

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ – ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

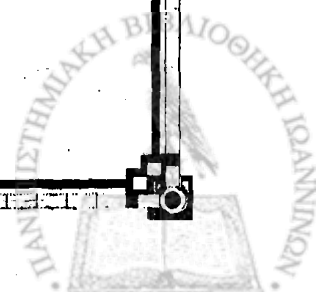
**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΓΗΓΕΝΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΚΑΙ ΝΗΠΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ
ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥΣ**



**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:
ΙΩΑΝΝΑ ΤΡΙΑΝΤΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
Σ. ΣΟΥΛΗΣ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών λογοθεραπεία - αντιμετώπιση δυσκολιών προφορικού και γραπτού λόγου

Σε αυτή την προσπάθειά μου συνέδραμαν αρκετοί άνθρωποι, στους οποίους οφείλω πολλές ευχαριστίες.

Αρχικά ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας κ. Σπύρο Σούλη, για την καθοδήγησή του σε επιστημονικό και μεθοδολογικό επίπεδο, για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την υποκίνησή του, που χρειάστηκα αρκετά προκειμένου να ολοκληρωθεί η διπλωματική εργασία.

Ευχαριστίες επίσης απευθύνω στους καθηγητές – συμβούλους των θεματικών ενοτήτων που παρακολούθησα στο παρελθόν, για την υποστήριξη που μου παρείχαν και την αρτιότητα του ρόλου τους.

Ευχαριστώ επίσης θερμά την κ Ευφημία Τάφα η οποία μου παραχώρησε πριν ακόμη εκδοθεί την δοκιμασία παρατήρησης «concepts About print» της Marie Clay η οποία σταθμίστηκε στην ελληνική γλώσσα από την ίδια.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους συναδέλφους νηπιαγωγούς που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα, δαπάνησαν προσπάθεια και χρόνο, προκειμένου να δημιουργήσουν στα νηπιαγωγεία τους τις καλύτερες συνθήκες ώστε να γίνει στα παιδιά το τεστ και να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, όλοι με ειλικρίνεια και ενδιαφέρον.

Συγκριτική μελέτη προαναγνωστικών ικανοτήτων γηγενών νηπίων και νηπίων που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την απόκτησή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	13
1.1.Ανάγνωση.....	13
1.1.1.Θεωρίες για τη μάθηση της ανάγνωσης.....	13
1.1.2.Τι είναι λοιπόν η ανάγνωση;.....	20
1.1.3.Αναδυόμενος γραμματισμός.....	23
1.2. Πρώιμη ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών.....	25
1.2.1. Οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού σαν δείκτες πρώιμης ανίχνευσης αναγνωστικών δυσκολιών.....	29
1.3. Διγλωσσία.....	33
1.3.1. Περί διγλωσσίας.....	33
1.3.2. Ορισμός.....	33
1.3.3. Διαστάσεις της διγλωσσίας.....	36
1.3.4. Θεωρίες διγλωσσίας.....	39
1.3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.....	43
1.3.6Διγλωσσία και σχολείο.....	48
1.3.7 Η διγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	51
1.3.8 Διγλωσσία και μαθησιακές δυσκολίες.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
2.1. Στόχοι της έρευνας.....	55
2.2. Υποθέσεις της έρευνας.....	55
2.3. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων έρευνας.....	55



2.3.1. Υποκείμενα της έρευνας.....	55
2.3.2.Χαρακτηριστικά δείγματος νηπίων	56
2.3.3.Χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών.....	57
2.3.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων έρευνας.....	59
2.3.5.Διαδικασία συλλογής δεδομένων έρευνας.....	61
2.4 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	63
3.1 Δοκιμασία παρατήρησης.....	63
3.1.1. Μετατροπή αρχικής βαθμολογίας σε βαθμολογία της κλίμακας τυπικής ενάτης.....	63
3.1.2. Σύγκριση μονόγλωσσων – δίγλωσσων παιδιών	64
3.1.3. Περιγραφή κάθε ομάδας μεμονωμένα.....	64
3.1.3.α.Τα νήπια με μητρική την ελληνική.....	64
3. 1.3.β. Τα δίγλωσσα νήπια.....	66
3.1.4. Σύγκριση ποσοστών σωστών απαντήσεων στο τεστ.....	68
3.2. Ερωτηματολόγιο προς τις νηπιαγωγούς.....	72
3.2.1. Καταγραφή πεποιθήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με τις μαθησιακές δυνατότητες των δίγλωσσων νηπίων.....	72
3.2.2 Σχέσεις των νηπιαγωγών με τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων.....	73
3. 2.3. Τρόποι αντιμετώπισης των δίγλωσσων νηπίων στην τάξη.....	75
3.2.4.Διδακτικές παρεμβάσεις των νηπιαγωγών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νήπια σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση....	79
3.3 Περιορισμοί της έρευνας – προοπτικές για μελλοντικές έρευνες.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	83
4.1. Δοκιμασία παρατήρησης.....	83
4.2. .Ερωτηματολόγιο προς τις νηπιαγωγούς.....	83
4.3. Συζήτηση-προτάσεις.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΦΥΛΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ.....	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΙΚΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΣΕ ΤΥΠΙΚΕΣ ΕΝΑΤΕΣ	10.



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1: μετατροπή αρχικής βαθμολογίας σε βαθμολογία της κλίμακας τυπικής ενάτης.
- Πίνακας 2: μέση διαφορά βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων
- Πίνακας 3: μέση βαθμολογία των δύο ομάδων
- Πίνακας 4: Μέση βαθμολογία μονόγλωσσων νηπίων
- Πίνακας 5: Σύγκριση μέσων τιμών με βάση το φύλο
- Πίνακας 6: Μέση βαθμολογία δίγλωσσων νηπίων
- Πίνακας 7: Σύγκριση μέσων τιμών με βάση το φύλο
- Πίνακας 8: συσχέτιση βαθμολογίας των δίγλωσσων παιδιών με το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα.
- Πίνακας 9: συσχέτιση βαθμολογίας των δίγλωσσων παιδιών με την περιοχή κατοικίας τους στην Ελλάδα.
- Πίνακας 10: ποσοστά σωστών απαντήσεων στο τεστ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

- Γράφημα 1: Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς την γλώσσα
- Γράφημα 2: Χαρακτηριστικά δείγματος νηπίων ως προς το φύλο
- Γράφημα 3: Χαρακτηριστικά δείγματος νηπίων ως προς την περιοχή κατοικίας
- Γράφημα 4: Χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας και τις σπουδές
- Γράφημα 5: Χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών ως προς την περιοχή που εργάζονται
- Γράφημα 6(α,β): χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών ως προς την κατάρτισή τους σε θέματα διγλωσσίας και την εμπειρία τους με δίγλωσσα παιδιά
- Γράφημα 7(α,β): παρουσίαση γηγενών νηπίων ως προς περιοχή κατοικίας και το φύλο
- Γράφημα 8(α,β): παρουσίαση δίγλωσσων νηπίων ως προς περιοχή κατοικίας και το φύλο
- Γράφημα 9: ποσοστά σωστών απαντήσεων στο τεστ
- γράφημα 10(α,β): Καταγραφή απόψεων σχετικά με τις δυσκολίες των δίγλωσσων νηπίων
- γράφημα 11(α,β): Συνεργασία νηπιαγωγών-γονέων πριν και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς
- Γράφημα 13(α,β): τρόποι ενημέρωσης –απόψεις για τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων
- Γράφημα 14: Τρόποι αντιμετώπισης των δίγλωσσων νηπίων ατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στην τάξη
- Γράφημα 15: προϋπόθεση που πρέπει να υπάρχει σε ένα νηπιαγωγείο ώστε να εφαρμοστεί η στρατηγική της ανάδυσης του γραμματισμού στα δίγλωσσα νήπια.
- Γράφημα 16: προετοιμασία των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων για τη μάθηση της γλώσσας,
- Γράφημα 17: Τρόποι αντιμετώπισης των δίγλωσσων νηπίων ατά τη διάρκεια των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων
- Γράφημα 18: απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα νήπια στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση
- Γράφημα 19: Προσπάθεια παρέμβασης των νηπιαγωγών στα προβλήματα των δίγλωσσων νηπίων
- Γράφημα 20: Τρόποι ενθάρρυνσης των νηπίων ως προς την χρήση της μητρικής τους γλώσσας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια στην ελληνική σχολική πραγματικότητα παρατηρείται το φαινόμενο να υπάρχει μεγάλος αριθμός νηπίων στα νηπιαγωγεία της χώρας τα οποία δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Η μέχρι τώρα εμπειρία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό σύστημα και έχουν τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα οδηγούνται πιο συχνά από τους γηγενείς συμμαθητές τους στην σχολική αποτυχία, ενώ παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Έτσι οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι μαθαίνουν την νεοελληνική γλώσσα σε συνθήκες διγλωσσίας αφού στην καθημερινότητά τους συνυπάρχουν δύο γλώσσες, συνιστούν μια ξεχωριστή κατηγορία με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες τους τοποθετούν στις ομάδες υψηλού κινδύνου (high risk) για μαθησιακές δυσκολίες.

Η μελέτη που ακολουθεί σχεδιάστηκε με στόχο να συγκρίνει τις δεξιότητες γύρω από τον γραπτό λόγο (των οποίων ο βαθμός κατάκτησης στο νηπιαγωγείο έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί προγνωστικό δείκτη για την ικανότητα στην ανάγνωση) δύο ομάδων νηπίων, 65 νηπίων που έχουν την ελληνική σαν μητρική γλώσσα και 65 νηπίων που έχουν την ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα. Επιμέρους στόχος της συγκριτικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα νήπια που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα αποκτούν τις πρώτες τους δεξιότητες γύρω από την ανάγνωση, όπως αυτή ορίζεται από τις νηπιαγωγούς και τις μεθόδους ανάδυσης γραμματισμού που χρησιμοποιούν. Με την παρούσα έρευνα επαληθεύτηκε η υπόθεση ότι τα νήπια που δεν έχουν μητρική τους γλώσσα την ελληνική υστερούν σε σύγκριση με τα γηγενή νήπια στις δεξιότητες γύρω από τον γραπτό λόγο.

Λέξεις κλειδιά: αναδυόμενος γραμματισμός, διγλωσσία, προσθετική διγλωσσία, αφαιρετική διγλωσσία, δεξιότητες γύρω από τον γραπτό λόγο.

ABSTRACT

In the past few years in the Greek school reality has shown that a big number of infants exists in the kindergartens who do not have Greek as maternal language. Up to now experience of our educational system leads to the conclusion that the children that study in the Greek system and have Greek as second language are found at risk more often than their native schoolmates for school failure, while at the same time they present important difficulties in reading and writing. The study that follows was drawn in order to compare the knowledge as far as the written speech is concerned (in which the degree of conquest in the kindergarten constitutes prognostic indicator for the faculty in reading) of two teams of infants, 65 infants that have Greek as maternal language and 65 infants that have Greek as second language. Another aim of this specific study was to investigate the school methods that kindergarten teachers use so that the infants that do not have Greek as maternal language are able to acquire as far as the written speech is concerned. In this present study the supposition that the infants that do not have Greek as their maternal language face more difficulties than the indigenous infants as far as knowledge in written speech is concerned.

Keywords: emergent literacy, bilingualism, additive bilingualism
subtractive bilingualism, concepts about print



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι απόλυτη προτεραιότητα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι αποτελεί το πλέον απαραίτητο εργαλείο του ανθρώπου για να αντλήσει τις απαιτούμενες πληροφορίες από τον εγγράμματο κόσμο στον οποίο ανήκει, αλλά και να είναι σε θέση να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του.

Στην εκπαιδευτική της διάσταση η εκμάθηση της ανάγνωσης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά μέσα από την επίσημη εκπαίδευση καθορίζει την περαιτέρω σχολική πορεία του μαθητή, αφού αποτελεί την βάση της μάθησης για όλα τα μαθησιακά πεδία με τα οποία ο μαθητής εμπλέκεται καθόλη τη διάρκεια της σχολικής του ζωής.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα η επικρατέστερη άποψη σχετικά με την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ήταν η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας (reading readiness) η οποία ήταν συνδεδεμένη με την θεωρία της «μαθησιακής ή σχολικής ετοιμότητας». Ο όρος σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά που αφορούν στη φυσική διαδικασία μάθησης χωρίς τα οποία είναι αδύνατον να δομηθεί η νέα σχολική γνώση με επιτυχία¹. Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, στηρίχτηκε στην άποψη ότι το παιδί πρέπει να φτάσει στην ηλικία των έξι χρόνων ώστε να είναι έτοιμο να δεχτεί την συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης. Κάθε προσπάθεια για διδασκαλία της ανάγνωσης πριν την καθορισμένη ηλικία θεωρούνταν, όχι απλώς περιττή μα πιθανά βλαβερή για το παιδί,² ενώ η ενασχόληση των παιδιών με το γραπτό λόγο έπρεπε να αναμείνει τη μάθηση της ανάγνωσης.³

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει πια αποδεκτό από όλους τους επιστήμονες που ερευνούν την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ότι τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο χωρίς να έχουν καμία γνώση γύρω από τον γραπτό λόγο. Έτσι με τον

¹ Δερβίσης Σ., (1998) Διδακτική της πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Νέο Διδακτικό Μοντέλο Πρώτης Ανάγνωσης, Gutenberg, Αθήνα σ.104

² Α.Α.Γιαννικοπούλου,(2000β), από την προανάγνωση στην ανάγνωση, εκδόσεις Καστανιώτη, σ.17-18

³ Παπούλια-Τζελέπη Π.(2001)(επιμέλεια), Ανάδυση του Γραμματισμού, Έρευνα και Πρακτική, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα σ.20



όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» (emergent literacy) ορίζεται η δεξιότητα των παιδιών σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση την οποία αποκτούν πριν να δεχτούν την επίσημη εκπαίδευση του σχολείου. Σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού τα μικρά παιδιά νιώθουν την ανάγκη να είναι χρήστες της γραπτού λόγου και είναι χρήστες του πολύ πριν η γραφή και η ανάγνωσή τους αποκτήσουν τη συμβατική μορφή τους⁴. Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναπαρίσταται καλύτερα ως μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία η οποία συνδέεται άμεσα με το οικογενειακό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά και τους ενημερωμένους ενήλικες που το απαρτίζουν⁵.

Τα περισσότερα από τα παιδιά, τα οποία καλούνται στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης να μάθουν να διαβάζουν, στην πραγματικότητα εξελίσσονται με επιτυχία σε δια βίου αναγνώστες. Ωστόσο υπάρχουν κάποια παιδιά για τα οποία η επαρκής διδασκαλία στην ανάγνωση δεν είναι αρκετή και παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Στο νηπιαγωγείο δεν μπορούν να εντοπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες αφού δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθούν οι μαθητές οι οποίοι δεν δέχονται ακόμη την επίσημη εκπαίδευση. Είναι βέβαιο όμως ότι μπορούν να εντοπιστούν εκείνες οι περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι έχουν πιθανότητες στο μέλλον να αναπτύξουν δυσκολίες σε κάποιο μαθησιακό επίπεδο. Στην περίπτωση της ανάγνωσης έχει αποδειχθεί ότι με γνώμονα την πρόσκτηση από τα νήπια δεξιοτήτων, όπως η φωνολογική επίγνωση, η γνώση γύρω από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, η γνώση της γλώσσας και στην συνέχεια το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το παιδί, η πρόωμη ανίχνευση των παιδιών με προβλήματα στην διαδικασία της ανάγνωσης είναι δυνατή. Η ανίχνευση των προβλημάτων στην ανάγνωση και η εξατομικευμένη παρέμβαση σε εκείνα τα προβλήματα τα οποία στο μέλλον ενδέχεται να δημιουργήσουν εμπόδια στην πρόσκτησή της, είναι πολύ σημαντικό να ξεκινά το ταχύτερο δυνατό, πριν οι δυσκολίες εδραιωθούν και οδηγήσουν τους μαθητές στην σχολική αποτυχία, άρα και στον στιγματισμό και τον χαρακτηρισμό τους, πριν γίνουν

⁴ Αναφέρεται από Κονδύλη, Μ. (2002), *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*, στο Αϊδίνης, Α., *Φάκελος Βιβλιογραφίας για το μάθημα Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Σχολική Ηλικία: Αναπτυξιακές, Κοινωνικές και Διδακτικές πρακτικές*, Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.,

⁵ Κουτσουράκη Στέλλα(2006), *Γραμματισμός και πρόωμη ανάγνωση*, Εκδόσεις Ταξιδευτής Αθήνα :σ.51,



η αιτία να χάσουν οι μαθητές κάθε κίνητρο για μάθηση και το σημαντικότερο πριν βρεθούν μαθησιακά σε μια δύσκολα αναστρέψιμη πορεία ακόμα και με την παροχή μεθόδων αποκατάστασης.

Τοποθετώντας στο παραπάνω πλαίσιο την περίπτωση των νηπίων τα οποία φοιτούν στα ελληνικά νηπιαγωγεία και μαθαίνουν την ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα γίνεται πιο έντονα αντιληπτή η αναγκαιότητα της παρέμβασης και της πρόληψης των δυσκολιών ανάγνωσης αυτής της ομάδας παιδιών. Η εμπειρία που έχει συσσωρευτεί όλα αυτά τα χρόνια της παρουσίας των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι μαθαίνουν την νεοελληνική γλώσσα σε συνθήκες διγλωσσίας, αφού στην καθημερινότητά τους συνυπάρχουν δύο γλώσσες, συνιστούν - μια ξεχωριστή κατηγορία με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες τους τοποθετούν στις ομάδες υψηλού κινδύνου (at risk) για μαθησιακές δυσκολίες.

Πολλές φορές η διγλωσσία θεωρήθηκε αιτία σχολικής αποτυχίας για τους μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες και συχνά συνδέθηκε με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών⁶, όπως φαίνεται από την ένταξη μεγάλου αριθμού παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε τμήματα ένταξης.

Ωστόσο η συνύπαρξη δύο γλωσσών έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί προτέρημα για τον μαθητή. Όταν το παιδί μεγαλώνει σ' ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο αντιμετωπίζει με την ίδια σοβαρότητα και αποδοχή τόσο την μητρική όσο και την δεύτερη γλώσσα, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αποκτήσει μια τέτοια γνωστική ευελιξία ώστε σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο παιδί θα υπερτερεί τόσο σε γλωσσικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο.

Έτσι, για τα αυξημένα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των μαθητών με τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα, ενοχοποιούνται και άλλοι παράγοντες εκτός από την διγλωσσία, όπως η πίεση που δέχεται το δίγλωσσο παιδί από το περιβάλλον του να υποβιβάσει, να περιορίσει και να αντικαταστήσει την μητρική του γλώσσα με την κυρίαρχη γλώσσα, η οποία οδηγεί τον μαθητή στην αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism), με συνέπειες στην γνωστική ανάπτυξή του και στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Στην ηλικία των τεσσάρων έως έξι χρόνων η οποία θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα, όταν πρόκειται για νήπια τα οποία δεν γεννήθηκαν αλλά έχουν ελάχιστο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα

⁶ Triarchi- Herrman, B., 2000. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*, Αθήνα: Gutenberg σελ.108



να μὴν ἔχουν ἀκόμη ανεπτυγμένη πλήρως τὴν μητρικὴ τους γλῶσσα, ὑπάρχει μεγάλος κίνδυνος νὰ βρεθοῦν στὸ κατώτερο ἐπίπεδο διγλωσσίας στὸ ὁποῖο βρίσκονται τὰ παιδιὰ που δὲν γνωρίζουν ἐπαρκῶς καμία ἀπὸ τὶς δύο γλώσσες.

Τὰ δίγλωσσα παιδιὰ που βρίσκονται σ' αὐτὸ τὸ ἐπίπεδο διγλωσσίας ἀντιμετωπίζουν πολὺ σοβαρὸ κίνδυνο, ἔχουν ἀρνητικὲς ἐπιπτώσεις ἀπὸ τὴν διγλωσσία σὲ γνωστικὸ ἐπίπεδο καθὼς καὶ προβλήματα στὶς δραστηριότητες ἀνάγνωσης καὶ γραφῆς καὶ στὴ συνέχεια κακὲς σχολικὲς ἐπιδόσεις ἀν δὲν δεχτοῦν κάποια ἐξατομικευμένη συστηματικὴ διδακτικὴ παρέμβαση.⁷

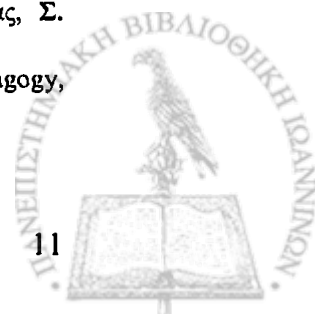
Ὁ συνδυασμὸς τοῦ ἐπιπέδου διγλωσσίας τῶν νηπίων αὐτῶν με παράγοντες ὅπως ἡ ἔλλειψη ἐξοικείωσης τῶν παιδιῶν με τὴ γλῶσσα που χρησιμοποιεῖται στὸ σχολεῖο, τὸ υποβαθμισμένο γλωσσικὰ καὶ πολιτισμικὰ περιβάλλον ἀπὸ τὸ ὁποῖο προέρχονται,⁸ ἀλλὰ καὶ οἱ συνθήκες ἐκπαίδευσης, ὅπως ἡ ἐλλιπὴς ἐπιμόρφωση τῶν νηπιαγωγῶν γύρω ἀπὸ ζητήματα διγλωσσίας, ὁ μεγάλος ἀριθμὸς παιδιῶν στὰ νηπιαγωγεῖα καὶ ἡ ἀπουσία ἔστω καὶ στοιχειώδους δίγλωσσου προσανατολισμοῦ τῶν νηπιαγωγείων τῆς χώρας, εἶναι τὸ πλαίσιο τὸ ὁποῖο τοποθετεῖ τὰ παιδιὰ τῶν γλωσσικῶν μειονοτήτων στὶς ομάδες ὑψηλοῦ κινδύνου γιὰ μαθησιακὲς δυσκολίες.

Ἡ συγκεκριμένη λοιπὸν ἔρευνα σχεδιάστηκε με στόχο νὰ διερευνήσουμε τὶς γνώσεις γύρω ἀπὸ τὸν γραπτὸ λόγο που ἔχουν τὰ ἀλλόγλωσσα νήπια, τὰ ὁποῖα ἔχουν ἕως δύο χρόνια παραμονῆς στὴν Ελλάδα, σὲ σχέση με τοὺς γηγενεῖς συμμαθητὲς τοὺς. Δεύτερος στόχος τῆς ἔρευνας ἦταν ἡ διερεύνηση ἀρχικὰ τῶν ἀπόψεων τῶν νηπιαγωγῶν γιὰ τὶς στρατηγικὲς ἀνάδυσης γραμματισμοῦ στὰ δίγλωσσα νήπια καὶ στὴ συνέχεια ἡ διερεύνηση χρήσης διαφορετικοῦ εἶδους διδακτικῶν παρεμβάσεων γιὰ τὶς περιπτώσεις δίγλωσσων νηπίων, με στόχο τὴν ἀντιμετώπιση δυσκολιῶν οἱ ὁποῖες πρόκειται νὰ προκύψουν καὶ νὰ ἐξελιχθοῦν σὲ ἐμπόδια γιὰ τὴν πρόσκτηση τῆς δεξιότητος τῆς ἀνάγνωσης.

Ἡ μελέτη που ἀκολουθεῖ ἀποτελεῖται ἀπὸ δύο μέρη. Στὸ πρῶτο μέρος τῆς ἐπιχειρεῖται ἡ θεωρητικὴ προσέγγιση τῶν ἐξελίξεων τῶν ἐπιστημονικῶν ἀντιλήψεων γύρω ἀπὸ τὴν ἐκμάθηση τῆς ἀνάγνωσης ἀπὸ τὰ μικρὰ παιδιὰ, ὅπως ἐπίσης καὶ ἡ ἀποσαφήνιση τῶν ὀρων ἀνάγνωση, γραμματισμὸς, ἀναδυόμενος γραμματισμὸς, καὶ

⁷ Baker, C. 2001 *Εἰσαγωγή στὴ διγλωσσία καὶ τὴ δίγλωσση ἐκπαίδευση*. Ἐπιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg, σελ.238-239, Cummins, J. 1999, Ταυτότητες ὑπὸ Διαπραγμάτευση. Ἐκπαίδευση με σκοπὸ τὴν Ενδυνάμωση σὲ μιὰ Κοινωνία τῆς Ἐτερότητας, Σ. Ἀργυρῆ (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (ἐπιμ.), Gutenberg, Αθήνα, σελ.154-160

⁸ Cummins, J.,1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters LTC.



εξετάζεται η προβλεπτική ισχύς των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού των νηπίων. Επίσης επιχειρείται ο εντοπισμός της έννοιας της δίγλωσσίας, οι διαστάσεις της, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και οι συνθήκες εκείνες και οι χειρισμοί που καθιστούν το φαινόμενο αυτό επικίνδυνο για σχολική αποτυχία.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζεται η έρευνα η οποία έγινε σε νηπιαγωγεία των τεσσάρων νομών της Ηπείρου με στόχο την σύγκριση των γνώσεων γύρω από τον γραπτό λόγο γηγενών και δίγλωσσων νηπίων, καθώς και η έρευνα γύρω από τις απόψεις των νηπιαγωγών των δίγλωσσων νηπίων σχετικά με τις μεθόδους που ενισχύουν την ανάπτυξη του γραμματισμού στα δίγλωσσα νήπια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Είναι ήδη γνωστός σε όλους ο καθοριστικός ρόλος που παίζει η ανάγνωση και η γραφή τόσο στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, αφού η γνώση του γραπτού λόγου προσδιορίζει το σχολικό, το κοινωνικό και το πολιτιστικό του επίπεδο, όσο και για ολόκληρη την σύγχρονη κοινωνία. Για το λόγο αυτό πρωταρχικός σκοπός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι να καταστήσει τους μαθητές του εγγράμματους, δηλαδή να τους παρέχει όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους κάνουν ικανούς να μετέχουν ενεργά, σε πρώτη φάση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη συνέχεια στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

1.1.1.Θεωρίες για την μάθηση της ανάγνωσης

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για τον γραμματισμό σε ολόκληρο τον κόσμο αποδεικνύεται από το μεγάλο ενδιαφέρον ερευνητών από διάφορα επιστημονικά πεδία, μεταξύ άλλων και γλωσσολόγων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων, ανθρωπολόγων, για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης αλλά και από τον τεράστιο όγκο της σχετικής βιβλιογραφίας που είδε το φως της δημοσιότητας τα τελευταία χρόνια.

Το τελευταίο τέταρτο του αιώνα που πέρασε επήλθε μια ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη διαδικασία με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλαγή η οποία επιβεβαιώνεται και από την προσαρμογή σε νέα ερευνητικά δεδομένα των σχετικών με τη γλώσσα αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου.⁹

Για μεγάλο χρονικό διάστημα η επικρατέστερη άποψη σχετικά με την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ήταν η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας (reading readiness), η οποία ήταν συνδεδεμένη με την θεωρία της «μαθησιακής ή σχολικής ετοιμότητας». Ο όρος σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά που αφορούν στη φυσική διαδικασία μάθησης χωρίς τα οποία είναι αδύνατον να δομηθεί η νέα σχολική γνώση με επιτυχία¹⁰. Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, η οποία κυριάρχησε αρχικά στην προσχολική-πρωτοσχολική

⁹ Πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για την προδημοτική εκπαίδευση-νηπιαγωγείο-Υπ.Απ.Γ1/58,ΦΕΚ93/τ.Β/1999

¹⁰ Δερβίσης Σ, (1998) Διδακτική της πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, Νέο Διδακτικό Μοντέλο Πρώτης Ανάγνωσης,,Gutenberg,Αθήνα σ.104



εκπαίδευση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και στη συνέχεια διαδόθηκε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, στηρίχτηκε στην άποψη ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη διανύει προκαθορισμένα στάδια νευρολογικής ωρίμανσης και υποστήριξε ότι το παιδί πρέπει να φτάσει στην ηλικία των εξίμισι χρόνων ώστε να είναι έτοιμο να δεχτεί την συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης. Κάθε προσπάθεια για διδασκαλία της ανάγνωσης πριν την καθορισμένη ηλικία θεωρούνταν όχι απλώς περιττή, μα πιθανά βλαβερή για το παιδί,¹¹ ενώ η ενασχόληση των παιδιών με το γραπτό λόγο έπρεπε να αμαμείνει τη μάθηση της ανάγνωσης.¹²

Η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας επηρέασε καθοριστικά τον τρόπο εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στο δημοτικό σχολείο, ο οποίος καθοριζόταν από τακτικές που υποτιμούσαν την ανάγνωση και την γραφή σαν διαδικασίες απόκτησης γνώσεων και επικοινωνίας και αντιμετώπιζαν την διδασκαλία της γλώσσας σαν ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο που αξιολογείται κυρίως από το αποτέλεσμα του¹³. Επίσης, η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας αποτέλεσε βασικό επιχείρημα για το μη υποχρεωτικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου, αφού η «εκπαίδευση» των νηπίων σε θέματα ανάγνωσης και γραφής περιορίστηκε σε προαναγνωστικές και προγραφικές ασκήσεις με στόχο την προετοιμασία των νηπίων να δεχτούν την επίσημη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Η διαδικασία αυτή περιλάμβανε την οικοδόμηση του αντιληπτικοκινητικού σχήματος των διαδρομών γραφής, την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, τον συντονισμό χεριού και ματιού, καθώς και την εξοικείωση με διάφορα μέσα γραφής.¹⁴ Σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας, που εντασσόταν στο μιχεβιοριστικό μοντέλο, το παιδί δεν ήταν παρά ένας παθητικός αποδέκτης των όσων διδάσκεται από τους ενήλικες. Η μάθηση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, ερμηνευόταν ως απλή μίμηση και οικειοποίηση της γλώσσας του ενήλικου που λειτουργούσε ως μοντέλο. Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αντιμετωπιζόνταν ως δεξιότητες κωδικοποίησης ή αποκωδικοποίησης, απαλλαγμένες από αξίες και συναισθηματικές προεκτάσεις. Η διδασκαλία της γλώσσας ακολουθούσε μια προδιαγεγραμμένη πορεία, αγνοώντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες

¹¹ Α.Α.Γιαννικοπούλου,(2000β),από την προανάγνωση στην ανάγνωση, εκδόσεις Καστανιώτη, σ.17-18

¹² Παπούλια-Τζελέπη Π.(2001)(επιμέλεια), Ανάδυση του Γραμματισμού ,Έρευνα και Πρακτική, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα σ.20

¹³ Κ.Πόρποδας ,(2002), Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ, Πάτρα 2002 σ.51,52

¹⁴ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1990



των παιδιών και έδινε έμφαση στη μορφή και όχι στην χρήση, στη εκμάθηση κανόνων και όχι στην επικοινωνία¹⁵.

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να προσεγγιστούν με συντομία τις εξελίξεις των αντιλήψεων για την εκμάθηση της γλώσσας, οι οποίες έφτασαν ως τις μέρες μας μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες, στις οποίες ενεπλάκησαν διάφορα επιστημονικά πεδία προσφέροντας το καθένα τη δική του πολύτιμη συμβολή.

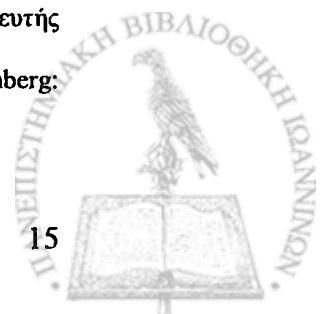
• Μια μεγάλη συζήτηση ανάμεσα, σε γλωσσολόγους και ψυχολόγους, γύρω από τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας, πυροδότησε το άρθρο του Chomsky το 1959 μέσα από το οποίο ασκούσε έντονη κριτική στις απόψεις του Skinner. Ο Skinner, ψυχολόγος και βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας της συμπεριφοράς υποστήριζε ότι το παιδί μιμούμενο τη γλώσσα των ενηλίκων ή μέσα από συστηματική εκπαίδευση και μόνο, απομνημονεύει εκφράσεις και λέξεις τις οποίες ανασύρει και χρησιμοποιεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις¹⁶. Ο Chomsky, γλωσσολόγος ο οποίος συνέδεσε την ψυχολογία με την γλώσσα και απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά, χρησιμοποιώντας τις απόψεις του που είχαν ήδη δημοσιευτεί το 1957 στο βιβλίο του *Syntactic Structures*, έκρινε ότι η θεωρία του Skinner ήταν ανεδαφική και εξωπραγματική. Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία του η γλώσσα είναι ένα σύστημα κανόνων που επιτρέπει την παραγωγή και την κατανόηση άπειρου αριθμού δεδομένων (άλλωστε το παιδί παράγει πολλές προτάσεις και λέξεις τις οποίες δεν έχει ξανακούσει). Κάθε άτομο είναι εφοδιασμένο με έναν μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας (Language Acquisition Devise), μέσω του οποίου εσωτερικεύει τις δομές της μητρικής του γλώσσας χρησιμοποιώντας γι' αυτό τον στόχο τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του¹⁷.

