



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η χρήση της Εικονογραφικής Μεθόδου Μαυρομμάτη  
Δώρας για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές της  
Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας**

POST GRADUATE THESIS

**The use of Iconographic Method Maurommati Dora on the linguistic intergra-  
tion of spelling in students of the Greek language as a second/ foreign lan-  
guage**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

**Μαρία Καπογιάννη**

Maria Karogianni

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Ιωάννης Παναγάκος**

Ioannis Panagakos

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2023



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **The use of Iconographic Method Maurommati Dora on the linguistic intergration of spelling in students of the Greek language as a second/ foreign language**

NAME OF STUDENT: Maria Kapogianni

Registration Number: 21032

[mscedt21032@uniwa.gr](mailto:mscedt21032@uniwa.gr)

FIRST SUPERVISOR

Ioannis Panagakos

SECOND SUPERVISOR

Panagiotis Piliouras

AIGALEO 2023

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/2/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Παναγάκος Ιωάννης	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Πήλιουρας Παναγιώτης	

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Καπογιάννη Μαρία του Παναγιώτη με αριθμό μητρώου 21032 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, τελειώνει και ένα όμορφο ταξίδι στη γνώση. Αισθάνομαι από καρδιάς την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους με βοήθησαν και μου στάθηκαν.

Πρωτίστως, τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Παναγάκο Ιωάννη, για τη γενική καθοδήγηση και τη βοήθεια που μου παρείχε.

Μεγάλες ευχαριστίες στην κ. Μαυρομάτη Δώρα, δίνοντας την άδειά της για χρήση των εικονογραφημάτων και στοιχείων από το βιβλίο της.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ σε όλη την οικογένειά μου, τους γονείς μου και τον αδερφό μου, που όλα τα χρόνια είναι δίπλα μου και με στηρίζουν σε όλα μου τα βήματα.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε έναν σπουδαίο άνθρωπο που με παρακινεί και με ωθεί να δίνω πάντα τον καλύτερο μου εαυτό.

## **Αφιέρωσεις**

Στους γονείς μου.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Οι αυξανόμενες αλλαγές στην κοινωνική δομή της χώρας μας εξαιτίας της εισροής μεταναστών φέρνει στο προσκήνιο την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο εξαρτώμενο από αυτές τις συνθήκες, βάζοντας την ελληνική εκπαίδευση στη χρήση μίας νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης με στόχο την πολυπολιτισμικότητα. Η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας έχει φέρει στην επιφάνεια τη διερεύνηση νέων μεθόδων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο την κατάλληλη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Μία τέτοια προσπάθεια αποτελεί και η παρούσα διπλωματική εργασία, έχοντας ως βάση της την εφαρμογή μιας πολυαισθητηριακής μεθόδου, της Εικονογραφικής Μεθόδου Μαυρομμάτη Δώρα, και διερευνώντας την αποτελεσματικότητά της στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής των αλλοδαπών μαθητών.

**Σκοπός:** Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εικονογραφικής μεθόδου στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών που κατέχουν τα Ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα και παρακολουθούν το τμήμα ΖΕΠ II και κατά πόσο διαφέρει η επίδοση των μαθητών με τη χρήση της παραδοσιακής διδασκαλίας και τη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου με τα εικονογραφήματα κατά τη διδασκαλία των λέξεων.

**Μέθοδος:** Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκαν 20 τυχαίες λέξεις από τα βιβλία της Μαυρομμάτη Δώρας για τη διδασκαλία μέσω της εικονογραφικής μεθόδου. Η διδασκαλία των λέξεων στο δείγμα των 10 μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ΖΕΠ II έγινε αρχικά με παραδοσιακό τρόπο, ελέγχθηκε έπειτα η σωστή ορθογραφία των λέξεων μέσω της υπαγόρευσης με τυχαίο τρόπο. Στη συνέχεια ακολούθησε η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση των εικονογραφημάτων. Οι ελκυστικές εικόνες κατάφεραν να γοητεύσουν τους μαθητές και να τους ωθήσουν στην απαραίτητη γνώση. Ακολούθησε η τελική αξιολόγηση με τον ίδιο τρόπο της υπαγόρευσης με στόχο να διερευνηθεί η βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα με τη σύγκριση της αρχικής και τελικής αξιολόγησης καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της πολυαισθητηριακής μεθόδου. Η μείωση των λαθών στην ετυμολογία των λέξεων στην τελική αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό γεγονός

που θα ήταν προσοδοφόρο να ερευνηθεί ακόμα περισσότερο. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 27.

**Συμπεράσματα:** Η χρήση της εικονογραφικής μεθόδου Μαυρομάτη Δώρα κατάφερε να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών στον τομέα της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων σε επίπεδο ετυμολογίας. Η χρήση γενικότερα πολυαισθητηριακών μεθόδων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για ενεργό μάθηση και θετική διάθεση για τη νέα γλώσσα. Σημαντική αναφορά πρέπει να γίνει πως αντίστοιχα οι δίγλωσσοι μαθητές ακολουθούν την αναπτυξιακή πορεία και τα στάδια της ορθογραφικής δεξιότητας όπως οι μονόγλωσσοι μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, διγλωσσία, δεύτερη/ ξένη γλώσσα, μοντέλα διαχείρισης, τάξη υποδοχής, εικονογραφική μέθοδος Μαυρομάτη Δώρα, εικονογραφήματα, ορθογραφημένη γραφή.



## Abstract

**Introduction:** The increasing changes in the social structure of our country due to the importation of immigrants brings to the fore the education of foreign students. Bilingualism is a phenomenon dependent on these conditions, putting Greek education to use a new educational approach aimed at multiculturalism. The change in the educational system and the adoption of alternative teaching methods has brought to the surface the investigation of new methods and educational interventions aimed at the appropriate education of foreign students. This thesis is one such effort, based on the application of a multi-sensory method, the Iconographic Method Mavrommati Dora, and investigating its effectiveness in the development of foreign students' spelling.

**Purpose:** This thesis aims to investigate the effectiveness of the Iconographic Method in the development of the spelling skill of students who speak Greek as a second/foreign language and attend the ZEP II and to what extent the performance of the students differs with the use of traditional teaching and the use of the multisensory method with iconographies in teaching words.

**Method:** For the implementation of the research, 20 random words were selected from the books of Mavrommati Dora for teaching through the Iconographic Method. The teaching of the words to the sample of 10 students attending the ZEP II was initially done in a traditional way, then the correct spelling of the words was checked through dictation in a random way. Then followed the didactic intervention using the iconographies. Attractive images manage to captivate the students and be driven by the necessary knowledge. This was followed by the final assessment in the same way of inclusion with the aim of investigating the improvement of the students' spelling skills.

**Results:** The results comparing the first and final assessment demonstrate the effectiveness of the multisensory method. The reduction of word etymology errors in the final assessment is an important fact that would be profitable to investigate further. The comparison of the results was done using the statistical program IBM SPSS Statistics 27.

**Discussion:** The use of the Iconographic Method Mavrommati Dora managed to improve the performance of students in the field of spelling words at the level of etymology. The use of multisensory methods in general enables students to learn actively and have a pos-

itive attitude towards the new language. Important mention should be made of that bilingual students follow the same development course and stages of spelling skill as monolingual students.

**Key words:** interculturality, multiculturalism, bilingualism, second/foreign language, management models, reception classroom, Iconographic Method Mavrommati Dora, iconographies, orthographic writing

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vi
Περίληψη .....	vii
Abstract .....	ix
Συνομογραφίες .....	xiii
Πρόλογος .....	1
Εισαγωγή .....	3
Κεφάλαιο 1. Διγλωσσία .....	5
1.1. Διγλωσσία και Ελληνική Κοινωνία .....	5
1.2. Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών .....	10
1.2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	10
1.2.2. Η διαπολιτισμική δεξιότητα .....	12
1.3. Παράγοντες Επίδρασης στην Κατανόηση μιας Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας .....	15
Κεφάλαιο 2. Πολυπολιτισμικότητα .....	16
2.1. Μοντέλα Διαχείρισης .....	16
2.2. Φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής .....	20
Κεφάλαιο 3. Ορθογραφημένη Γραφή .....	22
3.1. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης .....	23
3.2. Αξιολόγηση ορθογραφίας .....	28
3.3. Σημασία αλφαβητικής αρχής και φωνολογικής ενημερότητας .....	32
Κεφάλαιο 4. Εικονογραφική Μέθοδος .....	32
4.1. Διδασκαλία μέσω της Εικονογραφικής Μεθόδου .....	33
Κεφάλαιο 5. Έρευνα .....	35
5.1. Ερευνητικά ερωτήματα .....	35
5.2. Μεθοδολογία .....	36
5.2.1. Εργαλείο της έρευνας .....	36
5.2.2. Συμμετέχοντες .....	37
5.2.3. Διαδικασία .....	37
5.2.4. Μετρήσεις Λαθών .....	39
5.2.5. Κριτήριο Επιτυχίας .....	40
5.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	40
5.3.1. Σύγκριση λαθών αρχικής και τελικής αξιολόγησης .....	40

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>42</b>
<b>6.1. Περιορισμοί έρευνας &amp; Προεκτάσεις.....</b>	<b>46</b>
<b>Αναφορές.....</b>	<b>48</b>
<b>Πηγές Εικόνων.....</b>	<b>56</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>57</b>

## Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

Γ2

Γ1

Ελληνική ορολογία

Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα

Μητρική Γλώσσα

## Πρόλογος

Η εικονογραφική μέθοδος σχεδιάστηκε και επινοήθηκε το 1989-1999 από την ειδική παιδαγωγό Δώρα Μαυρομμάτη. Αυτή είναι μια μέθοδος που πραγματικά βοηθά όλους τους μαθητές να κατανοήσουν την ελληνική ορθογραφία, ακόμα και αυτούς που δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα. Ένας γρήγορος και διασκεδαστικός τρόπος για τα παιδιά να μάθουν πώς να γράφουν λέξεις χωρίς να τις επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά. Ένα εικονογράφημα είναι μια λέξη που αποτελείται από γράμματα που έχουν σχεδιαστεί με συγκεκριμένο τρόπο. Απεικονίζουν ανθρώπους και πράγματα και έχει νόημα ως ιστορία.

Η διδασκαλία της γραφής εστιάζει κυρίως στη διδασκαλία της ορθογραφίας και της σωστής γραφής, με λιγότερη έμφαση στη δημιουργία πλήρως ενοποιημένων κειμένων με συνοχή και νόημα. Έχει σημειωθεί ότι δεν υφίσταται συστηματική διδασκαλία ορθών δεξιοτήτων και στρατηγικών γραφής, καθώς θεωρείται ότι αυτές δύνανται να διδαχθούν μέσω της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων.

Η εικονογραφική μέθοδος στοχεύει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στη συγγραφή μεγάλου αριθμού λέξεων επανειλημμένα, προκειμένου να διδαχθούν το ετυμολογικό μέρος των λέξεων. Θα ήταν επίσης χρήσιμο να μάθουμε εάν οι μεθοδολογίες που βασίζονται στην απομνημόνευση βοηθούν πραγματικά τους μαθητές που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα να μάθουν να γράφουν ορθογραφημένα τις λέξεις που διδάσκονται.

Οι εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο με τις εισροές μεταναστών έχει επιφέρει πολλές αλλαγές στο κοινωνικό πλαίσιο των χωρών της Ευρώπης. Στην εποχή με τους ραγδαίους ρυθμούς, την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική εξέλιξη και την κοινωνία της πληροφορίας, οι μετακινήσεις μεταναστών ή προσφύγων είναι ένα αναπτυσσόμενο φαινόμενο. Έτσι, οι σύγχρονες κοινωνίες μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικές. Η διαφορετική γλωσσική ή/και πολιτισμική καταγωγή αυτών των κοινωνιών μας έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων πλαισίων, ταυτοτήτων και συνθηκών διαβίωσης. Η πολυπολιτισμικότητα της σημερινής κοινωνίας αποτυπώνεται και στο σχολικό πλαίσιο, καθώς η τάξη είναι η μικρογραφία της κοινωνίας με πολλούς πολιτισμούς και γλώσσες. Το περιβάλλον του σημερινού ελληνικού σχολείου χαρακτηρίζεται πλέον ως πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2014), συνέπεια των μεγάλων μεταναστευτικών ροών στην Ελλάδα κατά κύριο λόγο αλλά στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Η διγλωσσία είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο όπου εμφανίζει μία συνεχόμενη αύξηση κυρίως των εισροών, όπως προαναφέρθηκε. Κατά αυτό τον τρόπο το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θα αποτελέσει τη νέα εκπαιδευτική προσέγγιση στην πολυπολιτισμική αυτή κοινωνία, που συνεχώς μεταβάλλεται. Σκοπός είναι η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος για να διευκολυνθεί η επικοινωνία όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κοσμέτος, 2012).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία σκοπός είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης της Εικονογραφικής Μεθόδου Μαυρομάτη Δώρα για τη σωστή εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν το τμήμα υποδοχής ΖΕΠ II που βρίσκεται στο σχολείο που φοιτούν. Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης των εικονογραφημάτων στη διδασκαλία αποζητά να αναδείξει τη χρησιμότητα των πολυαισθητηριακών μεθόδων στον χώρο του σχολείου. Φυσικά αναγκαίο είναι να αναδειχθεί και η απαραίτητη σημασία που πρέπει να δοθεί για αλλαγή του τρόπου προσέγγισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στον τρόπο διδασκαλίας τους.

## Εισαγωγή

Ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, έναν κόσμο εθνών. Άλλωστε πριν από χιλιάδες χρόνια η κοινωνία μας δεν ήταν συμπαγής. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, κοινωνίες και πολιτισμοί με διαφορετικό πολιτισμικό και πολιτικό υπόβαθρο ήρθαν σε επαφή και προσπάθησαν να συνυπάρξουν. Ωστόσο, ειδικά στη σύγχρονη κοινωνία, η ανάγκη διαχείρισης του «διαφορετικού» και συνύπαρξης με τους «άλλους» συνυπάρχουν στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας.

Στη συνέχεια, θα δοθούν οι ορισμοί της πολυπολιτισμικότητας και της της διαπολιτισμικότητας και πώς συνδέονται αυτοί οι δύο όροι με την εκπαίδευση. Οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» έχουν κοινό με τον όρο «πολιτισμός». Σύμφωνα με τον Seelye στον Νικολάου (2010), ο πολιτισμός θεωρείται μια ευρεία έννοια και περιλαμβάνει αρκετές πτυχές της ομαδικής ζωής. Ένα ευέλικτο και πολύπλοκο σύνολο από συστήματα που περιλαμβάνει «γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνη, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσα και μη λεκτική επικοινωνία». Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει την απλή διαδικασία συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών. Αντιθέτως, η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» περιγράφει λεπτομερέστερα τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ αυτών των διαφορετικών πολιτισμών της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν προκύπτει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης, 1993).

Σύμφωνα με τον Hohmann στον Δαμανάκη (2005), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» περιγράφει την εκπαίδευση όπως «θα έπρεπε να είναι» και διαχωρίζοντας τον από τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» που περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή το «τι είναι». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία και περιλαμβάνει τις αξίες και τις αρχές που ιδανικά διέπουν ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κύριος στόχος των σύγχρονων σχολείων είναι «η εξισορρόπηση των ανισοτήτων, η εξάλειψη των προκαταλήψεων και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών συνεργασίας, επικοινωνίας και σεβασμού μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές» (Νικολάου, 2010).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συναντήσεις και διαδραστικές συζητήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια αλληλεγγύης με τους συνανθρώπους, ανεξαρτήτως της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας. Ωστόσο, η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν εφαρμόστηκε πλήρως στο ελληνικό εκπαιδευτικό



σύστημα, ώστε να καταφέρει να δημιουργηθεί ένα «σχολείο για όλους». Τα «σημεία» που εμποδίζουν το έργο του σχολείου για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι ο μονοπολιτισμικός του χαρακτήρας, η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων καθώς η αδυναμία παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Στην Ελλάδα, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 όπου κρίθηκε αναγκαία η ένταξη των παλλινοστούντων μαθητών στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές κοινότητες της χώρας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Είναι ολοφάνερο ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα και σήμερα, βρίσκεται σε αρχικό στάδιο όσον αφορά τη διδασκαλία και την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και κρίνεται, τις περισσότερες φορές, απροετοίμαστο να καλύψει τις αυξανόμενες ανάγκες που απορρέουν από την εισροή προσφύγων και μεταναστών. Έτσι, ενώ αποδέχονται τις διαφορές στον τρόπο ζωής και το πολιτιστικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, δεν μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή των πρακτικών και των αντιλήψεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό το σημαντικό γεγονός οδηγεί τους αλλοδαπούς μαθητές να αλλάξουν, να προσαρμοστούν ακόμη και να εγκαταλείψουν το σχολείο καθώς το σχολείο αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες τους (Γεωργογιάννης, 1997).

## **Κεφάλαιο 1. Διγλωσσία**

### **1.1. Διγλωσσία και Ελληνική Κοινωνία**

Δίγλωσσο θεωρείται το άτομο το οποίο κατέχει δύο γλώσσες. Δεν είναι όμως σαφές ποιος είναι και ποιος δεν είναι δίγλωσσος. Αρχικά, θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός της επάρκειας από τη χρήση. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να μιλάει δύο γλώσσες αλλά στην πράξη μπορεί να μιλάει μόνο μια. Αυτό αναφέρεται ως διαφορά ανάμεσα στη λειτουργία και τον βαθμό. Πρακτικά, η γλωσσική δεξιότητα του ανθρώπου χωρίζεται στον γραπτό και στον προφορικό λόγο και πιο συγκεκριμένα στη γραφή, την ανάγνωση, την ομιλία και την ακρόαση. Κάποιος καταλαβαίνει μια γλώσσα όταν την ακούει και τη διαβάζει αλλά δεν κατορθώνει να τη μιλήσει και να τη γράψει. Υπάρχουν όμως και διαβαθμίσεις στην κατάκτηση κάθε δεξιότητας. Για παράδειγμα, ένα άτομο καταλαβαίνει τον διάλογο σε ένα κατάστημα αλλά δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσει μια πανεπιστημιακή διάλεξη. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι μπορεί να υπάρχει και μια πέμπτη δεξιότητα, η σκέψη (SkutnabbKangas, 1981 όπως αναφέρεται στο Baker, 2001). Παρατηρήθηκαν φαινόμενα όπου ένα άτομο δεν μιλάει, δεν γράφει, δεν ακούει και δεν διαβάζει μία γλώσσα αλλά μπορεί να σκέφτεται σε αυτή.

