



ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: « Χορήγηση του εργαλείου ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο, Α΄-Β΄ Δημοτικού (Πόρποδας, 2008) σε δίγλωσσα παιδιά Αλβανικής καταγωγής Β΄ Δημοτικού και μονόγλωσσα με μητρική την Ελληνική της ίδιας τάξης και σύγκριση της επίδοσής τους »

TITLE : «Providing the administration tool detection and investigation of reading difficulties in kindergarten, Α΄-Β΄ Primary School (Porpodas, 2008) in bilingual children specifically Albanian students who graduate in Β΄ Primary School and monolingual native Greek children of the same class and compare their performance »

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ : Δουκιαντζάκη Ελένη
Θεοδοσίου Αναστασία
Σέμα Χριστίνα

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: Δρ. Σταφυλίδου Γεωργία
Δρ. Κωτσοπούλου Αγγελική

Πάτρα, Ιανουάριος 2014

Πίνακας Περιεχομένων

Περιεχόμενα.....	2
Ευχαριστίες.....	8
Περίληψη.....	9
Εισαγωγή.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	14
<i>Μέρος I</i> Ανάγνωση.....	14
1.1. Η σπουδαιότητα της ανάγνωσης.....	14
1.2 Προσδιορισμός της ανάγνωσης.....	14
1.3 Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση.....	16
1.3.1 Μη γλωσσικοί παράγοντες.....	17
1.3.2 Γλωσσικοί παράγοντες.....	19
1.3.2.(1) Φωνολογική επίγνωση.....	19
1.3.2.(2) Η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης.....	21
1.3.2.(3) Εξάσκηση για απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο και ασκήσεις αντιστοίχισης ηχων και γραμμάτων.....	22
1.4 Διδασκαλία για μάθηση ανάγνωσης.....	23
<i>Μέρος II</i> Διγλωσσία.....	24
1.5 Κοινά γενικά χαρακτηριστικά της ελληνικής και αλβανικής γλώσσας.....	25
1.6 Ορισμός διγλωσσίας.....	26
1.6.1 Τυπολογία.....	27
1.6.2 Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	29
1.7 Ταυτόχρονη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	29
1.7.1 Ανάπτυξη φωνολογικών γνώσεων.....	31
1.7.2 Ανάπτυξη σημασιολογικών γνώσεων.....	31
1.7.3 Ανάπτυξη γραμματικών γνώσεων.....	32
1.8 Διαδοχική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.....	33
1.8.1 Θεωρίες και Υποθέσεις.....	33
1.8.2 Στάδια διαδοχικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	34
1.9 Παράγοντες επίδρασης κατά τη κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας.....	37
1.9.1 Ατομικοί παράγοντες.....	37
1.9.2 Γλωσσικοί παράγοντες.....	38
1.9.3 Κοινωνικοί παράγοντες.....	38
1.10 Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων.....	40
1.10.1 Εγκεφαλική λειτουργία.....	41

1.10.2 Φωνημική συνείδηση.....	42
1.11 Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών με σημασιολογικά τεστ....	45
1.12 Γλωσσικές διαταραχές σε δίγλωσσα παιδιά.....	49
1.13 Δίγλωσση εκπαίδευση.....	51
1.13.1 Πώς το μεταναστευτικό κύμα επηρέασε την ελληνική εκπαίδευση.....	51
1.13.2 Έκθεση των δίγλωσσων παιδιών στις δύο γλώσσες και η επίδραση των γονιών στη διγλωσσία	53
1.13.3 Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα και η ανάγκη σχολικής μεταρρύθμισης.....	54
1.13.4 Προτάσεις για τη δίγλωσση εκπαίδευση.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μεθοδολογία - Δείγμα.....	60
2.1. Σκοπός της έρευνας.....	60
2.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	60
2.3. Δείγμα.....	61
2.3.1 Κοινωνικό προφίλ δίγλωσσων παιδιών.....	62
2.3.2 Γλωσσική επιλογή και χρήση των παιδιών.....	62
2.3.3 Ένταξη των παιδιών στους τύπους διγλωσσίας.....	63
2.4 Μεθοδολογία.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Στατιστική ανάλυση-Περιγραφική Στατιστική Δείγματος.....	67
3.1. Φύλο.....	67
3.2. Ηλικία.....	69
3.3. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων και σύγκριση μέσης τιμής βαθμολόγησης σε κάθε μια από τις δραστηριότητες ανά ομάδα παιδιών.....	72
3.4. Σύγκριση μέσης τιμής βαθμολογίας στα παιδιά Αλβανικής καταγωγής και στα παιδιά Ελληνικής καταγωγής με βάση το φύλο....	88
3.5. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των 9 δραστηριοτήτων....	107
3.5.1. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης στο σύνολο του δείγματος.....	108
3.5.2. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης ανά ομάδα παιδιών.....	110
3.6. Αποτελέσματα.....	112
3.6.1. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης στο σύνολο του δείγματος.....	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Συζήτηση.....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Περιορισμοί - Συστάσεις.....	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	119

Περιεχόμενα Πινάκων-Διαγραμμάτων

Πίνακας 1.1: Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009.....	52
Πίνακας 1.2: Δημόσια δημοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009.....	52
Πίνακας 3.1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος.....	67
Διάγραμμα 3.1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος.....	68
Πίνακας 3.2: Κατανομή δείγματος ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών.....	68
Διάγραμμα 3.2: Κατανομή δείγματος ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών.....	69
Πίνακας 3.3: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στο σύνολο του δείγματος.....	70
Διάγραμμα 3.3: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στο σύνολο του δείγματος.....	70
Πίνακας 3.4: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής.....	71
Διάγραμμα 3.4: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής.....	71
Πίνακας 3.5: Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής.....	71
Διάγραμμα 3.5: Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής.....	72
Πίνακας 3.6: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της Βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 1 ^η Δραστηριότητα.....	73
Πίνακας 3.7: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 1 ^η Δραστηριότητα.....	73
Πίνακας 3.8: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 1 ^η Δραστηριότητα.....	74
Πίνακας 3.9: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 2 ^η Δραστηριότητα.....	75
Πίνακας 3.10: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 2 ^η Δραστηριότητα.....	75

Πίνακας 3.11: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 2 ^η Δραστηριότητα.....	76
Πίνακας 3.12: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 3 ^η Δραστηριότητα.....	77
Πίνακας 3.13: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 3 ^η Δραστηριότητα.....	77
Πίνακας 3.14: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 3 ^η Δραστηριότητα.....	78
Πίνακας 3.15: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 4 ^η Δραστηριότητα.....	79
Πίνακας 3.16: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 4 ^η Δραστηριότητα.....	79
Πίνακας 3.17: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 4 ^η Δραστηριότητα.....	80
Πίνακας 3.18: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 6 ^η Δραστηριότητα.....	81
Πίνακας 3.19: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 6 ^η Δραστηριότητα.....	81
Πίνακας 3.20: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 6 ^η Δραστηριότητα.....	82
Πίνακας 3.21: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής στην 7 ^η Δραστηριότητα.....	83
Πίνακας 3.22: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 7 ^η Δραστηριότητα.....	83
Πίνακας 3.23: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 7 ^η Δραστηριότητα.....	84
Πίνακας 3.24: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 8 ^η Δραστηριότητα.....	85

Πίνακας 3.25: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 8 ^η Δραστηριότητα.....	85
Πίνακας 3.26: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 8 ^η Δραστηριότητα.....	86
Πίνακας 3.27: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 9 ^η Δραστηριότητα.....	87
Πίνακας 3.28: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 9 ^η Δραστηριότητα.....	87
Πίνακας 3.29: Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 9 ^η Δραστηριότητα.....	88
Πίνακας 3.30: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 1 ^η δραστηριότητα.....	90
Πίνακας 3.31: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 1 ^η Δραστηριότητα.....	91
Πίνακας 3.32: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 2 ^η δραστηριότητα.....	92
Πίνακας 3.33: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 2 ^η Δραστηριότητα.....	93
Πίνακας 3.34: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 3 ^η δραστηριότητα.....	94
Πίνακας 3.35: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 3 ^η Δραστηριότητα.....	95
Πίνακας 3.36: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 4 ^η δραστηριότητα.....	97
Πίνακας 3.37: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 4 ^η Δραστηριότητα.....	98
Πίνακας 3.38: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 6 ^η δραστηριότητα.....	99

Πίνακας 3.39: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 6η Δραστηριότητα.....	100
Πίνακας 3.40: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 7 ^η δραστηριότητα.....	101
Πίνακας 3.41: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 7η Δραστηριότητα.....	102
Πίνακας 3.42: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 8 ^η δραστηριότητα.....	103
Πίνακας 3.43: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 8η Δραστηριότητα.....	104
Πίνακας 3.44: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 9 ^η δραστηριότητα.....	106
Πίνακας 3.45: Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 9η Δραστηριότητα.....	107
Διάγραμμα 3.5.1: Μέση βαθμολογία επί της % των παιδιών σε κάθε δραστηριότητα.....	108
Πίνακας 3.46: Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δραστηριότητα στο σύνολο του δείγματος.....	109
Διάγραμμα 3.5.2(i) : Μέση βαθμολογία επί της % των παιδιών με αλβανική καταγωγή σε κάθε δραστηριότητα.....	110
Διάγραμμα 3.5.2(ii) : Μέση βαθμολογία επί της % των παιδιών με ελληνική καταγωγή σε κάθε δραστηριότητα.....	110
Πίνακας 3.47: Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δραστηριότητα στα παιδιά αλβανικής καταγωγής (50 παιδιά).....	111
Πίνακας 3.48: Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δραστηριότητα στα παιδιά ελληνικής καταγωγής (50 παιδιά).....	112

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια και εποπτεύουσα μας Δρ. Γεωργία Σταφυλίδου. Η συνεργασία μαζί της ήταν καθοριστική για την συγγραφή της έρευνάς μας. Επιπλέον θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την Δρ. Αγγελική Κωτσοπούλου για τη βοήθεια που μας προσέφερε. Ακόμη, ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, οι οποίοι μας βοήθησαν στην εύρεση παιδιών, αλλά και στην διεκπεραίωση της έρευνας στο σχολείο, όπως επίσης και τους γονείς των παιδιών που μας επέτρεψαν να συνεργαστούμε με τα παιδιά τους, καθώς και τα ίδια τα παιδιά, με τα οποία είχαμε μία άριστη συνεργασία

Περίληψη

Τα φαινόμενα διγλωσσίας στην Ελλάδα άρχισαν να παρατηρούνται και να μελετούνται κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία, καθώς η χώρα έχει αλλάξει από χώρα εξαγωγής μεταναστών σε χώρα υποδοχής από πολλά μέρη του κόσμου. Για τον λόγο αυτό, τα θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνονται όλο και πιο σχετικά με τα ελληνικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Πολλές φορές η διγλωσσία θεωρήθηκε αιτία υποεπίδοσης μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων και συχνά συνδέθηκε με τις μαθησιακές δυσκολίες (Triarhi - Herrman, 2000), όπως φαίνεται από την ένταξη μεγάλου αριθμού παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε μονάδες ειδικής αγωγής.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η σύγκριση της αναγνωστικής ικανότητας δίγλωσσων παιδιών Αλβανικής καταγωγής με εκείνη μονόγλωσσων παιδιών Ελληνικής καταγωγής που φοιτούν στην Β΄ τάξη του Δημοτικού. Για τον λόγο αυτό χορηγήθηκε το αξιολογητικό εργαλείο «Ανίχνευση και Διερεύνηση Αναγνωστικών Δυσκολιών στο νηπιαγωγείο, Α΄-Β΄ Δημοτικού (Πόρποδας, 2008) το οποίο στοχεύει στην ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών. Η σύγκριση της επίδοσης των δύο ομάδων έγινε σε μία προσπάθεια εύρεσης για το αν η διγλωσσία επηρεάζει και πώς την αναγνωστική ικανότητα και τις δεξιότητες που απαιτούνται για αυτή.

Μεθοδολογία-Δείγμα

Για το σκοπό της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε χορήγηση του αξιολογητικού εργαλείου «Ανίχνευση και Διερεύνηση Αναγνωστικών Δυσκολιών στο νηπιαγωγείο, Α΄- Β΄ Δημοτικό» (Πόρποδας, 2008) σε 50 δίγλωσσους μαθητές αλβανικής καταγωγής (25 αγόρια - 25 κορίτσια) και σε 50 μονόγλωσσους μαθητές ελληνικής καταγωγής (25 αγόρια - 25 κορίτσια). Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν παρουσίαζαν κάποια γλωσσική διαταραχή. Το συγκεκριμένο τεστ στοχεύει στην ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών. Η εξέταση του κάθε παιδιού πραγματοποιήθηκε σε ένα ήσυχο χώρο χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων. Μέσω της χορήγησης του συγκεκριμένου εργαλείου αξιολογήθηκαν οι γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την διαδικασία της ανάγνωσης.

Αποτελέσματα

Το γενικό συμπέρασμα, που προκύπτει από την έρευνα που διεξήχθη στην παρούσα πτυχιακή εργασία είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των δίγλωσσων παιδιών αλβανικής καταγωγής και μονόγλωσσων παιδιών ελληνικής

καταγωγής. Η μόνη σημαντική διαφορά που παρουσιάστηκε είναι στην δραστηριότητα “Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων” στην οποία υπάρχει υπεροχή των μονόγλωσσων παιδιών.

Όσον αφορά την κατάτμηση των ομάδων ανά φύλο μικρές είναι και εκεί οι διαφορές. Αξίζει όμως να αναφέρουμε ότι τα αγόρια Ελληνικής καταγωγής είναι εκείνα τα οποία υπερτερούν στην επίδοση τους. Αναλυτικά στο 50% των δραστηριοτήτων τα αγόρια ελληνικής καταγωγής είχαν την καλύτερη επίδοση (έστω και με μικρή διαφορά). Ακολουθούν τα κορίτσια Ελληνικής καταγωγής με 25% και τέλος τα παιδιά αλβανικής καταγωγής έχουν το ίδιο ποσοστό υπεροχής ως προς το φύλο (12,5% τα αγόρια και 12,5% τα κορίτσια).

Περιορισμοί/Συστάσεις

Ένας σημαντικός παράγοντας που δεν αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία είναι η χορήγηση ιστορικού για τα εξής ερωτήματα: πόσο εκτίθεται το παιδί στην κάθε γλώσσα (κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως), η γλωσσική επάρκεια, η ευχέρεια λόγου, οι τομείς χρήσης της γλώσσας από τους φροντιστές των δίγλωσσων παιδιών, καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Επιπλέον περιορισμοί είναι το μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα (δείγμα και από άλλες περιοχές της χώρας), η ανομοιομορφία ως προς την ηλικία, καθώς και η μη χορήγηση εργαλείου αξιολόγησης της διγλωσσίας.

Συνιστάται επανάληψη της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς.

Abstract

The phenomena of bilingualism in Greece began to be observed and studied mainly in the last decade, as the country has changed from exporting country migrants in the host country for many parts of the world. For this reason, issues of bilingualism and bilingual education are becoming more and more relative to the Greek social and educational contexts. Many times bilingualism was considered as the reason of a low performance for language minority students and often associated with learning disabilities (Triarhi - Herrman, 2000), as shown by the inclusion of a large number of language minority children in special education.

Purpose

The purpose of this research is to compare the reading ability of bilingual children of Albanian origin with that of monolingual children Greek origin attending the second grade of elementary. For the reason was granted the evaluator tool "Detection and Investigation of reading difficulties in kindergarten, AB Primary (Porpodas, 2008) which aims to detect and investigate the reading difficulties. The performance

comparisons of the two groups was performed in an attempt to find whether and how bilingualism affects reading ability and skills required for this ability.

Methodology-Sample

For the purpose of this work, was used the grant evaluator tool "Detection and Investigation of reading difficulties in kindergarten, AB Primary" (Porpodas, 2008) in 50 bilingual Albanian students (25 boys - 25 female) and 50 monolingual students Greek origin (25 boys - 25 girls). All children surveyed showed no language impairment. This test aims to detect and investigate the reading difficulties. The examination of each child held in a quiet area without the presence of other persons. By the administration of this instrument, was assessed cognitive functions, which take place during the process of reading.

Results

The general conclusion resulting from the research conducted in this thesis is that there is no statistically significant difference between the performance of Albanian bilingual children and Greek monolingual children. The only significant difference is presented in activity "Reading proposals and selection of images" in which there is a preponderance of monolingual children

Regarding the partition groups by gender, there are also small differences. It is worth mentioning that the boys with Greek origin are those which are greater in the performance in contrast to the Albanian students. More specifically, at 50% of the activities, boys with Greek origin had the best performance (albeit by a small margin), following girls Greek origin with 25% and finally the Albanian children have the same percentage primacy to gender (12.5% boys and 12.5% girls).

Limitations / Recommendations

An important factor that was not addressed in this paper is the allocation history for the following questions: how exposed the child in each language (average weekly), linguistic adequacy, fluency, fields of use of the language of their caregivers of bilingual children, and the teaching method used by classroom teachers. Additional limitations are the small and unrepresentative sample (sample from other areas of the country), the disparity in age and withhold assessment tool bilingualism.

It is recommended the reopen of the investigation, taking into account the above constraints

Εισαγωγή

Όταν το παιδί ξεκινά την φοίτηση του στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό, η ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας χρειάζεται συστηματική αντιμετώπιση, ανεξάρτητα από το αν το παιδί έχει ή όχι την κατάλληλη για την ηλικία του γλωσσική ικανότητα. Για τα δίγλωσσα παιδιά, το σχολείο είναι συνήθως ένα στοιχειώδες μέσο για την ανάπτυξη της γλώσσας (Baker, 2001).

Οι νεαροί δίγλωσσοι αποκτούν τέτοιες λεξιλογικές γνώσεις, ώστε να μπορούν να συνδυάσουν σημασιολογικά και τις δύο γλώσσες. Ενώ, οι δίγλωσσοι, γενικά, διαχωρίζουν και ξεχωρίζουν τις δύο γλώσσες που μιλούν, μπορεί να συμβεί να εναλλάσσονται μεταξύ των δύο γλωσσών όταν τις χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν (Greene et al., 2013). Η εναλλαγή από μία γλώσσα σε άλλη αναφέρεται στην χρήση διαφορετικών γλωσσών μεταξύ προτάσεων κατά την διάρκεια μίας συνομιλίας ή σε αφηγηματικό επίπεδο (Heredia and Altarriba, 2001).

Διεθνώς, η διγλωσσία ή πολυγλωσσία είναι η κατάσταση στην οποία κάποιοι άνθρωποι μιλούν δύο ή περισσότερες γλώσσες σε διαφορετικά επίπεδα ευγλωττίας. Ενδιαφέρον για τους λογοθεραπευτές παρουσιάζει η επίδραση που μπορεί να έχει στον λόγο και στην ανάπτυξη του λόγου, το να είναι κάποιος δίγλωσσος (Wren et al., 2013).

Η διγλωσσία είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο, που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Αυτό μπορεί να συμβεί π.χ. όταν ένα άτομο θελήσει να επικοινωνήσει με κάποιο άλλο που ομιλεί μια διαφορετική από τη δική του γλώσσα. Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της διγλωσσίας είναι ποικίλοι: πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί. Άλλες φορές η διγλωσσία μπορεί να εμφανιστεί και ως επακόλουθο μιας επιβαλλόμενης στο άτομο, από εξωτερικούς παράγοντες, κατάστασης, μπορεί όμως, και να είναι προαιρετική και να οφείλεται στο ενδιαφέρον και τη θέληση του ίδιου του ατόμου. Ακόμη, η επίδραση που έχει στην ανάπτυξη και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου είναι πολύπλευρη (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η ανασκόπηση βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, το 2^ο κεφάλαιο αναφέρεται στις δεξιότητες της ανάγνωσης και το 3^ο κεφάλαιο στη διγλωσσία. Στο 4^ο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και γίνεται παρουσίαση του δείγματος, το οποίο συμμετείχε στην έρευνα. Στη συνέχεια το 5^ο κεφάλαιο υπάρχει η στατιστική ανάλυση. Στο 6^ο κεφάλαιο υπάρχουν απόψεις και θέσεις

σχετικά με το αντικείμενο μελέτης της παρούσα έρευνας και τέλος στο 7^ο κεφάλαιο αναφέρονται περιορισμοί και συστάσεις

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Μέρος I Ανάγνωση

Εισαγωγικά

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών, αντιμετωπίζει δυσκολία στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η δυσκολία αυτή συναντάται συχνά σε παιδιά μεταναστών (π.χ μετανάστες με χώρα προέλευσης την Αλβανία) ή σε παιδιά μειονεκτικών περιβαλλόντων, όπως αυτών που βρίσκονται σε λιγότερο ευνοημένες περιοχές, καθώς και σε οικογένειες με περιορισμένη οικονομική, κοινωνική ή και περιβαλλοντική ανάπτυξη.

1.1 Η σπουδαιότητα της ανάγνωσης

Στις σύγχρονες κοινωνίες η γνώση και η αποτελεσματική χρήση της ανάγνωσης, καθώς και της ορθογραφημένης γραφής (και οι δύο αφορούν τον γραπτό λόγο) είναι απολύτως απαραίτητες και αποτελούν βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον η ικανότητα και το επίπεδο γνώσης και χρήσης του γραπτού λόγου προσδιορίζει το κοινωνικό-πολιτιστικό επίπεδο του ατόμου, και φαίνεται να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική, κοινωνική, εργασιακή και οικονομική ένταξη, αλλά και στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η προώθηση της μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί σήμερα μέριμνα κάθε οργανωμένης κοινωνίας.

1.2 Προσδιορισμός της ανάγνωσης

Η ανάγνωση είναι μία από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες (οι υπόλοιπες είναι η ακρόαση, η ομιλία και η γραφή). Η ανάγνωση και η γραφή αφορούν τον γραπτό λόγο και οι άλλες δύο τον προφορικό. Επιπλέον, υπάρχει και ένας άλλος διαχωρισμός μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων, σύμφωνα με τον οποίο η ακρόαση και η ανάγνωση αναφέρονται ως δεξιότητες πρόσληψης, ενώ η ομιλία και η γραφή ως δεξιότητες παραγωγής (Baker, 2001).

Όσον αφορά την ανάγνωση, γλωσσική δεξιότητα η οποία αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, είναι μια λειτουργική διαδικασία, η οποία προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. Μέσω αυτής της φωνολογικής αναπαράστασης, γίνεται η πρόσβαση στη σημασία της λέξης. Αυτή η προσέγγιση προσδιορισμού της ανάγνωσης (*«η ανάγνωση ως φωνολογική μετάφραση»*) επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η φωνολογική αναπαράσταση που δημιουργείται

κατά την ανάγνωση μιας λέξης είναι σχεδόν ίδια με εκείνη που δημιουργείται κατά τη χρήση του προφορικού λόγου. Επομένως, όπως ο ακροατής ή ο ομιλητής του προφορικού λόγου, έτσι και ο αναγνώστης χρησιμοποιεί την φωνολογική αναπαράσταση για να έχει πρόσβαση στην σημασία της κάθε λέξης. Συμπερασματικά προκύπτει ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης.

Εκτός όμως από την παραπάνω προσέγγιση, έχει διατυπωθεί και μια άλλη άποψη ως προς το τί ορίζεται ανάγνωση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση (« η ανάγνωση ως άμεση ανάκληση της έννοιας »), η ανάγνωση μπορεί να προσδιοριστεί ως η λειτουργία άμεσης ανάσυρσης της έννοιας (που αναπαριστά ο γραπτός κώδικας), χωρίς τη μεσολάβηση της φωνολογικής μετάφρασης. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι οι γραπτές λέξεις είναι διαφορετικές από τις προφορικές λέξεις κι αυτό διότι δεν απαρτίζονται από φωνολογικές μονάδες, αλλά από οπτικά σύμβολα. Συνεπώς οι γραπτές λέξεις μπορούν να αναγνωρίζονται, ανεξάρτητα από την φωνολογική τους ταυτότητα και έτσι, βάσει της αναγνώρισης των γραπτών συμβόλων, να γίνεται η άμεση πρόσβαση στη σημασία της λέξης. (Πόρποδας, 2002: σ. 38-39)

Βασικές γνωστικές λειτουργίες της ανάγνωσης

Για να ολοκληρωθεί η ανάγνωση απαιτούνται δύο κύριες ανεξάρτητες, αλλά και αλληλοσυνδεόμενες γνωστικές λειτουργίες: i) η αποκωδικοποίηση και ii) η κατανόηση (Πόρποδας, 2002: σ. 44-47)

Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση αφορά:

- α) τη διαδικασία αναγνώρισης γραμμάτων ως γραπτών συμβόλων στη μετατροπή τους σε φθογγικές ή φωνημικές μονάδες,
- β) τη σύνθεση των γραμμάτων σε συλλαβικά σύνολα,
- γ) τη φωνολογική αναγνώριση της λέξης.

Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την αναγνώριση των οπτικών (γραπτών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση. Το ίδιο ισχύει για τις λέξεις αλλά για τις ψευδολέξεις. Στις λέξεις, η ολοκλήρωση της αποκωδικοποίησης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση (και κατανόηση) της σημασίας της λέξης. Η αποκωδικοποίηση δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας της λέξης. Ο

καλύτερος τρόπος αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης είναι μέσω της ανάγνωσης ψευδολέξεων.

Κατανόηση

Με την κατανόηση πραγματοποιείται η δεύτερη και απαραίτητη γνωστική λειτουργία ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης. Η κατανόηση αφορά την ανάσυρση από τη μακρόχρονη μνήμη της έννοιας ή της σημασίας της γραπτής λέξης που αποκωδικοποιήθηκε. Με την κατανόηση απαιτείται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης.

Για την ανάγνωση μιας λέξης απαραίτητη προϋπόθεση είναι το αποτέλεσμα επιτυχούς λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης σε συνδυασμό. Καμία από τις δύο αυτές λειτουργίες της ανάγνωσης δε μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχή ολοκλήρωση της από μόνη της. Επομένως η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως το άθροισμα των δύο αυτών λειτουργικών παραγόντων και να αναπαρασταθεί ως εξής:

Αποκωδικοποίηση + Κατανόηση = Ανάγνωση

Αυτό σημαίνει ότι η αναγνωστική δυσλειτουργία μπορεί να προκαλείται είτε από την ελαττωματική λειτουργία της μιας από τις δύο επιμέρους λειτουργίες ή ακόμα και των δύο αυτών λειτουργιών. Έτσι, η αναλυτική θεώρηση λειτουργιών ή γνωστικών μηχανισμών που συνθέτουν την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση είναι αναγκαία στις περιπτώσεις των αναγνωστικών δυσκολιών με σκοπό αφενός να κατανοηθεί η δομή και η ανάπτυξη της αναγνωστικής λειτουργίας και αφετέρου να είναι δυνατή η επισήμανση των δυσλειτουργούντων γνωστικών μηχανισμών. Η βασική αναγνωστική ικανότητα μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το επίπεδο της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης (αξιολόγηση μέσω ανάγνωσης ψευδολέξεων) και την ικανότητα της κατανόησης τον προφορικού λόγου.

1.3 Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση

Όπως προαναφέρθηκε η ανάγνωση ορίζεται ως μια γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας μιας λέξης (Πόρποδας, 2002: σ. 147).

Οι βασικότεροι γνωστικοί παράγοντες οι οποίοι θεωρούνται ότι επηρεάζουν και στηρίζουν την αναγνωστική λειτουργία είναι:

- η νοημοσύνη
- η αντίληψη
- η μνήμη

- η γλώσσα.

Οι παραπάνω παράγοντες, σύμφωνα με την ταξινόμηση της Mann (1984), διακρίνονται σε μη-γλωσσικούς και γλωσσικούς. Οι μη-γλωσσικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη νοημοσύνη, την αντίληψη και τη μνήμη, ενώ οι γλωσσικοί περιλαμβάνουν τη σημασία και τη φωνολογία των λέξεων. Επιπλέον η γνώση της φωνολογίας διακρίνεται στην επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου και στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη.

1.3.1 Μη-γλωσσικοί γνωστικοί παράγοντες

Προυπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης, η οποία θεωρείται μια πολύπλοκη λειτουργική διαδικασία, αποτελεί η θετική συμβολή των παρακάτω γνωστικών παραγόντων: νοημοσύνη, αντίληψη και μνήμη.

1) Νοημοσύνη

Στην ηλικία των έξι ετών, για να μάθει ένα παιδί να διαβάζει πρέπει να αποκτήσει ένα επίπεδο πνευματικής ωριμότητας. Οι περιπτώσεις αναγνωστικών δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν διάφορα παιδιά, αντανakλούν α) στο ότι η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία επηρεάζεται από αρκετούς ενδογενείς αλλά και εξωγενείς παράγοντες και β) στην πολύπλοκη φύση του νοητικού έργου που συντελείται κατά την ανάγνωση. Αν το επίπεδο της πνευματικής ωριμότητας είναι χαμηλότερο (π.χ. νοητική καθυστέρηση), τότε η μάθηση της ανάγνωσης είναι δύσκολη ή πάρα πολύ δύσκολη (Πόρποδας, 2002: σ. 147).

Η Vernon (1971), στην έρευνά της εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ νοημοσύνης και ανάγνωσης, επισήμανε ότι η επίδραση της νοητικής ικανότητας στη μάθηση της ανάγνωσης, διαπιστώνεται από το γεγονός ότι τα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη μαθαίνουν να διαβάζουν με μια εμφανή αργοπορία στην έναρξη, στο ρυθμό και στην ολοκλήρωση της διαδικασίας κατάκτησης της ανάγνωσης. Η νοητική ικανότητα στη μάθηση της ανάγνωσης επιδρά στην κατάκτηση της αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης και είναι ιδιαίτερα έκδηλη στην κατανόηση της σημασίας του κειμένου που διαβάζει κάποιο άτομο. Η νοημοσύνη αξιολογείται με τεστ νοημοσύνης γλωσσικού τύπου (π.χ. γλωσσικές κλίμακες του WISC) ή με μη γλωσσικά τεστ (π.χ. τεστ του Raven).

Η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και νοημοσύνης δεν έχει αποσαφηνιστεί εντελώς. Χρειάζεται περισσότερο ερευνητικό έργο για τον προσδιορισμό ιδιαίτερων νοητικών παραγόντων (γενικών ή ειδικών), οποίοι επηρεάζουν τη μάθηση ανάγνωσης.