Με αυτά τα δεδομένα το 1957 ο Chomsky έθεσε τα θεμέλια για την νέα θεωρία της γλώσσας, η οποία ονομάστηκε «θεωρία της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής». Η θεωρία του Chomsky ορίζεται ως «γενετική» γιατί περιγράφει εκείνο τον μηχανισμό ο οποίος υπάρχει στον άνθρωπο απ' όταν γεννιέται και κινητοποιείται για την δημιουργία προτάσεων και ως «μετασχηματιστική» γιατί περιγράφει την παραγωγή λόγου ως αποτέλεσμα των κανόνων της γλώσσας που

¹⁵Κουτσοιράκη Στέλλα, (2006), Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση, Εκδόσεις Ταξιδευτής Αθήνα: σ.50-51.

¹⁶Σ. Χατζησαββίδης, (1998), Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο: Gutenberg: σελ.17.

¹⁷Chomsky, N,(1991): Συντακτικές δομές, Αθήνα, Νεφέλη.



εσωτερικεύει το άτομο (βαθιά δομή), οι οποίοι μετασχηματίζονται για να διαμορφώσουν το τελικό φώνημα (επιφανειακή δομή)¹⁸.

Η θεωρία του Chomsky την δεκαετία του '50 έγινε αφορμή για την ανάπτυξη σειράς ερευνών με στόχο την μελέτη της μάθησης της γλώσσας από τα μικρά παιδιά. Οι αντιλήψεις για την μάθηση της γλώσσας πέρασαν τρεις τουλάχιστον διαφορετικές περιόδους.

Αρχικά κατά την πρώτη περίοδο, την δεκαετία του '60 η έμφαση δόθηκε στην κατάκτηση της σύνταξης, θέση που ήταν απόρροια της έμφασης που έδωσε ο Chomsky, στην Γενετική – Μετασχηματιστική Γραμματική, στην συντακτική πλευρά της γλώσσας. Έτσι γνώση της γλώσσας θεωρήθηκε η γνώση των συντακτικών κανόνων κάθε γλώσσας. Στην δεύτερη περίοδο, η οποία συμπίπτει με την δεκαετία του '70 δόθηκε έμφαση στη σημασιολογία της γλώσσας, και ως γλωσσική γνώση θεωρήθηκε η γνώση της σημασίας λέξεων και προτάσεων καθώς και η ικανότητα της δημιουργίας τους σε σχέση με εξωγλωσσικούς παράγοντες. Τέλος κατά την τρίτη περίοδο, η οποία εκτείνεται έως σήμερα, δίνεται έμφαση στην επικοινωνία και ως γνώση της γλώσσας ορίζεται η δεξιότητα του να χρησιμοποιεί κανείς την γλώσσα, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το γλωσσικό, φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θέλει να επικοινωνήσει¹⁹.

Οι νέες θεωρίες σχετικά με την μάθηση της γλώσσας από τα μικρά παιδιά πριμοδότησαν το ενδιαφέρον των επιστημόνων της γνωστικής ψυχολογίας να εμβαθύνουν τόσο σε εκείνες τις δομές που λειτουργούν περισσότερο στην «οικοδόμηση» της γνώσης, όσο και ειδικότερα της ανάγνωσης όπως είναι η κατανόηση, η μάθηση και η μνήμη (Pearson & Stephens).

Η πρώτη συζήτηση σχετικά με την ανάγνωση και τις νοητικές διεργασίες που την στηρίζουν, ξεκινά από την πλευρά της γνωστικής ψυχολογίας με την έκδοση του βιβλίου του Huey, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, το 1908.²⁰ Αυτό που μελετήθηκε περισσότερο εκείνο το διάστημα ήταν η ταχύτητα της ανάγνωσης, οι οφθαλμικές κινήσεις, οι πληροφορίες που γίνονται αντιληπτές κατά την διαδικασία της ανάγνωσης και διάφορα τέτοια τεχνικής φύσεως θέματα. Επηρεασμένοι την εποχή εκείνη και μέχρι την δεκαετία του '70 οι ψυχολόγοι από τον μπιχεβιοριστικό

¹⁸ Δήμητρα Κατή, (2000) Η γλώσσα στο παιδί, Οδυσσεύς : σελ. 26-30.

¹⁹ Sylaïn Auroux, (2005) η φιλοσοφία της γλώσσας, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σ.408-444

²⁰ Κουτσοράκη Στέλλα, (2006) Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση, Εκδόσεις Ταξιδευτής Αθήνα:σ.38



δογματισμό υποτιμούν την ανάγνωση σαν νοητική διεργασία και την ανάγουν αποκλειστικά σε ζήτημα μεθοδολογικό, μετρήσιμη από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της και μόνο.

Από την δεκαετία του '70 αρχίζει το τεράστιο ενδιαφέρον για την ανάγνωση η οποία αναδεικνύεται από πολλές έρευνες της εποχής και αρχίζει πλέον να αντιμετωπίζεται σαν νοητική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών. Το ενδιαφέρον των ερευνών στράφηκε πια στον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες προσεγγίζουν ένα κείμενο με στόχο την κατανόησή του. Μέσα από το ενδιαφέρον των μελετητών για την ουσία, τον πυρήνα της ανάγνωσης, τον τρόπο δηλαδή, με τον οποίο ο αναγνώστης σχετίζει την προηγούμενη γνώση του, με την κατανόηση του κειμένου, προέκυψε μια πολλή σημαντική θεωρία, η θεωρία των «σχημάτων».

Με τον όρο «σχήμα» αναφερόμαστε σ' ένα πλαίσιο πληροφοριών που ο καθένας από μας κατέχει με διαφορετικό τρόπο για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Πρόκειται για ένα «πλέγμα» πληροφοριών για κάθε τι το οποίο γνωρίζουμε και το οποίο ανακαλούμε κάθε φορά που χρειάζεται να κατανοήσουμε και να πάρουμε νέες πληροφορίες και γνώσεις μέσα από το γραπτό κείμενο. Σύμφωνα με την θεωρία των σχημάτων το είδος του «πλέγματος» δηλ. η ποσότητα των γνώσεων που ο άνθρωπος κατέχει για κάθε θέμα καθορίζει την δυνατότητα του να προσλάβει με ευκολία τις νέες πληροφορίες.²¹ Με άλλα λόγια η θεωρία των σχημάτων υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι ευκολότερη όταν στο άτομο υπάρχει προγενέστερη γνώση ή έστω ένα ικανοποιητικό πλαίσιο γνώσης γύρω από κάποιο αντικείμενο. Αυτό που προσέφερε κατά κύριο λόγο η θεωρία των σχημάτων στις απόψεις σχετικά με την ανάγνωση ήταν ο προσανατολισμός των ερευνητών και των παιδαγωγών, σε ένα τελείως νέο πεδίο που αφορούσε κυρίως το τι ήδη γνωρίζει το παιδί πριν διδαχτεί επίσημα την ανάγνωση, βάζοντας σε δεύτερη φάση την μεθοδολογία της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Έτσι για πρώτη φορά το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πολιτισμικό αλλά και στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, αλλά και στην αλληλεπίδραση αυτών των δύο με το περιεχόμενο του κειμένου και με τον τρόπο που ο αναγνώστης οδηγείται κάθε φορά στην κατανόηση του κειμένου.

Ανάμεσα στους επιστήμονες της νέας θεωρίας δημιουργήθηκε μία γόνιμη συζήτηση η οποία έφερε στην επιφάνεια διαφορετικές απόψεις σχετικά με το «πού» τελικά βρισκόταν η ουσία της ανάγνωσης. Κάποιοι θεώρησαν ότι τον πρώτο ρόλο

²¹ Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J. & Wilkinson, I., (1994) πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα



στην κατανόηση του κειμένου από τον αναγνώστη κάθε ηλικίας έχει ο νους του αναγνώστη, κάποιοι άλλοι έδωσαν πρωταρχική σημασία στο κείμενο με το οποίο απευθύνεται κανείς στον αναγνώστη ενώ μια τρίτη άποψη θέλει η κατανόηση να είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κειμένου και αναγνώστη.

Παράλληλα με τον κλάδο της ψυχολογίας που υπήρξε ο πρώτος επιστημονικός κλάδος που ασχολήθηκε ουσιαστικά με την εκμάθηση της γλώσσας απ' τα μικρά παιδιά και την ανάγνωση ειδικότερα, αναπτύχθηκε και ένας άλλος κλάδος, εκείνος της κοινωνιογλωσσολογίας.

Οι κοινωνιογλωσσολόγοι ήταν οι πρώτοι επιστήμονες που με τις έρευνές τους ασχολήθηκαν με τις διαλέκτους αποδεικνύοντας ότι όσοι ομιλητές τις χρησιμοποιούν δεν παρουσιάζουν οι ίδιοι κάποιο γλωσσικό έλλειμμα αλλά αντίθετα επιτυγχάνουν ένα επίτευγμα αφού στην ουσία κάνουν χρήση δύο διαφορετικών κωδίκων. Ένα άλλο σημείο στο οποίο εστίασαν τις έρευνές τους οι κοινωνιογλωσσολόγοι είναι η αναθεώρηση της έννοιας του πλαισίου της ανάγνωσης. Το αυστηρά εκπαιδευτικό πλαίσιο της διαδικασίας της ανάγνωσης αμφισβητήθηκε και τελικά κατά την δεκαετία του '80 το πλαίσιο αυτό μεγάλωσε ώστε να συμπεριλάβει και την οικογένεια καθώς και τον κοινωνικό ρόλο τον οποίο η γλώσσα και η ανάγνωση κάθε φορά εξυπηρετεί.²² Η κοινωνιογλωσσική άποψη σχετικά με την γλώσσα και την εκμάθησή της συμπίπτει σε πολλά σημεία με την κονστρουκτιβιστική θεωρία της μάθησης αποδεικνύοντας ότι η ανάγνωση όπως και ο προφορικός λόγος συνιστούν μια λειτουργία του ανθρώπου την οποία χρησιμοποιεί για να καλύψει τις κοινωνικές του ανάγκες.

Ο κονστρουκτιβισμός αναφέρεται στο πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν. Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό (εποικοδομητισμός) ο κάθε άνθρωπος κατασκευάζει μόνος του την αντίληψη για τον κόσμο γύρω του, μέσα από την εμπειρία του, αλλά και με τον στοχασμό του πάνω σ' αυτή την εμπειρία, ενώ βασικό ρόλο στην μάθηση παίζει η προηγούμενη γνώση στην οποία στηρίζεται για να αποκτήσει την καινούρια γνώση.²³

Ειδικότερα η γνώση κατασκευάζεται από τον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος «χτίζει» τις καινούριες ιδέες του πάνω στις ήδη αποκτηθείσες σε μια διαδικασία μάθησης που έχει νόημα και περιεχόμενο για τον ίδιο. Είναι σαφές ότι η γνώση σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό είναι αδύνατον να μεταφερθεί αυτούσια από τον δάσκαλο στον

²² Κουτσουράκη Στέλα Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση(2006) ,Εκδόσεις Ταξιδευτής Αθήνα:σ.39-41

²³ Έλση Ντολιοπούλου,(2005) Σύγχρονες τάσεις προσχολικής αγωγής, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος,Αθήνα,σ.114-115

μαθητή αφού είναι αποτέλεσμα προσωπικής εμπειρίας και έχει άλλη βαρύτητα για τον κάθε άνθρωπο ανάλογα με το φύλο του, την ηλικία του και το πολιτιστικό του επίπεδο.

Υπάρχουν δύο μορφές κονστρουκτιβισμού οι οποίες επηρεάζουν τις παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές:

α) Ο ψυχολογικός κονστρουκτιβισμός ο οποίος κατάγεται από τον Jean Piaget, ο οποίος είχε την άποψη ότι η μάθηση είναι ατομική υπόθεση και είναι το αποτέλεσμα της «δράσης» του παιδιού πάνω στον κόσμο που το περιβάλλει.

β) Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, ο οποίος θεμελιώθηκε από τον Emile Due Khem, γάλλο κοινωνιολόγο του 19^{ου} αι., με κύριο εκφραστή τον Vigotsky ο οποίος σε αντίθεση με τον Piaget τοποθετεί σε δεύτερη μοίρα τους προσωπικούς μηχανισμούς και αναδεικνύει ως καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση το κοινωνικό «περιβάλλον» του παιδιού, το οποίο κατά τη γνώμη του καθορίζει το είδος και την χρήση της γνώσης, καθώς και τις πεποιθήσεις του ατόμου.²⁴

Επίσης οι κοινωνιογλωσσολόγοι υπήρξαν οι πρώτοι επιστήμονες οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών που δεν έχουν ακόμη διδαχθεί επίσημα την ανάγνωση και μάλιστα η Heath (1980,) και ο Wells (1985) μελετώντας τις εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέδειξαν με έρευνές τους την σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού και την μετέπειτα επιτυχία στο σχολείο²⁵.

Οι απόψεις των κοινωνιογλωσσολόγων επηρέασαν μέχρι σήμερα τις σχετικές με τον γραμματισμό θεωρίες, δίνοντας στην μάθηση γενικότερα και στην ανάγνωση ειδικότερα μια νέα πρωτοποριακή εκπαιδευτική διάσταση. Κάτω από την επήρεια των απόψεων του Ρώσου ψυχολόγου Vigotsky, σύμφωνα με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί σαν όχημα το οποίο οδηγεί τον άνθρωπο από τις αυθόρμητες νοηματικές συλλήψεις στις υψηλότερες διανοητικές λειτουργίες,²⁶ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εργαλείο δημιουργίας νοήματος, διαμορφωμένο και επηρεασμένο από πολιτισμικούς μα και κοινωνικούς παράγοντες, ενώ ο μαθητής στον οποίο διδάσκεται η γλώσσα αποκτά την δική του ταυτότητα, την δική του πολιτισμική και γλωσσική αφετηρία η οποία πρέπει να λαμβάνεται ανά πάσα στιγμή υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

²⁴ Μ.Γ. Ουάντσγουερθ, (2001) Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη, *Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σ31-35

²⁵ Ν. Στελλάκη, Μ. Κονδύλη στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος, (2006) «Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, :σ.161

²⁶ Έλση Ντολιοπούλου,(2005) Σύγχρονες τάσεις προσχολικής αγωγής, εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα:σ.96-112



Οι προαναφερόμενες θεωρίες για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είχαν σαν αποτέλεσμα μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση υπέρ της μάθησης και της γνώσης της γλώσσας των παιδιών. Μέσα από αλληπάλληλες έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια, σχετικά με την διδασκαλία της γλώσσας στα μικρά παιδιά, έγινε πλέον σαφές για κάθε επιστήμονα που ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα ότι τα παιδιά έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας, συμμετέχοντας ενεργά σ' αυτή, «δομώντας» σταδιακά τον λόγο και όχι μιμούμενα τα γλωσσικά πρότυπα των ενηλίκων. Επίσης έγινε αποδεκτό ότι με τον όρο γλωσσική γνώση εννοούμε όχι μόνο την στείρα γλωσσική ικανότητα αλλά την σύζευξή της με την επικοινωνιακή ικανότητα, την χρήση δηλαδή της γλώσσας μέσα σ' ένα ευρύτερο επικοινωνιακό σύστημα. Συγχρόνως επιχειρήθηκε η μελέτη της συμβολής της οικογένειας και του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναδύεται ο γραμματισμός, ενώ έγινε πλέον ξεκάθαρο ότι τα παιδιά δεν φτάνουν στην διαδικασία της επίσημης διδασκαλίας της ανάγνωσης σαν άγραφο χαρτί. Αντίθετα έχουν έρθει ήδη από πολύ νωρίς στη ζωή τους σε επαφή με το γραπτό λόγο και η επίσημη διδασκαλία αποτελεί τη συνέχεια μιας αναπτυξιακής διαδικασίας η οποία έχει τις ρίζες της στην οικογένεια και ολοκληρώνεται πολλά χρόνια αργότερα.

1.1.2 Τι είναι λοιπόν η ανάγνωση;

Η ανάγνωση με την ευρεία έννοιά της υπάρχει διάχυτη στην ανθρώπινη ύπαρξη από τις αρχές της ζωής. Ο κάθε άνθρωπος «διαβάζει» τον κόσμο γύρω του από νωρίς στη ζωή του. «Διαβάζει» κάθε κώδικα που μπορεί να τον ενδιαφέρει, «διαβάζει» τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του, τη μουσική, τ' αστέρια, το χορό, τα σήματα κυκλοφορίας, ερμηνεύοντας και αποκωδικοποιώντας μ' αυτόν τον τρόπο τα σημεία που υπάρχουν στον κόσμο του ανεξάρτητα από τις αισθήσεις που χρησιμοποιεί για την αντίληψή τους²⁷.

Αυτή η ανάγνωση λειτουργεί περισσότερο σαν κατανόηση και γνώση, ενώ γίνεται πολύτιμο εργαλείο για την αποκρυπτογράφηση και την νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει. Ο Albert Manguel στο βιβλίο του *Η ιστορία της ανάγνωσης*²⁸ μιλώντας για την ευρεία ανάγνωση την θεωρεί ως την πιο ουσιαστική λειτουργία που υπάρχει στον άνθρωπο μετά την αναπνοή και είναι εξίσου πολύτιμη για την ύπαρξή του. Αν η ανάγνωση με την ευρεία έννοια του όρου είναι πολύτιμη

²⁷ Βάμβουκας(2007β'): Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης, Ατραπός: , σ.14-17

²⁸ Alberto Manguel,(1997)Η ιστορία της ανάγνωσης, εκδόσεις Λιβάνη:Αθήνα ,σ.28-30



για την γνώριμία του ανθρώπου με τον κόσμο του η ανάγνωση με την πιο στενή της έννοια, εκείνη δηλαδή η ανάγνωση η οποία ερμηνεύει σημεία που κατασκευάστηκαν με στόχο την επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους²⁹, γίνεται το εφόδιο του ανθρώπου να κινείται στο κοινωνικό του περιβάλλον αυτόνομος, επαρκής και αυτάρκης, οργανώνοντας και ταξινομώντας τα στοιχεία της κοινωνικής ζωής. Δεν θεωρείται τυχαία μια πρωταρχικής σημασίας γλωσσική δεξιότητα για τους μαθητές, αφού συνδέεται άμεσα με την γλωσσική επικοινωνία. Άλλωστε είναι σαφής η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Ο γραπτός λόγος υπάρχει όπως ακριβώς και ο προφορικός λόγος για να επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Ο προφορικός λόγος (ακρόαση και ομιλία) κωδικοποιεί και νοηματοδοτεί την πραγματικότητα³⁰.

Το μικρό παιδί μαθαίνει την μητρική του γλώσσα, εκμάθηση που ισοδυναμεί τόσο με την ανακάλυψη του νοήματός της όσο και των δομών της και στη συνέχεια στηρίζει πάνω σ' αυτή τη γνώση την εκμάθηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) που είναι η κωδικοποίηση της γλώσσας, είναι δηλ. η έμμεση κωδικοποίηση της πραγματικότητας. Οι τέσσερις αυτές διαδικασίες (ομιλία, ακρόαση, γραφή, ανάγνωση), οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και υποστηρίζονται η μια από την άλλη και η χρήση τους από τον άνθρωπο για να αντλεί νόημα από ένα κείμενο που διαβάζει ή να δίνει νόημα σ' ένα κείμενο που γράφει, συνιστούν τον γραμματισμό (Litteracy) δεξιότητα που καθιστά το άτομο ικανό να κατανοεί αλλά και να επικοινωνεί με το κοινωνικό του περιβάλλον.³¹

Η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών: της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της κατανόησης της σημασίας του.

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι η λειτουργία που περιλαμβάνει την αναγνώριση των μονάδων του γραπτού λόγου, δηλ. των φωνημάτων και στην συνέχεια την φωνολογική τους αναπαράσταση³². Είναι δηλαδή η μετατροπή του γραπτού συστήματος σε κάποιο φωνηματικό σύστημα. Στην γλωσσολογία η λειτουργία αυτή, ως λειτουργία μετατροπής ενός κώδικα σε κάποιον άλλο κώδικα

²⁹ Βάμβουκας, ό.π.σ.14

³⁰ Βάμβουκας, ό.π.σ.15

³¹ Βάμβουκας, ό.π.σ.19

³² Κ. Πόρποδας(2002): Η Ανάγνωση, Πάτρα , σ. 39-52, Μ. Βάμβουκας: Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης, Ατραπός, 2007, σ. 14-18.



ονομάζεται ανακωδικοποίηση³³ (recording), και προϋποθέτει τόσο την γνώση των γραμμάτων και την αντιστοιχία με τους φθόγγους όσο και τους κανόνες που διέπουν αυτή την αντιστοιχία.

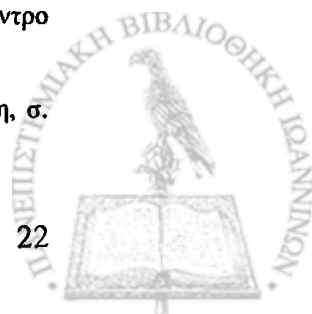
Η ανάγνωση δεν μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς τη λειτουργία της κατανόησης. Για να κατανοήσει ο αναγνώστης το κείμενο που αποκωδικοποιεί συνδέει την λέξη την οποία αποκωδικοποιεί με την σημασία που η λέξη αυτή έχει. Η διαδικασία αυτή είναι παρόμοια με την διαδικασία της κατανόησης του προφορικού λόγου αφού και σ' αυτή την περίπτωση ο δέκτης του μηνύματος ανασύρει από τη σημασιολογική του μνήμη την έννοια της λέξης που ακούει και απαραίτητη προϋπόθεση για να την κατανοήσει είναι να γνωρίζει τη σημασία της.³⁴ Είναι γνωστό ότι όσο μεγαλώνει η εμπειρία του αναγνώστη τόσο η κατανόηση του κειμένου αποκτά μεγαλύτερη σημασία από την αποκωδικοποίηση, αφού αυτή είναι που ορίζει τον τόνο της φωνής, τον «τονισμό» των λέξεων, ενώ είναι ικανή να προσπερνά τυχόν λάθη του γραπτού κειμένου σαν μη καθοριστικά για το αποτέλεσμα της ανάγνωσης.³⁵ Αντίθετα, ο πρόσφατος ή ο κακός αναγνώστης, αναλώνεται σε τέτοιο βαθμό στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου που δεν κατανοεί τελικά το κείμενο που διαβάζει.

Είναι φανερό ότι η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη και πολυεπίπεδη ικανότητα για την κατάκτηση της οποίας είναι απαραίτητη η ύπαρξη κάποιων προϋποθέσεων, οι οποίες ορίζουν ένα επίπεδο αναγνωστικής ετοιμότητας, με την έννοια των δεξιοτήτων εκείνων που θα οδηγήσουν το παιδί να διαβάζει σωστά. Είναι σημαντικό σ' αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων, όπως και η ικανότητα της ανάγνωσης και της χρήσης του γραπτού λόγου, είναι αποτέλεσμα της ενεργοποίησης του ίδιου του παιδιού το οποίο βρίσκεται από πολύ μικρό σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από γραπτά μηνύματα τα οποία νιώθει την ανάγκη και την περιέργεια να αποκωδικοποιήσει. Έτσι η κατάκτηση της ανάγνωσης δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιων ωρών διδασκαλίας, είναι το τέλος ενός πολύπλοκου και

³³ Δημήτρης Η. Ζάχος(1992), Ανάγνωση – Γραφή, ψυχο-γλωσσική προσέγγιση, Κέντρο Ψυχολογικών Ερευνών.

³⁴ Κ. Πόρποδας(2002): Η Ανάγνωση, Πάτρα, σ. 45-51

³⁵ Α.Α.Γιαννικοπούλου(2000β), από την προανάγνωση στην ανάγνωση, εκδόσεις Καστανιώτη, σ. 15-19



μοναχικού δρόμου μάθησης η οποία αναδύεται μέσα σ' ένα εγγράματο περιβάλλον και με την πολύτιμη βοήθεια του ενήλικα.³⁶

1.1.3 Αναδυόμενος Γραμματισμός

Με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» (emergent literacy) ορίζεται η γνώση των παιδιών σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση την οποία αποκτούν πριν να δεχτούν την επίσημη εκπαίδευση του σχολείου. Σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού τα μικρά παιδιά νιώθουν την ανάγκη να είναι χρήστες της γραπτού λόγου και είναι χρήστες του πολύ πριν η γραφή και η ανάγνωσή τους αποκτήσουν τη συμβατική μορφή τους.³⁷ Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναπαρίσταται καλύτερα ως μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία η οποία συνδέεται άμεσα με το οικογενειακό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά και τους ενημερωμένους ενήλικες που το απαρτίζουν³⁸

Η πορεία της μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης αρχίζει όταν το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τα μηνύματα του γραπτού λόγου που κατακλύζουν το περιβάλλον του και η πρώτη γνώση που το παιδί αποκομίζει από αυτή την επαφή είναι ότι ο γραπτός λόγος κρύβει κάποια νοήματα που πρέπει να καταφέρει να αντλήσει³⁹. Όλες οι συμπεριφορές που υιοθετούνται από τα παιδιά προς αυτό το σκοπό θεωρούνται γνήσιες αναγνωστικές ή γραφικές πράξεις και αποτελούν πολύτιμα στοιχεία για τον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης του γραμματισμού⁴⁰ αφού οδηγούν το παιδί να κατανοήσει τις βασικές συμβάσεις του γραπτού λόγου και να αποκτήσει τις πρώτες του γνώσεις σχετικά με το πώς διαβάζουμε. Σύμφωνα με την Clay⁴¹ οι κυριότερες από τις γνώσεις που αποκομίζει το παιδί κατά την επαφή του με τον γραπτό λόγο πριν την επίσημη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής είναι:

³⁶ Α.Α.Γιαννικοπούλου,(2000βς)από την προανάγνωση στην ανάγνωση, εκδόσεις Καστανιώτη.σ15-26,Ε.Τάφα(2001) Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,σ28

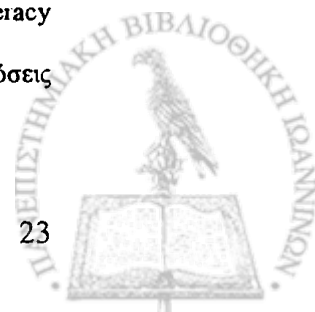
³⁷ Αναφέρεται από Κονδύλη, Μ. (2002) , Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, στο Αϊδίνης, Α., Φάκελος Βιβλιογραφίας για το μάθημα Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Σχολική Ηλικία: Αναπτυξιακές, Κοινωνικές και Διδακτικές πρακτικές, Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.,

³⁸ Κουτσουράκη Στέλα(2006), Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση ,Εκδόσεις Ταξιδευτής Αθήνα :σ.51,

³⁹ Goodman, (1986) *Children coming to know literacy*. In Teale ,W. & Sulshy,E: Emergent literacy :Writing and reading, Norwood, N.J.:Ablex ,pp1-14

⁴⁰ Α.Α.Γιαννικοπούλου, (2000βς)από την προανάγνωση στην ανάγνωση, εκδόσεις Καστανιώτη,σελ.23

⁴¹ Clay ,M. (1985),*The early detection of reading difficulties*. Portsmouth, Heinemann



- *Γραπτό μήνυμα:* Το κείμενο μεταφέρει το μήνυμα και όχι η εικόνα (κατακτάται γύρω στα τέσσερα χρόνια)⁴²
- *Φορά της ανάγνωσης:* Διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Διαβάζουμε πρώτα την αριστερή και μετά τη δεξιά σελίδα
- *Μονάδες γραπτού λόγου:* Στο γραπτό κείμενο υπάρχουν λέξεις που αποτελούνται από γράμματα και ξεχωρίζονται μεταξύ τους. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ο γραπτός λόγος αποτελείται από ξεχωριστές μονάδες γιατί αυτή η γνώση θα τα βοηθήσει στην κατάκτηση της ανάγνωσης⁴³. Τέτοια γνώση είναι η αναγνώριση μίας λέξης, του πρώτου και του τελευταίου γράμματος της λέξης, δύο γραμμάτων μέσα στη λέξη κ.λ.π.
- *Αναγνώριση γραμμάτων* Αναγνώριση κάποιων γραμμάτων και διάκριση τους σε κεφαλαία και πεζά..
- *Το πρώτο και το τελευταίο μέρος:* Κάθε κομμάτι γραπτού λόγου έχει μια αρχή και ένα τέλος.
- *Αναγνώριση βασικών σημείων στίξης:* Αναγνώριση της σημασίας της τελείας, του κόμματος και του ερωτηματικού. Πρόκειται για μια δεξιότητα που δυσκολεύει ακόμη και μεγαλύτερα παιδιά λόγω της προϋπόθεσης της βαθιάς γνώσης των δομών του γραπτού λόγου.⁴⁴

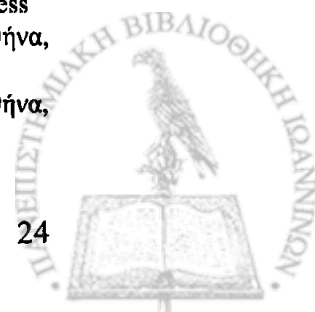
Αν και δεν υπάρχει πλέον καμία αμφιβολία ότι το παιδί έρχεται σε επαφή με τον γραπτό λόγο πριν από την επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης, υπάρχει μία διαφοροποίηση μεταξύ των ερευνητών σχετικά με την ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής στο πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα τρία σημαντικότερα μοντέλα που προέκυψαν μέσα από την συζήτηση των επιστημόνων και τη συνεχή έρευνα σχετικά με τις συνιστώσες του αναδυόμενου γραμματισμού είναι τα παρακάτω:⁴⁵

⁴² Goodman, K. (1986), *What's whole in whole language?*, Portsmouth, Heinemann educational books, Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982), *Literacy before schooling*, Portsmouth, Heinemann educational books

⁴³ Adams, M.J. (1990), *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MIT Press

⁴⁴ Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ52

⁴⁵ Κουτσοράκη Στ. (2006), *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση*, Εκδόσεις Ταξιδευτής Αθήνα, σελ.73-79



Mason and Stewart (1990): Οι συμπεριφορές που ορίζουν την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού σύμφωνα με τους Mason και Stewart αφορούν στις έννοιες και λειτουργίες γραμματισμού (γνώση αναγνωστικής πράξης, αυτοαντίληψη σχετικά με την ανάγνωση, αναδυόμενη ανάγνωση σε οικείο πλαίσιο), στην γραφή και την σύνθεση (γραφή λέξεων, υπαγόρευση προτάσεων, σύνθεση ιστοριών) στις γνώσεις σχετικά με τα γράμματα και τις λέξεις (γνώση γραμμάτων, γνώση αντιστοιχίας γραμμάτων-ήχων, φωνολογική επίγνωση) και στην κατανόηση κατά την ακρόαση και την αντίληψη λέξεων.

Whitehurst and Lonigan (1998 & 2001): Σύμφωνα με τους Whitehurst & Lonigan οι συμπεριφορές που ορίζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού είναι συνδεδεμένες με δύο ομάδες δεξιοτήτων : «από μέσα προς τα έξω» ή εξωστρεφείς («inside-out») (φωνημική επίγνωση, τη γνώση των γραφημάτων και τη σύνδεσή τους με τις σωστές φωνολογικές αναπαραστάσεις, φωνητικός συνδυασμός, συντακτική επίγνωση) και «από έξω προς τα μέσα» ή εσωστρεφείς («outside-in») (γνώσεις σχετικά με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, αναδυόμενη ανάγνωση σε οικείο πλαίσιο, αφηγηματική γνώση, γλώσσα).

