



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Σύγχρονες τάσεις της γλωσσολογίας για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

«Πρακτικές εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για  
την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων  
εφήβων»

Βασιλική Κορωνιάδου

Επιβλέπων καθηγητής: Ανδρουλάκης Γεώργιος

Πάτρα, Ιούλιος, 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Βασιλικής Κορωνιάδου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Πρακτικές εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για  
την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων  
εφήβων»

Βασιλική Κορωνιάδου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Ανδρουλάκης Γεώργιος

Μέλος ΣΕΠ- ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κάντζου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ - ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2024

*«Στον Ραφαήλ και στην Ελεωνόρα»*

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη και την επίδραση της διγλωσσίας στην αναγνωστική κατανόηση δίγλωσσων εφήβων μαθητών/ριών. Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες φιλόλογους με μέση ηλικία 45.5 έτη και σημαντική επαγγελματική εμπειρία. Παρά την εκτεταμένη εμπειρία τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διγλωσσία και την αναγνωστική κατανόηση, γεγονός που αποκαλύπτει ένα σημαντικό κενό στην κατάρτισή τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως οπτικές αναπαραστάσεις και πρόβλεψη του θέματος ως στρατηγικές για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης, βοηθώντας τους/τις μαθητές/ριες να συνδέσουν τη νέα πληροφορία με τις υπάρχουσες γνώσεις τους και να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενα.

Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας δείχνουν ότι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στις στρατηγικές που επιλέγουν για την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων εφήβων. Η ανάλυση υπογραμμίζει τη σημασία της εμπειρίας στην επιλογή και εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών και αναδεικνύει την ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας.

## Λέξεις – Κλειδιά

Διγλωσσία, αναγνωστική κατανόηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

## «Practices of secondary school teachers for the development of reading comprehension of bilingual adolescents»

Vasiliki Koroniadou

### **Abstract**

This study examines the practices of secondary education teachers in Western Thessaloniki and the impact of bilingualism on the reading comprehension of bilingual adolescent students. The sample consists mainly of female philologists with an average age of 45.5 years and significant professional experience. Despite their extensive experience, the majority of teachers have not attended training programs related to bilingualism and reading comprehension, revealing a significant gap in their training. Teachers mainly use visual representations and topic prediction as strategies to enhance reading comprehension, helping students connect new information with their existing knowledge and better understand texts.

The results of the study indicate that teachers' professional experience play an important role in the strategies they choose for the reading comprehension of bilingual adolescents. The analysis highlights the importance of experience in selecting and implementing effective strategies and underscores the need for additional teacher training on bilingualism.

### **Keywords**

Bilingualism, reading comprehension, intercultural education, reading comprehension strategies

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Περιεχόμενα .....	7
Κατάλογος Πινάκων .....	9
Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο .....	11
Κεφάλαιο 1: Δίγλωσσία .....	11
1.1. Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση όρων .....	11
1.2. Μορφές δίγλωσσίας .....	12
1.2.1. Κριτήρια εκμάθησης - κατάκτησης .....	13
1.2.2. Γλωσσολογικά κριτήρια .....	14
1.2.3. Ψυχο- κοινωνικά - γλωσσολογικά κριτήρια .....	15
1.3. Τα οφέλη της δίγλωσσίας .....	16
1.4. Χαρακτηριστικά δίγλωσσων μαθητών/τριών .....	18
1.5. Μύθοι για τη δίγλωσσία .....	19
Κεφάλαιο 2: Γλωσσικές δεξιότητες .....	20
2.1. Ανάγνωση .....	20
2.2. Αναγνωστική κατανόηση .....	22
2.3. Οι αρετές των καλών αναγνωστών/τριών .....	23
2.4. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης .....	24
Κεφάλαιο 3: Δίγλωσση Εκπαίδευση .....	28
3.1. Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	28
3.2. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της δίγλωσσίας .....	31
3.3. Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών/τριών .....	33
3.4. Πρακτικές δίγλωσσης εκπαίδευσης: Ερευνητική επισκόπηση .....	36
Κεφάλαιο 4: Ερευνητικό κενό και αναγκαιότητα της έρευνας .....	40
4.1. Ερευνητικό κενό .....	40
4.2. Αναγκαιότητα της έρευνας .....	42
Β' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο .....	43
Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία της έρευνας .....	43
1.1. Σκοπός της έρευνας .....	43
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις .....	43
1.3. Το δείγμα της έρευνας .....	45
1.4. Εργαλεία της έρευνας .....	45
1.5. Ερευνητική διαδικασία .....	48
Κεφάλαιο 2: Αποτελέσματα της έρευνας .....	48

2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	48
2.1.2 Μεταβλητές τύπου Likert .....	56
Κεφάλαιο 3: Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	67
3.1. Συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της πεποίθησής τους για την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/ριών .....	69
3.2. Συχνότητα Χρήσης Αναγνωστικών Στρατηγικών ανά Ειδικότητα.....	69
3.3. Συσχέτιση Επιμόρφωσης με Χρήση Αναγνωστικών Στρατηγικών .....	70
3.4 Επίδραση της Εμπειρίας Εκπαίδευσης στην Επιμόρφωση.....	70
3.5 Συσχέτιση μεταξύ Επιλογής Διδακτικών Στρατηγικών και Εμπειρίας.....	72
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση .....	73
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα.....	79
6.1. Περιορισμοί της Έρευνας.....	80
6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	80
Βιβλιογραφία .....	81
Παράρτημα : «Ερωτηματολόγιο της έρευνας».....	91



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.1: Ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αποσκοπούν στην απάντησή τους .....	47
Πίνακας 2.1: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο.....	50
Πίνακας 2.2: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία .....	51
Πίνακας 2.3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας .....	52
Πίνακας 2.4: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα .....	53
Πίνακας 2.5: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας .....	53
Πίνακας 2.6: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο σπουδών .....	54
Πίνακας 2.7: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών.....	55
Πίνακας 2.8: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν.....	56
Πίνακας 2.9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους για την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις .....	57
Πίνακας 2.10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν θεωρούν πως η καλή γνώση της πρώτης/μητρικής γλώσσας στα δίγλωσσα παιδιά διευκολύνει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσα .....	58
Πίνακας 2.11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν πιστεύετε πως τα σημερινά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών βοηθούν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις .....	59
Πίνακας 2.12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν θεωρούν ότι η διγλωσσία αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού των δίγλωσσων μαθητών/τριών .....	60
Πίνακας 2.13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν θεωρούν πως η διγλωσσία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών .....	61

Πίνακας 2.14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών .....	62
Πίνακας 2.15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν ενθαρρύνουν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν κάποιες από τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης .....	63
Πίνακας 2.16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία πρακτικές που να προάγουν τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών .....	64
Πίνακας 2.17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ποιες πρακτικές πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν κατά τη διδακτική διαδικασία που να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών .....	65
Πίνακας 2.18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συμπεριφορές τους κατά τη χρήση των πρακτικών αναγνωστικής κατανόησης .....	66
Πίνακας 3.1. Εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα που χρησιμοποίησαν κάθε στρατηγική .....	69

## Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

### Κεφάλαιο 1: Διγλωσσία

#### 1.1. Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Ο όρος “διγλωσσία” χρησιμοποιήθηκε από τον Εμμανουήλ Ροΐδη, ώστε να περιγράψει, κατά τη διάρκεια του γλωσσικού ζητήματος, τη χρήση της δημοτικής και της καθαρεύουσας, των δύο διαφορετικών ποικιλιών της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα, ο όρος “diglossia” εισήχθη από τον Ferguson στο βιβλίο του “Diglossia” το 1959, ο οποίος τον κατασκεύασε επηρεασμένος από τον γαλλικό όρο “diglossie”, που ο Γιάννης Ψυχάρης εισήγαγε περί το 1880 στην προσπάθειά του να τον μεταφράσει από τα ελληνικά στα γαλλικά (διγλωσσία > diglossie) (Τσιπλάκου, 2022). Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που έχει λάβει πολλαπλούς ορισμούς ιστορικά και απασχολεί τη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Αποτελεί συγκεκριμένα ένα κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο με ποικίλες διαστάσεις που σχετίζεται με τη γλωσσική επάρκεια του ατόμου. Κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται πάνω από μια γλώσσες με μερική ή και με άριστη επάρκεια ως αποτέλεσμα εκπαίδευσης ή λόγω κοινωνικού περιβάλλοντος. Μπορεί για παράδειγμα να μιλά άριστα μία γλώσσα και μία άλλη ή περισσότερες με μερική ευχέρεια ή να κάνει άριστη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών ή και να χρησιμοποιεί την κάθε γλώσσα επαρκώς ανάλογα με την περίπτωση (Τσοκαλίδου, 2012).

Μέχρι αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός στη βιβλιογραφία για τη διγλωσσία (Halsted, 2013). Ένας ορισμός ωστόσο που έχει επικρατήσει τις τελευταίες δεκαετίες και είναι γενικά αποδεκτός είναι ότι δίγλωσσο θεωρείται το άτομο που χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες στην καθημερινή του ζωή, σε έναν συγκεκριμένο τόπο, με σκοπό να ανταποκριθεί σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (Grosjean, 2010; Δενδρινού, 2001 · Σκούρτου, 2011) και να καλύψει τις ανάγκες της καθημερινής ζωής (Romaine, 2013). Η παρούσα εργασία υιοθετεί τον συγκεκριμένο ορισμό, καθώς οι έφηβοι/ες, στους/ις οποίους/ες αναφέρεται η έρευνα, χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σχολείο και στις καθημερινές συναναστροφές τους, ενώ τη μητρική τους γλώσσα, όταν επικοινωνούν κυρίως με άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Σελλά - Μάζη, 2016). Με τον όρο μητρική εννοούμε τη γλώσσα με την οποία ήρθε σε

επαφή το παιδί αμέσως μετά τη γέννηση του στο προσφιλές γλωσσικό του περιβάλλον (Δενδρινού, 2001) και η κατάκτησή της αποτελεί μια φυσική διαδικασία, καθώς το παιδί την μαθαίνει αβίαστα από τον οικογενειακό του περίγυρο και δεν τη διδάσκεται στις σχολικές τάξεις (Κατσιμαλή, 2015). Τέλος, στην παρούσα εργασία, η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη και όχι ως ξένη γλώσσα, γιατί η κατάκτηση της από τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες αποτελεί βασική προϋπόθεση, ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές κυρίως ανάγκες τους. Επομένως, δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ξένη, καθώς συνδέεται με συγκεκριμένες θέσεις και ρόλους στην κοινωνία, ενώ εξυπηρετεί σημαντικές ανάγκες του ατόμου (Δαμανάκης, 2000 · Σκούρτου, 2011).

## 1.2. Μορφές διγλωσσίας

Καθολικός ορισμός της διγλωσσίας δεν έχει καθοριστεί, όπως προαναφέρθηκε, και οι μέχρι πρόσφατες μελέτες δεν επαναπροσδιορίζουν το φαινόμενο. Όπως υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για τη διγλωσσία, έτσι και παρουσιάζονται διάφορες μορφές αυτής της κατάστασης. Το βέβαιο είναι πως πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που η μελέτη του απαιτεί να ληφθούν υπόψιν διάφορες παραμέτρους όπως, η ηλικία, η γλωσσική επάρκεια, η νοητική οργάνωση, το γλωσσικό περιβάλλον, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, η στάση/αντιμετώπιση των ομιλητών/ριών απέναντι στη διγλωσσία και η πολιτιστική ταυτότητα, δηλαδή η άνεση των δίγλωσσων στο να συμμετέχουν σε δύο πολιτισμούς ταυτόχρονα και η αποδοχή ή απόρριψη των διαφορετικών ταυτοτήτων τους (Σελλά - Μαζή, χ.χ.). Έτσι, σύμφωνα με την τυπολογία της Τριάρχη - Herrmann (2000), τα κριτήρια διαφοροποίησης της διγλωσσίας είναι: α) τα κριτήρια εκμάθησης - κατάκτησης, τα οποία επηρεάζονται από την ηλικία και τον τρόπο που το δίγλωσσο άτομο ήρθε σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα β) τα γλωσσολογικά κριτήρια, που έχουν σχέση με το πώς συνδέονται τα γλωσσικά σύμβολα και οι σημασιολογικές έννοιες με το επίπεδο ανάπτυξης των δύο γλωσσών και γ) τα ψυχοκοινωνικά - γλωσσολογικά κριτήρια, που σχετίζονται με την επίδραση της διγλωσσίας στην ανάπτυξη του ατόμου. Η διγλωσσία λοιπόν, βάσει των παραπάνω κριτηρίων, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές που θα αναλυθούν παρακάτω (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### 1.2.1. Κριτήρια εκμάθησης - κατάκτησης

Ανάλογα λοιπόν με την ηλικία στην οποία αναπτύσσεται, η δίγλωσσία κατηγοριοποιείται σε:

- **Ταυτόχρονη ή διαδοχική**

Η ταυτόχρονη ή γνήσια δίγλωσσία αναπτύσσεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία, όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί και οι δύο γλώσσες μιλιούνται στο άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, είτε μιλιούνται και στο οικογενειακό και στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Έτσι, το παιδί αναπτύσσει ουσιαστικά δύο μητρικές γλώσσες, ανεξάρτητα αν τις έχει κατακτήσει με την ίδια επάρκεια (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Στην περίπτωση που το παιδί έχει αναπτύξει την πρώτη-μητρική του γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μεταγενέστερα αλλά πριν το τρίτο έτος, τότε γίνεται λόγος για διαδοχική ή επάλληλη δίγλωσσία. Το παιδί δηλαδή μπορεί να έχει κατακτήσει την πρώτη του γλώσσα αλλά για κάποιους λόγους (π.χ. μετανάστευση) να έρχεται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, η οποία είναι πλέον και η βασική του. Αυτό βέβαια μπορεί να επηρεάσει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά το παιδί θεωρείται πιο ώριμο για να κατακτήσει τη νέα γλώσσα γιατί μπορεί πλέον να επικοινωνεί και γνωστικά είναι πιο ώριμο σε σχέση με την ταυτόχρονη δίγλωσσία (Goodman, 2007).

- **Πρώιμη ή μεταγενέστερη**

Όταν το παιδί κατακτά τη δεύτερη γλώσσα του στην προεφηβική ηλικία (10-14 ετών) τότε αναφερόμαστε σε πρώιμη δίγλωσσία. Όταν όμως η δεύτερη γλώσσα κατακτάται κατά την εφηβική ηλικία ή και μεταγενέστερα, γίνεται λόγος για μεταγενέστερη δίγλωσσία (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Παράλληλα, ανάλογα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η δίγλωσσία διακρίνεται σε:

- **Φυσική ή πολιτισμική**

Στην περίπτωση που υπάρχει φυσική δίγλωσσία, ο/η δίγλωσσος ομιλητής/ρια ήρθε σε επαφή με τις δύο γλώσσες είτε μέσω του οικογενειακού του περιβάλλοντος, είτε επειδή χρειάστηκε να μετακομίσει και να δουλέψει σε χώρα με διαφορετική γλώσσα, στην οποία δεν έχει εκπαιδευτεί συστηματικά (Beardsmore, 1986). Αντίθετα, στην περίπτωση της

πολιτισμικής διγλωσσίας, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσα από εκπαίδευση (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### 1.2.2. Γλωσσολογικά κριτήρια

Ανάλογα τώρα με την ικανότητα συνδυασμού γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών, γίνεται η παρακάτω διαφοροποίηση από τον Weinreich, 1964 (στο Τριάρχη-Herrmann, 2000).

- **Συντονισμένη, συνθετική, εξαρτημένη**

Συντονισμένη διγλωσσία έχουμε όταν η κατάκτηση των δύο γλωσσών έχει γίνει σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και επομένως οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες έχουν αναπτύξει δύο εντελώς ανεξάρτητες γραμματικές. Γι' αυτό και πιθανόν οι συντονισμένοι/ες δίγλωσσοι/ες αντιμετωπίζουν δυσκολία στη μετάφραση των δύο γλωσσών (Diller, 1970).

Η συνθετική διγλωσσία αναφέρεται σε μια κατάσταση, στην οποία ένα άτομο χρησιμοποιεί στοιχεία από δύο ή περισσότερες γλώσσες για να συνθέσει νέα λέξη, νέες προτάσεις ή και νέα κείμενα (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Αυτό μπορεί να συμβαίνει όταν οι δύο γλώσσες ασκούν επιδράσεις μεταξύ τους στον τρόπο που μιλάει ή γράφει κάποιο άτομο. Στη συνθετική διγλωσσία, το άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί λέξεις, φράσεις ή γραμματικούς κανόνες από διαφορετικές γλώσσες για να εκφράσει τις σκέψεις του ή να επικοινωνήσει. Αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι φυσιολογική για άτομα που μεγαλώνουν σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα ή που έχουν εκτεθεί σε διαφορετικές γλώσσες κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Η εξαρτημένη διγλωσσία, τέλος, είναι η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια της πρώτης. Ουσιαστικά, το δίγλωσσο άτομο, αφού έχει κατακτήσει την πρώτη γλώσσα, βασίζεται σε αυτή και μαθαίνει τη δεύτερη κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου ή της φροντιστηριακής τάξης (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Παράλληλα, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης και των δύο γλωσσών έχουμε τις παρακάτω μορφές (Τριάρχη-Herrmann, 2000):

- **Αμφίδρομη ή ισορροπημένη**

Ο όρος αμφίδρομη διγλωσσία ή αμφιγλωσσία αναφέρεται σε άτομα που είναι ικανά να χρησιμοποιούν δύο γλώσσες εξίσου καλά, αλλά η χρήση τους σε κάθε γλώσσα μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το περιβάλλον ή την κατάσταση (Beardsmore, 1986). Έτσι, ένα

άτομο με αμφίδρομη διγλωσσία μπορεί να εμφανίζει διαφορές στη χρήση των δύο γλωσσών ανάλογα με το πλαίσιο ή το άτομο που συνομιλεί, αλλά κατέχει ισχυρή γλωσσική ικανότητα σε κάθε μία από αυτές.

Η αμφίδρομη διγλωσσία παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την ισορροπημένη, αλλά δεν πρέπει να συγχέεται. Η ισορροπημένη διγλωσσία ή ισογλωσσία εμφανίζεται όταν ο/η δίγλωσσος ομιλητής/ρια έχει την ικανότητα να γνωρίζει τις δύο γλώσσες το ίδιο και μάλιστα σε επίπεδο ίδιο με έναν/μια μονόγλωσσο/η ομιλητή/ρια των αντίστοιχων γλωσσών (Beardsmore, 1986). Βέβαια, μπορεί να διακριθεί από έναν/μια μονόγλωσσο/η ομιλητή/τρια, αφού μπορεί κάποιες φορές, στην προσπάθεια του/της να επικοινωνήσει, να κάνει ανάμειξη των δύο γλωσσών. Έτσι, η έννοια του ισορροπημένου δίγλωσσου δεν πρέπει να ταυτίζεται με την έννοια της δίγλωσσης επάρκειας, καθώς στη δίγλωσση επάρκεια ένα άτομο μπορεί να έχει μεγαλύτερη επάρκεια σε μία γλώσσα σε σχέση με την άλλη.

### 1.2.3. Ψυχο- κοινωνικά - γλωσσολογικά κριτήρια

Τα ψυχο- κοινωνικά - γλωσσολογικά κριτήρια σχετίζονται με το πώς επιδρά η διγλωσσία στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου. Έτσι, η διγλωσσία διακρίνεται σε:

- **Προσθετική, αφαιρετική, διπλή ημιγλωσσία**

Όταν λοιπόν το άτομο και η κοινωνία έχει θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία, τότε γίνεται λόγος για προσθετική διγλωσσία. Ο/η δίγλωσσος/η σε αυτήν την κατάσταση έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Τριάρχη - Herrmann, 2005). Αντίθετα, η αφαιρετική διγλωσσία επιβάλλεται στα δίγλωσσα άτομα με σκοπό να χρησιμοποιείται μόνο η δεύτερη γλώσσα και να παραγκωνίζεται η πρώτη-μητρική και να μην αναπτύσσεται επαρκώς (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Έτσι, η αφαιρετική διγλωσσία μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και στην απομόνωση από τον γλωσσικό και πολιτισμικό κόσμο που συνδέεται με αυτήν τη γλώσσα. Ωστόσο, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και πρακτική, μπορεί να είναι δυνατή η διατήρηση ή η αναστήλωση της γλωσσικής ικανότητας σε αφαιρετικές διγλωσσικές καταστάσεις.



### 1.3. Τα οφέλη της διγλωσσίας

Πριν από μερικές δεκαετίες, τόσο η κοινή γνώμη όσο και τα επιστημονικά δεδομένα συναινούσαν ότι η έκθεση των παιδιών σε πολλές γλώσσες ήταν επιζήμια. Επικρατούσε η άποψη, κυρίως μεταξύ των μονόγλωσσων, πως οι γλώσσες υπήρχαν ξέχωρα στο μυαλό των παιδιών σαν διαφορετικά μπαλόνια ή σαν δεξαμενές, από τις οποίες μπορούσαν να διαλέξουν τις κατάλληλες λέξεις από την κάθε δεξαμενή-γλώσσα. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δίγλωσσα παιδιά μεταξύ του 1920 και του 1960 εστίασαν στην αξιολόγηση των γλωσσικών και νοητικών ικανοτήτων με χρήση ψυχομετρικών τεστ. Από τα αποτελέσματα αυτών των μελετών προέκυψε η άποψη ότι η διγλωσσία μπορεί να οδηγεί σε γνωστικό έλλειμμα (Σταμούλη & Κάντζου, 2014). Επομένως, τα παιδιά οδηγούνταν σε σχολική αποτυχία λόγω της προσπάθειάς τους να διαχειριστούν διαφορετικές γλώσσες, καθώς επικρατούσε η άποψη πως η συνεχής παρέμβαση της μητρικής γλώσσας παρακωλύει τη σωστή χρήση και ανάπτυξη της δεύτερης.

Ωστόσο, στα μέσα του περασμένου αιώνα, μεταγενέστερες μελέτες κατέρριψαν αυτές τις ιδέες και τα δεδομένα και απέδειξαν ότι η διγλωσσία δεν βλάπτει τον παιδικό εγκέφαλο, αλλά προσφέρει σημαντικά οφέλη στην παιδική ανάπτυξη (Grosjean, 2010; Hyseni, Ramadani & Berisha, 2023). Σε λεκτικά και μη λεκτικά τεστ IQ, οι δίγλωσσοι/ες είχαν υψηλότερες βαθμολογίες από τους/ις μονόγλωσσους/ες συνομηλίκους/ες, δείχνοντας πως οι δίγλωσσοι/ες επέδειξαν μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία και δημιουργικότητα (Grosjean, 2010). Εντούτοις, έχουν εντοπιστεί και διφορούμενες έρευνες. Από τη μία, μελέτες έδειξαν πως η διγλωσσία ενισχύει τη μάθηση των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες (Βλάχου, 2021), και επιτρέπει την άνθιση της πνευματικής τους ανάπτυξης μέσω του γλωσσικού περιβάλλοντός τους (Siegel, 2016). Από την άλλη, έρευνες υποστηρίζουν πως τα οφέλη της διγλωσσίας επεκτείνονται και σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, γεγονός που υποδηλώνει ότι η διγλωσσία θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται γενικά (Vender, Krivochen, Phillips, Saddy & Delfitto, 2019). Το σίγουρο είναι ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί εμπόδιο για την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και προσφέρει πολλαπλά γνωστικά και μαθησιακά οφέλη σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες (Siegel, 2016; Σταμούλη & Κάντζου, 2014). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των Hyseni et al. (2023), αποδείχτηκε ότι οι δίγλωσσοι/ες έφηβοι/ες επέδειξαν καλύτερες γνωστικές ικανότητες από τους/τις μονόγλωσσους/ες



συνομηλίκους/ες τους, δεν ξεχνούσαν τις πληροφορίες που τους δίνονταν, ήταν προσηλωμένοι στο έργο τους και δεν αποσπόνταν η προσοχή τους. Παράλληλα, είχαν ψυχική ευημερία (καλύτερευε ανάλογα με το πόσο καλά γνώριζαν και κατανοούσαν τη δεύτερη γλώσσα), πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και βίωναν θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους/τις μονόγλωσσους/ες συνομηλίκους/ές τους. Η δίγλωσσία επίσης φαίνεται να έχει θετικές επιδράσεις και στις γενικότερες γνωστικές λειτουργίες (δίγλωσσα παιδιά επέδειξαν καλύτερες επιδόσεις στις εκτελεστικές λειτουργίες από ό,τι τα μονόγλωσσα συνομήλικα) των μαθητών/τριών, αλλά και στις γλωσσικές, και συγκεκριμένα στην ανάγνωση (Giovannoli, Martella, Federico, Pirchio & Casagrande, 2020; Jalali-Moghadam, 2015), ακόμα και σε γλώσσες - αραβικά και αγγλικά - με διαφορετική φύση ορθογραφιών (Abu Rabia & Siegel, 2002).

