



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Λαμπρινή Σιούλη

ΑΜ : 219042

**«Αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Γ1 την
ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα των μεγάλων
τάξεων
του Δημοτικού Σχολείου, και μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων τους»**

Επιβλέποντες: Χρήστος Παρθένης

Αντώνιος Μπούρας

Αθανάσιος Μιχάλης

Αθήνα

Ιούνιος 2021

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

(περιλαμβάνεται, υπογεγραμμένη από εσάς, μαζί με τα υπόλοιπα στοιχεία που απαιτούνται, στην πρώτη σελίδα της εργασίας σας)

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Λαμπρινή Σιούλη

Αριθμός Μητρώου: ΑΜ: 219042

Υπογραφή:



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Ειδίκευση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» υπό την επίβλεψη του δρ. Χρήστου Παρθένη. Αισθάνομαι την υποχρέωση να τον ευχαριστήσω θερμά για την καθοδήγηση και την συμπαράστασή του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Επιθυμώ επίσης να εκφράσω την εκτίμησή μου στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις που κατέκτησα ανοίγοντας νέους ορίζοντες στη σκέψη μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όσους/όσες συμμετείχαν στην έρευνα. Χάρη, λοιπόν, στη συνεργασία τους και την πολύτιμη βοήθειά τους πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα και καταφέραμε να συλλέξουμε σημαντικές πληροφορίες.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου για την συμπαράσταση και ενθάρρυνση στο πρόσωπό μου, όλα αυτά τα χρόνια της ακαδημαϊκής μου πορείας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και Γ2 την ελληνική γλώσσα των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, και μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων τους»

Λαμπρινή Σιούλη, Ιούνιος 2021

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην αναγνωστική ευχέρεια, και στην αναγνωστική κατανόηση, ανά τάξη καθώς και αν η ύπαρξη της ελληνικής ως Γ2 επιδρά σημαντικά στις δύο μεταβλητές προκαλώντας διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Παράλληλα, εξετάζει, αν το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων τους επιδρά σημαντικά στις δύο μεταβλητές προκαλώντας διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών. Για το σκοπό αυτό έλαβε χώρα η χορήγηση δύο άτυπων εργαλείων αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης, και ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς. Η χορήγηση έλαβε χώρα σε δείγμα 61 μαθητών δημοτικού ($n=61$). Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με χωρισμό του δείγματος σε μαθητές με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα και εφαρμογή των ελέγχων διαφοράς των μέσων των μεταβλητών της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης, ανά τάξη, μεταξύ των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα, καθώς και μεταξύ των μαθητών με γονείς με χαμηλό και υψηλό μορφωτικό και εργασιακό επίπεδο. Η στατιστική ανάλυση ολοκληρώθηκε με την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα σε μαθητές με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Αποδείχθηκε, ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση στην αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα, όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση ανά τάξη, καθώς οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται. Τέλος, αποδείχθηκε ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση στην αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με γονείς με χαμηλό και υψηλό μορφωτικό και εργασιακό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική ευχέρεια, αναγνωστική κατανόηση, L2 ελληνική γλώσσα, τάξη, γονείς

ABSTRACT

«Reading fluency and reading comprehension of Greek-speaking and Greek native - speaking students of the upper classes of the Primary School and educational / working level of their parents »

Labrini Siouli, June 2021

The present study examines the relationship between reading fluency and reading comprehension, by grade and whether the existence of Greek as L2 significantly affects the two variables causing differences in the performance of students with L1, and with L2 in the Greek language. At the same time, it examines whether the educational / working level of their parents significantly affects the two variables, causing differences in students' performance. For this purpose, two informal assessment tools for reading fluency and reading comprehension were provided, and a questionnaire for parents. The administration took place in a sample of 61 primary school students (n = 61). A statistical analysis was performed by dividing the sample into students with L1, and with L2 in the Greek language and application of the differences tests of the means of the variables of reading fluency and reading comprehension, per class, between students with L1, and with L2 in the Greek language , as well as among students with parents with low and high educational and work level. The statistical analysis was completed by analyzing the correlations between the variables of reading ability and reading comprehension between students with L1, and with L2 in the Greek language. It turned out that there is a significant difference in reading fluency and reading comprehension between students with L1, and with L2 in the Greek language, in terms of reading fluency and reading comprehension per class, as the two variables are correlated. Finally, it was shown that there is a significant difference in reading ability and reading comprehension between students with parents with low and high educational and work level.

Keywords: reading fluency, reading comprehension, L2 Greek language, class, parents

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1.1 Ερευνητικό πρόβλημα.....	11
1.2 Δομή της εργασίας	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	13
2.1 Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας	13
2.2 Το μοντέλο της αφομοίωσης.....	13
2.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	15
2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	16
2.5 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	17
2.6 Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	20
2.6.1 Η Διαπολιτισμικότητα ως απάντηση στην Πολυπολιτισμικότητα	22
2.6.2 Τρεις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας	23
2.6.3 Εθνοτική Διαπολιτισμικότητα	25
2.7 Διαπολιτισμικότητα και Κράτος.....	26
2.8 Διαπολιτισμικότητα και Κοινωνία.....	29
2.9 Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση.....	31
2.10 Διαπολιτισμική Αγωγή και Σχολείο	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	38
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ.....	38
3.1 Ανάγνωση	38
3.1.1 Ιστορική επισκόπηση θεωριών.....	39
3.1.2 Μοντέλα καλλιέργειας της ανάγνωσης	41
3.1.3 Μορφές ανάγνωσης.....	44
3.1.4 Στρατηγικές ανάγνωσης	45
3.1.5 Σημαντικότητα της ανάγνωσης στο δημοτικό.....	45
3.2 Αναγνωστική ικανότητα	48

3.2.1 Λεξιλόγιο.....	48
3.2.2. Φωνολογική επίγνωση.....	50
3.2.3 Αποκωδικοποίηση	51
3.2.4 Αναγνωστική Ευχέρεια	53
3.3 Αναγνωστική Κατανόηση.....	59
3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση	62
3.3.2 Επίπεδα κατανόησης	68
3.3.3 Κατανόηση κειμένου στα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας.....	69
3.3.4 Κατανόηση κειμένου στα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας ως β' γλώσσας.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	81
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ	
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	81
4.1 Αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας	Error! Bookmark not defined.
4.1.1 Τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας.....	Error! Bookmark not defined.
4.2 Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης	Error! Bookmark not defined.
4.2.1 Τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης.....	Error! Bookmark not defined.
4.3 Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση μαθητών με Γ1 την ελληνική: ερευνητικά δεδομένα.	Error! Bookmark not defined.
4.4 Αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Γ2 την ελληνική: ερευνητικά δεδομένα.....	81
4.5 Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα: το κενό στην έρευνα.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	82
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.....	82
5.1 Δομή οικογένειας.....	82
5.2 Επαγγελματικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά οικογένειας	82
5.3 Προέλευση οικογένειας	83
5.7 Το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ1 την ελληνική: ερευνητικά δεδομένα.....	84
5.8 Το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ2 την ελληνική: ερευνητικά δεδομένα.....	84
5.9 Το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και η αναγνωστική ικανότητα μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα: το κενό στην έρευνα.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	86

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....86

6.1. Ερευνητική στρατηγική.	87
6.2. Πληθυσμός και δείγμα.	88
6.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	89
6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	89
6.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	90
6.6 Ηθική-Περιορισμοί	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 793

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ93

7.1 Η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα.....	93
7.1.1 Η αναγνωστική ευχέρεια μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα.	106
7.1.2 Η αναγνωστική κατανόηση στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.	110
7.2 Η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων.....	134
Ανάλυση One Way ANOVA: διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με υψηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και Ανάλυση One Way ANOVA: διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων.	134
Σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων στους μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων με το t-test for independent samples	141
7.3 Συσχέτιση αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης.....	146
Στατιστική συσχέτιση της κατανόησης με την ευχέρεια στις δύο υποομάδες του δείγματος (στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα).	146
7.4 Σύνοψη στατιστικών αποτελεσμάτων.	150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8151

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ151

8.1 Συμπεράσματα	151
8.1.1 Η αναγνωστική ευχέρεια σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.....	151
8.1.2 Η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.	152
8.1.3 Η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων	152

8.1.4 Η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση	152
8.1.5 Διαφοροποιείται η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων	153
8.2 Περιορισμοί	153
8.3 Προτάσεις	154
8.4 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις	154
8.5 Τελικά συμπεράσματα	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	156
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	168
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	179
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	183

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εθνική ομοιογένεια αποτελούσε ανέκαθεν μία κοινωνική κατασκευή. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η ετερότητα αποτελεί ένα βασικό συγκείμενο της ύστερης νεωτερικότητας για τις δυτικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Νικολάου, 2008, σ. 368). Πιο συγκεκριμένα η Ελλάδα έχει καταστεί τόπος παραμονής μεταναστών και προσφύγων λόγω των ραγδαίων οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων των περιοχών της Ανατολικής Ευρώπης και της Ασίας (Νικολάου, 2008, σ. 368. Νικολάου, 2000, σσ. 16-55. Πανταζής, 2008, σσ.1-10). Ως αποτέλεσμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υποστηρίξει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο.

Η εγκατάσταση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, καθώς και των παιδιών τους, επιφέρει μια σειρά σημαντικών αλλαγών στη σύσταση της κοινωνίας, αλλά και του σχολείου. Ως εκ τούτου αναδύονται ποικίλες προκλήσεις σχετικά με την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από το μέρος διαμονής τους. Όσον αφορά στο σχολείο, η φοίτηση μαθητών προσφυγικής ή μεταναστευτικής καταγωγής δημιουργεί στην πλειονότητα των σχολείων συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Ως αποτέλεσμα ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση δεν έχει την ελληνική γλώσσα ως μητρική ή εντάσσεται στο σχολείο με αμελητέες γνώσεις της ελληνικής γλώσσας (Χατζηδάκη, 2000, σ.73).

Ο βασικός προβληματισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στη διαπίστωση των επιδόσεων που έχουν οι μαθητές μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής στην αναγνωστική τους ικανότητα σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Περαιτέρω οι δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας επιβαρύνουν τις επιδόσεις των μαθητών σε όλα τα σχολικά μαθήματα λόγω της ελλιπούς κατανόησης του διδακτικού περιεχομένου (Parker, Rubalcava, & Teruel, 2005, σσ. 71-94).

Οι λόγοι εμπλοκής με το θέμα έγκεινται στην ραγδαία αύξηση προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Κατά τη δεκαετία 2000 - 2010, η Ελλάδα δέχθηκε εκατοντάδες χιλιάδες μετανάστες από ολόκληρο τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα

το 7% του πληθυσμού της χώρας αποτελείται από πληθυσμό από χώρες εκτός χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Καθημερινή, 2013). Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία κατά τη διάρκεια του 2019 πραγματοποιήθηκαν 66.116 αφίξεις μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, εκ των οποίων 6.543 είναι αναγνωρισμένοι επισήμως πρόσφυγες. Περίπου το 50% των αφιχθέντων είναι παιδιά (Ύπατη Αρμοστεία, 2020).

Ως εκ τούτου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υποστηρίξει αποτελεσματικά και ολόπλευρα τους νεοεισαχθέντες αλλοδαπούς μαθητές. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη, ενσωμάτωση και εκπαίδευση αυτών των μαθητών είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ώστε να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιεχομένου. Ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες στην κατάκτηση της γλωσσικής δεξιότητας, αλλά και στις γλωσσικές υποδεξιότητες, όπως η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια, το λεξιλόγιο, και η κατανόηση με αρνητικές επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις τους, την κοινωνική ένταξή τους, την αυτό-έκφραση, την αυτοεικόνα, και την αυτοεκτίμησή τους (Parker, Rubalcava, & Teruel, 2005, σσ. 71-94. Riley, 2006, σσ. 295-318).

Τέλος, οι μαθητές προσφυγικής ή μεταναστευτικής καταγωγής και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος συνδέεται με τους μηχανισμούς της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας προκειμένου να διατηρήσει την εξουσία της (Tilly, 2005, σ. 73). Βασικός άξονας των μηχανισμών αυτών είναι η δημιουργία ανισοτήτων με στόχο τον αποκλεισμό των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων από κοινωνικά δικαιώματα (Μάρκου, 2018, σ. 38). Ως εκ τούτου δημιουργούνται μεγαλύτερα οφέλη για τη μία ομάδα εκ των δύο (Μάρκου, 2018, σ. 47). Αυτή η δημιουργία ανισοτήτων περιορίζει την μειονεκτούσα ομάδα αναφορικά με την πρόσβαση και τον έλεγχο των φυσικών και κοινωνικών πόρων, με τις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες καθορίζουν την κουλτούρα της κοινωνίας, και δυσχεραίνουν την εκπαίδευση, τις συνθήκες εργασίας, και τους κοινωνικούς δεσμούς (Μάρκου, 2018, σσ. 43-44, 47. Bourdieu, 1986, σσ. 241-258). Συνεπώς η δομή, τα επαγγελματικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, η προέλευση και το πολιτιστικό, μορφωτικό, και εργασιακό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών με Γ2 την ελληνική (Liu, & Lu, 2008, σσ. 70-83. Wößmann, 2005, σσ. 331-353. Zhao, Valcke, Desoete, & Verhaeghe, 2012, σσ. 412-422). Ως εκ τούτου είναι σημαντικό για την παρούσα ερευνητική εργασία να αναδειχθεί η σημαντικότητα των δυσκολιών και η μεταξύ τους σχέση.

1.1 Ερευνητικό πρόβλημα

Το ερευνητικό πρόβλημα συνίσταται στο εκπαιδευτικό ζήτημα της υποεπίδοσης των μαθητών με Γ2 την ελληνική στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στην κατάκτηση της γλώσσας και στα σχολικά μαθήματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικό να διαχειριστεί αποτελεσματικά την αυξανόμενη φοίτηση μαθητών με ετερογενές υπόβαθρο και να αναγνωρίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ώστε να υποστηριχθούν αποτελεσματικά (Παπαδοπούλου, 2009, σσ. 159-164). Η υποεπίδοση είναι ακόμη πιο συχνή σε μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Dustmann, Frattini, & Lanzara, 2012, σσ. 143-185).

Επιπροσθέτως οι δίγλωσσοι μαθητές δημοτικού φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην κατανόηση όρων και εννοιών, στην κατανόηση των κειμένων των σχολικών βιβλίων, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική ή στο συντακτικό σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές. Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται ότι συνεχίζονται και στο γυμνάσιο (Ζάγκα, 2004. Ζάγκα, Κεσίδου, & Μαθθαιουδάκη, 2015, σσ. 71-90).

Η ανάγνωση μίας δεύτερης γλώσσας αποτελεί συχνά μια επίπονη διαδικασία, με σύνηθες αίτιο τις ανεπαρκείς δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων των αλλοδαπών μαθητών (Gorsuch, & Taguchi, 2008, σσ. 253-278). Σε σύγκριση με τους μαθητές με Γ1 την ελληνική που έχουν μάθει τη μητρική γλώσσα προφορικά, πριν μάθουν να διαβάζουν, οι μαθητές με Γ2 την ελληνική υστερούν αναφορικά με το μέγεθος της έκθεσης στην επίσημη γλώσσα. Έτσι, οι μαθητές μπορεί να εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα προς την αναγνωστική διαδικασία. Ως εκ τούτου δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος για τους αναγνώστες που δυσκολεύονται να αναπτύξουν καλές δεξιότητες ανάγνωσης. Οι αναγνώστες που δυσκολεύονται αποφεύγουν να διαβάζουν, επιβαρύνοντας περαιτέρω την κατανόηση, την εννοιολογική ανάπτυξη, αλλά και την απόλαυση της ανάγνωσης (Koda, 2005. Nuttall, 1996, σ. 127).

Η ανάπτυξη της ευχέρειας στην ανάγνωση μίας δεύτερης γλώσσας έχει καταστεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό ζήτημα, διότι η ευχέρεια αντικατοπτρίζει την ταυτόχρονη ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης ενός κειμένου (Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2012). Ωστόσο οι μαθητές με Γ2 την επίσημη γλώσσα του κράτους διαμονής φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Gorsuch, &

Taguchi, 2008), οι οποίες εντείνονται λόγω των κοινωνικών, οικονομικών και μορφωτικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους (Liu, & Lu, 2008, σσ. 70-83. Wößmann, 2005, σσ. 331-353. Zhao, Valcke, Desoete, & Verhaeghe, 2012, σσ. 412-422). Ως εκ τούτου, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί.

1.2 Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από συγκεκριμένα κεφάλαια, στα οποία αναλύεται και εξετάζεται το θέμα της έρευνας. Καταρχάς στην ενότητα 1 εισάγεται η θεματική, το σκεπτικό της παρούσας έρευνας που έγκειται στην ανάδειξη των ζητημάτων που ανακύπτουν αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής, και προσδιορίζεται το ερευνητικό πρόβλημα, το οποίο συνίσταται στο εκπαιδευτικό ζήτημα της υποεπίδοσης των μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα στο σχολείο, και πιο συγκεκριμένα στην κατάκτηση της γλώσσας και στα σχολικά μαθήματα. Στην ενότητα 2 ως και 5 αναλύεται το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο της έρευνας με παρουσίαση των βασικών θεωρητικών παραδοχών, των βασικών θεωρητικών σχημάτων, και των εννοιών που εμπίπτουν στο πεδίο της έρευνας. Στην ενότητα 6 αναλύεται το ολοκληρωμένο σύνολο διαδικασιών και μεθόδου που εφαρμόστηκε για να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας έχοντας ως έναυσμα τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα και το ερευνητικό ενδιαφέρον. Στην ενότητα 6 παρατίθενται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που έλαβε χώρα. Στην ενότητα 7 σχολιάζονται τα συμπεράσματα, και αναφέρονται οι περιορισμοί, οι προτάσεις και οι προεκτάσεις. Στο Παράρτημα παρατίθενται τα άτυπα τεστ και τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν. Τέλος, στη Βιβλιογραφία παρατίθενται οι πηγές που αξιοποιήθηκαν για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, ενώ στους καταλόγους πινάκων και γραφημάτων παρατίθενται οι πίνακες, και τα γραφήματα που αξιοποιήθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Η ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής «ετερότητας» ανέδειξε διαφορετικά μοντέλα. Στην παρούσα ενότητα γίνεται μία εισαγωγή στα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας με έμφαση στις έννοιες της διαπολιτισμικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.1 Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η ενδυνάμωση των μεταναστευτικών, και προσφυγικών ροών μεταβάλλει ουσιαστικά τη σύσταση του κοινωνικού συνόλου. Με βάση τη διεθνή εφαρμογή πολιτικών για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, τόσο σε μακροεπίπεδο σχεδιασμού, όσο και σε μικροεπίπεδο υλοποίησης, διακρίνονται κατά περιόδους μοντέλα ένταξης των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής, τα οποία συνίστανται με χρονολογική σειρά α) στο μοντέλο της αφομοίωσης, β) στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, γ) στο αντιρατσιστικό μοντέλο, δ) στο μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας, και ε) στο μοντέλο της διαπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2004. Γκότοβος, 2002. Νικολάου, 2007, σσ. 79-106).

2.2 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης συνιστά ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο, και αφορά μία κατά βάση εθνοκεντρική προσέγγιση, στην οποία οι μετανάστες και οι πρόσφυγες καλούνται να προσαρμοστούν στον κυρίαρχο τρόπο ζωής του κράτους, στο οποίο διαβιούν. Βασική θέση του μοντέλου συνιστά ότι το κράτος πρέπει να αποτελεί ένα ενιαίο και ομοιογενές πολιτισμικό σύνολο. Η ένταξη ατόμων ετερογενούς εθνικής ή φυλετικής προέλευσης σε ένα κράτος απαιτεί την απορρόφησή τους από τον επικρατέστερο πληθυσμό. Η ετερογενής ομάδα, ερχόμενη σε επαφή με την επικρατούσα ομάδα, καλείται να αποβάλλει τα εθνικά, εθνοτικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά της και αφομοιώνεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορεί πλέον να διακριθεί ως ξεχωριστή. Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο το σχολείο πρέπει να εφαρμόζει μία μονοπολιτισμική και μονογλωσσική στρατηγική (Γκόβαρης, 2004. Γκότοβος, 2002).

Το μοντέλο της αφομοίωσης εφαρμόζεται ευρέως στον δυτικό κόσμο μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, όπου κυριαρχεί η αντίληψη ότι τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών αντιμετωπίζουν προβλήματα που οφείλονται στο πολιτισμικό σοκ που βιώνουν και στην ελλιπή γνώση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας καταγωγής μεταφράζονται ως πρόβλημα. Ως εκ τούτου, ως μοναδική λύση αναδύεται η απορρόφηση των ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά από τον γηγενή πληθυσμό, ώστε αυτές να ενταχθούν στην κοινωνία (Μάρκου, 2001).

Η απορρόφηση έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική αφομοίωση, η οποία αποτελεί μια κοινωνική διεργασία, σύμφωνα με την οποία τα άτομα με διαφορετική προέλευση έχουν συμμετοχή στις καθημερινές πράξεις ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση. Η συμμετοχή στις καθημερινές πράξεις επιφέρει την επαφή, τη σύγκρουση, την προσαρμογή, και τέλος την αφομοίωση. Η πλήρης αφομοίωση των προσφύγων και των μεταναστών ταυτίζεται με την εξάλειψη των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, καθώς και με την περιθωριοποίηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής (Μάρκου, 2001).

Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, η εκπαίδευση αποδίδει τη χαμηλή σχολική επίδοση και το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής των μαθητών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στο γλωσσικό έλλειμμα. Ως εκ τούτου, θεωρεί το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν «πρόβλημα», το οποίο προσπαθεί να εξαλείψει. Το αποτέλεσμα είναι ότι το σχολείο θέτει ως στόχο τη γλωσσική και την πολιτισμική αφομοίωση των μαθητών περιθωριοποιώντας τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας τους. Ως παρεπόμενο οι μαθητές βιώνουν μία έμμεση πίεση να αποκοπούν από την πολιτισμική παράδοση και τη μητρική γλώσσα τους, και να ενστερνιστούν τα γλωσσικά, και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας της χώρας που ζουν. Έτσι, η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας καταγωγής καθίσταται αποκλειστική ευθύνη της οικογένειάς τους, και όχι του σχολείου (Κεσίδου, 2008, σσ. 21-36).

2.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο ακολούθησε χρονικά το αφομοιωτικό, συνιστά ένα, επίσης, μονοπολιτισμικό μοντέλο και αφορά μία κατά βάση εθνοκεντρική προσέγγιση, στην οποία οι μετανάστες και οι πρόσφυγες καλούνται να προσαρμοστούν στον κυρίαρχο τρόπο ζωής του κράτους, στο οποίο διαβιούν. Ωστόσο, αναγνωρίζει και σέβεται ότι κάθε μεταναστευτική ή προσφυγική ομάδα συνιστά φορέα πολιτισμού, ο οποίος συνεισφέρει στο κράτος υποδοχής μέσα από τη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Έτσι, σε σύγκριση με το αφομοιωτικό μοντέλο που απορρίπτει ολοκληρωτικά τα ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το μοντέλο της ενσωμάτωσης απορρίπτει εν μέρει όσα έρχονται σε αντίθεση με αυτά της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 2001, σ. 223).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης στοχεύει στη διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής της κοινωνίας της χώρας που υποδέχεται μετανάστες ή πρόσφυγες. Βάση για την κοινωνική σταθερότητα στο συγκεκριμένο μοντέλο συνιστά η ισότητα των ευκαιριών, διότι υποβόσκει ως κοινωνικός έλεγχος, θέτοντας ως προαπαιτούμενο τη συμμόρφωση των προσφύγων, και των μεταναστών και την αποδοχή από μέρους τους των αξιών και των πεποιθήσεων της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 2001, σσ. 223-224).

Βασική αρχή του μοντέλου συνιστά η πολυεθνική ιδεολογία, η οποία αναγνωρίζει ότι τα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας, και των μειονοτικών ομάδων εμφανίζουν εκτός από διαφορετικά, και κοινά σημεία. Ως εκ τούτου, δίνεται έμφαση στα κοινά σημεία και στη θετική συνεισφορά του πολιτισμού των μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων, με σκοπό τα παιδιά τους να καλλιεργήσουν δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν στο γενικό πολιτισμό, και στον ιδιαίτερο της ομάδας της καταγωγής τους. Συνεπώς, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποδέχεται τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που δύνανται να εναρμονιστούν με αυτά της κυρίαρχης ομάδας. Άρα, η ετερότητα είναι αποδεκτή στον βαθμό που δεν αντιτίθεται εμφανώς στα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας της χώρας υποδοχής, δεν προκαλεί ευρύτερες αντιδράσεις μέσα στο κοινωνικό σύνολο, και δεν εξάπτει τον εθνικισμό και την ξеноφοβία (Γκόβαρης 2001, σ. 52. Μάρκου, 2001, σσ. 223-224).

Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, η εκπαίδευση στοχεύει στην ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό

στο σχολείο. Μέσα από αυτό το μοντέλο οι μαθητές με ετερογενές υπόβαθρο δεν αποβάλλουν πλήρως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας καταγωγής τους, διότι τους παρέχεται η δυνατότητα να τα ενσωματώσουν στη νέα ταυτότητά τους στη χώρα υποδοχής. Οι μαθητές αξιοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ιδιωτικά, και ως μέσο, για να κατακτήσουν την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, και να ενταχθούν ομαλά (Γκόβαρης 2001, σ. 52. Μάρκου, 2001, σσ. 223-224).

Όπως γίνεται σαφές το μοντέλο της ενσωμάτωσης διαδέχεται το μοντέλο της αφομοίωσης, επιδεικνύοντας σεβασμό προς τους μαθητές με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ως αποτέλεσμα βελτιώνονται οι συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών, λόγω της ανοχής του σχολείου προς την πολιτισμική ετερότητα, στον βαθμό, ωστόσο, που δεν εμποδίζει την ομαλή ενσωμάτωσή τους και δεν διαταράσσει το status quo της χώρας υποδοχής. Όπως είναι αναμενόμενο το μοντέλο της αφομοίωσης, και το μοντέλο της ενσωμάτωσης έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση των μαθητών με ετερογενές υπόβαθρο (Γκόβαρης 2001, σ. 52. Κεσίδου, 2008, σσ. 21-36. Μάρκου, 2001, σσ. 223-224).

2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο συνιστά πλουραλιστικό μοντέλο που επικεντρώνεται στην καταπολέμηση των διακρίσεων, των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, των ρατσιστικών τάσεων και της ξеноφοβίας, στοχεύοντας σε ένα σύστημα με ίσες ευκαιρίες για όλους. Ως εκ τούτου εστιάζει στις αλλαγές που πρέπει να λάβουν χώρα στις θεσμικές και κοινωνικές δομές για την εξάλειψη του ρατσισμού και ειδικότερα του θεσμικού ρατσισμού, ο οποίος λαμβάνει χώρα ως αρνητική στάση που διαπερνά τους θεσμούς του κράτους μέσω των νόμων, των διαταγμάτων, των κανονισμών, της πορείας των διαδικασιών και της επικρατούσας κουλτούρας και της συμπεριφοράς που ασκείται συστηματικά και οδηγεί σε αποκλεισμό και μειονεκτική μεταχείριση προς άτομα και ομάδες με ετερογενή εθνικά, εθνοτικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Το αντιρατσιστικό μοντέλο στοχεύει στην καταπολέμηση του ρατσισμού που περιλαμβάνει όλες τις εκφάνσεις της ζωής Σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο το σχολείο πρέπει να εφαρμόζει μία στρατηγική καταπολέμησης των ρατσιστικών εκφράσεων, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Γκόβαρης, 2004. Γκότοβος, 2002).

Ο σκοπός του αντιρατσιστικού μοντέλου έγκειται στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Η κοινωνική δικαιοσύνη επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης, καλλιεργείται και επεκτείνεται στο κοινωνικό σύνολο ως αντιμετώπιση του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή της άνισης μεταχείρισης των μελών των διαφόρων εθνοτικών ομάδων από τους θεσμούς και τις πρακτικές τους (Vigliante, 200, σσ. 103-128).

Ως εκ τούτου, οι βασικότεροι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που στηρίζεται σε ανθρωπιστικά κριτήρια και προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και φυλετική καταγωγή τους, και εργάζεται συστηματικά για να αναδιαρθρώσει ριζικά τις εθνοτικές και φυλετικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου ρίχνει δίνει έμφαση στην πρόληψη και στην άρση του ρατσισμού στο πλαίσιο του σχολείου, και του κοινωνικού συνόλου με σκοπό να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Παράλληλα, καταβάλλει προσπάθειες να παρέχει τους απαραίτητους πόρους στις μειονοτικές ομάδες, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ισότιμα και επιτυχημένα στο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες να αναπτυχθούν ατομικά, και κοινωνικά (Vigliante, 200, σσ. 103-128).

Ωστόσο, το αντιρατσιστικό μοντέλο δέχεται κριτική ότι προσπαθεί να καταστήσει την εκπαίδευση βασικό πυλώνα ενός πολιτικού κινήματος, με αποτέλεσμα το σχολείο να χάσει τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του και να αποτελέσει σημείο ελέγχου πολιτικών ομάδων. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η μείωση του ρατσισμού στο σχολείο, δεν συνεπάγεται και τη μείωσή του στην κοινωνία.

2.5 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1970 σε χώρες, όπως οι ΗΠΑ, με πολλές διαφορετικές εθνοτικές ομάδες με σκοπό να επιλύσει τα κοινωνικά, και εκπαιδευτικά προβλήματα που δεν αντιμετώπισαν αποτελεσματικά τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης (Van Krieken, 2012, σσ. 500-517). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο μετατοπίζει την εστίαση του κράτους από τον εθνοκεντρισμό προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό ενστερνιζόμενο τη βασική

διαπίστωση ότι το κοινωνικό σύνολο συντίθεται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Μάρκου, 2001, σσ. 223-224).

Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η εκπαίδευση στηρίζεται στον πολιτισμικό σχετικισμό, ο οποίος υποστηρίζει την ισοτιμία των πολιτισμών ενισχύοντας τη σημασία της αντιπροσώπευσης των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Ως εκ τούτου, δίνεται έμφαση στην αλλαγή των κοινωνικών θεσμών και του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να καταστεί εφικτή η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, κρίνεται αναγκαία μία σχολική μεταρρύθμιση που να προωθεί τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων πλουραλιστικών κοινωνιών (Αράπογλου, 2013, σσ. 151-185).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο θέτει ως βασικό σκοπό τη διατήρηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εθνικών ομάδων (Μάρκου, 2001), ξεπερνώντας τα στερεότυπα περί εθνικής υπεροχής, ώστε οι διαφορετικές εθνικές ομάδες να αναπτύσσονται, και να αλληλεπιδρούν ειρηνικά με σκοπό την κοινωνική συνοχή, και την εύρυθμη λειτουργία του κράτους. Η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας τους κράτους προϋποθέτει την αναγνώριση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μεταναστευτικών ομάδων σε ένα πλαίσιο σεβασμού και αποδοχής (Μάρκου, 2001, σσ. 223- 230).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο σέβεται, και αποδέχεται την ετερότητα, καθώς και το δικαίωμα κάθε ομάδας να διατηρεί την πολιτισμική ταυτότητά της, χωρίς, όμως, να αμφισβητεί τις υπάρχουσες εξουσιαστικές δομές και χωρίς να αναγνωρίζει τις διεκδικήσεις των μεταναστών και των προσφύγων. Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά έναν καθαρά περιγραφικό όρο, ο οποίος αναφέρεται στη συνύπαρξη ατόμων από ετερογενή εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κρατών. Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο το σχολείο πρέπει να εφαρμόζει μία στρατηγική παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και καλλιέργειας του σεβασμού και της ανεκτικότητας προς την ετερότητα (Μάρκου, 2001). Παράλληλα, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα σύστημα πεποιθήσεων και συμπεριφορών που αναγνωρίζει και σέβεται την παρουσία και τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές των ετερογενών ατόμων και ομάδων επιτρέποντας

τη συμβολή τους στην κοινωνία σε ένα πλαίσιο ειρηνικής συνύπαρξης χωρίς να επιβάλλει την απόρριψη της πολιτισμικής τους, ταυτότητας, διότι δέχεται πως όλες οι πολιτισμικές παραδόσεις είναι ισότιμες και τα άτομα ελεύθερα να τις επιλέξουν. Ωστόσο, δεν προωθείται η αλληλεπίδραση (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014, σσ. 230-235. Rosado, 1996. σσ. 1-12. Portera, 2011, σσ. 12-32).

Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η εκπαίδευση στοχεύει στην υποστήριξη των μαθητών των προσφύγων, και των μεταναστών με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Παράλληλα, προετοιμάζει τα παιδιά των πλειονοτικών ομάδων, με σκοπό να γνωρίσουν τους πολιτισμούς των άλλων μαθητών. Το σχολείο οφείλει να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, να υποστηρίζει αντισταθμιστικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ετερογενές υπόβαθρο, να καλλιεργεί τον σεβασμό, την ανεκτικότητα και τη θετική στάση προς τους ανθρώπους με ετερογενή εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική ταυτότητα. Τέλος, οφείλει να καλλιεργεί στους μαθητές την ικανότητα να εξετάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα υπό το πρίσμα διαφόρων πολιτισμών χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα. Όλα αυτά συμβάλλουν, ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα μεγαλύτερης αποδοχής για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής (Μάρκου, 2001, σσ. 223- 230).

Ωστόσο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δε συμβάλλει στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, διότι εστιάζει στις ανάγκες των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων παραβλέποντας την ανθρωπιστική και ορθολογιστική διάσταση του πολιτισμού. Παράλληλα, εστιάζει στο πολιτισμικό επίπεδο, αγνοώντας τους κοινωνικούς οικονομικούς, ψυχολογικούς, και θεσμικούς παράγοντες, καθώς και τον ρόλο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού που εμποδίζουν την πρόσβαση των μειονοτικών ομάδων στους μηχανισμούς διοίκησης. Έτσι, συνεχίζει να υφίσταται χωρίς αντίλογο και ουσιαστικές αλλαγές η ταξική διάρθρωση, ο θεσμικός ρατσισμός, και οι μηχανισμοί καταπίεσης που εμποδίζουν τις μειονοτικές ομάδες να συμμετέχουν στην εξουσία (Μάρκου, 2001, σσ. 223- 230).

Ως παρεπόμενο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχεται αρνητική κριτική, διότι δε διεκδικεί ουσιαστική αλλαγή των θεσμικών δομών της χώρας υποδοχής, και δεν ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών των μεταναστών να αναπτύξουν απαραίτητες

δεξιότητες για να συμμετάσχουν στο πολιτισμικό γίγνεσθαι της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2003, σ. 88).

Παράλληλα, η κριτική που ασκείται στην πολυπολιτισμικότητα έγκειται στο ότι οι πολυπολιτισμικές πολιτικές έχουν παραβλέψει την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο με αποτέλεσμα τα μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων να δραστηριοποιούνται χωριστά σε παράλληλες κοινότητες έχοντας ελάχιστη επαφή και αλληλεπίδραση. Αυτό το γεγονός αυξάνει την άγνοια και τη δυσπιστία ανάμεσα στις ομάδες. Ο Kymlicka αναφέρει ότι «έχουμε πολυπολιτισμικές πολιτείες που κατοικούνται από πολίτες που έχουν μόνο ελάχιστα επίπεδα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης ή γνώσης» (2003, σ. 155). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές, ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο δε διασφάλισε την απαιτούμενη κοινωνική συνοχή και την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών, και προσφυγικών ομάδων. Ως εκ τούτου, αναδύεται η ανάγκη για συνεργατική δράση με έναν κοινό σκοπό από ανθρώπους που αισθάνονται ελεύθεροι να ενεργούν, χωρίς να εγκλωβίζονται σε ταμπέλες μέσα από μία δυναμική και πολυδιάστατη διαπροσωπική διαδικασία (Zapata-Barrero, 2015).

Την ανάγκη αυτή στοχεύει να καλύψει η διαπολιτισμικότητα. Στη διεθνή βιβλιογραφία, συχνά ο όρος πολυπολιτισμικότητα και ο όρος διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιούνται χωρίς ξεκάθαρη διάκριση. Ωστόσο υφίσταται ουσιαστική διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο όρους, η οποία κρίνεται βασικό να διασαφηνιστεί (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014, σσ. 230-235. Rosado, 1996. σσ. 1-12. Portera, 2011, σσ. 12-32).

2.6 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Τέλος, η παρούσα έρευνα εστιάζει στο διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο είναι και το επικρατέστερο στον σύγχρονο δυτικό κόσμο, διότι στοχεύει στην αποδοχή, μέσα από την αλληλεξάρτηση και τη συναντίληψη. Η διαπολιτισμικότητα θέτει ως όραμα τη συνύπαρξη και την από κοινού οικοδόμηση μίας οικουμενικής και παγκόσμιας κοινωνίας μέσα από την ισότητα και την αμοιβαιότητα (Γκόβαρης, 2004. Γκότοβος, 2002).

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στο μοντέλο της διαπολιτισμικότητας, ως μια επιβεβλημένη αναγκαιότητα που προέκυψε από την αμφισβήτηση της νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων, καθώς και από την απαίτηση εξέλιξης της

πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2009). Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου συνίσταται στο γεγονός ότι η διαπολιτισμικότητα βασίζεται στην προώθηση της αλληλεπίδρασης στον δημόσιο χώρο και προωθεί την *κουλτούρα της ποικιλομορφίας* (*culture of diversity*). Συνεπώς η ποικιλομορφία αποτελεί η ίδια μια κουλτούρα που πρέπει να προωθηθεί μέσω της διαπολιτισμικότητας, διότι χρησιμεύει ως εργαλείο για τη δημιουργία γνώσεων και τη μείωση των προκαταλήψεων και των ξενοφοβικών λόγων. Ο κύριος πυρήνας της διαπολιτισμικότητας είναι η συνεργατική δράση με έναν κοινό σκοπό από ανθρώπους που αισθάνονται ελεύθεροι να ενεργούν, χωρίς να εγκλωβίζονται σε ταμπέλες (Zapata-Barrero, 2015, σσ. 3-19).

Η διαπολιτισμικότητα ορίζει ότι οι κοινωνίες στην πλειονότητά τους είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης, με την πολυπολιτισμικότητα να δύναται να καταστεί προνόμιο. Η δυνατότητα αυτή εδράζεται στην παραδοχή ότι κάθε πολιτισμός διαθέτει χαρακτηριστικά που είναι θεμελιώδες να αναγνωρίζονται, να γίνονται σεβαστά, και να αξιοποιούνται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Μάρκου, 2001, σσ. 238-241).

Ως παρεπόμενο, η διαπολιτισμικότητα επιδιώκει να αποκαταστήσει την κοινωνική συνοχή, μέσω πολιτικών κοινωνικής ισότητας και καταπολέμησης των προκαταλήψεων, και να αναπτύξει τη θετική αλληλεπίδραση, την πολιτιστική δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία στη βάση της αμοιβαίας αναγνώρισης και της συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνικών ομάδων (Parthenis, & Fragoulis, 2016, σσ. 39-57. Μάρκου, 2001).

Αυτό συμβαίνει, διότι η διαπολιτισμικότητα αμφισβητεί τον τρόπο, με τον οποίο η πολυπολιτισμικότητα τείνει να κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους μέσω της προέλευσης. Οι άνθρωποι πρέπει να είναι ελεύθεροι να επιλέξουν σε ποιες ομάδες ανήκουν. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμικότητα συνιστά μια πολιτική παρέμβαση στη δυναμική της διαφορετικότητας που επιμερίζεται, μάλιστα, σε τρεις επιμέρους προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στις πιθανές επιπτώσεις της ποικιλομορφίας, την πολιτική, την κοινωνική, και την πολιτιστική προσέγγιση (Zapata-Barrero, 2015, σσ. 3-19).

Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η εκπαίδευση στοχεύει στην συμπερίληψη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στα πολιτισμικά προγράμματα. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου αξιοποιείται το μορφωτικό κεφάλαιο όλων των μαθητών ανεξαρτήτως της χώρας καταγωγής τους. Ως αποτέλεσμα, δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες για την μαθητική και την επαγγελματική επιτυχία

όλων των μαθητών. Παράλληλα, στόχο αποτελεί η απόρριψη κάθε μορφής κοινωνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής, και εθνοτικής διάκρισης που προκαλεί ανισότητες στο σχολείο. Στο ίδιο μήκος κύματος, στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η καλλιέργεια, και η ενίσχυση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών που χρησιμοποιούν άλλο γλωσσικό κώδικα. Καθίσταται, συνεπώς, σαφές, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίζει με τους στόχους που θέτει ένα ευρύ προβλημάτων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας μαθητής με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο και προσανατολίζεται στην επίτευξη όσων θα του προσφέρουν καλύτερη και ποιοτικότερη από κάθε πλευρά καθημερινή ζωή.