Sénéchal et al (2001): Το μοντέλο αναδυόμενου γραμματισμού των Sénéchal et al, αποδέχεται την ύπαρξη δύο διαφορετικών ομάδων συμπεριφορών,, ενώ η καθεμία από αυτές τις ομάδες επηρεάζει σε διαφορετικό επίπεδο την κατάκτηση του γραμματισμού. Η πρώτη ομάδα δεξιοτήτων αφορά στην εννοιολογική γνώση και περιλαμβάνει τη γνώση σχετικά με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, την αναδυόμενη ανάγνωση σε οικείο πλαίσιο, την αυτοαντίληψη σχετικά με την ανάγνωση και την γνώση για τις πράξεις της ανάγνωσης και της γραφής ,σχετίζεται με τον προφορικό λόγο και επηρεάζει την γνώση για τον γραμματισμό. Η άλλη ομάδα δεξιοτήτων αφορά στην διαδικαστική γνώση, περιλαμβάνει τις γνώσεις για τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής και τις γνώσεις για γράμματα και λέξεις και παίζει περισσότερο ρόλο στην μάθηση της συμβατικής ανάγνωσης.⁴⁶

1.2. ΠΡΩΙΜΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η πλειοψηφία των παιδιών, τα οποία καλούνται στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης να μάθουν να διαβάζουν, στην πραγματικότητα εξελίσσονται με

⁴⁶ Κουτσουράκη Στέλλα(2006), Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση ,Εκδόσεις Ταξιδευτής Αθήνα, σελ73-79



επιτυχία σε δια βίου αναγνώστες. Ωστόσο υπάρχουν κάποια παιδιά για τα οποία η επαρκής διδασκαλία στην ανάγνωση δεν είναι αρκετή και παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Τρεις βασικές δεξιότητες οι οποίες παίζουν βασικό ρόλο στην ολοκληρωμένη ανάγνωση είναι πιθανόν, στην περίπτωση που δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες, να αποτελέσουν εμπόδιο για τους μελλοντικούς αναγνώστες. Πρόκειται για την φωνολογική επίγνωση, την επίγνωση δηλαδή της αντιστοίχισης των γραμμάτων της αλφαβήτου με τα αντίστοιχα φωνήματα που αντιπροσωπεύουν, ως στρατηγικές άντλησης νοήματος από το γραπτό κείμενο, που προϋποθέτει την γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και την επάρκεια στην γλώσσα μέσω της οποίας θα γίνει η ανάγνωση. Βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια η ανάγνωση δεν εξαρτάται μόνο από δεξιότητες διακριτές οι οποίες αποκτούνται από τα παιδιά μέσα από την επίσημη σχολική εκπαίδευση, αλλά από ένα ευρύ φάσμα γνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες εδραιώνονται στο παιδί σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξής του. Επειδή η ανάγνωση είναι μια σύνθετη δραστηριότητα τα παιδιά έχουν ανάγκη από ένα περιβάλλον που προσφέρει πλούσια και ποικίλη υποστήριξη και ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης του γραμματισμού.

Γνωρίζοντας ότι τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν προέρχονται όλα από οικογένειες οι οποίες μπορούν να προσφέρουν ένα πλούσιο σε εμπειρίες γραπτού λόγου περιβάλλον καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία έχουν περισσότερες πιθανότητες από άλλα να έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση.

Σύμφωνα με τον Ε. Κολιάδη,⁴⁷ “άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που, ενώ έχουν ανέπαφα τα αισθητήρια όργανα, διαθέτουν επαρκή νοημοσύνη (τη μέση τρέχουσα για την ηλικία τους), ανάλογη σχολική εμπειρία και δεν παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα, εντούτοις η σχολική τους εργασία δεν είναι σύστοιχη προς τις ειδικές πνευματικές τους ικανότητες και της αποδεδειγμένης γενικότερης πνευματικής τους ικανότητας. Η φύση και η έκταση των δυσκολιών αυτών είναι τέτοια, ώστε το παιδί να μη μπορεί να μάθει με τις συνήθεις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά στα κανονικά σχολεία”. Τα παιδιά αυτά απαιτούν εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο νηπιαγωγείο δεν μπορούν να εντοπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες, αφού δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθούν οι μαθητές οι οποίοι δεν δέχονται ακόμη την επίσημη εκπαίδευση. Είναι βέβαιο όμως

⁴⁷ Κολιάδης, Ε(1997): Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη, Τόμος Γ', Αθήνα: Αυτοέκδοση



ότι μπορούν να εντοπιστούν εκείνες οι περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι έχουν πιθανότητες στο μέλλον να αναπτύξουν δυσκολίες σε κάποιο μαθησιακό επίπεδο. Στην περίπτωση της ανάγνωσης έχει αποδειχθεί ότι με γνώμονα την πρόσκτηση από τα νήπια δεξιοτήτων, όπως η φωνολογική επίγνωση, η γνώση γύρω από τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, η γνώση της γλώσσας και στην συνέχεια το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το παιδί, η πρόωμη ανίχνευση των παιδιών με προβλήματα στην διαδικασία της ανάγνωσης είναι δυνατή.⁴⁸

• Η πρόωμη ανίχνευση δυσκολιών στην ανάγνωση στο νηπιαγωγείο δεν έχει φυσικά την μορφή αξιολόγησης ή διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών. Ο εντοπισμός των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου, εκείνων δηλαδή των νηπίων τα οποία στην πορεία είναι πολύ πιθανόν να παρουσιάσουν -δυσκολίες στην ανάγνωση είναι απαραίτητος σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει σαν πρωταρχικό στόχο να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά θα μάθουν μέσα από αυτό να διαβάζουν και να γράφουν. Η ανίχνευση των προβλημάτων στην ανάγνωση και η εξατομικευμένη παρέμβαση σε εκείνα τα προβλήματα τα οποία στο μέλλον ενδέχεται να δημιουργήσουν εμπόδια στην πρόσκτησή της είναι πολύ σημαντικό να ξεκινά το ταχύτερο δυνατό πριν οι δυσκολίες εδραιωθούν και οδηγήσουν τους μαθητές στην σχολική αποτυχία, άρα και στον στιγματισμό και τον χαρακτηρισμό τους, πριν γίνουν η αιτία να χάσουν οι μαθητές κάθε κίνητρο για μάθηση και το σημαντικότερο πριν βρεθούν μαθησιακά σε μια δύσκολα αναστρέψιμη πορεία ακόμα και μέσα από μεθόδους αποκατάστασης.

Τοποθετώντας στο παραπάνω πλαίσιο την περίπτωση των νηπίων τα οποία φοιτούν στα ελληνικά νηπιαγωγεία και μαθαίνουν την ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα γίνεται πιο έντονα αντιληπτή η αναγκαιότητα της παρέμβασης και της πρόληψης των δυσκολιών ανάγνωσης αυτής της ομάδας παιδιών. Τα παιδιά που μιλούν μια άλλη γλώσσα από την επίσημη γλώσσα του σχολείου σε όλο τον κόσμο παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά κακής επίδοσης στο σχολείο όπως επίσης και μεγαλύτερα ποσοστά αναγνωστικών δυσκολιών από ότι τα παιδιά που μιλούν την επίσημη

⁴⁸ **D.P. Hurford, J.D. Schauf, Larry Bunce, Tammy Plaich, Kraig Moore** (1997): Early identification of children at risk for reading disabilities, *Journal of learning disabilities*, 27, 6, pp371-382 **Vellutino, Frank R.; Scanlon, Donna M.; Sipay, Edward R.; Small, Sheila G.; Pratt, Alice; Chen, RuSan; Denckla, Martha B** (1997) Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*. Vol 88(4), Dec 1996, 601-638. <http://psycnet.apa.org>, **Αγγελική Μουζάκη, Αθανάσιος Πρωτόπαπας, Δήμητρα Τσαντούλα**, (2007): Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α' Δημοτικού, <http://www.ilsp.gr>, (6/4/2008, 11:26πμ)

γλώσσα του σχολείου. Αν και τα τελευταία 15 – 20 χρόνια έχει γίνει μεγάλη πρόοδος στην έρευνα που αφορά στην εκπαιδευτική διάσταση της διγλωσσίας καθώς και στις τυχόν επιπτώσεις που εμφανίζονται στους μαθητές από τους κακούς ή τους επιφανειακούς χειρισμούς του φαινομένου, από τους εκπαιδευτικούς ή και την γλωσσική πολιτική, οι μαθητές οι οποίοι μιλούν μια μειονοτική γλώσσα παραμένουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες με κακές επιδόσεις στα περισσότερα από τα μαθήματα. Εξαιρέση αποτελούν μόνο εκείνα τα παιδιά τα οποία παρακολουθούν διγλωσσια τμήματα, στα οποία ο βασικότερος εκπαιδευτικός στόχος είναι να πάρουν τα παιδιά τις πρώτες γνώσεις είτε στην ανάγνωση είτε στα υπόλοιπα μαθησιακά αντικείμενα στην μητρική τους γλώσσα. Συχνά τα παιδιά που μιλούν στο σπίτι μια μειονοτική γλώσσα και στο σχολείο μια άλλη γλώσσα είναι παιδιά τα οποία έχουν γονείς οι οποίοι είναι και οι ίδιοι πλημμελώς εκπαιδευμένοι, προέρχονται από οικογένειες κατά κανόνα χαμηλού εισοδήματος, ζουν σε συνοικίες χαμηλού προφίλ και κάποιες φορές παρακολουθούν και σχολεία «χαμηλών επιδόσεων». Όλο το περιβάλλον των παιδιών ενισχύει την δυσκολία που ήδη υπάρχει στην ακαδημαϊκή γνώση της δεύτερης γλώσσας.

Λαμβάνοντας υπόψη από την μία πλευρά την κοινωνιογλωσσική άποψη για την γλώσσα σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι στην ουσία κοινωνική πρακτική και τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν υπάρχοντας και επικοινωνώντας σε περιβάλλοντα πλούσια σε εμπειρίες γραμματισμού, και από την άλλη πλευρά την ψυχογλωσσική άποψη για την εκμάθηση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία οι προϋποθέσεις για την ανάγνωση, όπως η φωνημική αντιστοιχία, η προφορική επάρκεια, οι γνώσεις του λεξιλογίου, οι γνώσεις για τον γραπτό λόγο προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, γίνεται απαραίτητη προϋπόθεση ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων διδασκαλίας και ενίσχυσης αυτής της ομάδας παιδιών πριν ακόμα αρχίσουν να συμμετέχουν στην σχολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Εξετάζοντας τον χειρισμό του φαινομένου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα γίνεται γρήγορα αντιληπτό ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία να αφορούν στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Η γλωσσική ιδιαιτερότητα των νηπίων τα οποία φοιτούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο και έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα έγκειται στο γεγονός ότι σε αυτή την ηλικία δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένη η μητρική γλώσσα, όπως ίσως συμβαίνει στα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο ή στο γυμνάσιο. Αυτή η ιδιαιτερότητα δημιουργεί την ανάγκη για κάποιους διαφορετικούς χειρισμούς προς τα νήπια αυτά αφού μπορεί να



γίνει ή αιτία για την δημιουργία στο παιδί μιας κατάστασης διπλής ημιγλωσσίας ή αφαιρετικής διγλωσσίας, η οποία είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε γλωσσικά και μαθησιακά ελλείμματα. Εάν σε αυτή την γλωσσική κατάσταση συνυπολογιστούν οι κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες, όπως φτωχό σε εμπειρίες οικογενειακό περιβάλλον από την μια πλευρά και συνεχής υποβάθμιση της μητρικής από την άλλη, γίνεται σαφές ότι αυτά τα παιδιά είναι μόνα τους, χωρίς καμία στήριξη στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αγνοεί τις ιδιαιτερότητές τους.

Μια τέτοια προσέγγιση δεν θα μπορούσε βέβαια να σημαίνει ότι κάθε περίπτωση διγλωσσίας, έστω και αν συγκεντρώνει τα παραπάνω γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά θα αντιμετωπίσει στο μέλλον προβλήματα στον χειρισμό του γραπτού λόγου. Μια τέτοια προσέγγιση έχει το νόημα της προσαρμογής του σχολικού πλαισίου του νηπιαγωγείου στην γλωσσική ιδιομορφία κάθε παιδιού προσφέροντας εξατομικευμένη εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες που πρόκειται να προκύψουν, εκπαίδευση που απαιτεί ειδίκευση των νηπιαγωγών σε θέματα διγλωσσίας καθώς και πραγματικά διαπολιτισμικά νηπιαγωγεία.

1.2.1 Οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού σαν δείκτες πρώιμης ανίχνευσης αναγνωστικών δυσκολιών

Οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού αποτελούν έναν αναμφισβήτητο παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την συμβατική ανάγνωση, τόσο στο επίπεδο των τεχνικών γνώσεων που οδηγούν στην κατανόηση του κειμένου, όσο και στην συγκράτηση των πληροφοριών του κειμένου, ενώ ταυτόχρονα ο βαθμός κατάκτησης αυτών των δεξιοτήτων από τους μαθητές του νηπιαγωγείου μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τις μετέπειτα αναγνωστικές του επιδόσεις.⁴⁹ Η πρώιμη ανίχνευση ενδείξεων πιθανών προβλημάτων στην ανάγνωση και η έγκαιρη παρέμβαση σε παιδιά που παρουσιάζουν «χαρακτηριστικά υψηλού κινδύνου» για αναγνωστική αποτυχία μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη για την περαιτέρω εκπαιδευτική πορεία του μαθητή αφού έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές που

⁴⁹ Βάμβουκας(2007β'): Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης, Ατραπός: , σ.17-28,



παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση παρουσιάζουν στη συνέχεια μία κακή σχολική πορεία με επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.⁵⁰

Βασικοί προβλεπτικοί δείκτες για την αναγνωστική επίδοση είναι:

Η φωνολογική επίγνωση: Ο όρος φωνολογική επίγνωση («phonological awareness») είναι όρος ο οποίος παραπέμπει κυρίως στην ψυχολογία και την γλωσσολογία και πολύ πρόσφατα έχει συνδεθεί με την σχολική διαδικασία. Η φωνολογική επίγνωση ορίζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν κυρίως στην κατανόηση της καταταμημένης δομής του λόγου και διακρίνεται σε δύο επίπεδα, την συλλαβική επίγνωση και την φωνημική επίγνωση. Η συλλαβική επίγνωση είναι η γνώση της ύπαρξης συλλαβών και η ικανότητα διαχείρισής τους (π.χ. η εύρεση ομοιοκαταληξίας, η ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές ή η σύνθεση λέξεων από συλλαβές), ενώ αντίστοιχα η φωνημική επίγνωση αφορά στην γνώση της ύπαρξης φωνημάτων και στην ικανότητα διαχείρισής τους (π.χ. το πρώτο γράμμα μιας λέξης, η σύνθεση και η ανάλυση λέξεων στα φωνήματα που την αποτελούν). Η δυνατότητα χειρισμού των μερών του λόγου κατά την είσοδο στο σχολείο σχετίζεται σημαντικά με την επιτυχία στη μάθηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα με ερευνητές η φωνολογική επίγνωση αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, άρα και έναν από τους σημαντικότερους δείκτες πρόγνωσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων.⁵¹

Η επίγνωση του γραπτού, δηλαδή οι γνώσεις σχετικά με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Τέτοιου είδους γνώσεις αποτελούν, η γνώση για την φορά της ανάγνωσης, η γνώση για το πρώτο και το τελευταίο μέρος του κειμένου, η σημασία των κενών ανάμεσα στις λέξεις, κλπ. Η συνειδητοποίηση των συμβάσεων του γραπτού λόγου θεωρείται, ως η γνωστική αφετηρία για την μάθηση της ανάγνωσης ενώ ταυτόχρονα

⁵⁰ Βάμβουκας(2007β'): Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης, Ατραπός: , σ.17-28,

⁵¹ ό.π. Βάμβουκας(2007β') σ.20,Μανωλιτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών. Εκδ. Γρηγόρη, Παντελιάδου, Σ. (2000) Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη,σελ.107-140:ελληνικά γράμματα, Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα (σελ. 151-189). Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.) *Ανάδωση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική*, εκδόσεις Καστανιώτη, Παπάνης, Ε. (2001). *Φωνολογική και Συντακτική Ενημερότητα Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας ως Παράγοντες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής Ικανότητας στην Πρώτη και Δεύτερη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Παν/μιο Κρήτης, Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα, Τάφα, Ε. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*: Ελληνικά Γράμματα.



δημιουργεί κίνητρα γι' αυτή τη μάθηση⁵². Κάθε μαθητής που αρχίζει την εκπαίδευσή του στο σχολείο διαθέτει σε διαφορετικό βαθμό τις «τις γνώσεις γύρω από τον γραπτό λόγο». Οι διαφορές των παιδιών σχετικά με τις γνώσεις γύρω από τον γραπτό λόγο σχετίζονται κατά πολύ με την ηλικία των παιδιών, την κοινωνικοοικονομική τάξη στην οποία ανήκουν, την ενίσχυση από την οικογένεια. Η σύνδεση των γνώσεων γύρω από τον γραπτό λόγο με την μετέπειτα κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων έχει τεκμηριωθεί στο παρελθόν από έρευνες στον ελληνικό χώρο, αλλά και στο εξωτερικό.⁵³ Έτσι οι μετρήσεις αυτών των γνώσεων στα παιδιά του νηπιαγωγείου δίνουν μια δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης αφού είναι αποδεδειγμένο ότι ο βαθμός απόκτησής τους αποτελεί προγνωστικό δείκτη της επιτυχίας/ αποτυχίας στην ανάγνωση και τη γραφή.

Η γνώση του αλφαβήτου, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση της αναπαράστασης κάθε γράμματος και το φώνημα το οποίο αυτή η αναπαράσταση αντιπροσωπεύει.⁵⁴

Ο προφορικός λόγος, δηλαδή γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η οικοδόμηση της γνώσης του γραμματισμού ορίζεται κατά πολύ από την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, αφού όταν το παιδί δεν χειρίζεται σωστά τον προφορικό λόγο δεν είναι εύκολο να κατανοήσει την σχέση φωνημάτων – γραφημάτων ώστε να κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης.⁵⁵

Το οικογενειακό περιβάλλον: Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ανάδυση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι καταρχήν αποτέλεσμα⁵⁶ της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το εγγράμματο περιβάλλον στο οποίο ζει, μέσα στο οποίο έχει την δυνατότητα να ανακαλύψει την λειτουργία και τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου, να νιώσει την ανάγκη να επικοινωνήσει και το ίδιο μέσω του γραπτού λόγου με τους γύρω του. Η σημαντικότερη κοινωνική ομάδα

⁵² Παπούλια-Τζελεπή, Π., 2001, Η συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου και της τεχνικής γλώσσας της γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη, στο Παπούλια-Τζελεπή, Π., (επιμ.), Ανάδυση του γραμματισμού (Έρευνα και Πρακτική), 122-149, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα

⁵³ Βαρνάβα-Σκούρα, Π. (1994). Οι ιδέες των παιδιών για την γραφή και τη μαθησιακή διαδικασία. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 27, σ. 18-21, Clay, M. (1985) The early detection of reading difficulties. Portsmouth, N.H: Heinemann

⁵⁴ Α.Α. Γιαννικοπούλου (2000β), από την προανάγνωση στην ανάγνωση, εκδόσεις Καστανιώτη, σ. 62-65, Βάμβουκας (2007β'): Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης, Ατραπός: , σ. 17-28, Κ. Πόρποδας (2002): Η Ανάγνωση, Πάτρα, σ. 165-182

⁵⁵ ό.π. Α.Α. Γιαννικοπούλου, σ. 125-130, Βάμβουκας σ. 17-28, Κ. Πόρποδας, σ. 50-53

⁵⁶ Dodici, B., Draper, D., Peterson, C., (2003), *Early parent-child interactions and early literacy development*, Topics in Early Childhood Special Education, ό.π. Α.Α. Γιαννικοπούλου, σ. 73-86, Goodman, Y, M. (1986) Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby, emergent literacy: writing and reading, p. 1-13, Norwood, NJ: ABBLEX



μέσω της οποίας το παιδί έρχεται σε επαφή με τον γραπτό λόγο είναι η οικογένεια. Έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν αποδεικνύουν ότι είτε έμμεσα, δηλαδή με το μοντέλο των ενηλίκων αναγνωστών που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους και με τα ποικίλα ερεθίσματα που είναι σε θέση να τους προσφέρουν, είτε άμεσα, δηλαδή με πρακτικές όπως το διάβασμα βιβλίων στο σπίτι, η βοήθεια στα παιδιά να αναγνωρίσουν τα είδη του γραπτού λόγου που τα περικλείει, η ενθάρρυνσή τους από την οικογένεια να ασχοληθούν με αυτόν, οδηγούν τα παιδιά στην εξοικείωσή τους με τον γραπτό λόγο, την σταδιακή αναγνώριση των κανόνων και των συμβάσεών του και την βαθύτερη γνώση των δομών του με αποτέλεσμα να είναι ήδη έτοιμα να περάσουν στην φάση της ανάγνωσης όταν αρχίζει η φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Έτσι το μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται άμεσα με το επίπεδο γνώσεων του παιδιού γύρω από τον γραπτό λόγο καθιστώντας προνομιούχα τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένα παιδί που στερείται ερεθισμάτων γύρω από τον γραπτό λόγο θα παρουσιάσει οπωσδήποτε προβλήματα στην απόκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, ή ότι ένα παιδί από πλούσιο σε ερεθίσματα γύρω από τον γραπτό λόγο οικογενειακό περιβάλλον είναι αδύνατον να παρουσιάσει αργότερα αναγνωστικές δυσκολίες

1.3.ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.3.1 Περί διγλωσσίας

Τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα αισθητή στα ελληνικά νηπιαγωγεία η παρουσία αλλοδαπών, παλιννοστούντων και δίγλωσσων νηπίων. Η εμπειρία που έχει συσσωρευτεί όλα αυτά τα χρόνια της παρουσίας των δίγλωσσων και αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι μαθαίνουν την νεοελληνική γλώσσα σε συνθήκες διγλωσσίας αφού στην καθημερινότητά τους συνυπάρχουν δύο γλώσσες, συνιστούν μια ξεχωριστή κατηγορία με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες τους τοποθετούν στις ομάδες υψηλού κινδύνου (high risk) για μαθησιακές δυσκολίες. Γνωρίζοντας ότι πολλές φορές μέχρι σήμερα η διγλωσσία θεωρήθηκε αιτία σχολικής αποτυχίας και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες και των μεταναστών⁵⁷, θα επιχειρηθεί να εντοπιστεί η έννοια της διγλωσσίας οι διαστάσεις της, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και οι συνθήκες εκείνες και οι χειρισμοί που καθιστούν το φαινόμενο αυτό επικίνδυνο για σχολική αποτυχία.

1.3.2 Ορισμός

Με τον όρο διγλωσσία εννοείται η χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο με στόχο την επικοινωνία. Στην διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ο όρος «diglossia», τον οποίο εισήγαγε ο Charles Ferguson το 1959, ο οποίος ερμηνεύεται ως η ύπαρξη δύο γλωσσών ή γλωσσικών ιδιωμάτων στην ίδια κοινότητα⁵⁸, αλλά και ο όρος «bilingualism» ο οποίος παραπέμπει στην χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο ή αλλιώς ατομική διγλωσσία.

⁵⁷ Triarchi- Herrman, B., 2000. *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*, Αθήνα: Gutenberg σελ.108, Diane August and Kenji Hakuta, 1997 *Improving Schooling for Language-Minority Children* Editors; Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited English Proficient and Bilingual Students, National Research Council and Institute of Medicine <http://books.nap.edu>.

⁵⁸ Ανδρέα Ν. Παπαπούλου 1997, *Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, στο: Ελένη Σκούρτου (επιμέλεια) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδόσεις Νήσος σελ.35



Προκειμένου να παρατηρήσουμε την ερευνητική αποτύπωση της έννοιας της διγλωσσίας και των διαστάσεων της και για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος, θα θέσουμε εν συντομία μια γενική σημείωση, προαπαιτούμενη για την ορθότερη προσέγγισή του. Όταν λοιπόν αναφερόμαστε στο φαινόμενο της διγλωσσίας ανιχνεύονται δύο συνιστώσες οι οποίες ορίζουν το αρχικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η συζήτηση που θα ακολουθήσει. Το φαινόμενο της διγλωσσίας ορίζεται ως:

- α) *καθαρά ατομικό*, αφορά δηλαδή μεμονωμένους ανθρώπους στους οποίους, ποικίλουν τόσο οι γενεσιουργές αιτίες, όσο και οι συγκυρίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε, το επίπεδο γνώσης της κάθε μιας γλώσσας χωριστά, την ηλικία στην οποία απέκτησαν τις δεξιότητες στην δεύτερη γλώσσα, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες χρησιμοποιούν την κάθε μια από τις γλώσσες που κατέχουν. Πρόκειται δηλαδή για βασικές παραμέτρους, οι οποίες επηρεάζουν την προσωπική και την κοινωνική τους ζωή, τις επιδόσεις τους στην σύγχρονη εκπαίδευση, την επαγγελματική τους πορεία .

β) *φαινόμενο με κοινωνικές προεκτάσεις*. Η ύπαρξη δύο γλωσσών σε έναν άνθρωπο ή ακόμα και σε μια ολόκληρη ομάδα, είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής συνεύρεσης δύο διαφορετικών γλωσσικών ομάδων και της ανάγκης η οποία προκύπτει, για την μεταξύ τους επικοινωνία και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Έτσι ο ρόλος της κάθε κοινωνικής ομάδας αναδεικνύεται ως καταλυτικός παράγοντας απέναντι στην εξέλιξη κάθε γλώσσας που εμφανίζεται. Μέσα από αυτή την διάσταση μπορούν να ερμηνευτούν ορθά φαινόμενα, όπως η διατήρηση ή η οριστική εξάλειψη γλωσσικών ομάδων εξαιτίας στάσεων και πρακτικών κοινωνικών ομάδων απέναντι στην ύπαρξη κάποιας γλώσσας. Εξετάζοντας μάλιστα την διγλωσσία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως διαδικασίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι αναγκαίο να αποτελέσει κριτήριο ορισμού, τόσο το κύρος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στο δεδομένο κοινωνικό γίγνεσθαι, όσο και η εκάστοτε γλωσσική πολιτική κάθε κράτους απέναντι σε μειονοτικές γλώσσες ή στις γλώσσες των μεταναστών.⁵⁹

⁵⁹ Ελένη Σκούρτου(1997)*Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*: Ελένη Σκούρτου (επιμέλεια)Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα:εκδόσεις Νήσος σελ.55, **Baker, C.**(2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,σελ.87-108, **Cummins, J.**,(1999) Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg, σελ.71-93, **Baker, C.**2001 *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,σελ.46-62

Η συστηματική έρευνα του φαινομένου της διγλωσσίας όπως αυτή προκύπτει είτε από την χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο, είτε από την επαφή ανάμεσα σε δύο γλωσσικές κοινότητες ξεκίνησε στην δεκαετία του '50. Στο διάστημα που μεσολάβησε έχουν διατυπωθεί δεκάδες ορισμοί για την διγλωσσία σε μια προσπάθεια να οριοθετηθεί το φαινόμενο σε σχέση με την χρήση και την γνώση της κάθε γλώσσας και να διαγραφούν τα χαρακτηριστικά του.

Λαμβάνοντας υπόψη τους δεκάδες ορισμούς για την διγλωσσία, η ύπαρξη των οποίων φανερώνει και τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι επιστήμονες ορίζουν την χρήση και την γνώση γλωσσών από κάποιο άτομο, τις διαφορετικές διαστάσεις της διγλωσσίας, αλλά και τους διαφορετικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, είναι αναγκαίο να επισημανθούν οι δύο κύριες κατευθύνσεις, που οριοθετούν το φαινόμενο:

Πρώτη από τις δύο κατευθύνσεις είναι η γλωσσολογική κατεύθυνση η οποία ορίζει την διγλωσσία με γνώμονα την γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες. Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933)⁶⁰ «δίγλωσσο θεωρείται κάθε άτομο το οποίο κατέχει σε τέλειο βαθμό δύο γλώσσες». Σ' αυτή την κατεύθυνση ήταν προσανατολισμένοι και οι πρώτοι ορισμοί της διγλωσσίας την δεκαετία του '50. Σύμφωνα με τον Haugen(1956) «δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες».⁶¹ Σύμφωνα με τον MacNamara (1967)⁶² η διγλωσσία ορίζεται από την επάρκεια έστω και σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες(κατανόηση προφορικού κειμένου, παραγωγή λόγου, ανάγνωση και γραφή) σε μια άλλη γλώσσα από τη μητρική γλώσσα του ομιλητή.

Δεύτερη από τις δύο κατευθύνσεις είναι η ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική, η οποία ορίζει την διγλωσσία με γνώμονα την χρήση της δεύτερης γλώσσας και όχι απλά την κατοχή της, τη σχέση της δεύτερης με τη μητρική γλώσσα, την εναλλαγή κωδίκων ανάλογα με τις καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Weinreich (1964) δίγλωσσο

⁶⁰ Bloomfield, L. (1933). *Language*, Revised from 1914 edition, Henry Holt, pp27

⁶¹ Haugen, E.(1956), *Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide*, American dialect society, Alabama, pp10

⁶² McNamara, J. (1967). *The bilingual linguistic performance: A psychological overview*. *Journal of Social Issues*, 23, pp58- 77

θεωρείται ένα άτομο το οποίο χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του δύο γλώσσες τις οποίες εναλλάσσει ανάλογα με την περίπτωση στην οποία βρίσκεται κάθε φορά.⁶³

Σύμφωνα με τον Baker (1996) δίγλωσσο θεωρείται ένα άτομο το οποίο είναι σε θέση να επικοινωνεί σε δύο γλώσσες αλλά στην πράξη έχει την τάση να χρησιμοποιεί μόνο την μια από τις δύο. Υπάρχει καθαρή διαφοροποίηση ανάμεσα στις έννοιες χρήση και ικανότητα στην γλώσσα ενώ το δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει 4 βασικές ικανότητες της γλώσσας οι οποίες είναι: η κατανόηση (listening), η ομιλία (speaking), η ανάγνωση (reading), η γραφή (writing) και κατατάσσονται σε δύο ομάδες ικανοτήτων (Receptive Productive skills) και αυτές σε δύο μεγάλες ομάδες, του γραπτού και του προφορικού λόγου (Oracy and Literacy),⁶⁴ ενώ σύμφωνα με τη νορβηγίδα γλωσσολόγο Skutnabb-Kangas στις τέσσερις ικανότητες της γλώσσας του δίγλωσσου ατόμου πρέπει να προστεθεί και να αξιολογηθεί ακόμα μία ικανότητα ,αυτή της δεύτερης γλώσσας σαν εργαλείο σκέψης.⁶⁵

Σπάνια το άτομο που αποκτά σε δύο γλώσσες κάποιες από τις παραπάνω ικανότητες, τις διαθέτει στον ίδιο βαθμό και για τις δύο γλώσσες. Συνήθως οι ικανότητες αυτές είναι σε μια από τις δύο γλώσσες πιο ανεπτυγμένες και συνήθως αυτή την γλώσσα προτιμά να χρησιμοποιεί ο δίγλωσσος.

1.3.3 Διαστάσεις της διγλωσσίας

Στην προσπάθεια των ερευνητών να δοθούν οι διαστάσεις της διγλωσσίας όπως αυτές καθορίζονται από ατομικούς, ψυχολογικούς αλλά και κοινωνικούς παράγοντες προτάθηκαν κατά καιρούς διάφορα είδη διγλωσσίας.

Τα είδη διγλωσσίας όπως προκύπτουν από τις βασικές ψυχολinguιστικές διαστάσεις του φαινομένου (γλωσσική ικανότητα, γνωστική οργάνωση, ηλικία κατάκτησης, πολιτισμικό στάτους, πολιτισμική ταυτότητα⁶⁶) είναι τα παρακάτω⁶⁷:

⁶³ Weinreich, U., (1964) Languages in Contact. Findings and Problems, The Hague, Mouton, 1964.,pp1

⁶⁴ Baker, C.2001 *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.* . Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,σελ.48-50

⁶⁵ Skutnabb-Kangas, T. 1981, Bilingualism or Not. The Education of Minorities, Multilingual Matters, Clevedon, pp37

⁶⁶ Hamers, J. & Blanc, M. 1995. Social Psychological aspects of bilinguality: culture and identity, In Hamers, J. & Blanc, M., *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press pp115- 134

⁶⁷ Ανδρέας Ν. Παπαπαύλου 1997, *Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*, στο :Ελένη Σκούρτου(επιμέλεια)Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα:εκδόσεις Νήσος σελ.35-50



Με κριτήριο την *γλωσσική ικανότητα* και στις δύο γλώσσες, γίνεται διάκριση ανάμεσα στο *ισορροπημένα δίγλωσσο άτομο* (balanced bilingual), εκείνο δηλαδή το άτομο το οποίο διαθέτει παρόμοια ικανότητα και στις δύο γλώσσες και το *κυρίαρχο δίγλωσσο άτομο* (dominant bilingual), το οποίο διαθέτει πολύ μεγαλύτερη ικανότητα σε κάποια από τις δύο γλώσσες, συνήθως στην μητρική γλώσσα.⁶⁸

Με κριτήριο την *γνωστική οργάνωση των δύο γλωσσών* υπάρχει ο διαχωρισμός ανάμεσα στην *σύνθετη* και την *συντονισμένη διγλωσσία* (compound and coordinate bilingualism).

