



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.

Αριστέα Τυρανή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Ζακοπούλου Βικτωρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2023

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES AND BILINGUALISM

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 19/9/2023

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Βικτώρια Ζακοπούλου,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2.Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο

τίτλος, βαθμίδα

3.Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο

τίτλος, βαθμίδα

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

Υπογραφή

© Επίθετο, Όνομα, έτος.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Επίθετο, Όνομα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο γιο μου, που η γέννησή του αποτέλεσε το υπέρτατο μάθημα.

Πρόλογος

Η δίγλωσση εκπαίδευση παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε παιδιά που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες. Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η συμμετοχή στη δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να τους βοηθήσει να αποκτήσουν την πλειοψηφική γλώσσα της κοινότητας της σχολικής εκπαίδευσης και να επιτύχουν σε ακαδημαϊκούς τομείς στο ίδιο επίπεδο με συγκρίσιμα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μονόγλωσσα προγράμματα. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό έχουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην «τομή» της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της ειδικής εκπαίδευσης.

Η εργασία που ακολουθεί παρουσιάζει δυο έννοιες που συνδυαστικά αποτελούν ένα πεδίο μελέτης με πολύ περιορισμένη βιβλιογραφία: την έννοια της ειδικής μαθησιακής διαταραχής και την έννοια της διγλωσσίας. Η μελέτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές είναι ένα πεδίο που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς από τους ερευνητές και αυτό αποτέλεσε κίνητρο για τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνιστά μια μελέτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της διγλωσσίας, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Με την έννοια ειδική μαθησιακή διαταραχή γίνεται αναφορά σε δυσκολίες στην εκμάθηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Η δυσλεξία είναι η πιο συνηθισμένη μορφή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών και επηρεάζουν τους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους, απαιτώντας επομένως διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης. Όσον αφορά την έννοια της διγλωσσίας, δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες. Η δίγλωσση εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας και προσφέρει πολλά αναγνωρισμένα οφέλη: γνωστικά -γλωσσικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, επαγγελματικά, οικονομικά, λειτουργικά- πρακτικά. Τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ποικίλλουν ως προς τους στόχους τους, τη χρήση της γλώσσας και τους μαθητές που εξυπηρετούνται και διαμορφώνονται από διαφορετικά κίνητρα. Τέλος, η μελέτη γύρω από το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της διγλωσσίας αποτελεί αντικείμενο λιγοστών ερευνών στη βιβλιογραφία, με τους ερευνητές να αναφέρουν πως τα δίγλωσσα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις σημασιολογικές-μεταγλωσσικές περιοχές από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους. Γενικά, οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες ανάγνωσης, δυσκολίες γραφής ή και τα δύο. Η έκταση των δυσκολιών αυτών μπορεί να ποικίλλει. Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών διέπεται από πολλαπλές προκλήσεις, θέτοντας αναγκαία την περαιτέρω έρευνα για την καλύτερη κατανόηση των βαθύτερων αιτίων αυτών των δυσκολιών, η οποία θα συμβάλλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για την υποστήριξη των μαθητών αυτών, από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία.

Λέξεις κλειδιά: ειδική μαθησιακή διαταραχή, δυσλεξία, διγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση

Abstract

This thesis constitutes a study of specific learning difficulties and bilingualism, through a review of the literature. The term specific learning disorder refers to difficulties in learning academic skills, such as reading, writing and mathematics. Dyslexia is the most common form of specific learning disabilities. Specific learning disorders present a wide range of difficulties and affect students in different ways, therefore they are requiring different levels of intervention. As far as the concept of bilingualism is concerned, a bilingualist is a person who can fully and with correct conceptual content express himself/herself in both languages. Bilingual education uses language as a medium of instruction and offers many recognized benefits: cognitive—linguistic, psychological, social, cultural, professional, economic, operational—practical. Bilingual education programs vary with reference to their goals, language use, and students served and they are shaped by different motivations. Finally, the study on the issue of specific learning difficulties and bilingualism has gained few attention by researchers in the literature. Existing studies are reporting that bilingual children with special learning difficulties have greater difficulties in semantic-metalinguistic areas than their monolingual peers. In general, bilingual students may experience reading difficulties, writing difficulties, or both. The extent of these difficulties can vary. The education of these children is governed by multiple challenges, necessitating further research to better understand the root causes of these difficulties, which will contribute to the development of effective strategies to support these students, from early childhood to adolescence.

Key words: specific learning disorder, dyslexia, bilingualism, bilingual education

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	8
Περίληψη	9
Abstract.....	10
Πίνακας περιεχομένων	11
Λίστα πινάκων και εικόνων	12
Εισαγωγή.....	13
1. Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή – Δυσλεξία	14
1.1 Ορισμοί – ερμηνευτικές θεωρίες.....	14
1.2 Διαγνωστικά κριτήρια – κλινικό προφίλ.....	19
2. Διγλωσσία	23
2.1 Οριοθέτηση και τυπολογία διγλωσσίας.....	23
2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	28
2.2.1 Η θεωρία των οριακών επιπέδων (κατωφλιών) (Threshold theory)	28
2.2.2 Η θεωρία της αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης (Developmental Interdependence Theory)	29
2.2.3 Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Common Underlying Proficiency)	30
2.3 Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	31
2.4 Παραδείγματα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	34
2.4.1 Η περίπτωση του Καναδά.....	34
2.4.2 Η περίπτωση των ΗΠΑ	36
2.5 Μοντέλα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών.....	42
3. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διγλωσσία.....	52
3.1 Φωνολογική ενημερότητα δίγλωσσων μαθητών.....	52
3.2 Δυσκολίες Ανάγνωσης και Γραφής δίγλωσσων μαθητών	55
3.3 Αξιολόγηση και παρέμβαση δίγλωσσων μαθητών	57
Συμπεράσματα.....	59
Βιβλιογραφία	63
Παράρτημα	76

Λίστα πινάκων και εικόνων

Πίνακας 1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	16
Πίνακας 2 Τύποι διγλωσσίας	27
Πίνακας 3 Τα τρία βασικά μοντέλα διγλωσσης εκπαίδευσης, με βάση την τυπολογία του Hornberger (1991).....	43
Πίνακας 4 Τα μοντέλα διδασκαλίας των διγλωσσων μαθητών στις ΗΠΑ.....	51
Εικόνα 1 Η θεωρία των οριακών επιπέδων (κατωφλίων).....	29
Εικόνα 2 Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας	31

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της διγλωσσίας, όπως αποτυπώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στόχοι της ανάλυσης είναι να παρουσιαστούν οι έννοιες της ειδικής μαθησιακής διαταραχής και της διγλωσσίας, εστιάζοντας στο πεδίο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσους μαθητές - ένα πεδίο μελέτης το οποίο διέπεται από πολύ περιορισμένη βιβλιογραφία.

Για τον σκοπό της ανάλυσης αυτής, η ανάλυση διαμορφώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο κεφάλαιο 1, γίνεται λόγος για την ειδική μαθησιακή διαταραχή, παρουσιάζοντας σχετικούς ορισμούς – ερμηνευτικές θεωρίες, καθώς και τα διαγνωστικά κριτήρια και το κλινικό προφίλ των παιδιών με ειδική μαθησιακή διαταραχή. Το κεφάλαιο 2 αφορά τη διγλωσσία, όπου αρχικά δίνεται η οριοθέτηση και η τυπολογία της, ενώ ακολουθούν οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τη δίγλωσση εκπαίδευση, όπου αρχικά δίνεται η έννοια του δίγλωσσου μαθητή και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, αναφέρονται βασικά δεδομένα για τη διγλωσσία στον παγκόσμιο πληθυσμό, τα οφέλη της διγλωσσίας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Έπειτα, αναφέρεται η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και το σχετικό νομικό πλαίσιο, τα μοντέλα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών και δίνονται παραδείγματα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης από το εξωτερικό. Στο τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές και Διγλωσσία γίνεται λόγος για τη φωνολογική ενημερότητα των δίγλωσσων μαθητών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές – δυσλεξία, τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής που συναντούν και τη σημασία που έχει η άρτια αξιολόγηση και παρέμβαση για τα παιδιά αυτά. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα από την ανωτέρω ανάλυση.

1. Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή – Δυσλεξία

1.1 Ορισμοί – ερμηνευτικές θεωρίες

Οι μαθησιακές διαταραχές (Learning Disorders) είναι από τις πιο συχνά διαγνωσθείσες αναπτυξιακές διαταραχές στην παιδική ηλικία. Είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από επίμονη εξασθένηση σε τουλάχιστον ενός εκ των εξής βασικών τομέων: ανάγνωση, γραπτή έκφραση ή/ και μαθηματικά (American Psychiatric Association, 2013). Όπως αναφέρεται στους Moll et al (2014), επιδημιολογικές μελέτες αναφέρουν ποσοστά επικράτησης 4–9% για ελλείμματα στην ανάγνωση και 3–7% για ελλείμματα στα μαθηματικά (American Psychiatric Association, 2013). Μελέτες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των ελλειμμάτων σε διαφορετικούς τομείς μάθησης (δηλαδή ελλείμματα στην ανάγνωση και ελλείμματα στα μαθηματικά) υποδηλώνουν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν έλλειμμα σε έναν μαθησιακό τομέα συχνά εμφανίζουν ελλείμματα και σε άλλους τομείς (Badian, 1983; Dirks et al., 2008; Gross-Tsur et al., 1996; Landerl & Moll, 2010; Lewis et al., 1994).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5), ο όρος ειδική μαθησιακή διαταραχή (Specific Learning Disorder) αφορά δυσκολίες στην εκμάθηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά, που έχουν ταξινομηθεί ως ξεχωριστές διαταραχές σε προηγούμενες εκδόσεις του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 1994). Αυτές είναι:

- **Δυσλεξία (Dyslexia):** η δυσλεξία είναι μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή που αναφέρεται στη δυσκολία στην ανάγνωση. Η δυσλεξία σχετίζεται με προβλήματα στην αναγνώριση, στην αποκωδικοποίηση και στον συλλαβισμό των λέξεων.
- **Δυσγραφία (Dysgraphia):** η δυσγραφία είναι μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες να εκφράσει το άτομο τις σκέψεις του γραπτώς. Τα προβλήματα με τη γραπτή έκφραση μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολίες στην ορθογραφία, στη γραμματική, στα σημεία στίξης κτλ.
- **Δυσαριθμησία (Dyscalculia):** η δυσαριθμησία είναι μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση των αριθμών ή τη χρήση των συμβόλων και των λειτουργιών για την εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Τα προβλήματα με τα μαθηματικά μπορεί να

περιλαμβάνουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση των αριθμητικών εννοιών, την απομνημόνευση μαθηματικών διαδικασιών, τους υπολογισμούς μαθηματικών, τη μαθηματική συλλογιστική και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

- μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς: είναι η κατηγορία που αφορά διαταραχές της μάθησης οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας ειδικής μαθησιακής διαταραχής και μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση) που εμποδίζουν σημαντικά την σχολική επίδοση.

Κατά τον Βασιλειάδη (2013), το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας οριοθετεί τις ΕΜΔ ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και τις ταξινομεί στις εξής κατηγορίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003):

- ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων

Στην Ελλάδα, ο νόμος 3699/2008 (άρθρο 3), αναφέρει ως ΕΜΔ τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσαριθμησία, τη δυσαναγνωσία και τη δυσορθογραφία. Όλες οι ανωτέρω ταξινομήσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Η ειδική μαθησιακή διαταραχή είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που ξεκινά στη σχολική ηλικία, αν και μπορεί να μην αναγνωριστεί μέχρι την ενηλικίωση. Σύμφωνα με τους Visser et al (2020), τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές δεν παρουσιάζουν δυσκολίες μόνο στην ανάγνωση, την ορθογραφία ή/και την αριθμητική. Επίσης συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως ελλείμματα προσοχής και υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, αγχώδη διαταραχή και κατάθλιψη (Hendren et al., 2018). Υπάρχουν ορισμένα στοιχεία για τον αυξημένο κίνδυνο συμπτωμάτων και τη διάγνωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) σε παιδιά με διαταραχή ανάγνωσης και/ή ορθογραφίας (Goldston et al., 2007; Sexton et al., 2012; Willcutt et al., 2013).

Πίνακας 1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5)	Ειδικές μαθησιακές διαταραχές
	• δυσλεξία (Dyslexia)
	• δυσγραφία (Dysgraphia)
	• δυσαριθμησία (Dyscalculia)
	• μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς
Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας	Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων
	• ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
	• ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
	• ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
	• μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
	• άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
	• μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
Ελλάδα - νόμος 3699/2008 (άρθρο 3)	• Δυσλεξία • Δυσγραφία • Δυσαριθμησία • Δυσαναγνωσία • Δυσορθογραφία

Η δυσλεξία είναι η πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών (Τσούγη και συν., 2016). Αναφορικά με τα ερμηνευτικά μοντέλα, όπως αναφέρεται στους Τζουριάδου και Μπάρμπα (2003), αυτά διακρίνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τα μονοπαραγοντικά και τα πολυπαραγοντικά. Τα μονοπαραγοντικά μοντέλα απέδιδαν την αναγνωστική δυσκολία σε διαταραχή της οπτικο-χωρικής διαδικασίας, ως αποτέλεσμα νευρολογικής

δυσλειτουργίας (Bender, 1975; Hermann, 1959). Άλλες όμως ερμηνείες απέδιδαν σημαντικό ρόλο στη γλώσσα και στην ομιλία, ως προβλήματα που μπορεί να ερμηνεύουν τη δυσλεξία (Liberman et al., 1974). Από την άλλη, τα πολυπαραγοντικά μοντέλα απέδωσαν τις ανεπάρκειες σε διαφορετικά αίτια. Αρκετοί μελετητές αναφέρθηκαν σε διαφορετικούς τύπους δυσλεξίας, οι οποίοι διέπονταν είτε από προβλήματα στο ακουστικό είτε στο οπτικό πεδίο (Boder, 1973; Johnson & Myklebust, 1967; Mattis et al., 1975; Myklebust & Johnson, 1962). Ωστόσο, η θεωρία της Birch (1962) ήταν αυτή που επηρέασε σε μεγαλύτερο βαθμό τη μελέτη της δυσλεξίας και των αναγνωστικών δυσκολιών, γενικότερα. Σύμφωνα με τη θεωρία της, μπορεί να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις υποκατηγορίες της δυσλεξίας:

- Δυσκολίες στην ανάγνωση, που οφείλονται σε προβλήματα οπτικής ιεραρχικής κυριαρχίας, με συνέπειες στη διάκριση μορφής – πλαισίου
- Δυσκολίες στην ανάγνωση, που οφείλονται σε προβλήματα οπτικής ανάλυσης και σύνθεσης, με συνέπειες στη σχέση μέρους – όλου
- Χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, που ιδίως οφείλεται σε ανεπάρκειες στη διαισθητηριακή ολοκλήρωση

Παρά τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται στα παραπάνω μοντέλα, τα μονοπαραγοντικά και τα πολυπαραγοντικά, είναι εμφανές πως οι βασικές διεργασίες που εμπλέκονται στη διαταραχή είναι οι εξής τέσσερις: οπτική αντίληψη, διαισθητηριακή ολοκλήρωση, χρονική αλληλουχία και γλωσσική λειτουργία.

Ανασκοπήσεις ερευνών επιβεβαιώνουν τις ερμηνείες αναφορικά με την αντιληπτική ανεπάρκεια ως παράγοντα της δυσλεξίας (Janky & de Hirsch, 1972; Lovell et al., 1964; Silver & Hagin, 1967). Όμως, με τη στροφή της ψυχολογίας προς τη γνωστική κατεύθυνση, ήρθαν αλλαγές στον τρόπο ερμηνείας των δυσκολιών της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Gaddes (1980), οι δυσκολίες στην ανάγνωση στα παιδιά έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά με αυτά των ενηλίκων που πάσχουν από αλεξία ή αφασία. Έκτοτε, οι έρευνες εστίασαν στην κατηγοριοποίηση του τύπου των λαθών που εμφανίζονται στις δυσκολίες ανάγνωσης, συνδέοντας τα λάθη με τα μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών, που είχαν προταθεί για την ερμηνεία της λειτουργίας της ανάγνωσης. Τα λάθη κατηγοριοποιήθηκαν σε οπτικά, σημασιολογικά, υποκατάστασης λειτουργικών λέξεων, καταληκτικά λάθη, αλλά συχνά αυτές οι κατηγοριοποιήσεις θεωρήθηκαν ασαφείς και αμφιλεγόμενες. Ο Seymour (1986) πρότεινε την εξής ταξινόμηση των λαθών:

- Λεξικότητα: τα λάθη ταξινομούνται ανάλογα με το αν γίνονται σε λέξεις ή σε μη λέξεις
- Σημασιολογικά ή παραγωγικά λάθη: τα παιδιά κάνουν λάθη σε γραμματικά μορφήματα λέξεων με το ίδιο λεξικό μόρφημα
- Λάθη φωνητικής ρύθμισης: το παιδί συγχέει το φώνημα με το γράφημα και κάνει υποκαταστάσεις
- Λάθη μεταφοράς από τον προφορικό λόγο στον γραπτό ή αντίστροφα: εδώ εντάσσονται τα περισσότερα λάθη που κάνουν τα παιδιά με δυσλεξία

Ο Seymour (1986) πρότεινε, με βάση τα παραπάνω, τη φωνολογική και τη μορφημική δυσλεξία, όρους που υιοθέτησαν στη συνέχεια και άλλοι μελετητές (Weekes & Coltheart, 1996). Επίσης, για τις γενικευμένες περιπτώσεις δυσλεξίας, πρότεινε τον όρο βαθιά δυσλεξία (Marshall & Newcombe, 1973), μια έννοια που συναντάται και στην ελληνική βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2000; Πόρποδας, 2002).

Από τη μεριά της γλωσσολογίας, η ανάγνωση συνδέθηκε είτε με προβλήματα που επιδρούν στο σύνολο της γλωσσικής λειτουργίας είτε με εξειδικευμένα προβλήματα που αφορούν στο φωνημικό ή το γραφημικό σύστημα του λόγου (Petrauskas & Rourke, 1979). Για τα ανωτέρω, χρησιμοποιήθηκαν όροι, όπως ακουστική ή οπτική δυσλεξία, για τις περιπτώσεις των εξειδικευμένων διαταραχών, και βαθιά δυσλεξία, για τις περιπτώσεις των γενικευμένων διαταραχών. Μέσα από την πορεία της μελέτης της δυσλεξίας, ανεξάρτητα από τις προσεγγίσεις και τους όρους που αξιοποιήθηκαν κατά καιρούς, αναδείχθηκαν δυο τύποι δυσκολιών ανάγνωσης:

- Δυσκολίες ανάγνωσης που συνδέονται με οπτικο-κινητικές λειτουργίες
- Δυσκολίες ανάγνωσης που συνδέονται με τη λειτουργία του λόγου

Μετά τη δεκαετία του 1970, η έρευνα οδήγησε σε μια υπεργενίκευση της κατάστασης των αναγνωστικών δυσκολιών και της σχετικής ορολογίας, από την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη στην ανάγνωση σε πρόβλημα σχολικής μάθησης και τελικά σε δυσλεξία. Στην Ελλάδα, η μελέτη της δυσλεξίας ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Πόρποδας, 1981; Τζουριάδου, 1979) και αναδείχθηκε ως πρόβλημα μετά το 1985, όπου θεσπίστηκαν μέτρα για τη σχολική αξιολόγηση των παιδιών με δυσλεξία. Όπως συνέβη και διεθνώς, η δυσλεξία οριοθετήθηκε με τα ίδια ασαφή κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν και σε άλλες χώρες και συμπεριλήφθηκε στο θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης. Η ασάφεια έχει ενισχυθεί από την χρήση ξενόγλωσσων όρων και τη μεταφορά τους στην ελληνική

γλώσσα, ενώ ακόμη, παρατηρείται πως η εμπειρική έρευνα καταγράφει ιδίως χαρακτηριστικά επίδοσης στην ορθογραφία, που αποδίδονται κατά κανόνα στη δυσλεξία (Παντελιάδου, 2000; Στασινός, 1999).