Ο Δαμανάκης (2001) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο μια ειρηνική κοινωνία, η οποία ως ένα βαθμό είναι αναγκαίο να προϋπάρχει, ώστε να είναι εφικτό να δρομολογηθεί μια διαπολιτισμική συνάντηση, ενώ κατά τον Μάρκου (1998α:41) είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη

2.6.1 Η Διαπολιτισμικότητα ως απάντηση στην Πολυπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμικότητα, ως απάντηση στα προβλήματα που εγείρονται από τη δυσχέρεια επικοινωνίας και την ελλιπή συνεργασία στην πολυπολιτισμική κοινωνία, συνιστά έναν όρο, ο οποίος περιγράφει την δυναμική και γόνιμη αλληλεπίδραση των ατόμων αυτών, από τη στιγμή που αίρονται τα εμπόδια στην επικοινωνία. Σε αυτή την αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα μια διμερής ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Η ταυτότητα και ο πολιτισμός δεν προσεγγίζονται στατικά, αλλά δυναμικά και είναι αρωγοί στη διαρκή εξέλιξη του ατόμου και της κοινωνίας (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014, σσ. 230-235. Rosado, 1996. σσ. 1-12. Portera, 2011, σσ. 12-32).

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία το πολιτισμικό υπόβαθρο δεν μπορεί να είναι σιδερένιο κλουβί που εγκλωβίζει την ελευθερία των ανθρώπων που δεν θέλουν να χαρακτηριστούν από την καταγωγή. Παράλληλα πρέπει να εξασφαλίζεται η ελευθερία των φορέων που πρέπει να διανέμουν αγαθά και υπηρεσίες με την προέλευση ως κριτήριο. Η διαπολιτισμικότητα αμφισβητεί τον τρόπο με τον οποίο η πολυπολιτισμικότητα τείνει να κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους μέσω της προέλευσης. Συνεπώς, πρέπει οι άνθρωποι να είναι ελεύθεροι να επιλέξουν σε ποιες ομάδες ανήκουν (Zapata-Barrero, 2015).

Παράλληλα η διαπολιτισμικότητα επιδιώκει να αποκαταστήσει την κοινωνική συνοχή της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, μέσω πολιτικών κοινωνικής ισότητας και

καταπολέμησης των προκαταλήψεων, και να αναπτύξει τη θετική αλληλεπίδραση, την πολιτιστική δημιουργικότητα και την καινοτομία μεταξύ των ατόμων αξιοποιώντας τις δυνατότητες των ατόμων με ετερογενές υπόβαθρο (Zapata-Barrero, 2015).

Συνεπώς η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, διότι προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει απαραίτητα από αυτή. Ο ακαδημαϊκός Kymlicka διαπιστώνει ότι «έχουμε πολυπολιτισμικές πολιτείες που κατοικούνται από πολίτες που έχουν μόνο ελάχιστα επίπεδα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης ή γνώσης» (2003, σ. 155). Το διαπολιτισμικό μοντέλο, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου και απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου η πολιτισμική ταυτότητα των μελών της διαφέρει χωρίς κατ' ανάγκη αυτά να έχουν διαφορετική καταγωγή (Tsaliki, 2012, σσ.28-86). Πιο συγκεκριμένα η διαπολιτισμική θεωρία υιοθετεί την ευρύτερη έννοια του πολιτισμού προκειμένου να συμπεριλάβει τον πολιτισμό των διάφορων ομάδων που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014, σσ. 230-235. Rosado, 1996. σσ. 1-12. Portera, 2011, σσ. 12-32).

2.6.2 Τρεις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας

Η πρώτη προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας συνίσταται στην πολιτική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι η ποικιλομορφία μεταβάλλει την παραδοσιακή έκφραση των εθνικών ταυτοτήτων και θέτει προκλήσεις στις παραδοσιακές αξίες, το σύστημα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και τη σταθερότητα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επιδιώκεται η ισορροπία μεταξύ της προστασίας των πολιτών και των δικαιωμάτων των μεταναστών. Η δεύτερη προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας συνίσταται στην κοινωνική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι αρχικά η ποικιλομορφία τείνει να προκαλέσει διαχωρισμό και αποκλεισμό. Η διαπολιτισμικότητα επιδιώκει να αποκαταστήσει την κοινωνική συνοχή, μέσω πολιτικών κοινωνικής ισότητας και καταπολέμησης των προκαταλήψεων. Η τρίτη προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας συνίσταται στην πολιτιστική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι οι δυνατότητες των ανθρώπων στον πολιτιστικό τομέα συχνά δεν αναπτύσσονται πλήρως σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία λόγω της τάσης των

ομάδων για πολιτιστική καλλιέργεια με βάση την εθνικότητα. Η ποικιλομορφία τείνει να αποκόβει τις ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η διαπολιτισμικότητα επιδιώκει να αναπτύξει τη θετική αλληλεπίδραση, την πολιτιστική δημιουργικότητα και την καινοτομία (Zapata-Barrero, 2015, σσ. 3-19).

Με βάση τις τρεις προσεγγίσεις για τη διαπολιτισμικότητα αναδύονται τρία είδη αλληλεπιδράσεων. Πρώτον, η κοινωνική προσέγγιση υποστηρίζει την οριζόντια αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών της κοινωνίας σε πολλές κατευθύνσεις, δηλαδή μεταξύ των μεταναστών, μεταξύ των πολιτών, και μεταξύ των μεταναστών και των πολιτών. Δεύτερον, η πολιτική προσέγγιση υποστηρίζει την κάθετη αλληλεπίδραση, όπου οι μετανάστες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ντόπιοι μεταξύ τους. Τρίτον, η πολιτιστική προσέγγιση υποστηρίζει την εμβάθυνση της διαπροσωπικής ανάπτυξης και των προσωπικών πολιτιστικών ικανοτήτων (Zapata-Barrero, 2015, σσ. 3-19).

Συνοψίζοντας οι τρεις προσεγγίσεις εστιάζουν σε διαφορετικές πλευρές του φαινομένου της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα ως πολιτική αποτελεί μια τεχνική θετικής αλληλεπίδρασης που επιδιώκει να δημιουργήσει ανοικτούς χώρους διαπροσωπικών σχέσεων με βραχυπρόθεσμο στόχο την κοινωνικοποίηση και μακροπρόθεσμο σκοπό τη δημιουργία μίας κοινής δημόσιας κουλτούρας με σταθερότητα, συνοχή και την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν (Zapata-Barrero, 2015, σσ. 3-19).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, η παρούσα έρευνα καταλήγει ότι η διαπολιτισμική πολιτική αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο με επίκεντρο τα ανθρώπινα δικαιώματα που αξιοποιεί τις τρεις προσεγγίσεις, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται. Η συμβατική θεώρηση εστιάζει στην εθνική ταυτότητα, στη σταθερότητα και στην παράδοση. Η θεώρηση της συνοχής εστιάζει στην κοινωνική σύγκρουση, στη συνοχή και στην κοινωνική ένταξη. Τέλος, η πολιτιστική θεώρηση, εστιάζει στην ισότητα των ευκαιριών, στην ανάπτυξη και στην καινοτομία (Zapata-Barrero, 2015, σ. 9). Μία κατεύθυνση της διαπολιτισμικής πολιτικής που εστιάζει στην ισότητα των ευκαιριών, και προωθεί την αναζωογόνηση του έργου υποστήριξης της ετερότητας είναι η εθνοτική διαπολιτισμικότητα.

2.6.3 Εθνοτική Διαπολιτισμικότητα

Η αυξανόμενη απογοήτευση του κοινού από προηγούμενα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας εγείρει την ανάγκη για μορφές της διαπολιτισμικότητας που προσφέρουν μια νέα αποτελεσματική πολιτική αφήγηση, στην οποία η διαπολιτισμικότητα αναδύεται από τα αποτυχημένα άκρα της αφομοίωσης και της πολυπολιτισμικότητας. Η εθνοτική διαπολιτισμικότητα, ως έκφραση της διαπολιτισμικότητας, αναγνωρίζει και επιτρέπει στους πολιτισμούς να αλληλεπιδρούν, να συναλλάσσονται, να τροποποιούνται και να εξελίσσονται (Kymlicka, 2016, σσ. 158-177).

Κύριος σκοπός της εθνοτικής διαπολιτισμικότητας είναι να αναπτύξει τον διάλογο, να ενθαρρύνει την πολιτιστική αλλαγή και να αναπτύξει την αίσθηση του ανήκειν στα μέλη μίας κοινωνίας ανεξαρτήτως καταγωγής με σκοπό την από κοινού ανάπτυξη και ωφέλεια όλων των μελών της κοινωνίας ανεξαρτήτως καταγωγής. Αυτό συμβαίνει, διότι στο πλαίσιο της εθνοτικής διαπολιτισμικότητας οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, και συνεργασία σε ένα πλαίσιο από κοινού ανάπτυξης χωρίς να περιορίζονται σε «ταμπέλες» (Guimond, de la Sablonnière, & Nugier, 2014, σσ. 142-188).

Η εθνοτική διαπολιτισμικότητα βασίζεται στο δεδομένο ότι η ποικιλία των ομάδων υφίσταται μία σημαντική αύξηση σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες, η οποία είναι αναπόφευκτη, αλλά και επιθυμητή με ζητούμενο να δημιουργούν νέες μορφές κοινωνικής αλληλεγγύης ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες (Putnam, 2000). Οι διαδικασίες εθνοτικής διαφοροποίησης επηρεάζουν τη συγκρότηση των συλλογικών ταυτοτήτων και των στάσεων των ατόμων μέσα από εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η εθνότητα ορίζεται ως το αποτέλεσμα της υποκειμενικής πίστης μιας ομάδας ατόμων στην κοινή καταγωγή τους (Eriksen, 2002). Ωστόσο η έλλειψη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εθνοτικών ομάδων σήμερα αμφισβητείται, διότι δημιουργεί διακρίσεις και ανισότητες εναντίον των μεταναστών. Ως παρεπόμενο αναδύεται η εθνοτική διαπολιτισμικότητα που μπορεί πράγματι να προσφέρει ένα ιδεολογικό πλαίσιο, στο οποίο τα μέλη της πλειοψηφίας εκφράζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε ομάδες μεταναστών ή προσφύγων. Αντιθέτως, η πολυπολιτισμικότητα δεν παρέχει ένα τέτοιο πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η εθνοτική διαπολιτισμικότητα φαίνεται ως μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση σε χώρες με πληθώρα εθνοτικών ομάδων (Guimond, de la Sablonnière, & Nugier, 2014, σσ. 142-188).

2.7 Διαπολιτισμικότητα και Κράτος

Το κράτος συγκροτεί την πολιτική οντότητα με συγκεκριμένα σύνορα, στην οποία είναι μόνιμα εγκατεστημένο ένα πολιτικά οργανωμένο σύνολο ανθρώπων, το οποίο συνιστά τον λαό, σε μια καθορισμένη εδαφική έκταση, η οποία συνιστά τη χώρα, και διοικείται από κυβέρνηση, με εξουσίες, και κυριαρχία (Jessop, 2012, σσ. 73-86).

Το κράτος στα περισσότερα σύγχρονα κράτη αντιμετωπίζει πολύπλοκες προκλήσεις για την αντιμετώπιση της κοινωνικής πολυμορφίας. Οι προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο δίκαιο του αίματος και του εδάφους που σχηματίζουν μια τοπική κοινότητα ή ένα έθνος είναι πολύ μονοδιάστατες, και παρωχημένες. Οι προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο δίκαιο του εδάφους αντικατοπτρίζουν τον τρόπο, με τον οποίο ποικίλες εθνοτικές ομάδες σε μια κοινωνία έχουν νομιμότητα όσον αφορά την ιδιοκτησία που απορρέει από τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ευθύνες που ανατίθενται στους πολίτες από τα συντάγματα (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Οι αποκλεισμοί και τα προβλήματα συμμετοχής των εθνοτικών ομάδων σε τοπικό, και εθνικό επίπεδο στις περισσότερες κοινωνίες έχουν αναδειχθεί σε σοβαρό ζήτημα για τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Η ανάγκη ανάπτυξης κοινοτήτων που λειτουργούν στη βάση των κοινών αξιών αποτελεί το επίκεντρο των διαπολιτισμικών πολιτικών. Τα κράτη καλούνται να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν πολιτικές που προάγουν τη διαπολιτισμικότητα χωρίς αποκλεισμούς με επίκεντρο τα ανθρώπινα δικαιώματα (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Η διαπολιτισμικότητα υποστηρίζει το κράτος, ώστε να διαμορφώσει πολιτικές σε εθνικό επίπεδο με σκοπό να διασφαλίσει ότι αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμική φύση των κοινωνιών τους. Οι πολιτικές αυτές περιλαμβάνουν στρατηγικούς σχεδιασμούς που διασφαλίζουν ότι όλοι οι πολίτες, μεταξύ αυτών, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες έχουν νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις. Παράλληλα, το κράτος είναι απαραίτητο να διασφαλίσει σε κεντρικό επίπεδο την εθνική επίλυση των συγκρούσεων και των ανισοτήτων σε όλους τους τομείς της δημόσιας και κοινωνικής ζωής (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Ωστόσο, υπάρχουν πτυχές της εκπαίδευσης που διατηρούν ακόμη και σήμερα κάποια στερεοτυπικά και εθνικιστικά κατάλοιπα, οι οποίες πρέπει να εξεταστούν από την νομοθετική και την εκτελεστική εξουσία του κράτους με σκοπό να

αναδιαρθρωθούν. Η διδασκαλία της ιστορίας και της γλώσσας αποτελούν ζητήματα που πρέπει να επικαιροποιηθούν ως πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που απαιτούν αξιολόγηση και δράση σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κράτους της ύστερης νεωτερικότητας (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Οι εθνικές πολιτικές του διαπολιτισμικού κράτους πρέπει να βασίζονται στα δημοκρατικά ιδεώδη καταπολεμώντας αποκλεισμούς, και βίαια συστήματα αξιών. Οι εθνικές διαπολιτισμικές πολιτικές γεφυρώνουν τα διαφορετικά εθνοτικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και φυλετικά στοιχεία που μπορούν να προσκαλέσουν εντάσεις, και ξеноφοβία. Η αύξηση της ξеноφοβίας, και του ρατσισμού αποτελεί μία αποτυχία του σύγχρονου πολυπολιτισμικού κράτους. Είναι, λοιπόν, αποτελεσματικότερο να εφαρμόζονται πολιτικές πρόληψης, και όχι καταστολής (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Το κράτος που προάγει την ιθαγένεια με βάση το αίμα, και όχι με βάση το έδαφος, υπονομεύει την αστική αντίληψη του έθνους, και επιδεινώνει τις κοινωνικές εντάσεις, λόγω του αποκλεισμού ορισμένων ομάδων. Το κράτος οφείλει να προστατεύει τη δημόσια ασφάλεια και να υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το σχολείο, ως θεσμός του κράτους, και εκπαιδευτικό ίδρυμα, έχει έναν διαμορφωτικό ρόλο στην ανάπτυξη στους μαθητές στάσεων προσανατολισμένων στην ειρήνη. Παράλληλα το σχολείο υλοποιεί πολιτικές του κράτους που καταπολεμούν τους αποκλεισμούς και εξασφαλίζει ότι όλοι οι μελλοντικοί πολίτες του κράτους έχουν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση, και προσωπική, και κοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, στην πράξη πολλά σχολεία συνεχίζουν να στρωματοποιούν τις ομάδες μαθητών, παρά να αναπτύσσουν ένα πλαίσιο ένταξης και ομοιότητας (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Στο σύγχρονο κράτος της ύστερης νεωτερικότητας, η υπερεθνητικοποίηση και υπερίσχυση της οικονομικής διαδικασίας παγκοσμίως εγείρει ζητήματα διακυβέρνησης και αμφισβητεί την κυριαρχία του κράτους. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι το κράτος διατηρεί τον έλεγχο, ώστε να αποφευχθεί η βάθυνση των ανισοτήτων που πλήττει ιδίως τις μειονοτικές ομάδες, όπως οι πρόσφυγες, και οι μετανάστες, και οδηγεί σε αυξημένες εντάσεις στις πολυπολιτισμικές κοινότητες. Παράλληλα, οι μετανάστες, και οι πρόσφυγες που δημιουργούνται από πολιτικές και οικονομικές καταστροφές εμπλέκονται σε τα νέα θύματα αποκλεισμού και βίας βρισκόμενοι στα χαμηλότερα στρώματα της εκάστοτε

τοπικής κοινωνίας. Ακόμη πιο ευάλωτες στον αποκλεισμό από θεμελιώδη δικαιώματα, και στη βία είναι νομαδικές κοινότητες, όπως οι Ρομά (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Βασικό ζήτημα της διαπολιτισμικότητας αναφορικά με το κράτος είναι η πολιτική εκπροσώπηση και η ενεργός συμμετοχή στην εθνική, και τοπική πολιτική. Στο ίδιο μήκος κύματος είναι βασικό να διασφαλιστεί ότι τα δικαιώματα, οι ευθύνες και οι αξίες των πολιτών είναι αδιαμφισβήτητες και ότι ακούγονται όλες οι φωνές. Το διαπολιτισμικό κράτος πρέπει να χαράσσει ολοκληρωμένες δημόσιες πολιτικές για την επίτευξη δικαιοσύνης. Ιδίως στην εκπαίδευση το κράτος δεν πρέπει να προωθεί τη μια ομάδα ενάντια στην άλλη, αλλά να αναπτύσσει αντισταθμιστικές, και εξισορροπητικές πολιτικές (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Σε τοπικό επίπεδο, αναδύεται το ζήτημα της συμμετοχής όλων των ομάδων στις τοπικές κοινότητες. Ορισμένες κυρίαρχες ομάδες μπορεί να δουν την κοινότητα ως «δική τους», η οποία καταπατάται από μειονοτικές ομάδες. Η τοπική πολιτική του κράτους πρέπει να αλληλεπιδρά, και να εναρμονίζεται με περιφερειακά, εθνικά και παγκόσμια πλαίσια εφαρμόζοντας τους νόμους, και τα θεμελιώδη δικαιώματα (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Το κράτος για να ανταποκριθεί στις επιταγές της διαπολιτισμικότητας πρέπει να κατασταλάξει σε συγκεκριμένες αρχές, τις οποίες θα ακολουθεί, και θα έχει ως βάση στον σχεδιασμό, και στην υλοποίηση των πολιτικών της. Βασικές αξίες απαραίτητες στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η μη διάκριση, η μη καταστολή και η δημοκρατική συζήτηση. Οι αξίες αυτές βοηθούν το κράτος να διαχειρίζεται τις κοινωνικές αντιπαραθέσεις, οι οποίες έχουν συχνά εθνοτικές ή θρησκευτικές ρίζες, και να προλαμβάνει τις εντάσεις. Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο το κράτος προστατεύει τους ανθρώπους από τις διακρίσεις και από την καταπίεση, ιδίως όταν ανήκουν σε πολιτιστικές ή θρησκευτικές μειονότητες, αποτελεί έκφραση δημοκρατικής σταθερότητας (Gundara, 2000, σσ. 128-144).

Υφίστανται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο συμβάσεις και συμφωνίες, όπως η «Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου - ΕΣΔΑ», και η «Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου» που καθορίζουν τις αξίες που ενσωματώνονται σε εθνικό και υποεθνικό επίπεδο για τα ανθρώπινα δικαιώματα προσφέρουν έναν οδηγό για την κατανόηση, και υλοποίηση των δημοκρατικών αξιών, και την αντιμετώπιση των δημοκρατικών προκλήσεων που

ανακύπτουν (Gundara, 2000, σσ. 128-144. Γονιάδης, 2013, σσ. 5-80. Θάνου, 2012, σσ. 3-84).

Καθίσταται σαφές, λοιπόν, ότι μία βασική λύση στις προκλήσεις που εγείρονται στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη, συνίσταται στο κάθε κράτος να εφαρμόζει ένα πλαίσιο κοινών αξιών, οι οποίες είναι πανανθρώπινες, παγκόσμιες, και αδιαπραγμάτευτες. Το κράτος οφείλει να υπερασπίζεται νομοθετικά, εκτελεστικά, και διοικητικά, καταρχάς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η εισαγωγική φράση στην «Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» αναγνωρίζει την εγγενή αξιοπρέπεια όλων των μελών της ανθρώπινης οικογένειας. Δεύτερον, το κράτος απαιτείται να εφαρμόζει ένα πλαίσιο, το οποίο υπερασπίζεται τον σεβασμό στον πολιτισμό και στην πολιτιστική πολυμορφία, ως κοινή βασική αξία, την οποία εξασφαλίζει μέσα από τη διαπολιτισμικότητα, και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Gundara, 2000, σσ. 128-144. Γονιάδης, 2013, σσ. 5-80. Θάνου, 2012, σσ. 3-84).

2.8 Διαπολιτισμικότητα και Κοινωνία

Το φαινόμενο της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και φυλετικών ομάδων δεν είναι πρωτοφανές. Ωστόσο οι κοινωνικές συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές σήμερα σε σχέση με το παρελθόν, ώστε να γίνεται λόγος για πολυπολιτισμικές κοινωνίες και «υπέρ-ετερότητα» (*super-diversity*) (Zapata-Barrero, 2015). Η συνύπαρξη πληθώρας πολιτισμικών και φυλετικών ομάδων στην κοινωνία της ύστερης νεωτερικότητας που έχει εξελιχθεί σε «πολιτισμικό μωσαϊκό», έχει ως παρεπόμενο αλλαγές στον συσχετισμό των δυνάμεων, αλλά και στην κοινωνική συμβίωση (Parthenis, & Fragoulis, 2016, σσ. 39-57). Η πόλωση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας τις τελευταίες δεκαετίες υπονομεύει τον σχεδιασμό του κράτους για μια φιλελεύθερη κοινωνία με συμβιβαστικές και συμφιλιοτικές πρακτικές. Η φιλελεύθερη πολιτική φαίνεται ότι δεν αρκεί για την οικοδόμηση μίας διαπολιτισμικής κοινωνίας με αλληλεγγύη, και σεβασμό στην ετερότητα, όταν υπάρχουν σημαντικά οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, και συστημικά προβλήματα. Οι ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας απαιτούν μια αξιακή αναδιάρθρωση σε ανθρωπιστικές αξίες, η οποία να συνδυάζεται συνεχώς υποστηριζόμενη και υλοποιούμενη στρατηγική που παρέχει αντισταθμιστικά μέτρα, καταπολεμά τις ανισότητες, και παρέχει ένα πλαίσιο, στο οποίο όλα τα μέλη της

κοινωνίας συνεργάζονται, και εξελίσσονται μέσα από κοινωνικά προγράμματα θετικών δράσεων (Gundara, 2000, σσ. 128-144. Γονιάδης, 2013, σσ. 5-80. Θάνου, 2012, σσ. 3-84).

Το κλίμα της τελευταίας δεκαετίας με την οικονομική κρίση και την πανδημία βαθαίνει τις αντιθέσεις, και τις ανισότητες. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό το κράτος να δημιουργήσει πολιτικές που δομούν μιας κοινωνία που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, και να θέσει τις βάσεις για την παροχή έννομης προστασίας στους μειονεκτούντες που θα οδηγήσουν σε μεγαλύτερη ισότητα. Η αναντιστοιχία μεταξύ των επιστημονικών δεδομένων, των νομικών πλαισίων, και των καθημερινών πρακτικών που απεικονίζεται από εμπειρικά ευρήματα υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι με ετερογενές υπόβαθρο εξακολουθούν να μην έχουν ισότητα ευκαιριών, και να αποτελούν μειονότητα στην κοινωνία (Santagati, 2021, σσ. 6-20).

Η αξιακή αναδιάρθρωση, και η υιοθέτηση των κοινών βασικών αξιών είναι απαραίτητη σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση και πλουραλισμό. Η αλληλεξάρτηση απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό, συμπεριλαμβανομένης της διαφάνειας στην κριτική, όταν αυτές οι αξίες αποδεικνύονται ασυμβίβαστες με άλλα συστήματα πεποιθήσεων. Υπάρχει, επομένως, ανάγκη δημιουργίας ενός πλαισίου για ένα σύνολο κοινών βασικών αξιών και ενός προγράμματος σπουδών σχετικό με την εκπαίδευση σε μια διαφορετική κοινωνία (Gundara, 2000, σσ. 128-144. Γονιάδης, 2013, σσ. 5-80. Θάνου, 2012, σσ. 3-84).

Προϋπόθεση για να επιβιώσει μακροπρόθεσμα κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί η διαπολιτισμική επικοινωνία. Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η πρώτη προσέγγιση αντιλαμβάνεται τους πολιτισμούς ως μεμονωμένες οντότητες που διαθέτουν κοινά, και καθολικά χαρακτηριστικά. Η δεύτερη προσέγγιση αντιλαμβάνεται το σύνολο και τα όρια του κάθε πολιτισμού ως σχετικά και θέτει ως βάση την ιδέα ότι σε κάθε άνθρωπο ενυπάρχουν πάντα πολλοί διαφορετικοί πολιτισμικοί προσανατολισμοί, διότι κάθε άτομο διατηρεί πολλούς και συχνά αντιφατικούς ρόλους, είτε ως μονάδα, είτε αλληλεπιδρώντας με άλλα άτομα. Τέλος, ο πυρήνας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας βρίσκεται στην καθημερινή κοινωνική ζωή, η οποία είναι εγγενώς πολυμορφική και πλουραλιστική (Hildebrandt, 2010, σσ. 1-34).

Μία από αυτές τις επιλογές είναι η καθιέρωση προπαρασκευαστικών μαθημάτων ή μαθημάτων πρόσβασης για φοιτητές θετικής δράσης για να διασφαλιστεί ότι αποκτούν τα απαιτούμενα προσόντα και ότι η επίσημη είσοδό τους

βασίζεται σε ακαδημαϊκά διαπιστευτήρια. Η εκπαίδευση των προνομιούχων μαθητών που ανήκουν στην άρχουσα κοινωνική τάξη πρέπει να υλοποιείται παράλληλα με την ενίσχυση στην εκπαίδευση των μειονεκτούντων. Ωστόσο, οι διαφορές του διαφορετικού κοινωνικού και πολιτιστικού υπόβαθρου οδηγούν τους μαθητές από μειονοτικές ομάδες να έχουν χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αυτό θα εξαλείψει τα σημερινά υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης. Μια αποτελεσματική καταφατική δράση πρέπει να διασφαλίζει ότι τα μέλη των μειονεκτουσών ομάδων μπορούν να λειτουργούν σε όλα τα επαγγέλματα, ανεξάρτητα από το πόσο αυστηρή ή απαιτητική. Ως εκ τούτου, τα μαθήματα πρόσβασης είναι απαραίτητα για να διασφαλιστεί ότι οι απαιτητικές από κοινού θέσεις εργασίας εμπίπτουν στην αρμοδιότητα όλων των τμημάτων της κοινωνίας. Πολλές μειονότητες διαμαρτύρονται για τη σταδιοδρομία μόνο «soft option».

2.9 Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση

Η Ελλάδα έχει καταστεί τις τελευταίες δεκαετίες χώρα υποδοχής μεταναστών και παλιννοστούντων, γεγονός που έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην πληθυσμιακή σύνθεση της χώρας. Η επιτυχής δημιουργία σχέσεων συνεργασίας με άλλες χώρες και πολιτισμούς μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον απαιτεί την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, και στάσεων διαπολιτισμικής φύσης από τους μελλοντικούς πολίτες της χώρας. Η αύξηση στη φοίτηση μαθητών με ετερογενή προέλευση θέτει νέες προκλήσεις στα σχολεία που συχνά εκδηλώνονται με αρνητικές αντιδράσεις, όπως περιστατικά ρατσισμού, σχολικού εκφοβισμού, δημιουργία σχολείων-γκέτο, και αυξημένη σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών (Μάρκου, & Παρθένης, 2011, σσ. 240-245).

Οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας εκδηλώνουν διαφοροποιημένες ανάγκες που κρίνουν αναγκαία την διαφοροποίηση των παραδοσιακών διδακτικών στρατηγικών και εγχειριδίων, ώστε να υποστηριχθούν αποτελεσματικά. Ωστόσο, το παραδοσιακό σχολείο συχνά αντιμετωπίζει το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών ως έλλειμμα και τροχοπέδη που δυσχεραίνει τη σχολική πρόοδο των μαθητών και τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη εν γένει. Ως εκ τούτου, ελλείπει αντισταθμιστικών στρατηγικών, αυξάνεται η σχολική αποτυχία και η σχολική διαρροή των μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο

κοινωνικών, μορφωτικών και εργασιακών ανισοτήτων ανάμεσα σε ντόπιους και αλλοδαπούς (Μάρκου, & Παρθένης, 2011, σσ. 240-245).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά βασική αρχή και στόχο κάθε σχολικής δραστηριότητας, με πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των μαθητών διευρύνοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου μέσα από την αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Μάρκου, 2001, σσ. 238-241). Θέτοντας τη διαπολιτισμικότητα ως βάση, η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε ένα ευρύ κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Πέραν πάσης αμφιβολίας, δεν μπορεί να λύσει όλα τα προβλήματα της κοινωνίας, τα οποία απαιτούν πολιτική δράση, και οικονομικά μέτρα, για τη διατήρηση της ειρήνης, της κοινωνικής σταθερότητας και της πολιτικής ακεραιότητας. Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα δεν είναι η πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, αλλά η αναγνώριση του ευρύτερου πολιτικού πλαισίου, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση (Gundara, 2000, σσ. 65-81).

Είναι σαφές ότι η αντιμετώπιση του ρατσισμού στα σχολεία αποτελεί ένα πολυδιάστατο θέμα, το οποίο απαιτεί την προσέγγιση πολλαπλών οργανισμών, διότι τα σχολεία μεμονωμένα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτό το κρίσιμο ζήτημα. Η αδυναμία ενός σχολείου να εφαρμόσει αποτελεσματικές στρατηγικές για την καταπολέμηση του ρατσισμού αυξάνει την πιθανότητα πιο επικίνδυνων συγκρούσεων που βασίζονται στην εθνοποίηση των νέων συμμοριών, που βασίζονται σε φυλετικές, θρησκευτικές και στενές εθνικιστικές γραμμές. Μια στρατηγική σε εθνικό επίπεδο είναι επιτακτική, για να εξασφαλιστούν ισχυροί δεσμοί σχολικής-κοινότητας σε όλες τις μεγάλες πόλεις. Οι ουσιαστικοί σύνδεσμοι σχολικής κοινότητας είναι απαραίτητοι για την ενοποίηση της καλής εργασίας των εκπαιδευτικών (Gundara, 2000, σσ. 65-81).

Οι μαθητές αναπτύσσουν πολυδιάστατες ταυτότητες, διότι εμπλέκονται σε οικογένειες, ομάδες συνομηλίκων, σχολεία και άλλες δραστηριότητες ή οργανώσεις κοινωνικοποίησης. Η επιτυχία αυτής της αναπτυξιακής διαδικασίας, ωστόσο, εξαρτάται από την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων, τόσο των κυρίαρχων όσο και των μειονοτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Εάν τα σχολεία δεν έχουν ισχυρούς δεσμούς με την κοινότητα, οι γονείς μπορούν να αναιρέσουν το έργο των σχολείων και να ενισχύσουν τον ρατσισμό και τις στενές εθνικές ταυτότητες (Gundara, 2000, σσ. 65-81).

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να καταπολεμηθούν τα προβλήματα που έχουν παρουσιαστεί και να

υποστηριχθούν ολόπλευρα όλοι οι μαθητές σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αμοιβαίας ανάπτυξης. Βασικό σημείο τομής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστά ένα πρόγραμμα διδασκαλίας με ποικιλία μαθημάτων, προγραμμάτων, και πρακτικών, ώστε να ικανοποιηθούν οι διαφοροποιημένες ανάγκες όλων των μαθητών, να επανορθωθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν με γενικευμένες δυσκολίες, και να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Μάρκου, & Παρθένης, 2011, σσ. 240-245).

2.10 Διαπολιτισμική Αγωγή και Σχολείο

Το σχολείο, ως θεσμός του κράτους που υλοποιεί τις νομικές επιταγές, και τον στρατηγικό σχεδιασμό του, κατέχει έναν βασικό ρόλο στη διδασκαλία των θεμελιωδών δικαιωμάτων, και των αξιών που αντιτίθενται σε οποιαδήποτε μορφή ρατσισμού, στερεοτύπων και ξеноφοβίας. Η διαπολιτισμικότητα θέτει ως βασικό στόχο αναφορικά με το σχολείο την εποικοδομητική συμβίωση των μαθητών μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα από την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, με αλληλεπίδραση, κατανόηση και συνεργασία. Η Διαπολιτισμική Αγωγή εφαρμόζει τους στόχους της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο. Η Διαπολιτισμική Αγωγή συνιστά το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, οι οποίες ρυθμίζουν τα μέτρα και τις διαδικασίες που αφορούν όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, στο οποίο ανήκουν άτομα με ετερογενές υπόβαθρο αναφορικά με την καταγωγή, τη νοοτροπία, τις αντιλήψεις, και τον τρόπο ζωής. Η βάση της Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι η ισότητα μεταξύ των ατόμων, η νοοτροπία ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές εμπλουτίζουν το κοινωνικό σύνολο, η ανοχή και ο σεβασμός (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1998). Παράλληλα, στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι η καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων προς την ετερότητα, η προώθηση της αλληλεγγύης, ο σεβασμός, και η αγωγή της ειρήνης (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1998).

Η διαπολιτισμική αγωγή στο σχολείο προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Καταρχάς, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι απαραίτητο για το σημερινό σχολείο, το οποίο είναι πολυπολιτισμικό. Το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη ότι οι μαθητές του σύγχρονου σχολείου έχουν πιο ετερογενές υπόβαθρο σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες, αλλά και αυξημένες ανάγκες για γνώσεις και δεξιότητες. Παράλληλα, λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά υποκείμενα, και το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων

τους. Ως παρεπόμενο, αποσκοπεί στην καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, οι οποίες είναι απαραίτητες στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Κουτονίδου, 2009).

Η σημασία της διαπολιτισμικής αγωγής στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, παράλληλα, συνίσταται στην ανάδειξη της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων με ετερογενή καταγωγή, με σκοπό όχι τον διαχωρισμό, αλλά τη γόνιμη αλληλεπίδραση και την καινοτομία. Για να συμβεί αυτό, το διαπολιτισμικό μοντέλο προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς των ντόπιων και των αλλοδαπών μαθητών, με σκοπό οι γονείς και οι εμπειρίες τους να αποτελέσουν αντικείμενο ουσιαστικής γνώσης, και οι γονείς να βοηθήσουν στην υλοποίηση, γενίκευση και διεύρυνση των στόχων του διαπολιτισμικού μοντέλου. Υποχρέωση κάθε πλουραλιστικού σχολείου είναι να εμπλέξει όλους τους γονείς σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας τους βήμα να εκπροσωπήσουν τις απόψεις τους. Όλη αυτή η διαδικασία συμβάλλει να ενδυναμωθεί η συνεργασία σχολείου και γονέων μέσα από την ανοιχτή επικοινωνία, την ομαδικότητα και την ισότιμη συνεργασία. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία και οι δύο πλευρές θα βοηθηθούν να ξεπεράσουν τις επιφυλάξεις και τα στερεότυπά τους, και οι μαθητές θα νιώσουν ευπρόσδεκτοι, και χρήσιμοι στη σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία (Κουτονίδου, 2009).

Στο ίδιο μήκος κύματος το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές διαφορετικής προέλευσης να έρθουν σε επαφή και μέσω της αλληλεπίδρασης, να αναπτύξουν καλύτερα τις δικές τους ικανότητες και ακόμα και να επιφέρουν ένα δημιουργικό και καινοτόμο αποτέλεσμα. Το διαπολιτισμικό μοντέλο επιδιώκει να δημιουργήσει συνθήκες, όπου είναι προς το συμφέρον των μαθητών και των γονέων τους να αλληλεπιδρούν, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, αλλά και να δημιουργήσουν, και να καινοτομήσουν. Το διαπολιτισμικό μοντέλο, λοιπόν, αξιοποιεί την καινοτομία ως εξέχοντα ρόλο διαμόρφωσης της αλληλεπίδρασης. Το διαπολιτισμικό μοντέλο αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές είναι, όχι μόνο φορείς δικαιωμάτων, αλλά και ανάπτυξης. Τέλος, εμπλέκει ενεργά τους μαθητές, δίνει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, και καλλιεργεί τον σεβασμό (Zapata-Barrero, 2015. Παπανικολάου, & Παλαιολόγου, 2012).

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο απαιτεί κάποιους σημαντικούς άξονες. Καταρχάς, η επίβλεψη, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της

ποιότητας των εκπαιδευτικών στο σχολείο αποτελεί βάση για την αποτελεσματική υλοποίηση της διαπολιτισμικής αγωγής. Δεύτερον, είναι σημαντικό να υλοποιηθούν σχολικές μεταρρυθμίσεις που ξεπερνούν τους μηχανισμούς κοινωνικού και εθνικού αποκλεισμού που υπάρχουν στο σχολικό σύστημα. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές λαμβάνουν χώρα στα περισσότερα σχολεία της Ευρώπης, και σε όλο τον δυτικό κόσμο, τα οποία προσπαθούν να προσφέρουν κοινή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές χωρίς διαχωρισμούς μέχρι την ηλικία των δεκαέξι ετών, κυρίως σε ένα ολοήμερο πρόγραμμα. Η κοινή εκπαίδευση που παρέχεται περιλαμβάνει ειδικευμένες πρακτικές, οι οποίες καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Η εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως αποτελεί πολύτιμη υποστήριξη για τις οικογένειες και έχει ευεργετική επίδραση για όλα τα παιδιά, ιδίως όταν μεγαλώνουν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες καταστάσεις ή χρειάζονται γλωσσική υποστήριξη στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας ή της επίσημης γλώσσας της χώρας διαμονής. Ωστόσο, η υψηλής ποιότητας διδασκαλία γλωσσών απαιτεί στελέχωση των σχολείων με το κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό για εύλογο χρονικό διάστημα και χρηματοδότηση που να καλύπτει την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο πρέπει να εφαρμόζονται μέθοδοι διδασκαλίας που καταπολεμούν τους αποκλεισμούς και τα στερεότυπα, είναι συνεργατικές, διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες (Allemann-Ghionda, 2008, σσ. 1-86).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, είναι σημαντική για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο η αρχική, και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευσή τους, ώστε να ενισχυθεί η διαπολιτισμική επάρκεια, και ετοιμότητά τους, να διαδοθούν οι βέλτιστες πρακτικές μέσω κατάλληλων καναλιών όπως η διά ζώσης, και η ψηφιακή εκπαίδευση. Συν τοις άλλοις, η έρευνα σε μικρο-επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή σε επίπεδο τάξης ή σχολείου δύναται να αποκαλύψει σημαντικές πληροφορίες για τις προκλήσεις της διαπολιτισμικής αγωγής στην πράξη, ώστε να ακουστούν οι «φωνές» των εκπαιδευτικών, των μαθητών, και των σχολείων. Το αποτέλεσμα θα είναι να ανοίξει ο δρόμος για πιο αποτελεσματικές μορφές διαλόγου μεταξύ έρευνας και χάραξης πολιτικής (Allemann-Ghionda, 2008, σσ. 1-86)

Παρά ταύτα, η διαπολιτισμική αγωγή στο σχολείο πρέπει να γενικεύεται και στη ζωή των μαθητών εν γένει. Όταν οι μαθητές περιθωριοποιούνται έξω από το

σχολείο λόγω των κρατικών πολιτικών, των διοικητικών αστοχιών, των κοινωνικών προκαταλήψεων, και των θρησκευτικών πιέσεων η διαπολιτισμικότητα αναστέλλεται εν μέρει. Για αυτό τον λόγο τα δημοκρατικά σχολεία οφείλουν να είναι ανοιχτά και να αγωνίζονται πραγματικά για να διαχύσουν τα ιδεώδη της διαπολιτισμικότητας στην κοινωνία, και στο κράτος. Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθούν μεγαλύτερα επίπεδα ισότητας. Το σχολείο πρέπει, συνεπώς, να ευαισθητοποιεί τους μαθητές στις έννοιες των θεμελιωδών δικαιωμάτων, και των ιδεωδών της δημοκρατίας, ώστε η διαπολιτισμική αγωγή να διαχυθεί σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Santagati, 2021, σσ. 6-20).