2) Αντίληψη

Η αντίληψη είναι βασική γνωστική λειτουργία η οποία συνίσταται από την επιλογή, απόσπαση, οργάνωση, ερμηνεία και τελική αναγνώριση των πληροφοριών. Ένα παιδί ηλικίας 6 ετών που ξεκινά να μαθαίνει ανάγνωση, γνωρίζει ήδη να επιλέγει (αντιλαμβάνεται, οργανώνει, ερμηνεύει και αναγνωρίζει) αντικείμενα, πράγματα, φαινόμενα, γεγονότα κ.λπ. τα οποία βρίσκονται στον γύρω κόσμο του (Πόρποδας, 2002:σ. 150).

3) Μνήμη

Η μνήμη είναι η πλέον απαραίτητη γνωστική λειτουργία, χωρίς τη συμβολή της οποίας δεν μπορεί να γίνει ούτε καν η αναγνώριση ενός γράμματος. Για την ανάγνωση μιας λέξης είναι αναγκαίο να έχουν συγκρατηθεί στη μνήμη (μνημονική συγκράτηση) πληροφορίες που φέρει η λέξη (γραφημικές, φωνολογικές και σημασιολογικές) και επιπλέον να είναι δυνατή η πρόσβαση και ανάσυρση από την μνήμη όλων αυτών των πληροφοριών. Η συγκράτηση στη μνήμη όλων αυτών των πληροφοριών, που αποτελούν την ταυτότητα μιας λέξης θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένη. Με βάση αυτή την διαφοροποίηση της γνωστικής επεξεργασίας και της μνημονικής συγκράτησης των γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών της κάθε λέξης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι η λειτουργία της μνήμης (που σχετίζεται με την ανάγνωση μιας λέξης) μπορεί να διακριθεί σε γραφική, φωνολογική και σημασιολογική μνήμη.

Η συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη μπορεί να είναι βραχύχρονη και μακρόχρονη. Για τη μάθηση και διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτείται η λειτουργία τόσο της μίας, όσο και της άλλης, για όλα τα είδη πληροφοριών (γραφημικών, φωνητικών, φωνολογικών, σημασιολογικών και συντακτικών). Άλλωστε η λειτουργία της *μακρόχρονης μνήμης* προυποθέτει την καλή λειτουργία της βραχύχρονης. Η μακρόχρονη μνήμη στην ανάγνωση, συνδέεται κατά κανόνα και εξετάζεται με την κατανόηση και την (μακρόχρονη) συγκράτηση σημασιολογικού περιεχομένου. Από την άλλη μεριά η *βραχύχρονη μνήμη* στην ανάγνωση αναφέρεται ως πρόσκαιρη συγκράτηση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στο γνωστικό σύστημα να τις υποβάλλει σε επεξεργασία, να τις αξιοποιήσει και να τις συνδυάσει με τις επερχόμενες πληροφορίες.

Επιπλέον το σύστημα της βραχύχρονης συγκράτησης των προσλαμβανόμενων πληροφοριών στη μνήμη, με τη λειτουργία και εργασία του οποίου καθίσταται δυνατή η διεκπεραίωση της σύνθετης γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, ονομάζεται *εργαζόμενη μνήμη* (working memory) (Baddeley & Hitch, 1974, Baddeley, 1986). Η

μνήμη εργασίας απαρτίζεται από τρία χωριστά, αλλά αλληλεπιδρώντα λειτουργικά συστήματα, τα οποία είναι: 1) η *κεντρική εκτελεστική μονάδα*, η οποία ευθύνεται για το συντονισμό της εργαζόμενης μνήμης, τη γνωστική επεξεργασία και την πρόσκαιρη συγκράτηση των αποτελεσμάτων αυτής, 2) το *αρθρωτικό κύκλωμα*, το οποίο εξειδικεύεται στην πρόσκαιρη συγκράτηση και επεξεργασία προφορικών (φωνολογικών) πληροφοριών και 3) το *οπτικο-χωρικό σημειωματάριο*, το οποίο εξειδικεύεται στην πρόσκαιρη συγκράτηση και επεξεργασία οπτικό-χωρικών πληροφοριών. Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στη μάθηση και διεκπεραίωση της ανάγνωσης φαίνεται ότι γίνεται κυρίως με την κεντρική εκτελεστική μονάδα και το αρθρωτικό κύκλωμα.

Τέλος για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η διαδικασία της ανάγνωσης, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εξίσου αποτελεσματική λειτουργία της ανάσυρσης, δηλαδή της πρόσβασης και αξιοποίησης των πληροφοριών που έχουν συγκρατηθεί και δομηθεί στη μνήμη.

1.3.2 Γλωσσικοί γνωστικοί παράγοντες

Εκτός από τους μη γλωσσικούς γνωστικούς παράγοντες, απαραίτητη προϋπόθεση για την διεκπεραίωση της ανάγνωσης αποτελεί και η επίγνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία εντάσσεται στους γλωσσικούς γνωστικούς παράγοντες.

1) Επίγνωση φωνολογικής δομής της γλώσσας

Η φωνολογική δομή της γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο στην γλωσσική επικοινωνία που γίνεται μέσω του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα μέσω της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο αναγνώστης (το παιδί στη συγκεκριμένη περίπτωση), που επιχειρεί να διαβάσει μια λέξη, κατορθώσει μετά την επεξεργασία (αποκωδικοποίηση) των γραμμάτων να συνθέσει τη φωνολογική δομή της γραπτής λέξης, τότε, με βάση αυτή, αφενός μεν θα μπορέσει να έχει πρόσβαση στην έννοια της λέξης (αν η σημασία της υπάρχει στην εργαζόμενη μνήμη), αφετέρου δε θα έχει διαθέσιμη στην εργαζόμενη μνήμη τη φωνολογική δομή της λέξης η οποία του είναι απαραίτητη για την προφορά της.

1.3.2.(1) Φωνολογική επίγνωση

Ως φωνολογική επίγνωση ή αλλιώς φωνολογική ενημερότητα ορίζεται η κατανόηση από το παιδί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν εσωτερική φωνολογική δομή, καθώς και η απόκτηση επίγνωσης και ικανότητας χειρισμού βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης. Η

φωνολογική επίγνωση θεωρείται ως μία από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής επίγνωσης (οι υπόλοιπες τρεις είναι η λεξική, η συντακτική και η πραγματολογική επίγνωση). Η φωνολογική επίγνωση δεν αναπτύσσεται σε σχέση με τις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες, αλλά αναπτύσσεται αργότερα και χωριστά από τις δεξιότητες της κατανόησης και ομιλίας του προφορικού λόγου (Tunmer & Hoover, 1992).

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά προσδιορίζονται είτε από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (λέξεις, συλλαβές, φωνήματα) είτε από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Παρ' όλα αυτά η επίγνωση της λεξικής δομής του λόγου φαίνεται να είναι γνωστικά ευκολότερη από την επίγνωση της φωνημικής δομής του λόγου (Πόρποδας, 2002: σ.218).

Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης, που φαίνονται ότι σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης, είναι:

- α) η επίγνωση φωνημικής δομής του προφορικού λόγου
- β) η επίγνωση συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου
- γ) η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής

Το τελευταίο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης σύμφωνα με τους Treiman & Zukowski (1988), αναφέρεται κυρίως στην αγγλική γλώσσα, όπου η συλλαβή της αγγλικής γλώσσας μπορεί να χωριστεί σε δύο δομικά τμήματα, το αρχικό (onset) και το τελικό (rime). Στη συνέχεια αυτά τα δομικά τμήματα της συλλαβής μπορούν να χωριστούν σε φωνημικά δομικά τμήματα.

Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης

α. Φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός να έχει συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων (π.χ. να αναλύει και να συνθέτει). Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη ικανότητα (Πόρποδας, 2002: σ. 218)

β. Συλλαβική επίγνωση

Η συλλαβική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να έχει συνειδητοποιήσει ότι η προφορική λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και, επιπλέον να μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τις συλλαβές της κάθε λέξης. Η συλλαβική επίγνωση συγκρινόμενη με

τη φωνημική επίγνωση στη δομή του προφορικού λόγου φαίνεται ότι είναι αρκετά εύκολη (γι' αυτό αποκτάται πιο νωρίς σε σχέση με τη φωνημική επίγνωση). Η σχετική ευκολία απόκτησης της συλλαβικής επίγνωσης μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αρθρωμένου λόγου, με αποτέλεσμα να είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και αντιληπτές (Wagner & Torgesen, 1987).

γ. Επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής

Η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής αφορά την ικανότητα του παιδιού να έχει συνειδητοποιήσει ότι η συλλαβή συντίθεται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία είτε είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα, είτε το καθένα αποτελείται από φωνήματα (Πόρποδας, 2002: σ. 220). Στην ελληνική γλώσσα δεν είναι σίγουρο ότι η φύση της συλλαβής καθιστά αναγκαία τη συνειδητοποίηση της ενδοσυλλαβικής δομής αυτού του είδους.

Επίπεδα αναπαράστασης της φωνολογικής επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση έχει δύο επίπεδα αναπαράστασης, τα οποία ονομάζονται αντίστοιχα επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό (Gombert, 1992). Το επιγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής, η οποία όμως είναι ασαφής ακόμα (δοκιμασίες όπως διάκριση διαφορετικού ή ηχητική ταξινόμηση, απόφαση για την ομοιότητα ή διαφορά λέξεων, επισήμανση της ομοιοκαταληξίας). Από την άλλη μεριά, το μεταγλωσσικό επίπεδο αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία της οποίας μπορούν να αναλυθούν (δοκιμασίες όπως συλλαβική ή φωνημική κατάτμηση, συλλαβική ή φωνημική σύνθεση, συλλαβική ή φωνημική απαλοιφή, συλλαβική η φωνημική αντιστροφή). Αυτά τα δύο επίπεδα εμπλέκονται με μια αμφίδρομη σχέση (Seymour, 2001)

1.3.2.(2) Σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης υπάρχουν διάφορες απόψεις. Οι απόψεις αυτές διαφέρουν ως προς την αποσαφήνιση της ταυτότητας αυτής της σχέσης (δηλαδή αν είναι αιτιώδης ή όχι) καθώς και ως προς την αποσαφήνιση της κατεύθυνση αυτής της σχέσης (αν είναι αιτιώδη). Η διαφωνία ως προς την ερμηνεία αυτής της σχέσης, αντανακλάται στην ανάπτυξη τριών διαφορετικών απόψεων.

Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η φωνολογική επίγνωση έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, με την έννοια

ότι όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σωστή μάθησή της. Αντίθετα με αυτή τη θέση, βρίσκεται η άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και, συνεπώς, η ανάπτυξή της επηρεάζεται καθοριστικά από τη μάθηση της ανάγνωσης. Τέλος σύμφωνα με μια τρίτη άποψη, η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης είναι αμοιβαία και ανταποδοτική, με την έννοια ότι η φωνολογική επίγνωση είναι τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης, και συνεπώς, όχι μόνο τη διευκολύνει, αλλά και διευκολύνεται από αυτή.

1.3.2.(3) Εξάσκηση για απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο και ασκήσεις αντιστοίχισης γραμμάτων

Σύμφωνα με την έρευνα των Roth & Schneider (2001), το καλύτερο πρόγραμμα εξάσκησης των παιδιών ηλικίας νηπιαγωγείου (τα οποία είχαν πιθανότητα να εκδηλώσουν δυσλεξία, όταν θα άρχιζαν να μαθαίνουν να διαβάζουν στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου), ήταν εκείνο που συνδύαζε την εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση με την εξάσκηση στην αντιστοίχιση ήχων και γραμμάτων. Στην υπόθεση αυτή κατέληξαν επίσης οι Schneider et al (1997) ανακεφαλαιώνοντας τις διαπιστώσεις τους από δύο μελέτες εξάσκησης των παιδιών (ηλικίας νηπιαγωγείου, δηλαδή 5-6 ετών) στη φωνολογική επίγνωση και τις επιδράσεις της στη μάθηση της ανάγνωσης στις Α' και Β' τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύει προγενέστερες διαπιστώσεις που είχαν προκύψει από την έρευνα των Bradley & Bryant (1985), σύμφωνα με την οποία η εξάσκηση μιας ομάδας παιδιών στη φωνολογική κατηγοριοποίηση των λέξεων ήταν αποτελεσματικότερη όταν χρησιμοποιούνταν πλαστικά γράμματα για να τονίσουν το κοινό φωνολογικό στοιχείο μεταξύ λέξεων που π.χ. ομοιοκαταληκτούσαν ή είχαν ίδιο αρχικό τμήμα (π.χ. φως-πως, ρόδα-σόδα, της-των κλπ.). Με αυτό τον τρόπο γινόταν σαφέστερη η σχέση μεταξύ των κοινών ήχων των λέξεων και των γραμμάτων που τους αναπαριστούσαν και συνεπώς ήταν ευκολότερα κατανοητή από τα παιδιά η έννοια της ομοιοκαταληξίας και της παρήχησης.

Οι Schneider et al (1997) δεν προτείνουν συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο, δηλαδή δε συνιστούν έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης πριν από τη φοίτηση των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Η υπόθεση που διατυπώνουν είναι ότι κατά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο (δηλαδή στην ηλικία 5-6 ετών) η εξάσκηση στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου μπορεί (και

είναι χρήσιμο) να συνδυαστεί με τη μάθηση και την εξάσκηση στην αντιστοίχιση ήχων και γραμμάτων. Αυτός ο συνδυασμός των δύο τύπων εξάσκησης φαίνεται ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση της ανάγνωσης (η οποία θα γίνει συστηματικά στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου), ιδιαίτερα δε στη μάθηση της ανάγνωσης από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

1.4. Διδασκαλία για μάθηση ανάγνωσης, με παράλληλη εξάσκηση στην απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης, κατά την πρώτη περίοδο φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου

Τα παιδιά που αρχίζουν να φοιτούν στην Α' τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου, κατά κανόνα, έχουν αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την επίγνωση για τη συλλαβική δομή του προφορικού λόγου (Poiprodas, 1990). Αυτό οφείλεται, σε κάποιο βαθμό, ίσως και στη φύση της ελληνικής γλώσσας η οποία χαρακτηρίζεται από ευδιάκριτη συλλαβική δομή. Κατά συνέπεια, εκείνο που πρέπει να αποκτήσουν είναι κυρίως η επίγνωση για τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου της ελληνικής γλώσσας.

Έχοντας υπόψη την έρευνα του Hatcher, 1994 [σύμφωνα με την οποία τα παιδιά, ηλικίας περίπου 7 ετών, που αντιμετώπιζαν αναγνωστικές δυσκολίες ωφελήθηκαν σημαντικά όταν, παράλληλα με τη διδασκαλία για τη μάθηση της ανάγνωσης (της αγγλικής γλώσσας), ασκούσαν και στην απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης], μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι, κατά την πρώτη περίοδο της φοίτησης των παιδιών στην Α1 τάξη του δημοτικού σχολείου, φαίνεται ότι τα παιδιά διευκολύνονται στην προσπάθειά τους να μάθουν να διαβάζουν, όταν παράλληλα ασκούνται και στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική (και κυρίως τη φωνημική) δομή του προφορικού λόγου.

Τόσο για τις περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης, όσο και για τις περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν αποκτήσει επαρκές επίπεδο γνώσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, η καλύτερη διδακτική προσέγγιση στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου φαίνεται να είναι εκείνη κατά την οποία το παιδί, παράλληλα με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής ασκείται στην απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική (και κυρίως τη φωνημική) δομή του προφορικού λόγου.

Μέρος II Διγλωσσία

Εισαγωγικά

Η πολυτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας προσδιορίζεται από παλινοστούντες Έλληνες, τα μέλη των πολιτισμικών μικτών οικογενειών, τα μέλη άλλων ομάδων με πολιτισμικά στοιχεία που ζουν μόνιμα στην Ελλάδα (Ρομά). Η παρουσία αυτών των κοινοτήτων αναπτύχθηκε σε βάθος χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, οι γλώσσες των μειονοτήτων στην Ελλάδα ήταν: τούρκικα, πομάκικα (μια παραλλαγή των βουλγαρικών, που ομιλείται από την μειονότητα των Μουσουλμάνων Πομάκων της Δυτικής Θράκης), η γλώσσα των Ρομά (η γλώσσα των Αθίγγανων), η γλώσσα της κοινότητας των Εβραίων στην Ελλάδα, αρμένικα, βλάχικα (που ομιλούνται από κοινότητες στην Θεσσαλία και στην περιοχή της Πίνδου), αρβανίτικα (συνδέονται με τα Αλβανικά και ομιλούνται στην περιοχή της Θήβας και της Αθήνας, όπως επίσης και στην Πελοπόννησο και κάποια νησιά) και σλαβικά (συνδέονται με την γλώσσα των Μακεδόνων και ομιλούνται στις περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας). Από τις προαναφερθείσες γλώσσες, τα τούρκικα είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη γλώσσα μειονότητας στην Ελλάδα, που ομιλείται από την μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, μειονότητα η οποία προστατεύεται από την Συνθήκη της Λωζάννης (Tsokalidou, 2005).

Όσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα ανθρώπων στην Ελλάδα που αναζητούν θέσεις εργασίας (οικονομικοί μετανάστες). Την υψηλότερη θέση, στην Ελλάδα, ως χώρα προέλευσης κατέχει η Αλβανία. Η παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών έχει αλλάξει το τοπίο σε πολλές περιοχές της χώρας και έχει επηρεάσει τη σύνθεση του σχολικού πληθυσμού. Τα παιδιά των μεταναστών είτε έρχονται από τη χώρα προέλευσης και συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους σε ελληνικό σχολείο είτε γεννιούνται στην Ελλάδα ξεκινώντας κατευθείαν την ελληνική διδασκαλία. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι καλούνται να γνωρίζουν δύο γλώσσες τη μητρική και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που ανέκυψαν κατά την διάρκεια ερευνών και των συζητήσεων με δασκάλους ήταν η ορολογία που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων για να προσδιορίσουν τα μη ιθαγενή ή δίγλωσσα παιδιά στις τάξεις των ελληνικών σχολείων. Πολύ συχνά, ο όρος “αλλόγλωσσα παιδιά” χρησιμοποιούνταν για να περιλάβει όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά (Tsokalidou 2005).

Γνωρίζοντας τα μη ιθαγενή παιδιά των σχολείων που εξέτασε η μελέτη της Tsokalidou (2005), διαπιστώθηκε ότι ο όρος ήταν αταίριαστος και περιοριστικός για παιδιά που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, με διαφορετικό επίπεδο γνώσης των ελληνικών, το σύνολο των οποίων ήταν ενεργά, παθητικά ή εν δυνάμει δίγλωσσα. Καθώς η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών εξελίσσεται και δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση και τα παιδιά που δεν προέρχονται από οικογένειες που μιλούν ελληνικά έχουν από δύο γλώσσες για να εκφραστούν, ο πιο κατάλληλος όρος για να περιγράψει την γλωσσική τους κατάσταση είναι “δίγλωσσα παιδιά”. Ο όρος “δίγλωσσος” δίνει έμφαση στο γλωσσικό ρεπερτόριο και τις ικανότητες των παιδιών και εξαλείφει το στίγμα που προσδίδει η μόνιμη/στατική ταμπέλα “αλλόγλωσσος”. Επιπλέον, ο όρος “αλλόγλωσσος” καταδεικνύει την έλλειψη προσπάθειας από πλευράς των εκπαιδευτικών να δουν το θέμα από την πλευρά των παιδιών, για τα οποία η πρώτη τους γλώσσα δεν είναι απλά μια “άλλη” αλλά η γλώσσα τους, εξίσου σημαντική με την κυρίαρχη γλώσσα των ελληνικών. (Tsokalidou, 2005)

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγράψουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας, τις κυριότερες μορφές της, θα περιγραφεί αναλυτικά η ταυτόχρονη και διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ύστερα θα αναφερθούν έρευνες για τη σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Επιπρόσθετα θα επικεντρωθούμε στο γλωσσολογικό προφίλ της Ελλάδας και τον τρόπο που η διγλωσσία εμφανίζεται στη χώρα μας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν μελέτες για την αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών και τον εντοπισμό των γλωσσικών διαταραχών. Στο τέλος θα σχολιάσουμε την επιτακτική αλλαγή που χρειάζεται το σχολικό περιβάλλον, παραθέτοντας προτάσεις για την μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση.

1.5 Κοινά γενικά χαρακτηριστικά της αλβανικής και της ελληνικής

- **Ινδοευρωπαϊκές γλώσσες.** Τόσο η αλβανική όσο και η ελληνική αποτελούν ξεχωριστές ομάδες στην οικογένεια των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών. Κάθε ομάδα αποτελείται από μια μόνο γλώσσα, την αλβανική και την ελληνική αντίστοιχα.
- **Βαλκανικές γλώσσες.** Η αλβανική και η ελληνική θεωρούνται οι αρχαιότερες γλώσσες της Βαλκανικής χερσονήσου. Και στις δύο γλώσσες παρατηρούνται κοινά γραμματικά φαινόμενα, που χαρακτηρίζουν τις περισσότερες βαλκανικές γλώσσες, όπως: τύποι μελλοντικών χρόνων (με το θα / do), εξαφάνιση του

απαρεμφάτου στην ελληνική και εξασθένηση στην αλβανική, επανάληψη του άμεσου αντικειμένου και στις δύο γλώσσες

- Κλιτικές γλώσσες. Και οι δύο γλώσσες έχουν πλούσιο κλιτικό σύστημα τόσο στα ονόματα όσο και στα ρήματα (καταλήξεις που δηλώνουν γένος, αριθμό, πτώση, πρόσωπο, χρόνο, έγκλιση, φωνή, κ.λ.π.). Παρατηρούνται επίσης οι ίδιες τάσεις αναλυτικότητας (δήλωση των γραμματικών σχέσεων δια μέσου προθέσεων, άρθρων, συνδέσμων κ.τ.λ.)

1.6 Ορισμός της Διγλωσσίας

Στο φαινόμενο της διγλωσσίας έχει δοθεί πληθώρα ορισμών ανάλογα με τη σκοπιά που βλέπει ο κάθε ερευνητής το θέμα. Είναι δύσκολο να υπάρξει ορισμός που να λαμβάνει υπόψη του όλες τις διαστάσεις του φαινομένου και να γίνει από όλους αποδεκτός.

Ως πολυδιάστατο φαινόμενο ερευνάται από τις διάφορες επιστήμες, την Γλωσσολογία που εστιάζει στην πορεία της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι αυτή ακολουθεί την ίδια ακριβώς πορεία που ακολουθήθηκε κατά την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας, την κοινωνιογλωσσολογία που εξετάζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκμάθηση και η χρήση της δεύτερης γλώσσας και την ψυχολογία που ερευνά τη σημασία που έχουν για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας παράγοντες όπως η στάση του ατόμου απέναντι στη δεύτερη γλώσσα, το κίνητρο που έχει ο ίδιος καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας της.

Κατά την ευρεία έννοια διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Δίγλωσσο είναι ως εκ' τούτου το άτομο που μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες, το άτομο που βιώνει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανάμεσα σε δύο κουλτούρες, σε κόσμους με διαφορετικές αξίες και παραστάσεις.

Κάποιοι ορισμοί αναφέρονται κυρίως στην γλωσσική ικανότητα του ατόμου να κατέχει και τις δύο γλώσσες. Ο MacNamara (1969) χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο όταν έχει περιορισμένες ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής στη δεύτερη γλώσσα. Από την άλλη μερικοί συγγραφείς πιστεύουν ότι πρέπει το άτομο να κατέχει τις δύο γλώσσες σε άριστο επίπεδο (Bloomfield 1935). Ακόμα και την άμεση χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει ανάγκη μετάφρασης από τη μητρική (Weiss 1959).

Από την άλλη μεριά άλλοι ερευνητές προσανατολίζονται στην λειτουργικότητα της διγλωσσίας, όπως οι ορισμοί των Mackey (1968),

Weinreich (1964) και Oksaar . Αυτοί εστιάζουν στην χρήση των γλωσσών δηλαδή πως τότε και γιατί ένα δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί τη μια ή την άλλη γλώσσα. Ο Καναδός ερευνητής Mackey θεωρεί ότι είναι ένα διεθνές πρόβλημα υποστηρίζοντας ότι αυτή αποτελεί τον κανόνα στη χρήση της γλώσσας και η μονογλωσσία την εξαίρεση. Κοινή γραμμή και των τριών είναι η ικανότητα του ατόμου να εναλλάσσεται και στις δύο γλώσσες ανάλογα με τις καταστάσεις χωρίς προβλήματα.

Σύμφωνα με ψυχολογικά-συναισθηματικά στοιχεία επισημαίνεται η ταύτιση και η οικειότητα του ατόμου και με τις δύο γλώσσες (Malberg 1973, Kielhofer και Jonekeit 1983). Άλλοι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν και τη γλωσσολογική και την λειτουργική κατεύθυνση (Blocher 1982).

Δίγλωσσο λοιπόν θεωρείται ένα άτομο όταν διαθέτει τη γλωσσική ικανότητα μέσω της οποίας να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον (Τριάρχη 1983).

1.6.1 Τυπολογία της διγλωσσίας

Εξαιτίας του πολυδιάστατου και πολύμορφου φαινομένου της διγλωσσίας η συστηματοποίηση της γίνεται σύμφωνα με τα εξής κριτήρια (Τριάχη- Herrman, 2000):

1. Κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης που αποκτήθηκε η διγλωσσία δηλαδή η ηλικία και ο τρόπος εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια δηλαδή ο συνδυασμός των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος
3. Ψυχο-κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια δηλαδή πως επηρεάζει τη γλωσσική, γνωστική, τη συναισθηματική και τη κοινωνιολογική ανάπτυξη του ατόμου.

Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με κριτήρια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Για το πρώτο κριτήριο με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin(1978) διαχωρίζει την διγλωσσία σε ταυτόχρονη και διαδοχική. Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες

ταυτόχρονα , αμέσως μετά τη γέννηση του. Αυτό συμβαίνει γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια ή/και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Στην διαδοχική διγλωσσία το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα αφού πρώτα έχει σταθεροποιήσει τη πρώτη συνήθως μετά τα τρίτο έτος.

Η διαφοροποίηση σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται ανάμεσα σε φυσική και πολιτισμική (τεχνητή, κατευθυνόμενη, σχολική). Ο όρος φυσική διγλωσσία αναφέρεται στην απόκτηση της L2 μόνο μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές της L2 χωρίς να έχει επιτευχθεί φροντιστηριακό μάθημα. Αντίθετα η πολιτισμική διγλωσσία σημαίνει την απόκτηση της L2 μόνο μέσω φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος.

Ωστόσο υπάρχει και η μικτή μορφή διγλωσσίας όπου το άτομο έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους φυσικούς ομιλητές της L2 και μαθαίνει τη γλώσσα μέσω του σχολείου όπως τα παιδιά μεταναστών.

Γλωσσολογικά κριτήρια

Σύμφωνα με το δεύτερο κριτήριο διακρίνονται τρεις τύποι διγλωσσίας (Weinreich, 1997). Η συντονισμένη διγλωσσία όπου τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες, π.χ. η λέξη “καρέκλα” και η λέξη “chair” είναι συνδεδεμένες η κάθε μία ξεχωριστά με την αντίστοιχη σημασιολογική έννοια. Παρατηρείται ανάπτυξη δύο διαφορετικών και ξεχωριστών γλωσσικών σημασιολογικών συστημάτων.

Ο δεύτερος τύπος αφορά την συνθετική διγλωσσία όπου τα γλωσσικά σύμβολα δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως και η σημασία τους. Υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα, ανάλογα με το τι χρειάζεται στην κάθε περίπτωση γλωσσικής του επικοινωνίας και ο τρίτος είναι η εξαρτημένη διγλωσσία στην οποία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται με τη βοήθεια της πρώτης γλώσσας. Οι δομές της L2 υποτάσσονται σε εκείνες της L1 π.χ στα πλαίσια φροντιστηρίου, σχολείου. Οι Erwin και Osgood (1954) διακρίνουν τη συνδυαστική διγλωσσία που περιέχει ουσιαστικά τη δεύτερη και τη τρίτη κατηγορία της προηγούμενης διαφοροποίησης και τη συντονισμένη που αντιστοιχεί στη πρώτη μορφή.

Με βάση το βαθμό κατοχής της γλώσσας διαμορφώνεται η αμφίδρομη και η ισορροπημένη διγλωσσία. Αμφίδρομη παρουσιάζεται όταν χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες εξίσου καλά στην καθημερινή ζωή (Δημητρίου 1997) χωρίς να καταφεύγει για βοήθεια

στη μία ή στην άλλη γλώσσα. Ενώ ισορροπημένη (Baetens Beardmore 1982) όταν η γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου φτάνει στο επίπεδο εκείνης του μονόγλωσσου ομιλητή.

Ψυχο-κοινωνικά-γλωσσικά κριτήρια

Ο Lambert (1975) διαφοροποιεί με βάση την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς σε προσθετική και αφαιρετική.

Κατά την προσθετική διαπιστώνεται μια θετική επιρροή διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται πλεονέκτημα με αποτέλεσμα τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα να συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο.

Στην αφαιρετική διγλωσσία η μητρική γλώσσα παραμελείται και επιβάλλεται η συνεχής χρήση της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η παραμέληση προκαλεί πολλές φορές επιβράδυνση στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

1.6.2 Άλλες μορφές διγλωσσίας

Ο Paulston (1978) διακρίνει την ελυστική διγλωσσία από την λαική. Στην πρώτη το άτομο μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα είτε για μορφωτικούς είτε για πολιτισμικούς ή επαγγελματικούς λόγους. Τα άτομα παραμένουν ενσωματωμένα στο πολιτισμό της δικής τους κοινωνίας άρα δεν υπάρχουν προβλήματα αποδοχής από το πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας. Στην λαική η δεύτερη γλώσσα κατακτιέται γιατί τα άτομα αναγκάζονται να αποκτήσουν την L2 για να εργαστούν ή για να συμμετέχουν σε πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον τους π.χ Οι αθίγγανοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης.