Το δίγλωσσο άτομο ανάλογα με το περιβάλλον και την ηλικία κατάκτησης είναι δυνατόν είτε να συνθέτει δύο σύνολα γλωσσικών εννοιών που ανταποκρίνονται σε ένα σύνολο εννοιών, είτε να συντονίζει δύο γλωσσικά σύνολα τα οποία ανταποκρίνονται σε δύο διαφορετικά είδη εννοιών. Αυτό το γνωστικό χαρακτηριστικό του δίγλωσσου ατόμου μπορεί να συναντάται σε διαφορετικό βαθμό για κάθε ομάδα ιδεών ενώ είναι δυνατόν το ίδιο άτομο να είναι «σύνθετα» δίγλωσσο σε κάποιες ομάδες ιδεών και «συντονισμένα» δίγλωσσο σε κάποιες άλλες ομάδες.⁶⁹

Μια από τις σημαντικότερες διακρίσεις της διγλωσσίας είναι εκείνη η οποία γίνεται με κριτήριο την *ηλικία κατάκτησης* της δεύτερης γλώσσας η οποία σε συνεργασία με άλλους παράγοντες όπως είναι το περιβάλλον στο οποίο ο δίγλωσσος χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα και ο βαθμός χρήσης της γλώσσας είναι από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες.

Η διάκριση γίνεται ανάμεσα σε άτομα τα οποία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κατά την εφηβική ηλικία ή όταν είναι ήδη ενήλικες οπότε αναφερόμαστε σε *όψιμους δίγλωσσους* (late bilingual) και σε άτομα τα οποία κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα κατά την νηπιακή ή την παιδική ηλικία οπότε αναφερόμαστε σε *πρώιμους δίγλωσσους* (early bilingual) οι οποίοι εμπλέκονται με δύο γλώσσες σε μια φάση της ζωής τους κατά την οποία τα διάφορα γνωστικά και αναπτυξιακά συστήματα δεν έχουν ωριμάσει και είναι πιθανόν να επηρεαστούν από αυτή την πραγματικότητα. Στην ομάδα των πρώιμα δίγλωσσων ατόμων μπορούμε να διακρίνουμε άλλες δύο κατηγορίες διγλωσσίας:

⁶⁸ Lambert W.E. 1955. "Measurement of the linguistic dominance in Bilinguals": *Journal of abnormal and Social Psychology*, 50, pp197-200

⁶⁹ Hoffman, Ch. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman pp135-139



α) Την ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism) που περιλαμβάνει τα παιδιά που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει με δύο γλώσσες, όπως π.χ. τα παιδιά που προέρχονται από μεικτούς γάμους.

β) Την επάλληλη διγλωσσία (consecutive bilingualism), κατηγορία η οποία περιλαμβάνει εκείνα τα άτομα τα οποία έχουν ήδη αναπτύξει την μητρική τους γλώσσα όταν καλούνται να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα, όπως π.χ. οι αλλόγλωσσοι μαθητές οι οποίοι φοιτούν τα τελευταία χρόνια στην χώρα μας.⁷⁰

- Με κριτήριο το κύρος και το πολιτισμικό στάτους των δύο γλωσσών που χρησιμοποιεί το δίγλωσσο παιδί μπορεί να αναπτύξει διαφορετικούς τύπους διγλωσσίας.

Όταν το παιδί μεγαλώνει σ' ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο αντιμετωπίζει με την ίδια σοβαρότητα και αποδοχή τόσο την μητρική όσο και την δεύτερη γλώσσα, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αποκτήσει μια τέτοια γνωστική ευελιξία ώστε σε σύγκριση με το ένα μονόγλωσσο παιδί θα υπερτερεί τόσο σε γλωσσικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο.⁷¹

Σ' αυτήν την περίπτωση η διγλωσσία που αναπτύσσεται στο άτομο ονομάζεται προσθετική διγλωσσία (addictive bilinguality).

Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το δίγλωσσο άτομο πιέζεται από το περιβάλλον του να υποβιβάσει, να περιορίσει και να αντικαταστήσει την μητρική του γλώσσα με την δεύτερη γλώσσα υπάρχει μεγάλη περίπτωση αυτή η πίεση να έχει συνέπειες στην γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η διγλωσσία που αποκτάται κάτω από τέτοιες συνθήκες και υποτίμησης της μητρικής γλώσσας και έχει για το δίγλωσσο άτομο κυρίως αρνητικές επιπτώσεις ονομάζεται αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilinguality) και είναι δυστυχώς από τους πιο συνηθισμένους τύπους διγλωσσίας που συναντώνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.⁷²

⁷⁰ Baker, C.2001 *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.* Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,σελ.144-167

⁷¹ Ελένη Σκούρτου(1997)*Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό στο:* Ελένη Σκούρτου (επιμέλεια)Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα:εκδόσεις Νήσος σελ.51-62, Ελένη Σκούρτου 2007,*Οι άλλες γλώσσες των μαθητών μας :βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση;* στο Ν.Σ.Μήτσης, Δ.Καραδήμας (επιμέλεια)Η διδασκαλία της γλώσσας, Επισημάνσεις -Παρατηρήσεις – Προοπτικές,Gudemberg 2007,σελ 149-160Ricciardelli, L..A., 1992 Creativity and bilingualism, Journal of Creative Behavior, 26 (4), 1992,σσ.242-254

⁷² Cummins, J. 1999, Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Σ. Αργυρή (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα, σελ.145-175



Ένας τελευταίος διαχωρισμός ανάμεσα στα δίγλωσσα άτομα ο οποίος βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με την πραγματικότητα που περιγράφηκε παραπάνω είναι εκείνος που γίνεται με κριτήριο την πολιτισμική ομάδα αναφοράς του δίγλωσσου ατόμου.

Τα δίγλωσσα άτομα σε σχέση με την *πολιτισμική τους ταυτότητα* μπορούν να διαχωριστούν στις παρακάτω περιπτώσεις:

Διπολιτισμικά δίγλωσσα άτομα, τα οποία μιλούν τις γλώσσες δύο κοινοτήτων από τις οποίες γίνονται αποδεκτά εξίσου και η πολιτισμική τους ταυτότητα αποτελεί τον συνδυασμό δύο πολιτισμικών ομάδων. Ενώ ένα διπολιτισμικό άτομο είναι σχεδόν πάντα ισορροπημένο δίγλωσσο άτομο, η ισορροπημένη διγλωσσία δεν συνεπάγεται πάντα και την διπολιτισμική διγλωσσία.

Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν και τα δύο χαρακτηριστικά συναντούμε τις περιπτώσεις των *μονοπολιτισμικών* δίγλωσσων ατόμων τα οποία αν και διαθέτουν επαρκή γνώση της δεύτερης γλώσσας παραμένουν πολιτισμικά προσανατολισμένα σε μια από τις δύο πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν, είτε στην ομάδα της μητρικής τους γλώσσας, είτε στην ομάδα της δεύτερης γλώσσας. Στην περίπτωση που κάποιο άτομο πιέζεται να αποποιηθεί την μητρική του γλώσσα αυτό συνεπάγεται συνήθως και την υποτίμηση της πολιτισμικής του καταγωγής. Η κατάληξη μιας τέτοιου είδους τακτικής είναι ένα άτομο που δεν καταφέρνει να ταυτιστεί με την πολιτισμική ομάδα που αντιπροσωπεύει η δεύτερη γλώσσα και γίνεται πολιτισμικά μη προσαρμοσμένος δίγλωσσος.⁷³

1.3.4 Θεωρίες διγλωσσίας

Οι πρώτοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την διγλωσσία από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και ως την δεκαετία του '60 ήταν προσανατολισμένοι στην άποψη ότι η διγλωσσία είναι μια κατάσταση επιβλαβής για τον άνθρωπο η οποία προφανώς επιφέρει ανεπανόρθωτο πλήγμα στη νοημοσύνη και την γνωστική λειτουργία του παιδιού.

Ερευνητές όπως ο Ουαλός Sape (1923) ο οποίος απέδειξε ότι τα μονόγλωσσα παιδιά της περιοχής του υπερτερούσαν κατά 10 μονάδες σε τεστ ευφυΐας έναντι των μονόγλωσσων παιδιών ή οι απόψεις του καθηγητή Lawrie, ο οποίος τόνισε ότι η γνώση δύο γλωσσών δεν διπλασιάζει μα υποδιπλασιάζει τις γνωστικές ικανότητες του

⁷³ Ellis, R. 1996, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, University Press, pp12-14



ατόμου έδωσαν σ' αυτό το διάστημα το στίγμα τους για την διγλωσσία και επηρέασαν μέχρι σήμερα ακόμη με τις απόψεις τους, γονείς και εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι επιφυλακτικοί απέναντι στο φαινόμενο της διγλωσσίας⁷⁴.

Οι θεωρίες σχετικά με την διγλωσσία, την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, τον τρόπο σκέψης του δίγλωσσου ανθρώπου, ακόμα και την θέση της κάθε γλώσσας στον εγκέφαλο είναι πολλές και κάποιες απ' αυτές είναι μάλλον απλοϊκές. Οι σημαντικότερες είναι οι παρακάτω:

- **Θεωρία της ζυγαριάς(The balance theory):** Σύμφωνα με την θεωρία της ζυγαριάς η οποία είναι μια χαρακτηριστική θεωρία της εποχής που επικρατούσε η άποψη ότι η διγλωσσία είναι βλαβερή για το παιδί, οι δύο γλώσσες κατέχουν ξεχωριστή θέση στον εγκέφαλο και συνδέονται μεταξύ τους όπως οι δίσκοι μιας ζυγαριάς. Όσο αναπτύσσεται η δεύτερη γλώσσα είναι σα να προστίθεται βάρος στον έναν δίσκο της ζυγαριάς και να γίνεται ελαφρύτερος ο άλλος δίσκος ο οποίος αντιστοιχεί στην μάθηση της μητρικής γλώσσας.

Εξίσου αφελής με την θεωρία της ζυγαριάς είναι και η **θεωρία των μπαλονιών(The balloons theory)** η οποία υποστηρίζει ότι ενώ στους μονόγλωσσους η γλώσσα στον εγκέφαλο είναι σαν ένα καλά φουσκωμένο μπαλόνι, στους δίγλωσσους ο αέρας του ενός μπαλονιού αναγκαστικά μοιράζεται σε δύο μπαλόνια μισοφουσκωμένα ενώ ανάλογα με την γνώση και την χρήση της κάθε γλώσσας χωριστά τα μπαλόνια ξεφουσκώνουν ή φουσκώνουν το ένα εις βάρος του άλλου. Οι δύο αυτές θεωρίες μειονεκτούσαν κυρίως στην άποψη ότι οι δύο γλώσσες είναι δυο εντελώς διαφορετικά και ανταγωνιστικά σχήματα που καταλαμβάνουν ξεχωριστό χώρο και λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.⁷⁵

Τα μοντέλα της **χωριστής βασικής ικανότητας(Separate Underlying Proficiency)** όπως ονόμασε ο Cummins, τις θεωρίες που έχουν την λογική που αναφέρθηκε παραπάνω, κρύβουν διάφορες πλάνες σχετικά με την διγλωσσία. Μια τεράστια πλάνη γύρω από την διγλωσσία είναι ότι στον εγκέφαλο του ατόμου δεν μπορούν να συνυπάρξουν δύο γλώσσες, υπόθεση η οποία εύκολα απορρίπτεται αν

⁷⁴ Baker, C.2001 Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg, κεφ7,σελ200-214

⁷⁵ Baker, C.2001 Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,σελ238-239, ⁷⁵ Cummins, J. 1999, Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Σ. Αργυρή (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα, σελ.154-160



σκεφτεί κανείς ότι πολλά άτομα γνωρίζουν και δύο και τρεις και παραπάνω γλώσσες, χωρίς να τίθεται ζήτημα «χώρου».

Επίσης υπάρχει μια ακόμη πλάνη που αφορά στον διαχωρισμό των γλωσσών στον εγκέφαλο. Είναι τελείως λάθος να υποστηρίζει κανείς ότι οι δύο γλώσσες λειτουργούν διαφορετικά στο ίδιο άτομο. Όταν οι δυο γλώσσες συνυπάρχουν στον άνθρωπο σε ένα επαρκές επίπεδο, η γνώση που λαμβάνεται απευθύνεται και στις δύο γλώσσες, ενώ εύκολα γίνεται ανταλλαγή ιδεών και νοημάτων ανάμεσα στις δύο γλώσσες και ακριβώς αυτή η ανταλλαγή είναι για τα δίγλωσσα παιδιά το πλεονέκτημα της διγλωσσίας, και ονομάζεται κοινή βασική ικανότητα.

Το μοντέλο της κοινής βασικής ικανότητας (*Common Underlying Proficiency*) ονομάζεται αλλιώς και θεωρία του παγόβουνου (*The iceberg theory*) αφού παραστατικά μπορεί να δοθεί και σαν ένα παγόβουνο το οποίο έχει δύο κορυφές που φαίνονται στην επιφάνεια, η κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχεί στα χαρακτηριστικά της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, ενώ κάτω από την επιφάνεια τα δύο παγόβουνα ενώνονται σε ένα, όπως ακριβώς οι δύο γλώσσες ενός ανθρώπου οι οποίες είναι ξεχωριστές στην έκφρασή τους μα έχουν ένα κοινό σύστημα επεξεργασίας.

Οι αρχές της θεωρίας του παγόβουνου συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- Όσες γλώσσες και να χρησιμοποιεί το άτομο υπάρχει μια κοινή πηγή σκέψης.
- Οι άνθρωποι μπορούν να γνωρίζουν δύο ή περισσότερες γλώσσες χωρίς να τίθεται ζήτημα «χώρου».
- Η γνωστική λειτουργία μπορεί να τροφοδοτείται εξίσου καλά από δύο γλωσσικά κανάλια όπως ακριβώς από ένα γλωσσικό κανάλι αρκεί να είναι ισόρροπα ανεπτυγμένα.
- Όταν πρόκειται για το σχολείο είναι απαραίτητη προϋπόθεση η γλώσσα που χρησιμοποιείται εκεί να είναι ανεπτυγμένη στο παιδί, ώστε να εμπλουτίζεται και να κινητοποιείται η γνωστική διαδικασία.
- Η γνωστική λειτουργία επηρεάζεται αρνητικά όταν στο παιδί υπάρχει αφαιρετική διγλωσσία.⁷⁶

⁷⁶ ό.π Bakerσελ.240-242, Cummins, J.σελ.160-163

Θεωρία των οριακών επιπέδων/ των καταφλιών(The thresholds Theory).

Σύμφωνα με την θεωρία των οριακών επιπέδων υπάρχουν τρία επίπεδα διγλωσσίας τα οποία καθορίζουν τις συνέπειες θετικές ή αρνητικές που θα έχει το δίγλωσσο άτομο από την διγλωσσία.

- Στο κατώτερο επίπεδο διγλωσσίας βρίσκονται τα παιδιά που δεν γνωρίζουν επαρκώς καμία από τις δύο γλώσσες. Τα δίγλωσσα παιδιά που βρίσκονται σ' αυτό το επίπεδο διγλωσσίας είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα έχουν αρνητικές επιπτώσεις από την διγλωσσία σε γνωστικό επίπεδο και κακές σχολικές επιδόσεις.
- Στο δεύτερο επίπεδο διγλωσσίας βρίσκονται τα παιδιά τα οποία δεν είναι αμφιδύναμα δίγλωσσα δηλαδή γνωρίζουν περισσότερο την μια από τις δύο γλώσσες και σ' αυτήν έχουν επαρκή γνώση για την ηλικία τους. Τα παιδιά που βρίσκονται σ' αυτή την κατηγορία δεν επηρεάζονται είτε θετικά είτε αρνητικά από την γνώση δύο γλωσσών.
- Τα παιδιά που είναι βέβαιο ότι θα έχουν θετικά αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο από την διγλωσσία τους είναι εκείνα που βρίσκονται στο τρίτο επίπεδο έχουν δηλαδή επαρκή γνώση για την ηλικία τους σε δύο γλώσσες (αμφιδύναμα δίγλωσσα) και χειρίζονται εξίσου καλά και συχνά και τις δύο γλώσσες.⁷⁷

Θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών

Κεντρικό ζήτημα της Θεωρίας της αλληλεξάρτησης των γλωσσών είναι ότι η επάρκεια, που αποκτά ένας δίγλωσσος στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το βαθμό επάρκειας στην πρώτη γλώσσα, που είναι συνήθως η μητρική. Γνωρίζοντας ότι η γνώση μίας δεύτερης γλώσσας δεν επισκιάζει, ούτε υποκαθιστά την ήδη γνωστή γλώσσα, παρά μόνο προστίθεται στην προϋπάρχουσα γνώση, είναι αυτονόητο ότι κάθε φορά που μπαίνει στη ζωή ενός ανθρώπου μια ξένη γλώσσα, εκείνος για να την μάθει χρησιμοποιεί την προηγούμενη γνώση του για την δομή του γλωσσικού συστήματος όπως π.χ. τα φωνήματα, τα γράμματα, ότι υπάρχουν κανόνες με τους οποίους δημιουργούνται οι λέξεις και συντάσσονται μεταξύ τους. Ειδικότερα όταν πρόκειται για την παιδική διγλωσσία είναι βέβαιο ότι οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει το παιδί, ως χρήστης της μητρικής του γλώσσας και η εικόνα που έχει

⁷⁷ ό.π Bakerσελ.242-256, Cummins, J.σελ.160-163

διαμορφώσει για την λειτουργία και τη δομή του γλωσσικού συστήματος που ήδη χρησιμοποιεί, μεταφέρονται κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με αποτέλεσμα όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η πρώτη γλώσσα του παιδιού, τόσο γρηγορότερα και ευκολότερα να μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα.⁷⁸

1.3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω το φαινόμενο της διγλωσσίας ορίζεται τόσο σαν ατομικό φαινόμενο, όσο και σαν φαινόμενο με κοινωνικές προεκτάσεις. Είναι λοιπόν αναμενόμενο οι παράγοντες που οριοθετούν τον βαθμό και το είδος της διγλωσσίας να είναι ατομικοί αλλά και κοινωνικοί.

Ατομικοί παράγοντες: Όπως ακριβώς συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία με οποιοδήποτε αντικείμενο μάθησης, έτσι και όταν πρόκειται για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας τα παιδιά δεν έχουν όλα τον ίδιο ρυθμό απόκτησης των δεξιοτήτων ακόμα και όταν αυτός είναι ο πρωταρχικός στόχος όλων όσων ασχολούνται με τη διδασκαλία της. Ο Wode⁷⁹ διακρίνει τέσσερις παραμέτρους οι οποίες επηρεάζουν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, ακόμη και στο ίδιο γλωσσικό περιβάλλον και δημιουργούν τις ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές. Αυτές είναι:

γλωσσο-γνωστικές ικανότητες: Η απόκτηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την γνώση και την χρήση μίας δεύτερης γλώσσας προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικών γλωσσογνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες υπάρχουν στον άνθρωπο από την γέννησή του και μέσω αυτών επεξεργάζεται τα γλωσσικά μηνύματα του περιβάλλοντός του και αποκρυπτογραφεί τις δομές των γλωσσικών συστημάτων που τον περιβάλλουν.⁸⁰

Βιολογικοί παράγοντες:

Ηλικία: Η ηλικία κατά την οποία αποκτήθηκε η δεύτερη γλώσσα έγινε πολλές φορές ως σήμερα αντικείμενο μελέτης ώστε να διερευνηθεί ο ρόλος της στην γνώση μιας

⁷⁸ ό.π Cummins, J.σελ.164-168

⁷⁹ Wode (1998). Psycholinguistik. Einföhrung in die Lehr und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning

⁸⁰ Triarchi- Hermann (1998). Zur Thematik: Zweisprachigkeit, Academie Bericht. Monchen: Dillinge



δεύτερης γλώσσας.⁸¹ Οι πρώτες απόψεις που ακούστηκαν σχετικά με τον ρόλο που παίζει η ηλικία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ήταν ότι όσο πιο μικρό είναι ένα παιδί όταν έρχεται σε επαφή με την ξένη γλώσσα τόσο πιο εύκολα την μαθαίνει. Αργότερα η άποψη αυτή αμφισβητήθηκε ενώ τα πορίσματα των ερευνών έδειξαν ότι ενώ τα μικρά παιδιά μπορούσαν να τα καταφέρουν αρκετά καλύτερα σε επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, υστερούσαν σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά και τους ενήλικες σε σημασιολογικό, γραμματικό και συντακτικό επίπεδο.⁸² Το βέβαιο είναι ότι η ηλικία είναι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσία ειδικά όταν συνυπολογίζεται με κοινωνικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες.⁸³

Φύλο: Η άποψη ότι τα κορίτσια καταφέρνουν ευκολότερα να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε μικρές ηλικίες, αν και ακουγόταν συχνά στο παρελθόν, δεν αποδείχτηκε ποτέ μέσα από έρευνες γεγονός το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τυχόν διαφορές τέτοιου είδους οφείλονται περισσότερο στα στερεότυπα που αφορούν στα δύο φύλα παρά σε βιολογικές διαφορές.

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου

Ψυχική ισορροπία: Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν στο παρελθόν⁸⁴ ένας βασικός παράγοντας ο οποίος καθορίζει την αποτελεσματική εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η «ψυχική ισορροπία» του ατόμου κατά τη διάρκεια της εκμάθησης αυτής της γλώσσας. Ο όρος «ψυχική ισορροπία» στην προκειμένη περίπτωση αφορά περισσότερο στο ψυχολογικό προφίλ του μαθητή κατά τη δεδομένη στιγμή. Σύμφωνα με τους Knapp και Potthoff⁸⁵ συγκεντρώνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται με ευκολία στα νέα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα ξεπερνώντας γρήγορα το αρχικό γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ
2. την δεκτικότητα του συγκεκριμένου ανθρώπου απέναντι σε καινούρια στοιχεία

⁸¹ ό.π Triarchi- Hermann (1998).

⁸² Ό.π Triarchi- Hermann (1998)

⁸³ Baker

⁸⁴ Wode, H, (1998). Psycholinguistik. Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning

⁸⁵ Knapp-Potthof & Knapp (1982). Fremdsprachenlernen und lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Stanspunkt der Zweitspracherwerbsforschung, Stuttgart



3. την ικανότητα και την επιθυμία του ανθρώπου για επικοινωνία ,η οποία είναι ισχυρό κίνητρο για την εκμάθηση και την χρήση της νέας γλώσσας
4. την αυτοπεποίθηση του ατόμου ,την αίσθηση που έχει ότι μπορεί να τα καταφέρει, την εξωστρέφεια την εσωστρέφεια που διαθέτει σαν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του

κλίση για εκμάθηση ξένων γλωσσών: Η άποψη ότι κάποιοι άνθρωποι έχουν μία έμφυτη κλίση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών εκφράζεται συχνά τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, με στόχο να αποδειχθεί αν η έμφυτη κλίση κάποιων ατόμων για εκμάθηση μιας γλώσσας υφίσταται ως κάποιο είδος νοημοσύνης και αποτελεί ατομικό παράγοντα διγλωσσίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μόνο σε ελάχιστο ποσοστό μπορεί να αποδοθεί η επιτυχής εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε αυτό το «ταλέντο», καθώς είναι αδύνατον να απομονωθεί και να μετρηθεί αυτός ο παράγοντας, ενώ αντίθετα είναι πολύ πιθανό η φαινομενική κλίση να είναι απλά συνδυασμός άλλων κοινωνικών ή ατομικών παραγόντων.⁸⁶

Συναισθηματικοί παράγοντες

Κίνητρα: Ένας άλλος ισχυρός παράγοντας, ο ρόλος του οποίου είναι καθοριστικός για την εκμάθηση μιας δεύτερη γλώσσας είναι τα κίνητρα για την χρήση της⁸⁷ τα οποία εντάσσονται σε δύο κύριες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι επιθυμίες για ταύτιση γλωσσική αλλά και πολιτισμική του ατόμου με τα άτομα που μιλούν την άλλη γλώσσα, καθώς και η ανάγκη για επικοινωνία και ένταξη στην ομάδα ⁸⁸. Τα κίνητρα αυτά ορίζονται ως εσωτερικά και θεωρούνται ιδιαίτερα ισχυρά κίνητρα αφού αφορούν στην ουσία στην προσωπική ζωή και στην ευτυχία του ατόμου⁸⁹. Στην δεύτερη ομάδα εντάσσονται τα κίνητρα που συνδέονται με πρακτικούς στόχους όπως είναι η εύρεση εργασίας, η μεγαλύτερη

⁸⁶ Wode, H (1998). Psycholinguistik. Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen.

Ismaning

⁸⁷ Noels, K.A. (2005). Orientations to learning German: Heritage language learning and motivational substrates. The Canadian Modern Language Review, 62 (2)

⁸⁸ Baker C. 1992. Attitudes and Language. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, σελ. 9-10.

⁸⁹ Pae, T. (2008). Second language orientation and self-determination theory. Journal of language and Social Psychology, 27 (1) .pp5-27



αμείβη, η επιτυχία στις εξετάσεις. Τα κίνητρα αυτά ορίζονται ως εργαλειακά κίνητρα ενώ ο προσανατολισμός τους προς το άτομο και όχι προς την κοινωνία τα καθιστά λιγότερο ισχυρά κίνητρα για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.⁹⁰

Στάσεις και συναισθήματα του ατόμου απέναντι στη γλώσσα στόχο: Η στάση του ατόμου απέναντι στη δεύτερη γλώσσα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την απόκτησή της. Τα συναισθήματα που αποκτά κάθε άνθρωπος απέναντι σε μία γλώσσα καθορίζονται κατά πολύ από τις στάσεις μιας ομάδας ή μιας κοινότητας ανθρώπων απέναντι σ' αυτή τη γλώσσα, το κύρος, την αξία και τη σημασία της, αλλά και από τα συναισθήματα που προκαλεί στο άτομο η ομάδα που αντιπροσωπεύεται από αυτή την γλώσσα και τα πολιτισμικά της στοιχεία. Όπως συμβαίνει με κάθε αντικείμενο μάθησης, η επιτυχία ή η αποτυχία εκμάθησης μιας γλώσσας μπορεί να εξηγηθεί από την θετική ή αρνητική στάση του μαθητή απέναντι στη γλώσσα.

Κοινωνικοί παράγοντες: Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που προκύπτει από την γλωσσική επαφή δύο πολιτισμικών ομάδων, συντελείται στο πλαίσιο των εκάστοτε κοινωνικών ομάδων που καλούνται να επικοινωνήσουν (σχολείο, γειτονιά, εργασία) ορίζεται από ένα επίσημο πλαίσιο, αυτό της «γλωσσικής πολιτικής» που εφαρμόζει το επίσημο κράτος. Είναι λοιπόν αυτονόητο ότι η επιτυχία ή η αποτυχία εκμάθησης μιας γλώσσας μπορεί να εξαρτηθεί εξίσου και από κοινωνικούς παράγοντες.⁹¹

Γλωσσική επαφή: Η μεγάλη έκθεση του δίγλωσσου ατόμου στην δεύτερη γλώσσα επιταχύνει τις γλωσσικές διαδικασίες για την μάθηση της γλώσσας. Μάλιστα έχει αποδειχθεί ότι η έκθεση αυτή έχει περισσότερα αποτελέσματα όταν συμβαίνει σε περιστάσεις ψυχαγωγίας, και όχι σε πιεστικά περιβάλλοντα όπως αυτό της σχολικής τάξης. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί η διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα ενός

⁹⁰ Κωστούλα-Μακράκη, Ν.. Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες.

2001 Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 113-115⁹⁰ Noels, K.A. (2005). Orientations to learning German: Heritage language learning and motivational substrates. *The Canadian Modern Language Review*, 62 (2), Baker C. 1992. Attitudes and Language. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, σελ. 9-10, Pae, T. (2008). Second language orientation and self-determination theory. *Journal of language and Social Psychology*, 27 (1) .pp5-27

⁹¹ Clahsen, H., Meiser, J., Pienemann, M., (1983) *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb auslondischer Arbeiter*1. Tóbingen, Σκούρτου Ελένη, (1997) *διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, Νήσος,



δίγλωσσου να επικοινωνεί με τον περίγυρό του και στις «ακαδημαϊκές δεξιότητες» του γραπτού και του προφορικού λόγου της γλώσσας. Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί των δίγλωσσων μαθητών οδηγούνται σε λάθος συμπεράσματα και προσδοκίες αντιλαμβανόμενοι ότι οι μαθητές τους μιλούν «άπταιστα τη γλώσσα», και βλέποντας με έκπληξη στην συνέχεια τις κακές τους επιδόσεις στο σχολείο. Αυτή η εικόνα μπορεί να εξηγηθεί αν γίνει ο διαχωρισμός ανάμεσα στις «βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες» σε μια γλώσσα και τη βαθύτερη «γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα» στην ίδια γλώσσα και αν ληφθεί υπόψη η αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσών, κατ' αρχήν σε ότι αφορά στις έννοιες και σε επόμενο επίπεδο σε ότι αφορά τις γλωσσικές δομές.⁹²

Κοινωνική απόσταση: Με τον όρο κοινωνική απόσταση ορίζεται η πολιτισμική απόσταση ανάμεσα σε δύο κοινωνικές ομάδες οι οποίες χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα. Όταν η απόσταση αυτή είναι μεγάλη αναιρούνται πολλοί ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες καθοριστικοί για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, όπως είναι η θετική στάση του ατόμου απέναντι στην ομάδα που χρησιμοποιεί τη γλώσσα στόχο, η οικειότητα που δημιουργεί την ανάγκη για επικοινωνία, η συχνή γλωσσική επαφή, το κίνητρο για ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων⁹³.

Σχολικό πλαίσιο: Το σχολικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι παράγοντας ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας όταν πρόκειται για αλλόγλωσσους μαθητές, που βρέθηκαν σε κάποια ξένη χώρα με μόνη επιλογή την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας μέσω της εκπαίδευσης. Γνωρίζοντας ότι οι ομάδες αυτές απαρτίζονται συνήθως από οικονομικούς μετανάστες, ή άτομα που μιλούν στο περιβάλλον τους κάποια μειονοτική γλώσσα και επειδή είναι χρήσιμο να διαχωριστεί η παραπάνω ομάδα από το σύνολο των παιδιών ή των ενηλίκων του πλανήτη, οι οποίοι επέλεξαν να μάθουν κάποια δεύτερη γλώσσα χωρίς να τους επιβάλλεται από τις περιστάσεις και χωρίς επιπτώσεις στην περίπτωση αποτυχίας είναι ανάγκη στο σημείο αυτό να γίνει ένας διαχωρισμός της διγλωσσίας ο οποίος κατατάσσει τα άτομα της πρώτης ομάδας στην περίπτωση της διγλωσσίας του λαού (folk bilingualism) και τα άτομα της δεύτερης ομάδας στην περίπτωση της διγλωσσίας της ελίτ (elite

⁹² Cummins, J. 1999. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (Επιμέλεια Ε. Σκούρτου. Μετάφραση Σ. Αργύρη. Σχόλιο Β. Κούρτη-Καζούλλη). Αθήνα: Gutenberg

⁹³ Wode, H. (1988), ό,π Σκούρτου Ελένη, διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό,



bilinguāism). Ο τρόπος αντιμετώπισης των ξενόγλωσσων μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας είναι καθοριστικός όχι μόνο για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας αλλά κατ' επέκταση και για την ένταξή τους στη νέα κοινωνική ομάδα, για τη σχολική επιτυχία, για την ψυχική τους ισορροπία ⁹⁴.