1.2 Διαγνωστικά κριτήρια – κλινικό προφίλ

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο DSM-5, τα διαγνωστικά κριτήρια για τις ΕΜΔ είναι (American Psychiatric Association, 2013):

«Κριτήριο Α. Δυσκολίες μάθησης και χρήσης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως αποδεικνύεται από την παρουσία τουλάχιστον ενός από τα ακόλουθα συμπτώματα που διαρκούν για τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την παροχή παρεμβάσεων που στοχεύουν σε αυτές τις δυσκολίες:

1. Ανακριβής ή αργή και εμφατική ανάγνωση λέξεων (π.χ. το άτομο διαβάζει φωναχτά, εσφαλμένα μεμονωμένες λέξεις ή αργά και διστακτικά και δυσκολεύεται να προφέρει τις λέξεις).
2. Δυσκολία στην κατανόηση και στην έννοια του τι διαβάζεται (π.χ. μπορεί να διαβάσει το κείμενο με ακρίβεια αλλά δεν καταλαβαίνει την αλληλουχία , τις σχέσεις , συμπεράσματα , ή τα βαθύτερα νοήματα από αυτό που διαβάζει).
3. Δυσκολίες στην ορθογραφία (π.χ. , μπορεί να προσθέσει , να παραλείψει ή υποκαταστήσει φωνήεντα ή σύμφωνα).
4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.
5. Κεντρική δυσκολία στην αίσθηση των αριθμών ή υπολογισμού (π.χ., έχει κακή κατανόηση των αριθμών, το μέγεθός τους και τις σχέσεις τους, μετράει με τα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφια νούμερα, κλπ).
6. Δυσκολίες με τη μαθηματική λογική (π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία εφαρμογής μαθηματικών εννοιών, γεγονότων, ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

Κριτήριο Β. Οι επηρεαζόμενες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ποσοτικώς σημαντικά κάτω από τις αναμενόμενες για την χρονολογική ηλικία του ατόμου επιδόσεις, γεγονός που προκαλεί σημαντική δυσκολία στην ακαδημαϊκή ή επαγγελματική απόδοση ή στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής και αυτό επιβεβαιώνεται και από μεμονωμένα σταθμισμένα τεστ κλινικής αξιολόγησης.

Κριτήριο Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται κατά τη σχολική ηλικία, αλλά ίσως δεν γίνονται πλήρως ορατές έως ότου αυξηθούν οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Κριτήριο Δ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εξηγούνται καλύτερα από τη διανοητική αναπηρία, μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, η έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας, ή ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία

Αυτά τα τέσσερα διαγνωστικά κριτήρια πρέπει να πληρούνται με βάση μια κλινική σύνθεση του ιστορικού του ατόμου (αναπτυξιακή, ιατρική, οικογενειακή, εκπαιδευτική), σχολικές εκθέσεις και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση».

Με βάση το εγχειρίδιο DSM-5, οι ΕΜΔ διακρίνονται από τα εξής τρία επίπεδα σοβαρότητας (American Psychiatric Association, 2013):

- Ήπια: εντοπίζεται κάποια δυσκολία μάθησης σε έναν ή δύο ακαδημαϊκούς τομείς. Η δυσκολία αυτή είναι αρκετά ήπια ώστε το άτομο να είναι σε θέση να λειτουργήσει επαρκώς όταν του παρασχεθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις.
- Μέτρια: υπάρχει σημαντική δυσκολία μάθησης σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς. Το άτομο πιθανότατα δεν θα αποκτήσει επάρκεια χωρίς τη συμβολή της εντατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ορισμένες παρεμβάσεις χρειάζεται να γίνονται καθημερινά.
- Σοβαρή: το άτομο παρουσιάζει εξαιρετική δυσκολία στην εκμάθηση δεξιοτήτων σε διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς. Είναι απίθανο να μάθει αυτές τις δεξιότητες χωρίς να συνεχίσει την εξατομικευμένη, εντατική διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών.

Τα παραπάνω αναδεικνύουν ότι τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν ετερογενές κλινικό προφίλ. Για παράδειγμα, ένα παιδί με ΕΜΔ μπορεί να αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα ανάγνωσης, ενώ ένα άλλο μπορεί να μην αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα ανάγνωσης, αλλά να έχει σημαντικές δυσκολίες με τη γραπτή έκφραση. Είναι λοιπόν εμφανές πως οι ΕΜΔ παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών και επηρεάζουν τους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους, απαιτώντας επομένως διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν γενικά ως εξής (do2learn, 2023):

Στην ανάγνωση οι μαθητές δυσκολεύονται:

- στην εκμάθηση ανάγνωσης από την πρώτη τάξη
- να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια και ευχέρεια μεμονωμένες λέξεις
- στην κατανόηση της δομής των λέξεων
- στην ταχύτητα οπτικής ονομασίας
- στην κατανόηση της ανάγνωσης
- να συνοψίσουν με ακρίβεια ή να παραφράσουν αυτό που μόλις διάβασαν
- να μάθουν το αλφάβητο ή να συνδέσουν γράμματα με ήχους
- στην ποιότητα της ανάγνωσης
- να θυμηθούν τους ήχους που κάνουν τα γράμματα
- να ακούσουν μικρές διαφορές μεταξύ των λέξεων
- να κατανοήσουν αστεία και κόμικς
- να προφέρουν σωστά λέξεις ή χρησιμοποιούν μια λάθος λέξη που ακούγεται παρόμοια
- να επαναλάβουν μια ιστορία
- στην εκφώνηση ή/και σε ζητήματα λεξιλογίου
- να κάνουν διάκριση μεταξύ γραμμάτων, αριθμών ή και ήχων

Στη γραπτή έκφραση:

- Έχουν χαμηλή απόδοση στις περισσότερες εργασίες γραφής, ειδικά σε λεξιλόγιο, γραμματική, στίξη και ορθογραφία
- Μπορεί να καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια και στρατηγικές όταν γράφουν
- Δεν υιοθετούν κάποιον σχεδιασμό ή οργάνωση
- Γράφουν αντίστροφα γράμματα
- Μπορεί να έχουν «άσχημο» γραφικό χαρακτήρα ή να κρατούν ένα μολύβι αδέξια
- Μπορεί να έχουν προβλήματα συντονισμού ματιού-χεριού
- Έχουν δυσκολίες με λεπτές κινητικές δεξιότητες
- Δεν μπορούν να αντιγράψουν με ακρίβεια
- Μπορεί να έχουν πρόβλημα με την οργάνωση των σκέψεων κατά την ομιλία, ή να μην είναι σε θέση να σκεφτούν μια λέξη για να την γράψουν ή να την πουν

Στα μαθηματικά:

- Εμφανίζουν δυσκολία με τις αριθμητικές έννοιες
- Έχουν δυσκολίες στην απομνημόνευση των αριθμητικών κανόνων και την επίλυση προβλημάτων λέξεων
- Δεν κατανοούν κανόνες όπως την αντιμεταθετική ιδιότητα πχ $5 + 3 = 8$ και $3 + 5 = 8$
- Δυσκολεύονται να συγκρίνουν και να κάνουν ταξινόμηση στοιχείων
- Έχουν δυσκολία με τις έννοιες του χρόνου
- Μπορεί να συγχέουν τα μαθηματικά σύμβολα και τους αριθμούς
- Μπορεί να δυσκολεύονται να λύσουν προβλήματα πολλαπλών βημάτων
- Μπορεί να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να χειριστούν σημαντικές πληροφορίες από προβλήματα

2. Διγλωσσία

2.1 Οριοθέτηση και τυπολογία διγλωσσίας

Η διγλωσσία είναι μια σύνθετη έννοια, η οποία έχει δεχθεί πολλαπλές οριοθετήσεις (Kremin & Byers-Heinlein, 2021). Οι λέξεις "δίγλωσσος" και "διγλωσσία" έχουν πολλές διαφορετικές σημασίες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Μπορούν να περιλαμβάνουν τη γνώση και τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών, την παρουσίαση πληροφοριών σε δύο γλώσσες, την ανάγκη για δύο γλώσσες, την αναγνώριση δύο ή περισσότερων γλωσσών κ.ο.κ. (Grosjean, 2012). Όπως αναφέρεται στην Τριάρχη-Hermann, (2000), ο Haugen, (1956) ορίζει ως δίγλωσσο «το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες».

Η διγλωσσία απαντάται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και στις περισσότερες χώρες. Για παράδειγμα, σχετική έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012) έδειξε ότι το 54% των κατοίκων 27 ευρωπαϊκών χωρών είναι σε θέση να συνομιλήσουν σε τουλάχιστον μία επιπλέον γλώσσα, το ένα τέταρτο (25%) είναι σε θέση να μιλήσει τουλάχιστον δύο επιπλέον γλώσσες και ένας στους δέκα γνωρίζει τουλάχιστον τρεις. Στη Βόρεια Αμερική, περίπου το 35% του πληθυσμού του Καναδά είναι δίγλωσσο. Το ποσοστό είναι μικρότερο στις Ηνωμένες Πολιτείες (περίπου 18-20%), αλλά εξακολουθεί να ανέρχεται σε περίπου 55 εκατομμύρια κατοίκους. Το ποσοστό των δίγλωσσων είναι πολύ υψηλότερο σε άλλα μέρη του κόσμου, όπως η Ασία και η Αφρική. Οι λόγοι ύπαρξης δίγλωσσων ατόμων είναι πολλοί: πρώτον, υπάρχουν πολύ περισσότερες γλώσσες (περίπου 7000 σύμφωνα με τον Gordon, 2005) από ό,τι υπάρχουν χώρες (193). Ορισμένες χώρες φιλοξενούν πολλές γλώσσες και αυτό οδηγεί σε γλωσσική επαφή μεταξύ των κατοίκων και, ως εκ τούτου, σε διγλωσσία. Για παράδειγμα, υπάρχουν 516 γλώσσες στη Νιγηρία, 427 στην Ινδία και 200 στη Βραζιλία. Οι περισσότερες από αυτές τις χώρες έχουν μία ή δύο γλώσσες επικοινωνίας (*lingua francas*) τις οποίες χρησιμοποιούν οι άνθρωποι μαζί με την πιο τοπική γλώσσα τους, εξ ου και η παρουσία διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας. Ένας δεύτερος λόγος, ο οποίος ανάγεται στις απαρχές της ανθρωπότητας, είναι ότι οι άνθρωποι ταξίδευαν πάντα για το εμπόριο, τις επιχειρήσεις, την απασχόληση, τη θρησκεία, την πολιτική, τις συγκρούσεις κτλ. Οι πληθυσμοί πολλών χωρών σήμερα είναι αποτέλεσμα της μετανάστευσης - παραδείγματα είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς και η Αυστραλία. Σήμερα, υπάρχει αυξημένη εισροή νέων

μεταναστών σε διάφορες χώρες, όπου στην πλειονότητα των περιπτώσεων, οι μετανάστες αποκτούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και, ως εκ τούτου, γίνονται δίγλωσσοι. Ένας άλλος σημαντικός λόγος για την έκταση της διγλωσσίας είναι η εκπαίδευση και ο πολιτισμός. Πολλοί φοιτητές συνεχίζουν τις σπουδές τους σε μια περιοχή ή χώρα με διαφορετική γλώσσα από τη δική τους και ως εκ τούτου γίνονται δίγλωσσοι. Άλλα γεγονότα όπως οι επαγγελματικές ευκαιρίες στο εξωτερικό οδηγούν στην ανάπτυξη της γλωσσικής επαφής (Grosjean, 2012).

Με βάση την Δρεμέτσικα (2019), η διγλωσσία διακρίνεται στην αυστηρή διγλωσσία (bilingualism), όπου το άτομο μαθαίνει, μέσω διδασκαλίας ή άτυπα, από την αρχή και ταυτόχρονα δύο νόρμες γλωσσών, τη μητρική και τη δεύτερη ξένη γλώσσα, και στην κοινωνική διγλωσσία (diglossia) όπου το άτομο μαθαίνει διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας (Ανδρουλάκης, 2008). Η διγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση διαφορετικά κριτήρια, όπως σύμφωνα με το βαθμό ευχέρειας και ικανότητας στις ομιλούμενες γλώσσες, την ηλικία, το πλαίσιο και τον τρόπο απόκτησης των γλωσσών (Wei, 2007). Οι τύποι της διγλωσσίας με βάση τα διάφορα αυτά κριτήρια είναι τα εξής (Ευθυμίου, 2022):

Τύποι διγλωσσίας με βάση την ηλικία έκθεσης των παιδιών στη δεύτερη γλώσσα:

- ✓ Ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism): αφορά την ταυτόχρονη μάθηση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών, από τη γέννηση ενός παιδιού ή πριν την ηλικία των 3 ετών. Η ταυτόχρονη πρώιμη διγλωσσία συμβαίνει λοιπόν σε καταστάσεις όπου ένα παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες ταυτόχρονα, από τη γέννηση του. Αυτό συχνά παράγει μια ισχυρή διγλωσσία.
- ✓ Διαδοχική διγλωσσία (successive bilingualism): αφορά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (L2) σε κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας (L1) ενός παιδιού, περίπου μετά το 3ο έτος. Η διαδοχική πρώιμη διγλωσσία εμφανίζεται λοιπόν σε καταστάσεις όπου ένα παιδί που έχει ήδη αποκτήσει εν μέρει την L1 και στη συνέχεια μαθαίνει την L2 νωρίς στην παιδική ηλικία. Ένα παράδειγμα μπορεί να είναι όταν ένα παιδί μετακομίζει σε άλλο μέρος όπου η κυρίαρχη γλώσσα δεν είναι η μητρική του γλώσσα. Αυτό συνήθως έχει ως αποτέλεσμα την

παραγωγή μιας ισχυρής διγλωσσίας, αλλά το παιδί χρειάζεται χρόνο για να μάθει την L2 (Moradi, 2014).

Τύποι διγλωσσίας με βάση τον χρόνο και τη σειρά εκμάθησης των δυο γλωσσών:

- ✓ «Πρώιμη διγλωσσία»: «πρώιμος» δίγλωσσος (early bilingual) είναι αυτός που έχει αποκτήσει τις δύο γλώσσες του από περίπου 3 ετών μέχρι την εφηβεία.
- ✓ «Όψιμη διγλωσσία»: «όψιμος» ή μεταγενέστερα δίγλωσσος (late bilingual) είναι αυτός που μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα κατά την εφηβική ηλικία ή έπειτα από αυτήν

Τύποι διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας:

- ✓ Φυσική Διγλωσσία: αφορά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές.
- ✓ Κατευθυνόμενη ή σχολική/τεχνητή ή πολιτισμική διγλωσσία: αφορά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης π.χ. με τη μορφή σχολικού μαθήματος.

Τύποι διγλωσσίας με βάση γλωσσολογικά κριτήρια:

- ✓ Συντονισμένη διγλωσσία: τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες
- ✓ Συνθετική διγλωσσία: Τα γλωσσικά σύμβολα συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως και η σημασία τους, ανάλογα με το τι χρειάζεται στην κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας.
- ✓ Εξαρτημένη διγλωσσία: αφορά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια της ήδη κατεκτημένης πρώτης γλώσσας.

Τύποι διγλωσσίας κατά τους Ervin και Osgood (1954):

- ✓ Συνδυαστική ή συνθετική διγλωσσία: οι δύο γλώσσες σχηματίζουν έναν συνδυασμό, όπου τα δύο γλωσσικά στοιχεία, έκαστο από κάθε γλώσσα, συνδέονται με ένα κοινό σημασιολογικό στοιχείο
- ✓ Συντονισμένη διγλωσσία: οι δύο γλώσσες σχηματίζουν ένα σύστημα συντονισμού, όπου κρατούνται ξεχωριστά τόσο οι λέξεις όσο και τα αντίστοιχα σημασιολογικά στοιχεία της κάθε γλώσσας. Υπάρχουν λοιπόν δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.

Τύποι διγλωσσίας ανάλογα με το βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας:

- ✓ Αμφίδρομη διγλωσσία (ambilingualismus): ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες
- ✓ Ισορροπημένη διγλωσσία (balanced): ο χρήστης κατέχει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες, προσεγγίζοντας το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας του μονόγλωσσου ομιλητή
- ✓ Κυρίαρχη διγλωσσία (dominant): ο χρήστης έχει αναπτύξει την μία γλώσσα περισσότερο από την άλλη.
- ✓ Παθητική ή δεκτική διγλωσσία: το άτομο κατανοεί μια Γ2 είτε στην προφορική είτε στην γραπτή μορφή, αλλά δεν παράγει απαραίτητα και προφορικό ή γραπτό λόγο στη Γ2.
- ✓ Ενεργητική ή παραγωγική διγλωσσία: το άτομο μιλάει και τις δυο γλώσσες όσο καλά τις καταλαβαίνει και να τις γράφει όσο καλά τις διαβάζει.

Τύποι διγλωσσίας με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια, κατά τον Lambert (1974):

- ✓ Προσθετική Διγλωσσία (additive bilingualism): οι δύο γλώσσες χαίρουν στον ίδιο βαθμό την εκτίμηση του κοινωνικού του περιβάλλοντος
- ✓ Αφαιρετική Διγλωσσία (subtractive bilingualism) (μειωτική/ανασχετική): στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού η μητρική του γλώσσα παραμελείται (όπως παιδιά μεταναστών).

Τύποι διγλωσσίας κατά τον Fishman (1977), με κριτήριο την κοινωνική θέση της γλώσσας:

Οι δίγλωσσοι μπορούν να ταξινομηθούν και με κριτήριο τις διάφορες κοινωνικές μεταβλητές. Εστιάζοντας στην κοινωνική θέση της γλώσσας, ο Fishman (1977) δηλώνει ότι ανάλογα με την κοινωνική θέση της γλώσσας, οι δίγλωσσοι μπορούν να ταξινομηθούν σε Folk δίγλωσσους («λαϊκούς») και σε «ελίτ».