Η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί έναν γενικό όρο. Αναφέρεται στην εκπαίδευση που η διγλωσσία καλλιεργείται μέσω της επίσημης διδασκαλίας αλλά και στην εκπαίδευση όπου υπάρχουν παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στην τάξη αλλά η καλλιέργεια της διγλωσσίας δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η δίγλωσση εκπαίδευση ορίζεται ως το μέσο όπου επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ωστόσο, η ικανότητα που κατέχει ένα δίγλωσσο άτομο δεν αποτελεί υποχρεωτικό στόχο της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Η πολυγλωσσία είναι ένα σημαντικό κομμάτι της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και έτσι συναντάμε την παιδαγωγική της ισότητας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014), όπου δίνονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον όρο πολυγλωσσία ή διγλωσσία αναφερόμαστε σε δίγλωσσους μαθητές όπου είναι μετανάστες, μέλη μειονοτικών ομάδων και όπως είναι φυσικό χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα στην καθημερινή επικοινωνία με την οικογένειά τους από αυτή που χρησιμοποιούν στο σχολικό πλαίσιο και στην κοινωνία στην οποία είναι ενταγμένοι (Τσοκαλίδου, 2004). Η ακριβής γνώση της διγλωσσίας των μαθητών στη κατά

τη διάρκεια της διδακτικής πράξης παίζει σημαντικό ρόλο για να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο όρος **διγλωσσία** αναφέρθηκε αρχικά από τον Ferguson το 1959 περιγράφοντας την ύπαρξη αλλά και τη χρήση στην ίδια γλωσσική κοινότητα δύο μορφών της ίδιας γλώσσας (καθημερινή γλώσσα – επίσημη γλώσσα) (Σκούρτου, 2011). Γενικότερα, υπάρχει δυσκολία στον ορισμό της διγλωσσίας και της απόδοσης στα Ελληνικά. Ο Δαμανάκης (1998) αναφέρει πως ο όρος «διγλωσσία» έγκειται στον όρο «ατομική διγλωσσία» (bilingualism). Επίσης, εξηγεί ότι με τον όρο «διπλογλωσσία» αναφέρεται η «κοινωνική διγλωσσία» (diglossia). Η Μανίκα (2005) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο όρος bilingualism έχει σχέση με το χώρο της ψυχολογίας και της ψυχογλωσσίας και ο όρος diglossia χρησιμοποιήθηκε στον χώρο της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας.

### **1.1.1. Διαφορετικές μορφές διγλωσσίας**

Οι διάφορες μορφές διγλωσσίας:

#### **Αρκτική διγλωσσία**

Ένας τουρίστας ο οποίος γνωρίζει δυο-τρεις λέξεις της γλώσσας της χώρας που επισκέφτηκε θεωρείται δίγλωσσος; Η απάντηση είναι ότι ο τουρίστας συγκαταλέγεται στους αρκτικά δίγλωσσους. Η αρκτική διγλωσσία συγκαταλέγει άτομα με ελάχιστη επάρκεια σε κάποια γλώσσα (Diebold, 1964) όπως αναφέρεται στο Baker, 2001). Έτσι λοιπόν, γίνεται η συζήτηση σχετικά με την ελάχιστη και τη μέγιστη διγλωσσία αφού δεν είναι ξεκάθαρο ποιος μπορεί και ποιος δεν μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία των δίγλωσσων.

#### **Ισόρροπη (αμφιδύναμη) διγλωσσία**

Στις περιπτώσεις όπου το άτομο κατέχει πλήρη επάρκεια και στις δύο γλώσσες, τότε μπορεί να χαρακτηριστεί ως ισόρροπα (αμφιδύναμη) δίγλωσσο· για παράδειγμα, ένα παιδί που καταλαβαίνει τις παραδόσεις των μαθημάτων στο σχολείο αλλά και μπορεί να λειτουργεί μέσα στην τάξη και στις δυο γλώσσες. Εδώ όμως δημιουργείται η εξής απορία, που έγκειται στο πώς και ποιος μπορεί να πει ότι ένα άτομο είναι επαρκής και στις δυο γλώσσες. Επειδή η σύγκριση με έναν μονόγλωσσο της εκάστοτε γλώσσας είναι άδικη, θεωρείται ότι θα πρέπει να συγκριθεί με έναν άλλο δίγλωσσο (Grosjean, 1985 όπως

αναφέρεται στο Baker, 2001). Οι δίγλωσσοι λοιπόν κατηγοριοποιούνται σε σχέση με άλλους δίγλωσσους.

### **Ημιγλωσσία**

Το φαινόμενο της ισόρροπης διγλωσσίας δεν συναντάται συχνά. Οι δεξιότητες των δίγλωσσων δεν είναι τις περισσότερες φορές το ίδιο ανεπτυγμένες σε όλους. Οι δεξιότητες αυτές επηρεάζονται από παράγοντες όπως η γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα. Οι άνθρωποι οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους ισορροπημένους και τους μονόπλευρα δίγλωσσους ονομάζονται ημίγλωσσοι. Ο Hanssegard (1975 όπως αναφέρεται στο Baker, 2001) ανέφερε πως τα ημίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν ελλείψεις στις εξής γλωσσικές ικανότητες: στο εύρος του λεξιλογίου, στην ορθότητα της γλώσσας, στην ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας, στη γλωσσική δημιουργία, στις σημασίες και τα σχήματα λόγου και στον απόλυτο έλεγχο των λειτουργιών της γλώσσας.

Επίσης, υπάρχουν και άλλα κριτήρια με βάση τα οποία μπορεί διαφοροποιηθεί η διγλωσσία τα οποία είναι τα εξής: η ηλικία, ο τρόπος κατάκτησης της γλώσσας, τα γλωσσικά κριτήρια και οι συνέπειες που έχει η διγλωσσία για την ανάπτυξη του ατόμου.

- Ηλικία μαθητών

Υπάρχει η περίπτωση ατόμων που έρχονται σε επαφή από νωρίς σε δύο ξένες γλώσσες μαθαίνοντας τις παράλληλα (**ταυτόχρονη**) αλλά και άτομα που μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα όταν έχουν ήδη κατακτήσει τη μητρική τους (**διαδοχική**). Υπάρχουν επίσης παιδιά που οι γονείς τους δεν κατέχουν την ίδια μητρική γλώσσα. Ως διαδοχική διγλωσσία νοείται και στα παιδιά, που μετακομίζουν σε άλλη χώρα και μαθαίνουν τη γλώσσα της νέας χώρας για να επικοινωνήσουν και η οποία διαφέρει από τη μητρική τους (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

- Τρόπος κατάκτησης

Λαμβάνοντας υπόψιν τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2), διαχωρίζουμε τη διγλωσσία σε φυσική, σχολική και πολιτισμική. Η κατάκτηση της Γ2 η οποία είναι αποτέλεσμα συστηματικής μάθησης στο περιβάλλον της τάξης αναφέρεται ως **σχολική**, έχοντας ως υποκατηγορία της την **πολιτιστική** όπου οι μαθητές μαθαίνουν μία Γ2 για λόγους φοίτησης ή καριέρας. Εάν η κατάκτηση επιτυγχάνεται χωρίς την επέμβαση της διδασκαλίας, αλλά μέσω της καθημερινής επικοινωνίας αναφερόμαστε στη **φυσική** διγλωσσία (Skutnabb -Kangas, 1981).

- Γλωσσικά κριτήρια διγλωσσίας

Η διγλωσσία όσον αφορά τα γλωσσικά κριτήρια κατηγοριοποιείται σε **συντονισμένη, σύνθετη** και **εξαρτημένη**. Η συντονισμένη αναφέρεται στο άτομο που γνωρίζοντας ήδη μια γλώσσα, μαθαίνει τη δεύτερη. Έχει τη δεξιότητα να θυμάται σύμβολα και από τις δύο γλώσσες καθώς και τι σημαίνουν. Αυτό θεωρείται αποτέλεσμα κατάκτησης μέσα στις κοινωνικές ομάδες (Τσοκαλίδου, 2012). Στη σύνθετη το παιδί χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα, αλλά και τη Γ2, αλλά κατορθώνει να σκέφτεται μόνο με τη μία γλώσσα. Τέλος, η εξαρτημένη διγλωσσία προσανατολίζεται στο αποτέλεσμα της κατάκτησης της Γ2 με τη βοήθεια μιας γλώσσας που ήδη έχει κατακτηθεί από το άτομο. Η εκμάθηση γίνεται σε πλαίσια μάθησης, σε σχολική εκπαίδευση ή φροντιστηριακό μάθημα.

- Ψυχο-κοινωνιογλωσσικά κριτήρια

Με βάση τα ψυχο-κοινωνιογλωσσικά κριτήρια αναφερόμαστε αρχικά στον όρο **προσθετική διγλωσσία** όπου το άτομο και ο περίγυρός του συμπεριφέρονται θετικά στην απόκτηση των δύο γλωσσών. Η διγλωσσία αποτελεί προτέρημα. Ενισχύεται η αντίληψη του ατόμου καθώς βελτιώνει τις γνωστικές και τις κοινωνικές δεξιότητές του. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η προσθετική διγλωσσία προσδίδει θετική επιρροή στη διγλωσσία, στην εξέλιξη και τον χαρακτήρα του ατόμου (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Δεν επιβαρύνεται η εξέλιξη της μητρικής από τη Γ2 αλλά υπάρχει μεγάλη συμβολή στην κατάκτηση μεγαλύτερου επιπέδου στον γραπτό και τον προφορικό λόγο και στις δύο γλώσσες. Την προσθετική διγλωσσία τη συναντούμε σε παιδιά με γονείς με διαφορετική μητρική γλώσσα ή σε παιδιά που μαθαίνουν τη Γ2 από μικρή ηλικία (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Αντιθέτως, η **αφαιρετική διγλωσσία** σχετίζεται με τη συνεχή χρήση της Γ2 των δίγλωσσων ατόμων, τα πρώτα χρόνια της ζωής τους με αποτέλεσμα χρήση στο περιβάλλον το οποίο ζει. Η Γ1 παραμελείται διότι αποδυναμώνεται από τη δεύτερη γλώσσα. Συνέπεια αυτών είναι η μη ικανοποιητική ανάπτυξή της. Παρατηρείται σε παιδιά μειονοτικών ομάδων, στις περιπτώσεις όπου η γλώσσα και ο πολιτισμός δεν έχουν μεγάλη σημασία για το περιβάλλον τους (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

### **1.1.2. Η δίγλωσση εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο**

Η διγλωσσία είναι συνηθισμένη στην Ελλάδα γιατί ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπου είναι απαραίτητο να κρύβονται οι αδυναμίες και τα μαθησιακά κενά των δίγλωσσων παιδιών. Υπάρχουν τρία είδη γλωσσικής εκπαίδευσης (Lygon, 2014): πρώτον η γλωσσική εκπαίδευση σε ακριβά σχολεία ιδιωτικής εκπαίδευσης για αλλοδαπούς μαθητές,

δεύτερον η δίγλωσση εκπαίδευση σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με δυνατότητα άσκησης πολιτικών πιέσεων (Παπαπαύλου, 2004). Τέλος, η δίγλωσση εκπαίδευση για τα παιδιά κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτούντων μεταναστών και γενικότερα ομάδων που στερούνται κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χωρίς τη δυνατότητα άσκησης πολιτικών πιέσεων (Μαλανδράκη, 2012). Η γλωσσική ανάπτυξη συνήθως αναπτύσσεται με ρυθμό παρόμοιο με αυτόν των μη δίγλωσσων παιδιών αν και μερικές φορές επιβραδύνεται, γεγονός που είναι αναφερόμενο.

Εστιάζοντας στη δίγλωσσία στον Ελλαδικό χώρο αναφέρουμε ότι η διδασκαλία της Γ1 υπάρχει και εφαρμόζεται μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης με δίγλωσσα προγράμματα και σε σχολεία μειονοτήτων εβραϊκής και αρμενικής καταγωγής. (Σκούρτου, 2010). Τα ελληνικά σχολεία δεν εφάρμοσαν εξειδικευμένες διδακτικές μεταρρυθμίσεις στην δίγλωσση εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών (Τσοκαλίδου, 2012), θεωρώντας υποχρέωση των παιδιών και των οικογενειών τους να συμμορφωθούν γλωσσικά, γνωστικά και πολιτισμικά στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης, 2012). Από το 1990, με την εισροή πολλών μεταναστών, το σοβαρό πρόβλημα της εκπαίδευσής τους έχει πάρει άλλη διάσταση και η αναζήτηση λύσεων σε αυτό το πρόβλημα γίνεται χωρίς συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική (Σκούρτου, 2010).

Οι δίγλωσσοι μαθητές αποτελούν μια κατηγορία μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα της ορθογραφίας, κυρίως όσον αφορά την καταληκτική ορθογραφία. Η δίγλωσσία ορίζεται συνήθως ως «η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο» (Μπαμπινιώτης, 2012- Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001- Δενδρινού, 2001- Τσιπλάκου, 2007). Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αποτελούν ομοιογενείς ομάδες, καθώς αναπτύσσουν γλωσσικά χαρακτηριστικά σε διαφορετικά πλαίσια (Baker, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, η Χατζηδάκη (2005), σε μια μελέτη που διεξήχθη σε ένα ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, εντόπισε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών. Πρώτον, υπάρχουν μαθητές οι οποίοι, παρόλο που γεννήθηκαν στη χώρα τους, δεν πρόλαβαν να παρακολουθήσουν το σχολείο και, ως εκ τούτου, δεν απέκτησαν δεξιότητες γραμματισμού στη Γ1. Περιλαμβάνει επίσης μαθητές που έλαβαν την πρώιμη εκπαίδευσή τους στη χώρα τους και είχαν το χρόνο να αναπτύξουν τις γνωστικές και γλωσσικές τους ικανότητες, και η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει μαθητές που γεννήθηκαν στη χώρα μας από γονείς που είναι μετανάστες και μεγάλωσαν σε δίγλωσσο περιβάλλον, μιλώντας τη Γ1

στο σπίτι και την ελληνική εκτός σπιτιού. Τις τελευταίες δεκαετίες, ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαθαίνει ξένες γλώσσες (Γκότοβος, 2002• Δαμανάκης, 2001). Σύμφωνα με τον Νικόλαο (2005), όλα τα ελληνικά σχολεία μπορούν να θεωρηθούν "δυσνητικά διαπολιτισμικά". Ο γραμματισμός των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί σοβαρό πρόβλημα από παιδαγωγική άποψη. Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας απαιτούν τη χρήση νέων μέσων και ποικίλων τεχνικών. Οι εκπαιδευτικοί των οποίων απώτερος στόχος είναι ο γραμματισμός πρέπει να χρησιμοποιούν τη διγλωσσία σε συνδυασμό με την τεχνολογία σε ένα περιβάλλον που αποδέχεται την ετερότητα (Cummins, 2007).

## **1.2. Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών**

### **1.2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά σε θέση να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τις νέες συνθήκες που αναδύονται και διαμορφώνονται από την πολιτισμική πολυμορφία στους σχολικούς χώρους (Ματσαγγούρας, 1995). Ο ρόλος τους είναι καταλυτικός γιατί μέσα από τις στρατηγικές και το έργο τους, βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και να αντιμετωπίζουν θετικά θέματα ετερότητας. Στην προσπάθεια αντιμετώπισης καίριων ζητημάτων όπως ο ρατσισμός, καλούνται να διαχειριστούν τα έντονα συναισθήματα των μαθητών, των γονέων, ακόμη και των εκπαιδευτικών αρχών.

Σύμφωνα με τους Govaris & Kodakos (2003), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αρκετές φορές υιοθετούν το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει καθώς αρκετοί από αυτούς αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτρέποντας τους αλλόγλωσσους μαθητές να χρησιμοποιούν τη Γ1 στην τάξη λόγω της δυσκολίας τους στην υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών στα πλαίσια της διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσα (Μάγος, 2006).

Τι πρέπει όμως να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν τους διαπολιτισμικούς στόχους; Η Κοσσυβάκη (2002) αναφέρει την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να κατορθώνει να συνδέει τους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης και να κάνει χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας με ταυτόχρονη καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και απώτερου στόχου της μείωσης των προκαταλήψεων.

Παρουσιάζονται τα γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας βασισμένα στους ακόλουθους άξονες (Banks, 2001):

Πρώτον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις κύριες ιδεολογίες, έννοιες και προσεγγίσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να ερευνηθούν πληροφορίες για τις ποικίλες ομάδες που αποτελούν τους μαθητές. Ο δεύτερος άξονας έχει σχέση με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, το πώς διαμορφώνεται ως άτομο και προσωπικότητα, όχι μόνο μέσα από την προσωπική του εμπειρία, αλλά και την ιστορία και τις σχέσεις του με άλλες πολιτιστικές ομάδες. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις του εκπαιδευτικού ασκούν επίδραση στα μηνύματα που μεταδίδει στους μαθητές και στον τρόπο διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο, η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετικότητα βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν θετικές σχέσεις και να αποβάλλουν όποιες τυχόν προκαταλήψεις. Συνοψίζοντας, απαιτούνται παιδαγωγικές δεξιότητες για να μεταφραστούν οι θεωρητικές και κοινωνικές του γνώσεις σε αποτελεσματικές στρατηγικές με στόχο να μετατραπούν σε αποτελεσματικές στρατηγικές, που βοηθούν στην προαγωγή της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη.

Παρακάτω περιγράφονται οι αρχές που χρειάζεται να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008):

- Τροποποίηση της διδασκαλίας για να συμβαδίζει με τις σύγχρονες διδακτικές τάσεις.
- Χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την επίλυση συγκρούσεων και τη διατήρηση θετικού και ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος.
- Σεβασμός στο μαθησιακό προφίλ και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με εξατομικευμένες πρακτικές διδασκαλίας.
- Ικανότητα προσαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας και του περιεχομένου της διδασκαλίας ώστε να ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών και με επιπλέον στόχο του την ανάπτυξη αγάπης για μάθηση και εσωτερικών κινήτρων.
- Διασφάλιση μέσω της διδασκαλίας για την ανάπτυξη όλων των τύπων νοημοσύνης των μαθητών: λογικομαθηματική, κιναισθητική, χωρική, οπτική, μουσική, νατουραλιστική κτλ. (Φλουρής, 2002).