1.7 Ταυτόχρονη κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλύσουμε την παράλληλη κατάκτηση δύο γλωσσών στην πρώτη παιδική ηλικία. Για να θεωρηθεί ένα παιδί ταυτόχρονα δίγλωσσο πρέπει να προέρχεται είτε από δίγλωσση οικογένεια είτε οι γονείς του παιδιού είναι μετανάστες σε μία ξένη χώρα. Επίσης μπορεί το παιδί να έχει συνεχή επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινωνίας στην οποία ζει. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που φοιτούν σε ένα δίγλωσσο παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο ή σχολείο (Hoffmann,1991). Στα πλαίσια μιας ταυτόχρονης δίγλωσσης γλωσσικής ικανότητας υπάρχουν δύο πρώτες γλώσσες εάν και με τη πάροδο του χρόνου η μία από τις δύο κυριαρχεί στο περιβάλλον του παιδιού και αναπτύσσεται πιο γρήγορα.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχουν απασχολήσει τον επιστημονικό χώρο είναι εάν η ταυτόχρονη ανάπτυξη διαφέρει από τη μονόγλωσση ανάπτυξη και εάν ναι σε ποια σημεία. Οι πολυάριθμες μελέτες έχουν αποδείξει ότι και οι δύο υπάγονται στους ίδιους κανόνες και η ταυτόχρονη διέρχεται από τις ίδιες φάσεις όπως και η μονόγλωσση.

Οι Voltera and Taeschner (1978) ανέπτυξαν ένα μοντέλο δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης στο οποίο περιγράφονται οι διάφορες φάσεις ανάπτυξης των γλωσσικών συστημάτων και διακρίνονται τρεις αναπτυξιακές βαθμίδες.

Στην 1^η βαθμίδα (1-2 ετών) το παιδί κατέχει ένα κοινό γλωσσικό σύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι πρώτες λέξεις και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Δεν υπάρχουν δύο αντίστοιχες λέξεις από τη κάθε γλώσσα. Για τη κάθε έννοια το παιδί χρησιμοποιεί μια κοινή λέξη και για τις δύο γλώσσες. Δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμη ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές γλώσσες και δεν έχει αναπτύξει την μεταγλωσσική επίγνωση.

Στην 2^η βαθμίδα (2-3 ετών) το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα, δηλαδή για τη κάθε σημασιολογική έννοια που κατακτά, αναπτύσσει τις περισσότερες φορές και τα δύο αντίστοιχα σύμβολα. Αρχίζει και γίνεται κατανοητό από το παιδί η ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση λέξεων από τη κάθε γλώσσα. Συνειδητοποιεί ότι στο περιβάλλον του μιλιούνται δύο διαφορετικές γλώσσες. Αυτή η διαφοροποίηση ισχύει μόνο για τον σημασιολογικό τομέα και δεν ισχύει για τον μορφολογικό και συντακτικό.

Στην 3^η βαθμίδα (μετά το 3^ο έτος) ολοκληρώνεται η διαφοροποίηση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων των δύο γλωσσικών συστημάτων. Το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι υπάρχουν διαφορετικά συστήματα κανόνων που διέπουν τις διάφορες γλώσσες του περιβάλλοντος του και οδηγείται αρχικά βέβαια σε υπεργενικεύσεις της εφαρμογής των κανόνων αυτών και της μεταφοράς τους από τη μία γλώσσα στην άλλη. Σιγά, σιγά όμως με τα λάθη που κάνει αναγνωρίζει και κατανοεί τα όρια ισχύος του κάθε μορφολογικού και συντακτικού κανόνα και με αυτόν τον τρόπο κατακτά με τον χρόνο το μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο του κάθε γλωσσικού συστήματος του περιβάλλοντός του.

Παρακάτω θα δοθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας ξέχωρα για το κάθε επίπεδο της γλώσσας.

1.7.1 Ανάπτυξη φωνολογικών γνώσεων

Γενικότερα το αντικείμενο της φωνολογίας έχει παραμεληθεί από τον ερευνητικό χώρο λόγω της πολυπλοκότητάς της. Υπάρχουν λιγότερες έρευνες που εξετάζουν την ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης στα δίγλωσσα παιδιά. Κοινή άποψη είναι ότι το δίγλωσσο παιδί διαφοροποιεί πρώτα φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Οι περισσότερες μελέτες πιστοποιούν ότι η φωνολογική ανάπτυξη των δίγλωσσων ακολουθεί εκείνη των μονόγλωσσων. Γύρω στις 20-30 ημέρες αναγνωρίζει τη φωνή της μητέρας και αρχίζει γύρω στους δύο μήνες να μιμείται τον τόνο της φωνής της και να προφέρει διάφορους φθόγγους. Στον πέμπτο με έκτο μήνα αρχίζει το στάδιο του βαβισμού και οι φθόγγοι που παράγει είναι κοινοί και για τις δύο γλώσσες (Zimmer 1995).

Ακολουθούνται τα τέσσερα αναπτυξιακά στάδια με διαφοροποίηση μεταξύ χειλικών στοματικών και χειλικών ρινικών φθόγγων, οδοντικών και χειλικών στοματικών, ανοιχτών και κλειστών φωνηέντων τελευταία έρχεται η διαφοροποίηση μεταξύ των κλειστών «σκληρών ουρανικών» και των κλειστών «μαλακών ουρανικών».

Όταν τα φωνήματα των δύο γλωσσών εμφανίζουν πολλές ομοιότητες το δίγλωσσο παιδί επιλέγει και χρησιμοποιεί συνήθως εκείνο το φώνημα που είναι πιο εύκολο στην άρθρωση του. Γενική αρχή στο χώρο είναι ότι η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί την μονόγλωσση.

1.7.2 Ανάπτυξη σημασιολογικών γνώσεων

Οι Volterra και Taeschner (1978) διαπίστωσαν ότι το βασικό λεξιλόγιο αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων φάσεων της γλωσσικής ανάπτυξης. Στην πρώτη φάση, τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης, όπου η λειτουργία της σκέψης τους συνδέεται με πρόσωπα, ορατά αντικείμενα, γεγονότα. Τα παιδιά δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την αφαιρετική ικανότητα και έτσι δε μπορούν να ξεχωρίζουν το όνομα του κάθε αντικειμένου από την ύπαρξη του ίδιου του αντικειμένου. Το δίγλωσσο παιδί κρατά συνήθως μια ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από τον έναν από τους δύο γλωσσικούς κώδικες του άμεσου περιβάλλοντός του. Τη λέξη αυτή την χρησιμοποιεί ενεργητικά στην καθημερινή του ομιλία, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι στο παθητικό του λεξιλόγιο δεν υπάρχει ήδη η αντίστοιχη λέξη από το άλλο γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του, την οποία, όταν ακούει, φυσικά την κατανοεί χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία. Ύστερα από δύο χρόνια επέρχεται, συνήθως, ο διαχωρισμός των δύο λεξιλογίων. Ο τρόπος και ο χρόνος όπου πραγματοποιείται αυτή η γνωστική

διαδικασία παρουσιάζουν μια εξατομικευμένη εικόνα. Πρόκειται για μια διαδοχική διαδικασία όπου η αρχή και η διάρκεια σε κάθε παιδί είναι διαφορετική. Όπως και κατά τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, οι λέξεις που κατακτά το δίγλωσσο παιδί είναι κυρίως άμεσα συνδεδεμένες με το μαθησιακό περιβάλλον του. Ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται στο εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο πρωτογνωρίζει το παιδί ένα αντικείμενο, προσδιορίζει και την επιλογή της νέας ονομασίας που δίνεται στο αντικείμενο αυτό (Τριάρχη-Herrman, 2000).

1.7.3 Ανάπτυξη γραμματικών γνώσεων

Όπως το μονόγλωσσο, έτσι και το δίγλωσσο παιδί κατά τη γλωσσική ανάπτυξη προσπαθεί να αντιληφθεί και να κατακτήσει τους διάφορους κανόνες που διέπουν τη μορφή των διαφόρων λέξεων καθώς επίσης τους κανόνες που διέπουν τη σύνταξη των λέξεων μέσα στην κάθε πρόταση. Κατά την κατάκτηση αυτών των κανόνων το δίγλωσσο παιδί χρησιμοποιεί παρόμοιους μηχανισμούς, όπως και το μονόγλωσσο, και η σειρά η οποία ακολουθείται είναι περίπου η ίδια και στις δύο περιπτώσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Η μόνη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δύο γλωσσικών διαδικασιών είναι ότι από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης τα δίγλωσσα παιδιά παράγουν εκφράσεις κάνοντας ταυτόχρονη χρήση στοιχείων και δομών και από τα δύο γλωσσικά συστήματα, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται μικτές γλωσσικές εκφράσεις (Τριάρχη-Herrman, 2000).

Κατά την κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων μαθαίνονται αρχικά οι λέξεις ολικά μέσω μίμησης, χρησιμοποιώντας στην αρχή συχνά λέξεις με σωστές καταλήξεις. Στη συνέχεια, όταν κατακτούνται οι κανόνες, αρκετές φορές εμφανίζονται λάθη, τα οποία δεν εμφανίζονταν πριν, όπως διάφορες υπεργενικεύσεις. Όμως, με την κατάκτηση κανόνων εξαφανίζονται φυσικά και αυτά τα λάθη (Τριάρχη-Herrman, 2000).

Όταν οι μορφολογικές δομές των δύο γλωσσών διαφέρουν μεταξύ τους, η διαδικασία κατάκτησης αυτών των δομών χρειάζεται περισσότερο χρόνο και οπωσδήποτε είναι πολυπλοκότερη. Σ' αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της παρεμβολής, δηλαδή της μεταφοράς δομών της μιας γλώσσας στην άλλη. Η ανάπτυξη των μορφολογικών κανόνων στο δίγλωσσο παιδί δεν πραγματοποιείται πάντοτε παράλληλα και στις δύο γλώσσες, αλλά επηρεάζεται άμεσα από την εσωτερική μορφή της εκάστοτε γλώσσας (Τριάρχη-Herrman, 2000).

1.8 Διαδοχική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

Εισαγωγικά

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω σύμφωνα με τα κριτήρια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας υπάρχει η διαδοχική εκμάθηση όπου ένα άτομο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα είτε με φυσικό τρόπο από την γλωσσική επικοινωνία με μητρικούς ομιλητές (*φυσική κατάκτηση*) είτε η γλώσσα κατακτιέται από τη παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων(*κατευθυνόμενη κατάκτηση*), (Krashen,1981).

1.8.1 Υποθέσεις και θεωρίες

Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες υποθέσεις και θεωρίες για την κατάκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας που συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση της συνολικής εικόνας των γλωσσικών διαδικασιών και στην καλυτέρευση των μεθόδων διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Παρακάτω θα αναλυθούν οι πιο σημαντικές (Triarchi-Herrmann 1998). Στις δύο πρώτες αναφέρεται η σχέση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας.

Η υπόθεση της παρεμβολής στηρίζεται κυρίως σε έρευνες που έκανε ο Labo (1957). Βασική θέση είναι ότι η γλωσσική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας εξελίσσεται διαφορετικά από την κατάκτηση της πρώτης εξαιτίας των διαφορετικών συνθηκών και καταστάσεων που επικρατούν κατά τις αντίστοιχες διαδικασίες μάθησης . Για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας το άτομο κάνει χρήση δομών και στοιχείων της πρώτης (Wode 1985). Όταν οι δομές της δεύτερης γλώσσας συμφωνούν με αυτές της πρώτης τότε μαθαίνεται εύκολα. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν τα γλωσσικά στοιχεία διαφέρουν και στις δύο γλώσσες τότε εμφανίζονται συστηματικά λάθη και το άτομο δυσκολεύεται στην εκμάθησή τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πρόβλεψη των δυσκολιών που θα εμφανιστούν κατά την κατάκτηση/εκμάθηση της L2 και να βρεθούν τρόποι και μέθοδοι τους (Lado, 1957).

Η υπόθεση της ταύτισης υποστηρίζει ότι η πρώτη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι στις σημαντικότερες αναπτυξιακές διαδικασίες ίδιες (Dulay&Burt 1974, Wode 1985, στο: Klein 1984:36). Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις έμφυτες γλωσσογνωστικές ικανότητες του ατόμου και δε λαμβάνουν υπόψη τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη.

Στην θεωρία των ανταγωνιστικών-γνωστικών δομών, ο Felix (1981, 1982, 1985) πιστεύει ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

βασίζεται στη διαφοροποίηση των ανθρώπινων ικανοτήτων. Γι' αυτό το λόγο χωρίζει τις γνωστικές ικανότητες σε δύο κατηγορίες, τις ειδικές γλωσσο-γνωστικές και τις γενικές-γνωστικές ικανότητες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην κατάκτηση και χρήση μίας γλώσσας που γίνεται με φυσικό τρόπο στην παιδική ηλικία και η δεύτερη είναι υπεύθυνη για την απόκτηση γνωστικών πληροφοριών μέσω αναπτυξιακών διαδικασιών κατά την παιδική ηλικία και μέσα από τη διδασκαλία (σχολείο).

Στην υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων διατυπώνεται η άποψη ότι για την κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας σημαντικό ρόλο έχει η επίδραση των γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχει το περιβάλλον. Πιο επεξηγηματικά η Hatch υποστηρίζει ότι ο ομιλητής της μητρικής γλώσσας απλοποιεί την ομιλία του είτε σε φωνολογικό επίπεδο είτε σε σημασιολογικό επίπεδο είτε στο συντακτικό επίπεδο ανάλογα με τις γλωσσικές ικανότητες του συνομιλητή του. Ως αποτέλεσμα το άτομο να μαθαίνει τη γλώσσα από τις γλωσσικές μορφές που του παρέχονται.

Στην θεωρία των γλωσσικών υπομορφών <<Pidgin>> το ενδιαφέρον εστιάζεται στους κοινωνικούς παράγοντες για τη κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η γλώσσα χωρίζεται στο <<κατώτερο>> και στο <<άνωτερο>> υποσύστημα. Τα άτομα για να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα πρέπει να τη χρειάζονται για συγκεκριμένο λόγο και θεωρείται ισχυρότερη από τη μητρική τους γλώσσα. Δημιουργούνται γλωσσικές μορφές, ορίζονται ως <<pidgin>>, που έχουν στοιχεία και από την μητρική γλώσσα και από την δεύτερη καθώς ο στόχος είναι περιορισμένη κοινωνική επαφή κυρίως για εργασιακούς λόγους. (Klein 1984)

Η θεωρία της κοινωνικής και πολιτισμικής προσαρμογής εστιάζει σε ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Schumann, 1975). Βασική της θέση είναι ότι για το βαθμό επιτυχίας κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας σημαντικό ρόλο έχει η χρήση της δεύτερης γλώσσας, η αποδοχή του ατόμου της ξένης κουλτούρας, η ετοιμότητα του να ενσωματωθεί στο νέο περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται πολύ σημαντικοί καθώς προσδιορίζουν το βαθμό και την επιτυχία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

1.8.2. Στάδια διαδοχικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Σε διάφορες μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι σε περιπτώσεις διαδοχικής διγλωσσίας ακολουθούνται τέσσερις συγκεκριμένες αναπτυξιακές διαδικασίες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη στήριξη της δεύτερης γλώσσας.

1. Ύπαρξη ενδιάμεσης γλώσσας
2. Ακολουθία αναπτυξιακών φάσεων
3. Στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης
4. Άμεση εξάρτηση από τη μητρική

Ενδιάμεση Γλώσσα

Στη διάρκεια που το άτομο μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιεί ένα γλωσσικό κώδικα που δεν παρουσιάζει την δομή της τελικής μορφής της γλώσσας. Έτσι προκύπτει ο ορισμός ενδιάμεση γλώσσα όπου ο Selinker (1969) πιστεύει ότι προκύπτει από τις γλωσσικές εκφράσεις που βασίζονται σε γνώσεις της μητρική γλώσσας σε συνδυασμό με τις γνώσεις που έχει από τη δεύτερη γλώσσα. Η εκμάθηση μίας νέας γλώσσας γίνεται βήμα προς βήμα ως ότου φτάσει στην ολοκλήρωση της. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι ενδιάμεσες γλωσσικές μορφές δεν εξελίσσονται και παραμένουν στάσιμες.

Ο χαρακτήρας αυτής της γλώσσας παρουσιάζει διπλή υπόσταση. Η γλώσσα παρουσιάζει μια συστηματικότητα με τη δική της εσωτερική δομή και κανόνες. Αυτό διαπιστώνεται από συγκεκριμένα λάθη που κάνει το άτομο που διέπονται από τους ίδιους κανόνες. Ακόμα και για άτομα που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, στην γλώσσα εκμάθησης παρατηρούνται οι ίδιες μορφολογικές και συντακτικές δομές.

Από την άλλη πλευρά παρατηρείται μια μεταβατικότητα καθώς οι δομές της συνεχώς αλλάζουν με καθορισμένο στόχο να φτάσουν στο τελικό επίπεδο της γλώσσας που μαθαίνεται. Η ενδιάμεση γλώσσα δεν αποτελεί κάτι το αυτοτελές και ολοκληρωμένο, δεν ομιλείται από μια γλωσσική κοινότητα και βρίσκεται σε μια συνεχή και ιδιαίτερη σχέση με τη γλώσσα που στοχεύεται να μαθευτεί και όλο και περισσότερες ομοιότητες παρουσιάζει. Ωστόσο δεν είναι ποτέ βέβαιο εάν θα ταυτιστεί τελικά με την τελική μορφή της γλώσσας.

Η ακολουθία των αναπτυξιακών φάσεων

Στην δεύτερη γλώσσα εκμάθησης ακολουθείται μια σειρά αναπτυξιακών σταδίων όπου οι δομές της αναπτύσσονται μέσω ενεργητικών γλωσσικών διαδικασιών ανεξάρτητα από την μητρική γλώσσα. Τα αναπτυξιακά στάδια χαρακτηρίζονται από συνεχόμενες γλωσσικές δομές εκμάθησης και από συγκεκριμένα λάθη που γίνονται λόγω της γλωσσικής ανάπτυξης. Η αρχή του κάθε σταδίου καθορίζεται με την εμφάνιση μιας συγκεκριμένης νέας γλωσσικής δομής. Τα όρια της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι πάντα ξεκάθαρα.

Το χρονικό διάστημα που το άτομο θα παραμείνει σε ένα στάδιο δηλαδή πόσες ώρες, μέρες και βδομάδες θεωρείται σχετικό (Wode 1993). Ο Ellis προσθέτει ότι παρατηρούνται ατομικές διαφορές και στη σειρά εμφάνισης των αναπτυξιακών σταδίων, δηλαδή υπάρχουν άτομα που μπορεί να παραλείψουν το ένα στάδιο και να προχωρήσουν στο επόμενο.

Στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης

Ένας σημαντικός τομέας έρευνας και μελέτης είναι η διαπίστωση και η περιγραφή εκείνων των ικανοτήτων του ατόμου μέσω των οποίων κατορθώνει να μάθει τη δεύτερη γλώσσα. Κι αυτό βέβαια δεν μπορεί να διαπιστωθεί παρά μόνο έμμεσα, δηλαδή μέσω των γλωσσικών εκφράσεων που το άτομο παράγει. Αυτές οι εκφράσεις είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα κατά την επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων. Οι γλωσσικές αυτές διαδικασίες θα πρέπει να θεωρηθούν ότι δρουν συστηματικά και σκόπιμα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πολύπλοκου συμπλέγματος γνωστικών διαδικασιών (Wode 1988).

Οι Knapp- Potthoff & Knapp 1982 διαχωρίζουν δύο κατηγορίες:

α. Διαδικασίες εκμάθησης είναι οι εγκεφαλικές διαδικασίες που σχετίζονται με αυτόματες λειτουργίες αναγνώρισης και αποθήκευσης γλωσσικών στοιχείων και γλωσσικών κανόνων, καθώς επίσης και με την αυτόματη χρησιμοποίηση τους κατά την παραγωγή και κατανόηση γλωσσικών εκφράσεων.

β. Στρατηγικές εκμάθησης είναι οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τα άτομα σκόπιμα, επιλεκτικά και κατευθυνόμενα κατά την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων.

Εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα

Η επίδραση της μητρικής στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας ήταν ένα από τα πρώτα θέματα ερευνών αυτού του χώρου. Στις αρχές οι έρευνες επιβεβαίωναν μια άμεση και ουσιαστική επίδραση των δομών της μητρικής στην δεύτερη γλώσσα (Labo 1957, υπόθεση της παρεμβολής). Αργότερα οι Dulay και Burt (1974, 1975, 1978) απέδειξαν το αντίθετο με την υπόθεση της ταύτισης, αυτό που επιδρά ουσιαστικά στην απόκτηση της L2 είναι οι γλωσσογνωστικές ικανότητες που έχει το άτομο και όχι η μεταφορά γλωσσικών δομών της L1 στην L2. Το 1978 στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος του Κιελ διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεταφορά των γλωσσικών δομών από τη μια γλώσσα στην άλλη αλλά θα πρέπει να διαφοροποιηθεί σε ποια γλωσσικά επίπεδα παρατηρούνται μεταφορές. Κυρίως σε φωνολογικό επίπεδο και πραγματολογικό επίπεδο διαπιστώθηκε

επίδραση της μητρικής και λιγότερο στο γραμματικό. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας όχι όμως και τον σπουδαιότερο.

1.9 Παράγοντες επίδρασης κατά την κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας.

Για την κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας υπάρχει ένα σύμπλεγμα πολλών παραγόντων που αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Συνοψίζοντας τα διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας μπορούν να διακριθούν σε γλωσσικούς, ατομικούς και κοινωνικούς. Στα επόμενα κεφάλαια θα παρουσιαστούν όλοι οι παράγοντες που παίζουν ρόλο, οι περισσότεροι θα αναφερθούν επιγραμματικά και οι πιο σημαντικού για την έρευνα θα αναλυθούν.

1.9.1 Οι ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας διαφοροποιούνται σε:

Γλωσσο-γνωστικές ικανότητες, το κάθε άτομο έχει την έμφυτη ικανότητα να επεξεργάζεται γνωστικά τις γλωσσικές δομές με σκοπό τη εκμάθηση της γλώσσας που μιλιέται στο περιβάλλον.

Χαρακτηριστικά προσωπικότητας του κάθε ατόμου όπως η ψυχική ισορροπία, το γνωστικό στυλ και το γλωσσικό ταλέντο είναι οι κύριοι παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στην απόκτηση μίας νέας γλώσσας.

Οι συναισθηματικοί παράγοντες που ωθούν το άτομο να μάθει μία δεύτερη γλώσσα έχουν στενή σχέση με την επιτυχή εκμάθηση της καθώς όσο πιο πολλά και σημαντικά είναι τα κίνητρα για το άτομο να μάθει τη νέα γλώσσα τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια και ενδιαφέρον θα αποδώσει για αυτήν .

Οι βιολογικοί παράγοντες, το φύλο και η ηλικία, επιδρούν στην γλωσσική ανάπτυξη κυρίως μέσω της σχέσης που έχουν με τους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες. Νεότερες έρευνες δείχνουν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την γλωσσική επίδοση. Η ηλικία επηρεάζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καθώς τα πιο μικρά παιδιά κατακτούν πιο γρήγορα, πιο εύκολα και πιο σωστά μία δεύτερη γλώσσα από ότι μεγαλύτερα παιδιά οι ενήλικες.

Στη δική μας έρευνα επειδή, πρόκειται για μικρούς μαθητές αυτό που παίζει επίσης σημαντικό ρόλο είναι: α)μορφωτικό επίπεδο γονέων και β)αν τα παιδιά είχαν προσχολικά επιμόρφωση, δηλαδή αν παρακολούθησαν παιδικό σταθμό η νηπιαγωγείο.

1.9.2 Γλωσσικοί παράγοντες

Για τη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πολύ σημαντική θέση κατέχουν η σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας, το επίπεδο κατοχής της μητρικής γλώσσας και τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Για το πρώτο παράγοντα έρευνες έχουν αποδείξει ότι όσο πιο πολύ συγγενεύουν δύο γλώσσες τόσο πιο πολύ αξιοποιούνται οι δομές της ήδη κατεκτημένης γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης και η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται πιο αποτελεσματικά.

Το επίπεδο κατοχής της δεύτερης γλώσσας επιδρά θετικά τόσο στον τρόπο όσο και στο βαθμό κατάκτησης της νέας γλώσσας. Όσο πιο επαρκής είναι η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας τόσο περισσότερες πιθανότητες για μια πιο εύκολη και πετυχημένη διγλωσσία.

Η ποιότητα και η συχνότητα των γλωσσικών εκφράσεων που παρέχει το περιβάλλον είναι άμεσα συνδεδεμένο με το μέγεθος και τη δομή των παραγόμενων εκφράσεων από το άτομο.

1.9.3 Κοινωνικοί παράγοντες

Η σημασία των κοινωνικών παραγόντων εστιάζεται κυρίως στην επίδραση που ασκούν αυτοί στην ικανότητα και ετοιμότητα του ανθρώπου να μάθει μία νέα γλώσσα. Στις κοινωνικές μεταβλητές ανήκουν τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και μια σειρά μη γλωσσικών παραγόντων. Επιπλέον οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι ευκαιρίες που παρέχει το περιβάλλον τα γλωσσικά πρότυπα της οικογένειας μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ή κατασταλτικά στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα οι παράγοντες που έχουν σημαντικό ρόλο είναι οι εξής:

1. Επαφή με μητρικούς ομιλητές της L2 στον ελεύθερο χρόνο
2. Επαφή με μητρικούς ομιλητές της L2 στο χώρο εργασίας
3. Η ηλικία(ο χρόνος μετανάστευσης)
4. Επίπεδο μόρφωσης
5. Διάρκεια παραμονής

Επαφή με φυσικούς ομιλητές της L2 στον ελεύθερο χρόνο

Έχει διαπιστωθεί ότι σημαντικό ρόλο για τη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχει είναι να υπάρχει επαφή στον ελεύθερο χρόνο. Τα παιδιά αφομοιώνουν περισσότερο τα στοιχεία της δεύτερης γλώσσας μέσα από το παιχνίδι με φυσικούς ομιλητές συνομηλίκους.

Η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η μετανάστευση στη χώρα υποδοχής

Όπως αναφέρθηκε και στους βιολογικούς παράγοντες όσο πιο μικρός σε ηλικία έρθει κάποιος με τη δεύτερη γλώσσα τόσο πιο εύκολα και ολοκληρωμένα θα την κατακτήσει. Κυρίως η ικανότητα που εξαρτάται από αυτόν τον παράγοντα είναι η φωνολογική καθώς από την ηλικία των 13 ετών και μετά διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα άτομα δεν κατόρθωσαν να αποκτήσουν την προφορά που έχουν μόνο οι μητρικοί ομιλητές. Η προηγούμενη άποψη ισχύει στην πλειονότητα των ερευνών όμως υπάρχουν και έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο όπως Γιαπωνέζοι, Κινέζοι και Εσκιμώοι φοιτητές στον Καναδά κατόρθωσαν να αποκτήσουν σε τέλειο βαθμό τη φωνολογική ικανότητα της δεύτερης γλώσσας (Neufeld 1980, βλέπε Felix 1982). Για τις άλλες γλωσσικές λειτουργίες οι απόψεις δίστανται κατά πόσο επηρεάζονται από την ηλικία. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες παρουσιάζουν κατά την εκμάθηση ή κατάκτηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας καλύτερες επιδόσεις από τι τα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα στον σημασιολογικό και γραμματικό γλωσσολογικό τομέα (Cummins 1981, Genesee 1978). Αυτό υποστηρίζεται και από καθηγητές που διδάσκουν μία ξένη ή δεύτερη γλώσσα σε παιδιά και ενήλικες και οι οποίοι τη σπουδαιότητα και του τρόπου διδασκαλίας.

Δεν πρέπει να παραλειφθεί η σημασία και των άλλων παραγόντων που έχουν προαναφερθεί. Πάντα πρέπει να εξετάζεται ο παράγοντας ηλικία σε σχέση με τους άλλους γιατί όλοι μαζί επιδρούν στον ρυθμό και τη ποιότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Η μόρφωση που διαθέτει ένα άτομο βοηθάει στην ετοιμότητα που δείχνει για την μάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. Το άτομο διαθέτει τη δυνατότητα να έχει καλύτερη επαφή με τους συνανθρώπους του με αποτέλεσμα να δέχεται περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα και να παράγει γλωσσικές εκφράσεις. Επίσης είναι φανερό ότι μετανάστες που διαθέτουν ανώτερη μόρφωση γίνονται αμέσως αποδεχτοί από τους κατοίκους μιας χώρας και δεν χρειάζεται να υπερπηδήσουν διάφορους φραγμούς αποδοχής για να αποκτήσουν επαφή με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των μεταναστών που δεν διαθέτουν κάποια μόρφωση και εργάζονται ως ανειδίκευτοι εργάτες.

Κοινωνική απόσταση

Η σύνδεση ή η απόσταση μεταξύ των δύο ομάδων ατόμων επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Όταν τα άτομα της μειονότητας συνάπτουν φιλικές σχέσεις και περνούν χρόνο με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό και τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων με αποτέλεσμα να δέχονται αυξημένα γλωσσικά ερεθίσματα και να διαμορφώσουν μία θετική στάση απέναντι στη γλώσσα στόχο. Αντίθετα, εάν η απόσταση είναι μεγάλη η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καθίσταται δυσχερέστερη (Schumann 1976).

Η κοινωνική απόσταση επηρεάζεται από την κοινωνική υπεροχή δηλαδή όταν η ομάδα των ατόμων που μιλούν την L2 είναι πολιτικά, οικονομικά ή και τεχνολογικά ισχυρότερη από την ομάδα των ατόμων που μαθαίνουν την L2, τότε η ετοιμότητα να κατακτηθεί η L2 είναι περιορισμένη. Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει είναι οι στρατηγικές ενσωμάτωσης όπου αναφέρονται στη χρήση του ατόμου για συγκεκριμένες τεχνικές για να μάθει τη L2, μία μέθοδο κατά την επαφή με φυσικούς ομιλητές και τον τρόπο που επεξεργάζεται τα πολιτιστικά και κοινωνικά στοιχεία της χώρας υποδοχής.

Διακρίνονται τρεις στρατηγικές, η αφομοίωση, η προσαρμογή και η διατήρηση. Στην αφομοίωση τα άτομα απορρίπτουν τις προηγούμενες συνήθειες, απόψεις και τα πολιτισμικά στοιχεία που είχαν και αφομοιώνουν τον τρόπο ζωής, τις αξίες και τις νόρμες της χώρας υποδοχής. Αυτή η στάση πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι αισθάνονται μειονεκτικά ως προς την καταγωγή τους και τον πολιτισμό τους.

