

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265551





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ  
ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ:**

**ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΧΡΗΣΗ  
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ**

62

ΜΠΛΕ

**ΛΕΟΝΤΙΝΗ ΛΑΡΙΟΥ**

**«Κοινωνία πολυπολιτισμικότητας / πολυγλωσσίας  
και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία:  
Προβλήματα διάγνωσης και αντιμετώπισής τους  
σε συνάρτηση με τη γλώσσα και την κουλτούρα».**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008**



1. ...  
2. ...  
3. ...



**«Κοινωνία πολυπολιτισμικότητας / πολυγλωσσίας  
και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία:**

- Προβλήματα διάγνωσης και αντιμετώπισής τους**
- σε συνάρτηση με τη γλώσσα και την κουλτούρα».**

© Λεοντίνη Λαρίου, Ιωάννινα 2008



**ΛΕΟΝΤΙΝΗ ΛΑΡΙΟΥ**

**«Κοινωνία πολυπολιτισμικότητας / πολυγλωσσίας  
και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία:**

**· Προβλήματα διάγνωσης και αντιμετώπισής τους  
· σε συνάρτηση με τη γλώσσα και την κουλτούρα».**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2008**



## Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Αντζυ-Μ. Παλαιολόγου, Επίκ. Καθ. ΦΠΨ (επιβλέπουσα)
2. Σπύρος Σούλης, Επίκ. Καθ. ΠΤΔΕ
3. Δημήτριος Στασινός, Καθ. ΦΠΨ

"Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί την αποδοχή των γνωμών του συγγραφέως". (Ν. 5343/32, άρθρο 202/2)



Στους γονείς μου,  
Ζαχαρούλα και  
Γιάννη, καθώς και  
στη γιαγιά μου  
για την πολύτιμη  
στήριξή τους και  
ενθάρρυνση





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	11-14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15-16
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	17
<b>ΣΤΟΙΧΕΙΑ</b>	
<b>ΕΝΟΤ.1 Πολυπολιτισμικότητα</b>	
1.1 Κοινωνία Πολυπολιτισμικότητας/ Πολυγλωσσίας	18-20
1.2 Πολυπολιτισμικότητα/ πολυγλωσσία και εθνοκεντρισμός	21-24
1.3 Πολυπολιτισμικότητα/ πολυγλωσσία και ελληνική πραγματικότητα	25-30
<b>ΕΝΟΤ.2 Διγλωσσία</b>	
2.1 Διγλωσσία- Δίγλωσσα παιδιά	31-35
2.2 Ανάπτυξη ατομικής διγλωσσίας και επιδρώντες παράγοντες	36-41
2.3 Σύνοψη των γνωστικών πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας: Κουλτούρα και Γλώσσα	42-44
<b>ΕΝΟΤ.3 Διγλωσσία και εκπαιδευτική πραγματικότητα</b>	
3.1 Διγλωσσία και μορφές εκπαίδευσης	45-53
3.2 Δίγλωσσα παιδιά και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ελληνική γλώσσα και κουλτούρα	54-63
<b>ΕΝΟΤ.4 Δυσλεξία: Ορισμός και συσχετίσεις</b>	
4.1 Διγλωσσία και Δυσλεξία	64-68
4.2 Συμπτωματολογία δυσλεξίας	69-73
4.3 Αιτιολογία δυσλεξίας	74-77
<b>ΕΝΟΤ.5 Δυσλεξία και διγλωσσία-Αξιολογικές &amp; διαγνωστικές διαδικασίες</b>	
5.1 Αξιολόγηση - Διάγνωση παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία	78-87
5.2 Αξιολόγηση - Διάγνωση δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία	88-90
5.2.1 Αντιμετώπιση των προβλημάτων αξιολόγησης και διάγνωσης δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία	91-100
<b>ΕΝΟΤ.6 Διαγνωστικά κέντρα</b>	
6.1 Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ)	101-102
6.1.2 Σκοπός και αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ	103-104
6.1.3 Η λειτουργία των ΚΔΑΥ	105-106
6.1.4 Προβληματισμοί σχετικά με τη λειτουργία των ΚΔΑΥ	107-108
<b>ΕΝΟΤ.7 Σύνοψη &amp; κριτική, λόγοι έρευνας &amp; υποθέσεις</b>	109-111
<b>ΕΝΟΤ.8 Μεθοδολογία</b>	
8.1 Δείγμα	112-114



<b>8.2 Μέσα συλλογής υλικού</b>	<b>115-116</b>
<b>8.3 Παρουσίαση-Ανάλυση των δεδομένων</b>	<b>117-122</b>
<b>8.4 Αποτελέσματα</b>	<b>123-131</b>
<b>8.5 Συζήτηση-Συμπεράσματα</b>	<b>132-136</b>
<b>8.6 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα</b>	<b>137-138</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>139-151</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>152-218</b>



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία σε συνάρτηση με τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, καθώς και τα προβλήματα διάγνωσης και αντιμετώπισής τους, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες γλώσσα και κουλτούρα.

Αναλυτικότερα, στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας επικρατεί ισότιμη και αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών, πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων. Στην Ελλάδα, αν και είναι μια πολυεθνική κοινωνία, οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα, παρατηρείται δηλαδή ατομική διγλωσσία και όχι κοινωνική. Τίθεται, λοιπόν, το θέμα της ισότιμης μεταχείρισης των δίγλωσσων παιδιών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία και μάλιστα εκείνων που τυχόν παρουσιάζουν ειδική μαθησιακή δυσκολία, δηλαδή δυσλεξία. Η διεθνής εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει υιοθετήσει διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα και προγράμματα ένταξης των δίγλωσσων παιδιών. Στην Ελλάδα ακολουθείται αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική (τάξεις υποδοχής, τμήματα ένταξης, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης).

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια σύνδεσης διγλωσσίας και δυσλεξίας. Σε καμία περίπτωση η διγλωσσία δεν αποτελεί αιτία ύπαρξης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξίας, ενδέχεται, όμως, να συνυπάρχουν. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη αξιολόγησης και διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία, που πραγματοποιείται στην Ελλάδα από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), με την βοήθεια των οποίων (ΚΔΑΥ Αττικής, Κυκλάδων) διεξήχθη η παρούσα ερευνητική εργασία. Ακολουθώντας τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης ελήφθησαν πληροφορίες για τη λειτουργία και το ρόλο των παραπάνω κέντρων, τα δίγλωσσα παιδιά, τα προβλήματα διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία, τις ασφαλιστικές δικλίδες κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών, τη διάγνωση δυσλεξίας σε δίγλωσσα παιδιά, καθώς και τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα αυτά.

Επιπλέον, η παρούσα ερευνητική εργασία περιλαμβάνει τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία των προαναφερθέντων διαγνωστικών κέντρων, πάντα σε συνάρτηση με τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία. Η σημασία, λοιπόν, της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι καίρια, γιατί συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για τα δίγλωσσα παιδιά, που τις

παρείχαν οι ίδιοι οι ειδικοί των παραπάνω διαγνωστικών κέντρων, δηλαδή οι άμεσα επιφορτισμένοι με το έργο της διάγνωσης και της αξιολόγησης των δίγλωσσων παιδιών με πιθανή δυσλεξία. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και σε πιθανά ελλείμματα αυτής.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία, δίγλωσσα παιδιά, δυσλεξία, μητρική γλώσσα, κουλτούρα, ατομική διγλωσσία, κοινωνική διγλωσσία, ειδική μαθησιακή δυσκολία, αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, διγλωσσία και δυσλεξία, αξιολόγηση, διάγνωση, κέντρα διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης, ημι-δομημένη συνέντευξη, αποτελέσματα, σημασία, περιορισμοί



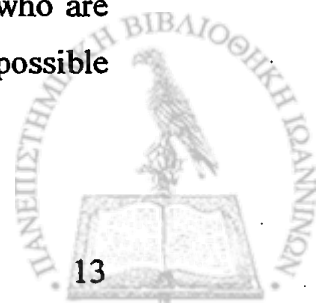
## SUMMARY

The present research deals with the meaning of multiculturalism and multilingualism in connection with the bilingual children with possible dyslexia and dealing with diagnostic problems, taking into account factors as language and culture.

Specifically, within the framework of a multicultural and multilingual society dominates equal and harmonious coexistence between languages, religions, cultural and ethnic groups. In Greece, although it is a multinational society, the social institutions are monolinguals, we have as a matter of fact individual bilingualism and not societal bilingualism or diglossia. So, the issue of equal confrontation of bilingual children in education and society, especially for those who have a specific learning difficulty, as dyslexia, has been raised. The international educational reality has adopted several educational models and programs of intergration for bilingual children. Greece follows assimilation educational policy (reception classes, tutorial classes, schools of intercultural education).

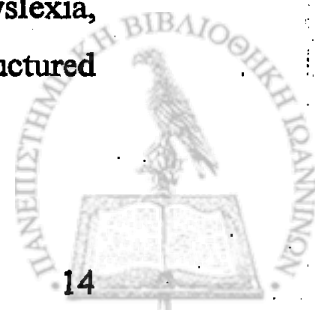
Consecutively, it has been tried to correlate bilingualism with dyslexia. Under no circumstances bilingualism constitutes the cause of specific learning difficulties, as dyslexia, it is possible, however, to coexist. So, we can conclude that we are in need of assessment and diagnosis of bilingual children with possible dyslexia, which is being materialized in Greece by the Centers of Diagnosis Assessment and Support, with the cooperation of which this research is being conducted (Attica, Cyclades). Following the method of semi- structured interview we informed about the running and role of the above centers, the bilingual children, the diagnostic problems of bilingual children with possible dyslexia, the safety valves in the diagnosis of bilingual children, the pronouncement of dyslexia in bilingual children and the parents' and teachers' attitude.

Furthermore, the present research includes the results from the interviews about the role and the running of the above diagnostic centers, always in connection with the bilingual children with possible dyslexia. So, the importance of this researching endeavour is crucial, because information have been collected about the bilingual children from the specialists themselves of the diagnostic centers, who are responsible for the diagnosis and assessment of bilingual children with possible



dyslexia. In the end, limitations of research have been mentioned and possible shortfalls too.

**Key words: multiculturalism, multilingualism, bilingual children, dyslexia, mother language, culture, individual bilingualism, societal bilingualism or diglossia, specific learning difficulty, assimilation educational policy, bilingualism and dyslexia, assessment, diagnosis, centers of diagnosis assessment and support, semi-structured interview, results, importance, limitations**



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των ποιοτικών όρων λειτουργίας δομών που διαχειρίζονται τη διγλωσσία σε συνάρτηση με πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή δυσλεξία, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται θεματικές που αφορούν στα συστατικά προβληματισμού της παρούσας εργασίας, έτσι όπως αυτά προκύπτουν, αφενός μεν μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική διερεύνηση, αφετέρου δε μέσα από την πρωτόλεια συνεργασία με αρμόδιους από το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με τη φυσιογνωμία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) μαθητών με προβλήματα προσαρμογής και μάθησης στο σχολείο.

Συγκεκριμένα, αναλύονται θεματικές όπως η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία με έμφαση στην ελληνική πραγματικότητα (*Ενót.1*), η διγλωσσία και τα δίγλωσσα παιδιά (*Ενót.2*), η ανάπτυξη ατομικής διγλωσσίας (*Ενót.2*), καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στην πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (*Ενót.2*). Επιπρόσθετα, εξετάζονται θεματικές, όπως: πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη διγλωσσία (*Ενót.2*), διγλωσσία και εκπαίδευση (*Ενót.3*), δίγλωσσα παιδιά και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (*Ενót.3*). Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη μελέτη της διγλωσσίας σε συνάρτηση με τη δυσλεξία (*Ενót.4*), καθώς και στο ζήτημα της διάγνωσης και της αξιολόγησης των δίγλωσσων παιδιών, που παρουσιάζουν δυσλεξία (*Ενót.5*). Αφού επισημαίνονται ορισμένα καίρια προβλήματα, τα οποία παρουσιάζονται κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών, που μπορεί να έχουν δυσλεξία επεκταθήκαμε και σε τρόπους αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων (*Ενót.5*), ακριβώς διότι η αντιμετώπισή τους είναι το ζητούμενο στη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και διότι αποτελεί και βασικό αντικείμενο εργασίας των ΚΔΑΥ. Τέλος, ακολουθεί αναφορά στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (*Ενót.6*), που ιδρύθηκαν με τον Ν.2817/ 2000 για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπό την αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας.

Σημειωτέον, ότι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση αποβλέπει στη διαχείριση στοιχείων που μπορεί να αφορούν στη λειτουργία των ΚΔΑΥ. Πληροφορίες για την αξιολόγηση και τη



διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία εκ μέρους του επιστημονικού προσωπικού των ΚΔΑΥ αποτελούν γνώμονα για την παρούσα έρευνα.

Μια διαπραγμάτευση του ίδιου ερευνητικού υλικού θα μπορούσε να είναι εντελώς διαφορετικής προσέγγισης. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η βιβλιογραφική επισκόπηση να περιλαμβάνει υλικό περιορισμένο στα χαρακτηριστικά των δημοσίων λειτουργιών των ΚΔΑΥ, ή ακόμη και στη φυσιογνωμία των συγκεκριμένων κρατικών υπηρεσιών. Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση θα απείχε από τα ψυχολογικά ενδιαφέροντα της παρούσας, ολισθαίνοντας σε μια πολιτειακής φύσης ανάλυση του προφίλ των θεσμικών οργάνων. Επιπλέον, θα αποστερούσε τις προοπτικές της έρευνας από την καθαρότερη δυνατή θεώρηση του πληθυσμού αναφοράς, δηλαδή των δίγλωσσων εκείνων ατόμων που εμφανίζουν δυσλεξία.





## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στη συνέχεια, δε θα πρέπει να παραλείψω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους καθηγητές μου, συγκεκριμένα στην κα. Αντζυ Παλαιολόγου, επίκ-καθηγήτρια ψυχολογίας, τον κ. Σπύρο-Γεώργιο Σούλη, επίκ-καθηγητή ειδικής παιδαγωγικής και τον κ. Δημήτρη Στασινό, καθηγητή ψυχολογίας για την πολύτιμη βοήθειά τους και την ενθάρρυνση. Επίσης, ευχαριστώ θερμά το επιστημονικό προσωπικό των ΚΔΑΥ Αττικής (Κορωπί, Αιγάλεω, Ελευσίνα) και Κυκλάδων (Σύρος) για την εποικοδομητική συνεργασία τους και τον χρόνο, που διέθεσαν για την πραγματοποίηση της έρευνας, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων ένα τέτοιο εγχείρημα δε θα είχε επιτευχθεί. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Δαρδανό Γεώργιο, τον εκδότη της Gutenberg, για τη γενναιοδωρία του όσον αφορά το υλικό (δωρεάν βιβλία) που μου προσέφερε.

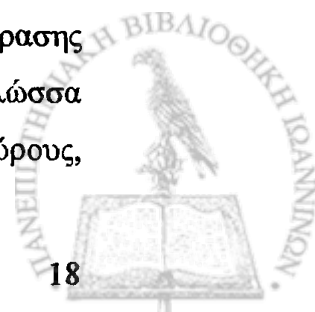
## ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1. Πολυπολιτισμικότητα

#### 1.1. Κοινωνία Πολυπολιτισμικότητας/ πολυγλωσσίας

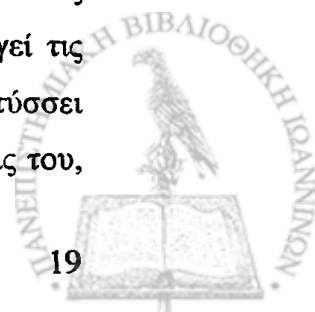
Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία θεμελιώνονται στην ιδέα της ισότιμης και αρμονικής συνύπαρξης διαφορετικών γλωσσών και θρησκειών, πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Baker, 2001). Σύμφωνα με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας ένα άτομο μπορεί να διατηρεί με επιτυχία δύο ή περισσότερες πολιτισμικές ταυτότητες, μπορεί να αποτελεί ταυτόχρονα και πολίτη του έθνους και πολίτη του κόσμου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Η ταυτότητά μας συνεχώς εξελίσσεται: δέχεται επιρροές από άλλους και ασκεί επιδράσεις σε άλλους. Το Εγώ βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το Εσύ, το άτομο δομεί την προσωπικότητά του στα πλαίσια της οικογένειας, της τοπικής κοινότητας, της εθνικής, αλλά και της διεθνούς κοινότητας, οπότε και αναδεικνύεται μια δυναμική εξέλιξη της ταυτότητας. Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας ο άνθρωπος οφείλει να συνειδητοποιήσει την ιστορικότητά του, δηλαδή την ποικιλία, που συνθέτει την πραγματικότητά του, ώστε από τον ατομοκεντρισμό να μεταβεί στην αποδοχή του διαφορετικού, όχι ως ανώτερου ή κατώτερου, αλλά ως ισότιμου πολίτη (Taylor, 1997). Η πολυπολιτισμικότητα δε στηρίζεται στη σύγκρουση των πολιτισμών, αλλά στη συνύπαρξή τους, ώστε να επιτευχθεί η αμοιβαία κατανόηση και η αλληλοεκτίμηση.

Όμως, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας επεκτείνεται και στο θέμα της γλώσσας, καθώς πολυπολιτισμικότητα σημαίνει και πολυγλωσσία. Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας καμιά γλώσσα δεν υπερέχει της άλλης, αλλά συνυπάρχουν. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως δικαίωμα και γίνονται προσπάθειες για εξάλειψη της γλωσσικής προκατάληψης και κοινωνικής διάκρισης. Η πολυγλωσσία στηρίζεται στο δικαίωμα για ελευθερία της προσωπικής έκφρασης και για διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς. Κάθε γλώσσα αποτελεί κεφάλαιο. Αναγκαία δεν είναι μόνο η διατήρηση γλωσσών υψηλού κύρους,



αλλά και η επιβίωση των γλωσσικών μειονοτήτων, οι οποίες πρέπει να αξιοποιηθούν ως απόθεμα για πολιτισμική, πνευματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη και ανταλλαγή, καθώς και για οικονομικό, πολιτικό κέρδος (Νικολάου & Σακελλαροπούλου, 2001). Μέσα σ' αυτό το θετικό κλίμα για την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα το Ινστιτούτο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Ισλανδίας (The Institute of Continuing Education, University of Iceland) πραγματοποίησε το 2001, που θεωρήθηκε το ευρωπαϊκό έτος γλωσσών, μια συντονισμένη προσπάθεια για την ενημέρωση του κοινού όσον αφορά στα οφέλη των γλωσσικών δεξιοτήτων και στην αύξηση της πρόσβασης στις δυνατότητες εκμάθησης γλωσσών. Η γλωσσική αυτή και πολιτισμική εκδήλωση είχε ως σύνθημα το «ποτέ δεν είναι αργά να μάθεις». Επίσης, το σχέδιο περιελάμβανε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα σχετικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στο οποίο παρουσιάστηκε η αφθονία και η ποικιλία των γλωσσών στην Ευρώπη και δόθηκε έμφαση στις μειονοτικές γλώσσες. Δραστηριότητες, όπως οι παραπάνω, συμβάλλουν στην κατάργηση των γλωσσικών και πολιτισμικών εμποδίων, καθώς άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων ενθαρρύνονται προς την κατεύθυνση της κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των λαών.

Ήδη, από το 1997 θεσπίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης το Ευρωπαϊκό διαβατήριο γλωσσών. Μια νέα πραγματικότητα αρχίζει για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρώπης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. Προωθείται ο γλωσσικός εκδημοκρατισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης. Οι πολίτες της Ενωμένης Ευρώπης οφείλουν να μαθαίνουν γλώσσες για να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν, οφείλουν να είναι πολύγλωσσοι. Στόχος του Ευρωπαϊκού διαβατηρίου γλωσσών είναι να γίνονται σεβαστές όλες οι ομιλούμενες γλώσσες, ακόμη και οι τοπικές διάλεκτοι. Παρατηρείται, λοιπόν, προώθηση της πολυγλωσσίας, της πολυπολιτισμικότητας και της γλωσσικής δημοκρατίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δοκιμάστηκε πιλοτικά το 1998 σε 14 χώρες της Ευρώπης. Επιστημονική τοπική υπεύθυνη του προγράμματος ορίστηκε η κ. Ευαγγελία Καγκά, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μπέκος, 2003), η οποία ανέλαβε την έρευνα, ώστε να προσδιοριστούν οι δείκτες των γλωσσικών δεξιοτήτων και να προσαρμοστούν στην ταυτότητα του Έλληνα μαθητή. Το ελληνικό διαβατήριο γλωσσών εφαρμόστηκε πιλοτικά από τον Σεπτέμβριο του 2001 σε δύο χιλιάδες μαθητές. Αποτελεί ένα εργαλείο που επιτρέπει στον καθένα να αυτο-αξιολογεί τις δεξιότητές του στις γλώσσες που μαθαίνει, ή που κατέχει, και να αναπτύσσει γλωσσικές και διαπολιτισμικές ικανότητες. Ο μαθητής προσδιορίζει τις γνώσεις του,



τις ανάγκες του και τα κίνητρά του, ενισχύεται ώστε να εμπλέκεται στη μάθησή του και να σκέφτεται ο ίδιος τρόπους βελτίωσης. Με λίγα λόγια κωδικοποιεί και ταξινομεί τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει στην ξένη ή στις ξένες γλώσσες (τι έχει μάθει, πώς και γιατί). Το διαβατήριο γλωσσών, το οποίο συμπεριλαμβάνει ένα γλωσσικό βιογραφικό, είναι ένα σημαντικό έγγραφο που συνοδεύει δια βίου το χρήστη. Καταργεί τα σύνορα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και επιτρέπει την αρμονική και ισότιμη συμβίωση σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα, τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όσο και στην αγορά εργασίας. Στο ντοσιέ ο μαθητής τεκμηριώνει την εξέλιξη των γνώσεών του στις διάφορες γλώσσες και την επαφή του με τους πόλιτισμούς. Γενικότερα, γίνονται τα πρώτα βήματα για την προώθηση της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής συνείδησης, καθώς και της επικοινωνιακής ικανότητας σε διάφορες γλώσσες (Μπέκος, 2003).

Όμως, απέναντι στις παραπάνω προσπάθειες για εκδημοκρατισμό της παγκόσμιας κοινωνίας υπάρχουν και αντιτιθέμενες θέσεις, όπως ο εθνοκεντρισμός. Παρόλο που η νέα κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική, παρατηρούνται φαινόμενα εθνοκεντρισμού (Λέκκας, 1996). Αν και επιβάλλεται αρμονική συνύπαρξη και ανεκτικότητα μεταξύ των λαών, ο εθνικισμός και ο ρατσισμός αναβιώνουν.

## 1.2. Πολυπολιτισμικότητα/ πολυγλωσσία και εθνοκεντρισμός

Απέναντι στην πολιτισμική σχετικότητα, την κατανόηση δηλαδή και την εκτίμηση των άλλων πολιτισμών στέκεται ο εθνοκεντρισμός, σύμφωνα με τον οποίο οι αρχές της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας οδηγούν στη διάσπαση της κοινωνικής συνοχής. Ο εθνοκεντρισμός κείται ενάντια στην πολιτισμική ποικιλομορφία χρησιμοποιώντας το ιδεολόγημα της κοινωνικής ενότητας. Στόχος του εθνοκεντρισμού είναι η ομοιογένεια των πληθυσμών ως αναγκαία συνθήκη για την εξασφάλιση της σταθερότητας των πολιτικών μονάδων (Schnapper, 2000).

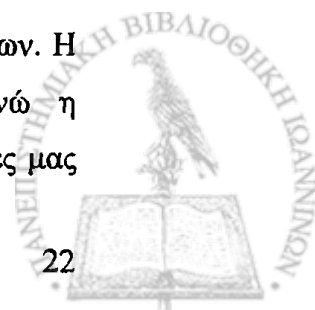
Όμως, η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν απαγορεύει τη δημιουργία ενός πολιτικού έθνους. Στην ουσία η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία, που στηρίζεται στην αμοιβαία αποδοχή και ανεκτικότητα οδηγεί στην ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών λαών μέσα σε ένα εθνικό κράτος, ενώ ο εθνοκεντρισμός, που μπορεί να πάρει ακραίες μορφές πολιτισμικής, θρησκευτικής ή πολιτικής μισαλλοδοξίας προκαλεί συγκρούσεις. Σύμφωνα με τον Denys Cuche (2001), με την οικοδόμηση των σύγχρονων κρατών- εθνών η ταυτότητα (πολιτισμική, θρησκευτική) έγινε υπόθεση του κράτους. Το κράτος ασκεί το ρόλο του διαχειριστή της ταυτότητας. Είναι μέσα στη λογική του προτύπου του κράτους- έθνους να είναι όλο και πιο αυστηρό σε θέματα ταυτότητας. Το σύγχρονο κράτος είτε αναγνωρίζει μόνο μία πολιτισμική ταυτότητα για να ορίσει την εθνική ταυτότητα (όπως στην περίπτωση της Γαλλίας), είτε, ενώ αποδέχεται έναν ορισμένο πολιτισμικό πλουραλισμό στους κόλπους του έθνους, ορίζει μια ταυτότητα αναφοράς ως τη μόνη αληθινά νόμιμη (όπως στην περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών). Η εθνικιστική ιδεολογία είναι ιδεολογία αποκλεισμού των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των λαών. Η ακραία της μορφή είναι εκείνη της εθνικής κάθαρσης. Ενώ, λοιπόν, οι αρχές της πολυπολιτισμικότητας ενθαρρύνουν τη συνάντηση των πολιτισμών, ο εθνοκεντρισμός καταδικάζει σε εξαφάνιση την κουλτούρα μιας ομάδας κοινωνικά κυριαρχούμενης, ή της επιβάλλει να μιμηθεί την κουλτούρα των κυρίαρχων ομάδων. Η διαδικασία σχηματισμού του έθνους- κράτους παράγει ομογενοποίηση. Τα έθνη τείνουν να παράγουν θετικά στερεότυπα για τον εαυτό τους και αρνητικά στερεότυπα για άλλες εθνικές ομάδες με τις οποίες συγκρίνονται. Παλαιότερα οι «εχθροί» ήταν έξω από τα όρια του κράτους και οι πόλεμοι διεξήχθησαν ενάντια σε αυτούς. Τώρα το κράτος μπορεί να κατασκευάσει νέους «εχθρούς» μέσα στα όριά του με τους φτωχούς και τους μετανάστες ανάμεσά τους ως τους πιο πιθανούς υποψήφιους



(Duranti, 1997). Τώρα ο «άλλος» είναι γεωγραφικά πιο κοντά, αλλά συχνά χωρισμένος από μας εξαιτίας οικονομικών ανισοτήτων.

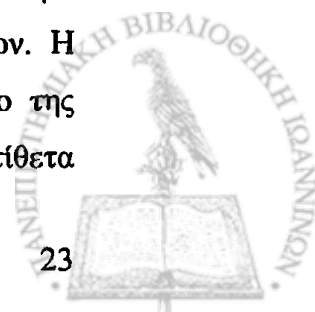
Ένα από τα καθήκοντα που τα εθνικά κράτη εμπιστεύονται στην εκπαίδευση είναι η ομογενοποίηση του πληθυσμού. Οι επικλήσεις στην κοινή παράδοση, στην κοινή γλώσσα και θρησκευτική πρακτική αποτελούν προσπάθειες να διαμορφωθεί ως πολιτισμός η πολιτική ανάγκη για συμμόρφωση. Από τη μια οι αρχές της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας προωθούν το δικαίωμα της ετερότητας, της διαφορετικότητας, της αλληλεξάρτησης και της αλληλοσυμπλήρωσης, κι από την άλλη ο εθνικισμός εφαρμόζει στρατηγικές αφομοίωσης και ομοιότητας, ίσως δε και καταστολής και αλλοτρίωσης (Μουζέλης, 1994).

Παράλληλα με τον εθνοκεντρισμό, ένα ακόμη ρεύμα, της παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης, έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας. Η παγκοσμιοποίηση επεκτείνει τη διάδοση του δυτικού πολιτισμικού προτύπου σε ολόκληρο τον κόσμο και προκαλεί σε πολλές χώρες κινήματα αντίστασης (Βρύζας, 2004). Οι τοπικές κουλτούρες αλλοιώνονται από την εισαγωγή πολιτισμικών προϊόντων αμερικανικής κυρίως προέλευσης. Ο επεκτατισμός του δυτικού πολιτισμού ανησυχεί τους άλλους πολιτισμούς, οι οποίοι έχουν κάθε δικαίωμα να υπερασπίζονται την ταυτότητά τους και να διαφυλάττουν την ιδιαιτερότητά τους. Σ' αυτό το σημείο βέβαια ελλοχεύει ο κίνδυνος να καταφύγουν στον πολιτισμικό εθνικισμό για να αποφύγουν τον πολιτισμικό ιμπεριαλισμό. Η παραπάνω, όμως, τάση είναι αυτοκαταστροφική. Η επιβίωση ενός πολιτισμού εξαρτάται από την ικανότητά του να ανανεώνεται συνεχώς μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός πολιτισμού αποτελεί η συνεχής επαφή και ο εμπλουτισμός του με στοιχεία άλλων πολιτισμών, η αναγνώριση της πολλαπλότητας και της ποικιλίας, τόσο στο εσωτερικό του, όσο και στις σχέσεις του με τους άλλους πολιτισμούς. Η κουλτούρα ή η ταυτότητα, λοιπόν, δεν είναι μόνο κληρονομιά, αλλά και συνεχής διαπραγμάτευση. Οι ταυτότητες, σύμφωνα με τον Jim Cummins (2003), βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση. Κάθε κουλτούρα έχει την ιδιαιτερότητά της, όμως οι διάφορες κουλτούρες του πλανήτη δεν είναι ανεξάρτητες και κλεισμένες στον εαυτό τους, αλλά βρίσκονται σε δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης. Η ταυτότητα μιας ομάδας δε μπορεί να οριστεί, παρά μέσα σε ένα σύστημα σχέσεων και αντιπαραθέσεων με τις ταυτότητες των γειτονικών ομάδων. Η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι πηγή ζωής για την ανθρωπότητα, ενώ η ομοιομορφία είναι ο θάνατος (Βρύζας, 2004). Το άνοιγμα σε άλλες κουλτούρες μας



επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και συγχρόνως μειώνει το ενδεχόμενο της ξενοφοβίας. Η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνά μέσα από την κατανόηση και την αποδοχή του Άλλου. Η πολιτισμική ταυτότητα, που περιλαμβάνει γνώσεις, θρησκευτικές πεποιθήσεις, γλώσσα, τέχνη, ηθικές αξίες, έθιμα, και κάθε άλλη συνήθεια που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας δεν είναι κάτι το στατικό και αμετάκλητο, αλλά είναι περισσότερο μια δυναμική κατασκευή, που διαμορφώνεται κάτω από ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές διαδικασίες. Αποτελεί προϊόν συνεχούς πάλης ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες. Σ' αυτά τα πλαίσια ο άνθρωπος, ως ατομική και συλλογική ταυτότητα, αισθάνεται την ανάγκη να διεκδικήσει το δικαίωμα στη διαφορά. Επιθυμούμε να είμαστε πολίτες του κόσμου από τη μια, και ταυτόχρονα εκδηλώνουμε μια έντονη φροντίδα για τη διαφύλαξη της ιδιαιτερότητάς μας. Βέβαια, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), η διαφύλαξη των ιδιαιτεροτήτων δεν αναπτύσσεται πάντοτε με δημοκρατικούς τρόπους. Πολλές ομάδες δε διστάζουν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε μέσο για να εξοντώσουν τις ταυτότητες των άλλων, όχι μόνο να καταστήσουν σεβαστή τη δική τους. Γεννιέται, λοιπόν, ένα μεγάλο πολιτικό ζήτημα πώς θα μπορέσουμε να συμβιβάσουμε την εξάπλωση των ιδιαιτεροτήτων και το σεβασμό της διαφοράς με τη δημοκρατία. Η ανικανότητα των πολιτικών προγραμμάτων να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των ατόμων και των ομάδων οδηγεί στην αναζωπύρωση του ρατσισμού, του εθνικισμού και του θρησκευτικού φανατισμού. Αντίθετα, η προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, που προάγει την κριτική αποδοχή και στηρίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ισότητα και στον αλληλοσεβασμό οδηγεί στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, τόσο της εθνικής, όσο και της παγκόσμιας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι το πρόβλημα για την Ελλάδα δεν είναι να καταφύγει στον εθνοκεντρισμό και στην ξενοφοβία. Η Ελλάδα οφείλει να είναι ανοιχτή στον έξω κόσμο, να αναπτύξει δεσμούς με τις υπόλοιπες χώρες, γειτονικές και μη, και παράλληλα να επιδιώξει μια αυτόνομη οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμμετοχή μέσα στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης. Η συμμετοχή αυτή πρέπει από τη μία πλευρά να διασφαλίζει την πολιτισμική διαφορετικότητά της και από την άλλη να την κάνει ευρύτερα γνωστή και να επιτρέπει τον εμπλουτισμό της με την επιλεκτική χρήση των θετικών επιτευγμάτων των άλλων κρατών. Η πολιτισμική στρατηγική που οφείλει να ακολουθήσει η Ελλάδα στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης δε θα πρέπει να ενισχύει την περιχαράκωση, αλλά αντίθετα



οφείλει να ακολουθήσει μία επικοινωνιακή στρατηγική κοινωνικής ένταξης, η οποία θα στηρίζεται στο σεβασμό της παράδοσης και στην προσήλωση στις δημοκρατικές αξίες, ώστε να διασφαλίζεται ταυτόχρονα, τόσο ο πολιτισμικός πλουραλισμός, όσο και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Δουκουμετζίδης, 1997). Η Ελλάδα καλείται να διαφυλάξει τον τεράστιο πλούτο της πολιτισμικής της κληρονομιάς και να συμφιλιώσει την παράδοση με τη νεωτερικότητα. Κάθε πολιτισμική ταυτότητα οφείλει να είναι ανοιχτή, να κατανοεί και να σέβεται τις άλλες ταυτότητες. Δεν υπάρχουν αμιγείς πολιτισμοί, αντίθετα, κάθε πολιτισμός διαμορφώνεται από τις επιδράσεις που ασκεί σε άλλους πολιτισμούς και από τις επιρροές που δέχεται από άλλους αντίστοιχα. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), πολιτισμική καθαρότητα δεν υφίσταται, η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί ιδεολόγημα. Ο πολιτισμός βασίζεται στην πολλαπλότητα και στην αέναη κίνηση των διαφορετικών στοιχείων. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οι κουλτούρες των ξένων και των μεταναστών θεωρούνται ισότιμες με τη γηγενή κουλτούρα. Προέχει, λοιπόν, η διασφάλιση της πολιτισμικής ποικιλίας και ο ισότιμος διάλογος μεταξύ των πολιτισμών, ώστε να δημιουργηθούν νέες πολιτισμικές μορφές. Η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που στηρίζεται, τόσο στον αμοιβαίο σεβασμό, στην αλληλοκατανόηση, όσο και στη σύνθεση των διαφορών, θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Ακολουθεί, διεξοδικότερη ανάλυση του ζητήματος της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα, ώστε να διάπιστωθεί κατά πόσο η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική και πώς αυτό το γεγονός καθορίζει τη χάραξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.



### 1.3. Πολυπολιτισμικότητα/ πολυγλωσσία και η ελληνική πραγματικότητα

Στον ελλαδικό χώρο την τελευταία δεκαετία έχει αρχίσει να γίνεται ιδιαίτερα αισθητό και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το φαινόμενο της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας (Τριάρχη- Heppmann, 2000). Η Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του '80 αποτελεί κράτος- μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η κατάργηση των συνόρων, καθώς και η κινητικότητα που παρουσιάζεται στους διάφορους λαούς, οδηγεί και τη δική μας χώρα προς την κατεύθυνση μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Επιστημονικά η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν (Δαμανάκης, 2001). Η μουσουλμανική κοινότητα και εκείνη των Αθίγγανων αποτελούν δύο ιστορικές κοινότητες. Επιπρόσθετα, η Ελλάδα, ενώ κατά τις δεκαετίες του '50, '60 και '70 αποτελούσε μία από τις σημαντικότερες χώρες αποστολής μεταναστών, τόσο σε δυτικοευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Βέλγιο), όσο και σε άλλες ηπείρους (όπως την Αυστραλία και την Αμερική), κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Αρχικά, παρατηρείται η είσοδος μεταναστών από το Ιράν και το Ιράκ. Ακολούθησαν μετανάστες από την Ινδία, την Τουρκία (Κούρδοι), την Παλαιστίνη και τις Φιλιππίνες. Το 1989, με την κατάρρευση του σχήματος του υπαρκτού σοσιαλισμού, έφτασαν χιλιάδες μετανάστες από την Πολωνία, τη Ρουμανία και τη Γιουγκοσλαβία (Ζωγράφου, 2003). Ακολούθησε το άνοιγμα των συνόρων με την Αλβανία το 1990, οπότε και χιλιάδες Αλβανοί και Βορειοηπειρώτες εισήλθαν στην Ελλάδα. Στους αλλοδαπούς αυτούς πληθυσμούς έρχονται να προστεθούν, τόσο οι παλινοστούντες Έλληνες, όπως οι Πόντιοι από την ΕΣΣΔ, όσο και οι γλωσσικές μειονότητες που ζούσαν στο παρελθόν και ζουν ακόμη στην Ελλάδα, ως Έλληνες υπήκοοι, όπως είναι οι Έλληνες των αρβανιτικών κοινοτήτων, οι Βλάχοι ή Κουτσόβλαχοι, οι σλαβόφωνοι Έλληνες, οι Πομάκοι, δηλαδή η βουλγαρόφωνη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Στην παραπάνω κατηγορία ανήκουν και οι χριστιανοί και μουσουλμάνοι Τσιγγάνοι, καθώς και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Εκτός από τις γλώσσες των μεταναστών στην Ελλάδα έχουμε την αρβανίτικη, τη βλάχικη, τη σλαβομακεδονική, την πομακική, τη γλώσσα των ΡΟΜ και την τουρκική. Η πολυγλωσσία είναι φανερό ότι αποτελεί σταθερή κοινωνική πραγματικότητα και συνιστά χαρακτηριστικό γνώρισμα της γλωσσικής επικοινωνίας στον ελλαδικό χώρο και παρά τις όποιες αντιδράσεις, γεγονός συνιστά



και ο εμπλουτισμός και η επέκτασή της. Στις καθημερινές πλέον επαφές, στις επαγγελματικές συναλλαγές δεν απαιτούνται γνώσεις μόνο της ελληνικής, της αγγλικής, της γερμανικής ή της γαλλικής. Τα αλβανικά, τα ρωσικά είναι γλώσσες που επίσης ακούγονται συχνότατα στους δρόμους, στις γειτονιές, στα καταστήματα και στα σχολεία. Το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρείται μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας, στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, αλλά και στα νησιά, καθώς και στα πιο απομακρυσμένα χωριά. Όμως, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης η ελληνική κοινωνία, αλλά και οι πολιτικοί κύκλοι, δεν φαίνεται να είναι ακόμη πρόθυμοι να αποδεχθούν τους ξένους ως ισότιμους πολίτες, και, γενικά, παρατηρείται μία αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας ως αντικειμενικής πραγματικότητας, και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2003). Στην Ελλάδα, λοιπόν, επικρατεί η ιδιότυπη η κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας, χωρίς, ωστόσο να μοιάζει αναγνωρίσιμη η αληθής κοινωνική διγλωσσία: Ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα (Νικολάου & Σακελλαροπούλου, 2001).

Σ' αυτό το σημείο τίθεται το θέμα της χάραξης κατάλληλης εκπαιδευτικής στρατηγικής για τα δίγλωσσα παιδιά. Οι υπεύθυνοι πρέπει να αποφασίσουν εάν η εκπαίδευση που παρέχεται στους δίγλωσσους αλλοεθνείς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές, οφείλει να οδηγεί στη μονογλωσσία ή τη διγλωσσία. Στην ελληνική πραγματικότητα, ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά, στην πράξη αυτό εφαρμόζεται μόνο στα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων και αφορά μία γλώσσα κύρους, τα αγγλικά. Σε περιορισμένη κλίμακα κάποια σχολεία αξιοποιούν τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα φροντιστηριακά τμήματα εκτός ωραρίου του αναλυτικού προγράμματος (Δαμανάκης, 2001). Βέβαια, και σ' αυτή την περίπτωση, η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο, και όχι μέσο διδασκαλίας. Όμως, η επιλογή ανάμεσα στη διγλωσσία ή τη μονογλωσσία δεν είναι αρμοδιότητα του σχολείου, αλλά των «προϊσταμένων» αυτών των θεσμών, δηλαδή της πολιτείας, της διοίκησης, της εκκλησίας, της αγοράς εργασίας (Muller, 1995). Από την άλλη πλευρά, οι γλώσσες



«χαμηλού κύρους», όπως είναι στη χώρα μας η αλβανική γλώσσα ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν αναγνωρίζονται ως ένα επιπλέον εφόδιο, αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών, οι οποίοι από τη διγλωσσία τείνουν να οδηγούνται στη μονογλωσσία.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση των γλωσσών «μικρού κύρους» (Skutnabb-Kangas & Toukumaa, 1976), θα πρέπει να τονιστεί ο ρόλος του σχολείου στην επιλεγμένη κατεύθυνσή του στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης τάξης και του πολιτισμού της, άρα και της γλώσσας της (Ανθογαλίδου, 1986). Μπορούμε να συσχετίσουμε τη γνώση στην οποία εκτίθεται ο μαθητής στο σχολείο με τους όρους πολιτισμικών προτύπων: Πολιτισμικά πρότυπα συναντά κανείς στο πρόγραμμα, στα εγχειρίδια, στη συμπεριφορά, στις στάσεις. Ορισμένα πολιτισμικά πρότυπα επιλέγονται συνειδητά από τους αρμόδιους της πολιτείας για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαίδευση είναι ο χώρος όπου οι μύθοι που δημιουργούνται ή επιλέγονται από τις εκάστοτε πολιτικές ελίτ αποτελούν μέρος συστηματικής μεταβίβασης και γι' αυτό τα περισσότερα, αν και όχι όλα, εκπαιδευτικά συστήματα είναι εθνοκεντρικά. Το άτομο πρέπει να μάθει από μικρή ηλικία να ταυτιστεί με την κυρίαρχη εθνική ομάδα και τα σύμβολά της και να δέχεται ως νόμιμες τις αποφάσεις του κράτους. Η προσπάθεια μεταβίβασης νοητικών δομών/προτύπων είναι συστηματική στο σχολείο. Ο μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα σε αυτό, που το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει να μάθει (Νούτσος, 1983). Στο σχολείο η μετάδοση της γνώσης είναι εκτός από συστηματοποιημένη και διαιρεμένη σε γνωστικά θέματα, μαθήματα. Η ιστορία, η γεωγραφία και η γλώσσα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη διαδικασία ομογενοποίησης και απόκτησης/εδραίωσης μιας κοινής εθνικής ταυτότητας. Η γεωγραφία αναφέρεται στη χωρική διάσταση του εθνικού κράτους, ενώ η γλώσσα αποτελεί συστατικό στοιχείο ταυτότητας. Η θρησκευτική αγωγή μπορεί να παίζει ποικίλους ρόλους, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται. Όπου το μάθημα παίρνει τη μορφή θρησκευτικών μελετών, είναι πιθανότερο να ευνοήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η εκπαίδευση έχει στόχο τη μεταβίβαση της κυρίαρχης πολιτισμικής γνώσης στις επόμενες γενιές, αλλά και την αλλαγή ορισμένων νοητικών σχημάτων. Ο ρόλος δηλαδή, της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο μεταβιβαστικός, αλλά και μετασχηματιστικός. Η εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιείται για την πρόγνωση της αλλαγής, ή και για να προσαρμοστεί σ' αυτή. Γίνονται προσπάθειες να αλλάξουν τα πολιτισμικά πρότυπα προς την κατεύθυνση της



ισότητας μεταξύ των λαών, των φύλων, ή στον τομέα του περιβάλλοντος. Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνονται προσπάθειες να εμπλουτιστούν τα τρέχοντα πολιτισμικά πρότυπα δίνοντας έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (Κοσμόπουλος κ.ά, 1996). Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν δείκτες στη μελέτη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, και αποκαλύπτουν το βαθμό εθνοκεντρισμού κάθε σχολικού συστήματος. Τα εγχειρίδια της ιστορίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνουν υπερβολική σημασία στο ρόλο της εκάστοτε χώρας στην παγκόσμια ιστορία. Αν και ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας τώρα τελευταία έχει μειωθεί στα ευρωπαϊκά εγχειρίδια, η Ευρώπη είναι ακόμη στο κέντρο της ιστορίας. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι πρώτα απ' όλα γραπτά κείμενα, τα οποία αποτελούν εκδοχή της έγκυρης γνώσης μιας κοινωνίας. Επίσης, μιλάνε στους αναγνώστες και μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνουν, τις εικόνες ή τους χάρτες. Σύμφωνα με την Κουλούρη (2000), τα σχολικά εγχειρίδια είναι ο καθρέπτης της κοινωνίας που τα παράγει, εφόσον περιέχουν τα στερεότυπα και τις αξίες που γίνονται αποδεκτά στην κοινωνία.

Όμως, όπως αναφέρθηκε προηγουμένα, κανένας πολιτισμός δεν χαρακτηρίζεται από πλήρη ομοιογένεια. Σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν συγκρούσεις στις αξίες μέσα στο χρόνο. Υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στις παραδοσιακές και τις σύγχρονες αξίες, υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των αξιών των κυρίαρχων και των μη κυρίαρχων ομάδων. Τέλος, υφίστανται συγκρούσεις μεταξύ ιδανικών αξιών και πραγματικών προτύπων συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να διακηρύσσει ότι η προώθηση της συνεργασίας και ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή είναι ανάμεσα στους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά στην πραγματικότητα οι πράξεις των ανθρώπων μπορεί να ρυθμίζονται από διαφορετικά ή και αντίθετα πρότυπα (ανταγωνισμός). Ουσιαστικά, στις εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούμε να διαχωρίσουμε τη διατύπωση από την εφαρμογή. Υπάρχει μια αντίφαση μεταξύ του ιδανικού πολιτισμού και του έκδηλου πολιτισμού, μεταξύ ιδανικών τρόπων συμπεριφοράς και πραγματικών τρόπων συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όποιοι και να είναι οι επίσημοι στόχοι ενός σχολικού συστήματος, αυτό που οι μαθητές πραγματικά μαθαίνουν διαφοροποιείται. Οι μαθητές εκτίθενται σε αντιφατικά μηνύματα μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, του σχολείου, της ευρύτερης κοινωνίας (πολλαπλά συστήματα επικοινωνίας). Το

σχολείο είναι αντιφατικό γιατί η ίδια η κοινωνία είναι αντιφατική ως προς τα μηνύματά της. Για παράδειγμα, μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα να είναι σε αντίθεση με το πλαίσιο της σχολικής ζωής, καθώς μπορεί από τη μια να επαινείται η διαφορά εν ονόματι της δημοκρατίας και από την άλλη να επιβραβεύονται οι μαθητές που συμμορφώνονται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές της πλειοψηφίας. Δίπλα, λοιπόν, στο ρητό αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Πολλοί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Νούτσος, 1983), αλλά πολλά στοιχεία του παραμένουν άδηλα, και δεν αποκωδικοποιούνται ποτέ, και μαθαίνονται χωρίς οι δρώντες να το γνωρίζουν. Στενά συνδεδεμένο με το άρρητο αναλυτικό πρόγραμμα είναι και το μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αναφέρεται σε αυτό, που δεν διδάσκεται στο σχολείο, δίνοντας κατά συνέπεια στους μαθητές το συγκεκριμένο μήνυμα ότι αυτά τα στοιχεία μάλλον δεν ιεραρχούνται ως σημαντικά στην εκπαιδευτική εμπειρία τους ή στην κοινωνία μας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτελεί η έμφαση στην εθνική ιστορία, που έχει ως συνέπεια την άγνοια της ιστορίας των γειτονικών λαών. Η έμφαση στην εθνική ιστορία περιορίζει την ιστορία σε μια αφήγηση που αφορά «εμάς», τις διεκδικήσεις μας και τα δικά μας –γεγονός, που εμποδίζει την κατανόηση της ιστορικής διάστασης των φαινομένων (Φραγκουδάκη, 1998). Μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας, της πολυγλωσσίας και των συνεχών αλλαγών των κοινωνικών συνθηκών, το σχολείο οφείλει να ετοιμάζει τους αυριανούς Έλληνες πολίτες ως πολίτες ενός κράτους με αδιαπραγμάτευτα σύνορα. Επίσης, το σχολείο πρέπει να βοηθά τους μαθητές να γίνουν συνειδητοί πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να οικοδομήσουν έναν κόσμο, στον οποίο οι διαφορές συμφερόντων ανάμεσα στα έθνη- κράτη θα λύνονται με διάλογο, όλες οι πολιτισμικές διαφορές θα γίνονται σεβαστές, θα εφαρμόζονται πλήρως τα ανθρώπινα δικαιώματα και τέλος η ειρήνη θα αποτελεί προτεραιότητα. Το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες, όπως η ένταξη των παιδιών μεταναστών. Η εθνική ταυτότητα που καλλιεργούν τα σχολικά βιβλία ανήκει σε εποχές περασμένες, δεν προετοιμάζει για την αποδοχή της πραγματικότητας που καθορίζει η αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών, τόσο ευρωπαϊών πολιτών, όσο και μεταναστών εργαζομένων (Φραγκουδάκη, 2001). Το μάθημα της ιστορίας σε όλες τις χώρες αποτελεί μια πατριωτική μυθολογία και η αφήγηση από χώρα σε χώρα μοιάζει εντυπωσιακά (Ferro, 2001).



Το συγκεκριμένο θέμα έχει απασχολήσει τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που έχουν αρχίσει προσπάθειες, ώστε να αφήσουν πίσω ένα παρελθόν πολέμων και βίας, τείνοντας να διαμορφώσουν ένα μέλλον ειρηνικής επίλυσης των διαφορών, αλληλοκατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των λαών.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια τα δίγλωσσα παιδιά, που άλλα προέρχονται από μικτούς γάμους, άλλα αποτελούν παιδιά μεταναστών, άλλα είναι παιδιά παλινοστούτων Ελλήνων και άλλα ανήκουν σε μειονότητες (αθίγγανοι, μουσουλμάνοι Θράκης), διεκδικούν μία ισότιμη θέση στην εκπαίδευση, αλλά και μετέπειτα στην κοινωνία και σ' όλους τους τομείς που περιλαμβάνει.

Ακολουθεί διεξοδικότερη ανάλυση του ζητήματος της διγλωσσίας σε παιδιά.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2. Διγλωσσία

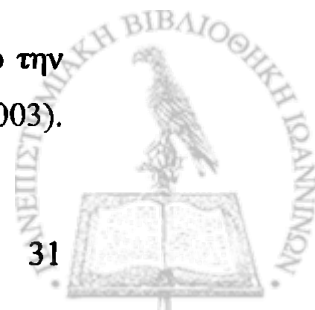
### 2.1. Διγλωσσία- Δίγλωσσα παιδιά

Οι ορισμοί της διγλωσσίας δημιουργούν περιορισμούς, όπως άλλωστε και κάθε ορισμός. Βέβαια, είναι απαραίτητες κάποιες κατηγοριοποιήσεις ή προσεγγίσεις της έννοιας της διγλωσσίας. Γενικά, με τον όρο διγλωσσία εννοούμε την εναλλακτική χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών, η οποία προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες επικοινωνούν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1999). Πρόκειται για ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσικών συστημάτων από ένα άτομο, όχι μόνο επάρκεια σε δύο γλώσσες.

Επομένως, μια χρήσιμη προσέγγιση έγκειται στον εντοπισμό σημαντικών παραμέτρων, που πλαισιώνουν τον όρο διγλωσσία. Σημαντική ρυθμιστική παράμετρος είναι η έννοια του χώρου χρήσης της γλώσσας, ο οποίος ρυθμίζει πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια γλώσσα, ώστε ο χρήστης να μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσος. Για παράδειγμα, ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στο χώρο του σπιτιού με τα μέλη της οικογένειάς του και στο σχολείο να χρησιμοποιεί τη σχολική γλώσσα. Σε κλασικές περιπτώσεις διγλωσσίας, όπως στις μειονοτικές γλώσσες και στις γλώσσες των μεταναστών, δύο βασικοί χώροι χρήσης για την πρώτη και δεύτερη γλώσσα είναι η οικογένεια και το σχολείο αντίστοιχα. Επομένως, διγλωσσία υφίσταται και όταν η μητρική γλώσσα του παιδιού διαφέρει από τη σχολική.

Ένας άλλος ρυθμιστικός παράγοντας είναι η χρονική σειρά εμφάνισης των γλωσσών. Μία γλώσσα που εμφανίζεται πρώτη στη ζωή του δίγλωσσου ατόμου δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι παραμένει πρώτη σε σπουδαιότητα στη διάρκεια της ζωής του. Ως προς τη χρονική σειρά, η πρώτη γλώσσα είναι αυτή που χρησιμοποιείται στην οικογένεια πριν το παιδί ενταχθεί στο σχολείο. Με την είσοδό του στο σχολείο το παιδί εισάγεται συστηματικά στη δεύτερη γλώσσα, αυτή του σχολείου. Η σημασία που έχει η διαδικασία πρόσκτησης της πρώτης γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης είναι μεγάλη.

Οι γλώσσες κατακτώνται όχι μεμονωμένα, αλλά σε εξάρτηση η μία από την άλλη. Πρόκειται για την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2003).



Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θεωρία του φιλοσόφου και γλωσσολόγου Noam Chomsky (1965), ο οποίος τόνισε ότι κάθε γλώσσα είναι ένα σύστημα, που κυβερνάται από κανόνες και ότι οι συγκεκριμένοι κανόνες είναι κοινοί για όλες τις γλώσσες. Μίλησε για μία καθολική γραμματική, κοινή σ' όλες τις γλώσσες. Πρόκειται για τη θεωρία της Μετασχηματιστικής Γραμματικής, η οποία τονίζει τη σημασία εδραίωσης γλωσσικών δομών στη μητρική γλώσσα, ώστε οι δομές αυτές να βοηθήσουν και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή τρίτης (βλ.: Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1989). Σύμφωνα, λοιπόν, με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, ο βαθμός κατάκτησης της πρώτης γλώσσας ορίζει το βαθμό ικανότητας στον οποίο δύναμει μπορεί να φτάσει ένα δίγλωσσο παιδί στη δεύτερη γλώσσα. Η δεύτερη γλώσσα, δηλαδή, δεν μπορεί να αναπτυχθεί, αν η πρώτη δεν έχει επαρκώς θεμελιωθεί. Ο ρόλος, λοιπόν, της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι γλωσσικές δομές, λοιπόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την ανάπτυξη της διγλωσσίας. Κατά τον Chomsky (1965), σε περίπτωση που η πορεία συγκρότησης των κοινών γλωσσικών δομών διαταραχθεί κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία στη συνέχεια δυσχεραίνεται η ανάπτυξη άλλων δομών πιο πολύπλοκων, που συντελούν στην έκφραση ολοκληρωμένων εννοιών (Chomsky, 1965). Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται παραστατικά με την εικόνα ενός παγόβουνου, όπου η βάση του είναι οι γλωσσικές δομές, κοινές σε όλες τις γλώσσες (ρήμα - υποκείμενο - αντικείμενο) και οι διάφορες κορυφές του παρομοιάζονται με τις διαφορετικές γλώσσες ενός δίγλωσσου ή πολύγλωσσου ατόμου. Όταν οι δομές της πρώτης γλώσσας δεν έχουν ακόμη συγκροτηθεί και διακόπτεται η ανάπτυξή της από την εξ ολοκλήρου αντικατάστασή της από τη δεύτερη προκύπτει το φαινόμενο της ημιγλωσσίας (semilingualism), κατά την οποία καμία από τις γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου δεν αναπτύσσονται με επάρκεια. Κάτι τέτοιο είναι πιθανό με την εισαγωγή παιδιών μεταναστών στο σχολείο (Σκούρτου, 1999). Για το λόγο αυτό, στα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων πρέπει να δίνεται πίστωση χρόνου από το σχολείο και να ενισχύεται η εκμάθηση της μητρικής, ώστε να εμπεδώσουν βασικές δομές στην πρώτη τους γλώσσα –γεγονός, που θα βοηθήσει στη μεταφορά γνώσεων και στρατηγικών από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Συνακόλουθα, υπάρχουν τρία επίπεδα γλωσσικής ικανότητας:



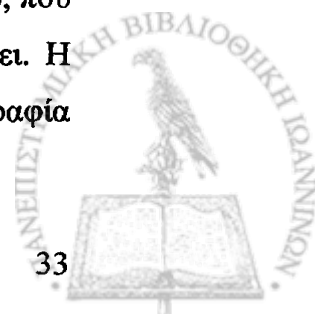


- Το πρώτο συνίσταται στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (basic interpersonal communicative skills)
- το δεύτερο στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills), που περιλαμβάνουν ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, ανάγνωσης και γραφής
- το τρίτο αναφέρεται στην επάρκεια της γνωστικής σχολικής γλώσσας (cognitive academic language proficiency), η οποία αναπτύσσεται μετά από συστηματική υποστήριξη και αποτελεί συνώνυμο της σχολικής επιτυχίας, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται στην κατανόηση και μετάδοση αφηρημένων εννοιών μέσω της γλώσσας.

Οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες προηγούνται χρονικά των διακριτών και των σχολικών, αλλά η ανάπτυξη των πρώτων δεν αποτελεί εγγύηση και για την ανάπτυξη των άλλων.

Προκύπτουν, λοιπόν, πεδία προβληματισμού και διαπραγμάτευσης όπως η επάρκεια σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας, καθώς και η γλωσσική δυνατότητα σε σύγκριση με τη γλωσσική αυτή χρήση. Σύμφωνα με τον Baker (2001), μπορεί κάποιος να είναι ισόρροπα/ αμφίδρομα δίγλωσσος, δηλαδή να έχει αναπτυγμένη επάρκεια και στις δύο γλώσσες, όμως σπάνια είναι κανείς εξίσου ικανός χρήστης σε όλες τις περιστάσεις. Επίσης, η επάρκεια μπορεί να υφίσταται στη μία από τις δύο γλώσσες, οπότε γίνεται λόγος για ελάχιστη ή μέγιστη διγλωσσία. Επιπλέον, δε θα πρέπει να αγνοούμε και το φαινόμενο της ημιγλωσσίας, το οποίο αναφέρθηκε και παραπάνω. Τέλος, όταν λέμε ότι κάποιος είναι δίγλωσσος οφείλουμε να αναφέρουμε σε ποιες γλωσσικές δεξιότητες παρατηρείται διγλωσσία, στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, σε συνδυασμό τους, ή σε επιλεγμένα πεδία. Κάποιοι, για παράδειγμα, μιλούν μια γλώσσα, αλλά δεν τη διαβάζουν ή δεν την γράφουν, ή το αντίθετο. Άλλοι πάλι, μόνο κατανοούν μια γλώσσα. Οι δεξιότητες, λοιπόν, διακρίνονται σε δεξιότητες πρόσληψης και σε δεξιότητες παραγωγής. Ως 'πέμπτη' γλωσσική ικανότητα θεωρείται και η σκέψη, δηλαδή το σε ποια γλώσσα σκέπτεται το δίγλωσσο άτομο –πράγμα, ιδιαίτερα σημαντικό.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διγλωσσία αποτελεί ένα ατομικό φαινόμενο, που άπτεται της οικογένειας ή της μειονοτικής τάξης στην οποία το άτομο ανήκει. Η διγλωσσία, όμως, συναποτελεί και κοινωνικό φαινόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία



χρησιμοποιούνται οι όροι *bilingualism* και *diglossia* για να χαρακτηριστεί με τον πρώτο η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο και με τον δεύτερο σε κοινωνικό. Έτσι, οι ισχύοντες αντίστοιχοι όροι: ατομική διγλωσσία και κοινωνική διγλωσσία επιτυγχάνουν μια επαρκή διάκριση μεταξύ ικανοτήτων:

Η ατομική διγλωσσία περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον (Τριάρχη- Hertmann, 2000). Η περίπτωση ενός ξένου εργάτη ή της οικογένειάς του, η περίπτωση ενός δίγλωσσου ζευγαριού αποτελούν παραδείγματα ατομικής διγλωσσίας. Βέβαια, η ατομική διγλωσσία συμπεριλαμβάνει τις περιπτώσεις της διγλωσσίας όχι μόνο ενός ατόμου, αλλά και περιπτώσεις διγλωσσίας μιας οικογένειας ή μιας μειονοτικής ομάδας σε μια χώρα υποδοχής, όπως αυτή των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα.

Η κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στη γλωσσική υπόσταση μιας κοινωνίας στην οποία επικρατεί η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Κοινωνική διγλωσσία έχουμε όταν και οι θεσμοί του κράτους λειτουργούν δίγλωσσα και όχι μόνο όταν τα άτομα και οι ομάδες μιλούν δύο γλώσσες.

Στην Ελλάδα επικρατεί η ατομική διγλωσσία, χωρίς την κοινωνική. Άλλη γλώσσα ομιλείται στο σπίτι ή μεταξύ ομοεθνών αλλοδαπής προέλευσης σε ενδοομαδικό επίπεδο όπου αφορά σε μειονότητες και άλλη στις κρατικές υπηρεσίες, όπου κυριαρχεί η γλώσσα της ιθαγενούς πλειονότητας. Η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας δεν είναι απλώς η επίσημη γλώσσα, αλλά και η απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη και για τα μέλη των μειονοτήτων. Στην περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων τα άτομα αναγκάζονται να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Η δεύτερη γλώσσα είναι απαραίτητη στην εργασία τους ή στην επικοινωνία με τις δημόσιες υπηρεσίες. Τα άτομα αυτά διατρέχουν τον κίνδυνο να αντικαταστήσουν στους περισσότερους τομείς της καθημερινής τους γλωσσικής επικοινωνίας τη μητρική τους γλώσσα με τη γλώσσα της πλειονότητας. Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται περισσότερο σε αποδήμους πληθυσμούς. Η μητρική γλώσσα αντικαθίσταται από τη δεύτερη γλώσσα, εξαιτίας κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων.

Η διγλωσσία, λοιπόν, μπορεί να είναι αναγκαστική, καταναγκαστική, συγκυριακή (*circumstantial*) και εξαρτάται από τις συνθήκες επιβίωσης. Στην αντίθετη πλευρά βρίσκεται η επιλεκτική διγλωσσία (*elective bilingualism*), κατά την



οποία το άτομο επιλέγει να μάθει εκτός από τη μητρική του και μια άλλη γλώσσα ή άλλες γλώσσες (Baker, 2001). Αυτή η επιλογή, και όχι η αναγκαστική υποχρέωση, μπορεί να συμβαίνει για να καλύψει μορφωτικούς, επικοινωνιακούς ή επαγγελματικούς στόχους. Πρόκειται για μια ελιτίστικη διγλωσσία.

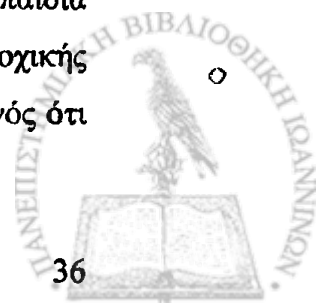
Σύμφωνα με τα παραπάνω, έγινε αναφορά στον όρο διγλωσσία και στις ρυθμιστικές παραμέτρους που καθορίζουν πότε ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσο. Τέτοιοι παράγοντες είναι η χρήση της γλώσσας, η επάρκεια, η χρονική εμφάνιση των γλωσσών, καθώς και η αλληλεξάρτησή τους. Επίσης, έγινε διάκριση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας, τονίστηκε ότι στην Ελλάδα επικρατεί η ατομική διγλωσσία, χωρίς την κοινωνική, καθώς και το γεγονός ότι η διγλωσσία μπορεί να είναι αναγκαστική ή επιλεκτική. Επομένως, η διγλωσσία αποτελεί πολυπαραγοντική έννοια. Επιπλέον, πρόκειται για ένα φαινόμενο ατομικό, αλλά και κοινωνικό, δηλαδή με πολιτικές προεκτάσεις.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία και στους παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

## 2.2. Η ανάπτυξη ατομικής διγλωσσίας και οι επιδρώντες παράγοντες

Στα πλαίσια της ατομικής διγλωσσίας θα γίνει λόγος για τις διάφορες μορφές παιδικής διγλωσσίας. Μία από τις οδούς προς τη διγλωσσία είναι η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία (Baker, 2001), σύμφωνα με την οποία το παιδί οδηγείται στην πρόσκτηση δύο γλωσσών ταυτόχρονα σε πρώιμο στάδιο της ζωής του. Τούτο αφορά στην περίπτωση των μικτών γάμων κατά την οποία μπορεί ο ένας γονιός να μιλά μια γλώσσα στο παιδί και ο άλλος να μιλά μια διαφορετική. Σ' αυτή την περίπτωση ενδέχεται το παιδί να μάθει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες. Αντίθετα, προκύπτει διαδοχική παιδική διγλωσσία, όταν το παιδί μαθαίνει πρώτα μια γλώσσα και έπειτα μια δεύτερη σε μεγαλύτερη ηλικία. Στην πρώτη εκδοχή, κατά την οποία το παιδί μαθαίνει ταυτόχρονα δύο γλώσσες μέχρι την ηλικία των τριών ετών, σημειώνεται άτυπη γλωσσική πρόσκτηση, ενώ στη δεύτερη εκδοχή, της διαδοχικής παιδικής διγλωσσίας, πρόκειται για γλωσσική εκμάθηση μέσω συστηματικής διδασκαλίας. Ως προς την ταυτόχρονη πρόσκτηση η πιο αποτελεσματική μέθοδος είναι η αρχή: «ένα πρόσωπο μία γλώσσα», σύμφωνα με την οποία κάθε γονιός μιλά στο παιδί του σε ξεχωριστή γλώσσα. Μ' αυτόν τον τρόπο μειώνεται η πιθανότητα παρεμβολής μεταξύ των δύο γλωσσών, η οποία αρχικά είναι φυσιολογικό να υφίσταται, στη συνέχεια όμως πρέπει να περιορίζεται. Ως προς την ταυτόχρονη διγλωσσία, επομένως, παρατηρείται εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, καθώς σημειώνεται εναλλασσόμενη κυριαρχία των δύο γλωσσών. Μέχρι την ηλικία των δύο ετών περίπου το παιδί δε διάφοροποιεί τις δύο γλώσσες. Αργότερα, όμως, αρχίζει σταδιακά να τις διαφοροποιεί. Σύμφωνα με τον Baker (2001), ποικίλοι παράγοντες ενδέχεται να επηρεάσουν το χρονικό σημείο, στο οποίο το παιδί θα διαχωρίσει τις δύο γλώσσες, όπως η έκθεση στις δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, η στάση των γονέων απέναντι στις δύο γλώσσες, οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, η προσωπικότητα, οι συνομήλικοι και η έκθεση σε διαφορετικές μορφές γλωσσικής εκπαίδευσης.