- Μέριμνα για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης στους μαθητές.

### **1.2.2. Η διαπολιτισμική δεξιότητα**

Η αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό δεν επαρκεί για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων. Η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτεί την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων ή επάρκειας.

Ο Γκόβαρης (2001) περιγράφει τα επιμέρους στοιχεία που την αποτελούν:

- Κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική στάση αναφορικά με την κοινωνική θέση, την πολιτισμική ετερότητα κ.λπ.
- Γνώση των μηχανισμών συγκρότησης των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και διάφορων κατηγοριών κοινωνικής δομής, όπως το έθνος και η φυλή.
- Αξίες, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κοινωνική δικαιοσύνη και οι δημοκρατικές αρχές.

Η διαπολιτισμική δεξιότητα σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2008) ορίζεται ως «η ικανότητα για κατάλληλη συμπεριφορά και αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με σκοπό όχι μόνο την κατανόηση, αλλά και την αποδοχή ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς».

Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την δεξιότητα αυτή διασφαλίζοντας ένα ικανοποιητικό και αποδοτικό επίπεδο επικοινωνίας. Για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική δεξιότητα μέσα από τη μάθηση είναι αναγκαίοι συγκεκριμένοι στόχοι πολιτισμικής μάθησης, όπως: «ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας, η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς μας, η ευαισθητοποίηση στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, ο αναστοχασμός γύρω από την οικεία εθνοκεντρική στάση, η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για ενσυναίσθηση και αλλαγή προοπτικής και τέλος η διεύρυνση των πρακτικών της καθημερινότητας μέσα από την αλλαγή των αυτοματοποιημένων συμπεριφορών» (Παπαδοπούλου κ.ά., 2006).

Οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ατόμων αποτελούν παράγοντα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής δεξιότητας που έπειτα από την εσωτερικεύσή τους εξελίσσονται και μπορούν να εξωτερικευτούν (Μανιάτης, 2007).

### **1.2.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη δίγλωσσία**

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η εκμάθηση της γλώσσας πραγματοποιείται σύμφωνα με ένα μονογλωσσικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα δίγλωσσα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά όπως τα παιδιά που κατέχουν τα ελληνικά ως μητρική. Η εκμάθηση της ελληνικής είναι αποτελεσματική όταν διδάσκεται παράλληλα με τη μητρική γλώσσα όταν υπάρχουν διαθέσιμα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα (Αθανασίου, 2003).

Τα προγράμματα που υλοποιούνται για δίγλωσσα παιδιά περιλαμβάνουν τους στόχους της ποιοτικής βελτίωσης των όρων της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Κύριο στόχο αποτελεί τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και η δίγλωσση. Είναι σημαντική η προώθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών σε όλους τους τομείς, καθώς και η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας από όλα τα παιδιά (Ευαγγέλου, 2003). Η προώθηση της αυτοπεποίθησης και η αποδοχή της διαφορετικότητας συμβάλλει στην μετέπειτα επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα (Γαλοντόμος, 2012).

Το επίπεδο επάρκειας των εκπαιδευτικών στη δίγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ελλιπές και απουσιάζουν διδακτικές πρακτικές που να εξελίσσουν τη δίγλωσσία (Ρεπούσης, 2010). Η Σκούρτου (2007) αναφέρει πως ακόμα και αν απουσιάζει η Γ1 από το σχολικό πλαίσιο, αυτή προβάλλεται μέσα από τη μάθηση των ίδιων των παιδιών χρησιμοποιώντας και τους δύο γλωσσικούς κώδικες, φανερώνοντας την ιδιαίτερη σχέση με την καταγωγή του. Οι πρακτικές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών και των οικογενειών τους με παρότρυνση να κάνουν χρήση της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινότητα. (Καμπανάρου, 2008). Τα παιδιά, όμως, που αναπτύσσουν διαδοχική δίγλωσσία έχουν ήδη κατακτήσει ένα σύστημα εννοιών στην Γ1 και μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να μεταφέρουν το επίπεδο της γνώσης τους από τη Γ1 στη Γ2 και με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αδυναμία των δίγλωσσων μαθητών για την κατανόηση εννοιών και κανόνων στα ελληνικά ελαχιστοποιείται. (Cobas & Chan, 2001).

Είναι αναγκαία η διατήρηση και η ανάπτυξη της Γ1 των δίγλωσσων παιδιών, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική τους επιτυχία και έχει αποδειχτεί πως ο βαθμός επάρκειας της μητρικής τους γλώσσας σχετίζεται άμεσα με την επάρκεια στη Γ2 (Μαλανδράκη, 2012). Σε όποιο επίπεδο διγλωσσίας κι αν βρίσκονται τα παιδιά των μεταναστών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία κρίνεται σημαντική η εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της παιδικής διγλωσσίας (Ευαγγέλου, 2003).

Για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να ξέρουν ποια γλώσσα επιλέγουν στο σπίτι, στο σχολείο και εκτός αυτού (Ευαγγέλου-Παλαιολόγου, 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, η ενίσχυση της διγλωσσίας στα παιδιά βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και δίγλωσσων οικογενειών και των κοινοτήτων που ζουν, ενισχύει τη δίγλωσση ταυτότητα και αυτοεκτίμηση και επικροτεί τη γλωσσομάθεια, ενώ συνδράμει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα στην τάξη (Stanovich, 2013). Δεδομένων των ειδικών επικοινωνιακών και κοινωνικών πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα μέσα στην τάξη (Ρεπούσης, 2010). Ακόμη και όλες οι άλλες γλώσσες των παιδιών δεν είναι «παρούσες» στην τάξη, αυτές εκδηλώνονται στις μαθησιακές δραστηριότητες του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσπάθειά τους να ενσωματώσουν όλα τα παιδιά στην τάξη τους, πολλές φορές δεν την αντιλαμβάνονται (Σκούρτου, 2006). Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί μιλούν θετικά για τα οφέλη της διγλωσσίας, αλλά όποτε μιλούν με παιδιά στην τάξη, τονίζουν τις περισσότερες φορές το πρόβλημα της δυσκολίας εκμάθησης της ελληνικής και της μητρικής γλώσσας των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν τρόπους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας συνδέοντας την με την Γ1 του μαθητή και δεν ασχολούνται με την διερεύνηση του είδους της διγλωσσίας (Μάρκου, 2002). Φυσικά, για την αποτελεσματική προετοιμασία και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τόσο τη διάλεκτο όσο και τον πολιτισμό αυτών των λαών, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση του ίδιου σχολικού βιβλίου σε όλους του μαθητές της τάξης συμπεριλαμβανομένων και των δίγλωσσων μαθητών. Οι μαθητές, λοιπόν, διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου βρίσκονται σε δυσχερή θέση καθώς δεν είναι εύκολο για αυτούς να καταφέρουν να

παρακολουθήσουν τον ρυθμό της υπόλοιπης τάξης και τον μεγάλο όγκο της νέας γνώσης (Γκότοβος & Μάρκου, 2003). Απαιτείται για τους ανωτέρω λόγους αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας για τους δίγλωσσους μαθητές, αλλαγές στη σχολική οργάνωση αλλά και στα εκπαιδευτικά προγράμματα, με βάση τις ικανότητες και τις ανάγκες όλων των μαθητών, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

### **1.3. Παράγοντες Επίδρασης στην Κατανόηση μιας Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας**

Οι παράγοντες που επιδρούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι σημαντικοί. Η μάθηση αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία και κάθε μαθητής έχει το δικό του ρυθμό, μέθοδο και στάδιο κατάκτησης της γλώσσας. Οι παράγοντες εκμάθησης διακρίνονται σε 1) ατομικούς παράγοντες και 2) κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες.

1) Οι ατομικοί παράγοντες αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή.

- Στοιχεία προσωπικότητας: για παράδειγμα είναι σημαντικό όχι μόνο να είναι εξωστρεφής και επιμελής κ.λπ., αλλά και να έχει ψυχική ισορροπία. Η ψυχική ισορροπία του μαθητή ορίζεται από τους Knapp-Rothoff & Knapp (1982) με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:
  - Ικανότητα γρήγορης υπέρβασης γλωσσικού και πολιτισμικού σοκ.
  - Ο βαθμός στον οποίο η ταυτότητα ενός ατόμου δέχεται νέα και ξένα στοιχεία.
  - Ικανότητα ενσυναίσθησης
  - Εξωτερίκευση ή εσωτερίκευση των συναισθημάτων του ατόμου, όπως είναι η δειλία ή αυτοπεποίθηση.
- Βιολογικές παράμετροι, π.χ. το φύλο, την ηλικία του μαθητή, καθώς και τη μορφολογία του εγκεφάλου (σύμπλεγμα νεύρων, φαιά ουσία, μεγέθη ημισφαιρίων κ.λπ.).
- Γλωσσογνωστικές ικανότητες: έμφυτες γλωσσικές ικανότητες κατάκτησης του ανθρώπου, ενεργοποίηση και ανάπτυξή τους, μεταγλωσσική επίγνωση, ικανότητα διαχωρισμού μερών από το σύνολο, γνώση άλλων γλωσσών.
- Συναισθηματικοί παράγοντες: για παράδειγμα κίνητρο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, θετική ή αρνητική στάση απέναντι στη γλώσσα στόχο (A. R. Eliot, 1994).

- 2) Οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες εξαρτώνται από το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή και, γενικότερα, από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση.
- Σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή: Αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, αναφέρεται στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που έχει μια τάξη μαθητών, είτε πρόκειται για ανταγωνιστικό είτε συνεργατικό περιβάλλον κ.ο.κ. Αναφορικά με το περιβάλλον του σπιτιού, αυτό αναφέρεται στο εάν το παιδί όχι μόνο λαμβάνει ερεθίσματα από το περιβάλλον του σπιτιού για τη γλώσσα που μαθαίνει, αλλά και κατά πόσο λαμβάνει γενικό ερέθισμα για μάθηση. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν επίσης ότι η οικονομική κατάσταση παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς και το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας και το επίπεδο εκπαίδευσης των μελών της.
  - Ευκαιρία επικοινωνίας με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου στο σχολείο, στη δουλειά ή στο σπίτι διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο.
  - Μέθοδοι διδασκαλίας και ανατροφοδότηση, καθώς και η διάρκεια εισαγωγής στη διδασκαλία στην γλώσσα της χώρας που ζουν (Γ2).

## **Κεφάλαιο 2. Πολυπολιτισμικότητα**

### **2.1.Μοντέλα Διαχείρισης**

Για να κατανοήσουμε τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και μετανάστευσης, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τους διαφορετικούς τρόπους εκπαίδευσης των μεταναστών, οι οποίοι χωρίζονται σε πέντε μοντέλα· το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

#### **2.1.1. Το Αφομοιωτικό μοντέλο**

Ο ορισμός της αφομοίωσης αναφέρεται στη διαδικασία στην οποία άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν μαζί στην καθημερινή ζωή της κοινωνίας, στην οποία δεν παίζει ρόλο η εθνική τους καταγωγή (Μάρκου, 2002). Η κύρια πεποίθηση του μοντέλου αφομοίωσης σχετίζεται με το γεγονός ότι ένα έθνος είναι ένα αδιαίρετο σύνολο πολιτιστικών και πολιτικών στοιχείων. Η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων προϋποθέτει την αφομοίωσή τους στον

τοπικό πληθυσμό με στόχο να γίνουν ισότιμα μέλη της κοινωνίας στην οποία συνυπάρχουν. Η αφομοίωση οδηγεί έτσι σε διχογνωμία στα αποτελέσματά της, με τις μειονότητες είτε να καταφέρνουν και να αφομοιώνονται είτε να αποτυγχάνουν να αφομοιωθούν.

Αυτό το μοντέλο επικράτησε από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τις μέρες μας και έχει επηρεάσει σε υψηλό βαθμό όλους τους θεσμούς, ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολεία του μοντέλου αφομοίωσης είναι μονόγλωσσα και μονοπολιτισμικά, δίνοντας έμφαση στην κυρίαρχη γλώσσα, αγνοώντας τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τις ανάγκες των μειονοτήτων, στοχεύοντας να δώσουν τη δυνατότητα σε όλα τους μαθητές να κατακτήσουν την κυρίαρχη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας που βρίσκονται. Παρατηρείται, όμως, ότι το μοντέλο αυτό δεν είχε την απαραίτητη επιτυχία και είχε ως αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία των αλλόγλωσσων μαθητών (Χ. Χατζησωτηρίου, 2013). Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου κατέχουν την πεποίθηση ότι σε οτιδήποτε έχει σχέση με τη διδασκαλία της Γ1 των αλλόγλωσσων μαθητών, εκείνοι κατέχουν την ευθύνη για την εκμάθησή της και όχι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που κατοικούν.

### **2.1.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης**

Το μοντέλο ενσωμάτωσης αποτελεί αντίστοιχα ένα μοντέλο μονοπολιτισμού, καθώς δεν διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από το αφομοιωτικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, κάθε ομάδα μεταναστών έχει τη δική της μοναδική πολιτιστική ταυτότητα, αλλά επηρεάζεται από τη χώρα υποδοχής, αλλά ο στόχος είναι ίδιος με το παραπάνω μοντέλο, η δημιουργία μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας. Οι διαφορές τους γίνονται αποδεκτές στην ιδιωτική ζωή των μεταναστών, αλλά στο βαθμό που δεν διακυβεύουν τις πολιτιστικές αξίες και αρχές κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Σε αυτό το μοντέλο σχεδιάζεται η ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία, με προγράμματα κατάρτισης στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης των μεγάλων κοινωνικών ομάδων στα σχολεία (Νικολάου, 2010). Στην Ευρώπη, των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων, το μοντέλο της ενσωμάτωσης έχει κυριαρχήσει κυρίως στην Γαλλία (Πετράκου & Ξανθάκου, 2008). Το μοντέλο δεχόταν κριτικές εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μαθητές δεν αξιολογούνται με βάση τις προσωπικές αξίες και αρχές τους αλλά με πρότυπο τον κυρίαρχο πολιτισμό (Νικολάου, 2010).

### **2.1.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 ως απάντηση στους μετανάστες που απαιτούσαν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και εργασίας στις πολιτείες στις οποίες ζούσαν. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο διαφέρει από άλλα μοντέλα στο ότι στοχεύει επίσης να παρέμβει με κυρίαρχες ομάδες προκειμένου να αλλάξει τη στάση, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους απέναντι στη μετανάστευση. Έχουν δημιουργηθεί προγράμματα για να προσπαθήσουν να βοηθήσουν τα παιδιά μεταναστών όσον αφορά τη γλώσσα και τον πολιτισμό, με στόχο την ανάπτυξη σεβασμού και ανεκτικότητας για άτομα διαφορετικής πολιτιστικής, θρησκευτικής, φυλετικής και εθνικής καταγωγής. Ωστόσο, με βάση το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επιβεβλημένη, γεγονός που είναι ο κύριος λόγος που αυτό το μοντέλο δεν έχει εφαρμοστεί από αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα (Ford, 2013). Το εν λόγω μοντέλο δέχεται θετικές κριτικές, καθώς δεν υποχρεώνει τον μετανάστη να αποκηρύξει την πολιτισμική του ταυτότητα μέσω της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης. Αντιθέτως, του δίνει την ελευθερία να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα εντός της χώρας υποδοχής (Κεσίδου, 2008). Κεντρική ιδέα του μοντέλου αποτελεί το γεγονός ότι ο ρατσισμός μπορεί να εξαλειφθεί μόνο μέσω της μεγαλύτερης κατανόησης και εκτίμησης των διαφορετικών πολιτισμών. (Κεσίδου, 2008). Γι' αυτούς τους σημαντικούς λόγους το πολυπολιτισμικό μοντέλο πιστεύεται πως βοηθά στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας στην εκπαίδευση (Ford, 2013).

### **2.1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εξελίχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980, κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο τερματισμός του θεσμικού ρατσισμού αποτελεί προτεραιότητα (Κεσίδου, 2008), που έχει ως βάση να παρεμποδίσει την ισότιμη συμμετοχή στην αποτροπή της των μειονοτικών ομάδων στα συμφέροντα του κράτους, όπως η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση. «Έχει ως στόχους την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σ' όλους και την χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικές αντιλήψεις και ξενοφοβίες» (Π. Γεωργογιάννης, 1999). Ως προτεραιότητα, επίσης, του αντιρατσιστικού

μοντέλου είναι να αναθεωρηθούν οι θεσμοί και οι δομές του κράτους, για εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικής ή φυλετικής τους προέλευσης (Π. Γεωργογιάννης, 1999). Έτσι, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο ρατσισμός θεωρείται πως γίνεται η αναπαραγωγή του μέσω του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και η εξάλειψή του αποτελεί πολιτικό ζήτημα, απαιτώντας να γίνουν θεσμικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών που στηρίζονται στον μονοπολιτισμό, αλλά και στην εφαρμογή της συμμετοχής ομάδων μειονοτήτων στη διοίκηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Κεσίδου, 2008).

### **2.1.5. Το Διαπολιτισμικό μοντέλο**

Το Διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε αρχικά στην Ευρώπη τη δεκαετία 1980 όπου αρκετοί εκπαιδευτικοί πίστευαν πως για να εξαλειφθεί ο ρατσισμός ιδίως στην μαθητική κοινότητα, θα ήταν επιτακτική ανάγκη να βρεθούν νέες πρακτικές και προσεγγίσεις. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, δημιουργήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμικότητα έχει παρουσιαστεί ως αναγκαιότητα λόγω των σημερινών δημογραφικών αλλαγών αλλά και λόγω της αμφισβήτησης της αφομοίωσης. Σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, οι όροι «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα» δεν ταυτίζονται, γεγονός που οδηγεί σε δύο διαφορετικά μοντέλα.

Ο Helmut Essinger πιστεύει ότι τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό κι Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, είναι απαραίτητες.

Ο Δαμανάκης (σελ. 103) στην ανάλυσή του για την διαπολιτισμική προσέγγιση αναφέρει την πολιτισμική ισότητα, την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Με αυτό τον τρόπο η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να καθιερωθεί μια κοινωνία αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, έχοντας ως μέλημα το πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητα μεταξύ των μελών της κοινωνίας με αμοιβαία αποδοχή αξιών και αντιλήψεων με τέτοιο τρόπο ώστε να μην επηρεάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι



υποστηρικτές της διαπολιτισμικότητας βρίσκουν όλο και περισσότερους τομείς εφαρμογής των θεωριών τους.