Ως παρεπόμενο, αναδύεται η ανάγκη ανάπτυξης εκπαιδευτικών στρατηγικών στο σχολείο για την αναγνώριση και την προστασία των διαφορετικών ταυτοτήτων. Το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει τα καθολικά αποδεκτά πρότυπα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως ορίζονται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τα οποία μπορεί να είναι δύσκολο να εφαρμοστούν, αλλά αποτελούν ένα έγκυρο μοντέλο για μια ανανεωμένη σκέψη και μια πρόκληση για μια παγκόσμια ηθική αξιών σε κοινωνικά διαφορετικές κοινότητες. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο προωθεί την ανοχή, την αποδοχή και την εκτίμηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας ως κοινή βάση, στην οποία μπορεί να υποστηριχθεί η ποικιλομορφία (Santagati, 2021, σσ. 6-20).

Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις συμπεριφορές της κοινωνίας. Αν το σχολείο διδάσκει αξίες όπως η αλληλεγγύη, και η ισότητα, αλλά οι μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο περιθωριοποιούνται έξω από το σχολείο, δεν αναμένονται θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, το σχολείο για να ανταπεξέλθει πρέπει να διδάσκει στους μαθητές για τη δομή, τους μηχανισμούς και τις επιπτώσεις της κοινωνίας και των θεσμών της, συμπεριλαμβανομένου του κράτους. Ως παρεπόμενο, το αποτελεσματικό σχολείο που εφαρμόζει τη διαπολιτισμική αγωγή θα πρέπει να υιοθετήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια κριτική προσέγγιση για τις επικρατούσες αξίες που διαπνέουν το κράτος (Santagati, 2021, σσ. 6-20).

Τέλος, το σύγχρονο σχολείο που υλοποιεί τη διαπολιτισμική αγωγή εφαρμόζει ένα συστημικό εκπαιδευτικό μοντέλο που ενσωματώνει και προωθεί την αξιακή ανασυγκρότηση, την ανάπτυξη φιλελεύθερων, ανθρωπιστικών, και δημοκρατικών αξιών και την προώθηση της θετικής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το σύγχρονο σχολείο εφαρμόζει μία ολοκληρωμένη προσέγγιση ενισχύει τη χρησιμότητα της

εκπαίδευσης μέσα από τον θετικό διάλογο, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία ανάπτυξη μεταξύ της πληθώρας πολιτισμών, γλωσσών, θρησκειών, και ταυτοτήτων που απαρτίζουν την σύγχρονη κοινωνία (Santagati, 2021, σσ. 6-20).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Στην παρούσα ενότητα αναλύεται η αναγνωστική ικανότητα και η αναγνωστική κατανόηση. Ειδικότερα, αναλύονται οι θεωρίες, τα μοντέλα καλλιέργειας, οι μορφές, οι στρατηγικές ανάγνωσης, και η σημαντικότητα της ανάγνωσης στο δημοτικό. Στη συνέχεια αναλύονται οι βασικές προϋποθέσεις για την ικανότητα της ανάγνωσης, οι οποίες συνίστανται στο *λεξιλόγιο (vocabulary)* και στη *φωνολογική επίγνωση (phonemic awareness)*. Έπειτα αναλύονται οι βασικές δεξιότητες που απαρτίζουν την αναγνωστική ικανότητα, οι οποίες είναι η *αποκωδικοποίηση (phonics decoding)*, η *ευχέρεια (fluency)*, και η *κατανόηση (comprehension)*. Τέλος, παρουσιάζονται **Error! Bookmark not defined.** οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση (International Reading Association, 2002).

3.1 Ανάγνωση

Η γλώσσα συνιστά το κυρίαρχο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας του ανθρώπου στην κοινωνία, με βασικές λειτουργίες εκφοράς της, την ανάγνωση και τη γραφή. Οι λειτουργικές διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής αποτελούν δύο εκ των σημαντικότερων επινοήσεων του δυτικού πολιτισμού. Ως εκ τούτου αποτελούν πυρηνικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και βασικό εκπαιδευτικό στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος των σύγχρονων κοινωνιών. Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν απαραίτητες δεξιότητες για την ποιοτική διαβίωση του ανθρώπου, καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στην προσωπική ικανοποίηση και στην εξυπηρέτηση, καθώς και στην ακαδημαϊκή και στην επαγγελματική επιτυχία (Πόρποδας, 2002, σσ. 29-42. Χατζηθεολόγου, 1994, σσ. 88-116).

Η ανάγνωση και η ομιλία υπάρχουν εν δυνάμει στον άνθρωπο, αλλά γίνονται ικανότητες μετά από συστηματική εκπαίδευση. Έτσι λειτουργούν με βάση λεξικούς, γραμματικούς, συντακτικούς και κειμενικούς κανόνες με σκοπό την επικοινωνία. Η ανάγνωση αποτελεί, συνεπώς, μία εμπρόθετη γνωστική διαδικασία ανάμεσα στον

αναγνώστη και στο κείμενο (National Reading Panel, 2000. Πόρποδας, 2002, σσ. 29-42).

Ειδικότερα η ανάγνωση αποτελεί ένα συνονθύλευμα σύνθετων νοητικών διαδικασιών, το οποίο περιλαμβάνει τη χρησιμοποίηση της γλώσσας, την αντίληψη, την επεξεργασία και την ερμηνεία ενός κειμένου, την επιλογή πληροφοριών και την απόδοση νοήματος. Ο αναγνώστης παράλληλα αξιοποιεί τη μνήμη και την προϋπάρχουσα γνώση με σκοπό την ερμηνεία. Τέλος, στην ανάγνωση υποβόσκει η αναγκαιότητα ύπαρξης κινήτρων (Πόρποδας, 2002, σσ.29-42).

Η ανάγνωση ορίζεται ως η σύνθετη, ψυχολογική, γνωστική και γλωσσολογική διαδικασία αποκωδικοποίησης γραπτών συμβόλων με σκοπό την κατασκευή ή την άντληση νοήματος. Έτσι η ανάγνωση οδηγεί στην κατανόηση, στην ερμηνεία και στη χρήση άμεσα ή έμμεσα δηλωμένων πληροφοριών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη, τις εμπειρίες του, τις στάσεις του και τη γλώσσα του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Παράλληλα απαιτεί συνεχή πρακτική με σκοπό την ανάπτυξη και τη βελτίωση. Τέλος, είναι σημαντική η δημιουργικότητα και ο κριτικός στοχασμός με σκοπό την ποιοτική κατανόηση (Freire, & Macedo, 2013, σσ. 98-108. Πόρποδας, 2002, σσ.29-42).

Η ανάγνωση αποτελεί, ταυτόχρονα, διαδικασία και αποτέλεσμα. Η ανάγνωση ως διαδικασία συνιστά τη μετατροπή του γραπτού κώδικα της κάθε γλώσσας σε φωνολογικό κώδικα. Η ανάγνωση ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας συνιστά την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση του νοήματος της λέξης (Ehri, 2005, σσ. 167-188. Πόρποδας, 2002, σσ.29-42).

Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μία σύνθετη δεξιότητα που συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα νοητικών, γνωστικών, ψυχολογικών και κοινωνικών διεργασιών που επηρεάζεται σημαντικά από πολλούς βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ως εκ τούτου, η ανάγνωση και η διδασκαλία της έχει αποτελέσει πόλο ενδιαφέροντος για την επιστημονική έρευνα (Perfetti, & Stafura, 2014, σσ. 22–37).

3.1.1 Ιστορική επισκόπηση θεωριών

Έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η θεώρηση της ανάγνωσης διεθνώς ήταν μονοσήμαντη βασιζόμενη στο παραδοσιακό μοντέλο στοχεύοντας στην αποστήθιση

της γλώσσας. Η διδασκαλία της ανάγνωσης ήταν κανονιστική και εκλάμβανε τη γραπτή γλώσσα ως απεικόνιση της προφορικής. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, διεθνώς η κατανόηση ταυτιζόταν με την ευχέρεια και την απομνημόνευση. Τότε ο Huey (1908, σ. 349) πρότεινε οι μαθητές να μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τον δικό τους τρόπο και ο Thorndike (1917, όπως αναφέρεται στον Pearson, 2009, σσ. 284-286) περιέγραψε την ανάγνωση ως *ανεύρεση νοήματος (reasoning)* προσθέτοντας ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος σωστής ανάγνωσης (Huey, 1908, σ. 349. Pearson, 2009, σσ. 279-314).

Από το 1920 έως το 1950, η ευρωπαϊκή θεώρηση της γλώσσας και της διδασκαλία της επηρεάστηκε σημαντικά από τη *μορφολογική ψυχολογία* εστιάζοντας στην ολική προσέγγιση των εννοιών και στην ανάγκη για δομημένα γνωστικά σύνολα που συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση. Ως αποτέλεσμα καθιερώθηκε η *ολική μέθοδος ανάγνωσης* από τον παιδαγωγό Decroly, σύμφωνα με την οποία πρώτα διδάσκεται η ανάγνωση των λέξεων ολιστικά και έπειτα αναλύονται σε συλλαβές και γράμματα. Η αμερικανική θεώρηση επηρεάστηκε από τον συμπεριφορισμό (*behaviorism*), ο οποίος βασίζεται στη συνειρμική διασύνδεση ενός ερεθίσματος με μία επιθυμητή αντίδραση. Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, λοιπόν, η κατάκτηση της ανάγνωσης δεν αποτελεί εξελικτικό στάδιο, αλλά υιοθέτηση μίας επιθυμητής συμπεριφοράς που θα επιβραβευθεί (Pearson, 2009, σσ. 279-314. Tracey, & Morrow, 2017, σσ. 183-198).

Αξιοποιώντας τις δύο θεωρήσεις η γλωσσολογική σχολή του *δομισμού (constructivism)* προσέγγισε την ανάγνωση ως διαδικασία *εποικοδόμησης*, όπου τα ερεθίσματα υπόκεινται σε εσωτερικές ενεργητικές επεξεργασίες και οδηγούν σε αντίστοιχες γνωστικές δομές. Η κατάκτηση της γλώσσας, λοιπόν, αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία οικοδόμησης γνωστικών σχημάτων με τη μίμηση των ερεθισμάτων από το περιβάλλον (Pearson, 2009, σσ. 279-314. Tracey, & Morrow, 2017, σσ. 183-198).

Κατά τη δεκαετία του 1960, ο γλωσσολόγος Chomsky εισηγήθηκε τη *γενετική-μετασχηματιστική γραμματική*, σύμφωνα με την οποία όλες οι φυσικές γλώσσες υπακούουν σε καθολικές δομές και περιορισμούς. Κατά την ίδια περίοδο, οι Bruner (1967) και Halliday (1976), υποστήριζαν ότι τα παιδιά οικοδομούν ενεργητικά την ανάγνωση. Κατά τη δεκαετία του 1970, η γνωστική θεωρία επηρέασε τη θεώρηση της γλώσσας με έμφαση στην αποκωδικοποίηση, στη νοητική αναπαράσταση του κειμένου, στην ανάκληση και στην κατανόηση (Pearson, 2009, σσ. 279-314. Tracey, & Morrow, 2017, σσ. 183-198).

Κατά τη δεκαετία του 1990, ο Kintsch (1998) υποστήριξε, ότι ο αναγνώστης δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις που περικλείουν το νόημα του κειμένου. Παράλληλα, ο Vygotsky έδωσε έμφαση στην κοινωνική διάσταση της γνώσης και στη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο (Pearson, 2009, σσ. 279-314. Tracey, & Morrow, 2017, σσ. 183-198).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, η ανάγνωση δεν αποτελεί απλώς αποκωδικοποίηση, αλλά αναζήτηση νοήματος και μία δημιουργική πορεία κατανόησης συγκεκριμένης μορφής πληροφοριών ως συνδυασμός της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και των προηγούμενων γνώσεων του αναγνώστη. Αυτές οι επιστημονικές απόψεις δημιούργησαν νέες, ολιστικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης των δυτικών χωρών (Pearson, 2009, σσ. 279-314. Tracey, & Morrow, 2017, σσ. 183-198).

Τέλος, πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν, ότι οι μαθητές έχουν γνώσεις για τον λόγο ως απόρροια της αλληλεπίδρασης με το εγγράμματο περιβάλλον, πολύ πριν διδαχθούν ανάγνωση στο σχολείο, οι οποίες επηρεάζονται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο του κοινωνικού περιβάλλοντος που ανήκουν (Pearson, 2009, σσ. 279-314. Tracey, & Morrow, 2017, σσ. 183-198).

3.1.2 Μοντέλα καλλιέργειας της ανάγνωσης

Οι κυριότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί, όσον αφορά στη μάθηση της ανάγνωσης, μπορούν να υπαχθούν σε δύο γενικότερες κατηγορίες μοντέλων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα *εξελικτικά μοντέλα της κατά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης (developmental stage models)*, που συστάθηκαν από τους Friedman, Marsh, Welch & Desberg (1981), την Uta Frith (1985) και τη Linea Ehri (1995). Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται το μοντέλο *διττής θεμελίωσης (dual foundation model)*, που προτάθηκε από τον Philip Seymour (1997. 1999, όπως αναφέρεται στο Πόρποδας, 2002, σσ. 341-342).

Τα εξελικτικά μοντέλα ανάγνωσης, έχοντας υλοποιήσει έρευνες σε αγγλόφωνο πληθυσμό, υποστήριξαν, ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης λαμβάνει χώρα μέσα από τρία διαδοχικά εξελικτικά στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, το οποίο ονομάζεται *λογογραφικό*, ο μαθητής χρησιμοποιεί τη στρατηγική *ολικής* αναγνώρισης της κάθε λέξης, όπου αναγνωρίζει την ολική οπτική εικόνα της λέξης και τη συνδέει με την αντίστοιχη εκφορά λόγου χωρίς, ωστόσο να έχει μάθει τα γράμματα της αλφαβήτου

ακόμη. Στη συνέχεια, ο μαθητής περνά στο δεύτερο στάδιο, το οποίο ονομάζεται *αλφαβητικό*. Σε αυτό το στάδιο, ο αναγνώστης εφαρμόζει τη στρατηγική *αποκωδικοποίησης* της λέξης, όπου αναγνωρίζει, πλέον, τα γράμματα που συνθέτουν κάθε λέξη και τα μετατρέπει σε φθόγγους και, εν τέλει, σε φωνολογικά σύνολα διαμορφώνοντας, έτσι τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Κατά το τρίτο και τελικό στάδιο, το οποίο ονομάζεται *ορθογραφικό*, ο αναγνώστης έχοντας κατακτήσει την ικανότητα να συνδέει το κάθε γράμμα με την αντίστοιχη εκφορά είναι ικανός να διαβάσει (Ναούμη, 2013. Πόρποδας, 2002. Σαρρή, 2011).

Ωστόσο, η Ehri (1995) διαφοροποιήθηκε από το εξελικτικό μοντέλο, περιγράφοντας τη μάθηση της ανάγνωσης όχι ως μία αλληλουχία απόλυτα διακριτών σταδίων, όπου η μετάβαση από το ένα στάδιο στο επόμενο απαιτεί την πλήρη κατάκτηση του προηγούμενου σταδίου. Σύμφωνα με την Ehri, οι δεξιότητες ανάγνωσης αποκτούνται σε τέσσερις φάσεις: την *προ-αλφαβητική φάση* (*pre-alphabetic phase*), τη *μερική-αλφαβητική φάση* (*partial-alphabetic phase*), την *πλήρη-αλφαβητική φάση* (*full-alphabetic phase*) και την *παγιωμένη-αλφαβητική φάση* (*consolidated-alphabetic phase*). Στην προ-αλφαβητική φάση υπάγονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που δεν έχουν καμία γνώση για το αλφαβητικό σύστημα, αλλά περιορίζονται στη μνημονική και οπτική ανάγνωση της λέξης. Στη μερική-αλφαβητική φάση υπάγονται τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη που έχουν αποκομίσει μια στοιχειώδη γνώση για το αλφαβητικό σύστημα αναγνωρίζοντας οπτικά λέξεις με την αρωγή των οπτικών χαρακτηριστικών τους. Συνδυάζουν, συνεπώς, τα γράμματα που γνωρίζουν και εικάζουν από το περιεχόμενο του κειμένου στην προσπάθειά τους να διαβάσουν τις λέξεις. Στην πλήρη-αλφαβητική φάση υπάγονται τα παιδιά που έχουν αποκτήσει λειτουργικές γνώσεις για το αλφαβητικό σύστημα έχοντας κάνει σύνδεση μεταξύ κάθε γράμματος και του αντίστοιχου φωνήματος και είναι ικανά πλέον να διαβάζουν άγνωστες λέξεις. Τέλος, στην παγιωμένη-αλφαβητική φάση ανήκουν οι μαθητές που έχουν κατακτήσει τις γραφοφωνημικές σχέσεις και έχουν γενικευμένη γνώση του αλφαβητικού συστήματος (Beech, 2005. Ehri, 1994. 1995. Ehri, &Robbins, 1992. Σαρρή, 2011). Σε πιο πρόσφατη μελέτη (Ehri & McCormick, 1998) στο μοντέλο της Ehri προστέθηκε μία πέμπτη αναπτυξιακή φάση, η οποία ονομάζεται *αυτοματοποιημένη-αλφαβητική φάση* (*automatic-alphabetic phase*) και αφορά στους έμπειρους αναγνώστες και κατά την οποία οι αναγνώστες αναγνωρίζουν αυτόματα τις λέξεις εφαρμόζοντας ποικίλες στρατηγικές.

Τα εξελικτικά μοντέλα αποτέλεσαν βάση για τη δημιουργία της ολικής μεθόδου που εφαρμόστηκε, τόσο σε χώρες με βαθύ ορθογραφικό σύστημα, όσο και σε χώρες με ρηχό σύστημα, όπως η Ελλάδα. Παρά ταύτα, έρευνες έδειξαν, ότι το λογογραφικό στάδιο δεν είναι σημαντικό στην αναγνωστική εξέλιξη των μαθητών με Γ1 την ελληνική (Goswami, Porpodas & Wheelwright, 1997. Protopapas, & Vlahou, 2009). Πιθανόν η αιτία να έγκειται στο γεγονός, ότι το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, όντας ρηχό, παρουσιάζει υψηλό βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα (Ktori, & Pitchford, 2008. Ναούμη, 2013. Protopapas, Simos, Sideridis, & Mouzaki, 2012. Πόρποδας, 2002).

Στη δεύτερη κατηγορία, το μοντέλο της διττής θεμελίωσης του Philip Seymour διαφοροποιήθηκε από τα εξελικτικά μοντέλα βασιζόμενο σε τέσσερα στάδια που αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους με αποτέλεσμα να επικαλύπτονται. Το μοντέλο βασίζεται στην παράλληλη ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών συστημάτων. Το ένα σύστημα αφορά στην ανάπτυξη της *γλωσσικής επίγνωσης*, δηλαδή της επίγνωσης, ότι ο προφορικός λόγος δομείται μέσα από φωνολογικούς και μορφολογικούς παράγοντες. Το δεύτερο σύστημα, αφορά στην *ορθογραφική δομή* ως αναπαράσταση του λόγου με γράμματα. Παράλληλα, το μοντέλο υποστηρίζει, ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο λειτουργικών διαδικασιών, οι οποίες εξαρτώνται από το επίπεδο της *γνώσης του ήχου κάθε γράμματος (letter-sound knowledge)*. Η *λογογραφική διαδικασία* είναι υπεύθυνη για την αναγνώριση και αποθήκευση των ορθογραφικών δομών για τη διεκπεραίωση της κάθε λέξης ως συνόλου. Δρώντας συμπληρωματικά με τη λογογραφική διαδικασία που εστιάζει στο όλον της λέξης, η *αλφαβητική διαδικασία* εστιάζει στο μέρος, καθώς είναι υπεύθυνη για τη σειριακή αποκωδικοποίηση και την προφορά του κάθε γράμματος της λέξης. Η μάθηση της ανάγνωσης συντελείται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση αυτών των τεσσάρων διαδικασιών και εξελίσσεται σε τέσσερις φάσεις (Seymour, Aro, & Erskine, 2003. Seymour, & Evans, 1999. Ναούμη, 2013. Πόρποδας, 2002. Σαρρής, 2011).

Στο μοντέλο της διττής θεμελίωσης προβλέπονται τέσσερις βασικές φάσεις για την ανάπτυξη της αναγνωστικής διαδικασίας. Οι φάσεις είναι οι εξής: Η μηδενική φάση ονομάζεται *προ-αναγνωστική*, η πρώτη ονομάζεται φάση της *θεμελιακής ανάγνωσης*, η δεύτερη ονομάζεται φάση της *ορθογραφικής ανάγνωσης* και η τρίτη ονομάζεται φάση της *μορφογραφικής ανάγνωσης*. Οι φάσεις του μοντέλου διαμορφώνονται στο ελληνικό αλφαβητικό σύστημα με ιδιαίτερο τρόπο (Πόρποδας,

2002). Κατά την προ-αναγνωστική φάση, ο μαθητής με Γ1 την ελληνική, αν και δεν έχει κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα, έχει κατακτήσει δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, μέσα από τη σύνδεση γραμμάτων-ήχων, χάρη στην ρηχότητα της ελληνικής γλώσσας που διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης (Aidinis, & Nunes, 2001. Anthony, & Francis, 2005. Demont, & Gombert, 1996. Gombert, & Fayol, 1992. Harris, & Hatano, 1999. Porpodas, 1999. Pittas, & Nunes, 2014). Στη συνέχεια, στη φάση της θεμελιακής ανάγνωσης, όπου πλέον έχει κατακτηθεί η γνώση του ήχου κάθε γράμματος, αναπτύσσονται οι δύο λειτουργικές διαδικασίες της λογογραφικής και της αλφαβητικής ανάγνωσης. Έπειτα, στη φάση της ορθογραφικής ανάγνωσης λαμβάνει χώρα η εσωτερίκευση της ορθογραφικής γνώσης με το σχηματισμό ενός πλαισίου αναπαράστασης των ορθογραφικών δομών των μονοσύλλαβων λέξεων. Τέλος, κατά τη φάση της μορφογραφικής ανάγνωσης οι αναγνώστες συνδυάζουν τις συλλαβές με σκοπό το σχηματισμό πολυσύλλαβων λέξεων. Οι μαθητές με Γ1 την ελληνική εξελίσσονται σε αυτή τη φάση γρηγορότερα από τους αγγλόφωνους μαθητές ή μαθητές με άλλα βαθιά γλωσσικά συστήματα (Ναούμη, 2013. Πόρποδας, 2002. Σαρρή, 2011).

3.1.3 Μορφές ανάγνωσης

Οι αναγνωστικές μέθοδοι χωρίζονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες. Οι μέθοδοι με έμφαση στον κώδικα ή στοιχειακή-συνθετική ή ανοδική προσέγγιση ανήκουν στην κατηγορία «*bottom up*». Οι μέθοδοι με έμφαση στο νόημα ή ολική-αναλυτική ή καθοδική προσέγγιση ανήκουν στην κατηγορία «*top-down*». Τέλος, υπάρχουν οι μικτές μέθοδοι ή μοντέλα αλληλεπίδρασης (Πόρποδας, 2002).

Οι μέθοδοι *bottom up* βασίζονται στην αντίληψη, ότι η ανάγνωση αρχίζει έξω από τον αναγνώστη, του οποίου σκοπός είναι να εσωτερικεύσει τη σημασία του γραπτού κειμένου. Ο αναγνώστης ξεκινά τη διαδικασία της ανάγνωσης με τη σύνδεση φωνήματος-γραφήματος για να μεταβεί από τα σύμβολα στις λέξεις και στη συνέχεια στις μεγαλύτερες μονάδες κειμένου. Ενδεικτικές μορφές αυτής της προσέγγισης αποτελούν η φωνολογική/φωνογραφική και η συλλαβική (Bentolila & Germain, 2005. Ναούμη, 2013. Πόρποδας, 2002. Σαρρή, 2011)

Στον αντίποδα, οι μέθοδοι *top-down* εστιάζουν στο νόημα και την κατανόηση αναγνωρίζοντας το κείμενο προς ανάγνωσης ως ολότητα. Ως εκ τούτου, εξετάζουν το κείμενο αρχικά ως όλον και έπειτα, εστιάζουν στα μέρη του. Ενδεικτικές μορφές

αυτής της προσέγγισης αποτελούν η ολιστική, η ολική/ιδεοοπτική και η φυσική μορφή (Bentolila & Germain, 2005. Ναούμη, 2013. Πόρποδας, 2002. Σαρρής, 2011).

Οι μεικτές μέθοδοι αντιμετωπίζουν την ανάγνωση συνδυάζοντας στοιχεία των δύο προηγούμενων μεθόδων. Σύμφωνα με τις μεικτές μεθόδους, λαμβάνει χώρα η ταυτόχρονη εκμάθηση, τόσο του μέρους, όσο και του όλου, της πρότασης. Ενδεικτικές μορφές αυτής της προσέγγισης αποτελούν η κοινή μικτή/συνθετική και η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος (Bentolila & Germain, 2005. Ναούμη, 2013. Πόρποδας, 2002. Σαρρής, 2011).

3.1.4 Στρατηγικές ανάγνωσης

Πέραν των μεθόδων, υφίστανται στρατηγικές, οι οποίες προσεγγίζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου (Aarnoutse, vanLeeuwe, & Verhoeven, 2005). Η *μνημονική στρατηγική* αξιοποιεί την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης με σκοπό την αναγνώρισή της. Η *στρατηγική της αποκωδικοποίησης* επεξεργάζεται σειριακά τη λέξη από αριστερά προς τα δεξιά με την αντιστοίχιση των γραφημάτων με τα αντίστοιχα φωνήματα. Η *στρατηγική της αναλογίας*, χρησιμοποιεί γνωστές λέξεις ή κομμάτια τους με σκοπό την ανάγνωση μιας άγνωστης λέξης. Η *στρατηγική της χρήσης μορφολογικών γνώσεων*, όπου η ανάγνωση λαμβάνει χώρα βασιζόμενη στα μορφήματα. Τέλος, στη *στρατηγική του μαντέματος της λέξης* ο αναγνώστης αναγιγνώσκει την άγνωστη λέξη με βάση τις πληροφορίες του κειμένου χωρίς απαραίτητα να έχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να την αναγνώσει (Aarnoutse, vanLeeuwe, & Verhoeven, 2005).

3.1.5 Σημαντικότητα της ανάγνωσης στο δημοτικό

Όπως κατέστη σαφές, η διαδικασία της ανάγνωσης συνιστά μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία με ενίοτε αντικρουόμενες προσεγγίσεις. Παράλληλα, όμως, η κατάκτηση της ανάγνωσης αποτελεί σκοπό κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (Πόρποδας, 2002). Η εκμάθηση της ανάγνωσης στο δημοτικό αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία με καθοριστική σημασία για την σχολική επιτυχία και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Η επιτυχία ή αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης επηρεάζει, σε σημαντικό βαθμό, την επίδοση του μαθητή στα επόμενα σχολικά έτη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνεπώς η *υποεπίδοση* στην

ανάγνωση λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας περαιτέρω μελλοντικών δυσκολιών. Μάλιστα είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να υποστηρίζονται με παιδαγωγικά εργαλεία ακόμη και όταν έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης (Boland, 1993. Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, & Nurmi, 2004. Lepola, Poskiparta, Laakkonen, & Niemi, 2005).

Οι μαθητές που ξεκινούν με ελλείψεις το δημοτικό ή έχουν υποεπίδοση φαίνεται να συνεχίσουν την ίδια πορεία στη συνέχεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας (Lepola, Poskiparta, Laakkonen, & Niemi, 2005. Onatsu-Arviolommi, & Nurmi, 2000). Μάλιστα, η αναγνωστική διαδικασία φάνηκε, ότι πρέπει να εξελίσσεται από την προσχολική ηλικία. Οι έρευνες υποστηρίζουν, ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες αποκτώνται αποτελεσματικότερα και συντομότερα, όταν υπάρχει καλό λεξιλόγιο και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ήδη από τα προσχολικά χρόνια (Bradley & Bryant, 1985. Byrne, Wadsworth, Corley, Samuelsson, Quain, DeFries, & Olson, 2005. Byrne, Samuelsson, Wadsworth, Hulslander, Corley, DeFries, & Olson, 2007. Leppänen, Niemi, Aunola, & NURMI, 2004. Lepola, Poskiparta, Laakkonen, & Niemi, 2005).

Στην περίπτωση που οι μαθητές δεν έχουν ανεπτυγμένη αναγνωστική ικανότητα, όταν εισαχθούν στο δημοτικό, η συστηματική διδασκαλία φάνηκε, ότι τους ωφελεί σημαντικά, σε σύγκριση με μαθητές με ανεπτυγμένη αναγνωστική ικανότητα από την προσχολική ηλικία, ώστε να έχουν μία ανοδικότερη πορεία (Leppänen, Niemi, Aunola, & Nurmi, 2004. Poskiparta, Niemi, & Vauras, 1999). Παράλληλα, ιδιαίτερα επωφελής αποδείχθηκε η ενίσχυση της φιλομαθούς συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς διευκολύνει τη θετική επίδοσή τους (Onatsu-Arviolommi, & Nurmi, 2000). Σημαντική, επίσης, αποδείχθηκε η χρήση των κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές δημοτικού, καθώς η καταλληλότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν είναι ανάλογη της αναγνωστικής τους εξέλιξης (Onatsu-Arviolommi, Nurmi, & Aunola, 2002).

Παράλληλα, ο ρόλος του δασκάλου είναι βασικός στην εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στο δημοτικό, καθώς είναι ο πιο άμεσα εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία, ο οποίος μπορεί να στηρίζει τον μαθητή γνωστικά και συναισθηματικά. Σημαντικότερη συμβολή φαίνεται να έχουν οι δάσκαλοι με το να παρέχουν κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές στους μαθητές, ενισχύοντας τη μελέτη τους και την επίδοσή τους (Allington, 2002. Franke, Carpenter, Levi, & Fennema, 2001). Όμως, οι δάσκαλοι τείνουν να υποστηρίζουν και

ενθαρρύνουν περισσότερο τους μαθητές με καλή επίδοση. Ως αποτέλεσμα, οι καλοί μαθητές ενθαρρύνονται και δεσμεύονται στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι μαθητές με χαμηλότερη επίδοση αποθαρρύνονται και συνεχίζουν να έχουν φθίνουσα σχολική σταδιοδρομία (Allington, 2006. Guthrie, & Davis, 2003. Klem, & Connell, 2004).

Επιπροσθέτως, η εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά και η γενικότερη επίδοση φαίνεται, ότι επηρεάζεται από την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, οι οποίοι φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα, υψηλότερη ακαδημαϊκή αναβλητικότητα, μεγαλύτερη αναβλητικότητα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, υψηλότερο βαθμό σχολικής διαρροής, και υψηλότερο ρίσκο επανάληψης της τάξης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Η συμβολή των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, της σωματικής υγείας, της ψυχολογικής υγείας, των κοινωνικών σχέσεων, του περιβάλλοντος διαβίωσης και των ανθυγιεινών συμπεριφορών είναι πολύ υψηλή και πολύ υψηλότερη για τους μη Ευρωπαίους μετανάστες μαθητές. Η δημόσια πολιτική πρέπει να εστιάζεται σε αυτούς τους παράγοντες και να παρέχει υπηρεσίες για τη μείωση των σχολικών δυσκολιών (Chau, Baumann, Kabuth, & Chau, 2012, σσ. 1-11). Περαιτέρω, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο περιθωριοποίησης, λήψης λανθασμένων αποτελεσμάτων σε σταθμισμένα ψυχολογικά, και παιδαγωγικά τεστ λόγω μη κατάλληλης στάθμισης των τεστ σε αντίστοιχους πληθυσμούς, εμφάνισης προβλημάτων ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς, υψηλά επίπεδα εμφάνισης άγχους, κρίσιμα επίπεδα κατάθλιψης, και αυτοκτονικού ιδεασμού (Cadenas, Peña, Minero, Rojas-Araúz, & Lynn, 2020. Chau, Baumann, Kabuth, & Chau, 2012, σσ. 1-11. Choi, Lim, & An, 2011, σ. 3. Cummins, 1980, σ. 3. Lahdenperä, 1998, σσ. 297-306. Morrison & Cosden, 1997. Katsiyannis, Ryan, Zhang, & Spann, 2008. Yeh, C., & Inose, 2002, σ. 69).

Ωστόσο, φαίνεται ερευνητικά ότι η αναγνωστική ικανότητα στη Γ1 επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα στη Γ2. Σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών υφίσταται η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα Ο μαθητής κατακτά μέσω της Γ1 τις έννοιες. Οι έννοιες αυτές δεν κατακτώνται εκ νέου όταν μαθαίνει μια νέα, δεύτερη γλώσσα, αλλά μόνο ο κώδικας έκφρασης των εννοιών. Ο μαθητής, λοιπόν, αξιοποιεί δεξιότητες που έχει ήδη αναπτύξει μέσω της

πρώτης γλώσσας και μαθαίνει να χειρίζεται τις έννοιες μέσω ενός νέου γλωσσικού κώδικα (Jeon, & Yamashita, 2014, σσ. 160-212).

3.2 Αναγνωστική ικανότητα

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, γίνεται σαφές, ότι η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί θεμέλιο λίθο της ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού. Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί την ικανότητα του μαθητή να διαβάζει με σκοπό την κατανόηση του γραπτού. Για να καταστεί ικανός να διαβάζει ένας μαθητής πρέπει να έχει αναπτύξει μία δέσμη βασικών δεξιοτήτων. Οι βασικές προϋποθέσεις για την ικανότητα της ανάγνωσης αποτελούν το λεξιλόγιο (*vocabulary*) και η φωνολογική επίγνωση (*phonemic awareness*). Οι βασικές δεξιότητες που απαρτίζουν την αναγνωστική ικανότητα είναι η αποκωδικοποίηση (*phonics decoding*), η ευχέρεια (*fluency*), και η κατανόηση (*comprehension*) (International Reading Association, 2002. National Reading Panel, 2000).

3.2.1 Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο συνίσταται στις αποθηκευμένες πληροφορίες σχετικά με τις έννοιες και την προφορά των λέξεων που απαιτούνται για την επικοινωνία (International Reading Association, 2002. National Reading Panel, 2000). Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου επιτυγχάνεται σημαντικά μέσω της συχνής και εντατικής ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων με πλούσιο λεξιλόγιο, μέσω λεξιλογικών ασκήσεων, καθώς και μέσω της ευκαιριακής μάθησης (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou, & Papageorgiou, 2005. Dupuy, & Krashen, 1993. Laufer, 2003. Pigada, & Schmitt, 2006. Zahar, Cobb, & Spada, 2001). Το πλούσιο και πλήρες λεξιλόγιο επηρεάζει θετικά την κατανόηση ειδικά σε μαθητές με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (Aarnoutse, & vanLeeuwe, 1998. Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009. Malatesha Joshi, 2005. Shamir, Korat, & Shlafer, 2011). Ως εκ τούτου, επηρεάζει άμεσα και σημαντικά τη γενικότερη αναγνωστική ικανότητα, ιδίως, όταν διδάσκεται πρώιμα, κατά την προσχολική ηλικία, και σε εξατομικευμένο επίπεδο (Apthorp, Randel, Cherasaro, Clark, McKeown, & Beck, 2012. Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli Jr, Ruby, Crevecœur, & Kapp, 2010. Marulis, & Neuman, 2010. Pellicer-Sánchez, 2013. Sugate, Reese, Lenhard, & Schneider, 2014. Vaughn, Wexler, Leroux, Roberts, Denton, Barth, & Fletcher, 2012).

Εφόσον, το λεξιλόγιο αποτελεί, επίσης, σημαντικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης, όταν το μεγαλύτερο ποσοστό του λεξιλογίου που περιέχεται σε ένα κείμενο στερείται νοήματος για τον αναγνώστη, δεν μπορεί να το κατανοήσει (Ouellette & Beers, 2010. Cain & Oakhill, 2006. Nation & Snowling, 1998). Ως εκ τούτου, το ποσοστό του άγνωστου ή δυσνόητου λεξιλογίου ενός κειμένου, αποτελεί τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωσιμότητα του κειμένου. Στον αντίποδα, το υψηλό ποσοστό των γνωστών λέξεων προκαλεί μια παρακαταθήκη εννοιών και γνώσεων μειώνοντας το χρόνο που απαιτείται για την αναγνώριση της κάθε λέξης δημιουργώντας έναν σημαντικό θετικό παράγοντα για την κατανόηση (Ricketts, Nation, & Bishop, 2007. Tozcu, & Coady, 2004). Συνεπώς, η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται σημαντικά από την πρόσκτηση πλούσιου λεξιλογίου, το οποίο εξελίσσεται μέσα από αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές και από τη γνωστική εξέλιξη του ατόμου επηρεάζοντας άμεσα την κατανόηση (International Reading Association, 2002. National Reading Panel, 2000). Ως εκ τούτου, απαιτούνται παρεμβάσεις ανάπτυξης του λεξιλογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι άγνωστες λέξεις, όπως και οι διαφορετικές σημασίες τους, πρέπει να εξηγούνται με παραδείγματα της καθημερινότητας ή μέσα από τα συμφραζόμενα του κειμένου και οι μαθητές να εξασκούν το νέο λεξιλόγιο άμεσα μέσα από νατουραλιστικές δραστηριότητες και από ευκαιριακή μάθηση (Apthorpetal., 2012. Baumann, Edwards, Boland, Olejnik, & Kame'enui, 2003. Beck & McKeown, 2007). Ο Ouellette (2006), διερευνώντας τη συσχέτιση του λεξιλογίου με την κατανόηση, χώρισε το λεξιλόγιο σε δύο διαστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την κατανόηση: το εύρος, δηλαδή πόσες λέξεις γνωρίζει ο αναγνώστης, και το βάθος του λεξιλογίου, δηλαδή πόσο καλά γνωρίζει ο αναγνώστης τη σημασιολογία μίας λέξης. Περαιτέρω έρευνες επιβεβαίωσαν, ότι το λεξιλόγιο επηρεάζει την κατανόηση και ότι οι μαθητές που φοιτούν στην τετάρτη, στην πέμπτη και στην έκτη δημοτικού και διατηρούν ακόμη φτωχό λεξιλόγιο, εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση (Aarnoutse, & van Leeuwe, 1998. Apthorpetal., 2012. Carlson, Jenkins, Li, & Brownell, 2013. Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009. Malatesha Joshi, 2005. Simmons, Hairrell, Edmonds, Vaughn, Larsen, Willson, & Byrns, 2010. Tozcu, & Coady, 2004). Ιδίως, οι μαθητές που βρίσκονται “σε κίνδυνο” είναι πιθανόν να εμφανίσουν δυσκολίες, λόγω του απαιτητικού επιπέδου των κειμένων και της υψηλότερης δυσκολίας που αντιμετωπίζουν να ανταποκριθούν (Catts, & Weismer, 2006. Shamir, Korat, & Shlafer, 2011. Κρόκου, 2011).

Ειδικότερα, το λεξιλόγιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν τη γλώσσα Γ2. Σύμφωνα με μετανάλυση των Zhang, & Zhang (2020) σε δείγμα 21.000 μαθητών η γνώση λεξιλογίου στη Γ2 συσχετίζεται στατιστικά με την αναγνωστική και ακουστική κατανόηση και έχει υψηλή συσχέτιση με την αναγνωστική ικανότητα στη Γ2. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης ανάμεσα στη γνώση λεξιλογίου στη Γ2 και στην αναγνωστική κατανόηση στη Γ2 (Henriksen, Albrechtsen, & Haastруп, 2004. Jeon, & Yamashita, 2014. Koda, 1989. Laufer, 2013). Ειδικότερα, φαίνεται ότι πρέπει να υφίσταται ένα ελάχιστο επίπεδο λεξιλογίου, ώστε να υπάρχει αναγνωστική κατανόηση (Henriksen, et. al., 2004). Παράλληλα φαίνεται ότι το καλό επίπεδο γνώσης λεξιλογίου στη Γ1 επηρεάζει θετικά την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2 (Jeon, & Yamashita, 2014). Αντιθέτως η έλλειψη επαρκούς γνώσης λεξιλογίου έχει ως αποτέλεσμα τη φτωχή αναγνωστική κατανόηση, διότι ο μαθητής δεν έχει κατασκευάσει τα απαραίτητα γνωστικά σχήματα, ώστε να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει. Ως εκ τούτου, ένας μαθητής με περιορισμένο λεξιλόγιο στη Γ2, θα έχει και περιορισμένη αναγνωστική κατανόηση στη Γ2.