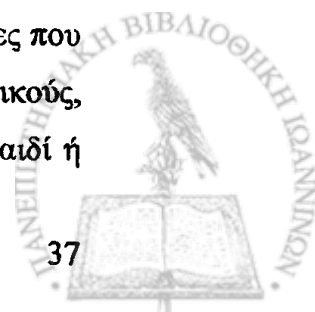
Στην περίπτωση της διαδοχικής πρόσκτησης της διγλωσσίας το παιδί κατακτά την πρώτη γλώσσα και αργότερα μαθαίνει με επάρκεια τη δεύτερη γλώσσα. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι απόκτησης της ικανότητας σε μια δεύτερη γλώσσα, επίσημοι και ανεπίσημοι. Αυτό που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι ότι τα παιδιά μπορούν να γίνουν επαρκώς δίγλωσσα μέσα από τη διαδικασία της διαδοχικής διγλωσσίας. Το ενδεχόμενο της αποτυχίας στο σημείο αυτό έγκειται στο γεγονός ότι



δίνεται έμφαση στην ανάγνωση και στη γραφή και όχι στην αυθεντική επικοινωνία. Άλλοι, επίσης, τοποθετούν το πρόβλημα στις ιδιαίτερες κλίσεις του παιδιού, στην έλλειψη κινήτρων, καθώς και στον αριθμό των ευκαιριών που του δίνονται για πρακτική εξάσκηση. Επίσης, το ζήτημα της ηλικίας για την εκμάθηση μιας γλώσσας έχει ιδιαίτερη σημασία, πάντα, όμως, σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, όπως το κοινωνικό πλαίσιο, η στήριξη από την οικογένεια, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς.

Κατά τον Singleton (1989), σχετικά με το θέμα της ηλικίας οι μικρότεροι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο επιδέξιοι από τους μεγαλύτερους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Βέβαια, τα παιδιά που μαθαίνουν νωρίς μια δεύτερη γλώσσα έχουν την τάση να φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας από εκείνους που αρχίζουν μετά την παιδική ηλικία. Η παραπάνω τάση σχετίζεται και με το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να στηρίζει τη διατήρηση της νέας γλώσσας ή να προκαλεί την απώλειά της, καθώς και με την ψυχολογία της ατομικής μάθησης. Η εξελικτική πορεία είναι παρόμοια και για τους μικρότερους και για τους μεγαλύτερους μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας. Επίσης, η επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται και από τη διάρκεια της εκπαίδευσης, όταν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο δημοτικό και συνεχίζουν και κατά τα υπόλοιπα σχολικά τους χρόνια να επιδεικνύουν υψηλή επάρκεια. Όμως, δε θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι όπου η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται στα σχολεία ως μέσο διδασκαλίας, αποτελεί τη γλώσσα της πλειονότητας και έτσι τείνει να αντικαθιστά τη μειονοτική γλώσσα της οικογένειας. Αλλά η πρόωπη χρήση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να έχει και αρνητικές επιπτώσεις, όπως συμβαίνει με τα δίγλωσσα παιδιά μεταναστών. Η επιτυχία ή η αποτυχία, λοιπόν, στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον παράγοντα ηλικία αντίθετα, απορρέει από την αλληλεπίδραση πολλαπλών παραγόντων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, προκειμένου για την επιτυχή εκπαιδευτική διαχείριση του ζητήματος της διγλωσσίας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι το να είναι κανείς δίγλωσσος αποτελεί ταυτόχρονα γλωσσικό, κοινωνικό και ψυχολογικό γεγονός (Cline, 1999). Όλοι οι παράγοντες αλληλεπιδρούν και εμπλέκονται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με τις αναλύσεις της Τριάρχη- Hergmann (2000), οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας διακρίνονται σε γλωσσικούς, ατομικούς και κοινωνικούς. Όσον αφορά στους γλωσσικούς παράγοντες, το παιδί ή



το άτομο, μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα όταν επεξεργάζεται τα γλωσσικά ερεθίσματα, που δέχεται από το περιβάλλον (input). Χωρίς την παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων δεν είναι δυνατή η παραγωγή γλωσσικών εκφράσεων. Εκτός από το γλωσσικό περιβάλλον, το οποίο είναι ευεργετικό στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, αν είναι πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η πρώτη γλώσσα. Έχει διαπιστωθεί ότι το επίπεδο κατοχής της μητρικής γλώσσας επιδρά θετικά, τόσο στον τρόπο, όσο και στο βαθμό κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Η απουσία αλφαριθμητισμού στην πρώτη (μητρική) γλώσσα αποτελεί αιτία αποτυχίας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Peer & Reid, 2000). Η μητρική, λοιπόν, γλώσσα και τα γλωσσικά ερεθίσματα επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο παράγοντας ηλικία από μόνος του δεν είναι καθοριστικός, αλλά συνυπολογίζονται και ο κοινωνικός παράγοντας και η εμπειρία. Επίσης, ατομικοί παράγοντες επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας: Η νοημοσύνη, η προσωπικότητα, οι ικανότητες, τα κίνητρα, αλλά και το κατά πόσο το άτομο θέλει να ενσωματωθεί σε μια κοινωνία, στην οποία η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί παράγοντα επιτυχίας, επαγγελματικής και κοινωνικής (Bialystoc & Hakuta, 1994), απαρτίζουν το φάσμα αυτών των παραγόντων.

Όσον αφορά στους ατομικούς παράγοντες, ο Chomsky (1965) πρώτος υποστήριξε την άποψη ότι ο άνθρωπος διαθέτει έναν έμφυτο μηχανισμό κατάκτησης μιας γλώσσας (language acquisition device). Μέσω των έμφυτων γλωσσο-γνωστικών ικανοτήτων τους το άτομο έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Επίσης, σημαντικούς ατομικούς παράγοντες για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, και μάλιστα όσα από αυτά μπορούν να ιδωθούν ως πτυχές της για το παρόν περιεχόμενο: όπως η ψυχική ισορροπία, το γνωστικό στυλ και το γλωσσικό ταλέντο. Η ψυχική ισορροπία αναφέρεται στην ικανότητα να ξεπερνά κανείς γρήγορα το αρχικό γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ (Beheydt, 2001), που υφίσταται το άτομο όταν έρχεται σε επικοινωνία για πρώτη φορά με τη νέα γλώσσα και τον πολιτισμό, που η τελευταία αντιπροσωπεύει. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο αποδέχεται νέα και ξένα προς αυτό στοιχεία και δεν δημιουργεί φραγμούς απέναντι στη νέα γλώσσα και την ξένη κουλτούρα. Η ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται το συνομιλητή του, που αποτελεί



χαρακτηριστικό ψυχικής ισορροπίας, βοηθά το άτομο να κατανοεί τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, καθώς προσπαθεί να ακούει προσεκτικά, να γνωρίζει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους. Ακόμη, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και η αυτοπεποίθηση μπορούν να επηρεάσουν θετικά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που επιδρά στην πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι και το γνωστικό στυλ του ατόμου, ο τρόπος δηλαδή οργάνωσης, αποθήκευσης, ανάκλησης πληροφοριών και ερεθισμάτων. Άλλα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο με ολικό τρόπο σκέψης και άλλα με αναλυτικό. Άλλοι έχουν τάση για συλλογισμό, άλλοι για παρορμητική σκέψη. Τέλος, στον παράγοντα προσωπικότητα θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και το γλωσσικό ταλέντο, δηλαδή την κλίση για εκμάθηση μιας γλώσσας. Η κλίση αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης, την ικανότητα κατανόησης και γενίκευσης γραμματικών κανόνων, την ικανότητα να μαθαίνει κανείς να αποστηθίζει, να αναγνωρίζει κανόνες και να τους εφαρμόζει (Gonzalez & Clark, 1999).

Οι συναισθηματικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα κίνητρα και τις ανάγκες, που έχει ένα άτομο για να μάθει μια δεύτερη γλώσσα. Όσον αφορά στα κίνητρα, αυτά διακρίνονται σε κίνητρα ενσωμάτωσης και σε ωφελμιστικά κίνητρα. Τα πρώτα παρουσιάζονται σε άτομα που επιθυμούν να ανήκουν και σε μια δεύτερη εθνογλωσσική ομάδα (γλώσσα, ήθη, έθιμα), ενώ, τα δεύτερα στοχεύουν σε οφέλη επαγγελματικά κυρίως. Στα παραπάνω μπορούμε να συμπεριλάβουμε κίνητρα κύρους, κατάκτησης γνώσεων και επικοινωνιακά κίνητρα. Στους συναισθηματικούς παράγοντες κατατάσσονται και οι απόψεις και τα συναισθήματα για μια γλώσσα. Αν υπάρχει μια αρνητική στάση για τη γλώσσα οι διαδικασίες εκμάθησης μπλοκάρουν. Πολλές φορές ο εθνικισμός και η υπερβολική εκτίμηση της μητρικής γλώσσας έναντι της δεύτερης γλώσσας δημιουργεί εμπόδια στην πρόσκτηση της δεύτερης. Χρειάζεται πολιτισμική ευαισθησία και για την εκμάθηση και για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία θα στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας όλων των γλωσσών, είτε αυτές είναι «υψηλού» είτε «χαμηλού» κύρους. Ευαισθησία, ώστε οι γλωσσικές διαφορετικότητες να μη θεωρούνται ως κοινωνικό στίγμα και τα δίγλωσσα παιδιά να μην αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να εγκαταλείψουν τη μητρική τους και να γίνουν μονόγλωσσα (Bialystok, 1991).

Πριν τη διαπραγμάτευση των πλέον σημαντικών πλεονεκτημάτων που μπορεί να απορρέουν από τη διγλωσσία, που θα παρουσιαστεί στην επόμενη ενότητα, δεν πρέπει να παραλείψουμε την αναφορά στις βιολογικές παραμέτρους, που αποτελούν σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας. Δύο, κυρίως, βιολογικές παράμετροι έχουν απασχολήσει τη διεθνή έρευνα: το φύλο και η ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Όσον αφορά στο φύλο, δεν υφίστανται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, και, εάν αυτές προκύπτουν, τούτο δεν οφείλεται στο φύλο, αλλά στους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, που δίνονται στα αγόρια και τα κορίτσια μέσω της αγωγής και της εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 2000). Σχετικά με την παράμετρο της ηλικίας, σε αντίθεση με τον Singleton (σελ. 35), έχει διατυπωθεί η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, σύμφωνα με την οποία τα μικρά παιδιά κατακτούν πιο γρήγορα, πιο εύκολα και πιο σωστά μια δεύτερη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες. Αυτό, όμως, ισχύει στην κατάκτηση των φωνολογικών γλωσσικών γνώσεων: Όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο πιο τέλεια κατακτά τη φωνολογική ικανότητα, δηλαδή την προφορά. Τη σύνταξη, όμως και τη μορφολογία της γλώσσας τη μαθαίνουν καλύτερα τα μεγαλύτερα παιδιά και κατά κανόνα πιο γρήγορα απ' ό,τι τα μικρότερα. Βέβαια, στο τέλος τα μικρότερα ισοβαθμίζουν την απόσταση αυτή, με την προϋπόθεση, όμως, ότι δεν διακόπτεται η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τους Bialystoc & Hakuta (1994), η εμπειρία των εκπαιδευτικών έχει δείξει ότι στο σημασιολογικό και γραμματικό τομέα προηγούνται τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά και οι ενήλικες, λόγω των προηγούμενων γλωσσικών και γνωστικών δομών, που ήδη έχουν διαμορφώσει. Επιπλέον, όταν τα παιδιά μικρής ηλικίας μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, παράλληλα μαθαίνουν και ένα εννοιολογικό σύστημα, μέσω του οποίου κατανοούν τον κόσμο. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες δεν χρειάζεται να ξαναμάθουν ένα εννοιολογικό σύστημα, γιατί έχουν ήδη δομήσει το νοηματικό πλαίσιο. Γενικά, η ηλικία είναι ένας παράγοντας, που ασκεί επιδράσεις στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μόνο σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες.

Τέτοιοι παράγοντες, που δεν πρέπει να αγνοούνται είναι οι κοινωνικοί. Το μορφωτικό επίπεδο που διαθέτουν οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών προσφέρει μεγαλύτερη ετοιμότητα για μάθηση, και για τους ίδιους, και για τα παιδιά τους, αλλά και η γενικότερη καλλιέργειά τους και η ετοιμότητά τους να δεχθούν επιδράσεις, αλλά και να μεταδώσουν και δικές τους εμπειρίες, χωρίς φόβο και αναστολές/





αντιστάσεις (Coleman, 1993). Η καθημερινή εμπειρία μας δείχνει ότι οι μετανάστες που διαθέτουν ανώτερη μόρφωση γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους κατοίκους μιας χώρας και δεν χρειάζεται να ξεπεράσουν εμπόδια αποδοχής για να αποκτήσουν επαφή με τους μητρικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, όπως συμβαίνει με τους μετανάστες, που δε διαθέτουν κάποια μόρφωση και εργάζονται ως ανειδίκευτοι εργάτες. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η επαφή με τους μητρικούς ομιλητές, είτε στον ελεύθερο χρόνο, είτε στον χώρο εργασίας, είναι ευεργετική για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Μόνον όταν η κοινωνική απόσταση μεταξύ της ομάδας των ατόμων που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα και των ατόμων που μιλούν αυτή ως μητρική τους δεν είναι μεγάλη, αυξάνονται οι πιθανότητες για γνήσια επικοινωνία, που στη συνέχεια θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη επιτυχία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Όποτε η σύγκλιση αυτή επιτυγχάνεται, μοιάζει οι πιθανότητες γλωσσικής διεύρυνσης των ενηλίκων αλλοδαπών γονέων τους, να επεκτείνονται θετικά σε όμοια διεύρυνση για τα παιδιά τους. Επομένως, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι πολλαπλοί και σύνθετοι. Παρατηρείται, δηλαδή, αλληλεξάρτηση αυτών και όχι μεμονωμένη επίδραση.

Ακολουθεί συνοπτική ανάλυση των πλεονεκτημάτων, που προσφέρει η διγλωσσία σε συνάρτηση με την ευφυΐα, τη δημιουργική σκέψη, τη μεταγλωσσική και μεταγνωστική συνείδηση, την επικοινωνιακή ευαισθησία, καθώς και την επιλεκτική προσοχή.

### 2.3. Σύνοψη των γνωστικών πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας: Κουλτούρα και Γλώσσα

Σύμφωνα με τον Colin Baker (2001), οι έρευνες που διεξάγονταν μεταξύ της δεκαετίας του 1920 και της δεκαετίας του 1960 υποστήριζαν ότι η σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και την ευφυΐα είναι αρνητική. Ως προς τη μεθοδολογία έδιναν ένα τεστ νοημοσύνης σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους και κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι βρίσκονταν σε διανοητική σύγχυση και μειονεκτούσαν στη σκέψη σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους. Όμως, υπάρχει πρόβλημα ως προς τον ορισμό και τον τρόπο μέτρησης της ευφυΐας. Οι υποστηρικτές της επίδρασης της κληρονομικότητας ισχυρίζονται ότι η ευφυΐα είναι μάλλον καθορισμένη και ότι είναι απίθανο να επηρεαστεί από την επίκτητη διγλωσσία του ατόμου. Αντίθετα, κατά τον Baker (2001), οι υποστηρικτές της επίδρασης του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ευφυΐας υπογραμμίζουν ότι η ευφυΐα ρυθμίζεται από την εμπειρία, δηλαδή την οικογένεια, την μόρφωση, την κουλτούρα. Παράλληλα, η πολιτισμική εξάρτηση και η σχετικότητα των τεστ νοημοσύνης δείχνει ότι η γενίκευσή τους σε διαπολιτισμικό επίπεδο οφείλει να ιδωθεί με μεγάλη επιφυλακτικότητα. Επίσης, πρόβλημα συνιστά και η γλώσσα του τεστ νοημοσύνης, που δίδεται στους δίγλωσσους, καθώς και η ακόλουθη γενίκευση των αποτελεσμάτων της κάθε σχετικής έρευνας σε δίγλωσσους πληθυσμούς. Πολλές φορές, η δειγματοληψία είναι μικρή και ανεπαρκής. Τέλος, ο κοινωνικός παράγοντας δε λαμβάνεται πάντα υπόψη. Η υπεροχή, για παράδειγμα, των μονόγλωσσων έναντι των δίγλωσσων, μπορεί να οφείλεται στην κοινωνική τάξη και όχι στη διγλωσσία. Ακόμη, η επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος πολλές φορές αγνοείται. Όμως, ένα αφαιρετικό περιβάλλον, όπου η πρώτη γλώσσα του παιδιού κινδυνεύει να υποκατασταθεί από μια δεύτερη γλώσσα υψηλού κύρους, μπορεί να αποτελεί αιτία αρνητικών γνωστικών ευρημάτων.

Η αποτυχία μιας έγκυρης και αξιόπιστης συσχέτισης μεταξύ ευφυΐας και διγλωσσίας οφείλεται στο ότι τις περισσότερες φορές δεν έχουμε ισοδύναμες ερευνητικές ομάδες όσον αφορά στις μεταβλητές, όπως κοινωνική τάξη, φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, περιβάλλον. Γι' αυτούς τους λόγους οι σύγχρονες έρευνες στηρίζονται περισσότερο στα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων και όχι τόσο στη σύγκριση μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων με τη χορήγηση τεστ νοημοσύνης. Οι έρευνες από τη δεκαετία του 1960 και μετά αναδεικνύουν μια πιο



θετική σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία στην περίπτωση των αμφιδύναμα δίγλωσσων ατόμων (Harris, 1992).

Οι σύγχρονες έρευνες δίνουν βαρύτητα, όχι τόσο στα τεστς νοημοσύνης, τα οποία περιορίζουν τις δυνατότητες των παιδιών στην εύρεση της μίας και μοναδικής σωστής απάντησης σε κάθε ερώτηση: Αντίθετα, κατασκευάζονται τεστς, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τη δημιουργική σκέψη των δίγλωσσων παιδιών. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται τεστς χρήσης ενός αντικειμένου. Αυτού του είδους τα τεστς μπορούν να προσαρμοστούν σε οποιαδήποτε γλώσσα και κουλτούρα. Η ευχέρεια στη δημιουργική σκέψη ισοδυναμεί με τον αριθμό και την ποιότητα των διαφορετικών απαντήσεων. Ελέγχονται η ευελιξία στον τρόπο σκέψης, η πρωτοτυπία, η πολυπλοκότητα. Γενικά, βρέθηκε ότι η κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών μπορεί να αυξήσει την ευχέρεια, την ευελιξία, την πρωτοτυπία και την πολυπλοκότητα της σκέψης (Cummins, 1976/1977). Θα πρέπει, όμως, να αναφέρουμε ότι το παραπάνω ισχύει μόνο για τους αμφιδύναμα δίγλωσσους, των οποίων η επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα προσιδιάζει αρκετά με την ικανότητά τους στην πρώτη γλώσσα. Σύμφωνα με τη θεωρία των οριακών επιπέδων, ή θεωρία των καταφλιών, όταν η επάρκεια των παιδιών στη δεύτερη γλώσσα φτάσει σ' ένα ορισμένο επίπεδο, τότε ενδέχεται να έχουμε θετικές γνωστικές επιδράσεις (Cummins, 2003).

Ένας άλλος παράγοντας δημιουργικής σκέψης, στον οποίο φαίνεται να υπερέχουν τα δίγλωσσα παιδιά, είναι η μεταγλωσσική ικανότητα, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να σκέπτεται και να στοχάζεται σχετικά με τη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας σε ό,τι αφορά τον εαυτό του, αλλά και την ίδια τη φύση της γλώσσας. Τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν μια πιο αναλυτική προσέγγιση της γλώσσας μέσα από την οργάνωση των δύο γλωσσικών τους συστημάτων. Η διγλωσσία ενισχύει τις μεταγλωσσικές δεξιότητες εντοπισμού και διόρθωσης των λαθών, καθώς το δίγλωσσο άτομο δίνει συνεχώς προσοχή στη μορφή των δύο γλωσσών, τις οποίες μαθαίνει. Η ανάπτυξη των δύο γλωσσών, και ιδιαίτερα της μειονοτικής, ενισχύει τη μεταγλωσσική συνείδηση. Οι δίγλωσσοι που χειρίζονται με επάρκεια και τις δύο γλώσσες τους έχουν αυξημένες μεταγλωσσικές ικανότητες ως αποτέλεσμα της μεγαλύτερης ανάλυσης, που χαρακτηρίζει τη γνώση τους για τη γλώσσα και του μεγαλύτερου ελέγχου τους πάνω στην εσωτερική επεξεργασία της. Οι παραπάνω ικανότητες ανάλυσης και ελέγχου διευκολύνουν την αναγνωστική



διαδικασία σε μικρή ηλικία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ανώτερα επίπεδα σχολικής επίδοσης. Εκτός από τη μεταγλωσσική συνείδηση, οι δίγλωσσοι μπορεί να έχουν γνωστικά πλεονεκτήματα και ως προς την επικοινωνιακή ευελιξία. Οι δίγλωσσοι αντιλαμβάνονται ανάλογα με την κατάσταση ποιο γλωσσικό κώδικα πρέπει να χρησιμοποιήσουν και προχωρούν σε εναλλαγή. Επιχειρούν να αποφεύγουν την παρεμβολή μεταξύ των δύο γλωσσών και συναισθάνονται περισσότερο τις ανάγκες των συνομιλητών τους. Η επικοινωνιακή ευαισθησία συνδέεται, βέβαια, και με τις κοινωνικές επιδεξιότητες των δίγλωσσων.

Σ' όλες τις παραπάνω ικανότητες, δηλαδή στη δημιουργική σκέψη, στη μεταγλωσσική συνείδηση, στην επικοινωνιακή ευαισθησία υπάρχει ένα κοινό χαρακτηριστικό: η αναπτυγμένη επιλεκτική προσοχή, η οποία εξηγεί την υπεροχή των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων στους συγκεκριμένους τομείς. Οι επαρκείς δίγλωσσοι υπερέχουν λόγω της αναπτυγμένης επιλεκτικής προσοχής, η οποία βοηθά να εστιάσουν στα καίρια σημεία ενός προβλήματος και να αναδομούν μια κατάσταση. Οι Peer & Reid (2000) αναφέρουν ότι οι επαρκείς δίγλωσσοι παρουσιάζουν γνωστικά πλεονεκτήματα και ορισμένα από αυτά επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Ο δίγλωσσος έχει δύο ή περισσότερους τρόπους κατανόησης και έκφρασης μίας σκέψης. Η κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών αυξάνει την ευχέρεια, την ευελιξία, την πρωτοτυπία και την επεξεργασία της σκέψης. Η προσπάθεια των δίγλωσσων να ξεχωρίσουν τα δύο γλωσσικά συστήματα συντελεί στην ανάπτυξη μεταγλωσσικής (Valtin, 1984) και μεταγνωστικής συνείδησης, καθώς δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στις ίδιες τις δομές των γλωσσών και χρησιμοποιούνται μαθησιακά στυλ ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους (Treiman, 1984). Γενικά, έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν τον κόσμο υπό διαφορετικά πρίσματα. Αυτή η ικανότητα μπορεί να μεταφερθεί στην αναγνωστική διαδικασία μέσω των δεξιοτήτων της ερμηνευτικής, αναλυτικής και κριτικής σκέψης. Σ' αυτό το σημείο τίθεται το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών, με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

### 3.1. Διγλωσσία και μορφές εκπαίδευσης

Όσον αφορά στη διγλωσσία και την εκπαίδευση, τα σχολεία οφείλουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στις ανάγκες των παιδιών, τα οποία διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά. Θα πρέπει να παρέχουν εμπειρίες εμπλουτισμού για τον αλφαριθμητισμό αυτών των παιδιών. Τα δίγλωσσα παιδιά προσπαθούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής τους με αυτές της χώρας υποδοχής. Αναδύονται, λοιπόν, ζητήματα ταυτότητας. Οι δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν με τους γονείς, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους ξεχωριστή ταυτότητα, η συνεργασία των οποίων είναι απαραίτητη, καθώς ενδεχόμενη αρνητική στάση τους ή/ και πιθανές αντιστάσεις τους ανακόπτουν το έργο των εκπαιδευτικών και γενικότερα όλων των λειτουργών, που εμπíπτουν στην κατηγορία της εκπαιδευτικής υποστήριξης. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης είναι αναγκαίος. Η δημοκρατικότητα προϋποθέτει την αποδοχή κάθε κουλτούρας. Η ισότητα, ο σεβασμός στη διαφορά, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μειονοτήτων με γλωσσική διαφορετικότητα θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητες (Surbeck, Klein & Moyer, 2003). Όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους δεν είναι ανεξάρτητο: αντίθετα, είναι προϊόν της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής του κράτους. Προκύπτουν, λοιπόν, διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Διάφορα μοντέλα έχουν προταθεί για την ερμηνεία και διαχείριση των στοιχείων αυτών. Μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα:

Σύμφωνα με τον Γεωργιάδη (1999) το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης (assimilation educational model) είναι αποτέλεσμα μιας ευρύτερης αφομοιωτικής πολιτικής των χωρών υποδοχής μεταναστών, το οποίο κυριάρχησε ως τη δεκαετία του 1960 και είχε ως βασική του θέση την απορρόφηση των μεταναστευτικών πληθυσμών από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ισόδυνα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας. Τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα (Krashen, 1999), που παρεμποδίζει την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών και δυσχεραίνει την εκπαιδευτική

διαδικασία. Υπερτονίζεται και επιβάλλεται η επίσημη γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής, ενώ παραμελείται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών και γενικότερα των μειονοτικών ομάδων. Η τάση αυτή εκτορεύεται συστηματικά από δημόσιους φορείς, όπως τα νοσοκομεία, το σχολείο, οι υπηρεσίες δήμων και κοινοτήτων, κ.ο.κ. Το αφομοιωτικό μοντέλο είναι εθνοκεντρικό, υποχρεώνει τις μειονοτικές ομάδες να αγνοήσουν τον πολιτισμό τους, τη γλώσσα τους και να προσαρμοστούν στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής. Κατά τον Ζωγράφου (2003), το σχολείο σ' αυτή την περίπτωση είναι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό. Στόχος είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας. Η εκμάθηση της μητρικής, ή η διατήρηση του πολιτισμού μιας εθνικής, γλωσσικής μειονότητας ή μιας μεταναστευτικής ομάδας, δεν είναι κρατική υπόθεση, αλλά υπόθεση των ίδιων των ενδιαφερομένων μερών.

Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration educational model) αναγνωρίζει ότι κάθε μειονοτική ομάδα είναι φορέας πολιτισμού και δε δέχεται μόνο επιδράσεις από την κυρίαρχη ομάδα, αλλά ταυτόχρονα ασκεί και επίδραση. Όμως, και σ' αυτή την περίπτωση η πολιτισμική ετερότητα/ διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή μόνο στο βαθμό που δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα αφορούν θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, ενδυμασία, γιορτές, στοιχεία που δε θεωρούνται ουσιαστικά για τη διαμόρφωση της κοινωνίας. Ο κοινωνικός έλεγχος είναι έντονος και προϋποθέτει τη συμμόρφωση και την αποδοχή εκ μέρους της μειονοτικής ομάδας του κυρίαρχου συστήματος αξιών και πεποιθήσεων. Το εκπαιδευτικό μοντέλο της ενσωμάτωσης εκτός από την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας υποστηρίζει ότι τα παιδιά των μειονοτήτων και των μεταναστευτικών ομάδων πρέπει να βοηθηθούν με ειδικά προγράμματα για την καλύτερη ένταξή τους στις χώρες υποδοχής -γεγονός, που θα οδηγήσει στην αποτροπή λαθών, που οφείλονται στην άγνοια. Όμως, η έμφαση δίνεται στη διασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας των χωρών υποδοχής. Ίσες ευκαιρίες για τα παιδιά των μειονοτήτων και των μεταναστών σημαίνει προσαρμογή αυτών των παιδιών στις απαιτήσεις ενός σχολείου, που έχει διαμορφωθεί για να καλύψει τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων αυτών παιδιών.



Στη δεκαετία του 1970 εμφανίστηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο (multicultural educational model) μετά την αποτυχία του αφομοιωτικού μοντέλου και της πολιτικής του χωνευτηρίου. Η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός, αλλ' αντίθετα, συνδυάζεται με τους αγώνες των διαφόρων εθνικών- μεταναστευτικών ομάδων, και κυρίως των μαύρων ενάντια στις φυλετικές διακρίσεις. Ιδιαίτερα στις Η.Π.Α έγινε μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η αρμονική συνύπαρξη όλων των πολιτισμών εγγυάται και τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου, καθώς οι κοινωνίες δεν είναι πολιτικά και πολιτισμικά ομοιογενείς, αλλά αποτελούνται από διαφορετικές ομάδες. Τονίζεται, λοιπόν, η ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνον ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο. Στόχοι του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης όλων των παιδιών. Επίσης, τονίζεται ο σεβασμός και η ανεκτικότητα έναντι ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των εθνικών/ γλωσσικών μειονοτήτων και των μεταναστών, τα οποία στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού όλων των ομάδων, κυρίαρχων και μη (Beatens-Beardsmore, 1993).

Κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο άσκησαν οι οπαδοί του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης (anti-racist educational model) στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο επικεντρώνεται περισσότερο σε ατομικές στάσεις, το αντιρατσιστικό μοντέλο στρέφεται προς τους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν οι δομές της κοινωνίας. Όμως, εκπαιδευτικά προγράμματα, χωρίς ανάλογες κοινωνικές μεταρρυθμίσεις είναι αναποτελεσματικά (Ματσαγγούρας, 1999). Η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί μόνο θεσμό κοινωνικής και πολιτισμικής μεταβίβασης, αλλά και θεσμό κοινωνικού μετασχηματισμού. Βέβαια, το σχολείο σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural educational model) εντάσσεται στα προγράμματα εκδημοκρατισμού της κοινωνίας και ειδικότερα της εκπαιδευτικής



πολιτικής. Σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο η ανάπτυξη του ατόμου εξαρτάται άμεσα από το είδος του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Το ιδανικότερο περιβάλλον για την ατομική ανάπτυξη είναι το δημοκρατικό και πλουραλιστικό περιβάλλον, που σέβεται την ατομική αξιοπρέπεια, δέχεται τη διαφοροποίηση, παρέχει ισότητα ευκαιριών και εξασφαλίζει δυνατότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικής επαφής. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην ισόρροπη νοητική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Άμεσος σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η εξασφάλιση ισότιμης θέσης στην εκπαίδευση σ' όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής, πολιτισμικής, εθνικής και θρησκευτικής προέλευσης. Κύρια επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να καταστήσει ικανά τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες να αλληλεπικοινωνούν ελεύθερα μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου εμπλουτισμού από την παρουσία του «άλλου», που έχει διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Ματσαγγούρας, 1999). Η διαπολιτισμικότητα, όμως, δεν αποτελεί δεδομένο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ζητούμενο. Είναι σύνηθες το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και το παραπρόγραμμα του σχολείου να κάνουν διάκριση μεταξύ της «υψηλής» κουλτούρας και της «υποβαθμισμένης» κουλτούρας των χαμηλών κοινωνικο-μορφωτικών τάξεων και μειονοτήτων. Συχνά, η έννοια της διαπολιτισμικότητας εξαντλείται μόνο σε φολκλορικό επίπεδο.

Για το λόγο αυτό ο Δαμανάκης (2001) διακρίνει τις παρακάτω μορφές εκπαίδευσης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα. Στην πρώτη μορφή, Εκπαίδευση και Μεταβατική Πολυπολιτισμικότητα, οι γλώσσες των μειονοτήτων διδάσκονται μεταβατικά στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν ρόλο υποστηρικτικό στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, που είναι ο κύριος στόχος. Στη δεύτερη περίπτωση, Εκπαίδευση και Υπολειμματική Πολυπολιτισμικότητα, οι γλώσσες κάποιων μειονοτήτων, συνηθέστερα γλώσσες με κύρος, προσφέρονται ως ξένες γλώσσες στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα παιδιά των άλλων μειονοτήτων μπορούν να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα συμπληρωματικά, αλλά κυρίως εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην τρίτη περίπτωση, Εκπαίδευση και Διαρκής Πολυπολιτισμικότητα, οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μειονοτήτων συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και προσφέρονται σε κάθε εκπαιδευόμενο. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στην Αυστραλία από τα μέσα της δεκαετίας του 1970.



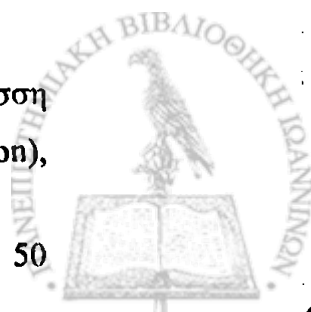
Με βάση τα παραπάνω μοντέλα εκπαίδευσης, δημιουργούνται και διαφορετικά είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συχνός διαχωρισμός ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης (Transitional Bilingual Education) και της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης με στόχο τη Διατήρηση (Maintenance Bilingual Education/ Heritage Language Education) (Baker, 2001). Στην πρώτη περίπτωση η έμφαση δίνεται στη μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας ή της γλώσσας του σχολείου. Στόχος της είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Στην περίπτωση της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Διατήρησης στόχος είναι η καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας του παιδιού. Εδώ η έμφαση δίνεται στο διαχωρισμό μεταξύ των στόχων της στατικής διατήρησης και της εξελικτικής. Η στατική διατήρηση επιχειρεί να κρατήσει τις γλωσσικές δεξιότητες στο επίπεδο που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο, ενώ η εξελικτική διατήρηση στοχεύει να αναπτύξει τις δεξιότητες του παιδιού στη γλώσσα της οικογένειας πλήρως, τόσο στον προφορικό λόγο, όσο και στον γραπτό λόγο: Πρόκειται, δηλαδή, για Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού (Enrichment Bilingual Education) για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού οδηγεί στον πολιτισμικό πλουραλισμό και στην κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας. Βέβαια, η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στην εξισορροπημένη χρήση δύο γλωσσών στην τάξη, αλλά και σε κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα. Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση, αναδεικνύονται κάποιοι τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένα από αυτά είναι η Εκπαίδευση Εμβύθισης (Submersion Bilingual Education), η οποία στηρίζεται στην ιδέα ενός μαθητή, που τον «ρίχνουμε στα βαθιά» και περιμένουμε να μάθει να «κολυμπά» όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα. Αυτό το είδος προγράμματος δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν αναπτύσσει την πρώτη γλώσσα, αλλά την αντικαθιστά με την κυρίαρχη γλώσσα. Η αφομοίωση των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας και η ειδικότερα σε περιοχές ευρείας μάζας μεταναστών (Η.Π.Α, Αγγλία) είναι ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης μέσω γλωσσικής εμβύθισης. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοείται, η μητρική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα. Ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας θεωρείται ανώτερος και των μειονοτήτων κατώτερος. Δεν πρόκειται για τίποτε άλλο παρά για

τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος, στην οποία στηρίζεται η Εκπαίδευση Εμβύθισης.

Εκτός από το πρόβλημα της γλώσσας, τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων αντιμετωπίζουν και προβλήματα κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής. Το παιδί, οι γονείς, η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα φαίνεται να υποτιμώνται (Πυργιωτάκης, 2000). Όταν τα παιδιά των μειονοτήτων βρίσκονται σε μια τάξη, στην οποία τα υπόλοιπα παιδιά γνωρίζουν άπταιστα την επίσημη γλώσσα, ενδέχεται να νιώσουν μειονεκτικά και να μειωθεί η αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, όταν κάποιος μαθαίνει έχοντας ανεπαρκώς αναπτύξει τη μητρική γλώσσα, οφείλει να εντείνει την προσοχή του στη διαδικασία εκμάθησης της νέας γλώσσας με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο χρόνος που αφιερώνεται στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Γι' αυτούς τους λόγους στις Η.Π.Α ο πιο συνηθισμένος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση (Transitional Bilingual Education), ο στόχος της οποίας, παρόλο που απέχει από την αφομοίωση, επιτρέπει, όμως, στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά διδάσκονται στη γλώσσα αυτή ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα. Ουσιαστικά, τόσο η Εκπαίδευση Εμβύθισης, όσο και η Μεταβατική Εκπαίδευση δε στοχεύουν στη δίγλωσσία.

Αντίθετα, η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης (Immersion Bilingual Education) έχει τις ρίζες της στα Καναδικά εκπαιδευτικά πειράματα, τα οποία στοχεύουν τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής στα γαλλικά, να παρουσιάσουν κανονικά επίπεδα επίδοσης σ' όλα τα μαθήματα και στην αγγλική γλώσσα, καθώς και να εκτιμήσουν την παράδοση και τον πολιτισμό τόσο των γαλλόφωνων, όσο και των αγγλόφωνων Καναδών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαδόθηκε όχι μόνο στον Καναδά, αλλά και σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Όμως, δε θα πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η εμβάπτιση στον Καναδά στοχεύει στη δίγλωσσία σε δύο πλειονοτικές γλώσσες γοήτρου. Αποτελεί ένα πρόγραμμα προαιρετικό και όχι υποχρεωτικό. Παράλληλα, η μητρική γλώσσα των παιδιών χαίρει εκτίμησης και δεν υποτιμάται. Επίσης, οι δάσκαλοι είναι επαρκώς δίγλωσσοι και οι μαθητές ξεκινούν την εκπαίδευση εμβάπτισης έχοντας σχετική απειρία στη δεύτερη γλώσσα. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών και τα κίνητρό τους δεν κινδυνεύουν, καθώς δεν υπάρχουν ανάμεσά τους μαθητές με μεγαλύτερη γλωσσομάθεια.

Ένας επιπλέον τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς (Heritage Language Education),



όπου τα παιδιά των μειονοτήτων χρησιμοποιούν στο σχολείο την ιθαγενή/ μητρική γλώσσα και ως μέσο διδασκαλίας. Στις Η.Π.Α προάγεται η διδασκαλία της Νάβαχο και της Ισπανικής, στην Ισπανία της Καταλανικής, στον Καναδά της Ουκρανικής, στη Σκωτία της Κελτικής, στη Σουηδία της Φιλανδικής, στην Ουαλία της Ουαλικής. Η μητρική γλώσσα του παιδιού προστατεύεται και αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας. Στη Νέα Ζηλανδία έχουμε τη γλώσσα Μαόρι. Επίσης, στην Αυστραλία έχουμε προώθηση των αυτόχθονων γλωσσών, καθώς και στην Ιρλανδία έχουμε την παράλληλη ανάπτυξη τόσο της Ιρλανδικής, όσο και της Αγγλικής (Benyon & Toohey, 1991).

Αντίθετα, Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση (Two-Way/ Dual Language Bilingual Education) έχουμε όταν στην ίδια τάξη υπάρχει σχεδόν ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα. Στόχος των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Ορισμένες πρακτικές είναι οι δύο γλώσσες του σχολείου να έχουν ισότιμο κύρος και να χρησιμοποιούνται ως μέσο διδασκαλίας. Το κλίμα του σχολείου να είναι δίγλωσσο. Οι δύο γλώσσες να διδάσκονται και ως μάθημα, ώστε να παρέχεται δίγλωσσος αλφαριθμητισμός. Οι διδάσκοντες να είναι τις περισσότερες φορές δίγλωσσοι και οι γονείς που ανήκουν στη γλωσσική μειονότητα να αξιοποιηθούν ως πολύτιμοι αρωγοί του δασκάλου στην τάξη. Μια κεντρική ιδέα των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων είναι ο γλωσσικός διαχωρισμός και ο διαχωρισμός σε τμήματα. Σε κάθε περίοδο διδασκαλίας χρησιμοποιείται μόνο μία γλώσσα. Οι δύο γλώσσες πρέπει να χρησιμοποιούνται σ' όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μην υπάρχει κίνδυνος η κυρίαρχη γλώσσα να συνδεθεί με τη σύγχρονη τεχνολογία και επιστήμη, ενώ η μειονοτική με την παράδοση και τον πολιτισμό.

Τέλος, διακρίνεται η Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες (Bilingual Education in Majority Languages), η οποία συνίσταται στην παράλληλη χρήση δύο ή περισσότερων κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο (Σιγκαπούρη). Σ' αυτά τα πλαίσια κινούνται τα Διεθνή Σχολεία, καθώς και τα Ευρωπαϊκά. Τα πρώτα αποτελούν ένα δίκτυο διαφόρων σχολείων ανά τον κόσμο και βρίσκονται κυρίως σε μεγάλες πόλεις (Τόκιο, Βερολίνο). Απευθύνονται στους εύπορους, καθώς οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα. Πρόκειται για ιδιωτική και επιλεκτική εκπαίδευση. Οι γονείς των παιδιών αυτών των σχολείων ανήκουν συχνά στο διπλωματικό σώμα, ή είναι στελέχη πολυεθνικών εταιρειών, και στοχεύουν στην απόκτηση μιας μόρφωσης με



διεθνή χαρακτήρα. Οι γλώσσες των Διεθνών Σχολείων είναι κυρίαρχες γλώσσες με διεθνές κύρος, σπάνια συναντάμε μειονοτικές γλώσσες. Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία από την άλλη πλευρά απευθύνονται κυρίως στην ελίτ όσων εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η γλώσσα φορέας είναι μια κυρίαρχη γλώσσα, που επιλέγει το παιδί, μεταξύ της αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής και διδάσκεται από φυσικούς ομιλητές. Πόρρω, βέβαια, απέχει το πλαίσιο αυτών των προσφορών από την προσβασιμότητα εκ μέρους 'δυσμενώς' αλλοδαπών χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών δυνατοτήτων.

Συμπερασματικά, θα πρέπει να ειπωθεί ότι η αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως τύπου, έγκειται :

- στο κατά πόσο δίδεται αξία και κύρος στη γλώσσα και την κουλτούρα των μαθητών, κυρίως γλωσσικών μειονοτήτων
- στο μοντέλο που την υποθάλλει κάθε φορά
- στις διαστάσεις/ παραμέτρους που το μοντέλο αυτό συνυπολογίζει
- στην απήχισή του από δημόσιους λειτουργούς του στην πράξη
- στην οργανωμένη του εφαρμογή σε θεσμικούς και λειτουργικούς όρους
- στη συνεργασία των γονέων των μαθητών και στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Ιδεατά, ωστόσο, στην επίτευξη αυτής της αποτελεσματικότητας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι παρακάτω παράμετροι:

- οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την πρόοδο όλων των μαθητών
- η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης
- η προσωπική δέσμευση του προσωπικού στην προσπάθεια ενδυνάμωσης όλων των μαθητών μέσω της εκπαίδευσης
- η ύπαρξη συμβουλευτικών προγραμμάτων

Η αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, την κοινότητα, το σχολείο, την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και την ευρύτερη κρατική πολιτική.

Σ' αυτό το σημείο θα γίνει εκτενείς αναφορά στα δίγλωσσα παιδιά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πώς, δηλαδή, η ελληνική εκπαίδευση αντιμετωπίζει τα δίγλωσσα παιδιά που ολοένα αυξάνονται;

### 3.2. Δίγλωσσα παιδιά και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, το πρόβλημα της πολιτισμικής αποδοχής ανακύπτει όταν υπάρχει διαφορά μεταξύ του πολιτισμού που εκφράζει το αναλυτικό πρόγραμμα και του πολιτισμού προέλευσης ομάδων μαθητών ή του συνόλου του μαθητικού δυναμικού. Στη χώρα μας μέχρι πρόσφατα, το ίδιο πρόβλημα προσδιοριζόταν σε όρους «λαϊκού» πολιτισμού, υπό το σκεπτικό ότι κάθε γλώσσα και άρα πολιτισμός μη-αποδεκτού κύρους θεωρείτο κατώτερος με τον 'ανώτερο' να ανήκει σε ό,τι εκφραζόταν από την ιδεολογία και την πρακτική της «μεσαιάς τάξης». Όμως, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά, το πρόβλημα γίνεται εντονότερο με την παρουσία στο σχολείο προοδευτικά αυξανόμενων αριθμών παιδιών παλιννοστούντων Ελλήνων, αλλά και μεταναστευτικών ομάδων, καθώς και άλλων γλωσσικών και εθνικών μειονοτήτων.

Αντιμετωπίζουμε, λοιπόν, και στην Ελλάδα τα διαπολιτισμικά προβλήματα, που αντιμετώπισαν από τη δεκαετία του '60 στην Ευρώπη και στην Αμερική χώρες με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Μέσα στις συνθήκες αυτές αναπτύχθηκε η προβληματική και οι πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αναζητεί τρόπους οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτικής διαδικασίας, που εξασφαλίζουν την αποδοχή γλωσσών και πολιτισμών μειονοτήτων ως ισότιμων με την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Οι πρακτικές αυτές στηρίζονται από την UNESCO και αποτελούν στοιχεία αυτού, που αποκαλούμε ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση για την ειρήνη.

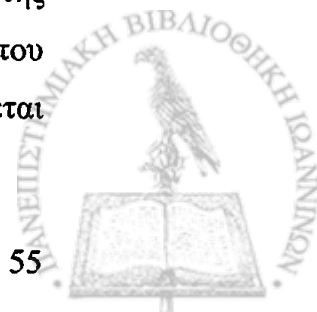
Είναι φανερό ότι ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αυξάνεται συνεχώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα –γεγονός, που αναγκάζει την πολιτεία να λαμβάνει μέτρα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων αυτών των μαθητών. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001) το σχολικό έτος 1995/96 φοιτούσαν 27.161 παλιννοστούντες και 14.015 αλλοδαποί μαθητές σε σχολεία της γενικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, ο πραγματικός αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι πολύ υψηλότερος, καθώς στις στατιστικές δεν εμπεριέχονται οι μαθητές που φοιτούν σε ξένα σχολεία. Επίσης, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι διευθυντές των σχολείων δεν στέλνουν έγκαιρα τα στατιστικά στοιχεία, καθώς και οι μαθητές δεν εισέρχονται απαραιτήτως στην αρχή της χρονιάς, αλλά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001), ένας υψηλός αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων



μαθητών δε φοιτά στο σχολείο, ιδιαίτερα όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στις παραπάνω κατηγορίες μαθητών θα πρέπει να προστεθούν άλλες δύο ομάδες, που διαφέρουν πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι Τσιγγάνοι. Κατά το σχολικό έτος 1994/95 φοιτούσαν 8.628 μουσουλμάνοι μαθητές στην πρωτοβάθμια και 1.974 στη δευτεροβάθμια. Ο αριθμός των Τσιγγάνων μαθητών δεν είναι γνωστός. Όμως, η αποχή και η διαρροή αυτών των μαθητών από την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι πάρα πολύ υψηλές. Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αποτελούν περίπου το 4,6% των μαθητών του δημοτικού σχολείου, αν προσθέσουμε και τους μουσουλμάνους μαθητές το ποσοστό φθάνει το 6%. Στη δευτεροβάθμια τα αντίστοιχα συνολικά ποσοστά είναι μικρότερα: Όσον αφορά στα Γυμνάσια, το συνολικό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών φθάνει τα 2%. Αντίθετα, στα Λύκεια παρατηρούμε ένα 0,6%. Παρατηρούμε, δηλαδή, υψηλά ποσοστά διαρροής όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες εκπαίδευσης, εξαιτίας κυρίως των προβλημάτων βιοπορισμού. Οι νομοί Αττικής και Θεσσαλονίκης συγκεντρώνουν παραπάνω από τους μισούς δίγλωσσους μαθητές. Επιπρόσθετα, σε τουριστικές περιοχές, όπως τα νησιά των Δωδεκανήσων και των Κυκλάδων οι ενδοευρωπαϊκοί μικτοί γάμοι είναι συνηθισμένο φαινόμενο (Γεωργογιάννης, 1999). Ποια είναι, λοιπόν, η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι σ' αυτούς τους μαθητές;

Το 1980 με σχετική υπουργική απόφαση δημιουργείται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής, ο οποίος νομοθετείται το 1983, καθώς και ένας άλλος θεσμός, των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Δαμανάκης, 2001). Όμως, η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης δε διδάσκονται στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα. Στόχος τους είναι η γρήγορη ένταξη στις κανονικές τάξεις, η εσπευσμένη αφομοίωση των παιδιών σ' αυτές και γενικότερα η βεβιασμένη, θα έλεγε κανείς, προσαρμογή των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται. Ακολουθείται, λοιπόν, μια αντισταθμιστική/ αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Αντίθετα, στις Τάξεις Υποδοχής για τα παιδιά υπηκόων μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προβλέπεται από το νόμο η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Βέβαια, και σ' αυτή την περίπτωση περιορίζεται



μόνο στις Τάξεις Υποδοχής. Ωστόσο, οι μαθητές οι προερχόμενοι από κράτη- μέλη της κοινότητας έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα «ξένα σχολεία», που λειτουργούν στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη (Αμερικανικό Σχολείο, Γαλλοελληνική Σχολή, Γερμανική Σχολή, Ιταλική Σχολή). Μάλιστα στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής προοπτικής εκπαίδευσης, πραγματοποιείται ένα ευρωπαϊκό πείραμα στην Ελλάδα, η λειτουργία του «ευρωπαϊκού τμήματος» στην Ελληνογαλλική Σχολή Αγίας Παρασκευής (Μπρισίμη- Μαράκη, 2003). Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η προάσπιση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η σημασία της παιδείας στη διαμόρφωση της αυριανής αγοράς εργασίας, καθώς και η παροχή παιδείας χωρίς διακρίσεις φύλου, γλώσσας, πολιτισμού, θρησκευματος. Διακηρύσσεται ο σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα. Ειδικότερα, το γαλλικό πείραμα για τη λειτουργία ευρωπαϊκού τμήματος στο επίσημο σχολείο για πρώτη φορά καθιερώνει το μάθημα της Ιστορίας της πρώτης Γυμνασίου να διδάσκεται στα νέα ελληνικά, -γεγονός, που ισχύει από το 2003. Επομένως, η εξασφάλιση της πολυγλωσσίας και η προσέγγιση ποικίλων πολιτισμών δεν αφορά μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να ανταποκριθεί σ' αυτή την τάση, αλλά και σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Το συγκεκριμένο πείραμα προχωρεί:

- στην εκχώρηση ορισμένων μαθημάτων για μια κατηγορία ενδιαφερόμενων μαθητών σε μια δεύτερη γλώσσα, διαφορετική από τη βασική του εκπαιδευτικού συστήματος
- στη διδασκαλία σε μια δεύτερη γλώσσα από καθηγητές δίγλωσσους.

Απώτερος στόχος του πειράματος είναι η αμοιβαία αναγνώριση απολυτηρίων μέσης εκπαίδευσης με ευρωπαϊκή διάσταση και ταυτότητα.

Δε θα γίνει περαιτέρω αναφορά στο παραπάνω πείραμα, κάτι τέτοιο σε συνδυασμό με τις λοιπές σχετικές πληροφορίες που περιλαμβάνονται εδώ, καλύπτουν την ανάγκη της παρούσας να επισημάνει τυχόν διακρίσεις σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας που ενδέχεται να συντελούν σε μια έμμεση διαμόρφωση του περιρρέοντος κλίματος υποδοχής δίγλωσσων, πιθανώς ατόμων με δυσλεξία από τις αρμόδιες διαγνωστικές δομές (ΚΔΑΥ), που αποτελούν χώρο άμεσου ενδιαφέροντος για την παρούσα μελέτη (βλ. παρακάτω). Θα επικεντρωθούμε σε μια μορφή εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες μαθητές, που θεσμοθετήθηκε από το



Υπουργείο Παιδείας. Πρόκειται για τα Σχολεία Παλινοστούντων στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη, τα οποία αφορούν αποκλειστικά παλινοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες και τώρα κυρίως από ρωσόφωνες. Και στα συγκεκριμένα σχολεία βασική γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική. Ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και ντόπιων μαθητών και να αποτελέσουν μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οδηγούνται σε απομόνωση και περιθωριοποίηση (πρβλ.: «γκέτο»). Επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους (Δαμανάκης, 1987). Στόχος, όμως, της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να είναι η ένταξη όλων των μαθητών στα κοινά σχολεία, στα οποία θα μπορούν να λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Τα συγκεκριμένα σχολεία ή πρέπει να καταργηθούν, ή να μετεξελιχθούν σε σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης: ένα δίγλωσσο μοντέλο, που δε θα λειτουργήσει μόνο για μαθητές από αγγλόφωνες χώρες, αλλά και για άλλους παλινοστούντες μαθητές και, πάνω απ' όλα, και για ελλαδίτες μαθητές. Το ζητούμενο είναι ένα δίγλωσσο σχολείο ανοιχτό για κάθε ενδιαφερόμενο, το οποίο θα συμβάλλει στην εκπαιδευτική πολλαπλότητα και θα περιορίσει τη μονολιθικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να κινηθούν τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ιδρυτικός Νόμος 2413/ 96). Όμως, οι συντάκτες του σχετικού νόμου προτίμησαν με βάση την ιδιαιτερότητα να θεσμοθετήσουν ειδικές μορφές εκπαίδευσης στα πλαίσια και πάλι του διαχωρισμού. Αντί για μια κοινή εκπαίδευση, που θα διασφάλιζε τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παραπέμπουν σε μια διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική. Πρόκειται για σχολεία-γκέτο (Ζωγράφου, 2003), τα οποία θα ενισχύσουν την πολιτική του διαχωρισμού και θα τροφοδοτήσουν τον κοινωνικό και πολιτισμικό ρατσισμό στην Ελλάδα. Δεν είναι τυχαίο ότι με τον ίδιο νόμο καταργούνται τα ξεχωριστά ιδιωτικά σχολεία για τα ελληνόπουλα στο εξωτερικό και ταυτόχρονα ιδρύονται ξεχωριστά ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία για τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες στην Ελλάδα. Πρόκειται για μία πολιτική των δύο μέτρων και των δύο σταθμών.

Ενώ, λοιπόν, το ζητούμενο είναι μία κοινή εκπαίδευση για όλους και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, η οποία οδεύει προς την πολυπολιτισμικότητα και



την πολυγλωσσία, μέχρι σήμερα δεν υιοθετήθηκε μια ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Για να πραγματοποιήσουμε το άλμα από τον εθνοκεντρισμό στη διαπολιτισμική αγωγή, αναγκαία είναι η ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων, όπως η νομική κατοχύρωση της διαμονής των αλλοδαπών στην Ελλάδα, η εξίσωση των αλλοδαπών στο χώρο εργασίας, η λήψη μέτρων για την κοινωνική και πολιτική ένταξη των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία με δυνατότητες καλλιέργειας και διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Τη συγκεκριμένη ιδεατή πολιτική θα πρέπει να ακολουθήσει ίσως μόνον μετέπειτα η εκπαιδευτική πρακτική, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να αναπροσαρμοστεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Ζωγράφου, 2003). Εφόσον η πολιτική βούληση προηγηθεί θεσμοθετώντας, η εκπαιδευτική εφαρμογή θα εναρμονιστεί αρμοδίως. Υπό το σκεπτικό αυτής της προτεραιότητας είναι και που μπορούν να εκφραστούν προεκτάσεις ιδεατές σε επίπεδο εκπαίδευσης. Απαραίτητη, για παράδειγμα, θα ήταν τότε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διγλωσσίας, η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η συγγραφή νέων βιβλίων και η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σ' όλα τα σχολεία. Μόνο μέσα σ' αυτά τα πλαίσια το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των δίγλωσσων, είτε προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, από γλωσσικές ή εθνικές μειονότητες, είτε από μικτούς γάμους. Τα δίγλωσσα αυτά παιδιά αποτελούν ένα αναπόσπαστο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι πλέον απαραίτητη στην ελληνική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η ύπαρξη μιας μεγάλης γλωσσικής και πολιτιστικής ποικιλίας στον μαθητικό πληθυσμό αποτελεί μία νέα πραγματικότητα. Το φαινόμενο της μετακίνησης πληθυσμών δημιουργεί όλο και περισσότερο συνθήκες πολυπολιτισμικής κοινωνικής ζωής. Η κοινωνική και οικονομική υστέρηση ξένων μαθητών καταγράφεται ως πολιτισμική και κοινωνική κατωτερότητα στην κοινωνία υποδοχής -οξύνεται, λοιπόν, το μορφωτικό πρόβλημα των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Προκύπτει η αναγκαιότητα για μία καινοτομική εκπαιδευτική παρέμβαση, προκειμένου να προαχθεί η αλληλοκατανόηση και η επικοινωνία διαφορετικών εθνοπολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων μαθητών. Συγκεκριμένα, κατά τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (2003), η διαπολιτισμική αγωγή οφείλει να αποβλέπει:



- στον αμοιβαίο σεβασμό και την ανεκτικότητα μεταξύ Ελλήνων και ξένων μαθητών
- στην κατανόηση του πλούτου και της πρωτοτυπίας των ποικίλων πολιτισμών
- στην αυτοεκτίμηση των νεοεισερχόμενων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην απελευθέρωση των μαθησιακών δυνατοτήτων τους
- στην κοινωνική ενσωμάτωση των ξένων μαθητών με παράλληλη διατήρηση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους
- στον εμπλουτισμό της ελληνικής εκπαίδευσης και κουλτούρας με στοιχεία από άλλα πολιτισμικά συστήματα
- στην αναμόρφωση του σχολικού προγράμματος προς μια πολυπολιτισμική κατεύθυνση για τη βελτίωση της σχολικής πράξης και την αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών
- στην κατανόηση της πολιτισμικής πολυμορφίας
- στην ενίσχυση της αντίληψης ότι η διαφορετικότητα συνεπάγεται ισότητα
- στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού
- στη δυνατότητα ανανέωσης της εκπαιδευτικής πράξης
- στη διερεύνηση της σχολικής γνώσης σε θέματα και τομείς που εμπλουτίζουν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων.

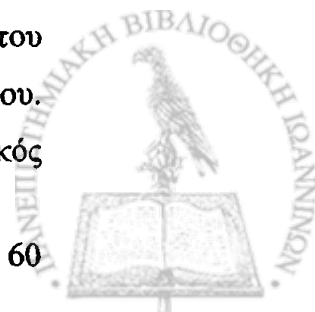
Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής θα αναδείξει την αλληλεξάρτηση των πολιτισμών, καθώς και τη δυναμική του, θα αξιοποιήσει την παράδοση και την ιστορική μνήμη κάθε κουλτούρας και θα νομιμοποιήσει την παρουσία του «άλλου» στη σχολική κοινωνία. Η διαπολιτισμική προσέγγιση θα οδηγήσει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με τη συνεργασία διαφορετικών μαθημάτων και γνωστικών αντικειμένων, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μελών της σχολικής κοινότητας για την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής θα ενθαρρύνει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων, θα δώσει έμφαση στην αξία της διαπροσωπικής επικοινωνίας, δημιουργώντας νέες στάσεις έναντι των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων. Τέλος, θα αξιοποιήσει καινοτομικό εκπαιδευτικό υλικό, που θα προκαλεί ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής και αυτενέργειας όλων των



μαθητών αλλά και των δασκάλων τους. Γενικά, η διαπολιτισμική αγωγή οδηγεί στην αναζήτηση διδακτικών μοντέλων, τα οποία υπερβαίνουν τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις μορφωτικές ανάγκες των ποικίλων ομάδων και ατόμων, καθώς και εξασφαλίζουν ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη για τους διαφορετικούς μαθητικούς πολιτισμούς.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια μιας ανανεωτικής προσπάθειας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι έχουν αρχίσει να γίνονται και κάποια βήματα σημαντικά προς μια διαπολιτισμική αγωγή μέσα από τον εμπλουτισμό του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) με την εκπόνηση Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών επιχειρεί τον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι, 2001). Στην προσπάθεια αυτή εντάσσεται και η «ευέλικτη ζώνη διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων για το Δημοτικό» και η «ζώνη καινοτόμων δράσεων για το Γυμνάσιο». Μέσα σ' αυτά τα προγράμματα αναπτύσσονται θεματικές ενότητες, οι οποίες δε μπορούν εύκολα να προβληθούν στο επίπεδο της τυπικής διδασκαλίας. Τα συγκεκριμένα προγράμματα που αφορούν στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι τα εξής: 'Μελετώ τον τόπο- καταλαβαίνω τον κόσμο. Ελλάδα, Βαλκάνια, Ευρώπη: λαοί και πολιτισμός', 'Διαπολιτισμική προσέγγιση και ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση'.

Το πρώτο πειραματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, 'Ελλάδα, Βαλκάνια, Ευρώπη: λαοί και πολιτισμός', έχει θεωρητική αφετηρία την Παιδαγωγική της Ειρήνης και την Εκπαίδευση για την Ειρήνη, και αποβλέπει στη διασφάλιση μοντέλων Διαπολιτισμικής, Αντιρατσιστικής, Περιβαλλοντικής, Διεθνούς εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι, 2001). Σκοπός του προγράμματος είναι η παροχή σφαιρικής γνώσης, η διαμόρφωση στάσεων, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα παγκόσμια προβλήματα και η αντιμετώπισή τους. Ο αυτοσεβασμός, η αποδοχή και ο σεβασμός των άλλων αποτελούν κυρίαρχες ιδέες του προγράμματος. Αναλυτικότερα, σημαντικότεροι στόχοι του προγράμματος είναι η γνώση της ανθρωπογεωγραφίας της βαλκανικής χερσονήσου, η γνωριμία με βασικά στοιχεία της ιστορίας και του πολιτισμού όλων των βαλκανικών λαών, η κατανόηση όψεων της σύγχρονης πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας της βαλκανικής χερσονήσου, η γνωριμία του τρόπου με τον οποίο δομείται η διαφορετικότητα του 'άλλου' και η κατανόηση των στερεοτύπων ως κατασκευασμάτων δια του λόγου. Επιπλέον, δίνεται προτεραιότητα στην κατανόηση των όρων πολιτισμός, λαϊκός



πολιτισμός, έθιμα, παραδόσεις. Οι συμμετέχοντες διαπιστώνουν μέσω των δραστηριοτήτων του προγράμματος ότι ένα εθνικό κράτος δεν είναι στο σύνολό του ή στα στοιχεία του μοναδικό, ότι εμπεριέχει διαφορετικούς πολιτισμούς και ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ των λαών.

Στο δεύτερο πειραματικό πρόγραμμα, 'Διαπολιτισμική προσέγγιση και ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση', το οποίο πραγματοποιήθηκε το 1999, αποτελεί μια διδακτική παρέμβαση για την εισαγωγή διαπολιτισμικού προσανατολισμού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου, με έμφαση στην ευρωπαϊκή πολυπολιτισμική πραγματικότητα και την προσέγγιση της ετερότητας στο χώρο του ελληνικού σχολείου (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι, 2001). Στόχος του προγράμματος ήταν να δοκιμασθούν μερικές διδακτικές τεχνικές, που να βελτιώνουν την προσαρμογή και την απόδοση ξένων μαθητών/τριών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα να προωθούν την ιδέα και την αξία της αμοιβαίας κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τονίζονται αξίες όπως η αμοιβαία αναγνώριση και η ισοτιμία των διάφορων πολιτισμών, όπου ο καθένας διαφυλάσσει την ιδιαιτερότητα και την πρωτοτυπία του σε ένα καθεστώς ανεκτικότητας. Η ανεκτικότητα δεν αποτελεί μια θεωρητική τοποθέτηση, αλλά μια δυναμική στάση ζωής. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στο παρελθόν του, στη διατήρηση της ταυτότητάς του και στη διεκδίκηση της διαφορετικότητάς του. Η ταυτότητά μας δεν έχει νόημα, παρά μόνο αν τη φέρουμε σε επαφή με την εμπειρία και τον πλούτο όλων των άλλων πολιτισμών. Τέτοια προγράμματα προσπαθούν να ενσωματώσουν τις παραπάνω ιδέες στα σχολικά προγράμματα, έτσι ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές για την προαγωγή της διαπολιτισμικής αντίληψης στην εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιδίωξε:

- να επωφεληθεί από την επικοινωνιακή λειτουργία της λογοτεχνίας και να ενθαρρύνει την πολιτισμική πρόσκτηση και τη μορφωτική ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών/τριών
- να προωθήσει τη χρήση περισσότερων από μία γλωσσών
- να ασκήσει αντίσταση στην υιοθέτηση πολιτισμικών και γλωσσικών προκαταλήψεων

- να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές υπέρ της διαπολιτισμικής συνεργασίας και εναντίον των εθνικών και κοινωνικών διακρίσεων
- να υποστηρίξει την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για «διαφορετικούς» μαθητές.