- ✓ Οι Folk δίγλωσσοι είναι συχνά γλωσσική μειονοτική κοινότητα των οποίων η γλώσσα δεν έχει υψηλή θέση στην κυρίαρχη γλωσσική κοινωνία στην οποία κατοικούν.
- ✓ Σε αντίθεση με τους Folk δίγλωσσους, οι Elite δίγλωσσοι είναι εκείνοι που μιλούν μια κυρίαρχη γλώσσα σε μια δεδομένη κοινωνία και επίσης εκείνοι

που μπορούν να μιλήσουν μια άλλη γλώσσα που τους παρέχει πρόσθετη αξία και όφελος μέσα στην κοινωνία.

Παρόμοια με τα ανωτέρω, οι Valdés και Figueroa (1994) κάνουν τη διάκριση μεταξύ των περιστασιακών και των εκλεκτικών δίγλωσσων (circumstantial and elective bilinguals). Συγκεντρωτικά, οι τύποι διγλωσσίας παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2 Τύποι διγλωσσίας

Κριτήριο	Τύποι διγλωσσίας
με βάση την ηλικία έκθεσης των παιδιών στη δεύτερη γλώσσα	Ταυτόχρονη
	Διαδοχική
με βάση τον χρόνο και τη σειρά εκμάθησης των δυο γλωσσών	Πρώιμη
	Όψιμη
με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας	Φυσική
	Κατευθυνόμενη ή σχολική/τεχνητή ή πολιτισμική
με βάση γλωσσολογικά κριτήρια	Συντονισμένη
	Συνθετική
	Εξαρτημένη
κατά τους Ervin και Osgood (1954)	Συνδυαστική ή συνθετική
	Συντονισμένη
με βάση το βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας	Αμφίδρομη
	Ισορροπημένη
	Κυρίαρχη
	Παθητική ή δεκτική
	Ενεργητική ή παραγωγική
με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια, κατά τον Lambert (1974)	Προσθετική
	Αφαιρετική
με βάση την κοινωνική θέση της γλώσσας, κατά τον Fishman (1977)	Λαϊκή
	Ελίτ
κατά τους Valdés και Figueroa (1994)	Περιστασιακή
	Εκλεκτική

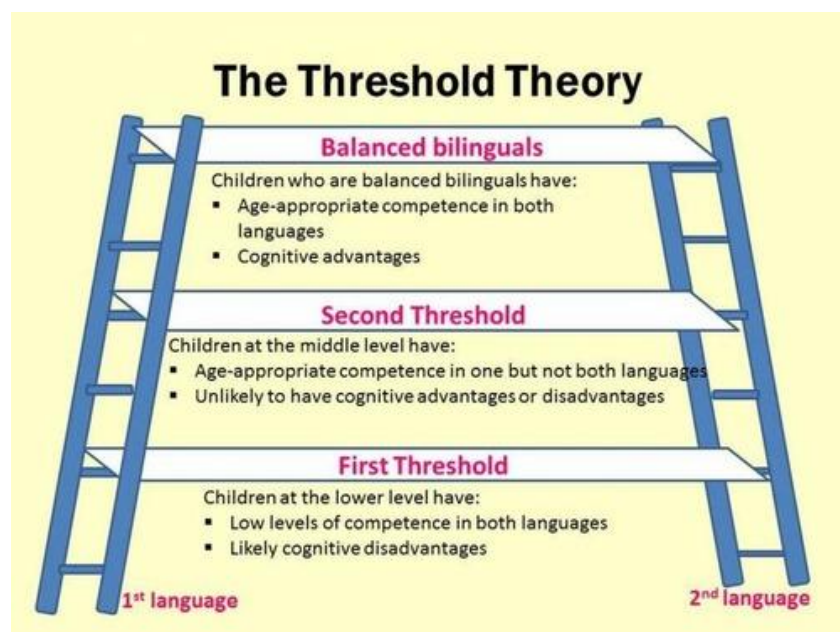
2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

2.2.1 Η θεωρία των οριακών επιπέδων (κατωφλίων) (Threshold theory)

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, η διγλωσσία θεωρούνταν ότι είχε επιβλαβή επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη. Πρώιμες μελέτες (π.χ. Laurie, 1890; Saer, 1923; Smith, 1923) έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά είχαν χαμηλότερη βαθμολογία σε μετρήσεις λεκτικής νοημοσύνης από τα μονόγλωσσα παιδιά, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία εμποδίζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών και οδηγεί τα παιδιά σε ψυχολογική σύγχυση. Πιο πρόσφατες μελέτες για τη διγλωσσία (π.χ. Ianco-Worrall, 1972; Peal & Lambert, 1962) υποστήριξαν την αντίθετη άποψη ότι η διγλωσσία έχει θετική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Για παράδειγμα, μελετώντας παιδιά 10 ετών από γαλλικά σχολεία στο Μόντρεαλ του Καναδά, οι Peal και Lambert (1962) διαπίστωσαν ότι η δίγλωσση ομάδα σημείωσε υψηλότερη βαθμολογία από τη μονόγλωσση ομάδα στα μέτρα τόσο του λεκτικού όσο και του μη λεκτικού επιπέδου νοημοσύνης. Αυτό το εύρημα ήρθε σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας για τα δίγλωσσα παιδιά, που θεωρούσε ότι είναι γνωστικά κατώτερα από τα μονόγλωσσα παιδιά.

Ο Cummins (1976) προσπάθησε να δώσει μια επαρκή εξήγηση για τα ασυνεπή αυτά ευρήματα των μελετών για τη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Cummins (1976), οι μελέτες που βρήκαν αρνητικό αποτέλεσμα αφορούσαν γλωσσικές μειονότητες και αυτές που βρήκαν θετικό αποτέλεσμα αφορούσαν μια κατάσταση «προσθετικής διγλωσσίας». Ο Cummins υποστήριξε ότι οι γλωσσικές μειονότητες υφίσταντο απώλεια της μητρικής τους γλώσσας και ότι «το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτά ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί να μεσολαβεί στις επιπτώσεις των διγλωσσικών εμπειριών του στη γνωστική ανάπτυξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «η αφαιρετική διγλωσσία, όπου η L1 [πρώτη γλώσσα] αντικαθίσταται από την L2 [δεύτερη γλώσσα], σημαίνει ότι καθώς ένας δίγλωσσος σε μια μειονοτική ομάδα γλώσσας αναπτύσσει δεξιότητες στην L2, η ικανότητά του στην L1 θα μειωθεί. Φαίνεται πιθανό ότι, υπό αυτές τις συνθήκες, πολλά δίγλωσσα παιδιά σε καταστάσεις αφαιρετικής δίγλωσσης μάθησης μπορεί να μην αναπτύξουν ικανότητες όπως η μητρική τους σε καμία από τις δύο γλώσσες τους» (p.20).

Η θεωρία που προτάθηκε από τον Cummins (Threshold theory) βασίστηκε σε μια υπόθεση του σχετικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο Cummins όρισε ως το πρώτο όριο να είναι το επίπεδο που πρέπει να επιτευχθεί για να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες της διγλωσσίας. Το δεύτερο όριο ορίστηκε να είναι ένα επίπεδο που απαιτείται για να βιώσει το παιδί τα πιθανά οφέλη της διγλωσσίας. Όσο περισσότερο το παιδί προχωρά προς την ισορροπημένη διγλωσσία, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα γνωστικών πλεονεκτημάτων. Η ανωτέρω θεωρία του Cummins τελικά χαρακτηρίστηκε ως παράδοξη και δύσκολο να υποστηριχθεί με έναν ουσιαστικό τρόπο, ενώ τα μεθοδολογικά προβλήματα και οι περιορισμοί έχουν επίσης επισημανθεί στη βιβλιογραφία για τη διγλωσσία (Takakuwa, 2005).



Εικόνα 1 Η θεωρία των οριακών επιπέδων (κατωφλιών)

2.2.2 Η θεωρία της αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης (Developmental Interdependence Theory)

Η θεωρία της αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης του Cummins (1981) προτείνει ότι το επίπεδο ικανότητας L2 που επιτυγχάνει ένα δίγλωσσο παιδί είναι εν μέρει συνάρτηση του τύπου ικανότητας που έχει αναπτύξει το παιδί στην L1 τη στιγμή που αρχίζει η εντατική έκθεση του στην L2. Ουσιαστικά, η εν λόγω θεωρία προτείνει ότι η ικανότητα

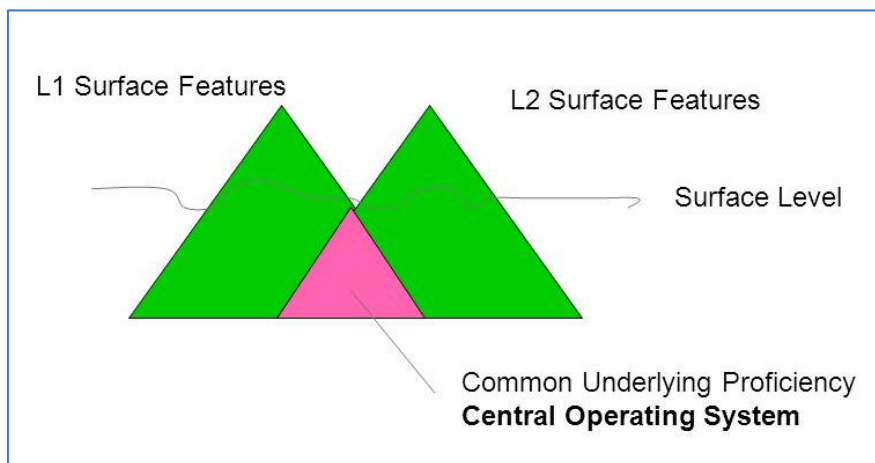
του παιδιού στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται εν μέρει από το επίπεδο ικανοτήτων που έχει ήδη επιτευχθεί στην πρώτη γλώσσα. Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η πρώτη γλώσσα, τόσο πιο εύκολο θα είναι να αναπτύξει το παιδί μια δεύτερη γλώσσα. Όταν η πρώτη γλώσσα βρίσκεται σε χαμηλό στάδιο εξέλιξης, τόσο πιο δύσκολο είναι το επίτευγμα της διγλωσσίας.

2.2.3 Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Common Underlying Proficiency)

Με βάση το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Common Underlying Proficiency, CUP) του Cummins (1991), καθώς τα παιδιά αποκτούν ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες στην πρώτη τους γλώσσα, αποκτούν επίσης πληροφορίες ανεξάρτητες από τη γλώσσα, σχετικά με εκείνες τις δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η θεωρία του Cummins υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα σύνολο κοινών μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και γνώσεων, οι οποίες μπορούν να προκύψουν και να ανακτηθούν από τον μαθητευόμενο ανεξάρτητα από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Με αυτόν τον τρόπο οι γλωσσικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν σε μια γλώσσα μπορούν να εφαρμοστούν στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Με βάση το εν λόγω μοντέλο, τα χαρακτηριστικά της γλώσσας δεν είναι χωριστά στο γνωστικό σύστημα, αλλά μεταφέρονται εύκολα και είναι αλληλεπιδραστικά. Ο Cummins υποστηρίζει λοιπόν ότι ενώ το παιδί αποκτά την L1, μαθαίνει δεξιότητες και μεταγλωσσικές γνώσεις, τις οποίες το ίδιο παιδί αξιοποιεί όταν επιχειρεί να αποκτήσει μια δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, αυτές οι δεξιότητες και οι μεταγλωσσικές εμπειρίες διαμορφώνουν την κοινή υποκείμενη επάρκεια το οποίο ο Cummins αποκαλεί μοντέλο CUP.

Ο Cummins (2005) περιγράφει το παραπάνω μοντέλο χρησιμοποιώντας δύο εικόνες: ένα μπαλόνι και ένα παγόβουνο. Το μπαλόνι στον μυαλό του δίγλωσσου μπορεί να φουσκώσει είτε από την πληροφορία που πηγάζει από τη μία γλώσσα είτε από την άλλη και η εμπειρία στη μία γλώσσα συμβάλλει στο να αναπτυχθεί η ικανότητα του ατόμου και στις δυο γλώσσες. Στο παγόβουνο, η L1 και L2 μοιάζουν με ξεχωριστές κορυφές, που αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά και τους κώδικες επικοινωνίας, αλλά η βάση τους είναι κοινή κάτω από το νερό. Με βάση την Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών, γίνεται μεταφορά γνωστικών, μεταγνωστικών, μεταγλωσσικών και

επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει κίνητρο και επαρκής έκθεση του παιδιού (Cummins, 2005).



Εικόνα 2 Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας

2.3 Δίγλωσση Εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική τάση. Στη δεκαετία του '60, με τη μεγάλη άνοδο του μεταναστευτικού ρεύματος, η χρήση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά των μεταναστών θεωρήθηκε εμπόδιο για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και έλαβε χώρα μια συστηματική προσπάθεια αφομοίωσης της μητρικής γλώσσας από την κυρίαρχη δεύτερη γλώσσα. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του '70 η έρευνα ανέτρεψε την αντίληψη αυτή, αναδεικνύοντας πως η χρήση και των δύο γλωσσών μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Cummins, 1984).

Ένας «δίγλωσσος μαθητής» είναι, με την ευρεία έννοια, ένας μαθητής που χρησιμοποιεί την πρώτη του γλώσσα (L1) στο σπίτι/ στην κοινότητα και μαθαίνει μέσω μιας δεύτερης γλώσσας (L2), για παράδειγμα αγγλικά, στο σχολείο. Η μάθησή του μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Μπορεί να μαθαίνει όλα τα μαθήματα μέσω της L2 ή, εάν βρίσκεται σε πρόγραμμα «δίγλωσσης εκπαίδευσης», μπορεί να μαθαίνει μόνο μερικά μαθήματα μέσω της L2. Η «δίγλωσση εκπαίδευση» αναφέρεται σε οποιοδήποτε σχολικό πρόγραμμα στο οποίο χρησιμοποιούνται

περισσότερες από μία γλώσσες στο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών. Η δίγλωσση εκπαίδευση διαφέρει από τα παραδοσιακά προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης που διδάσκουν μια πρόσθετη γλώσσα ως μάθημα, καθώς η δίγλωσση εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας. Τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ποικίλλουν ως προς τους στόχους τους, τη χρήση της γλώσσας και τους μαθητές που εξυπηρετούνται και διαμορφώνονται επίσης από κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες, το ιστορικό πλαίσιο, καθώς και την κατάσταση των ομιλητών και των γλωσσών (García, 2017).

Ο Genesee (2004) όρισε τη δίγλωσση εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην προώθηση της δίγλωσσης (ή πολύγλωσσης) ικανότητας χρησιμοποιώντας και τις δύο (ή όλες) τις γλώσσες ως μέσα διδασκαλίας για σημαντικά τμήματα του ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών». Αντίθετα, οι Rossell και Baker (1996) όρισαν τη δίγλωσση εκπαίδευση ως «τη διδασκαλία μη αγγλόφωνων μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα, διδάσκοντάς τους περιεχόμενο στη μητρική τους γλώσσα και σταδιακά μεταβαίνοντας τους στα αγγλικά για μια περίοδο αρκετών ετών». Είναι σαφές ότι αυτοί οι ορισμοί περιγράφουν διαφορετικές καταστάσεις και έχουν διαφορετικούς στόχους - κίνητρα. Για παράδειγμα, για τη δίγλωσση εκπαίδευση των μαθητών μειονοτικών γλωσσών στις ΗΠΑ, το κίνητρο ήταν να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά που κινδύνευαν από ακαδημαϊκή αποτυχία λόγω χαμηλής επάρκειας στα αγγλικά, τη γλώσσα της σχολικής εκπαίδευσης, εμπλέκοντάς τα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης της μητρικής τους γλώσσας (π.χ. συμπεριλαμβάνοντας τα ισπανικά στην εκπαίδευση των ισπανόφωνων παιδιών). Η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων κρίθηκε κυρίως από την επάρκεια στην αγγλική γλώσσα (την πλειοψηφική γλώσσα), με κύριο κριτήριο τον γραμματισμό στην αγγλική γλώσσα. Για τη δίγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά, αντίθετα, το κίνητρο ήταν να προσφερθεί μια εκπαιδευτική εναλλακτική λύση σχεδιασμένη να κάνει τα παιδιά της πλειοψηφίας των γλωσσών (δηλαδή τους αγγλόφωνους) δίγλωσσα. Έτσι, η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων κρίθηκε από το βαθμό στον οποίο τα παιδιά κατέκτησαν τη μειονοτική γλώσσα, διατηρώντας παράλληλα την επάρκεια στη γλώσσα της πλειοψηφίας. Παρόμοια προγράμματα αναπτύχθηκαν για παιδιά με σκοπό να αποκτήσουν επάρκεια και στις δύο εθνικές γλώσσες (π.χ. παιδιά Φινλανδών μεταναστών στη Σουηδία). Όλα αυτά τα προγράμματα εμπίπτουν στη γενική έννοια της δίγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (Bialystok, 2018).

Όσον αφορά τον παγκόσμιο πληθυσμό, η διγλωσσία είναι πιο κοινή από τη μονογλωσσία. Σύμφωνα με γλωσσολογικές έρευνες, περίπου το 60% του παγκόσμιου πληθυσμού είναι σε θέση να μιλήσει άπταιστα δύο ή περισσότερες γλώσσες, ενώ το 40% των ανθρώπων μιλούν μόνο μία. Οι γλωσσολόγοι έχουν εντοπίσει πάνω από 7.000 ομιλούμενες γλώσσες παγκοσμίως, αν και μερικές ομιλούνται συχνότερα από άλλες (Teacher Certification, 2023). Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι γενικά ευκολότερη για τα παιδιά παρά για τους ενήλικες. Τα σχολεία είναι συνεπώς το ιδανικό περιβάλλον για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Παρέχουν στους μαθητές εκτεταμένες ευκαιρίες μάθησης, συνομήλικους μαθητές για να μιλήσουν και άφθονες δραστηριότητες για να εκτελέσουν ενώ μιλούν μια γλώσσα-στόχο ως τρόπο δημιουργίας λεξιλογίου και πρακτικής. Υπάρχουν πολλά αναγνωρισμένα οφέλη της διγλωσσίας εκπαίδευσης και πολλές διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και παιδαγωγικές θεωρίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό διγλωσσο πρόγραμμα σπουδών. Η διγλωσση εκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την L1 παράλληλα με την L2 ή μια παγκόσμια γλώσσα όπως τα αγγλικά. Επίσης, υπάρχουν πολλαπλά δυνητικά οφέλη για τα άτομα, τα σχολεία και τις κοινωνίες από το να είναι διγλωσσοί, όπως για παράδειγμα: αυξημένη γνωστική ευελιξία, βελτιωμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες, αυξημένες ευκαιρίες για παγκόσμιες ανταλλαγές και εμπόριο κτλ. (Christoffels et al., 2015; Mehisto, 2012). Σύμφωνα με την Ευθυμίου (2022), τα οφέλη της διγλωσσίας μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες:

- ✓ Γνωστικά -γλωσσικά οφέλη
- ✓ Ψυχολογικά οφέλη
- ✓ Κοινωνικά οφέλη
- ✓ Πολιτισμικά οφέλη
- ✓ Επαγγελματικά οφέλη
- ✓ Οικονομικά οφέλη
- ✓ Λειτουργικά- πρακτικά οφέλη

Σε ότι αφορά τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες, η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα διγλωσσα άτομα υπερτερούν σταθερά των μονόγλωσσων ομολόγων τους στη γνωστική διάσταση (Bialystok, 2011). Βασικά οφέλη είναι ο γνωστικός έλεγχος, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η μνήμη εργασίας (Lauchlan et al., 2013), οι διαδικασίες ελέγχου της προσοχής (Kempert et al, 2011), η πνευματική επεξεργασία (π.χ.