Εν κατακλείδι, υποδεικνύεται ότι όλα τα παραπάνω εκπαιδευτικά μοντέλα δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πάντα προσπαθούσε να είναι μονοπολιτισμικό και απέφευγε τον συνδυασμό μοντέλων διαχείρισης (Π. Γεωργογιάννης, 1999). Αντίθετα, το διαπολιτισμικό μοντέλο δίνει έμφαση στη συνεργασία και την επικοινωνία όλων των πολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία κοινωνία (Κεσίδου, 2008).

## 2.2. Φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής

*«Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες.<sup>1</sup>*

*Ειδικότερα:*

*Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:*

---

<sup>1</sup> Στο πλαίσιο αυτό ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής.[...] Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχυσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα»  
[...]

*Η σχετική Πράξη για το σχολικό έτος 2022-2023 θα αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στον γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους. Συνεπώς, η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών/-τριών. Επίσης, η Πράξη θα αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών/τριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/-τριών). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/-τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων.*

*Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούτων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.*

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ
- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ

A. Στις ΤΥ I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/-τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως :

- Φυσική Αγωγή
- Εικαστικά
- Μουσική Αγωγή
- Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η φοίτηση στην ΤΥ I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης.

B. Στις ΤΥ II ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/-τριες που φοιτούν στις ΤΥ II ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα:

- είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη)
- είτε εκτός κανονικής τάξης.

Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές/τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ II ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/τριων με τον οποίο συγκροτούνται ΤΥ I και II ΖΕΠ είναι 9. Σε κάθε Τάξη Υποδοχής δύναται να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διαφορετικές τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο. Βασικός σκοπός της ΤΥ I ΖΕΠ ή της ΤΥ II ΖΕΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα της τάξης τους. Ως εκ του τούτου κατά την διάρκεια του σχολικού έτους δύναται να διακοπεί η φοίτηση μαθητή/τριας στην Τάξη Υποδοχής, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων έπειτα από σχετική αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής και του δασκάλου της τάξης του/της.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΤΥ ΖΕΠ

A. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων της οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θα λάβουν υπόψη τα παρακάτω:

### Κεφάλαιο 3. Ορθογραφημένη Γραφή

Η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί στοιχείο ότι το άτομο είναι ένα άτομο όπου κατέχει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Παρατηρείται όμως η πεποίθηση ότι τα άτομα που συχνά πραγματοποιούν ορθογραφικά λάθη χαρακτηρίζονται ως «κακοί» μαθητές.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για την ορθογραφημένη γραφή διαφέρουν ανάλογα τις ικανότητές τους αλλά και το επίπεδο δυσκολίας των λέξεων που διδάσκονται. Οι «εύκολες» λέξεις για τους μαθητές που κατέχουν αναπτυγμένη την ορθογραφική δεξιότητα ανακαλούνται εύκολα για τον σωστό τρόπο που γράφονται, αντιθέτως, οι μαθητές που έχουν περιορισμένες ικανότητες στην ορθογραφική αντιστοιχίζουν τα φωνήματα με τα γραφήματα.

Για την γραφή των «δύσκολων» λέξεων οι μαθητές που έχουν περιορισμένες ικανότητες ορθογραφίας δεν προβαίνουν σε αλλαγή στον τρόπο γραφής τους, συνεχίζοντας να αντιστοιχίζουν τα φωνήματα με τα γραφήματα. Αντιθέτως, οι «καλοί» μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές, όπως ο διαχωρισμός των λέξεων σε δομικά μέρη (θέμα, κατάληξη) και στη συνέχεια η απομνημόνευση της σωστά ορθογραφημένης γραφής τους (π.χ. κατάληξη – ιμος), χρησιμοποιούν την αναλογία, πώς γράφεται ουσιαστικά το καθένα από τα δομικά μέρη (π.χ. δώρ-ο, δωρ-εά, δωρ-οδοκία) ή κάνουν χρήση των κανόνων.

Οι ομιλητές της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες στη σωστά ορθογραφημένη γραφή κυρίως των ετυμολογικών μερών μίας λέξης, καθώς ο συγκεκριμένος τρόπος γραφής δεν ακολουθεί συγκεκριμένους ορθογραφικούς κανόνες.

---

*Για τη φοίτηση των μαθητών/τριών στις ΤΥ ΖΕΠ, απαιτούνται από την πλευρά της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων της οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα ακόλουθα:*

- 1. Διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ, με τα οποία ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή/τριας.*
- 2. Ενυπόγραφη δήλωση του γονέα ή κηδεμόνα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του την ΤΥ ΖΕΠ.*
- 3. Απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων για τη φοίτηση των μαθητών/τριών σε ΤΥ Ι ΖΕΠ ή/και ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ.*
- 4. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων, υπό την καθοδήγηση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη της σχολικής μονάδας, καταρτίζει το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΤΥ ΖΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη και την εισήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις αυτές.*
- 5. Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Τάξεων αυτών υποβάλλεται για έγκριση και θεώρηση στον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων της οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.»*

Όπως αναφέρεται στον Παπαναστασίου (2008) η ορθογραφική κανονικότητα που σχετίζεται με το ετυμολογικό μέρος των λέξεων δύναται να κατακτηθεί από τους μαθητές μέσω συστηματικότερης διδασκαλίας και επανάληψης. Σε αντίστοιχο πλαίσιο ο Αϊδίνης (2001) θέτει ως ανάγκη τη γνώση όσον αφορά τη μορφηματική δομή των λέξεων.

### **3.1. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης**

Ακόμα και πριν την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης των μαθητών γίνεται η επαφή τους με τον γλωσσικό κώδικα. Όσο αναπτύσσεται το παιδί, αναπτύσσεται και η δεξιότητα της ορθογραφίας, είτε στο οικογενειακό πλαίσιο είτε στο σχολικό πλαίσιο. Για την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών αναπτύσσονται στάδια που βοηθούν στην καλύτερη κατηγοριοποίηση της ανάπτυξης τους.

Η Παντελιάδου (2000) αναφέρεται στην έρευνα της Frith (1985) όπου διακρίνονται τρία στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας των παιδιών με μία πιο ολοκληρωμένη μορφή :

- Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στη *λογογραφική φάση*, η οποία αρχίζει όταν ακόμα τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει τη σχέση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Τα παιδιά αποτυπώνουν τις λέξεις ολικά, σα να είναι εικόνες αποτυπωμένες στο μυαλό τους, και στην προσπάθειά τους να γράψουν τις λέξεις αποτυπώνουν κάποιο γράμμα που περιέχεται σε αυτές.
- Το δεύτερο στάδιο όπου ονομάζεται *αλφαθητική φάση*, τα παιδιά μέσα από το σχολείο μαθαίνουν κανόνες ορθογραφίας και μπορούν να γράφουν ομαλές φωνολογικά λέξεις. Τα παιδιά τα οποία κατέχουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας, κάνουν αρκετά ορθογραφικά λάθη συνήθως παράλειψης, πρόσθεσης, αντικατάστασης και αντιστροφής γραμμάτων ή και συλλαβών.
- Στο τρίτο στάδιο, την *ορθογραφική φάση*, τα παιδιά γράφουν με μορφολογικούς κανόνες και κατορθώνουν τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές.

Εκτός τούτων το μοντέλο της Baillet (1991) είναι πιο αναλυτικό και μας βοηθάει καλύτερα στον εντοπισμό των γνωστικών διεργασιών του παιδιού (Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο η ολοκλήρωση της ορθογραφικής δεξιότητας επιτυγχάνεται σε πέντε στάδια, όπως περιγράφονται παρακάτω :

- *προ-φωνημική ορθογραφία*

Τα παιδιά πιστεύουν πως τα σύμβολα μεταφέρουν ένα μήνυμα που είναι σε θέση να διαβαστεί, αν και δεν κατανοούν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και της προφοράς της. Γράφουν προσπαθώντας να κάνουν ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς, τα οποία δεν έχουν νόημα.

- *πρώιμη φωνημική ορθογραφία*

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλέον ότι τα γραμμένα σημαδάκια αντιπροσωπεύουν τους ήχους σε λέξεις. Γράφουν σωστά κάποια πράγματα της λέξης, συνήθως το πρώτο γράμμα. Αρκετές φορές γράφουν μέχρι τρία ή τέσσερα σωστά γράμματα, σε σωστή ή λάθος σειρά.

- *ονομασία γραμμάτων*

Σε αυτό το στάδιο δημιουργείται ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι η λέξη αποτελεί μία ολότητα και εδραιώνεται πλέον μία σταθερή γνώση των γραμμάτων ως ήχων. Οι γνωστές λέξεις ορθογραφούνται σωστά, ενώ όσον αφορά τις άγνωστες λέξεις οι μαθητές προσπαθούν να τις γράφουν με τη χρήση απλών γραφο-φωνημικών αντιστοιχιών.

- *μεταβατική ορθογραφία*

Τα παιδιά χειρίζονται τα γράμματα καλύτερα και καταλαβαίνουν ορισμένους κανόνες ορθογραφίας. Κατανοούν ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και ποιο όχι. Στο συγκεκριμένο στάδιο εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία.

- *παραγωγική ορθογραφία*

Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και θα πρέπει να «δουλέψουν» περισσότερο για να καταφέρουν να χειρίζονται σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα όσους έχουν σχέση με την ιστορική ορθογραφία. Τα παιδιά γράφουν ορθογραφημένα και τα περισσότερα λάθη που κάνουν έχουν σχέση κατά κύριο λόγο με την ιστορική ορθογραφία.

Όπως αναφέρει ο Αϊδίνης (2012), με βάση κυρίως τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μία γενικότερη συμφωνία ότι η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας των παιδιών ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια. Σύμφωνα με τους Αϊδίνη και Δαλακλή (2006) και Keuning & Verhoeven (2008) τα πέντε αυτά στάδια είναι τα εξής: α) Προεπικοινωνιακό Στάδιο, β) Ημιφωνητικό Στάδιο ή Στάδιο του ονόματος του γράμματος, γ) Φωνητικό

Στάδιο, δ) Μεταβατικό ή Μορφολογικό ή Ορθογραφικό ή Στάδιο του πλαισίου της λέξης και ε) Στάδιο της Σωστής Ορθογραφίας (Αϊδίνης, 2012).

α) Κατά το *προεπικοινωνιακό στάδιο*, τα παιδιά κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου περιορίζονται στην τυχαία επιλογή γραμμάτων ή σειρών γραμμάτων, και μάλιστα αρκετές φορές χρησιμοποιούν αριθμούς ή άλλα σύμβολα. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει έλλειψη συσχέτισης ανάμεσα στα γράμματα που επιλέγουν για τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης. Καθώς τα παιδιά δε γνωρίζουν την ονομασία των γραμμάτων ή των ήχων που αναπαριστούν, οδηγούνται σε γραφές που δε γίνονται στην πλειονότητά τους κατανοητές.

β) Κατά το *ημιφωνητικό στάδιο ή στάδιο του ονόματος του γράμματος* τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν μερικώς τη φωνολογική δομή της γλώσσας. Αναπτύσσεται βαθμιαία η γνώση τους ότι τα γράμματα μπορούν να σχετίζονται με ήχους που χρησιμοποιούνται με σκοπό την αναπαράσταση των ήχων των λέξεων. Μερικά όμως από τα φωνήματα των λέξεων είναι δυνατόν να αναπαρασταθούν στη γραφή των παιδιών και η στρατηγική της χρήσης του ονόματος του γράμματος για την αναπαράσταση των φωνημάτων επικρατεί.

γ) Κατά το τρίτο, *φωνητικό στάδιο*, η ικανότητα της φωνολογικής κατάτμησης του προφορικού λόγου των παιδιών αναπτύσσεται σε ικανοποιητικό επίπεδο με αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι σε θέση να αναπαριστούν όλους τους ήχους. Η γνώση των αντιστοιχιών φωνημάτων και γραφημάτων οδηγεί στη χρησιμοποίηση από τα παιδιά σταθερών γραμμάτων με στόχο την αναπαράσταση συγκεκριμένων ήχων. Η γραφή τους θεωρείται φωνολογικά σωστή και μπορεί να ανταποκριθεί στη φωνολογική δομή των λέξεων, ωστόσο δε λαμβάνεται υπόψη η ορθογραφία. Η προσήλωση που τους διακατέχει στη φωνολογική αντιστοιχία δεν επιτρέπει στα παιδιά να σκεφτούν με ποιον τρόπο δύναται να αναπαρασταθούν συγκεκριμένα ορθογραφικά μοτίβα ή άλλες συμβάσεις του ορθογραφικού συστήματος.

δ) Στο *μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό ή στάδιο του πλαισίου της λέξης*, τα παιδιά ξεκινούν να χρησιμοποιούν στοιχεία που μαθαίνουν από το ορθογραφικό σύστημα. Αρχικά οδηγούνται στην ορθογραφημένη γραφή των καταλήξεων των λέξεων καθώς δίνουν προσοχή στα καταληκτικά μορφήματα. Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσεται στα παιδιά η μορφοσυντακτική γνώση και το νοητικό λεξικό τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να αρχίζουν την αναπαράσταση του θέματος των λέξεων με σταθερό τρόπο, είτε σωστό είτε λανθασμένο. Ωστόσο, η γνώση για το ορθογραφικό σύστημα δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένη και έτσι εμφανίζονται ορθογραφικά λάθη και υπεργενίκευση ορθογραφικών

προτύπων. Τα παιδιά μεταβαίνουν στο συγκεκριμένο στάδιο από τη φωνολογική, στη μορφολογική και την ορθογραφημένη γραφή.

ε) Στο τελευταίο στάδιο, της *σωστής ορθογραφίας*, τα παιδιά έχουν αναπτύξει σε πλήρες επίπεδο τη μορφοσυντακτική ικανότητα και έχουν αποκτήσει μια ολοκληρωμένη οπτικο-ορθογραφική περιγραφή των λέξεων που τους δίνει τη δυνατότητα να γράφουν ορθογραφημένα. Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσεται πλήρως στα παιδιά η γνώση για τη σωστή θέση των γραφημικών μονάδων στη λέξη, τον τόνο, τα όρια των μορφημάτων και τις φωνολογικές επιδράσεις.

Όπως αναφέρει η Μουζάκη (2010), σύμφωνα με την Ehri (1998) τα παιδιά έχοντας επαφή με τα γραπτά σύμβολα με σκοπό της επικοινωνία έχουν βάση να ανακαλύψουν και να χειριστούν βασικές φωνητικές μονάδες του προφορικού λόγου, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη δομή του γραπτού λόγου και να θεμελιώσουν την αντιστοιχία μεταξύ ήχων και γραπτών συμβόλων. Έτσι, σύμφωνα με τις απόψεις της Ehri (1999, 2002) για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης του γραπτού λόγου διακρίνονται τέσσερα στάδια, τα οποία είναι τα εξής: α) προ-αλφαβητικό, β) μερικώς αλφαβητικό, γ) πλήρως αλφαβητικό και δ) εδραιωμένο αλφαβητικό.

#### *(α) Προ-αλφαβητικό Στάδιο*

Τα παιδιά αναγνωρίζουν τις λέξεις βάσει των οπτικών χαρακτηριστικών τους ή των χαρακτηριστικών του πλαισίου της λέξης. Μπορούν να αναγνωρίσουν το όνομά τους ή οικείες λέξεις του περιβάλλοντος τους, στηριζόμενοι σε δύο είδη στοιχείων. Αρχικά τις οπτικο-γραφικές ενδείξεις, δηλαδή το σχήμα και τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων, όπως οι γραμμές και οι καμπύλες από τις οποίες αποτελούνται. Το δεύτερο είδος αποτελεί το συνοδευτικό πλαίσιο, όπου αναφερόμαστε σε άλλα οπτικά χαρακτηριστικά όπως χρώματα, εικόνες και σύμβολα του πλαισίου που συνοδεύουν τα γράμματα. Τα εγχειρήματα των αρχάριων αναγνωστών δεν είναι σε θέση να βασιστούν στη σύνδεση μεταξύ γραμμάτων και ήχων. Συνεπώς είναι αποτελεσματικά για έναν συγκεκριμένο αριθμό λέξεων.

#### *(β) Μερικώς Αλφαβητικό Στάδιο*

Η γνώση κάποιων γραμμάτων οδηγεί τα παιδιά στο να χρησιμοποιήσουν αυτά τα γράμματα για την αναγνώριση των λέξεων. Μερικοί ερευνητές υιοθετούν την άποψη πως, όταν τα παιδιά ξεκινούν την εκμάθηση των γραμμάτων του αλφαβήτου, κάνουν χρήση της γνώσης τους αυτή αρχικά για τη γραφή και μετά για την αποκωδικοποίηση - ανάγνωση.

Με αυτό το σκεπτικό υπονοείται η αποσύνδεση της γραφής από την ανάγνωση κατά την πρώιμη αυτή περίοδο.

Η γνώση που κατέχουν οι αρχάριοι αναγνώστες για μερικά γράμματα και η χρήση τους για την ανάγνωση και την γραφή λέξεων δε βοηθάει αποτελεσματικά στο να κατανοήσουν πλήρως την αποκωδικοποιητική διαδικασία. Στη μερικώς αλφαβητική φάση τα παιδιά χρησιμοποιούν κάποιες αντιστοιχίες ήχων και φωνημάτων για να θυμούνται και να γράφουν λέξεις. Η εφαρμογή αυτής της γνώσης για την ανάγνωση και τη γραφή λαμβάνει χώρα σε συνδυασμό με τις οπτικο-γραφημικές ενδείξεις που παρέχουν οι λέξεις. Τα παιδιά δεν μπορούν ακόμα να γενικεύσουν τη γνώση και να κατορθώσουν την αποκωδικοποίηση ή τη γραφή με ακρίβεια νέων λέξεων. Η μέθοδος διδασκαλίας που δέχονται οι μαθητές σε αυτό το στάδιο επηρεάζει την εξέλιξη τους στην πλήρως αλφαβητική φάση, όπου υπάρχει πλήρης εφαρμογή και αξιοποίηση της φωνογραφημικής γνώσης για την αποκωδικοποίηση των λέξεων.