Η προσαρμογή παρατηρείται στους μετανάστες που εξωτερικά προσαρμόζονται με τον τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής, όταν όμως βρίσκονται με άτομα της ομάδας τους παραμένουν πιστοί στα δικά τους ήθη και έθιμα.

Από την άλλη μεριά στην διατήρηση παρατηρείται στα άτομα που αρνούνται να δεχτούν τον τρόπο ζωής, τις αξίες και τις νόρμες της χώρας υποδοχής και προσπαθούν να διατηρήσουν τα δικά τους. Έτσι μεγαλώνει η κοινωνική και ψυχολογική απόσταση που υπάρχει με την ομάδα πλειονότητας και με αυτό τον τρόπο επηρεάζονται αρνητικά οι διαδικασίες κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τα γλωσσικά ερεθίσματα που δίνονται από το περιβάλλον και με τη σειρά τους μπορούν να επιφέρουν μια επίσπευση ή επιβράδυνση στις γλωσσικές διαδικασίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. (Felix 1982)

1.10 Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές δεν διαφέρουν από τους μονόγλωσσους ως προς την επεξεργασία της

γλώσσας. Συγκεκριμένα παρακάτω θα αναφερθούμε στις ομοιότητες και στις διαφορές που προκύπτουν από την σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων ομιλητών ως προς την εγκεφαλική λειτουργία και στην φωνημική συνείδηση.

1.10.1 Εγκεφαλική λειτουργία δίγλωσσων

Ένα συχνό ερώτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων λειτουργεί διαφορετικά από τον εγκέφαλο των μονόγλωσσων. Το ζήτημα είναι αν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων οργανώνει και επεξεργάζεται τη γλώσσα διαφορετικά απ' ό,τι ο εγκέφαλος των μονόγλωσσων (Gomez-Tortosa et al., 1995). Υπάρχουν διάφορες έρευνες σχετικά με τη νευρογλωσσολογία και τη διγλωσσία. Η γνώση της κυτταρικής εγκεφαλικής δομής και της νευροσωματικής συμπεριφοράς στη σχέση της με τη γλωσσική επεξεργασία είναι ακόμη στοιχειώδης (Baker, 2001). Κυρίαρχο θέμα στη μελέτη της διγλωσσίας και του εγκεφάλου είναι η λειτουργική ασυμμετρία των δυο ημισφαιρίων. Στην πλειονότητα των δεξιόχειρων ενηλίκων, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στην επεξεργασία της γλώσσας. Οι Vaid και Hall (1991) κάνουν μια ανασκόπηση αυτού του θέματος μέσα από πέντε υποθέσεις προερχόμενες από έρευνες που έχουν διεξαχθεί.

Κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, η γλωσσική επεξεργασία γίνεται στο δεξιό ημισφαίριο σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι κατά την πρόσκτηση της πρώτης γλώσσας.

Καθώς αυξάνεται η επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα, η δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου μειώνεται και αυξάνεται η δραστηριότητα του αριστερού. Προϋποτίθεται ότι οι κύριες πλευρές της γλωσσικής επεξεργασίας βρίσκονται στο αριστερό ημισφαίριο.

- Όσοι κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα με φυσικό τρόπο (π.χ. επαφή με την δεύτερη γλώσσα στην καθημερινότητά τους) χρησιμοποιούν περισσότερο το δεξιό τους ημισφαίριο για τη γλωσσική επεξεργασία απ' ό,τι όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα με συστηματικό τρόπο (π.χ. μέσα στην τάξη της γλώσσας). Οι κανόνες εκμάθησης της γραμματικής, της ορθογραφίας και των ανώμαλων ρημάτων συνεπάγονται μεγαλύτερη συμμετοχή του αριστερού ημισφαιρίου στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.
- Οι όψιμοι δίγλωσσοι έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν το δεξιό τους ημισφαίριο από ότι οι πρώιμοι δίγλωσσοι.

Οι Vaid και Hall (1991) ανακάλυψαν ότι το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχούσε δυναμικά στην επεξεργασία της γλώσσας τόσο στους

μονόγλωσσους όσο και στους δίγλωσσους. Οι δίγλωσσοι δεν έδειχναν να διαφέρουν από τους μονόγλωσσους ως προς τις νευρολογικές διεργασίες.

1.10.2 Φωνημική συνείδηση

Οι Wren et al (2013), από την έρευνα που πραγματοποίησαν συγκρίνοντας την φωνημική συνείδηση σε δίγλωσσα και παιδιά που μιλούν μόνο μία γλώσσα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους, δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Οι Muter and Diethelm (2001) βρήκαν ότι δεν υπήρχε διαφορά στην απόδοση των ασκήσεων συμπλήρωσης και αφαίρεσης φωνημάτων μεταξύ των παιδιών που μιλούσαν μόνο αγγλικά σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούσαν αγγλικά και διαφορετικές άλλες γλώσσες. Επιπλέον, βρήκαν ότι η απόδοση αυτή των παιδιών παρέμενε σταθερή και στις δύο ομάδες, παρουσιάζοντας ένα πανομοιότυπο σχέδιο ανάπτυξης στην ηλικία των τεσσάρων έως πέντε ετών και στην συνέχεια όταν επανεξετάστηκαν ένα χρόνο αργότερα.

Οι Laurent and Martinot (2009) κατέληξαν σε παρόμοια ευρήματα σε πρώτο επίπεδο, ωστόσο εντόπισαν, διαφορές στον τρόπο που τα παιδιά διαχειρίζονταν τις ασκήσεις που τους δόθηκαν. Η έρευνά τους για τα δίγλωσσα παιδιά που μιλούν γαλλικά και αγγλικά και παιδιά που μιλούν μόνο γαλλικά, ηλικίας πέντε έως έξι, έδειξε ότι δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σε ασκήσεις που αφορούσαν την ελεύθερη κατηγοριοποίηση (όπου ένα παιδί μπορούσε να αναγνωρίσει είτε το αρχικό φώνημα είτε την αλληλουχία φωνημάτων μιας συγκεκριμένης λέξης) και την αφαίρεση φωνημάτων στα γαλλικά. Όμως, όταν εξέτασαν το πώς τα παιδιά διαχειρίζονταν την κάθε άσκηση, παρατήρησαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά προτιμούσαν την κατηγοριοποίηση βάσει ενός φωνήματος, ενώ τα παιδιά που μιλούσαν μόνο γαλλικά, έτειναν να προτιμούν την αλληλουχία φωνημάτων, δηλαδή ένα ή περισσότερα φωνήματα. Επιπλέον, ενώ και οι δύο ομάδες δεν τα πήγαν καλά στην αφαίρεση φωνημάτων, βρέθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά ήταν πιο κοντά στον στόχο τους από τα παιδιά που μιλούσαν μόνο μία γλώσσα.

Οι Campbell and Sais (1995) βρήκαν ότι υπήρξε “θετική μετάβαση” για τις ικανότητες της φωνολογικής συνείδησης, δηλαδή, βελτιωμένη επίδοση για τα δίγλωσσα παιδιά σε σχέση με τα παιδιά που μιλούσαν μόνο μία γλώσσα. Διαπίστωσαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά, που μιλούσαν ιταλικά και αγγλικά, ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών, ήταν πολύ καλύτερα στο να κατηγοριοποιούν εικόνες σε σχέση με τον αρχικό ήχο.

Οι Marinova-Todd et al. (2010) βρήκαν διαφορές μεταξύ της απόδοσης των δίγλωσσων και των παιδιών, ίδιας ηλικίας, που μιλούσαν μόνο μία γλώσσα, σε σχέση με τις ασκήσεις που τους ανατέθηκαν, και συγκεκριμένα ανάμεσα σε παιδιά που μιλούσαν την γλώσσα των Μανδαρίνων και αγγλικά και σε παιδιά που μιλούσαν μόνο τη μία από τις δύο γλώσσες. Ειδικότερα, παρατήρησαν ότι στις ασκήσεις που ήταν στα αγγλικά, τα δίγλωσσα παιδιά είχαν πλεονέκτημα στην σύντμηση των φωνημάτων (πχ. I 'm, you 're) και στην ανάμειξη των φωνημάτων αλλά δεν παρουσίασαν διαφορά στην απόδοση στην ταυτοποίηση του αρχικού ήχου. Όταν οι ασκήσεις ήταν στην γλώσσα των Μανδαρίνων, τα δίγλωσσα παιδιά έδειξαν πλεονέκτημα στην ταυτοποίηση αρχικού ήχου.

Τα ευρήματα όλων των ερευνών δείχνουν ότι ο βαθμός γνώσης μίας γλώσσας, που εξετάζεται στις ασκήσεις φωνημικής συνείδησης, σε συνδυασμό με την ικανότητα φωνημικής συνείδησης σε οποιαδήποτε γλώσσα είναι ο καλύτερος δείκτης για την πρόβλεψη του επιπέδου της φωνημικής συνείδησης.

Αυτή η ομοφωνία στα σκορ των τεστ, όμως, δεν σημαίνει ότι η απόδοση είναι αντίστοιχη μεταξύ δίγλωσσων και παιδιών που μιλούν μόνο μία γλώσσα, όσον αφορά την φωνηματική συνείδηση. Αντίστοιχα με τους Laurent and Martinot (2009), οι Yavaş and Core (2001) αναφέρουν ότι σε έρευνα παιδιών πέντε και έξι ετών, που μιλούσαν ισπανικά- αγγλικά, μπορεί τα δίγλωσσα παιδιά να έδειχναν παρόμοια απόδοση σε σχέση με τα άλλα, όμως υπήρχαν διαφορές στην ικανότητά τους να χωρίζουν τις λέξεις σε φωνήματα, ανάλογα με το φώνημα που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, βρήκαν ότι η επίδοση των δίγλωσσων παιδιών ήταν όμοια με των άλλων στην εύρεση των ένρινων στο τέλος της λέξης, όμως ήταν καλύτερη στην εύρεση των υγρών ή λαρυγγικών συμφώνων στα οποία κατέληγαν οι λέξεις.

Συνοψίζοντας, αυτά τα ευρήματα διαμορφώνουν μια πολυποίκιλη εικόνα, η οποία δικαιολογείται από τις διαφορετικές μεθόδους έρευνας και τα διαφορετικά δείγματα, τις διαφορετικές γλώσσες και το βαθμό “έκθεσης” στην κάθε γλώσσα. Παρ’ όλα αυτά, τα στοιχεία δεν υποδεικνύουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, όσον αφορά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της φωνημικής συνείδησης. Αντίθετα, υπάρχουν αρκετά στοιχεία που δείχνουν ότι έχουν πλεονέκτημα. Οι Laurent and Martinot (2009) υποστηρίζουν ότι αυτό συμβαίνει εξαιτίας του γεγονότος ότι τα δίγλωσσα παιδιά αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν πιο συχνά την φωνημική τους συνείδηση, καθώς μαθαίνουν δύο ή περισσότερες γλώσσες. Αυτές οι ικανότητες θεωρείται ότι μεταφέρονται από γλώσσα σε γλώσσα.

Δεδομένης της αυξημένης εξάσκησης που τα δίγλωσσα παιδιά έχουν στην ανάπτυξη της φωνημικής τους συνείδησης, αφού καλούνται να χωρίσουν, να ενώσουν και να αντικαταστήσουν φωνήματα για την κάθε γλώσσα, καθώς, σχηματίζουν νέες λέξεις, είναι δυνατόν να αποκτούν ένα μεγαλύτερο εύρος και ταχύτητα στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητάς τους για όλες τις γλώσσες που χρησιμοποιούν, σε σύγκριση με παιδιά ίδιας ηλικίας που μιλούν μόνο μία γλώσσα.

Εμπόδιο στην εξέταση των ικανοτήτων της φωνολογικής συνείδησης σε δίγλωσσα παιδιά είναι η επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία σε αυτές τις ικανότητες (Wren et al., 2013). Η έλλειψη γνώσης αγγλικών για ένα παιδί που πρόκειται να πάει σε σχολείο αγγλόφωνης χώρας μπορεί να προκαλέσει προβλήματα. Όμως, δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι ένα παιδί που μιλάει περισσότερες από μία γλώσσες, βρίσκεται αυτόματα σε μειονεκτική θέση. Αντιθέτως, επειδή το παιδί χρησιμοποιεί φωνολογικά συστήματα δύο ή περισσότερων γλωσσών, μπορεί να υποτεθεί ότι θα έχει το πλεονέκτημα.

Ενώ υπάρχει ακόμη διαμάχη στην σχετική βιβλιογραφία για τα μοντέλα “διπλών-συστημάτων” και την παρουσία ή απουσία διαφορετικών φωνολογικών συστημάτων για κάθε γλώσσα, ένα παιδί που αναγκάστηκε να μάθει περισσότερες από μια γλώσσες έχει μεγαλύτερη εμπειρία στο να ξεχωρίζει και να χρησιμοποιεί λέξεις για την ανάπτυξη του λόγου και της γλώσσας από ένα παιδί που μιλάει μόνο μια γλώσσα. Αυτό αποτέλεσε και την βάση της μελέτης των Bialystok et al (2003), η οποία ερεύνησε την ύπαρξη αυτού του πλεονεκτήματος για τα δίγλωσσα παιδιά και την ανάπτυξη των ικανοτήτων της φωνολογικής συνείδησης. Παρατήρησαν, ότι οι περισσότερες μελέτες, μέχρι τότε, για το πιθανό πλεονέκτημα των δίγλωσσων παιδιών στην ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, έγιναν στα πλαίσια των διαφορετικών γλωσσών γενικά, χωρίς να εξετάζουν συγκεκριμένες οπτικές που σχετίζονται με τον λόγο ή την φωνολογική συνείδηση.

Ο αντίλογος σε αυτό το εμπόδιο είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και των αντίστοιχων φωνολογικών “πληροφοριών” συμβαίνουν τον πρώτο χρόνο ζωής ενός παιδιού και συμπεριλαμβάνουν την χρήση της πίεσης και της παρακολούθησης πληθώρας λεκτικών και υπο-λεκτικών ακουσμάτων (Wren et al., 2013). Παιδιά που “εκτίθενται” σε μια δεύτερη γλώσσα αργότερα από αυτό το στάδιο, μπορεί να βρεθούν σε μειονεκτική θέση, καθώς ήταν “συντονισμένα” από τον πρώτο χρόνο της ζωής τους σε μια άλλη γλώσσα. Οι Goldstein and Bunta (2011) αναφέρονται σε αυτό το

φαινόμενο ως “αρνητική μετάβαση”, όπου τα δίγλωσσα παιδιά καθυστερούν στην ανάπτυξή τους σε σχέση με τα παιδιά που μιλούν μόνο μία γλώσσα, και “θετική μετάβαση” το φαινόμενο, όπου συμβαίνει, το αντίθετο. Μια θεώρηση των μελετών που ερευνούν την ικανότητα της φωνολογικής συνείδησης σε δίγλωσσα παιδιά, οφείλει να συμπεριλάβει τον βαθμό στον οποίο συνέβη είτε η θετική είτε η αρνητική “μετάβαση”, που αντίστοιχα τοποθετεί το δίγλωσσο παιδί σε πλεονεκτική ή μειονεκτική θέση σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του που μιλούν μόνο μία γλώσσα.

Τέλος, η φωνολογική συνείδηση περιλαμβάνει ένα εύρος ικανοτήτων, που διαφέρουν σε κάθε επίπεδο δομής του ήχου και η επίδοση σε αυτά τα επίπεδα μπορεί να διαφέρει μεταξύ ομάδων δίγλωσσων παιδιών (Wren et al., 2013). Ως η μικρότερη μονάδα λόγου, τα φωνήματα είναι η βάση για την κατασκευή συλλαβών, φθόγγων και λέξεων. Οι γλώσσες διαφέρουν στον αριθμό και των τύπο των φωνημάτων που χρησιμοποιούν στο φωνητικό τους σύστημα και στο πως συνδυάζονται τα φωνήματα για τον σχηματισμό λέξεων. Κατά συνέπεια, τα παιδιά που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες αναγκάζονται να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό την φωνολογική τους συνείδηση και να παράγουν ένα μεγαλύτερο αριθμό φωνημάτων και συνδυασμούς των φωνημάτων αυτών, από τα παιδιά που μιλούν μόνο μία γλώσσα. Το να κατανοήσει, επομένως, κανείς την σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της ανάπτυξης της φωνηματικής συνείδησης, θα μπορούσε να δώσει τις πιο χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την απόδοση των δίγλωσσων παιδιών σε σχέση με τα παιδιά που μιλούν μόνο μία γλώσσα. Επιπλέον, αυτές οι πληροφορίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο να διακρίνει κανείς ανάμεσα στα φυσιολογικά και μη φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά σε σχέση με αυτήν την βασική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη του λόγου και της γραφής, και κατά συνέπεια, να βοηθήσουν στο να διακρίνει κανείς τα παιδιά που έχουν ανάγκη λογοθεραπείας. (Wren et al., 2013).

1.11 Αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών σε σημασιολογικά τεστ

Δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για το πώς η κυρίαρχη γλώσσα και το επίπεδο του κινδύνου (υπάρχει ή όχι κίνδυνος για εμφάνιση γλωσσικής διαταραχής) επηρεάζουν τα προσχολικής ηλικίας δίγλωσσα παιδιά στην επιλογή των λέξεων και της γλώσσας σε επίσημα σημασιολογικά τεστ. Ακόμα λιγότερα στοιχεία υπάρχουν για το αν τα

προσχολικής ηλικίας παιδιά, στα οποία υπάρχει ο κίνδυνος γλωσσικής διαταραχής, είναι το ίδιο επιτυχή στην σωστή παραγωγή λέξεων που έχουν μεταφερθεί από άλλη γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά που δεν διατρέχουν αυτόν τον κίνδυνο (Greene et al., 2013).

Οι Greene et al. (2013) εξέτασαν τις απαντήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας που μεταφέρουν στοιχεία της μιας γλώσσας στην άλλη σε μια σημασιολογική άσκηση με τους εξής τρόπους: την ύπαρξη (δηλαδή, το αν υφίσταται το φαινόμενο της μεταφοράς στοιχείων της μιας γλώσσας στην άλλη), την συχνότητα (δηλαδή, το πόσο συχνά γινόταν αυτή η μεταφορά) και το επίπεδο επιτυχίας (δηλαδή, την ορθότητα των μεταφερόμενων απαντήσεων) σε συγκεκριμένα σημασιολογικά τεστ.

Στόχος των ερευνητών ήταν η αξιολόγηση επιλογών λέξεων βάσει συγκρίσιμων σημασιολογικών δεικτών και στις δύο γλώσσες. Εξετάστηκαν οι παραπάνω παράμετροι με γνώμονα τις απαντήσεις, βάσει συγκεκριμένων σημασιολογικών δεικτών σε αγγλικά και ισπανικά, μιας μεγάλης ομάδας δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι ήταν οι εξής:

I. Η καταγραφή ομάδας παιδιών που μεταφέρουν λέξεις της μίας γλώσσας στην άλλη για να απαντήσουν

II. Η αξιολόγηση εάν η κυρίαρχη γλώσσα (δίγλωσσα παιδιά με κυρίαρχη γλώσσα τα αγγλικά, με ισορροπία ανάμεσα στις δύο γλώσσες και με κυρίαρχη γλώσσα τα ισπανικά) και το επίπεδο του κινδύνου επηρεάζουν ή όχι τα παιδιά στο να μεταφέρουν στοιχεία της μιας γλώσσας στην άλλη

III. Η σύγκριση ακρίβειας/ορθότητας των απαντήσεων σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα και το επίπεδο κινδύνου

Η ανάλυση περιλάμβανε 606 απαντήσεις πεντάχρονων παιδιών. Τα παιδιά διαχωρίστηκαν, σε συμφωνία με όσα είπαν οι γονείς τους, με οδηγό την κυρίαρχη/βασική γλώσσα, η οποία προέκυπτε από την “έκθεση” στην συγκεκριμένη γλώσσα και την χρήση της. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες χωρίς ή με πιθανότητα γλωσσικών διαταραχών, σύμφωνα με την επίδοση του καθενός σε σημασιολογικά τεστ (ειδικά τεστ για παιδιά προσχολικής ηλικίας) αγγλικών-ισπανικών. Τα δεδομένα αναλύθηκαν βάσει της ύπαρξης, της συχνότητας και της ορθότητας των απαντήσεων σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα και το επίπεδο του κινδύνου γλωσσικών διαταραχών (Greene et al., 2013).

Η κυρίαρχη γλώσσα και το επίπεδο του κινδύνου επέδρασαν στα πρότυπα που δημιουργήθηκαν σχετικά με τις απαντήσεις των παιδιών. Ο αριθμός των σωστών απαντήσεων στα αγγλικά επηρεάστηκε από το επίπεδο του κινδύνου, ενώ η κυρίαρχη γλώσσα καθόρισε τον αριθμό

των σωστών απαντήσεων στα ισπανικά. Η επιλογή των λέξεων και της γλώσσας εξαρτώνται από την γνώση και την ικανότητα μελέτης μίας γλώσσας. Κατά την διάρκεια αυτού του αναδυόμενου σταδίου της διγλωσσίας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιδεικνύουν την μεταφορά στοιχείων από μία γλώσσα σε άλλη σαν μία αντισταθμιστική τακτική για να συμπληρώσουν λεξιλογικά κενά. Διαπιστώθηκε ότι η μεταφορά στοιχείων μίας γλώσσας σε μία άλλη απαιτεί μία γλωσσική επάρκεια σε περισσότερες από μία γλώσσες (Greene et al., 2013).

Μεταφορά στοιχείων μιας γλώσσας σε μία άλλη

Η μεταφορά στοιχείων μίας γλώσσας σε μία άλλη χαρακτηρίζει την εναλλαγή λέξεων διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια φράση ή πρόταση (Greene et al., 2013). Επιπρόσθετοι γλωσσολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες, όπως το πλαίσιο επικοινωνίας, το ακροατήριο, η ταυτότητα και άλλοι αντικειμενικοί παράγοντες, είναι πιθανό να επηρεάσουν την επιλογή των λέξεων και την επιλογή της γλώσσας. Στη μελέτη των Greene et al (2013), όπου αξιολογήθηκε κατά πόσον τα παιδιά εναλλάσσονται μεταξύ των δύο γλωσσών, χρησιμοποιήθηκε ο όρος “code-mixing”, δηλαδή η μεταφορά στοιχείων μιας γλώσσας σε μία άλλη (αγγλικά-ισπανικά). Η εξέταση μέσω αυτής της συγκεκριμένης άσκησης επιτρέπει την αξιολόγηση του κατά πόσον τα παιδιά εναλλάσσονται μεταξύ των δύο γλωσσών, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις (Greene et al., 2013).

Όταν πηγαίνουν στο σχολείο, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που μαθαίνουν αγγλικά σαν δεύτερη γλώσσα, αντιμετωπίζουν νέες, απαιτητικές γλωσσικές δυσκολίες. Έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά μεταφέρουν στοιχεία της μίας γλώσσας στην άλλη, σύμφωνα με τις απαιτήσεις, ανάλογα με τον συνομιλητή, το θέμα και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται (Greene et al., 2013).

Μέχρι σήμερα, έρευνες έχουν πρωταρχικά εστιάσει στο πώς τα παιδιά μεταφέρουν στοιχεία της μιας γλώσσας στην άλλη στο σπίτι με συγγενικά τους πρόσωπα (Brice and Anderson, 1999). Επομένως, υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες για το πώς τα δίγλωσσα παιδιά με ή χωρίς την πιθανότητα γλωσσικών διαταραχών εναλλάσσονται μεταξύ των γλωσσών. Η μεταφορά στοιχείων μίας γλώσσας σε μια άλλη καταδεικνύει το πώς οι δίγλωσσοι ενεργοποιούν, διαχωρίζουν και επιλέγουν λέξεις μεταξύ δύο γλωσσών. Για παράδειγμα, όταν ένα δίγλωσσο παιδί με κυρίαρχη γλώσσα τα ισπανικά μιλάει την πρώτη γλώσσα (δηλαδή τα ισπανικά), δεν εξασκεί αρκετά τη δεύτερη γλώσσα (Costa and Santesteban, 2004). Έρευνες υποδεικνύουν ότι η μεταφορά στην πρώτη γλώσσα είναι πιο απαιτητική από την μεταφορά στην δεύτερη, καθώς η κυρίαρχη γλώσσα λειτουργεί περιοριστικά, γιατί

χρειάζονται πιο απαιτητικές και σε βάθος γνωστικές ικανότητες για να μεταφέρουν ισπανικές λέξεις στα αγγλικά (Kroll et al., 2008).

Κατά καιρούς, οι δίγλωσσοι μεταφέρουν στοιχεία της μίας γλώσσας στην άλλη για να συμπληρώσουν γνωστικά κενά για συγκεκριμένες γλωσσικές απαιτήσεις (Greene et al., 2013). Συνήθως, οι δίγλωσσοι επιδεικνύουν μία σχετική άνεση όταν έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο γλώσσες με σκοπό να επιτευχθεί η επικοινωνία. Τα παιδιά προσπαθώντας να παράγουν λόγο ακολουθούν τα εξής στάδια: εννοιολογικά μηνύματα, σχηματισμό και άρθρωση μίας λέξης. Για να συμπληρώσει το παιδί μία άσκηση στην οποία πρέπει να πει την σωστή λέξη, πρώτα αναδύεται ένα εννοιολογικό πρότυπο. Δεύτερον, σχηματίζονται φωνολογικά και λεξιλογικά τα στοιχεία της λέξης και τελικά αρθρώνεται η λέξη για να ταιριάζει με το γλωσσικό πλαίσιο. Καθώς οι δίγλωσσοι μοιράζονται εννοιολογικά χαρακτηριστικά και για τις δύο γλώσσες, και οι δύο γλώσσες είναι πιθανό να ενεργοποιηθούν κατά την διαδικασία επιλογής λέξεων, που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την διάρκεια των σημασιολογικών ασκήσεων (Greene et al., 2013). Κατά την διάρκεια ενός τεστ, το παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει προκλήσεις στο να καταπιέσει την απάντηση του από την γλώσσα που είναι πιο ισχυρή, καθώς σε συγκεκριμένες ασκήσεις ενεργοποιούνται δύο λεξικά αντικείμενα, δηλαδή έχει στο μυαλό του λέξεις διαφορετικών γλωσσών ταυτόχρονα.

Επιλογή λέξεων και γλώσσας

Η αντίληψη ενός παιδιού για το κοινωνικολεξικό πλαίσιο επηρεάζει ακόμη περισσότερο την επιλογή των λέξεων και της γλώσσας. Μελέτες έχουν δείξει πως τα δίγλωσσα παιδιά με κυρίαρχη γλώσσα τα ισπανικά είναι πιο πιθανό να μεταφέρουν λέξεις από τα αγγλικά κατά την διάρκεια τεστ γλώσσας παρά να μεταφέρουν ισπανικές λέξεις στα αγγλικά (Greene et al., 2013). Μία πρόσφατη έρευνα εξέτασε την μεταφορά εκφράσεων από μία γλώσσα σε μία άλλη στα δίγλωσσα παιδιά με και χωρίς γλωσσικές διαταραχές (Gutiérrez-Clellen et al., 2009). Σε αυτήν την μελέτη, οι γραμματικά προερχόμενες μεταφορές εκφράσεων των παιδιών, που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας, συνδέθηκαν όχι με το πόσο καλά μίλαγαν την γλώσσα, αλλά με το ποιά γλώσσα ήταν η κυρίαρχη. Επίσης, το πλαίσιο έπαιξε ένα πάρα πολύ σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι τα παιδιά αύξησαν την συχνότητα της μεταφοράς εκφράσεων κατά την διάρκεια συζητήσεων πάνω σε αφηγηματικά δείγματα. Σε συμφωνία και με άλλες μελέτες, τα παιδιά μετέφεραν στοιχεία των αγγλικών στα ισπανικά περισσότερο από στοιχεία των ισπανικών στα αγγλικά, ανεξάρτητα από την κυρίαρχη γλώσσα.

Συγκεντρωτικά, αυτές οι μελέτες αποκαλύπτουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά εναλλάσσονται μεταξύ των γλωσσών κατά την διάρκεια των τεστ, της αφήγησης και των συζητήσεων ή επικοινωνιακών πράξεων (Greene et al., 2013).

1.12 Γλωσσικές διαταραχές σε δίγλωσσα παιδιά

Το περιορισμένο λεξιλόγιο έκφρασης παίζει σημαντικό ρόλο για να διακρίνει κανείς τα παιδιά στα οποία πιθανολογείται ότι υπάρχουν γλωσσικές διαταραχές (Spraulding, 2010). Η επιλογή της λάθος λέξης, η επιλογή λέξεων κατά προσέγγιση και η δυσκολία εύρεσης λέξης, συνδέονται με γλωσσικές διαταραχές (Spraulding, 2010). Στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ερμηνεύσουν την μεταφορά στοιχείων μίας γλώσσας σε μία άλλη, που χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα παιδιά, ως γλωσσικό μπέρδεμα ή ανεπαρκή γνώση της γλώσσας, πράγμα που θα υποδείκνυε κάποια διαταραχή (Greene et al., 2013).

Τα δίγλωσσα παιδιά που εξελίσσονται φυσιολογικά μπορεί να μεταφέρουν στοιχεία της μίας γλώσσας στην άλλη και να κάνουν λάθος επιλογή λέξεων λόγω λεξικής αβεβαιότητας (για το ποια λέξη είναι σωστή). Άρα, οι λεξιλογικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί να παρερμηνευτούν ως γλωσσικές διαταραχές. Για τους λόγους αυτούς, μια καλύτερη κατανόηση των αναδυόμενων λεξικών επιλογών των δίγλωσσων παιδιών και της επιλογής της γλώσσας μπορεί να βοηθήσει στο να διακρίνουμε μεταξύ των διαφορών που οφείλονται στη χρήση δύο γλωσσών και των γλωσσικών διαταραχών (Greene et al., 2013).

Υποβάλλοντας τα παιδιά σε διάφορα λεξικά τεστ, ο Dollaghan (1998) σημειώνει ότι τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές αντιμετωπίζουν τρεις δυσκολίες, όσον αφορά την διαδικασία επιλογής λέξεων: περιορισμένο λεξιλόγιο, μη επαρκής επεξεργασία των λέξεων και αδύναμες συνδέσεις μεταξύ νέων πραγμάτων/ λέξεων που μαθαίνουν. Από την άλλη, τα δίγλωσσα παιδιά κατέχουν γνώσεις και για τις δύο γλώσσες αλλά σε άνισο βαθμό. Ως αποτέλεσμα, το λεξιλόγιο ενός δίγλωσσου παιδιού μπορεί να φαίνεται περιορισμένο σε σχέση με το αντίστοιχο των παιδιών της ηλικίας του που μιλούν μόνο μία γλώσσα (Greene et al., 2013).