Τα δίγλωσσα παιδιά, αν και παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, έχουν ακόμη εμπλουτισμένο γλωσσικό περιβάλλον που επιτρέπει την πνευματική τους άνθιση καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους (Siegel, 2016). Μπορεί να μην διαθέτουν επαρκές λεξιλόγιο για να εκφραστούν εξ' ολοκλήρου και στις δύο γλώσσες και να κάνουν χρήση λέξεων και από τις δύο γλώσσες (συνήθως όταν συνομιλούν με άλλα δίγλωσσα άτομα προκειμένου να καλύψουν την εκάστοτε γλωσσική τους ανάγκη ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ του ατόμου στο οποίο απευθύνονται) (Schambach, 2006; Τσιπλάκου, 2022). Αυτό όμως δεν αποτελεί ένδειξη σύγχυσης, αλλά αντίθετα, αυτή η τακτική της χρήσης δύο γλωσσών σε μια πρόταση αποτελεί παράδειγμα των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών και πιστοποιεί τη δημιουργικότητά τους (Romaine, 2013), καθώς η χρήση των "αταίριαστων" λέξεων δεν γίνεται τυχαία αλλά ακολουθεί μια στρατηγική. Έτσι, ο/η δίγλωσσος/η αποφεύγει να αντιμετωπίσει προβλήματα επικοινωνίας στη χώρα όπου διαμένει, με αποτέλεσμα να νιώθει ψυχική ανάταση καθώς καταφέρνει να επικοινωνήσει (McMahon, 2003).

Η δίγλωσσία επομένως αποτελεί ένα πολύτιμο "δώρο", που όσοι/ες την έχουν στη διάθεσή τους πρέπει να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να την αναπτύξουν και να επωφεληθούν από αυτήν. Παρόλο που υπάρχουν αρκετές προκλήσεις στην ανατροφή και εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών, αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να στερηθούν την ευκαιρία να μεγαλώσουν με δύο γλώσσες (Schambach, 2006).

#### 1.4. Χαρακτηριστικά δίγλωσσων μαθητών/τριών

Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα θεωρείται πολυπολιτισμική, αφού φιλοξενεί πολλούς/ές μαθητές/ριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ κατά τη λήξη του σχολικού έτους 2021-2022 έδειξε πως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα ελληνικά Γυμνάσια φοιτούσαν 10.114 αλλοδαποί/ές μαθητές και μαθήτριες (1066 φοιτούσαν στον Νομό Θεσσαλονίκης και μάλιστα οι 888 προέρχονταν από χώρες εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Αυτοί/ές οι μαθητές/τριες μπορεί να είναι παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα αλλά μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα που μιλούν άλλη γλώσσα (αποτελούν την πλειονότητα των δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού), παιδιά που ήρθαν στην Ελλάδα από άλλες χώρες με πρώτη γλώσσα διαφορετική από την Ελληνική, παιδιά παλιννοστούντων που διαθέτουν γνώση της ελληνικής γλώσσας ή και παιδιά προσφύγων που μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα χωρίς όμως να έχουν εκπαιδευτεί σ' αυτή (Σταμούλη & Κάντζου, 2014 · Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Αυτές/οι οι μαθητές/ριες μπορεί παρουσιάζουν σχολικές επιτυχίες ή και αποτυχίες, που οι εκπαιδευτικοί τις αποδίδουν κυρίως στο χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, στη συγγένεια της μητρικής του γλώσσας με την Ελληνική, στο μεγάλο (σχολική επιτυχία) ή μικρό (σχολική αποτυχία) ποσοστό έκθεσης του παιδιού στην ελληνική γλώσσα και στη χρήση της ελληνικής γλώσσας έναντι της μητρικής ως μέσο επικοινωνίας στο σπίτι (Σκούρτου, 2011). Μιλούν δηλαδή μια άλλη πρώτη γλώσσα, τη μητρική τους, αλλά δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού, ώστε να τις μεταφέρουν και στην ελληνική γλώσσα καθώς, σύμφωνα με τον Cummins (στο Τσοκαλίδου, 2012) και την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η παράλληλη ανάπτυξη των δύο γλωσσών ως ενιαίο σύνολο και όχι ως δυο ξεχωριστά συστήματα μπορεί να μεταφέρει εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία από τη μια γλώσσα στην άλλη. Πιθανόν να μην έχουν μιλήσει κάποιοι/ες από αυτούς αυτές τη δεύτερη γλώσσα στο σπίτι τους και να έρχονται σε επαφή κατά τα πρώτα σχολικά τους χρόνια και τις περισσότερες φορές η πρώτη γλώσσα γλώσσα παρεμβαίνει στη δεύτερη (Grosjean, 2010).

Παρά τις αποτυχίες τους, οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες φαίνεται σε ορισμένες έρευνες να έχουν καλές επιδόσεις σε ασκήσεις γλωσσικών δεξιοτήτων. Σε ασκήσεις συγκεκριμένα φωνολογικής ενημερότητας (τεστ ανάγνωσης λέξεων, προφορικές ασκήσεις, ασκήσεις συλλαβισμού και ορθογραφίας) διαβαθμισμένης δυσκολίας αλλά και μορφολογικής και

συντακτικής επίγνωσης, τα δίγλωσσα παιδιά παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις από τα μονόγλωσσα (Siegel, 2016). Παρόλα αυτά επέδειξαν χαμηλές επιδόσεις στην ακρίβεια ανάγνωσης, στη γραφή λέξεων και ψευδολέξεων και στην κατανόησή τους (Bonifacci, Canducci, Gravagna & Palladino, 2017).

Περίπου το 10% των παιδιών, σύμφωνα με τη γλωσσολόγο και λογοθεραπεύτρια Susanne Dörpke (στο Grosjean, 2010), αναμένεται να έχουν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη, ποσοστό που απαντάται και στα μονόγλωσσα αλλά και στα δίγλωσσα παιδιά. Οι λόγοι αναφέρει πως είναι πολλοί αλλά η διγλωσσία δεν είναι ένας από αυτούς. Η διγλωσσία κάθε ατόμου θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα συνονθύλευμα παραγόντων, αφού κάθε δίγλωσσος/η ομιλητής/τρια μπορεί να βρίσκεται σε διαφορετικό επίπεδο επάρκειας της γλώσσας (ανεξάρτητα με τον τρόπο και τον χρόνο που ήρθε σε επαφή). Μπορεί επίσης, λόγω των αναπτυγμένων επικοινωνιακών του/της δεξιοτήτων, να κάνει καλή χρήση του προφορικού λόγου, αλλά να παρουσιάζει μειωμένες δεξιότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό συμβαίνει συνήθως γιατί οι περισσότεροι/ες δίγλωσσοι/ες έρχονται σε επαφή με την πρώτη τους γλώσσα σε προφορικό επίπεδο χωρίς να εκπαιδεύονται σε αυτή και δεν αναπτύσσουν γραμματισμό στον γραπτό λόγο, ώστε να μεταφέρουν αυτή την ικανότητα και στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2000). Η διγλωσσία όμως μπορεί να αποτελέσει και πρόβλημα στις σύγχρονες κοινωνίες αλλά και στην σχολική κοινότητα, όταν κυρίως η δεύτερη γλώσσα θεωρείται από το κοινωνικό περιβάλλον ότι είναι χαμηλού κύρους (Δενδρινού, 2001). Έτσι, ο/η δίγλωσσος/η στιγματίζεται και καλείται να αντιμετωπίσει μόνος/η του/της το πρόβλημα.

### **1.5. Μύθοι για τη διγλωσσία**

Η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο που έχει δεχτεί πληθώρα ερμηνειών. Γι' αυτό και έχουν δημιουργηθεί κάποιοι μύθοι - στερεότυπα, που, αν και από μερικές έρευνες επαληθεύονται, εύκολα έχουν καταρριφθεί από πληθώρα άλλων που καταδεικνύουν τον θετικό αντίκτυπο της διγλωσσίας (Grosjean, 2010; Schambach, 2006). Η διάψευση αυτών των μύθων είναι σημαντική (είναι φανερό σε όλο το εύρος της έρευνας), γιατί έτσι θα μπορέσουν οι γονείς να μεγαλώσουν το παιδί τους με βάση την καλύτερη κατανόηση της διγλωσσίας και των επιπτώσεών της στην ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία

τους, ώστε να προάγουν τις ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών/τριών τους. Μερικοί από αυτούς τους μύθους είναι οι εξής (Grosjean, 2010):

- Δίγλωσσα είναι τα άτομα που έχουν αποκτήσει τις δύο γλώσσες κατά την παιδική τους ηλικία και δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες σε καμία από τις δύο γλώσσες.
- Η διγλωσσία έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών.
- Η διγλωσσία θα καθυστερήσει την κατάκτηση των γλωσσών στα παιδιά και θα έχει αρνητικές συνέπειες στην γλωσσική τους ανάπτυξη.
- Τα δίγλωσσα παιδιά θα αναμειγνύουν και πάντα θα μπερδεύουν τις γλώσσες τους.
- Τα δίγλωσσα παιδιά δεν μαθαίνουν καμία από τις δύο γλώσσες με επιτυχία, είναι ουσιαστικά ημίγλωσσα και, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά, δεν γίνονται ποτέ τόσο ικανά.
- Τα δίγλωσσα παιδιά είναι λιγότερο ευφυή από μονόγλωσσα παιδιά.
- Τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν συχνά μια πολλαπλή διαταραχή προσωπικότητας.
- Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν κατωτερότητα συμπλέγματα
- 

## Κεφάλαιο 2: Γλωσσικές δεξιότητες

### 2.1. Ανάγνωση

Η ανάγνωση αποτελεί μια διεργασία που, σύμφωνα με το “απλό μοντέλο ανάγνωσης” των Gough & Tunmer (1986), επιτυγχάνεται μέσω της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης των λέξεων. Είναι μια σύνθετη δεξιότητα, που οι περισσότεροι αποδέχονται ως δεδομένη, ωστόσο, για πολλούς/ές είναι μια δεξιότητα της οποίας η απόκτηση απαιτεί σημαντική προσπάθεια και τυχόν αποτυχία οδηγεί σε απογοήτευση ή και άγχος (Gil

Martinez, 2021). Η ανάγνωση θεωρείται μια εύκολη και προβλέψιμη επικοινωνιακή διαδικασία, κυρίως για αυτούς/ές που την πραγματοποιούν στη γλώσσα τους, που απαιτεί την εμπλοκή του/της αναγνώστη/ριας και του κειμένου (Σπανού, 2008). Για παράδειγμα, για τα περισσότερα ελληνόπουλα δε θεωρείται μεγάλη πρόκληση η ανάγνωση, για τα δίγλωσσα παιδιά όμως παρουσιάζει μεγαλύτερο επίπεδο δυσκολίας. Δεν πρέπει όμως να παραλειφθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά που γνωρίζουν ήδη ανάγνωση στην πρώτη γλώσσα τους θα μεταφέρουν το μηχανισμό της και στη δεύτερη γλώσσα με σκοπό τη μάθηση, καθώς μεταφέρουν τις εμπειρίες και τις πρότερες γνώσεις τους από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη (Cummins, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ελληνική γλώσσα δεν παρουσιάζει υψηλή πολυπλοκότητα στο ορθογραφικό της σύστημα, το οποίο στο μεγαλύτερο ποσοστό της χαρακτηρίζεται από υψηλή διαφάνεια φωνημάτων - γραφημάτων (Στασινός, 2013), κάτι που καθιστά την ανάγνωσή της όχι και πολύ δύσκολη και εύκολα τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη φωνολογική τους επίγνωση (Τηλιοπούλου, 2015). Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάγνωση αλλά και για την αναγνωστική κατανόηση, αφού είναι υπεύθυνη για την κατάτμηση των λέξεων σε φωνήματα και συλλαβές (Siegel, 2016) και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της επιτυχημένης ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Υπάρχει δηλαδή μια αιτιώδης σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας (Gough, 1996). Έτσι, τα περισσότερα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης, η οποία μπορεί να είναι και ταχεία, όπως και στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Protopapas, 2014) που εντοπίζεται κυρίως στα παιδιά παρά στους εφήβους (Μπόχτη, 2022), καθώς, όσο μεγαλώνουν ηλικιακά και αναπτύσσουν τις γνωστικές και αναγνωστικές τους δεξιότητες, τόσο ελαχιστοποιούνται τα προβλήματα. Τα ελλείματά τους εντοπίζονται κυρίως στην ακρίβεια της ανάγνωσης (Constantinidou & Stainthorp, 2009; Łockiewicz & Jaskulska, 2019) αλλά και στη βραχύχρονη μνήμη που επίσης επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα (Reiter, Tucha & Lange, 2005; Everatt, Smythe, Adams & Ocampo, 2000). Επιπλέον, η αναγνωστική ικανότητα επηρεάζεται από διάφορους περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η ποιότητα της διδασκαλίας, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, η στήριξη από την οικογένεια και το ευρύτερο

κοινωνικό περιβάλλον μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Griffin, Burns & Snow, 1998).

## 2.2. Αναγνωστική κατανόηση

Όταν διαβάζουμε φωναχτά λέξεις, ψευδολέξεις ή και ολόκληρες προτάσεις, επιτελούμε «αναγνωστικό έργο» χωρίς απαραίτητα να καταλαβαίνουμε τη σημασία των όσων διαβάζουμε (Πρωτόπαππας, 2008). Οι δυσκολίες στην κατανόηση της ανάγνωσης φαίνεται να εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από μια σειρά δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση του προφορικού λόγου, όπως η γνώση του λεξιλογίου, οι γραμματικές δεξιότητες, οι μορφολογικές γνώσεις και οι πραγματολογικές ικανότητες (Hulme & Snowling, 2014). Η «Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης» των Hoover και Gough (1990) (στο Πρωτόπαππας, 2008) αναφέρει ότι η αναγνωστική κατανόηση επιτυγχάνεται μέσω δύο κύριων συνιστωσών: της αποκωδικοποίησης (decoding) και της γλωσσικής κατανόησης (linguistic comprehension). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η ανάγνωση περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης και μετάφρασης των γραπτών λέξεων (αποκωδικοποίηση) και την ικανότητα κατανόησης της σημασίας τους (γλωσσική κατανόηση). Αυτοί οι δύο παράγοντες είναι αλληλένδετοι και αλληλοεξαρτώμενοι και μπορούν να μελετηθούν με βάση το λεξιλόγιο που κατέχει ο/η καθένας/μία αλλά και την ικανότητα σύνθεσης του νοήματος (Πρωτόπαππας, 2008). Ο/η αναγνώστης/τρια δηλαδή πρέπει όχι μόνο να αποκωδικοποιήσει τις πληροφορίες που παίρνει αλλά και να προσπαθήσει να τις κατανοήσει (Browne, 2002). Η κατανόηση της ανάγνωσης αποτελεί μια πολύπλοκη γνωστική λειτουργία, που προάγει την ευρύτερη μάθηση αλλά και κατ' επέκταση τη σχολική επιτυχία. Για να επιτευχθεί λοιπόν η αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου, πρέπει οι αναγνώστες/ριες να αναγνωρίζουν-αποκωδικοποιούν αρχικά τις επιμέρους λέξεις και εν συνεχεία τις προτάσεις του και να κατανοούν γενικότερα τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο το κείμενο (Oakhill, Cain & Elbro, 2015), σε συνδυασμό βέβαια με το προσωπικό ενδιαφέρον αλλά και με την εκάστοτε περίσταση (Σπανού, 2008).

Επιπλέον, η αναγνωστική κατανόηση δεν περιορίζεται μόνο στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση της γλώσσας, αλλά απαιτεί επίσης τη χρήση στρατηγικών κατανόησης, όπως η πρόβλεψη, η οργάνωση πληροφοριών, η ανακεφαλαίωση και η αξιολόγηση της πληροφορίας (Duke & Pearson, 2002). Οι στρατηγικές αυτές επιτρέπουν στους



αναγνώστες να διαχειρίζονται καλύτερα το κείμενο και να ενσωματώνουν τις νέες πληροφορίες με τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται επίσης από εξωγενείς παράγοντες, όπως το περιβάλλον ανάγνωσης, η ποιότητα της διδασκαλίας και η υποστήριξη από γονείς και δασκάλους (Pressley, Allington & Pressley, 2014). Οι αναγνώστες που έχουν πρόσβαση σε πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον και λαμβάνουν συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση τείνουν να αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες κατανόησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις ικανότητες των μαθητών/ριών να κατανοούν και να επεξεργάζονται τα κείμενα (Palincsar & Brown, 1984). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάσκουν αυτές τις στρατηγικές άμεσα και συστηματικά, βοηθώντας τους/ις μαθητές/ριες να γίνουν πιο ενεργοί/ές και αποτελεσματικοί/ές αναγνώστες/ριες.

Συνοψίζοντας, η αναγνωστική κατανόηση είναι ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο που απαιτεί την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών δεξιοτήτων, των στρατηγικών κατανόησης, του περιβάλλοντος ανάγνωσης και της διδασκαλίας. Η ανάπτυξη ισχυρών αναγνωστικών δεξιοτήτων είναι θεμελιώδης για την ευρύτερη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/ριών.

### **2.3. Οι αρετές των καλών αναγνωστών/τριών**

Η αναγνωστική κατανόηση μελετάται εδώ και πολλές δεκαετίες, αλλά ουσιαστικές πληροφορίες για την αποτελεσματική διδασκαλία τις παίρνουμε από το 1975 και έπειτα πιθανόν γιατί δε μελετήθηκε αυτή η παράμετρος της ανάγνωσης. Παρακάτω λοιπόν αναφέρονται μερικές από τις αρετές των καλών αναγνωστών/ριών που είναι οι εξής (Botsas & Padelidou, 2003; Duke & Pearson, 2002):

- Θέτουν από την αρχή στόχους της ανάγνωσης και τους αξιολογούν συνεχώς
- Σημειώνουν τα βασικά σημεία του κειμένου (π.χ. τη δομή του), που είναι θεμελιώδη για τους αναγνωστικούς τους στόχους
- Κάνουν προβλέψεις, κατά την ανάγνωση, για το τι πρόκειται να ακολουθήσει

- Είναι επιλεκτικοί/ές αναγνώστες/ριες και μπορούν να ξεχωρίσουν τα ουσιώδη (τα διαβάζουν λεπτομερώς) από τα επουσιώδη (τα διαβάζουν γρήγορα ή και καθόλου)
- Στέκονται κριτικά απέναντι στα νοήματα που κατασκευάζουν όταν διαβάζουν. Έτσι, κάποιες φορές αναθεωρούν και αμφισβητούν τα νοήματα που αρχικά κατασκεύασαν
- Προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα των άγνωστων λέξεων και εννοιών και προσπαθούν να καλύψουν τα κενά τους
- Αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους
- Εξετάζουν το ύφος του κειμένου, τις προθέσεις και πεποιθήσεις του/της συγγραφέα, το ιστορικό περιβάλλον κτλ.
- Προσαρμόζουν την ανάγνωση τους ανάλογα με το είδος των κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, κτλ.)
- Επεξεργάζονται τα νοήματα των κειμένων όχι μόνο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αλλά και σε κάθε παύση της και μετά το πέρας αυτής
- Η ανάγνωση για τους/τις καλούς/ές αναγνώστες/ριες μπορεί να είναι δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία, ωστόσο είναι παραγωγική και την απολαμβάνουν

Γνωρίζοντας λοιπόν οι εκπαιδευτικοί τις αρετές των καλών αναγνωστών/ριών θα μπορούν να τις διδάξουν στο σύνολο της τάξης και να μετατρέψουν την ανάγνωση από μια απλά κοπιαστική σε παραγωγική διαδικασία. Οι μαθητές/ριες θα μάθουν με αυτόν τον τρόπο να χρησιμοποιούν αυτές τις αρετές και να μην παραιτούνται θεωρώντας ότι δε μπορούν να τα καταφέρουν και θα αποτύχουν, λόγοι που συχνά οδηγούν στη σχολική αποτυχία.

## 2.4. Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης

Η ανάγνωση καθώς και η αναγνωστική κατανόηση, αν και είναι πολύπλοκες διεργασίες που δυσκολεύουν μια μερίδα μαθητών και μαθητριών, αποτελούν σημαντικές δεξιότητες για τη γλωσσική ανάπτυξη και την επιτυχία στην εκπαίδευση. Επομένως, χρειάζεται να



προωθηθούν μέσω κάποιων αποτελεσματικών στρατηγικών που θα διδαχθούν από τους/ις εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων. Σ' αυτό το σημείο λοιπόν αναφέρονται κάποιες στρατηγικές ανάγνωσης και αναγνωστικής κατανόησης που έχουν εφαρμοστεί σε ερευνητικό επίπεδο -αν και λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει αποτελεσματικές πρακτικές κατανόησης στο πλαίσιο ενός σχεδιασμού ανταπόκρισης στην παρέμβαση-, η εφαρμογή των οποίων έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/ριών (Bogaert, Merchie, Van Ammel & Van Keer, 2023) τόσο των κειμένων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των στρατηγικών όσο και των κειμένων που διαβάζουν μόνοι τους στο μέλλον (Duke & Pearson, 2002).

Η έρευνα των Bogaert et al. (2023) σε 491 μαθητές/ριες πέμπτης και έκτης τάξης περιελάμβανε τέσσερις αποτελεσματικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης:

1. τη διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών ανάγνωσης για την αποτελεσματικότητα της οποίας πρέπει α) να διδάσκονται παράλληλα ποιες είναι αυτές οι στρατηγικές, πώς εφαρμόζονται και πότε, β) να υπάρχει ποικιλία ώστε να ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο εύρος μαθητών/ριών και γ) να περνούν από τη διδασκαλία στην πράξη μέσω της μοντελοποίησης, με τη συνεχή ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό,
2. τη διδασκαλία με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων, κατά την οποία οι μαθητές/ριες λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση από άλλους/ες μαθητές/ριες που βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή ή εκπαιδευτική ομάδα. Σε αυτήν τη διαδικασία, οι συμμαθητές/ριες αναλαμβάνουν το ρόλο των διαμεσολαβητών/ριών, παρέχοντας υποστήριξη και καθοδήγηση στους/ις συμμαθητές/ριές τους (Alzahrani & Leko, 2018),
3. την προώθηση των αναγνωστικών κινήτρων. Τα αυτόνομα κίνητρα ανάγνωσης αναφέρονται στην εσωτερική και αυθόρμητη επιθυμία ενός ατόμου να διαβάσει για την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών, ενδιαφερόντων ή επιθυμιών και ενθαρρύνουν τη συνεχή εξέλιξη και την προσπάθεια για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων και τέλος
4. την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας η επίτευξη της οποίας απαιτεί: α) υψηλή ποιότητα διδασκαλίας, β) ποικίλα επίπεδα παρέμβασης για τους αναγνώστες/ριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και γ) μια διαδικασία λήψης αποφάσεων με βάση τα δεδομένα.

Σε σχετική έρευνά τους οι Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram & Leroux (2011), μέσα από τη μελέτη 14 ερευνών σε μαθητές/ριες γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες από το 1979 έως το 2009, προτείνουν ως στρατηγικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης τις εξής:

1. διδασκαλία της περίληψης και του εντοπισμού της κύριας ιδέας,
2. προτροπή χρήσης εργαλείων αυτοαξιολόγησης και καταγραφής των προσπαθειών τους,
3. υποβολή ερωτήσεων,
4. μοντελοποίηση,
5. ανατροφοδότηση,
6. ευκαιρίες για εξάσκηση

Οι Mekuria, Bushisho & Wubshet (2024) εφάρμοσαν στρατηγικές ανάγνωσης σε φοιτητές/ριες πανεπιστημίου της Αιθιοπίας στο πλαίσιο της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας και αποφάνθηκαν πως όσοι/ες έλαβαν εκπαίδευση στρατηγικής ανάγνωσης παρουσίασαν αξιοσημείωτες βελτιώσεις στη χρήση στρατηγικής ανάγνωσης και στην ικανότητα κριτικής ανάγνωσης. Οι στρατηγικές χωρίστηκαν σε έξι κατηγορίες:

1. Στρατηγικές μνήμης (οπτικοποίηση, συνειρμός, επανάληψη).
2. Γνωστικές στρατηγικές (εντοπισμός κύριων σημείων, καταγραφή σημειώσεων), οι οποίες εμβαθύνουν την κατανόηση.
3. Στρατηγικές αντιστάθμισης (διατύπωση ερωτήσεων, χρήση συνωνύμων).
4. Μεταγνωστικές στρατηγικές (εξάσκηση, σύνδεση πρότερων - νέων γνώσεων, αυτοαξιολόγηση), οι οποίες βοηθούν στην οργάνωση, τον προγραμματισμό και την αυτοαξιολόγηση της μάθησης.
5. Συναισθηματικές στρατηγικές, που αφορούν τα συναισθήματα, τις στάσεις και τα κίνητρα. Οι τεχνικές αυτές συμβάλλουν στη μείωση του άγχους, την αυτοενθάρρυνση και τη συζήτηση των συναισθημάτων με άλλους.
6. Κοινωνικές στρατηγικές, οι οποίες στοχεύουν στην αλληλεπίδραση, την αμφισβήτηση και τη συνεργασία κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προωθώντας την ταξινόμηση, την πολιτισμική κατανόηση και τη συνεργασία.