#### *(γ) Πλήρως Αλφαβητικό Στάδιο*

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά αναγνωρίζουν λέξεις βάσει της ορθογραφικής τους μορφή. Οι αρχάριοι αναγνώστες χρησιμοποιούν τους φωνογραφημικούς συνδυασμούς για τη γραφή ολόκληρων των λέξεων και την ανάγνωση. Η εφαρμογή αυτών των φωνογραφημικών συνδυασμών είναι καταφανής και σε περιπτώσεις όπου αποτελεί δύσκολο γεγονός να εφαρμοστούν ορθογραφικές συμβάσεις για παράδειγμα σε λέξεις με ανώμαλη ή ασυνήθιστη ορθογραφία. Καθώς αναπτύσσεται η αλφαβητική γνώση, οι φθόγγοι είναι πλέον περισσότερο αντιληπτοί μέσω της ταύτισης τους με τα αντίστοιχα γράμματα. Αυτή η μεταστροφή γίνεται φανερή σε παιδιά όπου μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε διαφανή αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα, όπως είναι και το ελληνικό. Τα παιδιά που μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε διαφανές ορθογραφικό σύστημα έχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με παιδιά που μαθαίνουν να γράφουν σε αδιαφανή συστήματα (π.χ. αγγλικό). Σύμφωνα με τον Caravolas (2005), η ανάπτυξη του γραπτού λόγου σε διαφανές σύστημα δεν είναι τόσο στενά εξαρτημένη από την προηγούμενη ευαισθητοποίηση των φωνολογικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν πολύ γρήγορα τα γράμματα που ξέρουν με τους αντίστοιχους φθόγγους και ταυτίζουν πιο εύκολα λέξεις από τον προφορικό τους λόγο με τις αντίστοιχες ακολουθίες των γραμμάτων (Μουζάκη, 2010).

#### *(δ) Εδραιωμένο Αλφαβητικό Στάδιο*



Όλες οι δεξιότητες γραφής και αναγνώρισης των λέξεων οριστικοποιούνται πλήρως στην εδραιωμένη ή μορφογραφική φάση, όπου χαρακτηριστικό είναι η επεξεργασία μεγαλύτερων τμημάτων της λέξης. Η αποθήκευση και ανάκληση μια λέξης έχει ως βάση τις αντιστοιχίες όχι μόνο μεταξύ των μεμονωμένων γραμμάτων και των φθόγγων, αλλά και μεταξύ και των συλλαβικών και υπερσυλλαβικών τμημάτων αλλά και ολόκληρων μορφημάτων.

Στην εδραιωμένη αλφαβητική φάση έχουν δημιουργηθεί πια μνημονικές αναπαραστάσεις των φωνολογικών και των ορθογραφικών μερών των λέξεων, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα για μετατροπή από τη μία μορφή στην άλλη (φωνολογική – ορθογραφική).

Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για ορθογραφημένη γραφή μελετάται από τους ερευνητές σε σχέση με τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε λέξης. Η γραφή των λέξεων που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη από προηγούμενη επεξεργασία απαιτεί στρατηγικές διαφορετικές από τη γραφή άγνωστων λέξεων για τις οποίες δεν υπάρχει ορθογραφική αναπαράσταση στη μνήμη.

### **3.2. Αξιολόγηση ορθογραφίας**

Για να αξιολογήσουμε την ορθογραφία σε ένα γραπτό κείμενο θα πρέπει να προσδιοριστεί κατά πόσο το γραπτό αυτό κείμενο εφαρμόζει τις συμβάσεις γραφής που είναι καθιερωμένες στο εκάστοτε γλωσσικό σύστημα. Κάθε αναντιστοιχία με τον καθιερωμένο τρόπο της γραφής μεταφράζεται ως ένα ορθογραφικό λάθος

Η γραφή είναι απαιτητικό μέρος του λόγου και ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες για να διατυπώσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του με βάση τα σύμβολα του γραπτού λόγου. Με αυτό τον τρόπο ως γραφή δεν εννοείται μόνο η ορθογραφία ή η καλλιγραφία αλλά και η παραγωγή κειμένου. Για να εκφράσει γραπτά ένας μαθητής μία ιδέα πρέπει να έχει αναπτύξει επαρκή γλωσσική ανάπτυξη. Για να έχει τη δυνατότητα να απεικονίσει σωστά τις λέξεις με σύμβολα θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο στον οπτικο – κινητικό συντονισμό. Επίσης απαιτείται να γνωρίζει όλους τους κανόνες συντακτικού και γραμματικής. Ένας απλός τρόπος αξιολόγησης της γραφής των μαθητών είναι να αναλυθεί η γραπτή παραγωγή του. Με βάση ένα ελεύθερο κείμενο που θα του έχουμε ζητήσει να γράψει βγάζουμε τα συμπεράσματά μας. Εάν αυτό είναι δύσκολο από τον μαθητή του δίνουμε μία φωτογραφία και του ζητάμε να γράψει μία ιστορία με βάση τη φωτογραφία αυτή.

Όποιος τρόπος αξιολόγησης και εάν επιλεγθεί, η ανάλυση των γραπτών κειμένων του μαθητή θα πρέπει να ακολουθεί τους εξής άξονες που έχουν σχέση: α) με το περιεχόμενο, β) με τον τρόπο γραφής, γ) με τα μορφολογικά στοιχεία του κειμένου, δ) με την ακουστική αντίληψη, ε) με την οπτική αντίληψη, στ) με τα παραδείγματα.

Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2000), για να κατακτήσει το παιδί την ορθογραφημένη γραφή θα πρέπει το παιδί να αξιοποιήσει τρεις πηγές πληροφοριών οι οποίες αναφέρονται στη γνώση των γραμμάτων, του συστήματος ορθογραφίας (αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων αλλά και κατάκτηση φωνημικής κατάτμησης) και στην ανάκληση από τη μνήμη της ορθογραφίας κάποιων συγκεκριμένων λέξεων, «λεξική γνώση» (γνώση για τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις και αντιστοιχία των γραμμάτων αυτών με τα φωνήματα των λέξεων). Γενικότερα, σύμφωνα με την Παντελιάδου, τα παιδιά φτάνουν στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής σταδιακά και αργά. Εάν όμως η αξιολόγηση της ορθογραφίας εστιάζει μόνο στον αριθμό των λαθών, τότε δε γίνεται φανερή η εξέλιξη ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό επίπεδο των μαθητών.

Στην ποιοτική αξιολόγηση των λαθών προσδιορίζουμε τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί στη γραφή του ο κάθε μαθητής και τις ελλείψεις που μπορεί να έχει στην πορεία της ανάπτυξης της δεξιότητας της ορθογραφημένης γραφής. Οι φάσεις που ακολουθούνται για την ανάπτυξη της ορθογραφίας ξεκινούν από την προεπικοινωνιακό στην ημιφωνητική και από τη φωνητική στην φάση της μεταβατικής και συμβατικής περιόδου.

Ο Αϊδίνης στις έρευνές του έχει αναφέρει πως η ολοκλήρωση της ανάπτυξης της ικανότητας της ορθογραφημένης γραφής λαμβάνει χώρα σε πέντε στάδια που έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Μουζάκη, 2010): α) Στο προεπικοινωνιακό στάδιο τα παιδιά ακόμα δεν γνωρίζουν τα γράμματα που αναπαριστούν ήχους κατά τον προφορικό λόγο. Εκείνα χρησιμοποιούν τυχαία σύμβολα που πολλές φορές δεν αποτελούν καν γράμματα. β) Στο ημιφωνητικό στάδιο τα παιδιά βρίσκονται στη φάση όπου μπορούν να κατανοήσουν ότι το κάθε γράμμα αναπαριστά έναν ήχο του προφορικού λόγου. Χρησιμοποιούν κάποια γράμματα για να αναπαραστήσουν λέξεις και συλλαβές. γ) Κατά το φωνητικό στάδιο τα παιδιά μαθαίνουν να αναπαριστούν τους φθόγγους που απαρτίζουν τις λέξεις της προφορικής μας ομιλίας. Βέβαια η ορθογραφία δεν είναι πάντοτε σωστή. Υπάρχουν συχνά ορθογραφικά λάθη που είναι ενδεικτικά κατά το στάδιο αυτό. Οι μαθητές δε γνωρίζουν τους κανόνες ορθογραφίας για την κάθε λέξη. Τα λάθη είναι λιγότερο φωνολογικά και

περισσότερο γραμματικά ή ετυμολογικά – οπτικά. δ) Κατά το στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας τα παιδιά πλέον χρησιμοποιούν στοιχεία της ορθογραφίας. Μπορεί κάποια λάθη στην περίοδο αυτή να είναι συνηθισμένα, αλλά ακολουθούν την πορεία ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Τα λάθη περιορίζονται στη λανθασμένη γραφή του θέματος, ενώ οι καταλήξεις γράφονται σωστά γιατί έχουν κατακτηθεί οι κανόνες ορθογραφίας. ε) Για το τελικό στάδιο της μορφοφωνημικής ορθογραφίας η Μουζάκη (2010) κάνει μνεία στους Αϊδίνη & Παράσχου (2004) και Αϊδίνη και Δαλακλή (2006) που υποστήριξαν πως τα παιδιά κατά το στάδιο αυτό επηρεάζονται από τη μορφολογία και τη σημασία της λέξης για τη σωστή ορθογραφία. Τα λάθη είναι κυρίως ετυμολογικά – οπτικά και γραμματικά και σε σπάνιες περιπτώσεις παρατηρούνται λάθη στις καταλήξεις.

Για την ποιοτική αξιολόγηση της ορθογραφίας οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν άτυπα εργαλεία, όπως τις κλείδες καταγραφής ορθογραφικών λαθών (Μουζάκη, 2010). Τα συγκεκριμένα εργαλεία ονομάζονται άτυπα διότι δε χρησιμοποιούνται με σκοπό να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων με δεδομένα που προέρχονται από το γενικό πληθυσμό. Σε τέτοιου είδους τεστ οι λέξεις που δίνονται είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, ακολουθεί τα αναπτυξιακά στάδια της ορθογραφίας και η τελικής βαθμολογία που θα εξαχθεί μας οδηγεί στο συμπέρασμα του σταδίου ανάπτυξης της ορθογραφικής γραφής που ανήκει το παιδί.

Η διαδικασία των άτυπων αυτών τεστ βοηθάει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει το στάδιο το οποίο βρίσκονται οι μαθητές και να δημιουργήσει ομάδες μέσα στην τάξη του, όπου η κάθε ομάδα θα περιλαμβάνει άτομα του ίδιου ή παραπλήσιου αναπτυξιακού επιπέδου. Επιλέγονται λέξεις από όλη τη διδαχθείσα ύλη χωρίς περιορισμούς και διαμορφώνει ο κάθε εκπαιδευτικός το δικό του τεστ αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες για το επίπεδο των μαθητών του και τις αξιοποιεί στη διδασκαλία του. Η άτυπη αξιολόγηση στους μαθητές επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επαναλάβει τη δοκιμασία αυτή όποτε αυτό επιθυμεί χωρίς τον αυστηρό περιορισμό της χορήγησης ανά διαστήματα. Επίσης στη συγκεκριμένη περίπτωση τα τεστ αυτά δεν υπόκεινται σε αυστηρούς περιορισμούς όπως τα σταθμισμένα εργαλεία των ερευνών. Δίνεται η ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες για διαφοροποίηση και προσαρμογή στις ανάγκες του κάθε μαθητή στην τάξη.

Η Μουζάκη (2010) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση της ορθογραφίας με βάση τις ποσοτικές προσεγγίσεις στηρίζεται σε δύο κατευθύνσεις που έχουν σχέση: α) με την

εκτίμηση των διατομικών διαφορών σε σχέση με κάποιον πληθυσμό αναφοράς και β) με την εκτίμηση ανάπτυξης δεξιοτήτων βάσει προκαθορισμένου μαθησιακού κριτηρίου. Τεστ τα οποία είναι σταθμισμένα εργαλεία χρησιμοποιούνται για την πιστοποίηση της επάρκειας των γνώσεων ή των δεξιοτήτων των μαθητών, για τη διάγνωση διαταραχών και σε ποια δομή της ειδικής αγωγής ανήκουν και βέβαια την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σταθμισμένα τεστ είναι αυτά που χρησιμοποιούνται για τη σύγκριση των ατομικών επιδόσεων με τις επιδόσεις ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος από το γενικό πληθυσμό που βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή ομάδα και είναι η ομάδα αναφοράς. Η ομοιομορφία είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό των σταθμισμένων τεστ. Γι' αυτό το λόγο η σειρά των ερωτήσεων, ο χρόνος και οι οδηγίες που δίνονται για την απάντηση του μαθητή και ο τρόπος που βαθμολογούνται οι μαθητές είναι ίδιος για όλους.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν συνήθως σταθμισμένα τεστ για να αξιολογήσουν την ορθογραφία στους μαθητές. Στις γενικές τάξεις, στα τμήματα ένταξης αλλά και στα τμήματα ΖΕΠ χρησιμοποιούνται άτυπα αξιολογικά τεστ για την ορθογραφική δεξιότητα. Η παραδοσιακή αυτή διαδικασία ερμηνεύεται με βάση την προσωπική εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτή η εμπειρία ίσως φανεί ανεπαρκής για μία έγκυρη αξιολόγηση. Γι' αυτό το λόγο απαιτούνται αντικειμενικές διαδικασίες σε εγκυρότητα και αξιοπιστία. Τα δεδομένα που προκύπτουν από μία τυπική διαδικασία αξιολόγησης μπορούν πιο εύκολα να αξιοποιηθούν για την διδακτική υποστήριξη και για τις ειδικές παρεμβάσεις σε μαθητές που το έχουν ανάγκη. Τα αντικειμενικά εργαλεία αξιολόγησης προσφέρουν πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό που τα χρησιμοποιεί στην πράξη. Μέσω των αποτελεσμάτων ο εκπαιδευτικός βλέπει την επίτευξη κάθε μαθητή σε σχέση με τους συμμαθητές του και με τον υπόλοιπο γενικό πληθυσμό. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα δεδομένα για να εφαρμόσει εναλλακτικές παρεμβάσεις ή προσεγγίσεις. Επίσης, με τη χρήση σταθμισμένων τεστ μέσα στην τάξη μπορεί να υπάρξει μία πιο γόνιμη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης αυτής διαμορφώνει ένα κλίμα εμπιστοσύνης για το σχεδιασμό παρεμβάσεων στο σχολείο ή κατάλληλης υποστήριξης στο σπίτι (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, και Σίμος, 2010).

### **3.3. Σημασία αλφαβητικής αρχής και φωνολογικής ενημερότητας**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές που μαθαίνουν την ορθογραφία πρέπει να αποκτήσουν τις δεξιότητες της θεωρίας των γραμμάτων και της φωνολογικής επίγνωσης. Η αρχή των γραμμάτων αναφέρεται στον όρο της σχέσης ήχων και συμβόλων, οι ήχοι δηλαδή που απαρτίζουν τις προφορικές λέξεις αντιπροσωπεύονται με σύμβολα, γράμματα. Η αρχή του αλφαβήτου είναι από τις βασικές και πρώτες δεξιότητες που χρειάζεται να κατακτήσει ένας μαθητής για να αποκτήσει δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (Treiman & Bourassa, 2000). Για να είναι σε θέση ο μαθητής να διαβάσει και να γράψει, είναι απαραίτητο να καθορίσει την αντιστοιχία των φωνημάτων με τα γράμματα και να κατανοήσει ότι τα φωνήματα αντιπροσωπεύονται με γράμματα, ανεξαρτήτως της θέσης τους σε μια λέξη. Επομένως χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη η γνώση των γραμμάτων του αλφάβητου της γλώσσας του.

Η φωνολογική επίγνωση ξεκινά με τη συνειδητοποίηση ότι η προφορική γλώσσα έχει ακουστική ουσία και ότι οι ήχοι σύνθεσης της προφορικής γλώσσας αποτελούνται από σταθερά, επαναλαμβανόμενα μέρη, μεγαλύτερα ή μικρότερα, όπως τα φωνήεντα και οι συλλαβές (Allen, 2010). Η φωνολογική επίγνωση χωρίζεται σε επίπεδα συλλαβής και φωνήματος, που σημαίνει επίγνωση μεγάλων μονάδων ομιλίας (π.χ. συλλαβές) και από την άλλη επίγνωση των μικρότερων μονάδων προφοράς του λόγου (φωνήματα).

Δημιουργείται ένα οπτικό λεξιλόγιο και με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν εξοικείωση με γραπτές λέξεις και αρχίζουν να κάνουν αρχικές αντιστοιχίες μεταξύ σεναρίων και φωνημάτων. Ωστόσο, αυτή η εξέλιξη συμβαίνει αφού ο μαθητής έχει κατακτήσει το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας του, είναι σε θέση να ανακαλέσει τις λέξεις που έχει μάθει από τις οδηγίες που λαμβάνει και κατανοήσει τη διαίρεση των λέξεων σε φωνήματα και συλλαβές, καθώς και ορισμένες άλλες πτυχές της γραφής που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ορθογραφικών ικανοτήτων των μαθητών.

## **Κεφάλαιο 4. Εικονογραφική Μέθοδος**

Η παροχή διδασκαλίας στους μαθητές που κατέχουν τα ελληνικά ως Γ2 σχετίζεται τόσο με την εκμάθηση της ανάγνωσης όσο και με την ορθογραφία. Αφού διδαχθεί στους μαθητές το πρόγραμμα ανάγνωσης, ο εκπαιδευτικός συνεχίζει τη διδασκαλία της ορθογραφίας με

τη βοήθεια των εικονογραφημάτων. Σε αυτό το πρόγραμμα, οι μαθητές μαθαίνουν ορθογραφία μέσω συσχέτισης των εικονογραφημάτων και των λέξεων που διδάχθηκαν.