‘Επανάληψη μη λέξεων’ - εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για ένα γενικό, μη γλωσσικά συγκεκριμένο εργαλείο προσέγγισης που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση γενικά του λόγου και

των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών (Sharp & Mueller-Gathercole, 2013).

Το επίπεδο γνώσης της υπό εξέταση γλώσσας έχει σημαντική επίδραση στην επίδοση των παιδιών στην άσκηση “επανάληψης μη λέξεων” και η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου ως καθολικό εργαλείο προσέγγισης για την ομιλία και την γλώσσα θα πρέπει να υιοθετείται με προσοχή. Η επίδοση, όπως καταδεικνύεται από την έρευνα των Sharp & Mueller-Gathercole (2013), επηρεάζεται από μη γλωσσικές αλλά και γλωσσικές ικανότητες, όπως η βραχύχρονη μνήμη και η μορφο-φωνολογική εξέλιξη. Αυτές οι ικανότητες φαίνεται να βρίσκονται σε ασυμφωνία στα παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές διαταραχές. Σε ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου, ζητήθηκε από τα παιδιά να επαναλάβουν ανύπαρκτες “λέξεις” στην γλώσσα τους. Καθώς περιλαμβάνει “μη λέξεις”, η άσκηση θεωρείται ότι δεν είναι περιοριστική ως προς την γλώσσα που γίνεται και επομένως, εν δυνάμει κατάλληλη για την προσέγγιση όχι μόνο των μονόγλωσσων αλλά και των δίγλωσσων παιδιών που μαθαίνουν διάφορες γλώσσες. Λόγω αυτού του στοιχείου, θα μπορούσε η μέθοδος αυτή να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό μη φυσιολογικής ανάπτυξης στα δίγλωσσα παιδιά. Μέσω αυτής της μεθόδου μπορούν να εξεταστούν συγκεκριμένες γλωσσικές διαταραχές, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που πάσχουν από κάποια τέτοια διαταραχή, έχουν σημαντικά διαφορετική επίδοση στην άσκηση αυτή από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Sharp & Mueller-Gathercole, 2013).

Η αρχική έρευνα έδειξε ότι η επίδοση των παιδιών στην βασική/πρώτη γλώσσα είναι σχεδόν το ίδιο καλή σε σύγκριση με την επίδοση των παιδιών που μιλούσαν και δεύτερη γλώσσα, βάση πάντα της συγκεκριμένης άσκησης. Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν ότι η εξοικείωση με την γλώσσα επηρεάζει την επίδοση σε αυτές τις ασκήσεις. Παιδιά με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο είχαν χαμηλά σκορ στα τεστ, όπως ακριβώς και τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές της ίδιας ηλικίας (που εξετάστηκαν σε περιβάλλον εργαστηρίου). Θεωρείται σύνηθες για παιδιά χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου να έχουν κατώτερο επίπεδο γλωσσικών τοποθετήσεων (Sharp & Mueller-Gathercole, 2013).

Τα αποτελέσματα της εξοικείωσης με την γλώσσα μπορούν να παρατηρηθούν ακόμη και σε πολύ νεαρή ηλικία. Μια πρόσφατη μελέτη από τους Keren-Portnoy et al (2010), προσέγγισε τον ρόλο της γλωσσικής εξοικείωσης/εμπειρίας σε παιδιά 26 μηνών. Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος “επανάληψης μη λέξεων”, η οποία περιελάμβανε μη πραγματικές λέξεις (ψευδολέξεις)

που είχαν επίτηδες επινοηθεί για να συμπεριλάβουν ήχους, οι οποίοι είχαν ήδη αρχίσει να αναδύονται στο λεξιλόγιο του κάθε παιδιού. Παιδιά που επέδειξαν συνεχή και σταθερή αναπαραγωγή συγκεκριμένων συμφώνων νωρίτερα ήταν σε θέση να επαναλάβουν ψευδολέξεις που περιείχαν αυτά τα σύμφωνα με σχετικά μεγαλύτερη ακρίβεια από τα παιδιά που δεν είχαν τα συγκεκριμένα σύμφωνα στο λεξιλόγιό τους. Οι συγγραφείς παρατήρησαν ότι αυτό συνέβη γιατί τα παιδιά που το κατάφεραν νωρίτερα είχαν μεγαλύτερη εμπειρία, δηλαδή εξάσκηση, στο να αναπαράγουν αυτούς τους ήχους.

1.13 Δίγλωσση εκπαίδευση

1.13.1 Πώς το μεταναστευτικό κύμα επηρέασε την ελληνική εκπαίδευση

Το μεγάλο μεταναστευτικό κύμα προς την Ελλάδα αντικατοπτρίστηκε και στο σχολικό πληθυσμό (Gogonas, 2010). Κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005, πάνω από 140.000 μετανάστες και επαναπατριζόμενοι Έλληνες μαθητές γράφτηκαν στα ελληνικά σχολεία, αντιπροσωπεύοντας σχεδόν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Αν και δεν υπάρχουν στοιχεία για την εθνικότητα των μαθητών, κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2002-2003 το 72% των μη ιθαγενών μαθητών ήταν από την Αλβανία. Έτσι ανέκυψε το “πρόβλημα”, όπως συχνά χαρακτηρίζεται, της διγλωσσίας στις ελληνικές τάξεις (Gogonas, 2010).

Ενώ οι μαθητές καλούνται να μάθουν αγγλικά, γερμανικά ή γαλλικά, οι γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών αγνοούνται εντελώς από το εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχουν μέτρα που να ενθαρρύνουν την διατήρησης της εθνικής ταυτότητας και της μητρικής γλώσσας, έτσι στην πράξη οι δίγλωσσοι μαθητές ωθούνται να ενταχθούν πλήρως στο σύστημα (Paleologou and Evangelou, 2003). Ταυτόχρονα, λόγω αυτής της “βίαιης” εισαγωγής στο σύστημα, τα δίγλωσσα παιδιά δεν εντάσσονται ομαλά στο σύνολο και ενώ μπορεί να έχουν εξαιρετικές επιδόσεις στο σχολείο, παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή άλλα προβλήματα στην σχολική τους ζωή (Gogonas, 2010).

Συγκεντρωτικά στοιχεία αλλοδαπών παιδιών σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία

Τα ποσοτικά στοιχεία που ακολουθούν δίνουν μια συγκεντρωτική εικόνα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2008-09. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο έρευνας που κάνει το Ι.Π.Ο.Δ.Ε

κάθε χρόνο. Συγκεκριμένα τα στοιχεία προέρχονται από 4.978 Νηπιαγωγεία.

Πίνακας 1.1.: Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο Μαθητών	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών
Νηπιαγωγείο	128.319	15.447
Δημοτικό	568.797	58.332

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2010)

Πίνακας 1.2.: Δημόσια δημοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009

Περιφέρεια	Σύνολο μαθητών	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	34.174	1.235
Αττικής	166.908	22.105
Βορείου Αιγαίου	11.144	941
Δυτικής Ελλάδος	39.680	2.897
Δυτικής Μακεδονίας	17.344	854
Ηπείρου	17.463	1.268
Θεσσαλίας	40.798	3.493
Ιονίων Νήσων	11.891	2.016
Κεντρικής Μακεδονίας	110.099	9.068
Κρήτης	40.460	4.547
Νοτίου Αιγαίου	20.284	2.672

Πελοποννήσου	31.888	4.367
Στερεάς Ελλάδος	26.674	2.869
Σύνολο	568.797	58.332

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2010)

1.13.2 Έκθεση των δίγλωσσων παιδιών στις δύο γλώσσες και η επίδραση των γονιών στη διγλωσσία.

Τα παιδιά που μαθαίνουν ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες, εκτίθενται στις γλώσσες αυτές κατά το βρεφικό και το πρώιμο παιδικό στάδιο (MacLeod et al., 2013). Εφόσον τα παιδιά "εκτίθενται" σε δύο γλώσσες, αναγκαστικά έχουν συνολικά λιγότερη έκθεση σε κάθε μία από τις δύο γλώσσες σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Αυτός ο διαφορετικός βαθμός έκθεσης σε κάθε γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα τον ανομοιογενή διαμοιρασμό των γλωσσικών γνώσεων ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Επιπλέον, τα δίγλωσσα παιδιά εκτίθενται σε ένα πιο πολύπλοκο σύστημα γλωσσικών δομών. Παρά ταύτα, πολλά από τα δίγλωσσα παιδιά ανταπεξέρχονται με άνεση σε αυτήν την πρόκληση και αναπτύσσουν γλωσσικά συστήματα, τουλάχιστον στη μία από τις δύο γλώσσες, εφάμιλλα των παιδιών ίδιας ηλικίας που δεν θεωρούνται δίγλωσσα ή ακόμη και στις δύο γλώσσες. Βέβαια, δεν σημαίνει ότι όλα τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον με δύο γλώσσες γίνονται και στο σχολείο δίγλωσσα. Πολλά επιλέγουν να έχουν μια παθητική γνώση της μη κυρίαρχης γλώσσας και να γίνουν παραγωγικοί ομιλητές της βασικής (MacLeod et al., 2013).

Ο βαθμός έκθεσης στην δεύτερη γλώσσα είναι ένας δυναμικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να διαφέρει σε βάθος χρόνου. Ο ρόλος των γονιών και το κατά πόσο είναι αφοσιωμένοι στο να χρησιμοποιούν την μειονοτική/μειοψηφική γλώσσα στο σπίτι, βρέθηκε ότι έχουν μεγάλη επίδραση στην ικανότητα του παιδιού να γίνει δίγλωσσο (MacLeod et al., 2013). Μία συχνή πρόταση που ακολουθείται στις οικογένειες των δίγλωσσων παιδιών από εκπαιδευτικούς και ειδικούς είναι να υιοθετηθεί η προσέγγιση "μίας γλώσσας ανά γονέα", αλλά δεν είναι ξεκάθαρο ότι τα ερεθίσματα που προσφέρονται από ένα μόνο γονιό στην μειονοτική γλώσσα επαρκούν για να συνεχίσει το παιδί να χρησιμοποιεί και αυτήν τη γλώσσα και όταν θα πάει σχολείο. Συγκεκριμένα, πιθανόν, θα ήταν σημαντικό να χρησιμοποιούνται ερεθίσματα της δεύτερης γλώσσας στο σπίτι και από τους δύο γονείς, καθώς σε ορισμένες περιοχές του κόσμου μπορεί η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να είναι περιορισμένη ή μη υπαρκτή στα δημόσια

σχολεία, αντί να καταφεύγουν στην προσέγγιση που αναφέρθηκε προηγουμένως (μία γλώσσα ανά γονέα) ή να παρακολουθούν ειδικά προγράμματα για δίγλωσσες οικογένειες. Η ανάγκη αυτής της πρακτικής ενισχύεται και από το γεγονός ότι το παιδί, εάν δουλεύουν και οι δύο γονείς του, εκτίθεται λόγω της φύλαξης από άλλο άτομο ακόμη περισσότερο στην κυρίαρχη γλώσσα. Γενικά, δεν μπορεί να διευκρινιστεί ποσοτικά ο βαθμός των ερεθισμάτων που χρειάζονται τα παιδιά για να γίνουν δίγλωσσα (MacLeod et al., 2013).

Στην έρευνα των MacLeod et al (2013), η οποία μελέτησε δίγλωσσα παιδιά με κυρίαρχη γλώσσα τα γαλλικά και δεύτερη τα γερμανικά, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός έκθεσης στην κυρίαρχη γλώσσα ήταν τέτοιος που πριν ακόμη πάνε τα παιδιά σχολείο, είχαν αφήσει πιο πίσω την δεύτερη γλώσσα. Η προσέγγιση μιας γλώσσας ανά γονέα δεν φάνηκε να έχει αποτέλεσμα και γι αυτό το λόγο συχνά οι οικογένειες αναζητούν βοήθεια από εκπαιδευτικούς και ειδικούς θεραπευτές.

1.13.3 Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα και η ανάγκη σχολικής μεταρρύθμισης

Ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές εθνότητες και μιλούν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, έχει αυξηθεί σημαντικά στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα την ανάδυση έντονης προβληματικής. Είναι άραγε οι εκπαιδευτικοί προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν το συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να ενταχθούν και να γίνουν αποτελεσματικοί πολίτες της Ελλάδας και της Ευρώπης; Για τον λόγο αυτό, τα θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνονται όλο και πιο σχετικά με τα ελληνικά κοινωνικά και τα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Όπως έχει προαναφερθεί, στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση της *ατομικής διγλωσσίας*. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολο της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα.

Ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση αγνοεί και καταπιέζει τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο σημείο αυτό μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η διγλωσσία των παιδιών ως πλούτος για τη διδακτική πράξη.

1.13.4 Προτάσεις για την δίγλωσση εκπαίδευση

Αρχικά πρέπει να αποφασιστεί, εάν η εκπαίδευση που παρέχεται στους δίγλωσσους αλλοεθνείς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές και

μαθήτριες, οφείλει να οδηγεί στη μονογλωσσία ή στη διγλωσσία. Κάποια σχολεία αξιοποιούν τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών στα φροντιστηριακά τμήματα εκτός ωραρίου του Αναλυτικού Προγράμματος. Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση δε θεωρείται η πλέον επιτυχής, αφού αφενός η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο και όχι μέσο διδασκαλίας και αφετέρου σε αυτή δεν έχουν πρόσβαση οι γηγενείς μαθητές/τριες. Κατά τη Σκούρτου (2000), βασική προϋπόθεση για τη σωστή ανάπτυξη της διγλωσσίας είναι ο δάσκαλος να έχει γνώση της γλωσσικής ιδιομορφίας του κάθε παιδιού, για να μπορεί να δουλέψει πάνω σε αυτήν. Από την άλλη πλευρά, ο Cummins (2005), υποστηρίζει ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αξιοποιήσει την προηγούμενη γνώση του παιδιού, την κουλτούρα και τις εμπειρίες του από την άλλη του γλώσσα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα και να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση του σεβασμού και της αποδοχής της ετερότητας, ως πηγής εμπλουτισμού και όχι απειλής. Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν ανάγκη νέα αναδιαρθρωμένα σχολεία που θα αντιμετωπίζουν ισότιμα όλους τους μαθητές που προέρχονται από ποικίλες φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες (Μάρκου, 1997. Δαμανάκης, 1998. Parekh, 2000. Γκόβαρης, 2001-2004. Banks 2004). Η πολιτισμική ποικιλία που χαρακτηρίζει το μαθητικό κοινό πρέπει να οδηγήσει σε μια ανοιχτή και δυναμική εκδοχή της πολυπολιτισμικότητας που ευνοεί την συνύπαρξη, την συνάντηση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Forquin, 1991)

Μια πρόταση μέσω της οποίας θα μπορούσε να επιτευχθεί η “συνάντηση” των γλωσσών και των πολιτισμών στην τάξη είναι η χρήση δίγλωσσων βιβλίων και κειμένων ταύτισης. Τα δίγλωσσα βιβλία δίνουν την ευκαιρία στα δίγλωσσα παιδιά να αναγνωρίσουν τη σύνδεση των γλωσσών τους, αλλά και να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις δύο ‘ταυτότητες’ τους, ενώ παρέχουν σε όλα τα παιδιά της τάξης (δίγλωσσα ή μη) την δυνατότητα να αναπτύξουν μεταγλωσσικές και πολυγλωσσικές δεξιότητες. Ένα δίγλωσσο βιβλίο για παιδιά που αναφέρεται στο θέμα της παιδικής διγλωσσίας είναι «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία» (Τσοκαλίδου 2004). Το βιβλίο αυτό έχει εκδοθεί στα ελληνικά-αγγλικά και ελληνικά-αλβανικά και παρακινεί τα παιδιά να ανακαλύψουν τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στη

γειτονιά ή στο σχολείο τους με απώτερο στόχο να αναγνωρίσουν την αξία των γλωσσών. Μέσα από το περιεχόμενο του μπορούν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν το θέμα της συνύπαρξης των γλωσσών και των πολιτισμών στις σύγχρονες κοινωνίες, με τρόπο ανάλογο με την ηλικία των παιδιών της κάθε τάξης (Τσοκαλίδου, 2012).

Επίσης η Τσοκαλίδου αναφέρεται στα κείμενα ταύτισης. Τα κείμενα ταύτισης είναι γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά και εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις για τις γλώσσες, τη ζωή τους και την εκπαίδευση. Τα κείμενα αυτά μπορούν να γίνουν αντικείμενο εκπαιδευτικής αξιοποίησης, τόσο ως γλωσσική δομή, όσο και ως περιεχόμενο.

Άλλη πρόταση αποτελεί η δραστηριότητα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Εκτός από τα κείμενα, ένας καλός τρόπος λοιπόν για να θίξουμε γλωσσικά και πολιτισμικά ζητήματα στην τάξη είναι η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μία τέτοια δραστηριότητα. Παρακάτω παραθέτονται φωτογραφίες και δείγματα γραφής από την εφαρμογή του «Ελληνο-Αραβικού Πρότζεκτ: «Απ'τα μάτια των παιδιών» (Τσοκαλίδου, 2012), το οποίο εφαρμόστηκε σε μια τάξη νηπίων με απώτερο σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με την αραβική γλώσσα και αλφάβητο, αλλά και την εξάλειψη αρνητικών στερεότυπων που αφορούν τον αραβικό πολιτισμό. Συνοπτικά η εν λόγω δραστηριότητα περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Παρουσία ενός γονέα αραβικής καταγωγής στην τάξη και συζήτηση με τα παιδιά της τάξης σχετικά με τον τρόπο ζωής στην χώρα καταγωγής του.
2. Συζήτηση με τα παιδιά για το πού βρίσκεται η άλλη χώρα (συγκεκριμένα ο Λίβανος) στον παγκόσμιο χάρτη και σε σχέση με την Ελλάδα.
3. Προβολή φωτογραφιών και DVD από την ζωή εκεί και συζήτηση πάνω σε τυχόν ομοιότητες και διαφορές.
4. Γνωριμία με παιδικά βιβλία στα αραβικά και γνωριμία με την αραβική γραφή
5. Συζήτηση πάνω σε αντικείμενα από τη ζωή στον Λίβανο
6. Μουσική και μουσικά όργανα (όπως το τουμπελέκι) που χρησιμοποιούνται στη χώρα.
7. Χορός και αναγνώριση κοινών μουσικών οργάνων και ρυθμών
8. Μαγειρική και επαφή των παιδιών με κάποιες γεύσεις της χώρας.
9. Παραγωγή ζωγραφιών και γραπτών των νηπίων με θέμα αραβικά παραμύθια και γράμματα.
10. Συζήτηση και παρουσίαση κάποιων δράσεων στο Πανεπιστήμιο με

την παρουσία παιδιών και γονέων της τάξης.

Με έναυσμα την παραπάνω εφαρμογή, τα παιδιά μπορούν να φέρουν αντικείμενα, κάρτες ή χαρτονομίσματα από την χώρα καταγωγής των ίδιων ή των φίλων τους και να εμπλακούν σε μια δράση με αυτά τα αντικείμενα. Εναλλακτικά, ένας γονέας μεταναστευτικής καταγωγής μπορεί να βρεθεί στην τάξη και να απαντήσει σε ερωτήσεις των παιδιών που αφορούν τη ζωή στην άλλη χώρα.

Δια-πολιτισμικά ημερολόγια:

Τα παιδιά θα πρέπει να (κατά)γράψουν όλες τις εκδηλώσεις-δράσεις με πολιτισμικό περιεχόμενο στις οποίες έχουν λάβει μέρος κατά τη διάρκεια της τελευταίας χρονιάς και μετά να συζητήσουν και να συγκρίνουν τα διαφορετικά ημερολόγια. Η ανάγνωση βιβλίων, η παρακολούθηση ταινιών, η συμμετοχή σε φεστιβάλ, η παρακολούθηση συνεδρίων, η συμμετοχή σε γιορτές, αποτελούν επίσης πολιτισμικές δράσεις στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν τα παιδιά.

Ως εκ τούτου, στον βαθμό που η διγλωσσία των παιδιών, αποτελεί πραγματικότητα για τα παιδιά των μεταναστών/τριών που φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, θεωρούμε ότι η ανάγκη της παρουσίας της και στην τάξη είναι επιτακτική, μέσα από πρακτικές ενίσχυσης της παιδικής διγλωσσίας (Τσοκαλίδου, 2004). Η ουσιαστική γνωριμία των εκπαιδευτικών με τα δίγλωσσα παιδιά της τάξης τους προαπαιτεί την καλύτερη γνωριμία των πρώτων με τις οικογένειες και τις γλωσσικές επιλογές και χρήσεις των παιδιών εντός και εκτός σχολείου. Όπως προκύπτει και από έρευνες μεγαλύτερης έκτασης στο διεθνή χώρο (Benson, 2002), η ενθάρρυνση της διγλωσσίας των παιδιών συμβάλλει, ανάμεσα στα άλλα, στην καλύτερη σύνδεση του σχολείου με τις δίγλωσσες οικογένειες και κοινότητες στις οποίες ζουν τα παιδιά, στην τόνωση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων, αλλά και στην ενθάρρυνση της γλωσσομάθειας και του περιορισμού των πιθανών προκαταλήψεων όλων των παιδιών της τάξης (Baker, 2000).

Ο ρόλος της λογοτεχνίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο

Το μάθημα της Λογοτεχνίας, ως μάθημα που εμπλέκει και καλλιεργεί το μαθητή όχι μόνο διανοητικά αλλά συναισθηματικά και ψυχικά, μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την αλληλογνωριμία και τη γόνιμη αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετική καταγωγή. Η δημιουργική συνομιλία μαθητών και εκπαιδευτικών με λογοτεχνικά κείμενα από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να αποτελέσει αφετηρία διαλόγου ακόμη και αντιπαράθεσης με τους <<άλλους>> καθώς και πεδίο διαμόρφωσης ταυτότητας που δεν

αποκλείει και δεν στιγματίζει τον διαφορετικό αλλά τον ενσωματώνει και τον απελευθερώνει, δίνοντας του τη δυνατότητα να ακουστεί η δική του φωνή μέσα στην τάξη. Η διαπολιτισμική διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλλει στην κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών που έχουν οι μετανάστες μαθητές και γενικότερα να διευρύνει τις δυνατότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους.

Η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να υπηρετήσει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης, αρκεί να ενεργοποιηθούν συνδυαστικά τα ποικίλα χαρακτηριστικά της, όπως η πολυσημική γλώσσα της, η συγκινησιακή της επίδραση στον ανθρώπινο ψυχισμό και η σύνδεση της με το πολιτισμικό στοιχείο (Φρυδάκη 2004:1) Η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει αφενός ως αφετηρία διαλόγου για τα στερεότυπα αφετέρου ως μέσο αμφιπολιτισμικής προσέγγισης. Το μάθημα της Λογοτεχνίας, επομένως μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος, όταν παρέχεται η δυνατότητα σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων –προσεγγίσεων με σημείο αναφοράς στοιχεία πολιτισμικά της χώρας ή των χωρών προέλευσης των μαθητών μιας τάξης και της χώρας υποδοχής (Παμουκτσόγλου, 2004: 37) .

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης:

Παρατηρώντας όλο τον χρόνο τα παιδιά στις σχολικές αίθουσες, από την μελέτη της Tsokalidou (2005), σημειώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολήθηκαν με κανένα ζήτημα που αφορούσε τις άλλες γλώσσες και πολιτισμούς των δίγλωσσων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δεν αφιέρωσαν καθόλου χρόνο για την διδασκαλία της γλώσσας σε άλλες γλώσσες, την διγλωσσία ή φαινόμενα γλωσσικής επικοινωνίας, ενώ όποτε είχαν την ευκαιρία τόνιζαν ότι στην τάξη όλοι έπρεπε να χρησιμοποιούν τα ελληνικά σε κάθε περίπτωση. Όταν υπήρχε ελεύθερος χρόνος, οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να κάνουν ανάγνωση αντί να κάνουν ομαδικές ασκήσεις ή επιπλέον δραστηριότητες για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας για όσους χρειάζονταν παραπάνω εξάσκηση. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες περιορίζονταν σε ένα μικρό αριθμό μαθητών και περιστασιακά κοροϊδευτικά σχόλια γίνονταν από Έλληνες μαθητές σε σχέση με την προφορά των δίγλωσσων μαθητών όταν διάβαζαν δυνατά ή μιλούσαν στα ελληνικά. Δυστυχώς, η αντίδραση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν να ζητήσουν από τους μαθητές που έκαναν τα σχόλια να “μην ασχολούνται με το τι κάνουν οι άλλοι” (Tsokalidou, 2005).

Σχετικά με την έρευνα που διενήργησε η Tsokalidou (2005), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν πως η χρήση και η εξάσκηση της μητρικής γλώσσας θα έχει θετική επίδραση στην καλύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, παρόλο που θεωρείται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να “χτίσουν” πάνω στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών ώστε αυτά να μπορέσουν να αναπτυχθούν καλύτερα γλωσσικά και στην δεύτερη γλώσσα. Ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι το να έχουν στην τάξη παιδιά μεταναστών οδηγεί στην καθυστέρηση προόδου των ελληνόφωνων παιδιών, παραδέχτηκαν ότι δεν είχαν τον χρόνο ή το αναγκαίο εκπαιδευτικό υλικό για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών μεταναστών

Η υλοποίηση της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής κατεύθυνσης προϋποθέτει την ουσιαστική συμβολή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του εκπαιδευτικού συστήματος και γι αυτό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος πρέπει να είναι η αποτελεσματικότητα τους σε συνθήκες ετερότητας. Για να καταστούν αποτελεσματικοί πολυπολιτισμικοί εκπαιδευτικοί, χρειάζονται τις ακόλουθες γνώσεις:

- i. Γνώση των σημαντικών ερευνητικών προτύπων στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση
- ii. Γνώση των σημαντικών εννοιών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης
- iii. Ιστορική και πολιτισμική γνώση των κυριότερων εθνικών ομάδων
- iv. Παιδαγωγική γνώση σχετικά με το πώς πρέπει να προσαρμόζεται το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας στις μοναδικές ανάγκες των μαθητών από διάφορες πολιτισμικές και εθνικές ομάδες και διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Banks 2004)

Για να υπηρετήσουν αποτελεσματικά την προσέγγιση αυτή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να διερευνήσουν εναλλακτικές προοπτικές διδασκαλίας, να συμπεριλάβουν φωνές και ιδέες διαφορετικές από αυτές που παραδοσιακά υπήρχαν και να αντιληφθούν το δικό τους ρόλο στην διατήρηση του ρατσισμού και της καταπίεσης. Ακόμη πρέπει να υπάρχει συνειδητή προσπάθεια στο να αναδιαμορφώσουν τις δικές τους αντιλήψεις και να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο που διδάσκουν.

Καταλήγοντας λοιπόν, καλούμε τους/τις εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν την ‘αφανή διγλωσσία’ των παιδιών σε εμφανές πλεονέκτημα για όλη την τάξη.

2.Μεθοδολογία-Δείγμα

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στο σκοπό της παρούσας έρευνας, στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, καθώς επίσης γίνεται παρουσίαση του δείγματος που συμμετείχε σε αυτήν. Επιπλέον παρουσιάζεται το αξιολογητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα που διεξήχθη επικεντρώνεται στα παιδιά των οικονομικών μεταναστών με χώρα προέλευσης την Αλβανία, τα οποία αποτελούν μεγάλο μέρος των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των παιδιών είναι το ότι θεωρούνται δίγλωσσα, έχοντας ως πρώτη γλώσσα την αλβανική και ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η σύγκριση της επίδοσης αυτών των παιδιών (δίγλωσσων παιδιών αλβανικής καταγωγής) της Β΄ τάξης του Δημοτικού και μονόγλωσσων παιδιών με μητρική την ελληνική της ίδιας τάξης, όσον αφορά τις επιμέρους δεξιότητες της ανάγνωσης.

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄-Β΄ Δημοτικού* ή αλλιώς *Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών* του Κωνσταντίνου Πόρποδα. Παρακάτω γίνεται η παρουσίαση του συγκεκριμένου εργαλείου.

2.2 «Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α΄-Β΄ Δημοτικού»

Πρόκειται για ένα σταθμισμένο τεστ που δημιουργήθηκε από τον Κωνσταντίνο Δ. Πόρποδα (καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών), το οποίο στοχεύει στην ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα με το τεστ αυτό επιδιώκεται

α) να διευκολυνθεί ο έγκαιρος εντοπισμός (από την ηλικία του νηπιαγωγείου) των παιδιών εκείνων τα οποία είναι πιθανό να παρουσιάσουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, με την είσοδο τους στην Α΄ Δημοτικού και

β) να διερευνηθεί το επίπεδο των γνωστικο-γλωσσικών παραγόντων της ανάγνωσης (οι οποίοι πιθανόν να συνδέονται με τις αναγνωστικές δυσκολίες) σε παιδιά που ήδη φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Μέσω της χορήγησης του συγκεκριμένου εργαλείου αξιολογούνται οι γνωστικές λειτουργίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την διαδικασία της ανάγνωσης. Οι λειτουργίες αυτές είναι οι εξής:

- αναγνωστική αποκωδικοποίηση,
- αναγνωστική κατανόηση,
- φωνολογική επίγνωση
- βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών.

Οι δραστηριότητες (ασκήσεις) τις οποίες κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τα παιδιά είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε οι γνωστικές λειτουργίες που προαναφέρθηκαν να αξιολογηθούν ξεχωριστά. Πιο συγκεκριμένα παρακάτω αναφέρονται οι δραστηριότητες, καθώς και ποια γνωστική λειτουργία αξιολογεί η καθεμιά.

Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Δραστηριότητα 1^η Ανάγνωση συλλαβών

Δραστηριότητα 2^η Ανάγνωση ψευδολέξεων

Αναγνωστική κατανόηση

Δραστηριότητα 3^η Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων

Δραστηριότητα 4^η Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων

Φωνολογική ενημερότητα

Δραστηριότητα 5^η Διάκριση φωνημάτων

Δραστηριότητα 6^η Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα

Δραστηριότητα 7^η Απαλοιφή φωνημάτων

Βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών

Δραστηριότητα 8^η Μνήμη ακολουθιών αριθμών

Δραστηριότητα 9^η Επανάληψη ψευδολέξεων

2.3. Δείγμα

Η συγκεκριμένη έρευνα διήρκησε 6 εβδομάδες και διεξάχθηκε σε τρεις νομούς της χώρας (νομός Αττικής, νομός Αχαΐας, νομός Ηρακλείου). Το δείγμα επιλέχθηκε από συνολικά 12 Δημοτικά σχολεία (δύο σχολεία στην πόλη της Πάτρας, έξι σχολεία στην Αθήνα και τέσσερα στο Ηράκλειο Κρήτης). Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε τυχαία και όχι λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια (η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη που βρισκόταν η κάθε ερευνήτρια-φοιτήτρια). Το δείγμα αποτελούσαν 100 μαθητές της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου εκ των οποίων οι 50 ήταν παιδιά ελληνικής καταγωγής (25 κορίτσια και 25 αγόρια) και οι υπόλοιποι 50 δίγλωσσα παιδιά αλβανικής καταγωγής (25 κορίτσια και 25 αγόρια).

2.3.1 Κοινωνικό προφίλ δίγλωσσων παιδιών

Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε στα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν όλα τα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος μας (50 συνολικά) και τα οποία έχουν προκύψει από πληροφορίες που μας έδωσαν τα παιδιά. Τα πενήντα δίγλωσσα παιδιά των 12 σχολείων είναι αλβανικής καταγωγής. Η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται από 7,5 χρόνων - 8,8 χρόνων(Μ.Ο. 8,1χρ). Όλα τα παιδιά γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Σχετικά με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, βάσει του επαγγέλματος των γονιών τους, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γονέων των δίγλωσσων παιδιών είναι είτε εργάτες και υπάλληλοι σε καταστήματα είτε άνεργοι. Τα παιδιά δεν γνώριζαν συγκεκριμένα μέχρι ποια τάξη έχουν πάει οι γονείς τους.

2.3.2 Γλωσσική επιλογή και χρήση των παιδιών

Όλα τα παιδιά του δείγματός μας μπορούσαν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά με άνεση(σαν φυσικοί ομιλητές) κατά τη διάρκεια της χορήγησης του τεστ και της λήψης προσωπικών πληροφοριών εκτός από ένα παιδί που μιλούσε σπαστά ελληνικά. Όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι οι γονείς τους γνωρίζουν και χρησιμοποιούν στο σπίτι κυρίως τη μητρική και λιγότερο την ελληνική γλώσσα, τόσο με τα ίδια, όσο και στις μεταξύ τους επικοινωνίες. Μόνο ένα παιδί είπε ότι οι γονείς του μιλούν μόνο αλβανικά στο σπίτι γιατί δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.

Ως γλώσσα προτίμησής τους, τα πενήντα παιδιά επέλεξαν την ελληνική. Το γεγονός ότι το δείγμα μας αποτελείται από παιδιά μικρής ηλικίας, η πλειοψηφία των οποίων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και φοιτούν σε μονόγλωσσα, ελληνικά δημοτικά σχολεία μπορεί να ερμηνεύσει την κύρια προτίμηση των παιδιών για τα ελληνικά. Σχετικά με τη γλωσσική (ή διαγλωσσική) τους ικανότητα, όλα τα παιδιά θεωρούν ότι γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, ενώ για τη μητρική τους γλώσσα, 45 παιδιά δήλωσαν ότι την γνωρίζουν καλά, 4 μέτρια και 1 παιδί ότι δεν μιλάει καθόλου αλβανικά. Το δεδομένο αυτό δείχνει ότι, τουλάχιστον στην αρχή της σχολικής τους ζωής, τα περισσότερα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, ακόμη και όταν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν αναπτύξει διαγλωσσικές δεξιότητες, στον βαθμό που στην οικογένειά τους χρησιμοποιείται η εθνική τους γλώσσα. Ειδικότερα για τον γραπτό λόγο, 22 από τα 50 παιδιά δήλωσαν ότι μπορούν να γράψουν και 25 από τα 50 μπορούσαν να διαβάσουν και στην άλλη τους γλώσσα, γεγονός που μας εντυπωσιάζει, δεδομένου ότι τα παιδιά του δείγματός μας βρίσκονται μόλις στο στάδιο ανάπτυξης της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Αν και η γνώση τους αυτή μπορεί

να περιορίζεται σε κάποια γράμματα στην εθνική τους γλώσσα, το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν ότι μπορούν να γράψουν και να διαβάσουν σε δύο γλώσσες παραμένει σημαντικό και είναι, τουλάχιστον, ενδεικτικό μιας θετικής προδιάθεσης των παιδιών προς την ανάπτυξη γραμματισμού στις δύο γλώσσες τους.

2.3.3 Ένταξη των παιδιών στους τύπους διγλωσσίας

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα η πλειοψηφία των παιδιών του συγκεκριμένου δείγματος μπορεί να χαρακτηριστεί δυναμικά δίγλωσσα, στον βαθμό που χρησιμοποιούν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και τις δύο γλώσσες τους στην καθημερινή επικοινωνία και με τα μέλη της οικογένειάς τους. Εξαιρεση αποτελεί ένα παιδί που δήλωσε ότι δεν γνωρίζει καθόλου αλβανικά. Βάσει της κύριας γλωσσικής τους επιλογής και ταύτισης, έχουμε τα παιδιά που επιλέγουν, κυρίως, τα ελληνικά και αυτά που επιλέγουν και τις δύο γλώσσες. Δεν υπήρχε περίπτωση παιδιού που να επιλέγει κυρίως τα αλβανικά.

Στην ενότητα 3.2 αναφερθήκαμε στις μορφές της διγλωσσίας σύμφωνα με τρία κριτήρια. Με βάση τις πληροφορίες που αναφέραμε παραπάνω τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν σε κάποια από αυτά. Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας τα παιδιά κατέκτησαν ταυτόχρονα τις δύο γλώσσες καθώς γεννήθηκαν στην Ελλάδα και έρχονται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες από τη γέννηση τους (Τσοκαλίδου , Hoffmann 1991, Τριάρχη-Herrmann 2000). Με βάση τον τρόπο κατάκτησης έχουμε μικτή μορφή διγλωσσίας αφού η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται συνδυάζοντας την καθημερινή επαφή με φυσικούς ομιλητές και την διδασκαλία μέσω του σχολείου.

Όσο αφορά τα ψυχοκοινωνικογλωσσικά κριτήρια τα παιδιά ανήκουν στην αφαιρετική διγλωσσία καθώς η μητρική γλώσσα παραμελείται κυρίως στο σχολικό περιβάλλον και στις εξωσχολικές δραστηριότητες όπου τα παιδιά περνάνε το περισσότερο χρόνο της ημέρας και επιβάλλεται η συνεχής χρήση της δεύτερης γλώσσας.

2.4 Μεθοδολογία

Όπως προαναφέρθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το «*Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού*» του Κωνσταντίνου Πόρποδα.

Η διαδικασία είχε ως εξής: Η εξέταση του κάθε παιδιού πραγματοποιήθηκε σε ένα ήσυχο και ευχάριστο χώρο χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων (κυρίως χρησιμοποιήθηκαν βοηθητικές αίθουσες, οι οποίες υπήρχαν στον χώρο του σχολείου). Παιδί και

εξεταστής (φοιτήτρια) κάθισαν στο ίδιο τραπέζι, πάνω στο οποίο τοποθετήθηκαν τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή του τεστ τα οποία ήταν τα εξής: φυλλάδιο εξέτασης (ΦΕ), τεύχος παρουσίασης υλικού (ΤΠΥ), μολύβι για το παιδί, στυλό για την εξετάστρια. Προκειμένου η διαδικασία της εξέτασης να είναι ευχάριστη στο παιδί, κρίθηκε αναγκαίο να δημιουργηθεί μια άνετη και φιλική ατμόσφαιρα, στην οποία το κάθε παιδί θα μπορούσε να αποδώσει το μέγιστο των ικανοτήτων του. Η εξετάστρια επαινούσε κάθε προσπάθεια του παιδιού, χωρίς όμως να επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο, αλλά ούτε να αξιολογεί την απάντησή του. Επιπλέον η εξετάστρια έπρεπε να είχε υπόψη της πως όφειλε να τηρεί ακριβώς την ίδια διαδικασία και στάση απέναντι σε κάθε παιδί.

Οι κλίμακες που χορηγήθηκαν στα παιδιά και η σειρά με την οποία χορηγήθηκαν ήταν οι εξής

1. *Ανάγνωση συλλαβών*

Η κλίμακα αποτελείται από 24 συλλαβές. Το παιδί κλήθηκε να διαβάσει μία μία τις συλλαβές.

2. *Ανάγνωση ψευδολέξεων*

Η κλίμακα αποτελείται από 24 ψευδολέξεις. Το παιδί κλήθηκε να διαβάσει μία μία τις ψευδολέξεις.

3. *Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων*

Η κλίμακα αποτελείται από 16 προτάσεις, η καθεμιά από τις οποίες συνοδεύεται από τρεις εικόνες (Α), (Β), (Γ) οι οποίες υπάρχουν στο ΤΠΥ. Το παιδί αφού διάβασε την πρόταση κλήθηκε να επιλέξει την εικόνα η οποία αναπαριστά το νόημα της πρότασης.

4. *Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων*

Η κλίμακα αποτελείται από 16 προτάσεις από τις οποίες λείπει μια λέξη. Η λέξη που λείπει βρίσκεται κάτω από την πρόταση μαζί με δύο άλλες άσχετες προς την πρόταση λέξεις. Το παιδί κλήθηκε αφού διαβάσει την πρόταση και στη συνέχεια τις τρεις λέξεις, να κυκλώσει τη λέξη που ταιριάζει στην πρόταση.

5. *Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα*

Η κλίμακα αποτελείται από 24 ψευδολέξεις (παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας). Το παιδί κλήθηκε να ακούσει προσεκτικά την ψευδολέξη που διαβάσε (με ευκρίνεια και φυσικό ρυθμό και τόνο) η εξετάστρια, να την αναλύσει και να εκφωνήσει με σειρά τα φωνήματά της. Στη συγκεκριμένη κλίμακα η εξετάστρια μπορούσε να επαναλάβει την ψευδολέξη (το πολύ 2 φορές), όταν χρειάστηκε.

6. *Απαλοιφή φωνημάτων*

Η κλίμακα αποτελείται από 24 μονοσύλλαβες ψευδολέξεις (παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας). Το παιδί κλήθηκε να ακούσει προσεκτικά την ψευδολέξη που διάβασε η εξετάστρια (με ευκρίνεια και φυσικό ρυθμό και τόνο), καθώς και ποιο τμήμα (αρχικό ή τελικό σύμφωνο) πρέπει να απαλειφθεί και, στη συνέχεια να εκφωνήσει το υπόλοιπο τμήμα της ψευδολέξης που μένει μετά την απαλοιφή του φωνήματος. Και σε αυτή την κλίμακα η εξετάστρια μπορούσε να επαναλάβει την ψευδολέξη (το πολύ 2 φορές), όταν χρειάστηκε.

7. Μνήμη ακολουθιών αριθμών

Η κλίμακα αποτελείται από 16 σειρές αριθμητικών ψηφίων. Το παιδί κλήθηκε, αφού άκουσε προσεκτικά τα ψηφία κάθε σειράς τα οποία εκφώνησε (με ευκρίνεια και με τον ίδιο ρυθμό και τόνο, ένα ψηφίο ανά δευτερόλεπτο) η εξετάστρια, να τα επαναλάβει από μνήμης, με την ίδια ακολουθία. Η εξετάστρια κοίταζε προς άλλη κατεύθυνση για την αποφυγή της χρήσης χειλεανάγνωσης από το παιδί για ενίσχυση της μνημονικής συγκράτησης των ψηφίων. Επίσης η εξετάστρια όταν χρειάστηκε επανέλαβε μόνο μία φορά την ακολουθία.

8. Επανάληψη ψευδολέξεων

Η κλίμακα αποτελείται από 24 ψευδολέξεις (παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενου βαθμού δυσκολίας). Το παιδί κλήθηκε να επαναλάβει αμέσως τη ψευδολέξη που διάβασε (με ευκρίνεια και φυσικό ρυθμό και τόνο) η εξετάστρια. Και εδώ η εξετάστρια κοίταζε προς άλλη κατεύθυνση για τους λόγους που προαναφέρθηκαν και μπορούσε να επαναλάβει την ψευδολέξη μόνο μία φορά, όταν χρειάστηκε.

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι η κλίμακα (5) Διάκριση φωνημάτων δεν χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας, καθώς χορηγείται μόνο σε παιδιά νηπιαγωγείου. Σύμφωνα και με τα παραπάνω, πρώτα χορηγήθηκαν οι δύο κλίμακες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης (1), (2), προκειμένου να προσδιοριστεί σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η δεξιότητα του παιδιού να αποκωδικοποιεί το γραπτό λόγο. Στη συνέχεια ακολούθησαν οι κλίμακες της αναγνωστικής κατανόησης (3), (4) και τέλος αξιολογήθηκαν οι δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες που συνδέονται αιτιωδώς με την εκμάθηση της ανάγνωσης, δηλαδή η φωνολογική επίγνωση και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών, με τις κλίμακες (6), (7), (8) και (9). Στις περιπτώσεις έντονης αναγνωστικής δυσκολίας (εκδηλώνεται ως δυσκολία στην αποκωδικοποίηση), μετά τις δοκιμασίες (1) και (2) ακολούθησαν οι επόμενες δοκιμασίες με την εξής σειρά (6), (7), (8), (9), (3) και (4).

Για όλες τις κλίμακες ισχύουν τα εξής παρακάτω:

Πριν την χορήγηση της κάθε κλίμακας η εξετάστρια ενημέρωνε αναλυτικά το παιδί για το έργο που καλείται να κάνει. Για το λόγο αυτό παρουσίαζε πρώτα στο παιδί τέσσερα παραδείγματα, έτσι ώστε το παιδί να εξασκηθεί στο συγκεκριμένο έργο. Αν το παιδί απαντούσε λανθασμένα σε κάποιο παράδειγμα, τότε η εξετάστρια επαναχορηγούσε αυτό το παράδειγμα με όλες τις αναγκαίες εξηγήσεις, μέχρι το παιδί να καταλάβει αυτό που του ζητά να κάνει. Αν το παιδί (μετά την χορήγηση των παραδειγμάτων) είχε απαντήσει σωστά σε δύο παραδείγματα, η εξετάστρια προχωρούσε στη φάση της εξέτασης. Αν όμως δεν είχε απαντήσει σωστά σε δύο παραδείγματα, η χορήγηση της κλίμακας τερματιζόταν.

Σε όλες τις κλίμακες οι ερωτήσεις παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Συνεπώς αν το παιδί δεν κατάφερε να απαντήσει ή απέτυχε σε συνεχόμενες ερωτήσεις, δεν υπήρχε λόγος να συνεχιστεί η εξέταση. Για το λόγο αυτό η εξέταση τερματιζόταν όταν υπήρχαν τρεις συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις.

Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης, η εξετάστρια συμπλήρωνε τα στοιχεία του παιδιού (όνομα, σχολείο, ημερομηνία γέννησης) στο φυλλάδιο εξέτασης, όπου βρίσκονταν και οι απαντήσεις του. Τέλος ευχαριστούσε το παιδί για τη συμμετοχή του και το επιβράβευε για την επίδοσή του. Η βαθμολόγηση του τεστ γινόταν αφού ολοκληρωνόταν η εξέταση με ουδετερότητα, αντικειμενικότητα και σύμφωνα με τις οδηγίες για την κάθε κλίμακα αξιολόγησης.

3. Στατιστική ανάλυση - Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα Superior Performance Software System (SPSS, version 17). Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν περιγραφικά στατιστικά, αφού αρχικά έγινε έλεγχος κανονικότητας με την χρήση του ελέγχου Shapiro-Wilks, όπου και παρατηρήθηκε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και γι αυτό στην συγκριτική ανάλυση των μέσων τιμών, χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική ανάλυση. Οι ποιοτικές μεταβλητές (“ομάδα παιδιών, “φύλο”) περιγράφηκαν με κατανομές συχνοτήτων.

Οι 9 δραστηριότητες χορηγήθηκαν σε δείγμα 100 παιδιών εκ των οποίων 50 παιδιά είναι αλβανικής καταγωγής και 50 παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής. Η συλλογή των δεδομένων έγιναν σε παιδιά που φοιτούσαν στην Β΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και διήρκεσε περίπου 6 εβδομάδες.

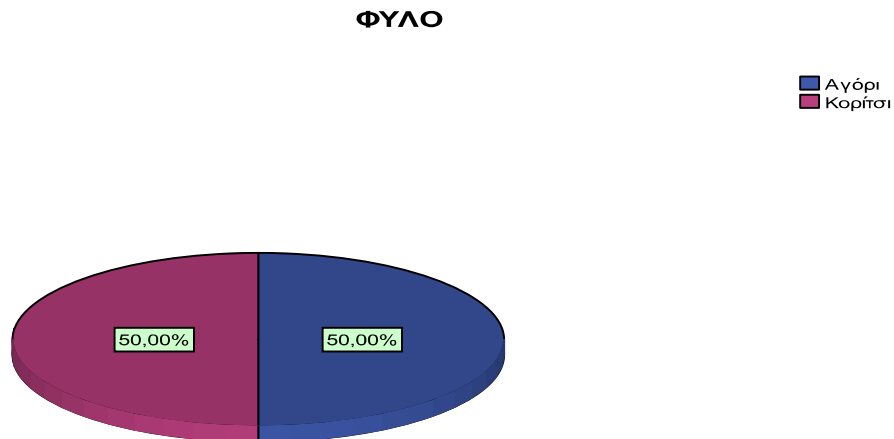
3.1 Φύλο

Από τα 100 παιδιά του δείγματος τα 50 (50%) είναι αγόρια και τα 50 (50%) είναι κορίτσια (Πίνακας 3.1, Διάγραμμα 3.1)

Πίνακας 3.1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος
ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγόρι	50	50,0	50,0	50,0
Κορίτσι	50	50,0	50,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3.1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος



Από τα 50 παιδιά αλβανικής καταγωγής, τα 25 (ποσοστό 25% του συνόλου) είναι αγόρια και τα 25 (ποσοστό 25% του συνόλου) είναι κορίτσια. Από τα 50 παιδιά ελληνικής καταγωγής 25 παιδιά (ποσοστό 25% του συνόλου) είναι αγόρια και τα 25 (ποσοστό 25% του συνόλου) είναι κορίτσια (Πίνακας 3.2, Διάγραμμα 3.2).

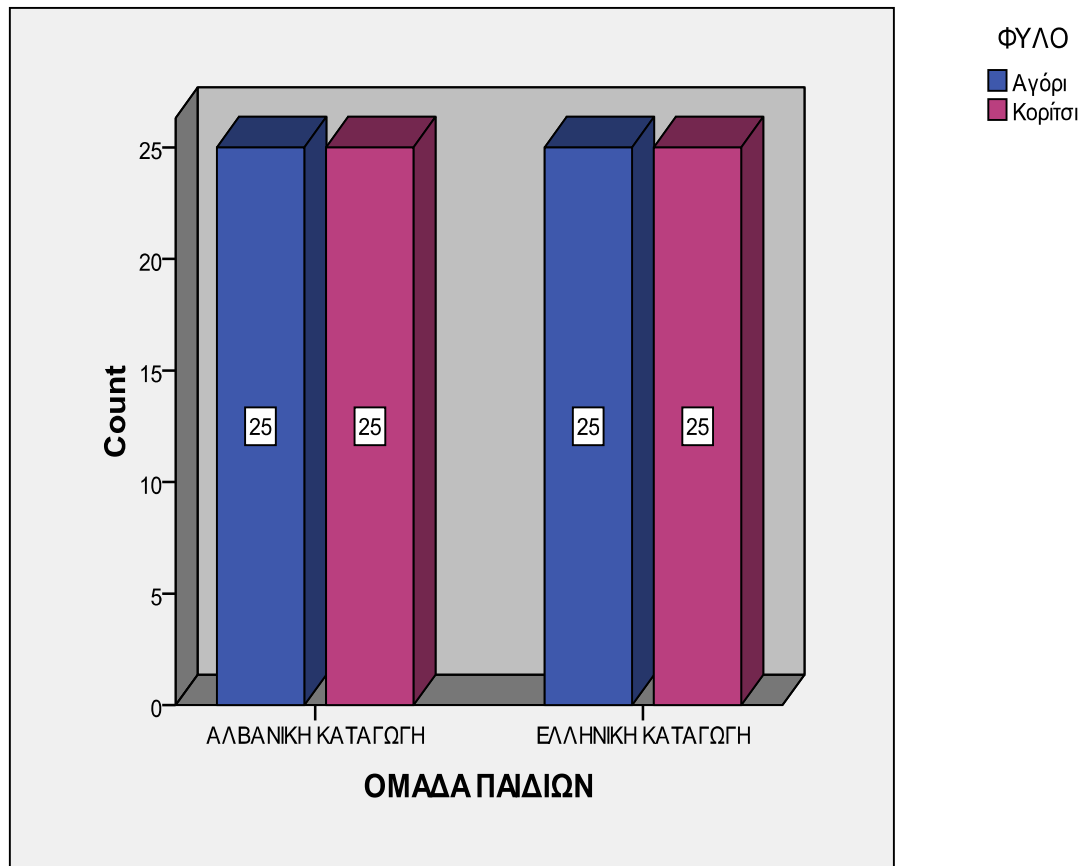
Πίνακας 3.2. Κατανομή δείγματος ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ * ΦΥΛΟ Crosstabulation

			ΦΥΛΟ		Total
			Αγόρι	Κορίτσι	
ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΑΛΒΑΝΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ	Count	25	25	50
		% of Total	25,0%	25,0%	50,0%
	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ	Count	25	25	50
		% of Total	25,0%	25,0%	50,0%
Total		Count	50	50	100
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Διάγραμμα 3.2. Κατανομή δείγματος ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών

Bar Chart



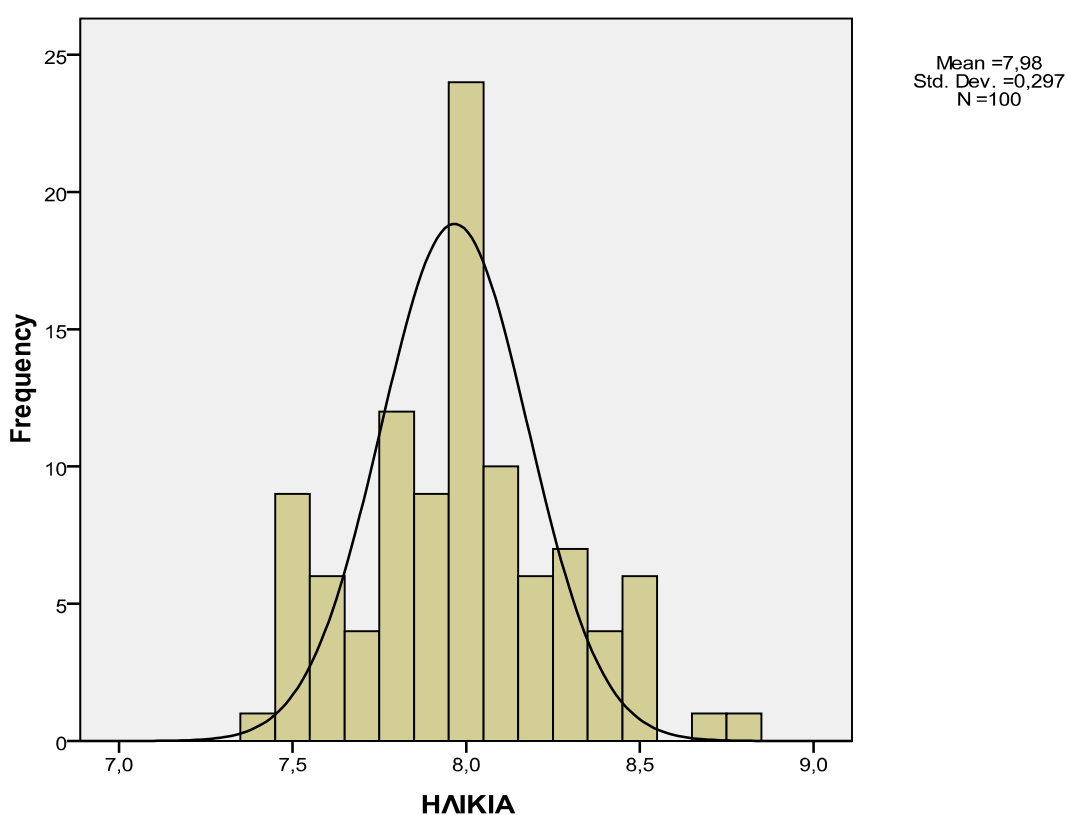
3.2 Ηλικία

Από την κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία στο **σύνολο του δείγματος** είναι 8 ετών και 8 μηνών, η ελάχιστη 7 ετών και 4 μηνών, το εύρος 1 έτος και 4 μήνες ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία είναι 7,98 (7 ετών και 9 μηνών) με τυπική απόκλιση (std. Deviation) ίση με 0,29 μήνες (Πίνακας 3.3). Λαμβάνοντας υπόψη την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα, η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 3.3).

Πίνακας 3.3. Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στο σύνολο του δείγματος

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	100	1,4	7,4	8,8	7,984	,2967
Valid N (listwise)	100					

Διάγραμμα 3.3. Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στο σύνολο του δείγματος



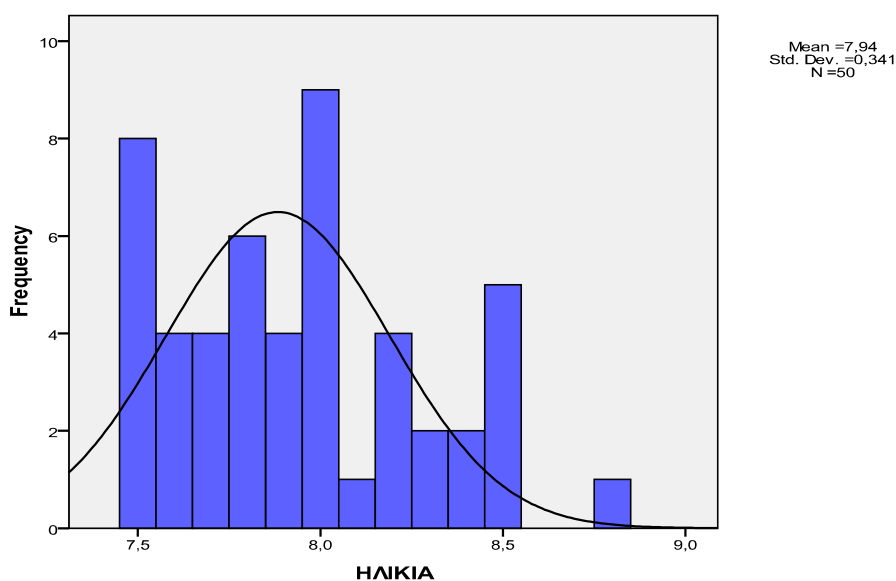
Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία στα **παιδιά αλβανικής καταγωγής** παρατηρούμε ότι η μέγιστη ηλικία είναι 8 ετών και 8 μηνών και η ελάχιστη 7 ετών και 5 μηνών, το εύρος 1 έτος και 3 μηνών, ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία είναι 7,94 (7 ετών και 9 μηνών) με τυπική απόκλιση (std. Deviation) ίση με 0,34 μήνες (Πίνακας 3.4, Διάγραμμα 3.4).

Πίνακας 3.4. Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	50	1,3	7,5	8,8	7,944	,3406
Valid N (listwise)	50					

Διάγραμμα 3.4. Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής



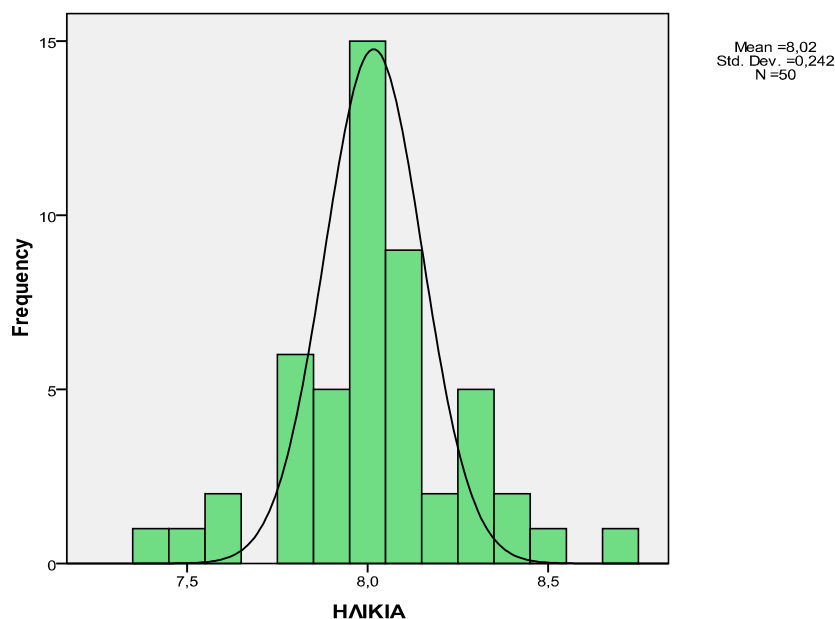
Στην ομάδα των **παιδιών ελληνικής καταγωγής**, διαπιστώνουμε ότι η μέγιστη ηλικία είναι 8 έτη και 7 μήνες, η ελάχιστη 7 έτη και 4 μήνες, το εύρος είναι 1 έτος και 3 μήνες, ενώ η εκτιμηθείσα μέση ηλικία είναι 8,02 (8 ετών) με τυπική απόκλιση (std. Deviation) ίση με 0,24 μήνες (Πίνακας 3.5, Διάγραμμα 3.5).