επίλυση προβλημάτων, σκέψη, ευελιξία και δημιουργικότητα) (Kormi – Nouri et al., 2003), η αυξημένη νοητική ευελιξία και η επικοινωνιακή ευαισθησία, οι καλύτερες επιδόσεις σε μαθηματικές και λογικές δραστηριότητες και η ικανότητα για δημιουργική σκέψη (Ανδρουλάκης, 2013), οι αυξημένες μεταγλωσσικές ικανότητες (Baker, 2001), οι αυξημένες ικανότητες στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2012), οι εκτεταμένες δεξιότητες λεξιλογίου (Genesee, 2008) κ.ά. Η διγλωσσία επιφέρει και ψυχολογικά οφέλη καθώς αυξάνει την αυτοπεποίθηση, την αυτο-αντίληψη, την αυτοεκτίμηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα (Mercer, 2011), ενώ ακόμη συμβάλει στην ψυχολογική ευημερία του ατόμου (Oxford & Cuéllar, 2014). Επίσης, προωθεί την καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Han, 2010) και πολιτιστικής ενσυναίσθησης (Dewaele & Stavans, 2014), ενισχύει τις εμπειρίες που παρέχει ένα διπολιτισμικό περιβάλλον (Benet-Martínez et al., 2006), αυξάνει την ικανότητα του ατόμου να σέβεται περισσότερο τη γλωσσική και φυλετική πολυμορφία (Parys, 2015), ενώ συνάμα βελτιώνει τις δυνατότητες επικοινωνίας που έχει το άτομο στο σχολείο, στη δουλειά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Τσοκαλίδου, 2012). Οι δίγλωσσοι αποκτούν οφέλη και σε πρακτικό επίπεδο στην καθημερινή ζωή τους, καθώς ενημερώνονται και στις δύο γλώσσες από τα μέσα ενημέρωσης, επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με αλλόγλωσσους, μπορούν να διαβάσουν άνετα τις οδηγίες χρήσεως ενός προϊόντος κ.ά. (Ευθυμίου, 2022).

2.4 Παραδείγματα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης

2.4.1 Η περίπτωση του Καναδά

Ο Καναδάς έχει μια πλούσια γλωσσική πολυμορφία. Οι γλώσσες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής των Καναδών - είτε πρόκειται για τη χρήση τους στην πρώιμη παιδική ηλικία, στο σπίτι, στο σχολείο ή στην εργασία - και εκτείνονται πέρα από τα σύνορα της χώρας σε ευρύτερα πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια. Η συντριπτική πλειοψηφία του καναδικού πληθυσμού χρησιμοποιεί συνήθως αγγλικά και γαλλικά, τις επίσημες γλώσσες του Καναδά, για επικοινωνία και πρόσβαση σε υπηρεσίες. Παρόλο που και οι δύο γλώσσες ομιλούνται σε όλη τη χώρα, τα αγγλικά είναι μειονοτική γλώσσα στο Κεμπέκ, ενώ τα γαλλικά είναι μειονοτική γλώσσα στις άλλες επαρχίες και εδάφη, καθώς και στον Καναδά στο σύνολό του (Statistics Canada, 2022).

Με βάση τα στατιστικά στοιχεία, το 2021, το 98.1% του καναδικού πληθυσμού μπορούσε να συνομιλήσει στα αγγλικά ή τα γαλλικά και το 92.9% μιλούσε μία από αυτές τις γλώσσες στο σπίτι τουλάχιστον σε τακτική βάση. Από τις δύο επίσημες γλώσσες, οι περισσότεροι Καναδοί μιλούσαν αγγλικά στο σπίτι τουλάχιστον σε τακτική βάση (74,2%) και τα αγγλικά ήταν η μητρική γλώσσα περισσότερου από το ήμισυ του πληθυσμού της χώρας (54,9%). Από το 2016 έως το 2021, ο αριθμός των Καναδών με τα αγγλικά ως πρώτη επίσημη γλώσσα που ομιλούνται αυξήθηκε από 26 εκατομμύρια σε 27,6 εκατομμύρια. Το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν αυξήθηκε κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, από 74,8% σε 75,5%. Στην πραγματικότητα, ο αριθμός και το ποσοστό των Καναδών που μιλούν τα αγγλικά ως την πρώτη επίσημη γλώσσα σημειώνουν αυξητική τάση από το 1971, το πρώτο έτος που η απογραφή συγκέντρωσε πληροφορίες σχετικά με την πρώτη επίσημη γλώσσα που ομιλείται στη χώρα. Όπως και στο παρελθόν, η μετανάστευση συνέβαλε σε αυτή την τάση, δεδομένου ότι οι περισσότεροι μετανάστες στρέφονται στη χρήση αγγλικών μετά την άφιξή τους στον Καναδά (Statistics Canada, 2022).

Σήμερα, περισσότεροι από 9 στους 10 Καναδούς μιλούν μία από τις δύο επίσημες γλώσσες στη χώρα τους, τουλάχιστον σε τακτική βάση. Η απογραφή του 2021 διαπίστωσε επίσης ότι 4,6 εκατομμύρια Καναδοί μιλούν κυρίως μια γλώσσα διαφορετική από τα αγγλικά ή τα γαλλικά στο σπίτι (με άλλα λόγια, μιλούν αυτή τη γλώσσα πιο συχνά στο σπίτι, χωρίς να μιλούν άλλες γλώσσες εξίσου συχνά). Αυτά τα άτομα αντιπροσωπεύουν το 12,7% του καναδικού πληθυσμού, ένα ποσοστό που αυξάνεται εδώ και 30 χρόνια. Συγκριτικά, το ποσοστό ήταν 7,7% το 1991, όταν τα επίπεδα μετανάστευσης αυξάνονταν. Επιπλέον, ένας στους τέσσερις Καναδούς το 2021 - δηλαδή 9 εκατομμύρια άνθρωποι - είχε μητρική γλώσσα διαφορετική από τα αγγλικά ή τα γαλλικά (Statistics Canada, 2022).

Μεταξύ των διαφορετικών τύπων πολυγλωσσίας που υπάρχουν, η δυνατότητα συνομιλίας στα αγγλικά και τα γαλλικά έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ειδικά δεδομένου ότι η δυναμική των δύο επίσημων γλωσσών του Καναδά είναι το επίκεντρο πολλών πολιτικών και προγραμμάτων. Το 2021, το ποσοστό διγλωσσίας σε αγγλική και γαλλική γλώσσα στον Καναδά ήταν 18.0%. Το ποσοστό αυτό ήταν σχετικά σταθερό σε σύγκριση με την προηγούμενη τιμή του το 2016 (17,9%). Αυτή η σχετική σταθερότητα πηγάζει από δύο αποκλίνουσες τάσεις: το ποσοστό της αγγλογαλλικής διγλωσσίας αυξάνεται στο Κεμπέκ, αλλά μειώνεται έξω από το Κεμπέκ. Στο Κεμπέκ, το ποσοστό των δίγλωσσων

Άγγλων-Γάλλων αυξήθηκε από 44,5% το 2016 σε 46,4% το 2021. Η τιμή του το 1961 ήταν στο 25,5% (Statistics Canada, 2022).

Η δίγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά συνδέεται άμεσα με ιστορικές εξελίξεις που σχετίζονται με τις επίσημες πολιτικές του Καναδά για τη διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα (Dicks & Genesee, 2017). Το 1965 ο Καναδάς υιοθέτησε σε καινοτόμα προγράμματα δεύτερης γλώσσας για την προώθηση της εκμάθησης των δύο επίσημων γλωσσών του (αγγλικά και γαλλικά). Τα γαλλικά προγράμματα εκμάθησης έκαναν πρώτη φορά την εμφάνιση τους στα σχολεία στην πόλη Κεμπέκ, με στόχο να προσφέρουν στα αγγλόφωνα παιδιά της πόλης ένα είδους ενισχυμένης διδασκαλίας και την ευκαιρία να γίνουν δίγλωσσα στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Με βάση το εν λόγω πρόγραμμα, οι μαθητές διδάσκονταν γλωσσικές τέχνες (συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης και της γραφής), μαθηματικά, επιστήμες και κοινωνικές σπουδές από γηγενείς γαλλόφωνους καθηγητές, για παρατεταμένες χρονικές περιόδους. Τα αγγλικά εισήχθησαν στο πρόγραμμα σπουδών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Έκτοτε, αυτό το μοντέλο έχει εφαρμοστεί και σε άλλες χώρες και έχει ονομαστεί το Καναδικό Μοντέλο (Genesee, 2004). Βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν το Καναδικό μοντέλο είναι τα κάτωθι:

- Κοινή βάση γνώσεων
- Αναγνώριση της μητρικής γλώσσας των μαθητών
- Συνεργατικές σχέσεις στη σχολική κοινότητα
- Ποικιλία στα Ακαδημαϊκά προγράμματα
- Αποτελεσματική εφαρμογή των οδηγιών οι οποίες δίνονται και στις δυο γλώσσες

2.4.2 Η περίπτωση των ΗΠΑ

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχει μαζική αύξηση των μαθητών των οποίων η κύρια γλώσσα δεν είναι τα αγγλικά (σήμερα περισσότεροι από ένας στους πέντε) και οι οποίοι έχουν εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα στα σχολεία της χώρας, γεγονός που θέτει αναγκαία τη συζήτηση σχετικά με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσής τους. Σήμερα υπάρχουν πολλές προκλήσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης σε μεγάλη κλίμακα, με την πολιτική της διγλωσσίας και την έλλειψη

εκπαιδευτικών υψηλής ειδίκευσης να είναι μεταξύ των κύριων εμποδίων (Gándara et al., 2017). Όπως αναφέρεται στους Rutherford-Quach et al (2021), τα προγράμματα των πολιτειών των ΗΠΑ για τα εκπαιδευτικά μοντέλα μάθησης της αγγλικής γλώσσας (EL) ποικίλλουν ευρέως:

- Έξι πολιτείες (Connecticut, Illinois, New Jersey, New York, Texas, Wisconsin) απαιτούν από τις περιφέρειες να παρέχουν δίγλωσση εκπαίδευση όταν ένας ορισμένος αριθμός μαθητών (συνήθως 20) από την ίδια γλωσσική ομάδα έχουν εγγραφεί σε μια περιφέρεια ή σχολείο. Τουλάχιστον δυο πολιτείες (CT και NJ) επιτρέπουν απαλλαγές από αυτήν την απαίτηση εάν δεν υπάρχουν αρκετοί μαθητές σε μια βαθμίδα. Τουλάχιστον δύο πολιτείες (CT και TX) επιτρέπουν στις περιφέρειες να παραιτούνται από αυτήν την απαίτηση όταν δεν υπάρχει επαρκής αριθμός δίγλωσσων εκπαιδευτικών.
- Μια πολιτεία (Arizona) απαγορεύει τη δίγλωσση εκπαίδευση για τους ELs σε κρατικό επίπεδο, και δύο πολιτείες (Vermont και South Carolina) δεν παρέχουν σαφή καθοδήγηση στα δημόσια διαθέσιμα έγγραφα κρατικής πολιτικής τους.
- Οι υπόλοιπες 41 πολιτείες και η Washington, DC επιτρέπουν στις περιφέρειες ή/και στα σχολεία να επιλέξουν ένα εκπαιδευτικά υγιές πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης για την εξυπηρέτηση των ELs. Σε όλες εκτός από τέσσερις από αυτές τις πολιτείες (Alabama, Arkansas, New Hampshire, Tennessee), τα επιτρεπόμενα προγράμματα περιλαμβάνουν ρητά δίγλωσση εκπαίδευση.

Κρίσιμο στόχο για τη δίγλωσση εκπαίδευση στις ΗΠΑ συνιστά σήμερα η ενίσχυση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και της υποστήριξης των μαθητών που ταξινομούνται ως μαθητές αγγλικών (EL). Οι μαθητές που ταξινομούνται στην EL εγγράφονται σε σχολεία που συχνά δεν παρέχουν πλήρη, ισότιμη πρόσβαση σε βασικό περιεχόμενο, ούτε έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διγλωσσία και διγλωσσισμό. Δεδομένων των ισχυρών στοιχείων σχετικά με τα οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και της δέσμευσης για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που αντιμετωπίζει τα εμπόδια για την εκπαίδευση των μαθητών στην EL, είναι σημαντικό τόσο η τρέχουσα πολιτική όσο και το εκπαιδευτικό κλίμα να υποστηρίξουν μια πιο εκτεταμένη πρόσβαση στη δίγλωσση εκπαίδευση. Οι κοινότητες, οι περιφέρειες και τα σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα πρέπει να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και επέκταση δίγλωσσων προγραμμάτων, ενώ είναι ακόμη σημαντικό να επικεντρώνονται στις εμπειρίες των γλωσσικά διαφορετικών οικογενειών και των οικογενειών μεταναστών, καθώς και να προσφέρουν

πιο εκτεταμένες επιλογές για προγράμματα σπουδών, επαγγελματική μάθηση και αξιολογήσεις που υποστηρίζουν τη δίγλωσση διδασκαλία. Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση πρέπει να επενδύσει στην υποστήριξη και τη διατήρηση ενός πολύγλωσσου εργατικού δυναμικού εκπαιδευτικών, καθώς και να παράσχει καθοδήγηση σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διατήρηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας που επικεντρώνονται στην πλήρη ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγλωσσισμού, παρέχοντας παράλληλα πόρους για την υλοποίησή τους. Οι κυβερνήσεις των πολιτειών μπορούν επίσης να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη των πολύγλωσσων εκπαιδευτικών, καθώς και στην υποστήριξη των τοπικών εκπαιδευτικών οργανισμών για την οικοδόμηση ισχυρών, τοπικά ανταποκρινόμενων δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι τοπικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν επίσης να συνεργαστούν με άλλους φορείς για την υποστήριξη της πολύγλωσσης εκπαίδευσης. Καθώς οι μαθητές στην EL συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν εμπόδια, η ανάγκη βελτίωσης των υπηρεσιών και της υποστήριξης τους στη δίγλωσση εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο επείγουσα, με τον ρόλο της ομοσπονδιακής, πολιτειακής και τοπικής πολιτικής να είναι καθοριστικός (Porter et al., 2023).

2.4.3 Η περίπτωση της Αυστραλίας

Τα αγγλικά είναι τόσο κυρίαρχα στην Αυστραλία που δεν έχουν καν επίσημο καθεστώς γλώσσας. Είναι η *de facto* γλώσσα της πλειοψηφίας των χώρων εργασίας και των σχολείων. Η κυβέρνηση ορίζει την ομιλία της αγγλικής γλώσσας τόσο σημαντική ώστε η επάρκεια της αγγλικής γλώσσας συνδέεται με έναν αυξανόμενο αριθμό κατηγοριών βίζας και η εκμάθηση αγγλικών για τους μετανάστες είναι μια ισχυρή εκπαιδευτική συνιστώσα. Ωστόσο, ακόμη και με μια τόσο ισχυρή πολιτική εστίαση στα αγγλικά, οι ευκαιρίες να στείλουν οι γονείς τα παιδιά τους σε σχολεία όπου μαθαίνουν διαφορετικά μαθήματα σε άλλη γλώσσα αυξάνονται. Η χώρα έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από την ευελιξία της ευρωπαϊκής προσέγγισης που ονομάζεται ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL), σύμφωνα με την οποία τα σχολεία αποφασίζουν τον αριθμό των μαθημάτων που θα διδάξουν σε άλλη γλώσσα. Για παράδειγμα, στην Ισπανία ή τη Γερμανία, μαθήματα όπως η Επιστήμη και η Γεωγραφία μπορούν να διδάσκονται στα αγγλικά, όχι ως υποκατάστατο των μαθημάτων αγγλικής γλώσσας, αλλά για να αυξηθεί η έκθεση των μαθητών στη γλώσσα. Άλλοι θεματικοί τομείς εξακολουθούν να

διδάσκονται στα ισπανικά ή στα γερμανικά αντίστοιχα. Στην Αυστραλία, υπάρχουν διάφορα είδη επιλογών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που κυμαίνονται από δίγλωσσα προγράμματα ολόκληρου του σχολείου ή «opt-in» έως προγράμματα επιλεγμένης εισόδου. Ορισμένα προγράμματα, ειδικά πρωτοβάθμια, δεσμεύονται να παρέχουν ένα ορισμένο ποσό διδακτικού χρόνου (50% στη Βικτώρια) στη γλώσσα εκτός από τα αγγλικά. Αυτές οι γλώσσες κυμαίνονται από ασιατικές γλώσσες, όπως κινέζικα και ιαπωνικά, έως ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως γαλλικά και ιταλικά.

Στην Αυστραλία, η συνεχής μάθηση σε άλλη γλώσσα (σε διαφορετικούς θεματικούς τομείς, για παράδειγμα, και όχι μόνο σε μαθήματα γλώσσας) υπήρξε ιστορικά ένας τρόπος ενσωμάτωσης των μεταναστών μαθητών. Η δίγλωσση εκπαίδευση (στα αγγλικά και σε άλλη γλώσσα) υπήρξε συνάμα ένας τρόπος εμπλουτισμού της μάθησης των χαρισματικών παιδιών και σήμερα έχει επεκταθεί για να συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Η μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να είναι τα αγγλικά, η γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο, μια άλλη γλώσσα ή οποιοσδήποτε συνδυασμός αυτών. Τα οφέλη από την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας είναι αναγνωρισμένα. Όπως επισημαίνεται από την κυβέρνηση της Βικτώριας, τα οφέλη περιλαμβάνουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τη γνωστική ευελιξία, την ενισχυμένη επίλυση προβλημάτων και τις γενικές δεξιότητες αλφαριθμητισμού. Συνάμα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας με μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων, τόσο για προσωπική όσο και για επαγγελματική ολοκλήρωση, είναι ένα επίσης σημαντικό όφελος.

Στη διδασκαλία σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη στρατηγικών για την ενίσχυση της μάθησης, με σκοπό να επιτύχουν θετικό αντίκτυπο στη συνολική διδασκαλία. Τα δίγλωσσα προγράμματα στην Αυστραλία μπορούν να ποικίλουν σημαντικά τόσο σε σχέση με τη γλώσσα που προσφέρεται όσο και με το είδος της διδασκαλίας που θα λάβουν οι μαθητές στη γλώσσα. Οι διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικά είδη οργανωτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το έργο τους και να ευδοκιμήσουν στα προγράμματά τους. Για τους γονείς, οι σχολικές επισκέψεις είναι ένας σημαντικός τρόπος για να κατανοήσουν πώς υποστηρίζονται οι μαθητές. Τα προγράμματα μπορούν επίσης να ξεκινήσουν ως κοινοτική πρωτοβουλία. Η προώθηση αυτής της σύνδεσης και η σύλληψη αυτού του ενδιαφέροντος της κοινότητας

είναι σημαντική τόσο στην αρχή, όσο και στη συνεχιζόμενη επιτυχία του προγράμματος (Turner, 2023).