Το πρόγραμμα έχει ως στόχο την ανάπτυξη της Εικονογραφικής μεθόδου και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών της γλωσσικής του ικανότητας βασισμένο στα σύγχρονα δεδομένα του τομέα της γλωσσολογίας (Μαυρομάτη, 2004). Επιδιώκεται η καλλιέργεια της ικανότητας που κατέχει ο μαθητής στα επίπεδα του λόγου. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί ενδεδειγμένη τεχνική για την εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας και ανήκει στις πολυαισθητηριακές μεθόδους. Η εικονογραφική μέθοδος επινοήθηκε και δημιουργήθηκε από τη Μαυρομάτη Δ. Αρχικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η ανάγνωση, αφού ο μαθητής έχει αναπτύξει ένα επαρκές επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και την ικανότητα να διαβάζει καλά και σωστά, ξεκινά η διδασκαλία της ορθογραφίας με τη χρήση των εικονογραφημάτων. Η Μαυρομάτη υποστηρίζει πως οι μαθητές δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθογραφική εικόνα της λέξης, η οποία έχει σχέση με το είδος των πληροφοριών που πρέπει να απομνημονεύσουν. Οι λέξεις που μαθαίνουν μεταφέρουν έννοιες και νοήματα στους αναγνώστες που οι περισσότεροι μαθητές που κατέχουν τα ελληνικά ως Γ2 δεν κατανοούν πλήρως όταν αντιστοιχούν γράμματα και λέξεις. Η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά τους μαθητές για την κατανόηση της ορθογραφίας των λέξεων των ελληνικών ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών ή κατοχής της ελληνικής ή όχι ως μητρικής γλώσσας.

Για τη δημιουργία της μεθόδου έλαβαν χώρα πάνω από 15 ερευνητικές προσπάθειες μέχρι να φτάσει στην τελική της μορφή και την τελική δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος που καλύπτει όλη την ελληνική ορθογραφία (Μαυρομάτη, 2004). Μια μελέτη από τους Μανρομματι και Miles (2002) μέτρησε την αποτελεσματικότητα των Εικονογραφικής μεθόδου συγκρίνοντάς την με τις παραδοσιακές πολυαισθητηριακές μεθόδους για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και όχι μόνο.

#### **4.1. Διδασκαλία μέσω της Εικονογραφικής Μεθόδου**

Τα εικονογραφήματα αποτελούνται από γράμματα που είναι σχεδιασμένα με συγκεκριμένο τρόπο, που αντιπροσωπεύουν ανθρώπους ή πράγματα και έχουν μια ιστορία με νόημα. Ο τρόπος αντικατάστασης των δύσκολων γραμμάτων σε λέξεις δεν είναι τυχαία και πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες που χρησιμοποιήθηκαν

και στη συγκεκριμένη έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ή να ζωγραφίσουν αυθαίρετα όλες τις λέξεις καθώς υπάρχει κίνδυνος μαθησιακής αποτυχίας. Με αυτόν τον τρόπο εξηγείται η σχέση του τρόπου που έχουν σχεδιαστεί τα εικονογραφήματα και της αναπαράστασης δύσκολων γραμμάτων σε λέξεις, καθώς και της ιδιαιτερότητας που έχει η ελληνική γλώσσα, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να δημιουργήσουν συνδέσεις και σχέσεις μεταξύ εικονογραφημάτων και η εκμάθησης της ορθογραφίας να γίνει με πιο εύκολο τρόπο. Μέσω του εικονογραφήματος παρουσιάζεται η λέξη ως μία εικόνα, άμεσα συσχετιζόμενη με τη σημασία της λέξης. Σαν παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τη λέξη «υγεία». Το γράμμα «υ» έχει σχεδιαστεί όπως ένα παιδί είναι άρρωστο και ξαπλωμένο στο κρεβάτι. Το «ει» έχει σχεδιαστεί ως η νοσοκόμα που κρατά στο χέρι της μια ένεση. Με αυτό τον ευρηματικό και συνάμα διασκεδαστικό τρόπο μπορούν οι μαθητές να συνδυάσουν την εικόνα της λέξης και την ορθογραφία της με τη σημασία της. Στόχος τη συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης δεν είναι μόνο η απομνημόνευση μεγάλου αριθμού λέξεων αλλά και η καλή κατανόηση της γλώσσας όσον αφορά την προφορά, τη γραμματική και την ετυμολογία των λέξεων που διδάχθηκαν.

Η σημαντικότητα της μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι η διδασκαλία των λέξεων θα πρέπει να γίνει έχοντας υποψιν τη σειρά των λέξεων μέσα στο βιβλίο της μεθόδου (Μαυρομμάτη, 1999). Η εκμάθηση μέσω των εικονογραφημάτων βοηθά τους μαθητές στη διδασκαλία των οικογενειών λέξεων της κάθε μίας λέξης. Με αυτό τον τρόπο θα εμπλουτίσει το εύρος του λεξιλογίου του και κατανοεί συνειρμούς λέξεων. Μετά την εκμάθηση των λέξεων που περιέχονται στις εικονογραφήσεις και την ενίσχυση του οπτικού λεξιλογίου του μαθητή, η μάθηση συνεχίζεται στην εκμάθηση των γραμματικών κανόνων, συσχετισμών με καταλήξεις, προθέσεις, σχηματισμούς λέξεων και οτιδήποτε είναι συνδεδεμένο με την ορθογραφία των λέξεων γενικά (Μαυρομμάτη, 2004). Η μνημονική σύνδεση, που καθίσταται ισχυρή, και δημιουργείται ανάμεσα στην εικόνα – εικονογράφημα και τη σημασία της λέξης, είναι αυτή που βοηθά τον μαθητή να κατακτήσει την ορθογραφία συγκεκριμένων λέξεων.

Η εκμάθηση της ετυμολογίας των λέξεων είναι σημαντικό μέρος της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρέχει την απαραίτητη βοήθεια και ενισχύει τους μαθητές στην αναγνώριση των ετυμολογικών μερών του λόγου και στη συσχέτιση λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

## **Κεφάλαιο 5. Έρευνα**

### **Εισαγωγικά**

Στο κεφάλαιο που θα ακολουθήσει θα παρουσιαστεί η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για την έρευνα. Θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα και η ανάλυση της συλλογής των δεδομένων.

### **5.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τη βιβλιογραφία και την ανάγκη ανάδειξης της αποτελεσματικότητας της έρευνας και της χρήσης της Εικονογραφικής μεθόδου σε μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα ΖΕΠ και κατέχουν τα ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα

1. Υπάρχει μείωση του αριθμού των λανθασμένων λέξεων μετά την εφαρμογή της παρέμβασης;
2. Διαφέρει η επίδοση στη σωστή γραφή της ετυμολογίας της λέξης;
3. Σε ποιο βαθμό η διδακτική παρέμβαση βελτιώνει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων που κατέχουν τα ελληνικά ως Γ2;

Σκοπός είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος, μέσω του οποίου επιδιώκεται η ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθογραφίας με τη χρήση της εικονογραφικής μεθόδου σε μαθητές Α', Β' και Γ' Δημοτικού που φοιτούν στο τμήμα ΖΕΠ II στο σχολείο τους και έχουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Θα διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών όσον αφορά την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία συγκεκριμένων λέξεων που διδάχθηκαν οι μαθητές πριν και μετά την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης. Θα επιδιωχθεί να εξετασθεί κατά πόσο αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο η πολυαισθητηριακή αυτή παρέμβαση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς και να διευκρινιστεί αν το εν λόγω διδακτικό πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές στο να υιοθετήσουν στρατηγικές που αφορούν καθ' όλα την εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση όλων των μηχανισμών που συμβάλλουν στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής



## **5.2. Μεθοδολογία**

Η έρευνα έχει σκοπό να εστιάσει στην σωστή ορθογραφία των λέξεων ετυμολογικά έχοντας ως στόχο την διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών στην ορθογραφία των λέξεων που διδάχθηκαν με παραδοσιακή μέθοδο αλλά και με την εικονογραφική μέθοδο και για να αξιολογηθεί κατά πόσο κατόρθωσαν οι μαθητές που κατέχουν τα Ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα και παρακολουθούν το τμήμα ΖΕΠ II να γνωρίσουν τη σωστή ετυμολογία των λέξεων που διδάχθηκαν και να αυξήσουν τον αριθμό των σωστά ορθογραφημένων λέξεων μετά τη διδακτική παρέμβαση .

Η ετυμολογία των λέξεων συνδυασμένη με τη φωνολογία και τη μορφολογία είναι τομείς που έχουν άμεση με την ορθογραφή γραφή. Ο λόγος που η έρευνα εστιάζει στην ετυμολογία των λέξεων έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές που κατέχουν τα Ελληνικά ως Γ2 βρίσκονται στο αρχικό στάδιο κατάκτησής της και η γνώση της ετυμολογίας των λέξεων θα αποτελεί τη βάση για τη σωστή ορθογραφία αλλά και κατανόηση της λέξης που μαθαίνει.

Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου εκπαιδευτικοί και γονείς χρησιμοποιούν στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να γράφουν ορθογραφήμένα. Η Εικονογραφική μέθοδος βασίζεται στην απομνημόνευση, μία απαραίτητη στρατηγική για όσους μαθαίνουν μία νέα γλώσσα και μέσω αυτής είναι σημαντικό να δοθεί μία συσχέτισή με την σωστά ορθογραφή γραφή των λέξεων.

Η Εικονογραφική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό κομμάτι έχει ως βάση της την απομνημόνευση των εικονογραφήμάτων και των λέξεων που απεικονίζουν σε συνδυασμό με τις επαναλήψεις για καλύτερη εμπέδωση από τους μαθητές που κατέχουν τα ελληνικά ως Γ2 αλλά και στους συνειρμούς που μπορούν να δημιουργήσουν οι μαθητές με στόχο μέσω γλαφυρών εικόνων και χρωμάτων, που παρουσιάζονται στις λέξεις, να μάθουν την ορθογραφή γραφή.

### **5.2.1. Εργαλείο της έρευνας**

Για να είναι αποτελεσματικά τα εικονογραφήματα ακολουθήθηκαν οι κανόνες της μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας και σχεδιάστηκαν πολλά εικονογραφήματα που να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν 20 εικονογραφήματα που επιλέχθηκαν τυχαία με βάση το πλήθος των συλλαβών τους, από

δισύλλαβες σε πολυσύλλαβες και έχοντας απλά και δίψηφα φωνήεντα και διπλά σύμφωνα. Η διδασκαλία των λέξεων βασίστηκε τη σειρά που βρίσκονται στα βιβλία της μεθόδου με στόχο την ύπαρξη διαβάθμισης της δυσκολίας, καθώς η μεθοδολογία όπως αναφέρεται, θα πρέπει η διδασκαλία των λέξεων να λαμβάνει χώρα με τη σειρά που έχουν παρουσιαστεί στα βιβλία της μεθόδου Μαυρομάτη (1999). Τα εικονογραφήματα που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση παρατίθενται στο Παράρτημα.

### 5.2.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας ήταν 10 μαθητές (N=10) δημοτικού σχολείου, ηλικίας από 6-9 ετών που παρακολουθούσαν τις τάξεις Α', Β' και Γ', οι οποίοι φοιτούσαν στο τμήμα ΖΕΠ II, οι έξι μαθητές ήταν αγόρια και οι τέσσερις κορίτσια, χωρίς να ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη έρευνα η σύγκριση με βάση το φύλο. Το δείγμα μας ήταν βολικό/ δείγμα ευκολίας (convenience sample; ενδεικτικά Bryman, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2016). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε λόγω του ότι οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν τμήμα ΖΕΠ II και το δείγμα ήταν εύκολα προσβάσιμο από την ερευνήτρια. Οι μαθητές κατάγονταν από χώρες των Βαλκανίων και παρακολουθούσαν το τμήμα υποδοχής του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες τους. Σύμφωνα με στοιχεία του σχολείου, του διευθυντή και των εκπαιδευτικών των τάξεων τους η νοημοσύνη τους ήταν φυσιολογική και δεν παρουσίαζαν κάποια άλλη διαταραχή. Κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των μαθητών είναι ότι όλοι κατέχουν τα Ελληνικά ως Γ2 και έχοντας μητρική γλώσσα κάποια άλλη. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στη διαδικασία, όπου αποδείχθηκε απαιτητική και χρονοβόρα, αλλά ταυτόχρονα ελκυστική λόγω των πολύχρωμων εικονογραφημάτων και των διηγήσεων ιστοριών που γίνονταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

### 5.2.3. Διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας περιλαμβάνει την αρχική και τελική αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση της εικονογραφικής μεθόδου. Στην πρώτη αξιολόγηση δόθηκαν στους μαθητές 20 λέξεις που υπάρχουν στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1:** Λέξεις της διδακτικής παρέμβασης

1. μύτη	5. θυμός	9. παίζω	13. βράδυ	17. φεγγάρι
---------	----------	----------	-----------	-------------

2. ρύζι	6. άμμος	10. σκoinί	14. μυρίζω	18. αγγούρι
3. σήκω	7. παππούς	11. σκηνή	15. κοιτάζω	19. ποδήλατο
4. σύκο	8. τοίχος	12. δάκρυ	16. διάλειμμα	20. παραμύθι

Οι λέξεις αυτές διδάχθηκαν στον πίνακα και για τη σωστή κατανόησή τους σε κάθε λέξη δόθηκε και ένα παράδειγμα μέσω μιας πρότασης. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν ήταν μέτριας δυσκολίας. Όπως προαναφέρθηκε, οι 20 λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν περιέχονταν και στο βιβλίο της Εικονογραφικής μεθόδου και επιλέχθηκαν τυχαία με βάση το πλήθος των συλλαβών τους, από δισύλλαβες σε πολυσύλλαβες και έχοντας απλά και δίψηφα φωνήεντα. Κατά το πρώτο μέρος τη αξιολόγησης, οι λέξεις που κατέγραψαν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία τους αξιολογήθηκαν ως προς τη σωστή ορθογραφική γραφή στην ετυμολογία της λέξης.

Στο επόμενο μέρος της διδακτικής παρέμβασης, οι 20 προαναφερθείσες λέξεις του πίνακα διδάχθηκαν στους μαθητές με βάση την Εικονογραφική Μέθοδο. Σε κάθε λέξη που διδασκόταν παρουσιαζόταν και το εικονογράφημα από το βιβλίο της μεθόδου. Για την καλύτερη κατανόηση των λέξεων, ακολουθούσε και μία διήγηση ιστορίας βασισμένη στις λεπτομέρειες του βιβλίου της μεθόδου για την παρουσίαση και τη διδασκαλία κάθε λέξης.

Οι ώρες διδασκαλίας πριν την αρχική αξιολόγηση ήταν 3, ενώ η διδακτική παρέμβαση με την εφαρμογή της Εικονογραφικής Μεθόδου χρειάστηκε περίπου 5 διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί. Και στις δύο περιπτώσεις, μετά το πέρας της διδασκαλίας των λέξεων χρειάστηκαν άλλες δύο διδακτικές ώρες για επανάληψη των λέξεων με μεγαλύτερη έμφαση στο ετυμολογικό μέρος των λέξεων.

Η αρχική αξιολόγηση μετά την διδασκαλία των λέξεων πραγματοποιήθηκε με την εξής διαδικασία: υπαγορεύθηκαν οι 20 λέξεις του πίνακα. Δεν ακολουθήθηκε η σειρά των λέξεων αλλά υπαγορεύθηκαν με τυχαία σειρά. Η τελική αξιολόγηση περιελάμβανε την υπαγόρευση των ίδιων 20 λέξεων πάλι με τυχαία σειρά έπειτα από την εφαρμογή της εικονογραφικής μεθόδου. Η τυχαία υπαγόρευση έγινε με σκοπό τη διερεύνηση της κατανόησης της λέξης. Και με τα δύο στάδια αξιολόγησης αξιολογήθηκε η ικανότητα των μαθητών ως προς την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων σε επίπεδο ετυμολογίας.

#### 5.2.4. Μετρήσεις Λαθών

Για κάθε μία από τις λέξεις έλαβε χώρα ο υπολογισμός των πιθανών ορθογραφικών λαθών που θα προέβαιναν οι μαθητές ως προς την ετυμολογία των λέξεων για την αρχική και τελική αξιολόγηση αντίστοιχα.

Για τις 20 λέξεις της διδακτικής παρέμβασης αθροίστηκαν τα πιθανά ορθογραφικά λάθη με βάση τα πιθανά ορθογραφικά λάθη κάθε λέξης και αθροίστηκαν τα λάθη του κάθε μαθητή χωριστά (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2:** Πιθανά ετυμολογικά λάθη ορθογραφίας αρχικής και τελικής αξιολόγησης

	<u>ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</u>	<u>ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</u>
<u>ΛΕΞΕΙΣ</u>	<u>20</u>	<u>20</u>
<u>ΠΙΘΑΝΑ ΛΑΘΗ</u>	<u>82</u>	<u>45</u>

Βάσει του αριθμού των πιθανών ετυμολογικών λαθών, ήταν δυνατόν να υπολογιστεί ο αριθμός των λαθών για κάθε μαθητή και το ποσοστό λαθών για κάθε μαθητή από τον αριθμό των πιθανών λαθών. Τα δεδομένα σχετικά με τα ορθογραφικά λάθη υπολογίστηκαν σε ποσοστά για να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια του αριθμού των λαθών. Το ποσοστό των λαθών για την αρχική αξιολόγηση των 20 λέξεων συγκρίθηκε με το ποσοστό των λαθών για την τελική αξιολόγηση των 20 λέξεων που διδάχθηκαν με τη χρήση της εικονογραφικής μεθόδου. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των ποσοστών των λαθών αλλά και των λαθών για όλους τους μαθητές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν σημειώθηκε πρόοδος μετά την εφαρμογή της μεθόδου βάσει των κριτηρίων επιτυχίας που καθορίστηκαν μετά την πρώτη αξιολόγηση που περιείχε την υπαγόρευση λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη αξιολόγηση, οι λέξεις που αναφέρονται στον Πίνακα 1 υπαγορεύτηκαν στους μαθητές. Ο αριθμός των πιθανών ετυμολογικών λαθών ήταν 82, όπως φαίνεται στον πίνακα όπου τα λάθη σημειώνονται (πίνακας 2). Με βάση τα πιθανά ετυμολογικά λάθη, υπολογίστηκε τα λάθη κάθε μαθητή και ορίστηκε η γραμμή βάσης. Οι επιδόσεις των μαθητών συγκρίθηκαν στη συνέχεια μεταξύ των λέξεων της πρώτης αξιολόγησης και των λέξεων της τελικής αξιολόγησης, όταν η λέξη είχε διδαχθεί με βάση πιθανά ετυμολογικά λάθη.

### 5.2.5. Κριτήριο Επιτυχίας

Το κριτήριο της επιτυχίας μετά την εφαρμογή της εικονογραφικής μεθόδου βασίστηκε στα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης των 20 λέξεων. Το ποσοστό των ετυμολογικών λαθών ήταν 44% (Πίνακας 3). Ως κριτήριο επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης μετά την εφαρμογή της εικονογραφικής μεθόδου τέθηκε το ποσοστό επί τοις εκατό 80%.