Πίνακας 3.5. Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΗΛΙΚΙΑ	50	1,3	7,4	8,7	8,024	,2421
Valid N (listwise)	50					

Διάγραμμα 3.5. Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής



3.3. Περιγραφική στατιστική αποτελεσμάτων και σύγκριση μέσης τιμής βαθμολογίας σε κάθε μια από τις δραστηριότητες ανά ομάδα παιδιών

Ο σκοπός της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι σε πρώτη φάση να περιγραφούν τα αποτελέσματα που κατάφεραν τα παιδιά τόσο αλβανικής καταγωγής όσο ελληνική καταγωγής, στην συνέχεια να εκτιμηθεί η μέση τιμή της βαθμολογίας και τέλος να γίνει σύγκριση μεταξύ των ομάδων παιδιών στις μεταβλητές του τεστ μάθησης. Για την σύγκριση της εκτιμηθείσας μέσης τιμής και τον εντοπισμό τυχόν στατιστικών σημαντικών διαφορών μεταξύ της μέσης τιμής (που μπορούν δηλαδή να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann Whitney Test (επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$), καθώς όπως προαναφέρθηκε οι ποσοτικές μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

F 1^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση συλλαβών)

Στην **1^η Δραστηριότητα**, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά **αλβανικής καταγωγής** είναι ίση με 23,00 (AB), 10,46 (TB) και 56,32 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 1,65. Στα παιδιά **με ελληνική καταγωγή**, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 23,14 (AB), 10,98 (TB) και 62,46 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 1,61 (Πίνακας 3.6 και 3.7).

Πίνακας 3.6. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 1^η Δραστηριότητα

	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	23,00	10,46	56,3200%
Median	24,00	13,00	84,0000%
Std. Deviation	1,654	2,964	30,75940%
Range	7	9	82,00%
Minimum	17	4	2,00%
Maximum	24	13	84,00%

Πίνακας 3.7. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 1^η Δραστηριότητα

	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	23,14	10,98	62,4600%
Median	24,00	13,00	84,0000%
Std. Deviation	1,616	3,047	31,47932%
Range	7	9	82,00%
Minimum	17	4	2,00%
Maximum	24	13	84,00%

Και δύο ομάδες παιδιών έχουν μια πολύ καλή επίδοση σε αυτή την δραστηριότητα, και μάλιστα η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή

του στατιστικού ελέγχου είναι 1115,00 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,296. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 1^η Δραστηριότητα μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική δηλαδή τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού (Πίνακας 3.8).

Πίνακας 3.8. *Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 1^η Δραστηριότητα*

Test Statistics^b

	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	1115,000	1115,000	1115,000
Wilcoxon W	2390,000	2390,000	2390,000
Z	-1,051	-1,051	-1,051
Asymp. Sig. (2-tailed)	,293	,293	,293
Monte Carlo Sig.	,290 ^a	,296 ^a	,296 ^a
Sig. (2- tailed)	99% Confidence Lower Interval Bound	,279	,284
	Upper Bound	,302	,307

F 2^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση ψευδολέξεων)

Στην 2^η Δραστηριότητα, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά *αλβανικής καταγωγής* είναι ίση με 21,08 (ΑΒ), 10,38 (ΤΒ) και 57,08 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 4,00. Στα παιδιά *με ελληνική καταγωγή*, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 21,28 (ΑΒ), 10,12 (ΤΒ) και 54,00 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 3,05 (Πίνακας 3.9, 3.10).

Πίνακας 3.9. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 2^η Δραστηριότητα

	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤ Α ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	21,08	10,38	57,0800%
Median	23,00	12,00	75,0000%
Std. Deviation	4,004	3,795	34,45248%
Range	14	11	90,00%
Minimum	10	3	1,00%
Maximum	24	14	91,00%

Πίνακας 3.10. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 2^η Δραστηριότητα

	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	21,28	10,12	54,0000%
Median	22,50	11,00	62,5000%
Std. Deviation	3,051	3,526	33,48652%
Range	12	11	90,00%
Minimum	12	3	1,00%
Maximum	24	14	91,00%

Και σε αυτή την δραστηριότητα, δύο ομάδες παιδιών έχουν μια καλή επίδοση, και μάλιστα και εδώ η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή

του στατιστικού ελέγχου είναι 1182,00 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,610. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 2^η Δραστηριότητα μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική δηλαδή τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού (Πίνακας 3.11).

Πίνακας 3.11. Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 2^η Δραστηριότητα

Test Statistics			
	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙ Α ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	1182,000	1178,500	1178,500
Wilcoxon W	2457,000	2453,500	2453,500
Z	-,479	-,504	-,504
Asymp. Sig. (2-tailed)	,632	,614	,614
Monte Sig.	,628	,610	,610
Carlo Sig. 99% Confidence Lower (2-tailed) Interval Bound	,615	,598	,598
Upper Bound	,640	,623	,623

F 3^η Δραστηριότητα (ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων)

Στην **3^η Δραστηριότητα**, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά **αλβανικής καταγωγής** είναι ίση με 14,84 (ΑΒ), 9,72 (ΤΒ) και 47,78 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 0,887. Στα παιδιά **με ελληνική καταγωγή**, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 15,28 (ΑΒ), 10,90 (ΤΒ) και 60,90 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 0,927 (Πίνακας 3.12, 3.13).

Πίνακας 3.12. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 3^η Δραστηριότητα

	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	14,84	9,72	47,7800%
Median	15,00	10,00	50,0000%
Std. Deviation	,997	2,532	26,92870%
Range	4	9	82,00%
Minimum	12	4	2,00%
Maximum	16	13	84,00%

Πίνακας 3.13. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 3^η Δραστηριότητα

	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	15,28	10,90	60,9000%
Median	16,00	13,00	84,0000%
Std. Deviation	,927	2,636	28,37018%
Range	3	8	79,00%
Minimum	13	5	5,00%
Maximum	16	13	84,00%

Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 912,00 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,016. Εφόσον το p-value έχει τιμή μικρότερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 3^η Δραστηριότητα μεταξύ των δυο

ομάδων παιδιών είναι στατιστικώς σημαντική δηλαδή τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού (Πίνακας 3.14).

Πίνακας 3.14. *Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 3^η Δραστηριότητα*

Test Statistics

	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΑΒ	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	912,000	915,000	915,000
Wilcoxon W	2187,000	2190,000	2190,000
Z	-2,474	-2,452	-2,452
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,014	,014
Monte Sig.	,016	,016	,016
Carlo Sig. 99% Confidence Lower Bound	,013	,013	,013
(2-tailed) Interval Upper Bound	,019	,020	,020

F 4^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων)

Στην 4^η Δραστηριότητα, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά *αλβανικής καταγωγής* είναι ίση με 14,48 (ΑΒ), 10,46 (ΤΒ) και 55,06 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 1,52. Στα παιδιά *με ελληνική καταγωγή*, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 14,46 (ΑΒ), 10,14 (ΤΒ) και 51,68 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 1,16 (Πίνακας 3.15, 3.16).

Πίνακας 3.15. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 4^η Δραστηριότητα

	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	14,48	10,46	55,0600%
Median	15,00	11,00	63,0000%
Std. Deviation	1,529	2,851	29,79345%
Range	7	9	86,00%
Minimum	9	5	5,00%
Maximum	16	14	91,00%

Πίνακας 3.16. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 4^η Δραστηριότητα

	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	14,46	10,14	51,6800%
Median	15,00	11,00	63,0000%
Std. Deviation	1,164	2,424	26,20285%
Range	5	9	86,00%
Minimum	11	5	5,00%
Maximum	16	14	91,00%

Και σε αυτή την δραστηριότητα, η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1162,50 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,530. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο

σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 4^η Δραστηριότητα μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 3.17).

Πίνακας 3.17. Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 4^η Δραστηριότητα

Test Statistics			
	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΗΤΑ ΤΒ	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	1163,000	1162,500	1162,500
Wilcoxon W	2438,000	2437,500	2437,500
Z	-,625	-,628	-,628
Asymp. Sig. (2-tailed)	,532	,530	,530
Monte Carlo Sig.	,526	,530	,530
Carlo Sig. 99% Confidence Interval (2-tailed)	Lower Bound	,514	,517
	Upper Bound	,539	,542

Ε 6^η Δραστηριότητα (Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα)

Στην 6^η Δραστηριότητα, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά *αλβανικής καταγωγής* είναι ίση με 20,08 (ΑΒ), 11,02 (ΤΒ) και 64,48 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 4,57. Στα παιδιά *με ελληνική καταγωγή*, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 19,62 (ΑΒ), 10,76 (ΤΒ) και 59,56 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 4,84 (Πίνακας 3.18, 3.19).

Πίνακας 3.18. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 6^η Δραστηριότητα

	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	20,08	11,02	64,4800%
Median	22,00	11,50	75,0000%
Std. Deviation	4,571	2,917	27,01869%
Range	16	10	89,00%
Minimum	8	4	2,00%
Maximum	24	14	91,00%

Πίνακας 3.19. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 6^η Δραστηριότητα

Statistics
ΠΑΙΔΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ

	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	19,62	10,76	59,5600%
Median	21,00	11,00	63,0000%
Std. Deviation	4,840	3,074	30,40352%
Range	19	10	89,00%
Minimum	5	4	2,00%
Maximum	24	14	91,00%

Και σε αυτή την δραστηριότητα, η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά

ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή, με τα παιδιά αλβανικής καταγωγής να έχουν καταφέρει περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις από ότι τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1210,50 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,671. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 6^η Δραστηριότητα μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 3.20).

Πίνακας 3.20. Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 6^η Δραστηριότητα

Test Statistics

	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ ΤΑ ΑΒ	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΤΒ	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ ΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	1210,500	1211,500	1190,500
Wilcoxon W	2485,500	2486,500	2465,500
Z	-,275	-,269	-,416
Asymp. Sig. (2-tailed)	,783	,788	,678
Monte Sig.	,793	,790	,671
Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Lower Bound	,782	,779
	Upper Bound	,803	,800
			,683

F 7^η Δραστηριότητα (Απαλοιφή φωνημάτων)

Στην 7^η Δραστηριότητα, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά **αλβανικής καταγωγής** είναι ίση με 21,72 (ΑΒ), 10,30 (ΤΒ) και 52,86 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 2,611. Στα παιδιά **με ελληνική καταγωγή**, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 21,74 (ΑΒ), 10,76 (ΤΒ) και 57,46 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 2,61 (Πίνακας 3.21, 3.22).

Πίνακας 3.21. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής στην 7^η Δραστηριότητα

		7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N	Valid	50	50	50
	Missing	0	0	0
Mean		21,72	10,30	52,8600%
Median		22,00	10,00	50,0000%
Std. Deviation		2,611	2,735	28,88472%
Range		13	9	86,00%
Minimum		11	5	5,00%
Maximum		24	14	91,00%

Πίνακας 3.22. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 7^η Δραστηριότητα

		7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N	Valid	50	50	50
	Missing	0	0	0
Mean		21,74	10,76	57,4600%
Median		23,00	11,00	63,0000%
Std. Deviation		3,626	3,068	32,20800%
Range		22	9	86,00%
Minimum		2	5	5,00%
Maximum		24	14	91,00%

Σε αυτή την δραστηριότητα, η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή

του στατιστικού ελέγχου είναι 1138,50 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,433. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 7^η Δραστηριότητα μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 3.23).

Πίνακας 3.23. *Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 7^η Δραστηριότητα*

Test Statistics

	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ ΤΑ ΑΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓ ΙΑ ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	1138,000	1138,500	1138,500
Wilcoxon W	2413,000	2413,500	2413,500
Z	-,792	-,789	-,789
Asymp. Sig. (2-tailed)	,429	,430	,430
Monte Sig.	,425	,433	,433
Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Lower Bound	,412	,420
	Upper Bound	,437	,446

Ε 8^η Δραστηριότητα (Μνήμη ακολουθιών αριθμών)

Στην 8^η Δραστηριότητα, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά *αλβανικής καταγωγής* είναι ίση με 9,20 (ΑΒ), 8,46 (ΤΒ) και 33,70 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 2,16. Στα παιδιά *με ελληνική καταγωγή*, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 9,04 (ΑΒ), 8,40 (ΤΒ) και 33,60 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 2,18 (Πίνακας 3.24, 3.25).

Πίνακας 3.24. Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 8^η Δραστηριότητα

	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	9,20	8,46	33,7000%
Median	9,00	8,00	25,0000%
Std. Deviation	2,167	2,468	25,70496%
Range	9	10	90,00%
Minimum	5	5	5,00%
Maximum	14	15	95,00%

Πίνακας 3.25. Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 8^η Δραστηριότητα

	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	9,04	8,40	33,6000%
Median	9,00	8,00	25,0000%
Std. Deviation	2,185	2,356	23,80362%
Range	13	12	94,00%
Minimum	0	3	1,00%
Maximum	13	15	95,00%

Η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή, με τα παιδιά αλβανικής καταγωγής να έχουν μια λίγο καλύτερη επίδοση από ότι τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1240,50 και το

αντίστοιχο p-value είναι 0,755. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 8^η Δραστηριότητα μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 3.26).

Πίνακας 3.26. *Mann Whitney non parametric test* για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 8^η Δραστηριότητα

Test Statistics			
	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΑΒ	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΤΒ	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	1237,500	1240,500	1205,000
Wilcoxon W	2512,500	2515,500	2480,000
Z	-,087	-,066	-,314
Asymp. Sig. (2-tailed)	,930	,947	,753
Monte Sig.	,931	,953	,755
Carlo Sig. 99% (2-tailed) Confidence Interval	Lower Bound ,925	Upper Bound ,948	,744
	Upper Bound ,938	Upper Bound ,959	,766

F 9^η Δραστηριότητα (Επανάληψη ψευδολέξεων)

Στην 9^η Δραστηριότητα, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά *αλβανικής καταγωγής* είναι ίση με 20,80 (ΑΒ), 10,64 (ΤΒ) και 56,44 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 3,807. Στα παιδιά *με ελληνική καταγωγή*, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας είναι ίση με 21,14 (ΑΒ), 10,68 (ΤΒ) και 56,02 εκατοστημόρια, με τυπική απόκλιση 2,99 (Πίνακας 3.27, 3.28).

Πίνακας 3.27. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής στην 9^η Δραστηριότητα

	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	20,80	10,64	56,4400%
Median	22,00	11,00	63,0000%
Std. Deviation	3,807	3,312	32,72904%
Range	18	11	93,00%
Minimum	6	4	2,00%
Maximum	24	15	95,00%

Πίνακας 3.28. Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά ελληνικής καταγωγής στην 9^η Δραστηριότητα

	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
N Valid	50	50	50
Missing	0	0	0
Mean	21,14	10,68	56,0200%
Median	22,00	11,00	63,0000%
Std. Deviation	2,990	3,359	32,22275%
Range	15	11	93,00%
Minimum	9	4	2,00%
Maximum	24	15	95,00%

Η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1249,00 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,755. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,996 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας στην 9^η Δραστηριότητα μεταξύ

των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 3.29).

Πίνακας 3.29. *Mann Whitney non parametric test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών αλβανικής καταγωγής και των παιδιών ελληνικής καταγωγής στην 9^η Δραστηριότητα*

Test Statistics

	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΒΒ	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ ΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Mann-Whitney U	1237,500	1249,000	1249,000
Wilcoxon W	2512,500	2524,000	2524,000
Z	-,087	-,007	-,007
Asymp. Sig. (2-tailed)	,930	,994	,994
Monte Sig.	,932	,996	,996
Carlo Sig. (2-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound	,926
		Upper Bound	,939
			,994
			,998

3.4. Σύγκριση μέσης τιμής βαθμολογίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής και στα παιδιά ελληνικής καταγωγής με βάση το φύλο

Στο σημείο αυτό της στατιστικής ανάλυσης θα πραγματοποιηθεί έλεγχος κατά πόσο τα αποτελέσματα που πέτυχε κάθε ομάδα παιδιών σε κάθε μία από τις δραστηριότητες διαφέρουν ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Αρχικά θα γίνει μία περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων που πέτυχε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο και στην συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν ένα τουλάχιστον ζεύγος παιδιών παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis είναι Μη Παραμετρική διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί για τη σύγκριση τριών ή περισσότερων πληθυσμών. Εδώ, η μηδενική μας υπόθεση (H_0) είναι **ότι η μέση τιμή σωστών απαντήσεων σε κάθε ζεύγος παιδιών** (αγόρια αλβανικής καταγωγής vs αγόρια ελληνικής καταγωγής, κορίτσια αλβανικής

καταγωγής vs κορίτσια ελληνικής καταγωγής, αγόρια αλβανικής καταγωγής vs κορίτσια ελληνικής καταγωγής, αγόρια ελληνικής καταγωγής vs κορίτσια ελληνικής καταγωγής) **δεν διαφέρει**, ενώ η αρχική υπόθεση (H_1) ότι η μέση τιμή διαφέρει σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών.

Αν το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H_0) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών. Αν, όμως το p-value έχει τιμή μικρότερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) απορρίπτουμε την H_0 και αποδεχόμαστε την H_1 άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών. Σε αυτή την περίπτωση προχωρούμε στο μη παραμετρικό έλεγχο Mann Whitney test για να διαπιστώσουμε ποιό από τα ζεύγη παιδιών που προαναφέρθηκε, παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην βαθμολογία που έχει πετύχει.

F 1^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση συλλαβών)

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται η μέση τιμή του Αρχικού Βαθμού, του Τυπικού Βαθμού και το εκατοστημόριο που αντιστοιχεί αυτή η μέση τιμή, που πέτυχε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο. Παρατηρούμε ότι και οι 4 ομάδες παιδιών έχουν πετύχει κατά μέσο όρο σχεδόν ίδιες σωστές απαντήσεις, με τα αγόρια ελληνικής καταγωγής να τα έχουν καταφέρει λίγο καλύτερα από τις υπόλοιπες ομάδες (Πίνακας 3.30)

Πίνακας 3.30. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 1^η δραστηριότητα

		Descriptives		
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ		Statistic	Std. Error
1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	23,24	,210
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	22,76	,417
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	23,20	,374
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	23,08	,270
1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,64	,538
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,28	,652
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	11,44	,603
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,52	,614
1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	57,3600%	5,92224%
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	55,2800%	6,48884%
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	67,9600%	6,01151%
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	56,9600%	6,50140%

Συγκρίνοντας τις διαφορές σε όλα τα ζεύγη παιδιών, με τον έλεγχο

Kruskal-Wallis βλέπουμε ότι εφόσον το p-value (=0,438) έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή σωστών απαντήσεων στην 1^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.31).

Πίνακας 3.31. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 1^η Δραστηριότητα*

Test Statistics^{b,c}

	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΑΒ	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΤΒ	1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ ΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Chi-Square	2,716	2,716	2,716
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,438	,438	,438
Monte Sig.	,433 ^a	,438 ^a	,438 ^a
Carlo Sig. 99% Confidence Interval			
Lower Bound	,420	,425	,425
Upper Bound	,445	,450	,450

F 2^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση ψευδολέξεων)

Στην 2^η Δραστηριότητα, παρατηρούμε ότι τα αγόρια αλβανικής καταγωγής έχουν πετύχει τις περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες παιδιών, ενώ τα αγόρια ελληνικής καταγωγής έχουν πετύχει τις λιγότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις (Πίνακας 3.32).

Πίνακας 3.32. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 2^η δραστηριότητα

		Descriptives		
		ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	Statistic	Std. Error
2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	21,48	,724
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	20,68	,879
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	21,12	,631
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	21,44	,600
2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,68	,718
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,08	,808
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	9,92	,673
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,32	,748
2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	59,7200%	6,60341%
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	54,4400%	7,26294%
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	51,7200%	6,39935%
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	56,2800%	7,08461%

Συγκρίνοντας τις διαφορές με τον έλεγχο Kruskal-Wallis βλέπουμε

ότι εφόσον το p-value (=0,828) έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή σωστών απαντήσεων στην 2^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.33).

Πίνακας 3.33. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 2^η Δραστηριότητα*

Test Statistics^{b,c}

	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΑΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΒ	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙ Α ΕΠΙ %
Chi-Square	,945	,917	,917
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,815	,821	,821
Monte Sig.	,815 ^a	,828 ^a	,828 ^a
Carlo Sig. 99% Confidence Lower Interval Bound	,805	,818	,818
Upper Bound	,825	,837	,837

F 3^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων)

Στην 3^η Δραστηριότητα, παρατηρούμε ότι τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) με ελληνική καταγωγή έχουν πετύχει κατά μέσο όρο περισσότερες σωστές απαντήσεις από τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) αλβανικής καταγωγής (Πίνακας 3.34).

Πίνακας 3.34. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 3^η δραστηριότητα

Descriptives					
		ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ		Statistic	Std. Error
3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ AB	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	14,88	,185	
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	14,80	,216	
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	15,28	,178	
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	15,28	,196	
3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ TB	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	9,76	,487	
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	9,68	,535	
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,88	,514	
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,92	,551	
3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	48,0800%	5,17749%	
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	47,4800%	5,69272%	
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	60,4400%	5,62023%	
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	61,3600%	5,84177%	

Συγκρίνοντας αυτές τις διαφορές με τον έλεγχο Kruskal-Wallis βλέπουμε ότι εφόσον το p-value (=0,104) έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση

τιμή σωστών απαντήσεων στην 3^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.35).

Πίνακας 3.35. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 3^η Δραστηριότητα*

Test Statistics^{b,c}

	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΒΒ	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗ ΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Chi-Square	6,141	6,030	6,030
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,105	,110	,110
Monte Sig.	,099 ^a	,104 ^a	,104 ^a
Carlo Sig. 99% Confidence Lower Bound	,091	,096	,096
Interval Upper Bound	,107	,112	,112

F 4^η Δραστηριότητα (Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων)

Στην 4^η Δραστηριότητα, παρατηρούμε ότι κορίτσια αλβανικής καταγωγής έχουν πετύχει τον μεγαλύτερο μέσο όρο σωστών απαντήσεων ενώ τα αγόρια αλβανικής καταγωγής έχουν πετύχει τον μικρότερο μέσο όρο σωστών απαντήσεων σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες παιδιών (Πίνακας 3.36).

Πίνακας 3.36. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 4^η δραστηριότητα

		Descriptives		
		ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	Statistic	Std. Error
4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	14,20	,289
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	14,76	,318
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	14,56	,217
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	14,36	,251
4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	9,76	,578
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	11,16	,538
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,28	,410
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,00	,557
4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	47,5600%	6,11530%
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	62,5600%	5,51425%
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	54,1600%	4,40329%
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	49,2000%	6,01415%

Συγκρίνοντας τις διαφορές με τον έλεγχο Kruskal-Wallis βλέπουμε ότι εφόσον το p-value (=0,246) έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή σωστών απαντήσεων στην 4^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.37).

Πίνακας 3.37. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 4^η Δραστηριότητα*

Test Statistics^{b,c}

	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΒ	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓ ΙΑ ΕΠΙ %
Chi-Square	4,031	4,061	4,061
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,258	,255	,255
Monte Sig.	,260 ^a	,246 ^a	,246 ^a
Carlo Sig. 99% Confidence Interval Lower Bound	,249	,235	,235
Upper Bound	,272	,257	,257

F 6^η Δραστηριότητα (Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα)

Στην 6^η Δραστηριότητα, παρατηρούμε ότι και οι 4 ομάδες παιδιών έχουν πετύχει κατά μέσο όρο σχεδόν ίδιες σωστές απαντήσεις, με τα αγόρια αλβανικής καταγωγής να τα έχουν καταφέρει λίγο καλύτερα από τις υπόλοιπες ομάδες (Πίνακας 3.38).

Πίνακας 3.38. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 6^η δραστηριότητα

		Descriptives		
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ		Statistic	Std. Error
6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	20,48	,917
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	19,68	,923
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	19,52	1,005
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	19,72	,950
6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	11,32	,574
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,72	,599
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,72	,639
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,80	,603
6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	66,3600%	5,37893%
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	62,6000%	5,51271%
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	59,8400%	6,04723%
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	59,2800%	6,23819%

Συγκρίνοντας τις διαφορές ανάμεσα σε όλα τα ζεύγη παιδιών, με τον έλεγχο Kruskal-Wallis βλέπουμε ότι εφόσον το p-value (=0,919) έχει

τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή σωστών απαντήσεων στην 6^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.39).

Πίνακας 3.39. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 6η Δραστηριότητα.*

Test Statistics^{b,c}

	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΒΒ	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓ ΙΑ ΕΠΙ %
Chi-Square	,806	,757	,520
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,848	,860	,915
Monte Sig.	,847 ^a	,862 ^a	,919 ^a
Carlo Sig. 99% Confidence Lower Interval Bound	,837	,853	,912
Upper Bound	,856	,871	,926

F7^η Δραστηριότητα (Απαλοιφή φωνημάτων)

Στην 7^η Δραστηριότητα, παρατηρούμε ότι τα αγόρια ελληνικής καταγωγής έχουν πετύχει την μεγαλύτερη βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες, ενώ αντίθετα τα αγόρια αλβανικής καταγωγής έχουν πετύχει την μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία (Πίνακας 3.40).

Πίνακας 3.40. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 7^η δραστηριότητα

		Descriptives		
		ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	Statistic	Std. Error
7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	21,52	,586
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	21,92	,458
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	22,60	,327
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	20,84	,950
7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,12	,530
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,48	,572
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	11,36	,556
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,16	,655
7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	51,5200%	5,52423%
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	54,2000%	6,12127%
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	63,0000%	6,01692%
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	51,9200%	6,77911%

Συγκρίνοντας αυτές τις διαφορές ανάμεσα σε όλα τα δυνατά ζεύγη παιδιών, με τον έλεγχο Kruskal-Wallis βλέπουμε ότι εφόσον το p-value

(=0,432) έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή σωστών απαντήσεων στην 7^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.41).

Πίνακας 3.41. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 7η Δραστηριότητα*

Test Statistics^{b,c}

	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙ ΙΑ ΕΠΙ %
Chi-Square	2,535	2,698	2,69
Df	3	3	
Asymp. Sig.	,469	,441	,44
Monte Carlo Sig.	,469 ^a	,432 ^a	,432
99% Confidence Interval	Lower Bound	,456	,419
	Upper Bound	,482	,445

F 8^η Δραστηριότητα (Μνήμη ακολουθιών αριθμών)

Στην 8^η Δραστηριότητα, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής έχουν πετύχει τις περισσότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις, ενώ τα αγόρια αλβανικής καταγωγής έχουν πετύχει τις λιγότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με όλες τις ομάδες παιδιών (Πίνακας 3.42).

Πίνακας 3.42. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 8^η δραστηριότητα

		Descriptives		
		ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	Statistic	Std. Error
8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	8,84	,415
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	9,56	,448
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	9,32	,340
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	8,76	,517
8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	8,00	,447
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	8,92	,529
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	8,76	,474
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	8,04	,467
8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	29,1600%	4,49395%
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	38,2400%	5,66106%
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	37,6800%	4,93042%
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	29,5200%	4,53620%

Συγκρίνοντας αυτές τις διαφορές ανάμεσα σε όλα τα δυνατά ζεύγη παιδιών, με τον έλεγχο Kruskal-Wallis βλέπουμε ότι εφόσον το p-value

(=0,514) έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή σωστών απαντήσεων στην 8^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.43).

Πίνακας 3.43. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 8η Δραστηριότητα*

Test Statistics^{b,c}

	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤ ΗΤΑ ΑΒ	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓ ΙΑ ΕΠΙ %
Chi-Square	1,115	1,465	2,291
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,774	,690	,514
Monte Sig.	,770 ^a	,703 ^a	,514 ^a
Carlo Sig. 99% Confidence Lower Interval Bound	,759	,691	,502
Upper Bound	,781	,714	,527

F9ⁿ Δραστηριότητα (Επανάληψη ψευδολέξεων)

Στην 9ⁿ Δραστηριότητα, παρατηρούμε ότι τα αγόρια ελληνικής καταγωγής έχουν πετύχει τις περισσότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις, ενώ τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής έχουν πετύχει τις λιγότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με όλες τις ομάδες παιδιών (Πίνακας 3.44).

Πίνακας 3.44. Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς μέσης βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών με βάση το φύλο στην 9^η δραστηριότητα

Descriptives				
	ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ		Statistic	Std. Error
9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	20,68	,763
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	20,92	,774
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	21,48	,542
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	20,80	,653
9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΒ	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,56	,671
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	10,72	,667
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	11,12	,679
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	10,24	,667
9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Αγόρι αλβανικής καταγωγής	Mean	55,0000%	6,60454%
	Κορίτσι αλβανικής καταγωγής	Mean	57,8800%	6,60967%
	Αγόρι ελληνικής καταγωγής	Mean	60,2400%	6,36246%
	Κορίτσι ελληνικής καταγωγής	Mean	51,8000%	6,54446%

Συγκρίνοντας αυτές τις διαφορές ανάμεσα σε όλα τα δυνατά ζεύγη παιδιών, με τον έλεγχο Kruskal-Wallis βλέπουμε ότι εφόσον το p-value (=0,857) έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H₀) άρα η εκτιμηθείσα μέση τιμή σωστών απαντήσεων στην 9^η Δραστηριότητα δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά σε κανένα ζεύγος παιδιών (Πίνακας 3.45).

Πίνακας 3.45. *Kruskal – Wallis Test για τον εντοπισμό διαφορών στην μέση βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε τουλάχιστον ένα ζεύγος παιδιών στην 9η Δραστηριότητα*

Test Statistics ^{b,c}				
		9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΑΒ	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΤΒ	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
Chi-Square		,812	,763	,76
Df		3	3	
Asymp. Sig.		,847	,858	,85
Monte Carlo	Sig.	,849 ^a	,857 ^a	,857
Sig.	99% Confidence Lower Interval Bound	,839	,848	,84
	Upper Bound	,858	,866	,86

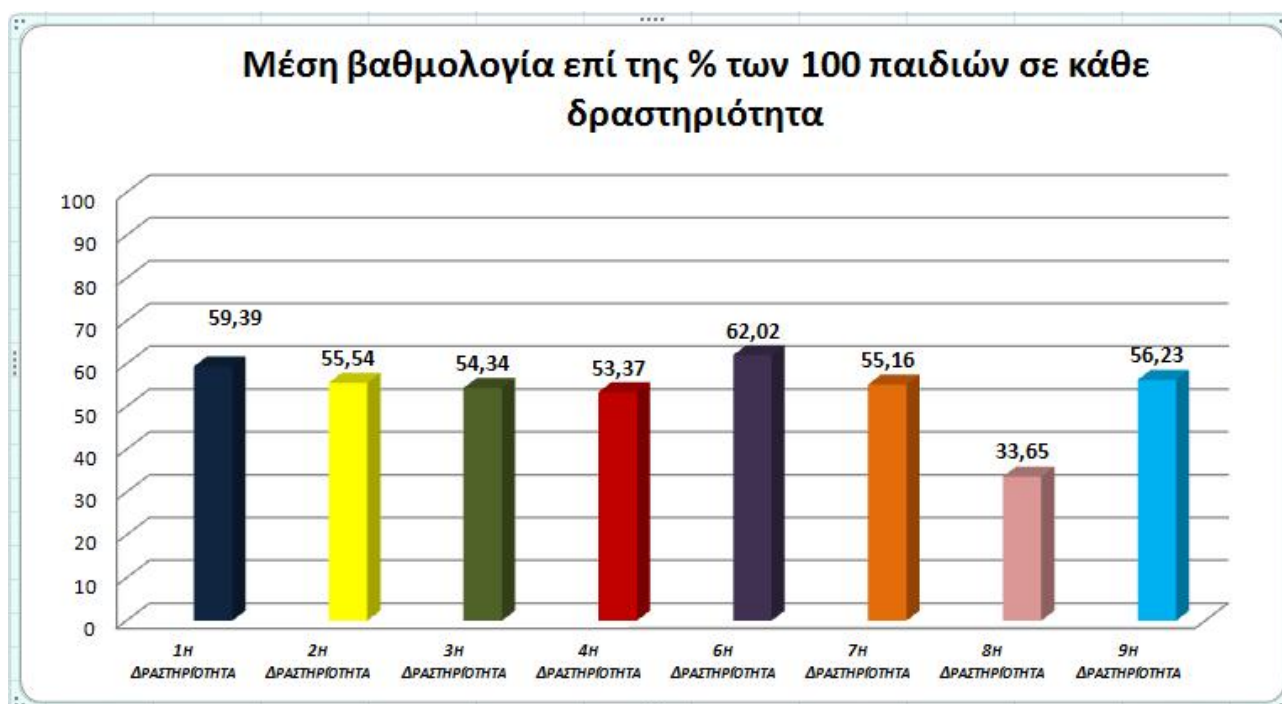
3.5 Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των 9 δραστηριοτήτων

Για να εξετάσουμε αν οι βαθμοί που πέτυχαν τα παιδιά στις 9 δραστηριότητες σχετίζονται θετικά ή αρνητικά, θα κάνουμε έλεγχο συσχέτισεων του Pearson.