Κατά την ερευνητική διαδικασία ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

1. Προσδιορισμός του επιπέδου των μαθητών/ριών, αξιολόγηση των δυνατών και αδύνατων σημείων τους και έλεγχος του διαθέσιμου χρόνου.
2. Προετοιμασία του κατάλληλου αναγνωστικού υλικού που να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών.
3. Δόθηκαν σαφείς οδηγίες στους/ις εξεταζόμενους/ες σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης που θα ακολουθήσουν, καθώς και τη δυνατότητα γενικευμένης χρήσης τους και σε άλλα κειμενικά είδη.
4. Εξάσκηση στις έξι στρατηγικές που προαναφέρθηκαν μέσω συγκεκριμένων τεχνικών.
5. Ενθάρρυνση για ανεξάρτητη ανάγνωση, ώστε να αποκτήσουν αυτογνωσία.
6. Προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών/ριών. Οι ερευνητές προέτρεπαν τους/τις μαθητές/ριες να σκέφτονται δυνατά (πρακτική think-aloud), ώστε να αξιολογούν και να παρακολουθούν την πρόοδό τους.
7. Παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές/ριες και προτάσεις βελτίωσης.

Τέλος, οι Duke & Pearson (2002) παρουσίασαν μια σύνοψη αποτελεσματικών στρατηγικών για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν την πρόβλεψη του κειμένου, τη φωναχτή ανάγνωση/σκέψη (think-aloud), τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων (γραφικοί οργανωτές, σημασιολογικοί χάρτες), καθώς και την ενθάρρυνση των μαθητών/ριών να δημιουργούν ερωτήσεις για να βελτιώσουν την κατανόηση του κειμένου. Για να εφαρμοστούν πρέπει να ακολουθηθεί “ισορροπημένη διδασκαλία” μέσω της οποίας να παρέχονται με σαφήνεια οι στρατηγικές που θα διδαχθούν και να παρέχεται χρόνος και ευκαιρίες για ανάγνωση, καταγραφή σημειώσεων και συζήτηση σχετική με τα νοήματα του κειμένου. Αυτό το μοντέλο διδασκαλίας των Duke & Pearson περιλαμβάνει τη ρητή περιγραφή της κάθε στρατηγικής και του πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιείται, την εφαρμογή της στρατηγικής από τον/την εκπαιδευτικό ή/και τον/την μαθητή/ρια, τη συνεργατική χρήση της στρατηγικής στην πράξη, την καθοδηγούμενη εξάσκηση στη χρήση της στρατηγικής με σταδιακή αποδέσμευση της ευθύνης και τέλος την ανεξάρτητη χρήση της στρατηγικής από τους/τις μαθητές/ριες.

## Κεφάλαιο 3: Δίγλωσση Εκπαίδευση

### 3.1. Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η μαζική άφιξη μεταναστών/ριών στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, κυρίως παλιννοστούντων (Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία) και αλλοδαπών (οικονομικών και πολιτικών μεταναστών από τα Βαλκάνια, χώρες της ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική) (Κεσίδου, 2008) άλλαξε τον μαθητικό πληθυσμό της χώρας (Μανιάτης, 2009). Επομένως, δεν μπορεί παρά να θεωρείται μια πολυπολιτισμική χώρα που χαρακτηρίζεται και από γλωσσική ποικιλομορφία. Οι τάξεις των ελληνικών σχολείων, όπως και πολλές σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι πλέον χαρακτηριστικές για τη γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση. Μέσα σε αυτές φοιτούν μαθητές/ριες που μιλούν ελληνικά ως πρώτη γλώσσα, καθώς και μαθητές/ριες που έχουν άλλη γλώσσα ως πρώτη. Όλοι/ες όμως οι μαθητές/ριες, ανεξάρτητα του γλωσσικού τους υπόβαθρου, καλούνται να μάθουν ακαδημαϊκά την ελληνική γλώσσα, καθώς αυτή διδάσκονται στις τάξεις και σε αυτή αξιολογούνται χωρίς να κάνουν χρήση της μητρικής τους (Σκούρτου, 2011). Η εκπαιδευτική κοινότητα λοιπόν καλείται να υποδεχτεί τα παιδιά των μεταναστών/-τριών και να συμβάλλει στην ομαλή συνύπαρξή τους με τους/τις Έλληνες/ίδες συμμαθητές/τριές τους στις συμβατικές κυρίως τάξεις (Τσοκαλίδου, 2005) και παράλληλα να υιοθετήσει μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που να λαμβάνει υπόψη την ποικιλία των πολιτισμών και των γλωσσών που φέρνουν μαζί τους οι μετανάστες/ριες (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014) και που επηρεάζει τόσο το ίδιο σχολείο όσο και την ευρύτερη κοινωνία (Cummins, 2001).

Η αυξανόμενη εισροή μεταναστευτικών και προσφυγικών κυμάτων στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες μετατόπισε την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Karananou, Rousoulioti & Kontoulis, 2022). Παρά το ότι στην Ελλάδα φοιτά μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, όπως προαναφέρθηκε, και ενώ υπάρχει θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που να προβλέπει τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών/τριών στις ελληνικές τάξεις, σύμφωνα με τον Ν.2413/1996, δεν έχει εφαρμοστεί

τέτοιο μοντέλο εκπαίδευσης μέχρι και σήμερα (Νικολάου, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρηνικής συνύπαρξης σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία. Ο κύριος στόχος της είναι να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων που ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής προέλευσης των ατόμων (Damanakis, 2005). Παρά την εμφάνιση ενός κριτικού επιστημονικού λόγου σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η μετάβαση προς τη διαπολιτισμικότητα είναι αποσπασματική και συχνά αντιμετωπίζει αντιστάσεις από τους εμπλεκόμενους (Μανιάτης, 2009). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες αυτών των παιδιών και δεν αποδέχεται τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας (Χατζηδάκη, 2000β) ακολουθώντας μια μονοπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ επικρατεί -κάτι που φαίνεται ότι θα συνεχίσει και στο μέλλον- μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση και το σχολείο δεν προσαρμόζονται στις νέες κοινωνικές πραγματικότητες και δεν ακολουθούν τις αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία. Αυτή η έλλειψη προσαρμογής δημιουργεί μια αναντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών αναγκών και των προσδοκιών από την εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση δεν εξοπλίζει τους/ις μαθητές/ριες με τις δεξιότητες και την κατανόηση που χρειάζονται για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις πολυπολιτισμικές προκλήσεις της κοινωνίας (Κεσίδου, 2008).

Για τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών/τριών που μετανάστευσαν πρόσφατα στη χώρα μας, σύμφωνα με τον προαναφερθέντα νόμο, ιδρύθηκαν οι φροντιστηριακές τάξεις, οι τάξεις υποδοχής και τα διαπολιτισμικά σχολεία (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011) περιθωριοποιώντας και πάλι αυτούς/ές τους/τις μαθητές/ριες από τις ελληνικές τάξεις και μη δίνοντας τους την ευκαιρία να εκπαιδευτούν μαζί με τους συνομήλικους και τις συνομήλικες συμμαθητές/ριές τους. Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και το κύριο περιεχόμενο (Κατσιμαλή, 2015) Βέβαια, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι τάξεις υποδοχής σε σχέση με τις φροντιστηριακές τάξεις λειτουργούν περισσότερο κοντά στα πρότυπα της ελληνικής τάξης, ώστε να μπορέσουν οι εν δυνάμει δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της συμβατικής ελληνικής τάξης (Νικολάου, 2000). Αξίζει όμως να σημειωθεί πως δεν αξιοποιείται το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρνουν οι

μαθητές από τις χώρες τους, κυρίως γιατί υπάρχει άγνοια τόσο από την ελληνική κοινωνία όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα (Χατζηδάκη, 2000β). Ενώ δηλαδή ο νόμος αναφέρεται σε διαπολιτισμική εκπαίδευση, ουσιαστικά δεν πρόκειται για διαπολιτισμική αλλά για εκπαίδευση με βάση μόνο την δεύτερη-ελληνική γλώσσα και εκμηδενισμό της πρώτης-μητρικής. Επομένως, οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες και οι εν δυνάμει δίγλωσσοι/ες καλούνται υποχρεωτικά να μάθουν την ελληνική γλώσσα για να μπορέσουν να αναπτύξουν τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες κάνοντας χρήση μόνο της ελληνικής γλώσσας και παραγκωνίζοντας τη μητρική τους στην προσπάθειά τους να αφομοιωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που αποτελεί και την αφετηρία της διγλωσσίας τους (Τσοκαλίδου, 2012).

Παράλληλα με το προβληματικό νομικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν τις κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας. Αυτό οδηγεί στο να παραγκωνίζουν τη διγλωσσία των μαθητών τους (Τσοκαλίδου, 2005). Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εσκεμμένα δεν επιτρέπουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας, καθώς πιστεύουν ότι η πρώτη γλώσσα των παιδιών αποτελεί εμπόδιο στην κατανόηση και αφομοίωση των κανόνων της Ελληνικής (Τσοκαλίδου, 2005; Χατζηδάκη, 2000β). Επιπλέον, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τις γλωσσικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/ριών, πιθανώς επηρεαζόμενοι από την άνεση που δείχνουν οι μαθητές/ριες στην επικοινωνία. Ωστόσο, αυτοί/ές οι μαθητές/ριες έχουν διαφορετικές γλωσσικές και διδακτικές απαιτήσεις (Χατζηδάκη, 2014), που θα πρέπει να αντιμετωπίζονται αναλόγως.

Τέλος, οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών παίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνών, οι Αλβανοί γονείς υιοθετούν μια ρεαλιστική προσέγγιση στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους, δίνοντας προτεραιότητα στην καλή εκμάθηση της Ελληνικής και άλλων χρήσιμων γλωσσών. Ωστόσο, η αλβανική μητρική γλώσσα δεν υποστηρίζεται με την ίδια ένταση, γεγονός που συχνά οδηγεί σε γλωσσική μετατόπιση προς την Ελληνική (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Οι γονείς ενθαρρύνουν την έκθεση των παιδιών τους στη μειονοτική γλώσσα και την ανάπτυξη εγγραμματος και εκτεταμένης χρήσης της Αλβανικής, κάτι που θεωρείται σημαντικό για συμβολικούς λόγους. Τα Ελληνικά, από την άλλη πλευρά, θεωρούνται από τις οικογένειες ως κρίσιμο εργαλείο για την κοινωνική ένταξη και την



επαγγελματική ανέλιξη των παιδιών τους, καθώς οι περισσότεροι γονείς φαντάζονται το μέλλον των παιδιών τους στην Ελλάδα.

### 3.2. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της διγλωσσίας

Όταν οι όροι "εκπαίδευση" και "διγλωσσία" συνυπάρχουν στην ίδια φράση, μπαίνει στο προσκήνιο ένα πολυσυζητημένο θέμα, καθώς επιφέρει πολλές προκλήσεις και ερωτηματικά αναδεικνύοντας πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές και αντιφάσεις (Grosjean, 2010). Όταν δηλαδή η επίσημη γλωσσική πολιτική ενός κράτους διέπεται από αφομοιωτικές τάσεις, η σχολική εκπαίδευση θα έχει στόχο τη γλωσσική ομογένεια (Δενδρινού, 2001) μέσω της χρήσης της βασικής και μόνο γλώσσας από τους μαθητές/ριες. Οι επιπλέον ξένες γλώσσες που επιλέγονται να διδαχθούν είναι αυτές που καθιερώνονται με πολιτικές αποφάσεις και θεωρούνται "ενδιαφέρουσες" και κυρίως λόγω κύρους (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, από τη μια πιέζονται να παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία αυξάνοντας τους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών/ριών της τάξης, ενώ από την άλλη καλούνται να είναι υπεύθυνοι για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται σε ένα εύρος αναγκών των μαθητών/ριών αποκτώντας έτσι αμφιθυμικά συναισθήματα (Jordan, A., Glenn & McGhie-Richmond, 2010).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη διγλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, είναι αναγκαία η ταυτόχρονη εξέλιξη και των δύο γλωσσών του (Τσοκαλίδου, 2012), καθώς συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξή του (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Η εκπαίδευση λοιπόν πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένη, ώστε να ενθαρρύνει την ενεργό χρήση της γλωσσικής ποικιλομορφίας -με σεβασμό στη μητρική γλώσσα- σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, από την πρώτη ηλικία (Grosjean, 2010). Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμοστούν για να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να διασφαλίζουν ισότιμη και κοινωνικά δίκαιη συμμετοχή όλων των παιδιών. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει μέσω της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πρακτικές που αποβλέπουν στη δημιουργία συνθηκών σύμφωνα με τις οποίες όλοι/ες οι μαθητές/ριες μπορούν να απολαμβάνουν ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Χατζησωτηρίου & Σόρκος, 2022). Σύμφωνα με τον Cummins (στο Τσοκαλίδου, 2012)

και την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η παράλληλη ανάπτυξη των δύο γλωσσών πρέπει να θεωρείται ως ένα ενιαίο σύνολο, και όχι να αντιμετωπίζονται οι γλώσσες ως δύο ξεχωριστά συστήματα. Αυτό σημαίνει ότι εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα στην άλλη, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν αναπτυχθεί στην αντίστοιχη γλώσσα. Αυτή η αρχή αποτυπώνεται επίσης στο μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας του Cummins, το οποίο υποστηρίζει ότι οι γλώσσες συγκεντρώνονται σε έναν κοινό κεντρικό μηχανισμό και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη μιας γλώσσας επηρεάζει την ανάπτυξη της άλλης. Συνεπώς, η προώθηση της διγλωσσίας στα ελληνικά σχολεία θα συμβάλει στην κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς τα δίγλωσσα παιδιά θα μπορούν να φέρουν τις γλώσσες και τους πολιτισμούς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ θα ενισχυθεί επίσης η αντιρατσιστική προσέγγιση (Τσοκαλίδου, 2012).

Η διγλωσσία βρίσκεται σε συνάρτηση με τη μάθηση και στην περίπτωση που η μητρική γλώσσα φέρνει εμπόδια στην ακαδημαϊκή εξέλιξη και επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών/ριών, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουμε πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε τη διγλωσσία και να επιταχύνουμε τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας (Σκούρτου, 2011). Ένας τρόπος για να επιτευχθεί είναι μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, ώστε να παράγεται γνώση και να ενισχύεται η μάθηση (Cummins, 2000). Ο τρόπος επίσης με τον οποίο οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους μέσω του λόγου τους είναι ζωτικής σημασίας, καθώς αυτό επηρεάζει τη δυναμική των τάξεων και συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική και σχολική τους ένταξη (Στάμου, Γρίβα, Μπούρας & Ντίνας, 2019). Έτσι, δημιουργείται ένα περιβάλλον όπου οι ιδέες και οι γνώσεις ανταλλάσσονται ελεύθερα, προσφέροντας στους μαθητές ένα αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης (Auerbach, 1993). Αυτό το περιβάλλον ενθαρρύνει την κατανόηση των θεμάτων και επιταχύνει τη διαδικασία της μάθησης, καθώς μπορούν να μοιράζονται ιδέες, να συζητούν και να εξερευνούν τα θέματα μαζί με τους/ις εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, η διαδικασία απόκτησης μιας γλώσσας μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το επίπεδο γνώσης της, ειδικά όσον αφορά την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Η ηλικία κατά την οποία αποκτήθηκε η γλώσσα, ο τρόπος απόκτησής της και η συχνότητα χρήσης της με την πάροδο του χρόνου ασκούν επίδραση στο πώς κατανοούμε και χειριζόμαστε τη



γλώσσα, καθώς και στον τρόπο που ο εγκέφαλος την επεξεργάζεται και την αποθηκεύει (Grosjean, 2010). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ορίζεται από πολλές διαφορετικές πλευρές των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, περιλαμβάνοντας πολλαπλές διαστάσεις που εφαρμόζονται και παρατηρούνται σε ένα περιβάλλον όπου όλοι/ες οι μαθητές/ριες, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να μαθαίνουν, όπως η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες όλων των μαθητών/ριών και η χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων με γνώμονα τη συμπερίληψη (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές δεν είναι πολύ διαφορετικά από τα μονόγλωσσα παιδιά, καθώς οι δυσκολίες τους είναι παρόμοιες (Vender et al., 2019). Αυτό υποδηλώνει ότι οι γλωσσικές διαταραχές μπορεί να μην σχετίζονται με τη διγλωσσία και ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά είναι ανεξάρτητες από τον γλωσσικό πλούτο τους. Κατά συνέπεια, η προσέγγιση των διγλωσσικών παιδιών πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις μοναδικές τους ανάγκες και να επικεντρώνεται στην παροχή της κατάλληλης στήριξης για την εκπαίδευσή τους.

### **3.3. Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών/ριών**

Το ελληνικό σχολείο και, συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί του, έχουν καθήκον να συμπεριλάβουν τους/τις μαθητές/ριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στη μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, παρατηρούνται διαφορετικές στάσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς για το εν λόγω ζήτημα. Σε θεωρητικό επίπεδο, αντιλαμβάνονται και αποδέχονται την ετερογένεια της τάξης ως πηγή εμπλουτισμού, η οποία μπορεί να επιφέρει οφέλη σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ριες. Πιστεύουν ότι το κάθε παιδί φέρνει στην τάξη διαφορετικές προτιμήσεις, ικανότητες και γνώσεις, οι οποίες μπορούν να μοιραστούν και να ενισχύσουν τη μάθηση όλων των παιδιών και να προάγουν την αμοιβαία κατανόηση. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι η ετερογένεια δημιουργεί προβλήματα και εμπόδια που δυσκολεύονται να διαχειριστούν θεωρώντας ότι η διγλωσσία αναστέλει την ακαδημαϊκή πρόοδο και δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στην ακαδημαϊκή τους

ανάπτυξη (Karapanou et al., 2022). Πολλοί μάλιστα θεωρούν υπεύθυνους για τη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών τους γονείς τους, μη έχοντας επίγνωση του ρόλου τους στη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη αυτών των παιδιών (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Ωστόσο, είναι δύσκολο να διατηρηθεί η δεύτερη γλώσσα αποκλειστικά μέσω των οικογενειακών γλωσσικών πρακτικών (Χατζιδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Αυτοί/ές είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν πολυγλωσσικά ζητήματα (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011; Σκούρτου, 2011). Έτσι, θεωρούν μονόδρομη τη μονόγλωσση και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που θα επιταχύνει την αφομοίωσή τους, εμπλουτίζοντας παράλληλα τον γλωσσικό πλουραλισμό της τάξης και δημιουργώντας ένα πιο συμπεριληπτικό και πολυπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον (Karapanou et al., 2022). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη γλωσσική πολυμορφία και πιστεύουν ότι πρέπει να αξιοποιείται η μητρική γλώσσα στα ελληνικά σχολεία, καθώς οι δύο γλώσσες είναι αλληλοεξαρτώμενες (Τσοκαλίδου, 2012). Αυτή η άποψη υιοθετείται πιο έντονα στα σύγχρονα σχολεία, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν επίγνωση της σημασίας του ρόλου τους στο σχολείο, καθώς και της ανάγκης να αντιμετωπίζουν την πολυμορφία της τάξης τους. Αναγνωρίζουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους/ες, ανεξαρτήτως εθνικότητας, και ότι έχουν το καθήκον να αναδεικνύουν τις δεξιότητες και τα ταλέντα κάθε παιδιού (Λυκίδη, 2012).

Η επαφή με παιδιά διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου δημιουργεί δυσκολίες στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το σύνολο της μαθητικής κοινότητας (Karapanou et al., 2022). Για τον λόγο αυτό, απαιτείται η υιοθέτηση αφομοιωτικών διδακτικών πρακτικών μέσω εκπαιδευτικών επιμορφώσεων με θέμα τη διγλωσσία. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, την υποστήριξη πολυγλωσσικών περιβαλλόντων και την ανάπτυξη προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στη γλωσσική διδασκαλία για τα παιδιά των μειονοτήτων και να επαναδιαπραγματευτούν ουσιαστικά την ιδεολογία "μία γλώσσα για όλους-ισότητα για όλους" στο σχολείο, αποδομώντας την. Η αναγνώριση ότι η γλωσσική αφομοίωση, η προώθηση της ομοιογένειας και η ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων

των δίγλωσσων παιδιών αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχία τους (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011).

Δεν είναι απόλυτα βέβαιο ότι, ακόμη και αν τα παιδιά των μεταναστών/ριών είναι άριστα στην ελληνική γλώσσα, δεν θα αντιμετωπίσουν προκλήσεις στον τομέα της ενσωμάτωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα. Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας να αντιμετωπιστεί αυτό το θέμα με μακροπρόθεσμη προοπτική, εστιάζοντας στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, παρά σε προσωρινές λύσεις. Μια πιθανή προσέγγιση είναι η αντιμετώπιση κάθε ελληνικού σχολείου ως δυναμικού φορέα διαπολιτισμικής ανταλλαγής, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αμοιβαία κατανόηση και ενσωμάτωση (Νικολάου, 2000). Ωστόσο, η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος απαιτεί περισσότερο από απλή τεχνική επιδεξιότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών ως εργαλείο για την αποδοτικότερη προαγωγή της μάθησής τους, αντί να τη θεωρούν εμπόδιο. Αυτό θα δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον που σέβεται τις διαφορετικότητες και τους παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2014). Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση θα συμβάλει στην υπέρβαση της άποψης ότι οι δύο γλώσσες λειτουργούν ανεξάρτητα μεταξύ τους, υποστηρίζοντας ότι η κάθε γλώσσα συμβάλλει στην ενίσχυση της γνώσης και της κατανόησης της άλλης (Hopewell, 2011). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει συνάμα να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές τους (Cummins, 2000). Πρέπει να δημιουργήσουν ένα κλίμα όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Στην Ελλάδα, η ανάπτυξη μιας τέτοιας προσέγγισης απαιτεί μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και πολιτικής. Απαιτείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που θα αναγνωρίζει και θα υποστηρίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών/ριπών ενθαρρύνοντάς τους/τες να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους με σεβασμό προς την πολυμορφία των πολιτισμών και των προσδοκιών και θα προωθούν την αποκέντρωση, τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα και την ανάπτυξη ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών (Μανιάτης, 2009). Κυρίως, όμως, απαιτείται μια προσέγγιση που προωθεί μια κριτική θεώρηση των ταυτοτήτων, γηγενών και αλλοδαπών, και οδηγεί σε μία αναστοχαστική αντίληψη της

πολιτισμικής ταυτότητας, όχι ως ενιαίας και στατικής οντότητας, αλλά ως μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και εξελισσόμενης έννοιας (Cummins, 2001).

### 3.4. Πρακτικές δίγλωσσης εκπαίδευσης: Ερευνητική επισκόπηση

Η διγλωσσία, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αναδεικνύει σημαντικές προκλήσεις και ευκαιρίες για το εκπαιδευτικό σύστημα. Με την αύξηση της πολυπολιτισμικότητας στις κοινωνίες μας, η ανάγκη για αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που να λαμβάνουν υπόψη τη γλωσσική ποικιλομορφία γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική. Η παρούσα ερευνητική ανασκόπηση αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση για την κατανόηση και βελτίωση της διδασκαλίας σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Μέσω της συστηματικής ανάλυσης της βιβλιογραφίας, είναι δυνατό να αναδειχθούν πιθανές λύσεις και προοπτικές που θα βοηθήσουν τους/ις εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις αυτές. Συγκεκριμένα, τέτοιες ανασκοπήσεις μπορούν να παρέχουν χρήσιμα δεδομένα για την ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και πολιτικών που να στηρίζουν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Grosjean (2010) στο βιβλίο του αναφέρει αρχικά πως η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στα πρώτα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης προσφέρει σημαντικά κοινωνικά, πολιτιστικά και ψυχολογικά οφέλη, ενώ παράλληλα διευκολύνει την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της μεταφοράς δεξιοτήτων. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της διδασκαλίας στην πρώτη γλώσσα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εφαρμόζουν μεταβατικά προγράμματα, στα οποία η πρώτη γλώσσα λειτουργεί ως γέφυρα προς τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Αυτά τα προγράμματα επιτρέπουν στα παιδιά να ξεκινούν την εκπαίδευσή τους σε μια γλώσσα που κατανοούν, διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση και την πρόοδο στα μαθήματα περιεχομένου. Ωστόσο, ένα πρόβλημα είναι ότι αυτά τα προγράμματα είναι μεταβατικά και δεν επιδιώκουν τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού μετά το τέλος τους, οδηγώντας σε πιθανή εξομοίωση με την κυρίαρχη κουλτούρα και απώλεια γλωσσικών και πολιτιστικών ριζών. Ως αποτέλεσμα, η διγλωσσία βιώνεται μόνο κατά τη διάρκεια της σύντομης μεταβατικής περιόδου.