2.4.4 Η περίπτωση της Γερμανίας

Στη Διαρκή Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των ομόσπονδων κρατών (Kultusministerkonferenz) τον Ιούνιο του 1978, τέθηκαν για πρώτη φορά οι γενικές γραμμές σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στο σχολικό σύστημα, στη σύσταση της Διάσκεψης «Η Ευρώπη στην τάξη» («Europa im Unterricht»), η οποία τροποποιήθηκε τελευταία φορά τον Οκτώβριο του 2020. Σύμφωνα με την τροποποιημένη έκδοση, το σχολείο έχει ως αποστολή να προωθήσει την ευρωπαϊκή ικανότητα, δηλαδή εκτός από τις ευρωπαϊκές γνώσεις, κυρίως τη διαπολιτισμική ικανότητα, τη συμμετοχή και τη δημιουργική ικανότητα, καθώς και την πολυγλωσσική ικανότητα, στα παιδιά και τους νέους, και έτσι να επιτρέψει τη συνειδητοποίηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας ως συμπλήρωμα των τοπικών, περιφερειακών και εθνικών ταυτοτήτων. Το σχολείο θα πρέπει επίσης να συμβάλει στη συνειδητοποίηση της ευρωπαϊκής ενότητας και να είναι σε θέση να αφυπνίσει και να αναπτύξει ενδιαφέρον και αποδοχή της ποικιλομορφίας των γλωσσών και των πολιτισμών.

Κατ' αρχήν, στη Γερμανία, όλα τα μαθήματα και οι μαθησιακοί τομείς του σχολείου συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στη διδασκαλία και την εκπαίδευση σε όλες τις τάξεις και τους τύπους σχολείων. Με τον τρόπο αυτόν, συμβάλλουν στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση βασίζεται στη γνώση του αντικειμένου και στις ειδικές ανά θέμα ικανότητες. Τα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά σχέδια των ομόσπονδων κρατών περιέχουν σαφείς στόχους, προσδοκίες ικανοτήτων και τομείς περιεχομένου για την απόκτηση των ευρωπαϊκών ικανοτήτων. Η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινωνικά, πολιτιστικά, πολιτικά και οικονομικά γεγονότα στην Ευρώπη είναι ένας από τους πρωταρχικούς και υποχρεωτικούς στόχους της διδασκαλίας. Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών και των ξένων γλωσσών συμβάλλουν σημαντικά σε αυτό, ενώ τα καλλιτεχνικά θέματα παρέχουν άμεση πρόσβαση στις πολιτιστικές παραδόσεις της Ευρώπης. Η ενεργός συμβολή όλων των άλλων μαθημάτων των γενικών και επαγγελματικών σχολών στην προώθηση της ευρωπαϊκής συνείδησης αποτελούν απαραίτητα συστατικά μιας συνολικής ευρωπαϊκής αντίληψης στα σχολεία.

Παραδοσιακά αποδίδεται μεγάλη σημασία στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στη Γερμανία και τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία ξένων γλωσσών έχει εντατικοποιηθεί και διαφοροποιηθεί. Σε όλα τα ομόσπονδα κράτη, η διδασκαλία ξένων γλωσσών έχει ήδη εδραιωθεί στο πρόγραμμα σπουδών των δημοτικών σχολείων ως υποχρεωτικό μάθημα στις τάξεις 3 και 4. Αυτό γίνεται εν μέρει με τη μορφή διασυνοριακών περιφερειακών σχεδίων για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης της ορολογίας που σχετίζεται με τον επαγγελματικό τομέα, ενισχύεται στις επαγγελματικές σχολές. Ο αριθμός των μαθητών που μαθαίνουν τις λιγότερο διαδεδομένες ξένες γλώσσες, τα ιταλικά και τα ισπανικά, έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, ενώ τα δανικά, τα ολλανδικά, τα πολωνικά και τα τσεχικά διδάσκονται στις σχετικές γειτονικές περιφέρειες. Τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά μαθήματα καθιερώθηκαν για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο και τώρα είναι όλο και περισσότερο διαθέσιμα στα δημοτικά σχολεία και στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε όλα τα ομόσπονδα κράτη η δίγλωσση εκπαίδευση προσφέρεται τόσο ως μέρος δίγλωσσων κλάδων όσο και ως δίγλωσσα μαθήματα, ιδίως σε θέματα κοινωνικών επιστημών. Σε όλα τα ομόσπονδα κράτη, η δίγλωσση εκπαίδευση περιλαμβάνει τις γλώσσες: αγγλικά και γαλλικά. Το δίγλωσσο γαλλογερμανικό πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο οι μαθητές στοχεύουν να αποκτήσουν τόσο το γερμανικό Allgemeine Hochschulreife όσο και το γαλλικό Baccalauréat είναι μια ειδική παραλλαγή αυτής της δίγλωσσης έννοιας και προσφέρεται σήμερα σε περισσότερα από 80 σχολεία στη Γερμανία και τη Γαλλία αντίστοιχα.

Στη «Συνθήκη του Άαχεν» για τη γαλλογερμανική συνεργασία και ολοκλήρωση του Ιανουαρίου 2019, η Γερμανία και η Γαλλία συμφώνησαν να αναπτύξουν μια στρατηγική που θα συμβάλει στην αύξηση του αριθμού των μαθητών και των σπουδαστών που μαθαίνουν τη γλώσσα της άλλης χώρας. Η «Στρατηγική για την προώθηση της γαλλικής γλώσσας στη Γερμανία και η στρατηγική για την προώθηση της γερμανικής γλώσσας στη Γαλλία» του Νοεμβρίου 2022 εγκρίθηκε από τη Διάρκή Διάσκεψη και το Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, επισημαίνοντας τη στοιχειώδη σημασία της γλώσσας ως παράγοντα - κλειδιού για την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των νέων και από τις δύο χώρες. Τον Μάρτιο του 2015 εγκρίθηκε νέα συμφωνία για την Berufsschule» («Rahmenvereinbarung über die Berufsschule»), κατά την οποία, προκειμένου να είναι δυνατή η καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου εργασίας, βελτιώθηκαν σημαντικά οι ευκαιρίες παραμονής στο εξωτερικό κατά τη

διάρκεια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Αυτές περιλαμβάνουν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών που βασίζονται στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και επεκτείνονται για το συγκεκριμένο επάγγελμα. Με εξετάσεις, οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποκτήσουν πιστοποιητικό που τεκμηριώνει το γλωσσικό επίπεδο που επιτεύχθηκε σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR) (European Commission, 2023).

2.5 Μοντέλα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών

Στη βιβλιογραφία της διγλωσσίας επισημαίνονται τρία βασικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, με βάση την τυπολογία του Hornberger (1991) (πίνακας 3):

- Το μεταβατικό μοντέλο
- Το μοντέλο συντήρησης
- Το μοντέλο εμπλουτισμού

Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα περιγράφει τους διαφορετικούς στόχους του προγράμματος σε σχέση με εκπαιδευτικά πλαίσια, τις σχέσεις ομιλητών της πλειοψηφίας και της μειονοτικής γλώσσας και την αλληλουχία των γλωσσών ως μέσων διδασκαλίας στο πρόγραμμα (Hornberger, 1991; Megia, 2002). Πιο αναλυτικά, όπως αναφέρεται στον Τσαμπαλά (2020):

- Το Μεταβατικό Μοντέλο Δίγλωσσης Εκπαίδευσης (ΜΜΔΕ) διέπεται από την υποστήριξη στο περιεχόμενο της μητρικής γλώσσας, ενώ ο μαθητής διδάσκεται και την κυρίαρχη γλώσσα. Σε πρώτη φάση, τα βασικά μαθήματα διδάσκονται στη μητρική γλώσσα του μαθητή, η κυρίαρχη γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, ενώ παράλληλα το παιδί συμμετέχει στα μαθήματα της μουσικής, της τέχνης και της φυσικής αγωγής, τα οποία διδάσκονται στην κυρίαρχη γλώσσα, αλλά απαιτούν λιγότερη γλωσσική επάρκεια. Το μεταβατικό μοντέλο βοηθά σημαντικά τους μαθητές να κινηθούν από τη μητρική γλώσσα στην κυρίαρχη γλώσσα. Υπάρχουν δύο μορφές ΜΜΔΕ: 1) το μοντέλο «πρόωρης εξόδου», όπου τα παιδιά μεταβαίνουν στην κυρίαρχη γλώσσα αφού έχουν διδαχθεί στη μητρική γλώσσα για δυο χρόνια και 2) το μοντέλο «καθυστερημένης εξόδου», όπου η διδασκαλία

στη μητρική γλώσσα λαμβάνει χώρα όσο οι μαθητές φοιτούν στο δημοτικό σχολείο.

- Το Μοντέλο Συντήρησης (ΜΣ), που στόχο έχει τη διατήρηση της μειοψηφικής γλώσσας και την ενίσχυση της γλωσσικής και πολιτιστικής ταυτότητας μιας μειονοτικής ομάδας. Το εν λόγω μοντέλο θεωρείται αποτελεσματικό, καθώς η διδασκαλία αφορά ταυτόχρονα την κυρίαρχη και τη μητρική γλώσσα των μαθητών, προωθώντας την ανάπτυξη δύο γλωσσών και επιφέροντας πολλαπλά θετικά γνωστικά οφέλη.
- Το Μοντέλο Εμπλουτισμού (ΜΕ), το οποίο αποσκοπεί στην προώθηση μιας δεύτερης ή μιας ξένης γλώσσας και θέτει ως απώτερο στόχο την πλήρη ανάπτυξη της διγλωσσίας ή απλά την ικανότητα εργασίας στην ξένη γλώσσα. Το εν λόγω μοντέλο διαφέρει από το προηγούμενο, καθώς αποσκοπεί στον πολιτιστικό πλουραλισμό.

Η May (2008) κάνει αναφορά και σε ένα ακόμη μοντέλο, το μοντέλο της κληρονομιάς που συνδυάζει τόσο το ΜΣ όσο και το ΜΕ.

Πίνακας 3 Τα τρία βασικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, με βάση την τυπολογία του Hornberger (1991)

Το Μεταβατικό Μοντέλο Δίγλωσσης Εκπαίδευσης (ΜΜΔΕ)	διέπεται από την υποστήριξη στο περιεχόμενο της μητρικής γλώσσας, ενώ ο μαθητής διδάσκεται και την κυρίαρχη γλώσσα.
Το Μοντέλο Συντήρησης (ΜΣ)	στόχο έχει τη διατήρηση της μειοψηφικής γλώσσας και την ενίσχυση της γλωσσικής και πολιτιστικής ταυτότητας μιας μειονοτικής ομάδας.
Το Μοντέλο Εμπλουτισμού (ΜΕ)	αποσκοπεί στην προώθηση μιας δεύτερης ή μιας ξένης γλώσσας και θέτει ως απώτερο στόχο την πλήρη ανάπτυξη της διγλωσσίας ή απλά την ικανότητα εργασίας στην ξένη γλώσσα.

Πηγή: Τσαμπαλάς (2020)

Όπως αναφέρεται στη Ζάγκα (χ.χ.), ο όρος διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content – based instruction) χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Γ2/ΞΓ. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το γλωσσικό μάθημα συνδυάζεται με τη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα (in isolation) είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Βασικός άξονας των μοντέλων διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο είναι η αρχή ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται με τη βοήθεια και των άλλων γνωστικών αντικειμένων τα οποία χρησιμεύουν ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία (Met, 1991).

Η διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο βασίζεται σε τρεις κύριες θεωρίες της γλώσσας: «η γλώσσα βασίζεται σε κείμενο και λόγο», «η χρήση της γλώσσας βασίζεται σε ολοκληρωμένες δεξιότητες» και «η γλώσσα είναι σκόπιμη». Πρώτον, στη διδασκαλία βάσει περιεχομένου, η διδασκαλία γλωσσών επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες και το νόημα από ουσιαστικό περιεχόμενο χρησιμοποιούνται σε λόγο ή κείμενα, όχι σε μεμονωμένες προτάσεις. Στη συνέχεια, οι δεξιότητες της γλώσσας-στόχου δεν είναι ξεχωριστές μεταξύ τους και μαζί συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι μαθητές στη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο διαβάζουν και κρατούν σημειώσεις, ακούν και γράφουν μια περίληψη ή απαντούν προφορικά σε πράγματα που έχουν διαβάσει ή γράψει. Επιπλέον, η γραμματική θεωρείται συστατικό όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων και όχι ξεχωριστό για την εκμάθηση γλωσσών. Πρόσθετα, η χρήση της γλώσσας είναι πάντα για έναν ορισμένο σκοπό και ένας βασικός σκοπός της χρήσης της γλώσσας είναι η επικοινωνία του νοήματος (Heo, 2006).

Η διδασκαλία βάσει περιεχομένου θεωρείται από πολλούς ερευνητές μια αποτελεσματική και ρεαλιστική μέθοδος διδασκαλίας όσον αφορά το συνδυασμό της εκμάθησης γλώσσας και περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Crandall (1999), μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους ανάλογα με τις δεξιότητες που διδάσκονται και περιλαμβάνει όχι μόνο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως διδασκαλία βασισμένη στη γραμματική ή ανάπτυξη λεξιλογίου, αλλά και σύγχρονες προσεγγίσεις όπως η επικοινωνιακή διδασκαλία γλωσσών και οι ανθρωπιστικές μέθοδοι.

Για να σχεδιάσουν ένα μάθημα βασισμένο στο περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάσουν τους γλωσσικούς, στρατηγικούς και πολιτιστικούς στόχους τους. Μέσα από την τάξη, οι μαθητές θα πρέπει να βελτιώσουν τις αγγλικές δεξιότητές τους, να μάθουν στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοστούν σε όλους τους θεματικούς τομείς και να κατανοήσουν τον πολιτισμό των αγγλόφωνων ανθρώπων (Richards & Rodgers, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Crandall (1999), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη τα εξής:

- α) την εκμάθηση γλώσσας μέσω μελέτης ακαδημαϊκού κειμένου,
- β) την εστίαση της προσοχής των μαθητών στις υποκείμενες δομές γνώσης και λόγου του ακαδημαϊκού κειμένου,
- γ) την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης των μαθητών,
- δ) την εστίαση στην ολιστική γλωσσική ανάπτυξη μέσω ολοκληρωμένων θεματικών ενοτήτων,
- ε) την ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας, δεξιοτήτων και λόγου μέσω της χρήσης κειμένων, εργασιών και θεμάτων που προέρχονται από άλλες περιοχές περιεχομένου, και
- στ) την εστίαση στην ανάπτυξη καθηκόντων και θεμάτων».

Με τον τρόπο αυτόν, στη γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ακαδημαϊκές έννοιες και τις γλωσσικές δεξιότητες ταυτόχρονα. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ένα περίπλοκο ζήτημα στο πλαίσιο της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο. Οι μαθητές σε μια τέτοια τάξη πρέπει να μαθαίνουν τη γλώσσα-στόχο και ορισμένες έννοιες που σχετίζονται με το περιεχόμενο ταυτόχρονα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι γνώστες των δύο τομέων και να «συνδυάζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου» (Crandall, 1999). Σύμφωνα με τον Crandall (1999), οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν τη γλώσσα-στόχο με την προσέγγιση της διδασκαλίας βάσει περιεχομένου πρέπει να λαμβάνουν εξειδικευμένη κατάρτιση. Επιπλέον, τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναπτύσσονται σε συνεργατικά έργα, όπως μεταξύ εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών ή κοινωνικών σπουδών και καθηγητών ξένων γλωσσών. Ως εκ τούτου, για να είναι κάποιος εκπαιδευτικός ESL και να διδάσκει με βάση το περιεχόμενο, χρειάζεται ένα συν-σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας.

Η προσέγγιση της διδασκαλίας βάσει περιεχομένου έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή κυρίως στις ΗΠΑ και στον Καναδά, έχοντας εκτεταμένη εφαρμογή στα μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (transitional bilingual education), μέσω των οποίων οι δίγλωσσοι μαθητές μεταβαίνουν από δίγλωσσες τάξεις σε τάξεις της κύριας εκπαίδευσης (mainstream) (Baker, 2001). Πιο αναλυτικά, με αναφορά στο παράδειγμα των ΗΠΑ, τα μοντέλα διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών διακρίνονται στα εξής (πίνακας 4) (Reynolds, 2014):

- Μοντέλα διδασκαλίας για μαθητές πολύγλωσσους - Language Majority Students (non-ELLs)

1) Γενική Εκπαίδευση στα Αγγλικά με διδασκαλία ξένων γλωσσών - Mainstream Education in English with foreign language teaching. Αυτό το μοντέλο αντιμετωπίζει την ξένη/δεύτερη γλώσσα ως μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών και όχι ως μέσο διδασκαλίας, σε αντίθεση με το μοντέλο Immersion and Mainstream Bilingual Education (που αναφέρεται παρακάτω). Σε ένα πρόγραμμα ξένων γλωσσών, η διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και η έκθεση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας είναι ελάχιστες, ίσως μόλις ένα μάθημα τριάντα λεπτών την ημέρα. Και όσον αφορά τη διάρκεια της μελέτης ξένων γλωσσών, ενώ τα προγράμματα ξένων γλωσσών σε άλλες χώρες τρέχουν από το νηπιαγωγείο έως τη δωδέκατη τάξη, προκειμένου να παρέχουν τη μέγιστη έκθεση και εμπειρία στο μοντέλο της ξένης γλώσσας, στις ΗΠΑ, οι ξένες γλώσσες διδάσκονται συχνότερα στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, με μόνο περίπου το ένα τρίτο των δημοτικών σχολείων να περιλαμβάνουν οποιαδήποτε διδασκαλία ξένων γλωσσών.

2) Δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης για μονόγλωσσους - Immersion Bilingual Education for monolinguals. Η δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης δημιουργήθηκε για πρώτη φορά στον Καναδά τη δεκαετία του 1960. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας και οι στόχοι είναι η διγλωσσία και ο διγλωσσιασμός. Είναι σημαντικό ότι στα προγράμματα εμβάπτισης οι μειονοτικές γλώσσες εκτιμώνται εξίσου με τις γλώσσες της πλειοψηφίας, αντί να τους αποδίδεται μικρότερο κύρος όπως μπορεί να συμβαίνει σε άλλα μοντέλα. Προκειμένου να αποφευχθεί η απώλεια ή η έλλειψη ανάπτυξης στη μητρική γλώσσα ενός μαθητή, ορισμένα προγράμματα, ιδιαίτερα προγράμματα μερικής εμβάπτισης, υποστηρίζουν τις πρώτες γλώσσες των μαθητών σε διαφορετικό βαθμό. Τα προγράμματα εμβάπτισης μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση την ηλικία κατά την οποία ένα παιδί εισέρχεται

στην εμπειρία εμβάπτισης και τον χρόνο που αφιερώνεται στην εμβάπτιση. Η πρώτη εμβάπτιση αρχίζει στο νηπιαγωγείο, ενώ η καθυστερημένη εμβάπτιση αρχίζει στο γυμνάσιο. Η συνολική εμβάπτιση σημαίνει ότι ο μαθητής αρχίζει να είναι 100% «βυθισμένος» στη δεύτερη γλώσσα και ότι η εμβάπτιση μειώνεται σταδιακά σε περίπου 50% της εβδομάδας που δαπανάται στην πρώτη γλώσσα του μαθητή και 50% στη δεύτερη γλώσσα του. Η μερική εμβάπτιση έχει ως αποτέλεσμα περίπου 50% εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα σε όλο το δημοτικό και το γυμνάσιο. Αυτή η τελική ομοιόμορφη αναλογία μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας αντιστοιχεί στον γενικό στόχο της εκπαίδευσης εμβάπτισης για διγλωσσία, παρά στην αντικατάσταση μιας πρώτης γλώσσας με μια δεύτερη γλώσσα.