Η μετα-ανάλυση των Jeon, & Yamashita (2014) εξέτασε τη συνολική μέση συσχέτιση (σταθμισμένη για το μέγεθος του δείγματος) μεταξύ αναγνωστικής ικανότητας της πρώτης (Γ1) και της δεύτερης γλώσσας (Γ2) αναφορικά με δέκα βασικές συστατικές μεταβλητές της ανάγνωσης που διερευνήθηκαν στον τομέα της έρευνας. Τέσσερις συσχετίσεις είχαν υψηλή σημαντικότητα μεταξύ αναγνωστικής ικανότητας της πρώτης (Γ1) και της δεύτερης γλώσσας (Γ2), οι οποίες ήταν α) η αποκωδικοποίηση μεταξύ Γ1, και Γ2, β) η γνώση λεξιλογίου μεταξύ Γ1, και Γ2, γ) η γνώση γραμματικής μεταξύ Γ1, και Γ2, και δ) η αναγνωστική κατανόηση μεταξύ Γ1, και Γ2. Παράλληλα, βρέθηκαν έξι σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της Γ1, και της Γ2 αναφορικά με τη φωνημική επίγνωση, την ορθογραφική γνώση, τη μορφολογική γνώση, την ακουστική κατανόηση, τη μνήμη εργασίας, και τη μεταγνώση.

3.2.2. Φωνολογική επίγνωση

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην συνείδηση, ότι ο προφορικός λόγος, διασπάται σε επιμέρους μέρη (NationalReadingPanel, 2000). Η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο, της φωνημικής επίγνωσης, αφορά

στην συνείδηση, ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους φωνημικά δομικά στοιχεία, αλλά και στην ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης των στοιχείων αυτών της φωνημικής δομής των λέξεων. Το δεύτερο επίπεδο, της συλλαβικής επίγνωσης, αφορά στη συνείδηση, ότι κάθε λέξη συντίθεται από συλλαβές, αλλά και στην ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης των συλλαβών της κάθε λέξης. Το τρίτο επίπεδο, της επίγνωσης για τα τμήματα της συλλαβής, αφορά στη συνείδηση, ότι η συλλαβή συγκροτείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα, αλλά, παράλληλα, το καθένα αποτελείται από φωνήματα. Έρευνες σε βάθος δύο δεκαετιών καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι η φωνολογική επίγνωση επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα, δρώντας παράλληλα ως βασικός προβλεπτικός παράγοντας κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας αλλά και ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, με τα κορίτσια να υπερέχουν στην φωνολογική επίγνωση έναντι των αγοριών (Chipere, 2014. Hatcher, 1994. Yopp & Yopp, 2009. International Reading Association, 2002. National Reading Panel, 2000. Pittas, & Nunes, 2014. Suggate, 2014. Suggate, Reese, Lenhard, & Schneider, 2014. Wijayathilake, & Parrila, 2014. Παντελιάδου, & Μπότσας, 2007. Πόρποδας, 2002).

Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, η αυξημένη φωνολογική επίγνωση εκδηλώνεται με την εμφάνιση φωνημικής επίγνωσης μεταξύ των εγγράμμων μαθητών (Loureiro et al., 2004. Stainthorp & Hughes, 1998. Ziegler & Goswami, 2005). Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης ως προγνωστικού παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης της Γ2 έχει βρεθεί ότι ποικίλλει ως συνάρτηση της ορθογραφικής διαφάνειας της γλώσσας. Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για την αναγνωστική ικανότητα σε ορθογραφικά αδιαφανείς γλώσσες, όπως τα αγγλικά. Αντιθέτως, δεν αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την αναγνωστική ικανότητα σε ορθογραφικά διαφανείς γλώσσες όπως τα γερμανικά, τα ελληνικά, τα φινλανδικά ή τα ισπανικά (Grabe, 2009 Ahonen, & Lyytinen, 2001. Jimenez, Alvarez, Estevez, & Hernandez-Valle, 2000. Seymour, Aro, & Erskine, 2003. Wimmer, Mayringer, & Landerl, 1998, 2000).

3.2.3 Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση ή γραφοφωνημική επίγνωση αναφέρεται στην εκμάθηση της αντιστοιχίας μεταξύ των γραμμάτων ή συνδυασμού τους και του αντίστοιχου φωνήματος (Πόρποδας, 2002). Η διαδικασία αποκωδικοποίησης είναι

αποτελεσματική, όταν είναι άμεση και διδάσκεται παράλληλα με τη χρήση των γραμμάτων στη σύνθεση των λέξεων και ακολούθως με την εξάσκηση των μαθητών με ποικίλες δραστηριότητες ανάγνωσης, γραφής, ενεργητικής ακοής και ομιλίας που έχουν νόημα (Gipe & Richards, 1992). Παράλληλα, η άρτια αποκωδικοποίηση επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση και την ευχέρεια (Padeliadu, & Antoniou, 2014. Pikulski, & Chard, 2005. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ως εκ τούτου, επηρεάζει άμεσα και σημαντικά τη γενικότερη αναγνωστική ικανότητα (Padeliadu, & Antoniou, 2014. Pullen, & Lane, 2014. Suggate, 2014. Suggate, Reese, Lenhard, & Schneider, 2014. Ziegler, Perry, & Zorzi, 2014)

Εφόσον, η αποκωδικοποίηση επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση, θεωρείται σημαντική η ανάπτυξή της με τις αντίστοιχες παρεμβάσεις. Η αυτοματοποιημένη αποκωδικοποίηση των μαθητών επιτυγχάνεται μέσω της συχνής και εντατικής εξάσκησης στη φωνολογική ενημερότητα, στη σύνθεση των συλλαβών και στην κατανόηση της δομής της λέξης. Η διαρκής εξάσκηση της αποκωδικοποίησης αυξάνει την ταχύτητα πρόσβασης στη μακρόχρονη μνήμη με αποτέλεσμα η ανάκληση να γίνεται σταδιακά με μικρότερη νοητική προσπάθεια και η αποκωδικοποίηση να αυτοματοποιείται συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση του γραπτού κειμένου. Στην αντίθετη περίπτωση, ο αναγνώστης καταβάλει πολύ χρόνο και μεγάλη νοητική προσπάθεια για να αποκωδικοποιήσει το κείμενο με αρνητικές επιπτώσεις στην επιτυχία της κατανόησης (Carlson, Jenkins, Li, & Brownell, 2013. Graesser, McNamara, Louwerse, & Cai, 2004. Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003. National Reading Panel, 2000. Padeliadu, & Antoniou, 2014. Pikulski, & Chard, 2005. Παντελιάδου, & Μπότσας, 2007).

Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, η αποκωδικοποίηση στη δεύτερη γλώσσα επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση. Το καλό επίπεδο γνώσης λεξιλογίου στη Γ1 επηρεάζει θετικά την αναγνωστική αποκωδικοποίηση στη Γ2. Αντιθέτως η έλλειψη επαρκούς γνώσης λεξιλογίου έχει ως αποτέλεσμα τη φτωχή αναγνωστική κατανόηση, διότι ο μαθητής δεν έχει κατασκευάσει τα απαραίτητα γνωστικά σχήματα, ώστε να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το κείμενο που διαβάζει. Ως εκ τούτου, ένας μαθητής με περιορισμένο λεξιλόγιο στη Γ2, θα έχει και περιορισμένη αναγνωστική κατανόηση στη Γ2 (Jeon, & Yamashita, 2014).

3.2.4 Αναγνωστική Ευχέρεια

Η ευχέρεια έγκειται στην ανάγνωση με ταχύτητα, ακρίβεια και κατάλληλη έκφραση και επιτονισμό (International Reading Association, 2002. National Reading Panel, 2000). Η ευχέρεια αποτελεί τον πιο χρήσιμο δείκτη για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά και για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Η αναγνωστική ευχέρεια αφορά στην αποδοτική, αποτελεσματική αποκωδικοποίηση λέξεων που επιτρέπει στον αναγνώστη την εξαγωγή του νοήματος του κειμένου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η άριστη γνώση εκδηλώνεται με ακριβή, ταχεία και εκφραστική προφορική ανάγνωση, εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια και καθιστά δυνατή την κατανόηση μέσω της σιωπηλής ανάγνωσης (Harris & Hodges, 1995. National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Φάνηκε, λοιπόν, ότι ισχύει μια αμφίδρομη αιτιολογική σχέση αναγνωστικής ικανότητας και χρόνου, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί κατά την παρέμβαση καθώς, όσο περισσότερο διαβάζει κανείς, τόσο καλύτερα διαβάζει και όσο καλύτερα διαβάζει, τόσο πιο πολύ διαβάζει (Samuels & Farstrup, 2006). Μάλιστα πολλές έρευνες συσχετίζουν το αυξημένο ποσοστό ανάγνωσης με τα υψηλότερα επίπεδα κατανόησης των αναγνωστών και το αντίστροφο (Breznitz, 1987. 1991. Chard, Vaughn & Tyler, 2002. Deno, Marston, Shinn & Tindal, 1983. Dowhower, 1987. Hogaboam & Perfetti, 1975. NationalReadingPanel, 2000. Rasinski, 1989, 1990. Tenenbaum&Wolking, 1989). Η ευχέρεια στην ανάγνωση απαιτεί την ικανότητα ακριβούς αποκωδικοποίησης και είναι άμεσα συνδεδεμένη με το αναγνωστικό υλικό, καθώς προϋποθέτει την κατανόηση του λεξιλογίου και της δομής του κειμένου (Rasinski, 1989. 1990. 2004. Πόρποδας 2002). Με βάση τις αποδεδειγμένα ισχυρές σχέσεις της, τόσο με την αποκωδικοποίηση, όσο και με την κατανόηση στο δημοτικό, η μέτρηση της αναγνωστικής ευχέρειας είναι ευρέως αποδεκτή, ως ένας αποτελεσματικός και έγκυρος δείκτης εκτίμησης της συνολικής επάρκειας της ανάγνωσης (Denton, Barth, Fletcher, Wexler, Vaughn, Cirino, & Francis, 2011. Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001).

Άλλοι ερευνητές (Fuch et al., 2001) υποστήριξαν, ότι η προφορική αναγνωστική ευχέρεια αντιπροσωπεύει μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία που περιλαμβάνει μία ποικιλία διεργασιών που σχετίζονται με την ανάγνωση. Αναλυτικότερα, εμπεριέχει σχέσεις ήχου-συμβόλου, για να μεταφραστεί το κείμενο σε ήχο, πρόσβαση σε έννοιες λέξεων, πραγματοποίηση συνδέσεων μεταξύ των

λέξεων και προτάσεων που αφορούν στο νόημα του κειμένου και σε προηγούμενη γνώση, και οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ευχέρεια είναι η μνήμη. Σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών, οι πληροφορίες αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη και μπορούν να ανακληθούν από τους μαθητές και να αξιοποιηθούν συνδυαστικά όπως η ευχέρεια με την αποκωδικοποίηση κατά την αναγνωστική διαδικασία. Συνεπώς, όταν αξιολογείται η ευχέρεια, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η μνημονική ικανότητα του ατόμου και κατά πόσο επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την επίδοσή του στην ευχέρεια (Hubbard, & Taylor, 1995).

Ωστόσο, η αναγνωστική ευχέρεια έχει παραμεληθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανάγνωσης, προκαλώντας προβλήματα κατανόησης και κακή συνολική ανάπτυξη της ανάγνωσης. Αν και η έννοια της ευχέρειας έχει παραμεληθεί στο παρελθόν, πλέον, λαμβάνει την προσοχή που της αρμόζει. Έρευνες αποφαίνονται ότι ενώ η ευχέρεια μεμονωμένη δεν είναι επαρκής για να εξασφαλίσει υψηλά επίπεδα ανάγνωσης, είναι απολύτως αναγκαίο συστατικό για αυτό το επίτευγμα επειδή συναρτάται και συνήθως αντανακλά την κατανόηση. Αν ο αναγνώστης δεν έχει ανεπτυγμένη ευχέρεια, η διαδικασία αποκωδικοποίησης είναι ανεπαρκής, με την προσοχή του να στρέφεται προς την αποκωδικοποίηση, σε βάρος του νοήματος (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Η ευχέρεια εξαρτάται από τη φωνολογική επίγνωση και τη λεξιλογική αναγνώριση και με τη σειρά της αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνωστική κατανόηση (Eldredge, 2005). Οι Klauda & Guthrie (2008) διέκριναν ως δείκτες της κατανόησης τη λεξική ευχέρεια για την πρώτη έως και την τρίτη δημοτικού και την κειμενική ευχέρεια για την τετάρτη έως και την έκτη δημοτικού. Μάλιστα η ταχύτητα της ανάγνωσης, βασικό συστατικό της ευχέρειας, αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα για την κατανόηση (Torgesen, & Hudson, 2006. Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπακας, 2008). Ως εκ τούτου, οι αναγνώστες που κατανοούν το κείμενο, διαβάζουν με άνεση, με ακρίβεια και με κατάλληλο επιτονισμό. Ο ανεξάρτητος αναγνώστης αναγνωρίζει αυτόματα τις λέξεις και, έτσι, εστιάζει στην κατανόηση. Αντιθέτως, ο ανεπαρκής αναγνώστης δεν μπορεί να αναγνωρίσει ταχύτατα τις λέξεις και, έτσι, εστιάζει την προσπάθειά του στην αποκωδικοποίηση, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την κατανόηση (Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008). Περαιτέρω, η αξιολόγηση της ευχέρειας δύναται να βοηθήσει στην ανίχνευση δυσκολιών, καθώς οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες υστερούν στην

ευχέρεια, η οποία μπορεί, όμως, να αξιολογηθεί σχετικά εύκολα διευκολύνοντας τη διάγνωση (Breznitz, 1991. 1997. 1997. 2001. Deno, Mirkin & Chiang, 1982. Fuchs et al, 1988. Hasbrouk & Tindal, 1992. Hudson et al, 2005. Klauda, & Guthrie, 2008. Martelli, De Luca, Lami, Pizzoli, Pontillo, Spinelli, & Zoccolotti, 2014. Meisinger, Bloom, & Hynd 2010. Torgesen & Hudson 2006. Robertset al., 2008. Schwanenflugel et al., 2004. Wolf, O'Rourke, Gidney, Lovett, Cirino, & Morris, 2002. Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπακας, 2008).

Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν διαγλωσσική μεταφορά της δεξιότητας της αναγνωστικής ευχέρειας από τη Γ1 στη Γ2, αλλά και από τη Γ2 στη Γ1 χάρη στις άφθονες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή ανάγνωση στη Γ2 στο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή ανάγνωση μπορούν προφανώς να αποκτηθούν σε ένα πλαίσιο Γ2 και να μεταφερθούν στο Γ1. Παράλληλα η αναγνωστική ευχέρεια στη Γ2 επηρεάζουν σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της διαγλωσσικής μεταφοράς μεταξύ δεξιοτήτων ανάγνωσης σε προγράμματα παρέμβασης για δίγλωσσους μαθητές (Grabe, 2010).

Όπως συμπεραίνεται, από όσα αναφέρθηκαν, τα βασικά χαρακτηριστικά της ευχέρειας έγκεινται στην ακρίβεια, στην ταχύτητα και στην προσωδία (Hudson et al, 2005. International Reading Association, 2002. National Reading Panel, 2000). Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας.

3.2.4.1 Ακρίβεια

Η ακρίβεια δηλώνει πόσες λέξεις έχει την ικανότητα να αναγνωρίσει και να αποκωδικοποιήσει σωστά ο αναγνώστης σε ένα κείμενο. Όταν οι λέξεις δεν μπορούν να διαβαστούν με ακρίβεια από μνήμης ως λέξεις οπτικές, πρέπει να αναλυθούν. Αποκωδικοποίηση είναι μία διαδοχικά εκτελούμενη διαδικασία, όπου ο αναγνώστης συνδυάζει ήχους για να σχηματίσει λέξεις από τα μέρη τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να λάβει χώρα με την ανάμειξη μεμονωμένων φωνημάτων (αρχή αποκωδικοποίησης) ή φωνογραφημάτων (Ehri, 2002). Προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια τα κείμενα, οι αναγνώστες πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζουν με ακρίβεια εντοπισμό των ήχων που αντιπροσωπεύονται από τα γράμματα ή τους συνδυασμούς γραμμάτων, να μπορούν να συνδυάσουν τα

φωνήματα, να αναγνώσουν τα φωνογραφήματα και να χρησιμοποιούν παράλληλα γράμμα-ήχο και νόημα για να καθορίσουν ακριβώς την προφορά και τη σημασία της η λέξη που είναι στο κείμενο (Hudson et al., 2005).

Η ικανότητα της ακρίβειας, συνεπώς, πραγματοποιείται με την ανάγνωση ενός κειμένου, όπου το άτομο μπορεί να αποκωδικοποιήσει, να εντοπίσει δηλαδή τους ήχους που αντιστοιχούν σε κάθε γράμμα, συνδυασμό γραμμάτων και λέξεων, καθώς και στο συνδυασμό λέξης – νοήματος. Όταν ο μαθητής είναι ικανός να διαβάζει πάνω από 97% των λέξεων του κειμένου με ακρίβεια, θεωρείται ανεξάρτητος αναγνώστης και έχει τη δυνατότητα να επωφελείται από το ελεύθερο διάβασμα. Όσο πιο χαμηλό είναι το ποσοστό του στην ακρίβεια, τόσο περισσότερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην περαιτέρω εξέταση της αναγνωστικής ευχέρειας, ώστε να εντοπιστούν τυχόν αναγνωστικές δυσκολίες (Hudson et al., 2005). Τέλος, έρευνες έχουν δείξει, ότι η ακρίβεια της ανάγνωσης επηρεάζεται θετικά, αν οι λέξεις προς ανάγνωση είναι ολιγοσύλλαβες και χρησιμοποιούνται συχνά, και αρνητικά, αν είναι πολυσύλλαβες και χρησιμοποιούνται σπανιότερα (Davies, Rodríguez-Ferreiro, Suárez, & Cuetos, 2013).

Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, η αναγνωστική ακρίβεια και η αναγνωστική ευχέρεια λέξεων αντιπροσωπεύουν τα θεμέλια για περαιτέρω πρόοδο στην ανάγνωση. Ωστόσο, δεν εγγυώνται αυτήν την πρόοδο, διότι, όπως έχει φανεί πρόκειται για μία ικανότητα που επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων (Jeon, & Yamashita, 2014, σσ. 160-212).

3.2.4.2 Ταχύτητα

Η ταχύτητα της ανάγνωσης δηλώνει, πόσες λέξεις, ανά λεπτό, διαβάζει σωστά ο αναγνώστης (Hudson et al, 2005). Η ταχύτητα της ανάγνωσης συνδυάζει, τόσο την αυτοματοποίηση σε επίπεδο λέξης, όσο και την ταχύτητα και την ρευστότητα, με την οποία ο αναγνώστης μετακινείται εν μέσω ενός συμπαγούς κειμένου. Παράλληλα, εξαρτάται άμεσα από το επίπεδο αποκωδικοποίησης (Breznitz, 1997. Wolf, O'Rourke, Gidney, Lovett, Cirino, & Morris, 2002). Ως εκ τούτου, η παρέμβαση αύξησης της ταχύτητας της ανάγνωσης επιδρά θετικά στην αναγνωστική ικανότητα (Horowitz-Kraus, Cicchino, Amiel, Holland, & Breznitz, 2014).

Η βραδεία και επίπονη ανάγνωση του κειμένου για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πιθανόν στίγμα αναγνωστικών δυσκολιών (Moats, 2001). Αν ο μαθητής διαβάζει με χαμηλή ταχύτητα, τότε η αναγνωστική διαδικασία πλήττεται (Breznitz,

1991. 1997. 1997. 1997. 2001). Έτσι, η ταχύτητα της ανάγνωσης θεωρείται σημαντικός παράγοντας της ικανότητας ανάγνωσης, καθώς και εργαλείο για την παρακολούθηση της προόδου της και ανίχνευσης τυχόν μαθησιακών δυσκολιών (Breznitz, 1991. 1997. 1997. 1997. 2001. Deno, Mirkin & Chiang, 1982. Fuchs et al, 1988. Hasbrouk & Tindal, 1992. Martelli, De Luca, Lami, Pizzoli, Pontillo, Spinelli, & Zoccolotti, 2014. Wolf, O'Rourke, Gidney, Lovett, Cirino, & Morris, 2002).

Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, είναι γνωστό ότι, μέσω της εξάσκησης, οι αναγνώστες κάνουν σταδιακές βελτιώσεις στην ταχύτητα σε επίπεδο λέξεων. Η ενίσχυση της αναγνωστικής ταχύτητας επηρεάζει θετικά την αναγνωστική κατανόηση, και την αναγνωστική ικανότητα, εν γένει (Samuels, 1979). Το κατά πόσον το ίδιο είδος σταδιακής ανάπτυξης λαμβάνει χώρα και στην ανάγνωση στη Γ2, η οποία συνήθως ξεκινά σε μεγαλύτερη ηλικία και μπορεί να απαιτεί τη χρήση ενός νέου αλφαβητικού συστήματος, δεν είναι γνωστό από εμπειρικές μελέτες. Ωστόσο, οι Favreau & Segalowitz (1983) έδειξαν σε μια κλασική μελέτη ότι ακόμη και σε μια ομάδα δίγλωσσων με πολύ καλή γνώση των δύο γλωσσών και με ισοδύναμη κατανόηση στη Γ1 και στη Γ2, υπήρχαν διαφορές στην αυτοματοποίηση στη Γ2. Έτσι, είχαν πιο αργή ταχύτητα στη Γ2. Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι ακόμη και σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στη Γ2, υπάρχει ακόμη περιθώριο για εξάσκηση, και βελτίωση στην αναγνωστική ταχύτητα.

3.2.4.3 Προσωδία

Η προσωδία, τέλος, είναι ο γλωσσικός όρος που περιγράφει τις ρυθμικές και τονικές πτυχές του λόγου. Διατυπωμένη πιο αλληγορικά αποτελεί τη “μουσικότητα” του προφορικού λόγου (Hudson et al, 2005). Τα προσωδιακά χαρακτηριστικά σχετίζονται άμεσα με τις ακουστικές παραμέτρους του λόγου, όπως η ένταση, η ταχύτητα εκφοράς, το τονικό ύψος, ο ρυθμός και η διάρκεια του χρόνου, τα οποία συμβάλλουν στην εκφραστική ανάγνωση ενός κειμένου (Allington, 1984. Dowhower, 1991. Schreiber, 1991. Γιακουμέλου, 2009). Αυτά τα στοιχεία, πέρα από τη σημασιολογία των λέξεων, εκφράζουν ερώτηση, έκπληξη, θαυμασμό και άλλες πτυχές του λόγου. Όταν οι δυνατότητες αυτές υπάρχουν κατάλληλα στην προφορική ανάγνωση, ο αναγνώστης διαβάζει με προσωδία, ή “εκφραστικά”. Μια θεμελιώδης συμβολή του αναγνώστη με ευχέρεια είναι να προμηθεύει τα προσωδιακά χαρακτηριστικά σε ένα κείμενο, αν δεν έχουν αναπαρασταθεί γραπτώς (Schreiber, 1991). Ο Schreiber θεωρεί, ότι οι ευφράδεις αναγνώστες χρησιμοποιούν τις μορφικές,

συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματιστικές υποδείξεις που υπάρχουν στο κείμενο, ώστε να οργανώσουν το κείμενο σε ουσιαστικές και με νόημα φράσεις σε συνδυασμό με την κατάλληλη προσωδία. Παράγουν, δηλαδή, μια ανάγνωση που ακούγεται όπως η ομιλία. Οι αναγνώστες που δυσκολεύονται στην ανάγνωση, συχνά παράγουν λόγο που χαρακτηρίζεται ως μονότονος, χωρίς έκφραση ή με ακατάλληλη διατύπωση. Η προσωδία και η κατανόηση του γραπτού λόγου, τέλος, φαίνεται να έχουν μια αμοιβαία αλληλεξαρτώμενη σχέση, η οποία επηρεάζει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (Hudson et al., 2005. Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004).

Η προσωδία, συνεπώς, αποτελεί σημαντικό συστατικό της ευχέρειας (Rasinski, 2004). Παράλληλα, φαίνεται να επηρεάζει και την αναγνωστική κατανόηση (Schwanenflugel et al., 2004). Για να αξιολογηθεί, δίνεται έμφαση στην εξέταση της έκφρασης και της έντασης της φωνής. Αν ο αναγνώστης διαβάσει με αυτοπεποίθηση, αν χρησιμοποιεί την κατάλληλη έκφραση που δηλώνουν τα σημεία στίξης, χωρίς να κομπιάζει, να επαναλαμβάνει, να διαβάσει μια-μια λέξη ή να διαβάσει χωρίς την κατάλληλη παύση, κρίνεται ως ικανός και ανεξάρτητος αναγνώστης αναφορικά με την προσωδία. Όταν, στον αντίποδα, διαπράττει επαναλαμβανόμενα λάθη στην έκφραση, την ένταση, το χρωματισμό της φωνής και αποτυγχάνει να παράγει την αίσθηση μιας φυσικής ομιλίας κρίνεται ως άτομο που είναι πιθανόν να παρουσιάζει αναγνωστικές δυσκολίες και πρέπει να εξετασθεί περαιτέρω (Hudson et al., 2005. Schwanenflugel et al., 2004).

Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, η προσωδία αντικατοπτρίζει την κατανόηση του γραπτού (Eskenazi, 1999). Το τονικό ύψος συνιστά την «κόλλα» που κρατά ένα μήνυμα υποδεικνύοντας ποιες λέξεις είναι σημαντικές, αποσαφηνίζοντας τμήματα των προτάσεων και ενισχύοντας το νόημα με εκφραστικότητα και συναίσθημα. Οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι έχουν μια μητρική γλώσσα χωρίς συγγένεια με την ποικιλία του τονισμού, την οποία έχει η δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης. Ως εκ τούτου, η προσωδία πρέπει να διδάσκεται μέσω διαφορετικών εργασιών στους μαθητές που έχουν άλλη πρώτη γλώσσα χωρίς συγγένεια με την ποικιλία του τονισμού στο μητρικό φωνολογικό τους σύστημα, ώστε να μειωθεί η δυσκολία στην κατανόηση της ακρόασης (Figueiredo, Alves Martins, & Silva, 2016, σσ. 184-212).

3.3 Αναγνωστική Κατανόηση

Τελευταίο βασικό συστατικό της αναγνωστικής ικανότητας, η κατανόηση αποτελεί την ουσία της ανάγνωσης και έγκειται στην συνειδητή ικανότητα του αναγνώστη να κατασκευάσει νόημα καθώς διαβάζει. Η κατανόηση αποτελεί την ουσία της διδασκαλίας της ανάγνωσης καθώς βοηθά τον μαθητή να μαθαίνει, τόσο κατά την σχολική, όσο και στην υπόλοιπη ζωή του. Σύμφωνα με το National Reading Panel (2000), η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί ένα σύνθετο γνωστικό έργο, στο οποίο η εκμάθηση και η ανάπτυξη του λεξιλογίου παίζει σημαντικό ρόλο. Η κατανόηση ενός γραπτού κειμένου συνίσταται σε δύο επίπεδα. Στο μικρο-επίπεδο πρόκειται για μια σχολαστική διαδικασία αποκωδικοποίησης κάθε λέξης και στο μακρο-επίπεδο εστιάζει, καταρχήν, στη σημασία του κειμένου, έστω και αν υπάρχουν μεμονωμένες λέξεις που είναι άγνωστες στον αναγνώστη με στόχο την κατανόησή του σε αδρές γραμμές (Kamil, Mosenthal, Pearson, & Barr, 2014). Στις δύο αυτές διεργασίες το εύρος του λεξιλογίου του αναγνώστη μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεράνει αντίστοιχα την κατανόηση. Υπάρχει, λοιπόν, μια αιτιώδης σχέση κατανόησης και λεξιλογίου, με έρευνες να επιβεβαιώνουν, ότι η επιτυχής κατανόηση του κειμένου είναι σε άμεση συνάφεια με την αναγνώριση και το λεξιλόγιο. Τέλος, η ενίσχυση του επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται να λαμβάνει χώρα, όταν υπάρχει συχνή πρακτική, άμεση ανατροφοδότηση και χρήση νέων τεχνολογιών κατανόησης των κειμένων (Cullen, Alber-Morgan, Schnell & Wheaton, 2014. Tozcu, & Coady, 2004. Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005).

Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο και τις επιδόσεις τους στην αναγνωστική ευχέρεια, διεθνείς μελέτες, όπως το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Φοιτητών (PISA), έχουν δείξει ότι, στις περισσότερες συμμετέχουσες χώρες, οι μαθητές που δεν μιλούν την επίσημη γλώσσα του σχολείου στο σπίτι διατηρούν χαμηλότερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση μαθητές έχουν ως μητρική την επίσημη γλώσσα του σχολείου (Stanat & Christensen, 2006).

Παράλληλα, το άρθρο των Marx, & Stanat (2012) δείχνει ότι το κενό επίτευξης της ανάγνωσης εξακολουθεί να υφίσταται ακόμη και όταν ελέγχεται το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των οικογενειών των μαθητών. Επιπλέον, αν και ο έλεγχος των παραγόντων του υποβάθρου των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο μειώνει την επίδραση της γλώσσας που

ομιλείται στο σπίτι στην ανάγνωση, συνεχίζει να είναι ουσιαστική. Χρησιμοποιώντας αυτά τα ευρήματα ως σημείο εκκίνησης, το άρθρο εξετάζει το ζήτημα του τι πρέπει να γίνει για να καλυφθεί αυτό το κενό. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η προφορική επάρκεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης σε μια δεύτερη γλώσσα. Αυτό υποδηλώνει ότι απαιτούνται αποτελεσματικές γενικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης στη Γ2.

Το χάσμα στην επίδοση του αλφαριθμητισμού μεταξύ των μαθητών με Γ1 την επίσημη γλώσσα του σχολείου, και με Γ2 την επίσημη γλώσσα του σχολείου έχει επανειλημμένα διαπιστωθεί ότι είναι ιδιαίτερα μεγάλο (Baumert & Schu"mer, 2001. OECD, 2001. Stanat & Christensen, 2006). Οι ασθενέστερες αναγνωστικές ικανότητες φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μεταναστών ή προσφύγων μαθητών φοιτητών και, συνεπώς, την εκπαιδευτική τους συμμετοχή. Στην πραγματικότητα, οι μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές είναι πολύ λιγότερο πιθανό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Baumert, & Schumer, 2001).

Με έναυσμα αυτά τα ευρήματα, αναδύεται η ανάγκη προώθησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μεταναστών ή προσφύγων μαθητών έχει γίνει το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και έχει εφαρμοστεί μια ποικιλία μέτρων για την υποστήριξη της μάθησής τους. Ωστόσο, δεν έχει αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των διαφορετικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης. Γενικότερα, υπάρχει έλλειψη έρευνας σχετικά με το ερώτημα «τι λειτουργεί» στον τομέα της ανάγνωσης σε μια δεύτερη γλώσσα (Slavin & Cheung, 2003) και είναι σε μεγάλο βαθμό ασαφές τι πρέπει να γίνει για την προώθηση της αναγνωστικής κατανόησης των μεταναστών ή προσφύγων μαθητών

Έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί διάφορες προσεγγίσεις για την υποστήριξη της μάθησης των μεταναστών μαθητών στα σχολεία (Hakuta, 1999; Stanat & Christensen, 2006). Παρόλο που, μέχρι σήμερα, ο αριθμός των μεθοδολογικά ορθών εμπειρικών μελετών που διερευνούν την αποτελεσματική διδασκαλία Γ2 είναι πολύ μικρός για να εξαχθούν οριστικά συμπεράσματα, ορισμένες προσεγγίσεις έχουν αποδειχθεί επιτυχημένες στην ενίσχυση συγκεκριμένων πτυχών της προφορικής γλώσσας των μαθητών Γ2.

Για τα μικρότερα παιδιά, η ανάγνωση βιβλίων φαίνεται να αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για την προώθηση της αναγνωστικής ικανότητας στη Γ2.

Μια κοινή προσέγγιση είναι η κοινή ανάγνωση στην οποία ένας ενήλικας διαβάζει μια ιστορία και το παιδί ακούει παθητικά. Στη διαλογική ανάγνωση ο ενήλικος διευκολύνει τον ενεργό ρόλο του παιδιού, θέτοντας ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία και παρέχοντας σχόλια χρησιμοποιώντας επαναλήψεις, επεκτάσεις και μοντελοποίηση απαντήσεων (Lonigan & Phillips, 2007. National Early Literacy Panel, 2009).

Για τους μαθητές, οι πιο ρητές προσεγγίσεις για την προώθηση του λεξιλογίου στη Γ2 φαίνεται να είναι αποτελεσματικές. Οι Appel και Vermeer (1998) σχεδίασαν ένα πρόγραμμα για την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών στη Γ2. Το πρόγραμμα περιελάμβανε μαθήματα στην τάξη που περιστρέφονται γύρω από μια ιστορία που υποστηρίζεται από εικόνες. Τα μαθήματα περιελάμβαναν την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών, τις εξηγήσεις για την έννοια των λέξεων-στόχων και μια περιγραφή των εικονογραφήσεων της ιστορίας. Ακολούθησε η ανάγνωση της ιστορίας, συζητήσεις για δύσκολες λέξεις και γλωσσικά παιχνίδια. Το πρόγραμμα αποδείχθηκε αποτελεσματικό στην προώθηση όχι μόνο του δεκτικού και παραγωγικού λεξιλογίου των παιδιών, αλλά και των δεξιοτήτων ανάγνωσής τους (Appel & Vermeer, 1998). Παρόμοια αποτελέσματα ελήφθησαν σε μια μελέτη του Perez (1981) που διαπίστωσε ότι η συστηματική καθημερινή διδασκαλία λεξιλογίου, η οποία επικεντρώθηκε σε συνώνυμα, αντώνυμα, λέξεις πολλαπλών σημασιών και ιδιωματικές εκφράσεις ενίσχυσαν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών στη Γ2. Αντιθέτως, η απλή επανάληψη στη Γ2 δεν βελτιώνει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση. Στον αντίποδα, οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικότερα λεξιλόγιο, και βελτιώνουν την αναγνωστική κατανόηση στη Γ2, όταν αυτό παρουσιάζεται σε ουσιαστικά περιβάλλοντα και όταν τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιούν επανειλημμένα αυτές τις νέες λέξεις βιωματικά για ουσιαστικούς σκοπούς (Artelt et al., 2007. Goldenberg, 2008).

Η έρευνα δείχνει ότι η γνώση λεξιλογίου στη Γ2 μπορεί να βελτιωθεί επιτυχώς με στοχευμένη διδασκαλία. Ωστόσο, η αναγνωστική κατανόηση είναι πιο δύσκολο να διδαχθεί. Παρά ταύτα, υπάρχουν παρεμβάσεις που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Οι Roberts, & Neal (2004) περιγράφουν μια παρέμβαση που ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών στη Γ2. Η παρέμβαση περιλάμβανε την ανάγνωση βιβλίων, την αφήγηση ιστοριών, εξάσκηση λεξιλογίου και δραστηριότητες σχετικά με την ιστορία που του βιβλίου. Όπως επισημαίνουν οι Avalos, Plasencia, Chavez & Rascon (2007), τέτοιες

καθοδηγούμενες δραστηριότητες ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα ευεργετικές για τους μαθητές για την ενίσχυση της κατανόησης στη Γ2. Τέλος, μια πολλά υποσχόμενη τεχνική είναι η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών όπως ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση δραστηριοτήτων ακρόασης (Vandergrift, 1999). Μελέτες που διερεύνησαν τα αποτελέσματα της ενίσχυσης της μεταγνώσης στους μαθητές βρήκαν αυτήν την προσέγγιση να είναι αποτελεσματική για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών στη Γ2 (O'Malley & Chamot, 1990. Thompson & Rubin, 1996).

3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Όπως κατέστη εμφανές από την ιστορική αναδρομή, η αναγνωστική κατανόηση συνιστά μία πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη και η δεύτερη αφορά στις μεταβλητές που αφορούν στο κείμενο (Alderson, 2000. Landi, 2010).

A. Παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, και σχετίζονται με τον αναγνώστη μπορούν να χωριστούν σε βασικές και ανώτερες δεξιότητες. Όταν οι συγκεκριμένες δεξιότητες υπάρχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο, καθιστούν τον μαθητή ικανό αναγνώστη. Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών πρέπει να αξιολογούνται για το αν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες και να ενισχύονται αναλόγως με την κατάλληλη στοχευμένη παρέμβαση (Alderson, 2000. Landi, 2010). Όπως αναφέρθηκε, οι παράγοντες της αποκωδικοποίησης, του λεξιλογίου και της ευχέρειας είναι βασικοί για την αναγνωστική ικανότητα. Ως εκ τούτου, οι τρεις αυτές δεξιότητες αποδεικνύονται βασικές και για την ανάπτυξη της κατανόησης (Alderson, 2000. Landi, 2010).

Πέρα από τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, υφίστανται συγκεκριμένες ανώτερες δεξιότητες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση. Οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες είναι η μνήμη, η κατεκτημένη γνώση, η επίδραση συνεπαγωγών, τα εσωτερικά κίνητρα και η μεταγνώση (Alderson, 2000).

A.1 Μνήμη

Η δεξιότητα της μνήμης, μακρόχρονης και βραχύχρονης, είναι απαραίτητη για τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων και κειμένων. Η μακρόχρονη μνήμη είναι απαραίτητη στην ανάγνωση για την κατανόηση και την μακροπρόθεσμη συγκράτηση των πληροφοριών που προσλαμβάνουμε μέσα από την ανάγνωση. Δρώντας συμπληρωματικά, η βραχύχρονη μνήμη είναι σημαντικός παράγοντας της ανάγνωσης για την βραχυπρόθεσμη συγκράτηση των πληροφοριών. Ως εκ τούτου, η μακρόχρονη μνήμη είναι απαραίτητη για την κατανόηση της ανάγνωσης, ενώ η βραχύχρονη είναι σημαντική για την επίτευξη της ανάγνωσης μέσω της ανάκλησης των πληροφοριών (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher, & Barnes, 2014. Gathercole, 1998. Gathercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004. Πόρποδας, 2002). Οι έρευνες έδειξαν μια δυναμική αλληλεπίδραση μνήμης και αναγνωστικής κατανόησης με τους ανεξάρτητους αναγνώστες να κατέχουν αρτιότερες μνημονικές διαδικασίες αποθήκευσης και ανάκλησης της πληροφορίας (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004. Kintsch, & Vipond, 2014. Perfetti, & Goldman, 1976, VanDyke, Johns, & Kukona, 2014). Ειδικότερα, οι μαθητές που έχουν ελλειμματική μνήμη εμφανίζουν υποεπίδοση, τόσο στην κατανόηση, όσο και στις γενικότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες, έναντι των συμμαθητών τους και σε κάποιες περιπτώσεις γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (Alloway, Gathercole, Adams, Willis, Eaglen, & Lamont, 2005. Brandenburg, Kleszczewski, Fischbach, Schuchardt, Büttner, G., & Hasselhorn, 2014. Cain, 2006. Gathercole, & Pickering, 2000. Niileksela, & Reynolds, 2014. Peng, & Fuchs, 2014).

A.2 Κατεκτημένη γνώση

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις, οι οποίες, πέραν του προς ανάγνωση κειμένου, επηρεάζονται από τις κατεκτημένες γνώσεις του. Σύμφωνα με το μοντέλο οικοδόμησης της γνώσης, ο αναγνώστης κατακτά τις νέες πληροφορίες βασιζόμενος στις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Έτσι, οι αναγνώστες με προηγούμενες, γνώσεις συναφείς με το κείμενο, το απομνημονεύουν και το κατανοούν ευκολότερα έναντι των αναγνωστών, στους οποίους το θέμα του κειμένου είναι άγνωστο, καθώς η προηγούμενη γνώση επιταχύνει τη βασική κατανόηση και αφήνει τη μνήμη ελεύθερη να κάνει συσχετίσεις της νέας γνώσης με την παλιά (Amadiou, Tricot, & Mariné,

2010. Clapham, 1996. Kendeou, & van den Broek, 2007. Hirsch, 2003. Schwartz, Ellsworth, Graham, & Knight, 1998. Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2009. Shapiro, 2004. Van Den Broek, & Kendeou, 2008. Widmayer, 2005).

Στον αντίποδα, η εσφαλμένη προηγούμενη γνώση, οδηγεί στην ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση. Οι διαστρεβλωμένες ή ανακριβείς προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών για ένα θέμα δημιουργούν ένα ανακριβές εννοιολογικό πλαίσιο από το οποίο δυσκολεύονται να ξεφύγουν, καθώς οι εννοιολογικές συσχετίσεις που κάνουν είναι παρεμποδιστικές για την απόκτηση νέων εννοιών (Kendeou & van den Broek, 2005. 2008. Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν, ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ελλιπή προηγούμενη γνώση και στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με δυσκολίες σχηματίζουν λιγότερο ώριμες εννοιολογικές συλλήψεις μέσα από την ανάγνωση, αν δε γίνεται παρέμβαση με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών και οπτικών βοηθημάτων εν γένει (Carr, & Thompson, 1996. Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993. Pressley, Wood, Woloshyn, Martin, King, & Menke, 1992. Schnotz, & Bannert, 2003).