Η Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΒΣΔΕ), όπως ορίζεται από τους Χατζησωτηρίου και Σόρκο (2022), συνδυάζει τις αρχές της συμπερίληψης και του διαπολιτισμικού διαλόγου, επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού

περιβάλλοντος που είναι ανοιχτό και προσβάσιμο για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξάρτητα από εθνοτική καταγωγή, γλωσσική ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει να διαμορφώσει ένα περιβάλλον, όπου οι μαθητές/ριες αισθάνονται αποδεκτοί/ές και οι διαφορετικότητές τους γίνονται σεβαστές και αξιοποιούνται, ενώ παράλληλα προάγει τον διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες. Επιπλέον, ενισχύει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που προάγει την ισότητα, τη διαφορετικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενθαρρύνοντας την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το πρόγραμμα υποστήριξης της αποτελεσματικής διδασκαλίας των Jordan, Glenn & McGhie-Richmond (2010), που ξεκίνησε το 1992, είχε στόχο να αναπτύξει ένα μοντέλο που να περιγράφει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, ειδικά σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές/ριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά και αναπηρίες. Τα βασικά ευρήματα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν καλοί στη διαχείριση της τάξης και του χρόνου, καθώς και στις δεξιότητες παρουσίασης του μαθήματος, ήταν πιο αποτελεσματικοί και ασχολούνταν πιο συχνά και για περισσότερο χρόνο με αυτά τα παιδιά σε σύγκριση με άλλους/ες εκπαιδευτικούς. Επίσης, ενέπλεκαν τα παιδιά σε μεγαλύτερο βαθμό στη μαθησιακή διαδικασία συνδυάζοντας τις αντιλήψεις τους για τη γνώση και τη μάθηση με πρακτικές διδασκαλίας που δεν αποκλείουν κανένα παιδί. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να βελτιωθούν τα πρότυπα εκπαίδευσης και να εφαρμοστούν αποτελεσματικές μέθοδοι που ωφελούν όλους/ες τους/ις μαθητές/ριες. Γι' αυτόν το σκοπό παρουσιάζουν ένα μοντέλο μαθήματος πειγράφοντας ένα πλαίσιο διδασκαλίας που επικεντρώνεται στην αποτελεσματική μάθηση και την αξιολόγηση της κατανόησης. Περιλαμβάνει μοντελοποίηση εννοιών και στρατηγικών μάθησης, συχνές ερωτήσεις για την αξιολόγηση της κατάκτησης των εννοιών και αξιολόγηση της κατανόησης μέσω ερωτήσεων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Επιπλέον, προτείνει ασκήσεις διόρθωσης λαθών και παρουσιάζει συνοψίσεις του περιεχομένου του μαθήματος.

Ο Cummins (2000) παράλληλα επισημαίνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν στις αυξανόμενες πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις των

μαθητών/ριών τους. Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες, όπως υποστηρίζει, χρειάζονται συνήθως τουλάχιστον πέντε χρόνια για να καλύψουν την ακαδημαϊκή τους διαφορά σε σύγκριση με τους/ις μαθητές/ριες που μιλούν τη γλώσσα διδασκαλίας ως μητρική. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών/ριών, προσαρμόζοντας τις διδακτικές τους μεθόδους και στρατηγικές, ώστε να είναι αποτελεσματικές σε ένα περιβάλλον με πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Τα σχολεία πρέπει να αναγνωρίσουν και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες δημογραφικές και κοινωνικές συνθήκες εξελίσσοντας νέες προσεγγίσεις για να διδάσκουν ένα ποικιλόμορφο μαθητικό δυναμικό, το οποίο διαφέρει σημαντικά από αυτό για το οποίο αρχικά είχαν σχεδιαστεί τα κρατικά προγράμματα σπουδών (για μονόγλωσσους/ες και μονοπολιτισμικούς/ές μαθητές/ριες). Υπογραμμίζει λοιπόν τη σημασία της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης των δίγλωσσων μαθητών/ριών ή, αν αυτή η γνώση είναι ελάχιστη, την οικοδόμησή της, προκειμένου να γίνει η μαθησιακή διαδικασία πιο αποτελεσματική. Ένα πρώτο βήμα για να γίνει η εισαγωγή νέου περιεχομένου πιο ενσωματωμένη στο πλαίσιο είναι να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων, όπως ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), είτε σε ολόκληρη την τάξη είτε σε μικρές ομάδες ή ζεύγη. Αυτές οι δραστηριότητες είναι κατάλληλες για να χρησιμοποιήσουν τα δίγλωσσα παιδιά την πρώτη τους γλώσσα, όταν η επάρκειά τους στην πρώτη είναι περιορισμένη, διευκολύνοντας έτσι τη συμμετοχή και την κατανόηση. Ο Cummins (2000) επίσης αναφέρεται στους όρους "γνωστική δέσμευση", δηλαδή στο πόσο ενεργά και ουσιαστικά συμμετέχουν οι μαθητές/ριες στη μαθησιακή διαδικασία, και στην "επένδυση στην ταυτότητα", που αφορά το πώς συνδέουν οι μαθητές/ριες την προσωπική τους ταυτότητα με την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Υπογραμμίζει ότι όσο περισσότερο μαθαίνουν οι μαθητές/ριες, τόσο πιο θετική γίνεται η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψή τους, κάτι που με τη σειρά του τους/ις οδηγεί σε ακόμη μεγαλύτερη εμπλοκή και συμμετοχή στη μάθηση. Αυτή η αμοιβαία σχέση μπορεί να δημιουργήσει έναν θετικό κύκλο συνεχούς βελτίωσης και μεγαλύτερης ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία μπορεί να διαταραχθεί αν τα παιδιά αισθάνονται ότι οι καθηγητές/ριές τους δεν τα υποστηρίζουν ή δεν εκτιμούν τις εμπειρίες και τα ταλέντα τους. Εάν νιώθουν ότι δεν τα συμπαθούν ή δεν αναγνωρίζουν τις προσπάθειές τους, μπορεί να είναι απρόθυμα να επενδύσουν τον εαυτό



τους στη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική υποστήριξη και η εκτίμηση από τους/ις καθηγητές/ριες παίζουν κρίσιμο ρόλο στο να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών και να τα ενθαρρύνουν να επενδύσουν προσωπικά στην εκπαίδευσή τους, οδηγώντας σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Η έρευνα των Karapanou et al. (2022) συνακόλουθα αναφέρεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, όταν διδάσκουν σε μικτές τάξεις, δηλαδή τάξεις με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, στο κέντρο της Αθήνας. Επιπλέον, τονίζεται ότι τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα εστιάζουν κυρίως στην παροχή γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών, αλλά δεν δίνουν έμφαση στο πώς αυτοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να διαχειριστούν τις τακτικές και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει για να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Έτσι, μέσω της έρευνας τους υποδεικνύουν την ανάγκη της εφαρμογής συγκεκριμένων αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, προτείνουν τη διεύρυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη χρήση του όρου "διαπολιτισμική" να μην εφαρμόζεται μόνο σε ορισμένα σχολεία αλλά να περιλαμβάνει την πλειονότητα των σχολείων στην Ελλάδα. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες θα πρέπει να υιοθετήσουν προσεγγίσεις και πρακτικές που ενσωματώνουν τη διαπολιτισμικότητα στη διδασκαλία τους. Επίσης, την αλλαγή στάσης απέναντι στους/ις πολύγλωσσους/ες μαθητές/ριες και την υιοθέτηση της θετικής προσέγγισης τους. Αυτό σημαίνει την αναγνώριση και την υποστήριξη της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ποικιλίας, αντί της αφομοίωσης τους σε ένα μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό πρότυπο.

Η Χατζηδάκη (2000β) εντοπίζει τα προβλήματα εκπαίδευσης των "αλλόγλωσσων παιδιών" σε διαφορετικές "ειδικές" τάξεις καθώς δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης με τα μονόγλωσσα. Γι' αυτό και προτείνει την πρακτική του "mainstreaming", υποστηρίζοντας ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας για τα παιδιά από μειονότητες είναι πιο αποτελεσματική όταν γίνεται σε κανονικές σχολικές τάξεις και όχι σε ειδικές αποτελούμενες μόνο από "αλλόγλωσσα" παιδιά. Δίνει μάλιστα ένα ιστορικό παράδειγμα της δεκαετίας του '70 στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η πολιτική της διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε ειδικές τάξεις είχε αρνητικά αποτελέσματα, καθώς αποδείχθηκε ότι η απομόνωση των "αλλόγλωσσων" παιδιών είχε

αρνητικό αντίκτυπο στη μάθησή τους. Το “mainstreaming” λοιπόν στηρίζεται σε θεωρητικά μοντέλα μάθησης και γλωσσοδιδασκτικής που περιλαμβάνουν την “ενεργή μάθηση” μέσω δραστηριοτήτων και την “ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα”, που υποστηρίζει την εκμάθηση της γλώσσας μέσω της έκθεσης των παιδιών σε φυσικό και αυθεντικό λόγο. Ως αποτέλεσμα, η βελτίωση της εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών οδηγεί στην αναζήτηση πιο αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας, οι οποίες ωφελούν και τα μονόγλωσσα παιδιά τα οποία μπορεί να παρουσιάζουν διαφορές στα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας που δεν είναι πάντα εμφανείς.

Τέλος, στην έρευνα του ο Short (1991) αναφέρεται σε πρακτικές διδασκαλίας παιδιών με περιορισμένη γνώση της δεύτερης/ακαδημαϊκής γλώσσας. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς παράγοντες: τη χρήση πολλαπλών μέσων, την ενίσχυση των δεξιοτήτων σκέψης και την μαθητοκεντρική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρουσιάζουν τις πληροφορίες μέσω διαφόρων μέσων, όπως πραγματικά αντικείμενα, γραφήματα, επιδείξεις και στρατηγικές προ-ανάγνωσης και προ-γραφής, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση του περιεχομένου μέσω ποικίλων οπτικών και απτών στοιχείων. Παράλληλα, η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στο περιεχόμενο που διδάσκεται, προσδιορίζοντας τις γλωσσικές δεξιότητες και τις ικανότητες συλλογισμού που απαιτούνται για την εκμάθηση αυτού του περιεχομένου, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους/ις μαθητές/ριες να αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Επίσης, η διδασκαλία πρέπει να είναι μαθητοκεντρική, με τους/ις εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως διευκολυντές/ριες, προάγοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριών και παρέχοντας ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή και ανάληψη ευθύνης για τη μάθησή τους. Έτσι, αναπτύσσουν τις γλωσσικές και γνωστικές τους δεξιότητες με τρόπο που είναι ενσωματωμένος στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

## **Κεφάλαιο 4: Ερευνητικό κενό και αναγκαιότητα της έρευνας**

### **4.1. Ερευνητικό κενό**

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί ένα αναπόφευκτο εμπόδιο που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τομέας. Παρά τις πολλές μελέτες που έχουν διεξαχθεί, υπάρχει ακόμα ένα σημαντικό



ερευνητικό κενό. Ενώ έχουν προταθεί και δοκιμαστεί ορισμένες μέθοδοι και πρακτικές, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να κατανοήσουμε καλύτερα την αποτελεσματικότητά τους και τους τρόπους που μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Συγκεκριμένα, οι Pearson & Duke (2002) εστίασαν στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης στις πρώτες τάξεις. Αναλύοντας τις προσεγγίσεις τους, διαπιστώνεται η σημαντική πρόοδος που έχει σημειωθεί στον τομέα αυτόν, αλλά και η ανάγκη για συνεχή εξέλιξη και προσαρμογή στις ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, οι έρευνες του National Reading Panel (2000) παρείχαν μια συστηματική αξιολόγηση της επιστημονικής έρευνας πάνω στην ανάγνωση και τις επιπτώσεις της στην εκπαίδευση, προσφέροντας ουσιαστικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία. Οι ερευνητές Griffin, Burns & Snow (1998) ανέδειξαν τη σημασία της πρόληψης των δυσκολιών στην ανάγνωση στα νεαρά παιδιά, ενώ πρότειναν προγράμματα που εστιάζουν στην ενίσχυση των βασικών γνώσεων της γλώσσας και της ανάγνωσης από μικρή ηλικία. Επιπλέον, ο Snow (2002) πρότεινε προγράμματα έρευνας και ανάπτυξης για την αναγνωστική κατανόηση, προωθώντας την ανάπτυξη πρακτικών που ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Σε περιβάλλοντα πρακτικής, οι McKeown και Beck (2003) έχουν προτείνει προγράμματα εκπαίδευσης για την άμεση και εκτεταμένη διδασκαλία λεξιλογίου. Αυτές οι προτάσεις δείχνουν τη σημασία της σταθερής προσπάθειας για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, καθώς και την ανάγκη για διαρκή αναστοχασμό και αναβάθμιση των μεθόδων διδασκαλίας.

Εντούτοις, παρά τον πλούτο της έρευνας που έχει πραγματοποιηθεί, υπάρχουν ακόμα πολλές προκλήσεις. Μια από αυτές είναι η ασυνέπεια στα αποτελέσματα της έρευνας, ιδίως όταν πρόκειται για τη δίγλωσσία και τις επιπτώσεις της στην αναγνωστική κατανόηση. Προηγούμενες μελέτες έχουν αναφέρει αντιφατικά αποτελέσματα, μερικές φορές λόγω μεθοδολογικών προβλημάτων, όπως η έλλειψη συγκρίσιμων ομάδων μελέτης ή η μη επαρκής λήψη υπόψη σημαντικών παραγόντων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η ποιότητα της διδασκαλίας ή η οικογενειακή υποστήριξη (Griffin, Burns, & Snow, 1998). Αν και οι προηγούμενες μελέτες έχουν αποκαλύψει την αρνητική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου στη γλωσσική ανάπτυξη (National Reading Panel, 2000; Snow, 2002), οι συνέπειες της δίγλωσσίας παραμένουν ασαφείς. Συνεπώς, είναι εμφανής η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα

που θα εστιάζει στην αναγνωστική κατανόηση και τις επιπτώσεις της διγλωσσίας. Με τη συνεχή έρευνα και την ανάπτυξη πιο συνεπών μεθοδολογιών, μπορεί να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή επίδοση και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

#### **4.2. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η ανάγκη για έρευνα σχετικά με τη διγλωσσία στην Ελλάδα είναι πρωταρχική, καθώς η χώρα αντιμετωπίζει ένα μοναδικό γλωσσικό περιβάλλον λόγω της επαφής μεταξύ διαφορετικών γλωσσών στα σύνορά της (Τσοκαλίδου, 2005). Η μελέτη της διγλωσσίας αποκτά μεγάλη σημασία για την κατανόηση των γλωσσικών διαδικασιών, την ανάπτυξη της γλωσσικής πολυμορφίας και τη διαχείριση των γλωσσικών προκλήσεων που προκύπτουν σε τέτοια περιβάλλοντα. Η διγλωσσία στην Ελλάδα αντιπροσωπεύει ένα πλούσιο και πολυσύνθετο γλωσσικό τοπίο, καθώς η ελληνική γλώσσα έρχεται σε επαφή με διάφορες μειονοτικές γλώσσες και διαλέκτους, όπως η αλβανική, η ρωσική και άλλες. Αυτή η ποικιλομορφία γλωσσών και διαλέκτων δημιουργεί ένα περιβάλλον, όπου η διγλωσσία αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Η έρευνα έτσι θα πρέπει να εστιάζει σε πολλαπλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών διαδικασιών, των κοινωνικών παραμέτρων και των πολιτισμικών πρακτικών που επηρεάζουν τη χρήση και την ανάπτυξη των διαφορετικών γλωσσών στο ελληνικό έδαφος.

Ωστόσο, πέρα από τα προφανή οφέλη της έρευνας στον τομέα αυτό, πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη οι πρακτικές επιπτώσεις σε θέματα εκπαίδευσης, πολιτικής και κοινωνικής συνοχής. Μόνο μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης στη μελέτη της διγλωσσίας μπορεί να γίνει αντιληπτή πλήρως η σημασία της και να αναπτυχθούν κατάλληλες πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές και πολιτισμικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα.

## **B' Μέρος: Ερευνητικό Πλαίσιο**

### **Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **1.1. Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και έχει σκοπό να διερευνήσει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να προωθήσουν τις ικανότητες της αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών τους. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- να εξακριβωθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενίσχυσης των δεξιοτήτων ανάγνωσης,
- να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών και στη συνολική τους εικόνα,
- να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με την επίδραση της διγλωσσίας στην εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας καθώς και στην αναγνωστική κατανόηση,
- να εντοπίσει αν γνωρίζουν πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί και δευτερευόντως αν κάνουν χρήση στρατηγικών με στόχο την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης,
- να προσδιορίσει συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές που χρησιμοποιούν, ώστε να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/ριών.

#### **1.2. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας προέκυψαν από τον προβληματισμό σχετικά με τις επιδράσεις της διγλωσσίας στη γενικότερη σχολική επίδοση αλλά και ειδικότερα σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων μαθητών/ριών που φοιτούν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα στην Περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Παράλληλα, αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης και τέλος τις στρατηγικές που ακολουθούν ώστε να προωθήσουν την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών τους. Επίσης, βάσει του θεωρητικού πλαισίου, προκύπτουν και οι ανάλογες υποθέσεις που ακολουθούν παρακάτω:

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής:

- 1. Ποιος είναι ο ρόλος της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση των δίγλωσσων εφήβων σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς;**

**Υπόθεση 1:** Εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διγλωσσία θα έχουν πιο θετικές απόψεις για τον ρόλο της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση των δίγλωσσων εφήβων σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια προγράμματα.

- 2. Ποιος είναι ο ρόλος της διγλωσσίας στην αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων εφήβων σύμφωνα με τους/ις εκπαιδευτικούς;**

**Υπόθεση 2:** Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διγλωσσίας θα αντιλαμβάνονται τη σημασία της διγλωσσίας στην αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων εφήβων περισσότερο από ό,τι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν τέτοια εμπειρία.

- 3. Πού αποδίδουν τα ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων εφήβων οι εκπαιδευτικοί;**

**Υπόθεση 3:** Οι εκπαιδευτικοί θα τοποθετούν τα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/ριών τους κυρίως στην ανεπάρκεια κατανόησης κειμένων στη δεύτερη γλώσσα, λόγω της γλωσσικής διαφοροποίησης και της έλλειψης επαρκούς εξάσκησης στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων σε αυτήν τη γλώσσα.

- 4. Ποιες διδακτικές στρατηγικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, για να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων εφήβων;**

**Υπόθεση 4:** Εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και διαπολιτισμική εκπαίδευσης θα χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/ριών σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια προγράμματα.

Με την διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων και υποθέσεων, η έρευνα αναμένεται να προσφέρει σημαντική κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο η διγλωσσία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων εφήβων.

### 1.3. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελέσαν 85 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές είναι εν ενεργεία και διδάσκουν σε Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής. Η περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης επιλέχθηκε, καθώς στα Γυμνάσια και Λύκεια της Δυτικής Θεσσαλονίκης φοιτά ένα ποσοστό δίγλωσσων μαθητών/τριών (πληροφορίες που πάρθηκαν από τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των σχολείων), ικανό, ώστε να εξαχθούν επαρκή συμπεράσματα μέσω των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Επίσης, οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ήταν: Φιλολόγος, Θεολόγος, Μαθηματικός, Φυσικός και Χημικός. Αυτή η επιλογή έγινε καθώς οι ειδικότητες αυτές έχουν επαφή με γλωσσικό κείμενο (Φιλολόγοι κυρίως) αλλά και η κατανόηση των εκφωνήσεων των ασκήσεων και των προβλημάτων παίζει καταλυτικό ρόλο, ώστε να επιλυθούν. Πρόκειται έτσι για προσανατολισμένη δειγματοληψία, καθιστώντας τους φιλόλογους τη μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η έρευνα δεν μπορεί να παράσχει σημαντικές ενδείξεις και για άλλες ειδικότητες. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να λαμβάνεται υπόψη αυτός ο προσανατολισμός κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη.

### 1.4. Εργαλεία της έρευνας

Το εργαλείο που κρίθηκε καταλληλότερο και χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί μια από τις κύριες μεθόδους συλλογής δεδομένων με πολλά πλεονεκτήματα (DePoy & Gitlin, 2019; Ζαφειρόπουλος, 2005). Πρόκειται για ένα εργαλείο που επιτρέπει στους/ις ερευνητές/ριες να συλλέγουν δεδομένα γρήγορα και εύκολα, τα οποία μπορούν στη συνέχεια να κωδικοποιήσουν, να αναλύσουν και να επεξεργαστούν, εκμηδενίζει το κόστος και επιτυγχάνει αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα χάρη στην ταχύτητα με την οποία μπορεί να διανεμηθεί.

Το ερωτηματολόγιο λοιπόν κατασκευάστηκε όσο πιο σχολαστικά ήταν δυνατό μέσω Google forms και διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών. Το δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των μεταβλητών της έρευνας αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερωτήσεις που ανήκουν στην κλίμακα τύπου Likert. Αυτή η διάρθρωση επιλέχθηκε για να διευκολύνει τους/τις ερωτώμενους/ες, ώστε να μην απαιτείται μεγάλη προσπάθεια ή χρόνος για τη συμπλήρωσή του. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι σχεδιασμένες να παρέχουν συγκεκριμένες απαντήσεις, οι οποίες είναι ευκολότερες για την ανάλυση και τη σύγκριση. Οι απαντήσεις αυτές μπορούν να κωδικοποιηθούν αριθμητικά, διευκολύνοντας τη χρήση στατιστικών εργαλείων για την ανάλυση των δεδομένων. Αυτό το είδος ερωτήσεων είναι αποτελεσματικό για την αποφυγή ασάφειας και την εξασφάλιση της συνοχής των απαντήσεων. Οι ερωτήσεις τύπου Likert επίσης χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν τις στάσεις ή τις αντιλήψεις των ερωτώμενων προς ένα συγκεκριμένο θέμα. Σε αυτές τις κλίμακες, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με μια δήλωση σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα. Αυτές οι κλίμακες παρέχουν πιο λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των ερωτώμενων και επιτρέπουν την ανάλυση των δεδομένων με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ξεκίνησε με ένα εισαγωγικό κείμενο, στο οποίο δόθηκαν πληροφορίες για την ταυτότητα της ερευνήτριας, το περιεχόμενο των σπουδών της, τον τίτλο της έρευνας καθώς και τον ρόλο που παίζουν οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες, ώστε να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα γνωστοποιηθούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, εφόσον το επιθυμούν. Το κυρίως ερωτηματολόγιο ακολουθώς αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει εννιά ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (Α.1. - Α.9.), οι οποίες στοχεύουν στη συλλογή βασικών δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών. Οι ερωτήσεις αυτές διερευνούν το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας, το επίπεδο σπουδών και το αν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεύτερης γλώσσας και ενίσχυσης δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει έντεκα ερωτήσεις που σχετίζονται με τη διγλωσσία και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αυτές οι ερωτήσεις στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων για τις απόψεις και τις εμπειρίες

των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων μαθητών/τριών τους. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν στόχο να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, προσφέροντας μια λεπτομερή κατανόηση των προκλήσεων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στον τομέα αυτό. Η οργάνωση του ερωτηματολογίου σε δύο μέρη, με σαφή διαχωρισμό μεταξύ των δημογραφικών ερωτήσεων και των ερωτήσεων που αφορούν τις πρακτικές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, διασφαλίζει την αποτελεσματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Οι κλειστές ερωτήσεις και οι κλίμακες τύπου Likert επιτρέπουν τη συγκέντρωση συγκεκριμένων και μετρήσιμων απαντήσεων, διευκολύνοντας τη στατιστική ανάλυση και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Με αυτή τη δομή, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στην αποτελεσματική διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, παρέχοντας ταυτόχρονα στους/στις συμμετέχοντες μια ξεκάθαρη εικόνα του σκοπού της έρευνας και της σημασίας της συμμετοχής τους.

Παρακάτω ακολουθεί αναλυτικός πίνακας που παρουσιάζει τα ερευνητικά ερωτήματα και τις αντίστοιχες ερωτήσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

**Πίνακας 1.1: Ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αποσκοπούν στην απάντησή τους**

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Ποιος είναι ο ρόλος της διγλωσσίας στη σχολική επίδοση και εικόνα των δίγλωσσων εφήβων σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς;	B.1, B.2., B.3., B.4.
Ποιος είναι ο ρόλος της διγλωσσίας στην αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων εφήβων σύμφωνα με τους/ις	B.5.



Πού αποδίδουν τα ελλείμματα αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί;	B.6.
Ποιες διδακτικές στρατηγικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, για να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων	B.7., B.8., B.9., B.10., B.11

## 1.5 . Ερευνητική διαδικασία

Μετά την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη χρήση του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach (Tavakol & Dennick, 2011), μέσω της εφαρμογής IBM SPSS Statistics Data Editor. Ο δείκτης λοιπόν ήταν 0,881 αποδεικνύοντας πως υπάρχει μικρή διακύμανση σφάλματος.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους/ις υποψήφιους/ες συμμετέχοντες/ουσες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολικών μονάδων καθώς επίσης και σε προσωπικές επαφές εκπαιδευτικών Φιλολόγων που διδάσκουν σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Θεσσαλονίκης παροτρύνοντας τους/τις συμμετέχοντες να συμμετάσχουν στην έρευνα καθώς η συμβολή τους είναι καθοριστική για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας. Η έρευνα έτσι μπορεί να συγκεντρώσει έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη στατιστική ανάλυση και την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων για τις μεταβλητές της έρευνας.