3) Γενική δίγλωσση εκπαίδευση σε δύο γλώσσες πλειοψηφίας - Mainstream Bilingual Education in two majority languages. Η γενική δίγλωσση εκπαίδευση ορίζεται ως η χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών πλειοψηφίας σε ένα σχολείο, με στόχους τη διγλωσσία, τον διγλωσσισμό και τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Τέτοια σχολεία συνήθως εκπαιδεύουν παιδιά με πλειοψηφικές γλώσσες, παρά μικτό μαθητικό πληθυσμό μαθητών πλειοψηφικών και μειονοτικών γλωσσών. Τα διεθνή σχολεία, τα οποία βρίσκονται σε περισσότερες από 80 χώρες σε όλο τον κόσμο και απευθύνονται κυρίως στους εύπορους, είναι ένα παράδειγμα τέτοιων σχολείων, όπου το πρόγραμμα σπουδών διδάσκεται μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών πλειοψηφίας διεθνούς κύρους. Τα σχολεία του Κινήματος των Ευρωπαϊκών Σχολείων αποτελούν ένα άλλο παράδειγμα, εξυπηρετώντας περίπου 15.000 παιδιά πλούσιων μελών της ευρωπαϊκής κοινότητας, με τους μαθητές να λαμβάνουν εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα και σε μια δεύτερη γλώσσα αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.

- Μοντέλα διδασκαλίας για Μαθητές Γλωσσικών Μειονοτήτων - Programs for Language Minority Students (ELLs)

1) Δομημένη εμβάπτιση/βύθιση - Structured Immersion/Submersion. Το κυρίαρχο μοντέλο γλωσσικής εκπαίδευσης της Καλιφόρνιας για ELLs ορίζει ένα έτος δομημένης εμβάπτισης, ακολουθούμενο θεωρητικά από μετάβαση στην κανονική εκπαίδευση, εάν οι μαθητές έχουν πιστοποιηθεί για άπταιστα αγγλικά στο τέλος αυτού του έτους. Το Structured Immersion είναι ένα μονόγλωσσο πρόγραμμα στο οποίο όλη η διδασκαλία είναι στα αγγλικά, αλλά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν απλά αγγλικά. Τα προγράμματα δομημένης εμβάπτισης απευθύνονται μόνο σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων, πράγμα

που σημαίνει ότι οι μαθητές ELL στην Καλιφόρνια δεν διδάσκονται παράλληλα με τους γηγενείς αγγλόφωνους. Η μητρική γλώσσα δεν αναπτύσσεται, αλλά αντικαθίσταται από τα αγγλικά, με στόχο τη μονογλωσσία στα αγγλικά. Συνήθως, δεν υπάρχει υποστήριξη πρώτης γλώσσας, αν και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί δομημένης εμβάπτισης μπορεί ή όχι αρχικά να επιτρέψουν στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λίγη από τη μητρική τους γλώσσα στην τάξη. Μια τυπική, μέση μέρα για έναν μαθητή ELL στο George Washington Elementary School στην Καλιφόρνια διέπεται από τις εξής δραστηριότητες διδασκαλίας:

- Δεξιότητες προφοράς και ακρόασης, 20 λεπτά.
- Λεξιλόγιο, 30 λεπτά.
- Διδασκαλία χρόνου ρήματος, 20 λεπτά.
- Δομή πρότασης, 20 λεπτά.
- Ολοκληρωμένη εφαρμογή δεξιοτήτων γραμματικής, 20 λεπτά.
- Αγγλική ανάγνωση και γραφή, 60 λεπτά.
- Μαθηματικά (ειδικά σχεδιασμένη ακαδημαϊκή διδασκαλία στα αγγλικά), 40 λεπτά.
- Επιστήμη, κοινωνικές επιστήμες, 40 λεπτά.

Δεδομένης της έμφασης της χώρας στην ταχεία απόκτηση αγγλικών, η εμβάπτιση στα αγγλικά, όπως συμβαίνει στο Structured Immersion, είναι το προτιμώμενο μοντέλο μεταξύ του γενικού πληθυσμού στις ΗΠΑ για την εκπαίδευση των ELL. Στο τέλος ενός έτους, εάν ο μαθητής πληροί τις προϋποθέσεις για άπταιστα αγγλικά, θα τοποθετηθεί στην κανονική εκπαίδευση («βύθιση») και θα διδάσκεται όλη την ημέρα κάθε μέρα στα αγγλικά, μαζί με τους γηγενείς αγγλικούς ομιλητές, όπου όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρησιμοποιούν μόνο αγγλικά. Αυτό σημαίνει ότι μετά από αυτό το ένα έτος δομημένης εμβάπτισης και με τη μετάβαση στο mainstream, ο μαθητής δεν θα λάβει ειδική βοήθεια.

2) Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα - English as a Second Language (ESL). Το μοντέλο ESL είναι ένα μονόγλωσσο μοντέλο στο οποίο οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας σε κανονικές τάξεις, αλλά έχουν επίσης ειδικές συνεδρίες διδασκαλίας στα αγγλικά με έναν καθηγητή ESL προκειμένου να αναπτύξουν την ικανότητά τους στα αγγλικά. Αυτές οι συνεδρίες συμβαίνουν γενικά έξω από τις κύριες τάξεις και έτσι αναφέρονται ως "pull-outs". Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να γίνονται και συνεδρίες "pull-ins" στις οποίες ο δάσκαλος ESL έρχεται σε μερικές από τις κανονικές τάξεις ενός

μαθητή ELL για να δώσει στον μαθητή επιπλέον βοήθεια στα αγγλικά. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρησιμοποιούν αγγλικά. Υπάρχουν δύο τύποι ESL: το ESL English και το Content-ESL. Τα αγγλικά ESL διδάσκονται ως γλώσσα και ο στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές αγγλικά. Οι στόχοι δεν περιλαμβάνουν γνώσεις ή δεξιότητες του προγράμματος σπουδών. Το Content-ESL αφορά τη διδασκαλία περιεχομένου στα αγγλικά και διδάσκει επίσης τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα περιφερειακά. Ιστορικά, το μοντέλο ESL υπήρξε μια από τις πιο δημοφιλείς, αν όχι η πιο δημοφιλής μέθοδος εκπαίδευσης των ELL στις ΗΠΑ.

3) Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση - Transitional Bilingual Education (TBE). Όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα, το μοντέλο TBE είναι ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό μοντέλο στο οποίο οι μαθητές του ELL μετακινούνται από τη διδασκαλία μέσω της πρώτης τους γλώσσας στη διδασκαλία μέσω της αγγλικής γλώσσας. Τα αγγλικά διδάσκονται απευθείας σε ξεχωριστή γλωσσική τάξη, αλλά όλες οι άλλες τάξεις διδάσκονται αρχικά στην πρώτη γλώσσα ενός μαθητή, προχωρώντας σταδιακά στη διδασκαλία στα αγγλικά, με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών να χρησιμοποιούνται μόνο για επεξεργασία ή διευκρίνιση. Το μοντέλο TBE μπορεί να χωριστεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε προγράμματα πρόωρης και καθυστερημένης εξόδου. Η πρόωρη έξοδος σημαίνει ένα όριο δύο ετών για τη βοήθεια στη χρήση της μητρικής γλώσσας, ενώ η καθυστερημένη έξοδος επιτρέπει περίπου το 40% της διδασκαλίας να διεξάγεται στη μητρική γλώσσα μέχρι την έκτη τάξη. Και οι δύο μορφές συνεπάγονται διαχωρισμό (ξεχωριστές τάξεις) από άπταιστους αγγλόφωνους. Ο στόχος των μεταβατικών προγραμμάτων είναι να διευκολύνουν τη μετάβαση του μαθητή ELL σε όλη την αγγλική διδασκαλία, παρέχοντας παράλληλα ακαδημαϊκή διδασκαλία στην πρώτη γλώσσα στο βαθμό που απαιτείται. Ουσιαστικά, το μοντέλο TBE έχει ως στόχο να επιτρέψει στους μαθητές να συνεχίσουν να αποκτούν γνώσεις περιεχομένου, κατανόηση και δεξιότητες ενώ μαθαίνουν αγγλικά, αντί να αφήνουν τους μαθητές αποκομμένους από τη μάθηση λόγω γλωσσικών εμποδίων. Η συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων που εξυπηρετούν ισπανόφωνους φοιτητές είναι προγράμματα βασισμένα στο μοντέλο TBE.

4) Προγράμματα διπλής γλώσσας – Dual Language Programs. Τα προγράμματα διπλής γλώσσας είναι πρόσθετα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία, σε γενικές γραμμές, προσπαθούν για όλους τους μαθητές, τις γλωσσικές μειονότητες και τις γλωσσικές πλειοψηφίες, να επιτύχουν ακαδημαϊκά επιτεύγματα, διγλωσσία, διγλωσσιασμό και διπολιτισμικότητα (δηλαδή, διαπολιτισμική-πολιτισμική ικανότητα).

Ως εκ τούτου, σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές ELL, τα προγράμματα διπλής γλώσσας αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως πλουραλιστική ιδεολογία. Οι συγκεκριμένοι στόχοι του προγράμματος είναι: υψηλά επίπεδα γνώσης και στις δύο γλώσσες, ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και στις δύο γλώσσες, γενική ακαδημαϊκή επιτυχία σε επίπεδο βαθμίδας ή ανώτερο, θετικές διαπολιτισμικές συμπεριφορές και στάσεις, προετοιμασία ατόμων που εκτιμούν τη διαπολιτισμική ειρήνη και τον σεβασμό των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα προγράμματα διπλής γλώσσας περιέχουν περίπου ίσο αριθμό μαθητών γλωσσικής μειονότητας και πλειοψηφίας σε μια τάξη - η αναλογία της γλωσσικής πλειοψηφίας προς τους μειονοτικούς μαθητές κυμαίνεται μεταξύ 30/70 και 50/50. Οι δύο κύριες μορφές των προγραμμάτων διπλής γλώσσας είναι το μοντέλο 50:50 και το μοντέλο 90:10. Στην πρώτη μορφή, οι εκπαιδευτικοί εξισορροπούν τις δύο γλώσσες στη διδασκαλία, τόσο στις τάξεις του δημοτικού όσο και στις ανώτερες τάξεις, ενώ στο μοντέλο 90:10, οι μαθητές ξεκινούν το πρώτο έτος με το 90% της διδασκαλίας στη μειονοτική γλώσσα και το 10% στα αγγλικά, και σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης προσεγγίζουν μια ισορροπία 50:50. Παραδοσιακά, και στα δύο μοντέλα ο διαχωρισμός των γλωσσών είναι τέτοιος ώστε μόνο μία γλώσσα χρησιμοποιείται σε μια περίοδο τάξης.

5) Γλωσσικά προγράμματα πολιτιστικής κληρονομιάς - Heritage language programs. Τα προγράμματα πολιτιστικής κληρονομιάς, που βασίζονται στο μοντέλο της May (2008) όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι πρόσθετα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στη διγλωσσία και στη διπολιτισμικότητα και επομένως αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως πλουραλιστική ιδεολογία. Όπως και στα προγράμματα διπλής γλώσσας, οι τάξεις περιέχουν ένα μείγμα μαθητών γλωσσικής μειονότητας και γλωσσικής πλειοψηφίας και οι δύο γλώσσες (π.χ. ισπανικά και αγγλικά) χρησιμοποιούνται για διδασκαλία. Ωστόσο, σε αντίθεση με τα προγράμματα διπλής γλώσσας, τα προγράμματα πολιτιστικής κληρονομιάς συχνά αφιερώνονται περισσότερο στη διατήρηση της εθνοτικής (μειονοτικής) γλώσσας και του πολιτισμού και, σε πολλές περιπτώσεις, έχουν σημαντικά περισσότερους μαθητές γλωσσικής μειονότητας από μαθητές πλειοψηφίας γλώσσας. Τα προγράμματα πολιτιστικής κληρονομιάς τείνουν να χρησιμοποιούν τη μειονοτική γλώσσα σε περισσότερο από το 50% της διδασκαλίας ως μέρος ενός σχεδίου για την ανάπτυξη και διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας και μιας θετικής στάσης για τη μειονοτική κουλτούρα, αναπτύσσοντας παράλληλα την αγγλική επάρκεια.

Αξίζει να επισημανθεί ότι από όλα τα μοντέλα που περιγράφηκαν παραπάνω, μόνο τα μοντέλα των προγραμμάτων Διπλής Γλώσσας και Πολιτιστικής Κληρονομιάς έχουν σχεδιαστεί σκόπιμα για να εκπαιδεύσουν τόσο τους μαθητές της πλειοψηφίας όσο και των μειονοτικών μαθητών μαζί, με τους ίδιους στόχους, τα ίδια προγράμματα σπουδών και τα ίδια αποτελέσματα για όλους τους μαθητές.

Πίνακας 4 Τα μοντέλα διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών στις ΗΠΑ

Μοντέλα διδασκαλίας για μαθητές πολύγλωσσους - Language Majority Students (non-ELLs)	1) Γενική Εκπαίδευση στα Αγγλικά με διδασκαλία ξένων γλωσσών - Mainstream Education in English with foreign language teaching 2) Δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης για μονόγλωσσους - Immersion Bilingual Education for monolinguals 3) Γενική δίγλωσση εκπαίδευση σε δύο γλώσσες πλειοψηφίας - Mainstream Bilingual Education in two majority languages
Μοντέλα διδασκαλίας για Μαθητές Γλωσσικών Μειονοτήτων - Programs for Language Minority Students (ELLs)	1) Δομημένη εμβάπτιση/βύθιση - Structured Immersion/Submersion 2) Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα - English as a Second Language (ESL) 3) Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση - Transitional Bilingual Education (TBE) 4) Προγράμματα διπλής γλώσσας – Dual Language Programs 5) Γλωσσικά προγράμματα πολιτιστικής κληρονομιάς - Heritage language programs

Πηγή: Reynolds (2014)

3. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Διγλωσσία

3.1 Φωνολογική ενημερότητα δίγλωσσων μαθητών

Η φωνολογική ενημερότητα (αλλιώς φωνολογική συνείδηση, φωνολογική επίγνωση, φωνολογική συνειδητότητα, μεταφωνολογική ικανότητα) συνιστά μια σύνθετη μεταγλωσσική ικανότητα, μέσω της οποίας το παιδί αντιλαμβάνεται ότι η πρόταση διαχωρίζεται σε λέξεις, οι λέξεις σε συλλαβές και οι συλλαβές σε φωνήματα (Σκαλούμπακας και συν., 2003; Schuele & Boudreau, 2008; Πόπορδας, 2000). Μέσω της φωνολογικής ενημερότητας τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται συνειδητά, τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων, τα φωνήματα (Παντελιάδου, 2000). Τα φωνήματα συνδυάζονται σε συλλαβές και οι συλλαβές δημιουργούν με τη σειρά τους λέξεις. Για παράδειγμα, η λέξη «έλα» έχει τρία φωνήματα: /e/-/l/-/a/ (Χατζησαββίδης, 2016).

Η φωνολογική ενημερότητα συνίσταται σε επιμέρους δεξιότητες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η διάκριση, η απομόνωση, η αφαίρεση και η αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Παντελιάδου, 2000). Η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας είναι πολύ σημαντική καθώς διευκολύνει το παιδί να μεταβεί ομαλά από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και αποτελεί έναν αξιόπιστο προγνωστικό παράγοντα για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, κυρίως κατά τα πρώτα δύο χρόνια της σχολικής ζωής, έχουν συσχετισθεί με ελλειμματική επίδοση στην ανάγνωση (Σκαλούμπακας και συν., 2003; Πόπορδας, 2002; Schuele & Boudreau, 2008). Παράλληλα, άλλες έρευνες (Treiman & Zukowski, 1991; Κωτούλας 2004) έχουν δείξει ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, παρουσιάζουν και προβλήματα στην ορθογραφία.

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε δίγλωσσους μαθητές αποτελεί αντικείμενο λιγοστών μελετών στη βιβλιογραφία (Laurent & Martinot, 2010). Από τις υπάρχουσες μελέτες φαίνεται πως η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των δίγλωσσων παιδιών έχει συνήθως συζητηθεί από την άποψη του κατά πόσον τα δίγλωσσα παιδιά έχουν πλεονέκτημα σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Οι δίγλωσσοι μαθητές δε διαφέρουν όσον αφορά τις φωνολογικές δεξιότητες, με τους μονόγλωσσους μαθητές, καθώς ακόμα και αν δεν έχουν μάθει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα της πλειοψηφίας, δε συναντούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (Miller-Guron & Lundberg, 2003). Μάλιστα, η διγλωσσία δεν είναι για αυτούς εμπόδιο, αλλά εφόδιο,

καθώς τους βοηθά να διαβάζουν πιο εύκολα και γρήγορα στη νέα γλώσσα (Hutchinson et al., 2003; Σκούρτου, 2011).

Σύμφωνα με τους Chen et al (2004), που εξέτασαν την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των δίγλωσσων και μονόγλωσσων κινεζόφωνων παιδιών πρώτης έως τέταρτης τάξης, τα δίγλωσσα παιδιά είχαν εκτεθεί σε πιο ποικίλους τύπους ομοιοκαταληξίας από τα μονόγλωσσα παιδιά, και κατά συνέπεια, ήταν πιο προσεκτικά στις φωνολογικές πληροφορίες μέσω της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας από τα μονόγλωσσα παιδιά. Ως εκ τούτου, επέδειξαν ένα πλεονέκτημα στην επίγνωση της ομοιοκαταληξίας. Επίσης, τα δίγλωσσα παιδιά επέδειξαν ένα πλεονέκτημα στην επίγνωση της έναρξης.