A.3 Επίδραση συνεπαγωγών

Επόμενη ανώτερη δεξιότητα για την κατανόηση αποτελεί η ικανότητα δημιουργίας συνεπαγωγών (inferences), μέσω των οποίων η νέα γνώση κατακτάται από τον αναγνώστη μέσα από την αλληλεπίδραση με την προηγούμενη γνώση του. Υπάρχουν δύο είδη συνεπαγωγών: οι ενδοκειμενικές που αφορούν στη διατήρηση της συνοχής του κειμένου και οι διακειμενικές που αποτελούν διαδικασίες εξαγωγής συμπερασμάτων με βάση την προηγούμενη γνώση και τις πληροφορίες του κειμένου. Για την ανάκληση των δύο συνεπαγωγών είναι απαραίτητη η συνδρομή, τόσο της βραχυπρόθεσμης, όσο και της μακρόχρονης μνήμης (Kintsch, 1998). Η ικανότητα σχηματισμού συνεπαγωγών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των ανεξάρτητων αναγνωστών, καθώς έτσι ελέγχουν την κατανόησή τους. Αντιθέτως, οι λιγότερο επαρκείς αναγνώστες σχηματίζουν περιορισμένες συνεπαγωγές με αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Kendeou, Bohn-Gettler, White, & van den Broek, 2008. Graesser, Singer, & Trabasso, 1994). Ιδίως οι μαθητές που εκδηλώνουν δυσκολίες εμφανίζουν έλλειμμα και χρειάζονται αρωγή, ώστε να αναπτύξουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001).

A.4 Εσωτερικά κίνητρα

Η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων αποτελεί, επίσης, σημαντική δεξιότητα, διότι ο μαθητής που διαβάζει ένα κείμενο, επειδή το επιθυμεί κινητοποιείται αυτοβούλως, σε αντίθεση με το μαθητή που διαβάζει ένα κείμενο, επειδή είναι υποχρεωμένος, χωρίς να έχει προσωπικά κίνητρα για την ανάγνωσή του. Το φύλο, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφορικά με την ανάγνωση, η εμπλοκή με την αναγνωστική διαδικασία, το είδος του κειμένου και η ακαδημαϊκή επάρκεια φαίνεται να επηρεάζουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, να ασχοληθούν με την ανάγνωση και αντιστοίχως επηρεάζουν το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς οι μαθητές με κίνητρα υπερτερούν των μαθητών με μειωμένα κίνητρα (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, M., & Little, 2007. Wigfield, 2004. Wigfield, & Guthrie, 2000). Ως εκ τούτου, έγινε σαφές, ότι οι μαθητές που βιώνουν δυσκολίες, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επάρκεια και αυτό-αποτελεσματικότητα, έχουν ευπάθεια κινήτρων για την αναγνωστική διαδικασία, λόγω των δυσκολιών και της αρνητικής αυτό-εικόνας που έχουν σχηματίσει, με αρνητικό αντίκτυπο για την αναγνωστική κατανόηση (Grolnick, & Ryan, 1990. Pintrich, Anderman, & Klobucar, 1994. Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008. Sideridis, 2003).

A.5 Μεταγνώση

Τέλος, η μεταγνώση αποτελεί, επίσης, σημαντικό πλέγμα διεργασιών. Οι μεταγνωστικές διεργασίες έγκεινται στην ενημερότητα των γνώσεων και των διαδικασιών της μαθησιακής δραστηριότητας και στις δεξιότητες σχεδιασμού, παρακολούθησης, ρύθμισης της επίλυσης προβλήματος και της μάθησης. Οι μεταγνωστικές διεργασίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να παρακολουθήσει κριτικά, να ελέγξει και τροποποιήσει τις γνωστικές του δραστηριότητες με του μαθητές με ΜΔ να υπολείπονται των συμμαθητών τους (Baker, 2002. Baker, & Beall, 2009. Händel, Lockl, Heydrich, Weinert, & Artelt, 2014. Koch, 2001. Γωνίδα, 2003). Οι μεταγνωστικές δυσκολίες των μαθητών έγκεινται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών και του στόχου του υπό επίλυση έργου, στον σχεδιασμό της λύσης του έργου, στην ενεργοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών, στην παρακολούθηση της πορείας επίλυσης του έργου, στην αξιολόγηση των επιμέρους βημάτων, στην

πιθανή τροποποίηση των βημάτων και στην τελική αξιολόγηση της παραγόμενης λύσης. Τα ευπαθή κίνητρα σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές αδυναμίες έχουν σαν αποτέλεσμα την μειωμένη αυτορρύθμιση των μαθητών με ΜΔ (Händel, etal, 2014. Γωνίδα, 2003). Τέλος, έχουν έλλειμμα στην μετακατανόηση που αποτελεί μια υποκατηγορία της μεταγνώσης και αναφέρεται στις διαδικασίες ελέγχου των αναγνωστών για να αξιολογήσουν την κατανόησή τους (Linderholm, Zhao, Therriault, & Cordell-McNulty, 2008. Moore, Lin-Agler, & Zabucky, 2005 Trainin, & Swanson, 2005).

A.6 Λοιποί παράγοντες

Εκτός αυτών, υπάρχουν κάποιοι λοιποί παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα. Το φύλο, η κοινωνική, οικονομική και πνευματική τάξη, το οικογενειακό μορφωτικό επίπεδο και ο δείκτης νοημοσύνης επηρεάζουν την ανάγνωση και, ως εκ τούτου, την κατανόηση. Οι έρευνες έδειξαν, ότι τα κορίτσια υπερέχουν στη κατανόηση έναντι των αγοριών. Παράλληλα, οι μαθητές από υψηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και από οικογένειες ανώτερου μορφωτικού επιπέδου φαίνεται να έχουν υψηλότερη σχολική σταδιοδρομία και κατά συνέπεια κατανόηση, έναντι των μαθητών από χαμηλότερα στρώματα (Κυρίδης, 1996. Νικολάου, 2006. Σιάνου, 1992. Σιάνου-Κύργιου, 2006). Οι μεταβλητές αυτές, συνήθως, συνεξετάζονται ερευνητικά με τις δεξιότητες που αναπτύσσουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς φαίνεται να παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών (Alderson, 2000. Martinez, Aricak, & Jewell, 2008. Kintsch, 1986).

B. Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο

Πέραν των βασικών και των ανώτερων δεξιοτήτων που επηρεάζουν σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση. Υφίστανται συγκεκριμένοι κειμενικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης του αναγνώστη. Η αναγνωσιμότητα, το κειμενικό είδος, η κειμενική δομή, η συνοχή, η συνεκτικότητα, ο διάυλος επικοινωνίας, η προθετικότητα, η πληροφορητικότητα, η καταστασιακότητα, η διακειμενικότητα, η αναγνωσιμότητα, το οικείο θέμα του κειμένου και τα τυπογραφικά στοιχεία αποτελούν τους σημαντικότερους κειμενικούς παράγοντες. Επιπροσθέτως, η μορφή του κειμένου, αν είναι γραπτή ή ηλεκτρονική επηρεάζει την

κατανόηση, καθώς τα ηλεκτρονικά κείμενα είναι πιο δυσνόητα, αν και η ύπαρξη υπερσυνδέσεων που εξηγούν τις λέξεις λειτουργεί ως διευκολυντικός παράγοντας. Παρά ταύτα, η πλειοψηφία των ανιχνευτικών εργαλείων δε συνεξετάζει όλες αυτές τις μεταβλητές για πρακτικούς λόγους (Freedle & Kostin, 1999 Huhta, 2008).

Οι μαθητές, κατά την ανάγνωση, καταρχάς, κατανοούν τις λέξεις του κειμένου. Στη συνέχεια οργανώνουν τις πληροφορίες στηριζόμενοι στη σύνταξη του κειμένου και στη χρήση γνωστικών στρατηγικών. Τέλος, σχηματοποιούν με την αξιοποίηση της κατεκτημένης γνώσης και με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών το λεγόμενο “καταστασιακό μοντέλο” (Alderson, 2000. Kintsch, 1998. Κρόκου, 2011).

Διεθνώς υφίστανται φόρμες αναγνωσιμότητας για τον προσδιορισμό του επιπέδου αναγνωστικής δυσκολίας ενός κειμένου (Topping, 2006), καθώς η διδασκαλία της ανάγνωσης απαιτεί την χρήση διαβαθμισμένης δυσκολίας αναγνωστικού υλικού που αντιστοιχεί στο αναγνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή. Στην Ελλάδα, ανάλογες προσπάθειες για την διαβάθμιση της αναγνωστικής δυσκολίας σε περιορισμένο, όμως, εύρος έχουν γίνει από τον Βάμβουκα (1985). Η συστηματική παρατήρηση βοηθά στην αξιολόγηση της προόδου των σπουδαστών και καθορίζει τις διδακτικές ανάγκες (Alderson, 2000. Kintsch, 1998. Κρόκου, 2011).

Παρά ταύτα, κάποιοι εκπαιδευτικοί συχνά περιορίζονται σε αποσπασματική, επιφανειακή και αδιαφοροποίητη αξιολόγηση της κατανόησης εξάγοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε μορφή βαθμών και όχι σε μορφή αναλυτικών και περιγραφικών αξιολογήσεων των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του κάθε μαθητή εξατομικευμένα. Μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δομημένο πρόγραμμα ενίσχυσης της κατανόησης των μαθητών. Η πλειοψηφία των σταθμισμένων τεστ συνάδει με την τάση των εκπαιδευτικών για μονομέρεια, αξιολογώντας επιφανειακά την κατανόηση σε λεξιλογικό και προτασιακό επίπεδο μην αξιολογώντας την κριτική και δημιουργική κατανόηση. Παράλληλα, αν και τα τεστ δηλώνουν ότι αξιολογούν την αναγνωστική κατανόηση, κάθε ένα αξιολογεί διαφορετικούς παράγοντες και υπο-δεξιότητες παράγοντας διαφορετικό αποτέλεσμα. Το “one size does not fit all” φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση της αξιολόγησης της κατανόησης. Γεγονός που αποδεικνύει το πρόβλημα είναι, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία διαβάζοντας πιο απαιτητικά κείμενα, όπως τα πληροφοριακά και τα επιστημονικά κείμενα στην τετάρτη δημοτικού (Best, Floyd, & McNamara, 2004. Best, Rowe, Ozuru, & McNamara, 2005. Keenan, Betjemann, & Olson, 2008. Klingner, Urbach, Golos, Brownell, & Menon, 2010. Lightman,

McCarthy, Dufty, & McNamara, 2007. Paris, Paris, & Carpenter, 2002). Τέλος, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά από τους συμμαθητές τους στην αναγνωστική κατανόηση παρουσιάζοντας σημαντική υποεπίδοση (Cain & Oakhill, 2006. Kavale & Forness, 2000. McNamara, Floyd, Best, & Louwerse, 2004. Gillon & Dodd, 1994. Stothard & Hulme, 1995. Παντελιάδου, 2004).

3.3.2 Επίπεδα κατανόησης

Η King (2007) διακρίνει την αναγνωστική κατανόηση σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αποτελεί την κυριολεκτική/ρηχή κατανόηση, η οποία αφορά στις πληροφορίες που βρίσκονται αυτούσιες μέσα στο κείμενο, όπως οι προτάσεις. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να ανακληθούν εύκολα από τον αναγνώστη καθώς ανατρέχει στο κείμενο. Το δεύτερο επίπεδο αποτελεί τη συνεπαγωγική/ λογικο-συμπερασματική/βαθιά κατανόηση, η οποία αφορά στην κριτική εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο. Στη βαθιά κατανόηση ο αναγνώστης σχηματίζει υψηλής συνοχής νοητικές αναπαραστάσεις. Ως εκ τούτου, η κυριολεκτική κατανόηση προκύπτει από τα σταθερά σημεία του κειμένου. Αντιθέτως, η συνεπαγωγική κατανόηση, η οποία αφορά στο «καταστασιακό μοντέλο» δημιουργείται από τις πληροφορίες του κειμένου και τις γνώσεις του αναγνώστη που καλύπτουν αυθόρμητα τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου (Noordman, & Vonk, 1992. Noordman, & Vonk, 1994. Noordman, Vonk, & Wietske, 1992).

Επιπροσθέτως, εκτός της κυριολεκτικής και της λεξιλογικής κατανόησης, αναφέρονται στη βιβλιογραφία τρεις επιπλέον τύποι κατανόησης. Η ερμηνευτική κατανόηση, η οποία έγκειται στην αναζήτηση των αιτιωδών σχέσεων, των συγκρίσεων, των προβλέψεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η κριτική κατανόηση, η οποία έγκειται στην υποστήριξη των απόψεων, στην αξιολόγηση των θέσεων, στην ανάλυση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, η δημιουργική κατανόηση συμπεριλαμβάνει την κυριολεκτική, την ερμηνευτική και την κριτική κατανόηση με σκοπό να δώσει ο αναγνώστης απαντήσεις στα ερωτήματα του (Fiene & McMahon, 2007. Παντελιάδου, 2000. Smith, 1969).

3.3.3 Κατανόηση κειμένου στα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας

Η κατανόηση κειμένου αντιστοιχεί στον πρώτο ειδικό σκοπό διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας, και αφορά στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011) τα παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδιναν έμφαση κατά βάση στην απόκτηση γνώσεων. Το νέο Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ταυτόχρονα ως ατομική και ως κοινωνική διαδικασία δόμησης γνώσεων, αλλά και δεξιοτήτων, και στρατηγικών κατανόησης και χρήσης της γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί πλέον την αποκλειστική πηγή γνώσης. Ο μαθητής αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο με σκοπό την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ατομικά ή ομαδικά. (Μιχάλης, 2020). Το Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στοχεύει οι μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία της ελληνικής στην προφορική και γραπτή μορφή της και να μπορούν να αναγνωρίζουν, κατανοούν, να παράγουν και να ερμηνεύουν προφορικά, γραπτά, και πολυτροπικά κείμενα (Ινστιτούτο, 2011).

Το Πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ) για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011) εξειδικεύει τους στόχους ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του ΠΣ στην Α' και Β' Δημοτικού δίνουν έμφαση στην ανάγνωση και στη γραφή. Ο πρώτος στόχος είναι οι μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους όσον αφορά στην ανάγνωση, στη γραφή, στην παραγωγή, και στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Ο δεύτερος στόχος είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν στρατηγικές, ώστε να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Ο απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές, όταν ολοκληρώσουν τη Β' Δημοτικού, να μπορούν να κατανοούν διαφορετικούς τύπους κειμένων, να παράγουν λόγο σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια, και να συνθέτουν απλά κείμενα (Ινστιτούτο, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του ΠΣ (2011) για την Γ' έως και την ΣΤ' Δημοτικού είναι οι μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τα προφορικά και γραπτά κείμενα και να εξοικειωθούν περαιτέρω με τα πολυτροπικά κείμενα. Ο απώτερος στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να παράγουν διαφορετικούς τύπους κειμένων ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο και να μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους αξιοποιώντας προφορικά, γραπτά ή πολυτροπικά κείμενα, τα οποία συνθέτουν ατομικά ή ομαδικά (Ινστιτούτο, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στο ΠΣ του Δημοτικού αναφέρεται:

**« Α΄: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ-ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

1. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος

Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους.

Η θεώρηση της γλώσσας

Για την επίτευξη του σκοπού δεν υιοθετείται μία ορισμένη θεωρία της γλώσσας, αλλά επιχειρείται μία επιλεκτική και συνδυαστική εφαρμογή θεωριών, με γνώμονα τις ανάγκες της διδακτικής. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα, στο μέτρο που αφορά το παιδί και υπαγορεύει το περιεχόμενο της γλωσσικής παιδείας.

Η γλώσσα νοείται καταρχήν ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης τόσο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων όσο και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Έπειτα, ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή άποψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διανόησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ειδικότερα, η γλώσσα συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου (μάθησης στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος) συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέα πολιτισμού.

Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας. Εξάλλου, με τη λογοτεχνία η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας. Επίσης τα κείμενα της λογοτεχνίας, παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας.

Το Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, διάυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα. Στους στόχους του Προγράμματος αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Τέλος, με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή.

Επιστημολογικό και θεσμικό πεδίο

Η πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας, έτσι όπως πραγματώνεται στο Πρόγραμμα, τα επίπεδα και το εύρος των στόχων και η ποικιλία των διαδικασιών αντανακλούν, άμεσα ή έμμεσα, αντίστοιχο φάσμα επιστημονικών κλάδων, με επίκεντρο τη Γλωσσολογία. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό πλαίσιο του Προγράμματος αναφέρεται τόσο σε διάφορους ειδικούς τομείς της Γλωσσολογίας (κυρίως: Ανάλυση του Λόγου, Πραγματολογία, Θεωρία των γλωσσικών πράξεων, Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, αλλά και Παραδοσιακή και Δομολειτουργική Γραμματική, Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική, Φωνητική-Φωνολογία, Μορφολογία, Σημασιολογία, Διαλεκτολογία), όσο και στις και στις συναφείς επιστημονικές περιοχές (κυρίως: Αναλυτική Φιλοσοφία, Κυβερνητική, Επιστήμη της Επικοινωνίας, Γλωσσική Ανθρωπολογία, Εθνογραφία της Επικοινωνίας, Εθνογλωσσολογία, Ψυχολογολογία, Κοινωνιογλωσσολογία, Κειμενολογία, Αφηγηματολογία, Υφολογία, Γνωστική Ψυχολογία, Θεωρία της Πρόσληψης). Τέλος, το Πρόγραμμα έλαβε υπόψη πορίσματα των επιστημονικών κλάδων που σχετίζονται με τη διδακτική και γενικά τη διαχείριση της σχολικής ζωής (κυρίως: Κοινωνιολογία του Σχολείου, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Παιδαγωγική του «λάθους», Ειδική Αγωγή, Θεωρία των Μαθησιακών Δυσκολιών), υπό τη συνθετική θεώρηση του κλάδου της σύγχρονης Διδακτικής της Γλώσσας.

Κατά τη διαμόρφωση της τελικής του φυσιογνωμίας στο πλαίσιο του κλάδου του Γλωσσικού Σχεδιασμού, το Πρόγραμμα του Δημοτικού αξιοποίησε κατά περίπτωση τα πιο πάνω, σε συνδυασμό με τους στρατηγικούς στόχους της Πολιτείας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές τις οποίες καθορίζουν τα γεωπολιτικά δεδομένα της εποχής.

Ειδικοί σκοποί

Σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική

γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του.

Αναλυτικότερα:

- Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες.

- Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.

- Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.

- Να συνειδητοποιήσει ότι:

(α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.

- Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.

- Να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.

- Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα. Να χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.

- Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.

- Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών έτσι ώστε:

α) να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και των πολυμέσων και

β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε H/Y.

- Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.

- Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:

- Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.

- Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του» (Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

Η κατανόηση κειμένου στα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας επιμερίζεται σε σκοπούς. Ο σκοπός για την κατανόηση κειμένου στην Α' και Β' δημοτικού είναι οι μαθητές να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της κατανόησης των γραπτών κειμένων, καθώς και χρήση των πληροφοριών που αποκομίζουν αξιοποιώντας τις εμπειρίες που φέρουν. Ο σκοπός για την κατανόηση κειμένου στη Γ' και Δ' δημοτικού είναι οι μαθητές να διαβάζουν με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοούν το περιεχόμενο κειμένων με αυξημένη αναγνωστική δυσκολία και να αξιοποιούν τις πληροφορίες που αποκομίζουν. Τέλος, ο σκοπός για την κατανόηση κειμένου στην Ε' και Στ' δημοτικού είναι οι μαθητές να διαβάζουν με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοούν το περιεχόμενο επιστημονικών και μη κειμένων με αυξημένη αναγνωστική δυσκολία, σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις, και να αξιοποιούν τις πληροφορίες που αποκομίζουν στα άλλα μαθήματα και στο κοινωνικό περιβάλλον τους (Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

3.3.4 Κατανόηση κειμένου στα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας ως β' γλώσσας

Το Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα έγκειται σε ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2). Ο συγκεκριμένος σκοπός αναδύθηκε τα τελευταία χρόνια διότι οι μαθητές προσφυγικής ή μεταναστευτικής προέλευσης που παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο, των οποίων ο αριθμός έχει αυξηθεί σημαντικά, έχουν αυξημένη ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής. Πολλοί από τους μαθητές προσφυγικής ή μεταναστευτικής προέλευσης μπαίνουν στο σχολείο με ανύπαρκτη ή περιορισμένη γνώση ελληνικών. Αυτό το γεγονός καθιστά δυσχερή την ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό με συνομηλίκους με μητρική γλώσσα την ελληνική. Από το 1993

λειτουργούν τρία εκπαιδευτικά προγράμματα, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων» και το πρόγραμμα «Εκπαίδευσης των Ρομά», για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η χαμηλή επίδοση στην ελληνική δεν δυσχεραίνει μόνο την παρακολούθηση του μαθήματος της γλώσσας, αλλά όλων μαθημάτων, διότι δεν έχουν αναπτύξει τις απαιτούμενες γλωσσικές δεξιότητες, για να κατανοήσουν τα γραπτά, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, και σχολικής διαρροής. Ως εκ τούτου, οι μαθητές προσφυγικής ή μεταναστευτικής προέλευσης έχουν ανάγκη από ειδική μέριμνα και από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, με σκοπό να καλύψουν τις γλωσσικές τους ανάγκες (Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

Πιο συγκεκριμένα, στο ΠΣ του Δημοτικού αναφέρεται:

«Μέσα από τη σύνθετη αυτή κοινωνική πραγματικότητα αναδύεται η ανάγκη διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 στο Νέο Σχολείο με βάση δύο συμπληρωματικούς άξονες: τη θετική διαχείριση του φαινομένου της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, για να μετατραπεί από μειονέκτημα σε πλεονέκτημα την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία της/ ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές. Η γλωσσική εκμάθηση θα πρέπει να διασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές: α) την ενεργό συμμετοχή τους στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα ενισχύοντας τις διαπροσωπικές τους επαφές και β) τη συνέχιση της φοίτησής τους στις ανώτερες και ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να εστιάζει στην επίτευξη των εξής στόχων: α) στο να αποκτήσουν πρόσβαση στη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, β) στο να αποκτήσουν πρόσβαση στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ΠΣ και να μπορέσουν να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη σχολική τους πορεία και γ) στο να αποκτήσουν ενεργό εμπλοκή στο σχεδιασμό των δικών τους ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, έτσι ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητα αλλά και την κοινωνική τους ταυτότητα.

Οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών Για να ενισχύσουμε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις μαθησιακές συνθήκες των αλλόγλωσσων μαθητών, οι οποίες, ωστόσο, έως ένα βαθμό συμπίπτουν με τις ανάγκες των γηγενών συνομιλήκων τους. Στην πλειονότητα των

περιπτώσεων πρόκειται για μαθητές που είναι επαρκείς χρήστες της μητρικής τους γλώσσας και παράλληλα κατακτούν σταδιακά την ελληνική γλώσσα σε ελληνόφωνο περιβάλλον. Κατά συνέπεια, οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 είναι διαφορετικοί από τη γλωσσική διδασκαλία που απευθύνεται σε φυσικούς ομιλητές των ελληνικών. Μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα πρέπει, όπως άλλωστε και οι γηγενείς συνομήλικοί τους: α) να αποκτήσουν την υψηλότερη δυνατή επάρκεια σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες ως το τέλος της βασικής τους εκπαίδευσης, β) να είναι σε θέση να κατανοούν, να μελετούν και να εμπλέκονται ενεργά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και γ) να έχουν την ευκαιρία/δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά τη βασική εκπαίδευση. Συνεπώς, στοχεύουμε σε μια ενίσχυση των μορφών διδασκαλίας της ελληνικής, η οποία θα είναι σε θέση να παράσχει στους αλλόγλωσσους μαθητές ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και δραστηριοποίησης στην ελληνική κοινωνία. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η ελληνική γλώσσα αποτελεί για τους αλλόγλωσσους μαθητές όχι μόνο γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και το εργαλείο που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και τα άλλα μαθήματα του ΠΣ (π.χ. Γεωγραφία, Φυσική, Μαθηματικά κτλ.) και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις τους, γεγονός που επιβάλλει άρση της κατάτμησης των γνωστικών αντικειμένων στο Γυμνάσιο και συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στο επίπεδο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας.

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές που εισάγονται στο ελληνικό σχολείο συνιστούν συνήθως ένα αρκετά ετερογενές μαθησιακό κοινό με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά των αλλόγλωσσων μαθητών που προέρχονται από βαλκανικές χώρες, π.χ. αλβανόφωνοι και ρωσόφωνοι μαθητές, μεταξύ των οποίων και πολλοί παλιννοστούντες, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται εξίσου υψηλή συγκέντρωση μαθητών από ασιατικές και αραβόφωνες χώρες, π.χ. κινέζοι, πακιστανοί κτλ. μαθητές. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών είναι τα ακόλουθα: Η επίδοση των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στη Γ2 μπορεί να είναι διαφορετική ανάλογα με την ηλικία κατά την οποία ήρθαν σε επαφή με την ελληνική και το βαθμό έκθεσής τους σε αυτή. Η διγλωσσία χωρίζεται σχηματικά σε τρεις κατηγορίες: α. στην ταυτόχρονη διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που έχουν έρθει σε επαφή με τη μητρική γλώσσα και τη Γ2 πριν από τα τρία τους χρόνια. β. στη διαδοχική διγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που ήρθαν σε επαφή με τη Γ2 μετά την

ηλικία των τριών ετών. γ. στην ημιγλωσσία, η οποία αναφέρεται σε ομιλητές που η κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας διακόπηκε απότομα κυρίως λόγω μετανάστευσης σε άλλη χώρα και που στο καινούργιο τους περιβάλλον η επαφή τους με τη Γ2 είναι ελλιπής. Τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (α) εντάσσονται, προσαρμόζονται με ευκολία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (β) παρουσιάζουν ποικίλους βαθμούς ένταξης, καθώς η επίδοσή τους εξαρτάται από το βαθμό και τη διάρκεια επαφής με τη Γ2. Όσο για τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία (γ), οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες, αλλά όχι ανυπέρβλητες, επειδή αυτό που εμφανίζεται σαν ημιγλωσσία είναι συνήθως ένα μεταβατικό και προσωρινό στάδιο προς την κατάκτηση της γλώσσας. Παράλληλα με την ανάπτυξη της γλώσσας το παιδί αναπτύσσεται και γνωσιακά. Είναι πιθανόν, ωστόσο, όταν έρχεται σε επαφή με τη Γ2 σε προχωρημένη/ μεγαλύτερη ηλικία, η δυνατότητα κατανόησης και χρήσης της ελληνικής να μην αντιστοιχεί στη γνωσιακή του ανάπτυξη, γεγονός που ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του και να προσαρμόσει κατάλληλα τη γλωσσική διδασκαλία. Για παράδειγμα ένας αρχάριος μαθητής της ελληνικής μπορεί να διαθέτει γνωσιακή ανάπτυξη όμοια με εκείνη ενός φυσικού ομιλητή της ίδιας ηλικίας, παρότι η γλωσσική του επάρκεια δεν του επιτρέπει να το εκδηλώσει. Ορισμένα αλλόγλωσσα παιδιά προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν κάποια συνάφεια με την ελληνική κοινωνία, ενώ άλλα δυσκολεύονται να «αποκωδικοποιήσουν» τις κοινωνικές συμβάσεις της χώρας υποδοχής. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει «γέφυρες» ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μέσα στην τάξη, ώστε η ανταλλαγή εμπειριών να γίνει μοχλός της μαθησιακής και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Είναι σαφές ότι η διδασκαλία/εκμάθηση στις μικτές τάξεις του σύγχρονου ελληνικού σχολείου είναι τόσο απαιτητική όσο και ενδιαφέρουσα. Ορισμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο δεν έχουν αποκτήσει δεξιότητες γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα είτε γιατί εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα σε πολύ μικρή ηλικία είτε επειδή για λόγους κοινωνικούς, πολιτικούς ή οικονομικούς είχαν διακεκομμένη, ελλιπή ή ακόμη και ανύπαρκτη φοίτηση σε σχολεία της χώρας τους. Η έλλειψη γραμματισμού στη μητρική γλώσσα -ιδιαίτερα για τους μαθητές που με βάση την ηλικία τους θα έπρεπε να είχαν ενταχθεί ομαλά στη σχολική πραγματικότητα της χώρας προέλευσης-δυσκολεύει κατά πολύ το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να υιοθετήσει μεθόδους που θα καλύψουν ένα διπλό κενό: την έλλειψη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα και την έλλειψη γνώσεων για το

πώς λειτουργεί ο γραπτός και ο προφορικός λόγος. Είναι σαφές ότι αυτή η ομάδα των μαθητών είναι περισσότερο επιρρεπής στο να εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο.

Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου αποτελεί μια πολυδιάστατη και μακρόχρονη διαδικασία, η οποία συχνά επηρεάζεται θετικά ή/ και αρνητικά από τους παρακάτω παράγοντες: την ηλικία των αλλόγλωσσων μαθητών: οι μαθητές που εισάγονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από μικρή ηλικία διαθέτουν το πλεονέκτημα της αποτελεσματικότερης και συχνά της γρηγορότερης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα το διάστημα διαμονής των μαθητών στην Ελλάδα: η επαφή και εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα εμπλέκει τους μαθητές σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή της τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις προοπτικές ένταξης στο περιβάλλον του σχολείου, με τις προσδοκίες για τη συνέχιση της εκπαίδευσης και τις προοπτικές διαμονής στην Ελλάδα και ένταξης στην ελληνική κοινωνία το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας: οι έρευνες δείχνουν ότι η παράλληλη ανάπτυξη της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας βοηθά τους ομιλητές να αναπτύξουν με πιο σταθερό τρόπο τις γλωσσικές τους δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Cummins 2005) το γραμματισμό των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα: η οργανωμένη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί ένα σταθερό έδαφος για τη δόμηση του νέου γλωσσικού συστήματος την εξοικείωση των μαθητών με τους τρόπους και τα μέσα γραμματισμού σε διαφορετικές γλώσσες, η οποία συμβάλλει στην επίγνωση της λειτουργίας της γλώσσας και στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων το βαθμό της προηγούμενης μη συστηματικής/τυχαίας έκθεσης των μαθητών στην ελληνική γλώσσα τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό, συγγενικό και φιλικό περιβάλλον την επίδραση προσωπικών τραυματικών εμπειριών που συνδέονται με τους λόγους μετανάστευσης των μαθητών, π.χ. φυσική καταστροφή, πολιτικές ζυμώσεις, πόλεμος, οικογενειακά προβλήματα, απώλεια συγγενικών προσώπων, φτώχεια και άλλες δύσκολες συνθήκες την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας.

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται σε τάξεις εμβύθισης (Baker 2001) μαζί με γηγενείς μαθητές. Οι αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής (T.Y.) και τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.), υλοποιούνται σποραδικά και εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν (οικονομικές δυνατότητες, αριθμός αλλοδαπών μαθητών κτλ.). Είναι απαραίτητο, ωστόσο, η

αντισταθμιστική διδασκαλία να υλοποιείται συστηματικά, ειδικά στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών, που πρέπει να αναπτύξουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Παράλληλα χρειάζεται να υιοθετηθούν διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θα διευκολύνουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη, έτσι ώστε ούτε οι αλλόγλωσσοι μαθητές αλλά ούτε και η κυρίαρχη γλωσσικά ομάδα να αισθάνονται ότι η διδασκαλία διεξάγεται εις βάρος τους. Μετά την κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να χειρίζονται, προφορικά και γραπτά την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό περιβάλλον. Στη σχολική πραγματικότητα, ως ακαδημαϊκό περιβάλλον ορίζεται το πλαίσιο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να επεκτείνεται πέρα από το γλωσσικό μάθημα και κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Δεδομένης μάλιστα της δυσκολίας που παρουσιάζει η κατάκτηση του επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου όχι μόνο από τους αλλόγλωσσους αλλά και από τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη της εφαρμογής συνδυαστικών διδακτικών προσεγγίσεων (διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, διδασκαλία με στρατηγικές) που θα αξιοποιούν τα γνωστικά αντικείμενα στη γλωσσική διδασκαλία και θα εμποτίζουν τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και με γλωσσικούς στόχους, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν αρχικά και να κατακτήσουν στη συνέχεια σύνθετο επιστημονικό λόγο, δύσκολες/λόγιες γραμματικές δομές και ειδικό λεξιλόγιο.

Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό και εφαρμόζονται από το μαθητή συγκεκριμένες στρατηγικές, συγκεκριμένοι δηλαδή τρόποι ανάπτυξης και διαχείρισης των γλωσσικών δεξιοτήτων, π.χ. αξιοποίηση των συμφραζομένων για την κατανόηση του μηνύματος, τεμαχισμός των λέξεων με εσωτερική δομή για την κατανόηση της σημασίας και τη σωστή ορθογράφηση, λήψη σημειώσεων, χρήση πηγών, ανασυνδυασμός, αυτοαξιολόγηση κτλ. Αξιοποιώντας διάφορες στρατηγικές, ο μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος (και του μαθήματος των άλλων γνωστικών αντικειμένων) και ταυτόχρονα να αυτονομηθεί ως προς τη διαδικασία μάθησης και τη χρήση της Γ2.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, όπως: η επικοινωνιακή προσέγγιση, η επικεντρωμένη στο μαθητή ανάλυση λαθών, η διδασκαλία

βάσει γλωσσικής επεξεργασίας και η εστίαση στον τύπο, καθώς και η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.

Η Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο (content-based instruction)
Ο όρος διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του περιεχομένου και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της προσέγγισης αυτής επιτυγχάνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες με στόχο την ενίσχυση του ακαδημαϊκού λόγου των μαθητών και μαθητριών στη γλώσσα-στόχο. Ειδικότερα: οι διδάσκοντες συνεργάζονται για το σχεδιασμό των μαθημάτων στα οποία προβλέπονται και γλωσσικοί εκτός από γνωστικούς στόχους και κατά τη διδασκαλία εφαρμόζουν ορισμένες από τις αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η απλοποίηση της εισερχόμενης πληροφορίας, η πλαισιακή στήριξη της γλώσσας, η σπειροειδής ανάπτυξη των φαινομένων και η επαναδιδασκαλία των επιστημονικών εννοιών σε άλλα επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο θεωρείται ότι συντελεί στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και αυξάνει το ενδιαφέρον τους. Εκτός τούτων, λαμβάνει υπόψη της τις γλωσσικές ανάγκες όχι μόνο των αλλοδαπών αλλά και των γηγενών μαθητών, κατά συνέπεια συντελεί στη διατήρηση της ισορροπίας στη σχολική τάξη» (Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

Τέλος, η κατανόηση κειμένου στα προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας ως β' γλώσσας επιμερίζεται σε σκοπούς. Κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης στη Γ2 τίθεται ως σκοπός οι μαθητές να κατανοούν κείμενα που υπάγονται σε ποικίλες θεματικές ομάδες και σε όλα τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, να κατανοούν τα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και τις γραμματικές δομές που έχουν σχηματίσει. Παράλληλα, πρέπει να διαπιστώσουν τις τεχνικές, και στρατηγικές κατανόησης που είναι αποτελεσματικότερες για τους ίδιους, και να είναι σε θέση να τις επαναξιολογούν. Τέλος, είναι σημαντικός σκοπός να εξελίσσουν τις γνώσεις που αποκομίζουν μέσα

από την κατανόηση των κειμένων, και να τις γενικεύουν στη ζωή τους (Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

4.1 Αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Γ2 την ελληνική: ερευνητικά δεδομένα

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση κατέστη σαφές ότι κατάκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας, και της αναγνωστικής κατανόησης από τους δίγλωσσους μαθητές συνιστά μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Η κατάκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας, και της αναγνωστικής κατανόησης δύναται να πραγματοποιηθεί με πληθώρα μεθόδων. Ωστόσο, πολλοί μαθητές προσφυγικής ή μεταναστευτικής προέλευσης ξεκινούν το σχολείο με ανύπαρκτη ή περιορισμένη γνώση ελληνικών. Αυτό το γεγονός δυσχεραίνει την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών (Κερτσέκ, Καρνιαβούρα, & Σουλοβάρι, 2015. Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

4.2 Αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα: το κενό στην έρευνα

Τα προβλήματα που προκύπτουν ως απόρροια των δυσκολιών στην κατανόηση και την ευχέρεια εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα τόσο της μαθητικής ζωής όσο και του κοινωνικού, γνωστικού και συναισθηματικού πλαισίου και επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία αλλά και τη γενικότερη ποιότητα ζωής των μαθητών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο (Κερτσέκ, Καρνιαβούρα, & Σουλοβάρι, 2015. Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλές πρόσφατες έρευνες σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στη μεταβλητή της αναγνωστικής ευχέρειας και στη μεταβλητή της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και αν διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν οι μαθητές έχουν ή όχι προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και κατά πόσο η διαφοροποίηση που υφίσταται είναι σημαντική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

5.1 Δομή οικογένειας

Η οικογένεια συνιστά μία οργανωμένη κοινωνική ομάδα. Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελείται από διαφορετικές γενεές και διέπεται από κοινωνικές νόρμες όσον αφορά στην καταγωγή, στη συγγένεια και στην κοινωνικοποίηση. Η δομή της οικογένειας αφορά στον αριθμό, στις θέσεις και στους ρόλους των μελών του οικογενειακού συστήματος, όπως ο γονέας, ο σύζυγος, το παιδί, και κάθε άλλος συγγενής. Η οικογένεια εξασφαλίζει την επιβίωση και τις φυσικές και ψυχολογικές ανάγκες των μελών που την απαρτίζουν. Η οικογένεια επιτελεί λειτουργία προστασίας, οικονομική, ψυχαγωγική, εκπαιδευτική, θρησκευτική, και συναισθηματική λειτουργία σε δύο διαστάσεις, στη σχέση γονέα-παιδιού, και στη συζυγική σχέση (Smith, 1995, σ. 9).

5.2 Επαγγελματικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά οικογένειας

Τα επαγγελματικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας επηρεάζουν την σχολική πορεία των μαθητών. Πληθώρα ερευνών έχει καταρρίψει τον μύθο που αποδίδει τη σχολική επιτυχία αποκλειστικά στην ευφυΐα, και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα. Η επίδραση κοινωνικών παραγόντων στην επίδοση των μαθητών είναι σημαντική. Η υλική και οικονομική στέρηση που χαρακτηρίζει τις φτωχές οικογένειες φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο παίζουν και τα επαγγελματικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά. Οι προσδοκίες, η γλώσσα και η εξοικείωση με τα βιβλία, η εξασφάλιση υλικών πόρων και εκπαιδευτικών αγαθών, το μοντέλο ανατροφής, η κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία, η ώθηση για επιτυχία, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια, ο βαθμός καθοδήγησης και υποστήριξης για το σχολείο, η οικογενειακή κουλτούρα και οι αξίες, η ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων για την εκπαίδευση η παροχή ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που συμβάλλει στην ενίσχυση των νοητικών και κοινωνικών ικανοτήτων στην ίδια κατεύθυνση με το σχολείο φαίνεται ότι βρίσκεται σε συνάρτηση με το καλό επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο και συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοση (Considine, & Zappalà, 2002. Cook, & Evans, 2000.

Dornbusch, Ritter, & Steinberg, 1991. Gomes, Fleith, Marinho-Araujo, & Rabelo, 2021. Henderson, & Berla, 1994. Lee, Lee, Kim, & Lee, 2021. Martin, & Lazendic, 2018).

Αντιθέτως οι άσχημες βιοτικές και εργασιακές συνθήκες που βιώνουν οι οικογένειες των με χαμηλό επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο, όπως η ανασφάλεια, η χαμηλά αμειβόμενη εργασία, η ανεργία, και η σωματική καταπόνηση επιδρούν στις μορφωτικές πρακτικές που υιοθετούν. Οι συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας της οικογένειας έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσκολία των γονέων να ενθαρρύνουν και να ελέγξουν τη σχολική πορεία των παιδιών τους, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην επίδοσή τους (Considine, & Zappalà, 2002. Cook, & Evans, 2000. Dornbusch, Ritter, & Steinberg, 1991. Gomes, Fleith, Marinho-Araujo, & Rabelo, 2021. Henderson, & Berla, 1994. Lee, Lee, Kim, & Lee, 2021. Martin, & Lazendic, 2018).