## Κεφάλαιο 2: Αποτελέσματα της έρευνας

### 2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Σ' αυτό το κεφάλαιο γίνεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση όλων των μεταβλητών και των δύο μερών του ερωτηματολογίου. Η έρευνα επιδιώκει να αναλύσει πολλαπλές πτυχές της εκπαίδευσης δίγλωσσων εφήβων, από τις επιδόσεις τους μέχρι τις κοινωνικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να



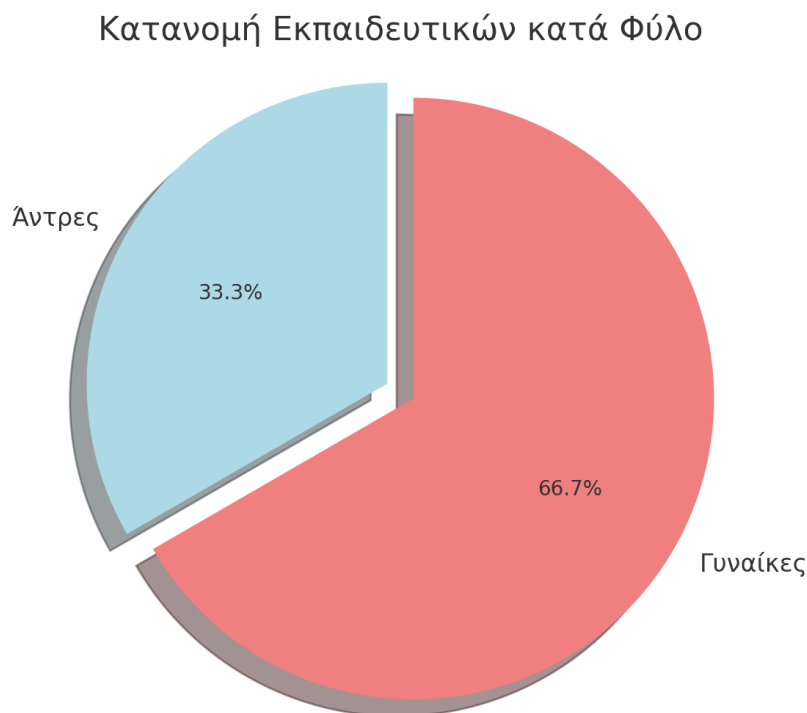
χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξή τους. Αρχικά, γίνεται η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων και των κατηγορικών μεταβλητών φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, ειδικότητα, σχέση εργασίας και το επίπεδο σπουδών και τα αποτελέσματα δίνονται σε γραφήματα, όπου και παρουσιάζεται η κατανομή ανάλογα με τη μεταβλητή. Επίσης, αναλύονται κάποια συμπληρωματικά στοιχεία για την κατανόηση του προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών και των εμπειριών τους που διερευνούν το αν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεύτερης γλώσσας και ενίσχυσης δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών. Ακολούθως, στο δεύτερο μέρος αναλύονται ερωτήσεις της κλίμακας τύπου Likert (εκτός από την ερώτηση Β.7. που αφορά τις στρατηγικές και είναι πολλαπλής επιλογής) και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε γραφήματα, όπου εξετάζονται οι επιπτώσεις της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις, την αναγνωστική κατανόηση και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/ριών. Συγκεκριμένα, η έρευνα αναζητά να κατανοήσει αν η διγλωσσία επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις επιδόσεις των εφήβων στο σχολείο, αν η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας διευκολύνει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αν τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι κατάλληλα για την υποστήριξη των δίγλωσσων εφήβων και αν προάγουν τις σχολικές τους επιδόσεις και αν η διγλωσσία αποτελεί πηγή κοινωνικού στιγματισμού για τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες. Επίσης, η έρευνα εστιάζει στο κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση και διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση, αναζητούνται οι στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν τους/ις δίγλωσσους/ες εφήβους/ες στην αναγνωστική κατανόηση, εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές που προάγουν την σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/ριών και ποιες συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμόζουν για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης.

### **2.1.1. Δημογραφικά στοιχεία - Κατηγορικές μεταβλητές**

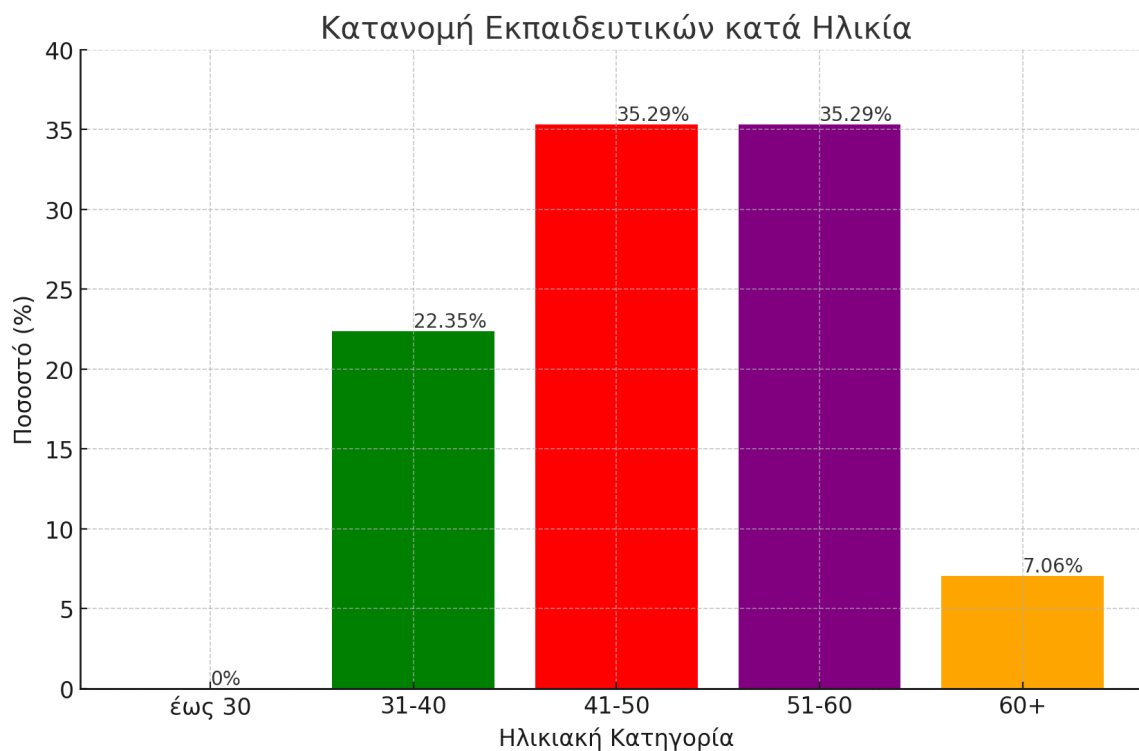
Αναλύοντας αρχικά τη μεταβλητή “φύλο” (Α.1.) διαπιστώνεται ότι στην έρευνα συμμετείχαν 85 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 54 είναι

γυναίκες, που αντιπροσωπεύουν περίπου το 63,5% του συνολικού δείγματος της έρευνας και οι 27 άντρες, που αντιπροσωπεύουν περίπου το 32,4% του συνολικού δείγματος.

**Πίνακας 2.1: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο**



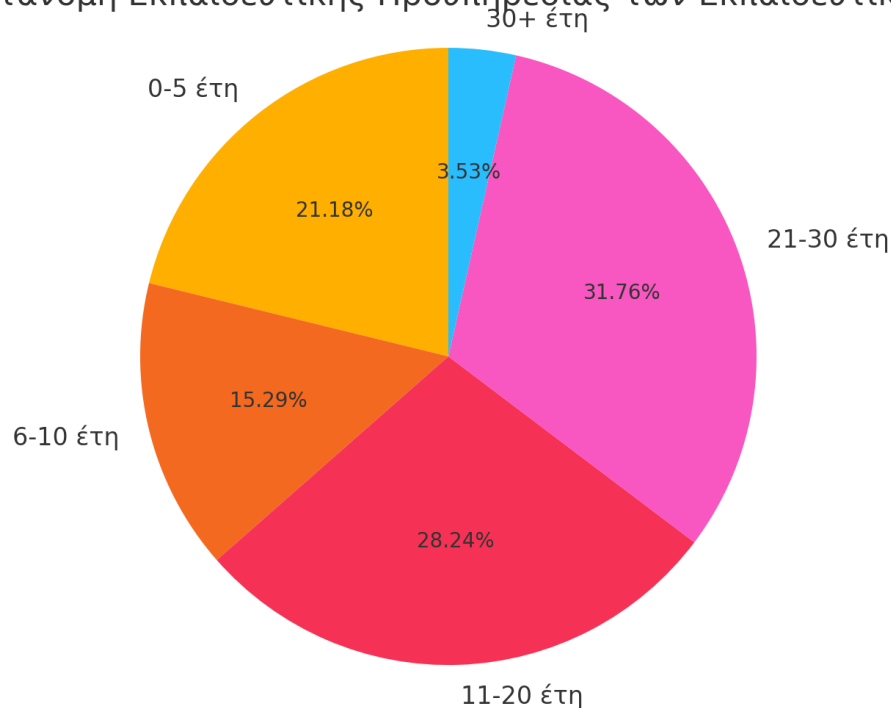
Αναλύοντας στη συνέχεια την κατηγορική επίσης μεταβλητή “ηλικία” (Α.2.) διαπιστώνεται πως από τους 85 εκπαιδευτικούς κανένας/μία δεν έχει ηλικία έως 30 ετών, οι 19 έχουν ηλικία έως 31-40, που αναλογεί σε ποσοστό περίπου 22.35%, οι 30 έχουν ηλικία 41-50: 35.29 %, οι 30 βρίσκονται στην ηλικία 51-60: 35.29% , και οι 6 έχουν ηλικία 60+, που αντιστοιχεί στο 7.06% του πληθυσμού του δείγματος. Υπολογίζοντας στη συνέχεια τον μέσο όρο, τη διάμεσο και η διακύμανση (σημαντικά μέτρα για την περιγραφική στατιστική ανάλυση) εξακριβώθηκε πως ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι περίπου τα 45,5 έτη, ο διάμεσος είναι περίπου 27 και η διακύμανση είναι περίπου 12,5%.

**Πίνακας 2.2: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία**

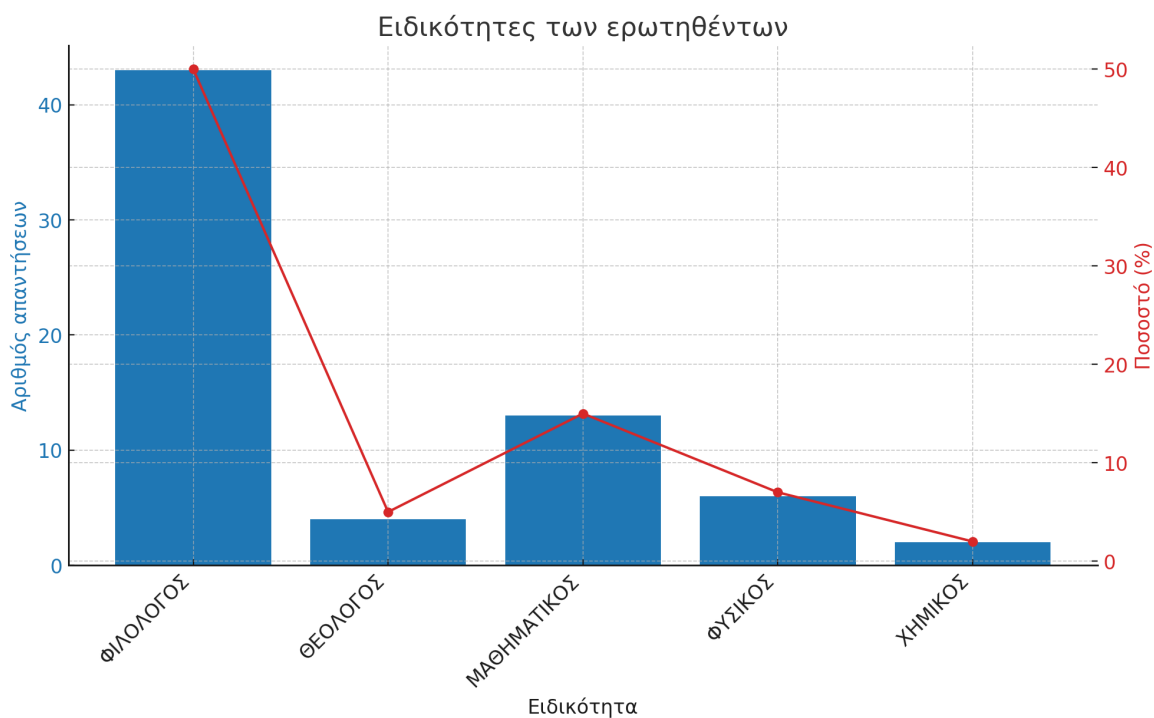
Ακολούθως, διαπιστώθηκε από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (Α.3.), πως οι 18 εκπαιδευτικοί έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσία, περίπου 21,18%, οι 13 έχουν 6 -10 έτη: 15,29%, οι 24 έχουν 11 - 20 έτη: 28,24%, οι 27 έχουν 21 - 30 έτη: 31,76% και οι 3 έχουν 30+ έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, που αντιστοιχεί περίπου σε 3,53% του συνολικού δείγματος. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας είναι περίπου 15.46 έτη.

**Πίνακας 2.3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας**

Κατανομή Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας των Εκπαιδευτικών



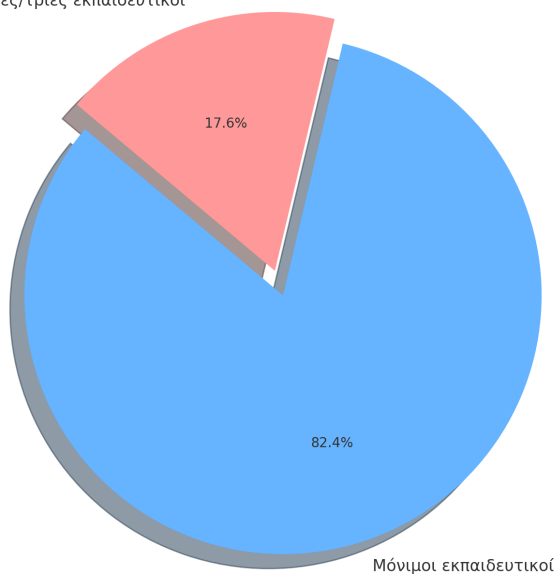
Η δυνατότητα επιλογής της ειδικότητας των εκπαιδευτικών δόθηκε μέσα από πολλαπλές απαντήσεις, αφού, όπως αναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο αφορούσε συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών (Α.4.). Δόθηκαν λοιπόν οι επιλογές “ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, ΘΕΟΛΟΓΟΣ, ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ, ΦΥΣΙΚΟΣ, ΧΗΜΙΚΟΣ”, από τις οποίες μπορούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες να επιλέξουν. Τα αποτελέσματα λοιπόν έδειξαν ότι από τους 85 εκπαιδευτικούς οι 43 είναι Φιλολόγοι, 50%, οι 4 Θεολόγοι, 5%, οι 13 Μαθηματικοί, 15%, οι 6 Φυσικοί, 7% και οι 2 Χημικοί, που αντιστοιχεί περίπου στο 2% του συνολικού δείγματος. Επιβεβαιώνεται λοιπόν πως οι φιλόλογοι είναι η μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, όπως εξάλλου είχε και αρχικό στόχο η έρευνα.

**Πίνακας 2.4: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα**

Σχετικά με τη σχέση εργασίας (Α.5.) εντοπίστηκε πως οι 70: 82.4% είναι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και οι 15: 17.6% είναι Αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 2.5: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας**

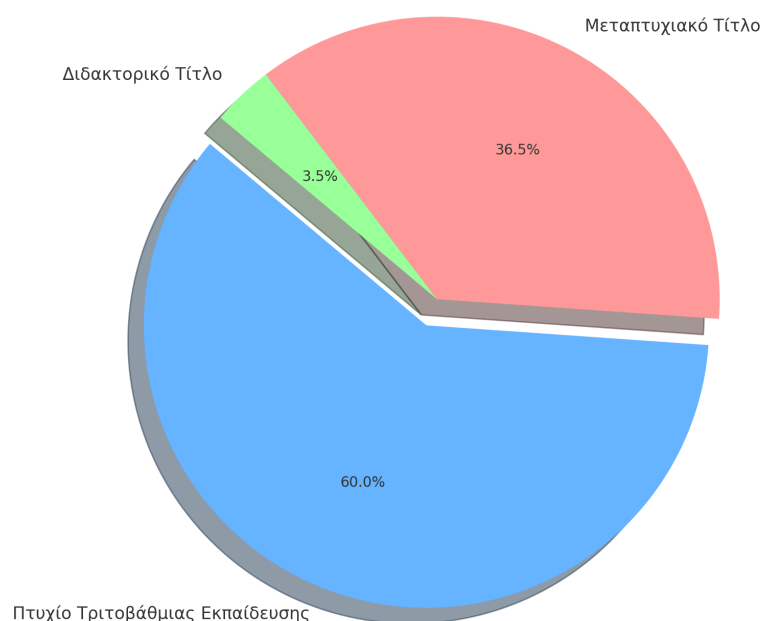
Σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης  
Αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί



Τελειώνοντας με την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων και ειδικότερα κατά την ανάλυση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών (Α.6.), διαπιστώθηκε πως οι 51 εκπαιδευτικοί, το 60%, έχουν Πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 31, 36.5%, κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο και 3, 3.5%, Διδακτορικό Τίτλο σπουδών.

**Πίνακας 2.6: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο σπουδών**

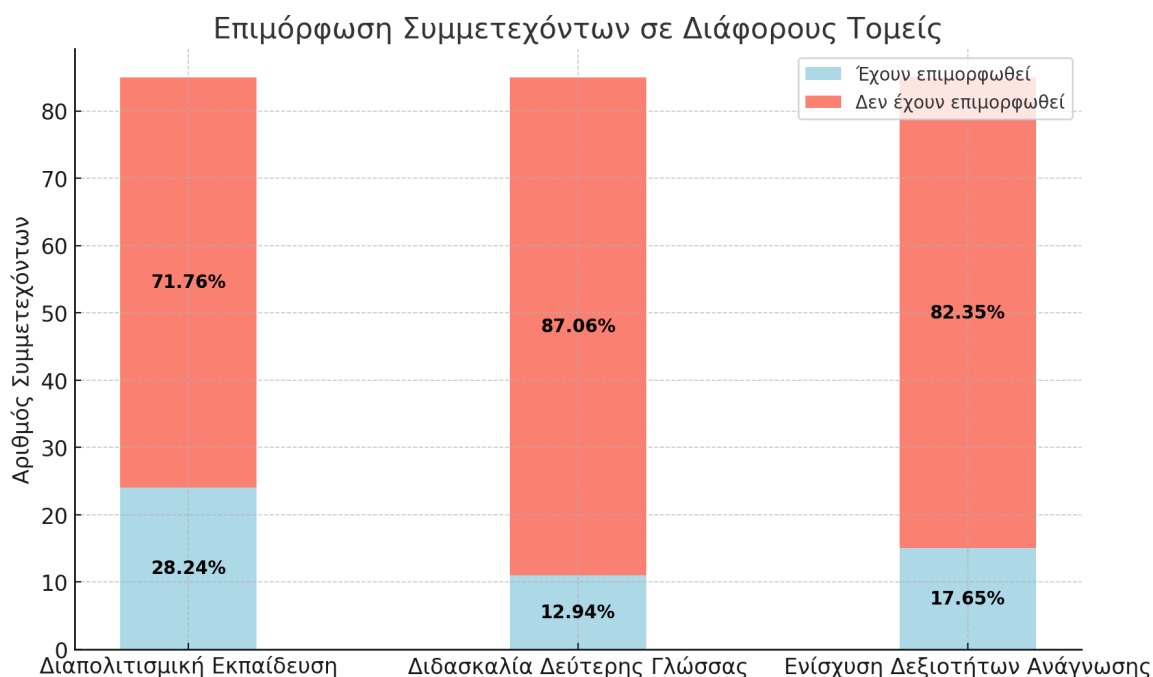
Εκπαιδευτικά Προσόντα των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης



Εν συνεχεία, ακολουθεί η ανάλυση τριών συμπληρωματικών στοιχείων (Α.7, Α.8., Α.9.) που διερευνά το αν έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και ενίσχυσης των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών. Από τους/ις 85 λοιπόν συμμετέχοντες/ουσες, οι 24: 28.24%, έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι 61: 71.76%, δεν έχουν επιμορφωθεί, οι 11: 12.94% έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και οι 74: 87.06% δεν παρακολούθησαν και τέλος οι 15: 17.65%, έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών και οι 70: 82.35% δεν παρακολούθησαν. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πλειονότητα των ατόμων

δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και της ενίσχυσης δεξιοτήτων ανάγνωσης.

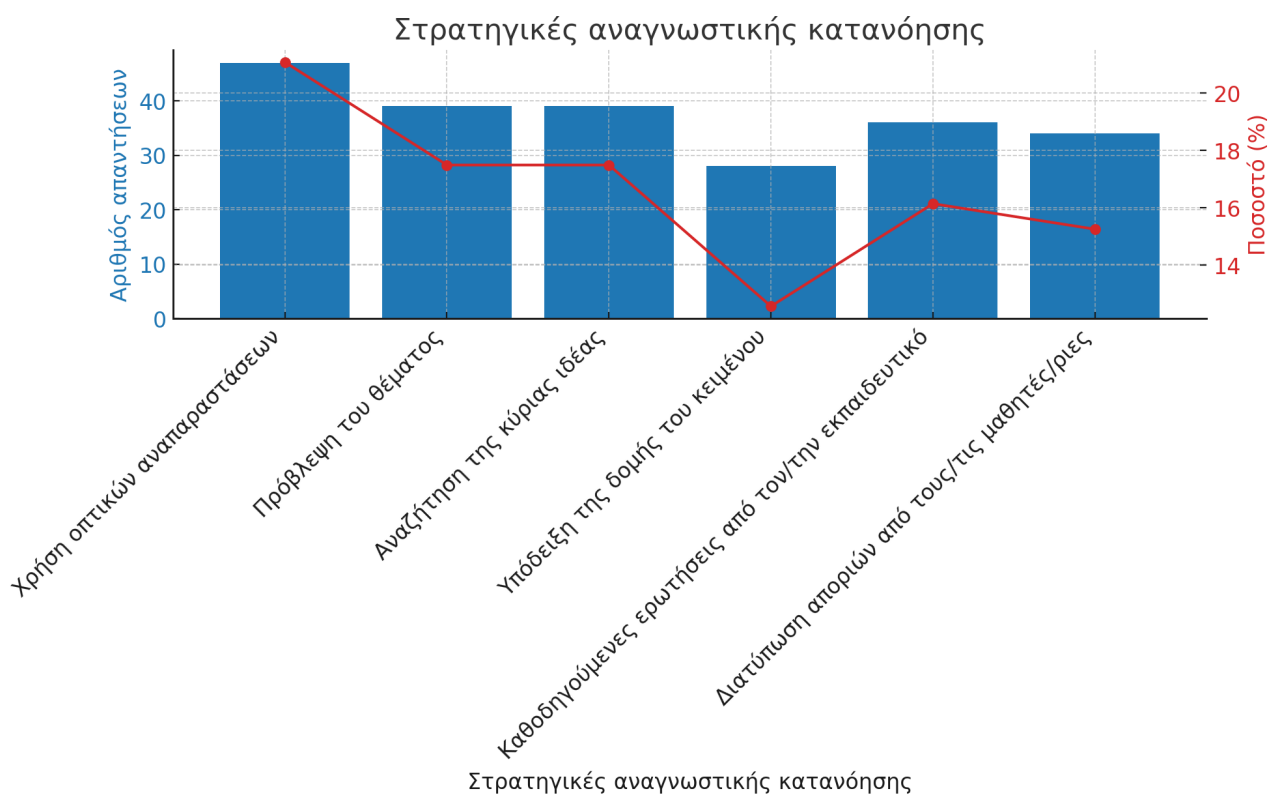
**Πίνακας 2.7: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών**



Η κατηγορική ανάλυση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου ξεκινά με την ερμηνεία της μεταβλητής “στρατηγικές” (B.7.) που διερευνά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι η πλέον διαδεδομένη στρατηγική ανάμεσά τους είναι η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων όπως γραφήματα, λίστες και διαγράμματα, με ποσοστό συχνότητας 21.08% του συνόλου. Στη συνέχεια, εμφανίζονται οι στρατηγικές που σχετίζονται με την πρόβλεψη του θέματος και την αναζήτηση της κύριας ιδέας, με ποσοστό 12.56% για κάθε μία από αυτές, τις οποίες δηλώνουν ότι τις γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, σημαντική είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις καθοδηγούμενες ερωτήσεις και τη διατύπωση αποριών από τους μαθητές, καθώς τις γνωρίζουν αντίστοιχα 16.14% και 15.25%. Τέλος, με ποσοστό 12,56%, οι εκπαιδευτικοί

δεν τείνουν να γνωρίζουν τη στρατηγική της υπόδειξη της δομής του κειμένου ως μέσο προώθησης της αναγνωστικής κατανόησης. Τα ποσοστά αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της ποικιλομορφίας στρατηγικών στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς κάθε μία από αυτές συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση και κατανόηση των θεμάτων.