Θεωρείται ότι μετά την εφαρμογή της μεθόδου θα υπήρχε σημαντική βελτίωση στο κομμάτι της ορθογραφημένης γραφής του ετυμολογικού μέρους της λέξης. Τα δεδομένα είναι ρεαλιστικά και βασισμένα στις δυνατότητες των μαθητών.

### 5.3. Ανάλυση δεδομένων

Η καταχώρηση των δεδομένων έγινε με το Πρόγραμμα «Excel» για το ποσοστό των λαθών και το ποσοστό επιτυχίας μέσω των οποίων είναι εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων της κάθε αξιολόγησης. Οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων των λαθών έγιναν με τη βοήθεια του προγράμματος «IBM SPSS Statistics 27», εργαλείο για την εξαγωγή στατιστικών δεδομένων σε έρευνες. Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η σύγκριση των δεδομένων στο SPSS έγινε με τις τιμές των λαθών υπολογισμένες σε ποσοστό τοις εκατό (%), ώστε να είναι οι τιμές ίσες και ανάλογες μεταξύ τους.

#### 5.3.1. Σύγκριση λαθών αρχικής και τελικής αξιολόγησης

Η σύγκριση μεταξύ των ετυμολογικών λαθών των 20 λέξεων της αρχικής αξιολόγησης και των 20 λέξεων της τελικής αξιολόγησης δίνει απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή εάν υπάρχει μείωση των ορθογραφικών λαθών μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο Πίνακας 3 αποτελεί βοήθεια για τη σύγκριση των τιμών και επίσης στο να ερμηνευτούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

**Πίνακας 3:** Πίνακας σύγκρισης του ποσοστού λαθών αρχικής και τελικής αξιολόγησης

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΛΑΘΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΛΑΘΗ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
K1	20%	10%
K2	50%	25%
K3	15%	5%

K4	60%	40%
A1	45%	20%
A2	75%	45%
A3	65%	45%
A4	35%	15%
A5	50%	20%
A6	25%	10%
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	44%	23,5%

Όπως προβάλλεται από την ανάλυση των δεδομένων που βρίσκονται στον Πίνακα 4 και πίνακα 5 η σύγκριση έγινε με βάση το T-test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Sample T-Test) με στόχο τη σύγκριση των δύο μέσων όρων των λαθών της αρχικής και τελικής αξιολόγησης από το οποίο προβάλλεται ότι η τιμή  $t=8,947$  και η διαφορά μεταξύ των δυο ποσοστών μπορεί να χαρακτηριστεί ως στατιστικώς σημαντική όπως προκύπτει από τον δείκτη σημαντικότητας  $p<0,001$ . Παρατηρούμε λοιπόν ότι  $0,001 < 0,05$ , άρα μπορούμε να συμπεράνουμε τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των λαθών των μαθητών μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας επιλέχθηκε το p-value ως 0,05. Με βάση αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε πως η επίδοση των μαθητών κατάφερε να βελτιωθεί σημαντικά έπειτα από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Αυτό μπορεί να εξακριβωθεί τόσο από τον μέσο όρο των ποσοστών των λαθών (πίνακας 3) όσο και από τη μεταξύ τους σύγκριση (πίνακας 4 & πίνακας 5). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω από τη σύγκριση των ποσοστών των λαθών των μαθητών μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με την Εικονογραφική μέθοδο και κατά την υπαγόρευση των λέξεων διαφαίνεται σε σημαντικό στατιστικά βαθμό πως η χρήση της πολυαισθητηριακής αυτής μεθόδου βελτιώνει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων που κατέχουν τα ελληνικά ως Γ2 και φυσικά διαφαίνεται πως οι μαθητές κατάφεραν να ωφεληθούν από όλη τη διαδικασία. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως λόγω του μικρού δείγματος της έρευνας, το αποτέλεσμα δεν μπορεί να γενικευτεί και στον υπόλοιπο πληθυσμό.

**Πίνακας 4:** Σύγκριση ποσοστών λαθών των λέξεων μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ & ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	10	,955	<,001

**Πίνακας 5:** Σύγκριση ποσοστών λαθών των λέξεων μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ - ΠΟΣΟΣΤΟ ΛΑΘΩΝ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	20,50000%	7,24569%	2,29129%	15,31675%	25,68325%	8,947	9	<,001

## Κεφάλαιο 6: Συζήτηση - συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έχει σκοπό να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ΖΕΠ ΙΙ πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με τη χρήση των εικονογραφημάτων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η εικονογραφική Μέθοδος της Μαυρομάτη Δώρας και σκοπός είναι να αποσαφηνιστεί αν διαφέρει ο αριθμός των λέξεων που γράφτηκαν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης και αν διαφέρει η επίδοση στην ορθογραφία πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων και τη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της πρώτης και της τελικής αξιολόγησης, διαφαίνεται η επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου. Αυτό διαφαίνεται μέσα από τη γραπτή αξιολόγηση των μαθητών.

Η πρώτη αξιολόγηση, όπου οι λέξεις διδάχθηκαν στο πλαίσιο μικρών κειμένων και μέσα από την καθημερινή ζωή τους κατέδειξε αδυναμίες στην ετυμολογία των λέξεων. Το ποσοστό αποτυχίας στην αρχική αξιολόγηση (Μ.Ο.= 44%) προβάλλει τις όποιες αδυναμίες έχουν οι μαθητές στον τομέα της ορθογραφημένης γραφής.

Η πρόοδος των μαθητών στην τελική αξιολόγηση και μετά τη διδακτική παρέμβαση με τη χρήση των εικονογραφημάτων ήταν σημαντική καθώς το ποσοστό των λαθών τους ήταν αρκετά μικρότερο. Το ποσοστό των λαθών τους μειώθηκε στο 23,5% στατιστικά σημαντική σε σχέση με την πρώτη αξιολόγηση.

Η πρόοδος των μαθητών μέσα σε διάστημα ενός μήνα ήταν αρκετά σημαντική και κατέδειξε το γεγονός της βελτίωσης των μαθητών όχι μόνο στο στάδιο της ορθογραφημένης γραφής αλλά και τους βοήθησε σημαντικά και στο κομμάτι της ανάγνωσής τους.

Η σύγκριση των δεδομένων παρουσιάζει πως η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στους μαθητές που φοιτούν στο τμήμα ΖΕΠ να μάθουν το ετυμολογικό μέρος των λέξεων που διδάχτηκαν. Η πρόοδος που κατέγραψαν οι μαθητές μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα είναι ιδιαίτερος αξιοσημείωτη. Οι μαθητές κατάφεραν επίσης να κάνουν και σωστή ανάγνωση των λέξεων που διδάχθηκαν με σχετική ευχέρεια ακόμα και αν στην αρχή δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν την σωστά ορθογραφημένη γραφή τους.

Η μέθοδος αποδείχτηκε ότι κατάφερε να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών στο κομμάτι της ορθογραφημένης γραφής σε επίπεδο ετυμολογίας των λέξεων και τη χρήση σωστών φωνημάτων στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η εκμάθηση της ετυμολογίας των λέξεων είναι βοηθητική στους μαθητές και συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους αλλά και της ορθογραφημένης γραφής τους. Αν ο μαθητής κατορθώσει να κατανοήσει την ετυμολογία των λέξεων θα είναι σε θέση να γράψει σωστά τις λέξεις. Η Henry (2003) έχει τονίσει πως η εκμάθηση της ετυμολογίας των λέξεων έχει θετικά οφέλη στην εκμάθηση του λεξιλογίου.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να αναλύεται η λέξη σε προθέσεις και καταλήξεις για να είναι σε θέση ο μαθητής να κατανοεί την προέλευση της λέξης και ότι αντίστοιχα την ύπαρξη κι άλλων λέξεων που προέρχονται από την ίδια ιστορική ορθογραφία. Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική και επιτυχής η μέθοδος βασιζόμενοι στη στατιστική ανάλυση ως προς την επίδοση των μαθητών και τη σύγκριση της επίδοσης ανάμεσα στην αρχική και στην τελική αξιολόγηση. Καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί στο ερευνητικό κομμάτι δεν εξετάστηκε η ύπαρξη λαθών στη μορφολογία και στη φωνολογία, είναι φυσικό πως δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα δεδομένα και να εξάγουμε ως απόλυτο συμπέρασμα ότι βελτιώθηκε πλήρως η ορθογραφική τους ικανότητα. Σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε στο ετυμολογικό κομμάτι των λέξεων, όπως και εξετάστηκε. Για την καλύτερη εκμάθηση του ετυμολογικού μέρους των λέξεων, εκεί που βασίζεται άλλωστε και η εικονογραφική μέθοδος, είναι η



απομνημόνευση. Αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που βοηθούν στην εκμάθηση του λεξιλογίου.

Στα Ελληνικά, αλλά και σε άλλα ορθογραφικά συστήματα, η γραφή των λέξεων γίνεται βάσει της σειράς των γραμμάτων μέσα στη λέξη, της σημασίας των συλλαβών της και της ετυμολογίας των λέξεων δίνοντας ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία της ετυμολογίας για τη σωστά ορθογραφημένη γραφή μίας λέξης. Στη σωστή ορθογραφία της λέξης. Το γεγονός ότι δόθηκε έμφαση στα ορθογραφικά λάθη της ετυμολογίας των λέξεων σχετίζεται με τη σημασία της ετυμολογίας στην ορθογραφία του ελληνικού συστήματος. Θα ισχυροποιηθεί η απομνημόνευση τους και η γενίκευση της σωστά ορθογραφημένης γραφής των λέξεων βάσει της ετυμολογίας τους. Η συσχέτισή τους θα φανεί αποτελεσματικότερη (Σπαντιδάκης, 2008).

Ένα στοιχείο που προκύπτει από την παραπάνω έρευνα και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι η έλλειψη εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου στους μαθητές που φοιτούν σε τμήμα ΖΕΠ.

Με βάση τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στα νέα ελληνικά, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να διδάξουν την ετυμολογία των λέξεων, την ιστορική τους ορθογραφία. Ο κάθε μαθητής είναι σημαντικό να απομνημονεύσει ο ίδιος τη σωστά ορθογραφημένη γραφή πολλών λέξεων. Οι μαθητές που διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2 θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό από τις πρώτες τάξεις φοίτησης στο ελληνικό σχολείο και μέσω της βοήθειας του τμήματος ΖΕΠ να διδαχθούν και τις οικογένειες λέξεων της κάθε λέξης που μαθαίνουν. Αν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αυτό το κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας σε θέση να αποκτήσουν μία μεγαλύτερη γνώση όσον αφορά το ετυμολογικό μέρος/ ιστορική ορθογραφία της λέξης. Για παράδειγμα στη λέξη «μύτη», αντίστοιχα με τη βοήθεια της οικογένειας λέξεων θα μπορούσε να απομνημονεύσει και να ανακαλέσει πιο γρήγορα ο μαθητής τον σωστό τρόπο γραφής της λέξης, έχοντας διδαχθεί ή/ και σε επόμενο στάδιο εκμάθει τις λέξεις μυτούλα, μυτερός κ.ά.

Η γνώση της ετυμολογίας των λέξεων βοηθάει τους μαθητές στην καλύτερη εκμάθηση τους και στον σωστότερο τρόπο κατάκτησής τους. Με τη βοήθεια των οικογενειών των λέξεων οι μαθητές θα μπορέσουν με ευκολότερο τρόπο να συνδυάσουν τη σημασία που έχει η κάθε λέξη με τη μορφή της. Έχουν με αυτό τον τρόπο οι μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν τους γραμματικούς κανόνες και να αποφανθούν οι ίδιοι για τον σωστά ορθογραφημένο τρόπο της λέξης, αποκτώντας κριτική σκέψη για τη νέα γνώση.

Για την αποφυγή συστηματικών ορθογραφικών λαθών στο μέλλον στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι σημαντική η επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών για τον προσφορότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας. Είναι προτιμότερο οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να στηρίζουν τη διδασκαλία τους σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας για τις ορθογραφικές ρυθμίσεις της σχολικής Γραμματικής.

- Διδασκαλία των ρυθμίσεων της ιστορικής ορθογραφίας των λέξεων.
- Συγγραφή λεξικού τάξης που περιέχονται οι λέξεις που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές.
- Ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης με στόχο την διδασκαλία και εκμάθηση της ετυμολογίας των λέξεων.

Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί πως οι δίγλωσσοι μαθητές ακολουθούν και αυτοί τα στάδια της ορθογραφικής δεξιότητας, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με τους μονόγλωσσους μαθητές (Ράλλη, 2019). Με βάση τα παραπάνω αλλά και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε συνάρτηση με την σχολική ηλικία των μαθητών και τα στάδια της ορθογραφικής δεξιότητας, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μαθητές βρίσκονται ανάμεσα στο στάδιο της ονομασίας γραμμάτων και στο στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας. Έχει αρχίσει η δημιουργία ενός σταθερού οπτικού λεξιλογίου στους μαθητές και έτσι έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν ότι η λέξη αποτελεί ολότητα. Γράφουν σωστά τις γνωστές τους λέξεις, ενώ για τις άσημες λέξεις χρησιμοποιούν απλές μορφές φωνημάτων. Οι μαθητές που βρίσκονται σε λίγο μεγαλύτερη ηλικία μπορούν να κατανοήσουν και να μάθουν κάποιους κανόνες ορθογραφίας. Αυτό διαφαίνεται και από το μικρότερο ποσοστό λαθών τους και κατανοούν πιο εύκολα ποιο μέρος της λέξης που έχουν γράψει ορθά ορθογραφημένο και ποιο όχι. Αντίστοιχα, αρχίζουν να αποκτούν και τις πρώτες τους μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία.

Εν κατακλείδι, η ελληνική γλώσσα αποτελεί μία από τις δυσκολότερες γλώσσες στον κόσμο όσον αφορά την ορθογραφία. Για την εκμάθηση, λοιπόν, της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων δεν είναι αναγκαία μόνο η απομνημόνευση μεγάλου πλήθους λέξεων. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας για να μάθουν οι μαθητές με ευκολότερο και πιο διασκεδαστικό τρόπο. Με αυτό τον τρόπο, θα καταφέρουμε τον στόχο μας, τη μείωση των ορθογραφικών λαθών αλλά και την γνώση των δομών της γλώσσας.

### **6.1. Περιορισμοί έρευνας & Προεκτάσεις**

Σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά κυρίως το μικρό δείγμα της, καθώς η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της σχολικής τάξης στην οποία δίδασκα. Έναν δεύτερο περιορισμό αποτελεί το γεγονός της χρονοβόρας διδακτικής διαδικασίας μέσα στα πλαίσια της τάξης, καθώς χρειάζεται μία διδακτική ώρα για τη διδασκαλία σχεδόν τριών- τεσσάρων λέξεων για την πλήρη εμπέδωση της ορθογραφίας των λέξεων. Αποδεικνύεται, όμως, μία μέθοδος με θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της ορθογραφήμενης γραφής που θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί περισσότερο. Επίσης περιορισμό αποτελεί η διατήρηση των δεδομένων και η σύγκρισή τους σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα για να διαπιστωθεί η πλήρης κατάκτηση από τους μαθητές. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, λόγω μη διεξαγωγής παρόμοιας έρευνας στο παρελθόν, σε συνδυασμό με το μικρό δείγμα της, δεν είναι σε θέση να οδηγήσουν στην εύρεση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των διαφόρων μερών της.

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί έντονα ότι τα δεδομένα της έρευνας δεν μπόρεσαν να στηριχθούν σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, όμως η συλλογή των δεδομένων κατέστη δυνατή με τον προσφορότερο τρόπο. Στη βιβλιογραφία οι έρευνες που σχετίζονται με τη χρήση διδακτικών παρεμβάσεων σε δίγλωσσους μαθητές είναι ελάχιστες. Δεδομένου των συνθηκών τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συγκριθούν με μελλοντικές έρευνες όπου το δείγμα θα είναι μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο, ώστε να διαπιστωθεί αν η χρήση της εικονογραφικής μεθόδου αλλά και γενικότερα πολυαισθητηριακών μεθόδων εκμάθησης της ορθογραφήμενης γραφής έχει θετικά αποτελέσματα στη γνώση των μαθητών που κατέχουν τα ελληνικά ως Γ2 στον τομέα της ορθογραφίας. Τέλος, μια ερευνητική προέκταση ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική θα μπορούσε να αποτελεί πως η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης για την ενίσχυση και της ιστορικής ορθογραφίας θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική σε μαθητές που κατέχουν τα ελληνικά ως Γ2 συγκρίνοντας τα δεδομένα με βάση τη χώρα προέλευσης των μαθητών και την εκάστοτε Γ1, αναλογιζόμενοι τις διαφορές που έχουν τα διάφορα γλωσσικά συστήματα. Σημαντικό είναι, λοιπόν, να αναφερθεί ότι η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών θα τους δώσει κίνητρα και η ύπαρξη νέων ερευνών θα δώσει περισσότερες πτυχές στο θέμα της διγλωσσίας.

**Έχοντας ως γνώμονα πάντα το παιδί, η εκπαίδευση είναι και θα είναι πηγή έμπνευσης  
και δημιουργικότητας.**

## Αναφορές

«Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2022-2023 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α΄ Φάση», <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2022-05/zep.pdf>

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Αϊδίνης (2001). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Στο: Βάμβουκας & Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός, 222-236.

Αϊδίνης, Α. & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο : Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός, 245-252

Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελεπή, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος. (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία: Ανάγκες και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 41-64.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα : Gutenberg.