Τέλος, το επαγγελματικό, μορφωτικό, και οικονομικό επίπεδο διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση όχι μόνο μεταξύ ντόπιων και μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, αλλά ανάμεσα στις μειονοτικές ομάδες. Ως εκ τούτου, οι μαθητές που ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα που χαρακτηρίζεται από υψηλό κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, μπορεί να έχουν καλύτερες επιδόσεις ακόμα και από τους ντόπιους συμμαθητές (Τουρτούρας, 2010).

5.3 Προέλευση οικογένειας

Ερευνητικά έχει φανεί ότι η προέλευση της οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πνευματική, ψυχολογική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Ως εκ τούτου επηρεάζει σημαντικά και τη σχολική επίδοσή του. Το αν η επίδραση θα είναι θετική ή αρνητική εξαρτάται από τα αν είναι η οικογένεια έχει ως προέλευση το μέρος στο οποίο φοιτά το παιδί ως μαθητής. Η καταγωγή από το ίδιο μέρος αποτρέπει την εμφάνιση κάποιων δυσκολιών ένταξης και προσαρμογής. Αν η οικογένεια προέρχεται από μία άλλη χώρα, όπου το βιοτικό επίπεδο είναι χαμηλότερο από τη χώρα διαμονής, τότε είναι πιθανό ο μαθητής να αντιμετωπίσει δυσκολίες στη σχολική επίδοση, αν δεν ληφθούν τα κατάλληλα αντισταθμιστικά μέτρα. Μάλιστα έχει φανεί ερευνητικά ότι το σχολείο, αν δεν ληφθούν τα κατάλληλα αντισταθμιστικά μέτρα, διατηρεί και βαθαίνει τις δυσκολίες των μαθητών και τις ανισότητες που υπάρχουν

(Bjorklund, Lindahl, & Sund, 2003. Chow, 2004. Datcher-Loury, 1989. Gorman, S., & Pollitt, 1993. Onatsu-Arvilommi, 2003. van Poortvliet, 2021. Woessmann, 2004).

Ειδικότερα, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες αποτυγχάνουν στο σχολείο πιο συχνά σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Ιδίως, όταν η οικογένεια χαρακτηρίζεται από πολιτισμική διαφορετικότητα, διαφορετική κουλτούρα, χαμηλότερο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο γονέων, οι οποίοι δεν συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, η επίδοση των μαθητών επιβαρύνεται. Φυσικά, ένας λόγος για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών με ετερογενή προέλευση είναι η ελλιπής διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών και η περιορισμένη χρήση του κατάλληλου διδακτικού υλικού (Γεωργογιάννης, 2009). Συνεπώς, η γλωσσική και εθνική διαφορά που έχουν οι οικογένειες με ετερογενή προέλευση με την κυρίαρχη ομάδα προκαλούν δυσκολίες στην ένταξη και επίδοση των μαθητών. Η μετανάστευση δυσχεραίνει τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα ένας μαθητής με εκούσιες αιτίες μετανάστευσης, προσαρμόζεται συνήθως ομαλότερα από έναν μαθητή με ακούσιες (Τουρτούρας, 2010).

5.7 Το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ1 την ελληνική: ερευνητικά δεδομένα.

Ερευνητικά έχει φανεί ότι το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση γενικότερα, αλλά και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ1 την ελληνική, αναπαράγοντας με αυτό τον τρόπο τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που υφίστανται (Κέλμαλη, 2015. Πολύζου, 2016. Τσιγκουνάκη, 2013). Ωστόσο, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός πρόσφατων ερευνών που να εξετάζει ότι το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ1 την ελληνική.

5.8 Το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ2 την ελληνική: ερευνητικά δεδομένα.

Το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και διαφοροποιεί την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ2 την ελληνική. Το επαγγελματικό, μορφωτικό, και οικονομικό επίπεδο διαφοροποιεί γενικότερα τη σχολική επίδοση όχι

μόνο μεταξύ ντόπιων και μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, αλλά ανάμεσα στις μειονοτικές ομάδες (Τουρτούρας, 2010).

Η επιτυχής αναγνωστική ικανότητα και η σχολική επιτυχία γενικότερα, είναι συνυφασμένη με παράγοντες, όπως το υπόβαθρο, η γλώσσα, η κουλτούρα, και ο τρόπος ομιλίας. Ωστόσο, οι μειονοτικές ομάδες συχνά διαφοροποιούνται και στιγματίζονται (Τουρτούρας, 2010). Έχει φανεί ότι το περιεχόμενο, και η επίσημη γλώσσα στο σχολείο αποτελούν παράγοντες που ευνοούν μαθητές με συγκεκριμένη εθνική καταγωγή (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλος, 2000).

Τέλος,, οι συχνές αλλαγές σχολείων ως χαρακτηριστικό μεταναστών, προσφύγων και μειονοτήτων δυσχεραίνουν τη σχολική πρόοδο των μαθητών τους διότι δημιουργείται ασυνέχεια στη διδακτική διαδικασία (Τουρτούρας, 2010). Ωστόσο, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός πρόσφατων ερευνών που να εξετάζει ότι το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με Γ2 την ελληνική.

5.9 Το μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και η αναγνωστική ικανότητα μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα: το κενό στην έρευνα

Τα προβλήματα που προκύπτουν ως απόρροια των δυσκολιών στην κατανόηση και την ευχέρεια εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα τόσο της μαθητικής ζωής όσο και του κοινωνικού, γνωστικού και συναισθηματικού πλαισίου και επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία αλλά και τη γενικότερη ποιότητα ζωής του ατόμου (Δελλασούδας, 2004. Κουμουνδούρου 2012).

Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στη μεταβλητή της αναγνωστικής ευχέρειας και στη μεταβλητή της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και αν διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και των μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα και κατά πόσο η διαφοροποίηση που υφίσταται είναι σημαντική. Παράλληλα, δεν υπάρχει πρόσφατη ελληνική έρευνα που να εξετάζει την αξιολόγηση της ευχέρειας ως προβλεπτικού παράγοντα για την ποιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να καλύψει το συγκεκριμένο κενό μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στη μεταβλητή της αναγνωστικής ευχέρειας και στη μεταβλητή της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και αν διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και των μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στη μεταβλητή της αναγνωστικής ευχέρειας και στη μεταβλητή της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και αν διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και των μαθητών με Γ2, την ελληνική γλώσσα και κατά πόσο η διαφοροποίηση που υφίσταται είναι σημαντική. Η σκοπιμότητα έγκειται στην ευκολία αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας μέσα από την απλή ανάγνωση ενός κειμένου. Τέλος, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστώσει, αν υφίσταται στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων στην αναγνωστική κατανόηση, και στην αναγνωστική ευχέρεια στους μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων.

Ο βασικός στόχος έγκειται στην ανάδειξη των ζητημάτων που ανακύπτουν αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Η πλειοψηφία αυτών των μαθητών φαίνεται ότι αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα, με χαμηλό επίπεδο παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου, περιορισμένο λεξιλόγιο και χαμηλή αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Ως αποτέλεσμα έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αναπτύσσουν αισθήματα μειονεξίας, ανασφάλεια, εσωστρέφεια, και επιθετικότητα (Μάρκου, 2001, σσ. 56-60).

Ο βασικός προβληματισμός έγκειται στη διαπίστωση του βαθμού της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα στην αναγνωστική τους ικανότητα σε σχέση με τους συμμαθητές τους με Γ1 την ελληνική γλώσσα. Οι λόγοι εμπλοκής με το θέμα έγκεινται στην ραγδαία αύξηση προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη και την Ελλάδα και στην ανάγκη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υποστηρίξει αποτελεσματικά και ολόπλευρα όλους τους μαθητές. Το ερευνητικό πρόβλημα συνίσταται στο εκπαιδευτικό ζήτημα της

υποεπίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στην κατάκτηση της γλώσσας και στα σχολικά μαθήματα.

Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Διαφοροποιείται η αναγνωστική ευχέρεια σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα;
- 2) Διαφοροποιείται η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα;
- 3) Διαφοροποιείται η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων;
- 4) Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης;
- 5) Διαφοροποιείται η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων;

6.1. Ερευνητική στρατηγική.

Η ερευνητική στρατηγική είναι ποσοτική με χορήγηση ερωτηματολογίου και τεστ κλειστού τύπου. Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού και οι γονείς τους. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας έλαβε χώρα με βασικό εργαλείο δύο άτυπα τεστ που αξιολογούν την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση με ποσοτικά κριτήρια και ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις που κατηγοριοποιούν το μορφωτικό και εργασιακό επίπεδο των γονέων. Συντάχθηκε ένα ενημερωτικό έντυπο για την πληροφόρηση των μαθητών, των δασκάλων και των κηδεμόνων τους σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των μαθητών και την εχεμύθεια στις απαντήσεις. Στη συνέχεια, τα τεστ χορηγήθηκαν, μέσω βολικής δειγματοληψίας, σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούν στην πέμπτη ή στην έκτη δημοτικού σε σχολεία της Αθήνας. Η διαδικασία της χορήγησης έλαβε χώρα σε πρωινές σχολικές ώρες, σύμφωνα με την ευχέρεια του μαθητή, των γονέων, καθώς και του σχολείου υποδοχής.

6.2. Πληθυσμός και δείγμα.

Το δείγμα της έρευνας συλλέχθηκε με βολική δειγματοληψία και έγκειται σε 61 (n=61) μαθητές δημοτικού, και στους γονείς τους. Οι 31 μαθητές φοιτούν στη Ε' τάξη (n=31) με ποσοστό 51%, και οι 30 στη Στ' τάξη (n=30) με ποσοστό 49%. Οι 32 μαθητές είναι αγόρια (n=32) με ποσοστό 53% και, οι 29 είναι κορίτσια (n=29) με ποσοστό 47%. Όλοι μαθητές φοιτούν σε δημόσια γενικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Οι 40 μαθητές έχουν πατέρα με ελληνική καταγωγή (ποσοστό 65,6%), οι 12 με αλβανική καταγωγή (ποσοστό 19,7%), ένας με γεωργιανή καταγωγή (ποσοστό 1,6%), και οι 8 με ρομική καταγωγή (ποσοστό 13,1%). Οι 39 μαθητές έχουν μητέρα με ελληνική καταγωγή (ποσοστό 63,9%), οι 13 με αλβανική καταγωγή (ποσοστό 21,3%), ένας με γεωργιανή καταγωγή (ποσοστό 1,6%), και οι 8 με ρομική καταγωγή (ποσοστό 13,1%). Οι 7 μαθητές έχουν πατέρα απόφοιτο δημοτικού (ποσοστό 11,5%), ένας μαθητής έχει πατέρα απόφοιτο γυμνασίου (ποσοστό 1,6%), 15 απόφοιτο λυκείου (ποσοστό 24,6%), 7 απόφοιτο ΙΕΚ (ποσοστό 11,5%), 16 απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 26,2%), και 15 κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (ποσοστό 24,6%). Οι 8 μαθητές έχουν μητέρα απόφοιτο δημοτικού (ποσοστό 13,1%), 16 απόφοιτο λυκείου (ποσοστό 26,2%), 7 απόφοιτο ΙΕΚ (ποσοστό 11,5%), 15 απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 24,6%), και 15 κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (ποσοστό 24,6%). Οι 15 μαθητές έχουν πατέρα, ο οποίος είναι άνεργος (24,6%), 9 έχουν πατέρα με ανειδίκευτο χειρωνακτικό επάγγελμα (14,8%), 2 με ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων (3,3%), 2 με επάγγελμα σε υπηρεσίες προστασίας (3,3%), 2 με επάγγελμα σε υπηρεσίες εστίασης ή πωλήσεις (3,3%), 18 με τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα (29,5%), 9 με επιστημονικό επάγγελμα (14,8%), 2 με διοικητικό επάγγελμα (3,3%), και 2 με στρατιωτικό ή αστυνομικό επάγγελμα (3,3%). Οι 11 μαθητές έχουν μητέρα, η οποία είναι άνεργη (18%), 18 απασχολείται με τα οικιακά (29,5%), 3 με ανειδίκευτο χειρωνακτικό επάγγελμα (4,9%), 1 με ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων (1,6%), 1 με επάγγελμα σε υπηρεσίες εστίασης ή πωλήσεις (1,6%), 4 με επάγγελμα υπαλλήλου γραφείου (6,6%), 8 με τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα (13,1%), 13 με επιστημονικό επάγγελμα (21,3%), και 2 με διοικητικό επάγγελμα (3,3%).

6.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν μία συστοιχία άτυπων τεστ, και ένα ερωτηματολόγιο. Στους μαθητές χορηγήθηκαν δύο άτυπα τεστ που αξιολογούν την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση με ποσοτικά κριτήρια. Τα δύο άτυπα τεστ χορηγήθηκαν πιλοτικά σε 10 μαθητές. Όλοι οι μαθητές της πιλοτικής χορήγησης ολοκλήρωσαν τα τεστ χωρίς δυσφορία ή σημαντικές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε η χορήγηση στο δείγμα. Η εσωτερική συνέπεια του τεστ ανέρχεται με δείκτη Cronbach A σε 0,81. Το άτυπο τεστ που αξιολογεί την ευχέρεια αποτελείται από ένα κείμενο με 339 λέξεις, όπου ο μαθητής καλείται να αναγνώσει μέσα σε ένα λεπτό. Ο βαθμός που λαμβάνει αντιστοιχεί στον αριθμό των λέξεων που διάβασε σωστά μέσα στο ένα λεπτό. Το άτυπο τεστ που αξιολογεί την κατανόηση περιλαμβάνει τρία κείμενα, τα οποία συνοδεύονται από πέντε ερωτήσεις κατανόησης με απαντήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής. Στους γονείς χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις που κατηγοριοποιούν, την καταγωγή, το μορφωτικό και εργασιακό επίπεδό τους.

6.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Με βασικό εργαλείο τα δύο ανιχνευτικά εργαλεία που περιγράφηκαν και αξιοποιώντας τις πληροφορίες από τους συμμετέχοντες, υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Αρχικά, δημιουργήθηκαν τα άτυπα τεστ που θα δημιουργούσαν τη συστοιχία αξιολόγησης και συντάχθηκε μια εισαγωγική σελίδα για την πληροφόρηση των μαθητών, των δασκάλων και των κηδεμόνων τους σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των μαθητών και την εχεμύθεια στις απαντήσεις. Στη συνέχεια, τα τεστ χορηγήθηκαν, μέσω βολικής δειγματοληψίας, σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούσαν στην πέμπτη ή στην έκτη δημοτικού. Η διαδικασία της χορήγησης έλαβε χώρα από τον Ιανουάριο του 2021 έως και τον Φεβρουάριο του 2021, σε πρωινές ώρες, ανάλογα με την ευχέρεια του μαθητή, των γονέων και των κηδεμόνων του, καθώς και του σχολείου υποδοχής της έρευνας. Εν γένει, δεν υπήρξαν σοβαροί περιορισμοί αναφορικά με την υλοποίηση της έρευνας. Υπήρξε προθυμία των μαθητών να λάβουν μέρος, με ελάχιστες περιπτώσεις να απέχουν της διαδικασίας. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών ήταν θετικοί προς την έρευνα και συνεργάσιμοι κατά την υλοποίησή της.

Η συνολική συλλογή των δεδομένων ήταν ατομική σε μια ήσυχη, χωρίς περισπασμούς, αίθουσα στο σχολείο των παιδιών. Η εξετάστρια συστήθηκε στους μαθητές, από τη δασκάλα της τάξης. Τέλος, κατέστη σαφές στους μαθητές, ότι δεν πρόκειται για επίπονη ή δύσκολη δοκιμασία και δόθηκε φιλικός και παιγνιώδης χαρακτήρας στην όλη διαδικασία.

Η αξιολόγηση της ευχέρειας διήρκησε ένα λεπτό και η αξιολόγηση της κατανόησης διήρκησε 30 λεπτά. Η αξιολόγηση λάμβανε χώρα με σειρά που ρυθμιζόταν με βάση τον αριθμό πρωτοκόλλου του κάθε μαθητή. Η σειρά χορήγησης των εργαλείων ήταν με πρώτη την άσκηση για την ευχέρεια, κατά την πρώτη συνεδρία, και δεύτερη την άσκηση για τη κατανόηση, κατά τη δεύτερη συνεδρία. Η σειρά διατηρήθηκε σταθερή για όλους τους συμμετέχοντες. Η εξέταση έλαβε χώρα ομαλά, χωρίς περισπασμούς και διακοπές με ευχάριστο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στην εξετάστρια και τους μαθητές.

6.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Μετά τη συλλογή των στοιχείων, τα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν, αξιολογήθηκαν, βαθμολογήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν, καταχωρήθηκαν στη βάση δεδομένων και πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση των τεστ αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS v.25 (Statistical Package for Social Science v.25).

Καταρχάς, εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με χωρισμό του δείγματος σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα με κριτήριο διαχωρισμού την καταγωγή των γονέων, ώστε να γίνει συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων των δύο υποομάδων. Ως εκ τούτου, εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με χωρισμό του δείγματος (bivariable) σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα, ώστε να γίνει συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων των δύο υποομάδων.

Η στατιστική μελέτη έλαβε χώρα με την εφαρμογή των ελέγχων διαφοράς των μέσων των μεταβλητών για τη μεταβλητή της ευχέρειας και της κατανόησης, ανά τάξη, μεταξύ των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Για αυτό το σκοπό εφαρμόστηκε η Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA) για τις διαφορές μέσων όρων για τις μεταβλητές της αναγνωστικής ευχέρειας και της τάξης ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών του

δείγματος. Η στατιστική μελέτη συνεχίστηκε με την εφαρμογή των ελέγχων διαφοράς των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα, ανά τάξη. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα στην αναγνωστική ευχέρεια με τον Στατιστικό έλεγχο ανεξάρτητων δεδομένων (T- test for independent samples).

Ακολούθησε ο έλεγχος Ανάλυση για τις διαφορές μέσων όρων ανάμεσα στη μεταβλητή της αναγνωστικής κατανόησης και στη μεταβλητή της τάξης ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών του δείγματος. Έπειτα έλαβε χώρα η σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα στην ευχέρεια και στην κατανόηση. Η στατιστική μελέτη συνεχίστηκε με την εφαρμογή των ελέγχων διαφοράς των μέσων όρων των μεταβλητών για τη μεταβλητή της κατανόησης, ανά τάξη, μεταξύ των μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Στη συνέχεια με σκοπό να διαπιστωθεί η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων έγινε Ανάλυση One Way ANOVA, ώστε να φανούν οι διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με υψηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων. Έπειτα έγινε ανάλυση One Way ANOVA , ώστε να φανούν οι διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων. Τέλος, έγινε σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων στους μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων με το t-test for independent samples.

Τέλος, έγινε στατιστική συσχέτιση αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης στις δύο υποομάδες του δείγματος (στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα).

6.6 Ηθική-Περιορισμοί

Όσον αφορά στην ηθική της έρευνας, η ερευνήτρια συνέταξε γράμμα ενημέρωσης προς τους εκπαιδευτικούς και φόρμα συγκατάθεσης, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται για ελεύθερη εθελοντική συμμετοχή στην παρούσα έρευνα, αφού, πρωτίστως, έχουν γνωστοποιηθεί σε εκείνους εκτενώς και δίχως ίχνος ασάφειας οι στόχοι και οι όροι αυτής. Το γράμμα περιλαμβάνει τον σκοπό, τη μεθοδολογία και το εργαλείο της έρευνας που θα διεξαχθεί, ενώ βεβαιώνεται στους

εκπαιδευτικούς ότι θα διασφαλιστούν η ανωνυμία και το επιστημονικό απόρρητο. Τα δεδομένα της έρευνας αποθηκεύθηκαν σε υπολογιστή που θα έχει πρόσβαση η ερευνήτρια μόνο. Ζητήθηκε, λοιπόν, η συγκατάθεσή τους για εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα, αφού τους κατέστη σαφές ότι ανά πάσα στιγμή μπορούν να αποχωρήσουν από αυτή, αν νιώσουν άβολα με τις διαδικασίες. Η πλήρης ενημέρωση έγινε σε απλή και κατανοητή γλώσσα για όλους, χωρίς υπεκφυγές, υπαινιγμούς ή τυχόν παρανοήσεις (Γκαράνη- Παπαδάτου, 2010. Ίσαρη & Πουρκός, 2015), ενώ δόθηκαν τα στοιχεία της ερευνήτριας, προκειμένου να επικοινωνήσουν μαζί της, εάν υπάρξουν τυχόν απορίες. Αυτά τα στοιχεία, τα οποία αφορούν τον αριθμό τηλεφώνου και την ηλεκτρονική διεύθυνση της φοιτήτριας, γνωστοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες γονείς και δόθηκε τη φόρμα συγκατάθεσης, όπου δήλωσαν πως έχουν διαβάσει το γράμμα, κατανοούν την εθελοντική συμμετοχή τους και δέχονται να λάβουν μέρος στις διαδικασίες.

Εξίσου σημαντική, επιπροσθέτως, είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων των ατόμων, ώστε να νιώσουν σίγουροι ότι θα προστατευθεί το δικαίωμα ανωνυμίας. Χρησιμοποιήθηκαν ατομικοί κωδικοί ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, ακολουθήθηκε ο Κώδικας Ηθικής και Δεοντολογίας στην έρευνα, ο οποίος ορίζει τις θεμελιώδεις αρχές της αυτονομίας των προσώπων, της ωφέλειας, της μη βλάβης και της δικαιοσύνης προς τους συμμετέχοντες με βάση τον σεβασμό της ανθρώπινης των θεμελιωδών ελευθεριών και δικαιωμάτων της προσωπικότητας, της ισότητας, της προστασίας της δημόσιας υγείας, της προστασίας του παιδιού και των ευάλωτων ομάδων (<https://www.uom.gr/ethics/kodikas-hthikhs-kai-deontologias-ths-episthmonikhs-ereynas>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1 Η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Στην παρούσα στατιστική ανάλυση εξετάστηκαν επιδόσεις που έχουν οι μαθητές μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής στην αναγνωστική τους ικανότητα σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Με σκοπό να διερευνηθεί η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα έγινε ανάλυση One Way ANOVA για τις διαφορές στην αναγνωστική ευχέρεια σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και για τις διαφορές στην αναγνωστική ευχέρεια σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων ανάμεσα στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα στην αναγνωστική ευχέρεια με το t-test for independent samples

Έπειτα από έρευνα που διεξήχθη σε πληθυσμό μεγέθους 61 μαθητών, σε μαθητές την Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την κατανόηση κειμένων. Ανάλογα με το αν οι απαντήσεις των μαθητών ήταν σωστές ή λανθασμένες έγινε η ανάλυση. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων κατανόησης του κειμένου ορίστηκαν ως:

1→Σωστό

2→Λάθος

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές συμπληρώθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Η έρευνα εστίασε στην καταγωγή του πατέρα και της μητέρας του μαθητή ώστε να διαπιστωθεί, εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών με ελληνική καταγωγή, και στους μαθητές με τους γονείς τους να κατάγονται από άλλη χώρα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν διαμορφώνονται ως εξής:

1→Ελληνική

2→Αλβανική

3→Ρώσικη

4→Γεωργιανή

5→Ρομά

Οι πίνακες και τα γραφήματα που ακολουθούν στην συνέχεια παρουσιάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δεδομένων. Το φύλο του παιδιού, την τάξη, την καταγωγή του πατέρα και της μητέρας, το μορφωτικό τους επίπεδο και την επαγγελματική τους κατάσταση.

Στον πρώτο πίνακα παρατίθεται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη, και η ελάχιστη τιμή που δόθηκε.

Πίνακας 1

Statistics									
		Φύλο	Τάξη	Καταγωγή_πατέρας	Καταγωγή_μητέρας	Μορφωτικό_επίπεδο_πατέρα	Μορφωτικό_επίπεδο_μητέρας	Επάγγελμα_πατέρα	Επάγγελμα_μητέρας
N	Valid	61	61	61	61	61	61	61	61
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		1.4754	1.4918	1.7705	1.7705	4.1311	4.0820	7.3443	6.2459
Std. Deviation		.50354	.50408	1.37105	1.34652	1.61736	1.64616	4.78151	4.87393
Minimum		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum		2.00	2.00	5.00	5.00	6.00	6.00	14.00	13.00
Percentiles	25	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	3.0000	3.0000	2.0000	2.0000
	50	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000	5.0000	4.0000	11.0000	3.0000
	75	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	5.5000	5.5000	11.0000	11.5000

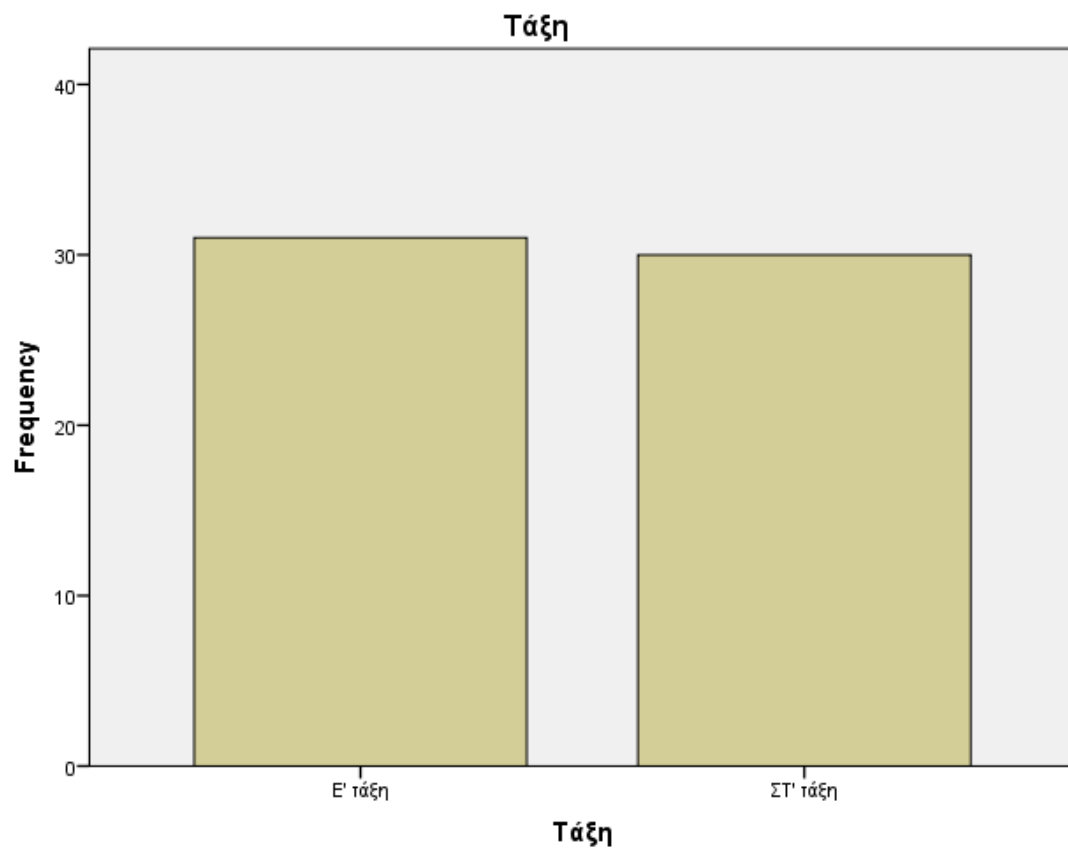
Στην συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά της κάθε απάντησης. Πρώτα σε μορφή πίνακα και έπειτα σε γράφημα.

Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται πόσοι αριθμητικά συμμετέχουν στην κάθε κατηγορία και στις επόμενες στήλες το ποσοστό που αναλογεί στην κάθε κατηγορία.

Πίνακας 2

Τάξη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ε' τάξη	31	50.8	50.8	50.8
	ΣΤ' τάξη	30	49.2	49.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

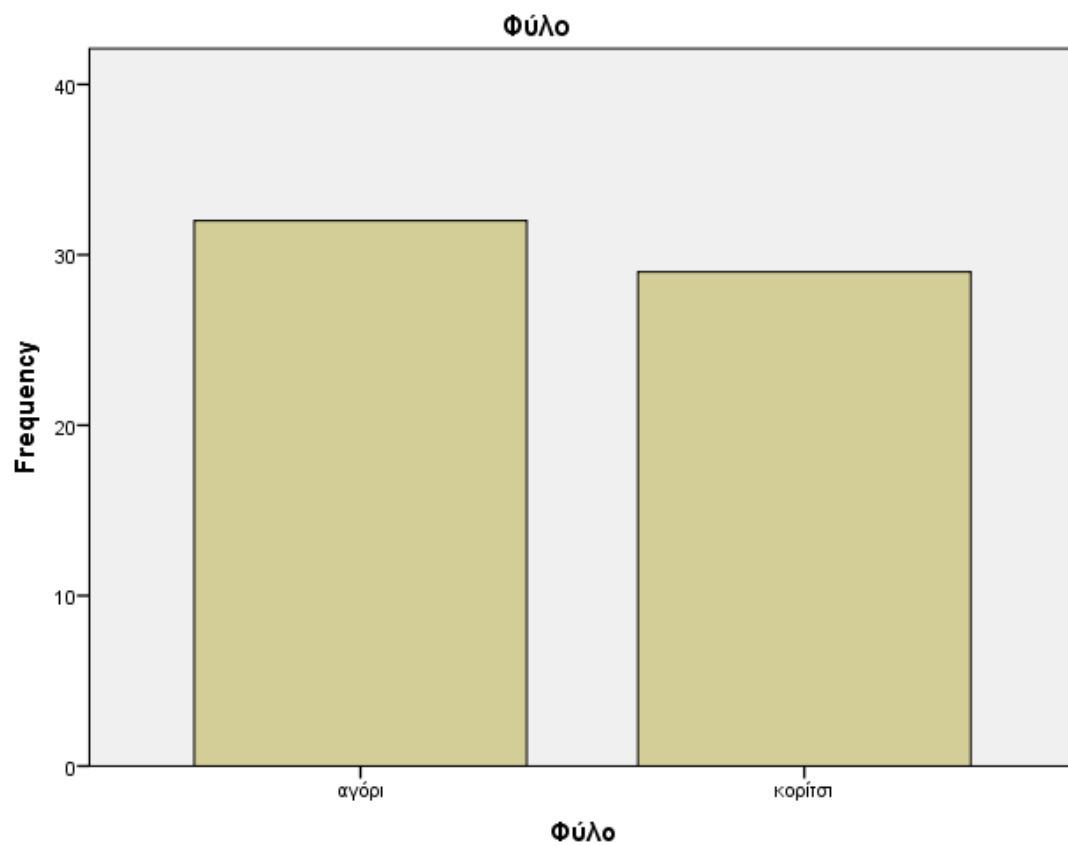
Γράφημα 1



Πίνακας 3

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αγόρι	32	52.5	52.5	52.5
	κορίτσι	29	47.5	47.5	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

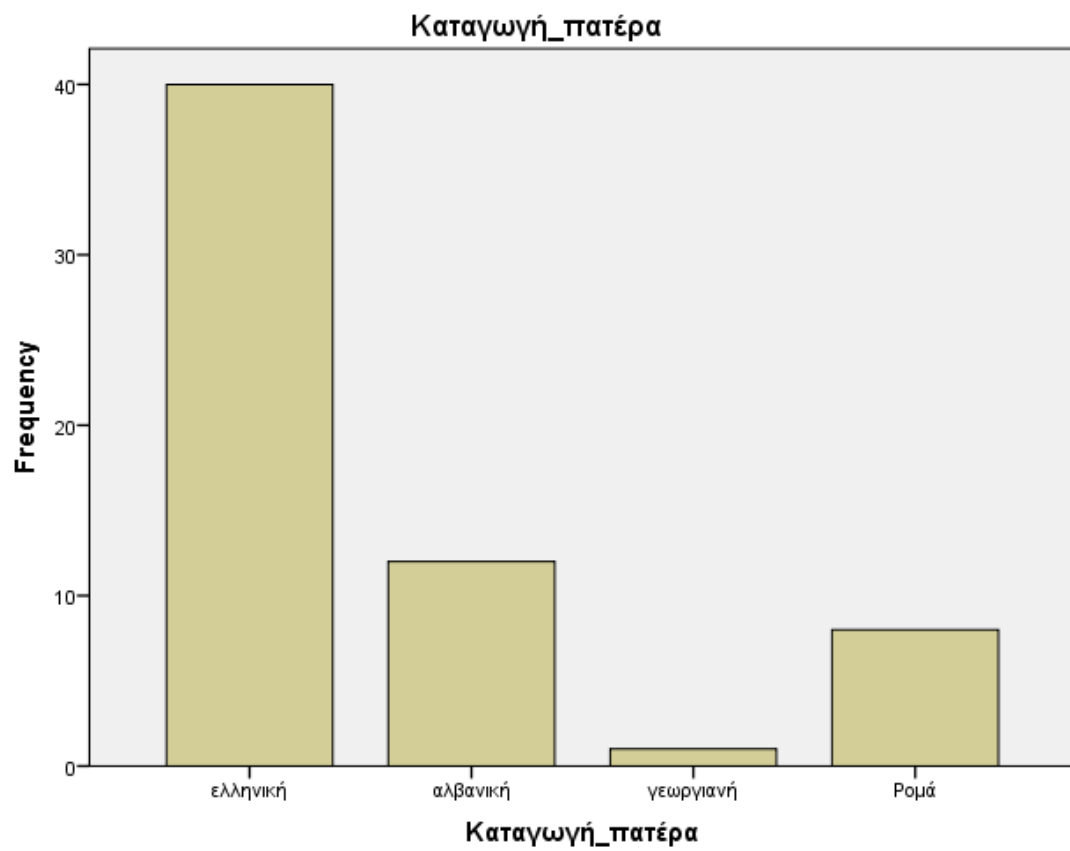
Γράφημα 2



Πίνακας 4

Καταγωγή_πατέρα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ελληνική	40	65.6	65.6	65.6
	αλβανική	12	19.7	19.7	85.2
	γεωργιανή	1	1.6	1.6	86.9
	Ρομά	8	13.1	13.1	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

Γράφημα 3

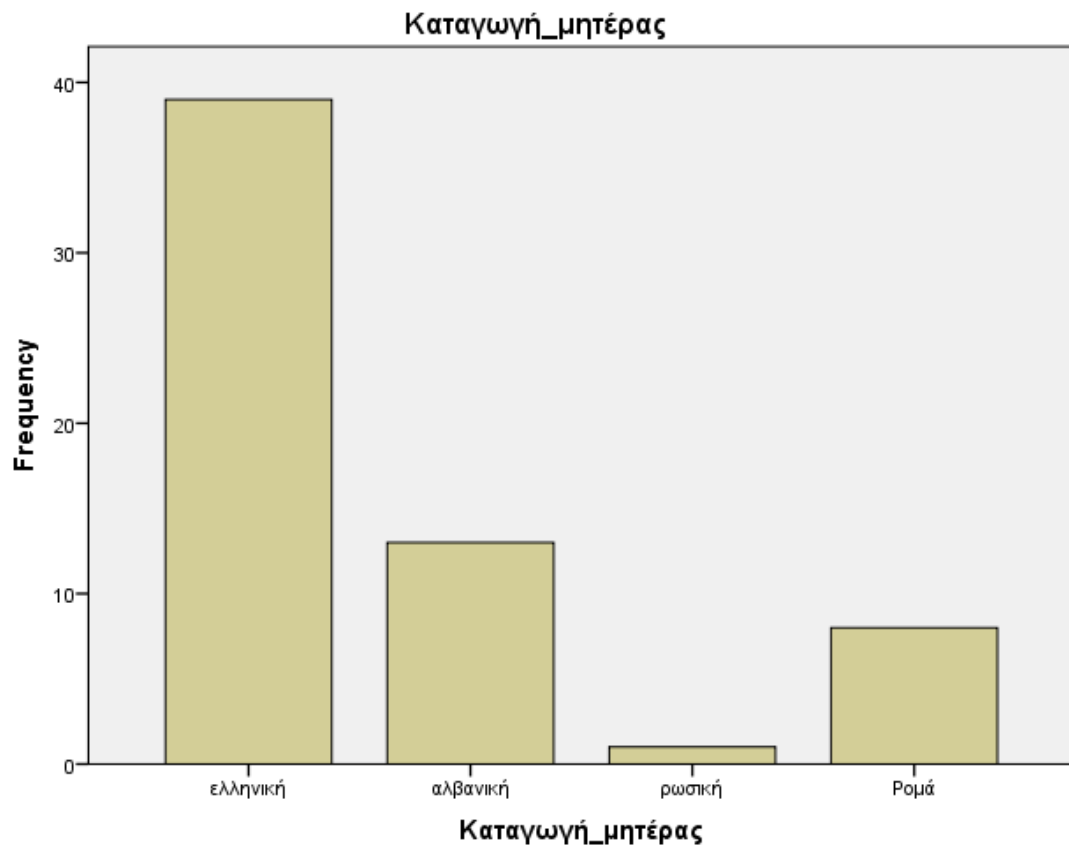


Πίνακας 5

Καταγωγή_μητέρας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ελληνική	39	63.9	63.9	63.9
	αλβανική	13	21.3	21.3	85.2
	ρωσική	1	1.6	1.6	86.9
	Ρομά	8	13.1	13.1	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

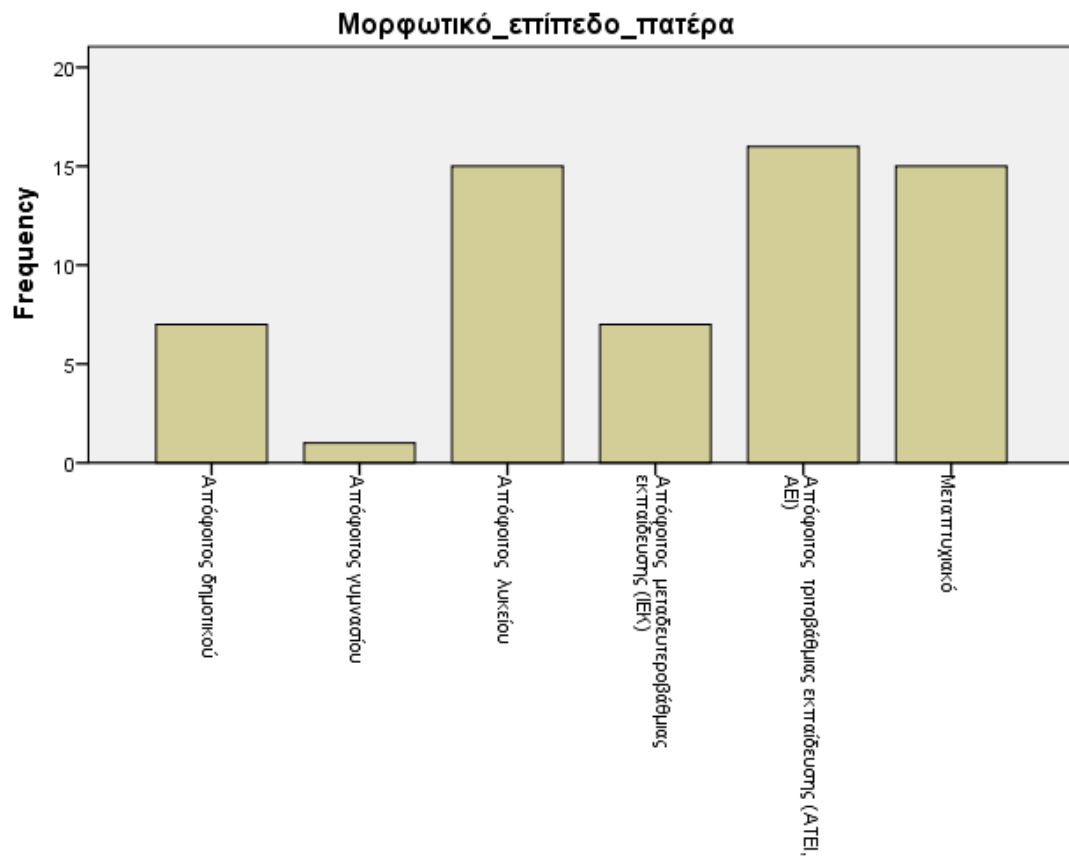
Γράφημα 4



Πίνακας 6

Μορφωτικό_επίπεδο_πατέρα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος δημοτικού	7	11.5	11.5	11.5
	Απόφοιτος γυμνασίου	1	1.6	1.6	13.1
	Απόφοιτος λυκείου	15	24.6	24.6	37.7
	Απόφοιτος μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΚ)	7	11.5	11.5	49.2
	Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΤΕΙ, ΑΕΙ)	16	26.2	26.2	75.4
	Μεταπτυχιακό	15	24.6	24.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