**Πίνακας 2.8: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το ποιες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης γνωρίζουν**



### 2.1.2 Μεταβλητές τύπου Likert

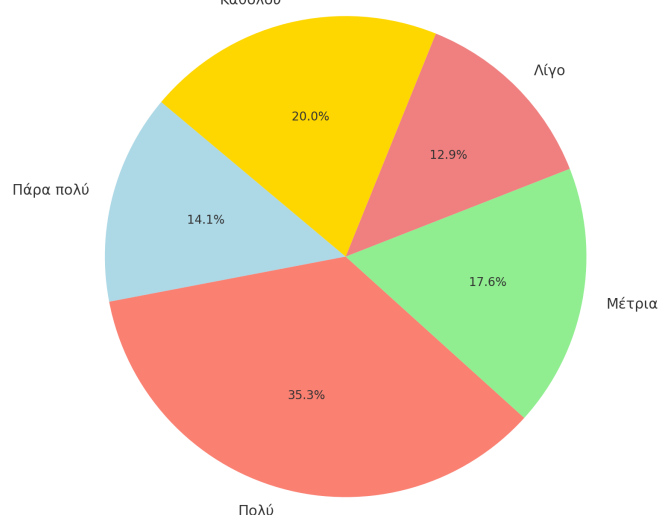
Σ' αυτό το σημείο, αναλύονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων τύπου Likert (B.1, B.2, B.3., B.4., B.5., B.6., B.8., B.9., B.10., B.11.). Εξετάζοντας αρχικά τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η διγλωσσία επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών (B.1.) εξάγονται τα συμπεράσματα ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες (35.3%) θεωρούν ότι η διγλωσσία επηρεάζει πολύ τις σχολικές επιδόσεις. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό (20%) πιστεύει ότι δεν επηρεάζει καθόλου. Η μέση τιμή (3.07) δείχνει ότι, κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως η διγλωσσία επηρεάζει μέτρια τις σχολικές



επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών και τέλος η τυπική απόκλιση (1.34) υποδηλώνει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι η διγλωσσία επηρεάζει σε μεγάλο ή μεσαίο βαθμό τις σχολικές επιδόσεις των διγλωσσών μαθητών/τριών, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις της έρευνας.

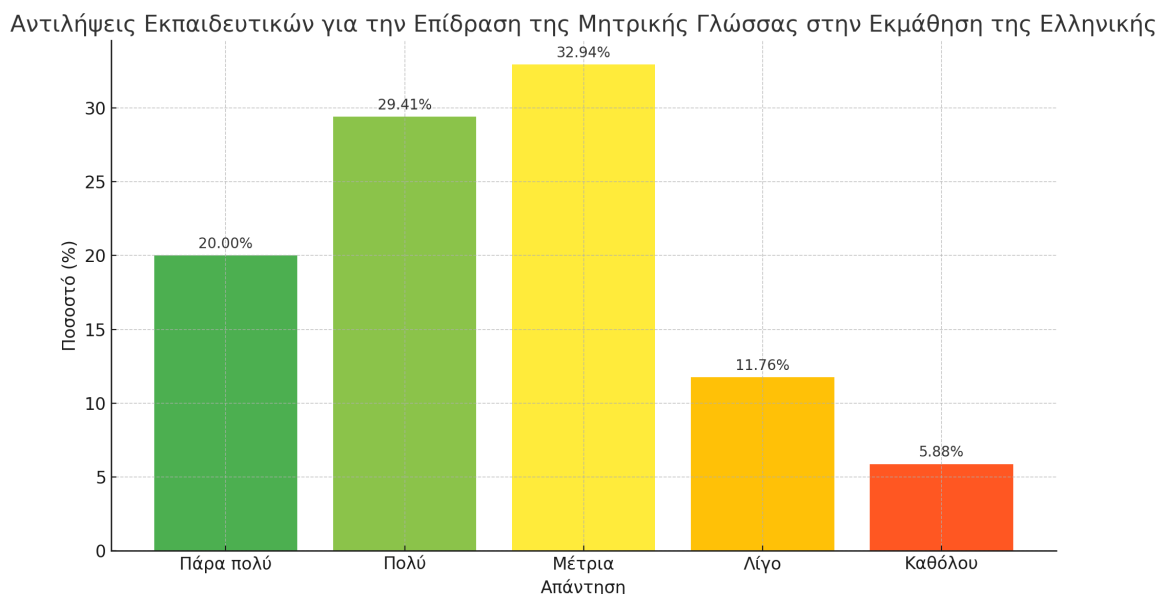
**Πίνακας 2.9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους για την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις**

Κατανομή Συχνοτήτων των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών για την Επίδραση της Διγλωσσίας στις Σχολικές Επιδόσεις Καθόλου



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 49,41% (17 + 25 εκπαιδευτικοί) των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι η καλή γνώση της πρώτης/μητρικής γλώσσας στους/ις δίγλωσσους/ες εφήβους/ες (Β.2.) διευκολύνει “πάρα πολύ” ή “πολύ” την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το 32,94% απάντησε ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας διευκολύνει “μέτρια”, ενώ το 17,64% (10 + 5) θεωρεί ότι διευκολύνει “λίγο” ή “καθόλου”. Ο μέσος όρος (Μ.Τ.) είναι 3,46 και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) είναι 1.11, υποδηλώνοντας μια μέτρια προς θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση μεταξύ της γνώσης της μητρικής γλώσσας και της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Άρα, η πλειοψηφία αναγνωρίζει τη σημασία της καλής γνώσης της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της ελληνικής, αν και υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό που θεωρεί ότι η σχέση αυτή είναι μέτρια ή λιγότερο σημαντική.

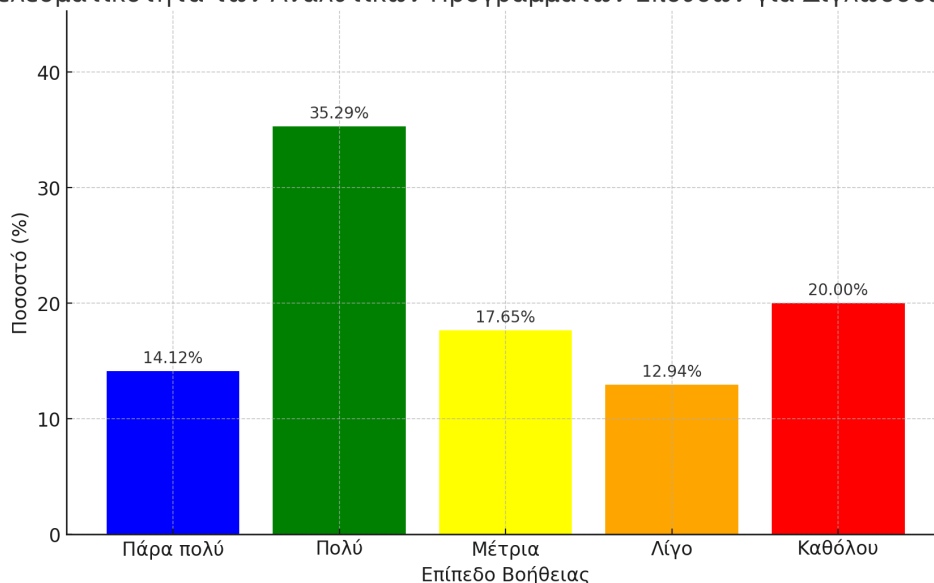
**Πίνακας 2.10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν θεωρούν πως η καλή γνώση της πρώτης/μητρικής γλώσσας στα δίγλωσσα παιδιά διευκολύνει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσα**



Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών ακολούθως, με ποσοστό 49,41% (12 + 30 εκπαιδευτικοί), θεωρεί ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών βοηθούν "πάρα πολύ" ή "πολύ" τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες (Β.3). Ένα επίσης σημαντικό ποσοστό, 50,59% (15 + 11 + 17 εκπαιδευτικοί), θεωρεί ότι η βοήθεια είναι "μέτρια", "λίγο" ή "καθόλου" σημαντική. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3.7, το οποίο υποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες κλίνουν προς μια θετική άποψη σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τους/ις δίγλωσσους / ες μαθητές/ριες και η τυπική απόκλιση 1.34 δείχνει ότι οι απαντήσεις παρουσιάζουν κάποια διασπορά, υποδεικνύοντας διάφορες απόψεις μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Άρα, οι εκπαιδευτικοί έχουν κατά πλειοψηφία θετική άποψη για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και την υποστήριξη που προσφέρουν στους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες, αλλά η θετική αυτή άποψη δεν είναι συντριπτική. Το γεγονός ότι σχεδόν το μισό ποσοστό θεωρεί τη βοήθεια "μέτρια" ή "λίγο", υποδεικνύει ότι υπάρχει περιθώριο για βελτίωση των προγραμμάτων, ώστε να καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών.

**Πίνακας 2.11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν πιστεύετε πως τα σημερινά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών βοηθούν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις**

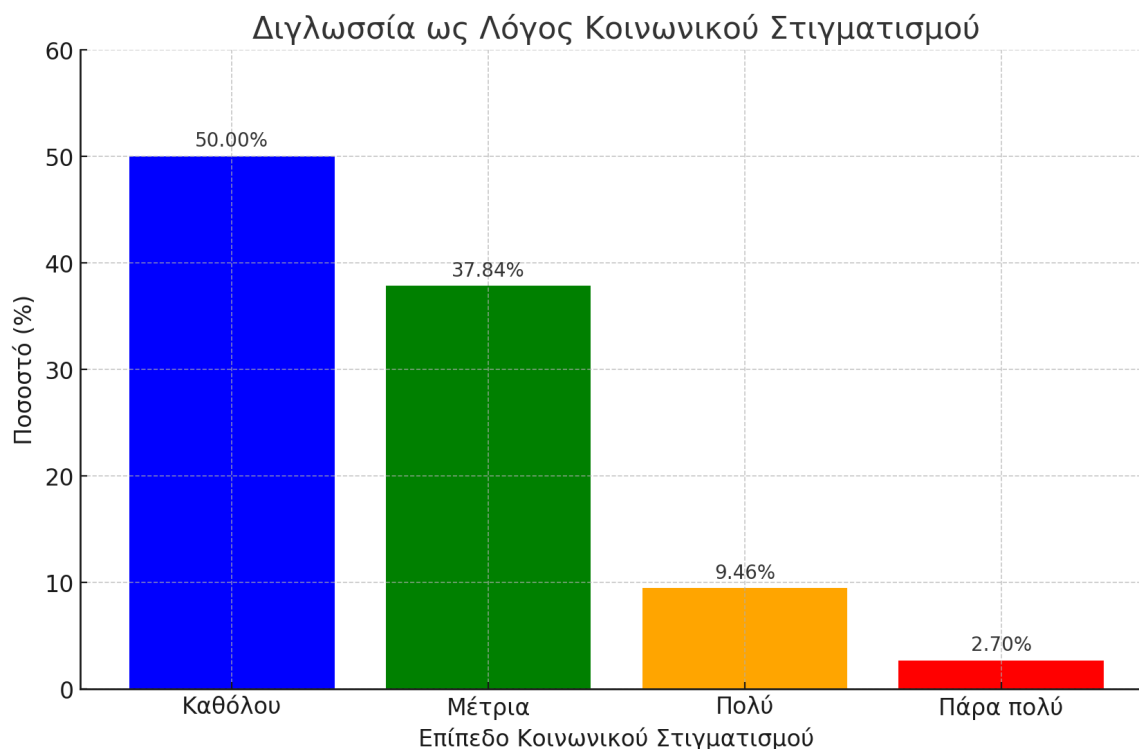
Αποτελεσματικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για Δίγλωσσους Μαθητές



Εξετάζοντας επίσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η διγλωσσία αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού των δίγλωσσων μαθητών/τριών (Β.4) γίνεται αντιληπτό πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (37 άτομα, 43,53%) θεωρεί ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού ("Καθόλου"). Ένα σημαντικό επίσης ποσοστό (28 άτομα, 32,94%) θεωρεί ότι υπάρχει μέτριος κοινωνικός στιγματισμός λόγω της διγλωσσίας ("Μέτρια") ενώ πολύ λίγοι/ες συμμετέχοντες/ουσες (7 άτομα, 8,24%) θεωρούν ότι η διγλωσσία αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού σε μεγάλο βαθμό ("Πολύ"), ενώ ακόμα λιγότεροι (2 άτομα, 2,35%) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ("Πάρα πολύ"). Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,13, που υποδηλώνει ότι γενικά οι συμμετέχοντες κλίνουν προς την άποψη ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί σημαντικό λόγο κοινωνικού στιγματισμού και η τυπική απόκλιση 1,14 δείχνει ότι υπάρχει κάποια διασπορά στις απαντήσεις, αλλά όχι μεγάλη. Οι περισσότεροι λοιπόν εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί σημαντικό λόγο κοινωνικού στιγματισμού, αλλά υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι υπάρχει μέτριος στιγματισμός. Η ποικιλία στις απαντήσεις δείχνει ότι ενώ η γενική τάση είναι αρνητική ως

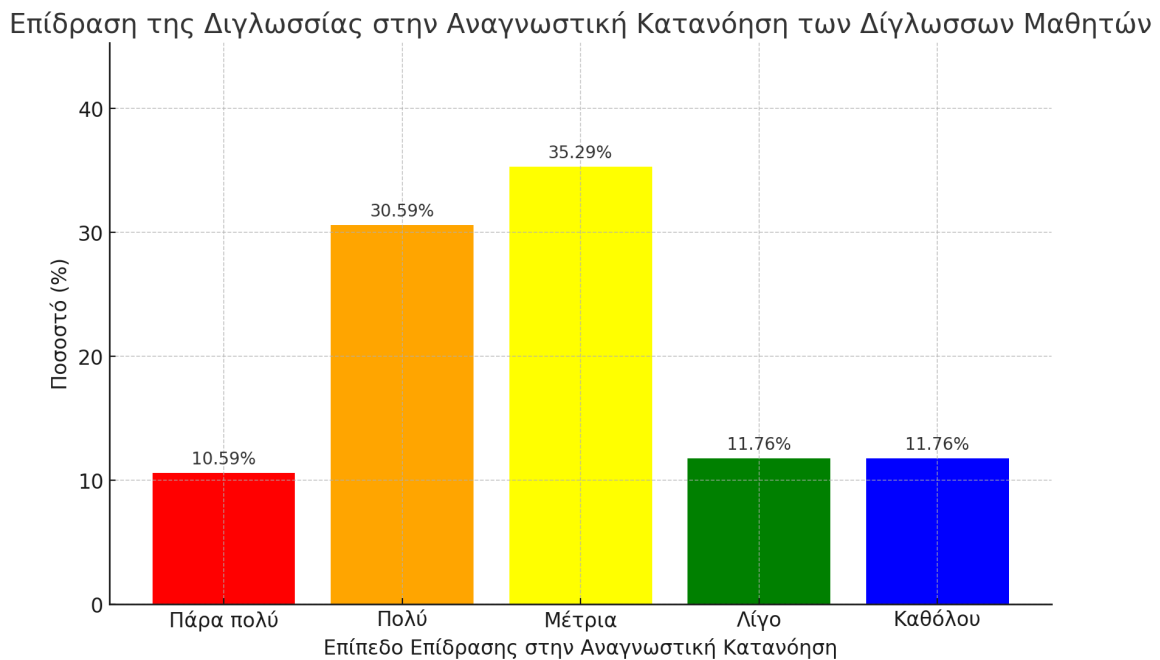
προς τον κοινωνικό στιγματισμό λόγω διγλωσσίας, υπάρχουν αρκετές διαφορετικές απόψεις.

**Πίνακας 2.12: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν θεωρούν ότι η διγλωσσία αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού των δίγλωσσων μαθητών/τριών**



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (35.29% και 30.59%) πιστεύουν ότι η διγλωσσία επηρεάζει μέτρια την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/ριών (B.5.). Η κατανομή των ποσοστών δείχνει ότι, παρά την ανησυχία για τον αντίκτυπο της διγλωσσίας, οι απόψεις διαφέρουν σημαντικά. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3.15, υποδηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν πως η διγλωσσία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση σε μέτριο επίπεδο και η τυπική απόκλιση, που είναι 1.19, δείχνει ότι υπάρχει μια σχετική διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων. Παρόλο που κάποιοι πιστεύουν ότι η διγλωσσία επηρεάζει “πολύ” ή “πάρα πολύ” την αναγνωστική κατανόηση, η πλειοψηφία κλίνει προς τη μέση τιμή, θεωρώντας τον αντίκτυπο μέτριο. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και πιθανές παρεμβάσεις για την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/ριών στην αναγνωστική τους κατανόηση.

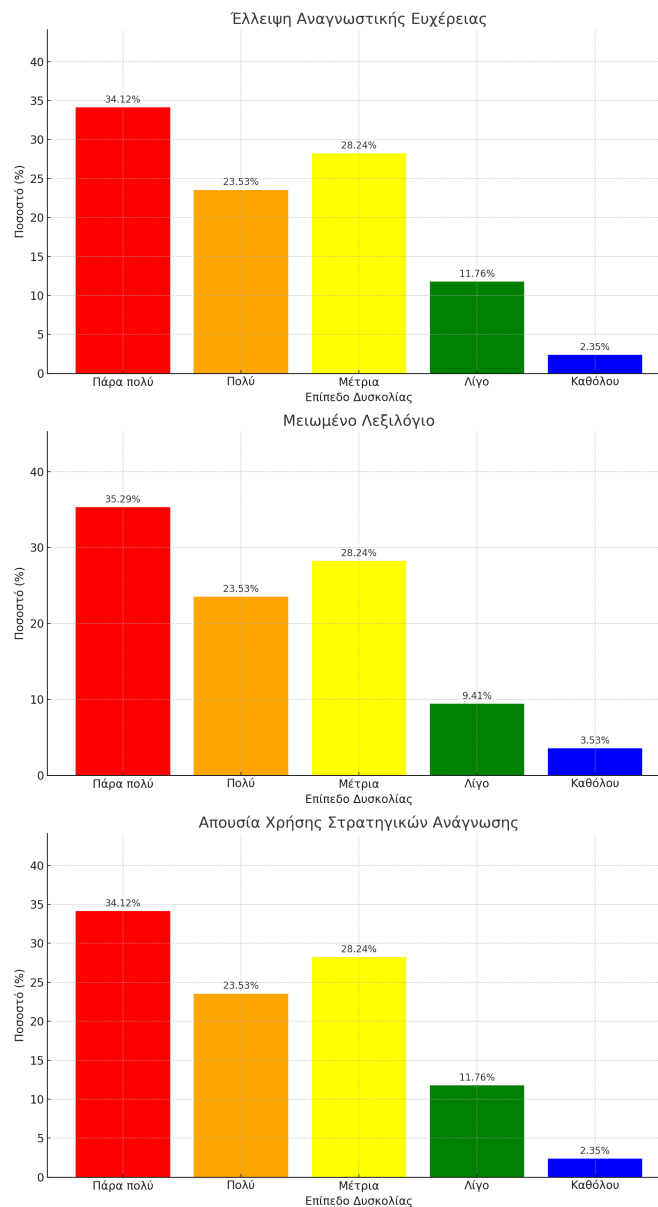
**Πίνακας 2.13: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν θεωρούν πως η διγλωσσία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών**



Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση (B.6.) προκύπτουν τα εξής: η απουσία χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης και η έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας θεωρούνται πολύ σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Οι δύο αυτοί παράγοντες συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά στις βαθμίδες “Πολύ” και “Πάρα πολύ”, με την ίδια μέση τιμή (3.65) και την ίδια τυπική απόκλιση (0.99). Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούν αυτούς τους δύο παράγοντες ως εξίσου σημαντικούς για την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/ριών. Η μικρή τυπική απόκλιση υποδηλώνει ότι οι απόψεις είναι σχετικά ομοιογενείς σε αυτό το θέμα. Παράλληλα, το μειωμένο λεξιλόγιο θεωρείται επίσης σημαντικός παράγοντας, με ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό στη βαθμίδα “Πάρα πολύ”. Παρουσιάζει ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή (3.67) και μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (1.07). Αυτό σημαίνει ότι, κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι το

μειωμένο λεξιλόγιο έχει λίγο μεγαλύτερη επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με τους άλλους δύο παράγοντες. Η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση υποδεικνύει ότι υπάρχουν περισσότερες διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων για αυτόν τον παράγοντα.

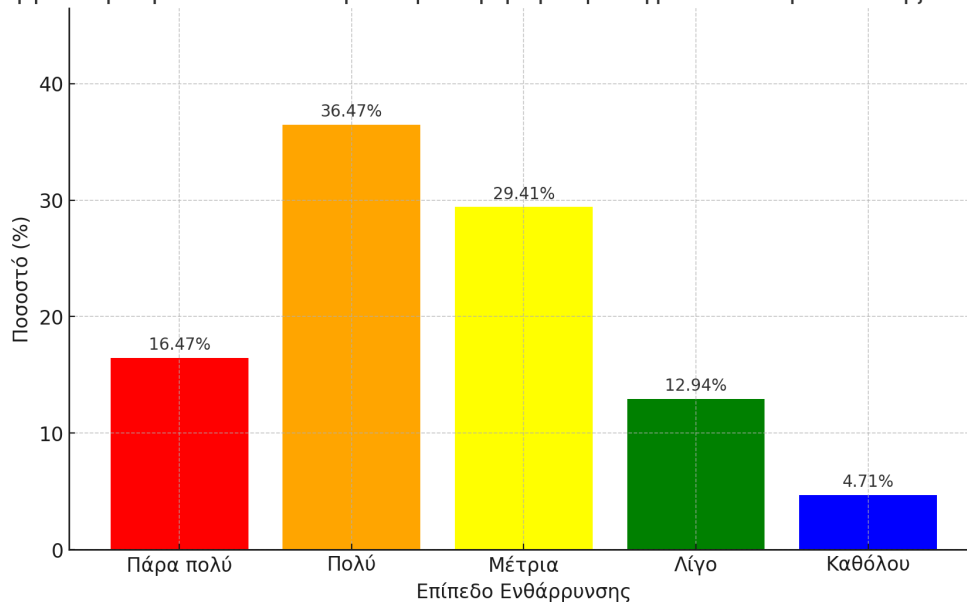
**Πίνακας 2.14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε σχέση με τους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών**



Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες αποδεικνύεται ότι ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης κατά μέσο όρο "Πολύ" (3.47%). Τα δεδομένα που προέκυψαν είναι τα εξής: "Πάρα πολύ": 16.47%, "Πολύ": 36.47%, "Μέτρια": 29.41%, "Λίγο": 12.94% και "Καθόλου": 4.71% με μια διασπορά των απαντήσεων που δείχνει κάποια διαφοροποίηση στις απόψεις, όπως φαίνεται από την τυπική απόκλιση 1.06. Αυτό δείχνει ότι, αν και οι απόψεις διαφέρουν, η γενική τάση είναι θετική προς την ενθάρρυνση χρήσης των στρατηγικών αυτών.

**Πίνακας 2.15: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν ενθαρρύνουν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν κάποιες από τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης**

Ενθάρρυνση Δίγλωσσων Μαθητών για Χρήση Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης

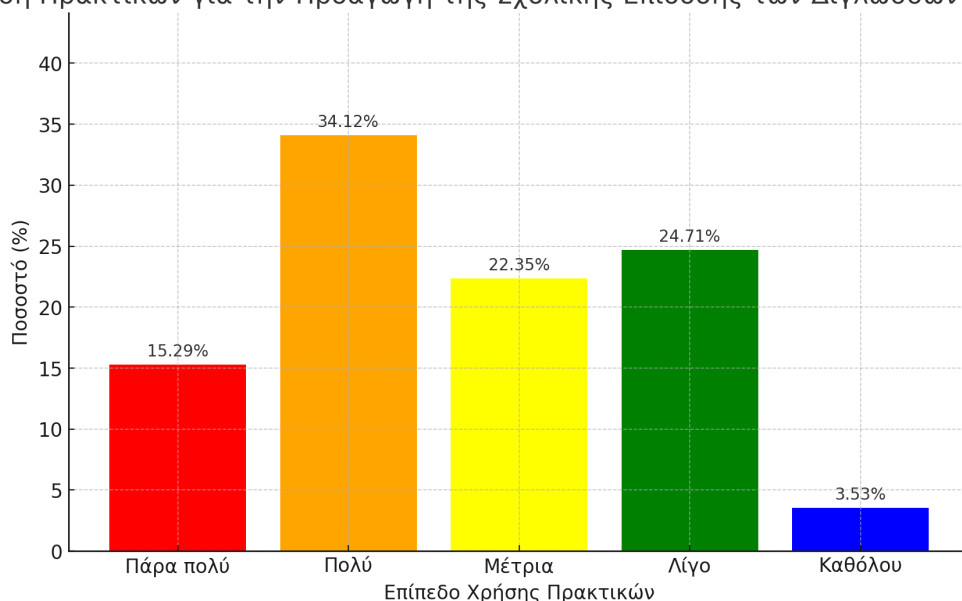


Σχετικά με το αν χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία πρακτικές που να προάγουν τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, η πιο συχνή απάντηση είναι "Πολύ" (34.12%), ακολουθούμενη από το "Λίγο" (24.71%) και το "Μέτρια" (22.35%). Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3.33, που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν πρακτικές που προάγουν τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών σε μέτριο έως υψηλό βαθμό. Ακόμη, η τυπική απόκλιση είναι 1.12, δείχνοντας ότι υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στις απαντήσεις, αλλά η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνεται κοντά στον μέσο όρο. Επομένως, οι πιο πολλοί

εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν αποτελεσματικές πρακτικές, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην ενθάρρυνση των πρακτικών αυτών.