1.3.6 Διγλωσσία και σχολείο

Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των χωρών που δέχονταν μετανάστες ή που είχαν να αντιμετωπίσουν κάποια γλωσσική μειονότητα στην σχολική τάξη ήταν για πολλά χρόνια η ενσωμάτωσή τους, η οποία συνεισέφερε στην απόλυτη γλωσσική και πολιτιστική ομοιογένεια της σχολικής ομάδας πατάσσοντας ή αδιαφορώντας για κάθε είδους διαφορετικότητα του μαθητή.⁹⁵ Εξαίρεση αποτελούν κάποια δίγλωσσα σχολεία τα οποία ιδρύθηκαν από εταιρείες ή πρεσβείες για τα παιδιά προνομιούχων εργαζομένων σε ξένες χώρες, καθώς και κάποιες περιπτώσεις στις οποίες δόθηκε το δικαίωμα στην χώρα καταγωγής να στελεχώσει σχολεία με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τη μητρική γλώσσα.⁹⁶ Την τελευταία δεκαετία ο προβληματισμός για το είδος σχολείου που η ετερογενής κοινωνία μας επιβάλλει, οδήγησε σε μία προσπάθεια να αναδειχθούν και να γίνουν σεβαστά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών από διαφορετικές εθνότητες και πολιτιστικές ομάδες. Σε ότι αφορά στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι μεγάλος ο προβληματισμός για τον τρόπο που πρέπει να διδάσκεται. Οι δύο κυρίαρχες μέθοδοι εκμάθησης που έχουν εφαρμοστεί είναι:

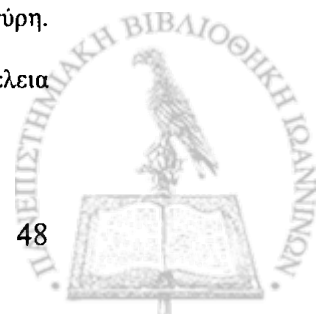
Η μέθοδος της «εμβύθησης» (submersion), σύμφωνα με την οποία τα αλλόγλωσσα παιδιά εντάσσονται στο κανονικό πρόγραμμα του μονόγλωσσου σχολείου. Για τους μαθητές που είναι άνω των επτά ετών (δεν προβλέπεται καμία παρέμβαση στο νηπιαγωγείο) προβλέπεται η «ενίσχυση» της δεύτερης γλώσσας σε τάξεις υποδοχής πριν διοχετευτούν στην κανονική τάξη. Αν και οι υπέρμαχοι της μεθόδου αυτής δικαιολογούν την συρρίκνωση της μητρικής γλώσσας των παιδιών με βάση την θεωρία της «μέγιστης έκθεσης» στην κυρίαρχη γλώσσα, τα αποτελέσματα για τους

⁹⁴ Skutnabb-Kangas T, bilingualism or not, the education of minorities, Clevedon 1981, pp97.

⁹⁵ Αγγελική Σακελλαρίου, 2000 Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα σελ.7-11, Cummins, J. 1999. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (Επιμέλεια Ε. Σκούρτου. Μετάφραση Σ. Αργύρη. Σχόλιο Β. Κούρτη-Καζούλλη). Αθήνα: Gutenberg.

⁹⁶ Hans h.Reich,(1997)διγλωσσία και σχολείο, στο Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, επιμέλεια

Ελένη Σκούρτου, Νήσος,



δίγλωσσους μαθητές δεν είναι τα αναμενόμενα, αφού ο παραγκωνισμός της μητρικής γλώσσας τους στερεί την δυνατότητα να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν το σημαντικότερο εργαλείο που έχουν στη διάθεσή τους, προκειμένου να δομήσουν τις διαδικασίες της σκέψης και να σχηματίζουν έννοιες. Όπως είναι αναμενόμενο η υποτίμηση του γλωσσικού κεφαλαίου του παιδιού από το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί τον μαθητή στην αφαιρετική δίγλωσσία με πολλές γνωστικές, κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες.⁹⁷

• Η μέθοδος της «εμβάπτισης» (immersion), η οποία στηρίζεται στην σταδιακή υποχώρηση της γλώσσας καταγωγής έναντι στην κυρίαρχη γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι τα σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης στο Κεμπέκ του Καναδά όπου η πλειοψηφία μιλάει την γαλλική-γλώσσα και η μειοψηφία την αγγλική. Οι μαθητές αρχίζουν από το νηπιαγωγείο να μαθαίνουν σταδιακά την κυρίαρχη γλώσσα χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουν ούτε στιγμή τη μητρική τους γλώσσα στη φάση κατά την οποία τους είναι απαραίτητη προκειμένου να δομήσουν έννοιες και νοητικά σχήματα. Στην τελευταία τάξη του δημοτικού οι μαθητές καταλήγουν να διδάσκονται το 60% των μαθημάτων στη γαλλική και το 40% στην αγγλική γλώσσα. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν ερευνητές όπως ο St. Lambert⁹⁸ σχετικά με τα προγράμματα δίγλωσσης εμβάπτισης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για το μέλλον της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι μαθητές που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά ανέπτυξαν την μητρική τους γλώσσα σε επίπεδο αντίστοιχο των ομόγλωσσων συμμαθητών τους σε μονόγλωσσα σχολεία. Όσο για την δεύτερη γλώσσα έφτασαν σε ψηλότερο επίπεδο από εκείνους που την διδάχτηκαν σαν ξένη γλώσσα, και το κυριότερο, όλα αυτά έγιναν χωρίς ψυχολογικό αλλά ούτε και μαθησιακό κόστος.

Σε μία προσπάθεια σύγκρισης των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, είναι εύκολο να εντοπιστούν οι διαφορετικές διαστάσεις των δύο προγραμμάτων, τόσο ως προς την χρήση των γλωσσών στην σχολική τάξη όσο και ως προς τους γλωσσικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς στόχους που εξυπηρετούν. Τα προγράμματα εμβύθησης χαρακτηρίζονται από την αποκλειστική

⁹⁷ Skutnabb-Kangas T, 1981. , Bilingualism or not, the education of minorities, Clevedon, pp102 *Bilingualism or Not. Multilingual Matters*,7. Κλίβεντον, Φιλαδέλφεια. 1981,ό,π, Cummins, J. 1999, Ellis, R. 1996. *The Study of Second Language Acquisition*. : Oxford University Press.

⁹⁸ Αναφέρεται στο Baker, C.2001 *Εισαγωγή στη δίγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*.. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,σελ.286



⁹⁹ χρήση της κυρίαρχης γλώσσας στην τάξη, έχουν σαν γλωσσικό στόχο την μονογλωσσία και εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση και κοινωνικό στόχο την αφομοίωση των διαφορετικών ομάδων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί η εκπαιδευτική και κοινωνική ομοιογένεια. Από την άλλη πλευρά έχει αποδειχθεί από έρευνες σε χώρες όπου παρέχεται μονόγλωσση ή σχεδόν μονόγλωσση εκπαίδευση, ότι τα παιδιά των μεταναστών καθώς και όσα ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους, ενώ το σχολείο είναι μόνο η αρχή μιας πορείας μορφωτικής και επαγγελματικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού¹⁰⁰ (Skutnabb-Kangas, 1988). Από την άλλη πλευρά τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από την χρήση και της κυρίαρχης και της μειονοτικής γλώσσας στην τάξη(με έμφαση άλλοτε στη μία και άλλοτε στην άλλη γλώσσα), έχουν σαν γλωσσικό στόχο την διγλωσσία και τον διγλωσσικό αλφαριθμητισμό και σαν εκπαιδευτικό και απώτερο κοινωνικό στόχο την διατήρηση της ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων και τον πλουραλισμό της σχολικής τάξης και της κοινωνίας.¹⁰¹

Εάν θεωρηθεί αυτονόητο και δεδομένο ότι το σύγχρονο σχολείο επιβάλλεται να είναι ένα σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα και απευθύνεται με σεβασμό σε κάθε γλωσσική και πολιτιστική μονάδα που το απαρτίζει, ο πρώτος στόχος που πρέπει να επιτύχει είναι η δημιουργία δίγλωσσων προγραμμάτων, από το νηπιαγωγείο ως το δημοτικό, μέσα από τα οποία θα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την μητρική τους γλώσσα και μέσω αυτής να κατανοούν και τα υπόλοιπα μαθησιακά πεδία. Για την αναβάθμιση του δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση η αναγνώριση του μαθήματος της μητρικής γλώσσας ως μαθήματος καθοριστικού για την εξέλιξη των μαθητών, η εκπαίδευση και επιμόρφωση «διαπολιτισμικών» εκπαιδευτικών οι οποίοι να μπορούν να στηρίξουν αυτή την εκπαιδευτική επιλογή (η

⁹⁹ Ελένη Σκούρτου, Ο 'καλός' και ο 'κακός' δίγλωσσος μαθητής
<http://www.rhodes.aegean.gr21/4/2008>

¹⁰⁰ Skutnabb- Kangas, T. 1988, Multilingualism and the Education of Minority Children. In *Minority Education: From Shame to Struggle*, T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins, pp9-44. Cliventon: Multilingual Matters

¹⁰¹ Baker, C.2001 *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,σελ.278,
 Ellis, R. 1996. *The Study of Second Language Acquisition*. : Oxford University Press.



ένταξη της μητρικής γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα των μαθητών καθώς και η συνεργασία της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης όπου αυτή κρίνεται απαραίτητη(π.χ. στελέχωση σχολείων).¹⁰²

1.3.7 Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, για πολύ μεγάλο διάστημα, αν και η έλευση μεταναστών από τη μια και παλιννοστούντων μαθητών από την άλλη άλλαξαν διαρκώς το γλωσσικό τοπίο των ελληνικών τάξεων το ελληνικό σχολείο δεν φάνηκε ικανό να προσαρμοστεί στις ραγδαίες εξελίξεις οι οποίες διαμόρφωσαν την νέα πραγματικότητα, με αποτέλεσμα την ευθύνη της προσαρμογής και της «επιβίωσης» των διαφορετικών γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών να αναλάβουν οι ίδιοι και οι οικογένειές τους.¹⁰³ Η συνεχώς αυξανόμενη παρουσία αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης οδήγησε στη δημιουργία νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.¹⁰⁴ Αν και θεσμοθετημένη η ελληνική διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται στην ουσία να ταιριάζει περισσότερο στα μοντέλα εμβύθησης, αφού γλωσσικός της στόχος παραμένει η γλωσσική ομοιογένεια. Στα ελληνικά διαπολιτισμικά σχολεία δεν διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών σε καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης (οι μόνες περιπτώσεις δίγλωσσων προγραμμάτων είναι τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, τα Αρμενικά σχολεία, κάποια Εβραϊκά και κάποια ιδιωτικά). Το μοντέλο που προβλέπεται από το νόμο και εφαρμόζεται στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας μας περιορίζεται στη λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων με σκοπό την όσο το δυνατόν γρηγορότερη ένταξη των μαθητών στο ελληνόφωνο σχολείο, αποδεικνύοντας ότι στην ουσία αδιαφορεί για την γλωσσική και την πολιτισμική τους καταγωγή και ότι η αντιμετώπιση του φαινομένου της διγλωσσίας είναι βραχυπρόθεσμη και αφομοιωτική. Παρόλα αυτά ακόμα και στο υπάρχον πλαίσιο η καλύτερη πολιτισμική και γλωσσική προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών μπορεί να επιτευχθεί αν η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής

¹⁰² Δαμανάκης, Μ 1989. Μετανάστευση και εκπαίδευση. Αθήνα Gutenberg. σελ,153-154

¹⁰³ Δαμανάκης, Μ.2001 Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα Gutenberg. Σελ77-78

¹⁰⁴ Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996)



προσαρμόσσει στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή και θέσει μακροχρόνιους ρεαλιστικούς στόχους σχετικά με την γλωσσική και κοινωνική προσαρμογή του.¹⁰⁵

1.3.8 Διγλωσσία και μαθησιακές δυσκολίες

Πολύ συχνά μέχρι σήμερα έχει ακουστεί η υπόθεση ότι η διγλωσσία είναι αιτία για την σχολική αποτυχία μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες ή είναι παιδιά μεταναστών, ή ακόμα ότι συνδέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες στις ίδιες ομάδες¹⁰⁶, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον μεγάλο αριθμό παιδιών μεταναστών ή γλωσσικών μειονοτήτων τα οποία παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων.

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από αυτές τις γλωσσικές ομάδες, δικαιολογούνται απόλυτα από το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν σε σχολικούς κώδικες και γλωσσικές καταστάσεις στις οποίες δεν είχαν συνηθίσει να επικοινωνούν μέχρι εκείνη τη στιγμή¹⁰⁷. Σε αυτή την περίπτωση ανάλογα με το είδος της προσφερόμενης εκπαίδευσης η σχολική τάξη είναι πιθανόν να μετατραπεί σε χώρο αγχογόνο και εχθρικό για τον δίγλωσσο -αλλόγλωσσο μαθητή ο οποίος είναι αναγκασμένος από τη μια μεριά να εγκαταλείψει την μητρική του (η οποία συχνά αντιμετωπίζεται από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές σαν υποδεέστερη) και από την άλλη να προσπαθήσει να κατανοήσει τα διδακτικά αντικείμενα σε μια γλώσσα που δεν κατέχει τόσο καλά όσο την μητρική του, που «κουράζεται» να την παρακολουθήσει είτε που είναι πιθανόν να χρειάζεται παραπάνω χρόνο προκειμένου να συσχετίσει τις λέξεις με τις έννοιες και να μην τον έχει. Όλες αυτές οι δυσκολίες έχουν συχνά σαν αποτέλεσμα να αποκλείεται από την διαδικασία ο μαθητής που τα αντιμετωπίζει να πλήττεται η αυτοεκτίμησή του, να χάνει τα κίνητρά του για μάθηση.

Πολύ συχνά οι παραπάνω παράγοντες συνδυάζονται με ένα χαμηλό μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας¹⁰⁸, το οποίο συνεπάγεται για το

¹⁰⁵ Νικολάου, Γ., (2000) Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

¹⁰⁶ Triarchi- Herrman, B., (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg, σελ 156-173

¹⁰⁷ Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001): Γλώσσα και Κοινωνία –Βασικές έννοιες Αθήνα:Μεταίχμιο. σελ.145-150

¹⁰⁸ Cummis, J., (1984), Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters LTC, pp92-95



παιδί, αδυναμία εκπαιδευτικής παρέμβασης, περιορισμένα ερεθίσματα, αδυναμία πολιτισμικής ένταξης, καταδικάζοντάς το σε μια κατάσταση «κοινωνικοπολιτιστικής αναπηρίας»¹⁰⁹. Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς ότι η διγλωσσία δεν μπορεί να ενοχοποιηθεί για την σχολική αποτυχία των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες ή είναι παιδιά μεταναστών, παρά μόνο στην περίπτωση που δεν γνωρίζουν καλά καμία από τις δύο γλώσσες, στην περίπτωση δηλαδή που η γνώση της δεύτερης γλώσσας αντί να προστεθεί στην ήδη προϋπάρχουσα γνώση της μητρικής την υποκαθιστά, καθιστώντας το άτομο διπλά ημίγλωσσο. Αυτή είναι η πραγματική διάσταση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην διγλωσσία τη σχολική αποτυχία και τις μαθησιακές δυσκολίες, η οποία μπορεί να προσεγγιστεί αποκλειστικά μέσα από το πρίσμα της γλωσσικής αλληλεξάρτησης. Σύμφωνα με την Σκούρτου¹¹⁰ «μπορούμε να πούμε ότι καλός 'δίγλωσσος' μαθητής γίνεται εκείνος που έχει αναπτύξει παράλληλα και τις δύο γλώσσες του, ενώ 'κακός' δίγλωσσος μαθητής γίνεται εκείνος ο δίγλωσσος στον οποίο απαγορεύτηκε ή δεν δόθηκε η ευκαιρία να κάνει το ίδιο.»

¹⁰⁹ Jacques Fijalkow (1999) Κακοί αναγνώστες Γιατί; Επιμέλεια-εισαγωγή, Σπύρος Τάνταρος, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα

¹¹⁰ Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20)



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Στόχοι της έρευνας

Λαμβάνοντας υπ' όψη :

A) Τις έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα σχετικά με τους μαθητές οι οποίοι έχουν την κυρίαρχη γλώσσά του σχολείου σαν δεύτερη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα εγκαταλείπουν την μητρική τους γλώσσά με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μια κατάσταση αφαιρετικής διγλωσσίας η οποία τους οδηγεί κατ' αρχήν σε αναγνωστικές δυσκολίες και στην συνέχεια σε κακές σχολικές επιδόσεις

B) Τις έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα και αποδεικνύουν ότι οι γνώσεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά γύρω από τον γραπτό λόγο κατά την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο αποτελούν μεταξύ άλλων και προγνωστικούς δείκτες της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητάς τους, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά με στόχο την πρόληψη παρέμβαση και την πρόληψη δυσκολιών στην ανάγνωση

η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο:

1. την σύγκριση των γνώσεων γύρω από τον γραπτό λόγο δυο ομάδων νηπίων από τις οποίες η μια δεν είχε μητρική γλώσσά τα ελληνικά
2. την διερεύνηση των σημείων στα όποια παρουσιάζουν ελλείμματα τα νήπια που δεν έχουν μητρική τους γλώσσα την ελληνική
3. την διερεύνηση του σχολικού πλαισίου στο οποίο τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες γνώσεις για την ανάγνωση και τον γραπτό λόγο ,όπως αυτό ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς.
4. την διερεύνηση των προσδοκιών των νηπιαγωγών από τα διγλωσσα νήπια σχετικά με τις γνώσεις τους γύρω από τον γραπτό λόγο
5. την γνώση των νηπιαγωγών γύρω από τις ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες αυτών των νηπίων, της προσπάθειας παρέμβασης τους σε προβλήματα που παρουσιάζονται.

2.2 Υποθέσεις της έρευνας

- α) Τα δίγλωσσα νήπια υστερούν στις γνώσεις γύρω από των γραπτό λόγο σε σχέση με τα γηγενή νήπια .
- β) Τα δίγλωσσα νήπια λόγω ελλείμματος στην επίσημη γλώσσα του σχολείου δεν είναι σε θέση να «εισπράξουν» όλα τα ερεθίσματα που το σχολικό περιβάλλον τους προσφέρει σχετικά με των γραπτό λόγο.
- γ) Οι νηπιαγωγοί των δίγλωσσων νηπίων είναι σε θέση να ανιχνεύσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στα δίγλωσσα νήπια δεν έχουν όμως την κατάλληλη επιμόρφωση να τα αντιμετωπίσουν.
- δ) Τα νήπια που έχουν λίγο χρόνο στην Ελλάδα πριν ακόμη διαμορφωθούν μέσα τους οι δομές της μητρικής τους γλώσσας παρουσιάζουν λιγότερες γνώσεις γύρω από των γραπτό λόγο.

2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.3.1. Υποκείμενα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν :

A) Νήπια τα όποια φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία των νομών Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2007 – 2008 . Το οικονομικό, το κοινωνικό και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των νηπίων δεν έπαιξε ρόλο στην συγκρότηση του δείγματος το όποιο δεν ήταν τυχαίο αλλά «βολικό»¹¹¹ προς την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα για την έρευνα επιλέχθηκαν αρχικά δίγλωσσα νήπια τα όποια φοιτούσαν στα νηπιαγωγεία των τεσσάρων νομών της Ηπείρου με μόνο κριτήριο να είναι η παραμονή τους μικρότερη των 2 χρόνων και στην συνέχεια επιλέχτηκε το δείγμα των γηγενών νηπίων με κριτήριο το φύλο την ηλικία σε μήνες και την διαμονή σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή ώστε το δείγμα των γηγενών νηπίων να συγκεντρώνει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτό των δίγλωσσων νηπίων.

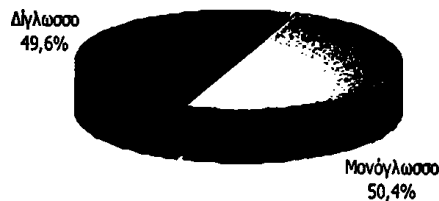
¹¹¹ Louis Cohen, Lawrence Manion (1994) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, Μεταίχμιο

Β) Οι νηπιαγωγοί των δίγλωσσων νηπίων τα οποία εξετάστηκαν στο τεστ, στις οποίες δόθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο.

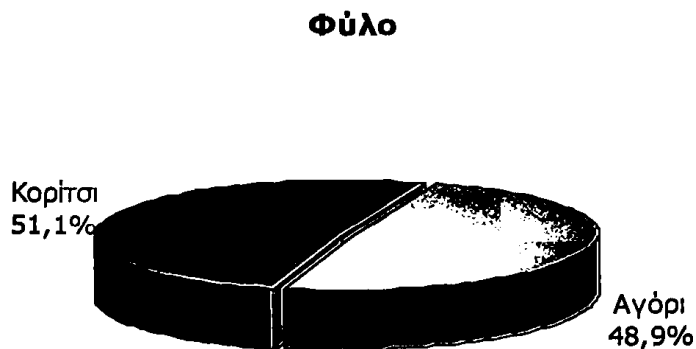
2.3.2.Χαρακτηριστικά δείγματος νηπίων

Το δείγμα αποτελείται από 133 νήπια, 65 αγόρια και 68 κορίτσια, από τα οποία τα 67 είναι μονόγλωσσα ενώ τα 66 δίγλωσσα. Η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται από 5 ετών (60 μηνών) έως και 6,5 ετών (78 μηνών) με μέση ηλικία τα 5,9 έτη (70,96 μήνες)

Γράφημα1:Χαρακτηριστικά δείγματος ως προς την γλώσσα
Γλώσσα



Γράφημα2:Χαρακτηριστικά δείγματος νηπίων ως προς το φύλο
Φύλο



Σχετικά με την περιοχή κατοικίας τους, το 39,8% κατοικεί σε αστική περιοχή, το 21,8% σε ημιαστική, ενώ το 38,3% σε αγροτική περιοχή

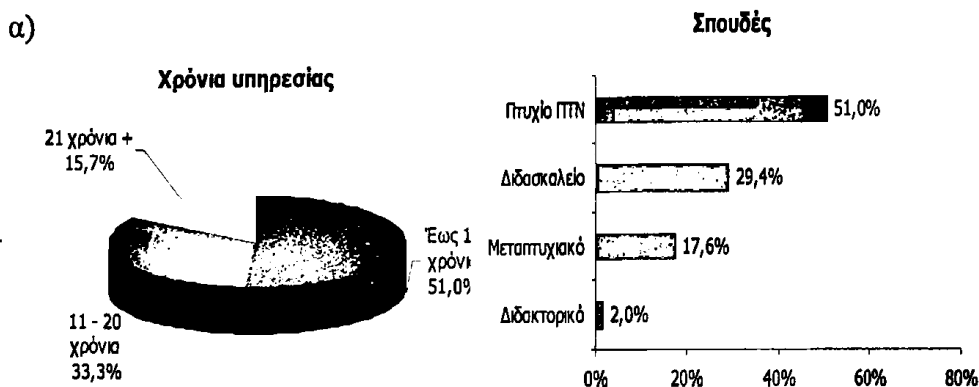
Γράφημα3:Χαρακτηριστικά δείγματος νηπίων ως προς την περιοχή κατοικίας



2.3.3.Χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 51 νηπιαγωγούς. Από αυτές, το 51% έχει πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος, το 29,4% πτυχίο Διδασκαλείου ενώ 9 άτομα (17,6%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού και μόλις μία κάτοχος Διδακτορικού τίτλου. Οι μισές περίπου (51%) έχουν λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσία, το 33% έχει από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ σαφώς λιγότερες (8 άτομα) εργάζονται για περισσότερα από 20 χρόνια.

Γράφημα 4: χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας και τις σπουδές



Οι περισσότερες (50%) εργάζονται σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή, 13 (26%) σε χωριό με περισσότερους από 1000 κατοίκους και 12 (24%) σε χωριό με λιγότερους από 1000 κατοίκους.

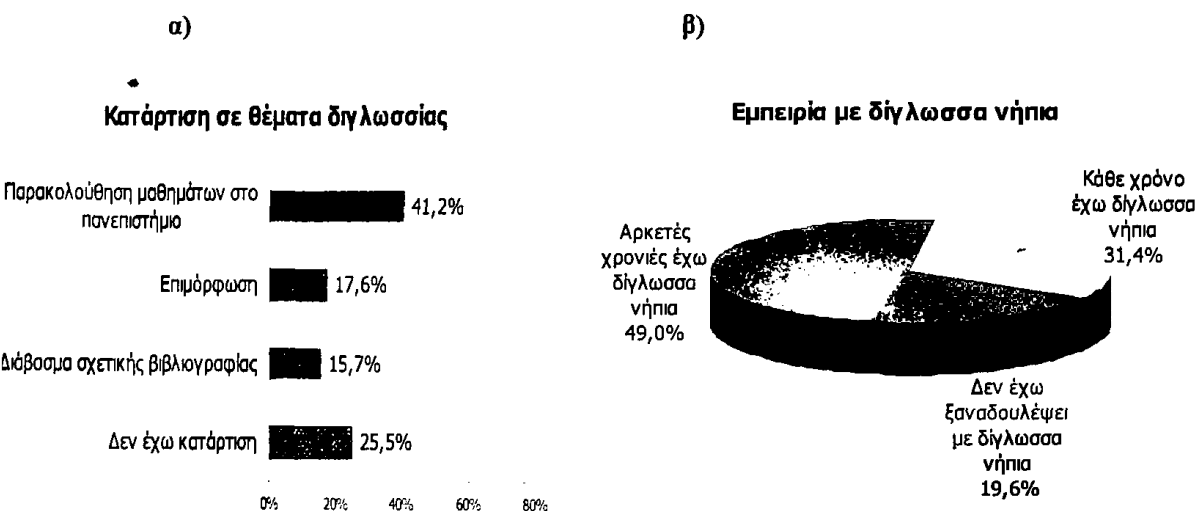
Γράφημα 5: Χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών ως προς την περιοχή που εργάζονται



Σχετικά με την κατάρτισή τους σε θέματα διγλωσσίας, το 41,2% έχει παρακολουθήσει μαθήματα στο πανεπιστήμιο και σε μικρότερα ποσοστά έχουν κάνει κάποια επιμόρφωση (17,6%) και έχουν διαβάσει σχετική βιβλιογραφία (15,7%). Από την άλλη μεριά, το 25,5% δηλώνει ότι δεν έχει καμία κατάρτιση.

Περίπου οι μισές νηπιαγωγοί έχουν αρκετές χρονιές δίγλωσσα νήπια ενώ το 31% έχει κάθε χρονιά. Από την άλλη μεριά 10 από αυτές (19,6%) δηλώνουν ότι δεν έχουν ξαναδουλέψει με δίγλωσσα νήπια.

Γράφημα 6(α,β): χαρακτηριστικά δείγματος νηπιαγωγών ως προς την κατάρτισή τους σε θέματα δίγλωσσας και την εμπειρία τους με δίγλωσσα παιδιά



2.3.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων έρευνας

1. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία παρατήρησης «concepts About print» της Marie Clay (2000) η οποία σταθμίστηκε στην ελληνική γλώσσα από την Τάφα Ευφημία προκειμένου να αξιολογηθούν οι γνώσεις για τον γραπτό λόγο των νηπίων που εξετάστηκαν. Ο ερευνητής επιλέγει ανάμεσα σε δύο παιδικές ιστορίες («Μια ηλιόλουστη μέρα» ή «το φεγγαράκι χάθηκε») την ιστορία που θα διαβάσει με το παιδί. Οι ερωτήσεις του τεστ είναι 24 συνολικά και υποβάλλονται στα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου. Η πρώτη ερώτηση του τεστ δίνει πληροφορίες για την γνώση του παιδιού για το πώς κρατάμε ένα βιβλίο για να το διαβάσουμε, για το εξώφυλλό του, για την αρχή και το τέλος του. Στις ερωτήσεις 2, 3, 4, 5, 6, 7 και 11 αξιολογούνται οι γνώσεις των παιδιών σχετικά με τη φορά της ανάγνωσης, στις ερωτήσεις 8 και 9 με αφορμή ένα αντεστραμμένο κείμενο παίρνουμε πληροφορίες για την εξοικείωση των παιδιών με τον γραπτό λόγο, στις ερωτήσεις 19, 20, 21, 22, 23 και 24 εξετάζεται εάν τα παιδιά έχουν κατακτήσει την έννοια της λέξης και του γράμματος, ενώ οι ερωτήσεις 15, 16,

17 και 18 αξιολογούν εάν τα παιδιά γνωρίζουν τα σημεία της στίξης. Τέλος, με τις ερωτήσεις 10, 12, 13 και 14 διαπιστώνεται κατά πόσον τα παιδιά είναι ικανά να αντιληφθούν τις αλλαγές στη ροή του κειμένου. Ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων αποτελεί τον *αρχικό βαθμό (raw score)* του παιδιού στο Κριτήριο. Οι αρχικοί βαθμοί μετατρέπονται, ώστε να συγκροτήσουν μία δευτερογενή κλίμακα, την τυπική ενάτη η οποία κυμαίνεται από 1 έως 9, όπου 1 ο χαμηλότερος και 9 ο υψηλότερος βαθμός, με μέσο όρο 5 και τυπική απόκλιση περίπου 2, και επιτρέπει στον ερευνητή την σύγκριση του επιπέδου της επίδοσης κάθε παιδιού με τις επιδόσεις των άλλων παιδιών της ηλικίας του.¹¹² Ο πίνακας της μετατροπής της αρχικής βαθμολογίας σε τυπικές ενάτες παρατίθεται στο παράρτημα 3. -

2. Για την διερεύνηση του σχολικού πλαισίου στο οποίο τα παιδιά αποκτούν τις πρώτες γνώσεις για την ανάγνωση και τον γραπτό λόγο, όπως αυτό ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης δόθηκε, στις νηπιαγωγούς των δίγλωσσων παιδιών τα οποία εξετάστηκαν, ερωτηματολόγιο το οποίο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια με βάση γενικά αποδεκτές απόψεις για τον ρόλο του νηπιαγωγείου στην γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων νηπίων. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε 6 άξονες και σε ισάριθμες ομάδες ερωτήσεων κλειστού τύπου. Οι ομάδες ερωτήσεων έχουν στόχο να καταγράψουν:

- i. Την εμπειρία και την κατάρτιση των νηπιαγωγών σε θέματα διγλωσσίας.
- ii. Την σχέση των νηπιαγωγών με τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων.
- iii. Τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις μαθησιακές δυνατότητες των δίγλωσσων νηπίων και τις προσδοκίες τους.
- iv. Τις στρατηγικές ανάδυσης γραμματισμού που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί κατά την συμμετοχή των δίγλωσσων νηπίων στις αυθόρμητες δραστηριότητες, στη διαμόρφωση του χώρου του νηπιαγωγείου και στην βοήθεια των νηπιαγωγών στα δίγλωσσα νήπια.
- v. Την τακτική που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να ενισχύσουν την μάθηση της ελληνικής και την επαφή με την γραπτή

¹¹² Τάφα Ε. υπό έκδοση: Κριτήριο αξιολόγησης γνώσεων για τον γραπτό λόγο

- ελληνική γλώσσα στα δίγλωσσα νήπια, κατά τη διάρκεια κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων γλώσσας, την διαχείριση των λαθών των δίγλωσσων νηπίων και τις απόψεις τους για τη διδασκαλία της γλώσσας σε γλωσσικά ετερογενείς τάξεις.
- vi. Την τακτική που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να ενισχύσουν την προφορική έκφραση των δίγλωσσων νηπίων .

2.3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων έρευνας

Το τεστ επιδόθηκε ατομικά σε κάθε ένα από τα νήπια από την ερευνήτρια. Τα νήπια εξετάστηκαν για ένα τέταρτο της ώρας το κάθε ένα .Η χορήγηση του τεστ έγινε από τις 10 Μαΐου έως και τις 10 Ιουνίου του 2008. Η χορήγηση του τεστ κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς αποσκοπεί στην ολοκλήρωση από μέρους της νηπιαγωγού των δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής ολόκληρης της σχολικής χρονιάς .Τέλος το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε στις νηπιαγωγούς των δίγλωσσων νηπίων στα όποια χορηγήθηκε το τεστ .

2.4. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Τα στατιστικά tests που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας είναι τα εξής: Pearson Correlation test, Independent samples t-test.