Γράφημα 5

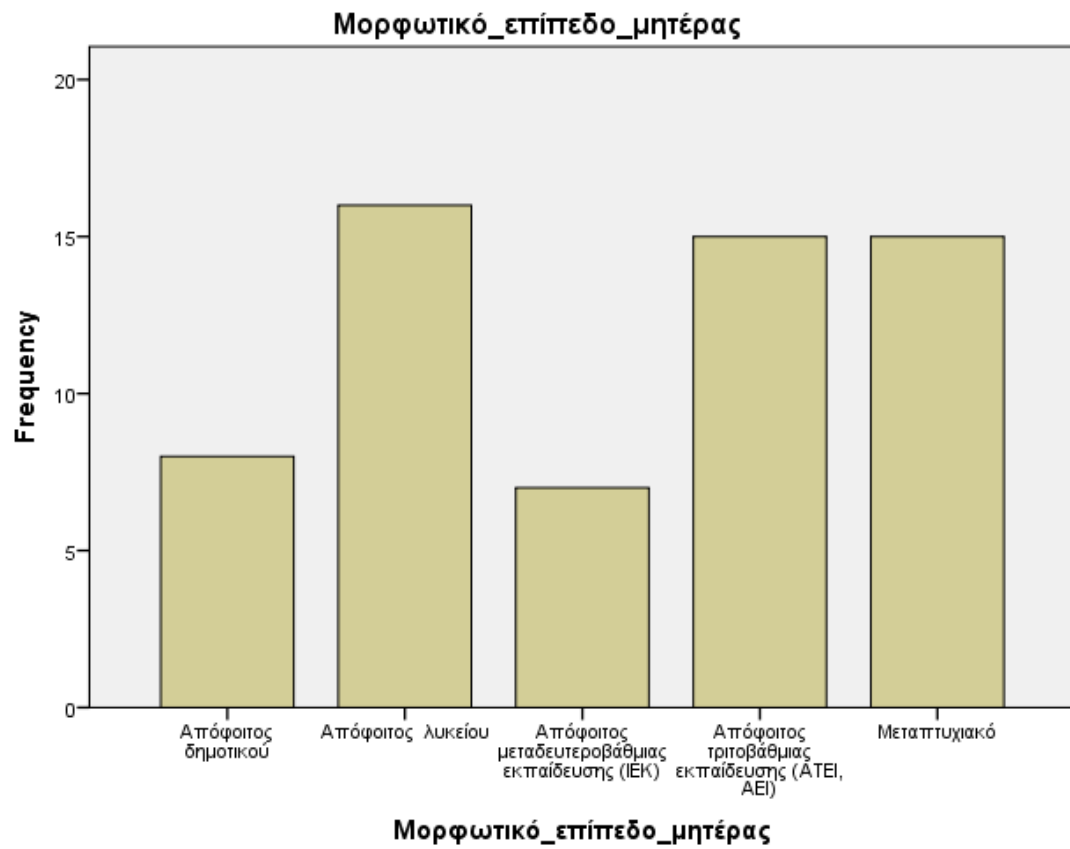


Πίνακας 7

Μορφωτικό_επίπεδο_μητέρας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Απόφοιτος δημοτικού	8	13.1	13.1	13.1
Απόφοιτος λυκείου	16	26.2	26.2	39.3
Απόφοιτος, μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΚ)	7	11.5	11.5	50.8
Απόφοιτος, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΤΕΙ, ΑΕΙ)	15	24.6	24.6	75.4
Μεταπτυχιακό	15	24.6	24.6	100.0
Total	61	100.0	100.0	

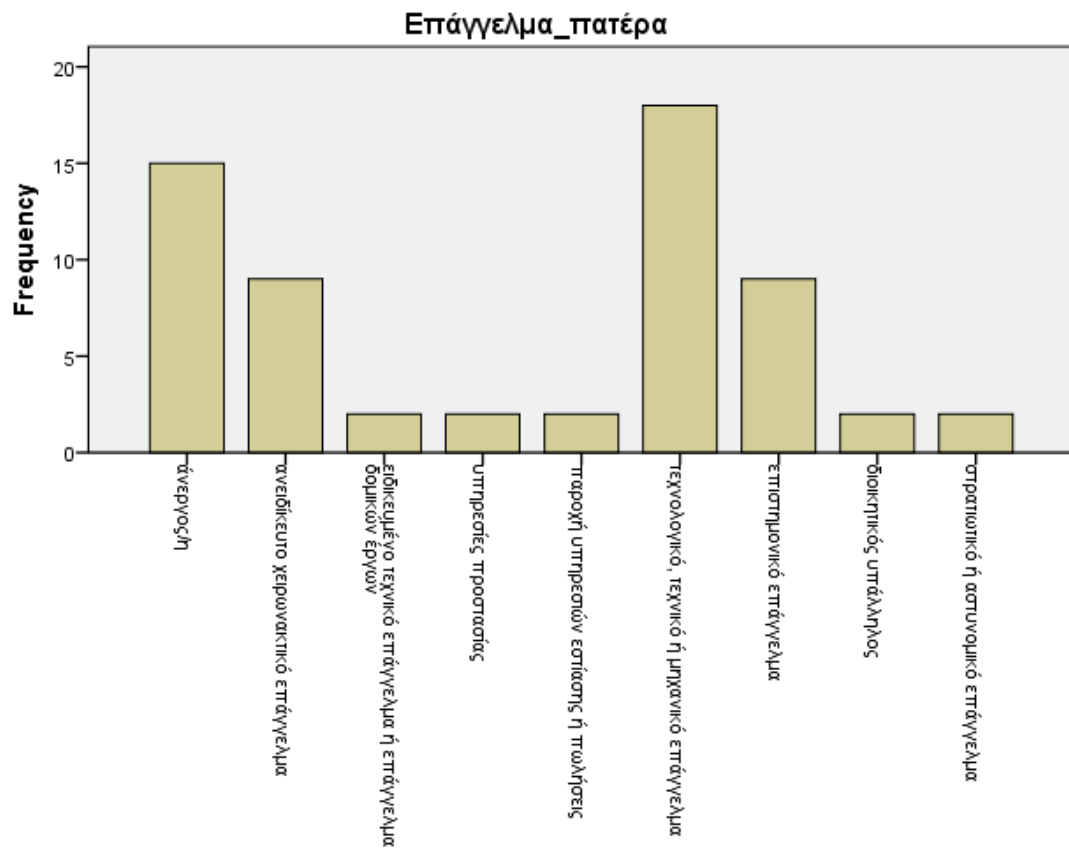
Γράφημα 6



Πίνακας 8

Επάγγελμα_πατέρα		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άνεργος/η	15	24.6	24.6	24.6
	ανειδίκευτο χειρωνακτικό επάγγελμα	9	14.8	14.8	39.3
	ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων	2	3.3	3.3	42.6
	υπηρεσίες προστασίας	2	3.3	3.3	45.9
	παροχή υπηρεσιών εστίασης ή πωλήσεις	2	3.3	3.3	49.2
	τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα	18	29.5	29.5	78.7
	επιστημονικό επάγγελμα	9	14.8	14.8	93.4
	διοικητικός υπάλληλος	2	3.3	3.3	96.7
	στρατιωτικό ή αστυνομικό επάγγελμα	2	3.3	3.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

Γράφημα 7

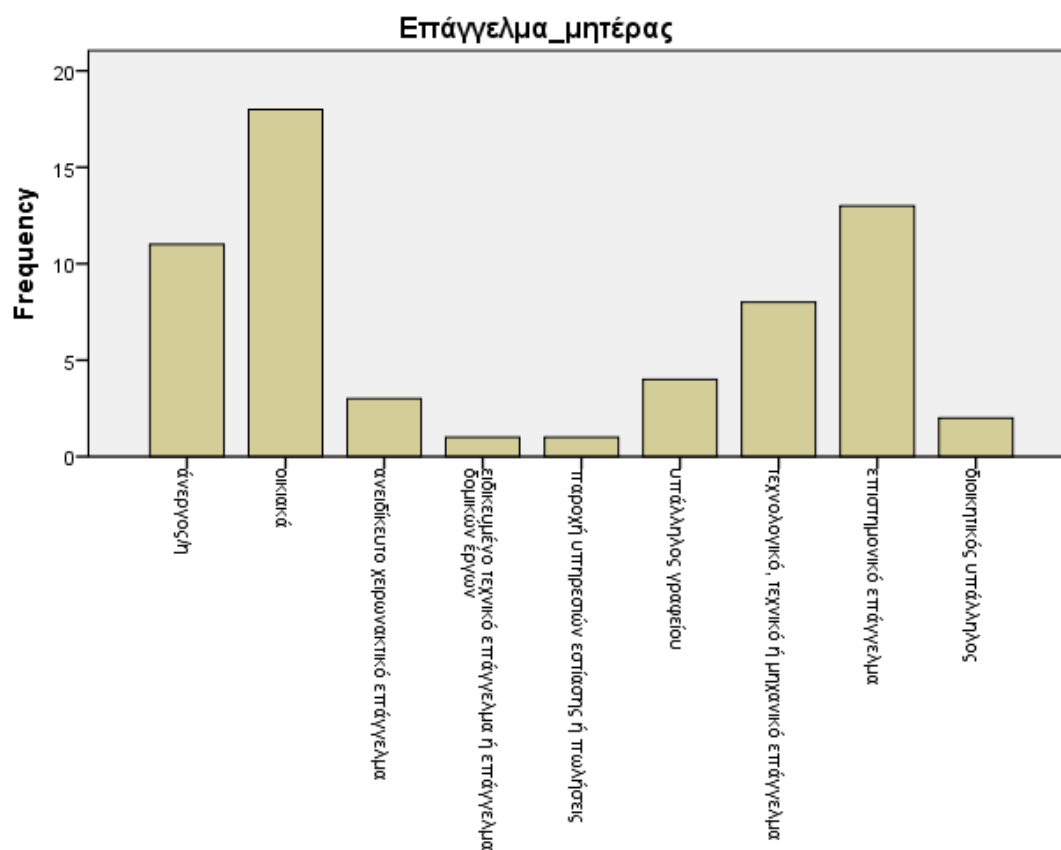


Πίνακας 9

Επάγγελμα_μητέρας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άνεργος/η	11	18.0	18.0	18.0
	οικιακά	18	29.5	29.5	47.5
	ανειδίκευτο χειρωνακτικό επάγγελμα	3	4.9	4.9	52.5
	ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων	1	1.6	1.6	54.1
	παροχή υπηρεσιών εστίασης ή πωλήσεις	1	1.6	1.6	55.7
	υπάλληλος γραφείου	4	6.6	6.6	62.3
	τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα	8	13.1	13.1	75.4
	επιστημονικό επάγγελμα	13	21.3	21.3	96.7
	διοικητικός υπάλληλος	2	3.3	3.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

Γράφημα 8



Η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν πάνω στο κείμενο που εξετάστηκαν, γνωρίζοντας την καταγωγή των γονιών αλλά και το μορφωτικό και εργασιακό τους επίπεδο βοήθησε στην περαιτέρω ανάλυση. Οι κλίμακες των απαντήσεων, για την επίδοση των μαθητών, χωρίζονται με τον εξής τρόπο:

- 1→Πολύ χαμηλή
- 2→Χαμηλή
- 3→Μέτρια
- 4→Υψηλή
- 5→Πολύ υψηλή

Παρακάτω παρατίθενται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της αναγνωστικής ευχέρειας, την μέση τιμή που είναι ίση με 2.85, η τυπική απόκλιση που είναι 1.13.

Πίνακας 10

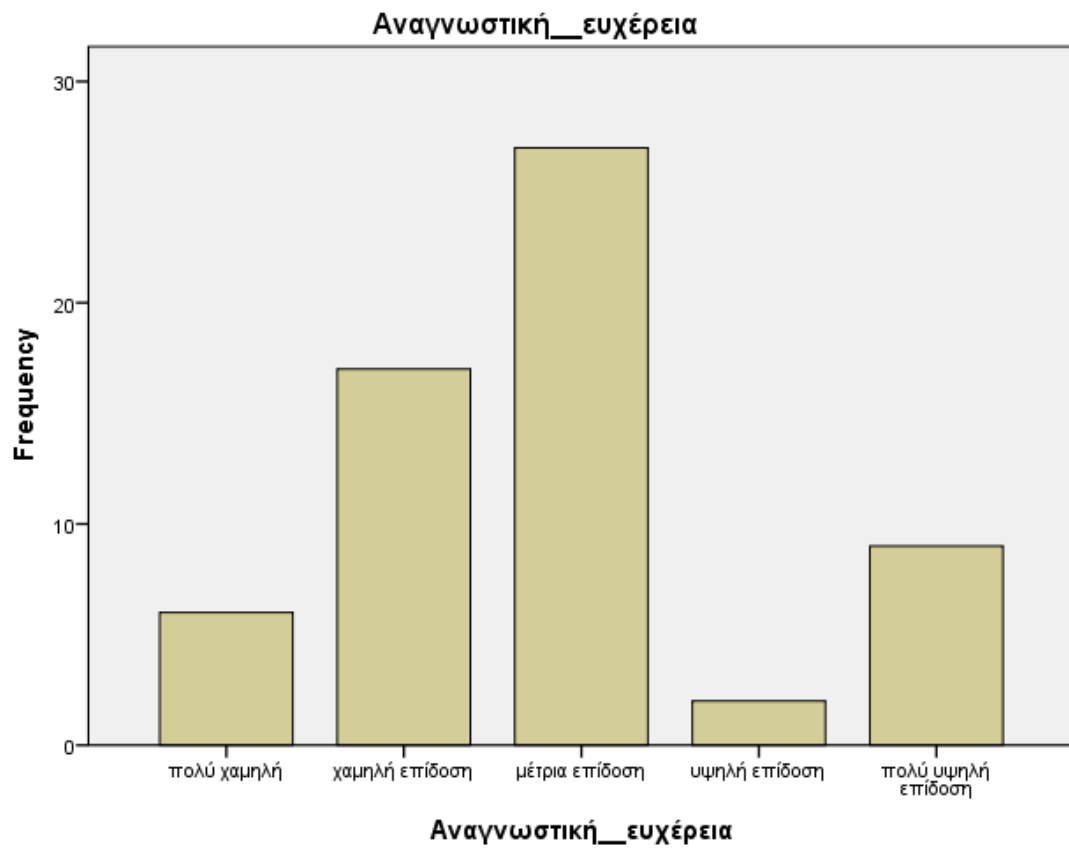
Statistics		
Αναγνωστική__ευχέρεια		
N	Valid	61
	Missing	0
Mean		2.8525
Std. Deviation		1.13778
Minimum		1.00
Maximum		5.00
Percentiles	25	2.0000
	50	3.0000
	75	3.0000

Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην απάντηση ‘μέτρια επίδοση’ με 44,3%.

Πίνακας 11

Αναγνωστική__ευχέρεια					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	πολύ χαμηλή	6	9.8	9.8	9.8
	χαμηλή επίδοση	17	27.9	27.9	37.7
	μέτρια επίδοση	27	44.3	44.3	82.0
	υψηλή επίδοση	2	3.3	3.3	85.2
	πολύ υψηλή επίδοση	9	14.8	14.8	100.0
Total		61	100.0	100.0	

Γράφημα 9



Επιπλέον παρατίθενται τα περιγραφικά δεδομένα της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με μέση τιμή 1,44 και τυπική απόκλιση 0,8.

Πίνακας 12

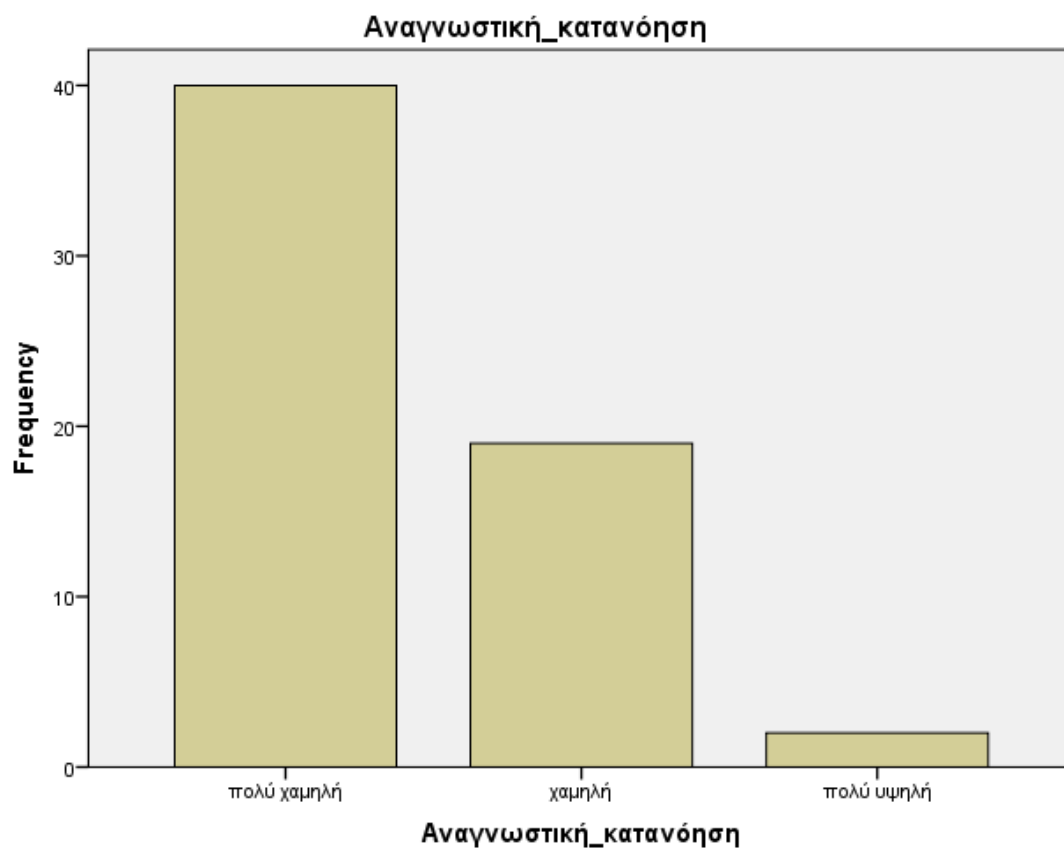
Statistics		
Αναγνωστική_κατανόηση		
N	Valid	61
	Missing	0
Mean		1.4426
Std. Deviation		.80673
Percentiles	25	1.0000
	50	1.0000
	75	2.0000

Πίνακας 13

Αναγνωστική_κατανόηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	πολύ χαμηλή	40	65.6	65.6	65.6
	χαμηλή	19	31.1	31.1	96.7
	πολύ υψηλή	2	3.3	3.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

Παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην πολύ χαμηλή επίδοση με ποσοστό 65,6%.

Γράφημα 10



7.1.1 Η αναγνωστική ευχέρεια μαθητών με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και μαθητών με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος υποθέσεων για να ελεγχθεί αν οι μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και οι μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα επηρεάζει την αναγνωστική τους ικανότητα.

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση: Η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών εξαρτάται από την καταγωγή του μαθητή.

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση: Η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών δεν εξαρτάται από την καταγωγή του μαθητή.

Έπειτα από την διεξαγωγή του ελέγχου του Pearson παραθέτονται όλοι οι επιμέρους πίνακες ελέγχου.

Στο output αξιοποιήθηκε ο πίνακας Crosstabs που δείχνει αναλυτικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και σε τι ποσοστό απάντησαν στην κάθε επιλογή που είχαν.

Επίσης αξιοποιήθηκε ο πίνακας Chi-SquareTest όπου:

- X^2 : είναι ο αριθμός στο πρώτο κελί (PearsonChi-square)
- Df: είναι οι βαθμοί ελευθερίας (degreesoffreedom)
- Asymptoticsignificance: είναι το επίπεδο σημαντικότητας και συμβολίζεται με p.

Επομένως:

- Αν $p > 0,05$ αποδεχόμαστε την πρώτη υπόθεση
- Αν $p < 0,05$ απορρίπτουμε την πρώτη υπόθεση και αποδεχόμαστε τη δεύτερη υπόθεση

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν και βρίσκονται συγκεντρωτικά στο output του Spss αξιοποιήθηκαν οι έλεγχοι, για τους οποίους έχει παρουσιαστεί σημαντικότητα μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, δηλαδή τους ελέγχους αυτούς όπου

$$p < 0.05$$

Καταγωγή πατέρα – Αναγνωστική ευχέρεια

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά που δείχνουν ανάλογα με την καταγωγή που έχει ο πατέρας, ποια είναι η επίδοση του μαθητή και αριθμητικά και με ποσοστό.

Πίνακας 14

Crosstab								
			Αναγνωστική__ευχέρεια					Total
			πολύ χαμηλή	χαμηλή επίδοση	μέτρια επίδοση	υψηλή επίδοση	πολύ υψηλή επίδοση	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count	0	5	24	2	9	40
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	0.0%	29.4%	88.9%	100.0%	100.0%	65.6%
	αλβανική	Count	0	9	3	0	0	12
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	0.0%	52.9%	11.1%	0.0%	0.0%	19.7%
	γεωργιανή	Count	0	1	0	0	0	1
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	0.0%	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%
	Ρομά	Count	6	2	0	0	0	8
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	100.0%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	13.1%
Total		Count	6	17	27	2	9	61
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Πίνακας 15

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	67.598 ^a	12	.000
Likelihood Ratio	56.758	12	.000
Linear-by-Linear Association	25.540	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Το $p = 0,000$ επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, επομένως ισχύει η πρώτη υπόθεση. Η καταγωγή του πατέρα επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή στην αναγνωστική ευχέρεια.

Αποτέλεσμα Α) Οι μαθητές με πατέρα ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ1 την ελληνική γλώσσα, ενώ οι μαθητές με πατέρα μη ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ2 την ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση στην αναγνωστική ευχέρεια μεταξύ των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Στη συνέχεια, με σκοπό την εμβάθυνση της ανάλυσης, το δείγμα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες, οι οποίες είναι οι εξής:

- 1→Ελληνική – μη Ρομά
- 2→Μη ελληνική - Ρομά

Πίνακας 16

Καταγωγή__πατέρα * Αναγνωστική__ευχέρεια Crosstabulation									
			Αναγνωστική__ευχέρεια					Total	
			πολύ χαμηλή	χαμηλή επίδοση	μέτρια επίδοση	υψηλή επίδοση	πολύ υψηλή επίδοση		
Καταγωγή__πατέρα	Ελληνική - Μη Ρομά	Count	0	5	24	2	9	40	
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	0.0%	29.4%	88.9%	100.0%	100.0%	65.6%	
	Μη ελληνική - Ρομά	Count	6	12	3	0	0	21	
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	100.0%	70.6%	11.1%	0.0%	0.0%	34.4%	
		Total		6	17	27	2	9	61
				100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πως οι μαθητές, όπου ο πατέρας δεν έχει ελληνική καταγωγή ή έχει καταγωγή Ρομά, έχουν επιδόσεις κυμαίνονται από πολύ χαμηλές μέχρι μέτριες. Ενώ στους μαθητές με ελληνική καταγωγή, μη Ρομά τα ποσοστά είναι πιο «μοιρασμένα» και έχοντας ποσοστό στις υψηλές επιδόσεις και στις πολύ υψηλές.

Αποτέλεσμα Α1) Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές με ελληνική καταγωγή, μη Ρομά έχουν καλύτερες επιδόσεις στη αναγνωστική ευχέρεια σε σύγκριση με τους μαθητές με μη ελληνική καταγωγή ή καταγωγή Ρομά.

Καταγωγή μητέρας – Αναγνωστική ευχέρεια

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά που δείχνουν ανάλογα με την καταγωγή που έχει η μητέρα, ποια είναι η επίδοση του μαθητή αριθμητικά και με ποσοστό.

Πίνακας 17

Crosstab								
			Αναγνωστική__ευχέρεια					Total
			πολύ χαμηλή	χαμηλή επίδοση	μέτρια επίδοση	υψηλή επίδοση	πολύ υψηλή επίδοση	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count	0	4	24	2	9	39
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	0.0%	23.5%	88.9%	100.0%	100.0%	63.9%
	αλβανική	Count	0	10	3	0	0	13
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	0.0%	58.8%	11.1%	0.0%	0.0%	21.3%
	ρωσική	Count	0	1	0	0	0	1
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	0.0%	5.9%	0.0%	0.0%	0.0%	1.6%
	Ρομά	Count	6	2	0	0	0	8
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	100.0%	11.8%	0.0%	0.0%	0.0%	13.1%
Total		Count	6	17	27	2	9	61
		% within Αναγνωστική__ευχέρεια	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Πίνακας 18

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	71.343 ^a	12	.000
Likelihood Ratio	60.558	12	.000
Linear-by-Linear Association	26.479	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Το $p = 0,000$ επομένως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά, επομένως ισχύει η πρώτη υπόθεση. Η καταγωγή της μητέρας επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή στην αναγνωστική ευχέρεια.

Αποτέλεσμα Β) Οι μαθητές με μητέρα ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ1 την ελληνική γλώσσα, ενώ οι μαθητές με μητέρα μη ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ2 την ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση σε αναγνωστική ευχέρεια μεταξύ των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 19

Καταγωγή_μητέρας * Αναγνωστική_ευχέρεια Crosstabulation							
		Αναγνωστική_ευχέρεια					Total
		πολύ χαμηλή	χαμηλή επίδοση	μέτρια επίδοση	υψηλή επίδοση	πολύ υψηλή επίδοση	
Καταγωγή_μητέρας	Ελληνική	Count	0	4	24	2	9
		% within Αναγνωστική_ευχέρεια	0.0%	23.5%	88.9%	100.0%	63.9%
	Μη ελληνική	Count	6	13	3	0	0
		% within Αναγνωστική_ευχέρεια	100.0%	76.5%	11.1%	0.0%	36.1%
Total		Count	6	17	27	2	9
		% within Αναγνωστική_ευχέρεια	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πως οι μαθητές όπου η μητέρα δεν έχει ελληνική καταγωγή ή έχει καταγωγή Ρομά, έχουν επιδόσεις κυμαίνονται από πολύ χαμηλές μέχρι μέτριες. Ενώ στους μαθητές με ελληνική καταγωγή, μη Ρομά τα ποσοστά είναι πιο «μοιρασμένα» και έχοντας ποσοστό στις υψηλές επιδόσεις και στις πολύ υψηλές.

Αποτέλεσμα B1) Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές με ελληνική καταγωγή, μη Ρομά έχουν καλύτερες επιδόσεις στη αναγνωστική ευχέρεια σε σύγκριση με τους μαθητές με μη ελληνική καταγωγή ή καταγωγή Ρομά.

7.1.2 Η αναγνωστική κατανόηση στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος υποθέσεων για να ελεγχθεί αν οι μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και οι μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα έχουν διαφορετική επίδοση την αναγνωστική τους ικανότητα:

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση: Η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών εξαρτάται από την καταγωγή του μαθητή.

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση: Η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών δεν εξαρτάται από την καταγωγή του μαθητή.

Έπειτα από την διεξαγωγή του ελέγχου του Pearson παρατίθενται όλοι οι επιμέρους πίνακες ελέγχου.

Αρχικά παρουσιάζεται η συνολική αναγνωστική κατανόηση ανάλογα με την καταγωγή του πατέρα και της μητέρας του μαθητή και στη συνέχεια για τις ερωτήσεις κάθε μία ξεχωριστά, οι οποίες συσχετίζονται.

Καταγωγήπατέρα Αναγνωστικήκατανόηση

Πίνακας 20

Crosstab						
			Αναγνωστική_κατανόηση			Total
			πολύ χαμηλή	χαμηλή	πολύ υψηλή	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση	34 85.0%	6 31.6%	0 0.0%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση	6 15.0%	6 31.6%	0 0.0%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση	0 0.0%	1 5.3%	0 0.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση	0 0.0%	6 31.6%	2 100.0%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση	40 100.0%	19 100.0%	2 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 21

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.076 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	32.305	6	.000
Linear-by-Linear Association	26.611	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 8 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Το $p = 0,000$ επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, επομένως η καταγωγή του πατέρα επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή.

Αποτέλεσμα Α) Οι μαθητές με πατέρα ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ1 την ελληνική γλώσσα, ενώ οι μαθητές με πατέρα μη ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ2

την ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Καταγωγή_μητέρας Αναγνωστική κατανόηση

Πίνακας 22

Crosstab						
			Αναγνωστική_κατανόηση			Total
			πολύ χαμηλή	χαμηλή	πολύ υψηλή	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count	33	6	0	39
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	82.5%	31.6%	0.0%	63.9%
	αλβανική	Count	7	6	0	13
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	17.5%	31.6%	0.0%	21.3%
	ρωσική	Count	0	1	0	1
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	0.0%	5.3%	0.0%	1.6%
	Ρομά	Count	0	6	2	8
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	0.0%	31.6%	100.0%	13.1%
Total		Count	40	19	2	61
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Πίνακας 23

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.093 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	31.326	6	.000
Linear-by-Linear Association	26.355	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 8 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Το $p = 0,000$ επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, επομένως η καταγωγή της μητέρας επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή.

Αποτέλεσμα Β) Οι μαθητές με μητέρα ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ1 την ελληνική γλώσσα, ενώ οι μαθητές με μητέρα μη ελληνικής καταγωγής έχουν ως Γ2

την ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι πίνακες όπου υπάρχει συσχέτιση με την καταγωγή του πατέρα και της μητέρας για κάθε μία ερώτηση αναγνωστικής κατανόησης ξεχωριστά. Για λόγους ευκολίας και μικρότερου όγκου της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται μόνο οι πίνακες όπου υπάρχει συσχέτιση.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση4

Πίνακας 24

Crosstab					
			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count	38	2	40
		% within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	79.2%	15.4%	65.6%
	αλβανική	Count	10	2	12
		% within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	20.8%	15.4%	19.7%
	γεωργιανή	Count	0	1	1
		% within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	0.0%	7.7%	1.6%
	Ρομά	Count	0	8	8
		% within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	0.0%	61.5%	13.1%
Total		Count	48	13	61
		% within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	100.0%	100.0%	100.0%

Πίνακας 25

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39.731 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	36.508	3	.000
Linear-by-Linear Association	37.865	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .21.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση5

Πίνακας 26

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση5		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση5	26 81.3%	14 48.3%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση5	4 12.5%	8 27.6%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση5	0 0.0%	1 3.4%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση5	2 6.3%	6 20.7%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση5	32 100.0%	29 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 27

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.805 ^a	3	.050
Likelihood Ratio	8.347	3	.039
Linear-by-Linear Association	5.601	1	.018
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση6

Πίνακας 28

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	30 75.0%	10 47.6%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	9 22.5%	3 14.3%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	0 0.0%	1 4.8%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	1 2.5%	7 33.3%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	40 100.0%	21 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 29

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.934 ^a	3	.003
Likelihood Ratio	14.035	3	.003
Linear-by-Linear Association	12.267	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .34.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση7

Πίνακας 30

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	21 80.8%	19 54.3%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	5 19.2%	7 20.0%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	0 0.0%	1 2.9%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	0 0.0%	8 22.9%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	26 100.0%	35 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 31

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.286 ^a	3	.040
Likelihood Ratio	11.579	3	.009
Linear-by-Linear Association	8.059	1	.005
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση8

Πίνακας 32

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	29 80.6%	11 44.0%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	7 19.4%	5 20.0%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	0 0.0%	1 4.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	0 0.0%	8 32.0%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	36 100.0%	25 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 33

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.969 ^a	3	.001
Likelihood Ratio	19.215	3	.000
Linear-by-Linear Association	15.506	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 5 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .41.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση9

Πίνακας 34

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	30 78.9%	10 43.5%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	7 18.4%	5 21.7%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	1 2.6%	0 0.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	0 0.0%	8 34.8%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	38 100.0%	23 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 35

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.652 ^a	3	.001
Likelihood Ratio	19.550	3	.000
Linear-by-Linear Association	13.800	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 5 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση10

Πίνακας 36

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	22 88.0%	18 50.0%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	2 8.0%	10 27.8%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	1 4.0%	0 0.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	0 0.0%	8 22.2%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	25 100.0%	36 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.178 ^a	3	.004
Likelihood Ratio	16.705	3	.001
Linear-by-Linear Association	7.334	1	.007
N of Valid Cases	61		

a. 5 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .41.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση11

Πίνακας 38

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	31 75.6%	9 45.0%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	7 17.1%	5 25.0%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	1 2.4%	0 0.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	2 4.9%	6 30.0%	8 13.1%
Total			41 100.0%	20 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 39

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.307 ^a	3	.025
Likelihood Ratio	9.233	3	.026
Linear-by-Linear Association	7.309	1	.007
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση14

Πίνακας 40

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	21 91.3%	19 50.0%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	2 8.7%	10 26.3%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	0 0.0%	1 2.6%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	0 0.0%	8 21.1%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	23 100.0%	38 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 41

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.436 ^a	3	.010
Likelihood Ratio	14.672	3	.002
Linear-by-Linear Association	9.177	1	.002
N of Valid Cases	61		

a. 5 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Καταγωγή πατέρα Αναγνωστική κατανόηση απάντηση15

Πίνακας 42

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	20 90.9%	20 51.3%	40 65.6%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	2 9.1%	10 25.6%	12 19.7%
	γεωργιανή	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	0 0.0%	1 2.6%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	0 0.0%	8 20.5%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	22 100.0%	39 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 43

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.404 ^a	3	.015
Likelihood Ratio	13.498	3	.004
Linear-by-Linear Association	8.454	1	.004
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .36.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση4

Πίνακας 44

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	37 77.1%	2 15.4%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	11 22.9%	2 15.4%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	0 0.0%	1 7.7%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	0 0.0%	8 61.5%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση4	48 100.0%	13 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 45

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39.594 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	36.263	3	.000
Linear-by-Linear Association	36.401	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .21.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση6

Πίνακας 46

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	29 72.5%	10 47.6%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	10 25.0%	3 14.3%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	0 0.0%	1 4.8%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	1 2.5%	7 33.3%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση6	40 100.0%	21 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 47

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.962 ^a	3	.003
Likelihood Ratio	14.070	3	.003
Linear-by-Linear Association	11.331	1	.001
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .34.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση7

Πίνακας 48

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	20 76.9%	19 54.3%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	6 23.1%	7 20.0%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	0 0.0%	1 2.9%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση7	0 0.0%	8 22.9%	8 13.1%
Total			26 100.0%	35 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 49

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.948 ^a	3	.047
Likelihood Ratio	11.247	3	.010
Linear-by-Linear Association	7.280	1	.007
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση8

Πίνακας 50

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	28 77.8%	11 44.0%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	8 22.2%	5 20.0%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	0 0.0%	1 4.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	0 0.0%	8 32.0%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση8	36 100.0%	25 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 51

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.627 ^a	3	.001
Likelihood Ratio	18.846	3	.000
Linear-by-Linear Association	14.563	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .41.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση9

Πίνακας 52

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	29 76.3%	10 43.5%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	8 21.1%	5 21.7%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	1 2.6%	0 0.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση9	0 0.0%	8 34.8%	8 13.1%
Total			38 100.0%	23 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 53

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.242 ^a	3	.001
Likelihood Ratio	19.111	3	.000
Linear-by-Linear Association	14.307	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 5 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση10

Πίνακας 54

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	22 88.0%	17 47.2%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	2 8.0%	11 30.6%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	1 4.0%	0 0.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση10	0 0.0%	8 22.2%	8 13.1%
Total			25 100.0%	36 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 55

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.355 ^a	3	.002
Likelihood Ratio	17.984	3	.000
Linear-by-Linear Association	8.708	1	.003
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .41.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση11

Πίνακας 56

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	30 73.2%	9 45.0%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	8 19.5%	5 25.0%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	1 2.4%	0 0.0%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	2 4.9%	6 30.0%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση11	41 100.0%	20 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 57

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.815 ^a	3	.032
Likelihood Ratio	8.728	3	.033
Linear-by-Linear Association	7.578	1	.006
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση14

Πίνακας 58

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	20 87.0%	19 50.0%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	3 13.0%	10 26.3%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	0 0.0%	1 2.6%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	0 0.0%	8 21.1%	8 13.1%
Total		Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση14	23 100.0%	38 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 59

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.692 ^a	3	.021
Likelihood Ratio	12.752	3	.005
Linear-by-Linear Association	8.342	1	.004
N of Valid Cases	61		

a. 5 cells (62.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Καταγωγή μητέρας Αναγνωστική κατανόηση απάντηση15

Πίνακας 60

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15		Total
			ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	19 86.4%	20 51.3%	39 63.9%
	αλβανική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	3 13.6%	10 25.6%	13 21.3%
	ρωσική	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	0 0.0%	1 2.6%	1 1.6%
	Ρομά	Count % within Αναγνωστική_κατανόηση_απάντηση15	0 0.0%	8 20.5%	8 13.1%
Total			22 100.0%	39 100.0%	61 100.0%

Πίνακας 61

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.736 ^a	3	.033
Likelihood Ratio	11.678	3	.009
Linear-by-Linear Association	7.632	1	.006
N of Valid Cases	61		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .36.

Σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων ανάμεσα στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα στην αναγνωστική κατανόηση

Στη συνέχεια έλαβε χώρα σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων ανάμεσα στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα στην αναγνωστική κατανόηση με ανάλυση Ανοva.

Αναγνωστική κατανόηση-καταγωγή πατέρα

Πίνακας 62

Test of Homogeneity of Variances			
Αναγνωστική_κατανόηση			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.142	1	59	.046

Στο δείγμα υπάρχει ομοιογένεια.

Πίνακας 63

ANOVA					
Αναγνωστική_κατανόηση					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.949	1	9.949	20.172	.000
Within Groups	29.100	59	.493		
Total	39.049	60			

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση, όπως φαίνεται στον πίνακα Ανοva, $p=0,000$.

Πίνακας 64

Robust Tests of Equality of Means				
Αναγνωστική_κατανόηση				
	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	11.960	1	22.316	.002
Brown-Forsythe	11.960	1	22.316	.002

a. Asymptotically F distributed.

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση, όπως φαίνεται και στον πίνακα Robust, $p=0,002$ για το Welchtest και $p=0,002$ για το Brown-Forsythe.

Αναγνωστική κατανόηση-καταγωγή μητέρας

Πίνακας 65

Test of Homogeneity of Variances			
Αναγνωστική_κατανόηση			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5.188	1	59	.026

Το δείγμα είναι ομοιογενές με $\text{sig.}=0,026$.

Πίνακας 66

ANOVA					
Αναγνωστική_κατανόηση					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.018	1	9.018	17.716	.000
Within Groups	30.031	59	.509		
Total	39.049	60			

Από τον πίνακα Anova διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση, $p=0,000$.

Πίνακας 67

Robust Tests of Equality of Means				
Αναγνωστική_κατανόηση				
	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	11.162	1	23.696	.003
Brown-Forsythe	11.162	1	23.696	.003

a. Asymptotically F distributed.

Το ίδιο ισχύει και για τον πίνακα Robust, $p=0,003$ για το Welchtest και $p=0,003$ για το Brown-Forsythe. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση.

Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι η καταγωγή του πατέρα και της μητέρας επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή.

Αποτέλεσμα Α) Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων ανάμεσα στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα στην αναγνωστική κατανόηση

7.2 Η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων.

Ανάλυση One Way ANOVA: διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με υψηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων και Ανάλυση One Way ANOVA: διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων.

Στην παρούσα υποενότητα εξετάστηκε η αναγνωστική κατανόηση στους μαθητές ανάλογα με το μορφωτικό και το εργασιακό επίπεδο των γονέων. Αρχικά εξετάστηκε το άθροισμα της αναγνωστικής ευχέρειας και οι σωστές απαντήσεις της αναγνωστικής κατανόησης.

Χρησιμοποιήθηκε η εντολή Regression→Linear στο Spss.

Πίνακας 68

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.871 ^a	.759	.737	36.25648

a. Predictors: (Constant), Επάγγελμα_μητέρας, Τάξη, Μορφωτικό_επίπεδο_πατέρα, Επάγγελμα_πατέρα, Μορφωτικό_επίπεδο_μητέρας

Στον πρώτο πίνακα βλέπουμε πως το AdjustedRSquare=0.871. Η τιμή αυτή δείχνει πως υπάρχει πολύ ισχυρή γραμμική θετικά συσχέτιση.

Πίνακας 69

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	227883.850	5	45576.770	34.671	.000 ^b
	Residual	72299.297	55	1314.533		
	Total	300183.148	60			

a. Dependent Variable: Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

b. Predictors: (Constant), Επάγγελμα_μητέρας, Τάξη, Μορφωτικό_επίπεδο_πατέρα, Επάγγελμα_πατέρα, Μορφωτικό_επίπεδο_μητέρας

Στον πίνακα Anova φαίνεται πως το significant = 0.000. Επομένως, υπάρχει συσχέτιση με το άθροισμα της αναγνωστικής ευχέρειας και τις σωστές απαντήσεις της αναγνωστικής κατανόησης, την τάξη, το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα.