Αθανασίου, Λ. (2003). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Στα : Πρακτικά του 5ου διεθνούς συνεδρίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πάτρα : Κέντρο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1996)

Baillet, L.L. (1991). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *An Interdisciplinary Journal*, 5, 87 – 100. Όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9, 3-14. Όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, Α. &

- Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.). (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2η έκδ.) (Ν. Κουβαράκου Μτφρ.). Αθήνα: Ελλην.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (επιμ. Βάσω Βασιλού – Παπαγεωργίου), μετάφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. (έκδ. 2η ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2007) Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (μτφρ.) Σ. Αργύρη. Αθήνα:Guternberg
- Γαλαντόμος Ι., (2012), *Μαθήματα Διγλωσσίας*, Αθήνα: Επίκεντρο
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διαβαλκανικού Συνεδρίου. Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2012). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα-Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Β' Αναλυτικά στοιχεία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης /ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ. (2001). Γλώσσα και Μετανάστευση. Στο: Χρηστίδης Α. Φ. (Επιμέλεια) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 95-99
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη, (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας* Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα:Ατραπός,88-98
- Δαμανάκης, Μ. (2010). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα. Gutenberg
- Δενδρινού, Β. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Διγλωσσία*. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη.
- Ευαγγέλου, Ο. (2003). Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 34, 12-17
- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ατραπός
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Στο K.E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul. Όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμπανάρου, Μ. (2008). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην
- Κεσίδου, Α. (2008). *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.
- Κοσμέτος, Ε. Ι. (2012). Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του Προγράμματος Μελίνα (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα. Retrieved 04 25, 2022, from

[https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6102/3/Nimertis\\_Kosmetos%28teeapi%29.pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6102/3/Nimertis_Kosmetos%28teeapi%29.pdf)

- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- Keuning, J. & Verhoeven, L. (2008). Spelling development throughout the elementary grades: The Dutch case. *Learning and Individual Differences*, 18, 459-470. όπως αναφέρεται στο Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Στα *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τόμος Ι, σελ. 360-370.
- Μαλανδράκη, Γ. Α. (2012). *Εξελικτικός και επίμονος τραυλισμός (πρόγραμμα λογοπαθολογίας, Τμήμα Βιοσυμπεριφορικών Επιστημών)*, Αθήνα
- Μανίκα, Δ. (2005). Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: : <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui//handle/10889/1045>
- Μάρκου, Γ. (2002), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1995). «Ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος». Στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σείριος.
- Μαυρομμάτη, Μ. Δ. (1999). *Η διδασκαλία της Ορθογραφίας με Εικονογραφήματα σε Παιδιά με ΔΥΣΛΕΞΙΑ (Vol. 2)*. Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Μαυρομμάτη, Μ. Δ. (1999). *Η Διδασκαλία της Ορθογραφίας με Εικονογραφήματα σε Παιδιά με ΔΥΣΛΕΞΙΑ (Vol. 3)*. Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία, φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. ISBN 960-8028-26-4.



- Μουζάκη, Αγ., & Πρωτόπαπας, Αθ. (2010). *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Gutenberg- Γ. & Κ. Δαρδανός
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* Αθήνα: Gutenberg, 29–52.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (2010). Μία δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.). (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2014). Η σημασία της πολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. In Π. Γεωργογιάννης , *12ο Διεθνές Συμπόσιο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πάτρα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες & εκπαιδευτική πράξη*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Β./ Κεσίδου, Α./ Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2006), «Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Βιτσιλάκη, Χ. [επιμ.], *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά 11 ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 779- 789.
- Παπαπαύλου, Α. (2004). *Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, un paper

- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική Ορθογραφία. Ιστορία, Θεωρία, Εφαρμογή*. Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη
- Πετράκου, Η., & Ξανθάκου, Γ. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες, Πολιτικές, Προοπτικές*. Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Ράλλη, Α. (2019). *Γλωσσική ανάπτυξη. Βρεφική, παιδική & εφηβική ηλικία*. Αθήνα:Gutenberg.
- Ρεπούσης, Γ. (2010). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογικό υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Σκούρτου, Ε. (2006). *Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία; Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Σκούρτου, Ε. (2007). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα : Νήσος
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης Κ. και Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)*
- Σπαντιδάκης Ι., (2008) *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) *Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Ματσαγγούρας, Γ. (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Φλουρής, Γ. (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα», στο: Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45
- Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό τεύχος: Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές παρεμβάσεις και θεωρητικά ζητήματα, 79-102.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 25-62)
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). (επιμ.,) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Ανακτήθηκε 19 Οκτωβρίου 2021 από: <https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi/>

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Allen, H. (2010). Understanding dyslexia: defining, identifying, and teaching. *Illinois Reading Council Journal*, 38 (2), 20-26. <https://alidanniballeword.files.wordpress.com/2015/10/understanding-dyslexia.pdf>
- Banks, J.A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. 4th ed. Boston, London: Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Cobas, VF. & Chan, E. (2001). Language development in bilingual children. A primer for pediatricians, contemporary pediatrics. Vol 18, No 7
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

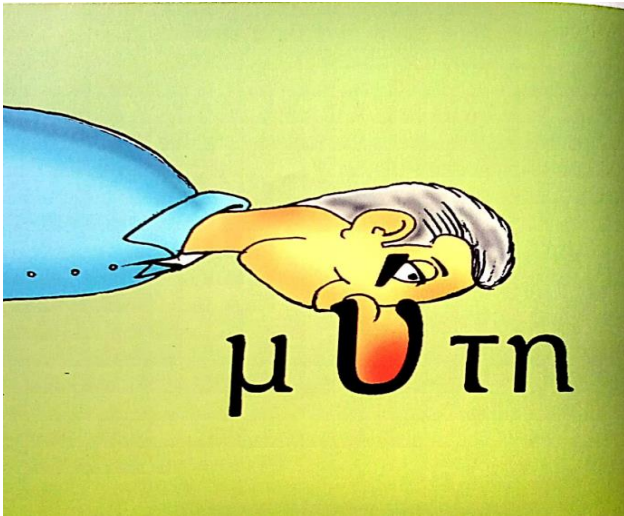
- Elliott, A.R. (1994). "Predicting Near-Native Pronunciation in Spanish as a Foreign Language". In S.C. Herring & J.C. Paolillo (Eds.) UTA Working Papers in Linguistics. University of Texas at Arlington. <http://dspace.uta.edu/bitstream/handle/10106/1186/51-68-Elliott.pdf?sequence=1>. 10/01/2012.
- Ford, D. Y. (2014). Why education must be multicultural: Addressing a few misperceptions with counterarguments. *Gifted Child Today*, 37(1), 59-62. <https://doi.org/10.1177/1076217513512304>
- Govaris, C. & Kodakos, A. (2003). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung: Orientierung griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer- Ergebnisse einer explorativen Studie. Στο: Tertium Comparationis. Journal fur international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. 9. (σ. 124-138). Ανακτήθηκε στις 20.11.2022: [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART100144&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART100144&uid=frei)
- Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. (1982), Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung, Stuttgart.
- Lyron, G.R. (2014). Toward a definition of dyslexia, *Annals of dyslexia*, 45, 3-17
- Mavrommati, Th.D. & Miles, T. R. (2002). A pictographic method for teaching spelling to greek dyslexic children. *DYSLEXIA*, 8, 86–101. doi: 10.1002/dys.216.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stanovich, K.E (2013). The sociopsychometrics of learning disabilities, *Journal of learning disabilities*, 32 (4), 350-359
- Treiman, R., & Bourassa, D. C. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18. Retrieved December, 5, 2022 from Google Scholar database

## Πηγές Εικόνων

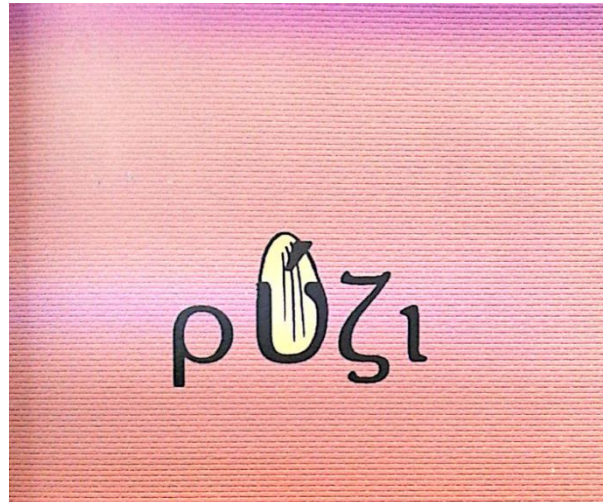
Εικόνα εξωφύλλου: <https://www.doramavrommati.gr/index.php/dyslexia/item/%CE%B7-%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82-%CE%B4-%CE%BC%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BC%CE%AC%CF%84%CE%B7.html>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

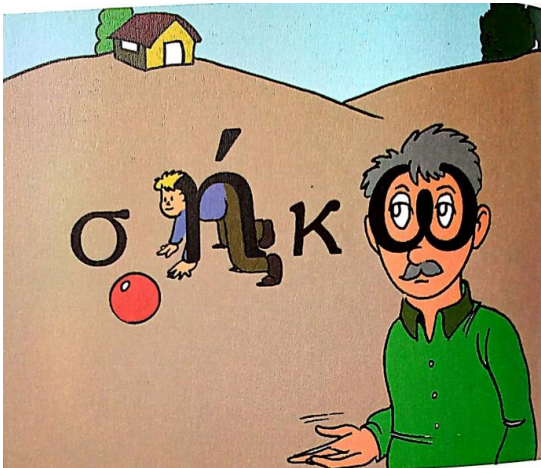
1. μύτη



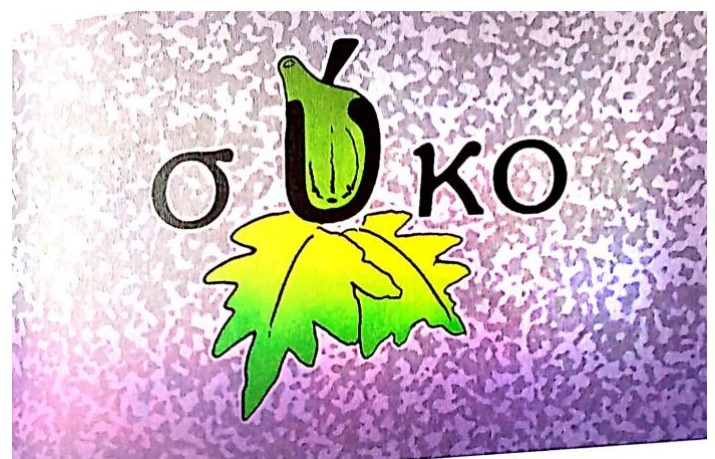
2. ρύζι



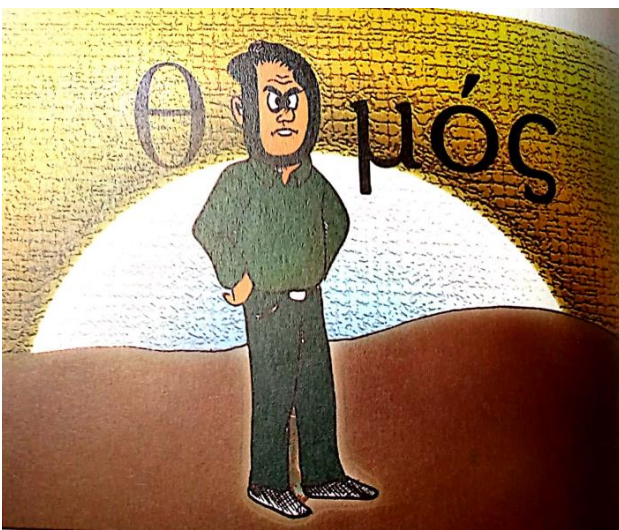
3. σήκω



4. σύκο



5. θυμός

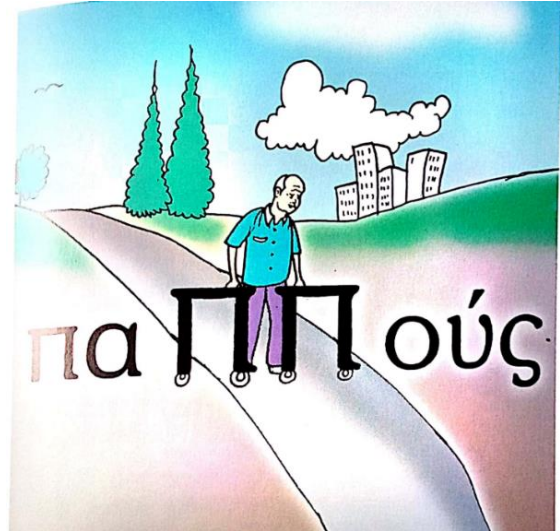




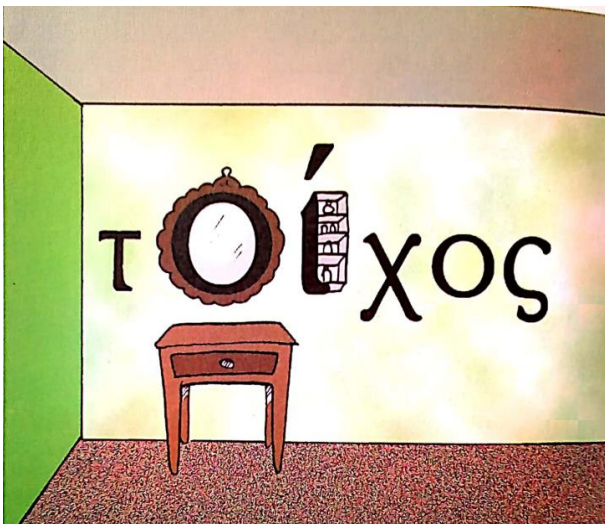
6. άμμος



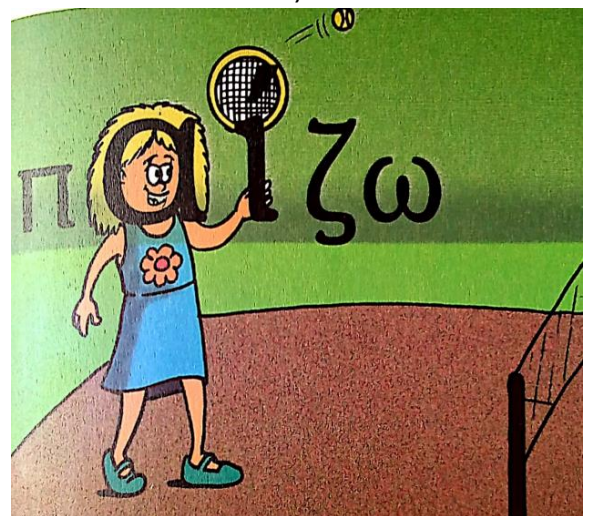
7. παπούς



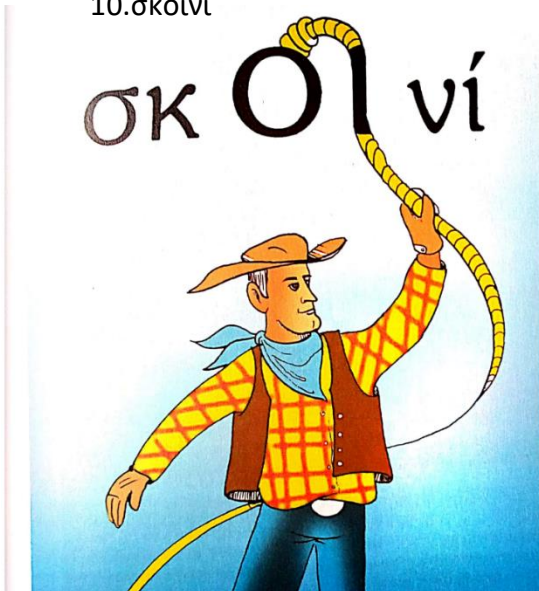
8. τοίχος



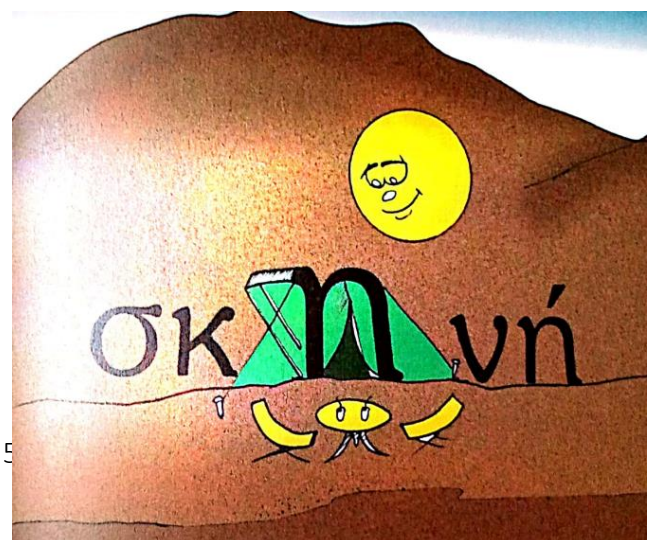
9. παίζω



10. σκοινί



11. σκηνή





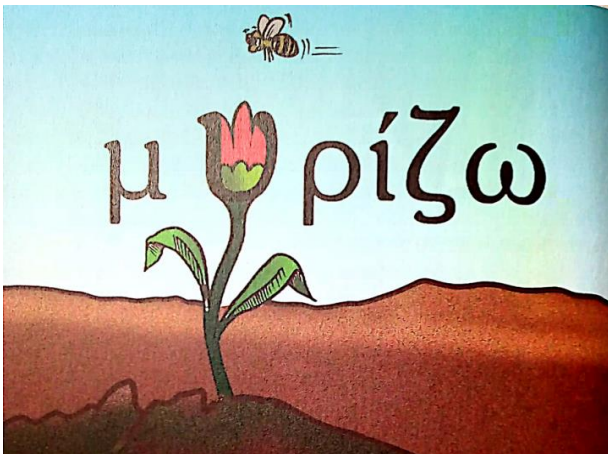
12. δάκρυ



13. βράδυ



14. μυρίζω



15. κοιτάζω

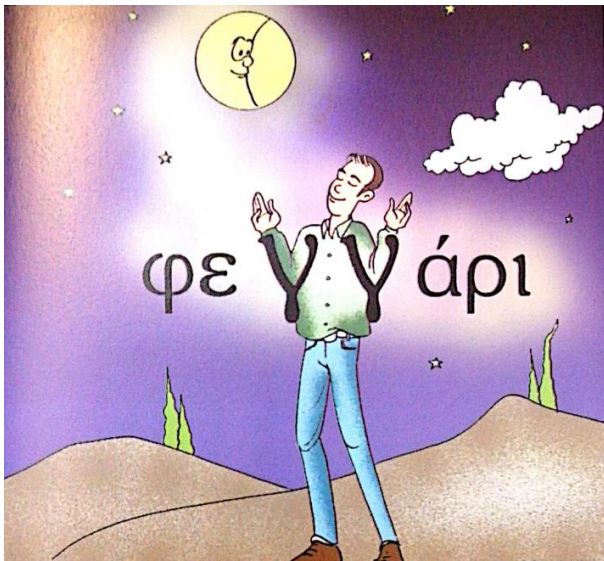


16. διάλειμμα





17. φεγγάρι



18. αγγούρι



19. ποδήλατο



20. παραμύθι