Μια άλλη μελέτη, αυτή των Loizou και Stuart (2003), ανέδειξε πως τα δίγλωσσα αγγλοελληνικά παιδιά ξεπέρασαν τα αγγλικά μονόγλωσσα παιδιά στην αγγλική φωνολογική επίγνωση. Ωστόσο, τα δίγλωσσα ελληνο-αγγλικά παιδιά δεν είχαν κανένα πλεονέκτημα σε σχέση με τα ελληνικά μονόγλωσσα παιδιά στην ελληνική φωνολογική συνείδηση. Αντίθετα, τα μονόγλωσσα ελληνόγλωσσα παιδιά ξεπέρασαν τα δίγλωσσα ελληνο-αγγλικά παιδιά στα δυο ανωτέρω. Όπως διαφαίνεται, η ελληνική είναι φωνολογικά απλούστερη από την αγγλική όσον αφορά τη δομή των συλλαβών της και τον αριθμό, την πολυπλοκότητα και τη θέση των συμφώνων της. Έτσι, φαίνεται ότι η διγλωσσία ενισχύει τη φωνολογική επίγνωση μόνο όταν μια πρώτη γλώσσα έχει πιο σύνθετη φωνολογική δομή από μια δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση μιας δεύτερης γλώσσας με πιο σύνθετη φωνολογική δομή από μια πρώτη γλώσσα, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης μπορεί ακόμη και να επηρεαστεί.

Με βάση τους Bialystok et al (2003), που συνέκριναν δίγλωσσα παιδιά κινεζικών-αγγλικών και ισπανικών-αγγλικών με αγγλικά μονόγλωσσα παιδιά στην πρώτη και δεύτερη τάξη, διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στις εργασίες τμηματοποίησης. Τα παιδιά της ισπανικής και αγγλικής γλώσσας ξεπέρασαν τα υπόλοιπα. Αντίθετα, τα κινεζο-αγγλικά παιδιά είχαν τη μεγαλύτερη δυσκολία με τις εργασίες. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται σε δυο λόγους: πρώτον, οι φωνολογικές δομές της αγγλικής και της ισπανικής γλώσσας είναι πιο παρόμοιες μεταξύ τους από εκείνες της αγγλικής και της κινεζικής. Για παράδειγμα, τα αγγλικά και τα ισπανικά έχουν ένα παρόμοιο σύστημα εναλλαγής συμφώνων-φωνηέντων, ενώ η φωνολογική και τονική

δομή των κινεζικών δεν είναι γνωστή στα αγγλικά. Κατά συνέπεια, η ισπανική γνώση μπορεί να συμβάλει στην ανακάλυψη της φωνολογικής δομής στην αγγλική γλώσσα λόγω της φωνολογικής ομοιότητας μεταξύ ισπανικών και αγγλικών, ακόμη και όταν οι πραγματικοί ήχοι στις γλώσσες αυτές είναι διαφορετικοί. Από την άλλη, η κινεζική γνώση δεν μπορεί να συμβάλει στην ανακάλυψη της φωνολογικής δομής στα αγγλικά λόγω της φωνολογικής διαφοράς μεταξύ κινεζικών και αγγλικών. Δεύτερον, τα ισπανικά έχουν απλές φωνητικές δομές, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των ισπανόφωνων παιδιών. Ως συνέπεια των γλωσσικών χαρακτηριστικών στα ισπανικά, τα δίγλωσσα παιδιά ισπανικής-αγγλικής γλώσσας είχαν ένα πλεονέκτημα σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης.

Συνοπτικά, από τα ανωτέρω φαίνεται πως ορισμένα δίγλωσσα παιδιά βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, ενώ άλλα δίγλωσσα παιδιά δεν παρουσιάζουν πλεονέκτημα φωνολογικής ενημερότητας. Αυτό εξαρτάται από το ποιες γλώσσες μιλούν τα δίγλωσσα παιδιά και ποια γλώσσα είναι η L1 τους. Δηλαδή, η σχέση που έχει η L1 με την L2 τους όσον αφορά τη φωνολογική δομή έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των δίγλωσσων παιδιών. Για παράδειγμα, όταν οι δύο γλώσσες τους έχουν παρόμοιες φωνολογικές δομές και όταν η L1 τους είναι μια γλώσσα που επιτρέπει στους ομιλητές της να αναπτύξουν τη φωνολογική τους επίγνωση γρηγορότερα σε σύγκριση με την L2 τους, τότε τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Αυτό συμβαίνει επειδή η φωνολογική επίγνωση μιας γλώσσας μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην άλλη. Από την άλλη, όταν οι δύο γλώσσες τους δεν έχουν κοινά φωνολογικά χαρακτηριστικά ή όταν η L1 τους έχει απλούστερες φωνολογικές δομές από την L2 τους, φαίνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν έχουν κανένα πλεονέκτημα σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή, η φωνολογική επίγνωση μιας γλώσσας δεν ευνοεί την ανακάλυψη της φωνολογικής δομής στην άλλη γλώσσα.

Αναφορικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη. Η σχετική έρευνα αναφέρει πως η διάγνωση των ΕΜΔ σε δίγλωσσα παιδιά είναι πολύ περίπλοκη καθώς δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ των δύο ξεχωριστών συνθηκών (διγλωσσία και ΕΜΔ) (Crescentini et al., 2012). Όπως επισημαίνεται στους Riva et al (2021), τα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά με ΕΜΔ δεν διαφέρουν στο γνωστικό επίπεδο, που μετράται χρησιμοποιώντας το WISC-IV, ένα κλινικό εργαλείο που

χορηγείται μεμονωμένα για την αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας μεταξύ 6 ετών 0 μηνών και 16 ετών 11 μηνών (Wechsler, 2003). Ωστόσο, όσον αφορά το γνωστικό προφίλ, τα δίγλωσσα παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις σημασιολογικές-μεταγλωσσικές περιοχές από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους.

Στην Ελλάδα, το τεστ ΜέταΦΩΝ είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο που σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης και για την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Αποτελείται από δυο μέρη: το Αναπτυξιακό «ΜέταΦΩΝ τεστ», που απευθύνεται σε παιδιά από 3 ετών και 10 μηνών έως 6 ετών και 6 μηνών και το Ανιχνευτικό «ΜέταΦΩΝ τεστ» που απευθύνεται σε παιδιά 5 έως 7 ετών. Το τεστ ΜέταΦΩΝ παρέχει στους ειδικούς τη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και σχεδιασμό προγράμματος αντιμετώπισης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών (Παράρτημα).

3.2 Δυσκολίες Ανάγνωσης και Γραφής δίγλωσσων μαθητών

Σήμερα όλο και πιο πολλά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε ένα δίγλωσσο και πολύγλωσσο περιβάλλον. Η διγλωσσία σε μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, έχει τη δυναμική να ενισχύσει τη μάθηση, μέσα από τη δημιουργία επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013; Γρίβα & Στάμου, 2014). Παρά τα ευρέως αναφερόμενα οφέλη της διγλωσσίας, πολλές προκλήσεις αντιμετωπίζονται στην εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Η ακριβής και έγκαιρη αναγνώριση των δίγλωσσων μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής αποτελεί μακροπρόθεσμη ανησυχία και πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές παγκοσμίως. Ωστόσο, αν και έχει σημειωθεί σημαντική έρευνα για τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, εξακολουθεί να είναι περιορισμένη η έρευνα σε δίγλωσσους μαθητές (Francis et al., 2019).

Οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής περιλαμβάνουν δυσκολίες στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης σε επίπεδο λέξεων ή / και στις ικανότητες που βασίζονται στο νόημα, όπως το λεξιλόγιο και η κατανόηση κειμένου, η ορθογραφία και η γραφή σε επίπεδο κειμένου (Zhang & Wang, 2023). Για έναν δίγλωσσο μαθητή με σοβαρές αναγνωστικές διαταραχές, οι δυσκολίες που συναντά είναι ποικίλες, όπως (Peer, 1999):

- το μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον
- το ασυνήθιστο γνωστικό προφίλ
- η χαμηλή νοημοσύνη
- η μη τυπική γνωστική ανάπτυξη
- το περιορισμένο λεξιλόγιο σε μία ή περισσότερες γλώσσες

Η ανάγνωση και η γραφή είναι στενά συνδεδεμένες δεξιότητες, με την έρευνα να δείχνει ότι οι περισσότεροι φτωχοί αναγνώστες έχουν δυσκολίες και στη γραφή (MacArthur, n.d.). Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες γραφής σε μία ή και στις δύο γλώσσες τους. Για παράδειγμα, μια μελέτη που εξέτασε τις ικανότητες γραφής των δίγλωσσων κορεατών και ισπανόφωνων φοιτητών στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι οι μαθητές είχαν περισσότερες δυσκολίες με τη γραφή τους στα αγγλικά παρά στις μητρικές τους γλώσσες (Cho & Brutt-Griffler, 2015). Σε μια άλλη μελέτη με δίγλωσσους ισπανόφωνους μαθητές σε γυμνάσιο των ΗΠΑ (Guzman-Orth et al., 2019) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να γράψουν και στις δύο γλώσσες, αλλά οι δυσκολίες τους ήταν πιο έντονες στα αγγλικά. Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για δίγλωσσους μαθητές με δυσκολίες γραφής, οι Miller et al. (2017) εντόπισαν διάφορους παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στις δυσκολίες γραφής. Αυτοί περιλαμβάνουν την έλλειψη επάρκειας σε μία ή και στις δύο γλώσσες, τις πολιτισμικές διαφορές και τις διαφορές στη διαδικασία γραφής μεταξύ των γλωσσών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην αναγνωστική κατανόηση και ακρίβεια του γραπτού λόγου, οι δίγλωσσοι μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Kieffer & Vukonic, 2012). Πιο συγκεκριμένα οι Miller-Guron & Lundberg (2003) αναφέρουν στη μελέτη τους πως, σε μετρήσεις της αναγνωστικής κατανόησης, οι δίγλωσσοι μαθητές δυσκολεύτηκαν, σε αντίθεση με τους μονόγλωσσους. Παρόμοια αποτελέσματα σημείωσαν και οι Frederickson & Frith (1998), οι οποίοι ανακάλυψαν πως οι φωνολογικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών ήταν το ίδιο ανεπτυγμένες με αυτές των μονόγλωσσων, σε αντίθεση με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, στις οποίες υστερούσαν (Βλάχου, 2021). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες ανάγνωσης, δυσκολίες γραφής ή και τα δύο. Η έκταση των δυσκολιών ανάγνωσης ή/και γραφής στην πρώτη ή τη δεύτερη γλώσσα τους μπορεί να ποικίλλει.

Η βιβλιογραφία δείχνει μια ανησυχητική και σταθερή τάση συνεκδήλωσης αναγνωστικών και γραπτών δυσκολιών στους μαθητές του δημοτικού, που κυμαίνονται

από 30% στην πρώτη τάξη έως 47% στην τέταρτη τάξη, με το 50% των μαθητών της πρώτης τάξης με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής να συνεχίζουν να εκδηλώνουν αυτή τη συνύπαρξη μέχρι την τέταρτη τάξη (Costa et al., 2016; Chua et al., 2016). Η ορθογραφία φαίνεται να είναι η περισσότερο προβλεπτική μεταβλητή των δυσκολιών ανάγνωσης στα παιδιά νηπιαγωγείου που μαθαίνουν αγγλικά ως L1 ή L2. Ο επιπολασμός και οι αιτίες της συνύπαρξης δυσκολιών ανάγνωσης και ορθογραφίας/γραφής σε δίγλωσσους μαθητές παραμένουν λιγότερο κατανοητοί. Απαιτείται λοιπόν περαιτέρω έρευνα για την καλύτερη κατανόηση των βαθύτερων αιτίων αυτών των δυσκολιών, η οποία θα συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για την υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης ή / και γραφής, από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία (Zhang & Wang, 2023).

3.3 Αξιολόγηση και παρέμβαση δίγλωσσων μαθητών

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η έγκαιρη ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι απαραίτητα σημαντική για την ακαδημαϊκή πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (Hutchinson et al., 2003; Kieffer & Vukonic, 2012). Σε γενικό επίπεδο, αν και έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες τόσο για τη διγλωσσία, όσο και για τη δυσλεξία, δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που να αναφέρεται και στα δύο αυτά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες για την δυσλεξία, έχουν εστιάσει περισσότερο στους μονόγλωσσους μαθητές και οι έρευνες για την διγλωσσία αναφέρονται στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Durkin, 2000). Αυτό το ερευνητικό κενό δημιουργεί προβληματισμό, καθώς η ελλιπής έρευνα και γνώση σχετικά με το θέμα συχνά οδηγεί στη συνεχή σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Μάλιστα, το ότι δεν υπάρχουν διαγνωστικά εργαλεία, που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τους μαθητές με ειδική αναγνωστική διαταραχή, από αυτούς που δυσκολεύονται μαθησιακά, οδηγεί σε μια ακατάλληλη αξιολόγηση και παρέμβαση (Πολυχρόνη, 2011; Peer, 1999).

Είναι λοιπόν εμφανές πως μια σημαντική πρόκληση που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, είναι αυτή της αναγνώρισης των δυσκολιών. Ειδικότερα, η δυσλεξία, από μόνη της είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, καθώς προκαλείται από πολλούς παράγοντες (Elbro et al., 2012; Παπανικολάου και συν., 2017). Ωστόσο, όταν πρόκειται για έναν μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, στους ήδη πολυάριθμους παράγοντες θα πρέπει να

συμπεριλαμβάνεται και η διγλωσσία. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, κάτι τέτοιο δε συμβαίνει, καθώς όσα διερευνητικά και διαγνωστικά τεστ χρησιμοποιούνται για αυτή την ομάδα μαθητών είναι σταθμισμένα σε μονόγλωσσους μαθητές (Reid, 2003).

Πέρα από την έγκαιρη παρέμβαση, για μια αποτελεσματική διδασκαλία, σημαντικό παράγοντα αποτελεί και το υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο, όπως και η χρήση διδακτικών πρακτικών για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, όπως (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014):

- η συνεργατική μάθηση
- η ενίσχυση του γραμματισμού μέσα από τη γραφή και την ανάγνωση διάφορων ιστοριών, σχετικών με τα ενδιαφέροντα του κάθε δίγλωσσου μαθητή
- η εφαρμογή της τεχνολογίας και της χρήσης εικόνων, χειρονομιών και μιμήσεων για την ανάπτυξη του λεξιλογίου
- η τήρηση ενός ημερολογίου, στο οποίο ο μαθητής θα επικοινωνεί με τον εκπαιδευτικό, χωρίς να διορθώνονται τα τυχόν λάθη του
- η χρήση απλών εκφράσεων, από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, στη μητρική γλώσσα του παιδιού, ώστε να ενισχύεται η επικοινωνία
- η προφορική επανάληψη συγκεκριμένων εκφράσεων, έτσι ώστε ο μαθητής να εξοικειώνεται με τον τόνο και τον ρυθμό της γλώσσας, η προσφορά άμεσης ανατροφοδότησης.

Τέλος, η Simon (2000) αναφέρει τη σημασία που έχουν μέθοδοι όπως η πολυαισθητηριακή μέθοδος, η οπτικοποίηση των πληροφοριών, η διδασκαλία των γραμματικών κανόνων μέσα από τραγούδια και στιχάκια, η συστηματική εφαρμογή της νέας γνώσης μέσω ασκήσεων, καθώς επίσης και η αυτοδιόρθωση του μαθητή με ανάλυση των λαθών (Βλάχου, 2021).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια μελέτη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της διγλωσσίας, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Ο όρος ειδική μαθησιακή διαταραχή αφορά δυσκολίες στην εκμάθηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Πέρα από αυτές τις δυσκολίες, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως ελλείμματα προσοχής και υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, αγχώδη διαταραχή και κατάθλιψη. Η δυσλεξία είναι η πιο συνηθισμένη μορφή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Το εγχειρίδιο DSM-5 ορίζει τέσσερα διαγνωστικά κριτήρια για τις ειδικές μαθησιακές διαταραχές, τα οποία πρέπει να πληρούνται με βάση μια κλινική σύνθεση του ιστορικού του ατόμου, σχολικές εκθέσεις και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές διακρίνονται σε τρία επίπεδα σοβαρότητας: ήπιο, μέτριο και σοβαρό. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές έχουν ετερογενές κλινικό προφίλ, οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών και επηρεάζουν τους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους, απαιτώντας επομένως διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης.

Περνώντας στην έννοια της διγλωσσίας, δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες. Η διγλωσσία απαντάται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και στις περισσότερες χώρες. Τόσο η μετανάστευση, όσο και η εκπαίδευση και ο πολιτισμός είναι παράγοντες που έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη της διγλωσσίας. Η διγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση διαφορετικά κριτήρια, όπως σύμφωνα με το βαθμό ευχέρειας και ικανότητας στις ομιλούμενες γλώσσες, την ηλικία, το πλαίσιο και τον τρόπο απόκτησης των γλωσσών. Η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική τάση. Αναφέρεται σε οποιοδήποτε σχολικό πρόγραμμα στο οποίο χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία γλώσσες στο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών. Η δίγλωσση εκπαίδευση διαφέρει από τα παραδοσιακά προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης που διδάσκουν μια πρόσθετη γλώσσα ως μάθημα, καθώς η δίγλωσση εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας. Τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ποικίλλουν ως προς τους στόχους τους, τη χρήση της γλώσσας και τους μαθητές που εξυπηρετούνται και διαμορφώνονται από διαφορετικά κίνητρα. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, υπάρχουν 55 δίγλωσσες

χώρες παγκοσμίως, με παραδείγματα επίσημα δίγλωσσων χωρών να περιλαμβάνουν τον Καναδά και το Βέλγιο. Επιπλέον, υπάρχουν πολλές πολύγλωσσες χώρες όπως η Σιγκαπούρη, η Νότια Αφρική και η Ελβετία. Η Ινδονησία ξεχωρίζει ως η μεγαλύτερη δίγλωσση χώρα παγκοσμίως, με περίπου 200 εκατομμύρια ανθρώπους να μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες.

Υπάρχουν πολλά αναγνωρισμένα οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης και πολλές διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και παιδαγωγικές θεωρίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών. Τα οφέλη διακρίνονται σε γνωστικά -γλωσσικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, επαγγελματικά, οικονομικά, λειτουργικά- πρακτικά. Η διγλωσσία διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των πολιτιστικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικοοικονομικών επιρροών. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις πολύπλοκες δυναμικές που συμβάλλουν στην απόκτηση της δίγλωσσης γλώσσας. Η γλωσσική εισροή που λαμβάνεται κατά την παιδική ηλικία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα όπου και οι δύο γλώσσες εκτιμώνται και χρησιμοποιούνται ενεργά τείνουν να έχουν ισχυρότερες δίγλωσσες γλωσσικές δεξιότητες. Οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες μπορούν επίσης να επηρεάσουν σημαντικά τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Τα παιδιά από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο εμφανίζουν συχνά χαμηλότερες γλωσσικές δεξιότητες και ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι το γλωσσικό περιβάλλον που μεγαλώνει ένα παιδί. Τα δίγλωσσα παιδιά περιηγούνται σε πολλές γλώσσες στο άμεσο περιβάλλον τους, γεγονός που επηρεάζει τη γλωσσική τους επάρκεια και τα πρότυπα χρήσης της γλώσσας. Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι επίσης πολύ σημαντικός. Ωστόσο, η διγλωσσία μπορεί να επιτευχθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής, είτε ως παιδί, είτε ως έφηβος είτε ως ενήλικας. Η αναγνώριση του ρόλου της γλωσσικής εισαγωγής, της κοινοτικής στήριξης, των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και των εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να βοηθήσει στην ενημέρωση παρεμβάσεων και πολιτικών που υποστηρίζουν τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.