Ο έλεγχος αυτός σχετίζεται με δύο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση (μηδενική υπόθεση H_0) αφορά το γεγονός ότι η μία δραστηριότητα είναι ασυσχέτιστη με την άλλη. Η δεύτερη υπόθεση (ή εναλλακτική H_1) αφορά το γεγονός ότι η μία δραστηριότητα σχετίζεται με την άλλη είτε θετικά είτε αρνητικά. Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης ανήκει πάντα στο διάστημα από -1 έως 1, όπου οι αρνητικές τιμές δηλώνουν αρνητική συσχέτιση των δραστηριοτήτων και θετικές τιμές δηλώνουν θετική συσχέτιση των δραστηριοτήτων. Για να αποφασιστεί ποιές από τις υποθέσεις είναι αληθής ο έλεγχος βασίζεται στην τιμή του p-value του πίνακα συσχέτισεων. Αν το p-value είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 τότε είναι αποδεκτή η μηδενική υπόθεση, ενώ αν το p-value είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η εναλλακτική.

3.5.1. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης στο σύνολο του δείγματος (100 παιδιά)

Όπως παρατηρούμε από το παρακάτω διάγραμμα, στην 6^η Δραστηριότητα και στην 1^η δραστηριότητα τα παιδιά έχουν πετύχει τις περισσότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις, ενώ στην 8^η δραστηριότητα τα παιδιά έχουν πετύχει τις λιγότερο, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις.



Διάγραμμα 3.5.1.

Θα εξετάσουμε, αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των αποτελεσμάτων των 9 δραστηριοτήτων. Στον παρακάτω πίνακα συσχετίσεων, διαπιστώνουμε ότι η βαθμολογία που έχουν καταφέρει οι μαθητές στην 1^η Δραστηριότητα σχετίζεται θετικά με τον βαθμό που έχουν καταφέρει στην 2^η Δραστηριότητα (συντελ.συσχ. 0,568, $p=0,0001<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην 1^η Δραστηριότητα τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην 2^η Δραστηριότητα. Η βαθμολογία που έχουν καταφέρει οι μαθητές στην 1^η Δραστηριότητα σχετίζεται θετικά με τον βαθμό που έχουν καταφέρει στην 3^η Δραστηριότητα (συντελ.συσχ. 0,233, $p=0,020<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην 1^η Δραστηριότητα τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην 3^η Δραστηριότητα. Η βαθμολογία της 1^{ης} Δοκιμασίας δεν παρουσιάζει κάποια στατιστικώς σημαντική

συσχέτιση με την 4^η δοκιμασία καθώς το $p=0,809>0,05$. Με την ίδια λογική εξηγούνται όλες οι συσχετίσεις του πίνακα. Όπως παρατηρούμε δεν έχουμε κάποια αρνητική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των δραστηριοτήτων (Πίνακας 3.46).

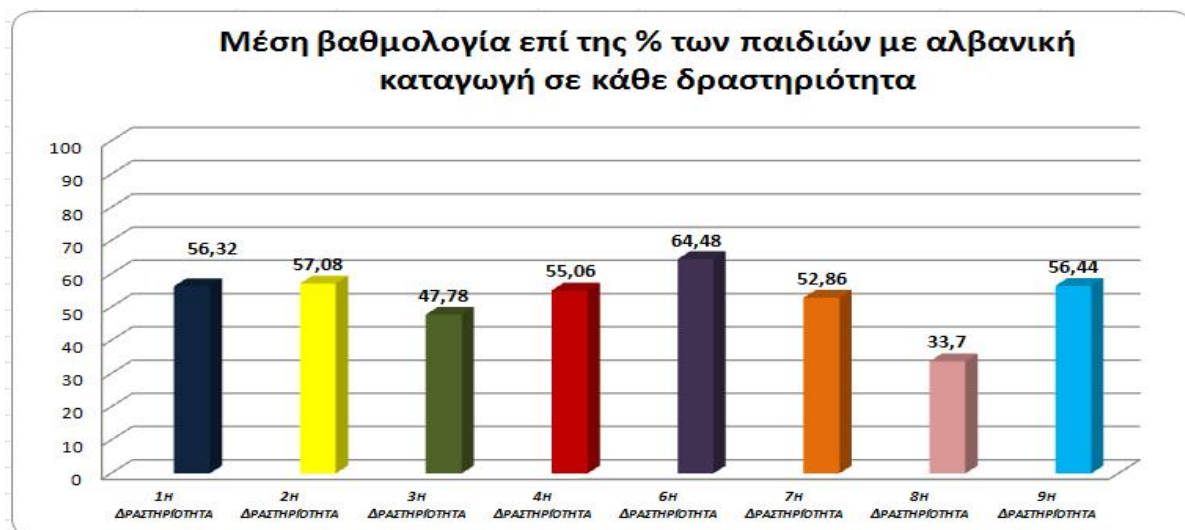
Πίνακας 3.46. Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δραστηριότητα στο σύνολο του δείγματος

		Correlations							
		1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	1	,568**	,233*	,025	,492**	,424**	,035	,328**
	Sig. (2-tailed)		,000	,020	,809	,000	,000	,728	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,568**	1	,162	,126	,620**	,431**	,035	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000		,106	,211	,000	,000	,728	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,233*	,162	1	,222*	,258**	,330**	,330**	,283**
	Sig. (2-tailed)	,020	,106		,027	,009	,001	,001	,004
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,025	,126	,222*	1	,166	,149	,147	,229*
	Sig. (2-tailed)	,809	,211	,027		,099	,138	,145	,022
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,492**	,620**	,258**	,166	1	,437**	,190	,459**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,009	,099		,000	,059	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,424**	,431**	,330**	,149	,437**	1	,123	,278**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,138	,000		,223	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,035	,035	,330**	,147	,190	,123	1	,305**
	Sig. (2-tailed)	,728	,728	,001	,145	,059	,223		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,328**	,347**	,283**	,229*	,459**	,278**	,305**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,004	,022	,000	,005	,002	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

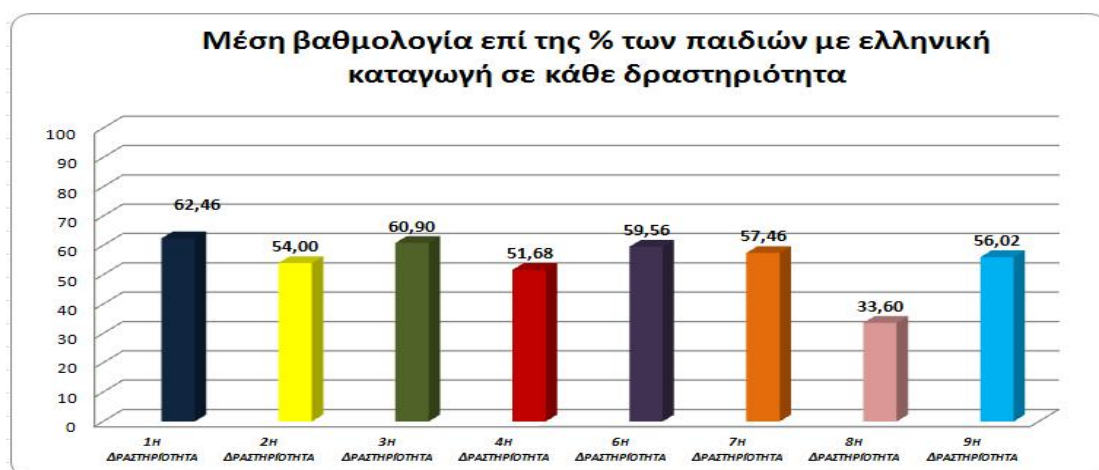
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.5.2. Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης ανά ομάδα παιδιών



Διάγραμμα 3.5.2 (i)



Διάγραμμα 3.5.2 (ii)

Στους πίνακες 3.47 και 3.48 παρατηρούμε τις συσχετίσεις μεταξύ των 9 Δραστηριοτήτων ξεχωριστά για τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και ξεχωριστά για τα παιδιά ελληνικής καταγωγής.

Πίνακας 3.47. Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δραστηριότητα στα παιδιά αλβανικής καταγωγής (50 παιδιά)

Correlations

		1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %
1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	1	,440**	,222	,016	,424**	,186	,001	,2
	Sig. (2-tailed)		,001	,122	,911	,002	,196	,996	,1
	N	50	50	50	50	50	50	50	
2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,440**	1	,163	,033	,537**	,200	,061	,41
	Sig. (2-tailed)	,001		,259	,820	,000	,164	,673	,1
	N	50	50	50	50	50	50	50	
3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,222	,163	1	,292*	,157	,266	,357*	,1
	Sig. (2-tailed)	,122	,259		,040	,275	,062	,011	,1
	N	50	50	50	50	50	50	50	
4η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,016	,033	,292*	1	,144	,012	,212	,;
	Sig. (2-tailed)	,911	,820	,040		,319	,936	,139	,;
	N	50	50	50	50	50	50	50	
6η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,424**	,537**	,157	,144	1	,224	,206	,5
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,275	,319		,118	,152	,1
	N	50	50	50	50	50	50	50	
7η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,186	,200	,266	,012	,224	1	,040	,1
	Sig. (2-tailed)	,196	,164	,062	,936	,118		,784	,1
	N	50	50	50	50	50	50	50	
8η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,001	,061	,357*	,212	,206	,040	1	,36
	Sig. (2-tailed)	,996	,673	,011	,139	,152	,784		,1
	N	50	50	50	50	50	50	50	
9η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙ %	Pearson Correlation	,299*	,410**	,097	,208	,525**	,063	,389**	
	Sig. (2-tailed)	,035	,003	,501	,147	,000	,664	,005	
	N	50	50	50	50	50	50	50	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 3.48. Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δραστηριότητα στα παιδιά ελληνικής καταγωγής (50 παιδιά)

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ

		1 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	2 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΟΛΕΥΟΜΑΧΟΠΟ ΕΠΙ Υ	3 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΟΛΕΥΟΜΑΧΟΠΟ ΕΠΙ Α	4 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	5 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΟΛΕΥΟΜΑΧΟΠΟ ΕΠΙ Υ	6 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΟΛΕΥΟΜΑΧΟΠΟ ΕΠΙ Α	7 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΟΛΕΥΟΜΑΧΟΠΟ ΕΠΙ Α	8 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	9 ^ο ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΒΟΛΕΥΟΜΑΧΟΠΟ ΕΠΙ Υ
1 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	συντελεστής συσχέτισης	1	,713**	,312	,147	,775**	,396**	,175	,592**	
	Exp. 2-tailed		,000	,138	,741	,000	,000	,000	,000	,000
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50
2 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	συντελεστής συσχέτισης	,713**	1	,134	,200	,690**	,356**	,006	,202*	
	Exp. 2-tailed	,000		,170	,107	,000	,000	,966	,047	
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50
3 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Α	συντελεστής συσχέτισης	,312	,134	1	,192	,139**	,371**	,124	,402**	
	Exp. 2-tailed	,138	,170		,181	,000	,008	,221	,000	
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	συντελεστής συσχέτισης	,147	,200	,192	1	,102	,302*	,002*	,066	,250
	Exp. 2-tailed	,741	,107	,139		,207	,033	,949	,000	,000
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50
5 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	συντελεστής συσχέτισης	,775**	,690**	,397**	,102	1	,324**	,177	,404**	
	Exp. 2-tailed	,000	,000	,034	,207		,000	,220	,000	
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50
6 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Α	συντελεστής συσχέτισης	,396**	,356**	,371**	,302*	,324**	1	,205	,470**	
	Exp. 2-tailed	,000	,000	,008	,033	,000		,205	,000	
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50
7 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Α	συντελεστής συσχέτισης	,175	,006	,124	,002*	,177	,205	1	,210	
	Exp. 2-tailed	,966	,966	,949	,949	,220	,205		,132	
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50
8 ^η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΓΧΑΝΑΤΡΟΧΙΑ ΕΠΙ Υ	συντελεστής συσχέτισης	,592**	,202*	,402**	,066	,404**	,470**	,210	1	
	Exp. 2-tailed	,000	,047	,000	,000	,000	,000	,000	,139	
	"	50	50	50	50	50	50	50	50	50

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.6. Αποτελέσματα

Στην παρούσα πτυχιακή ανάλυση, όσον αφορά το ειδικό μέρος (στατιστική ανάλυση ερωτηματολογίων), στόχος μας ήταν η περιγραφή αποτελεσμάτων (παιδιών ελληνικής και αλβανικής καταγωγής) σχετικά με τις 8 δραστηριότητες του ερωτηματολογίου (βλ. κατωτέρω), έπειτα η εκτίμηση μέσης τιμής βαθμολογίας και τέλος η σύγκριση μεταξύ των ομάδων παιδιών στις μεταβλητές του τεστ μάθησης.

Κατά την ανάλυση αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων όσον αφορά τις παρακάτω δραστηριότητες διαπιστώθηκαν τα εξής:

- **Ανάγνωση συλλαβών:** Και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν πολύ καλή επίδοση, με τη διαφορά της μέσης βαθμολογίας τόσο των παιδιών αλβανικής καταγωγής όσο και των παιδιών ελληνικής καταγωγής να είναι πάρα πολύ μικρή. Τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είχαν περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις από ότι τα παιδιά αλβανικής καταγωγής. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια ελληνικής καταγωγής τα κατάφεραν λίγο καλύτερα από τις υπόλοιπες ομάδες.
- **Ανάγνωση ψευδολέξεων:** Και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν πολύ καλή επίδοση, με τη διαφορά της μέσης βαθμολογίας τόσο των παιδιών αλβανικής καταγωγής όσο και των παιδιών ελληνικής καταγωγής είναι ελάχιστη. Ωστόσο, τα παιδιά αλβανικής καταγωγής είχαν περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις από ότι τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια αλβανικής καταγωγής πέτυχαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις, ενώ τα αγόρια ελληνικής καταγωγής τις λιγότερες σωστές απαντήσεις.
- **Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων:** Το p-value είχε τιμή μικρότερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) με αποτέλεσμα η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών να είναι στατιστικώς σημαντική. Τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είχαν περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις από ότι τα παιδιά αλβανικής καταγωγής. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια και κορίτσια με ελληνική καταγωγή πέτυχαν κατά μέσο όρο περισσότερες σωστές απαντήσεις από ότι τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) αλβανικής καταγωγής. Στην πρώτη θέση βρέθηκαν τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής, ακολουθούσαν τα αγόρια ελληνικής καταγωγής, στη συνέχεια τα αγόρια αλβανικής καταγωγής και τελευταία τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής.
- **Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων:** Και οι δύο ομάδες παιδιών παρουσίασαν πολύ καλή επίδοση, με τη διαφορά της μέσης βαθμολογίας τόσο των παιδιών αλβανικής καταγωγής όσο και των παιδιών ελληνικής καταγωγής να είναι πάρα πολύ μικρή και σ' αυτή την δραστηριότητα. Όσον αφορά το φύλο τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής πέτυχαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο σωστών απαντήσεων, ακολουθούν τα αγόρια ελληνικής καταγωγής, τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής, ενώ τα αγόρια αλβανικής καταγωγής είχαν τον μικρότερο μέσο όρο σωστών απαντήσεων.

- **Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα:** Η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι ελάχιστη, με τα παιδιά αλβανικής καταγωγής να έχουν καταφέρει περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις από ότι τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Τα αγόρια αλβανικής καταγωγής είχαν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις, ακολουθούσαν τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, τα αγόρια ελληνικής καταγωγής και τελευταία τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής.
- **Απαλοιφή φωνημάτων:** Η διαφορά της μέσης βαθμολογίας που έχουν καταφέρει τα παιδιά αλβανικής καταγωγής και τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είναι πάρα πολύ μικρή. Ωστόσο, τα παιδιά ελληνικής καταγωγής είχαν περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις από ότι τα παιδιά αλβανικής καταγωγής. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια ελληνικής καταγωγής πέτυχαν την μεγαλύτερη βαθμολογία σωστών απαντήσεων σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες, ακολουθούσαν τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής. Τα αγόρια αλβανικής καταγωγής πέτυχαν την μικρότερη κατά μέσο όρο βαθμολογία.
- **Μνήμη ακολουθιών αριθμών:** Τα παιδιά αλβανικής καταγωγής είχαν λίγο καλύτερη επίδοση, σε σχέση με τα παιδιά ελληνικής καταγωγής. Η διαφορά μέσης βαθμολογίας των παιδιών αλβανικής και ελληνικής καταγωγής ήταν ελάχιστη. Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής απάντησαν σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις, ακολουθούσαν τα αγόρια ελληνικής καταγωγής, τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής. Τα αγόρια αλβανικής καταγωγής πέτυχαν τις λιγότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με όλες τις ομάδες παιδιών.
- **Επανάληψη ψευδολέξεων:** Τόσο τα παιδιά ελληνικής, όσο και αυτά αλβανικής καταγωγής είχαν ίδιο αριθμό σωστών απαντήσεων. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια ελληνικής καταγωγής απάντησαν στις περισσότερες, κατά μέσο όρο, ερωτήσεις, ακολουθούσαν τα κορίτσια αλβανικής καταγωγής, έπειτα τα αγόρια αλβανικής καταγωγής, ενώ τα κορίτσια ελληνικής καταγωγής πέτυχαν τις λιγότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις σε σύγκριση με όλες τις ομάδες παιδιών.

3.6.1 Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης στο σύνολο του δείγματος (100 παιδιά)

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι στην Δραστηριότητα "Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα" και στην δραστηριότητα "Ανάγνωση συλλαβών" τα παιδιά πέτυχαν τις περισσότερες κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις, ενώ στην δραστηριότητα "Μνήμη ακολουθιών αριθμών" τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα πέτυχαν τις λιγότερες, κατά μέσο όρο, σωστές απαντήσεις.

Δεν υπήρξε κάποια αρνητική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των δραστηριοτήτων.

Στην δική μας έρευνα της οποίας τα κυριότερα αποτελέσματα αναφέρθηκαν ανωτέρω, διαπιστώθηκε ότι τόσο τα δίγλωσσα όσο και τα μονόγλωσσα παιδιά πέτυχαν τις περισσότερες κατά μέσο όρο σωστές απαντήσεις. Οι Wren et al (2013) στην μελέτη τους "Διγλωσσία και Επίδοση" διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην απόδοση των δίγλωσσων παιδιών σε σχέση με τα μονόγλωσσα της ίδιας ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που εξετάστηκαν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις ασκήσεις που τους ανατέθηκαν, χωρίς να διαφοροποιούνται από τα παιδιά που μιλούσαν μόνο μία γλώσσα. Επιπλέον, ανακάλυψαν ότι τα παιδιά ακολουθούσαν και το ίδιο πρότυπο ανάπτυξης, καθώς όταν εξετάστηκαν αργότερα είχαν αντίστοιχα καλές επιδόσεις με τα μονόγλωσσα παιδιά της τάξης τους, όπως είχαν και στο παρελθόν.

Το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται και από τις μελέτες των MacLeod et al (2013), οι οποίοι παρατήρησαν ότι, δεν υπάρχουν στοιχεία που να υποδεικνύουν διαφορές στην απόδοση, ωστόσο, τόνισαν μία άλλη σημαντική παράμετρο. Διαπίστωσαν ότι ενώ η επίδοση δεν διέφερε, η "δεύτερη/μη κυρίαρχη" γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών δεν αναπτυσσόταν τόσο όσο η πρώτη. Σε αυτή την άποψη, συνηγορούν και οι Sharp και Mueller- Gathercole (2013) καταδεικνύοντας ότι η επίδοση των παιδιών στην βασική/πρώτη γλώσσα ήταν σχεδόν το ίδιο καλή σε σύγκριση με την επίδοση των παιδιών που μιλούσαν και δεύτερη γλώσσα. Αντίστοιχα και η Τσολακίδου (2005) παρατήρησε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν είχαν πρόβλημα επίδοσης στην κυρίαρχη γλώσσα σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Παρά ταύτα, οι Laurent and Martinot (2009) και Yavas and Core (2001) τόνισαν ότι ενώ φαίνεται τα δίγλωσσα παιδιά να έχουν αντίστοιχη επίδοση με τα μονόγλωσσα υπήρξε διαφορά στον τρόπο που προσέγγιζαν μία άσκηση. Έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά μπορούσαν να είναι καλύτερα σε συγκεκριμένες ασκήσεις σε σχέση με τα

μονόγλωσσα, και αντίστοιχα τα μονόγλωσσα να είναι καλύτερα σε κάποιες άλλες ασκήσεις.

Επιπλέον, οι Chen και Yan (2013) στην μελέτη τους παρατήρησαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έμεναν λίγο πίσω σε σχέση με τα μονόγλωσσα, όπως το ίδιο διαπίστωσε και ο Qi (2010), τονίζοντας ότι αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γλώσσες που εξέτασαν ήταν πολύ διαφορετικές μεταξύ τους και κατά συνέπεια, δεν μπορούσε, ασφαλώς, να υποτεθεί ότι αυτό θα ίσχυε καθολικά για τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν ένα διαφορετικό γλωσσικό ζευγάρι. Οι Álvarez (2003) και Serratrice (2007) απέδιδαν τις διαφορές αυτές στην συχνότητα χρήσης της γλώσσας και δεν θεωρούσαν ότι υπήρξαν διαφορές στην επίδοση σε αντίθεση με τον Shrubshall (1997) που επικροτούσε την προαναφερθείσα άποψη του Qi (2010).

4. Συζήτηση

Συνοψίζοντας, το γενικό συμπέρασμα, που προκύπτει από την ανασκόπηση των εξεταζόμενων ερευνών, καθώς και της έρευνας που διεξήχθη στην παρούσα πτυχιακή εργασία είναι ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν υστερούν σε απόδοση από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους και μάλιστα μπορεί να έχουν και “πλεονέκτημα” σε συγκεκριμένες ασκήσεις. Η διγλωσσία λοιπόν δεν φαίνεται να επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα και τις δεξιότητες που απαιτούνται για αυτήν. Η εικόνα που προκύπτει, ωστόσο, είναι σύνθετη και χρήζει περαιτέρω εξέτασης καθώς παράγοντες, όπως το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον του παιδιού και ο βαθμός έκθεσης σε μία γλώσσα επηρεάζουν την ικανότητα χρήσης της, πράγμα που δικαιολογεί, ως ένα βαθμό, τις διαφοροποιήσεις μεταξύ της επίδοσης των παιδιών.

Τέλος, πολύ σημαντικό είναι να υπάρξουν τα κατάλληλα εργαλεία έτσι ώστε να διαχωρίζονται οι διαταραχές από τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά και να αναπτυχθούν ώστε να συμπεριλάβουν τις ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας που θα οδηγήσουν σε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

5. Συστάσεις – Περιορισμοί

Μερικοί από τους παράγοντες που δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην παρούσα εργασία, αλλά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών είναι η χορήγηση ιστορικού για τα εξής ερωτήματα: πόσο εκτίθεται το παιδί στην κάθε γλώσσα (κατά μέσο όρο εβδομαδιαίως), η γλωσσική επάρκεια, η ευχέρεια λόγου, οι τομείς χρήσης της γλώσσας από τους φροντιστές των δίγλωσσων παιδιών, καθώς και η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Επιπλέον περιορισμοί αποτελούν το μικρό δείγμα και η ανομοιομορφία ως προς την ηλικία, το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα (δείγμα και από άλλες περιοχές της χώρας) και η μη χορήγηση εργαλείου αξιολόγησης της διγλωσσίας.

Συνιστάται επανάληψη της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alvarez, E. (2003). Character introduction in two languages: Its development in the stories of a Spanish–English bilingual child age 6;11–10;11. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 227-243.

Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Bedore, L., Peña, E., Summer, C. et al. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*. 15(3): 616-629.

Bialystok, E., & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2: 35-44.

Bialystok, E., Majumder, S., Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*. 24, 27-44.

Brice, A., & Anderson, R. (1999). Code-mixing in a young bilingual child. *Communication Disorders Quarterly*, 21, 17-22.

Campbell, R., Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*. 13, 61-68.

Chen, L., Lei, L. (2013). English -The production of referring expressions in oral narratives of Chinese bilingual speakers and monolingual peers. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1) 41-55.

Costa, A., & Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50, 491-511.

Crowe, K., McKinnon, D.H., McLeod, S., Ching, T.Y.C. (2013).

<<Multilingual children with hearing loss: Factors contributing to language use at home and in early education>>. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1): 111-129.

Dollaghan, C. (1998). Spoken word recognition in children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*. 19, 193-207.

Gogonas, N. (2010). Bilingualism and multiculturalism in Greek education: investigating ethnic language maintenance among pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens. *Cambridge Scholars publishing*. ISBN (10), 1-4438-2138-1. [Πρόσβαση 15-10-2013]. Διαθέσιμο στο <http://www.c-s-p.org/flyers/978-1-4438-2138-4-sample.pdf>.

Goldstein, B.A., Bunta, F. (2011). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism*, 1-14.

Gomez-Tortosa, E., Martin, E.M., Gaviria, M., Charbel, F., Ausman, J.I. (1995). Selective deficit of one language in a bilingual patient following surgery in the left perisylvian area. *Brain Lang.*, 48(3), 320-325.

Grech, H., McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders. In: Battle, D. (ed.) *Communication Disorders and Development in Multicultural Populations*. St Louis, MI: Elsevier, 120-147.

Greene, K.J., Pena, E.D., Bedore, L.M., (2013). Lexical choice and language selection in bilingual preschoolers. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1): 27-39.

Gutiérrez-Clellen, V.F., Simon-Cerejido, G., Leone, A. (2009). Code-switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism*, 12: 91-109.

Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., Roulstone, S. (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48: 1-24.

Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., Dodd, B. (2013). <<Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*. 29(1), 57-75.

Heredia, R. & Altarriba, J. (2001). Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch? *Current Directions in Psychological Science*. 10, 164-168.

Keren-Portnoy, T., Vihman, M.M., DePaolis, R.A., Whitaker, C.J., Williams, N.M. (2010). The role of vocal practice in constructing phonological working memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 53, 1280-1293.

Kroll, J.F., Bobb, S.C., Misra, M., Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*,. 128, 416-430.

Laurent, A., Martinot, C. (2009). Bilingualism and phonological segmentation of speech: The case of English–French pre-schoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*. 9, 29-49.

Μπελέση, Δ. (2009): Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ρόδος: Διδακτορική διατριβή. 44,59,69,207

MacLeod, A., Fabiano-Smith, L., Boegne-Page, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1),131-142.

Muter, V., Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51,187-219.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. IN Intercultural pedagogy. Educational, teaching and psychological approaches. Athens, Atropos.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Unitype.

Σακελλαροπούλου Ευ. *Διγλωσσία και τρόπος διαχείρισης της στην εκπαιδευτική πράξη*. 5, 6

Σκούρτου Ε. (2002). *Διγλωσσοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. 1-4

Σκούρτου Ε. & Βρατσάλης Κ. & Γκόβαρης Χ., (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. 10, 26, 60, 63, 72

Σπύρου Α. (2003). *Αλβανική και Νεοελληνική. Προβλήματα των αλβανόφωνων κατά τη εκμάθηση ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα

Sharp, K.M., Mueller-Gathercole, V.C. (2013). Can a novel word repetition task be a language-neutral assessment tool? Evidence from Welsh–English bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*. 29(1), 77-89.

Shrubshall, P. (1997). Narrative argument and literacy: A comparative study of the narrative discourse development of monolingual and bilingual 5-10 year old learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 18, 402-421.

Spaulding, T.J. (2010). Investigating mechanisms of suppression in preschool children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* . 53, 725-738.

Τριάρχη-Herrman, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Διαπολιτισμική παιδαγωγική. 41-70, 87-205

Τσοκαλίδου Ρ. *Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας*. 7, 8, 10, 11

Treiman, R. Zukowski, A. (1988). Units in reading and spelling. *Journal of Memory and Language* 27, 466-477.

Trudgill, P. (2001). The Ausbau sociolinguistics of Greek as a minority and majority language. In A. Georgakopoulou and M. Spanaki (eds) *A Reader in Greek Sociolinguistics* (pp. 23-40). Bern: Peter Lang.

Tsokolidou, R., (2005). Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 8(1): 1-14.

Tunmer, W.E., Hoover, W.A. (1992). *Cognitive and linguistic factors in learning to read*. In Cough, P. Ehri, L., Treiman, R. (eds). Reading Acquisition. England: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.

Tzivinikou, S. (2004). Developmental speech problems and bilingualism: The difficulties of identification. *International Education Journal*. 5(4), 466-474.

Volterra, V., Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child*. 5, 311-326.

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

Yavaş, M., Core, C.W. (2001). Phonemic awareness of coda consonants and sonority in bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 15, 35-39.