Τέτοια προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής εφαρμόστηκαν το σχολικό έτος 1997-98. Έλαβαν μέρος το 24<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Αχαρνών, το 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ασπροπύργου και το Γυμνάσιο Νέας Μάκρης, σχολεία με πολυπολιτισμικό πληθυσμό (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι, 2001). Τα παιδιά που ήλθαν από ξένες χώρες ένωσαν ότι έχουν θέση μέσα στην τάξη, μίλησαν για τη χώρα τους, για το σχολείο που πήγαιναν, τη ζωή τους εκεί, τις αιτίες που τα ανάγκασαν να έλθουν στην Ελλάδα. Γενικά, μειώθηκαν οι αποστάσεις μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων με συνέπεια την καλύτερη συνεργασία και την αρμονική συνύπαρξή τους.

Μέσα σ' αυτό το πλούσιο περιεχόμενο που υπόσχεται υγιή διαπολιτισμικότητα εντάσσονται και κάποιες προσπάθειες παραγωγής εγχειριδίων, όπως το «Σχολείο χωρίς σύνορα» από την Ομάδα Εργασίας του ΚΕΜΕΤΕ (Κέντρου Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ), που υλοποίησε το Πρόγραμμα Φιλοξενία. Το συγκεκριμένο μαθητικό εγχειρίδιο αποτελείται από διαφορετικές ενότητες. Το πρώτο μέρος με θέμα: Μετανάστες και Ανθρώπινα Δικαιώματα, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Σχολιάζονται πτυχές του θέματος, όπως η επαγγελματική απασχόληση των μεταναστών, οι γυναίκες μετανάστριες, τα κοινωνικά προβλήματα των μεταναστών, καθώς και η ελληνική μετανάστευση στο εξωτερικό, ώστε να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα προβλήματα των ξένων μεταναστών στη Ελλάδα και των Ελλήνων μεταναστών στο εξωτερικό τα προηγούμενα χρόνια. Το δεύτερο μέρος με θέμα: Πρόσφυγες και ανθρώπινα δικαιώματα, αναφέρεται στα προβλήματα των προσφύγων, οι οποίοι διαχωρίζονται από τους οικονομικούς μετανάστες, καθώς οι πρώτοι αναζητούν άσυλο, ενώ οι δεύτεροι οικονομική ελπίδα. Τονίζεται η ιδέα του ευμετάβλητου του ανθρώπινου βίου και ότι οι πρόσφυγες δε διαφέρουν από όλους εμάς, παρά μόνο στο ότι αποτελούν θύματα αντίξοων περιστάσεων. Ακολουθεί μία ιστορική αναδρομή στη Μικρασιατική Καταστροφή και στο προσφυγικό πρόβλημα που ακολούθησε. Τέλος, τα παιδιά ενημερώνονται για την ύπαρξη οργανισμών για



την προστασία των προσφύγων (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ), αλλά και για τη δυνατότητα της δικής τους παρέμβασης στα πλαίσια της τάξης και της κοινότητας στην οποία ανήκουν. Ακολουθούν ενότητες για τον Ρατσισμό, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς και για την Ειρήνη (Χαραμής, 2000).

Όλα τα παραπάνω, τόσο τα πειραματικά προγράμματα, όσο και τα ευαισθητοποιημένα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν σε μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Όμως, οι προσπάθειες αυτές δε θα πρέπει να είναι μεμονωμένες και να αφορούν ορισμένα σχολεία. Αντίθετα, τέτοιες προσπάθειες πρέπει να γενικευθούν και να αποτελέσουν αναπόσπαστο τμήμα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Όμως, οφείλουμε όχι μόνο να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα των δίγλωσσων παιδιών, αλλά και να τα βοηθούμε να ξεπεράσουν τυχόν προβλήματα, όπως μαθησιακά. Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και τα δίγλωσσα, μπορεί να αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία.

Είμαστε σε θέση να αναγνωρίζουμε αυτές τις δυσκολίες;

Είναι εύκολη διαδικασία η ανίχνευση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας στα δίγλωσσα παιδιά;

Παρακάτω θα γίνει αναφορά στη δυσλεξία σε σχέση με τη διγλωσσία.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 4. Δυσλεξία: Ορισμός και συσχετίσεις

### 4.1. Διγλωσσία και Δυσλεξία

Σύμφωνα με τον Baker (2001), η διγλωσσία σπάνια προκαλεί ειδικές μαθησιακές δυσκολίες -αυτές προκαλούνται από ποικίλους παράγοντες, εκ των οποίων κανένας δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τη διγλωσσία. Η φτώχεια, η παιδική εγκατάλειψη, τα συναισθήματα απόγνωσης στο σπίτι, στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και στην κοινότητα του παιδιού μπορεί να δημιουργήσουν κάποιες συνθήκες στην προσωπικότητα, τις στάσεις και τη μάθηση, οι οποίες να αυξάνουν την πιθανότητα η αξιολόγηση να διαγνώσει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι διαφορετικές πεποιθήσεις, η διαφορετική κουλτούρα, οι διαφορετικές γνώσεις και γνωστικές προσεγγίσεις μπορεί να υποτιμούνται και το παιδί να χαρακτηρίζεται ως παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, το πρόβλημα μπορεί να βρίσκεται στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες εξαιτίας της αρνητικής αντιμετώπισης στα πλαίσια της τάξης, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Krashen, 1996), ή ακόμα και της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού υλικού. Αν το δίγλωσσο παιδί διδάσκεται σε μια δεύτερη γλώσσα, ενώ η γλώσσα του σπιτιού αγνοείται, τότε η αποτυχία και οι φαινομενικές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανές. Ένα σχολείο που θα προήγαγε τη διγλωσσία πιθανότατα θα εξασφάλιζε την επιτυχία του ίδιου παιδιού στη μάθηση, καθώς και την ενεργητικότερη συμμετοχή και των ίδιων των γονέων, χωρίς ενδοιασμούς, απέναντι στους νέους θεσμούς και τους λειτουργούς αυτών. Η σχολική αποτυχία, λοιπόν, σχετίζεται με την έλλειψη αυτοπεποίθησης και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, ενισχύεται με τον κοινωνικό διαχωρισμό μέσα στην τάξη, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Σε καμία περίπτωση, ωστόσο, η διγλωσσία δεν αποτελεί αιτία ύπαρξης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξίας, χωρίς αυτό να αποκλείει το ενδεχόμενο συνύπαρξης διγλωσσίας και δυσλεξίας (Cline, 1999). Οι δυσκολίες που οφείλονται στη διγλωσσία έχουν προσωρινό χαρακτήρα, ενώ η δυσλεξία είναι ένα μακροχρόνιο πρόβλημα. Βέβαια, ένα ποσοστό του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού δεν αποκλείεται να παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, αλλά τούτο δεν μπορεί να συνδεθεί αιτιακά με τη





διγλωσσία –που ήδη εδώ δείχθηκε ως προτέρημα μάλλον, παρά ως ανασταλτικός μαθησιακός παράγοντας. Το ίδιο, άλλωστε, συμβαίνει και στο μονόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, ένα ποσοστό του οποίου ενδέχεται να παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που όμως αφορούν στο βιολογικό, ή/ και ψυχολογικό τους προφίλ, και όχι στη γλωσσομάθειά τους, που και πάλι δεν είναι δυνατό ή εύλογο να συνδεθούν αιτιακά με τη μονογλωσσία. Κάποια από τα δίγλωσσα παιδιά ενδέχεται όντως να παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Baca & Cervantes, 1989).

Κατά τη δεκαετία του 1980 επικρατούσε η τάση να παραπέμπονται με μεγάλη ευκολία μαθητές από γλωσσικές μειονότητες σε τάξεις ειδικής αγωγής. Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η κατάσταση αντιστράφηκε. Η τάση που επικράτησε ήταν να υποτιμούνται οι υπαρκτές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των γλωσσικών μειονοτήτων, οι οποίες αποδίδονταν αποκλειστικά στις γλωσσικές δυσκολίες, που αντιμετώπιζαν τα δίγλωσσα παιδιά. Αυτή η αμφιταλάντευση ανάμεσα στην υπερεκτίμηση και την υποτίμηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των δίγλωσσων παιδιών καθιστά την ορθή διάγνωση και αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών εξαιρετικά σημαντική. Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας, τόσο στη δεύτερη γλώσσα, όσο και στη μητρική, καθώς και οι ευρύτερες διανοητικές τους ικανότητες, ώστε να σχεδιαστεί ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μερικοί μαθητές με δυσλεξία μπορούν και μαθαίνουν πραγματικά μία δεύτερη γλώσσα ή μία τρίτη με επιτυχία. Αυτό, όμως, επιτυγχάνεται με τη βοήθεια καταρτισμένων εκπαιδευτικών και με τη χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών προσαρμοσμένων στον ατομικό τρόπο μάθησης του παιδιού. Η διγλωσσία θεωρείται πλεονέκτημα για τα παιδιά. Μάλιστα, όπως προαναφέρθηκε, σε μια ενωμένη χωρίς σύνορα Ευρώπη, η διγλωσσία αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί ένα επιπλέον εφόδιο. Επιπλέον, η συνεχής εναλλαγή στις γλώσσες είναι μία δυναμική γνωστική εξάσκηση και μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία.

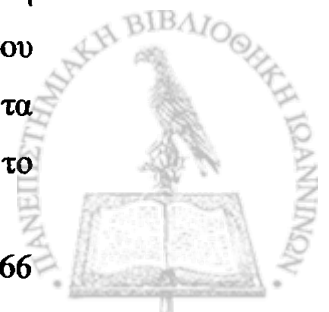
Όμως, η διγλωσσία, η ταυτόχρονη χρήση δηλαδή δύο γλωσσών είναι μια διαδικασία που απαιτεί ευχερή ακουστική διάκριση ήχων, φωνολογική ενημερότητα, ικανότητες συσχέτισης των λέξεων με τις αντίστοιχες έννοιες όχι μόνο στη μητρική γλώσσα, αλλά και στη δεύτερη ή τρίτη γλώσσα. Αυτό το πολύπλοκο έργο δε μπορούν να το εκτελέσουν όλα τα παιδιά με την ίδια ταχύτητα. Τα παιδιά με δυσλεξία, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Grossberg, 1978), μπορεί να νιώσουν τη διγλωσσία ως έναν



παράγοντα επιβαρυντικό και να υπερφορτιστούν (Seidenberg, 1985), καθώς η ακουστική και γνωστική επεξεργασία που απαιτείται για την αφομοίωση δύο γλωσσών απαιτεί αυξημένη γλωσσολογική ικανότητα. Το δίγλωσσο παιδί με δυσλεξία καλείται να διακρίνει μεταξύ περισσότερων ήχων από εκείνους που πρέπει να διακρίνει το μονόγλωσσο, καθώς και να διακρίνει μεταξύ περισσότερων λεξικών σχημάτων. Η επεξεργασία των πληροφοριών για ένα δίγλωσσο παιδί που ενδέχεται να έχει δυσλεξία είναι περισσότερο πολύπλοκη. Κάτω από τις παραπάνω συνθήκες οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που ενδέχεται να παρουσιάζει ένα ποσοστό των δίγλωσσων παιδιών μπορεί να επηρεάσουν τη διανοητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και να αυξήσουν το άγχος τους.

Ένα παιδί με δυσλεξία, το οποίο καλείται να μάθει να μιλά, να διαβάζει και να γράφει σε μια δεύτερη γλώσσα δεν έχει μόνο να αντιμετωπίσει τα συμπτώματα της δυσλεξίας, αλλά και τις δυσκολίες εκμάθησης και της ίδιας της γλώσσας. Σ' αυτό το σημείο η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση αποτελεί βοηθητικό παράγοντα, ώστε τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία να λάβουν κατάλληλη υποστήριξη τόσο εκπαιδευτική όσο και συναισθηματική. Η διάγνωση, βέβαια, των δίγλωσσων παιδιών δεν αποτελεί καθόλου εύκολη διαδικασία, όπως και κάθε διάγνωση οποιουδήποτε παιδιού. Πριν προχωρήσουμε στην διερεύνηση των προβλημάτων διάγνωσης και αξιολόγησης των δίγλωσσων παιδιών, που ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσλεξία, οφείλουμε να διασαφηνίσουμε επί τροχάδην τον όρο δυσλεξία.

Η διασαφήνιση τούτη συνίσταται στην ενδεικτική παρουσίαση ορισμών, συμπτωματολογίας, αιτιοπαθογένειας και διαγνωστικών κριτηρίων, μόνο για να επανασυνδεθεί η θεματική της με την ιδιαίτερη περίπτωση της διγλωσσίας που ενδιαφέρει εδώ. Οι περισσότεροι ορισμοί της δυσλεξίας τονίζουν ανάμεσα σε άλλα το απροσδόκητο και το μη αναμενόμενο της δυσκολίας στο γραπτό λόγο, σε κανονικής νοημοσύνης άτομα, με κανονική οπτική και ακουστική οξύτητα, που έχουν δεχθεί ικανοποιητική και κατάλληλη εκπαίδευση, που είχαν τις κατάλληλες κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες και που δεν τυχαίνει να πάσχουν από καμία άλλη διαταραχή (Μαυρομμάτη, 2004). Όταν η νοητική δυνατότητα ενός παιδιού είναι υψηλότερη και ταυτόχρονα, από την άλλη πλευρά, η σχολική του επίδοση είναι μη αναμενόμενα χαμηλή, αυξάνονται οι πιθανότητες οι μαθησιακές δυσκολίες να οφείλονται στη δυσλεξία. Όσο πιο συστηματική είναι η εκπαίδευση, που έχει δεχθεί ένα παιδί, που τυχαίνει να παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα, τόσο και πιο πιθανό είναι αυτά τα προβλήματά του να οφείλονται σε κάποιον παράγοντα ανεξάρτητο από το



περιβάλλον και τη ζωή του παιδιού, δηλαδή σε βιολογικό παράγοντα. Πράγματι, η δυσλεξία αποτελεί μια δυσλειτουργία με βιολογική βάση (Hulme & Snowling, 1997). Αν ένα παιδί προέρχεται από ένα δίγλωσσο περιβάλλον, αν η μητρική του γλώσσα είναι διαφορετική από εκείνη των τεστς με τα οποία εξετάζεται, τότε τα αποτελέσματα κάποιων δοκιμασιών δε θα είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικά της ικανότητάς του να ανταποκριθεί. Το ίδιο συμβαίνει αν το περιβάλλον του παιδιού είναι ιδιαίτερα φτωχό σε ερεθίσματα και εμπειρίες ή αν το παιδί έχει παραμελήσει τη μελέτη των καθημερινών μαθημάτων του για το σχολείο. Επομένως, η διάγνωση και η αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους πολλούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τον Gavin Reid (1997), η δυσλεξία είναι μία δυσκολία στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι η αναγνωστική ακρίβεια και ο ρυθμός διαβάσματος παρουσιάζουν προβλήματα, όσο και η γραπτή έκφραση. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή προκαλούν και δυσκολίες στην κατανόηση. Η δυσλεξία είναι ένας συνδυασμός από ικανότητες και δυσκολίες, οι οποίες επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία, όπως στην ανάγνωση και τη γραφή. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στο ρυθμό πρόσληψης πληροφοριών, στη βραχύχρονη μνήμη, στη σειροθέτηση, στην ακουστική και/ή οπτική αντίληψη και στις κινητικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με την Έφη Αθανασιάδη (2001), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία είναι διαταραχές, που εμποδίζουν την κατανόηση και χρησιμοποίηση του προφορικού και γραπτού λόγου, οφείλονται σε νευρολογικές δυσλειτουργίες και μπορεί να εκδηλώνονται σε άτομα μέτριου ή υψηλού πνευματικού επιπέδου, τα οποία εμφανίζουν σοβαρό χάσμα ανάμεσα στο τι φαίνεται ότι μπορούν να αποδώσουν και σε αυτό που τελικά αποδίδουν. Πρόκειται για διαφορές στον τρόπο μάθησης, και όχι για αδυναμία ή ανικανότητα μάθησης.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Νευρολογίας, η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο- πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες, οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστασική προέλευση (Στασινός, 2003). Ο ίδιος σημειώνει ότι έχει ασκηθεί σημαντική κριτική σε τέτοιους τύπους αρνητικών ορισμών, σύμφωνα με τους οποίους δεν ορίζεται τι είναι δυσλεξία, αλλά τι δεν είναι. Επιπλέον, οι όροι που χρησιμοποιούνται δημιουργούν, σύμφωνα με τον Στασινό (2003), εύλογα ερωτήματα. Το περιεχόμενο των όρων «συμβατική



διδασκαλία» και «κοινωνικο- πολιτισμική ευκαιρία» είναι δύσκολο να αναλυθεί, λόγω της ασαφούς και δυσδιάκριτης πολυσημίας.

Γενικά, οι ορισμοί της δυσλεξίας δε θα πρέπει να οδηγούν σε προκατειλημμένους χαρακτηρισμούς (πρβλ. «ετικέττα», 'ταμπέλα') των παιδιών, αντίθετα, οφείλουν να αποτελούν «οδηγούς» για την ανίχνευσή της, για την κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση. Πρέπει οι ορισμοί να παρέχουν κριτήρια για την ανίχνευση και υποστήριξη. Έχοντας, λοιπόν, ως προτεραιότητα τη διάγνωση δίγλωσσων παιδιών, που ενδέχεται να έχουν δυσλεξία, θα επικεντρωθούμε στη συμπτωματολογία της.

• •

•

•



## 4.2. Συμπτωματολογία δυσλεξίας

Όσον αφορά στη συμπτωματολογία της δυσλεξίας έγινε προσπάθεια ομαδοποίησης των συμπτωμάτων σε διαφορετικούς τομείς. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης και γραφής, του προφορικού λόγου, του προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο, της μνήμης, των δυσκολιών στα μαθηματικά και τέλος στη συμπεριφορά, καθώς και στη γενικότερη ανάπτυξη δευτερογενών συμπτωμάτων.

Ειδικότερα, εκτιμάται ότι το άτομο με δυσλεξία παρουσιάζει έναν αργό ρυθμό ή έλλειμμα ευελιξίας στην αναγνωστική του συμπεριφορά (Στασινός, 2003). Το πρόβλημα έγκειται στη δυσκολία ορθής αντιστοίχισης φωνημάτων (ήχων) και γραφημάτων (γραπτών συμβόλων). Επίσης, σε σχέση με την ορθογραφημένη γραφή παρατηρούνται παραποιημένες ορθογραφικά λέξεις, ακατάστατη γραφή, που μπορούν να φθάσουν σε επίπεδο γλωσσικής διαταραχής, καθώς ο υπερβολικός αριθμός λαθών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην κατανόηση του περιεχομένου. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα προβλήματα που παρουσιάζονται στον προφορικό λόγο, κυρίως ως απόρροια των προβλημάτων στο γραπτό λόγο. Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες στη μνήμη και στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο συνδέονται με την αποτυχία στην επίλυση μαθηματικών ασκήσεων παρά τη σχετική ικανότητα διαχείρισης της απλής αριθμητικής (Μαυρομάτη, 2004). Τέλος, γίνεται αναφορά στα δευτερογενή συμπτώματα της δυσλεξίας, δηλαδή στον τομέα της συμπεριφοράς και της ανάπτυξης της προσωπικότητας.

Ακολουθεί η ομαδοποίηση των συμπτωμάτων σε μορφή Πίνακα. Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν επιγραμματικά τα καίρια στοιχεία συμπτωματολογίας που μπορεί να αποτελούν συνολικά, ή κατά συνδυασμούς, τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου με δυσλεξία:

## 1) Ανάγνωση – Γραφή (Bruck & Waters, 1988)

- ✓ Παραλείψεις ή προσθέσεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων (π.χ. αντί σπίτι – σπι ή σπι)
- ✓ Περιληπτοποίηση (π.χ. Η Μαρία ήρθε – Μαρη)
- ✓ Συχνά συγχέονται λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (π.χ. δένω – μένω)
- ✓ Καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή (π.χ. χα αντί αχ)
- ✓ Αντικατάσταση λέξεων με άλλες που έχουν παρόμοια ή ίδια σημασία (π.χ. σκοτεινό αντί μαύρο)
- ✓ Δυσκολία στο σωστό τονισμό των λέξεων (π.χ. αερόπλανο αντί αεροπλάνο)
- ✓ Αναγραμματισμοί (π.χ. γόμα – μόγα)
- ✓ Ανάγνωση στον ενεστώτα ενώ το κείμενο είναι γραμμένο στον αόριστο
- ✓ Ανάγνωση ενός κειμένου αγνοώντας τα σημεία στίξης
- ✓ Αδικαιολόγητος χωρισμός των λέξεων (π.χ. μητέρα – μη τ3 ρα)
- ✓ Αλλοιώσεις και αντίστροφη γραφή (π.χ. 3 αντί ε)
- ✓ Γραπτά ακατάστατα και δυσανάγνωστα
- ✓ Δυσκολία στην κατανόηση του αναγνωστικού κειμένου
- ✓ Δυσκολία στην αντιγραφή λέξεων, συλλαβών ή προτάσεων
- ✓ Συχνό αίσθημα ιλίγγων, πονοκεφάλων ή πόνων στο στομάχι, ιδίως κατά την ανάγνωση και μάλιστα κατά την προσπάθεια συγκέντρωσης για την κατανόηση κειμένων
- ✓ Παράλειψη συνδετικών λέξεων (π.χ. και, σε με, το, ο)
- ✓ Χρησιμοποίηση κεφαλαίων γραμμάτων μέσα στη λέξη και όχι στην αρχή της (π.χ. άνεΜος)
- ✓ Συχνές επαναλήψεις κατά την προσπάθεια επικέντρωσης στο θέμα
- ✓ Αργή προφορική ανάγνωση με συλλαβισμό και έλλειψη ροής
- ✓ Δυσκολία να χρωματιστεί η φωνή κατά την απαγγελία
- ✓ Δυσκολία επιστροφής από το τέλος της μιας γραμμής στην επόμενη
- ✓ Δυσκολία στη μεταφορά φωνημάτων σε γραφήματα
- ✓ Δυσκολία στη 'μεταφορά' της σκέψης σε γραπτή έκφραση
- ✓ Δυσκολία στη γραφή των λιγότερο γραμμικών γραμμάτων (π.χ. το β, δ, ζ, ω) καθώς γι' αυτά απαιτούνται περισσότερο σύνθετες κινήσεις



## 2) Προφορικός λόγος – Ακρόαση (Μαυρομαμάτη, 2004/ Bradley & Bryant, 1978)

- ✓ Εύκολη απόσπαση της προσοχής λόγω εξωγενών ήχων
- ✓ Δυσκολία στη χρήση σύνθετων ή πολύπλοκων λέξεων
- ✓ Προβλήματα στη χρήση των χρόνων των ρημάτων ή των αντωνυμιών
- ✓ Παράβλεψη συλλαβών ή καταλήξεων
- ✓ Μετάθεση των φράσεων και των συλλαβών κατά την ομιλία
- ✓ Δυσκολία έκφρασης των σκέψεων
- ✓ Παράλειψη ολοκλήρωσης των προτάσεων
- ✓ Πιθανότητα εκδήλωσης ακόμη και τραυλισμού υπό συνθήκες πίεσης

## 3) Χωροχρονικός Προσανατολισμός (Bannatyne & Wichiarajote, 1969)

- ✓ Δυσκολίες στην εκτέλεση έργων που προϋποθέτουν προσανατολισμό στο χώρο ή το χρόνο
- ✓ Σύγχυση του αριστερά – δεξιά, βορρά – νότου, χθες – αύριο
- ✓ Δυσκολία ορθής ανάγνωσης του χάρτη ή του ρολογιού
- ✓ Το πιάσιμο των μολυβιών γίνεται με ασυνήθιστο τρόπο
- ✓ Αδεξιότητα και έλλειψη συντονισμού κινήσεων
- ✓ Δυσκολία με τους λεπτούς χειρισμούς και τις μηχανικές κινήσεις σε προκαθορισμένους στόχους
- ✓ Πιθανότητα παρουσίασης προβλημάτων σειροθέτησης, αδυναμία ορθής σειροθέτησης των ημερών της εβδομάδας, των μηνών, εποχών, αριθμών αλλά και αδυναμία αντιστροφής τους

**4) Μνήμη (Jorm, 1983/ Senf & Freundl, 1971/ Καραντζής, 2001)**

- ✓ Δυσκολία ανάκλησης και εκτέλεσης μιας σειράς προφορικών εντολών
- ✓ Δυσκολία στην αναπαραγωγή των μηνών με τη σειρά τους, στην αρίθμηση ζυγών αριθμών, στην εκμάθηση της προπαίδειας
- ✓ Πτωχεία μνήμης όσον αφορά στις ακολουθίες, τα γεγονότα και τις πληροφορίες που δεν έχουν βιωθεί
- ✓ Αναπαραστατικός μάλλον, παρά συλλογιστικός ειρμός –δηλαδή με εικόνες και το συναίσθημα, κι όχι με ήχους ή λέξεις

**5) Διαχείριση του χρόνου – Μαθηματικά (Hughes, 1994)**

- ✓ Δυσκολία στην καταμέτρηση και διαχείριση χρημάτων
- ✓ Αποτυχία στην επίλυση μαθηματικών ασκήσεων παρά τη σχετική ικανότητα διαχείρισης της απλής αριθμητικής
- ✓ Μεγάλη δυσκολία αντίληψης της ώρας, επικοινωνίας και διαχείρισης του χρόνου

**6) Συμπεριφορά, Υγεία, Ανάπτυξη και Προσωπικότητα (Τζουριάδου, 1979/ Magowan, 1999)**

- ✓ Τα άτομα με δυσλεξία είναι εξαιρετικά ατίθασα ή αντίθετα, καταναγκαστικά τακτικά
- ✓ Είναι επιρρεπή σε μολύνσεις αυτιών, ευαίσθητα στα τρόφιμα, τις πρόσθετες ουσίες και τα χημικά προϊόντα
- ✓ Χαρακτηρίζονται από συναισθηματική ανωριμότητα και για το λόγο αυτό παιδιά με δυσλεξία προτιμούν να παίζουν με παιδιά μικρότερης ηλικίας



Συνοπτικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι στην παραπάνω ενότητα έγινε προσπάθεια παρουσίασης της συμπτωματολογίας της δυσλεξίας με τη μορφή κατάταξης σε ξεχωριστούς τομείς με στόχο την πληρέστερη κατανόηση των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία και τον ευκολότερο εντοπισμό τους.

### 4.3. Αιτιολογία δυσλεξίας

Τα αίτια της δυσλεξίας εξετάζονται σε διάφορα επίπεδα, όπως το Βιολογικό, το Γνωστικό, της Συμπεριφοράς. Η επίδραση του περιβάλλοντος επηρεάζει και τα τρία παραπάνω επίπεδα. Επομένως, οι αιτιογενείς παράγοντες είναι πολλαπλοί.

Σύμφωνα με τη Μαυρομμάτη (2004), η δυσλεξία οφείλει κατ' αρχή να συνδέεται με την κληρονομικότητα. Συχνά παρατηρούμε η δυσλεξία να χαρακτηρίζει περισσότερα από ένα άτομο σε μια οικογένεια, όχι μόνο τους γονείς και τα παιδιά τους, αλλά και την ευρύτερη οικογένεια. Υπάρχουν μελέτες που είναι ενδεικτικές της κληρονομικής φύσης της δυσλεξίας (Fisher, 1999). Εξετάστηκε ένα πολύ μεγάλο δείγμα από δίδυμους μονοζυγωτικούς και ετεροζυγωτικούς και φάνηκε ότι ανάμεσα στους μονοζυγωτικούς διδύμους κατά ποσοστό 68%, παρουσιάζουν και οι δύο δυσλεξία, ενώ το ποσοστό των διζυγωτικών διδύμων, που είχαν και οι δύο δυσλεξία ήταν μόνο 38%. Όμως, η δυσλεξία δε μεταβιβάζεται οπωσδήποτε κληρονομικά και κατά απόλυτο τρόπο. Αν ίσχυε αυτό θα έπρεπε από τα μονοζυγωτικά δίδυμα οι των οποίων το ένα βρέθηκε με δυσλεξία να εμφανίζονταν με τα αδέρφια τους ομοίως με δυσλεξία, σε ποσοστό, δηλαδή, 100%. Βέβαια, ακόμη και τα μονοζυγωτικά δίδυμα, τα οποία διαθέτουν το ίδιο ακριβώς γενετικό υλικό και ως εκ τούτου και το ίδιο δυναμικό και τις ίδιες ιδιαιτερότητες από τη στιγμή της γέννησής τους, είναι εκτεθειμένα σε πολλούς παράγοντες, όπως το περιβάλλον και η διαπαιδαγώγηση, οι οποίοι διαφοροποιούν τη σχολική επίδοση. Η κληρονομικότητα, λοιπόν, είναι μία μόνον παράμετρος, που πρέπει να συνυπολογίζουμε πάντα και σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως το περιβάλλον και η εκπαίδευση. Πάντως, αυτό που πρέπει να αναφέρουμε είναι η σχέση που παρατηρήθηκε ανάμεσα στη δυσλεξία και το χρωμόσωμα 15, καθώς και το χρωμόσωμα 6 αυτό όμως, δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άτομα με δυσλεξία χωρίς τις ιδιαιτερότητες που έχουν εντοπιστεί στα συγκεκριμένα γονίδια.

Στο βιολογικό επίπεδο εντάσσεται και η έρευνα για τη λειτουργία του εγκεφάλου των ατόμων με δυσλεξία. Πρόκειται για τη νευρολογική προοπτική, διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται την πληροφορία και των σημείων στα οποία το παιδί με δυσλεξία διαφέρει από τον 'κανονικό' αναγνώστη. Η σημαντικότερη θεωρία του εγκεφάλου αναφέρεται στη δυσλεξία σε συνάρτηση με τη λειτουργία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου (Bub & Kertess, 1982). Στην περίπτωση των ατόμων με δυσλεξία παρατηρείται μια έλλειψη εξειδίκευσης του



αριστερού ημισφαιρίου στο γλωσσικό πεδίο. Υπάρχει και στα άτομα με δυσλεξία εγκεφαλική κυριαρχία, αλλά είναι λιγότερο σαφής σε συνάρτηση με τη λειτουργία της γλώσσας. Αποτέλεσμα του παραπάνω, της ελλιπούς πλευρίωσης, θεωρούνται οι αντιστροφές, τα κατοπτρικά είδωλα. Παρόμοιες ερμηνείες είναι η επιβράδυνση ή η καθυστέρηση στην ωρίμανση του αριστερού ημισφαιρίου, το οποίο ευθύνεται για τη λειτουργία της γλώσσας, σε τομείς όπως η ανάγνωση, η γραφή, οι αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες. Εκτός από την ανεπάρκεια του αριστερού ημισφαιρίου, μία επιπλέον θεωρία είναι εκείνη που εξετάζει την παρεμβολή του δεξιού ημισφαιρίου στο λειτουργικό ρόλο του αριστερού. Γενικά, και σ' αυτή την περίπτωση μιλάμε για ανάμικτη κυριαρχία των δύο ημισφαιρίων. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία της έλλειψης σύνδεσης πληροφοριών, υπάρχει στο παιδί με δυσλεξία πρόβλημα στη σύνδεση ακουστικών και οπτικών πληροφοριών στα διαφορετικά ημισφαίρια.

Εκτός από τη νευρολογική υπόσταση της δυσλεξίας, η οποία εντάσσεται στο βιολογικό επίπεδο, έχει αναπτυχθεί και η γνωστική. Σύμφωνα με τα Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου του Τμήματος ΦΠΨ (Τομέας Ψυχολογίας) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 1988) στα Ιωάννινα η γνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας περιλαμβάνει διάφορες περιοχές, όπως σκέψη, μνήμη, αντίληψη και γλώσσα. Με βάση τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών (Reid, 1997) το άτομο με δυσλεξία παρουσιάζει ορισμένες ελλείψεις στην κωδικοποίηση και την απομνημόνευση γραμμάτων και λέξεων (Wagner & Torgesen, 1987). Γενικά, η προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών αφορά ανεπάρκειες, που επεκτείνονται στο αντιληπτικό και κινητικό πεδίο, στη σειροθέτηση, την παράθεση πληροφοριών, τη μνήμη, τη λεκτική επεξεργασία, καθώς και σε παράγοντες, που αφορούν στη σύνταξη και τη σημασιολογία. Όσον αφορά στην οπτική αντίληψη (Ehri & Wilce, 1985), παρουσιάζονται δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο, στην αντίληψη περίπλοκων σχεδίων, σχημάτων και εικόνων. Οι δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη σχετίζονται με την ακουστική διάκριση και την ακουστική κωδικοποίηση. Η ορθογραφημένη γραφή δεν αποτελεί μόνο οπτική διεργασία, αλλά και ακουστική. Οι δυσκολίες, λοιπόν, των παιδιών με δυσλεξία μπορεί να οφείλονται σε ιδιαιτερότητες των βασικών διαδικασιών, που συμβαίνουν κατά τη επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων από την οπτική οδό και των ακουστικών πληροφοριών από την ακουστική οδό. Ο ρόλος των αισθητηρίων οργάνων και ο τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών που προσλαμβάνονται κατά την ανάγνωση του γραπτού λόγου διακρίνονται για την πολυπλοκότητά τους. Τα



μάτια μας βλέπουν τα γράμματα και μετακινούνται ταχύτατα από το ένα γράμμα στο άλλο μέσα στην πρόταση για να τα δουν όλα με τη σειρά και να αναγνώσουν τις λέξεις και τα κείμενα. Σχετικά με την οπτική διάκριση (Stanley, 1994), η ιδέα που έχει διερευνηθεί είναι η πιθανότητα να συνδέονται οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία με προβλήματα στον έλεγχο των κινήσεων των οφθαλμών (οφθαλμοκίνηση), δηλαδή τη συχνότητα των παλινδρομικών κινήσεων των οφθαλμών του αναγνώστη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Παυλίδη (1981), τα λάθη στην ανάγνωση των λέξεων και των κειμένων οφείλονται στις ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις, που έχουν ως συνέπεια την συχνότητα των παλινδρομήσεων του οφθαλμού του αναγνώστη στο κείμενο. Ωστόσο, η παραπάνω υπόθεση δε συνέβη να υποστηριχθεί από άλλες έρευνες με αποτέλεσμα η αιτιολογία της δυσλεξίας με τις ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις να μη φαίνεται τελικά πιθανή. Όμως, μέσα από τις δυσκολίες της οπτικής αντίληψης αναδεικνύεται η δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία στη σειροθέτηση (Houghton, 1990). Οι καθρεπτικές αναπαραστάσεις, οι αντιστροφές και οι αναγραμματισμοί τονίζουν τις δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία σε ό,τι αφορά στο χρόνο, στην τήρηση της σειράς ή της ακολουθίας. Η παρακολούθηση ενός φωτεινού ερεθίσματος, που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα των οφθαλμικών κινήσεων δε μπορεί να εξομοιωθεί με τη διαδικασία της ανάγνωσης, κατά την οποία το άτομο καλείται να παρακολουθήσει τη σειρά πολλών και διαφορετικών συμβόλων, τοποθετημένων σε ειδική θέση, ώστε να αποτελούν μοναδικά φωνολογικά σύνολα με συγκεκριμένο σημασιολογικό περιεχόμενο. Η αποκωδικοποίηση των γραφημάτων στα αντίστοιχα φωνήματα απαιτεί και γλωσσική εμπειρία, αλλά και κοινωνική, ακόμη και συμμετοχή του συναισθήματος. Οι έρευνες δικαιολογημένα άρχισαν να προσανατολίζονται από την οπτική μνήμη στη μνήμη των γλωσσικών πληροφοριών. Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία κατά την οποία απαιτείται ταχύτατη επεξεργασία πληροφοριών. Τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας από τους μη δυσλεκτικούς σε αποτελέσματα δοκιμασιών, που εξετάζουν τη βραχύχρονη μνήμη/ εργαζόμενη μνήμη. Η αδυναμία της βραχύχρονης μνήμης εξηγεί λάθη όπως εκείνα που παρουσιάζονται στην αντιγραφή.

Η ερευνητική δραστηριότητα στην κατεύθυνση αιτιοπαθογένεσης της δυσλεξίας προσμετρά και μελέτες για τη λεκτική διεργασία. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν δυσκολίες στη σύνδεση οπτικών και λεκτικών ερεθισμάτων, γραφημάτων/ φωνημάτων (Hanna κ.ά, 1966). Επίσης, παρουσιάζουν δυσλειτουργία στην



επεξεργασία ως προς ένα τουλάχιστον από τα τρία συστατικά στοιχεία της γλώσσας, είτε ως προς τη σημαντικότητα/ σημασιολογία, είτε ως προς τη σύνταξη είτε/ και ως προς τη φωνολογία. Παρατηρούνται δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, στην αναγνώριση λέξεων, στην κατανόηση ενός αναγνωστικού κειμένου. Επομένως, οι ανεπάρκειες στις λεκτικές δεξιότητες έχουν ως αποτέλεσμα την αναγνωστική δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία. Γι' αυτό το λόγο παρουσιάζουν αδυναμίες στη φωνολογική επεξεργασία του λόγου και στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας (Torpeus, 1984). Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φθόγγους. Δεν κατανοούν την αυτονομία της λέξης, της συλλαβής, του φωνήματος.

Οι παραπάνω αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας εξαιτίας της πολυπλοκότητάς τους επιβάλλουν μια διεπιστημονική προσέγγιση του προβλήματος. Η έρευνα ξεκινώντας από μονοπαραγοντικές θεωρίες κατέληξε σε πολυπαραγοντικές. Από την ιατρική προοπτική περνάμε στη γνωστική (Snowling, 1987). Γενικά, οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας όλες τις θεωρίες για την αιτιολογία της δυσλεξίας. Μαζί με τις νευροφυσιολογικές θεωρίες πρέπει να συνυπολογίζονται και πλήθος άλλων θεωριών που έχουν ιστορικά εκφραστεί και επιγραμματικά μνημονεύονται εδώ: Οι θεωρίες της εξελικτικής αργοπορίας, οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές θεωρίες, οι οικοσυστημικές θεωρίες αλλά και οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, με τις τελευταίες να τείνουν να επικεντρωθούν ιδίως στην επίδραση του περιβάλλοντος (οικογενειακού, εκπαιδευτικού, κοινωνικού). Όσον αφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, το οικογενειακό (αντιστάσεις γονέων), αλλά και σχολικό πλαίσιο διαδραματίζουν σπουδαίους ρόλους. Έχει τονιστεί ο ρόλος του σχολείου και η αναγκαιότητα ύπαρξης σχολείων φιλικά διακείμενων προς τη δυσλεξία. Η δυσλεξία έχει εκπαιδευτικές διαστάσεις, κι έτσι οι κατάλληλες διδακτικές πρακτικές μπορούν να αυξήσουν τις ευκαιρίες για επιτυχία όλων των παιδιών με δυσλεξία από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως την ανώτατη. Βέβαια, η διερεύνηση των ποικίλων αιτιακών παραγόντων δε θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό. Αντίθετα, απαραίτητος είναι ο συνυπολογισμός όλων ανεξαιρέτως προς την κατεύθυνση μιας σωστής διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 5. Δυσλεξία και διγλωσσία-Αξιολογικές & διαγνωστικές διαδικασίες

### 5.1. Αξιολόγηση - Διάγνωση παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία

Σύμφωνα με την Cline (1999), επιβάλλεται απ' τη μια πλευρά να αποφεύγεται η διάγνωση ειδικής μαθησιακής δυσκολίας εκεί που δεν υπάρχει και από την άλλη να αναγνωρίζεται πρώιμα κάθε ειδική μαθησιακή δυσκολία, όταν πραγματικά υφίσταται. Επομένως, πρωταρχικός στόχος της διάγνωσης πρέπει να είναι ο προσδιορισμός της ύπαρξης ή μη ενός δυσλεκτικού προβλήματος στο παιδί. Αν όντως υπάρχει κάποιο πρόβλημα, μετά τον εντοπισμό του προχωράμε στη διερεύνηση της φύσης του. Αναζητούμε εξήγηση για τη φύση του γλωσσικού προβλήματος που ενδέχεται να παρουσιάζει το παιδί, αποκλείοντας άλλες πρωταρχικές παθολογικές καταστάσεις, όπως ελλείμματα αισθητηριακής φύσης.

Εκτός από τον καθορισμό της ύπαρξης ή μη της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, όπως δυσλεξίας, οφείλουμε να προχωρήσουμε στη σύνθεση ενός προφίλ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, που ενδέχεται να παρουσιάζει το παιδί κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου, καθώς και των γνωστικών του δυνατοτήτων ανάλογα με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο (Tallal & Mellits, 1985). Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν στην ακουστική και οπτική αντίληψη, καθώς επίσης και στη μνήμη. Ο εντοπισμός των δυσκολιών του παιδιού, ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διάγνωσης, θα πρέπει να γίνεται από εξειδικευμένο προσωπικό και πάντοτε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους γονείς, οι οποίοι δεν είναι πάντοτε θετικά διακείμενοι προς τους επίσημους θεσμικούς φορείς, καθώς πιθανή είναι η τάση αμφισβήτησης εκ μέρους των πρώτων απέναντι στους δεύτερους.

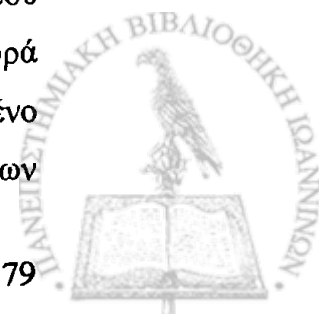
Για τη διάγνωση και την αξιολόγηση των παιδιών που ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσλεξία είναι απαραίτητη η συνεργασία ιδεατά πολυσχιδών διεπιστημονικών ομάδων με τους εκπαιδευτικούς της τάξης των παιδιών, καθώς και με τους γονείς. Η συνεργασία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς στόχος της διάγνωσης και της αξιολόγησης είναι η κατάρτιση ενός κατάλληλου προγράμματος



παρέμβασης με συγκεκριμένη δομή και διδακτικούς στόχους. Η διάγνωση, λοιπόν, δεν είναι αυτοσκοπός. Αποβλέπει στην εγγύτερη δυνατή διαμόρφωση του αιτιοπαθογενετικού και «δυνητικού» 'προφίλ' της δυσλεξίας, ώστε να καταρτιστεί ορθά η θεραπευτική προσέγγιση –αν μη στοχεύοντας στην εξάλειψη των συμπτωμάτων στο σύνολό τους, οπωσδήποτε, όμως στη μείωση των δυσκολιών του παιδιού με δυσλεξία. Για το λόγο αυτό κατά τη διάγνωση αναγνωρίζονται τα ελλείμματα του παιδιού, αλλά και τονίζονται οι δυνατότητές του. Εκτός, όμως, από τη λειτουργική ιδιότητα της διάγνωσης και αξιολόγησης χρησιμοποιούμε και την περιγραφική, η οποία αφορά στις στρατηγικές εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η διάγνωση και η αξιολόγηση πραγματοποιούνται από εξειδικευμένους επιστήμονες, η συνεργασία των οποίων είναι απαραίτητη προς την κατεύθυνση της διεπιστημονικότητας. Ορισμένες από τις ειδικότητες για μια έγκυρη διάγνωση είναι εκείνες του οφθαλμιάτρου, ωτορινολαρυγγολόγου, ακουολόγου, παιδίατρου, παιδοψυχιάτρου, ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού όλων των βαθμίδων, λογοθεραπευτή, κοινωνικού λειτουργού. Δεν είναι, ωστόσο, παρακινδυνευμένο να υποτεθεί ότι στην ελληνική πραγματικότητα τέτοιες συνθέσεις θα είναι μάλλον σπάνιο να απαντηθούν στην πράξη. Βέβαια, η/ ο ψυχολόγος είναι εκείνος που θα αποφανθεί ουσιαδώς για την ύπαρξη ή μη μιας σοβαρής αναγνωστικής δυσκολίας (Στασινός, 2003), αλλά η συνεργατικότητα της/ του με άλλους ειδικούς ασφαλέστερα θα διασφαλίσει την εγκυρότητα, όχι μόνο της διάγνωσης, αλλά και την επιτυχία της παρέμβασης.

• Για μια αντικειμενική αξιολόγηση, απαραίτητη είναι η χρήση συγκεκριμένων διαγνωστικών μεθόδων. Στη διαγνωστική διαδικασία χρησιμοποιούνται: ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης, όπως η Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechsler για Παιδιά (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC-R), ένα σταθμισμένο τεστ αναγνωστικής ικανότητας, ένα τεστ ορθογραφημένης γραφής. Έτσι, αν ένα παιδί παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση ή/ και στην ορθογραφημένη γραφή, είναι νοήμον, δεν παρουσιάζει οπτικά και ακουστικά ελλείμματα και χαρακτηρίζεται από συναισθηματική σταθερότητα, τότε η πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας είναι μεγάλη. Κατά την αξιολόγηση της νοημοσύνης δίνεται έμφαση στη σύγκριση των επιδόσεων στη λεκτική νοημοσύνη και στην πρακτική νοημοσύνη. Η επίδοση του δυσλεξικού παιδιού στην πρακτική νοημοσύνη υπερτερεί κατά πολύ. Μία διαφορά ίση ή μεγαλύτερη των 20 μονάδων θεωρείται ότι είναι σημαντική. Το σταθμισμένο στην ελληνική WISC-III μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των



μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά που έχουν πρόβλημα κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Η πιο κρίσιμη πλευρά της διαδικασίας αξιολόγησης με το WISC-III είναι η λήψη αποφάσεων για τη θεραπευτική παρέμβαση που θα πρέπει να ακολουθηθεί. Για να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν ακριβέστερη ψυχολογική αξιολόγηση θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλες οι διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης για την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, το σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου τεστ είναι ότι παρέχει μέσω των 13 διαφορετικών κλιμάκων του, ένα μεγάλο εύρος αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών για τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού. Η δομή του τεστ προσφέρει στον ψυχολόγο τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ευρήματά του σε πολλά επίπεδα, από τον απλό υπολογισμό του νοητικού πηλίκου έως τη λεπτομερή ανάλυση του νοητικού προφίλ του παιδιού. Ο ψυχολόγος έχει τη δυνατότητα να αλιεύσει αντικειμενικές πληροφορίες για τη νοητική ικανότητα του παιδιού. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι η πιθανή χαμηλή επίδοση του παιδιού σ' ένα τεστ νοημοσύνης δε σημαίνει απαραίτητα χαμηλό επίπεδο νοητικής λειτουργίας. Ένα χαμηλό νοητικό πηλίκο δεν είναι μόνο αποτέλεσμα νοητικής ανεπάρκειας, μπορεί να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών παρατηρείται σημαντική διαφορά ως προς το πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο μεταξύ του εξεταζόμενου παιδιού και των παιδιών του δείγματος της στάθμισης του τεστ. Είναι, επομένως, σημαντικό να αντλούνται και να συνεκτιμώνται πληροφορίες από πολλές πηγές. Γενικά, τα ελλείμματα που καταγράφονται στο παιδί με δυσλεξία κατά τη χορήγηση του WISC, σύμφωνα με τον Στασινό (2003), είναι τα ακόλουθα, κατ' αντιστοιχία προς τις οικείες δοκιμασίες:



**ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ****ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ WISC**

Δυσκολίες στη σειροθέτηση	Τεστ Πρόσκτησης Πληροφοριών
Έλλειμμα στην ονομασία τμημάτων μιας εικόνας	Τεστ Συμπλήρωσης Εικόνων
Σύγχυση στην ακολουθία λέξεων στις προφορικές απαντήσεις	Τεστ Ομοιοτήτων
Πλήρης αντιστροφή σειράς εικόνων	Τεστ Διευθέτησης Εικόνων
Μη εύκολη απομνημόνευση του περιεχομένου των αριθμητικών προβλημάτων και ελλειμματική κατανόηση των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων	Τεστ Αριθμητικής
Δυσκολία στην αντίληψη των μισών κύβων	Τεστ Σχεδίων με κύβους
Δυσκολία στη λεκτική διατύπωση ιδεών με σαφήνεια	Τεστ Λεξιλογίου και Κατανόησης
Δυσκολία σύνθεσης ενός συνόλου από τα μέρη του	Τεστ Συναρμολόγησης Αντικειμένου
Δυσκολία κωδικοποίησης συμβόλων	Τεστ Κωδικοποίησης
Δυσκολία στην επικέντρωση προσοχής	Τεστ Αριθμών (Στασινός, 2003)

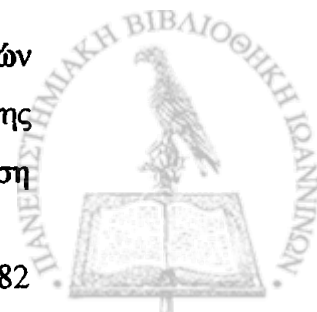
Ένα επιπλέον πολυθεματικό σταθμισμένο διαγνωστικό τεστ, που μας δίνει μια αναλυτική εικόνα της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού είναι το Αθηνά Τεστ (Παρασκευόπουλος, 1996). Με το συγκεκριμένο τεστ εντοπίζονται οι ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Πρόκειται για ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος με τους μαθητές της τάξης του και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, ώστε να εντοπιστούν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης κατασκευάστηκε στο ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της



Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και διατίθεται σ' όλους τους ενδιαφερόμενους ειδικούς. Εκτός από προκριματικό υλικό, αποτελεί και ψυχοδιαγνωστικό εργαλείο, πάνω στο οποίο μπορεί να στηριχθεί ο ίδιος ο δάσκαλος είτε μόνος του, είτε σε συνεργασία με το σχολικό ψυχολόγο και άλλους ειδικούς. Συγκεκριμένα, το Αθηνά Τεστ επιδιώκει να καλύψει όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού (νευρολογική, νοητική, κινητική, αντιληπτική, ψυχογλωσσική). Επίσης, πρόκειται και για τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης εκτός από προκριματικό- πολυθεματικό τεστ. Το διαγνωστικό ζητούμενο δεν είναι μόνο να καθοριστεί κατά πόσο το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού είναι αντίστοιχο με τη χρονολογική του ηλικία, αλλά κυρίως να καθοριστεί κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στις διάφορες ικανότητες και επιδόσεις στο υπό αξιολόγηση παιδί. Δεν υπολογίζονται μόνο οι διατομικές διαφορές, αλλά και οι ενδοατομικές. Στόχος του τεστ είναι η αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας του παιδιού, της αντιληπτικής διάκρισης, της φωνολογικής ενημερότητας, της ολοκλήρωσης ελλιπών παραστάσεων, της άμεσης μνήμης ακολουθιών, του οπτικο- κινητικού συντονισμού, καθώς και του προσανατολισμού του σώματος. Γι' αυτό το λόγο χορηγούνται δεκατρείς επιμέρους κλίμακες :

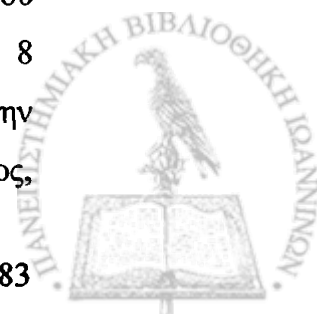
1. Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο
4. Ακουστική διάκριση
5. Οπτική διάκριση
6. Σύνθεση γλωσσικών φθόγγων
7. Ολοκλήρωση ελλιπών λέξεων
8. Ολοκλήρωση ελλιπών προτάσεων
9. Μνήμη ακουστικών ακολουθιών
10. Μνήμη οπτικών ακολουθιών
11. Γραφο-κινητικός συντονισμός
12. Πλευρίωση
13. Αντίληψη δεξιού- αριστερού

Σημαντική στη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα της δυσλεξίας, είναι και η συμβολή των Τεστ Ανάγνωσης και Ορθογραφημένης Γραφής. Στα Τεστ Ανάγνωσης εξετάζεται η αναγνώριση



μεμονωμένων λέξεων, η ηχηρή ανάγνωση και η κατανόηση του κειμένου, καθώς και η σιωπηρή ανάγνωση. Στόχος των Τεστς Ανάγνωσης είναι η αντικειμενική μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, ο εντοπισμός των μαθητών με προβλήματα στην ανάγνωση, των οποίων η αναγνωστική ικανότητα υπολείπεται του αναμενόμενου επιπέδου και οι οποίοι έγκαιρα πρέπει να υποβληθούν σε ειδικά προγράμματα αγωγής. Με τα Τεστς Ορθογραφικής Γραφής επισημαίνονται οι τύποι ορθογραφικών λαθών του παιδιού με δυσλεξία. Τα λάθη ορθογραφικής γραφής συμπεριλαμβάνουν μη τήρηση σωστής σειράς των γραμμάτων σε μια λέξη, τη λανθασμένη γραφική απόδοση γραμμάτων σε σχέση με τους αντίστοιχους ήχους. Επίσης, ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού για το χειρισμό λεπτών κινήσεων των χεριών του (κιναισθητική συμπεριφορά). Χρησιμοποιείται η υπαγόρευση λέξεων και προτάσεων, η αναγνώριση τυπωμένων λέξεων, προτάσεων και κειμένων. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι κατά τη διάρκεια των Τεστς Ανάγνωσης αξιολογούνται η ταχύτητα και η ροή, καθώς και η κατανόηση. Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε σφάλματα, όπως η παράλειψη φθόγγου ή συλλαβής, η παράλειψη λέξης ή λέξεων ή η προσθήκη αντίστοιχα, η αντιμετάθεση συλλαβών, ο διασταγμός, η αγνόηση ή η προσθήκη σημείων στίξης, ο παρατονισμός, το χάσιμο αράδας. Στα Τεστς Ορθογραφικής Γραφής αξιολογούνται τα καταληκτικά λάθη ρηματικού ή ονοματικού τύπου, λάθη διάκρισης του γένους, αριθμού, καθώς και θεματικά λάθη. Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ορθογραφίας τεστς οπτικής διάκρισης λέξεων (π.χ καρέκλα, καράκλα), καθώς και τεστ ακουστικής διάκρισης λέξεων (π.χ χαλί, χολή). Σημειωτέον ότι τα τεστς αυτά αποτελούν και πεδίο ευελιξίας για τον αξιολογητή, καθώς τα στοιχεία επιλογής για την αξιολόγηση μπορεί να ποικίλουν, δίχως ιδιαίτερους περιορισμούς βαθμολογίας στην επίδοση.

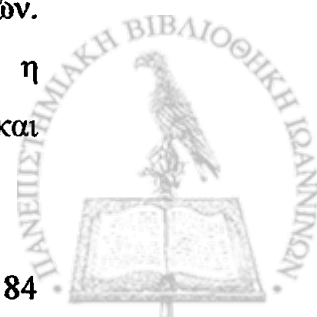
Μια άλλη μορφή αξιολόγησης της νοημοσύνης είναι η νοητική δοκιμασία του Raven (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1987), η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στην Ελλάδα. Σκοπός της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι η μέτρηση της ικανότητας του ατόμου να πραγματοποιεί λογικές συσχετίσεις σε αφηρημένο οπτικό υλικό και να οργανώνει την αντίληψη του χώρου σε λειτουργικά σύνολα. Περιλαμβάνει μια σειρά από εξήντα γεωμετρικά σχήματα ομαδοποιημένα ανά δώδεκα, διευθετημένα σε λογικές σειρές ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας, από τα οποία λείπει ένα μέρος του ολικού σχήματος. Στο κάτω μέρος της σελίδας κάθε εικόνας υπάρχουν 6 ή 8 σχήματα, από τα οποία ένα μόνο θα μπορούσε κάθε φορά να συμπληρώσει την εικόνα και αυτό καλείται να βρει ο εξεταζόμενος (Τσιάντης & Μανωλόπουλος,



1987). Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες προορίζονται για άτομα διαφορετικών πολιτισμών και δεν παρέχουν παραμέτρους, που διαφέρουν κατά πολιτισμούς, όπως η γλώσσα, ή η ανάγνωση. Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών οι δοκιμασίες Raven είναι πολύ χρήσιμες και ασφαλείς.

Βέβαια, για την αξιολόγηση των γλωσσικών λειτουργιών, ένα από τα πλέον χρήσιμα τεστ είναι το σταθμισμένο στην ελληνική Ιλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, ΙΤΡΑ). Στόχος του συγκεκριμένου τεστ είναι η διάγνωση και η αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, που παρουσιάζουν ορισμένα παιδιά με κανονική νοημοσύνη. Η εξακρίβωση και η ανίχνευση των ειδικών δυσκολιών μάθησης απαιτεί μια ποικιλία ειδικών δοκιμασιών, προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και το ΙΤΡΑ, το οποίο περιλαμβάνει ειδικές ψυχολογικές δοκιμασίες για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η παραπάνω διαγνωστική-κλινική δοκιμασία αφορά παιδιά από 2-13 ετών. Εξετάζονται οι ικανότητες των παιδιών σε τρία επίπεδα, το οπτικοκινητικό, το εκφραστικό και το επίπεδο αναπαράστασης (χρησιμοποίηση γλωσσικών και αριθμητικών συμβόλων). Σύμφωνα με τα παραπάνω επίπεδα κατασκευάστηκαν 12 επιμέρους δοκιμασίες για τη μέτρηση των ψυχογλωσσικών ικανοτήτων. Το περιεχόμενο της δοκιμασίας ΙΤΡΑ είναι χρήσιμο όχι μόνο για τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και για την πρόληψή τους, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί στην προσχολική ηλικία, να εντοπίσει τυχόν ανεπάρκειες και να προλάβει μελλοντικές αποτυχίες στο σχολείο. Για το λόγο αυτό σταθμίστηκε και προσαρμόστηκε στην Ελλάδα σε 1000 περίπου παιδιά δημοτικού σχολείου από τον καθηγητή Ι. Παρασκευόπουλο και την ερευνητική ομάδα του Ψυχολογικού Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων (Παρασκευόπουλος, 1973).

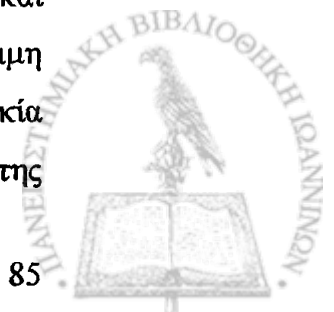
Προς την κατεύθυνση μιας ολοκληρωμένης διάγνωσης του παιδιού που μπορεί να παρουσιάζει δυσλεξία απαραίτητη είναι και η χρήση ορισμένων τεστ με τα οποία αξιολογούνται μέλη ή όργανα του σώματος που 'προτιμά' το παιδί στην καθημερινή του πρακτική (Στασινός, 2003). Τα συγκεκριμένα τεστ ονομάζονται τεστ πλευρίωσης. Παρατηρεί ο εξεταστής τον προτιμώμενο οφθαλμό, το προτιμώμενο χέρι (με ποιο πιάνει, με ποιο γράφει, με ποιο μεταφέρει), το προτιμώμενο πόδι, το προτιμώμενο αφτί, με τη χρήση διάφορων μέσων και τεχνικών. Δεδομένης της χωροταξικής δυσκολίας που η δυσλεξία συχνά εξυπακούεται, η πρόσθετη χρήση τέτοιων δοκιμασιών μπορεί να ωφελήσει την έγκαιρη διάγνωση, και



μάλιστα σε δίγλωσσα παιδιά, στο βαθμό που η αξιολόγηση αυτού του τύπου είναι ουδέτερη πολιτισμικά.

Τέλος, καθοριστικό ρόλο στην έγκυρη διάγνωση παίζουν ορισμένα ποιοτικά στοιχεία, τα οποία αφορούν το ιστορικό του παιδιού, που ενδέχεται να παρουσιάζει δυσλεξία, και συλλέγονται, είτε με σχετικό ερωτηματολόγιο, που συμπληρώνεται από τους γονείς, είτε με συνέντευξη, που πραγματοποιεί συνήθως ο ψυχολόγος ή ο κοινωνικός λειτουργός για την άμεση παροχή πληροφοριών από εκείνους. Τα ιστορικά διακρίνεται σε ατομικό και κοινωνικό ιστορικό. Το πρώτο περιλαμβάνει ατομικά στοιχεία του παιδιού και ένα ιστορικό υγείας. Το ιστορικό υγείας περιέχει το ιστορικό γέννησης (εγκυμοσύνη, τοκετός, δυσκολίες κατά τη γέννηση, μετά τη γέννηση, ηλικία μητέρας κατά τη γέννηση, υγεία μητέρας κατά την εγκυμοσύνη), το ιστορικό ανάπτυξης (πότε περπάτησε, πότε μίλησε, έλεγχος σφικτήρων, μάσημα τροφής). Επίσης, το ιστορικό υγείας περιλαμβάνει ασθένειες, που τυχόν πέρασε το παιδί, εγχειρήσεις, καθώς και πληροφορίες για την παρούσα κατάσταση υγείας του παιδιού. Αντίθετα, το κοινωνικό ιστορικό επικεντρώνεται σε πληροφορίες, οι οποίες αφορούν στις σχέσεις των μελών της οικογένειας, στη στάση των γονέων, στις εντάσεις στο σπίτι, στα προβλήματα συμπεριφοράς που τυχόν παρουσιάζει το παιδί (θυμός, νευρική κατάσταση, επιθετικότητα, υπερβολική ντροπαλότητα). Μεγάλη σημασία δίνεται στις συμπεριφοριστικές εκδηλώσεις του παιδιού, όπως η προσαρμοστικότητα ή η δυσπροσαρμοστικότητα, που ενδέχεται να παρουσιάζει. Τέλος, περί γονέων τίθεται και πάλι το θέμα της δεκτικότητας των γονέων, καθώς και των επιφυλάξεων, που πιθανόν να έχουν για την παροχή πληροφοριών στους αντίστοιχους λειτουργούς, που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση.

Βάσει όλων των παραπάνω μεθόδων, ποσοτικών και ποιοτικών, πραγματοποιείται η αξιολόγηση και η διάγνωση των παιδιών που τυχόν παρουσιάζουν δυσλεξία, ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Μιλώντας συγκεκριμένα για τη δυσλεξία και γενικότερα για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να τονίσουμε ότι όσο πιο γρήγορα αναγνωρίζονται, τόσο πιο γρήγορα και ομαλά μπορούν να εξισορροπηθούν οι συναφείς δυσκολίες (ιδίως ανάγνωσης και ορθογραφικής γραφής) που παρουσιάζονται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η πρώιμη δυνατότητα ανίχνευσης και παρέμβασης, συγκεκριμένα κατά την προσχολική ηλικία οδηγεί στην αποφυγή της ετικετοποίησης, του στιγματισμού, της ματαιώσης και της



απογοήτευσης. Η ανάγκη πρόωμης ανίχνευσης της δυσλεξίας υποστηρίζεται από πολλούς ειδικούς και τονίζεται η συμβολή της στην αποτελεσματική παρέμβαση καθώς και στη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος, ώστε το παιδί με δυσλεξία να μπορέσει να αναπτύξει τις δυνατότητές του (Davies, 2003).

Ορισμένοι δείκτες δυσλεξίας (Schneider, 1993), οι οποίοι μπορούν να χτυπήσουν έγκαιρα το καμπανάκι του κινδύνου σε γονείς και εκπαιδευτικούς για μελλοντική αναγνωστική αποτυχία είναι οι εξής:

- αδεξιότητα στο βάδισμα
- δυσκολίες στη χρήση λεπτών κινήσεων (λύσιμο- δέσιμο κορδονιών, δέσιμο φιόγκων στα μαλλιά, κούμπωμα- ξεκούμπωμα κουμπιών, δυσκολίες στο να φορέσουν τα ρούχα τους)
- προβλήματα οργάνωσης όσον αφορά στα προσωπικά αντικείμενα του παιδιού
- αδυναμία στην ακολουθία και εκτέλεση οδηγιών (ξεχνά εύκολα τα επιμέρους βήματα)
- δυσκολίες προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο (το παιδί δε μπορεί να ξεχωρίσει αν είναι πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, δε μπορεί να θυμηθεί την ακριβή σειρά των ημερών της εβδομάδας, των μηνών, των εποχών)
- επιβραδύνουσα γλωσσική ανάπτυξη
- σύγχυση στην ονομασία αντικειμένων του περιβάλλοντος του παιδιού
- γραμματικές και συντακτικές ανακρίβειες

Σύμφωνα με την Έφη Αθανασιάδη (2001), ορισμένα ανησυχητικά σημάδια κατά την προσχολική ηλικία, που μπορεί να αποτελέσουν αιτία για μελλοντικές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, είναι τα παρακάτω:

- καθυστέρηση στην ομιλία και δυσκολίες στην προφορά των λέξεων, που επιμένουν να υφίστανται, παρά την πάροδο του χρόνου
- δυσκολίες στην απομνημόνευση ποιημάτων ή τραγουδιών με ομοιοκαταληξία
- σύγχυση λέξεων, οι οποίες έχουν ακουστικές ομοιότητες
- σύγχυση στη χρήση λέξεων, που δηλώνουν κατευθύνσεις, όπως πάνω, κάτω, μέσα, έξω
- αδιαφορία για δραστηριότητες, που απαιτούν ακουστική κατανόηση και συζήτηση
- δυσκολίες στο συγχρονισμό κινήσεων (σκοντάφτει, παραπατάει)

- οικογενειακό ιστορικό με προβλήματα στο διάβασμα

Η χρήση διαγνωστικών εργαλείων δεν αποτελεί ασφαλώς πανάκεια. Όπως ήδη σχολιάστηκε σε προηγούμενες ενότητες, ο συνυπολογισμός παραμέτρων δε μπορεί να εξαντλείται, ούτε καν κατόπιν εξασφάλισης δεικτών. Απεναντίας, ίσως να άξιζε η παράλληλη χρήση πολλών αντί μιας τέτοιων διαγνωστικών δοκιμασιών στα οικεία διαγνωστικά κέντρα, ώστε να διασφαλίζεται επαλήθευση. Σε περιπτώσεις, μάλιστα, δίγλωσσων παιδιών, με ενδεχόμενη παρουσίαση και δυσλεκτικών στοιχείων στο προφίλ τους, η χρήση μεμονωμένων διαγνωστικών δοκιμασιών ενδέχεται ακόμη και να συσκοτίσει μάλλον, παρά να διαλευκάνει τη διαγνωστική απόπειρα.