Ειδικότερα για τον έλεγχο της βασικής υπόθεσης της έρευνας σχετικά με τη διαφοροποίηση της βαθμολογίας στο τεστ ανάλογα με το αν το παιδί είναι δίγλωσσο ή όχι χρησιμοποιήθηκε το Independent samples t-test.

- **To Independent samples t-test** είναι ένα μέτρο σύγκρισης των μέσων τιμών δύο ομάδων (group). Ιδανικά θα πρέπει τα υποκείμενα να είναι τυχαία τοποθετημένα στα δύο group ώστε οποιαδήποτε διαφορά προκύπτει να οφείλεται αποκλειστικά στην διαφορετική αντιμετώπισή τους. Πρέπει οι μεταβλητές που συγκρίνουμε να είναι δίτιμες.

Χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξουμε:

- αν η μεταβλητή «Γλώσσα του παιδιού» (μονόγλωσσο – δίγλωσσο) συσχετίζεται με τη βαθμολογία (τυπικής ενάτης) στο τεστ
- Αν η μεταβλητή «Φύλο» συσχετίζεται με τη βαθμολογία (τυπικής ενάτης) στο τεστ σε κάθε ομάδα παιδιών ξεχωριστά (μονόγλωσσα - δίγλωσσα)

• Για κάθε μεταβλητή δίνει το μέγεθος δείγματος, την τυπική απόκλιση και τυπ. λάθος μέσης τιμής. Για τη διαφορά μέσων τιμών δίνει μέση τιμή, τυπικό λάθος και διάστημα εμπιστοσύνης. Τα tests που χρησιμοποιούνται είναι το Levene's test for equality of variances και t tests for equality of means. Το πρώτο, (Levene) το χρησιμοποιούμε ώστε να δούμε αν η διακύμανση των 2 δειγμάτων είναι ίδια ή διαφορετική και να επιλέξουμε έτσι τη σωστή σειρά αποτελεσμάτων στο t-test. Το δεύτερο (και σημαντικότερο) είναι το t-criterion καθαυτό, στο οποίο ελέγχοντας τη p-value (Sig.) βλέπουμε κατά πόσο διαφέρουν οι μέσες τιμές. Αν είναι πάνω από 0,05 λέμε ότι δεν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές. Αν είναι <0,05 λέμε ότι υπάρχει διαφορά.

➤ Για να ελεγχτεί η σχέση μεταξύ του χρόνου διαμονής στην Ελλάδα των δίγλωσσων παιδιών και της βαθμολογίας τους στο τεστ, όπως και η σχέση της περιοχής με τη βαθμολογία χρησιμοποιήθηκε το **Pearson Correlation test** που είναι ένα μέτρο της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από -1 έως 1. Το πρόσημο του συντελεστή δείχνει τη φορά της συσχέτισης και η απόλυτη τιμή πόσο δυνατή είναι η σχέση των δύο μεταβλητών. Αν η τιμή είναι κοντά στο 0, δεν υπάρχει ένδειξη κάποιας συσχέτισης ενώ όσο πιο κοντά στο 1 ή το -1 είναι, υπάρχει ένδειξη ισχυρής συσχέτισης (θετικής ή αρνητικής αντίστοιχα).

Εκτός από τα παραπάνω τεστ, έγινε περιγραφή του δείγματος τόσο των παιδιών όσο και των νηπιαγωγών με συχνότητες (frequencies) και ποσοστά (percentages), ενώ όπου χρειάστηκε βρέθηκε η μέση τιμή (mean), η διασπορά (variance), η τυπική απόκλιση (standard deviation), η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή (minimum and maximum value)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δοκιμασία παρατήρησης

3.1.1. Μετατροπή αρχικής βαθμολογίας σε βαθμολογία της κλίμακας τυπικής ενάτης

Η αρχική βαθμολογία των παιδιών μετατράπηκε σε βαθμολογία της κλίμακας τυπικής ενάτης, λαμβάνοντας υπ' όψη την ηλικία τους (σε μήνες). Η μέση βαθμολογία που συγκεντρώθηκε είναι 5,32.

Πίνακας 1: μετατροπή αρχικής βαθμολογίας σε βαθμολογία της κλίμακας τυπικής ενάτης.

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ηλικία	133	60	78	70,96	4,495
Αρχική Βαθμολογία	133	2	22	11,95	4,733
Τυπική Ενάτη	133	1	9	5,32	2,34

3.1.2. Σύγκριση μονόγλωσσων – δίγλωσσων παιδιών

Έχοντας τη βαθμολογία των παιδιών θελήσαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο υπάρχει διαφορά μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων. Χρησιμοποιώντας το στατιστικό κριτήριο (independent samples) t-test παρατηρούμε ότι όντως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς η τιμή της p-value είναι $< 0,05$. Μάλιστα η μέση διαφορά βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων είναι 1,9, δηλαδή σχεδόν 2 μονάδες της κλίμακας τυπικής ενάτης.

Πίνακας 2: μέση διαφορά βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων

Independent Samples t-test for Equality of Means	T	df	Sig. (p-value)	Μέση διαφορά	Std. Error Difference	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
						Κατώτερο	Ανώτερο
Τυπική Ενάτη	4,98	131	0,000	1,9	0,37	1,12	2,60

Πιο συγκεκριμένα, όπως βλέπουμε και στον πίνακα 3, τα παιδιά που έχουν σαν μοναδική γλώσσα την Ελληνική έχουν μέση βαθμολογία 6,2 ενώ όσα επικοινωνούν σε δύο γλώσσες συγκεντρώνουν μέση βαθμολογία 4,4.

Πίνακας 3: μέση βαθμολογία των δύο ομάδων

Group Statistics	Γλώσσα	Πλήθος (N)	Mean (Μέση τιμή)	Τυπ. Απόκλιση	Std. Error Mean
Τυπική Ενάτη	Μονόγλωσσο	67	6,2	2,038	0,249
	Δίγλωσσο	66	4,4	2,265	0,279

3.1.3. Περιγραφή κάθε ομάδας μεμονωμένα

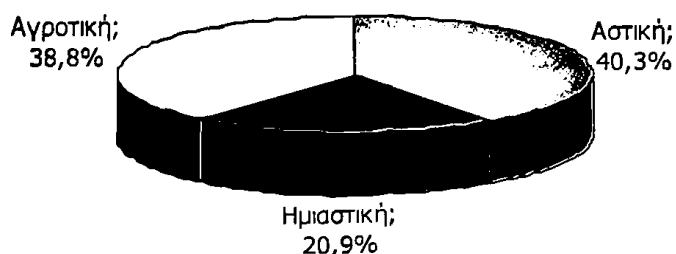
3.1.3.α. Τα νήπια με μητρική την ελληνική

Όπως είδαμε τα παιδιά που μιλούν μόνο μια γλώσσα, και συγκεκριμένα την Ελληνική, είναι 67. Το 49,3% (33 παιδιά) είναι αγόρια, ενώ το 50,7% (34 παιδιά) είναι κορίτσια και η μέση ηλικία τους είναι 71 μήνες. Από αυτά το 40% κατοικεί σε αστικές περιοχές, το 21% σε ημιαστικές και το 39% σε αγροτικές περιοχές.

γράφημα 7(α,β): παρουσίαση γηγενών νηπίων ως προς περιοχή κατοικίας και το φύλο

α)

Περιοχή κατοικίας



Φύλο

β)



Πίνακας 4: Μέση βαθμολογία μονόγλωσσων νηπίων

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ηλικία	67	60	78	70,99	4,62
Αρχική Βαθμολογία	67	6	22	14,16	3,82
Τυπική Ενάτη	67	2	9	6,24	2,038

Η μέση βαθμολογία που συγκέντρωσαν στο τεστ είναι 6,24 βαθμοί της κλίμακας της τυπικής ενάτης. Θέλοντας να δούμε εάν υπάρχει διαφορά στη βαθμολογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, εφαρμόζουμε και πάλι το στατιστικό τεστ t-test. Αν και τα κορίτσια έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη μέση τιμή βαθμολογίας από ότι τα αγόρια (6,7 βαθμοί έναντι 5,8 των αγοριών), ωστόσο **δεν υπάρχει διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική**, καθώς η p value είναι μεγαλύτερη του 0,05 ($p=0,056 > 0,05$).

Πίνακας 5: Σύγκριση μέσων τιμών με βάση το φύλο

α)

Group Statistics	Φύλο	Πλήθος (N)	Mean (Μέση τιμή)	Τυπ. Απόκλιση	Std. Error Mean
Τυπική Ενάτη	Αγόρι	33	5,8	1,904	0,332
	Κορίτσια	34	6,7	2,082	0,357

β)

Independent Samples t-test for Equality of Means	t	df	Sig. (p-value)	Μέση διαφορά	Std. Error Difference	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
						Κατώτερο	Ανώτερο
Τυπική Ενάτη	-1,9	65	0,056	-0,95	0,49	-1,92	0,03

Πίνακας 6: Μέση βαθμολογία δίγλωσσων νηπίων

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ηλικία	66	60	78	70,94	4,399
Διαμονή στην Ελλάδα	60	1	24	10,02	6,432
Αρχική Βαθμολογία	66	2	18	9,7	4,523
Τυπική Ενάτη	66	1	9	4,38	2,265

3.1.3.β. Δίγλωσσα παιδιά

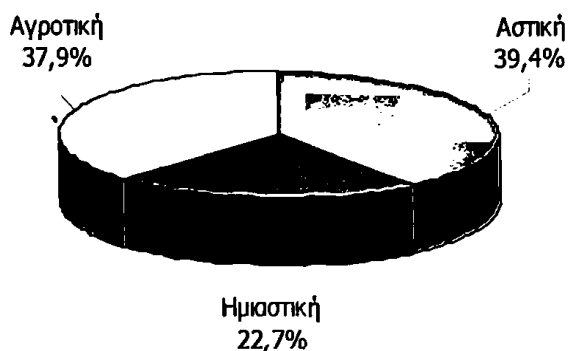
Τα δίγλωσσα παιδιά, αυτά που εκτός της Ελληνικής μιλούν και κάποια άλλη γλώσσα, είναι 66. Από αυτά, το 48,5% (32 παιδιά) είναι αγόρια, ενώ το 51,5% (34 παιδιά) είναι κορίτσια και η μέση ηλικία τους είναι 71 μήνες. Το 39% κατοικεί σε αστικές περιοχές, το 23% σε ημιαστικές και το 38% σε αγροτικές περιοχές. Το διάστημα διαμονής τους στην Ελλάδα, κυμαίνεται από έναν έως 24 μήνες, ενώ κατά μέση τιμή είναι περίπου 10 μήνες. Τέλος, η μέση βαθμολογία που συγκέντρωσαν στο τεστ είναι 4,38 βαθμοί της κλίμακας της τυπικής ενάτης.

γράφημα 8(α,β): παρουσίαση δίγλωσσων νηπίων ως προς περιοχή κατοικίας και το φύλο

α)

β)

Περιοχή κατοικίας



Φύλο



Όπως και με τα μονόγλωσσα παιδιά, ελέγξαμε (χρησιμοποιώντας το στατιστικό τεστ t-test) εάν υπάρχει διαφορά στη βαθμολογία μεταξύ των δύο φύλων. Και σε αυτήν την περίπτωση όμως είναι εμφανές ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς η p-value είναι αρκετά μεγαλύτερη του 0,05 ($p=0,510 > 0,05$).

Πίνακας 7: Σύγκριση μέσων τιμών με βάση το φύλο

α)

Group Statistics	Φύλο	Πλήθος (N)	Mean (Μέση τιμή)	Τυπ. Απόκλιση	Std. Error Mean
Τυπική Ενάτη	Αγόρι	32	4,19	2,235	0,395
	Κορίτσι	34	4,56	2,312	0,396

β)

Independent Samples t-test for Equality of Means	t	df	Sig. (p-value)	Μέση διαφορά	Std. Error Difference	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
						Κατώτερο	Ανώτερο
Τυπική Ενάτη	-0,66	64	0,51	-0,37	0,56	-1,49	0,75

Εξετάσαμε εάν συσχετίζεται η βαθμολογία των δίγλωσσων παιδιών στο τεστ με το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε το Pearson's Correlations Test, όπου βλέπουμε το συντελεστή συσχέτισης των δύο μεταβλητών

Πίνακας 8: συσχέτιση βαθμολογίας των δίγλωσσων παιδιών με το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα.

Correlations		Διαμονή στην Ελλάδα	Τυπική Ενάτη
Διαμονή στην Ελλάδα	Pearson Correlation Coefficient	1	0,646
	p-value		0,000
Τυπική Ενάτη	Pearson Correlation Coefficient	0,646	1
	p-value	0,000	

Από τη στιγμή που η p-value είναι μικρότερη του 0,05 ($p=0,00 < 0,05$) **υπάρχει συσχέτιση** μεταξύ του χρόνου διαμονής και της βαθμολογίας και μάλιστα αφού ο συντελεστής συσχέτισης είναι θετικός (Correlation Coefficient = 0,646) συμπεραίνουμε ότι η συσχέτιση αυτή είναι θετική, δηλαδή όσο μεγαλύτερος είναι ο χρόνος διαμονής τους στην Ελλάδα τόσο καλύτερη είναι η βαθμολογία που συγκέντρωσαν τα παιδιά.

Τέλος, κάναμε έλεγχο συσχέτισης στην περιοχή κατοικίας και τη βαθμολογία δίγλωσσων παιδιών στο τεστ, με την χρήση του Pearson's Correlations Test. Από τον στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι η τιμή p-value είναι μεγαλύτερη του 0,05, οπότε καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι **δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην περιοχή κατοικίας και στη βαθμολογία του τεστ.**

Πίνακας 9: συσχέτιση βαθμολογίας των δίγλωσσων παιδιών με την περιοχή κατοικίας τους στην Ελλάδα.

Συσχέτιση Περιοχή κατοικίας - Βαθμολογία: Δίγλωσσα παιδιά		Περιοχή κατοικίας	Τυπική Ενάτη
Περιοχή κατοικίας	Pearson Correlation	1	-0,043
	Sig. (p-value)		0,731
	N	66	66
Τυπική Ενάτη	Pearson Correlation	-0,043	1
	Sig. (p-value)	0,731	
	N	66	66

3.1.4 Σύγκριση ποσοστών σωστών απαντήσεων στο τεστ

Όπως είναι εμφανές από τον πίνακα 9 που ακολουθεί τα μονόγλωσσα παιδιά **δίνουν σαφώς περισσότερες σωστές απαντήσεις** από τα δίγλωσσα. Πιο αναλυτικά:

Η ερώτηση 1 αποκαλύπτει εάν τα παιδιά γνωρίζουν πως να κρατήσουν ένα βιβλίο, ποιο είναι το εξώφυλλο και από που αρχίζουν να το διαβάζουν δε φαίνεται να τα δυσκόλεψε ιδιαίτερα μιας και όλα τα μονόγλωσσα και το 95,4% των δίγλωσσων απάντησε σωστά.

Οι ερωτήσεις 2, 3, 4, 5, 6, 7 και 11 που αξιολογούν τις γνώσεις τους σχετικά με τη φορά της ανάγνωσης, σχεδόν στο σύνολό τους δε δυσκόλεψαν τα μονόγλωσσα παιδιά τα οποία σε ποσοστό της τάξης του 98% απάντησαν σωστά στις 2, 3, 4, 5 και 7 και σε ποσοστό 76% σωστά στην 11. Οι σωστές απαντήσεις των δίγλωσσων στις ίδιες ερωτήσεις κυμαίνονται από 65% έως 75%. Αντίθετα, τόσο τα μονόγλωσσα όσο και

τα δίγλωσσα δυσκολεύτηκαν στην ερώτηση 6 καθώς το 42% των πρώτων απάντησε σωστά και μόλις το 12% των δεύτερων.

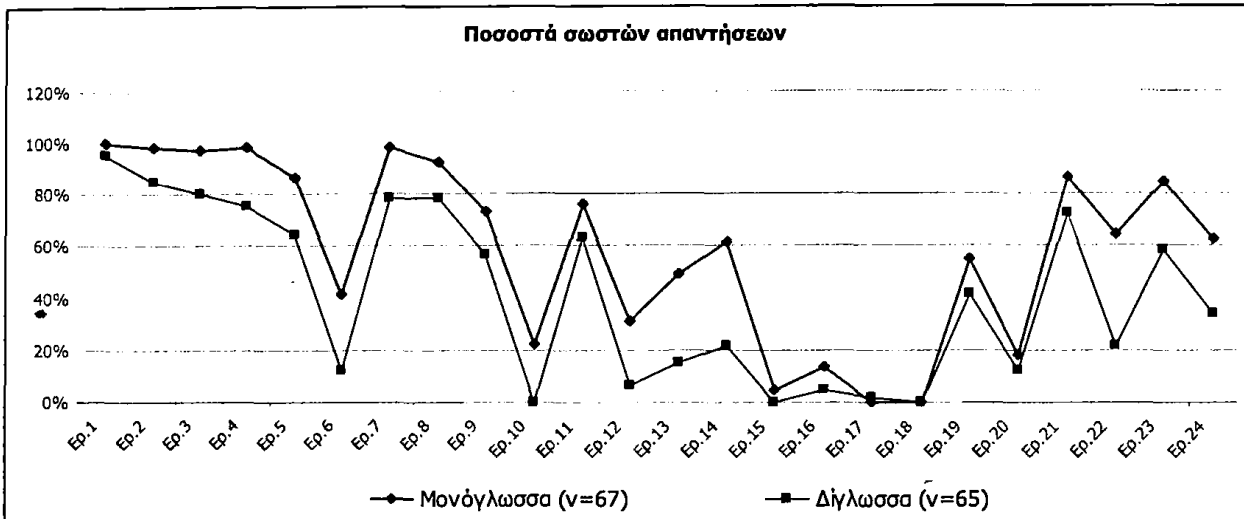
Με τις ερωτήσεις 8 και 9 οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τις αντιδράσεις, όταν τα παιδιά κοιτάζουν ένα κείμενο ή μία εικόνα ανεστραμμένη. Η πρώτη δε δυσκόλεψε τα μονόγλωσσα (93% σωστές απαντήσεις) ενώ και τα δίγλωσσα απάντησαν σωστά σε μεγάλο βαθμό (79%). Και στη δεύτερη όμως απάντησαν σωστά περισσότερα από τα μισά (73% και 57% αντίστοιχα).

• Οι ερωτήσεις 10, 12, 13 και 14 βοηθούν να διαπιστώσουμε κατά πόσον τα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους στο κείμενο και εάν είναι ικανά να παρακολουθούν τις αλλαγές στη διάταξη των λέξεων μέσα στην πρόταση ή των γραμμάτων μέσα στις λέξεις. Γενικά δυσκόλεψαν τα παιδιά και ιδίως τα δίγλωσσα, τα οποία σε δύο από αυτές απάντησαν σχεδόν όλα λάθος (0% σωστά στην ερ.10 και 6% στην ερ.12), στην 14 απάντησε σωστά το 22% και στην 13 μόλις το 15%.

Μέσω των 15, 16, 17 και 18 ελέγχουμε εάν γνωρίζουν τα σημεία της στίξης. Είναι εμφανές από τον πίνακα ότι ελάχιστα είναι τα παιδιά, τόσο μονόγλωσσα όσο και δίγλωσσα, που απάντησαν σωστά. Ελαφρώς καλύτερα απάντησαν μόνο στην ερώτηση 16 (13% των μονόγλωσσων και 5% των δίγλωσσων).

Στις ερωτήσεις 19, 20, 21, 22, 23 και 24, οι οποίες διακριβώνουν εάν τα παιδιά έχουν κατακτήσει την έννοια της λέξης και του γράμματος, υπάρχει αρκετή διασπορά των σωστών απαντήσεων. Συγκεκριμένα, περίπου το 86% των μονόγλωσσων απάντησε σωστά στις 21 και 23 ενώ από τα δίγλωσσα σωστά απάντησε το 72% και 59% αντίστοιχα. Μικρότερα ποσοστά βρήκαν τη σωστή απάντηση στις ερωτήσεις 19, 22 και 24 ενώ η ερώτηση 20 αποδείχτηκε ιδιαίτερα δύσκολη και για τις δύο ομάδες (18% των μονόγλωσσων και 12% των δίγλωσσων απάντησε σωστά).

Γράφημα 9: ποσοστά σωστών απαντήσεων στο τεστ



Πίνακας 10: ποσοστά σωστών απαντήσεων στο τεστ

Σωστές απαντήσεις		Μονόγλωσσα (n=67)	Δίγλωσσα (n=65)
Er.1	Συχνότητα	67	62
	Ποσοστό	100,0%	95,4%
Er.2	Συχνότητα	66	55
	Ποσοστό	98,5%	84,6%
Er.3	Συχνότητα	65	52
	Ποσοστό	97,0%	80,0%
Er.4	Συχνότητα	66	49
	Ποσοστό	98,5%	75,4%
Er.5	Συχνότητα	58	42
	Ποσοστό	86,6%	64,6%
Er.6	Συχνότητα	28	8
	Ποσοστό	41,8%	12,3%
Er.7	Συχνότητα	66	51
	Ποσοστό	98,5%	78,5%
Er.8	Συχνότητα	62	51
	Ποσοστό	92,5%	78,5%

Ερ.9	Συχνότητα	49	37
	Ποσοστό	73,1%	56,9%
Ερ.10	Συχνότητα	15	0
	Ποσοστό	22,4%	0,0%
Ερ.11	Συχνότητα	51	41
	Ποσοστό	76,1%	63,1%
Ερ.12	Συχνότητα	21	4
	Ποσοστό	31,3%	6,2%
Ερ.13	Συχνότητα	33	10
	Ποσοστό	49,3%	15,4%
Ερ.14	Συχνότητα	41	14
	Ποσοστό	61,2%	21,5%
Ερ.15	Συχνότητα	3	0
	Ποσοστό	4,5%	0,0%
Ερ.16	Συχνότητα	9	3
	Ποσοστό	13,4%	4,6%
Ερ.17	Συχνότητα	0	1
	Ποσοστό	0,0%	1,5%
Ερ.18	Συχνότητα	0	0
	Ποσοστό	0,0%	0,0%
Ερ.19	Συχνότητα	37	27
	Ποσοστό	55,2%	41,5%
Ερ.20	Συχνότητα	12	8
	Ποσοστό	17,9%	12,3%
Ερ.21	Συχνότητα	58	47
	Ποσοστό	86,6%	72,3%
Ερ.22	Συχνότητα	43	14
	Ποσοστό	64,2%	21,5%
Ερ.23	Συχνότητα	57	38
	Ποσοστό	85,1%	58,5%
Ερ.24	Συχνότητα	42	22
	Ποσοστό	62,7%	33,8%

3.2.Ερωτηματολόγιο προς τις νηπιαγωγούς

3.2.1. Καταγραφή πεποιθήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με τις μαθησιακές δυνατότητες των δίγλωσσων νηπίων

- Όλες οι νηπιαγωγοί εκτός από τρεις, συμφωνούν ότι τα δίγλωσσα νήπια αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με τα γηγενή.
- Σαν μεγαλύτερες δυσκολίες παρουσιάζονται η **δυσκολία στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής (20,8%)**, το μειωμένο ενδιαφέρον για όσα συμβαίνουν στην τάξη (20,8%) και γενικά η **δυσκολία σε όλες τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες (18,8%)**.

Γράφημα 10(α,β):Καταγραφή απόψεων σχετικά με τις δυσκολίες των δίγλωσσων νηπίων

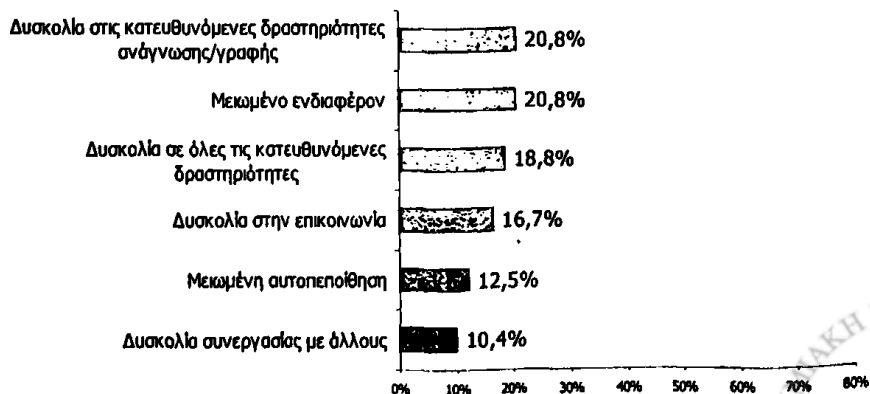
α)

Τα δίγλωσσα νήπια αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με τα γηγενή



β)

Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα νήπια

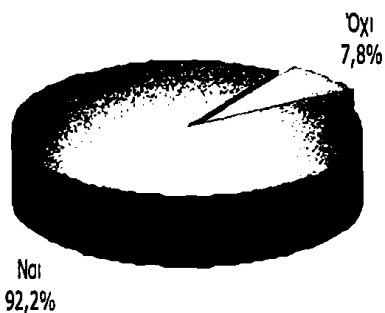


3.2.2 Σχέσεις των νηπιαγωγών με τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων

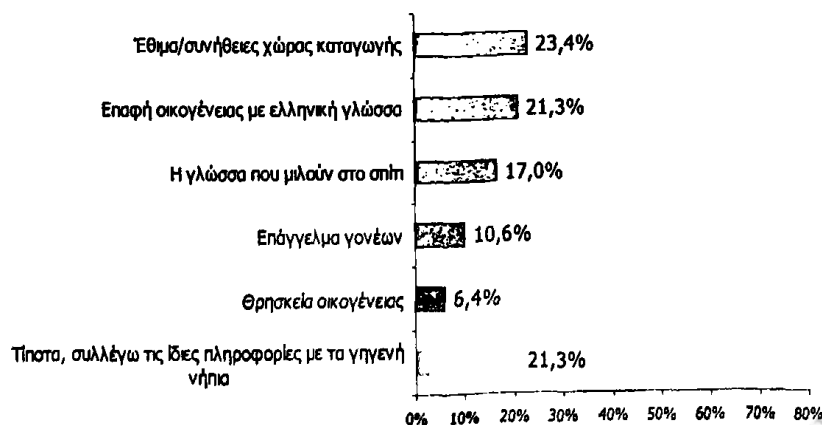
- Η συντριπτική πλειονότητα (92,2%) συλλέγει στοιχεία από τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων που πρόκειται να έρθουν στο νηπιαγωγείο.
- Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ενδιαφέρεται κυρίως για τα έθιμα και τις συνήθειες της χώρας καταγωγής (23,4%) αλλά και την επαφή της οικογένειας με την ελληνική γλώσσα (21,3%). Αρκετές (21,3%) υποστηρίζουν ότι ενδιαφέρονται να μάθουν τα ίδια πράγματα τόσο για τα δίγλωσσα όσο και για τα μονόγλωσσα παιδιά ενώ είναι πολύ λιγότερες εκείνες που ενδιαφέρονται για την γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι (17%), και ακόμα λιγότερες αυτές που ενδιαφέρονται για το επάγγελμα των γονιών(10,6%) και την θρησκεία της οικογένειας(6,4%).

Γράφημα 12: Συλλογή στοιχείων από τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων

Συλλογή στοιχείων από τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων



Τι ενδιαφέρει περισσότερο



- Οι μισές νηπιαγωγοί (51%) αναφέρουν ότι **επιδιώκουν κάποια επαφή** με τα δίγλωσσα νήπια και τους γονείς τους **πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς** προκειμένου να εξοικειωθούν με το νηπιαγωγείο.
- Οι περισσότερες νηπιαγωγοί (37,5%) **καλούν τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα** χωρίς να έχει προκύψει κάτι, το 33,3% ορίζει συγκεκριμένες ημέρες από την αρχή της χρονιάς και αφήνει την πρωτοβουλία στους γονείς και το 29% τους καλεί όποτε προκύπτει πρόβλημα.

Γράφημα 11(α,β): Συνεργασία νηπιαγωγών-γονέων πριν και μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς

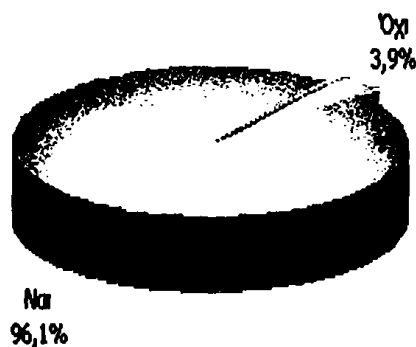
α)

β)

Επαφή με τα νήπια πριν την έναρξη της σχ. χρονιάς



Συνεργασία με τους γονείς κατά τη διάρκεια της χρονιάς



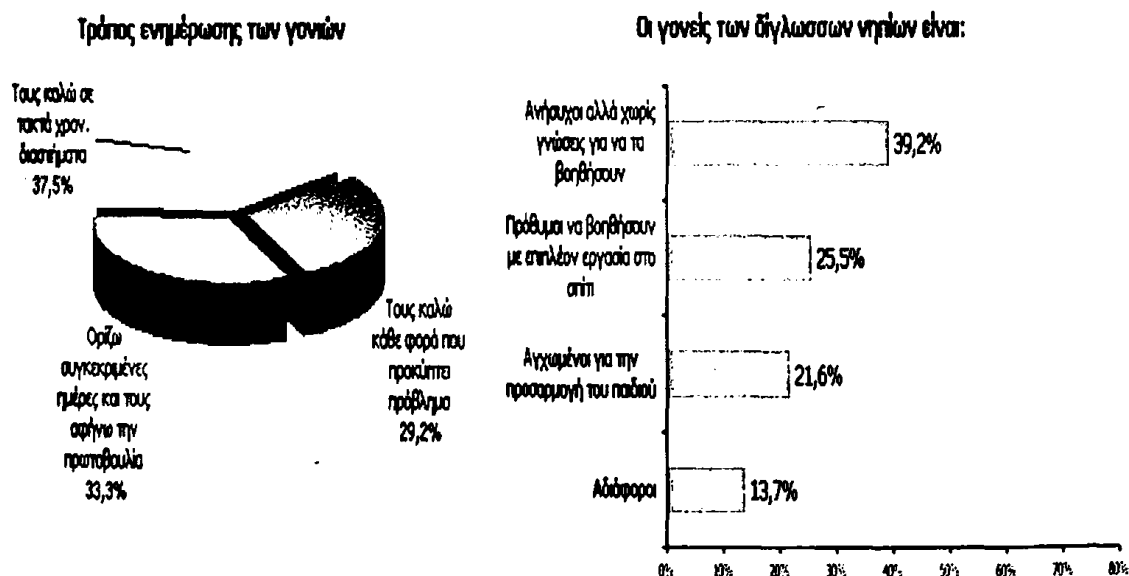
- Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί (96%) **καλούν τους γονείς μεμονωμένα** κατά τη διάρκεια της χρονιάς ώστε να συζητήσουν για την πορεία των παιδιών και να προτείνουν τρόπους συνεργασίας.

- Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (39,2%) θεωρεί ότι οι γονείς είναι ανήσυχοι αλλά χωρίς γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ενώ σε μικρότερο βαθμό ότι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν στο σπίτι με επιπλέον εργασία (25,5%) ή ότι είναι αγχωμένοι για την προσαρμογή τους (21,6%). Μόλις το 7% θεωρεί ότι οι γονείς είναι αδιάφοροι.

Γράφημα 13(α,β):τρόποι ενημέρωσης –απόψεις για τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων

α)

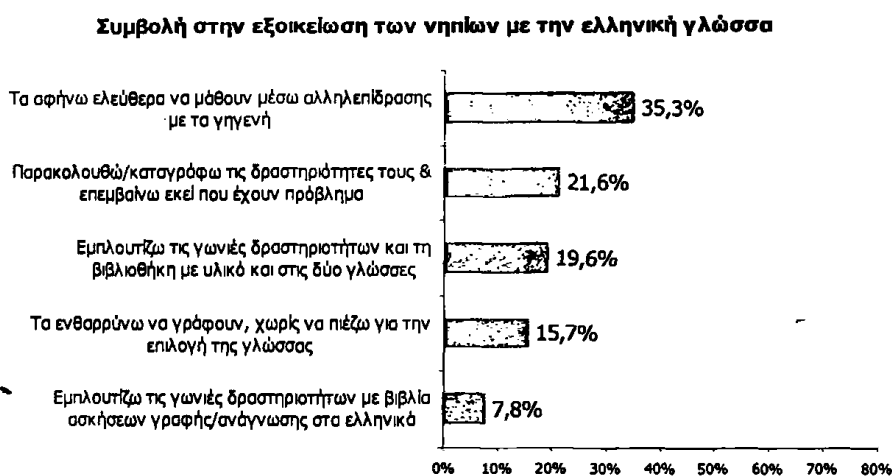
β)



3.2.3. Τρόποι αντιμετώπισης των δίγλωσσων νηπίων στην τάξη

- Κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στην τάξη, οι περισσότερες (35,3%) αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα γιατί πιστεύουν ότι θα μάθουν τη γλώσσα μέσω της αλληλεπίδρασης με τα γηγενή. Αρκετές (21,6%) παρακολουθούν/ καταγράφουν τις δραστηριότητές τους και επεμβαίνουν εκεί που υπάρχει πρόβλημα, ενώ λιγότερες εμπλουτίζουν τις γωνιές δραστηριοτήτων και τη βιβλιοθήκη με υλικό και στις δύο γλώσσες (19,6%) και τα ενθαρρύνουν να «γράφουν» χωρίς να τα πιέζουν για την επιλογή της γλώσσας (15,7%). Ελάχιστες (7,8%) αναφέρουν ότι εμπλουτίζουν τις γωνιές δραστηριοτήτων με βιβλία ασκήσεων γραφής & ανάγνωσης στα ελληνικά.