Εστίαση δόθηκε στην παρούσα ανάλυση στο ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της διγλωσσίας. Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σε δίγλωσσους μαθητές αποτελεί αντικείμενο λιγοστών μελετών στη βιβλιογραφία, με

τις υπάρχουσες μελέτες να υποστηρίζουν πως ορισμένα δίγλωσσα παιδιά βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά στην ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, ενώ άλλα δίγλωσσα παιδιά δεν παρουσιάζουν πλεονέκτημα φωνολογικής ενημερότητας. Αυτό εξαρτάται από το ποιες γλώσσες μιλούν τα δίγλωσσα παιδιά και ποια γλώσσα είναι η L1 τους. Σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη. Η σχετική έρευνα αναφέρει πως η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσα παιδιά είναι πολύ περίπλοκη, με τις μελέτες να αναφέρουν, όσον αφορά το γνωστικό προφίλ, πως τα δίγλωσσα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στις σημασιολογικές-μεταγλωσσικές περιοχές από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους. Η διγλωσσία σε μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, έχει τη δυναμική να ενισχύσει τη μάθηση, μέσα από τη δημιουργία επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ωστόσο, υφίστανται πολλές προκλήσεις στην εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Παρόλα αυτά, αν και έχει σημειωθεί σημαντική έρευνα για τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, εξακολουθεί να είναι περιορισμένη η έρευνα σε δίγλωσσους μαθητές. Γενικά, διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία πως οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες ανάγνωσης, δυσκολίες γραφής ή και τα δύο. Η έκταση των δυσκολιών ανάγνωσης ή/και γραφής στην πρώτη ή τη δεύτερη γλώσσα τους μπορεί να ποικίλλει. Ο επιπολασμός και οι αιτίες της συνύπαρξης δυσκολιών ανάγνωσης και ορθογραφίας/γραφής σε δίγλωσσους μαθητές παραμένουν λιγότερο κατανοητοί. Απαιτείται λοιπόν περαιτέρω έρευνα για την καλύτερη κατανόηση των βαθύτερων αιτίων αυτών των δυσκολιών, η οποία θα συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για την υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης ή / και γραφής, από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία.

Συμπερασματικά, αν και έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες τόσο για τη διγλωσσία, όσο και για τη δυσλεξία, δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που να αναφέρεται και στα δύο αυτά φαινόμενα. Συγκεκριμένα, οι έρευνες για την δυσλεξία, έχουν εστιάσει περισσότερο στους μονόγλωσσους μαθητές και οι έρευνες για την διγλωσσία αναφέρονται στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το ερευνητικό κενό δημιουργεί προβληματισμό, καθώς η ελλιπής έρευνα και γνώση σχετικά με το θέμα συχνά οδηγεί στη συνεχή σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Μια σημαντική πρόκληση που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, είναι αυτή της αναγνώρισης των

δυσκολιών. Η δυσλεξία, από μόνη της είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, αλλά όταν πρόκειται για έναν μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, στους ήδη πολυάριθμους παράγοντες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η διγλωσσία. Πέρα από την έγκαιρη παρέμβαση, για μια αποτελεσματική διδασκαλία, σημαντικό παράγοντα αποτελεί και το υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο, όπως και η χρήση διδακτικών πρακτικών για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Στρατηγικές όπως η συνεργατική μάθηση, η εφαρμογή της τεχνολογίας για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, η πολυαισθητηριακή μέθοδος, η οπτικοποίηση των πληροφοριών, η αυτοδιόρθωση του μαθητή με ανάλυση των λαθών είναι κάποιες από τις πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις που μπορούν να βοηθήσουν τα δίγλωσσα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition. (DSM-4) American Psychiatric Association Publishing.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. (DSM-5) American Psychiatric Association Publishing.
- Badian, N. A. (1983). Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. *Progress in learning disabilities*, 5, 235-264.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*, επιμ.: Δαμανάκης Μ., Μτφρ.: Αλεξανδροπούλου Α., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική/6, Αθήνα: Gutenberg.
- Bender, L. (1975). A fifty-year review of experiences with dyslexia. *Bulletin of the Orton Society*, 25, 5–23.
- Benet-Martínez, V., and Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73, 1015–1050.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229–235.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Bialystok, E., Majumder, S. and Martin, M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?. *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.
- Birch, H. (1962). Dyslexia and maturation of visual dysfunction. In J. Money (Ed.), *Reading disability: Progress and research needs in dyslexia* (pp. 161-169), Baltimore, Johns Hopkins Press.

- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 15(5), 663–687.
- Chen, X., Anderson, R., Li, W., Hao, M., Wu, X. and Shu, H. (2004). Phonological Awareness of Bilingual and Monolingual Chinese Children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 142-151.
- Cho, H., & Brutt-Griffler, J. (2015). Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 242–261.
- Christoffels, I. K., de Haan, A. M., Steenbergen, L., van den Wildenberg, W. P., & Colzato, L. S. (2015). Two is better than one: Bilingual education promotes the flexible mind. *Psychological Research*, 79, 371-379.
- Chua, S. M., Liow, S. J. R., & Yeong, S. H. M. (2016). Using spelling to screen bilingual kindergarteners at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 227–239.
- Costa, L. J. C., Edwards, C. N., & Hooper, S. R. (2016). Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students: Rates of co- occurrence and cognitive burden. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 17–30.
- Crandall, J. (1999). *Content-based instruction (CBI)*. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford, UK: Cambridge University Press.
- Crescentini, C., Marini, A., and Fabbro, F. (2012). Competence and language disorders in multilingualism. *ELLE Language and Education*. 1, 81–98.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*. 9, 1–43.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *California State Department of Education (Ed.), Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students. In *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education: Students and Teachers Caught in the Crossfire*. <http://www.languagepolicy.net/archives/cummins.htm>
- Cummins, J. (2005) (β εκδ.). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Dewaele, J. M., & Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 203-221.
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C., & de Sonnevile, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(5), 460-473.
- do2learn (2023). *Specific Learning Disability (SLD). Characteristics*. Online 30 June 2023 from: https://do2learn.com/disabilities/CharacteristicsAndStrategies/SpecificLearningDisability_Characteristics.html
- Durkin, C. (2000). Dyslexia and bilingual children does recent research assist identification? *Dyslexia*, 6(4), 248-267.
- Elbro, C., Daugaard, H. T., & Gellert, A. S. (2012). Dyslexia in a second language?—a dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of dyslexia*, 62(3), 172- 185.
- Ervin, S. M., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 49 (Suppl.), 139–149.
- European Commission (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. https://nellip.pixel-online.org/files/publications_PLL/19_Languages%20for%20Europe.pdf

- European Commission (2023). *Germany: European, Global and Intercultural Dimension in Curriculum Development*. Online 14 September 2023 from: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/other-dimensions-internationalisation-early-childhood-and-school>
- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective. In *Bilingual Education: Current Perspectives. Social Science* (pp. 1– 49). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Francis, D. J., Rojas, R., Gusewski, S., Santi, K. L., Khalaf, S., Hiebert, L., & Bunta, F. (2019). Speaking and reading in two languages: On the identification of reading and language disabilities in Spanish-speaking English learners. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 166, 5–41.
- Frederickson, N., & Frith, U. (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: Aphonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4(3), 119-131.
- Gaddes, W. H. (1980). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach*. Berlin: Springer-Verlag.
- García, O. (2017). Bilingual education. *The handbook of sociolinguistics*, 405-420.
- Genesee, F. (2004). What Do We Know About Bilingual Education for Majority Language Students. In: Bhatia TK, Ritchie W, editors. *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell. pp. 547–576.
- Genesee, F. (2008). Early dual language learning. *Zero to three*, 29(1), 17-23.
- Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B., Daniel, S. S., Erkanli, A., ... & Wood, F. B. (2007). Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid-to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 25-32.
- Gordon, R. (2005). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, TX: SIL International.
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(1), 25-33.
- Guzman-Orth, D., Song, Y. & Sparks, J. R. (2019). Designing accessible formative assessment tasks to measure argumentation skills for English learners. *ETS Research Report Series*, 2019 (1), 1–51.
- Han, W. J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 720-731.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Alabama: American Dialect Society.
- Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., & Hoefft, F. (2018). Recognizing psychiatric comorbidity with reading disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 101. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00101>
- Hermann, K. (1959). *Reading disability: A medical study of word-blindness and related handicaps*. Copenhagen: Munksgaard.
- Hornberger. (1991). *Continua of Biliteracy: Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.
- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism cognitive development. *Child Development*, 43, 1390-1400.
- Jansky, J., & de Hirsch, K. (1972). *Preventing Reading Failure*. New York: Harper and Row.
- Johnson, D., & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton.

- Kempert, S., Saalbach, H., & Hardy, I. (2011). Cognitive benefits and costs of bilingualism in elementary school students: The case of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 547–561.
- Kieffer, M. J., & Vukovic, R. K. (2012). Components and context: Exploring sources of reading difficulties for language minority learners and native English speakers in urban schools. *Journal of learning disabilities*, 45(5), 433-452.
- Kormi-Nouri, R., Moniri, S., & Nilsson, L. (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(1), 47-54.
- Kremin, L. V., & Byers-Heinlein, K. (2021). Why not both? Rethinking categorical and continuous approaches to bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 25(6), 1560-1575.
- Lambert, W. E. (1974). A Canadian experiment in the development of bilingual competence. *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 108-116.
- Landerl, K., & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(3), 287-294.
- Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a ‘minority’ language. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43–56.
- Laurent, A., & Martinot, C. (2010). Bilingualism and Phonological Awareness: The Case of Bilingual (French-Occitan) Children. *Reading and Writing*, 23, 435-452.
- Laurie, S. S. (1890). *Lectures on language and linguistic method in school*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lewis, C., Hitch, G. J., & Walker, P. (1994). The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9-to 10-year-old boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 283-292.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child psychology*, 18(2), 201-212.

- Loizou, M. and Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 3-18.
- Lovell, K., Gray, E.A., & Oliver, D.E. (1964). A further study of some cognitive and other disabilities in backward readers of average non-verbal reasoning scores. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 275—279.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(3), 175–199.
- Mattis, S., French, J. H., & Rapin, I. (1975). Dyslexia in children and young adults: Three independent neurological syndromes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 17(2), 150–163.
- May, S. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. *Encyclopedia of Language and Education*, 1483-1498.
- Mehisto, P. (2012). *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: CUP/Cambridge International Examinations.
- Mejía, A. D. (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: complexity, continuity and change. *System*, 39, 335–346.
- Met, M. (1991). Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.
- Miller Guron, L., & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: Can phonological awareness be assessed in the majority language?. *Journal of research in Reading*, 26(1), 69-82.
- Miller, B., McCardle, P., & Connelly, V. (2017). Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the lifecourse. *Studies in Writing*, 35, Brill. <https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv3znwkm>.
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS one*, 9(7), e103537.

- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 1(2), 147-154.
- Myklebust, H. R., & Johnson, D. (1962). Dyslexia in children. *Exceptional Children*, 29(1), 14–25.
- Newsdle (2023). *What Percentage of the World's Population is Bilingual?* Online 26 July 2023 from: <https://www.newsdle.com/blog/world-population-bilingual-percentage>
- Oxford, R. L., and Cuéllar, L. (2014). Positive psychology in cross-cultural narratives: Mexican students discover themselves while learning Chinese. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 173–204.
- Parys, J. (2015). Service learning and LEAP: increasing respect for diversity through campus-community collaboration in advanced Spanish courses. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 8, 106–114.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27, Whole No. 546).
- Peer, L. (1999). Dyslexia and multilingualism. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5(1), 53–55.
- Petrauskas, R. J., & Rourke, B. P. (1979). Identification of subtypes of retarded readers: A neuropsychological, multivariate approach. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 1(1), 17-37.
- Porter, L., Vazquez Cano, M., & Umansky, I. (2023). *Bilingual Education and America's Future: Evidence and Pathways*. Online 16 August 2023 from: <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/language-minority-students/bilingual-education-and-americas-future-evidence-and-pathways>
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (3rd edition). Wiley, Chichester.
- Reynolds, P. T. (2014). Common bilingual education program models in the United States of America. *Studies in Language and Literature*, 34(1), 45-62.

- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Riva, A., Musetti, A., Bomba, M., Milani, L., Montrasi, V., & Nacinovich, R. (2021). Language-Related Skills in Bilingual Children With Specific Learning Disorders. *Frontiers in Psychology, 11*, 564047.
- Rossell, C. H., & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English, 7*-74.
- Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology, 14*, 25-38.
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, speech, and hearing services in schools, 39*(1), 3-20.
- Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of learning disabilities, 45*(6), 538-564.
- Seymour, P. H. K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. Routledge.
- Silver, A. A., & Hagin, R. A. (1967). Strategies of intervention in the spectrum of defects in specific reading disability. *Bulletin of the Orton Society, 39*-46.
- Simon, C. S. (2000). Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia, 50*(1), 155-187.
- Smith, F. (1923). Bilingualism and mental development. *British Journal of Psychology, 13*, 271-282.
- Statistics Canada (2022). *While English and French are still the main languages spoken in Canada, the country's linguistic diversity continues to grow*. Online 16 August 2023 from: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-eng.htm>
- Teacher Certification (2023). *The Benefits of Bilingual Classrooms*. Online 16 July 2023 from: <https://teachercertification.com/bilingual-education-importance-benefits-in-schools/>

- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). *Levels of phonological awareness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Online 26 July 2023 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286156.pdf>
- Turner, M. (2023). *The benefits of bilingual education in Australian schools*. Online 14 September 2023 from: <https://www.monash.edu/education/teachspace/articles/the-benefits-of-bilingual-education-in-australian-schools>
- Valdés, G. and Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M., & Schulte-Körne, G. (2020). Comorbidities between specific learning disorders and psychopathology in elementary school children in Germany. *Frontiers in psychiatry, 11*, 292. doi: 10.3389/fpsy.2020.00292
- Wechsler, D. (2003). *The Wechsler Intelligence Scale for Children*, 4th Edn. London: Pearson.
- Weekes, B., & Coltheart, M. (1996). Surface dyslexia and surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications. *Cognitive Neuropsychology, 13*(2), 277–315.
- Wei, L. (Ed.) (2007). *The bilingualism reader*. New York: Routledge.
- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of learning disabilities, 46*(6), 500-516.
- Zhang, J., & Wang, Q. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Annals of Dyslexia, 1*-5.
- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). Εκπαιδευτική γλωσσολογία. Στο: Γ. Ανδρουλάκης, Γ. Ξυδόπουλος (Επίμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη: Εισαγωγικά θέματα Γλωσσολογίας* (σελ. 112-122, 131). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2013). *Η πρώιμη διγλωσσία και τα οφέλη της για τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών*. Παρουσίαση για την πλατφόρμα: "Ταξίδι στον γραμματισμό", στο: http://literacy.gr/sites/default/files/h%20prwimh%20diglwssia%20kai%20ta%20ofelh%20ths_0.pdf.
- Άρση (2023). *ΜέταΦΩΝ*. Πρόσβαση στις 13/9/2023 από: <https://www.arsi.gr/content/552/metafon->
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλειάδης, Η. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης*. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Πρόσβαση στις 30/6/2023 από: https://www.greek-language.gr/certification/files/document/amea_content/123/mathisiakes_episkopisi.pdf
- Βλάχου, Κ. (2021). Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 13–23.
- Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Δρεμέτσικα, Β. (2019). Γλωσσική ποικιλότητα και εκπαίδευση: διγλωσσία, κοινωνική διγλωσσία, γλωσσικές στάσεις και προκαταλήψεις, ποικιλότητα και εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 162-169.
- Ευθυμίου, Γ. (2022). *Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα στα Σύγχρονα Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα. Ενότητα: Διγλωσσία*. Σημειώσεις μαθήματος. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ΚΕΔΙΒΙΜ.

Ζάγκα, Ε. (χ.χ.). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας*. Πρόσβαση στις 10/9/2023 από: <https://docplayer.gr/4117088-Arthro-ta-montela-didaskalias-tis-glossas-me-vasi-to-periehomeno-kai-i-axiopoisi-toys-sti-didaskalia-tis-deyteris-kai-xenis-glossas.html>

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Κωτούλας, Β. (2003). *Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες*, Vol.15. Πρόσβαση στις 30/7/2023 από: <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5724/5597>

Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2014). Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 255-271, Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996: *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Πρόσβαση στις 30/7/2023 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>

Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πρόσβαση στις 30/6/2023 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>

Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Κ. (2018). Όψεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γλωσσική ετερότητα: Η περίπτωση των Μουσουλμάνων της Θράκης και των Σλαβοφώνων της Μακεδονίας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 15, 27-42.

Παπανικολάου, Α. Τζάκου, Ε. Βλάχος, Φ. (2017). Σύγχρονα μοντέλα πολλαπλών ελλειμμάτων για την αναπτυξιακή δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 5, 79-98.

- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Έκδοση Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2000). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Έκδοση: στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ, 2006.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α., & Νικολόπουλος, Δ. (2003). Παρουσίαση μιας κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από την χορήγησή της σε μαθητές πρώτης γυμνασίου. Στο Μ. Γλύκας & Γ. Καλομοίρης (επιμ.) *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*, 55-70.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία – Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. Στο Ευκλείδη, Α., Τζουριάδου, Μ., Λεονταρή, Α. *Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαμπαλάς, Ε. (2020). *Ο ρόλος της φωνολογικής ενημερότητας και της εργαζόμενης μνήμης στην εκμάθηση της ανάγνωσης μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, σε δίγλωσσο περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσοκαλίδου Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσούγη Φ.- Β., Κατζόλη Δ.- Ε., & Γιαννέλου Π. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1468–1477.

Χατζησαββίδης, Σ., & Χατζησαββίδου, Α. (2016). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου, Διοφάντους.

Παράρτημα

Τεστ ΜέταΦΩΝ:

- Αναπτυξιακό τεστ: 3 ετών και 10 μηνών έως 6 ετών και 6 μηνών
- Ανιχνευτικό Τεστ: 5 έως 7 ετών

Σταθμισμένο στην Ελλάδα, από την Επιτροπή Έρευνας του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών

Αναπτυξιακό «ΜέταΦΩΝ τεστ»: περιλαμβάνει 37 κριτήρια αξιολόγησης χωρισμένα στα γλωσσολογικά επίπεδα ρίμας (ομοιοκαταληξίας) - συλλαβής - φωνήματος. Η επίδοση των παιδιών ερμηνεύεται μέσω:

I. Διαγνωστικού διαγράμματος φωνολογικής επίγνωσης

II. Αναπτυξιακού προφίλ φωνολογικής επίγνωσης

III. Αναπτυξιακών ηλικιών

Ανιχνευτικό «ΜέταΦΩΝ τεστ»: περιλαμβάνει 15 κριτήρια αξιολόγησης, και αξιολογεί την αναγνωστική ετοιμότητα ως προς τη φωνολογική επίγνωση.



Πηγή: Άρση (2023)