Παρακάτω γίνεται διεξοδικότερη αναφορά στις προβληματικές περιοχές που μπορεί να εντοπίζονται στο πεδίο της αξιολόγησης και της διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία.

## 5.2. Αξιολόγηση - Διάγνωση δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία

Τα παιδιά, τα οποία μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα συχνά υποθέτουμε ότι μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής λόγω της γλώσσας και ότι αν γνώριζαν τη γλώσσα καλύτερα τότε δε θα παρουσίαζαν αυτά τα προβλήματα. Το παραπάνω είναι κάτι που όντως μπορεί να συμβεί, ελλοχεύει όμως ο κίνδυνος μαθησιακές δυσκολίες, που συνδέονται με τη δυσλεξία να μην τύχουν ιδιαίτερης προσοχής. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων υποαντιπροσωπεύονται στον τομέα της ειδικής αγωγής. Οι παραδοσιακές στρατηγικές, που ακολουθούνται στη διάγνωση και την αξιολόγηση των μονόγλωσσων παιδιών εφαρμόζονται και στα δίγλωσσα, χωρίς τις κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα τεστ νοημοσύνης, τα οποία βασίζονται στη γλώσσα και την κουλτούρα της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας. Κάποια από τα δίγλωσσα παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, που να οφείλονται στην ελλιπή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά δεν αποκλείεται να αντιμετωπίζουν και άλλου είδους δυσκολίες, όπως δυσλεξία. Τα συμπτώματα δυσλεξίας δεν αφορούν μόνο μονόγλωσσους μαθητές, αλλά και δίγλωσσους ή πολύγλωσσους (Cline, 1998).

Δυστυχώς, δεν υπάρχουν επαρκή στατιστικά στοιχεία για την αντιπροσώπευση των διαφορετικών γλωσσικών ομάδων στην ειδική αγωγή (Reid, 2000), όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, όπως στην Αγγλία, η οποία είναι πρωτοπόρος χώρα στην έρευνα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα της δυσλεξίας. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο Λονδίνο και τη Σκωτία έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά υπερ- αντιπροσωπεύονται όσον αφορά στις εμφανείς και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά υπο- αντιπροσωπεύονται όσον αφορά στις ήπιες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Armstrong & Heathcote (2003), έρευνα σε 351 σχολεία της Σκωτίας έδειξε ότι οι μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική της αγγλικής υποεκτιμούνται μέσα στο γενικό πληθυσμό των μαθητών με δυσλεξία. Υποστηρίχθηκε ότι ήταν λιγότερο πιθανό οι δίγλωσσοι μαθητές να αναγνωριστούν ως έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι οι δυσκολίες στη μάθηση αποδίδονταν στην ελλιπή γνώση της αγγλικής. Γενικά, παρατηρήθηκε ένας δισταγμός στην απόδοση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξίας, σε δίγλωσσους μαθητές, καθώς αποκαλύφθηκε υποεκτίμησή τους σε





σύγκριση με τους μονόγλωσσους γηγενείς ομιλητές της αγγλικής. Επομένως, η ανίχνευση της δυσλεξίας σε δίγλωσσους μαθητές όχι μόνο δεν είναι πρώιμη, αλλά ενδέχεται να μην αναγνωριστεί καθόλου. Η παραπάνω υπο- αντιπροσώπευση των δίγλωσσων παιδιών όσον αφορά στη δυσλεξία ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα του παραδοσιακού τρόπου ανίχνευσης της δυσλεξίας. Οι πολιτισμικές διαφορές των δίγλωσσων παιδιών επιβάλλουν την ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου διαγνωστικού υλικού και την ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού. Επίσης, ένα πρόσθετο πρόβλημα είναι και οι προβληματικοί ορισμοί της δυσλεξίας, στους οποίους όπως σημειώθηκε, αναφέρεται κυρίως το τι δεν είναι η δυσλεξία και όχι το τι είναι. Η χρήση των τεστ νοημοσύνης ως κριτήριο για τη δυσλεξία έχει υποστεί σοβαρές κριτικές και αμφισβητείται η εγκυρότητά τους και η αξιοπιστία τους. Τα τεστ αξιολόγησης περιέχουν συνήθως εθνοκεντρικές νόρμες, οπότε οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν άγνωστα πολιτισμικά σχήματα, τα οποία τους οδηγούν σε μειονεκτική θέση. Είναι γνωστό ότι τα τεστ νοημοσύνης είναι βασισμένα στον ευρωπαϊκό τρόπο ζωής και σκέψης, οπότε η πολιτισμική προκατάληψη είναι εμφανής. Ακόμη και γηγενείς ομιλητές από διαφορετικό εθνοτικό μειονοτικό υπόβαθρο υπο- αντιπροσωπεύονται στην ειδική αγωγή.

Σύμφωνα με τους Peer & Reid (2001), παρατηρήθηκε ότι σχετικά χαμηλό ποσοστό δίγλωσσων διαγνώστηκαν με δυσλεξία σε σύγκριση με τα ποσοστά δυσλεξίας του συνολικού πληθυσμού και την αναγνωστική αποτυχία των παιδιών που αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες μέσω μίας γλώσσας που διαφέρει από αυτή που μιλούν στο σπίτι. Για άλλη μια φορά τονίζεται ότι τα τεστ ανίχνευσης της δυσλεξίας έχουν σταθμιστεί για μονόγλωσσους πληθυσμούς και αυτό αναδεικνύει την υποβάθμιση των ατόμων που αποτελούν γλωσσικές μειονότητες. Το πρόβλημα είναι ότι γλωσσικά προβλήματα που οφείλονται στη διγλωσσία μπορεί να ταυτιστούν με συμπτώματα δυσλεξίας. Αυτή η εσφαλμένη ταύτιση οδηγεί σε λανθασμένη διάγνωση. Το αν το παιδί είναι δίγλωσσο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διάγνωση. Όμως, τα σταθμισμένα διαγνωστικά τεστ, όπως προαναφέραμε, τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση έχουν κατασκευαστεί για μονόγλωσσα παιδιά. Τι γίνεται, λοιπόν, στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών; Κάποιες γλωσσικές δυσκολίες είτε υποβαθμίζονται, δηλαδή δεν τυγχάνουν προσοχής, με την έννοια ότι θεωρούνται ότι οφείλονται στη διγλωσσία. Έτσι, ένα δίγλωσσο παιδί, που ενδέχεται να έχει δυσλεξία, μπορεί να μην πάρει τη γνωμάτευση δυσλεξίας, γιατί μια τέτοια ενέργεια ενδέχεται



να θεωρηθεί παρακινδυνευμένη. Όμως, αν τα προβλήματα οφείλονται σε δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί δεν το γνωρίζουν αυτό, τότε δε θα διαμορφωθεί και ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το παιδί αυτό.

Η δυσλεξία δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτούς που μιλούν μία γλώσσα (Mann, 1984). Ο σχολικός πληθυσμός αποτελείται και από μονόγλωσσα και από δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά. Κάποια από αυτά ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσλεξία (Peer & Reid, 2000). Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη δεκαετία του 1990 πραγματοποιείται μια αξιόλογη ερευνητική προσπάθεια προς την κατεύθυνση της κατασκευής κατάλληλου υλικού για τη διάγνωση και την αξιολόγηση των παιδιών με δυσλεξία (Snow & Swanson, 1992), όμως δεν υπολογίστηκε το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά διαφέρουν πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικά από την πλειονότητα (Peer & Reid, 2001). Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη ανάπτυξης ενός πλαισίου αξιολόγησης, διάγνωσης και παρέμβασης, το οποίο να λαμβάνει υπόψη, τόσο τους πολιτισμικούς παράγοντες, όσο και τους γλωσσικούς, οι οποίοι παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία μέσα στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Spache, 1976). Συνεπώς, η διάγνωση θα πρέπει να παρέχει ασφαλιστικές δικλίδες, ώστε να υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις δυσκολίες στη γλωσσική εκμάθηση, που οφείλονται στο ότι το παιδί είναι δίγλωσσο και όχι σε κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, και στο αντίθετο, ότι δηλαδή μπορεί να υπάρχει κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία και να μη δοθεί η δέουσα προσοχή με αποτέλεσμα να θεωρηθεί απλή δυσκολία.



### 5.2.1. Αντιμετώπιση των προβλημάτων αξιολόγησης και διάγνωσης δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία

Σύμφωνα με τον Cummins (1984), όταν αξιολογούμε δίγλωσσα παιδιά οφείλουμε να πάρουμε πληροφορίες λεπτομερείς για την προϊστορία τους, το υπόβαθρό τους, για το γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο κουβαλά κάθε παιδί. Όταν μιλάμε για ιστορικό του δίγλωσσου μαθητή εννοούμε εκπαιδευτικούς παράγοντες, γλωσσικούς, πολιτισμικούς, ιατρικούς.

Οι εκπαιδευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως:

- σε ποιά ηλικία το παιδί πήγε σχολείο
- σε ποιες χώρες έλαβε εκπαίδευση
- αν υπήρξε συνεχής φοίτηση ή διακοπή και σχολική διαρροή
- αν άλλαξε σχολεία συνεχώς
- σε ποια γλώσσα δέχθηκε εκπαίδευση

Οι γλωσσικοί παράγοντες περιλαμβάνουν στοιχεία όπως:

- ποια γλώσσα μιλά το παιδί στο σπίτι
- αν διαφέρει η γλώσσα που μιλά στο σπίτι από τη σχολική
- με ποια γλώσσα μιλά στους γονείς
- με ποια γλώσσα μιλά με τα αδέρφια
- και με ποια στις υπόλοιπες κοινωνικές περιστάσεις

Οι πολιτισμικοί/ περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν:

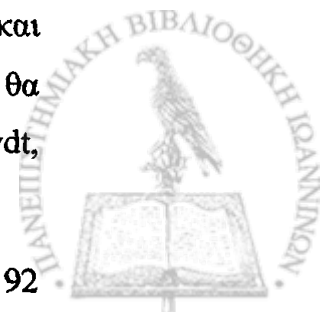
- το διάστημα διαμονής του παιδιού στη χώρα υποδοχής
- τη συχνότητα επίσκεψης στη χώρα προέλευσης
- το βαθμό εκτίμησης των αξιών του παιδιού και της οικογένειάς του από το νέο περιβάλλον
- το κατά πόσο εκτιμάται η χώρα προέλευσής του από τους πολίτες της χώρας υποδοχής
- το κατά πόσο υπάρχουν περιθώρια ένταξης του παιδιού στη νέα πραγματικότητα



Οι ιατρικοί παράγοντες είναι:

- οι διατροφικές συνήθειες του παιδιού
- η κατάσταση της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη
- κάποιος τραυματισμός ή αρρώστια, που τυχόν έχει περάσει το παιδί
- η τρέχουσα κατάσταση υγείας του παιδιού
- η όρασή του
- η ακοή-του
- το πότε άρχισε να λέει τις πρώτες του λέξεις
- το πότε άρχισε να σχηματίζει τις πρώτες προτάσεις του
- το πότε περπάτησε

Επίσης, σημαντική είναι η δημιουργία ενός 'πακέτου' (battery) τυπικών και άτυπων δοκιμασιών για τον έλεγχο των ικανοτήτων του δίγλωσσου παιδιού, οι οποίες θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν κατάλληλες πολιτισμικά. Το ιδανικό είναι τα τεστ αυτά να γίνονται και στη μητρική γλώσσα. Τα διαγνωστικά τεστ θα πρέπει να είναι πολιτισμικά «ελεύθερα» σε περίπτωση που είναι γραμμένα στη γλώσσα, που διδάσκεται το παιδί στο σχολείο και που διαφέρει από τη γλώσσα, την οποία μιλάει στο σπίτι. Εύλογη μοιάζει η προτροπή το τεστ αξιολόγησης να είναι στη γλώσσα τη μητρική, την πρώτη γλώσσα του παιδιού, ώστε να αναδειχθεί αν οι αναγνωστικές και γραπτές του δεξιότητες παρουσιάζουν προβλήματα και στην πρώτη γλώσσα (Dyrkheeva, 1999). Στην περίπτωση που το παιδί είναι δίγλωσσο και έχει δυσλεξία πρέπει να αντιμετωπίσει δύο δύσκολες καταστάσεις: Από την μια πλευρά, οφείλει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι στην πρώτη του γλώσσα και από την άλλη πλευρά να αντιμετωπίσει τις γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες, που οφείλονται στην δυσλεξία. Βέβαια, εξαιρετική βαρύτητα στην έγκυρη διάγνωση και αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών δεν έχει μόνο η συλλογή πληροφοριών, αλλά και η ερμηνεία τους. Για να ερμηνευθούν σωστά οι πληροφορίες θα πρέπει να λαμβάνονται και να συνεκτιμώνται όλοι οι παραπάνω παράγοντες, πάντα ως αναπόσπαστο σύνολο και όχι μεμονωμένα. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις δυσκολίες, που οφείλονται στη δυσλεξία και στις δυσκολίες εξαιτίας της μίξης πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Κάποια λάθη στη δεύτερη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών δε θα πρέπει να θεωρούνται κατ' ανάγκη ενδείξεις ή δείκτες ύπαρξης δυσλεξίας (Beheydt,



2001). Για το λόγο αυτό η διάγνωση και η αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών δε θα πρέπει να στηρίζεται μόνο σε διαγνωστικά τεστ σταθμισμένα σε μονόγλωσσο πληθυσμό, ούτε να γίνεται πρόχειρη προσαρμογή αυτών στα δίγλωσσα παιδιά. Δεν αρκεί μια απλή μετάφραση ενός τεστ από μια γλώσσα στην άλλη. Χρειάζεται επιστράτευση τόσο ειδικών επιστημόνων και μεταφραστών, όσο και ειδικών διαδικασιών επεξεργασίας του υλικού αξιολόγησης. Για παράδειγμα, ένα τεστ ομοιοκαταληξίας σε μια γλώσσα δε μπορεί να μεταφραστεί αυτούσιο σε μιαν άλλη. Ασφαλώς, δε θα πρέπει να βασιζόμαστε μόνο σε σταθμισμένα τεστ, αλλά και σε συμπληρωματικές διαδικασίες, όπως συνεντεύξεις σε γονείς και εκπαιδευτικούς, παρατήρηση στην τάξη και πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό για την εικόνα, που παρουσιάζει το παιδί στα πλαίσια της τάξης. Πληροφορίες, που αναφέρονται στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας του παιδιού είναι σημαντικές, καθώς οι δεξιότητες στη μητρική γλώσσα μεταφέρονται αυτόματα στη δεύτερη.

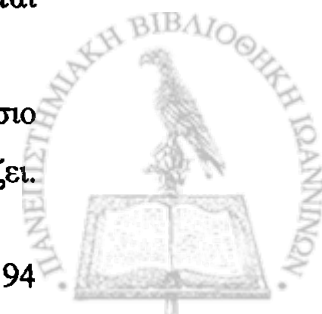
Σύμφωνα με τους Peer & Reid (2001), πολλά από τα δίγλωσσα παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία. Η πρόωμη ανίχνευση των παραπάνω δίνει τη δυνατότητα σ' αυτά τα παιδιά να αυξήσουν το δυναμικό τους. Διαφορετικά, θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες, τον αποκλεισμό, τη σχολική αποτυχία και διαρροή. Απαραίτητη δεν είναι μόνο η αναγνώριση των δυσκολιών, αλλά και των δυνατών σημείων του δίγλωσσου παιδιού. Όπως προαναφέραμε, έρευνες έδειξαν υπεραντιπροσώπηση των δίγλωσσων παιδιών, όσον αφορά στις σοβαρές/ βαριές (severe) μαθησιακές δυσκολίες σε αντίθεση με την υποαντιπροσώπηση τους στις μέτριες (moderate) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό αποδίδεται στην έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, πολιτισμικά ουδέτερων. Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι πολιτισμικά αμερόληπτα ή ουδέτερα. Θα μπορούσε, βέβαια, να αποτολμηθεί η επισήμανση των θεμελιωδέστερων ελλείψεων κατά τις απόπειρες εκπαιδευτικής προσέγγισης των δίγλωσσων ατόμων: Αιτήματα που μπορεί να αφορούν στην ανάγκη ευκρινέστερων διαγνωστικών δοκιμασιών θα προσέκρουαν στην έλλειψη καν κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Προτείνεται, λοιπόν, η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για δίγλωσσα παιδιά. Απαραίτητη είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλίας και του πλουραλισμού της κοινωνίας, ώστε να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο εύκολα αντιληπτού νοήματος και προσβάσιμων/ προσκλήσιμων εννοιολογικών σχημάτων. Τονίζεται επιπρόσθετα η ανάγκη για ανάπτυξη κατάλληλων γνωστικών στυλ και



μεταγνωστικών στρατηγικών. Έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε ισπανόφωνο μαθητικό πληθυσμό, έδειξαν και εκείνες ότι τα παιδιά που διαφέρουν από την κυρίαρχη ομάδα γλωσσικά και πολιτισμικά υποαντιπροσωπεύονται όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Kloosterman & Castellano, 2002). Η συγκεκριμένη τάση για υποεκτίμηση των δίγλωσσων παιδιών έχει παρατηρηθεί ακόμη και σε προγράμματα για προικισμένα και ταλαντούχα παιδιά. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών θα πρέπει να γίνεται με βάση το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή. Επικουρικό ρόλο έχει και η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου, ώστε να αναδειχθούν τρόποι βοήθειας των παιδιών από τους γονείς στο σπίτι. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι η αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών θα πρέπει να γίνεται στη μητρική τους γλώσσα (Armstrong & Heathcote, 2003). Η διάγνωση της δυσλεξίας είναι από τη φύση της δύσκολη, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για διάγνωση δίγλωσσων παιδιών, που ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσλεξία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας και των δυσκολιών εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, όταν η μητρική είναι διαφορετική. Τα παιδιά που διδάσκονται σε μια διαφορετική γλώσσα από τη μητρική τους δε θα πρέπει αυτόματα να θεωρούνται ότι έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, δε θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι κάποιο ποσοστό ενδέχεται να τις παρουσιάζει. Δυσλεξία και δυσκολίες που οφείλονται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να συνυπάρχουν. Αν και η ανίχνευση της δυσλεξίας σε δίγλωσσα άτομα τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας, γνωμάτευση δυσλεξίας σε άτομα δίγλωσσα δίνεται με επιφυλάξεις, διότι θεωρείται ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οφείλονται στην περιορισμένη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Επίσης, μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, το δίγλωσσο άτομο να χαρακτηριστεί λανθασμένα ως άτομο με δυσλεξία, χωρίς πραγματικά να παρουσιάζει ειδική μαθησιακή δυσκολία, αλλά απλή, μεταβατική μαθησιακή δυσκολία. Η αξιολόγηση, λοιπόν, των δίγλωσσων παιδιών θα πρέπει για να έχει αξιοπιστία και εγκυρότητα να είναι πιο ευαίσθητη πολιτισμικά. Η δυσλεξία δεν αποτελεί τη μοναδική αιτία, που μπορεί να προκαλεί αναγνωστικές δυσκολίες. Υπάρχουν και άλλες μεταβλητές, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

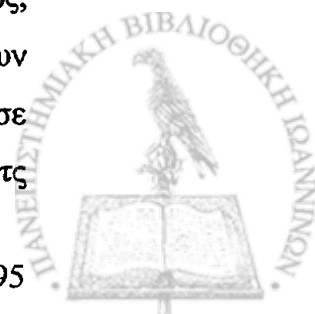
Συγκεκριμένα, το δίγλωσσο παιδί θα πρέπει να εξεταστεί με βάση το πλαίσιο της οικογένειας, της γλώσσας, του πολιτισμού και της κοινότητας στην οποία ζει.



Απαραίτητη είναι η ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού, καθώς και ειδικευμένων στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μεταφραστών, ώστε το παιδί και οι γονείς να κατανοούν πλήρως τη διαδικασία αξιολόγησης. Όπως έχει υπερτονιστεί, τα εργαλεία της αξιολόγησης οφείλουν να είναι πολιτισμικά ουδέτερα και εφαρμόσιμα σε μία ευρεία κλίμακα ατόμων. Βέβαια, το κατά πόσο μπορούν τα εργαλεία αξιολόγησης να είναι πολιτισμικά ουδέτερα είναι αμφισβητήσιμο. Για το λόγο αυτό έχουν προταθεί ορισμένες διαδικαστικές πρακτικές (Cline, 1995), ώστε η αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών να είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Τέτοιες πρακτικές είναι η υποστήριξη από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο της αξιολόγησης, το ενδιαφέρον για τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του δίγλωσσου παιδιού, η χρήση της μητρικής γλώσσας, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι θα καλύπτουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών. Η κοινωνική, πολιτισμική και γλωσσική απομόνωση, καθώς και η πίεση, που ασκείται από τους συνομηλίκους, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως πιθανοί παράγοντες, που προκαλούν δυσκολίες στο παιδί. Απαραίτητη πολλές φορές αναδεικνύεται και η συμμετοχή ενός διερμηνέα, ακόμη και από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού υπό αξιολόγηση. Και πάλι, τέτοια μέτρα από μόνα τους δεν αποτελούν εγγύηση.

Γενικά, οι μέθοδοι αξιολόγησης, οφείλουν να χαρακτηρίζονται από ευαισθητοποίηση και αμεροληψία. Οι προκαταλήψεις θα πρέπει να μειωθούν, ώστε να γίνεται μια πλήρης αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των δίγλωσσων παιδιών, όχι μόνο στη δεύτερη γλώσσα, αλλά και στη μητρική τους. Οι ειδικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τον πολιτισμό και τη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών, δείχνοντας σεβασμό και εκτίμηση.

Η ερμηνεία, που θα δοθεί στα αποτελέσματα κάθε αξιολόγησης συνεπάγεται ιδιαίτερη προσοχή στο πλαίσιο, στο οποίο το δίγλωσσο παιδί δρα. Παράγοντες, όπως η κοινωνική θέση του παιδιού (παιδί μεταναστών), η οικογενειακή κατάσταση, η εκπαιδευτική του ιστορία, επηρεάζουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Η ανίχνευση, λοιπόν, της δυσλεξίας σε δίγλωσσα παιδιά είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη. Βέβαια, η ανίχνευση της δυσλεξίας που βασίζεται στις φωνολογικές δεξιότητες είναι λιγότερο πολιτισμικά προκατειλημμένη σε σύγκριση με τα τεστ νοημοσύνης, τα οποία βασίζονται σε κριτήρια που απορρέουν από την κυρίαρχη ομάδα. Συχνά, όμως, παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στην ανάγνωση δεν παρουσιάζουν έλλειμμα στις φωνολογικές δεξιότητες. Συνεπώς, η ανίχνευση της δυσλεξίας, τόσο σε δίγλωσσα, όσο και σε μονόγλωσσα παιδιά, δε θα πρέπει να βασίζεται μόνο σε τεστ



φωνολογικής ενημερότητας. Η χρήση μονόγλωσσων τεστών ως μέτρων σύγκρισης για την αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων των δίγλωσσων έχει επικρατήσει (Haritos, 2003), παρόλο που ακόμη και τα αποτελέσματα των ερευνών για τους δίγλωσσους δε μπορούν να γενικευθούν σ' όλους τους δίγλωσσους, καθώς υπάρχουν εξατομικευμένες διαφορές ως προς τις εμπειρίες της γλωσσικής κοινωνικοποίησης.

Επομένως, για την ανίχνευση της δυσλεξίας σε δίγλωσσα παιδιά η αξιολόγηση της γλωσσικής και γνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας καλό είναι να γίνεται με μικρά βήματα. Αρχικά, τα δίγλωσσα παιδιά θα πρέπει να εξετάζονται στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και στη συνέχεια να προχωρούν σε ανάγνωση κειμένου με συγκεκριμένο νόημα. Σημαντικό στοιχείο είναι και το κατά πόσο ανταποκρίνεται το δίγλωσσο παιδί σε όλα τα στάδια της διδακτικής υποστήριξης, - εάν, δηλαδή, με την κατάλληλη εκπαίδευση, κατορθώνει να έχει πρόσβαση στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

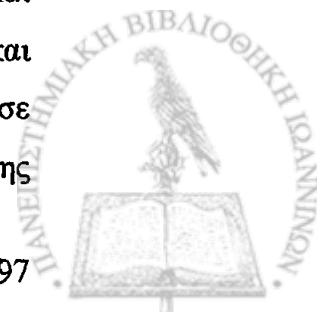
Γενικά, παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι το κατά πόσο το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κατάλληλο για όλο το μαθητικό πληθυσμό, μονόγλωσσο, δίγλωσσο και πολύγλωσσο. Ανταποκρίνονται τα αναλυτικά προγράμματα στις ανάγκες και των δίγλωσσων παιδιών; Επίσης, ιδιαίτερη σημασία έχει η αναγνώριση και το ενδιαφέρον για τις δυσκολίες όλων των παιδιών και των δίγλωσσων, όχι μόνο από το σχολείο, αλλά και από την οικογένεια. Ενδέχεται οι γονείς να προσδοκούν μόνο μία γνωμάτευση και όχι μια ουσιαστική αξιολόγηση του παιδιού, ώστε να προκύψει και όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Επιπλέον, χρειάζεται προσοχή, ώστε να δούμε αν οι δυσκολίες υφίστανται ταυτόχρονα και στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα. Οφείλουμε να εξετάζουμε αν υπάρχει πρόοδος μετά από σωστή διδασκαλία. Γενικά, απαραίτητη είναι η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξίας, τη διγλωσσία, τις διαδικασίες πρόσκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Απαραίτητη είναι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους ειδικούς, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές. Για να επιτευχθεί ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαραίτητη είναι η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων.

Σύμφωνα με την Gonzalez (2001), η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών των γλωσσικών μειονοτήτων επηρεάζεται από κοινωνικοοικονομικούς και



κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Παράγοντες, όπως το επάγγελμα των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, η ποιότητα ζωής της κοινότητας μέσα στην οποία ζουν αποτελούν στοιχεία, που πρέπει να συνυπολογίζονται προς την κατεύθυνση μιας έγκυρης αξιολόγησης. Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, όπως ο αριθμός των αδελφών, η σειρά γέννησης, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των γονέων, η κινητικότητα της οικογένειας (μετανάστευση σταθερή ή μη), η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι, πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη, όταν εξετάζουμε τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών. Βιολογικοί, ψυχολογικοί (εσωτερικοί) παράγοντες, κοινωνικοπολιτισμικοί (εξωτερικοί) παράγοντες, επηρεάζουν τη γλωσσική εξέλιξη των δίγλωσσων παιδιών. Οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν. Το παιδί γεννιέται με ένα συγκεκριμένο γενετικό δυναμικό και όχι με ήδη υπάρχουσες ικανότητες. Απλά γεννιέται κανείς με ορισμένες δυνατότητες, οι οποίες για να μετουσιωθούν σε ικανότητες και δεξιότητες είναι απαραίτητη η συνδρομή του περιβάλλοντος (οικογενειακού, σχολικού, θρησκευτικού).

Απαραίτητες είναι ακόμη οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης των δίγλωσσων παιδιών, οι οποίες θα αντιπροσωπεύουν την κουλτούρα και τη γλώσσα των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους, ώστε να μειώνεται η πιθανότητα αντίστασης των γονέων, όσον αφορά στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών. Πρόκειται για ένα συνδυασμό σταθμισμένων και ποιοτικών αξιολογήσεων. Αν δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι παράγοντες πολιτισμός και κοινωνικοοικονομικό status των γονέων η αξιολόγηση δε μπορεί να είναι αξιόπιστη και έγκυρη. Παράγοντες, όπως η οικονομική πίεση, η ψυχολογική πίεση (π.χ. γονείς με κατάθλιψη), προγενετικά προβλήματα (π.χ. κακή διατροφή μητέρας), προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ γονέων, μεταξύ γονέων και παιδιών έχουν επιπτώσεις και στην ψυχική υγεία των παιδιών. Γενικά, χρειάζεται ένα προστατευτικό και ασφαλές περιβάλλον και κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και κατά τη διάρκεια της βρεφικής και παιδικής ηλικίας. Βέβαια, η φτώχεια δεν αποτελεί πάντα εμπόδιο, αυτό εξαρτάται από τη δομή της οικογένειας και το είδος της σχέσης γονέων και παιδιών. Πολλές οικογένειες υιοθετούν μηχανισμούς και στρατηγικές, οι οποίες τους βοηθούν να γίνουν πιο ανθεκτικοί/ ψυχικά εύρωστοι, ώστε να προσφέρουν καλή ανατροφή και ποιότητα ζωής στα παιδιά τους. Οι μητέρες συμβουλεύονται υπηρεσίες πρόνοιας και φροντίζουν για την ψυχική τους ισορροπία, ώστε τα παιδιά τους να μεγαλώνουν σε ασφαλές και ζεστό περιβάλλον. Η καλή φυσική και ψυχολογική κατάσταση της



μητέρας επιδρά θετικά στη βιολογική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, και ο ρόλος του πατέρα είναι καθοριστικός. Οι στάσεις του πατέρα απέναντι σε προβλήματα, όπως η ανεργία, η ανθεκτικότητά του (ψυχική ευρωστία) και η προσπάθειά του να μην απομονωθεί κοινωνικά βοηθούν στην εξέλιξη του παιδιού. Του εμψυχούν εθνική περηφάνια, ηθικές αξίες και φροντίζουν να του παρέχουν ένα σταθερό και ήρεμο περιβάλλον. Επικίνδυνη είναι και η πιθανή κοινωνική, φυλετική και θρησκευτική προκατάληψη των εκπαιδευτικών, που υποδέχονται παιδιά με διγλωσσία.

Βέβαια, ένα χαμηλό οικογενειακό εισόδημα αυξάνει τον κίνδυνο διαρροής των δίγλωσσων παιδιών από το σχολείο. Ορισμένοι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, είναι οι αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικοποίηση, τρόποι συμπεριφοράς, μορφές επικοινωνίας, γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι, διαπροσωπικές σχέσεις, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και μείωσης άγχους. Τα παιδιά οφείλουν να εξισορροπήσουν τις συνέχειες και τις ασυνέχειες μεταξύ των οικογενειακών δομών της μειονότητας, στην οποία ανήκουν, και του πολιτισμού της σχολικής πλειονότητας. Στερεότυπα και προκαταλήψεις από την κυρίαρχη πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδα αλληλεπιδρούν και οδηγούν σε χαμηλή γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της μειονότητας. Γενικά, τα δίγλωσσα παιδιά οφείλουν να αναπτύξουν μια διαπολιτισμική ταυτότητα, η οποία να συνδυάζει στοιχεία του πολιτισμού τους με στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας. Για παράδειγμα, διαφορετική μορφή κοινωνικοποίησης έχουν οι γερμανίδες, οι οποίες χρησιμοποιούν το *must*, και διαφορετική οι αμερικανίδες, οι οποίες χρησιμοποιούν το *may*. Το να μπορέσει μια μειονότητα να ενσωματώσει δημιουργικά, τόσο τα στοιχεία του πολιτισμού της, όσο και τα στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας, δείχνει τη γνωστική και κοινωνική ευελιξία της.

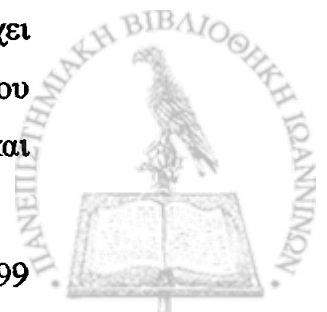
Έρευνες έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα κατάρτισης ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος για δίγλωσσα παιδιά (Baca & Cervantes, 1989). Μία έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση και αξιολόγηση οφείλει να προσανατολίζεται προς την κατασκευή ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Συνολικά, οι μεταβλητές, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι:

- Ηλικία δίγλωσσου παιδιού
- Είδος και βαθμός δυσκολίας



- Επίπεδο σχολικής επίδοσης
- Γλωσσικές ικανότητες
- Διανοητική ικανότητα
- Μέθοδος και γλώσσα, που χρησιμοποιήθηκε στα τεστς
- Επίπεδο προσαρμογής
- Χρόνος παραμονής στη νέα χώρα
- Πολιτισμικό πλαίσιο οικογένειας
- Κοινωνική ωριμότητα
- Επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα
- Γλωσσικά ερεθίσματα στο οικογενειακό περιβάλλον
- Λόγος και γλωσσικές ικανότητες και στις δύο γλώσσες
- Επίδοσή του στο σχολικό παρελθόν και παρόν
- Προσδοκίες γονέων, δασκάλων
- Εκπαιδευτικό επίπεδο παιδιών (τι εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν δεχθεί)

Οφείλουμε να θέσουμε ρεαλιστικούς στόχους παρέμβασης, ώστε το παιδί να προσαρμοστεί και να αναπτύξει, τόσο τη μητρική, όσο και τη δεύτερη γλώσσα. Οι στόχοι πρέπει να χωρίζονται σε υποστόχους, ώστε να υπάρχει έλεγχος της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος. Για να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών, θα πρέπει να συνεργαστούν οι γονείς, ο εκπαιδευτικός, ο δίγλωσσος εκπαιδευτικός και ο ειδικός παιδαγωγός. Η διαδικασία σχεδιασμού προγράμματος προϋποθέτει απόκτηση γνώσεων για το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών, γνώση του γνωστικού στυλ και των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να διαμορφώνεται βάσει των ιδιομορφιών των δίγλωσσων παιδιών και των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων). Πρόκειται για πολιτισμικά ευαισθητοποιημένο υλικό, με κατάλληλες τροποποιήσεις των διάφορων αντικειμένων, ώστε να υπάρχει σεβασμός του πολιτισμικού υποβάθρου των δίγλωσσων μαθητών. Αναγκαία είναι και η αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης και από άλλους ειδικούς και υπηρεσίες. Απαραίτητη είναι και η εκτίμηση της προόδου του παιδιού, καθώς και η επανεκτίμησή της, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού. Ο έλεγχος της επιτυχίας του υλικού, η δοκιμή διαφορετικού οδηγούν στην επιλογή του καταλληλότερου και



αποτελεσματικότερου. Γενικά, το διδακτικό πρόγραμμα, που μπορεί να βοηθήσει το δίγλωσσο παιδί με δυσλεξία πρέπει να χαρακτηρίζεται από πολυαισθητηριακές μεθόδους και να είναι καλά δομημένο. Τα παιδιά με δυσλεξία και τα δίγλωσσα και τα μονόγλωσσα στερούνται μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να τους δείξουμε τρόπους προσέγγισης του κειμένου. Οφείλουμε να δώσουμε σημασία στη διαδικασία της μάθησης, και όχι μόνο στο τελικό προϊόν. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών. Η αναγνώριση του αλφαριθμητισμού και των επικοινωνιακών αναγκών των δίγλωσσων παιδιών με έναν πολιτισμικά δίκαιο τρόπο θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα.

Οι νέες κοινωνικές συνθήκες του 21<sup>ου</sup> αιώνα επιβάλλουν μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία σε ό,τι αφορά τα δίγλωσσα παιδιά (Krashen, 2003). Η ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη του δυναμικού των δίγλωσσων μαθητών, των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική από τη σχολική καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική και θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για τη διαδικασία ανίχνευσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στόχος πρωταρχικός είναι η πρόωγη αναγνώριση τυχόν ειδικών μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας, αλλά και η εκτίμηση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού (West, 1991). Προς αυτή την κατεύθυνση δραστηριοποιούνται και τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης.

Για τη λειτουργία των κέντρων αυτών γίνεται λόγος στην ακόλουθη ενότητα.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 6. Διαγνωστικά κέντρα

### 6.1. Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ)

Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) αποτελούν αποκεντρωμένη υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Ιδρύθηκαν με το νόμο 2817/2000 (η αρχική σελίδα του νομικού πλαισίου ιδρύσεως και λειτουργίας των ΚΔΑΥ παρατίθεται στο Παράρτημα), ο οποίος αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν:

- νοητική ανεπάρκεια
- ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής
- σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα
- προβλήματα λόγου και ομιλίας
- ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία
- σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες
- αυτισμό

Οι μαθητές, που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, και οι οποίοι εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δε θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Σύμφωνα με το νομοθέτη, στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρέχεται ειδική εκπαίδευση, με την συνδρομή της οποίας θα επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να είναι δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική τους κατάρτιση και η συμμετοχή



τους στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και η κοινωνική τους αποδοχή, που προϋποθέτει την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.



### 6.1.2. Σκοπός και αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ

Σκοπός των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών, και κυρίως εκείνων που ενδέχεται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Γι' αυτούς τους λόγους τα συγκεκριμένα κέντρα λειτουργούν ως συλλογικά όργανα, διεπιστημονικές ομάδες, υποομάδες και ανά άτομο. Απαραίτητη για τη σύνθεση αυτών των κέντρων είναι η ενεργός παρουσία συγκεκριμένων ειδικοτήτων, όπως εκείνη του εκπαιδευτικού, του ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού, των οποίων όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις θα έχουν βοηθητικό χαρακτήρα.

Οι άξονες δραστηριοτήτων των συγκεκριμένων κέντρων είναι πολυδιάστατοι. Πρώτα απ' όλα περιλαμβάνουν την ανίχνευση, δηλαδή την καταγραφή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις μονάδες Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παραπομπή είναι μία επιπλέον δραστηριότητα, σύμφωνα με την οποία παραπέμπονται οι μαθητές για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι ανήκουν σε μια από τις κατηγορίες του νόμου 2817/2000, με τη συγκατάθεση των γονέων ή των εχόντων την επιμέλεια και μόνο. Σχολικές μονάδες και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παραπέμπουν επώνυμα μαθητές, μπορούν όμως να συνεργάζονται και να επιστρέφουν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια του ΚΔΑΥ που αφορούν στον εκάστοτε συγκεκριμένο μαθητή, οι γονείς του οποίου έχουν προσφύγει στο ΚΔΑΥ. Η διάγνωση επιτυγχάνεται με τη συνεργασία και τη συμβολή περισσότερων του ενός ειδικών και εκδίδεται ύστερα από ειδική συνεδρίαση όσων επαγγελματιών συμμετείχαν. Η αξιολόγηση προηγείται της διάγνωσης και επιτυγχάνεται με τη χρήση μέσων, τόσο τυποποιημένων, όσο και μη τυποποιημένων<sup>1</sup>. Ακολουθεί η έκδοση γνωμάτευσης, σύμφωνα με το αίτημα του γονέα. Ανάλογα με τα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης, το ΚΔΑΥ προτείνει την κατάρτιση ειδικών εξατομικευμένων προγραμμάτων, τη χρήση ειδικών μέσων ή βοηθημάτων, τη φοίτηση του παιδιού σε ειδικό σχολείο, την αναγκαία υποστήριξη.

<sup>1</sup> Ίσως μάλιστα γι' αυτό το ακρωνύμιο να άρμοζε να φέρεται και ως 'ΚΑΔΥ'.



Συγκεκριμένα, τα ΚΔΑΥ διεξάγουν την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας έχουν υποχρέωση να παρέχουν βοήθεια, όταν τους ζητηθεί. Οι αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ περιλαμβάνουν την εισήγηση για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Επιπρόσθετα, στόχος των ΚΔΑΥ είναι η εισήγηση και η κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, καθώς και η εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σχολείο, ή στο σπίτι. Επομένως, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς των υπό αξιολόγηση παιδιών, αποτελούν τους διαμεσολαβητικούς παράγοντες μεταξύ των ΚΔΑΥ και των συγκεκριμένων παιδιών. Ενδεικτικές κατευθύνσεις, που ενδέχεται να δοθούν από τους λειτουργούς των ΚΔΑΥ δεν είναι απαραίτητο ότι θα εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και από τους γονείς των παιδιών αυτών. Συνακόλουθα, κύρια μέριμνα των ΚΔΑΥ είναι και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης προς το διδακτικό προσωπικό και προς όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και η διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς των μαθητών. Επίσης, στις αρμοδιότητες των ΚΔΑΥ εντάσσεται ο καθορισμός του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, η κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης, η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των διαγεγνησμένων μαθητών με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η κατάρτιση και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόωπης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τέλος, τα ΚΔΑΥ έχουν αναλάβει το δύσκολο έργο της οργάνωσης δραστηριοτήτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης σε θέματα σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.



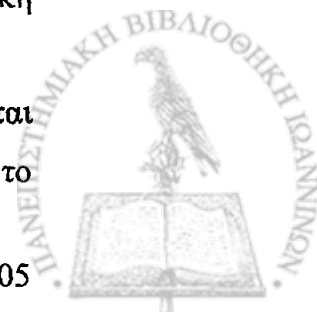


### 6.1.3. Η λειτουργία των ΚΔΑΥ

Η αρχική επαφή με το Κέντρο είναι συνήθως τηλεφωνική. Τηλεφωνούν αποκλειστικά οι γονείς του παιδιού ή οι κηδεμόνες του και μόνο. Σ' αυτό το πρώτο τηλεφώνημα ζητούνται ορισμένες πληροφορίες, που καταγράφονται σε ένα ειδικό πρωτόκολλο. Με βάση αυτές τις πληροφορίες και το αίτημα, όπως το εκφράζει ο ενδιαφερόμενος γονέας ή κηδεμόνας, η περίπτωση συζητείται στην επιστημονική ομάδα, η οποία συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα και ορίζει ένα πρόγραμμα συναντήσεων. Στην πρώτη συνάντηση συνήθως καλούνται μόνον οι κηδεμόνες για να δώσουν ένα αναλυτικό ιστορικό στον/ στην κοινωνικό/ ή λειτουργό. Στο τέλος αυτής της συνάντησης, δίνεται ένα νέο ραντεβού για το παιδί, με τον/ την ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, εκπαιδευτικό. Το παιδί μπορεί να χρειαστεί να προσέλθει μερικές φορές πριν την διεξαγωγή μίας πλήρους αξιολόγησης, ώστε σε ακόλουθη συνεδρία να διατυπωθεί η διάγνωση. Πρόσθετες συνεδρίες μπορεί να ακολουθήσουν, με στόχο την παρέμβαση.

Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μην καταπονηθεί πνευματικά κατά τη διάρκεια της καθεμιάς από αυτές τις συνεδρίες και είναι εξίσου σημαντικό η επιλογή των ημερών διεξαγωγής τους να μη συμπίπτει με υπερφορτωμένο πρόγραμμά του σε άλλα περιβάλλοντα (σχολικό, ιατρικό). Κάθε μορφή καταπόνησης κατά την ημέρα μιας συνάντησης μπορεί να αποβεί αρνητική για την καθαρότητα των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της κάθε φορά. Το παιδί πρέπει να προσέλθει ήρεμο και χαλαρό. Εάν είναι άρρωστο, θα πρέπει οι γονείς να ενημερώσουν τηλεφωνικώς, ώστε η συνάντηση να αναβληθεί, γιατί αν δεν το κάνουν θα αναγκαστεί να το κάνει ο ειδικός. Οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνουν με απόλυτη σαφήνεια το παιδί για το πού πάει, ποιος είναι ο σκοπός, ποια τα οφέλη. Το ίδιο θα κάνει και ο ειδικός, οπότε καλό είναι να μην προκύψουν αντιφάσεις, που με τη σειρά τους, εγκυμονούν τη δημιουργία συγκρούσεων, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την εξαπάτηση και γίνονται δύσπιστα και μη συνεργάσιμα. Συχνά, η εξέταση καταπονεί το παιδί και είναι χρονοβόρα. Οι γονείς, όμως, δε θα πρέπει να βιάζουν την κατάσταση, καθώς η εξέταση και το πόρισμα για κάθε παιδί είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τη σχολική πορεία.

Για να εντοπιστούν οι τυχόν μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού χρειάζεται χρόνος, ώστε η διάγνωση να είναι όσο το δυνατό πιο έγκυρη και αξιόπιστη, καθώς το



έργο των ΚΔΑΥ δεν είναι η παραγωγή βεβαιώσεων, αλλά η σωστή αξιολόγηση και παρέμβαση. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης, θα δοθεί μία έγγραφη γνωμάτευση, που θα περιγράφει με συνοπτικό τρόπο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, ενώ οι ειδικοί θα συζητήσουν με τους γονείς και το παιδί ό,τι χρειάζεται ώστε να γίνει απολύτως κατανοητό το όποιο πρόβλημα και οι προτεινόμενες λύσεις. Η γνωμάτευση είναι απολύτως εμπιστευτική και στην απόλυτη διάθεση του γονέα και του σχολείου. Επιπρόσθετα, το ΚΔΑΥ μπορεί να προχωρήσει στην εκπόνηση ενός Ειδικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) με βάση τις ανάγκες του παιδιού, που ελέγχεται τακτικά και το οποίο μπορεί να τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες και την ανταπόκριση του παιδιού.

Στη συνέχεια, οι ειδικοί των ΚΔΑΥ έρχονται σε επικοινωνία και με τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους στέλνεται αντίγραφο της γνωμάτευσης, κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς, καθώς και διδακτικές προτάσεις, που περιλαμβάνονται στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Προκύπτει, λοιπόν, το θέμα της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, που δεν εξαρτάται μόνο από την καλή διάθεσή τους για προσφορά εξατομικευμένης βοήθειας στα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, αλλά και από την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικών μαθησιακών και τη γενικότερη ευαισθητοποίησή τους. Επομένως, τόσο η γνωμάτευση, όσο και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα τίθενται σε αχρηστία, αν ο εκπαιδευτικός δεν τα λάβει υπόψη του και δεν προσπαθήσει να υλοποιήσει τις προτεινόμενες λύσεις απέναντι στο εκάστοτε πρόβλημα. Τέλος, και οι γονείς οφείλουν να είναι συνεργάσιμοι και να μην αναπτύσσουν πιθανές αντιστάσεις.

Η παρακάτω ενότητα περιλαμβάνει προβληματισμούς σχετικά με τη λειτουργία των ΚΔΑΥ.

#### 6.1.4. Προβληματισμοί σχετικά με τη λειτουργία των ΚΔΑΥ

Ένα στοιχείο προβληματισμού σχετικά με τη λειτουργία των ΚΔΑΥ αποτελεί το νομοθετικό φαινομενικό αυτονόητο περί διεπιστημονικότητας. Ενώ, ο νομοθέτης τονίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης και συνεργασίας πολλών ειδικοτήτων η πραγματικότητα των ΚΔΑΥ φαίνεται να αναιρεί τις νομοθετικές δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται σε μια εξιδανικευμένη μορφή λειτουργίας των συγκεκριμένων κέντρων αγνοώντας πιθανές ελλείψεις και τυχόν δυσκολίες κάλυψής τους που διέπουν, συνήθως, κάθε νεοϊδρυθέντα οργανισμό.

Ερωτηματικά μπορεί να εκφραστούν σχετικά με την υλικότεχνική υποδομή των κέντρων αυτών στην πράξη: Ακόμη και οι πλέον καταρτισμένοι, ικανοί, ίσως και χαρισματικοί, ενδεχομένως και πολύχρονης πείρας λειτουργοί θα μπορούσε να προσκρούουν σε ελλείψεις, λ.χ., εργαλείων αξιολόγησης, ή εργαλείων παρέμβασης (π.χ. παιχνιδιών, Η/Υ).

Ένα, επιπλέον, στοιχείο προβληματισμού μπορεί να θεωρηθεί η αποκλειστικότητα της δυνατότητας παραπομπής που αποδίδεται κατ' εξοχήν στο γονέα, αποκλείοντας την εμπλοκή τυχόν ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών προς όφελος του παιδιού.

Στο σημείο αυτό δε θα πρέπει να παραλειφθεί το ενδεχόμενο εκδήλωσης αντιστάσεων εκ μέρους των γονέων. Ακόμη, και αν οι θεσμοί λειτουργήσουν σωστά, το ενδεχόμενο έλλειψης ενδιαφέροντος των γονέων ή η αντίστασή τους θα αποτελέσει τροχοπέδη στη μετέπειτα πορεία του παιδιού, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό. Αντίθετα, η δεκτικότητα των γονέων όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα νέων θεσμών αντανακλάται και στη συμπεριφορά των παιδιών τους αντίστοιχα.

Επιφυλάξεις θα μπορούσε να συνοδεύουν την εξειδίκευση ορισμένων λειτουργιών αναλογικά με τις τυχόν ιδιαιτερότητες της εκάστοτε συγκεκριμένης κοινότητας που εξυπηρετούν. Για παράδειγμα, η ύπαρξη σημαντικού ποσοστού Τσιγγάνων σε μια περιοχή αρμοδιότητας των λειτουργιών επιβάλλει όχι μόνο ευαισθητοποίηση των δεύτερων, αλλά και σωστή κατάρτιση.

Επίσης, δε θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι η λειτουργία των ΚΔΑΥ εμπίπτει στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Όμως, οι πολλαπλές ανάγκες που καλύπτουν τα ΚΔΑΥ αποδεικνύουν την αναγκαιότητα συνεργασίας του

Υπουργείου Παιδείας και με άλλα αρμόδια υπουργεία, όπως εκείνο της Υγείας με σκοπό την καλύτερη και πληρέστερη λειτουργία των συγκεκριμένων κέντρων. Για παράδειγμα, οι κινητές μονάδες ψυχικής υγείας, οι οποίες θεσμικά ανήκουν στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Υγείας, μπορούν να βοηθήσουν με το διαθέσιμο επιστημονικό προσωπικό τους τα ΚΔΑΥ, ιδίως σε περιστατικά για τα οποία δεν υπάρχουν διαθέσιμοι ειδικοί στα παραπάνω κέντρα (π.χ. παιδοψυχίατροι).

Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση και πρόταση αναδεικνύεται η ανάγκη για προγραμματισμό δραστηριοτήτων παρέμβασης, που να κινητοποιούν και άλλους ειδικούς να συμμετάσχουν στο πολυσχιδές έργο των ΚΔΑΥ.

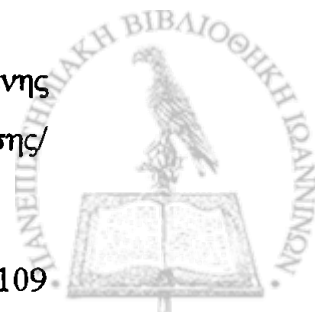
## ΕΝΟΤΗΤΑ 7. Σύνοψη & κριτική, λόγοι έρευνας & υποθέσεις

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν έγινε προσπάθεια παρουσίασης των όρων πολυπολιτισμικότητα/ πολυγλωσσία, ιδιαίτερα όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα. Δόθηκε έμφαση στη διγλωσσία και τα δίγλωσσα παιδιά, καθώς και στα γνωστικά πλεονεκτήματα αυτών. Στη συνέχεια έγινε λόγος για την εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών με ιδιαίτερη αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολούθησε ο ορισμός, η συμπτωματολογία και η αιτιολογία της δυσλεξίας, καθώς και οι συσχετίσεις της με τη διγλωσσία. Επίσης, η αξιολόγηση και η διάγνωση δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία αποτέλεσε κύριο παράγοντα της ερευνητικής προσπάθειας. Γι' αυτό το λόγο ακολούθησε αναφορά στα διαγνωστικά κέντρα, συγκεκριμένα στα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), στο σκοπό και τις αρμοδιότητές τους, καθώς και στον τρόπο λειτουργίας τους. Άλλωστε, στα συγκεκριμένα κέντρα πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού.

Βέβαια, δε θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός ότι το βιβλιογραφικό-συνθετικό τμήμα της εργασίας ενδέχεται να παρουσιάζει κάποιες ελλείψεις. Για παράδειγμα, δεν έγινε αναφορά σε πιθανές ρατσιστικές τάσεις απέναντι στα δίγλωσσα παιδιά. Επίσης, θα μπορούσε να είχε δοθεί βαρύτητα στο εκπαιδευτικό υλικό για δίγλωσσα παιδιά, καθώς και σε διαγνωστικά εργαλεία προσαρμοσμένα στις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία.

Μετά τη σύνοψη της βιβλιογραφικής επισκόπησης και των πιθανών ελλείψεών της, είναι απαραίτητο να αναφερθούν οι λόγοι που οδήγησαν στην παρούσα έρευνα. Ο ολοένα και αυξανόμενος αριθμός των δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα θέτει ερωτήματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν, καθώς και τα προβλήματα διάγνωσης και αξιολόγησης τους. Για την προσέγγιση των παραπάνω ερωτημάτων θεωρήθηκε ως πλέον κατάλληλο και αρμόδιο το επιστημονικό προσωπικό των ΚΔΑΥ, με τη συνεργασία του οποίου συγκροτήθηκε το ερευνητικό υλικό μέσω συνεντεύξεων.

Η κεντρική υπόθεση, η οποία αποτέλεσε ακρογωνιαίο λίθο της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι το γεγονός της υπερεκτίμησης ή υποεκτίμησης/



υποαντιπροσώπευσης των δίγλωσσων παιδιών, όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας ήταν κατά πόσο υπάρχει κίνδυνος προβλήματα που οφείλονται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να ταυτιστούν με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή το αντίθετο να υφίστανται ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να θεωρούνται λανθασμένα απλές γλωσσικές δυσκολίες λόγω της ελλιπούς εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, η οποία είναι η σχολική και διαφέρει από τη μητρική. Σκοπός μας, δηλαδή, ήταν να επικεντρωθούμε στα προβλήματα διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών, που ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσλεξία.

Αναλυτικότερα, κεντρική ερευνητική υπόθεση αποτέλεσε το εξής ερώτημα:

- αν υποαντιπροσωπεύονται τα δίγλωσσα παιδιά στην ειδική αγωγή, λόγω πιθανών προβλημάτων διάγνωσης και αξιολόγησης

Δευτερεύουσες υποθέσεις ήταν οι εξής:

- αν υφίσταται το ενδεχόμενο ταύτισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξίας με απλές δυσκολίες, που οφείλονται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας
- αν οι ειδικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διάγνωση και την αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών, κυρίως λόγω πιθανούς έλλειψης σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων για δίγλωσσο πληθυσμό
- αν είναι πιθανή η εκδήλωση αντιστάσεων εκ μέρους των γονέων των δίγλωσσων παιδιών προς το επιστημονικό προσωπικό των ΚΔΑΥ ή απέναντι και στον ίδιο το θεσμό των δημόσιων διαγνωστικών κέντρων
- αν η συνεργασία μεταξύ των γονέων των δίγλωσσων και των ειδικών των ΚΔΑΥ είναι αποτελεσματική ή αν υπάρχουν δυσκολίες και λόγω αδυναμίας συνεννόησης εξαιτίας ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των πρώτων
- αν η συνεργασία μεταξύ του επιστημονικού προσωπικού των ΚΔΑΥ και των εκπαιδευτικών των δίγλωσσων παιδιών συναντά κάποια εμπόδια λόγω πιθανούς έλλειψης επιμόρφωσης κυρίως των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας σε θέματα ειδικής αγωγής
- αν η στελέχωση των ΚΔΑΥ είναι επαρκής ή αν απουσιάζουν καίριες ειδικότητες

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, οι οποίες βρίσκονται στο Παράρτημα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, αφού προηγήθηκε η πιστή απομαγνητοφώνησή τους. Το μαγνητοφωνημένο υλικό είναι στη διάθεση του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 8. Μεθοδολογία

### 8.1. Δείγμα

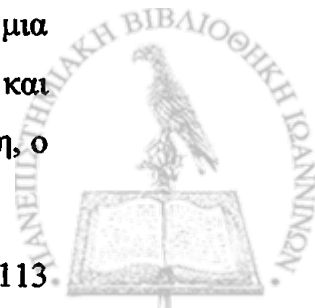
Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα ΚΔΑΥ Αττικής (Κορωπί, Ελευσίνα, Αιγάλεω) και Κυκλάδων (Σύρος) από το Μάιο μέχρι τον Ιούνιο του 2005. Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθεί και το ΚΔΑΥ Πειραιά, ώστε το δείγμα μας να περιλαμβάνει και τα τέσσερα αντίστοιχα κέντρα του Νομού Αττικής, η συνεργασία, όμως, δεν επιτεύχθηκε (οι πιθανοί λόγοι θα αναλυθούν στα Αποτελέσματα). Το δείγμα παροῦσιάζεται αναλυτικότερα υπό τη μορφή Πίνακα.



**Δείγμα**

ΚΔΑΥ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΕ ΣΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
<b>ΚΔΑΥ Αττικής</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανατολικής Αττικής (Κορωπι)</li> <li>• Δυτικής Αττικής (Ελευσίνα)</li> <li>• Θηβών (Αιγάλεω)</li> </ul>	→ ειδικός παιδαγωγός κοινωνική λειτουργός  → ψυχολόγος κοινωνική λειτουργός  → φιλόλογος-ειδικός παιδαγωγός εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ψυχολόγος & ειδική παιδαγωγός: συνέντευξη από κοινού
<b>ΚΔΑΥ Κυκλάδων</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σύρος</li> </ul>	→ εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας ψυχολόγος ψυχολόγος
<b>4 ΚΔΑΥ</b>	<b>11 ΕΙΔΙΚΟΙ</b> (ειδικότητες: ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί)

Κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος αποτέλεσε η διαφορετικότητα μεταξύ του Νομού Αττικής και Κυκλάδων. Επιλέχθηκε από τη μια ένα αστικό κέντρο και ένα απομακρυσμένο μη αστικό κέντρο ( Νομός Αττικής και Νομός Κυκλάδων αντίστοιχα). Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ο



Νομός Αττικής συγκεντρώνει σημαντικό αριθμό δίγλωσσων μαθητών σε σύγκριση με άλλους νομούς της Ελλάδας. Προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής που εφαρμόστηκαν το σχολικό έτος 1997-1998 στο 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών, στο 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ασπροπύργου, καθώς και στο Γυμνάσιο Νέας Μάκρης, ενισχύουν την άποψη ότι τα σχολεία του Νομού Αττικής αποτελούνται από πολυπολιτισμικό/ πολυγλωσσικό πληθυσμό. Ως προς το Νομό Κυκλάδων ενδεικτικό στοιχείο ύπαρξης δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού είναι και οι ενδοευρωπαϊκοί μικτοί γάμοι. Επιπρόσθετα, η επιλογή αντιπροσωπευτικών περιοχών, όπου λειτουργούσαν αρμόδια ΚΔΑΥ έγινε κατόπιν σχετικής συμβουλευτικής, που η ερευνήτρια επεδίωξε με αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και Υπουργείου Υγείας, και συνέστησαν αυτή την επιλεκτική διερεύνηση.

## 8.2. Μέσα συλλογής υλικού

Στις κοινωνικές επιστήμες, η συνέντευξη αποτελεί ένα ενδεδειγμένο ερευνητικό εργαλείο. Στην τυπική συνέντευξη, τίθενται συγκεκριμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις καταγράφονται σε τυποποιημένο διάγραμμα. Αντίθετα, στις λιγότερο τυπικές συνεντεύξεις η αλλαγή στη διατύπωση και στην αλληλουχία των ερωτήσεων είναι συνηθισμένη. Στην μη κατευθυνόμενη συνέντευξη, ο συνεντευκτής επιβάλλεται να έχει υπόψη του μόνο μία σειρά θεμάτων-κλειδιών. Η συνέντευξη μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις σκοπούς:

- Συλλογή στοιχείων και δεδομένων που συνδέονται άμεσα με το αντικείμενο της έρευνας.
- Έλεγχος υποθέσεων και εντοπισμός των μεταβλητών και των σχέσεων τους.
- Χρήση με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως το ερωτηματολόγιο, για την πλήρη διεξαγωγή μίας έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993; Cohen & Manion, 2000).

Στα πλαίσια της διερεύνησης των προβλημάτων διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών ακολουθήθηκε η ερευνητική μέθοδος της συνέντευξης ως μέσο συλλογής δεδομένων. Ως προς το είδος της συνέντευξης επιλέχθηκε η ημι-δομημένη, καθώς πρόκειται για μία ερευνητική διαδικασία και οργανωμένη, προσεκτικά σχεδιασμένη εκ των προτέρων, αλλά και ευέλικτη (Cohen & Manion, 1994). Λόγω της διαφοροποιημένης χρονικά ιδίως διαθεσιμότητας των λειτουργών και της ανάγκης να εναρμονιστεί η λήψη συνεντεύξεων στο πρόγραμμα των προθύμων και διαθέσιμων κάθε φορά αρμόδιων το πρωτόκολλο της ημι-δομημένης συνέντευξης καταρτίστηκε ώστε να καλύπτει ένα συγκεκριμένο αριθμό θεμελιωδών ερωτημάτων, ανεξαρτήτως του εάν αυτά θα απαντώνταν από τον μεν ή τη δε λειτουργό. Άλλωστε, στην εξασφάλιση ποιότητας των απαντήσεων συνετέλεσε η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης, ώστε η ροή των ερωταποκρίσεων να διασφάλιζε, τόσο αποφυγή της κόπωσης των πάντα βιαστικών λειτουργών, όσο και κάλυψη πρόσθετων ερωτημάτων, που προβλέφθηκε πως θα προέκυπταν μέσα ακριβώς από την ανάπτυξη μιας πρωτοβουλίας εκ μέρους των ιδίων.

Οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη αποτελούσαν τμήμα του επιστημονικού προσωπικού των ΚΔΑΥ, διαφόρων ειδικοτήτων (ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι,

κοινωνικοί λειτουργοί), δηλαδή άτομα άμεσα συνδεδεμένα με τη διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης μονόγλωσσου, αλλά και δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού. Οι ερωτήσεις, που αποτελούσαν την κάθε συνέντευξη αφορούν θέματα λειτουργίας των ΚΔΑΥ ως εισαγωγικό μέρος, καθώς και ζητήματα, που σχετίζονται με τη γλώσσα και την κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών, τον τρόπο αξιολόγησης και διάγνωσής τους, τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάγνωση, οι μέθοδοι αντιμετώπισής τους, καθώς και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων τους. Επίσης, κρίθηκε σκόπιμο να ερωτηθούν για το ρόλο τους οι κοινωνικοί λειτουργοί, παρόλο που λουίτοι επαγγελματίες, που θα συναντούσαμε δε σχεδιάστηκε να υποβληθούν στην ίδια ερώτηση, όχι μόνο επειδή η ειδικότητα των τελευταίων μοιάζει εν γένει «αυτονόητη», αλλά και για έναν πρόσθετο λόγο: με την υποψία ότι θα συναντούσαμε ολιγομελές προσωπικό στο κάθε ΚΔΑΥ, φάνηκε εύλογο και συνδυάζεται δυνάμει η υποψία για υπερ-φόρτιση των καθηκόντων της/ του κοινωνικού λειτουργού. Επιπλέον, μια τέτοια συνθήκη θα μπορούσε να αποβεί πρόσφορο έδαφος, ώστε ακριβώς οι κοινωνικοί λειτουργοί να χρησιμοποιήσαν την ερώτηση αυτή ως αφορμή για να εκφράσουν τυχόν παράπονά τους.

Το περιεχόμενο του πρωτοκόλλου των θεμελιωδών ερωτήσεων ανασυντάχτηκε σε μια ευσύνοπτη παράγραφο (βλ. Παράρτημα). Είχε περιγραφεί τηλεφωνικά καθώς και απεστάλη με Fax ή/ και με e-mail πριν την ορισθείσα συνέντευξη, ώστε οι λειτουργοί να είναι προετοιμασμένες/ οι για το περιεχόμενο αυτό. Επιπλέον, στις τηλεφωνικές συνομιλίες που προηγήθηκαν εξηγήθηκε και το γενικότερο πλαίσιο ενδιαφέροντος της έρευνας, ώστε να δοθεί a priori η ευκαιρία στους συμμετέχοντες της συνέντευξης να επεξεργαστούν τυχόν πρόσθετες απαντήσεις που θα ήθελαν να δώσουν επί της λειτουργίας, των προβλημάτων των χώρων τους.

κοινωνικοί λειτουργοί), δηλαδή άτομα άμεσα συνδεδεμένα με τη διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης μονόγλωσσου, αλλά και δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού. Οι ερωτήσεις, που αποτελούσαν την κάθε συνέντευξη αφορούν θέματα λειτουργίας των ΚΔΑΥ ως εισαγωγικό μέρος, καθώς και ζητήματα, που σχετίζονται με τη γλώσσα και την κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών, τον τρόπο αξιολόγησης και διάγνωσής τους, τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάγνωση, οι μέθοδοι αντιμετώπισής τους, καθώς και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων τους. Επίσης, κρίθηκε σκόπιμο να ερωτηθούν για το ρόλο τους οι κοινωνικοί λειτουργοί, παρόλο που λοιποί επαγγελματίες, που θα συναντούσαμε δε σχεδιάστηκε να υποβληθούν στην ίδια ερώτηση, όχι μόνο επειδή η ειδικότητα των τελευταίων μοιάζει εν γένει «αυτονόητη», αλλά και για έναν πρόσθετο λόγο: με την υποψία ότι θα συναντούσαμε ολιγομελές προσωπικό στο κάθε ΚΔΑΥ, φάνηκε εύλογο και συνδυάζεται δυνάμει η υποψία για υπερ-φόρτιση των καθηκόντων της/ του κοινωνικού λειτουργού. Επιπλέον, μια τέτοια συνθήκη θα μπορούσε να αποβεί πρόσφορο έδαφος, ώστε ακριβώς οι κοινωνικοί λειτουργοί να χρησιμοποιήσαν την ερώτηση αυτή ως αφορμή για να εκφράσουν τυχόν παράπονά τους.