**Πίνακας 2.16: Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία πρακτικές που να προάγουν τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών**

Χρήση Πρακτικών για την Προαγωγή της Σχολικής Επίδοσης των Δίγλωσσων Μαθητών

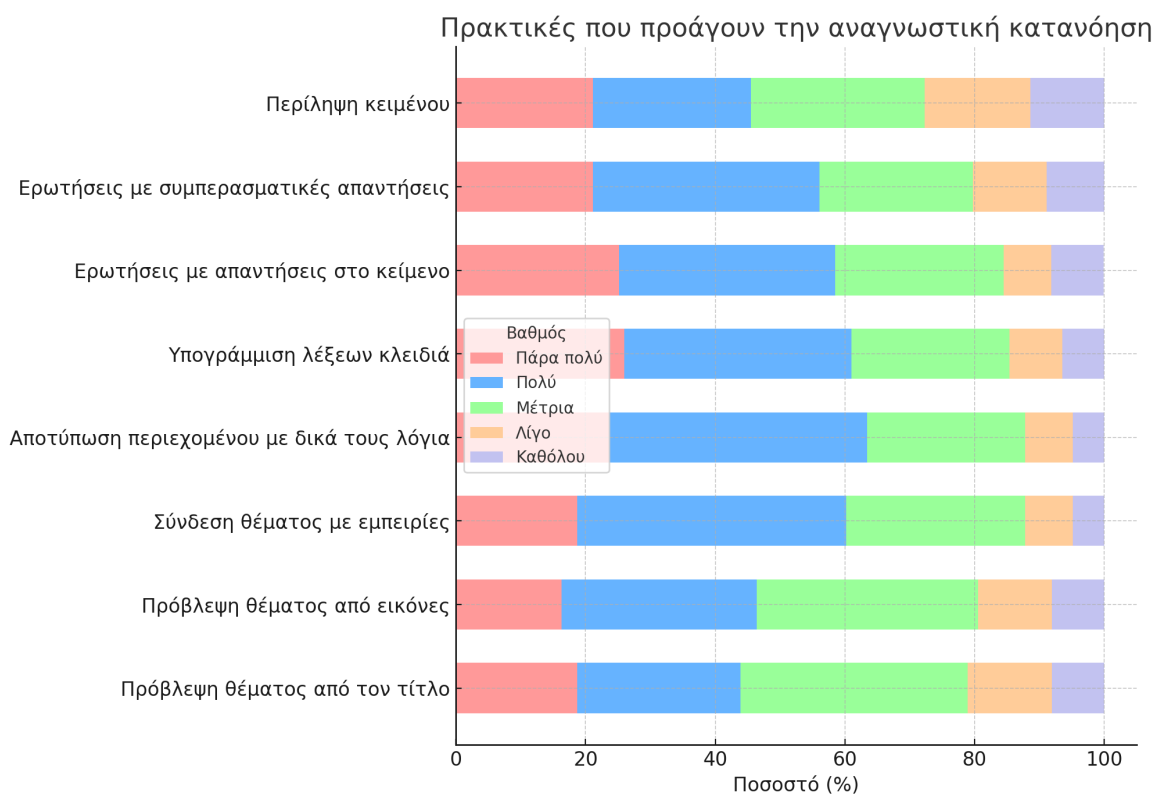


Από την ανάλυση των δεδομένων, μπορούμε επίσης να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές με ποικίλους βαθμούς συχνότητας για να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών τους (B.10). Οι πρακτικές με τις υψηλότερες συχνότητες σε κατηγορίες "Πολύ" και "Πάρα πολύ" είναι: "Ενθαρρύνω τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να συνδέσουν το θέμα του κειμένου με τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις" και "Ενθαρρύνω τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να αποτυπώσουν με δικά τους λόγια το περιεχόμενο του κειμένου". Αντίθετα, οι πρακτικές με χαμηλότερη συχνότητα (κατηγορίες "Καθόλου" και "Λίγο") είναι: "Ζητάω να κάνουν περίληψη του κειμένου" και "Θέτω ερωτήσεις με συμπερασματικές απαντήσεις". Οι μέσες τιμές για όλες τις ερωτήσεις κυμαίνονται από 2.99 έως 3.55, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αρκετά συχνά τις προτεινόμενες πρακτικές. Συγκεκριμένα, η πρακτική "Θέτω ερωτήσεις που οι απαντήσεις βρίσκονται μέσα στο κείμενο" έχει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (3.55), που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί



συχνά την χρησιμοποιούν, η πρακτική “Ενθαρρύνω τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να αποτυπώσουν με δικά τους λόγια το περιεχόμενο του κειμένου” ακολουθεί με μέση τιμή 3.52, δείχνοντας επίσης υψηλή εφαρμογή. Η πρακτική που χρησιμοποιείται λιγότερο συχνά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες είναι η “Ζητάω από τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να κάνουν πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου διαβάζοντας τον τίτλο του” που έχει και τη χαμηλότερη μέση τιμή (2.99). Επίσης, οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται από 1.05 έως 1.23. Η μικρή αυτή διακύμανση υποδεικνύει ότι υπάρχει σχετική ομοιομορφία στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των πρακτικών.

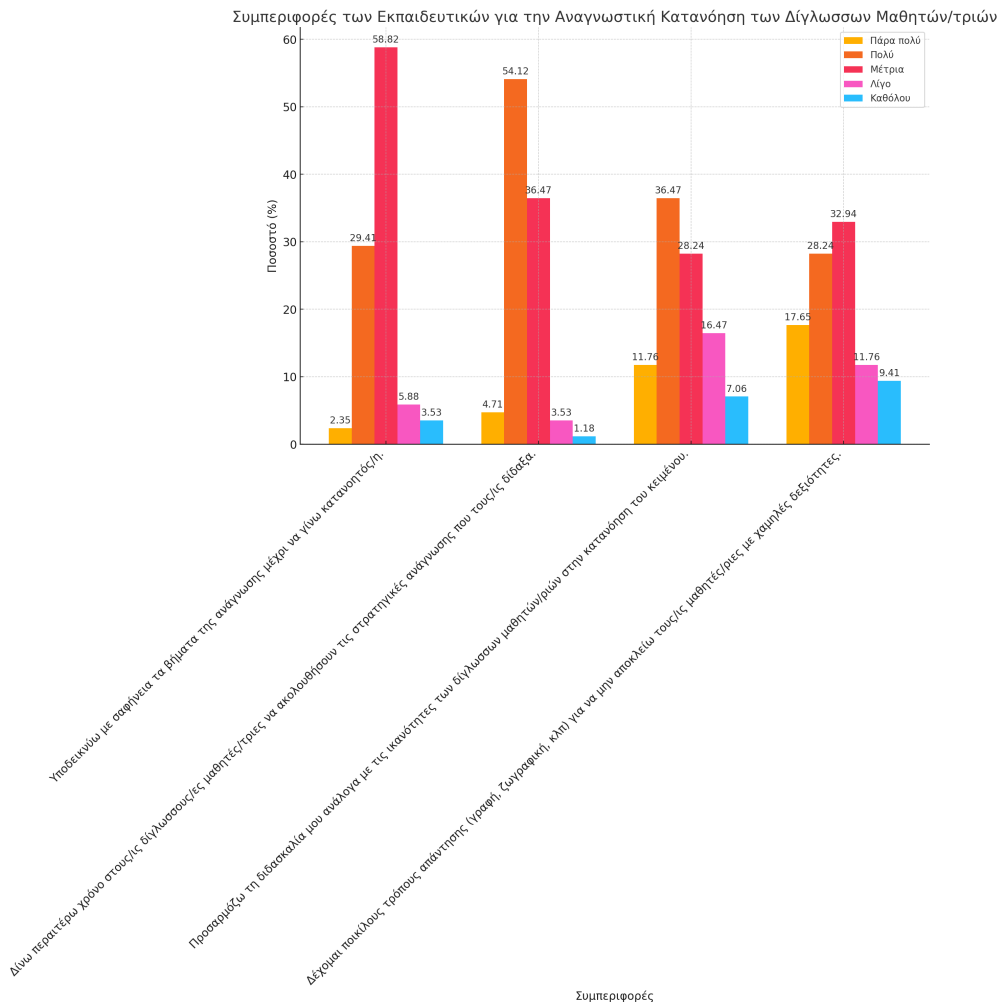
**Πίνακας 2.17: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ποιες πρακτικές πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν κατά τη διδακτική διαδικασία που να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών**



Τέλος, αναλύοντας τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (B.11), εξάγονται τα συμπεράσματα ότι οι περισσότεροι/ές εκπαιδευτικοί ακολουθούν αρκετά συχνά τις προαναφερθείσες πρακτικές, με μέσες τιμές γύρω στο 3.50-3.60, δείχνοντας μέτρια έως υψηλή συμμόρφωση. Η τυπική απόκλιση είναι σχετικά χαμηλή, υποδεικνύοντας ότι

υπάρχει κάποια ομοιογένεια στις απαντήσεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν με σαφήνεια τα βήματα της ανάγνωσης σε μεγάλο βαθμό, με ποσοστό 58.82% να δηλώνει "Πάρα πολύ" και 29.41% "Πολύ". Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επίσης ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/ριες να ακολουθούν στρατηγικές ανάγνωσης που έχουν διδαχθεί, με τα ποσοστά "Πάρα πολύ" και "Πολύ" να συγκεντρώνουν μαζί το 90.59%. Η υποστήριξη της αναγνώρισης της κατανόησης του κειμένου είναι επίσης σημαντική, με τα ποσοστά "Πάρα πολύ" και "Πολύ" να είναι ίσα στο 36.47%. Ακόμη, το 32.94% προσαρμόζει τη διδασκαλία "Πάρα πολύ" και το 28.24% "Πολύ", ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (11.76% και 9.41%) δηλώνει "Λίγο" ή "Καθόλου". Η παροχή παραπάνω χρόνου στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις κατανέμεται πιο ισομερώς, με την πλειοψηφία να δηλώνει "Μέτρια" (32.94%). Οι εκπαιδευτικοί είναι ευέλικτοι στην αποδοχή πολλών τρόπων απάντησης, με το 36.47% να δηλώνει "Πάρα πολύ" και το 32.94% «Πολύ». Από τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει έντονη υποστήριξη και εφαρμογή στρατηγικών που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, με έμφαση στη σαφήνεια, την ενθάρρυνση και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.

**Πίνακας 2.18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συμπεριφορές τους κατά τη χρήση των πρακτικών αναγνωστικής κατανόησης**



### Κεφάλαιο 3: Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Ξεκινώντας με την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων παρατίθεται η συνοπτική τους ανάλυση:

#### Συνολική Ανάλυση

Δείγμα: Εκπαιδευτικοί/ές (N=85)

Γυναίκες: 66.7%, Άνδρες: 33.3%

Μέση Ηλικία: Περίπου 41-50 ετών (45,5, έτη) (Μ.Τ. 2.35)

Εμπειρία Εκπαίδευσης: Κυρίως 11-20 έτη (Μ.Τ. 3.36)

Ειδικότητα: Κυρίως Φιλολόγοι (50%)

Σχέση Εργασίας: Κυρίως Μόνιμοι/ες (82.4%)

Επίπεδο Σπουδών: Κυρίως Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (60%)

### **Ανάλυση Επιμόρφωσης**

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: 28.24% έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας: Μόνο το 12.94% έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση για αυτό το θέμα.

Ανάγνωση Δεξιοτήτων: Μόνο το 17.65% έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση για την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης.

### **Ανάλυση Στρατηγικών Αναγνωστικής Κατανόησης**

Οι κύριες στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι:

Χρήση οπτικών αναπαραστάσεων: 21.08%

Πρόβλεψη του θέματος: 17.49%

Αναζήτηση της κύριας ιδέας: 17.49%

Υπόδειξη της δομής του κειμένου: 12.56%

Καθοδηγούμενες ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό: 16.14%

### **Απόψεις για την Επίδραση της Διγλωσσίας**

Σχολικές Επιδόσεις: Το 35,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διγλωσσία επηρεάζει πολύ τις σχολικές επιδόσεις, ενώ το 20% πιστεύει ότι δεν επηρεάζει καθόλου.

Σημασία της Μητρικής Γλώσσας: Το 49,41% πιστεύει ότι η καλή γνώση της πρώτης/μητρικής γλώσσας διευκολύνει πολύ ή πάρα πολύ την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το 32,94% θεωρεί ότι διευκολύνει μέτρια και το 17,64% λίγο ή καθόλου.

### **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Κοινωνικός Στιγματισμός**

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Το 49,41% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα προγράμματα σπουδών βοηθούν πολύ ή πάρα πολύ τους/ις δίγλωσσους/ες εφήβους/ες, ενώ το 50,59% θεωρεί ότι η βοήθεια που παρέχεται είναι μέτρια, λίγο ή καθόλου σημαντική.

Κοινωνικός Στιγματισμός: Το 43,53% θεωρεί ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού, το 32,94% πιστεύει ότι υπάρχει μέτριος κοινωνικός στιγματισμός και το 8,24% θεωρεί ότι υπάρχει σημαντικός στιγματισμός.

Στη συνέχεια γίνονται συσχετίσεις μεταξύ κάποιων μεταβλητών.

### **3.1. Συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της πεποίθησής τους για την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/ριών**

Για να αναλύσουμε τη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της πεποίθησής τους για την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/ριών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μπορεί να μας δώσει μια εικόνα για το πόσο στενά σχετίζονται δύο μεταβλητές μεταξύ τους. Αυτός ο συντελεστής λαμβάνει τιμές από -1 έως 1. Μια τιμή που πλησιάζει το 1 υποδεικνύει μια θετική σχέση, ενώ μια τιμή που πλησιάζει το -1 υποδεικνύει μια αρνητική σχέση. Αν η τιμή είναι κοντά στο 0, αυτό υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Υπολογίστηκαν επίσης οι μέσες τιμές, οι τετραγωνικές αποκλίσεις και το άθροισμα των γινομένων των αποκλίσεων. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ( $r$ ) που υπολογίστηκε είναι περίπου -0.994, που δείχνει μια πολύ ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της πεποίθησής τους για την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/ριών. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να πιστεύουν ότι η διγλωσσία επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις.

### **3.2. Συχνότητα Χρήσης Αναγνωστικών Στρατηγικών ανά Ειδικότητα**

Σ' αυτό το σημείο εξετάστηκε το πώς διαφοροποιείται η χρήση αναγνωστικών στρατηγικών ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Από τον παρακάτω πίνακα, φαίνεται ότι οι φιλόλογοι έχουν τις υψηλότερες τιμές σε κάθε μεταβλητή, ενώ οι θεολόγοι έχουν τις χαμηλότερες. Ο μέσος όρος για κάθε ειδικότητα δείχνει ότι οι φιλόλογοι έχουν τις υψηλότερες τιμές σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες.

### Πίνακας 3.1. Εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα που χρησιμοποίησαν κάθε στρατηγική

Ειδικότητα	Χρήση Οπτικών Αναπαραστάσεων	Πρόβλεψη Θέματος	Αναζήτηση Κύριας Ιδέας	Υπόδειξη Δομής Κειμένου	Καθοδηγούμενες Ερωτήσεις
Φιλολόγος	12	10	8	15	12
Θεολόγος	1	2	3	0	1
Μαθηματικός	6	5	4	8	5
Φυσικός	5	4	3	5	5
Χημικός	2	3	4	0	3

### 3.3. Συσχέτιση Επιμόρφωσης με Χρήση Αναγνωστικών Στρατηγικών

Στην προσπάθεια να εντοπιστεί πώς διαφοροποιείται η χρήση αναγνωστικών στρατηγικών ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών υπολογίστηκε ο συντελεστής Pearson για κάθε ζεύγος μεταβλητών. Από την ανάλυση και των τριών ζευγών μεταβλητών 1) επιμόρφωση για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Χρήση Αναγνωστικών Στρατηγικών ( $r_1$ ), 2) επιμόρφωση για Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας και Χρήση Αναγνωστικών Στρατηγικών ( $r_2$ ) και 3) επιμόρφωση για Ενίσχυση Δεξιοτήτων Ανάγνωσης και Χρήση Αναγνωστικών Στρατηγικών ( $r_3$ ), αποδείχθηκε πως υπάρχει μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών και των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, παρουσιάστηκε αδυναμία υπολογισμού του  $r_3$  (και οι δύο μεταβλητές έχουν την ίδια τιμή 0 για τον αριθμό των ατόμων), που αποτέλεσε εμπόδιο στο να εξαχθούν συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ της ενίσχυσης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και της χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών.

### 3.4 Επίδραση της Εμπειρίας Εκπαίδευσης στην Επιμόρφωση

Για την αξιολόγηση της επίδρασης της εμπειρίας εκπαίδευσης στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, διασταυρώθηκαν οι μεταβλητές "Ετη Προϋπηρεσίας" και "Επίπεδο Σπουδών" με τη μεταβλητή "Επιμόρφωση". Από την ανάλυση τους

διαπιστώθηκε πως οι 18 εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη προϋπηρεσίας ανήκουν στο ποσοστό του 21,18% του δείγματος. Από αυτούς, 24, ή 28,24%, έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι 13 εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας αντιπροσωπεύουν το 15,29% του δείγματος. Από αυτούς, 11, ή 12,94%, έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Οι 24 εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας αποτελούν το 28,24% του δείγματος. Από αυτούς, 15, ή 17,65%, έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση που σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών. Οι 27 εκπαιδευτικοί με 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας αποτελούν το 31,76% του δείγματος. Από αυτούς, κανείς δεν έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με τα θέματα της ενίσχυσης δεξιοτήτων ανάγνωσης. Οι 3 εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας αντιπροσωπεύουν το 3,53% του δείγματος και κανείς από αυτούς δεν έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

Εφαρμόστηκε συνάμα η μέθοδος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας εκπαίδευσης. Γι' αυτόν τον σκοπό διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας εκπαίδευσης.

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας εκπαίδευσης.

Έπειτα, υπολογίστηκε ο στατιστικός δείκτης Kruskal-Wallis και ο p-value που σχετίζεται με αυτόν. Αν το p-value είναι κάτω από ένα καθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας (συνήθως 0.05), τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση.

Παρακάτω παρουσιάζεται ο υπολογισμός του στατιστικού δείκτη Kruskal-Wallis για τις ομάδες με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας εκπαίδευσης:

Ομάδα 1: 18 εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη προϋπηρεσίας, από τους οποίους 24% έχουν επιμορφωθεί.

Ομάδα 2: 13 εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας, από τους οποίους 12,94% έχουν επιμορφωθεί.

Ομάδα 3: 24 εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, από τους οποίους 17,65% έχουν επιμορφωθεί.

Ομάδα 4: 27 εκπαιδευτικοί με 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας, κανένας από τους οποίους δεν έχει επιμορφωθεί.

Ομάδα 5: 3 εκπαιδευτικοί με πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας, κανένας από τους οποίους δεν έχει επιμορφωθεί.

Ο στατιστικός δείκτης Kruskal-Wallis είναι  $X^2 = 7.257$  με 4 βαθμούς ελευθερίας. Το p-value που σχετίζεται με αυτόν τον δείκτη είναι περίπου 0.124. Καθώς το p-value είναι μεγαλύτερο από το καθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας του 0.05, δεν έχουμε αρκετά στοιχεία για να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Συνεπώς, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας εκπαίδευσης.

### 3.5 Συσχέτιση μεταξύ Επιλογής Διδακτικών Στρατηγικών και Εμπειρίας

Για να γίνει ο συσχετισμός μεταξύ επιλογής διδακτικών στρατηγικών και διδακτικής εμπειρίας, εφαρμόστηκε η μέθοδος ANOVA. Η μέθοδος ANOVA (Analysis of Variance) χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ τριών ή περισσότερων ομάδων. Στην προκειμένη περίπτωση, υφίστανται περισσότερες από τρεις ομάδες προϋπηρεσίας και προτιμήσεων στρατηγικών, άρα η ANOVA είναι μια καλή επιλογή για την ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, εξετάστηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προτίμηση διδακτικών στρατηγικών μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων προϋπηρεσίας.

Έγιναν λοιπόν οι εξής υποθέσεις:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προτίμηση διδακτικών στρατηγικών μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων προϋπηρεσίας.

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προτίμηση διδακτικών στρατηγικών μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων προϋπηρεσίας.

Μετά την εκτέλεση της μεθόδου, προέκυψε πως το p-value είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0.05, οπότε δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για να απορριφθεί η



μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον αριθμό των εκπαιδευτικών που επιλέγουν κάθε στρατηγική ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.

## Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με στόχο να διερευνήσει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της διγλωσσίας στην αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων εφήβων. Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίζονται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, με ποσοστό που ανέρχεται στο 66.7%. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών είναι περίπου 45.5 έτη, γεγονός που υποδεικνύει ότι πολλοί/ές από αυτούς/ές βρίσκονται στο μέσο της επαγγελματικής τους πορείας και σε μια ώριμη φάση της καριέρας τους. Αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 11 έτη προϋπηρεσίας. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό, καθώς δείχνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες διαθέτουν σημαντική εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τις πρακτικές και τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Οι φιλόλογοι αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αντιπροσωπεύοντας το 50% του συνολικού δείγματος. Αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς οι φιλόλογοι ασχολούνται άμεσα με τη γλώσσα και την ανάγνωση, που είναι κεντρικά θέματα της έρευνας. Επιπλέον, το 82.4% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι/ες, γεγονός που υποδηλώνει μια σταθερή επαγγελματική βάση και ενδεχομένως μεγαλύτερη αφοσίωση και εμπειρία στην εκπαιδευτική πρακτική.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε κρίσιμους τομείς που αφορούν τη διγλωσσία και την αναγνωστική κατανόηση. Συγκεκριμένα, μόνο το 28.24% είχε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 12.94% σε θέματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και το 17.65% σε θέματα ενίσχυσης δεξιοτήτων ανάγνωσης. Αυτό υποδεικνύει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχει

λάβει την απαραίτητη κατάρτιση για να υποστηρίξει αποτελεσματικά τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες. Σχετικά επίσης με τις διδακτικές στρατηγικές, η έρευνα ανέδειξε ότι η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων και η πρόβλεψη του θέματος είναι δύο από τις πιο σημαντικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων μαθητών/ριών. Η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων βοηθά τους/ις μαθητές/ριες να συνδέσουν τη νέα πληροφορία με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, ενώ η πρόβλεψη του θέματος ενισχύει την ικανότητά τους να κατανοούν το κείμενο σε βάθος.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις των εφήβων και τη σημασία της πρώτης/μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποκαλύπτουν μια ποικιλία απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι το 35,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η διγλωσσία επηρεάζει πολύ τις σχολικές επιδόσεις, ενώ το 20% πιστεύει ότι δεν επηρεάζει καθόλου, φανερώνει έναν διχασμό στις αντιλήψεις τους. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει σαφής ή ομοιόμορφη κατανόηση ή εμπειρία σχετικά με το πώς η διγλωσσία επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων. Επιπλέον, το 49,41% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην εκμάθηση της ελληνικής, αναγνωρίζοντας τη σημασία της πρώτης γλώσσας ως θεμελιώδες εργαλείο για την απόκτηση άλλων γλωσσών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά αντίθετα μπορεί να επιταχύνει τη διαδικασία, βοηθώντας τους/τις εφήβους να κατανοούν και να μεταφέρουν σύνθετες έννοιες από τη μία γλώσσα στην άλλη (Auerbach, 1993). Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό (32,94%) θεωρεί ότι η γνώση της πρώτης γλώσσας διευκολύνει μέτρια, ενώ το 17,64% πιστεύει ότι διευκολύνει λίγο ή καθόλου, φανερώνοντας ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν την ίδια σημασία στη μητρική γλώσσα ή αντιμετωπίζουν διαφορετικές εμπειρίες με δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες. Αυτή η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις ενδέχεται να οφείλεται σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διγλωσσία, σε περιβάλλοντα με ποικίλα επίπεδα υποστήριξης για δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες, ή σε προσωπικές εμπειρίες που επηρεάζουν τις απόψεις τους (Lucas & Villegas, 2011).

Αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι διχασμένες. Το 49,41% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα προγράμματα σπουδών βοηθούν πολύ ή πάρα πολύ τους/ις δίγλωσσους/ες εφήβους/ες, ενώ το 50,59% θεωρεί ότι η βοήθεια που παρέχεται είναι μέτρια, λίγο ή καθόλου σημαντική. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι υπάρχει ανάγκη για βελτιώσεις και προσαρμογές στα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να καλύπτονται καλύτερα οι ανάγκες των δίγλωσσων εφήβων. Η αντίληψη του κοινωνικού στιγματισμού λόγω της διγλωσσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δείχνει ότι η πλειοψηφία (43,53%) θεωρεί ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού. Ωστόσο, το 32,94% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπάρχει μέτριος κοινωνικός στιγματισμός και μόνο το 8,24% θεωρεί ότι υπάρχει σημαντικός στιγματισμός. Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν τη διγλωσσία ως αιτία στιγματισμού, υπάρχει μια σημαντική μερίδα που αναγνωρίζει την ύπαρξη κάποιου βαθμού κοινωνικού στιγματισμού, κάτι που θα μπορούσε να επηρεάσει την εκπαιδευτική τους προσέγγιση. Η παρουσίαση αυτών των δεδομένων αποκαλύπτει μια σημαντική διάσταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και το φαινόμενο του κοινωνικού στιγματισμού που σχετίζεται με τη διγλωσσία. Αυτά τα ζητήματα είναι καίρια για την ανάπτυξη και την ενσωμάτωση των δίγλωσσων εφήβων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό υπογραμμίζεται η ανάγκη προσαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων εφήβων, καθώς η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευσή τους (Baker, 2011). Επίσης, δίνεται έμφαση στην ενσωμάτωση της διγλωσσίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Cummins, 2000) και στην κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς/ές μαθητές/ριες, αποφεύγοντας τον κοινωνικό στιγματισμό που μπορεί να συνοδεύει τη διγλωσσία (Lucas & Villegas, 2011).