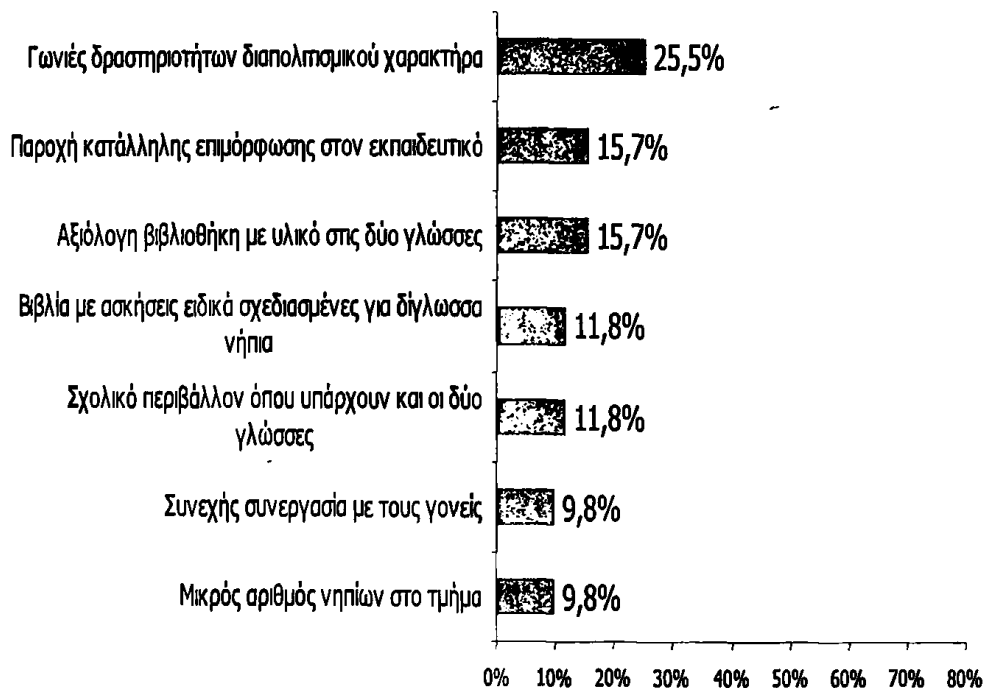
Γράφημα 14: Τρόποι αντιμετώπισης των δίγλωσσων νηπίων από τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στην τάξη



- Η πλέον αναγκαία προϋπόθεση που πρέπει να υπάρχει σε ένα νηπιαγωγείο ώστε να εφαρμοστεί η στρατηγική της ανάδυσης του γραμματισμού στα δίγλωσσα νήπια είναι, κατά τη γνώμη των περισσότερων (25,5%), να υπάρχουν καινούριες γωνιές δραστηριοτήτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, όπου να αντιπροσωπεύονται οι διαφορές της κουλτούρας & της γλώσσας στο περιβάλλον ώστε να καλλιεργείται ο σεβασμός για το διαφορετικό στα γηγενή και η αυτοπεποίθηση στα δίγλωσσα. Σε ποσοστό 15,7% βασική προϋπόθεση θεωρείται το να υπάρχει αξιόλογη δανειστική βιβλιοθήκη με έντυπο υλικό και από τις δύο γλώσσες, όπως και η παροχή της απαραίτητης επιμόρφωσης στον εκπαιδευτικό. Σε μικρότερο βαθμό (11,8%) αναφέρεται η ύπαρξη ενός σχολικού περιβάλλοντος με τις δύο γλώσσες ώστε το νήπιο να στηρίζει τη γνώση της δομής της ελληνικής πάνω στη γνώση της δομής της δικής του γλώσσας, αλλά και το να υπάρχουν βιβλία με ασκήσεις ειδικά σχεδιασμένες για δίγλωσσα νήπια. Τέλος, από μερικές (9,8%) αναφέρθηκε ως αναγκαιότητα ο μικρός αριθμός νηπίων στο τμήμα όταν υπάρχουν και δίγλωσσα, καθώς και η συνεχής συνεργασία με τους γονείς τους.

Γράφημα 15: προϋπόθεση που πρέπει να υπάρχει σε ένα νηπιαγωγείο ώστε να εφαρμοστεί η στρατηγική της ανάπτυξης του γραμματισμού στα δίγλωσσα νήπια

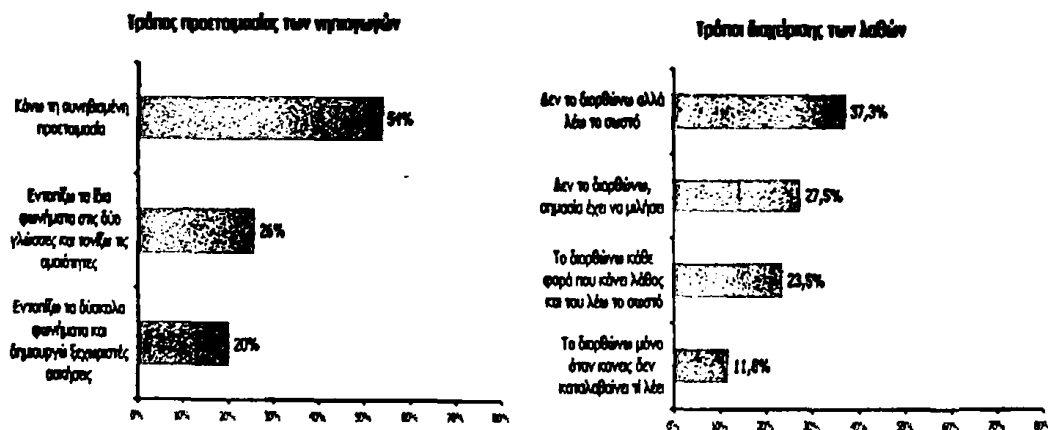
Προϋπόθεση που πρέπει να πληρεί το νηπιαγωγείο



- Όσον αφορά στην προετοιμασία των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων για τη μάθηση της γλώσσας, το 54% δηλώνει ότι κάνει τη συνηθισμένη προετοιμασία και αν κάτι προκύψει είναι σε θέση να το λύσει εκείνη τη στιγμή, το 26% ότι εντοπίζει τα φαινόμενα που είναι ίδια και στις δύο γλώσσες και τονίζει τις ομοιότητες για λόγους ενθάρρυνσης και το 20% ότι εντοπίζει τα φαινόμενα που είναι «δύσκολα» για τα παιδιά που δεν έχουν μητρική την ελληνική και δημιουργεί ξεχωριστές ασκήσεις με αυτά.

- Όταν ένα δίγλωσσο νήπιο κάνει λάθος κατά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, οι περισσότερες νηπιαγωγοί (37,3%) δεν το διορθώνουν αλλά αναφέρουν το σωστό ώστε να το ακούει και να μαθαίνει σιγά σιγά. Το 27,5% δηλώνει ότι δεν το διορθώνει καθώς σημασία έχει να μιλήσει, το 23,5% αναφέρει ότι το διορθώνει κάθε φορά και λέει το σωστό και το 11,8% ότι το διορθώνει μόνο όταν κανείς δεν καταλαβαίνει τι λέει.

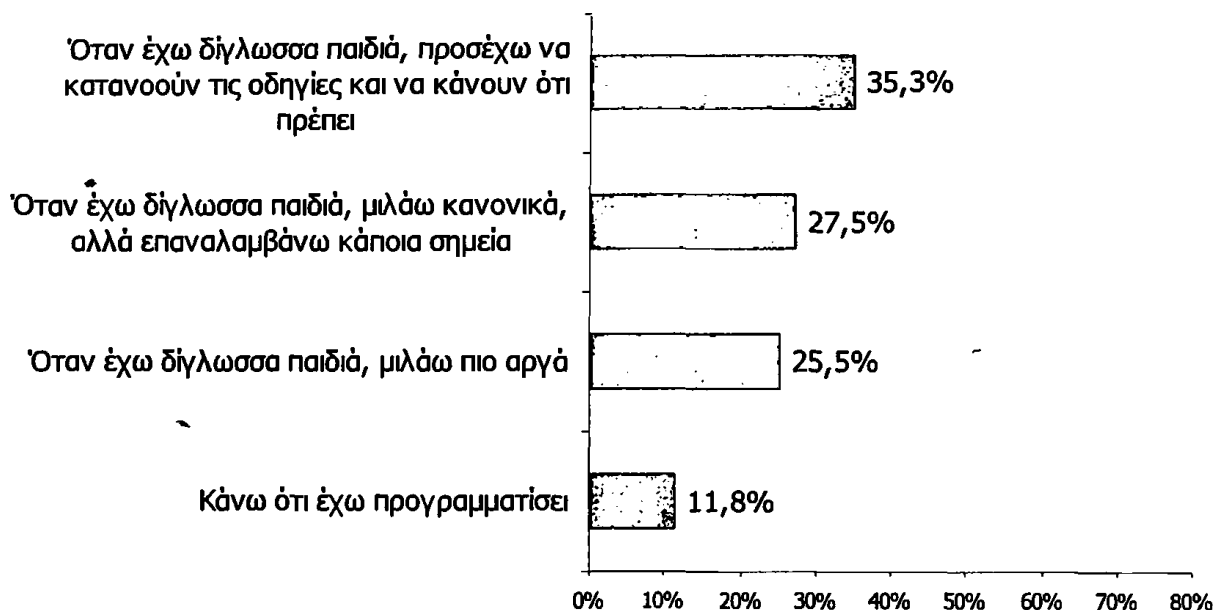
Γράφημα 16: προετοιμασία των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων για τη μάθηση της γλώσσας.



- Κατά τη διάρκεια των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων, όπως η πρωινή συζήτηση, οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, κλπ., οι περισσότερες νηπιαγωγοί (35,3%) προσέχουν τα δίγλωσσα παιδιά να κατανοούν τις οδηγίες για να κάνουν ότι πρέπει και να μην υστερούν. Κάποιες αναφέρουν ότι όταν έχουν δίγλωσσα παιδιά στην τάξη μιλάνε κανονικά αλλά επαναλαμβάνουν κάποια σημεία (27,5%), λιγότερες (25,5%) ότι μιλάνε πιο αργά και μερικές (11,8%) πως κάνουν ό,τι έχουν προγραμματίσει και αν προκύψει κάποιο πρόβλημα το χειρίζονται.

Γράφημα 17: Τρόποι αντιμετώπισης των δίγλωσσων νηπίων από τη διάρκεια των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων

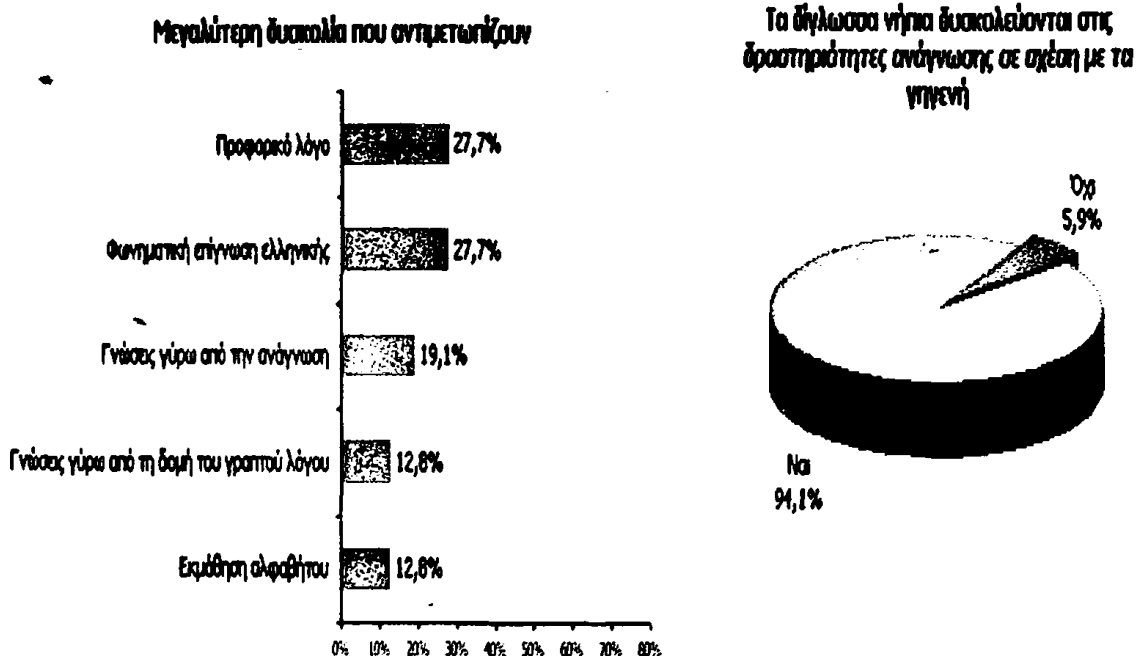
Κατά τη διάρκεια των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων



3.2.4. Διδακτικές παρεμβάσεις των νηπιαγωγών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νήπια σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση

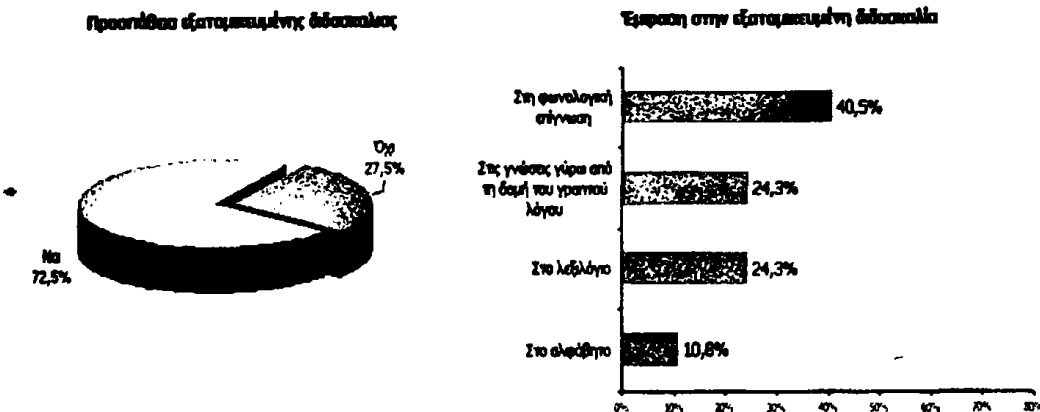
- Όλες σχεδόν οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα δίγλωσσα παιδιά δυσκολεύονται στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση σε σχέση με τα γηγενή νήπια
- Η γνώμη των περισσότερων νηπιαγωγών του δείγματος είναι ότι η μεγαλύτερη δυσκολία τους εντοπίζεται τόσο στη φωνηματική επίγνωση της ελληνικής όσο και στον προφορικό λόγο/ λεξιλόγιο (27,7%), ενώ ένα ποσοστό 19,1% θεωρεί ότι η μεγαλύτερη δυσκολία τους εντοπίζεται στις γνώσεις που σχετίζονται με την ανάγνωση και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό (12,8%) στις γνώσεις γύρω από την δομή του γραπτού λόγου και στην εκμάθηση του αλφαβήτου.

Γράφημα 18: απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα νήπια στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση



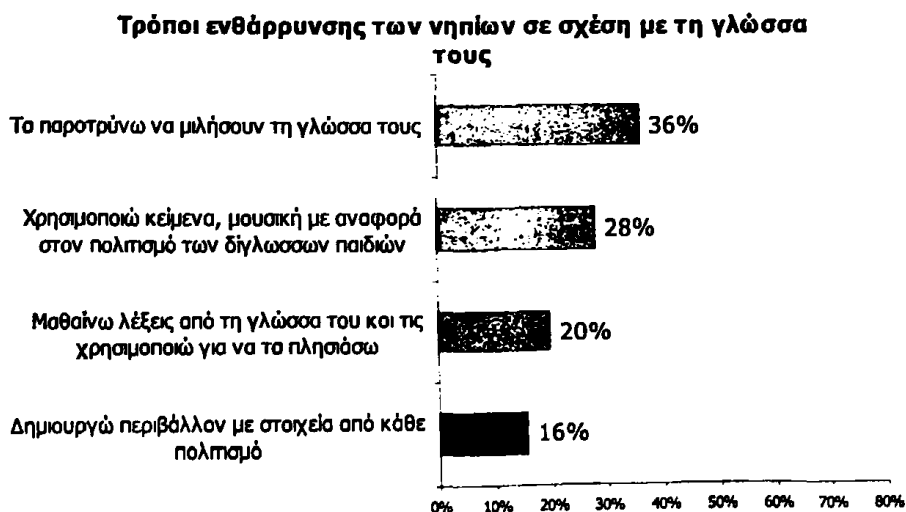
- Το 73% των νηπιαγωγών κάνει μια προσπάθεια να τα ενισχύσει με εξατομικευμένη διδασκαλία
- Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δίνει έμφαση (41%) στη φωνολογική επίγνωση και σε μικρότερο βαθμό (24%) στο λεξιλόγιο και στις γνώσεις γύρω από τη δομή του γραπτού λόγου. Το 8% αναφέρει ότι τους μαθαίνει το ελληνικό αλφάβητο.

Γράφημα 19: Προσπάθεια παρέμβασης των νηπιαγωγών στα προβλήματα των δίγλωσσων νηπίων



- Τέλος, οι νηπιαγωγοί ερωτήθηκαν ποιους τρόπους επιλέγουν στο Νηπιαγωγείο τους ώστε να ενθαρρύνουν τα δίγλωσσα νήπια σε σχέση με τη γλώσσα τους. Οι περισσότερες (36%) απάντησαν ότι τα παροτρύνουν να μιλήσουν τη γλώσσα τους όταν τους δίνεται η ευκαιρία, ενώ κάποιες άλλες ότι χρησιμοποιούν λογοτεχνικά κείμενα μουσική και άλλα στοιχεία με αναφορά στον πολιτισμό τους (28%). Λιγότερες αναφέρουν ότι μαθαίνουν λέξεις από τη γλώσσα τους και τις χρησιμοποιούν για να τα πλησιάσουν (20%) αλλά και ότι δημιουργούν ένα περιβάλλον με στοιχεία από κάθε πολιτισμό (16%).

Γράφημα 20: Τρόποι ενθάρρυνσης των νηπίων ως προς την χρήση της μητρικής τους γλώσσας



3.3. Περιορισμοί της έρευνας – προοπτικές για μελλοντικές έρευνες

Τα παραπάνω ευρήματα πρέπει να ληφθούν υπόψη σε σχέση με τους περιορισμούς που σημειώθηκαν στην παρούσα έρευνα και ενδεχομένως να επηρέασαν τα αποτελέσματα. Οι περιορισμοί αυτοί αναφέρονται τόσο σε ζητήματα μεθοδολογικών δυσχερειών κατά τη διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού όσο και σε ζητήματα μεθοδολογικού σχεδιασμού.

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ένα μεγάλο πρόβλημα που προέκυψε ήταν η συγκέντρωση των παιδιών του δείγματος. Αν και στην περιοχή της Ηπείρου υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών που δεν έχουν μητρική τους γλώσσα την ελληνική ήταν πραγματικά δύσκολο να βρεθούν αρκετά παιδιά τα οποία να διαμένουν στην Ελλάδα λιγότερο από δύο χρόνια. Σε αυτό το σημείο μπορούν να αναφερθούν και τα χαρακτηριστικά των παιδιών του δείγματος τα οποία προέρχονται αποκλειστικά από οικογένειες μεταναστών. Θα είχε πραγματικά ενδιαφέρον και πιθανά να προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα και άλλου είδους συσχετίσεις, που στην παρούσα έρευνα δεν ήταν δυνατό να φανούν, εάν η ίδια έρευνα γινόταν και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας όπου τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων νηπίων είναι διαφορετικά.

Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το μικρό δείγμα των νηπιαγωγών το οποίο αν και μας δίνει το στίγμα της προσχολικής εκπαίδευσης και των μεθόδων που επιλέγονται για την εκπαίδευση των δίγλωσσων νηπίων, δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα.

Σε μια μελλοντική εργασία με μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και νηπιαγωγών θα μπορούσαν να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτηση των πρώτων δεξιοτήτων γύρω από τον γραπτό λόγο από τα παιδιά που δεν έχουν μητρική τους γλώσσα την ελληνική όπως για παράδειγμα η επίδραση του επαγγέλματος των γονέων και της οικογένειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Δοκιμασία παρατήρησης

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρούμε τα εξής:

- ❖ Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία που συγκέντρωσαν τα μονόγλωσσα παιδιά σε σχέση με τα δίγλωσσα, με τα πρώτα να συγκεντρώνουν σαφώς μεγαλύτερη.
- ❖ Δεν υπάρχει διαφορά στη βαθμολογία ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ούτε μεταξύ των μονόγλωσσων ούτε μεταξύ των δίγλωσσων παιδιών.
- ❖ Ο χρόνος παραμονής των δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα είναι θετικά συσχετισμένος με τη βαθμολογία τους στο τεστ.
- ❖ Ο τόπος κατοικίας των δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή) δεν συσχετίζεται με τη βαθμολογία τους στο τεστ.

4.2. Ερωτηματολόγιο προς τις νηπιαγωγούς

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρούμε τα εξής:

- ❖ Σχετικά με την κατάρτισή τους σε θέματα διγλωσσίας, οι νηπιαγωγοί δεν δέχονται καμία επιπλέον επιμόρφωση ,ώστε να έχουν τα επιστημονικά εφόδια να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της ύπαρξης δίγλωσσων παιδιών στις τάξεις τους. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης έχουν κάποια κατάρτιση την έχουν αποκτήσει είτε με δική τους πρωτοβουλία ,διαβάζοντας την σχετική βιβλιογραφία, είτε από σχετικά μαθήματα στο πανεπιστήμιο.
- ❖ Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών έχει την εμπειρία της παρουσίας δίγλωσσων νηπίων στην τάξη .
- ❖ Οι νηπιαγωγοί μέσα από την συνεχή επαφή τους με τα δίγλωσσα νήπια καταλήγουν στην άποψη ότι είναι αρκετές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ εντοπίζουν τα σοβαρότερα προβλήματα στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο.
- ❖ Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών συνεργάζεται με τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων τόσο κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς , με την συλλογή



- στοιχείων που αφορούν στο οικογενειακό πλαίσιο των νηπίων, όσο και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με στόχο την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.
- ❖ Σε ότι αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των δίγλωσσων νηπίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών δεν φαίνεται να ακολουθεί κάποιες διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους προσέγγισης των δίγλωσσων νηπίων, αφού δεν παρεμβαίνει στις αυθόρμητες δραστηριότητες, δεν κάνει ξεχωριστή προετοιμασία για τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες για τη μάθηση της γλώσσας και προτιμά να αντιμετωπίζει τα προβλήματα όταν αυτά προκύψουν. Μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών δίνει έμφαση στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας από τα δίγλωσσα νήπια ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια των κατευθυνόμενων δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου.
- ❖ Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι τα δίγλωσσα παιδιά δυσκολεύονται στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση σε σχέση με τα γηγενή νήπια με το μεγαλύτερο ποσοστό να θεωρεί ότι τα νήπια που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα υστερούν κυρίως στον προφορικό λόγο, στην φωνημική επίγνωση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στις γνώσεις γύρω από τον γραπτό λόγο. Έτσι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών επιλέγει να παρεμβαίνει στις δυσκολίες των παιδιών κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο και δίνει έμφαση στη φωνολογική επίγνωση, στο λεξιλόγιο και στις γνώσεις γύρω από τη δομή του γραπτού λόγου.
- ❖ Οι νηπιαγωγοί στην προσπάθειά τους να ενθαρρύνουν τα νήπια να μιλούν τη δική τους γλώσσα, σε ένα μεγάλο ποσοστό τα παροτρύνουν να μιλήσουν τη γλώσσα τους όταν τους δίνεται η ευκαιρία, ή χρησιμοποιούν λογοτεχνικά κείμενα μουσική και άλλα στοιχεία με αναφορά στον πολιτισμό τους, ενώ σε ένα μικρότερο ποσοστό μαθαίνουν λέξεις από τη γλώσσα τους και τις χρησιμοποιούν για να τα πλησιάσουν ή δημιουργούν ένα περιβάλλον με στοιχεία από κάθε πολιτισμό.

4.3 Συζήτηση-προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν σε ικανό ποσοστό τις υποθέσεις και συμφωνούν κατά πολύ με τα ευρήματα ερευνών οι οποίες έχουν γίνει ως τώρα στη χώρα μας και κατατάσσουν τα παιδιά που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά, σε εκείνα με τις χαμηλότερες επιδόσεις στα πεδία της ανάγνωσης και της γραφής.

Συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα αυτή αποδεικνύεται ότι τα ελληνόπουλα που φοιτούν στα ελληνικά νηπιαγωγεία κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρώτες γνώσεις γύρω από τον γραπτό λόγο, σε σύγκριση με τα νήπια που έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα και έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Οι διαφορές αυτές σχετίζονται κατά πολύ με το διάστημα παραμονής των νηπίων που εξετάστηκαν στην Ελλάδα, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει θεωρίες οι οποίες συσχετίζουν τις γνώσεις γύρω από τον γραπτό λόγο των παιδιών που δεν έχουν μητρική τους γλώσσα την γλώσσα του σχολείου με την ικανοποιητική ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η οποία συνεπάγεται σε αυτή την περίπτωση την γνώση της γλώσσας που ομιλείται στο σχολείο και εξαρτάται κατά πολύ από το διάστημα έκθεσης του παιδιού στην δεύτερη γλώσσα.¹¹³

Στην παρούσα έρευνα δεν αποδείχτηκε καμία σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις στο τεστ και στον τόπο κατοικίας των νηπίων (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή), αποτέλεσμα το οποίο δεν ήταν αναμενόμενο. Σε έρευνες οι οποίες έχουν γίνει στο παρελθόν, στην Ελλάδα και σε όλον τον κόσμο, οι δεξιότητες των νηπίων γύρω από τον γραπτό λόγο συνδέθηκαν με τον τόπο κατοικίας των μαθητών αφού ένας σημαντικός παράγοντας για την ανάδυση της ικανότητας της ανάγνωσης θεωρείται το πλούσιο σε εμπειρίες γραπτού λόγου περιβάλλον, καθιστώντας τα παιδιά που προέρχονται από αστικές περιοχές και μεγαλύτερα μέρη προνομιούχα έναντι αυτών που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές και δεν έχουν αρκετά ερεθίσματα.

Η έλλειψη σχέσης ανάμεσα στις επιδόσεις στο τεστ και στην περιοχή κατοικίας των νηπίων οδηγεί στο πιθανό συμπέρασμα ότι ένα παιδί αυτής της ηλικίας το οποίο δεν γνωρίζει καλά την δεύτερη γλώσσα δεν είναι σε θέση να «εκμεταλλευτεί» προς όφελός του τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος γραπτού λόγου, ενώ ταυτόχρονα φέρνει

¹¹³ ό.π Α.Α.Γιαννικοπούλου, σ125-130, Βάμβουκας σ.17-28, Κ. Πόρποδας, σ50-53

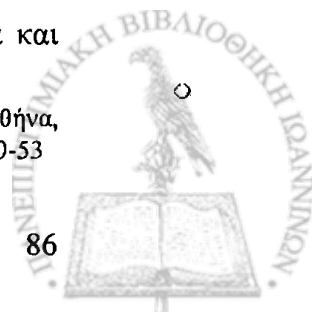


στην επιφάνεια έναν άλλον σημαντικό παράγοντα για την απόκτηση των πρώτων γνώσεων γύρω από τον γραπτό λόγο, ο οποίος είναι η οικογένεια, η οποία πρώτη βοηθά το παιδί να εισπράξει από το περιβάλλον του τα ερεθίσματα που του προσφέρονται ανάλογα βέβαια με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό της επίπεδο.¹¹⁴

Η απόκτηση από τα παιδιά της ικανότητας να χειρίζονται την γραπτή γλώσσα είναι μια μεταγλωσσική δραστηριότητα με τα χαρακτηριστικά μιας δεύτερου βαθμού σύμβολικής γλώσσας. Κάτω από φυσιολογικές συνθήκες διγλωσσίας, δηλαδή στις περιπτώσεις στις οποίες η διγλωσσία είναι προσθετική, αποτελεί προνόμιο αφού διευκολύνει το παιδί να κατανοήσει καλύτερα την διπλή φύση του συστήματος του γραπτού λόγου και να τον χειριστεί από την απόσταση η οποία απαιτείται για να γίνει το ίδιο το σύστημα των γραπτών συμβόλων αντικείμενο σκέψης. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την διαπίστωση ότι κάθε παιδί που προέρχεται από περιβάλλον το οποίο δεν είναι σε θέση να στηρίξει τα πρώτα βήματά του στην απόκτηση των γνώσεων γύρω από τον γραπτό λόγο, ενώ ταυτόχρονα είναι αναγκασμένο να αποκτήσει τις γνώσεις αυτές σε μια γλώσσα την οποία δεν κατέχει και πιθανά δεν του είναι αρκετά οικεία, υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός διαφορετικού νηπιαγωγείου, το οποίο να μεν θα έχει προτεραιότητα την συναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη του δίγλωσσου παιδιού αλλά θα είναι προσανατολισμένο και στην απόκτηση των πρώτων γνώσεων γύρω από τον γραπτό λόγο των παιδιών που δεν έχουν μητρική τους γλώσσα την γλώσσα του σχολείου, και στην πιθανή παρέμβαση σε περιπτώσεις παιδιών που δείχνουν να είναι σε κίνδυνο για αναγνωστικές δυσκολίες.