Το περιεχόμενο του πρωτοκόλλου των θεμελιωδών ερωτήσεων ανασυντάχτηκε σε μια ευσύνοπτη παράγραφο (βλ. Παράρτημα). Είχε περιγραφεί τηλεφωνικά καθώς και απεστάλη με Fax ή/ και με e-mail πριν την ορισθεία συνέντευξη, ώστε οι λειτουργοί να είναι προετοιμασμένες/ οι για το περιεχόμενο αυτό. Επιπλέον, στις τηλεφωνικές συνομιλίες που προηγήθηκαν εξηγήθηκε και το γενικότερο πλαίσιο ενδιαφέροντος της έρευνας, ώστε να δοθεί α priori η ευκαιρία στους συμμετέχοντες της συνέντευξης να επεξεργαστούν τυχόν πρόσθετες απαντήσεις που θα ήθελαν να δώσουν επί της λειτουργίας, των προβλημάτων των χώρων τους.

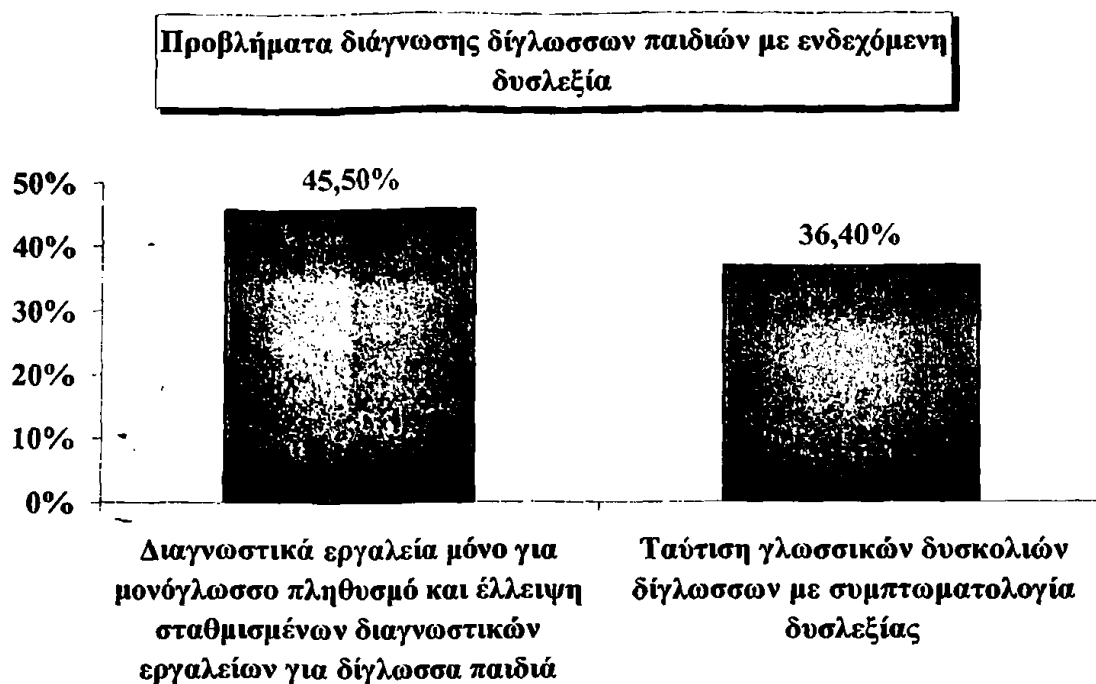
### 8.3. Παρουσίαση-Ανάλυση των δεδομένων

Ακολουθεί η **ανάλυση των δεδομένων**, που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν στα προαναφερθέντα ΚΔΑΥ με τη συνεργασία του διαθέσιμου επιστημονικού προσωπικού.

Συγκεκριμένα, τονίστηκε το γεγονός της ελλιπούς στελέχωσης και κατά συνέπεια της υπερφόρτισης καθηκόντων των διαθέσιμων λειτουργών των ΚΔΑΥ. Το επιστημονικό προσωπικό αποτελείται κατά κανόνα από ειδικούς παιδαγωγούς, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Απουσιάζουν ειδικότητες, όπως εκείνες του παιδαψυχιάτρου, του λογοθεραπευτή, του φυσιοθεραπευτή. Την παραπάνω άποψη εκφράζουν πέντε στους έντεκα ειδικούς (5/11). Παρόλο την υποστελέχωση των ΚΔΑΥ επτά στους έντεκα ειδικούς (7/11) δείχνουν την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα γλώσσας και κουλτούρας. Αντιλαμβάνονται τις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών και τις απαιτήσεις που προκύπτουν, καθώς η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών έγινε χώρα υποδοχής.

Όσον αφορά στα προβλήματα διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία, εννέα στους έντεκα ειδικούς (9/11) αναφέρουν ότι υφίστανται δυσκολίες κατά τη διάγνωση και την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, ως αρνητικός παράγοντας για μία έγκυρη διάγνωση αναφέρθηκε η ύπαρξη διαγνωστικών εργαλείων αποκλειστικά για μονόγλωσσο πληθυσμό. Πέντε στους έντεκα ειδικούς (5/11) επικεντρώθηκαν στην έλλειψη σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων για δίγλωσσα παιδιά. Επίσης, τέσσερις στους έντεκα (4/11) αναφέρουν το ενδεχόμενο ταύτισης γλωσσικών δυσκολιών των δίγλωσσων, που οφείλονται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, με συμπτωματολογία δυσλεξίας (βλ. *διάγραμμα 1*).

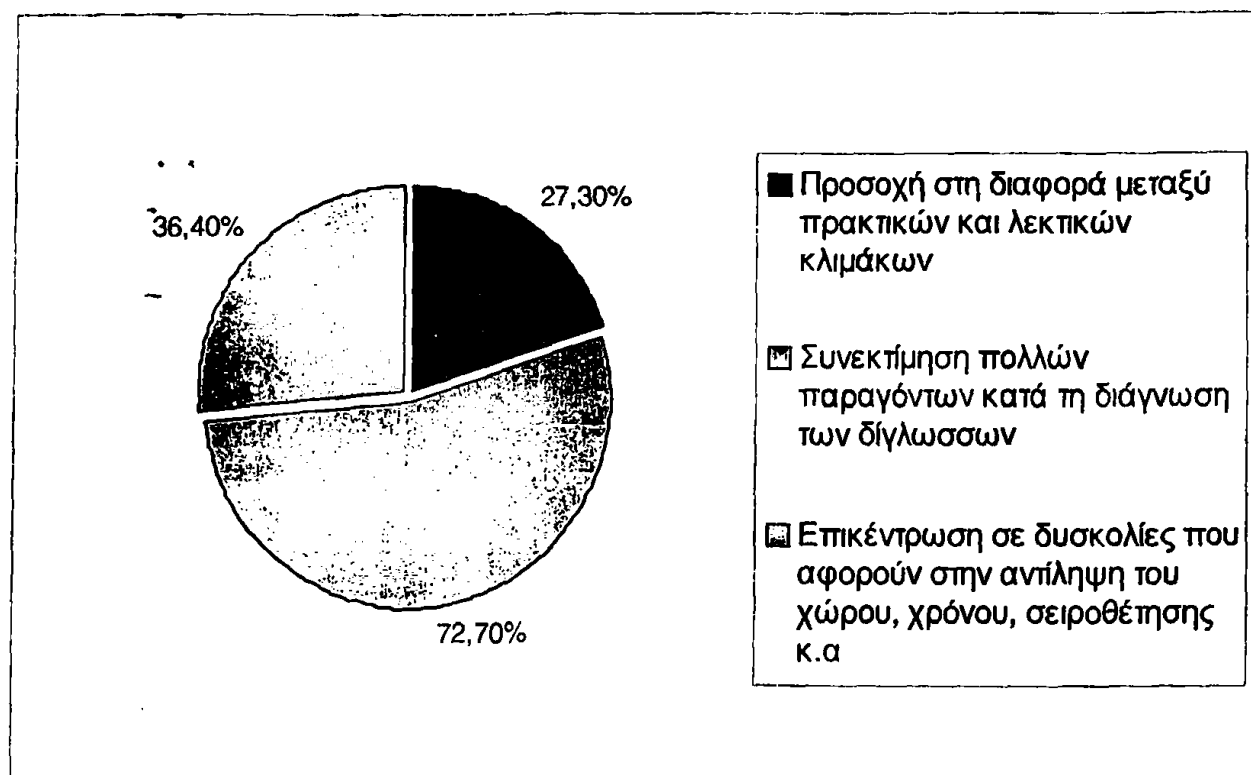
**Διάγραμμα 1.** Προβλήματα διάγνωσης δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία



Αν και παρατηρούνται δυσκολίες κατά τη διάγνωση και αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών σύμφωνα με τους ειδικούς των ΚΔΑΥ, ωστόσο δέκα στους έντεκα (10/11) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ασφαλιστικές δικλείδες. Συγκεκριμένα, τρεις στους έντεκα ειδικούς (3/11) τονίζουν ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διαφορά μεταξύ πρακτικών και λεκτικών κλιμάκων. Επίσης, τονίζεται η σημασία της συνεκτίμησης πολλών παραγόντων κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων. Οκτώ στους έντεκα ειδικούς (8/11) αναφέρουν το ρόλο όχι μόνο των τεστ νοημοσύνης, αλλά και του ιστορικού (αναπτυξιακού, κοινωνικού), των συνεντεύξεων με τους γονείς και τα παιδιά, καθώς και της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πληρέστερη συλλογή πληροφοριών για το δίγλωσσο παιδί με ενδεχόμενη δυσλεξία. Επιπλέον, τέσσερις στους έντεκα ειδικούς (4/11) αναφέρουν ως ασφαλιστική δικλείδα κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων την επικέντρωση σε δυσκολίες που αφορούν στην αντίληψη του χώρου, χρόνου, σειροθέτησης, λόγω γλωσσικής και πολιτισμικής ουδετερότητας. Έντεκα στους έντεκα ειδικούς (11/11) υποστηρίζουν ότι ένας ακόμη τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών είναι η συνεργασία όλου του διαθέσιμου επιστημονικού προσωπικού. Αρχικά, η διάγνωση γίνεται μεμονωμένα από κάθε ειδικό ξεχωριστά και στη συνέχεια ομαδικά, ώστε να υπάρχει διασταύρωση

στοιχείων και απόψεων. Επομένως, η διεπιστημονικότητα αποτελεί εγγύηση για την εγκυρότητα της διάγνωσης (βλ. διάγραμμα 2).

**Διάγραμμα 2.** Ασφαλιστικές δικλίδες κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία



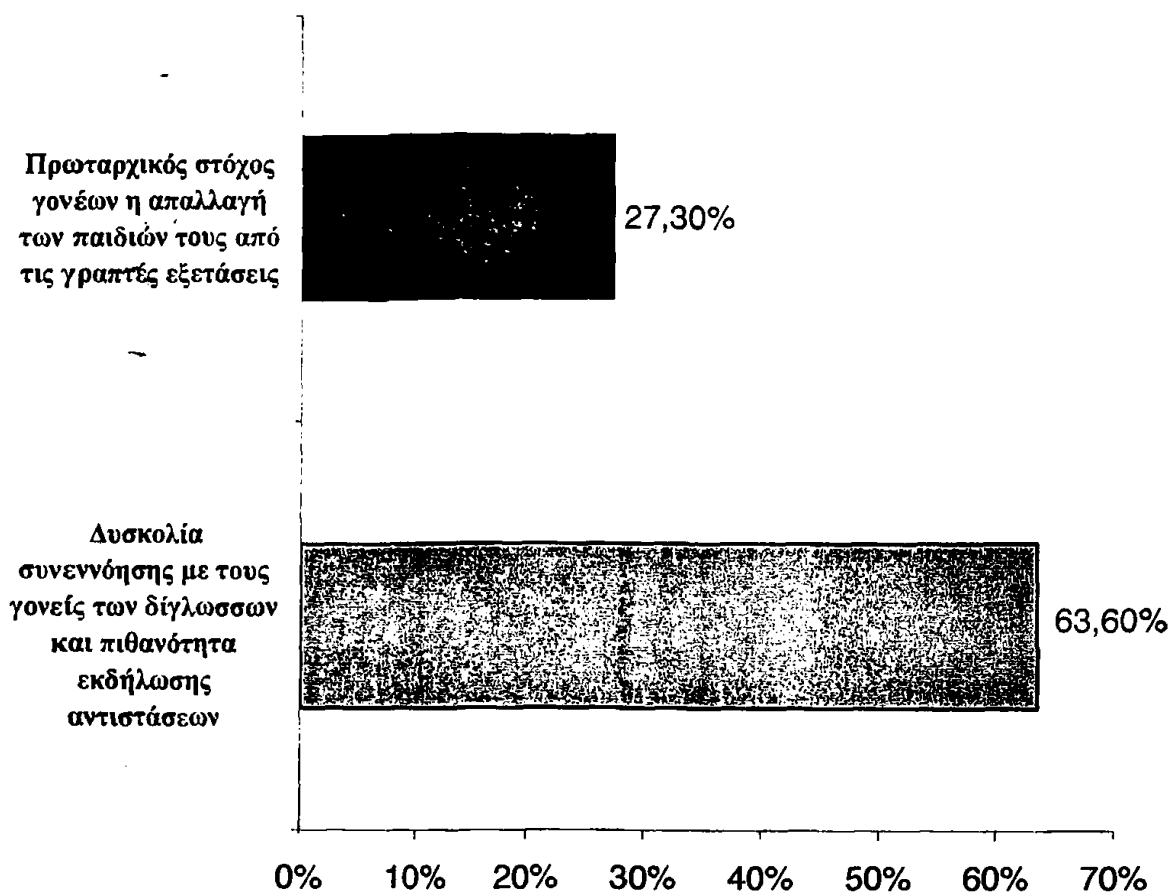
Όσον αφορά στη δυνατότητα παρέμβασης και υποστήριξης εκ μέρους των ΚΔΑΥ τέσσερις στους έντεκα ειδικούς (4/11) υποστηρίζουν ότι είναι αναγκασμένοι να επικεντρώνονται στη διάγνωση λόγω τεράστιας λίστας αναμονής και ελλιπούς στελέχωσης. Σχετικά με τη συνεργασία των ειδικών των ΚΔΑΥ με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, πέντε στους έντεκα (5/11) αναφέρθηκαν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα δίγλωσσας και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Όμως, τονίζουν και το γεγονός της έλλειψης επιμόρφωσης, κυρίως των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, σε θέματα ειδικής αγωγής. Για τη συνεργασία των ειδικών των ΚΔΑΥ με τους γονείς των δίγλωσσων επτά στους έντεκα (7/11) εκφράζουν τη δυσκολία συνεννόησης και επικοινωνίας με τους γονείς των δίγλωσσων, λόγω ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, καθώς και την πιθανότητα εκδήλωσης αντιστάσεων. Επίσης, τρεις στους έντεκα ειδικούς αναφέρουν





ότι πρωταρχικός στόχος των περισσότερων γονέων είναι η απαλλαγή των παιδιών τους από τις γραπτές εξετάσεις (βλ. διάγραμμα 3).

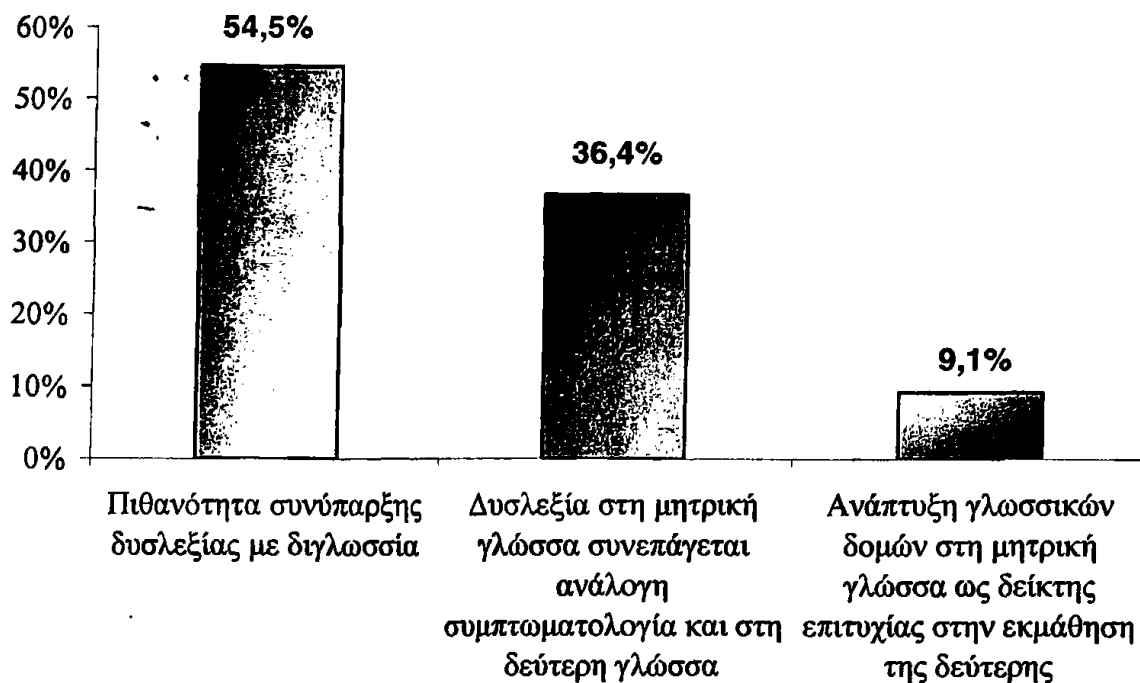
**Διάγραμμα 3.** Η στάση των γονέων των δίγλωσσων παιδιών ως προς τη δυσλεξία



Σχετικά με τη συσχέτιση δυσλεξίας-διγλωσσίας έξι στους έντεκα ειδικούς (6/11) παρατήρησαν ότι ενδέχεται να συνυπάρχει δυσλεξία με διγλωσσία, χωρίς, όμως, η δεύτερη να αποτελεί αιτία της πρώτης. Επίσης, τέσσερις στους έντεκα ειδικούς (4/11) υποστήριξαν ότι η ύπαρξη δυσλεξίας στη μητρική γλώσσα συνεπάγεται ανάλογη συμπτωματολογία και στη δεύτερη γλώσσα. Επομένως, το δίγλωσσο παιδί με δυσλεξία πρέπει να διαχειριστεί τα συμπτώματα δυσλεξίας και στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα, γεγονός που οδηγεί στην υπερφόρτιση. Γι' αυτό το λόγο έχει ιδιαίτερη σημασία η συλλογή πληροφοριών για τον τρόπο χρήσης της μητρικής γλώσσας και τα πιθανά τυπικά λάθη, που παραπέμπουν σε συμπτώματα δυσλεξίας. Επιπρόσθετα, ένας στους έντεκα ειδικούς (1/11) τόνισε τη σημασία ανάπτυξης γλωσσικών δομών στη μητρική γλώσσα, γεγονός που αποτελεί δείκτη

επιτυχίας στην εκμάθηση της δεύτερης. Τέλος, τρεις στους έντεκα ειδικούς (3/11) μίλησαν για χορήγηση ελάχιστων γνωματεύσεων δυσλεξίας γενικότερα και ειδικότερα στα δίγλωσσα. Αναφέρθηκαν, δηλαδή, και στην υποαντιπροσώπευση των δίγλωσσων στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (βλ. διάγραμμα 4).

**Διάγραμμα 4.** Συσχέτιση δυσλεξίας – διγλωσσίας



Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων υπό τη μορφή Πίνακα.

## Πίνακας ανάλυσης δεδομένων

Απόψεις ειδικών ΚΔΑΥ	Ποσοστό (%)
Ελλιπής στελέχωση και υπερφόρτιση καθηκόντων ΚΔΑΥ	45,5
Ευαισθητοποίηση λειτουργών ΚΔΑΥ σε θέματα γλώσσας και κουλτούρας	63,6
Προβλήματα διάγνωσης δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία	81,8
Διαγνωστικά εργαλεία μόνο για μονόγλωσσο πληθυσμό και έλλειψη σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων για δίγλωσσα παιδιά	45,5
Ταύτιση γλωσσικών δυσκολιών δίγλωσσων με συμπτωματολογία δυσλεξίας	36,4
Ασφαλιστικές δικλίδες κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία	90,9
Προσοχή στη διαφορά μεταξύ πρακτικών και λεκτικών κλιμάκων	27,3
Συνεκτίμηση πολλών παραγόντων κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων	72,7
Επικέντρωση σε δυσκολίες που αφορούν στην αντίληψη του χώρου, χρόνου, σειροθέτησης κ.α	36,4
Συνεργασία όλων των διαθέσιμων ειδικών κατά την αξιολόγηση	100,0
Περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης εκ μέρους των ΚΔΑΥ	36,4
Ευαισθητοποίηση, αλλά έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής	45,5
Δυσκολία συνεννόησης με τους γονείς των δίγλωσσων και πιθανότητα εκδήλωσης αντιστάσεων	63,6
Πρωταρχικός στόχος γονέων η απαλλαγή των παιδιών τους από τις γραπτές εξετάσεις	27,3
Πιθανότητα συνύπαρξης δυσλεξίας με διγλωσσία	54,5
Δυσλεξία στη μητρική γλώσσα συνεπάγεται ανάλογη συμπτωματολογία και στη δεύτερη γλώσσα	36,4
Ανάπτυξη γλωσσικών δομών στη μητρική γλώσσα ως δείκτης επιτυχίας στην εκμάθηση της δεύτερης	9,1
Χορήγηση ελάχιστων γνωματεύσεων δυσλεξίας γενικότερα και ειδικότερα στα δίγλωσσα	27,3

#### 8.4. Αποτελέσματα

Οι συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν στα ΚΔΑΥ Αττικής (Κορωπί, Αιγάλεω, Ελευσίνα) και Κυκλάδων (Σύρος), είχαν στόχο τη συλλογή πληροφοριών για τη λειτουργία και το ρόλο των συγκεκριμένων κέντρων, καθώς και για τα δίγλωσσα παιδιά, που επισκέπτονται τα παραπάνω κέντρα. Εξαιρετικά σημαντικοί άξονες διερεύνησης αποτέλεσαν η γλώσσα και η κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών, τα προβλήματα διάγνωσης αυτών, οι ασφαλιστικές δικλείδες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάγνωση και την αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών, καθώς και οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι τους.

Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθεί στην ερευνητική εργασία και το αντίστοιχο κέντρο του Πειραιά, αλλά οι λειτουργοί αρνήθηκαν να συμμετάσχουν με την αιτιολογία ότι δεν είχαν περιστατικά δίγλωσσων παιδιών. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, απροθυμία των λειτουργών του ΚΔΑΥ Πειραιά, σε αντίθεση με την πρόθυμη και συνεργατική διάθεση των υπόλοιπων λειτουργών των ΚΔΑΥ Αττικής και Κυκλάδων. Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, δηλαδή τη λειτουργία και το ρόλο των ΚΔΑΥ, παρατηρήθηκε ότι η κύρια αρμοδιότητα των παραπάνω κέντρων είναι η διάγνωση και η αξιολόγηση παιδιών που ενδέχεται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, στο ΚΔΑΥ του Αιγάλεω αναφέρθηκε ότι η λίστα αναμονής είναι τρία χρόνια. Στο σημείο αυτό αποκαλύπτεται η πολλαπλότητα του ρόλου των λειτουργών, η οποία αποτελεί απειλητική συνθήκη αποδοτικότητάς τους, με αποτέλεσμα, αντί να επικεντρώνονται στην παρέμβαση, να αναγκάζονται να παρέχουν αποκλειστικά βεβαιώσεις και γνωμοδοτήσεις. Επιβεβαιώνεται, ουσιαστικά, η υποψία συρρίκνωσης της δυνατότητας δράσης των λειτουργών αυτών σε επίπεδο υποστήριξης. Εξαιτίας του μεγάλου μαθητικού πληθυσμού, που έχει υποβάλει αίτημα αξιολόγησης και διάγνωσης, γι' αυτό και τα περιθώρια παρέμβασης είναι περιορισμένα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η παρέμβαση παίρνει τη μορφή προτάσεων για να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών. Έτσι, αναδεικνύεται η πιθανότητα αντιστάσεων των γονέων, αλλά και η τυχόν άρνηση συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους λειτουργούς των ΚΔΑΥ. Πρόκειται για ένα ειδικό/ εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, το οποίο περιλαμβάνεται στη γνωμάτευση και πρέπει να υλοποιηθεί κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Σ' αυτό το σημείο τίθεται το θέμα της επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων σε θέματα ειδικής αγωγής. Βέβαια, σε



περίπτωση δευτερογενών συμπτωμάτων η υποστήριξη είναι επιβεβλημένη και γίνεται το καλύτερο δυνατό από την πλευρά των ΚΔΑΥ.

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο, που αφορά τη λειτουργία των ΚΔΑΥ, αποτελεί η ελλιπής στελέχωση. Παρόλο το επιστημονικό υπόβαθρο των λειτουργών των συγκεκριμένο κέντρων, την ετοιμότητά τους και την προθυμία τους, το έργο τους συναντά εμπόδια, λόγω της ελλιπούς στελέχωσης. Εκφράζονται παράπονα, καθώς από τη μια οι ανάγκες των κέντρων είναι πολλαπλές και από την άλλη απουσιάζουν καίριες ειδικότητες, όπως του λογοθεραπευτή, του παιδοψυχιάτρου, του οικογενειοθεραπευτή. Μία λύση σ' αυτό το θέμα, η οποία προτάθηκε από το ΚΔΑΥ Κυκλάδων είναι η συνεργασία με άλλους δημόσιους φορείς, όπως η κινητή μονάδα ψυχικής υγείας, γεγονός που καθορίζεται από το κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί συνεργασία μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και Υγείας αντίστοιχα. Σχετικά με τις ελλείψεις των ΚΔΑΥ οι λειτουργοί κρατούν άξια εκτίμησης στάση για την προϊσταμένη τους αρχή, ούτε αποδίδουν αποκλειστικά την ευθύνη για τα 'κακώς κείμενα' στο κράτος, ούτε αποκρύπτουν αρνητικά στοιχεία με το να δίνουν ψευδείς πληροφορίες και να εξιδανικεύουν την κατάσταση.

Επίσης, έγινε φανερό από τις πληροφορίες που μας έδωσε το επιστημονικό προσωπικό των ΚΔΑΥ ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση του κοινού σχετικά με το λόγω ύπαρξης και το έργο των ΚΔΑΥ. Ενημερωτικές ημερίδες οργανώνονται και πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία των ίδιων των κέντρων και όχι των προϊστάμενων αρχών.

Γενικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η επιστημονική ομάδα των κέντρων, η οποία αποτελείται κατά κύριο λόγο από ειδικούς εκπαιδευτικούς με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία. Δέχεται, αρχικά, τηλεφωνικά το αίτημα του γονέα για διάγνωση του παιδιού (intake) και καθορίζεται η ημέρα συνάντησης. Ακολουθεί αξιολόγηση του παιδιού απ' όλους τους ειδικούς ξεχωριστά, αλλά και συλλογικά. Η γνωμάτευση, που θα προκύψει πρέπει να εγκριθεί από τους γονείς ή τον γονέα και αν και εφόσον εγκριθεί στέλνεται αντίτυπο στον εκπαιδευτικό. Επομένως, το έργο των λειτουργών για να είναι αποτελεσματικό επιβάλλεται ο συντονισμός των προσπαθειών, τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών με τους πρώτους, –γεγονός, που δεν είναι πάντα αυτονόητο και δεδομένο.

Σχετικά με το θέμα των δίγλωσσων παιδιών πληροφορηθήκαμε ότι προέρχονται από μικτούς γάμους, από οικογένειες μεταναστών (Αλβανία, Τουρκία), καθώς και από οικογένειες παλιννοστούντων Ελλήνων (βλ. Δαμανάκης, 2001).

Επιπλέον, όλοι οι ειδικοί συγκλίνουν στην εξής άποψη: δε σημαίνει ότι επειδή ένα παιδί είναι δίγλωσσο θα παρουσιάζει απαραίτητως κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, χωρίς, όμως, να αποκλείεται το γεγονός ότι κάποια δίγλωσσα παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία (βλ. Cline, 1998). Η διγλωσσία δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση αιτία εμφάνισης δυσλεξίας. Βέβαια, δεν αποκλείεται ένα παιδί δίγλωσσο να παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας. Ενδέχεται να συνυπάρχει διγλωσσία και δυσλεξία, καθώς η δυσλεξία δεν αφορά μόνο μονόγλωσσο πληθυσμό, αλλά και δίγλωσσο.

Ένας άλλος κεντρικός άξονας των συνεντεύξεων είναι η διερεύνηση των προβλημάτων διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών. Το επιστημονικό προσωπικό των συγκεκριμένων ΚΔΑΥ ανέφερε ότι χρησιμοποιούνται τα ίδια μέσα διάγνωσης τόσο για τα μονόγλωσσα όσο και για τα δίγλωσσα παιδιά (βλ. Peer & Reid, 2000). Τονίστηκε ότι δεν υπάρχουν σταθμισμένα εργαλεία για δίγλωσσο πληθυσμό, - γεγονός, που αποδεικνύει τον εξαναγκασμό της αντικατάστασης της μητρικής γλώσσας (βλ. Baker, 2001). Η ύπαρξη μονόγλωσσων διαγνωστικών κριτηρίων/ εργαλείων, που χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση και διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών παραπέμπει στο αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης (βλ. Γεωργογιάννης, 1999). Η αντίφαση του θεσμικού μας λόγου αναδεικνύεται μέσα από τα αιτήματα των λειτουργών, που αντίθετα προς το αφομοιωτικό στυλ του θεσμού, οι λειτουργοί του εκφράζουν ανάγκες, που απηχούν το μοντέλο ενσωμάτωσης. Τονίζεται, λοιπόν, από τους λειτουργούς η ανάγκη ύπαρξης διαπολιτισμικών διαγνωστικών κριτηρίων, ώστε να καλύπτονται και οι ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία.

Επίσης, επισημάνθηκαν προβλήματα στη συλλογή πληροφοριών όσον αφορά στο αναπτυξιακό και κοινωνικό ιστορικό των δίγλωσσων παιδιών, λόγω δυσκολιών στη συνεννόηση μεταξύ των ειδικών και των γονέων, που δεν έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Τονίζεται από τους λειτουργούς η ανάγκη ύπαρξης διερμηνείας, ώστε να μην αγνοούνται σημαντικές πληροφορίες για την έγκυρη διάγνωση και αποτελεσματική παρέμβαση. Η απουσία διερμηνείας δείχνει την αντίφαση που υπάρχει ανάμεσα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη

14  
διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δεν τονίζει μόνο την αναγκαιότητα ύπαρξης διερμηνείας, αλλά και την ανάγκη πρόσληψης δίγλωσσων λειτουργών, ακόμη και τη σημασία του να γίνεται η αξιολόγηση στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων περιστατικών.

Ακόμη, αναφέρθηκε ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολος ο διαχωρισμός μεταξύ των γλωσσικών δυσκολιών, οι οποίες οφείλονται σε ελλιπή γνώση της δεύτερης γλώσσας και των προβλημάτων, που οφείλονται σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Γι' αυτό το λόγο το επιστημονικό προσωπικό των ΚΔΑΥ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον έλεγχο μη λεκτικών δεξιοτήτων. Γενικά, κατά τη διάγνωση χρησιμοποιούνται το WISC III, το Αθηνά Τεστ, Τεστς Αναγνωστικής Ικανότητας, Ορθογραφίας, καθώς και Προβολικά Τεστς (Raven). Τα προβολικά τεστς μάλιστα είναι πολύ αξιόπιστα στην περίπτωση των δίγλωσσων, καθώς πρόκειται για μη λεκτικές κλίμακες.

Σύμφωνα με την εμπειρία της επιστημονικής ομάδας των ΚΔΑΥ υπάρχουν κάποιες ασφαλιστικές δικλίδες κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών, ώστε να μην υπάρξει ταύτιση των δυσκολιών που οφείλονται στην ελλιπή γνώση της δεύτερης γλώσσας, με δυσκολίες που παραπέμπουν σε δυσλεξία. Εγγύηση ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες και να έχουμε μία έγκυρη διάγνωση αποτελεί το εξελικτικό και κοινωνικό ιστορικό, καθώς οι πληροφορίες για το παιδί πριν από την είσοδό του στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικές σχετικά με τις αναπτυξιακού τύπου δυσκολίες. Η επαφή και η συνέντευξη, τόσο με τους γονείς, όσο και με το παιδί παρέχει πληροφορίες καίριες για τη διάγνωση (πώς μεγάλωσε, πότε μίλησε, πώς χρησιμοποιεί τη μητρική, η οικογενειακή κατάσταση). Οι λειτουργοί των ΚΔΑΥ τόνισαν τη σημασία συλλογής πληροφοριών για την προϊστορία των δίγλωσσων παιδιών (βλ. Cummins, 2003). Κατά τη χορήγηση του WISC III δίνεται έμφαση στον έλεγχο της πρακτικής νοημοσύνης, καθώς και τονίζεται η επίδοση του δίγλωσσου παιδιού σε μη λεκτικές δεξιότητες (αντίληψη χώρου, χρόνου, σειροθέτηση). Επίσης, βαρύτητα δίνεται στον τρόπο σκέψης σε τομείς, που είναι ελεύθεροι από τον γλωσσικό και πολιτισμικό παράγοντα. Αν σε τομείς πολιτισμικά ουδέτερους παρουσιάζονται δυσκολίες, τότε χτυπά καμπανάκι για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξίας.

Για να δοθεί γνωμάτευση δυσλεξίας σε δίγλωσσα παιδιά ελέγχονται παράγοντες όπως: σε ποια ηλικία ήρθαν στην Ελλάδα, τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα, αν φοιτούν κανονικά στο σχολείο, αν γνωρίζουν με επάρκεια την

ελληνική γλώσσα, αν δέχονται γλωσσικά ερεθίσματα από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, αν παρουσιάζουν τα ίδια προβλήματα και στη μητρική γλώσσα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση υφίσταται αλληλεξάρτηση των γλωσσών, καθώς υπάρχουν κοινές γλωσσικές δομές (βλ. Chomsky, 1965). Τονίστηκε ότι ο παράγοντας γλώσσα και κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών λαμβάνεται υπόψη από τους λειτουργούς, οι οποίοι δήλωσαν ότι σέβονται τη διαφορετικότητα, ωστόσο, δεν προχώρησαν στη διατύπωση προτάσεων, για παράδειγμα, όσον αφορά στην ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα διγλωσσίας ή ακόμη και στην ανάγκη πρόσληψης δίγλωσσων λειτουργών. Βέβαια, κάτι τέτοιο γίνεται πράξη μόνο με την ύπαρξη πολιτικής βούλησης και όχι με τη μεμονωμένη ευαισθητοποίηση των λειτουργών.

Επίσης, λαμβάνονται υπόψη ψυχο/ κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι σχέσεις των δίγλωσσων παιδιών με τους συνομηλικούς τους (αποδοχή ή απόρριψη).

Προηγείται ο έλεγχος των παραπάνω και αν ταυτόχρονα παρατηρούνται λάθη, που αποτελούν τυπικά λάθη δυσλεξίας, τότε δίνεται γνωμάτευση δυσλεξίας σε δίγλωσσο παιδί.

Επομένως, η διαδικασία μίας έγκυρης διάγνωσης σε δίγλωσσο παιδί είναι πολυπαραγοντική και πολύπλευρη. Συγκεκριμένα, η έρευνα στα ΚΔΑΥ έδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν πάρει γνωμάτευση δυσλεξίας παρουσιάζουν προβλήματα στην αντίληψη στο χώρο, το χρόνο, που δεν επηρεάζονται από τον παράγοντα γλώσσα και κουλτούρα (βλ. Μαυρομμάτη, 2004). Υποστηρίχθηκε ότι αν δεν υπάρχει μία δυσκολία εγγενής στο παιδί, η διγλωσσία δεν αποτελεί πρόβλημα, απλά μπορεί να επιδεινώσει το ήδη υπάρχον πρόβλημα. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι ειδικοί στα ΚΔΑΥ εξετάζουν το επίπεδο των γνώσεων του δίγλωσσου όσο και του μονόγλωσσου παιδιού σύμφωνα με τη σχολική του ηλικία. Πολλές φορές για να αποκλεισθεί ο παράγοντας ελλιπούς εκπαίδευσης προηγείται διδασκαλία, για παράδειγμα ενός κειμένου στα υπό αξιολόγηση παιδιά και μετά τα αξιολογούν πάνω σ' αυτό ως προς την κατανόηση, τη δομή της σκέψης, -γεγονός, που αποτελεί καινοτομία των συγκεκριμένων ΚΔΑΥ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι φανερή η αξιόλογη προσπάθεια των στελεχών των ΚΔΑΥ για την έγκυρη διάγνωση όλων των παιδιών τόσο των δίγλωσσων όσο και των μονόγλωσσων, παρά τις σοβαρές ελλείψεις (ελλιπής στελέχωση, προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής), όπως αυτές εκφράστηκαν από τους λειτουργούς των ΚΔΑΥ. Διαπιστώθηκε η ευαισθητοποίηση του επιστημονικού προσωπικού σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά (βλ. Bialystok & Hakuta, 1994) και





τονίστηκε η ανάγκη για σεβασμό και κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας (βλ. Γκότοβος, 2002). Η διεπιστημονικότητα, που διέπει τους ειδικούς των ΚΔΑΥ οδηγεί σε μία όσο το δυνατό πιο έγκυρη διάγνωση και υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε πρόκειται για δίγλωσσα είτε για μονόγλωσσα.

Μέσω των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες θεματικές που αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά με ενδεχόμενη δυσλεξία μέσα από την πολύχρονη εμπειρία, αλλά και επιστημονική κατάρτιση των διαθέσιμων λειτουργών των συγκεκριμένων ΚΔΑΥ.

Μια κριτική θα μπορούσε να ασκηθεί στο ζήτημα διατύπωσης ιδίως της ερώτησης περί γλώσσας και κουλτούρας. Ως αποτέλεσμα φάνηκε η δεύτερη παράμετρος να μην απαντάται από τους ερωτώμενους. Ίσως, διότι η διατύπωση έδινε 'διπλή ερώτηση'. Ωστόσο, μια 'ευκρινέστερη' διατύπωση των δύο σε επιμερισμένες ερωτήσεις να 'παρότρυνε' έμμεσα και κατευθυντικά τους ερωτώμενους στο να δώσουν απαντήσεις βάσει κοινωνικής επιθυμητότητας. Πάντως, είναι αξιόλογο να παρατηρηθεί ότι η ερώτηση περί κουλτούρας πρακτικώς δεν απαντάται από κανέναν. Η στροφή της προσοχής γίνεται άλλοτε κατ' αποκλειστικότητα σε κατ' εξοχήν γλωσσικά ζητήματα κι άλλοτε η έννοια της 'κουλτούρας' μοιάζει να ταυτίζεται στο λόγο των λειτουργών σχεδόν 'αυτονόητα' με τους 'γονείς'.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση επί των αποτελεσμάτων με βάση τις θεμελιώδεις και πρόσθετες ερωτήσεις που ετέθησαν στους διαθέσιμους λειτουργούς των συγκεκριμένων κέντρων.

Συνοπτικά, η κύρια αρμοδιότητα των ΚΔΑΥ είναι η αξιολόγηση, η διάγνωση και η υποστήριξη παιδιών που ενδέχεται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο τη δημιουργία Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, το οποίο καλούνται να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους ειδικούς των συγκεκριμένων κέντρων και τους γονείς. Βέβαια, αν και το έργο των λειτουργών των ΚΔΑΥ είναι πολλαπλό, παρατηρείται ελλιπής στελέχωση, καθώς και ελλιπής ενημέρωση του κοινού. Παρόλα αυτά η επιστημονική ομάδα ακολουθώντας μία τυπική διαδικασία (τηλεφωνικό αίτημα – intake, συνεντεύξεις, διαγνωστικά εργαλεία, Ε.Ε.Π, συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς) διεκπεραιώνει το έργο της αξιολόγησης και διάγνωσης με όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο. Όλοι οι ειδικοί συγκλίνουν στην άποψη της πιθανής συνύπαρξης διγλωσσίας και δυσλεξίας, χωρίς η πρώτη να αποτελεί αιτία εμφάνισης της δεύτερης. Επίσης, οι

ειδικοί αναφέρουν διάφορα προβλήματα κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία, καθώς και προτείνουν ασφαλιστικές δικλίδες για την αντιμετώπισή τους, πάντα με γνώμονα τη γλώσσα και την κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών. Τέλος, αναφέρονται πληροφορίες για την πιθανή στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων των δίγλωσσων παιδιών.

Ακολουθεί η ομαδοποίηση των παραπάνω αποτελεσμάτων υπό τη μορφή σχεδιαγράμματος.

### Ρόλος των ΚΔΑΥ

- Αξιολόγηση
- Διάγνωση
- Υποστήριξη

### Λειτουργία των ΚΔΑΥ

- Διαθεσιμότητα λειτουργών για την παροχή πληροφοριών
- Ελλιπής στελέχωση κέντρων
- Ελλιπής ενημέρωση κοινού για τη λειτουργία των κέντρων

### Δίγλωσσα παιδιά με ενδεχόμενη δυσλεξία

- Δημογραφικά στοιχεία
- Πιθανή συνύπαρξη δυσλεξίας και διγλωσσίας, όχι αναγκαστική
- Η διγλωσσία δεν αποτελεί αιτία ύπαρξης δυσλεξίας

### Διαδικασία αξιολόγησης και διάγνωσης

- Τηλεφωνικό αίτημα γονέα (intake)
- Καθορισμός συνάντησης
- Αξιολόγηση παιδιού απ' όλους τους ειδικούς ξεχωριστά, αλλά και συλλογικά
- Χρήση μονόγλωσσων διαγνωστικών κριτηρίων/ εργαλείων
- Γνωμάτευση
- Παροχή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ως μέσο παρέμβασης

### Προβλήματα αξιολόγησης και διάγνωσης

- Έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων για δίγλωσσο πληθυσμό

- Προβλήματα στη συλλογή πληροφοριών μέσω ιστορικού (ιατρικού, κοινωνικού), λόγω δυσκολιών συνεννόησης
- Προβλήματα στο διαχωρισμό μεταξύ των γλωσσικών δυσκολιών, λόγω ελλιπούς γνώσης της δεύτερης γλώσσας, και δυσκολιών που οφείλονται σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

#### Ασφαλιστικές δικλίδες

- Εξελικτικό και κοινωνικό ιστορικό
- Συνεντεύξεις
- WISC III – έλεγχος πρακτικής νοημοσύνης
- Εκτίμηση επίδοσης σε μη λεκτικές δεξιότητες
- Έμφαση σε τομείς πολιτισμικά ουδέτερους

#### Παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη για τη γνωμάτευση

- Ηλικία άφιξης στην Ελλάδα
- Χρόνος παραμονής
- Φοίτηση στο σχολείο
- Βαθμός γνώσης ελληνικής γλώσσας
- Γλωσσικά ερεθίσματα
- Πιθανά προβλήματα στη μητρική γλώσσα
- Γλώσσα και κουλτούρα δίγλωσσων παιδιών
- Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες
- Αντίληψη χώρου και χρόνου (πολιτισμικά ουδέτερες παράμετροι)
- Κατανόηση
- Δομή σκέψης

#### Στάση γονέων και εκπαιδευτικών

- Κλίμα συνεργασίας
- Πιθανές αντιστάσεις γονέων και εκπαιδευτικών
- Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και διγλωσσίας

### Γενικές παρατηρήσεις

- Αξιόλογη προσπάθεια των στελεχών των ΚΔΑΥ
- Ευαισθητοποίηση επιστημονικού προσωπικού όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τη διγλωσσία
- Σεβασμός γλώσσας και κουλτούρας των δίγλωσσων παιδιών
- Διεπιστημονικότητα

## 8.5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τα στοιχεία που προέκυψαν από τις θεμελιώδεις και πρόσθετες ερωτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται στο υλικό των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στα προαναφερθέντα ΚΔΑΥ Αττικής (3 από 4) και Κυκλάδων (1 από 1).

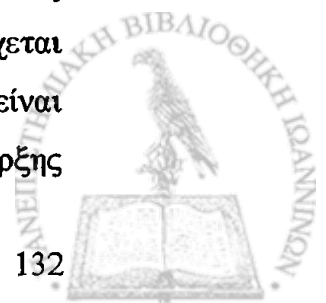
Από τις θεμελιώδεις ερωτήσεις που ετέθησαν επιβεβαιώνεται η υποψία για ελλιπή στελέχωση των ΚΔΑΥ. Οι ειδικότητες (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) είναι περιορισμένες. Απουσιάζουν λογοθεραπευτές, παιδοψυχίατροι, οικογενειακοί σύμβουλοι. Αν και η επιστημονική επάρκεια των υπαρχόντων λειτουργών, καθώς και η υπευθυνότητά τους είναι αδιαμφισβήτητες, η πολλαπλότητα των αναγκών των ΚΔΑΥ επιβάλλουν τη διεύρυνση του προσωπικού αυτών, ώστε να αποφεύγεται ο κίνδυνος αναποτελεσματικότητας.

Ως προς την ερώτηση για τη διάρκεια απασχόλησης των λειτουργών στην ειδική αγωγή προκύπτει η κατάδειξη της πολύχρονης εμπειρίας αυτών σε θεσμούς ειδικής αγωγής. Επομένως, η θεωρητική τους κατάρτιση ενισχύεται θετικά με την υπάρχουσα πείρα που διαθέτουν όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να αντισταθμίζεται, έστω και μερικώς, το γεγονός της ελλιπούς στελέχωσης.

Σχετικά με το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα δημογραφικά στοιχεία των δίγλωσσων παιδιών που πιθανόν να επισκέφθηκαν τα ΚΔΑΥ προκύπτει ότι προέρχονται κυρίως από οικογένειες οικονομικών μεταναστών, καθώς και οικογένειες παλιννοστούντων (Νομός Αττικής). Επίσης, πολλά δίγλωσσα παιδιά προέρχονται από μικτούς γάμους (Νομός Κυκλάδων).

Η θεμελιώδης ερώτηση για τα ποσοστά των δίγλωσσων που απευθύνονται στα ΚΔΑΥ επιβεβαίωσε την υποψία έλλειψης στατιστικών στοιχείων. Η ελλιπής στελέχωση σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα του έργου των λειτουργών των συγκεκριμένων κέντρων φαίνεται να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη λεπτομερή καταγραφή των ποσοστών των δίγλωσσων περιστατικών και τη στατιστική τους ανάλυση.

Σχετικά με τη σύνδεση διγλωσσίας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επισημάνθηκε από τους λειτουργούς η άποψη ότι διγλωσσία και δυσλεξία ενδέχεται να συνυπάρχουν, όχι, όμως, απαραίτητως. Ενδέχεται ένα δίγλωσσο παιδί να είναι δυσλεκτικό, σε καμία, όμως, περίπτωση η διγλωσσία δεν αποτελεί αιτία ύπαρξης

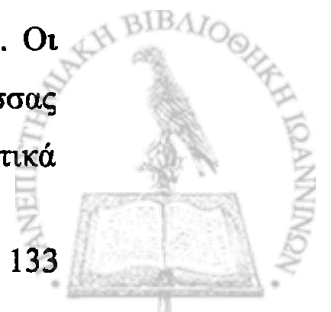


δυσλεκτικών συμπτωμάτων. Στο σημείο αυτό τονίστηκαν και οι δυσκολίες διάγνωσης των δίγλωσσων παιδιών, -γεγονός, που δικαιολογεί την υποψία μας για υποαντιπροσώπηση των δίγλωσσων παιδιών στην ειδική αγωγή.

Στη συνέχεια οι λειτουργοί ρωτήθηκαν για τα προβλήματα που τυχόν συναντούν κατά την αξιολόγηση και τη διάγνωση των δίγλωσσων περιστατικών. Αναφέρθηκαν δυσκολίες στη συλλογή πληροφοριών, τόσο από τις συνεντεύξεις των λειτουργών με τα παιδιά, όσο και με τους γονείς αυτών λόγω ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και της παντελούς απουσίας διερμηνείας. Επίσης, τονίστηκε από τους λειτουργούς η ύπαρξη διαγνωστικών εργαλείων μόνο για μονόγλωσσο πληθυσμό με αποτέλεσμα η αξιολόγηση και η διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών να προσκρούει σε δυσκολίες, οι οποίες έχουν αρνητικές συνέπειες στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των παραπάνω διαδικασιών.

Επεκταθήκαμε, κατόπιν, στα διαγνωστικά εργαλεία/ κριτήρια, που χρησιμοποιούνται στα συγκεκριμένα κέντρα. Αναφέρεται η χρήση του WISC III που πραγματοποιείται από τους εκάστοτε ψυχολόγους, του Αθηνά τεστ που γίνεται κάτω από την επίβλεψη εκπαιδευτικών, των τεστς Αναγνωστικής Ικανότητας, Ορθογραφίας, καθώς και προβολικών τεστς. Οι συγκεκριμένες αξιολογικές και διαγνωστικές διαδικασίες εφαρμόζονται και στα δίγλωσσα παιδιά, που απευθύνονται στα κέντρα. Η έλλειψη διαγνωστικών εργαλείων για δίγλωσσα παιδιά δεν αποτελεί, ασφαλώς, ευθύνη των λειτουργών των ΚΔΑΥ, αλλά των προϊσταμένων αρχών, που δεν έχουν κινηθεί προς την κατεύθυνση παροχής αυτών. Οι λειτουργοί δεν επιρρίπτουν ευθύνες στην κρατική εξουσία, -γεγονός, που είναι άξιο εκτίμησης. Αντίθετα, με δική τους πρωτοβουλία οι λειτουργοί προσπαθούν να προσαρμόσουν τα διαθέσιμα διαγνωστικά εργαλεία στις ιδιαιτερότητες των δίγλωσσων παιδιών. Για παράδειγμα, λάθη των δίγλωσσων περιστατικών σε πολιτισμικά φορτισμένες έννοιες δε συνυπολογίζονται. Επίσης, δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη λεκτικά λάθη, που πιθανόν να οφείλονται σε ελλιπή διδασκαλία και γνώση της ελληνικής γλώσσας, αλλά δίνεται βαρύτητα σε μη λεκτικές δεξιότητες, όπως της σειροθέτησης, αντίληψης χώρου και χρόνου.

Στην ερώτηση τη σχετική με τους παράγοντες γλώσσα και κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών παρατηρείται ευαισθητοποίηση εκ μέρους των λειτουργών. Οι συγκεκριμένοι λειτουργοί έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο της μητρικής γλώσσας στην ανάπτυξη της δεύτερης, αλλά και τη σημασία της συλλογής στοιχείων σχετικά



με τη γνώση της πρώτης στην αξιολόγηση και τη διάγνωση των δίγλωσσων. Βέβαια, από κανέναν ειδικό δεν εκφράζεται η ανάγκη επιμόρφωσής τους για θέματα διγλωσσίας, η διάθεση εκμάθησης λόγου χάρη της αλβανικής γλώσσας, ή/ και η αναγκαιότητα ύπαρξης δίγλωσσων λειτουργών, όπου αυτό επιβάλλεται, καθώς και η πιθανότητα αξιολόγησης στη μητρική γλώσσα. Για το ζήτημα της κουλτούρας των δίγλωσσων παιδιών δίδονται περιορισμένες απαντήσεις, στις οποίες ταυτίζεται η κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών με εκείνη των γονέων τους.

Στο ενδεχόμενο ταύτισης γλωσσικών δυσκολιών με συμπτωματολογία δυσλεξίας επιβεβαιώνεται η αρχική μας θέση για τις δυσκολίες διαχωρισμού μεταξύ αυτών. Οι λειτουργοί αναγνωρίζουν αυτές τις δυσκολίες διαχωρισμού για το λόγο αυτό αναφέρουν ότι επικεντρώνουν την προσοχή τους σε λάθη μη λεκτικού τύπου (σειροθέτησης, προσανατολισμού στο χώρο, τρόπου σκέψης), που θεωρούνται πολιτισμικά ουδέτερα και χτυπούν καμπανάκι για την ύπαρξη δυσλεξίας.

Ακολουθεί ερώτηση για την ύπαρξη ή μη ασφαλιστικών δικλείδων κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων. Τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι λειτουργοί των ΚΔΑΥ συναποτελούν η προσεκτική συλλογή πληροφοριών για την κατάρτιση εξελικτικού και κοινωνικού ιστορικού, η συνέντευξη με το παιδί, καθώς και με τους γονείς, ο έλεγχος της πρακτικής νοημοσύνης, του τρόπου σκέψης, της αντίληψης του χώρου, του χρόνου και της σειροθέτησης. Τέλος, μια, επιπλέον, ασφαλιστική δικλείδα αποτελεί η διεπιστημονικότητα της ομάδας των λειτουργών. Η αξιολόγηση και η διάγνωση όλων των παιδιών, τόσο των μονόγλωσσων, όσο και των δίγλωσσων, δεν είναι αποτέλεσμα ενός μόνον ειδικού, αλλά συνεργασίας όλων των διαθέσιμων λειτουργών.

Αναφορικά με τις δυνατότητες παρέμβασης των λειτουργών οι ελλείψεις σε επιστημονικό προσωπικό δεν καθιστούν την παρέμβαση εφικτή πάντα. Έτσι, οι λειτουργοί περιορίζονται σε προτάσεις προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και στην κατάρτιση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τίθεται, ωστόσο, το ζήτημα της εφαρμογής αυτού (πρβλ. αντιστάσεις γονέων, έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών).

Η ερώτηση που ακολούθησε επικεντρώθηκε στη διαμορφωμένη άποψη των λειτουργών για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, αναφέρθηκε ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ως επί των πλείστων είναι ομαλή και εποικοδομητική. Τονίστηκε ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας είναι αποτελεσματικότερη από εκείνη με τους εκπαιδευτικούς της

δευτεροβάθμιας. Οι λειτουργοί τοποθετούν το πρόβλημα συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας στην πιθανή έλλειψη επιμόρφωσης των δεύτερων σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς στη φύση του έργου τους (λιγότερες ώρες επαφής καθηγητή με το παιδί, σε αντίθεση με το δάσκαλο της τάξης).

Όσον αφορά στην ανταπόκριση των γονέων των δίγλωσσων παιδιών άλλοι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους και τις πιθανές δυσκολίες αυτών, ενώ άλλοι επιδεικνύουν λιγότερο ενδιαφέρον λόγω των πολλαπλών προβλημάτων και των πρωταρχικών αναγκών, που έχουν να αντιμετωπίσουν (θέματα επιβίωσης). Επίσης, πιθανές αντιστάσεις των γονέων απέναντι στους λειτουργούς ενδέχεται να προκύψουν εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης προς τους δημόσιους φορείς γενικότερα και της σύγκρισης επί των αρμοδιοτήτων τους σε σχέση με το παιδί τους συνειδητά ή ασύνειδα. Τέλος, δε θα πρέπει να παραλειφθεί η εμπειρικά επιβεβαιούμενη τάση των γονέων για βεβαιώσεις/ γνωμοδοτήσεις και όχι για ουσιαστική παρέμβαση.

Ως προς τις πρόσθετες ερωτήσεις που καλύφθηκαν προκύπτει η ανυπαρξία διαγνωστικών κριτηρίων ειδικά για δίγλωσσα παιδιά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και κυρίως στην ειδική αγωγή.

Η επόμενη πρόσθετη ερώτηση αναφέρεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά, ο οποίος επικεντρώνεται στη λήψη, κυρίως, κοινωνικού ιστορικού, αλλά και στις συνεντεύξεις με τους γονείς των δίγλωσσων παιδιών. Η πιθανότητα υπερφόρτισης των αρμοδιοτήτων και των κοινωνικών λειτουργών επιβεβαιώνεται.

Στη συνέχεια, οι διαθέσιμοι λειτουργοί ερωτήθηκαν για την εφαρμογή των προτάσεων των ΚΔΑΥ από τους εκπαιδευτικούς. Οι αντίστοιχες απαντήσεις των λειτουργών τονίζουν τον μεσολαβητικό ρόλο, τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών ανάμεσα στους λειτουργούς και το παιδί και ίσως γίνεται και μια προσπάθεια μερικής μετατόπισης της ευθύνης των λειτουργών στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, έστω και ασύνειδα.

Ακολουθεί ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα επαναξιολόγησης κάποιων περιστατικών, η οποία υποστηρίχθηκε ότι υφίσταται μόνο όταν επιβάλλεται για τη διασφάλιση της ορθότητας της γνωμάτευσης.



Επίσης, τέθηκε ερώτηση για το πότε η παρέμβαση είναι επιβεβλημένη. Οι λειτουργοί υποστήριξαν ότι η παρέμβαση είναι απαραίτητη σε περίπτωση εμφάνισης δευτερογενών συμπτωμάτων.

Τέλος, σχετικά με την ύπαρξη υλικού διαγνωστικού, ή/ και θεραπευτικού για δίγλωσσα παιδιά από επίσημους φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), οι λειτουργοί δε θέλησαν να αποκρύψουν την απουσία αντίστοιχου υλικού μεταδίδοντάς μας ψευδείς πληροφορίες, ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν υπερτόνισαν την ολιγωρία των αντίστοιχων προϊσταμένων αρχών, -γεγονός, που τους τιμά ιδιαίτερα.

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε σε πιθανά ελλείμματα/ περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης.

## 8.6. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

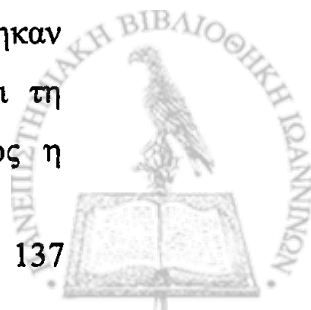
Στην προσπάθειά μας να επικεντρωθούμε στην ερευνητική προσέγγιση των δίγλωσσων παιδιών αναφορικά με τα διαγνωστικά κέντρα, στα οποία απευθύνονται, είναι πιθανό να εντοπιστούν κάποια ελλείμματα.

Ορισμένες παραλείψεις προκύπτουν από τις πρόσθετες ερωτήσεις, που δεν καλύφθηκαν. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου δεν αναλύθηκαν θεματικές, όπως η πιθανή περιθωριοποίηση των δίγλωσσων παιδιών. Δεν επικεντρωθήκαμε σε ερωτήσεις όσον αφορά στην πιθανή απόρριψη που μπορεί να δέχονται τα δίγλωσσα παιδιά, τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τους, έτσι όπως τη βιώνουν μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Επίσης, μία πιθανή αδυναμία της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης θα μπορούσε να αφορά στα δευτερογενή συμπτώματα των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Θα ήταν, όμως, υπερβολικό να καλυφθούν ταυτόχρονα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία και δευτερογενή συμπτώματα, όπως καταθλιπτικόμορφες συμπεριφορές, επιθετικότητα, κ.α.

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάμβανε στις συνεντεύξεις ερωτήσεις και για την πιθανή εκδήλωση ρατσιστικών τάσεων, ξενοφοβικών συμπεριφορών σε βάρος δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού, ώστε να αναδειχθεί αν τείνουμε προς το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, παρά τις επίσημες διακηρύξεις της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας για ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην επίσημη εκπαίδευση και για το σεβασμό της ετερότητας. Ζητήματα, όπως η ανάγκη κατασκευής διαγνωστικού υλικού για δίγλωσσα παιδιά, που ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσλεξία, ίσως, να κινήσουν το ερευνητικό ενδιαφέρον διαφόρων ειδικοτήτων, ψυχολόγων, παιδαγωγών, ειδικών παιδαγωγών. Επίσης, αφορμή για μελλοντική έρευνα μπορεί να αποτελέσει η παραγωγή εγχειριδίων διαπολιτισμικής θεραπείας, ώστε, τόσο η διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών με ενδεχόμενη δυσλεξία να είναι αξιόπιστη, όσο και η θεραπευτική παρέμβαση εκ μέρους των λειτουργών να είναι αποτελεσματική.

Συμπερασματικά στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας αναφέρθηκαν μερικές από τις σημαντικότερες θεματικές όσον αφορά στη δίγλωσσία και τη δυσλεξία μέσα σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, όπως η



ελληνική. Αναμφισβήτητα, δύο τόσο ευρείες θεματικές δε μπορούν να καλυφθούν με επάρκεια κάτω από τα στενά όρια μιας διπλωματικής εργασίας. Καλό θα ήταν, όμως, η συγκεκριμένη εργασία, τόσο η βιβλιογραφική, όσο και η ερευνητική να αποτελέσει αφορμή και έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

## Βιβλιογραφία

### 1. Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδη, Ε.(2001). Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ανθογαλίδου, Θ. (1986). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Αθήνα: Θεμέλιο.

Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση (μτφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Βρύζας, Κ. (2004). Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. (μτφρ. Σουζάνα Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Cuche, D. (2001). Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες (μτφρ. Φώτης Σιάτιτσας). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δαμανάκης, Μ. (1987). Μετανάστευση και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2001). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.

Δοκουμετζίδης, Γ. (1997). Προβλήματα προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hughes, M.-(1994). Ποια δυσκολία υπάρχει στη μάθηση της αριθμητικής; (μτφρ. Έλσης Χουρτζαμάνογλου). Στο Βοσνιάδου, Σ (επιμ.), Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας (τ.2): Σκέψη. Αθήνα: Gutenberg, 165-90.

\*Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ. (1989). Μετασχηματιστική σύνταξη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003). Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καραντζής, Ι. (2001). Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Γνωστική θεώρηση, εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κελπανίδης, Μ. (2002). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος, Α., Υφαντή, Α. & Πετρουλάκης, Ν. (1996). Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουλούρη, Χ. : Οι αντίθετοι μύθοι μιας κοινής ιστορίας, Το Βήμα, 12/11/2000.

Κουλούρη, Χ. : Βίοι παράλληλοι, αντίπαλες ιστορίες, Το Βήμα, 31/12/2000.



Λέκκας, Π. (1996). Η εθνικιστική ιδεολογία. Αθήνα: Κατάρτι.

Magowan, S. (1999). Η σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της προβληματικής συμπεριφοράς. Στον τόμο: Δ. Στασινός (επιμ.) (β' έκδοση). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης, (σ. 91-96). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρία της διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρομμάτη, Δ. (2004). Δυσλεξία, φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουζέλης, Ν. (1994). Εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη. Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χ. (1983). Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1973). Οδηγός εξεταστή του Ιλινόις τεστ ψυχογλωσσικών ικανοτήτων. Ιωάννινα : Ψυχολογικό και παιδαγωγικό εργαστήριο Παν/μίου Ιωαννίνων.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τόμος 2, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Γιαννίτσας, Ν., Μαυρομμάτη, Θ. & Παϊζη, Μ. (1996). Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου. (1988). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου, 9- 261, Ιωάννινα, Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρη.

Schnapper, D. (2000). Η κοινωνία των πολιτών (μτφρ. Δέσποινα Παπαδοπούλου). Αθήνα : Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (1999). Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες, στο Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). Δυσλεξία και σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Taylor, T. (1997). Πολυπολιτισμικότητα (μτφρ. Φιλήμων Παιονίδης). Αθήνα: Πόλις.

Τζουριάδου, Μ. (1979). Δυσκολίες αναγνώσεως σε συνάρτηση με τις ψυχολογικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

Τριάρχη- Herrmann, Β. (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάντης, Γ., & Μανωλόπουλος, Σ. (1987). Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Αθήνα: Καστανιώτη.

ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. (2001). Διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για την ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ferro, Μ. (2001). Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο (μτφρ. Πελαγία Μαρκέτου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. : Οι «άλλοι» λαοί, άλλοτε και σήμερα, Τα Νέα, 07/02/1998.

Φραγκουδάκη, Α. : Ιερά ηρωικά σύμβολα και μεγάλες πολιτικές αντιφάσεις, Τα Νέα, 17/ 11/2001.



Χαραμής, Π. (2000). Σχολείο χωρίς σύνορα, Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ. Αθήνα : Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.



## 2. Ξενογλωσση

Baca, L.M. & Cervantes, H.T. (1989). The bilingual special education interface (2<sup>nd</sup>.ed.). Columbus, O.H: Merrill.

Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Bannatyne, A.D. & Wichiarajote, P. (1969). Relationships between written spelling, motor functioning and sequencing skills. *Journal of Learning Disabilities*, 2 (1), 1-4.

Beatens-Beārdsmore, H. (1993). European models of bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.

Benyon, J. & Toohey, K. (1991). Heritage language education in British Columbia: Policy and programs. *Canadian Modern Language Review*, 47 (4), 606-616.

Bialystok, E. (1991). Language processing in bilingual children. New York: Cambridge University Press.

Bradley, L. & Bryant, P.E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.

Bruck, M. & Waters, G. (1988). An analysis of the spelling errors of children who differ in their reading and spelling skills. *Applied Psycholinguistics*, 9, 77-92.

Bub, D. N. & Kertess, A. (1982). Deep agraphia. *Brain and language*, 17, 47-166.

Chomsky, N. (1965). Aspects of theory of syntax. Cambridge: Mass: MIT.

Cline, T. (1995). The code of practice on special educational needs: A short guide for those working with bilingual pupils. NALDIC Occasional Paper No.4. Watford, Herts: National Association for the development of language in the curriculum.



Cline, T. (1998). The assessment of special educational needs for bilingual children. *British Journal of special education*, 25 (4), 159-163.

Cohen L. & Manion L. (2000). *Research Methods in Education*. London, Routledge.

Coleman, J. S., Schiller, K. S. & Schneider (1993). Parent choice and inequality. In B. Schneider & J.S. Coleman, *Parents, their children and schools*. Boulder, Col.: Westview Press.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research finding and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

Cummins, J. (1977). Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *Modern Language Journal*, 61, 3-12.

Cummins, J. (1984). *Bilingual and special education: Issues in assessment & pedagogy*. San Diego: College- Hill.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: University Press.

Ehri, L. & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.

Fisher, S. E. (1999). A quantitative-trait locus on chromosome 6p influences different aspects of developmental dyslexia. *American Journal of Human Genetics*, 64, 146-57.

Gonzalez, V. & Clark, E. R. (1999). Folkloric and historic views of giftedness in language minority children. In V. Gonzalez, *Language and cognitive development in second language learning: Educational implications for children and adults* (pp. 1-18). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.