Η επίδραση της διγλωσσίας στην αναγνωστική κατανόηση φαίνεται να είναι μέτρια, όπως εκτιμά το 35,29% των εκπαιδευτικών, καθώς αναγνωρίζει ότι οι δίγλωσσοι/ες έφηβοι συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων. Αυτές οι δυσκολίες αποδίδονται κυρίως στην έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας και στη μη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών ανάγνωσης. Η αναγνωστική ευχέρεια είναι κρίσιμη για την κατανόηση κειμένων, καθώς συνδέεται με την ικανότητα των παιδιών να

επεξεργάζονται γρήγορα και αποτελεσματικά τις πληροφορίες που διαβάζουν (Grabe & Stoller, 2002). Επιπλέον, η διγλωσσία μπορεί να προκαλέσει καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της ευχέρειας στην ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα, καθώς οι μαθητές /ριες προσπαθούν να επεξεργαστούν πληροφορίες και στα δύο γλωσσικά συστήματα, κάτι που μπορεί να επιβαρύνει τη γνωστική τους λειτουργία και να επιβραδύνει την ανάγνωση (Bialystok, 2001). Η απουσία στρατηγικών, όπως η ενεργή εμπλοκή με το κείμενο και η ανάλυση του περιεχομένου, περιορίζει την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων, υποδεικνύοντας την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν αυτές τις δεξιότητες και θα υποστηρίξουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ακόμη να αναγνωρίζουν ότι οι δίγλωσσοι/ες μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στην απουσία χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης και στην έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας. Αυτές οι δύο παράμετροι είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και επεξεργασίας κειμένων, καθώς η αναγνωστική ευχέρεια συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα να κατανοεί κανείς γρήγορα και αποτελεσματικά γραπτά κείμενα (Grabe & Stoller, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενθαρρύνουν τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες να χρησιμοποιούν στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης με αρκετή συχνότητα. Οι στρατηγικές που περιλαμβάνουν τη σύνδεση του θέματος του κειμένου με τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις, καθώς και η αποτύπωση με δικά τους λόγια του περιεχομένου του κειμένου, είναι οι πλέον διαδεδομένες και έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν την κατανόηση και την απομνημόνευση του περιεχομένου (Grabe & Stoller, 2002). Αντίθετα, η πρακτική της περίληψης του κειμένου και των ερωτήσεων με συμπερασματικές απαντήσεις εφαρμόζονται λιγότερο συχνά. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει έντονη υποστήριξη και εφαρμογή στρατηγικών που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, με έμφαση στη σαφήνεια, την ενθάρρυνση και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους. Η διαχείριση λοιπόν της αναγνωστικής κατανόησης απαιτεί την ανάπτυξη στρατηγικών που συνδυάζουν γλωσσικές δεξιότητες και ήδη κατακτημένες γνώσεις (Bialystok, 2001).

Η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της πεποίθησής τους για την επίδραση της διγλωσσίας στις σχολικές επιδόσεις αναδεικνύει μια ενδιαφέρουσα δυναμική. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι

λιγότερο πιθανό να πιστεύουν ότι η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις, σε σύγκριση με τους νεότερους/ες συναδέλφους τους. Αυτή η πολύ ισχυρή αρνητική συσχέτιση υποδεικνύει μια έντονη αντίστροφη σχέση μεταξύ ηλικίας και αντιλήψεων σχετικά με τη διγλωσσία. Η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις μπορεί να σχετίζεται με διάφορους παράγοντες. Παλαιότεροι εκπαιδευτικοί μπορεί να βασίζονται σε πιο παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή να έχουν μακροχρόνια εμπειρία με δίγλωσσους/ες, η οποία τους επιτρέπει να δουν τη διγλωσσία ως λιγότερο προβληματική. Εναλλακτικά, οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί, πιθανόν με πιο πρόσφατη εκπαίδευση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και γλωσσικής εκπαίδευσης, μπορεί να είναι πιο ευαίσθητοι/ες στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι/ες και να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρχουν. Οι αντιλήψεις αυτές μπορούν επίσης να επηρεάζονται από την επαγγελματική κατάρτιση, τις προσωπικές εμπειρίες με δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες, καθώς και τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης (Baker, 2011).

Η ανάλυση της συχνότητας χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών ανά ειδικότητα ακολούθως υπέδειξε ότι οι φιλόλογοι έχουν τις υψηλότερες τιμές στη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών, ενώ οι θεολόγοι έχουν τις χαμηλότερες. Αυτό υποδηλώνει ότι οι φιλόλογοι εφαρμόζουν συχνότερα αναγνωστικές στρατηγικές σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες. Ο μέσος όρος για κάθε ειδικότητα επιβεβαιώνει αυτή την τάση. Στην προσπάθεια να εντοπιστεί πώς διαφοροποιείται η χρήση αναγνωστικών στρατηγικών ανά ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αποδείχθηκε ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών και των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, δεν ήταν δυνατός ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης λόγω έλλειψης μεταβλητότητας στις τιμές.

Η ανάλυση της επίδρασης της εμπειρίας εκπαίδευσης και του επιπέδου σπουδών στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αποκαλύπτει ότι η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ανάλογα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών, όπως μετράται από τα έτη προϋπηρεσίας ή το επίπεδο σπουδών τους. Αυτή η διαπίστωση υποδεικνύει ότι, παρά την ποικιλία στο επίπεδο εμπειρίας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν

επηρεάζεται σημαντικά από αυτούς τους παράγοντες. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η απόφαση να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα δεν εξαρτάται τόσο από την προηγούμενη εμπειρία ή το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να καθορίζεται από άλλους παράγοντες, όπως η προσωπική επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη, οι ανάγκες του σχολείου ή οι οργανωτικές πολιτικές επιμόρφωσης (Desimone, 2009).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τη σχέση μεταξύ της επιλογής διδακτικών στρατηγικών και της διδακτικής εμπειρίας δείχνει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προτιμήσεις διδακτικών στρατηγικών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικά επίπεδα προϋπηρεσίας. Αυτό υποδηλώνει ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγουν. Η έρευνα των Darling-Hammond και Bransford (2005) ενισχύει αυτήν την άποψη, υποδεικνύοντας ότι η προετοιμασία και η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων είναι πιο σημαντικές για την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών από ό,τι η διάρκεια της εμπειρίας τους. Επιπλέον, οι Cohen και Hill (2001) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να επηρεάζουν περισσότερο τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται, παρά η ίδια η εμπειρία. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι, παρόλο που η εμπειρία μπορεί να προσφέρει βάθος γνώσης και κατανόησης, η επιλογή διδακτικών στρατηγικών διαμορφώνεται και από άλλους παράγοντες, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη και οι πολιτικές εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας καταδεικνύει ότι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας και ενίσχυσης δεξιοτήτων ανάγνωσης αποτελεί σημαντικό ζήτημα. Αυτή η ανεπάρκεια είναι ιδιαίτερα ανησυχητική, δεδομένου ότι η κατάρτιση στους συγκεκριμένους τομείς είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/ριών. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις μπορεί να δυσκολεύονται να υιοθετήσουν στρατηγικές που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/ριών, κάτι που επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες (Cummins, 2000). Η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ η έλλειψη επιμόρφωσης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να ενσωματώσουν τις στρατηγικές αυτές στα Αναλυτικά



Προγράμματα Σπουδών (Grabe & Stoller, 2002). Επιπλέον, η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και πόρων αποτελεί επίσης εμπόδιο για τη διδασκαλία των δίγλωσσων εφήβων, εντείνοντας την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Lucas & Villegas, 2011). Η έρευνα υποστηρίζει ότι η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε πιο στοχευμένες στρατηγικές διδασκαλίας, συμβάλλοντας στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και των σχολικών επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών/ριών.

## Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας. Η ανάπτυξη και η προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων θα βοηθήσει τους/ις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των δίγλωσσων εφήβων και να εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που θα ενισχύσουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/ριών αλλά και τις συνολικές τους επιδόσεις. Το περιεχόμενο των επιμορφώσεων θα πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικές και τεχνικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές, καθώς και πρακτικές οδηγίες για την εφαρμογή τους στην τάξη. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές που μαθαίνουν στα επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν mentoring, συνεργατικές ομάδες και πρόσβαση σε ειδικούς συμβούλους. Η συνεχιζόμενη υποστήριξη θα διασφαλίσει την αποτελεσματική εφαρμογή των στρατηγικών αυτών και θα βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων εφήβων.

Συνάμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών πρέπει να προσαρμοστούν, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/ριών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εισαγωγή διδακτικών υλικών και στρατηγικών που υποστηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται για τη μείωση του κοινωνικού στιγματισμού που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ευαισθητοποίησης και της προώθησης μιας κουλτούρας αποδοχής και κατανόησης στη σχολική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα προσφέρει σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και υπογραμμίζει την ανάγκη για ενίσχυση της επιμόρφωσης και της υποστήριξής τους στον τομέα της διγλωσσίας και της αναγνωστικής κατανόησης. Η βελτίωση αυτών των τομέων θα συμβάλει σημαντικά στην προαγωγή μιας πιο συμπεριληπτικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

## 6.1. Περιορισμοί της Έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι το μέγεθος και η σύνθεση του δείγματος. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών ήταν μικρός (85 άτομα) και προέρχεται από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, γεγονός που μπορεί να περιορίζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Ένας άλλος πολύ σημαντικός περιορισμός είναι η έλλειψη ποιοτικών δεδομένων που θα μπορούσαν να προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Παρόλο που τα ποσοτικά δεδομένα παρέχουν μια γενική εικόνα, οι ποιοτικές συνεντεύξεις ή οι εθνογραφικές μελέτες θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τα ευρήματα και να αποκαλύψουν πιο λεπτομερείς πτυχές των διδακτικών πρακτικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών.

## 6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Για να ενισχυθεί η κατανόηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία, είναι απαραίτητη η διεύρυνση της έρευνας με μεγαλύτερα και πιο ποικιλόμορφα δείγματα. Επιπλέον, η διερεύνηση των επιδράσεων της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας στη διδακτική πρακτική θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η επίδραση της εμπειρίας και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών. Οι ποιοτικές μελέτες, όπως οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις στην τάξη, θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για το πώς οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις στρατηγικές αυτές στην πράξη και πώς αντιλαμβάνονται την επίδρασή τους στους/ις μαθητές/ριες.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Botsas, G., & Padeliadou, S. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 15, 491-509.
- Δαμανάκης, Μ. (2000), Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας- Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής.
- Δενδρινού, Β. (2001). *Διγλωσσία*. Στο : Χρηστίδης Α-Φ (επιμ). Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα, επιμ. Α. Φ. Χρηστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ζάγκα, Ε. Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (Eds) *Cross-curricular approaches to language education* (σσ. 172-190). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Κριτική.
- Κατσιμαλή, Γ. (2015). Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 1-10). ΑΠΘ.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Οδηγός επιμόρφωσης:

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 21–36). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λυκίδη, Σ.-Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Διπλωματική εργασία, πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα.

Μανιάτης, Π. (2009). Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα: Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική. Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση, 11-12, 48- 75.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*.

Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2003). Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 159-169.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Έκδοση του συγγραφέα.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη. Στο Ι. Ευδοκιμίδης & Κ. Πόταγας (επιμ.) *Συζητήσεις για το λόγο* (σελ. 199–218). Θεσσαλονίκη: Συνάψεις/ Κοινός Τόπος.

Σελλά - Μάζη Ε.(χ.χ). Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σελλά - Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη - Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20- 61). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο* (σσ. 109-140). Αθήνα: Gutenberg.

- Σπανού, Κ. (2008). Κατανόηση γραπτού λόγου. Στο: Α. Ψάλτου-Joyce (συντ.) Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα (ηλεκτρονική έκδοση). Ανακτήθηκε στις 17/03/2017 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/education/proposals/02a.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/02a.html).
- Στάμου, Α., Γρίβα, Ε., Μπούρας, Σ., & Ντίνας, Κ. (2019). 'Εμείς'/οι 'Άλλοι'—'Εδώ'/'Εκεί': Μια Κριτική Ανάλυση του Λόγου Μεταναστών/τριών Μαθητών/τριών Αλβανικής Καταγωγής. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 18(71), 89-109.
- Σταμούλη, Σ. & Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη Εισαγωγή στη Διγλωσσία. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.), *Επιμορφωτικός Οδηγός: Βασικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (επίπεδα Α1-B2)*, 21-42. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ. έκδοση.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ ΑΕΒΕ.
- Τηλιοπούλου, Μ. - Α. (2015). Φωνολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, Ε. & Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σ. 11-48). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi\\_tis\\_leitourgias\\_twn\\_TY.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf)
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. *Αθήνα: Gutenberg*.
- Τσιπλάκου, Σ. 2022. «Εναλλαγή γλωσσών». Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Gutenberg.429-461.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας». Στο *Επιστήμες Αγωγής, Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*, θεματικό τεύχος, 37-50. [http://users.auth.gr/tsokalid/files/epistimes\\_agogis.pdf](http://users.auth.gr/tsokalid/files/epistimes_agogis.pdf).
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Χατζηδάκη, Α. (2000β) Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: Σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 397- 403.

Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη, Χ. (2023). *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-359>.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Σόρκος, Γ. (2022). Η «Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ως Μέσο Υποστήριξης της Διαφορετικότητας: Το Θεωρητικό Πλαίσιο μιας Παιδαγωγικής Πρότασης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2022(2), 183-202.

## **Ξενόγλωσση**

Auerbach, E. R. (1993). Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.

Abu Rabia, R., & Siegel, L. (2002). Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arab Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 661-678.

Alzahrani, T., & Leko, M. (2018). The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1302372>.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.

- Beardsmore, H. & B. (1986). *Bilingualism: Basic Principles* (Second Edition), England: Multilingual matters LTD.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bogaert, R., Merchie, E., Van Ammel, K., & Van Keer, H. (2023). The impact of a tier 1 intervention on fifth and sixth graders' reading comprehension, reading strategy use, and reading motivation. *Learning Disability Quarterly*, 07319487221145691.
- Bonifacci, P., Canducci, E., Gravagna, G., & Palladino, P. (2017). English as a foreign language in bilingual language-minority children, children with dyslexia and monolingual typical readers. *Dyslexia*, 23(2), 181-206.
- Browne, A. (2002). *A Practical Guide to Teaching Reading in the Early Years*. London: Paul.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2008). *Learning policy: When state education reform works*. Yale University Press.
- Constantinidou, M., & Stainthorp, R. (2009). Phonological awareness and reading speed deficits in reading disabled Greek-speaking children. *Educational Psychology*, 29(2), 171-186.
- Cummins, J. (2000). Second language teaching for academic success: A framework for school language policy development. In Symposium – a second language perspective on learning (pp. 324-344). Stocholm, National Center for Swedish as a second language. Retrieved [April 28th, 2023] from [https://www.andrasprak.su.se/polopoly\\_fs/1.83995.1333706309!/menu/standard/file/2000\\_19\\_Cummins\\_Eng.pdf](https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83995.1333706309!/menu/standard/file/2000_19_Cummins_Eng.pdf)
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum* 19, 15–20.

- Damanakis, M. (2005), «European and Intercultural Dimension in Greek Education» *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 1, pp. 79-88.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- DePoy, E., & Gitlin, L. N. (2019). *Introduction to research E-book: understanding and applying multiple strategies*. Elsevier Health Sciences.
- Desimone, L. M. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures*. *Educational Policy*, 43(3), 153-161.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup, & J. Samuels (Eds), *What research has to say about reading instruction*, (3<sup>rd</sup> ed.), 205-242. Newark, DE: International Reading Association.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E., & Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), 42-56.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340.
- Gil Martinez, N. E. (2021). *Dyslexia in bilingualism: A case study of an English-Norwegian bilingual child with developmental dyslexia* (Master's thesis, University of Agder).
- Giovannoli, J., Martella, D., Federico, F., Pirchio, S., & Casagrande, M. (2020). The impact of bilingualism on executive functions in children and adolescents: A systematic review based on the PRISMA method. *Frontiers in Psychology*, 11, 574789.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588-601.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2014). 'Invisible' Bilingualism - 'Invisible' Language Ideologies: Greek Teachers' Attitudes towards Immigrant Students' Heritage

Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 60-72.

Goodman, D.(2007). Performance Phenomena in Simultaneous and Sequential Bilinguals: a Case Study of Two Chilean Bilingual Children, *Literatura y Linguística*, N°18 ISSN 0716-5811 /pp. 219-232.

Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of dyslexia* 46(1): 1-20.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education* 7(1): 6–10.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.

Griffin, P., Burns, M. S., & Snow, C. E. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children.

Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Halsted, L. (2013). The effects of family structure on the development of bilinguality. *Psychology*, 4(09), 688.

Hopewell, S. (2011). Leveraging bilingualism to accelerate English reading comprehension. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 603-620.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395.

- Jalali-Moghadam, N. (2015). Childhood Bilingualism and Reading Difficulties: Insights from Cognition and Pedagogy (Doctoral dissertation, Örebro university).
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(2), 259-266.
- Karananou, K., Rousoulioti, T., & Kontoulis, C. (2022). Multicultural approaches to non-intercultural schools: Greek language teachers' views and attitudes in mixed classes in the center of Athens. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 24, 420-439.
- Lockiewicz, M., & Jaskulska, M. (2019). NL reading skills mediate the relationship between NL phonological processing skills and a foreign language (FL) reading skills in students with and without dyslexia: a case of a NL (Polish) and FL (English) with different degrees of orthographic consistency. *Annals of Dyslexia*, 69, 219-242.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2011). Preparing Culturally Responsive Teachers: *Rethinking the Curriculum*. Journal of Teacher Education.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 13-27.
- McMahon, A. (2003). Ιστορική Γλωσσολογία: Η θεωρία της γλωσσικής μεταβολής (σσ. 285-320, 401-410, 429-438). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mekuria, A., Bushisho, E. W., & Wubshet, H. (2024). The effects of reading strategy training on students' reading strategy use and critical reading ability in EFL reading classes. *Cogent Education*, 11(1), 2310444.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of*



*the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). Understanding and teaching reading comprehension: A handbook. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pearson, P. D., & Duke, N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 247-258). The Guilford Press.
- Protopapas, A. (2014). Learning to read Greek. In L. T. W. Verhoeven & C. A. Perfetti (Eds.), *Reading acquisition across languages and writing systems: An international handbook*. Cambridge University Press.
- Pressley, T., Allington, R. L., & Pressley, M. (2023). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Publications.
- Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11(2), 116-131.
- Romaine, S. (2013). "The Bilingual and Multilingual Community". In T. K. Bhatia & W. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Second edition. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 445-465. Διαθέσιμο στο: [\\_\\_\\_\\_\\_org.proxy.eap.gr/10.1002/9781118332382](https://www.eap.gr/10.1002/9781118332382).
- Schambach, J. (2006). Childhood bilingualism: Problems and possibilities (Master's thesis, University of Kansas).
- Short, D. (1991). *Integrating language and content instruction: Strategies and techniques*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Siegel, L. (2016). Bilingualism and Dyslexia: The case of children learning English as an additional language. In *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (pp. 137-147). Routledge.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 327–340.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.

## Παράρτημα : «Ερωτηματολόγιο της έρευνας»

### Ερωτηματολόγιο έρευνας

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο των σπουδών μου του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών ΑΔΕ «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου διεξάγω έρευνα και εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με τίτλο «Πρακτικές εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων εφήβων». Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς θα αναδειχθούν οι απόψεις και εμπειρίες σας και ευελπιστώ να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία, εφόσον το επιθυμείτε, θα είναι στη διάθεσή σας μετά την ολοκλήρωση της εκπόνησης της διπλωματικής. Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Κορωνιάδου Βασιλική, ΠΕ02

**\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση**

### Α. Δημογραφικά στοιχεία

A.1. Φύλο: \*

Άντρας

Γυναίκα

A.2. Ηλικία: \*

έως 30

31- 40

41 - 50

51 - 60

60+

A.3. Έτη προϋπηρεσίας: \*

έως 5 έτη

6 -10 έτη

11 - 20 έτη

21 -30 έτη

30+ έτη

A.4. Ειδικότητα: \*

ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΘΕΟΛΟΓΟΣ

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ

ΦΥΣΙΚΟΣ

ΧΗΜΙΚΟΣ

A.5. Σχέση εργασίας: \*

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Άλλο:

A.6. Επίπεδο σπουδών: \*

Πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικός Τίτλος

Άλλο:

A.7. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; \*

Ναι

Όχι

A.8. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας; \*

Ναι

Όχι

A.9. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών/τριών; \*

Ναι

Όχι

## **B. Διγλωσσία και πρακτικές εκπαιδευτικών**

Πριν απαντήσετε στις ερωτήσεις κρίνεται σκόπιμο να διαβάσετε τον ορισμό της **διγλωσσίας**. Ως **δίγλωσσο** θεωρείται το άτομο που χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες στην καθημερινή του ζωή σε έναν συγκεκριμένο τόπο, με σκοπό να ανταποκριθεί σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις.

B.1. Πιστεύετε πως η διγλωσσία επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών; (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

1

2

3

4

5

B.2. Θεωρείτε πως η καλή γνώση της πρώτης/μητρικής γλώσσας στα δίγλωσσα παιδιά διευκολύνει την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας; (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

1

2

3

4

5

B.3. Πιστεύετε πως τα σημερινά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών βοηθούν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις; (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

1

2

3

4

5

B.4. Πιστεύετε πως η διγλωσσία αποτελεί λόγο κοινωνικού στιγματισμού των δίγλωσσων μαθητών/τριών; (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

1

2

3

4

5

B.5. Πιστεύετε πως η διγλωσσία επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών; (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

1

2

3

4

5

B.6. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών; (**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5**)

\*

	1	2	3	4	5
Η έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας					

Το μειωμένο λεξιλόγιο					
-----------------------	--	--	--	--	--

Η απουσία χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης					
----------------------------------------	--	--	--	--	--

	1	2	3	4	5
Η έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας					

Το μειωμένο λεξιλόγιο					
-----------------------	--	--	--	--	--

Η απουσία χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης					
----------------------------------------	--	--	--	--	--

B.7. Γνωρίζετε κάποιες από τις παρακάτω στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης; (Μπορείτε να δώσετε πάνω από μία απαντήσεις) \*

Χρήση οπτικών αναπαραστάσεων (γραφήματα, λίστες, διαγράμματα κτλ.)

Πρόβλεψη του θέματος

Αναζήτησή της κύριας ιδέας

Υπόδειξη της δομής του κειμένου

Καθοδηγούμενες ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό

Διατύπωση αποριών από τους/τις μαθητές/ριες

B.8. Κατά τη γνώμη σας, ενθαρρύνετε τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν κάποιες από τις παραπάνω στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης; (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

1

2

3

4

5

B.9. Κατά τη γνώμη σας, χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία σας πρακτικές που να προάγουν τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών; (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

1

2

3

4

5



B.10. Κατά τη γνώμη σας, ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε κατά τη διδακτική διαδικασία που να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών;  
(Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5) \*

	1	2	3	4	5
Ζητάω από τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να κάνουν πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου διαβάζοντας τον τίτλο του.					

Ζητάω από τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να κάνουν πρόβλεψη για το θέμα του κειμένου κοιτάζοντας πιθανές εικόνες που το περιστοιχίζουν. εικόνες που το περιστοιχίζουν.					
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Ενθαρρύνω τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να συνδέσουν το θέμα του κειμένου με τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις.					
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Ενθαρρύνω τους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να αποτυπώσουν με δικά τους λόγια το περιεχόμενο του κειμένου.					
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Ζητάω από τους /ις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να υπογραμμίσουν τις λέξεις κλειδιά του κειμένου.					
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Θέτω ερωτήσεις που οι απαντήσεις βρίσκονται μέσα στο κείμενο.					
---------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Θέτω ερωτήσεις με συμπερασματικές απαντήσεις.					
-----------------------------------------------	--	--	--	--	--

Ζητάω να κάνουν περίληψη του κειμένου.					
----------------------------------------	--	--	--	--	--

B.11. Όταν κάνω χρήση των παραπάνω πρακτικών, ακολουθώ τις παρακάτω συμπεριφορές: (*Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5*) \*

	1	2	3	4	5
Υποδεικνύω με σαφήνεια τα βήματα της ανάγνωσης μέχρι να γίνω κατανοητός/η.					

Δίνω περαιτέρω χρόνο στους/ις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να ακολουθήσουν τις στρατηγικές ανάγνωσης που τους/ις δίδαξα.					
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου ανάλογα με τις ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών/ριών στην κατανόηση του κειμένου.					
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Δέχομαι ποικίλους τρόπους απάντησης (γραφή, ζωγραφική, κλπ) για να μην αποκλείω τους/ις μαθητές/ριες με χαμηλές δεξιότητες.					
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!!

Με εκτίμηση, Κορωνιάδου Βασιλική

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.