Όσο για τους νηπιαγωγούς, οι οποίοι, έχουν στην τάξη τους παιδιά με τα ελληνικά δεύτερη γλώσσα τους, είναι εντυπωσιακό το ποσοστό εκείνων που δεν έχουν πάρει καμία εκπαίδευση γύρω από ζητήματα που αφορούν στην σχέση της διγλωσσίας και της εκπαίδευσης ενώ η ελάχιστη κατάρτιση που διαθέτουν προέρχεται από μαθήματα που διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο και σε κάποιες ημερίδες. Αυτή η πραγματικότητα καθώς και το γεγονός ότι τα μαθήματα και οι ημερίδες στα οποία οι νηπιαγωγοί μέχρι τώρα είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν, έχουν κυρίως συναισθηματικό προσανατολισμό χωρίς γνωστικές προεκτάσεις, αναφέρονται δηλαδή κυρίως στην διαπολιτισμικότητα και την διαφορετικότητα και

¹¹⁴ Jacques Fijalkow (1999) Κακοί αναγνώστες Γιατί; Επιμέλεια-εισαγωγή, Σπύρος Τάνταρος, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα ό.π. Α.Α.Γιαννικοπούλου, σ.125-130, Βάμβουκας σ.17-28, Κ. Πόρποδας, σ50-53



στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συναισθηματικής φύσης ,που μπορούν να προκύψουν στην σχολική τάξη και όχι στην απόκτηση των πρώτων γνώσεων γύρω από τον γραπτό λόγο, των παιδιών που δεν έχουν μητρική γλώσσα τους την ελληνική ή σε πιθανές προσεγγίσεις των τρόπων που μπορούν να «δοθούν» οι γνώσεις των υπολοίπων μαθησιακών πεδίων, ώστε η γλώσσα του σχολείου να μην αποτελεί εμπόδιο για τα δίγλωσσα παιδιά ,είναι ενδεικτική της πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία, όσον αφορά στους δίγλωσσους μαθητές αναθέτει την ευθύνη της εκμάθησης της γλώσσας και της σχολικής επιτυχίας στους ίδιους και στους γονείς τους και όχι στους εκπαιδευτικούς.¹¹⁵

Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγείται η έρευνα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την παρέμβασή τους στα ζητήματα αναδύομενου γραμματισμού στα δίγλωσσα νήπια, είναι ότι αυτή είναι απόλάχιστη έως ανύπαρκτη. Η λογική των περισσότερων νηπιαγωγών είναι να αφήσουν τα δίγλωσσα νήπια στις γωνιές δραστηριοτήτων να έρθουν σε επαφή με τα υπόλοιπα νήπια ώστε να μάθουν καλύτερα να μιλούν τη γλώσσα του νηπιαγωγείου, επικεντρώνοντας στην ικανότητα τους να επικοινωνούν και όχι να εμβαθύνουν στις δομές της γλώσσας οι οποίες στην συνέχεια θα βοηθήσουν τα δίγλωσσα παιδιά να μην έχουν μόνο την βασική ικανότητα της δεύτερης γλώσσας, μα να αποκτήσουν γνώσεις και στην ακαδημαϊκή γλώσσα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί δεν κάνουν ιδιαίτερη προετοιμασία για την αντιμετώπιση των νηπίων που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική θεωρώντας ότι θα αντιμετωπίσουν αν χρειαστεί τα προβλήματα που θα προκύψουν χωρίς συγκεκριμένη προετοιμασία. Οι παρεμβάσεις των νηπιαγωγών γίνονται σε ξεχωριστό χρόνο από τις ελεύθερες και τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, και έχουν ενισχυτικό χαρακτήρα και αφορούν κυρίως την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, στοιχείων λεξιλογίου και φωνολογικής επίγνωσης. Αυτή η επιλογή μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με την άποψη τους σχετικά με τις ικανότητες των νηπίων στις δραστηριότητες που αφορούν στην ανάγνωση και την γραφή, δικαιολογείται όμως απολύτως από τον τύπο της εκπαίδευσης που έχουν πάρει σύμφωνα με τον οποίο το κυριότερο βάρος δίνεται στην συναισθηματική ολοκλήρωση των παιδιών αυτών και στην κοινωνικοποίηση τους,

¹¹⁵ Δαμανάκης, Μ.2001 Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. ΑθήναGutenberg. Σελ77-78



ενώ δεν έχει ποτέ διδαχθεί σε κανένα παιδαγωγικό τμήμα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σαν δεύτερη γλώσσα.¹¹⁶ Το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να αποκτήσουν τις πρώτες τους γνώσεις για την ανάγνωση και την γραφή της ελληνικής γλώσσας τα νήπια που δεν έχουν την ελληνική γλώσσα σαν μητρική γλώσσα, συμπληρώνεται με την έλλειψη υλικών υποδομών. Αυτό που θεωρούν οι περισσότερες νηπιαγωγοί οι οποίες απάντησαν στις ερωτήσεις της έρευνας σημαντικό για την ανάδυση γραμματισμού των δίγλωσσων νηπίων είναι πέρα από την κατάρτισή τους, έλλειψη της οποίας έχει σαν αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν την ύπαρξη δίγλωσσων παιδιών στην τάξη με άγχος και προβληματισμό, η δυνατότητα αλληλεπίδρασης των νηπίων με την γλώσσα και τον πολιτισμό τους μέσα από γωνίες δραστηριοτήτων με αναφορά στο δικό τους πολιτισμό, καθώς και η ύπαρξη βιβλιοθήκης με υλικά και από τις δύο γλώσσες.

Το πλαίσιο του νηπιαγωγείου, όπως αυτό ορίζεται από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών επιβεβαιώνει την αίσθηση που υπάρχει σε όλους τους εκπαιδευτικούς ότι το ελληνικό σχολείο, αν εξαιρεθούν τα διαπολιτισμικά σχολεία, όλων των βαθμίδων, στα οποία φοιτά μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί την μητρική γλώσσα του μαθητή, να δημιουργήσει δηλ. τις συνθήκες που απαιτούνται ώστε να καλλιεργηθεί αυτή η γλώσσα και μέσω αυτής να αναπτυχθεί και η ελληνική η οποία είναι δεύτερη γλώσσα.

Το ελληνικό νηπιαγωγείο δεν έχει σε κανένα επίπεδο έναν δίγλωσσο προσανατολισμό. Είναι ένα σχολείο που ακολουθεί το σύστημα της εμπύθισης για τα δίγλωσσα παιδιά. Οι πρακτικές του αφήνουν τα δίγλωσσα παιδιά έξω από οποιαδήποτε δραστηριότητα αναδυόμενου γραμματισμού, ενώ παρεμβάσεις στην εκμάθηση του λεξιλογίου και κάποιων στοιχείων φωνολογικής επίγνωσης αφήνονται στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού.

Το πλαίσιο λειτουργίας του νηπιαγωγείου, όπως αυτό διαφαίνεται μέσα από την παρούσα έρευνα (στο νηπιαγωγείο μάλιστα δεν υπάρχουν καν οι στοιχειώδεις δομές «ένταξης» οι οποίες υπάρχουν στις υπόλοιπες βαθμίδες) αποτελεί τον πρώτο κρίκο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο έχει σαν στόχο την αφομοίωση των μαθητών οι οποίοι δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα, άρα σε τελική φάση την κατάργηση της διαφορετικότητας και όχι την εκμετάλλευσή των

¹¹⁶ Νικολάου, Γ., (2000) Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα..

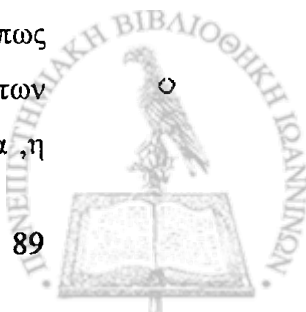
γλωσσικών τους αποσκευών προς όφελος τους και προς όφελος της ομάδας του σχολείου.

Η αδυναμία του νηπιαγωγείου να διαχειριστεί το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο κάθε παιδιού το καθιστά, όπως και όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ένα σχολείο που οδηγεί τους μαθητές του στην αφαιρετική διγλωσσία με πολλές πιθανότητες στη συνέχεια να αποτύχουν και να αποκλειστούν από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Έτσι η κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να στρέψει τις προσπάθειές της η πολιτεία αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα είναι η δημιουργία δομών, οι οποίες να διαφυλάσσουν το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και έξω από αυτά, η δημιουργία περισσότερων διαπολιτισμικών νηπιαγωγείων τα οποία θα συμβάλλουν ουσιαστικά στην προετοιμασία των νηπίων για την εκμάθηση της ελληνικής όχι μόνο στο επίπεδο της επικοινωνίας, μα και σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό της υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας, αλλά και γιατί όχι στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, η οποία στα επόμενα στάδια της εκπαίδευσής τους θα αποτελέσει κριτήριο επιτυχίας.

Πιθανά ένα τέτοιο σχολείο, στο οποίο όλα τα παιδιά θα μπορούσαν να φτάσουν στο υψηλότερο επίπεδο των δυνατοτήτων τους και να επιτύχουν τους στόχους τους από τις πρώτες στιγμές της φοίτησής τους σε αυτό, να φαντάζει σαν ουτοπία σε εκπαιδευτικά συστήματα σαν το ελληνικό, το οποίο έχει σαν βασικό χαρακτηριστικό του την ελάχιστη ευλυγισία των αναλυτικών του προγραμμάτων καθώς και την συστηματική άγνοια των ατομικών αναγκών των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Παρόλα αυτά τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν εφαρμοστεί και έχουν πετύχει.

Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει μια αξιόλογη μεταρρυθμιστική πρόταση για το ελληνικό σχολείο το οποίο είναι πλέον φανερά αντιμέτωπο με την πρόκληση της ετερογένειας είναι το πρόγραμμα «επιτυχία για όλους» το οποίο έχει στόχο την επιτυχή πρόσκτηση των δεξιοτήτων που αφορούν στο γραπτό λόγο από όλους τους μαθητές, δίνοντας έμφαση στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε επιτυχώς τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και στηρίζεται σε μία σειρά πρακτικών όπως είναι η συστηματική αξιολόγηση, η πρώιμη ανίχνευση και αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών, η συνεργατική μάθηση, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η



ύπαρξη ατόμου υποστήριξης σε κάθε σχολείο, η συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα όσο και των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι παραπάνω πρακτικές εφαρμόζονται με στόχο την επιτυχία ακόμα και των μαθητών που έχουν χαμηλότερες επιδόσεις μέσα σε «κανονικές» σχολικές τάξεις.¹¹⁷

¹¹⁷ Σπυρίδων –Γεώργιος Σούλης(2008)Ενα σχολείο για όλους, από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης ,τόμος Β', Gutenberg,Αθήνα,



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1.Ελληνική βιβλιογραφία

- ❖ **Αϊδίνης, Α.**, Φάκελος Βιβλιογραφίας για το μάθημα Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Σχολική Ηλικία: Αναπτυξιακές, Κοινωνικές και Διδακτικές πρακτικές, Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ., 2002
- ❖ **Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J. & Wilkinson, I.**, πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες, Αθήνα :εκδόσεις Gutenberg, 1994
- ❖ **Ασωνίτης, Πολυδεύκης**, Τοπία παιδικότητας, Εκδόσεις Νομαρχιακής αυτοδιοίκησης Ιωαννίνων, Ιωάννινα:2000
- ❖ **Sylvain Auroux**, η φιλοσοφία της γλώσσας , Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο,2005
- ❖ **Βάμβουκας, Μ.**, Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης, Αθήνα:Ατραπός, 2007
- ❖ **Baker, C.** Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,2001
- ❖ **Βαρνάβα-Σκούρα,Π.**,Οι ιδέες των παιδιών για την γραφή και τη μαθησιακή διαδικασία. Εκπαιδευτική Κοινότητα,1994,27,σ18-21
- ❖ **Chomsky, N**, Συντακτικές δομές, Αθήνα: Νεφέλη,1991
- ❖ **Cummins, J.** 1999, Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Σ. Αργυρή (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg,1999
- ❖ **Louis Cohen, Lawrence Manion** ,Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο, 1994
- ❖ **Α.Α.Γιαννικοπούλου**, Από την προανάγνωση στην ανάγνωση, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη,2000
- ❖ **Δαμανάκης, Μ.**, Μετανάστευση και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg,1989
- ❖ **Δαμανάκης, Μ.**, Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg,2001
- ❖ **Δημήτρης Η. Ζάχος**, Ανάγνωση – Γραφή, ψυχο-γλωσσική προσέγγιση, Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Ερευνών,1992
- ❖ **Δήμητρα Κατή**, Η γλώσσα στο παιδί, Αθήνα: Οδυσσεάς ,2000

- ❖ **Κονδύλη, Μ.** , Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, στο Αϊδίνης, Α., Φάκελος Βιβλιογραφίας για το μάθημα Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Σχολική Ηλικία: Αναπτυξιακές, Κοινωνικές και Διδακτικές πρακτικές, Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.,2002
- ❖ **Μ. Κονδύλη, Ν. Στελλάκης,** στο **Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος,** 2006 «Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 2006
- ❖ **Κουτσουράκη Στέλα,** Γραμματισμός και πρόωμη ανάγνωση, Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής, 2006
- ❖ **Κωστούλα-Μακράκη, Ν.**. Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001
- ❖ **Alberto Manguel,** Η ιστορία της ανάγνωσης, Αθήνα:εκδόσεις Λιβάνη,1997
- ❖ **Μανωλίτσης, Γ.,** Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών.Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη,2000
- ❖ **Ν.Σ.Μήτσης, Δ.Καραδήμας** (επιμέλεια) *Η διδασκαλία της γλώσσας, Επισημάνσεις -Παρατηρήσεις –Προοπτικές,* Αθήνα:Gudemberg 2007
- ❖ **Νικολάου, Γ.,** Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,2000
- ❖ **Έλση Ντολιοπούλου,** Σύγχρονες τάσεις προσχολικής αγωγής, Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος,2005
- ❖ **Μ.Γ.Ουάντσογουερθ,** Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη, *Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού,* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη,2001
- ❖ **Παντελιάδου, Σ.,** Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα,2000
- ❖ **Παντελιάδου, Σ.** (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα, Στο **Π. Παπούλια-Τζελέπη** (Επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού (Έρευνα και Πρακτική),* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη:2001
- ❖ **Παπάνης, Ε.**. Φωνολογική και Συντακτική Ενημερότητα Μαθητών Προσχολικής Ηλικίας ως Παράγοντες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής

Ικανότητας στην Πρώτη και Δεύτερη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Κρήτης, 2001

- ❖ **Ανδρέας Ν. Παπαπαύλου**, Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας, Ελένη Σκούρτου(επιμέλεια)Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα:εκδόσεις Νήσος, 1997
- ❖ **Παπούλια-Τζελεπή, Π.**, Η συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου και της τεχνικής γλώσσας της γραφής και ανάγνωσης στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη, στο **Παπούλια-Τζελεπή, Π.**, (επιμ.), Ανάδυση του γραμματισμού (Έρευνα και Πρακτική), Αθήνα.:Εκδόσεις Καστανιώτη, 2001
- ❖ **Παπούλια-Τζελεπή Π.**,(επιμέλεια), Ανάδυση του Γραμματισμού, Έρευνα και Πρακτική, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, 2001
- ❖ **Π. Παπούλια – Τζελεπή, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος**, «Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού», Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 2006
- ❖ **Κ.Πόρποδας**, Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ, Πάτρα :2002
- ❖ **H.Reich**, διγλωσσία και σχολείο, στο Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, Νήσος, 1997
- ❖ **Αγγελική Σακελλαρίου**, Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη, 2000
- ❖ **Ελένη Σκούρτου**, (επιμέλεια), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα:εκδόσεις Νήσος, 1997
- ❖ **Ελένη Σκούρτου**, *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό* στο: Ελένη Σκούρτου (επιμέλεια) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα:εκδόσεις Νήσος, 1997,
- ❖ **Σκούρτου, Ε.** Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20)
- ❖ **Ελένη Σκούρτου**, Ο 'καλός' και ο 'κακός' δίγλωσσος μαθητής <http://www.rhodes.aegean.gr21/4/2008>
- ❖ **Σπυρίδων –Γεώργιος Σούλης**, Ένα σχολείο για όλους, από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης, τόμος Β' ,Αθήνα: Gutenberg, 2008
- ❖ **Τάφα, Ε.** Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 1998, 66, 32-37.
- ❖ **Ε.Τάφα**, Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001



- ❖ **Τάφα Ε. υπό έκδοση:**Κριτήριο αξιολόγησης γνώσεων για τον γραπτό λόγο
- ❖ **Triarchi- Herrman, B.,** Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, Αθήνα: Gutenberg, 2000
- ❖ **Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,** βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού, Αθήνα : ΟΕΔΒ, 1990
- ❖ **Jacques Fijalkow,**Κακοί αναγνώστες Γιατί; Επιμέλεια-εισαγωγή, **Σπύρος Τάνταρος,**Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,1999
- ❖ **Σ. Χατζησαββίδης,** Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής στο Νηπιαγωγείο Αθήνα: Gutenberg,1998
- ❖ **Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996)**
- ❖ **Πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για την προδημοτική εκπαίδευση-νηπιαγωγείο-Υπ.Απ.Γ1/58,ΦΕΚ93/τ.Β/1999**

2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- ❖ **Adams, M.J.** beginning to read: Thinking and learning about print, Cambridge, MIT Press, 1990
- ❖ **Diane August and Kenji Hakuta**, 1997 Improving Schooling for Language-Minority Children Editors; Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited English Proficient and Bilingual Students, National Research Council and Institute of Medicine, <http://books.nap.edu>.
- ❖ **Bloomfield, L.** Language, Revised from 1914 edition, Henry Holt, 1933
- ❖ **Baker C.** Attitudes and Language. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters , 1992.
- ❖ **Clahsen, H., Meiser, J., Pienemann, M.**, Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb auslondischer Arbeiter 1. Tóbingen, 1983
- ❖ **Clay, M** the early detection of reading difficulties. Portsmouth, N.H: Heinemann. 1985
- ❖ **Cummis, J.**, Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters LTC, 1984
- ❖ **Dodici, B., Draper, D., Peterson, C.**, *Early parent-child interactions and early literacy development*, Topics in Early Childhood Special Education, 2003
- ❖ **Ellis, R.**, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, University Press, 1996
- ❖ **Ferreiro ,E.& Teberosky,A**, literacy before schooling, Portsmouth, Heinemann educational books, 1982
- ❖ **Goodman, K** *Children coming to know literacy*. In **Teale ,W. & Sulsky,E**: Emergent literacy :Writing and reading, Norwood, N.J.: Ablex, 1986 ,pp1-14
- ❖ **Goodman, K** What's whole in whole language?, Portsmouth, Heinemann educational books , 1986
- ❖ **Hamers, J. & Blanc, M.**, Social Psychological aspects of bilinguality: culture and identity, In Hamers, J. & Blanc, M., *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995
- ❖ **Haugen, E**, Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide, American dialect society, Alabama, 1956
- ❖ **Hoffman, Ch.** *An Introduction to Bilingualism*. London : Longman, 1991



- ❖ **Knapp-Potthoff & Knapp.** *Fremdsprachenlernen und lehren. Eine Einföhrung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Stanspunkt der Zweitspracherwerbsforschung*, Stuttgart,1982
- ❖ **Lambert W.E.** 1955. "Measurement of the linguistic dominance in Bilinguals": *Journal of abnormal and Sosial Psycology*,1955,50,pp197-200
- ❖ **MacNamara, J.**, The bilingual linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 1967,23 <http://www.spssi.org>
- ❖ **Noels, K.A.** Orientations to learning German: Heritage language learning and motivational substrates. *The Canadian Modern Language Review*, 2005,62 (2)
- ❖ **Pae, T..** Second language orientation and self-determination theory. *Journal of language and Social Psychology*, 2008,27 (1) .
- ❖ **Ricciardelli, L..A.**, Creativity and bilingualism, *Journal of Creative Behavior*, 1992,26 (4),
- ❖ **Skutnabb-Kangas, T.**, Bilingualism or Not. *The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Cliventon :1981
- ❖ **Skutnabb- Kangas, T.**, Multilingualism and the Education of Minority Children. In *Minority Education: From Shame to Struggle*, T. **Skutnabb-Kangas & J. Cummins**, pp9-44. Clementon: Multilingual Matters,1988
- ❖ **T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins**, *Minority Education: From Shame to Struggle*, Cliventon: Multilingual Matters,1988
- ❖ **Teale ,W. & Sulsby,E:** Emergent literacy :Writing and reading, Norwood, N.J.:Ablex, 1986
- ❖ **Triarchi- Hermann** Zur Thematik: Zweisprachigkeit, Akademie bericht. Munchen: Drillinge,1998
- ❖ **Vellutino, Frank R.; Scanlon, Donna M.; Sipay, Edward R.; Small, Sheila G.; Pratt, Alice; Chen, RuSan; Denckla, Martha B.** Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*. Vol 88(4), Dec 1996, 601-638. <http://psycnet.apa.org>
- ❖ **Weinreich, U.**, *Languages in Contact. Findings and Problems*, The Hague, Mouton: 1964
- ❖ **Wode ,H**, *Psycholinguistik. Einföhrung in die Lehr und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning,1998



3.Χρήσιμοι σύνδεσμοι

- ❖ Epapanis.blogspot.com
- ❖ **Journal of Educational Psychology**
<http://psycnet.apa.org>
- ❖ <http://www.keda.uoa.gr>
- ❖ <http://books.nap.edu>
- ❖ *Journal of Social Issues*, <http://www.spssi.org>
- ❖ <http://www.rhodes.aegean.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΦΥΛΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Νηπ/γυείο ή Σχολείο: _____ Ημερομηνία: _____

Όνομα: _____ Ηλικία: _____

_____ Βαθμολογία: _____ /24

Εξεταστής: Ημ/νία Γέννησης: Τάξη:

Σελίδα	Βαθμολογία	Ερώτηση	Σχόλια
Εξώφυλλο		1. Το εξώφυλλο του βιβλίου	
2/3		2. Το κείμενο μεταφέρει το μήνυμα	
4/5		3. Από πού να αρχίσω;	
4/5		4. Προς τα πού να πάω;	
4/5		5. Επιστροφή πίσω αριστερά	
4/5		6. Κατά λέξη υπόδειξη	
6		7. Το πρώτο και το τελευταίο μέρος	
7		8. Το κάτω μέρος της εικόνας	
8/9		9. Εκκίνηση από «Έτρεξα» (Το φεγγαράκι χάθηκε) ή «Περπατούσα» (Μια ηλιόλουστη μέρα) της κάτω σειράς, μετά στην επάνω σειρά ή αναστροφή του βιβλίου.	
10/11		10. Αλλαγή στην αλληλουχία σειρών	
12/13		11. Αριστερή σελίδα πριν τη δεξιά.	
12/13		12. Μία αλλαγή στη σειρά των λέξεων	
12/13		13..Μία αλλαγή στη σειρά των γραμμάτων	
14/15		14. Μία αλλαγή στη σειρά των γραμμάτων	
14/15		15. Σημασία του ερωτηματικού	

16/17		16. Σημασία της τελείας	
16/17		17. Σημασία του κόμματος	
16/17		18. Σημασία των εισαγωγικών	
16/17		19. Εντοπισμός του ε και φ (Το φεγγαράκι γάθηκε) ή του ε και π (Μια ηλιόλουστη μέρα)	
18/19		20. Ανάποδες λέξεις όταν, να	
20		21. Ένα γράμμα - δυο γράμματα	
20		22. Μία λέξη - δύο λέξεις	
20		23. Πρώτο και τελευταίο γράμμα της λέξης	
20		24. Κεφαλαίο γράμμα	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Επαγγελματική κατάρτιση:

- ▶ Πτυχίο Π.Τ.Ν.
- ▶ Διδασκαλείο
- ▶ Μεταπτυχιακό
- ▶ Διδακτορικό

2. Χρόνια Υπηρεσίας:

- ▶ Έως 10 χρόνια
- ▶ Από 11 έως και 20 χρόνια
- ▶ Από 21 χρόνια και πάνω

3. Το Νηπιαγωγείο στο οποίο εργάζεσθε βρίσκεται:

- ▶ Σε χωριό με λιγότερους από 1.000 κατοίκους
- ▶ Σε χωριό με περισσότερους από 1.000 κατοίκους
- ▶ Σε πόλη

4. Ποιά είναι η κατάρτισή σας σε θέματα διγλωσσίας:

- ▶ Έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές με αυτό το θέμα
- ▶ Έχω κάνει επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας
- ▶ Έχω παρακολουθήσει μαθήματα στο Πανεπιστήμιο μ' αυτό το θέμα
- ▶ Έχω διαβάσει την σχετική βιβλιογραφία
- ▶ Δεν έχω κάποια κατάρτιση σχετικά μ' αυτό το θέμα

5. Ποια είναι η επαγγελματική σας εμπειρία σχετικά με τα διγλωσσα νήπια:

- ▶ Δεν έχω ξαναδουλέψει σε νηπιαγωγείο με διγλωσσα νήπια
- ▶ Συμβαίνει αρκετές χρονιές να έχω διγλωσσα νήπια στο Νηπιαγωγείο μου
- ▶ Κάθε χρονιά στο Νηπιαγωγείο μου φοιτούν και διγλωσσα νήπια



6. Πιστεύετε ότι τα δίγλωσσα νήπια αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία τις οποίες δεν αντιμετωπίζουν τα γηγενή νήπια;

- ▶ Ναι
- ▶ Όχι

7. Αν ναι ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι είναι αυτές οι δυσκολίες;

- α. Δυσκολία στην επικοινωνία
- β. Μειωμένη αυτοπεποίθηση
- γ. Μειωμένο ενδιαφέρον για όσα συμβαίνουν στη τάξη
- δ. Δυσκολία στις κατευθυνόμενες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής
- ε. Δυσκολία σε όλες τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες
- στ. Δυσκολία συνεργασίας με τους άλλους

8. Κατά την έναρξη του σχολικού έτους συλλέγετε στοιχεία από τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων που πρόκειται να έρθουν στο Νηπιαγωγείο;

- ▶ Ναι
- ▶ Όχι

9. Αν ναι, τι σας ενδιαφέρει περισσότερο:

- α. η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι
- β. η επαφή της οικογένειας με την ελληνική γλώσσα
- γ. το επάγγελμα των γονέων
- δ. η θρησκεία της οικογένειας
- ε. τα έθιμα, οι συνήθειες και το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας από την οποία προέρχεται η οικογένεια
- στ. Τίποτα από τα παραπάνω, οι πληροφορίες που συλλέγω είναι οι ίδιες όπως και τα γηγενή νήπια

10. Πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς επιδιώκετε κάποια επαφή με τα δίγλωσσα νήπια και τους γονείς τους προκειμένου να εξοικειωθούν με το Νηπιαγωγείο;

- ▶ Ναι
- ▶ Όχι

11. Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς καλείτε τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων μεμονωμένα προκειμένου να συζητήσετε μαζί τους για θέματα που αφορούν την πορεία των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προτείνετε τρόπους για συνεργασία μαζί τους με δραστηριότητες στο σπίτι;

- ▶ Ναι
- ▶ Όχι

12. Αν ναι, με ποιόν τρόπο επιλέγετε να τους ενημερώσετε;

- α. Καλώ τους γονείς κάθε φορά που προκύπτει ένα πρόβλημα
- β. καλώ τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα χωρίς να προκύπτει κάτι
- γ. από την αρχή του σχολικού έτους ορίζω συγκεκριμένες ημέρες ενημέρωσης και αφήνω την πρωτοβουλία στους γονείς

13. Θα λέγατε, παίρνοντας υπόψη την εμπειρία σας, ότι οι γονείς των δίγλωσσων νηπίων με τους οποίους έχετε συνεργαστεί μέχρι τώρα ήταν στο σύνολό τους.

- α. αγχωμένοι για τη προσαρμογή του παιδιού τους στην μαθησιακή διαδικασία
- β. πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους με επιπλέον εργασία στο σπίτι
- γ. αδιάφοροι για την πορεία των παιδιών τους
- δ. Ανήσυχτοι για την πορεία των παιδιών τους αλλά χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις για να τα βοηθήσουν

14. Ποιος είναι ο ρόλος σας κατά την ενασχόληση των παιδιών με αυθόρμητες δραστηριότητες ώστε να εξοικειωθούν τα δίγλωσσα νήπια με την ελληνική γλώσσα;

- ▶ αφήνω τα παιδιά ελεύθερα γιατί πιστεύω ότι έτσι θα μάθουν την γλώσσα μέσα από την αλληλεπίδραση με τα γηγενή νήπια
- ▶ παρακολουθώ και καταγράφω τις δραστηριότητες των δίγλωσσων νηπίων και παρεμβαίνω στις περιοχές που αντιμετωπίζουν πρόβλημα
- ▶ ενθαρρύνω τα δίγλωσσα νήπια να "γράφουν" κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων χωρίς να τα πιέζω για την επιλογή της γλώσσας
- ▶ εμπλουτίζω τις γωνίες δραστηριοτήτων αλλά και την γωνιά της βιβλιοθήκης με έντυπο υλικό και βιβλία και από τις δύο γλώσσες
- ▶ εμπλουτίζω τις γωνίες δραστηριοτήτων με βιβλία που έχουν ασκήσεις γραφής-ανάγνωσης στα ελληνικά

15. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αναγκαίες προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν σε ένα νήπιαγωγείο ώστε να εφαρμοστεί η στρατηγική της ανάδυσης του γραμματισμού στα δίγλωσσα νήπια;

- ▶ να υπάρχει ένα σχολικό περιβάλλον που να υπάρχουν και οι δύο γλώσσες έτσι ώστε το νήπιο να στηρίζει την γνώση της δομής της ελληνικής πάνω στη γνώση της δομής της δικής του γλώσσας
- ▶ να υπάρχει αξιόλογη βιβλιοθήκη με έντυπο υλικό και από τις δύο γλώσσες και να είναι δανειστική
- ▶ να υπάρχουν καινούριες γωνίες δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα όπου να αντιπροσωπεύονται οι διαφορές της κουλτούρας και της γλώσσας στο περιβάλλον έτσι ώστε η ενασχόληση των παιδιών σ' αυτές να καλλιεργεί τον σεβασμό για το διαφορετικό των παιδιών στα γηγενή νήπια και την αυτοπεποίθηση στα δίγλωσσα νήπια
- ▶ να υπάρχουν βιβλία με ασκήσεις ειδικά σχεδιασμένες για δίγλωσσα νήπια
- ▶ να παρέχεται η απαραίτητη επιμόρφωση στον εκπαιδευτικό που έχει μία τάξη με δίγλωσσα νήπια

- ▶ να υπάρχει μικρός αριθμός νηπίων όταν στο τμήμα υπάρχουν και δίγλωσσα νήπια
- ▶ να υπάρχει συνεχής συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων

16. Συζητώντας για τις κατευθυνόμενες δραστηριότητες που αφορούν στη μάθηση της γλώσσας ποια είναι η προετοιμασία σας πριν απ' αυτές για να έχετε καλύτερα αποτελέσματα με τα δίγλωσσα παιδιά;

- ▶ εντοπίζω τα φωνήματα με τα οποία είναι "δύσκολα" για τα παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δημιουργώ ξεχωριστές ασκήσεις μ' αυτά
- ▶ εντοπίζω τα φωνήματα που είναι ίδια στις δύο γλώσσες και τονίζω τις ομοιότητές τους για λόγους ενθάρρυνσης
- ▶ κάνω την συνηθισμένη προετοιμασία και αν κάτι προκύψει είμαι σε θέση να το λύσω εκείνη τη στιγμή

Κάτι άλλο

Αν, ναι, τι

.....

.....

17. Συζητώντας για την διαχείριση των λαθών των δίγλωσσων νηπίων κατά την χρήση της ελληνικής γλώσσας μέσα στην ομάδα κατά την διάρκεια μιας δραστηριότητας:

- ▶ διορθώνω το παιδί μόνον όταν κανείς δεν κατανοεί τι λέει
- ▶ διορθώνω το παιδί κάθε φορά που κάνει ένα λάθος και του λέω το σωστό για να μάθει σιγά-σιγά το σωστό
- ▶ δεν διορθώνω το παιδί μα αναφέρω το σωστό για να του ακούει και να μαθαίνει σιγά-σιγά.
- ▶ δεν διορθώνω το παιδί σημασία έχει να μιλήσει

Κάτι άλλο

Αν, ναι, τι

.....

.....



Διδασκαλία γλώσσας (ανάγνωση-γραφή)

- ▶ Επιλογή φωνημάτων που υπάρχει πρόβλημα
- ▶ Χρήση και των δύο γλωσσών στην διάρκεια αυτής της δραστηριότητας.
- ▶ Λογοτεχνία (κείμενα που το περιεχόμενο τους αναφέρεται στο δικό του πολιτισμικό πλαίσιο. Καλλιέργεια προφορικού λόγου-έκφρασης και στις δύο γλώσσες (3 ερωτήσεις)

Φυσικές επιστήμες – μαθηματικά –μελέτη περιβάλλοντος:

- ▶ Χρήση και των δύο γλωσσών έτσι ώστε να γίνονται απόλυτα κατανοητές οι έννοιες
- ▶ Ενθάρρυνση για την χρήση και των δύο γλωσσών (2 ερωτήσεις)

Συναισθηματική στήριξη

- ▶ Αποδοχή του πολιτισμού, της γλώσσας, της μουσικής, γενικότερα της καταγωγής του
- ▶ Ενθάρρυνση στην διήγηση παραμυθιών.
- ▶ Σχέση με γονείς, επιβεβαίωση, αυτοπεποίθηση (3 ερωτήσεις)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Μετατροπή των αρχικών βαθμών των παιδιών του δείγματος σε τυπικές ένατες για χρονολογικά διαστήματα 6 και 7 μηνών.

Ηλικία Παιδιών σε μήνες	Τυπική Ενάτη	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52-57	Αρχικοί Βαθμοί	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12-14	15
58-63	Αρχικοί Βαθμοί	0-2	3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16
64-69	Αρχικοί Βαθμοί	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17
70-75	Αρχικοί Βαθμοί	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18
76-82	Αρχικοί Βαθμοί	0-11	12-13	14-16	17-18	19	20	21-22	23	24
83-89	Αρχικοί Βαθμοί	0-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21	22	23	24