Grossberg, S. (1978). Behavioral contrast in short-term memory: serial binary memory models or parallel continuous models? *Journal of Mathematical Psychology*, 3, 199-219.

Hanna, P. R., Hanna, J. S., Hodges, R. E. & Rudorf, E. H. (1966). Phoneme-grapheme correspondences as cues to spelling improvement: Washington: US Department of Health, Education and Welfare.

Haritos, C. (2003). Listening, remembering and speaking in two language: How did you do that? *Bilingual Research Journal*, 27 (1), 73- 97.

Harris, R.J. (1992). Cognitive processing in bilinguals. Amsterdam: North Holland.

Houghton, G. (1990). The problem of serial order: a neural network model of sequence learning and recall. In R. Dale, C. Mellish & M. Zock, *Current research in natural language generation*. London: Academic Press.

Hulme, C. & Snowling, M.J. (1997). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. London: Whurr, 1-19.

Jorm, A.F. (1983). Specific reading retardation and working memory: a review. *British Journal of Psychology*, 74, 311-342.

Kloosterman, V. & Castellano, J. (2002). A historical and contemporary study of Hispanics students in American schools. New York: Greenwood Publishing Group.

Krashen, S. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City: Language Educational Associates.

Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Krashen, S. (2003). The amazing case of bilingual education. *Mosaic* 8(1): 3-6.



Mann, V. A. (1984). Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.

Muller, J. (1995). Difference, identity and community: American perspectives of curriculum. In Pink, W. & Noblit, G. (1995). *Continuity and contradiction*. Cresskill, New Jersey: Hampton press Inc.

Pavlidis, G. (1981). Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia*, 19, 57- 64.

Peer, L. & Reid, G.(2000). *Multilingualism, literacy and dyslexia: A challenge for educators*. London: David Fulton Publishers.

Peer, L. & Reid, G. (2001). *An introduction to dyslexia*. London: David Fulton Publishers.

Peer, L. & Reid, G. (2001). *Dyslexia: Successful inclusion in the secondary school*. London: David Fulton Publishers.

Reid, G. (1997). *Dyslexia: A practitioner's Handbook*, Wiley.

Reid, G. (2000). *Dimensions of dyslexia*. Edinburgh: Moray House.

Schneider, W. (1993). Introduction: The early prediction of reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 3, 199-203.

Seidenberg, M.S. (1985). The time course of phonological code activation in two writing systems. *Cognition*, 19, 1-30.

Senf, G.M. & Freundl, P.C. (1971). Memory and attention factor in specific learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 4, 94-106.

Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.



Skutnabb-Kangas, T. & Toukumaa, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of socio-cultural situation of the migrant family. The Finish National Commission for UNESCO, Helsinki.

Snow, R.F. & Swanson, J. (1992). Instructional psychology: aptitude, adaptation and assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.

Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Blackwell.

Spache, G. D. (1976). *Diagnosing and correcting reading disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Stanley, G. (1994). Visual deficit models of dyslexia. In G. Hales, *Dyslexia Matters*. London: Whurr.

Surbeck, E., Klein, A., & Moyer, J. (2003). Introduction to teaching for democracy throughout the world. *Childhood Education*, 79 (6), 338-343).

Tallal, P., Stark, R. E. & Mellits, E. D. (1985). Identification of language-impaired children on the basis of rapid perception and production skills. *Brain and Language*, 25, 314-322.

Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: a chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1346-1358.

Treiman, R. (1984). Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 463-477.

Valtin, R. (1984). The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In J. Downing & R. Valtin, Language awareness and learning to read. New York: Springer-Verlag.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

West, T. G. (1991). *In the mind's eye. Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity.* Buffalo, New York: Prometheus Books.

### 3. Δικτυακές πηγές

#### **A) Ελληνόγλωσσες**

Μπέκος, Δ. (2003). Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών και ευρωπαϊκό διαβατήριο γλωσσών, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.apf.gr/hyper/infocal/coin%20prof/diaf/portofolio.htm>, 13/1/05.

Μπρισίμη-Μαράκη, Ρ. (2003). Ένα ευρωπαϊκό πείραμα στην Ελλάδα, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.Kathimerini.gr>, 15/2/05.

Νικολάου, Γ., & Σακελλαροπούλου, Ε. (2001). Δίγλωσσα σχολικά προγράμματα και γλωσσική ευαισθητοποίηση των μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.nee.gr/nraktika-svnedriou>, 15/2/05.

#### **B) Ξενόγλωσσες**

Armstrong, D. & Heathcote, V. (2003). Literature review of ESOL for learners with learning difficulties and/ of disabilities, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.nrdc.org.UK/unloads/documents/doc2791.ndf>, 13/01/05.

Behaydt, L. (2001). Language shock-dyslexia across cultures. European children in crisis, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.specialeducation.gr/modules>, 13/1/05.

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). In other words: The science and psychology of second- language acquisition, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.stanford.edu/groun/CFI.P/research/book1.html>, 15/02/05.

Cline, T. (1999). Identification and assessment of dyslexia in bi/ multilingual children, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.multilingual-matters.net/heh/002/0081/heh0020081.ndf+bilingual>, 13/01/05.

Davies, M. (2003). Dyslexia as a language issue; Dyslexia need not limit a person's educational expectations, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.welshdyslexia.info>, 21/07/05.

Dyrkheeva, G. A. (1999). Factors in national-language development: the Buryat example, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.sil.org/asia/ldc/parallel-naners/galina-dveercova.pdf>, 15/02/05.

Gonzalez, V. (2001). The role of socioeconomic and sociocultural factors in language minority children's development: An ecological research view, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://bri.asu.edu/v2512/articles/art2.html>, 15/02/05.

Kloosterman, V. (2002). Socio-cultural contexts for talent development: A qualitative study on high ability, Hispanic, bilingual students, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.gifted.unconn.edu/nrcgt/klooster.html>, 20/09/05.

Peer, L. & Reid, G. (2001). Multilingualism and dyslexia- Issues and challenges, 5<sup>th</sup> BDA International Conference, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.bdainternationalconference.org/2001/presentations/thu-s6-a-3.htm>, 09/12/04.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## **A) Πρακτικά συνεντεύξεων**

ΚΔΑΥ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ-ΚΟΡΩΠΙ

16/05/2005

ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

**Εργάζεστε μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΚΔΑΥ;**

Από το 2001, τέσσερα χρόνια.

**Μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων παιδιών έρχεται;**

Που μας έρχεται εδώ πέρα;

**Ναι.**

Δεν έχουμε κάνει στατιστική για δίγλωσσα, δίγλωσσους μαθητές, γιατί δεν τα αντιμετωπίζουμε έτσι. Τα αντιμετωπίζουμε σαν παιδιά που έρχονται... που έρχονται σε μας. Στατιστικά στοιχεία θα έχουμε σε μια ημερίδα που θα κάνουμε στις 15 Ιουνίου. Θα κάνουμε εδώ πέρα για να ενημερώσουμε τον κόσμο σχετικά με τη λειτουργία μας και τα αποτελέσματα.

**Μπορώ να το παρακολουθήσω αυτό;**

Βεβαίως, είναι για όλο τον κόσμο, 15 είναι, να σου δώσω μια πρόσκληση κιάλας.

**Α! Ευχαριστώ πάρα πολύ.**

Να, αυτή εδώ. Δεν έχω το πρόγραμμα. Πάρε απλώς μια προσκλησούλα. Θα στο δώσω σε φωτοτυπία.

**Μπορώ και να το γράψω.**

Πάρτε αυτό εδώ να θυμάστε και...

**Γιατί δεν υπάρχει ενημέρωση, έτσι μεγάλη, ο κόσμος ακόμη δεν το ξέρει.**

Ε...δεν υπάρχει ενημέρωση.

**Είναι τόσο το έργο μεγάλο.**

Τέλος πάντων πείτε μου.

**Από ποιες χώρες, κυρίως, προέρχονται τα παιδιά αυτά;**

Κυρίως, ο μαθητικός πληθυσμός των αλλοδαπών προέρχεται από την Αλβανία, κυρίως, το μεγαλύτερο ποσοστό. Υπάρχουν, όμως, και μερικά άλλα παιδιά, τα οποία έχουν μητρική γλώσσα ξένη γλώσσα, όπως είναι παιδιά που είχαν μητρική γλώσσα τη

γαλλική ή παιδιά που είχαν μητρική γλώσσα την αγγλική. Ναι, ναι, μας έρχονται και τέτοια παιδιά, όπου ήταν, δηλαδή, οι μητέρες τους ξένες.

**Που μιλούσαν, δηλαδή, στο σπίτι άλλη γλώσσα, στο σχολείο διαφορετική.**

Ναι, ναι, αλλά αυτό δεν επηρεάζει το ποσοστό καθόλου, αν θέλετε να δείτε, το ποσοστό των παιδιών, που διαγιγνώσκονται με δυσκολίες μάθησης. Εν πάσει περιπτώσει, πείτε μου.

**Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποιοι, δυσλεξία ας πούμε;**

Βεβαίως.

**Έχετε διαγνώσει σε παιδί δίγλωσσο;**

Έχουμε διαγνώσει αρκετές τέτοιες περιπτώσεις και δίγλωσσα παιδιά. Ναι, έχουμε διαγνώσει τώρα τελευταία μια μαθήτριά, στο Λύκειο ήταν κιόλας. Και ένας άλλος μαθητής ΤΕΕ, που ήτανε και αυτός σε ΤΕΕ και μας ήρθε αργά. Αλλά μπορώ να δω εγώ αν έχουμε κι άλλους, επειδή έχω έναν κατάλογο εδώ πέρα, θα σου πω εγώ τώρα.

Έχουμε διαγνώσει πολλά παιδιά δίγλωσσα, δεν έχουμε, όμως, πολλές περιπτώσεις δυσλεξικών εδώ πέρα.

**Πιο πολύ συμπεριφοράς προβλήματα...**

Όχι, όχι, έχετε συγκεκριμένες ερωτήσεις σας;

Ναι, ναι.

Ωραία, κάντε συγκεκριμένες, γιατί αλλιώς θα πελαγώσετε εσείς.

**Η διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών είναι πιο δύσκολη από τη διάγνωση...;**

Όχι, δεν είναι πιο δύσκολη, καθόλου πιο δύσκολη από των άλλων παιδιών, διότι τα μέσα που χρησιμοποιούμε είναι αυτά που μας δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται, τον τρόπο που σχηματίζουν έννοιες και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τον κώδικα.

**Επειδή ας πούμε εμείς δεν ξέρουμε, ακόμα δεν έχουμε πρακτική άποψη, θεωρητικά τα έχουμε δει, τι μέσα χρησιμοποιείτε για τα παιδιά;**

Τα ίδια μέσα χρησιμοποιούμε, αλλά τα ίδια μέσα...

**Τα προσαρμόζετε στα παιδιά;**

Αν χρειαστεί να φέρουμε διερμηνέα, φέρνουμε διερμηνέα, αλλά δε μας χρειάστηκε μέχρι στιγμής να φέρουμε μέχρι τώρα κανένα διερμηνέα, γιατί όλα τα παιδιά ξέρουν καλά την ελληνική γλώσσα, οπότε τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι τα ίδια που χρησιμοποιούνται με τα άλλα παιδιά, τα οποία έχουν όμως και πρακτικές κλίμακες και λεκτικές κλίμακες. Όταν προκύψει μια πολύ μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους

δείκτες της πρακτικής και λεκτικής, τότε προσπαθούμε να δούμε, αν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Το ίδιο ακριβώς που κάνουμε και με τα ελληνόπουλα.

**Ναι, ναι, γιατί γνωρίζουν καλά ελληνικά;**

Ναι και τα ελληνικά, αλλά και έτσι όπως έχουν γίνει τα τεστ, για παράδειγμα το WISC III, που χρησιμοποιούμε στην Ελλάδα, είναι σταθμισμένο και οι δύο μεγάλες υποομάδες, ομάδες των υποκλιμάκων που έχει χρησιμοποιούν κριτήρια, τα οποία απευθύνονται και στο λεκτικό τομέα και στον πρακτικό, δηλαδή εμπλέκονται. Οι λεκτικές κλίμακες για παράδειγμα έχουν και αριθμητική μέσα.

**Και αν δείτε μεγάλη διαφορά, τότε...;**

Μόνο όταν είναι μεγάλη η διαφορά, τότε προβληματιζόμαστε και πρέπει να δούμε, γιατί είναι αυτή η μεγάλη διαφορά και προσπαθούμε να διαπιστώσουμε αυτά που και ο άλλος παιδαγωγός, αλλά και το κοινωνικό ιστορικό μας δείχνουν.

**Η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα των παιδιών λαμβάνεται υπόψη;**

• Βέβαια, ανέκαθεν, λαμβάνεται υπόψη σ' όλες τις περιπτώσεις. Γι' αυτό και τα δικά μας εδώ εργαλεία είναι και το κοινωνικό ιστορικό. Το ιστορικό που παίρνουμε από τους γονείς, πώς μεγάλωσε, διαπιστώνουμε το παρελθόν τους, πώς ζούσαν, πώς επηρεάζουν αυτά, η δουλειά τους, αν έχουν σπίτι μεγάλο, αν έχουν μόνιμη δουλειά, όλα αυτά τα μετράμε.

**Εσείς κάνετε και παρέμβαση σε ορισμένα παιδιά από αυτά;**

Ναι, ο κύριος ρόλος μας είναι να κάνουμε υποστήριξη. Υποστήριξη χαρακτηρίζεται από τα εξής πράγματα. Πρώτον να προτείνουμε ειδικά μέσα και υλικά και θα σας πω, εσείς ασχολείστε μόνο με τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές...

**Ναι.**

Θα σας πω, για παράδειγμα έναν υπολογιστή. Ένα παιδάκι, το οποίο δυσκολεύεται να προσφύγει στην ετυμολογία μιας λέξης. Για παράδειγμα, είχα μια τέτοια περίπτωση τώρα. Είχα ένα παιδάκι, που μάθαινε τις λέξεις οπτικά, κάθε λέξη ήτανε ξεχωριστή λέξη, γι' αυτό δε μπορούσε, δηλαδή, να εμβαθύνει, να πει δηλαδή ξέρεις η λέξη συμπαρασύρω βγαίνει από το σύρω και το παρά και γι' αυτό μπορεί να υπάρχει και άλλο ρήμα ή άλλη λέξη που να έχει την ίδια ρίζα, οπότε να τα κατηγοριοποιήσει ως μια φωτογραφία. Σ' αυτά μπορούμε να συστήσουμε υπολογιστή, ο οποίος διορθώνει.

**Το ειδικό πρόγραμμα...**

Ναι, ναι, που να μπορούν να γράφουν τα παιδιά αυτά, όπως μπορούμε να συστήσουμε υπολογιστή σε παιδιά που έχουν διαταραχές στην κινητικότητα, που δεν

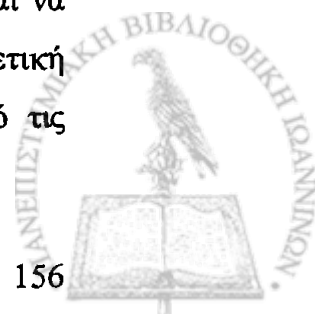
μπορούν να κινήσουν τα χέρια τους. Μετά εκδίδουμε, όταν τα παιδιά είναι σε μικρές τάξεις, φτιάχνουμε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που το διεκπεραιώνει ο δάσκαλος της τάξης με τη βοήθεια τη δική μας. Περιλαμβάνει τους τομείς τώρα της τωρινής κατάστασης του μαθητή, τη γνώση του, τον τρόπο με τον οποίο αποκτά τη γνώση του, τις στρατηγικές, που έχει και προτείνονται βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι. Κύριο μέλημά μας, δηλαδή, είναι σε κάποια στιγμή να πούμε ότι αυτό το παιδί δεν έχει τα συμπτώματα, μπορεί να έχει την ειδική μαθησιακή δυσκολία, αλλά τα συμπτώματά του δεν είναι τέτοια, ώστε να το κάνουν να ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά, είτε ως προς την ικανότητα να αποδίδει στις ακαδημαϊκές του γνώσεις, είτε ως προς τη συμπεριφορά. Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε πολύ βαριές περιπτώσεις μέχρι στιγμής, τέτοιες δηλαδή που μας έδειξαν και δευτερογενή συμπτώματα. Αν δούμε ότι ένα παιδί με δυσλεξία έχει και δευτερογενείς διαταραχές, δηλαδή αρχίζει να...ο συναισθηματικός του κόσμος να διαταράσσεται κλπ, τότε κάνουμε παρέμβαση και προς το σχολείο και προς τους γονείς και τέτοια υποστήριξη, αλλιώς η υποστήριξή τους αφορά μόνο τον μαθησιακό τομέα. Βέβαια, και στις γνωματεύσεις πάντα, όταν βγάζουμε, λέμε, προτείνουμε εκεί πέρα και προτάσεις κάνουμε, δεν υποχρεώνουμε...να μην λαμβάνονται υπόψη ή να μηδενίζονται οι πιθανότητες αποτυχίας του παιδιού, ώστε αυτό να μην αναπτύξει δευτερογενή συμπτώματα συμπεριφοράς, τα οποία αυτά μετά θα οδηγήσουν κάπου αλλού.

#### **Με τους εκπαιδευτικούς της τάξης του παιδιού υπάρχει συνεργασία καλή;**

Ναι, αυτό είναι αμφιλεγόμενο και όπως σ' όλα με άλλους συνεργάζεσαι καλά, με άλλους δε συνεργάζεσαι. Έχουμε, όμως, προβλήματα και ακόμα υποψιαζόμαστε και όλες οι ενέργειές μας, είμαστε υποχρεωμένοι, δηλαδή να τις κάνουμε, έτσι ώστε να αποφύγουμε τα δύο βασικά πράγματα που βλέπουμε από τις έρευνες που κάνουμε ότι προκύπτουν. Το ένα είναι ότι να δώσουμε μια γνωμάτευση σε κάποιο παιδί, που επιμένουν οι εκπαιδευτικοί, υπάρχει περίπτωση ο εκπαιδευτικός να πει « Α! Γι' αυτό δεν μαθαίνει, έχει δυσλεξία» και τον αφήνουνε...

#### **Στο περιθώριο, δηλαδή.**

Στο περιθώριο. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με ένα παιδάκι, που έχει νοητική καθυστέρηση ή έχει χαμηλή νοημοσύνη για παράδειγμα και να το αφήσουν και να μην ασχοληθούν πια μαζί του. Και αυτό μας δυσκολεύει πάρα πολύ και ως η σχετική νομοθεσία, που λέει ότι τα παιδιά που έχουν δυσλεξία απαλλάσσονται από τις



γραπτές εξετάσεις και δοκιμασίες. Και μας έτυχαν παραδείγματα, παιδιά του δημοτικού παίρνουν τηλέφωνο οι γονείς και έρχονται εδώ πέρα και λένε «να μας δώσετε χαρτί δυσλεξίας, για να απαλλαγεί το παιδί από τις εξετάσεις», δηλαδή διαστρεβλώνονται τελείως τα πράγματα. Και γι' αυτό αναγκαζόμαστε και εμείς να βγάζουμε γνωματεύσεις και να μη γράφουμε να απαλλαγεί, ίσα- ίσα... να σας δείξω μια που έχω εδώ πέρα, ήρθε για δυσλεξία, να δείτε τι γράφουμε...

**Ότι είναι η εξάλειψη ο σκοπός του προβλήματος...**

Ναι, και όχι η εδραίωση. Η εδραίωση σημαίνει ότι το παρατάω όπως είναι και άντε όπου πάει ας πάει. Κατάλαβες;

*Επίδειξη κάποιων προτύπων γνωμάτευσης*

Αυτό και εδώ πέρα γράφουμε για τις γραπτές εξετάσεις.

**Γιατί το παιδί μένει στο ίδιο και χειρότερο επίπεδο.**

Μένει ανάπηρο, μένει ανάπηρο και ξέρεις τι γίνεται έρχεται μετά στο Λύκειο και βλέπουμε ένα παιδί, που δεν έχει σε τόσο βαθμό δυσκολίες, ώστε να μην μπορεί να γράψει. Πρέπει να του δώσουμε να γράψει, γιατί δεν διαπιστώνεται ότι είναι αδύνατος.

*Διακοπή λόγω εργασιών στην υπηρεσία.*

**Οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο...**

Βεβαίως, πάρα πολύ ενδιαφέρονται. Και ιδίως τα παιδιά που είναι από την Αλβανία, που μας κάνει εντύπωση ότι έχουν πιο συγκροτημένη μεθοδολογία και είναι πιο φιλότιμα και κοινωνικά πιο ώριμα. Να σας πω ένα απλό παράδειγμα, που μου έκανε εντύπωση και που με εντυπωσιάζει ακόμα. Ένα κομματάκι από το Αθηνά τεστ λέει στη συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων, λέει: « τα παιδιά έψελναν τον εθνικό ύμνο, σε γνωρίζω από την ...», και τα ελληνάκια δεν ξέρουν ότι λέει από την κόψη, όλα τα αλβανάκια το ξέρουν, ενώ με τα ελληνάκια βλέπουμε ιδιαίτερα κενά. Είναι σοβαρά, έχουν πιο πολύ σοβαρά... τα παιδιά τα αλλοδαπά, ιδίως τα παιδιά από την Αλβανία, το έχουμε διαπιστώσει. Δεν έχουν τη δική μας την επιπολαιότητα. Τα δικά μας τα παιδιά είναι κάπως. Τέλος πάντων, δεν σας αφορά εσάς. Σα να μην έχουν συνείδηση του τι κάνουν, ότι πρέπει να περάσουν από μια αγκαρία βαριά αυτά τα έξι χρόνια, που πάνε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο.

**Διάβασα σε ένα βιβλίο, που μελετούσα βιβλιογραφικά, δεν είναι για τη συμπεριφορά, έτσι, των παιδιών των δίγλωσσων, απλά ότι οι δυσκολίες που μπορεί να 'χουν στη γλώσσα μπορεί να τις μπερδέψει κάποιος και να τις**



θεωρήσει ειδική μαθησιακή δυσκολία ή το αντίθετο, το παιδί να έχει ειδική μαθησιακή δυσκολία και να πούμε ότι μάλλον είναι πρόβλημα γλωσσικό.

Όχι, σε μας δε συμβαίνει.

Με τα τεστ δηλαδή τα γνωστά...

Δεν είναι μόνο τα τεστ.

Και την επαφή και τη συνέντευξη με το παιδί και τους γονείς οι πιθανότητες αυτές μειώνονται...

Χρησιμοποιούμε και μη σταθμισμένα τεστ, τα οποία είναι προσαρμοσμένα σε παιδιά, που δεν ξέρουν τόσο καλά την ελληνική γλώσσα.

Ικανότητες δηλαδή και διαφορετικές, εκτός από γλωσσικές.

Βεβαίως, δεν μας μπερδεύουν εμάς εδώ τουλάχιστον. Μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε. Εύκολα...αλλά με τις διαδικασίες, αν ένα παιδάκι έχει πραγματικά δυσλεξία ή αν οι...οφείλονται στη γλώσσα, όπως και τα ελληνόπουλα, τα οποία έτυχε να έχουν δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Τελείωσε;

Ναι, τελείωσε.

Εντάξει.

Ακολουθούν διάφορες πληροφορίες για τη λειτουργία των ΚΔΑΥ, οι οποίες όμως δεν εντάσσονται στα πλαίσια της συνέντευξης.

17/05/2005

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ

**Η ειδικότητά σας είναι;**

Η ειδικότητά μου είναι κοινωνική λειτουργός.

**Ο ρόλος σας στη διάγνωση;**

Ο ρόλος μου στη διάγνωση είναι πρώτα απ' όλα η λήψη του κοινωνικού ιστορικού, η συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, εννοείται για τη συγκεκριμένη υπηρεσία.

**Ναι, ναι, για το ΚΔΑΥ.**

Η συνεργασία μου με τα μέλη της διαγνωστικής επιστημονικής ομάδας, που είναι ψυχολόγος, εκπαιδευτικοί και προϊστάμενος, που συνήθως είναι εκπαιδευτικός. Επίσης, είναι η συνεργασία μου με τους γονείς. Δηλαδή δε μένω σ' ένα ιστορικό. Όταν υπάρχει ένα θέμα που προκύπτει από το ιστορικό, για παράδειγμα ένα δεκαεπτά-χρονο παιδί, είναι πολύ συγκεκριμένο αυτό που σας λέω, κοιμάται ακόμη στο κρεβάτι των γονιών. Εκεί δίνεται και μια μορφή συμβουλευτικής, με την έννοια ότι προτείνουμε κάποια στοιχεία και δίνουμε κάποιους τρόπους στους γονείς να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να σκεφτούν και να το αντιμετωπίσουν. Επίσης, ο ρόλος μου είναι, που το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, αυτό που λέω εγώ κυματοθραύστης. Δηλαδή, όταν ένας γονιός παίρνει τηλέφωνο, (τα λέω γρήγορα;) είτε γιατί έχει κάνει αίτηση εδώ και ένα χρόνο και δεν έχει διεκπεραιωθεί το αίτημά του, είτε επειδή παίρνει και τον έχει αγχώσει ο δάσκαλος, έχει τη δική του αγωνία για το παιδί, που μπορεί να έχει δυσλεξία ή δυσκολίες μάθησης και βγάζει όλη του την επιθετικότητα. Αυτό το ρόλο τον θεωρώ πιο δύσκολο, το να καθησυχάσω το γονιό, χωρίς να την πάρω σαν προσωπική επίθεση, φυσικά σε καμία περίπτωση δεν είναι αυτό. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Επίσης, είναι κάτι που μ' αρέσει αυτό. Δηλαδή και λέω, εγώ έχω βγάλει αυτόν τον όρο, κυματοθραύστης, γιατί παίρνει ο γονιός φουρτουνιασμένος και μετά χαλαρώνει και σκέπτεται σίγουρα διαφορετικά το πρόβλημά του. Είτε παίρνουν κλαίγοντας, είτε παίρνουν βρίζοντας, είτε παίρνουν με χίλιους δύο τρόπους. Τρόπους που σίγουρα δε χαρακτηρίζουν στην πραγματικότητα αυτούς τους ανθρώπους, αλλά είναι το ενδιαφέρον και η αγωνία για το παιδί τους πώς θα το βοηθήσουν, τι είναι αυτό που έχει, αν έχει κάτι, πώς το είπε ο δάσκαλος, πώς είναι αυτές οι δυσκολίες. Και επίσης ένας άλλος ρόλος είναι να παίρνουμε σωστά το



αίτημα του γονιού τηλεφωνικά. Το intake το λεγόμενο, δηλαδή να ρωτάμε έτσι τις πληροφορίες, ώστε να οργανώνουμε πολύ καλύτερα το ραντεβού και τη λήψη του ιστορικού και της όλης δουλειάς. Δηλαδή, εγώ το θεωρώ ότι το intake είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος της δουλειάς, για όλη την ομάδα, για όλη την υπηρεσία.

**Έχετε αξιολογήσει δίγλωσσα παιδιά;**

Ναι, έχουμε αξιολογήσει δίγλωσσα παιδιά. Επειδή είμαστε το ΚΔΑΥ ανατολικής Αττικής και έχουμε στον τομέα μας και την περιοχή του Μενιδίου οι περισσότεροι, τα περισσότερα δίγλωσσα είναι παιδιά που οι γονείς είναι οι λεγόμενοι Ρωσοπόντιοι, που πράγματι έρχονται από άλλη χώρα, πολλά παιδιά έχουν έρθει από μικρά, άλλα έχουν και σε μεγάλη ηλικία. Δηλαδή βλέπουμε και παιδιά Γυμνασίου, που ήρθαν στο Δημοτικό και πραγματικά εκεί υπάρχει μεγάλη δυσκολία στο να ανταποκριθούν στη γλώσσα. Βέβαια, έχουν γίνει τα διαπολιτισμικά σχολεία, που έχουν και τη ρωσική γλώσσα και διευκολύνονται, αλλά σίγουρα εκεί βλέπουμε πολλές φορές ότι δεν είναι θέμα δυσλεξίας ή μαθησιακών δυσκολιών, αλλά είναι πολύ απλά η δυσκολία στη γλώσσα. Το θέμα είναι ότι αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από την πολιτεία και από τους καθηγητές ή δασκάλους, ώστε να μην αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά ως παιδιά με προβλήματα και τα στιγματίζουν. Εμείς αυτό που τονίζουμε σ' αυτούς τους ανθρώπους, ο πλούτος των δύο γλωσσών που έχουν και πώς μπορούν να τον αξιοποιήσουν. Από κει και πέρα πολλές φορές, όμως, μπορεί να συνδυάζεται μία διγλωσσία με δυσλεξία. Αυτό είναι άλλο. Μπορούμε, όμως, να το δούμε, όπως μπορούμε να δούμε ότι οι δυσκολίες που έχει είναι με τη γλώσσα και δεν είναι μαθησιακές. Εκεί, βέβαια, επειδή, δυστυχώς, ο ρόλος μας περιορίζεται στη διάγνωση δε μπορούμε να κάνουμε κάτι γι' αυτά τα παιδιά. Προτείνουμε, όμως, στους γονείς ότι θα μπορούσαν...τι άλλα καλά μπορούν να κάνουν. Κάτι που έχουν πολλές δυνατότητες και να μην επιμείνουν στο να τελειώσουν ένα Λύκειο, στο να σπουδάσουν στη χώρα, όχι ότι δε μπορεί να γίνει, απλά παιδιά που έχουν σοβαρές δυσκολίες, να μη μείνουν και στιγματίζονται, γιατί εμείς ξέρουμε, ο κόσμος δεν ξέρει.

**Στη διάγνωση αυτών των παιδιών συναντάτε προβλήματα;**

Εγώ δε θα απαντήσω σ' αυτό το κομμάτι, όσον αφορά στον εκπαιδευτικό ή στον ψυχολόγο. Σίγουρα υπάρχουν δυσκολίες στη διεξαγωγή των τεστ, αλλά εγώ βλέπω ότι σίγουρα υπάρχουν πολιτισμικές πολλές φορές διαφορές, διαφορά νοοτροπίας των γονιών, έτσι, και νιώθουν μία μειονεξία.



**Από κοινωνικής άποψης...**

Βεβαίως, και πραγματικά επειδή τυχαίνει να είμαι και πόντια, πολλές φορές μιλάω και ποντιακά στο τηλέφωνο και αμέσως βλέπω ότι ανταποκρίνονται και ότι βλέπουν...πάρα πολύ και σας ευχαριστούμε...Δηλαδή έχουν ένα σημείο επαφής, γιατί έχουνε πολύ μεγάλο άγχος, ναι, ότι αν κάποιον θα βρούμε, που θα μπορούμε να μιλήσουμε...Χωρίς να ξέρω τη γλώσσα, απλά πέντε λέξεις, που μπορώ να τους καταλάβω, χωρίς να πω τι μου λέει τώρα και πώς θα ανταποκριθώ. Και νιώθουν και αυτοί καλά και νιώθουμε και εμείς καλά. Έτυχε, βέβαια, αλλά πέτυχε.

**Οπότε λαμβάνεται και η γλώσσα και η κουλτούρα του παιδιού υπόψη.**

Ναι, έτσι, λαμβάνεται και η γλώσσα σίγουρα από μας σαν υπηρεσία και η κουλτούρα και οι γονείς που έρχονται και είναι μαζεμένοι πολύ, έτσι, νιώθουνε διαφορετικοί, χωρίς να σημαίνει αυτό..., έτσι έρχονται...

**Είπατε ότι πιο πολύ στη διάγνωση μένετε, στην παρέμβαση ανάλογα με το πρόβλημα, που έχει το παιδί, προχωράτε σε παρέμβαση;**

Σε παρέμβαση του τύπου να βελτιώσουμε...

**Στα δίγλωσσα ας πούμε με δυσλεξία;**

Στα δίγλωσσα με δυσλεξία...με δυσλεξία απλά εκεί κάνουμε τη γνωμάτευσή μας, αναφέρουμε στα στοιχεία που εμείς είδαμε, προτείνουμε στους γονείς κάποια πράγματα, χωρίς να λέμε π. χ να το πάτε σ' ένα ιδιωτικό κέντρο για βελτίωση των δυσκολιών, απλά τους λέμε ότι είδαμε αυτά, θα βοηθούσε παραδείγματος χάριν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα. Αν είναι του δημοτικού το κάνουμε εμείς, συνεργαζόμαστε με τα σχολεία, εφόσον ο γονιός...εφόσον έχουμε τη συγκατάθεση του και αν δεν...και αν λουπόν, τι έλεγα, ναι, αν έχουμε τη συγκατάθεση του γονιού συνεργαζόμαστε με τα σχολεία. Από κει και πέρα, όμως, μπορεί ο γονιός να κάνει και κάτι έξω. Εμείς να κάνουμε, να οργανώσουμε μαθησιακά προγράμματα εδώ, δε μπορούμε εκ των πραγμάτων, γιατί είναι τόσο μεγάλη η λίστα...αν και λεγόμαστε Κέντρο Διάγνωσης-Αξιολόγησης και Υποστήριξης.

**Κατευθύνσεις, δηλαδή.**

Κάνουμε προτάσεις, ούτε κατευθύνσεις θα το έλεγα. Προτείνουμε και ο γονιός έχει κάθε δικαίωμα να τις δεχτεί ή όχι. Ακόμη και τη γνωμάτευση μπορεί να την κορνιζώσει, να τη σκίσει, να την πετάξει στο καλάθι, να την κάνει ότι γουστάρει. Εμείς κάνουμε τη δουλειά μας, αυτό που εμείς πιστεύουμε και από κει και πέρα το αφήνουμε στην κρίση του γονιού. Είμαστε στη διάθεσή του να συζητήσουμε. Πολλές



φορές ανακοινώνουμε το αποτέλεσμα με ραντεβού, δεν περιοριζόμαστε στο τηλέφωνο. Όταν δούμε ότι θέλει ο ίδιος ή ότι έχουμε να πούμε κάτι άλλο, για παράδειγμα πολλές φορές βλέπουμε και κάποια άλλα προβλήματα, λέμε στους γονείς ότι ξέρετε πρέπει να δείτε και μια άλλη υπηρεσία. Προτείνουμε, καλό θα ήταν, να πω έτσι. Αλλά τους το λέμε εδώ, ίσως ένας ειδικός ή δύο μαζί, ψυχολόγος ή ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός, ανάλογα που έγκειται το θέμα, είναι οικογενειακό, είναι ψυχιατρικό, είναι υπερκινητικότητα, είναι οτιδήποτε άλλο, που δε μπορεί να αντιμετωπιστεί. Αλλά, δυστυχώς, περιοριζόμαστε στη διάγνωση λόγω φόρτου, γιατί καλύπτουμε μεγάλη περιοχή. Αλλά προτείνουμε, δεν κατευθύνουμε.

### **Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι καλή;**

Αυτά θα σας τα πει καλύτερα ο κύριος..., που ως εκπαιδευτικός και προϊστάμενος έρχεται σε επαφή μαζί τους. Εγώ δεν έχω ιδιαίτερη εμπειρία.

**Με τους γονείς εσείς πιο πολύ έχετε...**

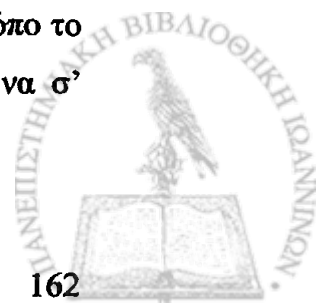
- Εγώ με τους γονείς, με τους εκπαιδευτικούς είναι ανάλογη η κατάσταση, αλλά δε μπορώ εγώ να αναφερθώ σ' αυτό, δεν το κάνω.

**Με τους γονείς;**

Με τους γονείς των δίγλωσσων;

**Ναι, υπάρχει κάποια διαφορά;**

Όχι, όχι, ίσα-ίσα. Αυτοί συνήθως που είναι εδώ οι γονείς έχουν μάθει πια κάποια ελληνικά, όχι δε θα έλεγα ότι είναι ενοχλητικοί, ίσως έχουν έναν άλλο τρόπο. Ανάλογα, βλέπουμε δηλαδή και το πολιτισμικό στοιχείο. Δηλαδή, ανάλογα με τη χώρα που προέρχονται έχουν και κάποια συμπεριφορά. Έτσι; Μία γαλλίδα θα φερθεί διαφορετικά, θα μιλήσει στο ραντεβού. Μια ρωσοπόντια μητέρα θα μιλήσει διαφορετικά, μία αμερικάννα έχει ένα άλλο στυλ, μία γερμανίδα, βεβαίως. Ένα, δύο, τρία, είναι διαφορετικά, γι' αυτό δεν πρέπει ούτε να μπαίνουμε σ' αυτό...α! πώς είτε, κοίτα πώς σκέπτεται για το παιδί της ή τι κάνει. Σεβόμαστε τον τρόπο που σκέπτονται, τον τρόπο που ενδιαφέρονται για τα παιδιά και προσαρμόζουμε την προσπάθειά μας σ' αυτό για να έχουμε ένα σωστό αποτέλεσμα. Σεβασμός, λοιπόν, στον πελάτη σε εισαγωγικά, που είναι οι γονείς και που είναι και εργοδότες μας ταυτόχρονα, λέει και ο κύριος... και προχωράμε για ένα όσο το δυνατό καλύτερο αποτέλεσμα. Γιατί αν τον απορρίψουμε και του πούμε...α! εσύ είσαι με τον τρόπο το λάθος και εμείς είμαστε αλλιώς, τελειώσαμε. Ενώ, αλλιώς τον βοηθάς και να σ'



ακούσει και να δώσει στοιχεία και να βοηθήσει. Γιατί όλοι έρχονται με ενδιαφέρον για τα παιδιά.

**Να είστε καλά. Ευχαριστώ πάρα πολύ!**

18/05/2005

ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ

**Η ειδικότητά σας είναι;**

Ψυχολόγος.

**Εργάζεστε μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΚΔΑΥ;**

Όχι, μόνο φέτος. Πέρσι ήμουν σε ειδικό σχολείο.

**Έχετε αξιολογήσει δίγλωσσα παιδιά;**

Ναι.

**Από ποιες χώρες κυρίως προέρχονται;**

Από Ρωσία, κυρίως και Καζακστάν, όλες αυτές τις χώρες. Λίγα από Αλβανία και κανένα δυο από Τουρκία νομίζω.

• **Τι προβλήματα συναντάτε στη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών;**

Λοιπόν, στο WISC υπάρχουν οι λεκτικές κλίμακες και οι πρακτικές κλίμακες. Εκεί συνήθως στα λεκτικά το παιδί δεν τα πάει καλά. Ε...δεν ξέρει καθόλου λεξιλόγιο, υπάρχουν και φορές που μπορεί να μην καταλάβει την εκφώνηση. Γιατί ας πούμε υπάρχει κάποια κλίμακα, που είναι κατανόηση και είναι διάφορα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Εκεί μπορεί να μην καταλάβουν καν την εκφώνηση και υπάρχει δυσκολία, γιατί εγώ πρέπει να την πω διαφορετικά, απαγορεύεται από το τεστ..., τέλος πάντων και δεν μπορούν καθόλου να εκφραστούν, δηλαδή ή μπορεί να έχουν την έννοια στο μυαλό τους, όμως πρέπει να υπάρχει μια λεκτική απάντηση και εκεί λέει άλλα αντί άλλων ας πούμε.

**Εξαιτίας του προβλήματος στη γλώσσα μπορεί να ταυτιστεί αυτό το πρόβλημα της γλώσσας με ειδική μαθησιακή δυσκολία ή υπάρχουν κάποιες δικλείδες ασφαλείας;**

*Διακοπή λόγω τηλεφωνήματος στο κέντρο.*

**Τα προβλήματα που παρουσιάζονται, όπως μου είπατε, στη χρήση της σχολικής γλώσσας υπάρχει περίπτωση να ταυτιστούν με ειδική μαθησιακή δυσκολία, όπως δυσλεξία ή χρησιμοποιείτε κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες;**

Τώρα αυτό είναι του εκπαιδευτικού κομμάτι, αλλά το λαμβάνει πάντα υπόψη του, δηλαδή αν δει... επειδή το συζητάμε κιόλας ή υπάρχει περίπτωση να ξανακαλέσουμε το παιδί για μια επιπλέον εξέταση, αυτό το κάνει ο εκπαιδευτικός.



**Σε διαφορετικό χρονικό διάστημα...**

Ναι.

**Να έχει περάσει...**

Όχι, όχι, σε πολύ μεγάλη απόσταση, σε ένα μήνα ας πούμε πάλι. Αυτό το κάνει συνήθως ο εκπαιδευτικός, αλλά δε νομίζω ότι έχει συμβεί ποτέ να διαγνώσουμε ειδική μαθησιακή διαταραχή, ενώ το παιδί είναι δίγλωσσο. Δε νομίζω να έχει συμβεί, γιατί φαίνεται και από τα γραπτά του και από άλλα πράγματα.

**Δίγλωσσα παιδιά έχουν ποσοστό μεγάλο δυσλεξίας;**

Όχι, δεν νομίζω ιδιαίτερα, όχι ιδιαίτερα.

**Απλά έχουν κάποια προβλήματα στη γλώσσα...**

Ναι, θα έλεγα ότι είναι... ίσως είναι το ίδιο ποσοστό, μπορεί και μικρότερο με τα άλλα. Νομίζω, απ' ό,τι θυμάμαι, νομίζω...

**Γενικά, η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα των δίγλωσσων λαμβάνεται υπόψη**

**στη διάγνωση;**

Ναι, βέβαια και φυσικά τώρα και το δίγλωσσο είναι μια έννοια λίγο περίεργη, γιατί ουσιαστικά τα παιδιά αυτά κυρίως τα πιο μικρής ηλικίας, έτσι... γιατί μας έρχονται και δημοτικού, έχουνε μία γλώσσα, κυρίως ξέρουν τη μητρική και τα υπόλοιπα είναι ό,τι προσπαθούν από το σχολείο. Έτσι, πάντα ρωτάμε τι μιλάς στο σπίτι με τα αδέρφια, οι περισσότεροι μας λένε ναι μεν ελληνική, αλλά εμείς δεν το πολύ πιστεύουμε. Γιατί τους βλέπουμε και μεταξύ τους στη συνομιλία και δεν μιλάνε πάντα ελληνικά. Ή άμα οι γονείς μιλάνε μεταξύ τους, ξέρω 'γω ρωσικά, το παιδί...ακόμη και στο παιδί να απευθυνθούνε στα ελληνικά δεν παίζει ρόλο, γιατί οι γονείς μεταξύ τους μιλάνε ρωσικά, οπότε το παιδί αυτό ακούει. Ή πολλές φορές μιλάει η μαμά, μιλάνε οι γονείς ρωσικά, έτσι που τους έρχεται πιο εύκολο, γιατί είναι πιο μεγάλοι και το παιδί απαντάει στα ελληνικά, δηλαδή γίνονται κάποιοι τέτοιοι συνδυασμοί σπίτι τους.

**Υπάρχουν κάποια διαγνωστικά κριτήρια ειδικά για την περίπτωση των δίγλωσσων;**

Εγώ, δεν χρησιμοποιώ, όχι. Ε...

**Προσαρμόζετε...**

Απλά το προσαρμόζω, ναι, ακριβώς, δηλαδή ούτως ή άλλως, επειδή το τεστ έχει και πρακτικά κομμάτια και θέλουμε να δούμε και αυτό, ε... και πάντα όταν...υπάρχει μέσα το τεστ, ας πούμε άμα δείξει πολύ μεγάλη διαφορά, ε...αυτό το αναφέρουμε,

λέμε ας πούμε το παιδί ήταν πολύ καλό στα πρακτικά, έτσι; Γιατί στα πρακτικά ακόμη και την εκφώνηση να μην καταλαβαίνει, καταλαβαίνει τι θα κάνει, το βλέπει μπροστά του και στα λεκτικά έχει πολύ πιο χαμηλό, οπότε δε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτός ο δείκτης ή αυτό το επίπεδο νοημοσύνης αντιπροσωπεύει. Μιλώ για το δικό μου κομμάτι. Νομίζω ότι και ο εκπαιδευτικός το λαμβάνει αντίστοιχα υπόψη του αυτό, οπότε και η αντίστοιχη διάγνωση θα είναι ότι: δυσκολίες που θα διορθωθούν με εξατομικευμένη διδασκαλία. Δηλαδή, δε γράφουμε δυσλεξία ή ειδική μαθησιακή διαταραχή.

**Κάποιο υλικό σας έχουν στείλει από το Υπουργείο Παιδείας, που να αναφέρεται σε δίγλωσσα παιδιά;**

Δε νομίζω.

**Βοηθητικό, δηλαδή, για εσάς.**

Δε νομίζω, εγώ έχω βιβλία όσον αφορά το δικό μου το τεστ, που έχουν μέσα κομμάτια, αλλά ειδικό από το Υπουργείο Παιδείας δε νομίζω να υπάρχει.

**Ούτε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο;**

Όχι, όχι. Τώρα να κάνω λάθος, γιατί έχω έρθει φέτος, όχι, δε νομίζω ότι τα βιβλία εκεί λένε κάτι τέτοιο, όλα είναι υποκεφάλαια, έτσι, μπορεί να το βρεις σε υποκεφάλαιο, δηλαδή και σε υποκεφάλαιο της δυσλεξίας, σε υποκεφάλαιο του WISC βρίσκεις.

**Εσείς πώς παρεμβαίνετε, ώστε να βοηθήσετε τα δίγλωσσα παιδιά, με ειδικό πρόγραμμα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό;**

Ναι, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με το δάσκαλο του παιδιού. Μετά από κει και πέρα ανάλογα και με τη διάγνωση, που θα βάλουμε και πάντα με το νοητικό επίπεδο του παιδιού, έτσι; Γιατί τώρα κακά τα ψέματα, αν το παιδί έχει πάει σε όλα πολύ χαμηλά σημαίνει ότι δεν έχει και τόσο υψηλό νοητικό. Και η αλήθεια είναι ότι είναι και αυτή μια συχνή περίπτωση, γιατί αυτές οι οικογένειες έχουν έρθει από Ρωσία, έχουν έρθει μόνο για να δουλέψουν, είναι γονείς που είναι καθαρίστριες, οικοδόμοι, γενικά το επίπεδο είναι αρκετά χαμηλό, οπότε και το παιδί ακόμη και να είχε μία πιθανότητα..., είναι πρώτον αυτό, δεύτερον η διγλωσσία και επηρεάζουν όλα μαζί.

**Και το κοινωνικό...**

Όλο και το περιβάλλον, έτσι, δεν είναι μόνο αποκλειστικά...και η διγλωσσία ή έτσι άσχημες συνθήκες. Ε...όλα αυτά όσο μπορούμε τα λαμβάνουμε υπόψη.

**Για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο, υπάρχει καλή συνεργασία με σας, δηλαδή με τα ΚΔΑΥ; Από τη στιγμή που το παιδί...**

Ναι, ναι, υπάρχει φυσικά, εντάξει υπάρχουν πάντα διαφορές, ε...δηλαδή κάποιες φορές δεν είναι ικανοποιημένοι από τη γνωμάτευση, κάποιες άλλες φορές ζητάνε, έτσι, πιο πολλές πληροφορίες, που εμείς δε μπορούμε να δώσουμε, αλλά γενικά υπάρχει, ναι.

**Με τους γονείς των δίγλωσσων παιδιών;**

Δυσκολία, δυσκολία. Καταρχήν εγώ δε μιλάω με τους γονείς, είναι η συνάδελφος η κοινωνική λειτουργός. Έχει δυσκολίες, έτσι σε κάποιες φορές δε μπορεί να συνεννοηθεί, είναι αυτό που σας είπα πριν, οι δυο τους μπορεί να μιλάνε ρώσικα συγχρόνως με την..., ρώσικα...κάποια γλώσσα συγχρόνως με τη συνέντευξη. Πάντως έχει τύχει να μην μπορεί να συνεννοηθεί η κοινωνική λειτουργός και να μην μπορεί να πάρει πληροφορίες για το παιδί, για την αναπτυξιακή του ηλικία. Αυτά δεν... λεκτικά δεν τα καταλαβαίνουν οι γονείς, δεν ξέρουν και τις λέξεις, δηλαδή πρέπει να ρωτήσει πολύ απλά πράγματα.

**Μόνο αν κάποιος γνωστός τους ξέρει ελληνικά και έρθει...**

Δε γίνεται, όμως, αυτό.

**Δεν επιτρέπεται;**

Όχι, έχει γίνει μια φορά να έρθει κάποιος γείτονας. Αλλά, γενικά όχι, γιατί η συνεδρία με την κοινωνική λειτουργό είναι αρκετά προσωπική.

**Γι' αυτό λέω δεν επιτρέπεται...**

Ναι.

**Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Να είστε καλά.**

Ευχαριστώ.

**Και εγώ!**



18/05/2005

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ

**Η ειδικότητά σας είναι;**

Κοινωνική λειτουργός.

**Εργάζεστε μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΚΔΑΥ;**

Από τον Οκτώβριο του 2004.

**Έρχονται δίγλωσσα παιδιά για αξιολόγηση;**

Ναι.

**Από ποιες χώρες κυρίως προέρχονται;**

Συνήθως, είναι Αλβανία, Ρωσία, Καζακστάν, αυτές πιο πολύ.

**Τι προβλήματα συναντάτε στην αξιολόγηση αυτών των παιδιών;**

Εγώ δουλεύω πιο πολύ με τους γονείς, έτσι; Όχι, πιο πολύ, δουλεύω με τους γονείς.

Πρόβλημα με τη γλώσσα. Έχει τύχει πολλές φορές, που δε μπορούμε να συνεννοηθούμε, λόγω ότι δε γνωρίζουν ελληνικά ή αν γνωρίζουν τα γνωρίζουν πολύ βασικά, υποτυπώδεις γνώσεις και γενικά δεν είναι η επικοινωνία τόσο καλή λόγω της γλώσσας.

**Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού ποιος ακριβώς είναι στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών;**

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού...Είπαμε, εμείς βλέπουμε τους γονείς, παίρνουμε το κοινωνικό ιστορικό, το οποίο συνθέτει όλη την εικόνα της οικογένειας σε σχέση με το κοινωνικό/ οικονομικό/ μορφωτικό/ πολιτισμικό κομμάτι, που αφορά την οικογένεια και απώτερα το παιδί, τις γνώσεις των γονιών, οικονομικά πού βρίσκονται. Οι περισσότεροι από αυτούς τους γονείς έχουν και οικονομικές δυσκολίες, γιατί έρχονται πολλοί ως μετανάστες στην Ελλάδα για να δουλέψουνε, οπότε αντιμετωπίζουν, έτσι, οικονομικά προβλήματα και το μορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλό συνήθως σε αυτούς τους γονείς. Είναι αναλφάβητοι ή απόφοιτοι δημοτικού, οπότε δεν έχουν και στοιχειώδεις γνώσεις και στη δική τους γλώσσα, ώστε να μπορούνε να βοηθήσουνε τα παιδιά. Πέρα, δηλαδή, από τη δυσκολία στην ελληνική γλώσσα, που έχουνε, έχουνε και αυτή την επιπλέον δυσκολία. Οπότε να είναι πολύ σημαντικό αυτό, στο θέμα ότι δε μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και βέβαια εάν υπάρξει έτσι κάποιο θέμα έτσι μαθησιακής δυσκολίας και χρειάζεται



αποκατάσταση, δε μπορούν να το στηρίξουν οικονομικά αυτό το κομμάτι ή αν το κάνουν, το κάνουν για ένα μικρό διάστημα, χωρίς να έχει μια συνέχεια στο χρόνο. Είναι, λοιπόν, το οικονομικό πολύ σημαντικό.

**Οπότε ο παράγοντας γλώσσα και κουλτούρα και ο οικονομικός λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση την τελική...**

Ναι...

**Η οποία γίνεται σε συνεργασία με όλες τις ειδικότητες;**

Ναι, ναι. Είναι, δηλαδή, στην ομάδα συμμετέχει ο κοινωνικός λειτουργός, που δίνει τα στοιχεία από το κοινωνικό ιστορικό. Ο ψυχολόγος που κάνει την αξιολόγηση βλέπει το παιδί και του κάνει αξιολόγηση μέσω του WISC, σας τα είπε η κυρία... και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βλέπει μαθησιακά το παιδί με το Αθηνά τεστ κάνει την μαθησιακή αξιολόγηση. Και συζητάμε για το συγκεκριμένο παιδί πάντα εξατομικευμένα, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες και φυσικά αυτό που λες, ότι δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι είναι από μια ξένη χώρα, ότι δε γνωρίζουν τη γλώσσα. Κάτι έτσι πολύ σημαντικό για την εργασία σου είναι ότι συνήθως κατά 95% και πιο μεγάλο ποσοστό ρωτάς αυτούς τους γονείς τι γλώσσα μιλάτε μες στο σπίτι σας και σου λένε τη μητρική τους, βέβαια, αλβανικά, ρωσικά. Οπότε ένα παιδί το οποίο την ημέρα από το μεσημέρι μέχρι το βράδυ, που θα κοιμηθεί μιλάει τη μητρική του γλώσσα και μόνο ο μοναδικός χώρος στον οποίο μιλάει τα ελληνικά είναι στο σχολείο αναμφισβήτητα...

**Επηρεάζει την επίδοση...**

Μα, είναι φυσικό, δηλαδή από τη στιγμή που δεν εξασκείς κάτι και δεν πειραματίζεσαι σε αυτό ή δεν παίρνεις ερεθίσματα από αυτό, δεν ακούς τους γονείς σου να μιλάνε ελληνικά και να χρησιμοποιούν λέξεις, όχι μόνο για το σχολείο, αλλά και γενικότερα τα ερεθίσματα που λέμε, είναι δύσκολο μετά...

**Οπότε και το κοινωνικό ιστορικό αποτελεί μια ασφαλιστική δικλείδα, ώστε να μην ταυτιστεί κάποια δυσκολία στη γλώσσα με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία.**

Ναι, βέβαια. Διαχωρίζονται, μπορείτε και το...από πριν ξέρετε ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν. Λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη.

**Γενικά, έχουν διαγνωστεί πολλά παιδιά δίγλωσσα με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία ή είναι πιο πολύ πρόβλημα γλώσσας και προσαρμογής στο σχολείο;**



Πιο πολύ είναι αυτό, πρόβλημα γλώσσας, επικοινωνίας και προσαρμογής του παιδιού πιο πολύ, χωρίς να έχω άλλα στατιστικά, αλλά από τα παιδιά από όσο θυμάμαι μέχρι στιγμής αυτό ισχύει πιο πολύ, ότι δηλαδή η επαφή με τη γλώσσα είναι πιο μικρή, η κουλτούρα, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το οικονομικό επίπεδο. Ότι ας πούμε οι γονείς έρχονται να τα πάρουνε να πάνε ένα θέατρο, να καθίσουν στο Goody's να φάνε, να πάνε σε μια παιδική χαρά, να συναναστραφούνε, δηλαδή, με όλο αυτό που ονομάζεται ελληνικός τρόπος.

**Σας ευχαριστώ πάρα πολύ και κάτι τελευταίο, κάποιο υλικό από το Υπουργείο Παιδείας ή από το Ινστιτούτο το Παιδαγωγικό βοηθητικό για σας έρχεται ή μόνοι σας έχετε αναλάβει προσωπικά;**

Κοίτα να δεις αυτό πιο πολύ με κάποιες ημερίδες που γίνονται, επιμορφώσεις, όχι έρχονται και κάποια έντυπα, ναι.

**Για δίγλωσσα παιδιά έρχονται έντυπα;**

- Συγκεκριμένα;

**Ναι, κάποιες κατευθύνσεις για το προσωπικό.**

Συγκεκριμένα, όχι, δε μπορώ να πω ότι έχει έρθει κάτι συγκεκριμένο. Αλλά ειδικά για σεμινάρια, διημερίδες και επιμορφώσεις γίνονται που να αφορούν δηλαδή το θέμα αυτό.

**Να είστε καλά και πάλι ευχαριστώ για όλα!**

Τίποτα.

**Η ειδικότητά σας είναι;**

Οι βασικές μου σπουδές είναι φιλολογία, αλλά έχω κάνει master στην ειδική αγωγή, οπότε θεωρούμε ειδικός παιδαγωγός.

**Εργάζεστε μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΚΔΑΥ;**

Όχι, στο ΚΔΑΥ εργάζομαι από το Ιανουάριο.

**Έχετε αξιολογήσει δίγλωσσα παιδιά;**

Μέχρι στιγμής έχω δει δύο περιπτώσεις μόνο, δεν είναι συνηθισμένο το φαινόμενο.

**Από ποιες χώρες κυρίως προέρχονται;**

Το ένα... μάλλον τρία παιδιά είναι, συγγνώμη. Τα δύο ήταν από την Αλβανία, ενώ το ένα είχε μητέρα Ιρλανδέζα και πατέρα Έλληνα.

**Τι προβλήματα συναντάτε στη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών;**

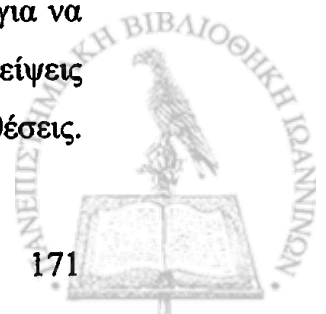
Ουσιαστικά, το πρόβλημα δεν είναι δικό μου, εκείνο των παιδιών, γιατί εκείνα δε μπορούν να αντιληφθούν μερικές φορές τι τους ζητάς, αν δε μιλάνε καλά τη γλώσσα, αν δεν έχουν κατακτήσει τη γλώσσα. Ωστόσο, τα παιδιά τα τρία, που είδα, μιλούσανε αρκετά καλά τα ελληνικά, απλώς κάποιο από αυτά δε μπορούσε να τη γράψει τόσο καλά τη γλώσσα.

**Ακολουθείτε κάποια συγκεκριμένη διαγνωστική μέθοδο;**

Ναι, μόνο που δεν ακολουθείται από όλα τα ΚΔΑΥ, έχει σχέση με την εξειδίκευση, που έχω δεχθεί. Έχω πάρει υλικό από την εξειδίκευση συν ότι έχω χρησιμοποιήσει κείμενα από τις τάξεις από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά, δηλαδή αν ήταν τρίτη Λυκείου, θα ήταν Λυκείου η ύλη, τα κείμενα. Τώρα που είναι Γυμνασίου χρησιμοποιώ του Γυμνασίου. Δηλαδή τα δύο παιδιά από τα τρία ήταν Λυκείου, σε ΤΕΕ συγκεκριμένα, οπότε χρησιμοποίησα από τα βιβλία της έκφρασης- γλώσσας κείμενα, ενώ για του Γυμνασίου χρησιμοποίησα μέσα από το Γυμνάσιο.

**Χρησιμοποιείτε κάποια διαγνωστικά κριτήρια, εκτός από τα κείμενα, που είναι στην ηλικία τη σχολική κοντά;**

Ναι, θα πρέπει οπωσδήποτε να γράψουν κάποια πράγματα στην ορθογραφία, για να δω ότι έχουν κατακτήσει την ιστορική ορθογραφία, ότι δεν κάνουν παραλείψεις φωνημάτων, φθόγγων, συλλαβών, λέξεων, δεν κάνουν αναστροφές, αντιμεταθέσεις.



Στη γραφή αν πρέπει να οργανώσουν τη σκέψη τους, γιατί σε κάποιο από τα τεστ τους ζητώ να μου σχεδιάσουν πρώτα την παράγραφο και μετά να τη γράψουν. Βλέπω αν έχουν ακολουθήσει τη σωστή δομή της παραγράφου ή τη σωστή δομή της εκθέσεως. Αν μπορούν να έχουν λογική σκέψη και αφαιρετική, όταν λύνουν προβλήματα σε σχέση με τα μαθηματικά. Τους βάζω προβλήματα απλής λογικής, οπότε φαίνεται ο μηχανισμός σκέψης τους, οπότε δείχνουνε μέσα από αυτά. Και στην ανάγνωση, βέβαια, αν επαναλαμβάνουν τις λέξεις, αν τις βλέπουν, αν διαβάζουν άλλες αντί για άλλες, αν είναι συγγενείς οι λέξεις, που διαβάζουνε και αυτές που λέγονται.

**Η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών λαμβάνεται υπόψη κατά τη διάγνωση;**

Φυσικά και λαμβάνεται υπόψη, γιατί και στους τρεις ρώτησα αν μιλάνε ελληνικά στο σπίτι ή αν μιλάνε αλβανικά στις δύο περιπτώσεις και αγγλικά στη μία και διαπίστωσα ότι το ένα το τελευταίο που ήταν κορίτσι μιλούσε ελληνικά, ενώ τα αλβανικά..., μιλούσε η ίδια ελληνικά στο σπίτι και τις απαντούσαν αλβανικά. Ότι στην Αλβανία δε μιλούσε καθόλου καλά τα αλβανικά και τα μιλά καλύτερα τα ελληνικά και ότι είχε πάει από πολύ νωρίς στην Ελλάδα σχολείο, οπότε αυτό επηρεάζει την...τον τρόπο σκέψης, γιατί σκεπτόταν λέει ελληνικά για να απαντήσει αλβανικά. Αυτό δείχνει κάτι. Οπότε σίγουρα λαμβάνω υπόψη και τους κοινωνικούς παράγοντες και τους πολιτισμικούς.

**Προβλήματα που παρουσιάζονται στη χρήση της σχολικής γλώσσας υπάρχει περίπτωση να ταυτιστούν με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία;**

Κανονικά ναι, αλλά αν το κοιτάξει κανείς πιο αναλυτικά και ψάξει και δει και σταθμίσει τα κριτήρια και αν είναι έμπειρος δάσκαλος το εκπαιδευτικό κομμάτι δε μπορεί εύκολα να του ξεφύγει.

**Υπάρχουν κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες κατά τη διάγνωση, ώστε να αποφευχθούν...;**

Ναι, μπορείς να ελέγξεις είτε αυτά που γράφει μετά με ψυχραιμία ή διαβάσεις και απομαγνητοφωνώντας, ελέγχοντας βιβλιογραφικά και κοιτάζοντας πάλι τα γραπτά του παιδιού και όσα έχεις σημειώσει και από αυτά που έλεγε, αλλά και σαν παρατηρήσεις. Αλλά παίρνω και τηλέφωνα στα σχολεία, οπότε διασταυρώνω και συνήθως παίρνω το δάσκαλο, γιατί και οι καθηγητές τα ίδια πράγματα έχουν παρατηρήσει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

**Τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών, που μπορεί να έχουν δυσλεξία, με ποιον τρόπο αντιμετωπίζονται;**

Αν μιλάμε για υποστήριξη που παρέχει το ΚΔΑΥ θα σας απογοητεύσω, γιατί αυτή τη στιγμή το ΚΔΑΥ δε μπορεί να κάνει Ε. Π (εξατομικευμένο πρόγραμμα), όχι γιατί δεν έχω τη δυνατότητα να εκπονήσω Ε. Π, αλλά επειδή έχουμε αναλωθεί πάρα πολύ με τα χαρτιά της δυσλεξίας τρίτης Λυκείου, οπότε δεν υπήρχε χρόνος και δεν υπήρχε και λόγος να κάνουμε, τα παιδιά τρίτης Λυκείου έχουν τελειώσει ήδη. Ε. Π θα γινόταν μόνο για παιδιά της πρώτης Γυμνασίου ή Δημοτικού. Αλλά συνήθως οι περιπτώσεις, που έχω δει εγώ είναι από τρίτη Γυμνασίου και πάνω, οπότε για τα παιδιά της τρίτης Γυμνασίου γράφουμε συνήθως επάνω στη γνωμάτευση και κάποια πράγματα, κάποιες προτάσεις, εισηγήσεις, που θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη οι καθηγητές. Τηλεφωνούμε και στο σχολείο και τους ενημερώνουμε και αν οι ίδιοι επιθυμούν μπορούν να προχωρήσουν στην υποστήριξη. Μέχρι στιγμής, όμως, δεν έχουν εκδηλώσει κάποιο τέτοιο ενδιαφέρον.

**Κατάλαβα. Ποιοι τρόποι παρέμβασης συμβάλλουν στην υποστήριξη των δίγλωσσων παιδιών, παρόλο που εσείς δε φθάνετε στο επίπεδο της παρέμβασης...;**

Ναι, έχω προχωρήσει στην παρέμβαση στην εξειδίκευση. Μπορεί να γίνει με την εκπόνηση ενός Ε. Π, δηλαδή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, που σημαίνει ότι εκεί μελετάς εκ νέου τις δυσκολίες του παιδιού, έρχεσαι σε συγγενή με το παιδί, με τον γονέα και τους καθηγητές, βλέπεις πού ακριβώς βρίσκεται το πρόβλημα και πάντα βέβαια με συνεργασία καθοδηγείς τους καθηγητές με συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης. Γιατί σίγουρα αυτό που λείπει στο παιδί είναι να κατακτήσει συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης. Ας πούμε για την ορθογραφία υπάρχουν επτά έως εννέα στρατηγικές διαφορετικές, που θα μπορούσε να ακολουθήσει κανένας. Μπαίνουν μικροί διδακτικοί στόχοι και επαναξιολογούνται κάθε φορά, οπότε αν είναι βραχυπρόθεσμο το πρόγραμμα, φαίνεται..., γίνεται μία διαγνωστική αξιολόγηση και προχωράς στο επόμενο στάδιο.

**Η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς των δίγλωσσων παιδιών είναι αποτελεσματική;**

Ε...δε θα μπορούσα να το πω αυτό, γιατί οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας έχουν μια ιδιαίτερη συμπεριφορά. Τους τηλεφωνείς, τους λες αν χρειαστούν κάτι, σου λένε εντάξει, αλλά δεν προχωράν παρακάτω, γιατί ο χρόνος είναι πιεσμένος ή οι

απαιτήσεις των τάξεων είναι πολλές και κυρίως στο Λύκειο δεν έχουν διαθέσεις, ίσως περνάν μόνο τη γνωμάτευση, δηλαδή να απαλλαγεί το παιδί, να δίνει προφορικά, να απαλλαγεί από τις γραπτές εξετάσεις.

**Οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών δείχνουν ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, που ενδέχεται να παρουσιάζουν τα παιδιά τους;**

Εδώ, υπάρχει μια μεγάλη δυσκολία επικοινωνίας, γιατί οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών είναι και οι ίδιοι μονόγλωσσοι, μιλάνε τη γλώσσα τους. Δηλαδή, η Ιρλανδή μητέρα, που ήρθε για να πάρει το χαρτί, θα έπρεπε εγώ να της το πω στα αγγλικά. Άρα, θέλουνε να βοηθήσουνε τα παιδιά τους, αλλά ουσιαστικά δεν τολμούν να το ζητήσουν, ντρέπονται, υπάρχουν αναστολές, ίσως οι ίδιοι δεν το έχουν δεχθεί. Δεν μπορείς να επικοινωνήσεις και είναι διαφορετικό τώρα να το πεις στη δικιά τους τη γλώσσα, είναι διαφορετικό να χρησιμοποιήσεις τη δικιά μας τη γλώσσα για να το αναλύσεις. Οι άλλοι δύο ήταν Αλβανοί, οπότε στη μια περίπτωση μεσολάβησε ο Έλληνας σύζυγος της μητέρας του παιδιού και στην άλλη δε μπόρεσα παρά ελάχιστα να επικοινωνήσω, γιατί ο άνθρωπος δεν μιλούσε παρά μόνο αλβανικά και ελάχιστα ελληνικά. Οπότε δεν είναι εύκολο να περάσεις τα μηνύματα από τη μια γλώσσα στην άλλη και ειδικά άμα δεν τη μιλάς, τα αλβανικά, έτσι... Τα αγγλικά κάτι ειπώθηκε, αλλά ήταν στο τέλος, τρίτη ΤΕΕ ήταν, οπότε εκεί δεν είχε τίποτε άλλο, θα τελείωνε το ΤΕΕ και θα ήθελε να πάει να μπει στο χώρο εργασίας, οπότε δεν ήθελε κάποια ιδιαίτερη στήριξη.

**Ναι, κατάλαβα. Τα παιδάκια αυτά, που είδατε, τα δίγλωσσα είχαν δυσλεξία, διαγνώστηκαν ως δυσλεξικά;**

Το ένα όχι, ήταν αγόρι, όχι, γιατί ήρθε στο τέλος του Δημοτικού αρχές Γυμνασίου και όταν ρωτήθηκε, γιατί βέβαια εγώ δε μπορώ να ελέγξω τι είχε γίνει στην Αλβανία, όταν ρώτησα το παιδί αν αντιμετώπιζε πρόβλημα στη μητρική του γλώσσα, μου είπε όχι και αυτός είναι ένας ενδεικτικός παράγοντας, γιατί ένα παιδί που έχει δυσλεξία πρέπει να το έχει σε όλες τις γλώσσες. Δε μπορεί να το έχει στη δεύτερη γλώσσα και να μην το έχει στη μητρική του, έτσι, παρόλο που υπάρχουν καθολικές, έτσι γραμμές για τη γλώσσα και την εκμάθησή της. Δεν του έδωσα δυσλεξία. Στο τελευταίο κοριτσάκι, που ήτανε αλβανικής καταγωγής, αλλά είχε ξεκινήσει από δύο χρονών να ζει στην Ελλάδα και πήγε Δημοτικό, πήγε Γυμνάσιο, της έδωσα δυσλεξία, γιατί πραγματικά έκανε και αναστροφές, είχε μάθει την ελληνική γλώσσα, όπως τη μαθαίνουν όλα τα παιδιά στο σχολείο, είχε να αντιμετωπίσει τις ίδιες απαιτήσεις, των



ιδίων δασκάλων...είχε αποτύχει, είχε σημειώσει σχολική αποτυχία, που σημαίνει ότι μπορεί μεν η μητέρα να του μιλούσε στο σπίτι αλβανικά, αλλά τις περισσότερες ώρες ήτανε στο σχολείο και οι φίλοι του ήταν Έλληνες, άρα είχε όλο το χρόνο να μάθει να χρησιμοποιεί καλά τη γλώσσα, οπότε πήρε δυσλεξία. Και η Ελληνο -ιρλανδή πήρε δυσλεξία, γιατί πραγματικά είχε πρόβλημα και στα αγγλικά, έκανε και εκεί τα ίδια λάθη, ακριβώς τα ίδια.

**Οπότε ενδέχεται αν και στη μητρική γλώσσα...**

Βέβαια, αν στη μητρική γλώσσα έχει δυσλεξία, τότε σίγουρα μπορεί να έχει σ' όλες τις γλώσσες. Δεν είναι κάτι που αλλάζει από τη μια γλώσσα στην άλλη, απλώς επιδεινώνεται στη δεύτερη γλώσσα, αν είναι και δύσκολη. Και εμείς έχουμε μια γλώσσα που χρειάζεται ιστορική γραφή, παρόλο που είναι πιο εύκολη από την αγγλική.

**Ναι.**

• Θεωρείται πιο εύκολη.

**Ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!**

Τίποτε.

**Να είστε καλά.**



20/05/2005

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΜΕ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ

**Η ειδικότητά σας είναι δασκάλα;**

Δασκάλα...

**Εργάζεστε μεγάλο χρονικό διάστημα...;**

Τρία χρόνια.

**Έχετε αξιολογήσει πολλά δίγλωσσα παιδιά;**

Ναι, όχι πολλά, ένα ποσοστό τώρα το οποίο δε μπορώ να το πω στατιστικά. Κάποια παιδιά όμως έρχονται...τα στέλνουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί.

**Από ποιες χώρες κυρίως;**

Από Αλβανία, τα περισσότερα παιδιά από Αλβανία, κάποια από Ρωσία, από Αρμενία...

**Τι προβλήματα συναντάτε στη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών;**

Έχουμε προβλήματα πρώτα απ' όλα με το ιστορικό, το οποίο δε μπορούν να δώσουν οι γονείς. Συνήθως, μιλούν κακά ελληνικά, δεν έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα ή δε θυμούνται λόγω των δυσκολιών των οικονομικών και των κοινωνικών και λοιπά να δώσουν πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού, για το εξελικτικό ιστορικό, για την εκπαιδευτική πορεία και τα ίδια τα παιδιά, όχι όλα τα παιδιά, κάποια έχουν προβλήματα με τη γλώσσα στον προφορικό λόγο και όλα τα παιδιά σε επίπεδο ανάγνωσης, κατανόησης και γραφής, γραπτής έκφρασης.

**Ακολουθείτε κάποια συγκεκριμένη διαγνωστική μέθοδο;**

Για μεγάλα παιδιά δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ. Υπάρχουνε κάποιες ασφαλιστικές δικλίδες, δηλαδή σαφέστατα όλα τα παιδιά πρέπει να αξιολογούνται βάσει της τάξης φοίτησής τους. Το επίπεδο, δηλαδή, δυσκολίας πρέπει να είναι ανάλογο. Και από κει και πέρα έχουμε πάρει υλικό και από κάποια κέντρα, που εκπαιδεύουνε δασκάλους και ειδικούς στην αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

**Η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάγνωση;**

Λαμβάνονται, αλλά ρώτα με για να σου πω, πώς το εννοείς.

**Λαμβάνεται υπόψη και η πορεία του μαθητή πώς ήταν και στην πατρίδα του; Παίρνετε πληροφορίες πώς ήταν το παιδί...**

Εφόσον μπορούν να δώσουν πληροφορίες οι γονείς... Αν θες κάτι άλλο σ' αυτό;

**Προβλήματα που παρουσιάζονται στη χρήση της σχολικής γλώσσας υπάρχει περίπτωση να ταυτιστούν με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία ή η διάγνωση έχει κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες, όπως είπατε, που αποκλείει να ταυτιστούν;**

Είπα ότι ο νόμος 2717 ξεκαθαρίζει για τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από άλλες χώρες και δευ μιλούν καλά την ελληνική και εκ των πραγμάτων έχουν μαθησιακές δυσκολίες δε θα πρέπει να ταυτίζονται και θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτική αξιολόγηση και από το ιστορικό και από την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Σαφέστατα επικοινωνούμε με το σχολείο, έτσι να δούμε πώς ανταποκρίνεται. Λαμβάνουμε υπόψη την προσπάθεια του παιδιού.

**Και αν υπάρχει και πρόοδος φαντάζομαι αν βλέπετε κάποια πρόοδο...**

Αν με ρωτάτε για την πρόοδο, μπορεί και να μην υπάρχει, αλλά αυτός είναι συσχετισμός με τις εμπειρίες του παιδιού, με την επαρκή και συστηματική φοίτησή του, με τη βοήθεια, με το πόσο χρονών ήρθε το παιδί εδώ.

**Οπότε ο κοινωνικός παράγοντας...εμπλέκεται.**

Άλλο να ήρθε επτά χρονών, που έχω δει τέτοια παιδιά και τα έχουν βάλει κατευθείαν στην πρώτη Δημοτικού, χωρίς να μιλούν τη γλώσσα, άλλο να έχει έρθει δύο χρονών, να έχει φοιτήσει σε παιδικό σταθμό, να έχει έρθει σε επαφή τόσο καιρό με τη γλώσσα τον καιρό που αναπτύσσεται η γλώσσα με παιδιά της ηλικίας του. Όλα αυτά λαμβάνονται υπόψη και βέβαια και μετά ελέγχουμε και όλους τους τομείς.

**Το να μιλάει καλά τα αλβανικά, όταν έρθει το παιδί παίζει ρόλο; Μετά αυτό εσείς ως εκπαιδευτικός το έχετε δει αυτό, δηλαδή αν το παιδάκι ξέρει καλά τα αλβανικά πριν έλθει στην Ελλάδα θα είναι πιο εύκολο να μάθει την ελληνική, γιατί κάποια...**

Συνήθως τα παιδιά μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα από τους μεγάλους.

**Ναι.**

Πάντα το εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνει τις απαραίτητες ευκαιρίες, δε δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση και την ένταξη των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία. Δηλαδή, να λειτουργήσουν συστηματικά τα τμήματα υποδοχής, να έχουν ευαισθησία οι δάσκαλοι, να υπάρχει αν θέλεις στην αρχή ένα

εξατομικευμένο πρόγραμμα, να δοθεί προσπάθεια, χρόνος και προσπάθεια στην καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας.

**Τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάγνωση των δίγλωσσων, που μπορεί να έχουν δυσλεξία, με ποιον τρόπο αντιμετωπίζονται, με τη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων εδώ στο ΚΔΑΥ και βλέπετε έτσι τι μπορείτε να απορρίψετε;**

Διαγνωστικά; Ε...ναι, έχει μεγάλη σημασία. Λοιπόν, είπαμε, το κοινωνικό ιστορικό, μετά η νοομετρική αξιολόγηση, να δούμε τη νοημοσύνη του παιδιού, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία. Έχει σημασία δηλαδή πρώτα απ' όλα να δούμε την πρακτική νοημοσύνη, - πώς λειτουργεί το παιδί, γιατί εντάξει ένα παιδί, το οποίο είναι ξενόγλωσσο, μπορεί το λεκτικό του...

**Να αδυνατεί.**

Να αδυνατεί το λεξιλόγιο, οι πληροφορίες, όλα αυτά συνεκτιμούνται.

**• Παρέμβαση εσείς δεν κάνετε στα ΚΔΑΥ, μόνο δίνετε εξατομικευμένο πρόγραμμα;**

Εμείς έχουμε τρία χρόνια λίστα αναμονής για αξιολόγηση.

**Για αξιολόγηση, κατάλαβα.**

Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι μέσα στη γνωμάτευση να προτείνουμε κάποια πράγματα.

**Να τα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως;**

Που θα τα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Τα Ε. Ε. Π για το Δημοτικό και επειδή στα Γυμνάσια και στα Λύκεια δεν..., αλλάζουν τα πράγματα και ο καθηγητής δεν είναι υποχρεωμένος και ούτε και ξέρει τι να κάνει, μπορεί όμως και συνήθως είναι ευαισθητοποιημένοι.

**Η συνεργασία σας είναι καλή με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο;**

Ναι, σε ένα πρώτο επίπεδο, ναι, η πλειονότητα είναι θετική και ζητούν και στήριξη και βοήθεια.

**Επικοινωνούν μαζί σας οι εκπαιδευτικοί;**

Παραπέμπουν, εμείς επικοινωνούμε, όχι δεν επικοινωνούνε, εμείς επικοινωνούμε.

**Οι γονείς δηλαδή πρέπει να έρθουνε σε σας να πουν το πρόβλημα;**

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει τη γνωμάτευση από δημόσιο φορέα, σε μας κυρίως τα στέλνει. Από κει και πέρα εμείς αφού γίνει αξιολόγηση επιβάλλεται πρώτα απ' όλα να πάρουμε για να ζητήσουμε την εικόνα του μαθητή στο σχολείο, γιατί εδώ



είναι και μία αξιολόγηση, που κρύβει τον κίνδυνο της πρώτης φοράς. Είναι αλλιώς η εικόνα του παιδιού μέσα στην τάξη.

**Ναι. Μπορεί να γίνει και κατ' επανάληψη αξιολόγηση σε δύσκολες περιπτώσεις;**  
Δεν είναι μόνο δύσκολες, είναι ότι μερικά παιδιά είναι ανέτοιμα και δεν αντέχουν. Παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, εύκολη κόπωση, άλλα δεν θέλουν να συνεργαστούν. Για κάποιους λόγους εμείς δεν το θέλουμε, γιατί δεν έχουμε το χρόνο και οι γονείς δεν το θέλουν υπό την έννοια ότι έρχονται από πάρα πολύ μακριά.

#### **Κατάλαβα.**

Μπορεί να έρθουν...γιατί τώρα ιδρύθηκαν και τα άλλα ΚΔΑΥ και είχαμε και την Εκάλη και την Κηφισιά, τη Γλυφάδα. Είναι δύσκολες οι αποστάσεις, το παιδί χάνει σχολείο. Για όλους αυτούς τους λόγους δεν..., προσπαθούμε να κάνουμε την αξιολόγηση στα στενά πλαίσια του χρόνου, που διαθέτουμε. Αν όμως κρίνουμε ότι αυτή είναι ανέφικτη και είναι και αναποτελεσματική υπό την έννοια ότι το παιδί, ενώ συνεργάστηκε στην αρχή, δε μπορεί να συνεργαστεί άλλο, τότε βεβαίως και ζητάμε και την επανάληψη.

**Με τους γονείς, η συνεργασία πώς είναι με τους γονείς των δίγλωσσων παιδιών;**  
Αυτό που προείπα.

**Καλή διάθεση, αλλά δεν έχουν γνώση καλή της ελληνικής...**

Καλή διάθεση, ναι, καμιά φορά υπάρχει και ένας θυμός, άλλες φορές είναι συγκαλυμμένος, άλλες φορές είναι πιο έντονος, γιατί έχουν υποστεί πολλές ματαιώσεις, γιατί η ζωή είναι δύσκολη, γιατί και οι ίδιοι δεν είναι ενσωματωμένοι. Άλλες φορές οι γονείς είναι εξαιρετικά διαθέσιμοι και ευχαριστούν που τους ακούσαμε και τους δεχθήκαμε. Υπάρχει μία γκάμα ανάλογα τις προσωπικότητες, έτσι είναι ο άνθρωπος κάπως τακτοποιημένος μέσα του, τα πάντα υπάρχουν εδώ.

**Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!**

20/05/2005

ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ- ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΥ

*Ειδικός παιδαγωγός*

Για μας το τυπικό δίγλωσσο παιδί, όπως δεν υπάρχει κανένα τυπικό παιδί, γιατί εδώ σ' αυτή την υπηρεσία αξιολογούμε κάθε παιδί, που έρχεται και συνεκτιμούμε όλα αυτά τα στοιχεία τα... όπου μας δίνει. Το εξαρχής δίγλωσσο δε λέει πολλά πράγματα. Για παράδειγμα, δώσαμε πέρσι πιστοποιητικό δυσλεξίας σε μία μαθήτρια της τρίτης Λυκείου, η οποία ήρθε προ πενταετίας από το Ιράν, Ιράκ, από το Ιράκ και θέλει να δώσει στην ιατρική. Ένα πανέξυπνο κορίτσι, φαινότανε, το οποίο χρησιμοποιούσε εξαιρετικά την ελληνική γλώσσα, κάνοντας τυπικά δυσλεξικά λάθη, ήπιας μορφής, αλλά είχε κατανοήσει πλήρως, έτσι την... δηλαδή μπορούσε να επιχειρηματολογήσει για παράδειγμα, ξέφευγαν όμως συντακτικά, καταληκτικά. Έβλεπες, δηλαδή, ότι είχε ένα πολύ πλούσιο περιεχόμενο, έβλεπες ότι είχε συγκρότηση σαν άτομο και θεωρήσαμε ότι αυτή η κοπέλα ειδικά θα αδικηθεί από το γραπτό της.

**Και έτσι δώσατε τη διάγνωση.**

*Ειδικός παιδαγωγός*

Και της δώσαμε. Μόνο σ' αυτή την περίπτωση, γιατί πέντε χρόνια πρόσφυγας, ξεκινώντας στην Ελλάδα... Αυτό το παιδί μέσα σε μια πενταετία έμαθε να γράφει και να μιλάει ελληνικά κατά έναν καταπληκτικό τρόπο. Κάνοντας, όμως, ορισμένα λάθη...

*Ψυχολόγος*

Τα οποία δεν δικαιολογούνταν από το νοητικό της δυναμικό, απ' όλα τα υπόλοιπα ασπύμε.

*Ειδικός παιδαγωγός*

Σε καμία περίπτωση. Πολύ συγκεκριμένα, τα οποία ανταποκρίνονταν σ' αυτόν τον τύπο λαθών του δυσλεξικού παιδιού. Από τη στιγμή, λοιπόν, που είχε τέτοια συγκρότηση, είχε στη διάθεσή της τέτοιο εύρος πληροφοριών, φαινόταν, από τη γενικότερη μόρφωση, το εύρος των πληροφοριών, την άποψη την οποία εξέφραζε η ίδια, ότι πρόκειται για ένα παιδί με υψηλή νοημοσύνη και από τη στιγμή που δεν υπήρχε περίπτωση να διαγωνιστεί κάτω από άλλες ευνοϊκότερες συνθήκες, θα έδινε τις γνωστές πανελλήνιες, η ίδια υποστήριξε ότι τα καταφέρνει καλύτερα στα προφορικά και όντως η προφορική της εικόνα ήταν εξαιρετική, εξαιρετική, εφόσον



και η ίδια το ήθελε για να μην αδικηθεί από αυτά τα λάθη, τα οποία είχαν μια αραϊή συχρότητα, δεν ήτανε τόσο σοβαρά, ωστόσο υπήρχαν και ανήκαν σ' αυτή την κατηγορία των τυπικών λαθών, δώσαμε το πιστοποιητικό που ήθελε για τη δυσλεξία. Τώρα, αυτή η κοπέλα δε μπορεί να συγκριθεί με παιδιά του δημοτικού, τα οποία βλέπουμε, που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον, είτε είναι αλβανικό είτε είναι άλλο. Τώρα, αλλά και σ' αυτά τα παιδιά χρειάζεται κανείς να συνεκτιμήσει ολόκληρο το προφίλ. Δηλαδή, βλέπουμε υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, προβλήματα στην οικογένεια. Το ότι στην οικογένεια στην...δεν είναι όπως στην ελληνική, στο ότι οι γονείς απουσιάζουν, τα παιδιά μένουν μόνα τους, δεν έχουν υποστήριξη, κανένας δεν κάθεται να διαβάσει μαζί τους, δηλαδή έχεις μια σωρεία...

**Συνεκτιμούνται όλα αυτά.**

*Ειδικός παιδαγωγός*

Ναι, όλα αυτά συνεκτιμούνται.

*Ψυχολόγος*

Και επίσης βλέπεις και στο WISC πράγματα, έτσι... Όταν έχουν δυσκολία στην αντίληψη του χώρου, του χρόνου, να βάλουνε τα πράγματα σε μια σειρά. Επίσης, εκείνο που συνεκτιμούμε είναι το πώς μιλούν και τη μητρική τους γλώσσα, γιατί ένα παιδί, ένας άνθρωπος γενικότερα, αν δεν μπορεί να μιλήσει σωστά τη δικιά του τη γλώσσα, δε θα μάθει ποτέ μια ξένη γλώσσα σωστά.

**Ναι, αν δεν έχει βάσεις στη δική του...**

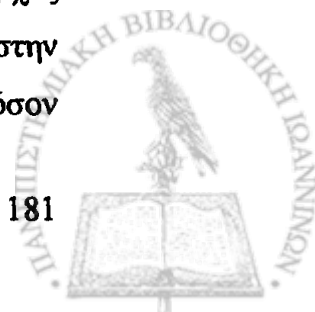
*Ψυχολόγος*

Αν δεν έχει δημιουργήσει γλωσσικές δομές σε μία γλώσσα, δε μπορεί να χρησιμοποιήσει δομές άλλης γλώσσας. Τα πράγματα τα οποία...Αν ένα παιδί έχει έρθει από μικρό, έτσι, από δύο χρονών και έχει κάνει μια κανονική φοίτηση στο σχολείο, πάει νηπιαγωγείο..., δεν θεωρούμε ότι μπορεί να βγάλει κάτι για δίγλωσσο άτομο. Αν έχει έρθει σε μικρή τάξη Δημοτικού, που μας έχει συμβεί, ας πούμε πριν την τετάρτη, ρωτάμε πώς έμαθε εκεί τη γλώσσα, τι λάθη έκανε στη δικιά του τη γλώσσα.

**Είναι πολύ σημαντικό, γιατί αν όντας μονόγλωσσο έκανε και εκεί λάθη, είναι ένας δείκτης αυτό, που μπορεί να κάνει τα ίδια...**

*Ψυχολόγος*

Πάντως το πρόβλημα έτσι είναι γενικότερο για τη δυσλεξία. Δεν υπάρχει καταρχάς ένα κοινό αξιολογικό εργαλείο, δεν ξέρω για το εξωτερικό, αλλά τουλάχιστον στην Ελλάδα σίγουρα δεν υπάρχει, δεν υπάρχει... Ο ορισμός της δυσλεξίας, εφόσον



ορίζεται συμπτωματολογικά και όχι αιτιολογικά και δεν ξέρεις πιο είναι αυτό που σε παιδεύει, γιατί τα ίδια συμπτώματα μπορεί να τα έχει και ο ένας και ο άλλος. Πιο μεγάλο πρόβλημα έχουμε με τις οριακές νοημοσύνες, να πούμε αν είναι δυσλεξία ή καθυστέρηση, εκεί είναι το μεγάλο πρόβλημα. Τα δίγλωσσα παιδιά μπορούμε να αναγνωρίσουμε αν είναι έλλειψη γλωσσική ή δυσλεξία. Δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο, που χρησιμοποιούμε. Βέβαια, αυτό που λέει η εγκύκλιος, συνεκτιμούμε τα πάντα, δηλαδή κοιτάμε πώς μεταχειρίζεται και το WISC, πώς βιώνει τη σωματική του εικόνα, το χώρο, τη χρονική διαδοχή, όλα αυτά τα πράγματα μπαίνουν στη σειρά και το βλέπεις το παιδί, πώς κινείται, αν έχει μια δυσπραξία.

*Ειδικός παιδαγωγός*

Το μολύβι...; είναι συνεκτίμηση όλων αυτών των πραγμάτων, αυτό θέλω να πω εγώ. Δηλαδή, δεν είναι ότι κάτι κάνουμε ή κάτι δεν κάνουμε και δεν υπάρχει ένας γενικός κανόνας πώς χρησιμοποιούμε και αν δίνουμε το WISC και αν μπορούμε να το δώσουμε το WISC θα το δώσουμε. Θα κρίνουμε κατά πόσο είναι αξιόπιστο από τα στοιχεία που μας δίνει το παιδί ή θα κρίνουμε ποιες επιμέρους δοκιμασίες μπορούμε να κρατήσουμε και κάποιες άλλες...

**Δηλαδή μπορεί και να μην το κάνετε ολόκληρο...**

*Ειδικός παιδαγωγός*

Ολόκληρο θα το κάνουμε, αλλά δε θα τις θεωρήσουμε αξιόπιστες τις πληροφορίες για παράδειγμα όταν προέρχεται από άλλο πολιτιστικό περιβάλλον.

**Αφήνετε ανοιχτά...**

*Ψυχολόγος*

Όχι, δεν αφήνουμε ανοιχτά με την έννοια...είμαστε ανοιχτοί, αλλά δεν αφήνουμε αναπάντητα. Με την έννοια την εξής: ότι όταν περνάμε το WISC και αντιλαμβανόμαστε ότι έχουμε ένα παιδί από στερημένο κοινωνικό περιβάλλον, με μικρά ερεθίσματα...και οι εκπαιδευτικοί, έτσι, εκείνο που κάνουμε είναι να κάνουμε σαν μάθημα.

**Για να απορρίψετε τον παράγοντα ότι δεν έχει διδαχθεί ή έχει καλά κάτι;**

*Ψυχολόγος*

Να δούμε πώς ανταποκρίνεται όταν διδαχθεί το παιδί και αν δούμε ότι το παιδί ανταποκρίνεται, δεν έχει έτσι, αποκλείουμε. Ότι δεν τα καταφέρνει σε έναν τομέα δεν είναι από χαζομάρα ας πούμε, έτσι, αλλά είναι από έλλειψη εμπειριών, ερεθισμάτων.

Επίσης, το ίδιο κάνουν και οι εκπαιδευτικοί για να δούνε...

*Ειδικός παιδαγωγός*

Θα σας αφήσω εγώ, αυτή είναι η ουσία.

**Ευχαριστώ πάρα πολύ, να είστε καλά, ευχαριστώ!**

*Ψυχολόγος*

Αυτό το οποίο κάνουν και οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που μας τρώει πάρα-πάρα πολύ χρόνο, αλλά είναι εξαιρετικά χρήσιμο για να κάνεις μια διαφορική διάγνωση. Παίρνουμε ένα κείμενο με το παιδί και δουλεύουμε σε να του κάνουμε μάθημα. Του κάνουν το σκελετό του μαθήματος, το πώς το λένε., μαζί του προσπαθούν να βγάλουν την περίληψη και μετά του λένε γράψε. Βλέπεις ας πούμε μια διαφορά μέσα σε δέκα λεπτά, τεράστια, λες και έχεις μπροστά σου άλλο παιδί. Ε, αυτό το παιδί είναι έλλειψη εκπαίδευσης δεν είναι δυσλεξία.

**Βεβαίως.**

*Ψυχολόγος -*

Γι' αυτό και σε μας οι διαγνώσεις μας διαρκούν σε κάθε ειδικό πάνω από τρεις ώρες, δηλαδή μας βγαίνει η ψυχή.

**Κατάλαβα.**

*Ψυχολόγος*

Και μετά άλλες τρεις ώρες για να βγάλουμε απόφαση.

**Το συμπέρασμα όλη η ομάδα...**

*Ψυχολόγος*

Ναι, να πάρουμε όλα τα στοιχεία, να τα συνεκτιμήσουμε, να τα ξανακοιτάξουμε και άμα δε βγάζουμε εμείς συμπέρασμα, φωνάζουμε την διπλανή ομάδα, που έχει καθαρό μάτι και τα ξανακοιτάει. Τι βλέπουν, τι πιστεύουνε... Δεν υπάρχει τίποτε στάνταρ και γι' αυτό ταλαιπωρούμαστε πάρα πολύ.

**Και ίσως και αυτό είναι και πιο έγκυρο που κάνετε, γιατί το να μη θεωρείς δεδομένο κάτι και να ψάχνεις και πάντα να αφήνεις το ερωτηματικό να το διαγράψεις όσο μπορείς περισσότερο, αυτό είναι και το καλύτερο.**

*Ψυχολόγος*

Καταρχάς πάντα αμφιβάλλουμε...

**Για τα πάντα.**

*Ψυχολόγος*

Ναι, για τα πάντα, μέχρι να...εντάξει είναι κάποια πράγματα, τα οποία βγάζουνε μάτι.

**Ή κάποια καμπανάκια, που σας κτυπάει.**

*Ψυχολόγος*



Ναι, αλλά σου λέω το δίγλωσσο..., καταρχάς πρέπει να ορίσουμε τι σημαίνει δίγλωσσο. Γιατί το δίγλωσσο μπορεί να σημαίνει...

**Πάρα πολλά, κυρίως ότι η σχολική του γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική. Σ' αυτό.**

*Ψυχολόγος*

Ωραία, ναι, αλλά σε ποια ηλικία, έτσι;

**Βέβαια, ο παράγοντας ηλικία, το επίπεδο της οικογένειας, το οικονομικό, το κοινωνικό...**

*Ψυχολόγος*

Γιατί και εμείς μάθαμε ξένες γλώσσες, τα λάθη, όμως, που κάνουμε στη σύνταξη ή στη γραμματική σε μια ξένη γλώσσα δεν είναι δυσλεξία, εντάξει; Γι' αυτό πρέπει όλα να συνεκτιμούνται. Εμείς τουλάχιστον δεν έχουμε καταλήξει κάπου. Έχουμε δώσει σε αρκετά παιδιά δίγλωσσο δυσλεξία. Αλλά ήτανε παιδιά που είχανε εμφανέστατα προβλήματα όσον αφορά την αντίληψη του χώρου, του χρόνου, των δεξιοτήτων των κινητικών και επειδή εντάξει αλβανικά εμείς δεν ξέρουμε, αλλά μας έχουν τύχει και αγγλόφωνα παιδιά κτλ, που μπορούσαμε να ελέγξουμε και πώς γράφουνε, αν δηλαδή έχουν τελειοποιήσει τη μητρική τους γλώσσα. Αλλά ένα παιδί, το οποίο είναι δίγλωσσο, αλλά έχει γεννηθεί εδώ ή έχει έρθει από δύο χρονών...

**Και έχει λάβει όλη την εκπαίδευση...**

*Ψυχολόγος*

Ναι, εγώ αναρωτιέμαι ποια είναι η μητρική του γλώσσα...

**Γι' αυτό άλλωστε βέβαια και οι γονείς του μπορεί και να μην του μιλάνε και στη μητρική υποτίθεται γλώσσα.**

*Ψυχολόγος*

Η αν του μιλάνε, ας πούμε τα ελληνικά τσάτρα πάτρα, τι θα μάθει το παιδί; Αλλά και πάλι ένα κανονικό μυαλό έχει δυνατότητες...

**Να απορρίψει...**

*Ψυχολόγος*

Και να πάρει. Γιατί εγώ ας πούμε στο περιβάλλον μου έχω πάρα πολλά μικτά ζευγάρια. Τα παιδιά είναι εντυπωσιακό μιλάνε τη γλώσσα την τοπική, μιλάνε με την μητέρα τη μητρική, τη γλώσσα της μητέρας και μιλάνε με τον πατέρα τη γλώσσα που μιλάει η μητέρα, αλλά με την προφορά του πατέρα.

**Προσαρμόζονται, το μυαλό το...**

### Ψυχολόγος

Έχουν τις δυνατότητες δηλαδή, επομένως καθετί που δεν μένει κάτι πρόβλημα υπάρχει. Γιατί ένα παιδί έχει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί, ακόμη και στην πέμπτη- έκτη του Δημοτικού να φτάσει σε μια χώρα, μαθαίνει άνετα.

**Απλά με λίγη καθυστέρηση.**

### Ψυχολόγος

Όχι, μαθαίνει -άπταιστα την ξένη γλώσσα ας πούμε, μπορεί να αφομοιώσει. Η διγλωσσία επιδεινώνει ένα πρόβλημα δεν το δημιουργεί. Εντάξει; Δηλαδή, θα πρέπει να υπάρχει μια δυσκολία εγγενής στο παιδί, που θα επιδεινωθεί με τη διγλωσσία. Αλλά, αν το παιδί δεν έχει κανένα πρόβλημα στο γλωσσικό επίπεδο δεν θα εμφανίσει πρόβλημα, έτσι και αλλιώς λόγω της διγλωσσίας. Έτσι πιστεύω εγώ. Βέβαια, τώρα δεν το έχω βρει πουθενά, όχι, αλλά εντάξει η πείρα, τόσα χρόνια...

**Μα, ίσως η πείρα είναι αυτή που πραγματικά μπορεί να δώσει απαντήσεις. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, να είστε καλά!**

ΚΔΑΥ ΚΥΚΛΑΔΩΝ- ΣΥΡΟΥ

9/06/2005

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

**...Έτσι, και στα άλλα ΚΔΑΥ μου είχανε πει, ότι κάνουν, προσαρμόζουν και τα τεστ, το WISC ή το Αθήνα τεστ.**

Το Αθηνά.

**Αθηνά..., το προσαρμόζουνε και εκείνοι.**

Εμείς έχουμε και κάποια βιβλία δυσλεξίας βέβαια, τα γνωστά τα ξέρεις εσύ, του Καρπαθίου, του Πόρποδα και όλα αυτά, που τα συμβουλευόμαστε. Και έχουμε και κάποια δικά μας απ' τη Γαλλία, που έχουν δουλέψει τα κορίτσια και η ψυχολόγος η κυρία... και οτιδήποτε άλλο δημοσιεύεται για τη δυσλεξία και οτιδήποτε για τις μαθησιακές δυσκολίες γενικά το παίρνουμε, το διαβάζουμε.

**Από το Υπουργείο Παιδείας δεν σας έρχονται δηλαδή κάποια έντυπα, ούτε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο;**

Όχι, όχι. Το Παιδαγωγικό... έχει γίνει μια συνάντηση πέρσι τέτοιον καιρό για την τελικά...για συγγραφή έχει γίνει, μάλλον για την τύπωση, την εκτύπωση των προγραμμάτων σπουδών, των αναλυτικών προγραμμάτων. Ξέρεις, για τις διάφορες ειδικότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και γενικώς, δηλαδή και... δηλαδή για παιδιά κωφά, τυφλά και λοιπά. Αλλά, τελικά δεν δημοσιεύθηκαν, δεν ξέρω τη έγινε και σταμάτησαν.

**Αυτό θα ήταν πολύ καλό...**

Όχι μόνο για το ΚΔΑΥ, αλλά και για τα τμήματα ένταξης και για τα ειδικά σχολεία, ναι.

**Δεν υπάρχει υλικό γενικά σε κανένα ΚΔΑΥ.**

Όχι, υλικό αποσπασματικά. Έχουμε ας πούμε υλικό, μπορεί να έχουμε, έχουμε οδηγίες από το Πανεπιστήμιο Πατρών, το τμήμα αγωγής κωφών. Το τμήμα αγωγής κωφών, έτσι; Δεν έχουμε κάτι συγκεκριμένο.

**Να σας στείλει, όπως εγκυκλίους;**

Κάποιες κασέτες ναι, ναι.

**Η ειδικότητά σας μου είπατε είναι;**

Εγώ είμαι εκπαιδευτικός, είμαι σε ειδικό σχολείο και έχω πάρει απόσπαση και είμαι εδώ στο ΚΔΑΥ εδώ και 2 ½ χρόνια.



**2 ½ χρόνια.**

Δηλαδή, συνολικά έχω...από την αρχή δηλαδή της λειτουργίας του, όχι μετά από έξι μήνες ήρθα. Δηλαδή το ΚΔΑΥ ιδρύθηκε το 2002 με το νόμο, λειτούργησε από το 2002 από τον Σεπτέμβριο διορίστηκαν οι πρώτοι, ψυχολόγοι και τα λοιπά. Εγώ ήρθα το Γενάρη, δηλαδή ουσιαστικά μετά από έξι μήνες.

**Έχετε αξιολογήσει δίγλωσσα παιδιά;**

Ναι, πάρα πολλά.

**Κυρίως, είναι μετανάστες ή...;**

Είναι από οικογένειες που ένας γονιός, κυρίως, η σύζυγος είναι ξένη, αλλοδαπή. Αυτό είναι κυρίως στα νησιά της Μυκόνου, που έχουμε πάρα πολλά παιδιά εκεί. Και στην Πάρο και από την Πάρο έχω δει. Δηλαδή, πρέπει να έχουμε δει γύρω στα 20-25 παιδιά δίγλωσσα.

**Είναι και ελληνόπουλα, δηλαδή, που έχουν κυρίως από μικτούς γάμους προέλθει;**

• Ναι, και παιδιά μικτών γάμων και άμα μιλάς για μετανάστες, μιλάς περισσότερο για Αλβανούς, έχουμε δει και Αλβανούς, αλλά τα περισσότερα παιδιά των Αλβανών που έχουμε δει είναι παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, όμως είναι σημαντικό αυτό, δεν είναι παιδιά που έχουν έρθει από την Αλβανία.

**Οπότε έχουν διδαχθεί από την αρχή του σχολείου την ελληνική.**

Ναι, αλλά πώς έχουν διδαχθεί, γιατί έχουμε πολλά προβλήματα στα σχολεία, όπως θα έπρεπε να ξέρεις, έπρεπε να έχουμε τμήματα υποδοχής, που δεν έχουν να κάνουν με το τμήμα ένταξης, καμία σχέση. Αλλά δεν έχουμε στις Κυκλάδες, ναι, δεν έχουμε στις Κυκλάδες τμήμα υποδοχής.

**Τι προβλήματα συναντάτε στη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών;**

Το μεγαλύτερο, το πιο σημαντικό είναι ότι δε μπορείς να κάνεις, να ξεκαθαρίσεις, να ξεχωρίσεις αν αυτό, η δυσκολία που έχουν είναι αποτέλεσμα της δυσλεξίας, που είναι όπως γνωρίζεις μία εγγενής δυσκολία, γεννιέται κάποιος με δυσλεξία συνήθως, μπορεί να έχουμε και επίκτητη δυσλεξία, έτσι; Αυτό είναι άλλο θέμα. Αλλά λόγω του περιβάλλοντος του δίγλωσσου, γιατί τα παιδιά που έρχονται εδώ, τα ρωτάμε βέβαια στη συνέντευξη που κάνουμε, πρώτα πρέπει να γίνει η αξιολόγηση, χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, το ξεκαθαρίζουμε αυτό. Συνήθως, η μητέρα δε μιλά καλά ελληνικά και μιλάει στο παιδί, δηλαδή ο πατέρας μιλά ελληνικά στο σπίτι και η μητέρα μιλά λίγο ελληνικά και περισσότερο αγγλικά ή γαλλικά και εκεί είναι η δυσκολία. Το παιδί δεν έχει επεξεργαστεί τη γλώσσα, το ξέρεις πολύ καλά αυτό, ότι

υπάρχει μια δυσκολία εκεί, όταν συνεννοείται με τη μητέρα, που μένει περισσότερο χρόνο στο σπίτι, με τη γλώσσα της μητέρας. Ο πατέρας, συνήθως, είναι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου εδώ στα νησιά. Είναι συνήθως απόφοιτος Δημοτικού ή των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, δεν έχει γνώσεις, δεν ασχολείται με το παιδί στο σπίτι καθόλου και το βάρος πέφτει στη μητέρα. Η μητέρα και αυτή λόγω της γλώσσας, του γλωσσικού ελλείμματος, δε μπορεί να βοηθήσει το παιδί και έχουμε αυτό το πράγμα. Αυτό το πράγμα δηλαδή φαίνεται πολύ καθαρά στο σχολείο, το οποίο έρχονται παιδιά συνήθως στην τρίτη Δημοτικού, είναι αυτή η ηλικία, τρίτη με τετάρτη Δημοτικού τα στέλνουν οι εκπαιδευτικοί μήπως έχει δυσλεξία, αυτή είναι κυρίως η αγωνία και η ερώτηση των εκπαιδευτικών και όταν έρχονται τα παιδιά προσπαθούμε και εμείς να ξεχωρίσουμε, είμαστε επιφυλακτικοί και δύσκολα δίνουμε...δύσκολα με την έννοια, αν δεν είμαστε απόλυτα σίγουροι, δίνουμε γνωμάτευση. Δηλαδή, προσπαθούμε τουλάχιστον να μην έχουμε αποκλείσει τον παράγοντα της διγλωσσίας, δηλαδή, αν είναι ο πιο καθοριστικός ή όχι.

**Γιατί μπορεί προβλήματα στη γλώσσα να ταυτιστούν με κάποιο πρόβλημα μαθησιακό...**

Σίγουρα, γιατί η μη σωστή χρήση της γλώσσας έχει αντίκτυπο σ' όλη τη σχολική επίδοση, δεν είναι μόνο στο γλωσσικό μάθημα, είναι στα μαθηματικά και σ' όλα τα άλλα μαθήματα.

**Ποια διαγνωστικά κριτήρια χρησιμοποιείτε;**

Κριτήρια ή εργαλεία;

**Εργαλεία, κάποια τεστ που είπατε...**

Ναι, είπαμε χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι το WISC III, έτσι, που είναι εγκεκριμένο και το Αθηνά τεστ και χρησιμοποιούμε και εγώ χρησιμοποιώ σε συνεργασία και με τα παιδιά, που έχουμε συζητήσει, το τεστ αναγνωστικής ικανότητας είναι TAFA λέγεται, που είναι σταθμισμένο αυτό το τεστ, έτσι; Επίσης, κάνουμε προβολικά τεστ, έτσι; Προβολικά, Raven και βέβαια στο επίπεδο της μαθησιακής αξιολόγησης περισσότερο ξεκινάμε να κάνουμε μια προσπάθεια να δούμε σε τι επίπεδο βρίσκεται το παιδί μαθησιακά, γιατί είναι σημαντικό αυτό να ξέρεις τι πρέπει να ξέρει, νομίζω η γνώμη μου τι πρέπει να ξέρει στην ηλικία των εννέα ετών, δηλαδή που αντιστοιχεί περίπου στην τρίτη Δημοτικού, στην τετάρτη Δημοτικού. Και αυτά ένας εκπαιδευτικός, που έχει δουλέψει και σε τμήματα ένταξης και σε κανονικό σχολείο, όπως έχω δουλέψει εγώ, νομίζω ότι αυτό με βοηθάει. Γιατί έχω δουλέψει σε όλες τις



τάξεις και ανά πάσα στιγμή ξέρω τη ύλη έχει διδαχθεί. Δηλαδή, θα ήταν ανόητο να ζητάς πράγματα, που δεν έχει διδαχθεί το παιδί. Λοιπόν, εκτός από αυτό κάνουμε να δούμε την αναγνωστική του ικανότητα, να δούμε τον γραπτό του λόγο, να δούμε την φαντασία του, να δούμε τη μνήμη του. Όλα αυτά, βραχύχρονη, μακρόχρονη μνήμη κτλ, να δούμε το λεξιλόγιό του, τι δηλαδή λεξιλόγιο, γνωστό λεξιλόγιο πρέπει να έχει σ' αυτή την ηλικία, έτσι; Όλα αυτά συν βέβαια τη φωνολογική ενημερότητα που κάνουμε, τη φωνολογική επεξεργασία που κάνουμε, κάποια τεστ που έχουμε...Γιατί συνήθως ξέρεις τα παιδιά, που έχουν δυσλεξία έχουν και φωνολογικό έλλειμμα, έτσι; Συνήθως και εκεί βλέπουμε κάποια πράγματα σημαντικά.

### **Και στα δίγλωσσα παιδιά με τον ίδιο τρόπο...**

Με τον ίδιο τρόπο. Βέβαια, στα δίγλωσσα παιδιά προσπαθούμε να δούμε και κάποια πράγματα παίρνουνε οι κοινωνικοί λειτουργοί, κάποια στοιχεία περισσότερο ιστορικά. Με την έννοια...μπορεί αυτά τα παιδιά να έχουν κι άλλα, να κουβαλάνε κι άλλα πράγματα κι άλλα προβλήματα, τα οποία δεν είναι τόσο ορατά, ας πούμε, με την πρώτη ματιά. Γι' αυτό σου 'πα ότι υπάρχει μια δυσκολία εκεί. Δυσκολία την οποία πιστεύω και ένας ειδικευμένος απόλυτα ή ένας που είναι καθηγητής ας πούμε μαθησιακών δυσκολιών, έχω δει και είναι ακόμα επιφυλακτικοί. Ή έχω μιλήσει με γονείς, ας πούμε, που έχουν πάει στην Αθήνα σε κάποιους ειδικούς σε κέντρα ιδιωτικά και τους λένε...δε βοηθήθηκαν, τους λένε ότι υπάρχει αποκατάσταση. Μπαίνει και ένα κομμάτι εκεί πέρα, πώς το βλέπει ο καθένας. Αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως της δυσλεξίας, ότι υπάρχει πλήρης αποκατάσταση λένε κάποιοι, άλλοι λένε ότι δεν υπάρχει. Δηλαδή, όπως ξέρεις, συνέχεια η βιβλιογραφία ανανεώνεται πάνω σ' αυτό το θέμα και δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο και οριστικό.

### **Οπότε είσαστε πιο...προσέχετε ιδιαίτερα τη διάγνωση μήπως δεν είναι δυσλεξία και είναι προβλήματα γλωσσικά.**

Ναι, γενικά το παιδί μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες προέρχονται από το δίγλωσσο περιβάλλον, έτσι;

**Η μητρική γλώσσα και η κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών, πώς μπορεί να ληφθεί υπόψη μέσα από τα τεστ αυτά. Ρωτάτε γενικά στη συνέντευξη που κάνετε με τους γονείς πώς διαχειρίζονται τη μητρική γλώσσα, αν γράφουν καλύτερα στη μητρική γλώσσα;**

Βεβαίως, εμείς όταν κάνουμε μια συνέντευξη για να σου δώσω να καταλάβεις πώς λειτουργούμε εδώ στο ΚΔΑΥ. Δεν ξέρω βέβαια πώς λειτουργούν στα άλλα ΚΔΑΥ και δε θα το πάρεις σαν οδηγό, μην παρεξηγηθώ κιόλας. Εμείς κάνουμε και οι όλες ειδικότητες που αφορούν το παιδί μία ομαδική πρώτη υποδοχή της οικογένειας, συζητάμε όλοι κάποια πράγματα μαζί γύρω στο ένα τέταρτο, είκοσι λεπτά, είκοσι πέντε λεπτά. Παίρνουμε κάποιες πληροφορίες και μετέπειτα πηγαίνει ο κοινωνικός λειτουργός με την οικογένεια, παίρνει ένα αναλυτικό ιστορικό και ξεκινάμε εμείς την αξιολόγηση με το παιδί, ψυχολόγος, εκπαιδευτικός κτλ. Βέβαια, άμα τελειώσει η αξιολόγηση μπορούμε να 'χουμε μία επαφή με την οικογένεια, κάθε ειδικότητα ξεχωριστά. Και πάνω απ' όλα μην ξεχνάς ότι κάνουμε υποχρεωτικά, το 'χουμε θεσπίσει, δεν ξέρω τι κάνουνε τα άλλα ΚΔΑΥ, επαφή με το σχολείο. Παίρνουμε και από κει ή μας στέλνουν πληροφορίες γραπτές οι εκπαιδευτικοί, που έχουν το παιδί και τι έχουν δει, τι αντιμετωπίζει το παιδί μες στην τάξη, που το 'χουν κάθε μέρα. Παίρνουμε υπόψη μας αυτές τις πληροφορίες ή έστω τηλεφωνικά, γιατί εδώ στα νησιά των Κυκλάδων έχουμε και αυτό το πρόβλημα, δε μπορεί να μετακινηθεί κανείς σε 24 νησιά. Είπες αυτό... που προηγουμένως είπες εσύ για τη βοήθεια που μπορούν να έχουν τα τμήματα ένταξης από το ΚΔΑΥ. Δε μπορεί τώρα ένας εκπαιδευτικός του ΚΔΑΥ να πηγαίνει σε 24 νησιά, πώς θα μετακινηθεί για να πηγαίνει σε κάθε τμήμα ένταξης. Αν είναι δυνατόν!

#### **Μόνο η επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και ΚΔΑΥ...**

Ναι, όχι μόνο τηλεφωνικά ή έστω εμείς ζητάμε από τον εκπαιδευτικό, που έχει το παιδί να μας στείλει μία αναλυτική έκθεση. Δηλαδή τι προβλήματα αντιμετωπίζει το παιδί, ώστε να είμαστε και εμείς ενήμεροι. Και από κει παίρνουμε, μας βοηθάει πάρα μα πάρα πολύ.

#### **Και από τους γονείς, έστω, παίρνετε πληροφορίες...**

Βέβαια, και από τους γονείς.

#### **Γιατί αν έχει, μιλάει πολύ καλά τη μητρική...**

Ναι, θέλω να σου πω, εδώ σου βάζω μια υποσημείωση, ότι αντιμετωπίζουμε πρόβλημα συνεννόησης πολλές φορές με γονείς που έρχονται κυρίως από την Αλβανία, γιατί έρχονται κυρίως οι μητέρες εδώ.

#### **Λόγω γλώσσας...**

Λόγω γλώσσας, που προσπαθούμε βέβαια να κάνουμε ό,τι μπορούμε, αλλά έχουμε και μια δυσκολία στην επαφή μετέπειτα, στην συνέχιση δηλαδή της επαφής με την οικογένεια. Χάνεται η οικογένεια, μετακινούνται πολλές οικογένειες, αυτές οι

οικογένειες δε συνεχίζουν πολλές φορές, τους λέμε να 'ρθουνε για υποστήριξη, να συνεχιστεί η αξιολόγηση, έχουν εξαφανιστεί και έχουμε ένα κενό εκεί πέρα.

**Γι' αυτό μου λέτε ότι και το ιστορικό που παίρνετε δείχνει κάποια πράγματα.**

Ναι, γιατί με τις οικογένειες των Αλβανών έχουμε μια δυσκολία. Γιατί έχουμε περιστατικά, που έχουμε δει, πολύ σοβαρά περιστατικά, δε μιλάμε για μαθησιακές απλές δυσκολίες, αλλά μιλάμε και για παιδιά που έχουν και ψυχιατρικά προβλήματα και αυτά θέλουν υποστήριξη. Ξέχασα να σου πω ότι επειδή ο νομός εδώ είναι 24 νησιά κατοικημένα είναι δύσκολος, δεν είναι ένας νομός της Ηπειρωτικής Ελλάδας, που θα μπει κάποιος στο αυτοκίνητο και θα 'ρθει στο ΚΔΑΥ κτλ. Να λάβεις υπόψη σου όλες αυτές τις δυσκολίες, είναι ο πιο δύσκολος νομός, ο νομός Κυκλάδων όχι μόνο για το ΚΔΑΥ όλες τις υπηρεσίες του νομού. Είναι δύσκολη η μετακίνηση, ειδικά τον χειμώνα. Οι οικογένειες έρχονται εδώ. Σου είπα χρειάζεται δυο μέρες για την αξιολόγηση. Έχουμε δει 650 περίπου περιστατικά με πλήρη αξιολόγηση και έχουμε δώσει περίπου...αυτά στα λέω, εντάξει δεν ξέρω αν μπορώ να σου δώσω στοιχεία, στα λέω πληροφοριακά, είναι γύρω...έχουμε δώσει γύρω στις 250, 250 γνωματεύσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Έχουμε δώσει ελάχιστες γνωματεύσεις δυσλεξίας, ειδικά στο Λύκειο.

**Στα δίγλωσσα έχετε δώσει γνωματεύσεις δυσλεξίας;**

Μου φαίνεται ότι είναι ελάχιστες.

**Ελάχιστες. Πιο πολύ τα δίγλωσσα αντιμετωπίζουν προβλήματα...**

Επειδή είχαμε δίγλωσσα, σου είπα, κυρίως στο νησί της Μυκόνου, επειδή εκεί έχουμε...

*Διακοπή λόγω εργασιών στο κέντρο*

Τι έλεγα;

**Ναι, μου λέγατε για τα δίγλωσσα, ότι έχετε δώσει ελάχιστες γνωματεύσεις για δυσλεξία.**

Μιλάω για δίγλωσσα παιδιά κυρίως του Δημοτικού, έτσι; Γιατί τώρα για να σου δώσω να καταλάβεις έχουν έρθει και παιδιά δίγλωσσα πρέπει να 'ναι πολύ λίγα όμως ελάχιστα ένα δύο περιπτώσεις, που ήταν δίγλωσσα και ήρθαν στο Λύκειο χωρίς προηγούμενη γνωμάτευση. Δηλαδή, πρόσεξε μπαίνει ένα κομμάτι με τη δυσλεξία, όπως νομίζεις, όπως ξέρεις ο νόμος δίνει το δικαίωμα στα παιδιά τα δυσλεξικά να εξεταστούν προφορικά και έχουμε και περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν



προηγούμενη γνωμάτευση και έρχονται ας πούμε στη δευτέρα και την τρίτη Λυκείου, χωρίς να έχουν προηγούμενη γνωμάτευση. Εκεί είμαστε πολύ προσεκτικοί, εντάξει; **Λόγω προφορικών εξετάσεων...**

Ναι, νομίζουν ότι θα είναι πιο εύκολες, εγώ δε λέω ότι είναι πιο εύκολες, εντάξει; Έτσι νομίζει η οικογένεια και το παιδί ή έχουν πείσει οι οικογένειες το παιδί ότι είναι καλύτερα. Λοιπόν, τώρα για το δίγλωσσο μου 'λεγες, με ρώτησες αν έχουμε δώσει γνωματεύσεις σε δίγλωσσα παιδιά. Σου είπα είναι ελάχιστες και πώς αυτά τα παιδιά τα αντιμετωπίσαμε και τα βοηθήσαμε. Επειδή κυρίως αυτά τα παιδιά σου είπα είναι κυρίως από τη Μύκονο, γιατί εκεί έχουμε μικτούς γάμους πολλούς και εκεί έχουμε πάρα πολλούς Αλβανούς αυτή τη στιγμή. Αυτή τη στιγμή το σχολείο της Μυκόνου έχει 500 παιδιά εκ των οποίων τα μισά είναι αλβανάκια. Έχουν και τρομερό πρόβλημα αιθουσών στην Μύκονο. Λοιπόν, και εκεί πρέπει να δούμε τι υποδομές θα πρέπει να γίνουν, τμήματα ένταξης, τμήματα υποδοχής κτλ. Έχουμε μεγάλο πρόβλημα. Επειδή, λοιπόν, εκεί είναι οι περισσότεροι μικτοί γάμοι στη Μύκονο και έχουν μια διαφορετική αντιμετώπιση οι οικογένειες στα παιδιά. Εκεί καταρχήν όλα τα παιδιά ασχολούνται άλλοι στο σπίτι με ιδιαίτερα μαθήματα. Δηλαδή το 90% των παιδιών, των μαθητών της Μυκόνου μπορώ να πω κάνουν...τα διαβάζει δηλαδή...

**Τα διαβάζει κάποιος άλλος στο σπίτι.**

...δεν ξέρω ποιος τα διαβάζει, όχι η μητέρα ή ο πατέρας, δε θα αναφέρω, αυτό το καταλαβαίνεις, αλλά αυτό δε με αφορά εμένα δηλαδή, ούτε κρίνω. Αυτά τα μαθαίνουμε από τις πληροφορίες που έρχονται εδώ και μας δίνουν πληροφορίες. Λοιπόν, από κει και πέρα οι γονείς ουσιαστικά είναι κάπου αμέτοχοι με τη διαδικασία μάθησης του παιδιού, με την εκπαίδευσή του. Γιατί έχουν επαναπαυθεί, ότι έχω αυτόν στο σπίτι και ίσως και πολλές φορές δεν έχουν και στοιχεία να μας πουν και αντιμετωπίζουμε ένα πρόβλημα, γιατί εμείς θα πρέπει να κάνουμε επαφή με αυτόν που το διαβάζει στο σπίτι. Δεν είναι αρμοδιότητα δικιά μας, ούτε είναι θεσμοθετημένο από το νόμο. Μπορούμε να κάνουμε επαφή με τον δάσκαλο του σχολείου, αυτό είναι θεσμοθετημένο και είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε και δεοντολογικά. Άρα, εκεί έχουμε ένα πρόβλημα. Το κατάλαβες;

**Ναι, για να δείτε τι προβλήματα αντιμετωπίζουν.**

Ναι, γιατί έχουμε αυτά τα προβλήματα και σου είπα συνήθως οι οικογένειες αυτές... έχουμε μια μητέρα αλλοδαπή, μητέρα κυρίως το 90% και έναν πατέρα ας πούμε

απόφοιτο Δημοτικού, δηλαδή αν οι γραμματικές τους γνώσεις είναι των περισσότερων...είναι απόφοιτων Δημοτικού των γονέων.

**Οπότε η συνεργασία σας είναι και δύσκολη και από συνεννόηση με τη μητέρα αν μιλάει τα αλβανικά.**

Όχι, συνήθως εντάξει με τους Αλβανούς έχουμε την περισσότερη δυσκολία. Αλλά με τους άλλους ανθρώπους έχουμε μια πιο καλύτερη άνεση, εντάξει χρησιμοποιούν την ελληνική, όχι βέβαια πολύ καλά μερικοί, έτσι; Βέβαια, εξαρτάται και από τα χρόνια. Άμα, κάποιος είναι 30 χρόνια στην Ελλάδα είναι λογικό να έχει άνεση, αλλά μην ξεχνάς ότι καταγράφονται τα βιώματα της μητρικής γλώσσας, έτσι;

**Μπορεί ας πούμε η μητέρα να...που 'ναι Αλβανή για παράδειγμα να σας δώσει κάποιες πληροφορίες, αν το παιδί πήγαινε σχολείο Αλβανία, πώς πήγαινε στα γλωσσικά μαθήματα, μπορεί να ελεγχθεί αυτό;**

Αυτό μπορεί να ελεγχθεί, εντάξει. Όχι απόλυτα, όχι απόλυτα. Βέβαια, ο νόμος προβλέπει διερμηνέα στο ΚΔΑΥ, έτσι;

**Ο οποίος δεν υπάρχει...**

Ναι. Δεν υπάρχει στα δικαστήρια εδώ. Γιατί εδώ είναι η έδρα των δικαστηρίων και δεν ξέρω, απορώ, πώς, τι κάνουν. Εντάξει, μπορεί να έχουν κάποιον εκεί, αλλά καταλαβαίνεις τώρα δεν έχουμε και τις δυνατότητες τις οικονομικές, δεν έχουμε προϋπολογισμό, τι θα πληρώσουμε τώρα διερμηνέα; Δηλαδή, πρέπει να υπάρχει μία πρόνοια για κάποια πράγματα, που τα 'χουμε μπροστά μας. Πλέον δεν είναι τα σχολεία μας, δεν αποτελούνται τα σχολεία μας πλέον μόνο από Έλληνες, να το πούμε έτσι, δεν έχω κανένα...μην παρεξηγηθώ, έχουμε και παιδιά αλλοδαπά και δικαίως έχουμε, γιατί η Ελλάδα έχει 1, 1 ½ εκατομμύριο μετανάστες και βλέπουμε ότι πλέον τα μικτά τμήματα είναι γεγονός. Εγώ παρατηρώ και στο σχολείο της γυναίκας, που είναι εκπαιδευτικός, είχανε ας πούμε παλιά, πριν 15 χρόνια, γιατί έχω αρκετά χρόνια στις Κυκλάδες, ήτανε ελάχιστοι οι αλλοδαποί και τώρα βλέπεις σε κάθε τμήμα 3-4 παιδιά μέσα σ' ένα τμήμα 15 παιδιών. Δηλαδή έχουμε ένα 10- 15 %. Βεβαίως, και με παιδιά με προβλήματα πολλές φορές. Δηλαδή, σημαίνει ότι μπορεί να είναι αλλοδαπά και να έχουν και μαθησιακά προβλήματα. Αυτό δεν σημαίνει...

**Δεν αποκλείεται...**

Δεν αποκλείεται. Ή έχουν και άλλα προβλήματα, ψυχιατρικά, που σας είπα προηγουμένως. Θέλουν μια συνολική υποστήριξη. Εμείς μπορούμε να..., προσπαθούμε να βοηθήσουμε όσο μπορούμε, αλλά σας είπα και λόγω των

προβλημάτων του νομού και λόγω της υποστελέχωσης του ΚΔΑΥ και λόγω της φύσης των αρμοδιοτήτων του ΚΔΑΥ, που είναι πάρα πολλές, όπως καταλαβαίνετε, γιατί έχουμε και προσχολική και πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, μιλάμε για παιδιά από τεσσάρων μέχρι δέκα οκτώ ετών. Και σε κάποιες περιπτώσεις για τα τμήματα, τα σχολεία της ειδικής αγωγής το ΕΚ και τα ΤΕΕ μιλάμε για παιδιά μέχρι ηλικίας 23 ετών, έτσι; Σκέψου τι, πόσα παιδιά έχουμε. Λοιπόν, προσπαθούμε να βρούμε και άλλους φορείς να συνεργαστούμε, δημόσιους φορείς, μην παρεξηγηθώ, όπως είναι η κινητή μονάδα ψυχικής υγείας, που δραστηριοποιείται στην Άνδρο και κινητή μονάδα ψυχικής υγείας που δραστηριοποιείται στη Μήλο και στα νησιά γύρω από τη Μήλο. Έχουμε κάνει επαφές, έχουμε παραπομπές, γιατί είναι δημόσια υπηρεσία και αυτή και σε πληροφορώ ότι επειδή είναι κινητή μονάδα, το λέει κινείται δηλαδή μία σε 4-5 νησιά και άλλη σε άλλα 4-5 νησιά γειτονικά. Και έχει πάρα πολλές ειδικότητες, έχει ειδικότητες που δεν έχει το ΚΔΑΥ, έχει λογοθεραπευτή π. χ που δεν έχει το ΚΔΑΥ, έχει παιδοψυχίατρο, που δεν έχει το ΚΔΑΥ. Άρα, λοιπόν δε θα πρέπει να συνεργαστούμε; Επειδή είναι μόνο Υπουργείο Υγείας, δηλαδή δε θα συνεργαστούμε; Μα, είναι δωρεάν. Μα εμένα με ενδιαφέρει ότι είναι δημόσιο. Δηλαδή, κάποιος που είναι στην Άνδρο και μπορεί να γίνει μία παραπομπή να το δει ένας ψυχίατρος της κινητής μονάδας, επειδή δεν έχει το ΚΔΑΥ... Δεν το καταλαβαίνω αυτό εγώ...

**Και δεν συμβαίνει αυτό;**

Πώς δε συμβαίνει, εμείς το κάνουμε. Δεν ξέρω αν κάποια ΚΔΑΥ μήπως έχουν αγκυλώσεις πάνω στο... αυτό, δεν ξέρω.

**Όχι, εννοώ αν υπάρχει πρόβλημα συνεργασίας;**

Με μας; Όχι, ούτε με τους άλλους, εννοώ επειδή είναι διαφορετικά, δεν ξέρω..., υπουργεία, έχουν άλλον προσανατολισμό. Αλλά εδώ είναι ένας νομός με 24 νησιά!

**Είναι πολύ καλό να συνεργάζονται, γιατί αν το παιδί έχει συναισθηματικό πρόβλημα και είναι από την Άνδρο...**

Μπράβο! Μπορεί να αποφύγει και τη μετακίνηση και δεν είναι τόσο εύκολο, σου είπα, από την Άνδρο να 'ρθεις εδώ. Σκέψου τώρα να είσαι στη Μήλο, που έχει κινητή μονάδα.

**Και η Άνδρος είναι και πιο κοντά.**

Ναι, κοντά γεωγραφικά, αλλά στην ουσία με τα δρομολόγια δεν είναι τόσο κοντά.

**Αλλά υπάρχουν και από μέρη πολύ πιο μακριά.**

Ναι.

**Οπότε εσείς μένετε στο επίπεδο της αξιολόγησης πρώτα...**

Και υποστήριξη κάνουμε παρότι δεν έχουμε ακόμη...

**Κάνετε και υποστήριξη.**

Βέβαια, τουλάχιστον για παιδιά, που είναι από τη Σύρο και μπορούν να έρχονται, οι ψυχολόγοι κάνουν υποστήριξη και έχουμε, εμείς κοιτάζτε να δεις, έχουμε και το θέμα της ενημέρωσης. Πάμε στα σχολεία, κάνουμε ενημέρωση, τι πράγμα κάνει το ΚΔΑΥ. Κάνουμε ομιλίες σε σχολεία, σε συλλόγους γονέων. Απογεύματα, που δεν πληρωνόμαστε, το κάνουμε, δεν το λέω για να ευλογήσω τα γένια μας στους συναδέλφους μας, αφιλοκερδώς, δουλεύουμε εκτός ωραρίου και πολλές φορές, αυτό το λέω για τη λειτουργία των ΚΔΑΥ, δεν είναι ένα ΚΔΑΥ δημοσιοϋπαλληλικού χαρακτήρα το δικό μας ΚΔΑΥ. Εδώ έχουμε έρθει απογεύματα, κάποια απογεύματα, πάρα πολλά απογεύματα για να δούμε οικογένειες, που φεύγουν με το πλοίο, γιατί δεν έχει άλλο πλοίο και θα μείνουν μια βδομάδα στη Σύρο άμα φύγει το πλοίο. Δε λειτουργούμε μόνο με το δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα εδώ, εθελοντικά βέβαια, προσπαθούμε να βοηθήσουμε περισσότερο κόσμο, γιατί είναι η δομή και η μορφή των νησιών έτσι.

**Και οι δυσκολίες.**

Και οι δυσκολίες, βεβαίως.

**Απαγορευτικά...**

Βεβαίως, απαγορευτικά και μην ξεχνάς ότι δε μπορεί..., είναι υποχρέωσή μας. Υποχρέωσή μας; Με την έννοια ότι θα πρέπει να πηγαίνουμε στα νησιά να κάνουμε ενημερώσεις. Έχει πάει το ΚΔΑΥ, παρόλο το ελάχιστο προσωπικό σε τρία- τέσσερα νησιά. Έχουμε πάει και στην Τήνο και στη Μύκονο και στην Άνδρο, στην Άνδρο όχι δεν έχουμε πάει, έχουμε πάει στην Κέα. Π.χ πήγαμε στην Κέα. Εγώ ξέρετε τι αντιμετώπισα για να πάω στην Κέα; Το ξέρετε ότι πήγα μέσω Λαυρίου και έκανα τρεις μέρες να γυρίσω στο ΚΔΑΥ μετά, γιατί δεν είχε συγκοινωνία και το καράβι, που ήταν να έρθει να μας πάρει στην Κέα, δεν ήρθε. Δηλαδή σκεφτείτε, εδώ ποιος θα μείνει εδώ στο ΚΔΑΥ, να κλείνει η υπηρεσία, να πηγαίνει το ΚΔΑΥ; Δεν είναι έτσι. Ενώ οι κινητές μονάδες είναι κινητές μονάδες. Ξέρουν ότι τη μια βδομάδα θα είναι σ' αυτό το νησί και την άλλη στο άλλο, είναι η δουλειά τους αυτή.

**Ναι, οπότε είναι πολύ καλό τα δύο υπουργεία να συνεργαστούν.**

Εμείς το έχουμε ζητήσει αυτό και το ξέρουν, από κει και πέρα...και έχουμε συνεργασία, δεν ξέρω τι κάνουν άλλοι. Από κει και πέρα εμείς παραπέμπουμε σ' έναν φορέα δημόσιο. Νομίζω ότι είναι σωστό αυτό, δεν νομίζω ότι..., το κακό θα ήταν να παραπέμπεις σε ιδιώτες. Δεν υπάρχουν και εδώ στις Κυκλάδες πολλοί, μη νομίζετε ότι είναι αθέμιτος ανταγωνισμός, τέλος πάντων.

**Μου είπατε ότι παρεμβαίνετε κιόλας, υποστηρίζετε...**

Ναι.

**Ο τρόπος που υποστηρίζετε τα δίγλωσσα παιδιά;**

Θέλεις να σου πω για τα δίγλωσσα παιδιά περισσότερο.

Ναι.

Υποστηρίζουμε εδώ εννοώ και ψυχολογικά και εκπαιδευτικά, να το ξεκαθαρίσουμε. Μπορεί ένα παιδί να έρθει εδώ για ψυχολογική υποστήριξη ή η οικογένειά του να χρειάζεται και συγχρόνως να κάνουμε και στην οικογένεια. Με τα μαθησιακά, τα εκπαιδευτικά, να τα πούμε έτσι, εμείς έχουμε τον τρόπο να υποστηρίζουμε με πολλούς τρόπους. Πρώτα- πρώτα όταν ένα παιδί έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως καθορίζονται από τον νόμο 2817 του 2000, έτσι; Δηλαδή μπορεί να ανήκει σε μία κατηγορία με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, να είναι τυφλό, κωφό, παιδί με δυσλεξία, παιδί με αυτισμό, έτσι; Εμείς είμαστε υποχρεωμένοι να εκδώσουμε μία γνωμάτευση, να περιγράψουμε, εμείς κάνουμε πολύ μεγάλες γνωματεύσεις καταρχήν. Οι γνωματεύσεις μας, οι δικές μας, είναι τρεις, τέσσερις σελίδες, μπορεί και έξι καμιά φορά. Γιατί προσπαθούμε μέσα εκεί να έχουμε και προτάσεις υποστηρικτικές και να αναλύσουμε όσο μπορούμε καλύτερα το παιδί, για να τη διαβάσει και η οικογένεια τη γνωμάτευση και το σχολείο. Γιατί στέλνουμε, όταν εκδοθεί γνωμάτευση, πρώτα τη γνωμάτευση στην οικογένεια, υπογράφει, λαμβάνει γνώση, αν συμφωνεί μ' αυτά που λέμε και μετά αφού μας στέλνουν υπογεγραμμένα τα αντίτυπα, στέλνουμε ένα στο σχολείο και ένα κρατάμε εμείς. Στο σχολείο τι γίνεται, μαζί με τη γνωμάτευση στέλνουμε και προτάσεις, προτάσεις ή ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα. Πρόσεξε, όμως, θα μου πεις τώρα, εδώ είναι ένα κομμάτι που θέλει συζήτηση.

**Αν εφαρμόζεται;**

Αν εφαρμόζεται και αν υπάρχουν ειδικοί να το εφαρμόσουν και αν μπορούμε εμείς να κάνουμε Ε. Ε. Π σε κάθε περίπτωση. Γιατί; Θα στο αναλύσω και αυτό μπορείς βέβαια να το συζητήσεις και με άλλους της ειδικής αγωγής. Δεν ξέρω ποια είναι η άποψή τους. Γιατί εγώ έχω μια απορία, εγώ θα σου πω την απορία μου. Δε μπορεί το

ΚΔΑΥ να φτιάχνει αναλυτικά Ε. Ε. Π, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για κάθε ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, με την έννοια ότι δεν έχει έναν που είναι ειδικευμένος στον αυτισμό, δεν έχει κάποιον άλλο, που είναι ειδικευμένος..., δίγλωσσοι ή κάποιον που είναι ειδικευμένος στη δυσλεξία ή δεν έχει κάποιον που είναι ειδικευμένος στα κινητικά. Και όλα αυτά, για σκέψου πρέπει να έχει, το σκέπτεσαι; Άρα, θα μπορέσει να φτιάξει κάποια πράγματα όπως μπορεί.

**Σε συνεργασία όλοι μαζί...**

Μα, όλοι μαζί το φτιάχνουν το Ε. Ε. Π, αλλά για σκέψου όμως ότι αυτό το Ε. Ε. Π θα πρέπει να εφαρμοστεί από κάποιον, που δεν υπάρχει αυτός ο ειδικός συνήθως. Είναι αυτό που σου έλεγα προηγουμένως για τη στελέχωση. Δεν υπάρχουν. Σου λέω έχουμε δύο παιδιά, παιδιά με αυτισμό σε διάφορα νησιά. Πρέπει να βρεις ειδικευμένο, δε μπορείς να στείλεις οποιονδήποτε για τον αυτισμό ή παιδιά με κώφωση πρέπει να ξέρει νοηματική ο άλλος. Με καταλαβαίνεις τι προβλήματα δημιουργούνται και σκέψου ότι σε κάθε νησί μπορεί να υπάρχει και ένα παιδί τέτοιο. Δηλαδή, θα πρέπει να βρούμε 24, ξέρω 'γω 30, 40 εκπαιδευτικούς μόνο για τις Κυκλάδες, κατάλαβες; Και εκεί έχουμε πρόβλημα στην εφαρμογή. Το μεγάλο πρόβλημα...έχουμε πρόβλημα στο Δημοτικό, όχι τόσο όσο στο Γυμνάσιο. Στο Γυμνάσιο ιδρύθηκαν τμήματα ένταξης και δεν έχουμε καθόλου υποστήριξη, γιατί παιδιά συνεχίζουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, πρέπει να παρακολουθήσουν τμήματα ένταξης και δεν υπάρχουν καθηγητές. Δεν έχουμε καλή συνεργασία, γιατί δεν υπάρχουν καθηγητές. Πολλά Γυμνάσια δεν θέλουν, αυτό στο λέω μεταξύ μας, με την έννοια μεταξύ μας; Είναι λίγο αρνητικοί στα τμήματα ένταξης, γιατί σου λέει θα μαζευτούν όλοι οι κακοί μαθητές εκεί, κακοί μαθητές εντός εισαγωγικών, προβλήματα που δημιουργούνται με τις άλλες οικογένειες, σου λέει εγώ το παιδί μου δε θέλω να είναι μαζί με άλλα 6-7 μέσα στο τμήμα ένταξης. Με κατάλαβες; Γιατί το τμήμα ένταξης τι σημαίνει, έχω έναν μαθητή τον παίρνω δύο ώρες, κυρίως στα γλωσσικά και τα μαθηματικά και μετά επιστρέφει στην τάξη του. Αλλά, επειδή δε μπορούμε να φτιάχνουμε σε κάθε Γυμνάσιο, εδώ ας πούμε στη Σύρο έχει τρία Γυμνάσια, θα πρέπει να έχουμε τρία τμήματα ένταξης. Φτιάξαμε στο ένα Γυμνάσιο, ώστε τα άλλα παιδιά να πάρουν μεταγραφή να πάνε στο Γυμνάσιο που έχει το τμήμα ένταξης. Συσσωρεύονται, όμως όλα τα παιδιά εκεί. Με κατάλαβες τι γίνεται; Έχουμε τέτοια πολλά προβλήματα να λύσουμε. Αναλυτικά προγράμματα δεν έχουμε. Αυτά

πρέπει να θεσμοθετηθούν και να νομοθετηθούν, που ακόμα δεν έχουν. Είναι καινούρια πράγματα για την Ελλάδα αυτά. Είναι 2 ½ - 3 ετών καινοτομίες, έτσι;

**Οπότε μέσα στα πλαίσια αυτά στέλνετε κάποιο ειδικό...**

Εμείς στέλνουμε...οι γνωματεύσεις μας, σου είπα, είναι τόσο αναλυτικές που μπορεί να βοηθηθεί ή ο εκπαιδευτικός της τάξης.

**Ο εκπαιδευτικός να τις εφαρμόσει...**

Βεβαίως, ναι, ο εκπαιδευτικός της τάξης της κανονικής. Εμείς δεν τις στέλνουμε μόνο. Δηλαδή πώς θα βοηθηθεί το παιδί, εφόσον δεν υπάρχει ο άλλος εκπαιδευτικός και πάντα σε συνεργασία με μας, όσο μπορούμε και 'μεις, γιατί σας είπα το προσωπικό είμαστε λίγοι, τέσσερα άτομα και από κει και πέρα προσπαθούμε να βοηθήσουμε.

**Για παράδειγμα αν το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται πίστωση χρόνου μέχρι να...**

Ναι, επισημαίνουμε την κατάσταση, ότι το παιδί αυτό είναι δίγλωσσο. Πολλές φορές άμα έχουμε μαζί διγλωσσία μαζί με ειδική μαθησιακή διαταραχή, όπως είναι η δυσλεξία, έτσι; Έχουμε...προσπαθούμε να δίνουμε προτάσεις, λέμε προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν.

**Γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πολλά πράγματα για ειδική αγωγή.**

Εννοείς ότι δε γνωρίζουν ή δε διαβάζουν πολλές φορές αυτά που γράφουμε;

**Μπορεί, ναι.**

Εντάξει, άμα δεν τα διαβάζουν...τόρα μπαίνει ένα κομμάτι θέμα υπευθυνότητας του κάθε εκπαιδευτικού. Δε μπορώ να ξέρω εγώ αν αυτό που έστειλα το διάβασε ή να τον υποχρεώσω. Λογικό είναι να το διαβάσει.

**Έστω και με το τηλέφωνο που κάνετε τον υποψιάζεται για κάποιο πρόβλημα.**

Ναι, εκεί εμείς έχουμε στείλει και βιβλιογραφία σε πολλά σχολεία. Ό,τι μπορούμε και εμείς κάνουμε. Βεβαίως. Δεν έχω κάτι άλλο εγώ να στείλω. Δεν μπορώ, δηλαδή, θέλω να σου δώσω να καταλάβεις ότι το ΚΔΑΥ έχει γνωμοδοτικό ρόλο, δε μπορεί το ΚΔΑΥ, δεν έχει κονδύλια ή δεν περνάνε από το ΚΔΑΥ οι διορισμοί των εκπαιδευτικών. Γιατί παίρνουν τηλέφωνο εδώ και λένε οι γονείς μα δε στείλατε λέει έναν δάσκαλο. Μα, δεν το στέλνω εγώ, το στέλνει το υπουργείο, το στέλνουν οι διευθύνσεις. Δε μπορώ εγώ να στείλω, αφού δεν έχει το ΚΔΑΥ εκπαιδευτικούς! Δεν είμαστε εμείς αρμόδιοι, πώς να στο πω δηλαδή.

**Ναι, ναι. Είναι αυτό, που δεν έχουν ενημέρωση και οι γονείς για το τι ακριβώς...**



Όχι, εμείς εδώ που έρχονται τους ενημερώνουμε, τουλάχιστον αυτούς που έχουμε επαφή εδώ και έρχονται εδώ στο ΚΔΑΥ τους τα λέμε όλα αυτά, να γνωρίζουν. Και βέβαια οι γονείς έχουν δίκιο πάντα, έτσι; Γιατί θέλουν το καλύτερο για το παιδί τους και βέβαια καλά κάνουν και ζητάνε το καλύτερο. Εμείς αν μπορούμε να τους το δώσουμε.

**Υπάρχει καλή συνεργασία μου είπατε. Μόνο ότι πολλές φορές επειδή αλλάζουμε τόπο, ιδίως οι μετανάστες...**

Ναι, είπα, μίλησα μόνο για τους Αλβανούς, εκεί, όχι ότι είναι ρατσιστικό αυτό που λέω, λόγω ότι οι άνθρωποι αυτοί, λόγω της φύσης της δουλειάς τους, φεύγουν, μετακινούνται πιο πολύ από τους άλλους μετανάστες και έχουμε μια δυσκολία στην επαφή.

**Της Μυκόνου όμως οι γονείς που είναι μόνιμοι φαντάζομαι εκεί...**

Όχι, δεν είχαμε τόσο μεγάλο πρόβλημα με της Μυκόνου και μ' αυτούς, αλλά όχι τόσο μεγάλο. Μικρότερης εμβέλειας πρόβλημα.

**Εφόσον μένουν και μόνιμα εκεί...Με τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία είναι θετική;**

Ναι, κυρίως της πρωτοβάθμιας, ναι, με της δευτεροβάθμιας έχουμε ένα μικρό πρόβλημα. Όχι με την έννοια ότι δεν είναι οι άνθρωποι..., με την έννοια ότι δεν έχουν τόσες πολλές γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή. Γιατί υπάρχει ένα έλλειμμα, τώρα γίνονται οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών. Οι άνθρωποι έχουν την καλή διάθεση, αλλά δυσκολεύονται στο...

**Να καταλάβουν;**

Όχι να καταλάβουν, δε θέλουν να αναλάβουν ευθύνες που δεν μπορούν να τα βγάλουν πέρα. Δηλαδή νιώθουν κάπου ξεκρέμαστοι, να το πω έτσι. Εν το μεταξύ είναι και άλλη η νοοτροπία του καθηγητή. Δε θα κρίνω εγώ καλώς ή κακώς. Άλλη νοοτροπία με την έννοια είναι ένας δάσκαλος, μπαίνει σε μια τάξη, άντε το πολύ να μπαίνουν δύο δάσκαλοι σε μια τάξη του Δημοτικού. Στο Γυμνάσιο τώρα μπορούν να μπαίνουν επτά και οκτώ και εννέα καθηγητές σ' ένα Γυμνάσιο μέσα. Αλλάζει, είναι άλλη νοοτροπία. Έτσι δεν είναι; Και κυρίως αυτός που θα ασχοληθεί με το παιδί θα είναι αυτός που έχει, στο Γυμνάσιο, τις περισσότερες ώρες, ο φιλόλογος. Τώρα, ένας καθηγητής κάνει ένα μάθημα τη βδομάδα, ξέρω 'γω. Κατάλαβες τι εννοώ;

**Είναι δύσκολο. Και τμήματα ενισχυτικής που λειτουργούσαν παλιά...**





Ε...η ενισχυτική δε χρειάζεται γνωμάτευση από το ΚΔΑΥ να παρακολουθήσει. Ενισχυτική είναι ότι το παιδί έχει κάποια κενά μαθησιακά σε κάποιο μάθημα και του κάνει μάθημα ο δάσκαλος της τάξης του.

**Στο Γυμνάσιο δεν υπάρχει κάποιο δηλαδή...**

Αυτό είναι άλλο με την ενισχυτική. Μιλάμε για τμήματα ένταξης στα Γυμνάσια. Ενισχυτική γίνεται μετά το τέλος της λειτουργίας του Γυμνασίου. Αυτός είναι θεσμός του Γυμνασίου: Δεν έχει καμιά δουλειά το ΚΔΑΥ εκεί. Μπορεί να προτείνει για έναν μαθητή, δηλαδή για έναν μαθητή μπορεί να προτείνει ενισχυτική, βεβαίως, δεν είναι όμως απαραίτητο αυτό το παιδί να πάρει γνωμάτευση, να πάει δηλαδή στο τμήμα ένταξης, άλλο το ένα άλλο το άλλο.

**Τμήμα ένταξης υπάρχει στο Γυμνάσιο γενικά στην Αθήνα;**

Κανονικά πρέπει να υπάρχει, βεβαίως, αλλά απ' ότι μαθαίνω...

**Δεν νομίζω ότι υπάρχει.**

Υπάρχουν ελάχιστα στον Πειραιά.

**Γιατί στην Άνδρο ας πούμε ενισχυτική κάνουν πότε- πότε και οι ίδιοι οι καθηγητές, όχι άλλοι.**

Στην Άνδρο δεν έχουμε τμήμα ένταξης, δεν σου πα για τμήμα ένταξης εγώ στην Άνδρο.

**Όχι, για ενισχυτική σας μιλάω.**

Η ενισχυτική δεν είναι δουλειά του ΚΔΑΥ. Η ενισχυτική δεν είναι θεσμός του ΚΔΑΥ, όπως το τμήμα ένταξης. Την ενισχυτική την κάνει το Γυμνάσιο. Παίρνει δυο-τρεις καθηγητές, συνήθως ωρομίσθιους και κάνουν κάποιες ώρες μετά, απ' ότι ξέρω, γιατί εγώ δεν ήμουν στο Γυμνάσιο.

**Και ούτε καν λειτουργεί και αυτό, οπότε φανταστείτε αν θα λειτουργήσει τμήμα ένταξης.**

Εγώ ξέρω ότι σε μερικά λειτουργεί. Μου είχαν πει τυχαία ότι σε κάποια λειτουργούσε ενισχυτική. Τμήμα ένταξης σου είπα δεν λειτουργεί. Μόνο του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου εδώ του δικού μας. Στα άλλα σου είπα ιδρύσαμε στη Μήλο, στην Πάρο... συγγνώμη στη Μήλο, στη Νάξο, τη Μύκονο, στη Σαντορίνη ιδρύσαμε τμήματα ένταξης στα Γυμνάσια, δεν λειτούργησαν. Δεν έχουμε κτίρια, δεν έχουμε υποδομές, δεν έχουμε εκπαιδευτικούς. Τα 'παμε. Εμείς ξέρουμε, έχουμε στείλει και για τα παιδιά που είδαμε και τι πρέπει να κάνουν στο τμήμα ένταξης, πόσες ώρες κτλ, τα έχουμε στείλει αυτά στα Γυμνάσια που έχουν μαθητές, που έχει δει το ΚΔΑΥ. Δεν μπορώ να ξέρω τι

μαθητές...που έχουν δει άλλοι φορείς. Δε μπορούμε να κάνουμε έρευνα εμείς, το σχολείο ξέρει τι μαθητές έχει. Εμείς γι' αυτούς που έχουμε δώσει εμείς γνωματεύσεις ξέρουμε.

**Ευχαριστώ πάρα πολύ!**

Τελείωσες, δεν έχεις τίποτε να με ρωτήσεις;

**Όχι.**

Ωραία, αν θες τίποτε άλλο να σε κατατοπίσω.

**Όχι, μια χαρά.**

Νομίζω ότι λίγο στα είπα πολλά μαζεμένα...

**Όχι, πολύ καλά, με ενημερώσατε μια χαρά.**

**Η ειδικότητά σας είναι;**

Ψυχολόγος.

**Εργάζεστε μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΚΔΑΥ;**

Τρία χρόνια.

**Έχετε αξιολογήσει δίγλωσσα παιδιά;**

Τα δίγλωσσα παιδιά που έχω αξιολογήσει είναι με μητέρες Γαλλίδες και Ελβετίδες, γιατί αλβανάκια δε δεχόμαστε πολύ συχνά στο ΚΔΑΥ, ανήκουν σε τμήματα υποδοχής κτλ, κτλ, δεν είναι δικό μας θέμα.

**Τι προβλήματα συναντάτε στη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών;**

•Προβλήματα...δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα. Απλά βλέπουμε τη σκέψη του παιδιού και τις δεξιότητες που έχει. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα, αν το παιδί έχει κάποια δυσκολία στη σκέψη, ας πούμε, ή αν έχει μία δυσλεξική σκέψη, αν έχει προβλήματα στη χρονική σειροθέτηση των καταστάσεων κτλ. Εκεί πέρα βλέπουμε ότι έχει στοιχεία της δυσλεξίας. Αλλά δε μπορούμε να πούμε από ένα μόνο πράγμα, για παράδειγμα από ένα τεστ που περνάμε μόνο ότι το παιδί είναι δυσλεξικό. Έτσι; Θα πρέπει, γι' αυτό εδώ πέρα είμαστε ομάδα και γι' αυτό υπάρχουνε τρεις ειδικότητες κτλ, για να βλέπουμε εις τριπλούν τα πράγματα. Δηλαδή, θα πρέπει και ο ψυχολόγος να δει στοιχεία δυσλεξίας και ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός λειτουργός. Γιατί για παράδειγμα στη δυσλεξία η κληρονομικότητα παίζει επίσης ένα μεγάλο ρόλο. Μπορεί να υπάρχουνε αδέρφια, έτσι, των γονέων, μπορεί να υπάρξει μια κληρονομικότητα δυσλεξικών ατόμων. Λαμβάνουμε, λοιπόν, όλα αυτά τα στοιχεία υπόψη και από τις τρεις ειδικότητες για να πούμε ότι ένα παιδί έχει δυσλεξία. Και βέβαια για να διαγνώσουμε δυσλεξία πρέπει να έχει έναν δείκτη νοημοσύνης από 85 και πάνω, έτσι; Διαφορετικά ακόμη και να παρουσιάζει δυσλεξικά στοιχεία δε μπορούμε να πούμε ότι έχει δυσλεξία, γιατί οφείλονται σε άλλους παράγοντες, νοητικούς, οικογενειακούς, ή σε παράγοντες...ξέρω 'γω, ή μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες στο σχολικό σύστημα κτλ, κτλ. Να ξέρετε ότι γύρω από μία μαθησιακή δυσκολία υπάρχουν πάντα τρεις παράγοντες, έτσι, που εμείς εξετάζουμε. Η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να οφείλεται ή στο ίδιο το παιδί, δηλαδή



μπορεί να είναι αμύωψ, κωφός και να μη λαμβάνει τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, μπορεί να έχει νοητική ανεπάρκεια, μπορεί, μπορεί, μπορεί οτιδήποτε, αυτισμό κτλ., άρα να μην λαμβάνει τα ερεθίσματα από το περιβάλλον όπως πρέπει. Μπορεί να οφείλεται στην οικογένεια και μπορεί να οφείλεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γύρω λοιπόν από μία μαθησιακή δυσκολία εξετάζουμε πάντα αυτούς τους τρεις άξονες για να δούμε από πού προέρχεται η μαθησιακή δυσκολία και μετά εξετάζουμε αν είναι μαθησιακή δυσκολία γενικού τύπου ή αν είναι εξελικτικού τύπου, όπως είναι η δυσλεξία.

**Ακολουθείτε κάποια συγκεκριμένη διαγνωστική μέθοδο; Εκτός από τη συνεργατική, που λέτε ότι συγκρίνετε τις απόψεις σας, κάποια διαγνωστικά, όπως τεστ;**

Ναι, κάθε ειδικότητα έχει κάποια εργαλεία, αυτά είναι τα ίδια για όλα τα παιδιά. Υπάρχουν εργαλεία για παιδιά δυσλεξικά, αλλά δυστυχώς δεν είναι μεταφρασμένα στα ελληνικά, οπότε δεν μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε. Έτσι; Γιατί εμπλέκεται ο παράγοντας κουλτούρα και δεν μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε.

**Στην περίπτωση των παιδιών που ξέρανε γαλλικά χρησιμοποιήσατε κάποιο γαλλικό εργαλείο ή στα ελληνικά έγινε η διάγνωση;**

Όχι, όχι, όλα γίνονται στα ελληνικά, όλα γίνονται στα ελληνικά. Αλλά εν πάση περιπτώσει η σκέψη του παιδιού, που έχει κάποια μορφή δυσλεξίας, σε κάποιο βαθμό δυσλεξία, φαίνεται από κει. Μπορεί, βέβαια, έχουμε δει και περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουνε δυσλεξική σκέψη, αλλά επειδή έχουν εκπαιδευτεί καταλλήλως κτλ δεν παρουσιάζουν στις δεξιότητές τους στοιχεία δυσλεξίας. Έτσι; Γιατί, όμως, έχουν εκπαιδευτεί. Δηλαδή, η εκπαίδευση να το ξέρετε αυτό φέρνει πάντα τη βελτίωση. Αν, λοιπόν, το παιδί έχει εκπαιδευτεί δεν παρουσιάζει στοιχεία δυσλεξίας στον γραπτό λόγο. Υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν εκπαιδευτεί ποτέ και παρουσιάζουν αναλφαβητισμό. Έτσι; Γιατί, όταν κάποιος έχει δυσλεξία, έχει προβλήματα, δεν κάνει τίποτα, μας έρχεται στο ΚΔΑΥ σε μια ηλικία 17 ετών κτλ, δεν έχει εκπαιδευτεί ποτέ του κτλ εκεί θα παρουσιάσει προβλήματα, Έτσι; Είναι το παιδί που δεν έχει μάθει γράμματα, γιατί το κοροϊδεύουν και τα άλλα παιδιά, υπάρχει ο ψυχογενής παράγοντας, πέρα από τον μαθησιακό. Δηλαδή ο μαθησιακός ακολουθείται από τον ψυχογενή.

**Μου είπατε ότι για τη μητρική γλώσσα και για την κουλτούρα των δίγλωσσων παιδιών, ότι όσο μπορείτε τα λαμβάνετε υπόψη σας, ποια ήταν η πρόοδος των παιδιών, όταν πήγαιναν στη Γαλλία σχολείο, αν πήγαιναν ή γεννηθήκανε...;**

Τα παιδιά που είδα εγώ δεν πήγανε σχολείο στη Γαλλία, πήγανε κατευθείαν σχολείο στην Ελλάδα, γι' αυτό μόνο μπορώ να σας μιλήσω.

**Οπότε παίρνατε πληροφορίες από τη μητέρα αν μιλούσαν καλά ή αν έγραφαν τη γαλλική ή ήξεραν μόνο προφορικά τη γλώσσα;**

Κυρίως, ήξεραν προφορικά τη γλώσσα, γιατί δεν πήγαν σχολείο στα γαλλικά, οπότε ήξεραν κυρίως προφορικά τη γλώσσα και ήξεραν κυρίως να γράφουνε στα ελληνικά, γιατί εδώ πέρα πήγαν σχολείο. Στο σπίτι μέσα μιλάνε ελληνικά, τα παιδιά αυτά μιλάνε γαλλικά μόνο με τη μητέρα ή στο περιβάλλον της μητέρας και φυσικά αν υπάρχει κάποια κληρονομικότητα ή κάποια δυσλεξικά στοιχεία στη σκέψη τους μέσα υπάρχουν εις διπλούν σε μία άλλη γλώσσα και δη όπως η ελληνική, έτσι; Που είναι μια δύσκολη γλώσσα με πολλά α, ι, ε...

**Και μπορεί να τα μπερδεύει...**

Ναι.

**Από αυτά τα παιδιά είχε κάποιο δυσλεξία, τα δίγλωσσα που είδατε;**

Από τα παιδιά τα δίγλωσσα, ένα είχε κληρονομικότητα δυσλεξίας, αλλά δεν ήταν ακόμη ξεκάθαρο και χρειάστηκε δηλαδή δώσαμε επαναξιολόγηση.

**Α...σ' αυτή την περίπτωση οπότε...**

Γιατί δεν ήταν ακόμη ξεκάθαρο ήταν ακόμη μικρό το παιδί, είναι αλήθεια ότι μπορούμε να μιλήσουμε για δυσλεξία από την τρίτη Δημοτικού και μετά, όπου το...

**Σ' αυτή την περίπτωση...**

...παιδί έχει κατακτήσει τους μηχανισμούς γραφής και ανάγνωσης και έχουν ωριμάσει μέσα του. Δε μπορούμε πριν να πούμε με σιγουριά ότι ένα παιδί έχει δυσλεξία, έτσι; Μπορεί να μην έχουν ωριμάσει οι μηχανισμοί.

**Οπότε υπάρχουν κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες, ώστε κάποιο πρόβλημα γλωσσικό να μην ταυτιστεί με πρόβλημα δυσλεξίας;**

Ναι, ναι, βλέπουμε τη σκέψη του παιδιού και τις δεξιότητες που έχει, δηλαδή η εξέταση γίνεται σε δύο επίπεδα.

**Με παρέμβαση εσείς; Δεν παρεμβαίνετε, απλά στέλνετε κάποιο πρόγραμμα για κάθε παιδί για τον εκπαιδευτικό;**

Αυτό που κάνουμε είναι στέλνουμε μία γνωμάτευση, έτσι; Με τα στοιχεία του παιδιού, το πώς παρουσιάζεται σαν παιδί και μετά πώς παρουσιάζεται νοητικά, η σκέψη του και οι δεξιότητες που έχει και προτείνουμε κάποια πράγματα. Από κει και πέρα αν το παιδί πρέπει να εισαχθεί σε τμήμα ένταξης κτλ κάνουμε ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μ' αυτά που χρειάζεται το κάθε παιδί για να μπορούμε να το βοηθήσουμε.

**Ναι. Η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς είναι καλή;**

Ναι, σε γενικές γραμμές είναι πολύ καλή η συνεργασία μας. Μας δίνουν τις πληροφορίες για το παιδί από τις οποίες εμείς έχουμε ανάγκη, γιατί ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που βλέπει το παιδί σε καθημερινή βάση και φυσικά έχει λόγο στη γνωμάτευση που θα κάνουμε για το παιδί.

**Σ' όλες τις βαθμίδες οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτή τη στάση;**

Κοιτάζτε να δείτε μπορεί να υπάρξουν κάποια προβλήματα κτλ, αλλά είναι μεμονωμένες καταστάσεις. Τις περισσότερες φορές συνεργάζονται μια χαρά. Υπάρχει συνεννόηση και συνεργάζονται καλά.

**Οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών πώς αντιμετωπίζουν την κατάσταση, είναι θετικοί στο να έρθουν να γίνει διάγνωση στο παιδί τους;**

Α...ναι, ναι, ναι. Οι περιπτώσεις που είδα εγώ ναι είναι πάρα πολύ θετικοί για να αξιολογηθεί το παιδί, να δούνε την κατάσταση.

**Για να βοηθηθεί.**

Να βοηθηθεί περαιτέρω. Ναι, θέλουν ό,τι το καλύτερο για τα παιδιά τους.

**Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!**

Να είστε καλά.

9/06/2005

ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ

**Η ειδικότητά σας είναι;**

Είμαι ψυχολόγος.

**Εργάζεστε μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΚΔΑΥ;**

Στο ΚΔΑΥ δουλεύω δύο χρόνια.

**Έχετε αξιολογήσει δίγλωσσα παιδιά;**

Ναι, ναι, όταν λέμε βέβαια δίγλωσσα...

**Έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη σχολική.**

...με μητρική γλώσσα..., λοιπόν, έχουμε αξιολογήσει παιδιά θα έλεγα δύο κατηγοριών. Καταρχάς παιδιά με μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική, κυρίως σ' αυτές τις περιπτώσεις μιλάμε για παιδιά οικογενειών που προέρχονται από την Αλβανία, λιγότερο από άλλες χώρες βαλκανικές, θα έλεγα όπως είναι η Βουλγαρία, η Ρουμανία. Κυρίως, όμως παιδιά από την Αλβανία. Έχουμε λοιπόν δύο κατηγορίες παιδιών εδώ, είτε είναι τα παιδιά τα οποία έχουν έρθει εξαρχής στην Ελλάδα, οπότε είναι σχετική η διγλωσσία, τώρα τα λέω χωρίς ορολογία, αλλά είναι παιδιά που έχουν εκτεθεί εξαρχής και στα δύο γλωσσικά περιβάλλοντα. Έχουμε βέβαια και παιδιά και εκεί είναι πολύ πιο δύσκολη η ένταξή τους η σχολική, τα οποία έρχονται έχοντας φοιτήσει εν μέρει σε μια άλλη χώρα, όπως είναι Αλβανία, Ρουμανία, κυρίως η Αλβανία, να το τονίσουμε περισσότερο τους μετανάστες που βλέπουμε από κει και αρχίζουνε, συνεχίζουνε τη φοίτηση εδώ.

**Είναι και το πιο δύσκολο.**

Εκεί είναι το πιο δύσκολο ναί. Μεγάλο ρόλο βέβαια παίζει στη μία ή στην άλλη περίπτωση ο διαχωρισμός, δηλαδή το να είναι η μία περίπτωση εύκολη και η άλλη δύσκολη έχει να κάνει και με το πώς εντάσσεται η οικογένεια στην ελληνική πραγματικότητα. Έχουμε δηλαδή οικογένειες εξαρχής στην Ελλάδα με παιδιά γεννημένα στην Ελλάδα, που όμως τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται στην οικογένεια είναι κατεξοχήν της μητρικής γλώσσας. Αυτό δημιουργεί μια διχοτόμηση. Δηλαδή, το παιδί έχει το σπίτι του που ακούει την μητρική γλώσσα και στο σχολείο μια διαφορετική.

**Οπότε, είπαμε, από την Αλβανία είναι το πιο συνηθισμένο ή και παιδιά από μικτούς γάμους που...**

Έχουμε, επίσης, και αυτό ξέχασα να αναφέρω, εδώ ιδίως στις Κυκλάδες, γιατί εμείς δεχόμαστε απ' όλες τις Κυκλάδες, έχουμε πολλές περιπτώσεις παιδιών με μικτούς γάμους. Κυρίως, συνήθως, μέχρι στιγμής έχουμε δει Έλληνα πατέρα και μητέρα είτε από την Αυστρία, την Ελβετία, τη Γαλλία, την Αμερική, την Αυστραλία.

**Έχετε δει πολλά δηλαδή...**

Ναι, έχουμε τέτοιες περιπτώσεις, δεν τα ανέφερα εξ αρχής διότι εκεί δεν ξέρω ποια μπορούμε να θεωρήσουμε μητρική γλώσσα, αν θεωρήσουμε τη μητρική τη γλώσσα της μητέρας αυτολεξεί όντως έχουμε δει πολλά παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα.

**Τι προβλήματα συναντάτε στη διάγνωση των δίγλωσσων παιδιών;**

Η διάγνωση είναι πάρα πολύ δύσκολη των δίγλωσσων παιδιών. Καταρχάς, ένα μεγάλο κομμάτι της διάγνωσης είναι να ξεκαθαρίσουμε ποιες μορφές, ποιες δυσκολίες αποδίδονται στη διγλωσσία. Στο γεγονός δηλαδή ότι το παιδί εκτίθεται σε διαφορετικά γλωσσικά ερεθίσματα. Και επειδή όταν μιλάμε για μαθησιακές δυσκολίες εστιάζουμε πάρα πολύ στην ανάγνωση και στη γραφή και επειδή η ανάγνωση και η γραφή έχει να κάνει κατεξοχήν με ακουστικά ερεθίσματα και γλωσσικά ερεθίσματα είναι πολύ δύσκολο να πούμε αν καθαρά μιλάμε για ειδική μαθησιακή δυσκολία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, δεν ξέρω αν είναι κάποια άλλη ερώτηση παρακάτω για το πώς το βλέπουμε διαφοροδιαγνωστικά, ίσως να το αφήσουμε. Ότι είναι δύσκολο, είναι δύσκολο πάντως.

**Ναι, ναι. Γενικά ότι υπάρχουν ασφαλιστικές δικλείδες, ώστε να μην ταυτιστεί μια γλωσσική δυσκολία με ειδική μαθησιακή;**

Δύσκολα, πολύ δύσκολα. Είναι πολύ πιο εύκολο, όταν είναι μικρό το παιδί. Όταν έχουμε να κάνουμε με μεγάλα παιδιά και μας έχει τύχει τέτοια περίπτωση, ένα αγόρι το οποίο ήτανε..., ήρθε να το δούμε εμείς στην τρίτη Γυμνασίου, όπου πλέον κάποιες δυσκολίες ήτανε παγιωμένες. Το παιδί αυτό είχε μητέρα προερχόμενη από ξένη χώρα. Η μητέρα μιλούσε πολύ κακά ελληνικά και αυτό παίζει μεγάλο ρόλο. Και σ' αυτό το παιδί πλέον στην ηλικία των 15 ετών είναι πολύ δύσκολο και αν είναι και δύσκολο να πάρουμε ένα καλό ιστορικό από το γονιό, να κάνουμε τη διαφοροποίηση και να πούμε σε τι οφείλεται τελικά αυτό το περιστατικό; Δε δέχτηκε επαρκή γλωσσικά ερεθίσματα, στη μητρική γλώσσα, στο ότι εξ αρχής είχε προβλήματα επεξεργασίας του λόγου; Είναι πολύ δύσκολο στις μεγάλες ηλικίες, σε μικρές είναι πιο εύκολο.



**Ναι, οπότε η ηλικία είναι σημαντική.**

Η ηλικία παίζει ρόλο, ναι.

**Ακολουθείτε κάποια συγκεκριμένη διαγνωστική μέθοδο για τα δίγλωσσα;**

Δεν ακολουθούμε διαφορετική διαγνωστική μέθοδο για τα δίγλωσσα, εφόσον βέβαια μιλούν κανονικά την ελληνική γλώσσα. Δε μας έχει τύχει παιδί το οποίο να μην έχει ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, τουλάχιστον στο πρώτο επίπεδο συνεννόησης στον προφορικό λόγο. Είμαστε, όμως, πάρα πολύ επιφυλακτικοί, όπως και το υπαγορεύει άλλωστε και η δεοντολογία χορήγησης των τεστ, είμαστε πολύ επιφυλακτικοί σε κλίμακες, υποκλίμακες των τεστ, που είναι πολύ φορτισμένες στο γλωσσικό παράγοντα. Είμαστε λίγο..., κοιτάμε ας πούμε σ' ένα τεστ, όπως το WISC, ένα τεστ νοημοσύνης, θα είμαστε πάρα πολύ προσεκτικοί αν ένα παιδί μας εμφανίζει πολλούς χαμηλούς παράγοντες, που συνδέονται κατεξοχήν με τη μητρική γλώσσα, όπως για παράδειγμα το λεξιλόγιο, οι πληροφορίες και ποιο άλλο, και η αριθμητική μπορεί να παίζει ρόλο στο κομμάτι το γλωσσικό. Κυρίως, όμως, το λεξιλόγιο και οι πληροφορίες. Αν δούμε λοιπόν πολύ χαμηλά σ' αυτό το επίπεδο και σε κλίμακες που συνδέονται με ερεθίσματα πολιτισμικά, με ερεθίσματα γλωσσικά, θα θέσουμε ένα ερωτηματικό και αν όλα τα άλλα πάνε καλά, ότι εδώ ο γλωσσικός παράγοντας, ο παράγοντας της διγλωσσίας είναι προεξάρχων. Βλέποντας και άλλα ζητήματα μαζί.

**Γιατί είναι και μη λεκτικά κριτήρια που θα επηρεάζουν...**

Βεβαίως, εκείνο που μας διευκολύνει πολύ είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, μας διευκολύνει εντός εισαγωγικών, όπου έχουμε ένα προφίλ δυσλεξικό ή δυσλεκτικό, ας πούμε, δεν τα έχω ξεκαθαρίσει ακόμη καλά αυτό, έχουμε ένα προφίλ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν να κάνουν και με θέματα αντίληψης του χώρου, προσανατολισμός στο χώρο, οπτικοκινητικού συντονισμού, εκεί όταν έχουμε ένα παιδί που εμφανίζει προβλήματα, οπτικής μνήμης, όταν έχουμε τέτοια θέματα αμέσως μόλις βλέπουμε χαμηλές επιδόσεις σε τέτοιους τομείς, εκεί μας χτυπά ένα καμπανάκι, είναι σαφές ότι είναι ελεύθερες από το γλωσσικό παράγοντα, αυτές οι νοητικές ικανότητες ή δεξιότητες. Και μας βοηθάει και μας στη διάγνωση. Συνήθως, είναι κάτι που μας προσανατολίζει καλά. Επίσης, δεν υπάρχουν, δυστυχώς, στην Ελλάδα, επανέρχομαι και στην ερώτηση που έγινε, σταθμισμένα εργαλεία για δίγλωσσο πληθυσμό. Ωστόσο, μέσα από την εμπειρία του ένας κλινικός ψυχολόγος ή ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δοκιμάσει και θέματα διγλωσσίας. Δηλαδή, να δώσει πληροφορίες για παράδειγμα ελεύθερες, ακουστική μνήμη να τη δοκιμάσει με

αριθμούς. Κάνεις πιο απλό..., ισχύει στην οπτική περισσότερο. Αλλά, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ακουστικές παραστάσεις που να είναι πολιτισμικά ελεύθερες, να είναι κοινές, όσο μπορούμε να το πούμε αυτό, γιατί δεν παύει να είναι οι ήχοι μιας γλώσσας, δεν είναι;

**Οπότε και η κουλτούρα των παιδιών λαμβάνεται υπόψη και η μητρική γλώσσα για τη διάγνωση.**

Βεβαίως.

**Δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις μη λεκτικές δεξιότητες, αν υπάρχει μεγάλη διαφορά και το ελέγχετε.**

Ακριβώς, είμαστε σε επιφυλακή για εντοπισμένες χαμηλές επιδόσεις σε κείνες τις λεκτικές δραστηριότητες που συνδέονται με τη γλώσσα και βέβαια είμαστε πάρα πολύ προσεκτικοί στο ιστορικό. Το ιστορικό του παιδιού και η συνέντευξη με την οικογένεια είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες. Γιατί μας ενδιαφέρει το ιστορικό διαγνωστικά, για να δούμε και να εντοπίσουμε, αν οι γονείς μπορούν να μας το δώσουν αυτό, αναπτυξιακού τύπου δυσκολίες πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Οι αναπτυξιακού τύπου δυσκολίες είναι πάρα πολύ σημαντική ιστορία ούτως ή άλλως στη διάγνωση της δυσλεξίας, το αναπτυξιακό, μαθησιακό. Το ιστορικό αυτό το παίρνουμε σε κάθε περίπτωση, είτε δίγλωσσο είτε δεν είναι το παιδί. Αν έχουμε, λοιπόν, μια μαμά, γιατί συνήθως οι μαμάδες έρχονται εδώ, η οποία θυμάται το αναπτυξιακό του παιδιού της πριν πάει στην πρώτη Δημοτικού, και μας δώσει κάποιες πληροφορίες. Έχουμε τύχει σε τέτοιες μαμάδες, πάρα πολύ συνεργάσιμες ανεξάρτητα από το αν δεν μιλούσαν και στην εντέλεια τα ελληνικά. Όμως, θυμόταν καλά πράγματα για το παιδί τους, δηλαδή μπορούσαν να μας πουν ότι ξέρετε και στα αγγλικά ή στα γαλλικά ή στα αλβανικά που του μιλούσα μικρό δεν μάθαινε εύκολα τα ποιηματάκια, δεν καταλάβαινε εύκολα τους ήχους, αυτές είναι πολύτιμες πληροφορίες, που μας προσανατολίζουν ότι εδώ η μνήμη, η ακουστική διάκριση, η φωνολογική επεξεργασία της γλώσσας είναι προβληματικές και στη μητρική γλώσσα. Είναι σπάνιες οι περιπτώσεις, αλλά μας βοηθάνε πολύ στη διάγνωση των αναπτυξιακών...

**Τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάγνωση, όπως αυτά που είπαμε, παιδιών με δυσλεξία που είναι δίγλωσσο με ποιο τρόπο έτσι μπορούν να αντιμετωπιστούν; Προβλήματα, δηλαδή αυτά που είπαμε, μου είπατε με το ιστορικό το κοινωνικό.**

Ένα καλό αναπτυξιακό και κοινωνικό ιστορικό.

**Ο κοινωνικός λειτουργός, εσείς όλοι. Είπαμε για τις μη λεκτικές δεξιότητες, αν είναι αναπτυγμένες. Κάποιο άλλο που μπορεί να μας βοηθήσει στη διάγνωση;**

Τα βασικά είναι αυτά. Αναπτυξιακές δυσκολίες πρότερες στο ακαδημαϊκό, τις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε ανεξάρτητα από τη γλώσσα.

**Και πληροφορίες είπαμε από το περιβάλλον το προηγούμενο.**

Ναι, ναι, ναι, το πώς χρησιμοποιεί ας πούμε τη μητρική γλώσσα ή αν τα προβλήματα εντοπίζονται εξίσου και στις δύο γλώσσες.

**Οι τρόποι παρέμβασης σ' αυτή την περίπτωση αν ένα παιδί είναι δίγλωσσο και έχει δυσλεξία, είναι διαφορετικοί;**

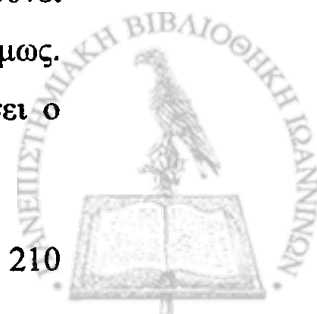
Είναι ίδιοι, δεν διαφοροποιούνται πολύ οι τρόποι παρέμβασης. Ίσως αυτό που μπορούμε να ζητήσουμε είναι να εστιάσει περισσότερο, να επιλέξει γλώσσα το παιδί, τουλάχιστον για ένα διάστημα να δέχεται γλωσσικά ερεθίσματα απ' τη χώρα στην οποία βρίσκεται, όχι ρατσιστικά, γιατί είναι καλύτερα τα ελληνικά από οποιαδήποτε άλλη γλώσσα.

**Για καλύτερη προσαρμογή.**

Αλλά για την καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς είναι θετική, υπάρχει κλίμα, έτσι, καλό;**

Σε γενικές γραμμές όσο μπορώ να πω και για οποιαδήποτε άλλα παιδιά σε σχέση με τα δίγλωσσα. Μπορώ να πω ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως είναι και σε μια μεγαλύτερη εγρήγορση για τα δίγλωσσα παιδιά, δηλαδή ένα πρόβλημα εντός εισαγωγικών μπορεί να φανεί πολύ πιο έντονα στο δίγλωσσο παιδί και να απευθυνθεί σε μας. Βέβαια, δεν είναι δεδομένο αυτό, δηλαδή, έχουμε και κάποια κρούσματα, τα οποία έχουμε καταγράψει και σ' αυτά τα κρούσματα μας δείχνουν ότι είναι πολύ σημαντική η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση, δηλαδή έχουμε ακούσει από εκπαιδευτικούς το πιο ακραίο, βέβαια, να ακούς από εκπαιδευτικό ότι έχω ένα παιδί λέει που είναι πάρα πολύ υπερκινητικό και επιθετικό στην τάξη και δημιουργεί πρόβλημα. Ναι λέμε, προχωράμε, πείτε μας κι άλλα. Ναι, λέει μόλις ήρθε από την Αλβανία και δεν καταλαβαίνει τα ελληνικά. Εκεί λες ότι είναι αυτονόητο ότι όταν ένα παιδί προσπαθεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον, η διγλωσσία σ' αυτή την περίπτωση επιβαρύνει και τη συμπεριφορά. Αυτό είναι ακραίο που ανέφερα, είναι πραγματικό, όμως. Έχουμε και ενδιάμεσες καταστάσεις, όπου δεν μπορεί ακριβώς να κατανοήσει ο



εκπαιδευτικός ότι κάποιες δευτερεύουσες συμπεριφορές, αδιαφορίας, επιθετικότητας, υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής, μπορεί να απορρέουν από αναπτυξιακές δυσκολίες. Αυτό ισχύει και για τα παιδιά γενικά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πόσο μάλλον όταν ένα παιδί είναι και δίγλωσσο. Να βάλουμε δε μαζί μ' αυτό, μ' αυτό που συζητάμε για το δίγλωσσο παιδί και τον αντίκτυπο ψυχολογικών ή αν θέλετε και ψυχοκοινωνικών παραγόντων και αυτό μπορεί να μας δυσκολεύει τη διάγνωση με την έννοια ότι ένα παιδί...εξετάζουμε και ποια είναι η σχέση του με τις δύο γλώσσες. Παραδείγματος χάρη, ένα παιδί που δεν είναι αυτονόητο επειδή η μαμά του μιλάει γαλλικά, το παιδί αυτό θα έχει πρόβλημα στην εκμάθηση της ελληνικής ή μαθησιακά προβλήματα. Μας ενδιαφέρει, όμως, τι είδους σχέση έχει με τη μητέρα του. Ένα παιδί που φανταστείτε μια γυναίκα η οποία είναι, έρχεται από τη Γαλλία, είναι μόνη στην Ελλάδα, στην αρχή ερωτεύτηκε έναν σύζυγο, αλλά δεν της βγήκε στη συνέχεια, υπάρχει μια μεγάλη διαφορά μεταξύ τους και προσκολλάται σ' αυτό το παιδί και μιλάνε μεταξύ τους και τα γαλλικά γίνονται ένας κώδικας επικοινωνίας ή τα αγγλικά, ή τα αλβανικά ή τα γερμανικά ή οτιδήποτε. Εκεί λαμβάνουμε υπόψη και τον ψυχολογικό παράγοντα πάρα πολύ. Λαμβάνουμε υπ' όψιν πώς το βλέπουν οι συνομήλικοί του το παιδί αυτό, αν έχει δεχθεί απόρριψη, ιδίως για τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών.

#### *Διακοπή*

Έλεγα, λοιπόν, ότι στο κομμάτι της διγλωσσίας, τουλάχιστον από την πλευρά της δικής μου ειδικότητας ενδιαφέρει πάρα πολύ και ο ψυχολογικός παράγοντας. Βέβαια, ο ψυχολογικός παράγοντας μπορεί να έχει αντίκτυπο στον μαθησιακό. Δηλαδή, στην ουσία, όταν έχουμε απέναντί μας ένα δίγλωσσο παιδί, καλούμαστε να δουλέψουμε με τρεις παραμέτρους εκ των οποίων κάποιες είναι κοινές σε οποιαδήποτε περίπτωση. Μία είναι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μιας γλώσσας μάλλον, το να τοποθετείται στη γλώσσα του σχολείου σα μια ξένη γλώσσα, αυτό είναι πολύ σημαντικό, να εξετάσω έναν τέτοιο παράγοντα. Έναν δεύτερο παράγοντα, το καθαυτό κομμάτι ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, που μπορεί να υπάρχει εγγενώς, λόγω λειτουργίας του εγκεφάλου, γιατί μπορεί κάλλιστα κανείς να είναι δυσλεξικός και να είναι δίγλωσσος, εννοείται. Και το τρίτο είναι αντίκτυπος ψυχολογικών παραγόντων, που έχουν να κάνουν όχι απλά με τη διγλωσσία, αλλά και με τη διπλή πολιτισμική αναφορά ενός παιδιού και πώς σχετίζεται με το περιβάλλον του αυτό το παιδί.

**Πολύ σημαντικό αυτό.**

Είναι πολυπαραγοντική ας πούμε η ανάλυσή μου.



**Ίσως και αυτό κάνει τη διάγνωση πιο έγκυρη, εφόσον στηρίζεται σε τόσα.**

Το όπλο το καλύτερο όπλο, που έχουμε στη διάγνωση, επειδή νομίζω ότι δεν μας είναι πολλά στην Ελλάδα, μας είναι..., μας λείπουν πολλά σίγουρα, δεν είναι ότι είμαστε, είμαστε πίσω συνολικά στα διαγνωστικά εργαλεία για τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά όχι ειδικότερα σε σχέση με τη διγλωσσία. Εκεί, λοιπόν, το όπλο που έχουμε είναι καταρχάς η επίγνωση της σημασίας, που έχει η διγλωσσία, δηλαδή να μην αντιμετωπίζουμε ένα δίγλωσσο παιδί σαν οποιοδήποτε άλλο. Ένα σημαντικό όπλο αυτό και κατά συνέπεια η διαφοροποίηση του πώς κινούμαστε διαγνωστικά. Το να βασιστούμε, άλλο σημαντικό, σημαντική..., σημαντικό όπλο μας είναι να βασιστούμε στην διεπιστημονικότητα, δηλαδή να συζητήσουμε σαν ομάδα και να δούμε από πολλές πλευρές, έτσι ώστε να δούμε όλες τις παραμέτρους, που μπαίνουμε μέσα και να μην είμαστε απόλυτοι, δηλαδή, βλέπουμε κάτι και το ερμηνεύουμε και τελειώσε, ότι αυτό είναι στοιχείο δυσλεξίας. Είναι μία προκλητική διαγνωστική διαδικασία. Για μένα, όταν μου έτυχαν, δεν είναι πολλές οι περιπτώσεις, νομίζω διάγνωση δυσλεξίας σε δίγλωσσο παιδί έχουμε δώσει μία, θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά στην ανάγκη μια δεύτερη φορά. Πιθανόν γιατί έχει περάσει καιρός και δεν είμαι σίγουρη. Είναι πάρα πολύ ενδιαφέρουσα διαδικασία, όμως, και είναι και πρόκληση για τη σκέψη, για τη συζήτηση στην ομάδα, για τη συνεργασία, να σκεφτούμε πολύ πάνω στο παιδί και να μη βγάλουμε πρόχειρη γνωμάτευση, που δε βγάζουμε ούτως ή άλλως, τουλάχιστον δεν προσπαθούμε να κάνουμε.

**Οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους, γιατί έχουν κάποιο πρόβλημα, πώς θα το ξεπεράσουν;**

Δείχνουνε, θα 'λεγα, όπως κάθε γονιός. Εκεί που μέχρι στιγμής έχουμε έτσι μια δυσκολία στη συνεργασία είναι στην αποδοχή του ότι να μπορεί να συνδέουν τις δυσκολίες με τη διγλωσσία. Γιατί αυτό κινητοποιεί δύσκολες ψυχικές καταστάσεις στον ίδιο το γονιό, δηλαδή να παραδεχθεί ότι το ότι μιλάει τη γλώσσα του με το παιδί μπορεί να δημιουργεί κάποιο μπερδεμα, το οποίο είναι ανθρώπινο και εύλογο. Οπότε δεν είναι άμεσο, δηλαδή ενώ πολλοί γονείς έχουν μια επίγνωση, να πούνε, ξέρετε επειδή το πίεζα πολύ το παιδί παραδείγματος χάριν μπορεί αυτό να έχει εντείνει τις μαθησιακές του δυσκολίες. Λέω ένα παράδειγμα πολύ σημαντικό. Στους γονείς δίγλωσσων παιδιών δεν έχω δει να βγαίνει αυθόρμητα ότι ξέρετε επειδή δεν είναι και η μητρική του γλώσσα... μπορεί να μην το πει έτσι ο γονιός, αλλά κάπως...

**Ή επειδή μιλώ πολύ στο σπίτι, μήπως έχει καθυστερήσει να μάθει τα...**

Ναι, ναι, εκεί μπαίνουν όμως βαθύτερα ζητήματα κοινωνικής ταυτότητας, ένταξης, ψυχολογικοί παράγοντες σε σχέση με το παιδί και γι' αυτό είναι και δύσκολη η παραδοχή. Εμείς το λέμε, βέβαια, είναι όμως λεπτή και η δική θέση μας, διότι και δεν ξέρω αν υπάρχουνε λύσεις έτοιμες σ' αυτό το θέμα. Πώς μπορούμε να πούμε σε κάποιους ανθρώπους να απαρνηθούνε τη μητρική τους γλώσσα; Δηλαδή πώς θα μας φαινόταν εμάς σαν Έλληνες μετανάστες στη Γερμανία αν μας ζητούσαν να μη μιλάμε ελληνικά στο σπίτι. Εμείς επαινούμε σήμερα τις ελληνικές οικογένειες που μιλούν, μιλούσανε ελληνικά στα σπίτια τους και λέμε μπράβο στην τάδε κόρη, γιο μεταναστών που...εμείς γιατί να ζητήσουμε το αντίστροφο στους Αλβανούς, Βούλγαρους, Ρουμάνους, δεν είναι αυτό το ζητούμενο παύστε να μιλάτε, απλά βοηθείστε το παιδί να έχει ερεθίσματα και επαφή με τη νέα γλώσσα.

**Γιατί η μητρική βοηθάει το παιδί να αναπτύσσει μετά και τη δεύτερη γλώσσα...**

Φυσικά, ναι, ναι, ναι.

**...αν γίνεται με τον σωστό τρόπο.**

Συνήθως το πρόβλημά μας δεν είναι...γι' αυτό και η ουσία του θέματος είναι αλλού, δεν είναι το να μιλάει το παιδί ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες, γιατί έχουμε παιδιά εξαιρετικούς μαθητές, σημαιοφόρους από οικογένειες οικονομικών μεταναστών, όπου οι άνθρωποι μιλάνε τη γλώσσα τους στα σπίτια τους. Νομίζω ότι έχει να κάνει με άλλους παράγοντες και το επίπεδο το κοινωνικοπολιτισμικό της οικογένειας, δηλαδή πιθανά να έχει πρόβλημα το παιδί είτε ήταν από την Αλβανία, Ρουμανία, Γαλλία, είτε από την Ελλάδα, λόγω του επιπέδου του μορφωτικού. Έχει όμως κυρίως να κάνει με την αποδοχή, την αποδοχή της οικογένειας της ίδιας από την ελληνική κοινωνία και το πώς εντάσσεται φυσικά πρώτα η ίδια η οικογένεια. Δηλαδή, μπορεί αυτή η διχοτόμηση, και όχι μπορεί, νομίζω από την εμπειρία μου και αυτό έχω καταγράψει, η διχοτόμηση μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα, είναι κατεξοχήν ψυχολογική και κοινωνική. Δηλαδή, είναι ένα δίλημμα που μπαίνει στο παιδί ή εκείνη τη γλώσσα θα μιλήσεις ή τη δική μας. Δε λέγεται ποτέ έτσι, αλλά περνάει μέσα στους μηχανισμούς τους ασυνείδητους του παιδιού και καταγράφεται σαν ένα πρέπει να διαλέξω.

**Ναι, διαφορετικά δεν θα υπήρχαν και αριστούχοι δίγλωσσοι.**

Φυσικά, ναι, γι' αυτό επιμένω ότι δεν είναι θέμα...γιατί πολλές φορές λέμε σχηματικά, άντε να μιλάτε ελληνικά στο σπίτι, ας πούμε, δεν είναι αυτό η λύση.

Φυσικά να δέχεται ερεθίσματα, βιβλία στην ελληνική γλώσσα για να ενταχθεί και να αντιπροσωπεύεται στο σχολείο.

**Αλλά και η αυτοεκτίμηση του ίδιου του παιδιού, που επηρεάζεται από τους γύρω...**

Ναι, βέβαια, είναι άλλοι παράγοντες που παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και ιδίως, κυρίως η ένταξη της ίδιας της οικογένειας. Τι εισπράττει, αν εισπράττει επιθετικότητα, αν βιώνει επιθετικότητα απέναντι στην επικοινωνία. Είναι πολύ, μια πολύ ενδιαφέρουσα διαδικασία η διάγνωση, ιδιαίτερα με τα δίγλωσσα παιδιά, γιατί μας επιβάλλει να λάβουμε υπόψη τον κοινωνικό παράγοντα, τον οποίο μπορούμε εύσχημα να αποφύγουμε σ' άλλες περιπτώσεις. Εδώ είμαστε υποχρεωμένοι να τον δεχθούμε και να τον σεβαστούμε. Κυρίως, μια παράμετρος πολύ σημαντική που δεν έβαλα πριν, να σεβαστούμε οφείλουμε την πολιτισμική διαφορά και ό,τι και να προτείνουμε στους γονείς, στο παιδί, στους εκπαιδευτικούς να είναι με σεβασμό για την κουλτούρα του. Μπορεί να έχει, ένα παιδί μπορεί να έχει, ένα πράγμα που λέμε πάντα για την ένταξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσκολίες είναι κάντε το παιδί κομμάτι της τάξης, φέρτε το πιο κοντά με τους συμμαθητές του, ανεξάρτητα με το αν είναι ξένο ή Έλληνας. Δε θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να καλέσουμε αυτό το παιδί να μιλήσει για τη γλώσσα του στην τάξη, για τον πολιτισμό της οικογένειάς του στην τάξη και να φέρει σε επαφή...

**Να αποκτήσει αξία το παιδί.**

Να αποκτήσει αξία και για την εθνική του ταυτότητα και νομίζω ότι αυτό...

**Να αισθανθεί περήφανο.**

Θα αισθανθεί περήφανο και για το ότι προσπαθεί να ενταχθεί σε μια χώρα.

**Και γιατί το εκτιμούν οι άλλοι.**

Βέβαια, ναι και για τον πολιτισμό που κουβαλά.

**Ναι, ευχαριστώ πάρα πολύ.**

Να είστε καλά, ελπίζω να είναι χρήσιμα.

## Β) Σύνοψη συνεντεύξεων

### ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Θ1	Ειδικότητες λειτουργών
Θ2	Διάρκεια εργασίας τους
Θ3	Δημογραφικά στοιχεία για τα δίγλωσσα
Θ4	Ποσοστά δίγλωσσων, που απευθύνονται στα ΚΔΑΥ
Θ5	Σύνδεση διγλωσσίας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Θ6	Προβλήματα διάγνωσης δίγλωσσων
Θ7	Διαγνωστικά εργαλεία/ κριτήρια
Θ8	Γλώσσα και Κουλτούρα
Θ9	Ταύτιση γλωσσικών δυσκολιών με συμπτωματολογία δυσλεξίας
Θ10	Υπαρξη ή μη ασφαλιστικών δικλίδων κατά τη διάγνωση δίγλωσσων
Θ11	Παρέμβαση
Θ12	Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς
Θ13	Ανταπόκριση γονέων

### ΑΝΑΜΟΝΕΣ

Θ1	Υποψία για ελλιπή στελέχωση
Θ2	Πείρα
Θ3	Πληροφορίες προέλευσης
Θ4	Υποψία έλλειψης στατιστικών στοιχείων
Θ5	Υποαντιπροσώπευση δίγλωσσων παιδιών στην ειδική αγωγή
Θ6	Υπαρξη διαγνωστικών εργαλείων μόνο για μονόγλωσσο πληθυσμό
Θ7	Περιορισμένα σε αριθμό και ανύπαρκτα όσον αφορά στα δίγλωσσα
Θ8	Ευαισθητοποίηση λειτουργών
Θ9	Υπαρξη κινδύνου ταύτισης και δυσκολίες διαχωρισμού
Θ10	Στρατηγικές που πιθανώς υιοθετούνται
Θ11	Δεν επιτυγχάνεται πάντοτε λόγω ελλείψεων και υπερφόρτισης
Θ12	Πιθανότητα δυσκολιών επικοινωνίας, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης
Θ13	Πιθανότητα εκδήλωσης αντιστάσεων



## ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ

### Όσες πρόσθετες καλύφθηκαν (covered)

Π1	Διαγνωστικά κριτήρια ειδικά για δίγλωσσα παιδιά
Π2	Ρόλος κοινωνικού λειτουργού σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά
Π3	Εφαρμογή προτάσεων ΚΔΑΥ από τους εκπαιδευτικούς
Π4	Περιθώρια επαναξιολόγησης
Π5	Υποστήριξη δίγλωσσων παιδιών
Π6	Υπαρξη υλικού για δίγλωσσα παιδιά από επίσημους φορείς

### Όσες πρόσθετες δεν καλύφθηκαν (uncovered)

Π1	Βαθμός ενδιαφέροντος γονέων, όπως αντιλαμβάνεται από τους ειδικούς
Π2	Πιθανή περιθωριοποίηση και απόρριψη των δίγλωσσων παιδιών
Π3	Πιθανή εκδήλωση ρατσιστικών και ξενοφοβικών τάσεων
Π4	Πιθανή εκδήλωση δευτερογενών συμπτωμάτων σε δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία



# ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

## ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 78

14 Μαρτίου 2000

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2817

Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Άρθρο 1

Έννοια, σκοπός και καθεστώς

1. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται το άτομο που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαίτεροτήτων.

2. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

- α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωμώπτητα.
- β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
- στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό ή άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

3. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4. α) Γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική.

β) Κατά τη διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιούνται κατά εξαιρεση και άλλα επιβοηθητικά μέσα που είναι εφικτά και επιστημονικά αποδεκτά, όπως αυτά καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας.

5. Οι ειδικές περιπτώσεις των προηγούμενων παραγράφων διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

6. Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα:

- α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,
- β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,
- γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,
- δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

7. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού και η χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και οργανωτικές διευθετήσεις. Στις υπηρεσίες περιλαμβάνονται ιδίως η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η αξιολόγηση, η παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, η φυσικοθεραπεία, η εργοθερα-

## Δ) Κείμενο που εστάλη στα ΚΔΑΥ

Προς τους λειτουργούς των αντίστοιχων ΚΔΑΥ,

Κατόπιν τηλεφωνικής μας επικοινωνίας σχετικά με το θέμα της ερευνητικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου για την προθυμία όσον αφορά στη συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο, πριν από την ορισθείσα συνάντησή μας, να σας αποστείλω γραπτώς, έστω και συνοπτικά, το περιεχόμενο του πρωτοκόλλου των θεμελιωδών ερωτήσεων, που θα κληθούν να απαντήσουν οι διαθέσιμοι λειτουργοί. Τηλεφωνικά, αναφέρθηκε το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για τα δίγλωσσα παιδιά με ενδεχόμενο προφίλ ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξίας. Για το λόγο αυτό οι θεμελιώδεις ερωτήσεις θα αφορούν:

- - στις ειδικότητες των λειτουργών του κέντρου σας
  - στη διάρκεια εργασίας τους
  - στα δημογραφικά στοιχεία για τα δίγλωσσα παιδιά
  - στα ποσοστά δίγλωσσων, που απευθύνονται στα κέντρα σας
  - στη σύνδεση διγλωσσίας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
  - στα τυχόν προβλήματα διάγνωσης των δίγλωσσων
  - στα διαγνωστικά εργαλεία/ κριτήρια
- στους παράγοντες γλώσσα και κουλτούρα
- στην πιθανή ταύτιση γλωσσικών δυσκολιών με συμπτωματολογία δυσλεξίας
- στην ύπαρξη ή μη ασφαλιστικών δικλίδων κατά τη διάγνωση δίγλωσσων
- στην παρέμβαση
- στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς
- στην ανταπόκριση των γονέων

Με εκτίμηση  
Λαρίου Λεοντίνη