Πίνακας 70

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-51.682	22.213		-2.327	.024
	Τάξη	63.151	9.971	.450	6.333	.000
	Μορφωτικό_επίπεδο_πατέρα	-3.977	17.425	-.091	-.228	.820
	Μορφωτικό_επίπεδο_μητέρας	24.733	16.875	.576	1.466	.148
	Επάγγελμα_πατέρα	4.712	2.122	.319	2.220	.031
	Επάγγελμα_μητέρας	1.088	1.787	.075	.609	.545

a. Dependent Variable: Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

Παρατηρείται πως το significantp έχει κάποιες τιμές μικρότερες του 0,05, οι οποίες και θα γίνουν αποδεκτές για να υπάρξει στατιστικώς σημαντική σχέση. Επομένως υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση για την τάξη του παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και το επάγγελμα του πατέρα.

Αποτέλεσμα Α) Η αναγνωστική ευχέρεια, και η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζονται σημαντικά από την τάξη του μαθητή, το μορφωτικό και το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα.

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση OneWayAnova για τις διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την τάξη στους μαθητές με υψηλό μορφωτικό και εργασιακό επίπεδο των γονέων.

Αρχικά αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Ο πρώτος πίνακας δείχνει την ομοιογένεια που υπάρχει στο δείγμα. Με το significant=0.000

Πίνακας 71

Test of Homogeneity of Variances

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
7.898 ^a	4	55	.000

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης.

Ο πίνακας Ανοva, που είναι ο βασικός πίνακας παρουσιάζει την ανάλυση των διακυμάνσεων που υπάρχει στα δεδομένα, με το $F=16.670$ και το $\text{sig.}=0.000$.

Πίνακας 72

ANOVA

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	180848.220	5	36169.644	16.670	.000
Within Groups	119334.928	55	2169.726		
Total	300183.148	60			

Στη συνέχεια εξετάζεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Αρχικά, παρατίθενται τα περιγραφικά στοιχεία, και πιο συγκεκριμένα πόσες μεταβλητές υπάρχουν στην κάθε κατηγορία.

Πίνακας 73

Descriptives

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Απόφοιτος δημοτικού	8	62.8750	11.26864	3.98406	53.4542	72.2958	46.00	77.00
Απόφοιτος λυκείου	16	128.0000	20.33060	5.08265	117.1666	138.8334	102.00	175.00
Απόφοιτος μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΚ)	7	240.2857	58.41151	22.07748	186.2641	294.3074	160.00	304.00
Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΤΕΙ, ΑΕΙ)	15	186.0000	52.32181	13.50943	157.0251	214.9749	123.00	283.00
Μεταπτυχιακό	15	216.8667	55.44865	14.31678	186.1602	247.5731	162.00	314.00
Total	61	168.4590	70.73226	9.05634	150.3436	186.5744	46.00	314.00

Έπειτα παρατίθεται η ομοιογένεια που υπάρχει με $\text{sig.}=0.000$.

Πίνακας 74

Test of Homogeneity of Variances

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6.950	4	56	.000

Τέλος, παρατίθεται ο πίνακας Anova με $F=24.580$ και $\text{sig.}=0.000$. Άρα το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή.

Αποτέλεσμα Β) Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια, και την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή.

Πίνακας 75

ANOVA

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	191253.111	4	47813.278	24.580	.000
Within Groups	108930.037	56	1945.179		
Total	300183.148	60			

Ο επαγγελματικός τομέας του πατέρα καταγράφεται στη συνέχεια με τον πίνακα των περιγραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων (πίνακας Descriptives).

Πίνακας 76

Descriptives								
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			
					Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
άνεργος/η	15	88.8667	30.63347	7.90953	71.9024	105.8309	46.00	130.00
ανεπίδοκτο χειρωνακτικό επάγγελμα	9	127.3333	16.74067	5.58022	114.4653	140.2014	106.00	157.00
ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων	2	216.5000	94.04520	66.50000	-628.4626	1061.4626	150.00	283.00
υπηρεσίες προστασίας	2	220.5000	85.55992	60.50000	-548.2254	989.2254	160.00	281.00
παροχή υπηρεσιών εστίασης ή πωλήσεις	2	230.0000	77.78175	55.00000	-468.8413	928.8413	175.00	285.00
τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα	18	199.6667	53.66015	12.64782	172.9821	226.3512	139.00	304.00
επιστημονικό επάγγελμα	9	215.1111	54.89409	18.29803	172.9158	257.3064	160.00	314.00
διοικητικός υπάλληλος	2	189.5000	6.36396	4.50000	132.3221	246.6779	185.00	194.00
στρατιωτικό ή αστυνομικό επάγγελμα	2	277.0000	8.48528	6.00000	200.7628	353.2372	271.00	283.00
Total	61	168.4590	70.73226	9.05634	150.3436	186.5744	46.00	314.00

Υπάρχει ομοιογένεια στο δείγμα με sig.=0.005

Πίνακας 77

Test of Homogeneity of Variances

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.182	8	52	.005

Ο πίνακας Anova, παρουσιάζει την ανάλυση των διακυμάνσεων που υπάρχει στα δεδομένα, με το F=11.116 και το sig.=0.000.

Πίνακας 78

ANOVA

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	189419.025	8	23677.378	11.116	.000
Within Groups	110764.122	52	2130.079		
Total	300183.148	60			

Το ίδιο αποδεικνύει και ο πίνακας Robust με τις τιμές του sig.=0.000

Πίνακας 79

Robust Tests of Equality of Means

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικ

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Welch	35.205	8	6.167	.000
Brown-Forsythe	6.979	8	4.642	.028

a. Asymptotically F distributed.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα περιγραφικά στοιχεία σχετικά με τον εργασιακό τομέα της μητέρας με τον πίνακα των περιγραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων (πίνακας Descriptives).

Πίνακας 80

Descriptives

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
άνεργος/η	11	100.8182	41.76558	12.59280	72.7597	128.8767	46.00	175.00
οικιακά	18	148.8333	69.17263	16.30415	114.4346	183.2321	67.00	283.00
ανειδίκευτο χειρωνακτικό επάγγελμα	3	126.0000	11.00000	6.35085	98.6745	153.3255	115.00	137.00
ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων	1	139.0000	.	.	.	.	139.00	139.00
παροχή υπηρεσιών εστίασης ή πωλήσεις	1	285.0000	.	.	.	.	285.00	285.00
υπάλληλος γραφείου	4	220.5000	71.02347	35.51174	107.4858	333.5142	158.00	283.00
τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα	8	221.6250	65.98038	23.32759	166.4640	276.7860	162.00	304.00
επιστημονικό επάγγελμα	13	204.0000	47.98958	13.30992	175.0002	232.9998	160.00	314.00
διοικητικός υπάλληλος	2	189.5000	6.36396	4.50000	132.3221	246.6779	185.00	194.00
Total	61	168.4590	70.73226	9.05634	150.3436	186.5744	46.00	314.00

Υπάρχει, επίσης, ομοιογένεια στο δείγμα με sig.=0.038.

Πίνακας 81

Test of Homogeneity of Variances

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.428 ^a	6	52	.038

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης.

Ο πίνακας Anova με $F=4.824$ και $\text{sig.}=0.000$ καταγράφει την στατιστική διαφορά που υπάρχει.

Πίνακας 82

ANOVA

Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	127871.636	8	15983.955	4.824	.000
Within Groups	172311.511	52	3313.683		
Total	300183.148	60			

Σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων στους μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων με το t-test for independent samples

Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων στους μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό και εργασιακό επίπεδο με το t-test for Independent sample test.

Η κατηγοριοποίηση για λόγους χρήσης του t-test έγινε με τον εξής τρόπο για το μορφωτικό επίπεδο:

1 → Χαμηλό

Όπου συμπεριλαμβάνονται:

Απόφοιτος δημοτικού

Απόφοιτος γυμνασίου

Απόφοιτος λυκείου

2→Υψηλό

Όπου συμπεριλαμβάνονται:

Απόφοιτος μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ΙΕΚ

Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΤΕΙ, ΑΕΙ)

Μεταπτυχιακό

Η κατηγοριοποίηση για λόγους χρήσης του t-test έγινε με τον εξής τρόπο για το εργασιακό επίπεδο:

1→Χαμηλό

Όπου εμπεριέχει τα εξής:

Άνεργος/η

Οικιακά

Ανειδίκευτο χειρονακτικό επάγγελμα

Οδηγός μέσων μεταφοράς

Χειριστής/στρια μηχανημάτων

Ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων

Γεωργικό, κτηνοτροφικό, δασοκομικό ή αλιευτικό επάγγελμα

Υπηρεσίες προστασίας

Παροχή υπηρεσιών εστίασης ή πωλήσεις

2→Υψηλό

Με τις εξής επιλογές:

Υπάλληλος γραφείου

Τεχνολογικό ή μηχανικό επάγγελμα

Επιστημονικό επάγγελμα

Διοικητικός υπάλληλος

Στρατιωτικό ή αστυνομικό επάγγελμα

Πίνακας 83

Group Statistics					
	Τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	Ε' τάξη	31	146.7097	45.50472	8.17289
	ΣΤ' τάξη	30	190.9333	84.74014	15.47136

Πίνακας 84

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
				t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.						Lower	Upper
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	Equal variances assumed	18.549	.000	-2.551	59	.013	-44.22366	17.33699	-78.91489	-9.53242
	Equal variances not assumed			-2.527	44.122	.015	-44.22366	17.49740	-79.48460	-8.96271

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα, πόσοι μαθητές είναι στην κάθε τάξη, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Στον δεύτερο πίνακα παρουσιάζεται ο πίνακας IndependentSamplestest. Το significant, $p = 0,00 < 0,05$ επομένως η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης της τάξης Ε διαφέρει από της Στ.

Α) Μορφωτικό επίπεδο πατέρα σε σχέση με την επίδοση σε αναγνωστική ευχέρεια, και αναγνωστική κατανόηση:

Πίνακας 85

Group Statistics					
	Μορφωτικό_επίπεδο_πατέρα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	χαμηλό	24	106.2917	35.94014	7.33625
	υψηλό	37	208.7838	57.14365	9.39436

Πίνακας 86

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	Equal variances assumed	7.986	.006	-7.827	59	.000	-102.49212	13.09422	-128.69359	-76.29065
	Equal variances not assumed			-8.599	58.970	.000	-102.49212	11.91950	-126.34324	-78.64099

Στον πρώτο πίνακα καταχωρήθηκαν 24 ερωτηθέντες με χαμηλό το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και 37 ερωτηθέντες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Στον δεύτερο πίνακα το significant, $p = 0,006 < 0,05$. Επομένως, η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι διαφορετική, όταν ο πατέρας έχει χαμηλό ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Β) Μορφωτικό επίπεδο μητέρας σε σχέση με την επίδοση σε αναγνωστική ευχέρεια, και αναγνωστική κατανόηση:

Πίνακας 87

Group Statistics					
	Μορφωτικό_επίπεδο_μητέρας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	χαμηλό	23	104.3913	35.49358	7.40092
	υψηλό	38	207.2368	57.16710	9.27373

Πίνακας 88

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	Equal variances assumed	7.443	.008	-7.756	59	.000	-102.84554	13.25998	-129.37869 -76.31238
	Equal variances not assumed			-8.668	58.934	.000	-102.84554	11.86489	-126.58769 -79.10338

Στον αρχικό πίνακα καταχωρήθηκαν 23 ερωτηθέντες με χαμηλό το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και 38 ερωτηθέντες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Στον δεύτερο πίνακα το significant, $p = 0,015 < 0,05$. Επομένως η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι διαφορετική, όταν η μητέρα έχει χαμηλό ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Γ) Επαγγελματικό επίπεδο πατέρα σε σχέση με την επίδοση σε αναγνωστική ευχέρεια, και αναγνωστική κατανόηση:

Πίνακας 89

Group Statistics					
	Επαγγελματικό_επίπεδο_πατέρα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	χαμηλό	25	100.8182	41.76558	12.59280
	υψηλό	36	148.8333	69.17263	16.30415

Πίνακας 90

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις	Equal variances assumed	1.853	.185	-2.074	27	.048	-48.01515	23.14902	-95.51301 -51.730
	Equal variances not assumed			-2.331	26.999	.027	-48.01515	20.60106	-90.28513 -5.74518

Στον αρχικό πίνακα καταχωρήθηκαν 25 ερωτηθέντες με χαμηλό το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα και 36 ερωτηθέντες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Στον δεύτερο πίνακα το significant, $p = 0,185 > 0,05$. Επομένως, η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι ίση όταν ο πατέρας έχει χαμηλό ή υψηλό επαγγελματικό επίπεδο.

Δ) Επαγγελματικό επίπεδο μητέρας σε σχέση με την επίδοση σε αναγνωστική ευχέρεια, και αναγνωστική κατανόηση:

Πίνακας 91

Group Statistics					
Επαγγελματικό_επίπεδο_μητέρας		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις	χαμηλό	34	135.0000	64.68666	11.09367
	υψηλό	27	210.5926	54.10265	10.41206

Πίνακας 92

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις	Equal variances assumed	.023	.881	-4.867	59	.000	-75.59259	15.53158	-106.67121 -44.51397
	Equal variances not assumed			-4.968	58.817	.000	-75.59259	15.21448	-106.03868 -45.14650

Στον αρχικό πίνακα καταχωρήθηκαν 34 ερωτηθέντες με χαμηλό το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας και 36 ερωτηθέντες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Στον δεύτερο πίνακα το significant, $p = 0,981 > 0,05$. Επομένως η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι ίση όταν η μητέρα έχει χαμηλό ή υψηλό επαγγελματικό επίπεδο.

7.3 Συσχέτιση αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης

Στατιστική συσχέτιση της κατανόησης με την ευχέρεια στις δύο υποομάδες του δείγματος (στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα).

Τέλος, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης. Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση συσχέτισης της κατανόησης με την ευχέρεια στις δύο υποομάδες του δείγματος, στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και στους μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 93

Correlations			
		Αναγνωστική_κατανόηση_Σύνολο	Αναγνωστική_ευχέρεια_ποσοστό
Αναγνωστική_κατανόηση_Σύνολο	Pearson Correlation	1	-.485**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	61	61
Αναγνωστική_ευχέρεια_ποσοστό	Pearson Correlation	-.485**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	61	61

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

Συσχετίζοντας την αναγνωστική κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια φάνηκε πως υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Αποτέλεσμα Α) Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι η αναγνωστική κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια έχουν σχέση.

Πίνακας 94

Correlations

		Αναγνωστική_κατανόηση_Σύνολο	Καταγωγή_πατέρας	Καταγωγή_μητέρας
Αναγνωστική_κατανόηση_Σύνολο	Pearson Correlation	1	.711**	.709**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	61	61	61
Καταγωγή_πατέρα	Pearson Correlation	.711**	1	.991**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	61	61	61
Καταγωγή_μητέρας	Pearson Correlation	.709**	.991**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	61	61	61

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

Συσχετίζοντας την αναγνωστική κατανόηση και την καταγωγή του πατέρα και της μητέρας του παιδιού, φάνηκε πως υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους με $p = 0,711$ και $p = 0,709$ σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 95

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση			Total
			πολύ χαμηλή	χαμηλή	πολύ υψηλή	
Καταγωγή_πατέρα	ελληνική	Count	34	6	0	40
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	85.0%	31.6%	0.0%	65.6%
	αλβανική	Count	6	6	0	12
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	15.0%	31.6%	0.0%	19.7%
γεωργιανή	Count		0	1	0	1
	% within Αναγνωστική_κατανόηση		0.0%	5.3%	0.0%	1.6%
Ρομά	Count		0	6	2	8
	% within Αναγνωστική_κατανόηση		0.0%	31.6%	100.0%	13.1%
Total		Count	40	19	2	61
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Πίνακας 96

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.076 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	32.305	6	.000
Linear-by-Linear Association	26.611	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 8 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Πραγματοποιώντας συσχέτιση και με την μέθοδο Pearson, εξετάστηκαν αναλυτικά τα ποσοστά της καταγωγής του πατέρα στον πρώτο πίνακα και στον δεύτερο πίνακα με το $p = 0,000$. Επομένως, υπάρχει στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 97

Crosstab

			Αναγνωστική_κατανόηση			Total
			πολύ χαμηλή	χαμηλή	πολύ υψηλή	
Καταγωγή_μητέρας	ελληνική	Count	33	6	0	39
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	82.5%	31.6%	0.0%	63.9%
	αλβανική	Count	7	6	0	13
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	17.5%	31.6%	0.0%	21.3%
	ρωσική	Count	0	1	0	1
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	0.0%	5.3%	0.0%	1.6%
	Ρομά	Count	0	6	2	8
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	0.0%	31.6%	100.0%	13.1%
Total		Count	40	19	2	61
		% within Αναγνωστική_κατανόηση	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Πίνακας 98

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.093 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	31.326	6	.000
Linear-by-Linear Association	26.355	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 8 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Εξετάστηκαν αναλυτικά τα ποσοστά της καταγωγής της μητέρας στον πρώτο πίνακα και στον δεύτερο πίνακα με το $p = 0,000$. Επομένως, υπάρχει στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 99

Correlations

		Καταγωγή_πατέρας	Καταγωγή_μητέρα	Αναγνωστική_κατανόηση	Αναγνωστική_ευχέρεια	Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης
Καταγωγή_πατέρας	Pearson Correlation	1	.991**	.666**	-.652**	-.680**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	61	61	61	61	61
Καταγωγή_μητέρας	Pearson Correlation	.991**	1	.663**	-.664**	-.694**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	61	61	61	61	61
Αναγνωστική_κατανόηση	Pearson Correlation	.666**	.663**	1	-.418**	-.420**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.001
	N	61	61	61	61	61
Αναγνωστική_ευχέρεια	Pearson Correlation	-.652**	-.664**	-.418**	1	.972**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001		.000
	N	61	61	61	61	61
Άθροισμα Αναγνωστικής Ευχέρειας + Σωστές Απαντήσεις Αναγνωστικής Κατανόησης	Pearson Correlation	-.680**	-.694**	-.420**	.972**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.000	
	N	61	61	61	61	61

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

Ο τελευταίος πίνακας παρουσιάζει την συσχέτιση χωριστά της αναγνωστικής κατανόησης και της αναγνωστικής ευχέρειας με την καταγωγή του πατέρα και της μητέρας. Η καταγωγή του πατέρα έχει υψηλή αρνητική συσχέτιση με την αναγνωστική κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια με τιμές -0,066 και -0,652 σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Η καταγωγή της μητέρας έχει υψηλή θετική συσχέτιση

με την αναγνωστική κατανόηση και υψηλή αρνητική συσχέτιση με την αναγνωστική ευχέρεια με τιμές 0,063 και -0,664 σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01.

7.4 Σύνοψη στατιστικών αποτελεσμάτων.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με το Spss αναδύθηκαν συγκεκριμένα συμπεράσματα.

1. Η καταγωγή του πατέρα επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια του μαθητή στο σχολείο. Επίσης, η καταγωγή της μητέρας επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια του μαθητή στο σχολείο.
2. Η καταγωγή του πατέρα επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή. Η καταγωγή της μητέρας επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή.
3. Η αναγνωστική ευχέρεια και η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται από την τάξη στην οποία βρίσκεται ο μαθητής.
4. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή. Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση του μαθητή.
5. Ωστόσο, το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση του μαθητή. Το ίδιο ισχύει και για το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας, δεν επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια και αναγνωστική κατανόηση του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν, απαντούν στα ερωτήματα αναδεικνύοντας σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αναγνωστική επίδοση ανάμεσα στους μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα, και πιο συγκεκριμένα, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση.

8.1.1 Η αναγνωστική ευχέρεια σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Πρώτη υπόθεση: Η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών θα διαφοροποιείται σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Η καταγωγή του πατέρα, και της μητέρας επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή στην αναγνωστική ευχέρεια. Ως εκ τούτου φαίνεται ότι η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών θα διαφοροποιείται σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Ειδικότερα, οι μαθητές όπου η μητέρα δεν έχει ελληνική καταγωγή ή έχει καταγωγή Ρομά, έχουν επιδόσεις που κυμαίνονται από πολύ χαμηλές μέχρι μέτριες. Ενώ στους μαθητές με ελληνική καταγωγή, μη Ρομά τα ποσοστά είναι πιο «μοιρασμένα» και έχοντας ποσοστό στις υψηλές επιδόσεις και στις πολύ υψηλές. Παρατηρήθηκε, επίσης, πως οι μαθητές, όπου ο πατέρας δεν έχει ελληνική καταγωγή ή έχει καταγωγή Ρομά, έχουν επιδόσεις κυμαίνονται από πολύ χαμηλές μέχρι μέτριες. Ενώ στους μαθητές με ελληνική καταγωγή, μη Ρομά τα ποσοστά είναι πιο «μοιρασμένα» και έχοντας ποσοστό στις υψηλές επιδόσεις και στις πολύ υψηλές. Οι έρευνες φαίνεται να συμφωνούν με το εύρημα της έρευνας (Κερτσέκ, Καρνιαβούρα, & Σουλοβάρι, 2015. Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

8.1.2 Η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Δεύτερη υπόθεση: Η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών θα διαφοροποιείται σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα.

Η καταγωγή του πατέρα, και της μητέρας επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή στην αναγνωστική κατανόηση. Ως εκ τούτου φαίνεται ότι η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών θα διαφοροποιείται σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Οι έρευνες φαίνεται να συμφωνούν με το εύρημα της έρευνας (Κερτσέκ, Καρνιαβούρα, & Σουλοβάρι, 2015. Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

8.1.3 Η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων

Τρίτη υπόθεση: Η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων διαφοροποιείται.

Η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι διαφορετική, όταν ο πατέρας έχει χαμηλό ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι διαφορετική, όταν η μητέρα έχει χαμηλό ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαφοροποιείται.

Ωστόσο, η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι ίση όταν ο πατέρας έχει χαμηλό ή υψηλό επαγγελματικό επίπεδο. Επίσης, η μέση τιμή αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης είναι ίση όταν η μητέρα έχει χαμηλό ή υψηλό επαγγελματικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό εργασιακό επίπεδο των γονέων δε διαφοροποιείται. Οι έρευνες φαίνεται να συμφωνούν με το εύρημα της έρευνας (Κέλμαλη, 2015. Πολύζου, 2016. Τσιγκουνάκη, 2013).

8.1.4 Η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση

Τέταρτη υπόθεση: Υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση.

Συσχετίζοντας την αναγνωστική κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια φάνηκε πως υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Οι έρευνες φαίνεται να συμφωνούν με το εύρημα της έρευνας

(Breznitz, 1991. 1997. 1997. 1997. 2001. Deno, Mirkin & Chiang, 1982. Fuchs et al, 1988. Hasbrouk & Tindal, 1992. Hudson et al, 2005. Klauda, & Guthrie, 2008. Martelli et al, 2014. Meisinger, Bloom, & Hynd 2010. Torgesen & Hudson 2006. Rasinski, 1989. 1990. 2004. Roberts, Torgesen, Boardman, & Scammacca, 2008. Schwanenflugel et al, 2004. Wolf, O'Rourke, Gidney, Lovett, Cirino, & Morris, 2002. Πόρποδας 2002. Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008).

8.1.5 Διαφοροποιείται η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων

Πέμπτη υπόθεση: Η αναγνωστική κατανόηση διαφοροποιείται σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό/εργασιακό επίπεδο των γονέων;

Η καταγωγή του πατέρα, και της μητέρας επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή στην αναγνωστική κατανόηση. Επίσης, η αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλό και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαφοροποιείται. Οι έρευνες φαίνεται να συμφωνούν με το εύρημα της έρευνας (Κερτσέκ, Καρνιαβούρα, & Σουλοβάρι, 2015. Ινστιτούτο, 2011, σσ.14-33).

8.2 Περιορισμοί

Η υλοποίηση της έρευνας υπόκειται, βεβαίως, και σε περιορισμούς. Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας έγκειται στο δείγμα. Πρώτο περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι η δειγματοληψία είναι βολική και το δείγμα είναι 61 μαθητές και όλοι φοιτούν σε σχολεία της Αθήνας. Η πανδημία περιόρισε το δείγμα της έρευνας, διότι ένα μεγάλο διάστημα της σχολικής χρονιάς τα σχολεία ήταν κλειστά, γεγονός που δυσχέρανε τη συλλογή του δείγματος. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής και Γ1 την ελληνική γλώσσα. Ο συγκεκριμένος περιορισμός έχει αρνητική επίπτωση στην αξιοπιστία της σύγκρισης των δύο ομάδων. Δυστυχώς δεν εντοπίστηκαν περισσότεροι μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Συνοψίζοντας, οι προαναφερθέντες περιορισμοί καθιστούν σαφές το γεγονός, ότι η ερμηνεία του αναγνωστικού προφίλ ενός μαθητή δεν δύναται, αλλά ούτε είναι και γόνιμο, να είναι απόλυτη, διότι οι επιδόσεις κάθε μαθητή, όσον αφορά στην ευχέρεια και στα διάφορα επίπεδα κατανόησης, δύνανται να αντανakλούν τις πραγματικές του ικανότητες, όμως

είναι πιθανόν, παράλληλα, να επηρεάζονται από ποικίλους αστάθμητους συναισθηματικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες. Τέλος, το μικρό, και βολικό δείγμα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

8.3 Προτάσεις

Τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας οδηγούν στη σύσταση προτάσεων για τη μελλοντική έρευνα, καθώς επιτρέπουν ερωτήματα που δύνανται να μελετηθούν περαιτέρω μελλοντικά. Ως εκ τούτου, προτείνεται σε μελλοντική έρευνα η σύγκριση της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα σε ισάριθμο δείγμα με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων μαθητών από άλλες πόλεις, και από την επαρχία.

Προτείνεται, ακόμη, η σύγκριση της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα, αναφορικά με τους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση, όπως η μνήμη, η κατεκτημένη γνώση, η επίδραση συνεπαγωγών, τα εσωτερικά κίνητρα και η μεταγνώση. Επίσης, θεωρείται γόνιμο να εξεταστεί, αν και κατά πόσο κατά πόσο οι κειμενικοί παράγοντες διαφοροποιούν την κατανόηση σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα. Τέλος, προτείνεται η διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης σε μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα, και σε μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα και κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται.

8.4 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας οδηγούν σε εκπαιδευτικές προεκτάσεις για τη μελλοντική διδακτική πράξη. Το γεγονός ότι η καταγωγή, και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, και της μητέρας επηρεάζουν την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή αναδεικνύει το γεγονός ότι οι μαθητές με Γ1, και με Γ2 την ελληνική έχουν διαφοροποιημένες επιδόσεις. Οι μαθητές με Γ2 την ελληνική, αλλά και οι μαθητές Ρομά, αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες, τις οποίες το σύγχρονο σχολείο, και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός καλούνται να αντιμετωπίζουν με κατάλληλες διαπολιτισμικές στρατηγικές.

8.5 Τελικά συμπεράσματα

Τα τελικά συμπεράσματα που απορρέουν από την παρούσα έρευνα είναι, ότι υφίσταται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών με Γ1, και με Γ2 την ελληνική στην αναγνωστική ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση ανά τάξη, καθώς οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται. Ως εκ τούτων, τα ευρήματα οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα ότι, οι μαθητές με Γ2 την ελληνική γλώσσα διαβάζουν με στατιστικώς σημαντικά λιγότερη αναγνωστική ευχέρεια από τους συμμαθητές τους με Γ1 την ελληνική και κατανοούν, επίσης, σε πιο περιορισμένο βαθμό το κείμενο που διαβάζουν.

Πρωταρχικός σκοπός της έρευνας συνίσταται να τονιστεί η πολυπλοκότητα και η σημαντικότητα της κατανόησης, ως ένας βασικός παράγοντας της αναγνωστικής διαδικασίας. Παράλληλα, απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να τονιστεί η σημαντικότητα της υποστήριξης των μαθητών με Γ2 την ελληνική, καθώς και των μαθητών με γονείς με χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο στην αναγνωστική διαδικασία, αλλά και στη γενικότερη σχολική σταδιοδρομία. Ως εκ τούτου, κρίνεται θεμιτό να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας, και κατανόησης με σκοπό να εντοπιστούν οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες. Με αυτό τον τρόπο η ανίχνευση μπορεί να είναι πιο εύκολη, με σκοπό την κατάλληλη διδακτική υποστήριξη που κάθε μαθητής δικαιούται, γεγονός που συνιστά τον ευρύτερο σκοπό της παρούσας έρευνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Υπεύθυνη Δήλωση συναίνεσης γονέα ή κηδεμόνα					
Δηλώνω	ότι	επιτρέπω	στον/στην		
.....					
μαθητή/μαθήτρια	στην	τάξη	της	σχολικής	μονάδας
..... να συμμετάσχει ανώνυμα στην έρευνα της					
μεταπτυχιακής φοιτήτριας του ΕΚΠΑ, Λαμπρινής Σιούλη, η οποία θα διακόψει τη χορήγηση του τεστ					
σε περίπτωση που ο γιος μου/ η κόρη μου εκδηλώσει άγχος, δυσφορία ή ότι επιθυμεί να μη συνεχίσει					
τη διαδικασία και θα τον συνοδέψει στην τάξη του/της.					
Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα			Ημερομηνία		
.....			/..../2019		
Υπογραφή					
.....					

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία των ερωτώμενων δε θα κοινοποιηθούν προς τρίτους.

Ονοματεπώνυμο πατέρα:.....

Ονοματεπώνυμο μητέρας:.....

Τηλέφωνο επικοινωνίας (προαιρετικό):.....

Παρακαλώ σημειώστε X στο πεδίο που σας αντιπροσωπεύει:

Καταγωγή πατέρα	
Ελλάδα	
Αλβανία	
Βουλγαρία	
Άλλο (σημειώστε χώρα καταγωγής)	.....

Καταγωγή μητέρας	
Ελλάδα	
Αλβανία	
Βουλγαρία	
Άλλο (σημειώστε χώρα καταγωγής)	.....

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:	
Απόφοιτος δημοτικού	
Απόφοιτος γυμνασίου	

Απόφοιτος λυκείου	
Απόφοιτος μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (IEK)	
Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ATEI, AEI)	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:	
Απόφοιτη δημοτικού	
Απόφοιτη γυμνασίου	
Απόφοιτη λυκείου	
Απόφοιτη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (IEK)	
Απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ATEI, AEI)	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

Σημειώστε στο αντίστοιχο πεδίο το επάγγελμα που ασκείτε:

Επάγγελμα πατέρα	
Διευθυντικό ή διοικητικό επάγγελμα	.....
Επιστημονικό ή καλλιτεχνικό επάγγελμα	.....
Τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα	.....

Υπάλληλος γραφείου ή εξυπηρέτησης πελατών	.....
Παροχή υπηρεσιών εστίασης, αισθητικής ή πωλήσεις	.....
Υπηρεσίες προστασίας	.....
Γεωργικό, κτηνοτροφικό, δασοκομικό ή αλιευτικό επάγγελμα	.....
Ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων	.....
Χειρισμός μηχανημάτων ή συναρμολόγηση εξοπλισμών	.....
Επάγγελμα οδηγού μέσων μεταφοράς ή χειρισμού κινητού εξοπλισμού	.....
Ανειδίκευτο χειρωνακτικό επάγγελμα ή οικιακά	.....
Ένοπλες δυνάμεις	.....
Άνεργος	.....
Ημιαπασχολούμενος	.....

Επάγγελμα μητέρας	
Διευθυντικό ή διοικητικό επάγγελμα	.....
Επιστημονικό ή καλλιτεχνικό επάγγελμα	.....
Τεχνολογικό, τεχνικό ή μηχανικό επάγγελμα	.....
Υπάλληλος γραφείου ή εξυπηρέτησης πελατών	.....
Παροχή υπηρεσιών εστίασης, αισθητικής ή πωλήσεις	.....
Υπηρεσίες προστασίας	.....
Γεωργικό, κτηνοτροφικό, δασοκομικό ή αλιευτικό επάγγελμα	.....
Ειδικευμένο τεχνικό επάγγελμα ή επάγγελμα δομικών έργων	.....
Χειρισμός μηχανημάτων ή συναρμολόγηση εξοπλισμών	.....

Επάγγελμα οδηγού μέσω μεταφοράς ή χειρισμού κινητού εξοπλισμού	.....
Ανειδίκευτο χειρωνακτικό επάγγελμα ή οικιακά	.....
Ένοπλες δυνάμεις	.....
Άνεργη	.....
Ημιαπασχολούμενη	.....

Άτυπο τεστ αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης.

Άσκηση αναγνωστικής ευχέρειας.

Εκφώνηση: Διάβασε όσο πιο γρήγορα και καλά μπορείς το κείμενο. Έχεις χρόνο για να το διαβάσεις ένα λεπτό. Πρόσεχε τους τόνους. Αν δυσκολεύεσαι σε κάποια λέξη θα στη διαβάσω εγώ και θα συνεχίσεις την ανάγνωση. Θα ξεκινήσεις να διαβάζεις μόλις σου πω.

«Το 2000 θα έχουμε αυτοκίνητα που πετάνε.» Για κάποιο λόγο αυτή η προφητεία προηγούμενων δεκαετιών για τον 21ο αιώνα ήταν η πιο δημοφιλής. Ίσως γιατί είναι μια εικόνα εντυπωσιακή, ίσως γιατί εξέφραζε δύο βασικά πράγματα: την ανάγκη της άνεσης στη μετακίνηση σε δεκαετίες που το μπουτιλιάρισμα ήταν ήδη εφιάλτης για τον κάτοικο των πόλεων, και το παντοτινό απωθημένο του ανθρώπου να πετάξει. Κάθε όνειρο μελλοντικό πρέπει να περιέχει και λίγη πτήση.

Αυτοκίνητα που πετάνε δεν έχουμε κι έτσι μοιάζει η εξέλιξη της τεχνολογίας να μην έφτασε τις προσδοκίες μας. Όμως κι εμείς θα έπρεπε να προσέχουμε τι ευχόμαστε. Ένα μπουτιλιάρισμα στον ουρανό δεν είναι απαραίτητα πιο ευχάριστο, κι η πιθανή «κακιά στιγμή» θα είχε πολύ μεγαλύτερο ρίσκο. Η επιστήμη και η τεχνολογία ακόμη κι αν αγαπάμε να τις μισούμε ή καλύτερα να τις φοβόμαστε και να τους φορτώνουμε τις ευθύνες για την κακή χρήση που εμείς τους κάνουμε, έχουν κάνει τη ζωή μας πιο εύκολη, πιο άνετη και με περισσότερη πληροφορία. Έχουν εν τέλει αλλάξει προς το καλύτερο το βιοτικό μας επίπεδο.

Σήμερα βρισκόμαστε πάλι εν μέσω μια νέας εξέλιξης, μιας νέας εποχής. Η τεχνητή νοημοσύνη και ο ψηφιακός μετασχηματισμός είναι ήδη πραγματικότητα, παρότι δεν έχουμε ρομπότ να μας κάνουν τις δουλειές του σπιτιού. Όπως τα ιπτάμενα αμάξια, έτσι κι αυτό υπήρξε εξαιρετικά δημοφιλές ως συλλογική τεχνολογική φαντασίωση περασμένων δεκαετιών. Όμως τεχνητή νοημοσύνη είναι και οι χάρτες στο κινητό μας τηλέφωνο, που μας δείχνουν όχι μόνο τη διαδρομή, αλλά και την κίνηση που θα συναντήσουμε.

Μεγάλες αυτοκινητοβιομηχανίες, πρωτοπόρες στην καινοτομία «βάζουν μπρος τις μηχανές», επιστρατεύουν όλες τις τεχνολογίες που έχουν στη διάθεσή τους, προκειμένου να κάνουν τη ζωή μας πιο εύκολη και ασφαλή. Επενδύουν στην τεχνολογία με στόχο να διευκολύνουν την καθημερινότητα μας. Όπως όλοι οι πραγματικά καινοτόμοι αντιλαμβάνονται ότι η ψηφιακή μετάβαση θα επιτύχει μόνο αν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνία. Γιατί τελικά το στοίχημα σε σχέση με την τεχνολογία δεν είναι τα εντυπωσιακά εργαλεία και η εκπλήρωση ανώριμων φαντασιώσεων. Κόντρα σε φοβίες και προκαταλήψεις, μόνος δρόμος αυτή τη φορά είναι άνθρωποι και μηχανές να πορευτούν μαζί.

Πηγή: <https://www.kathimerini.gr/life/technology/1043932/protoporia-kai-technologia-me-epikentro-ton-anthropo/>

Άσκηση αναγνωστικής κατανόησης.

Εκφώνηση: Διάβασε τα κείμενα και κύκλωσε τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση.

Κείμενο 1. Ο Βασιλιάς και το αλάτι (Λιβυκό Λαϊκό Παραμύθι)

Ήταν κάποτε ένας βασιλιάς που ρώτησε τις τρεις κόρες του πόσο τον αγαπούν. Η μεγαλύτερη απάντησε όσο το χρυσάφι, η μεσαία όσο τον ήλιο και το φεγγάρι ενώ η μικρότερη όσο το αλάτι. Ο βασιλιάς έγινε έξαλλος με την τρίτη του κόρη καθώς πίστευε πως το μέγεθος της αγάπης της κόρης του ήταν ασήμαντο. Την έδιωξε από το παλάτι λέγοντάς της πως δε θέλει να την ξανά δει.

Η κοπέλα περιπλανήθηκε για χρόνια με μεγάλο παράπονο που τόσο άδικο την έδιωξε ο πατέρας της. Ένας πρίγκιπας που την είδε την ερωτεύτηκε και την παντρεύτηκε. Μετά από πολλά χρόνια έμαθε πως, στο δικό της βασίλειο, θα έδιναν γεύμα προς τιμήν του πατέρα της. Διέταξε όλα τα φαγητά που θα σερβιριστούν να είναι ανάλατα και να μη δοθεί αλάτι, όσο και αν ζητήσουν.

Όταν ο πατέρας της άρχισε να τρώει, πέταξε θυμωμένος το κουτάλι και είπε πως είναι όλα άνοστα. Ζήτησε να του δώσουν αλάτι. Αρνήθηκαν και θύμωσε ακόμα

πιο πολύ. «Θα φύγω», φώναζε, «αφού δε μπορείτε να μου δώσετε κάτι τόσο σημαντικό όσο το αλάτι». Και τότε, η κοπέλα απάντησε, «μα εσείς κάποτε διώξετε την κόρη σας επειδή σας είπε πως σας αγαπάει σαν το αλάτι». Ο βασιλιάς την αναγνώρισε και έπεσε στα πόδια της με κλάματα παρακαλώντας να τον συγχωρέσει. Η κοπέλα τον συγχώρεσε.

Α. Τι θεωρούσε ο βασιλιάς ασήμαντο;

1. Το χρυσάφι.
2. Τον ήλιο.
3. Το αλάτι.
4. Την αγάπη της κόρης του.

Β. Πώς τιμώρησε την τρίτη κόρη του;

1. Την εξόρισε.
2. Της πήρε το χρυσάφι.
3. Την έστειλε να παντρευτεί.
4. Δεν την ξαναείδε ποτέ..

Γ. Πώς αισθάνθηκε η κόρη του.

1. Χάρηκε.
2. Λυπήθηκε.
3. Ήταν αδιάφορη.
4. Δεν αναφέρεται πώς αισθάνθηκε.

Δ. Τι ζήτησε η κόρη για τα φαγητά στο τραπέζι;

1. Να μην έχουν αλάτι.
2. Να είναι πολύ αλμυρά.
3. Να είναι πολύ γλυκά.
4. Να έχουν άσχημη γεύση.

Ε. Για ποιο λόγο το έκανε αυτό η κόρη;

1. Για να δείξει στον πατέρα της ότι δεν πρέπει να υποτιμά τα μικρά πράγματα στη ζωή.

2. Για να τον εκδικηθεί.
3. Για να του δείξει πόσο αγαπά το αλάτι.
4. Για να τον κάνει να κλάψει.

Κείμενο 2. Η εκπαίδευση των γυναικών στην αρχαία Ελλάδα.

Ο Πλάτων είναι ο πρώτος που ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των γυναικών, τις συζύγους των φυλάκων στην κοινότητα που περιγράφεται στην Πολιτεία. Δεν τις αντιμετωπίζει μόνο ως συζύγους, αλλά θεωρεί πως θα πρέπει και εκείνες να λαμβάνουν μέρος στη διοίκηση της ιδανικής πολιτείας ως φύλακες. Θεωρεί πως οι γυναίκες των φυλάκων είναι ικανές για δημιουργική συνεισφορά στο κτίσιμο της κοινότητας, αλλά δεν περιμένει πως αυτό θα το κάνουν μέσω της οικογενειακής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο αντιτίθεται στην επικρατούσα άποψη πως οι γυναίκες είναι μόνο για να κάνουν παιδιά και να φροντίζουν το νοικοκυριό τους. Παραδέχεται πως διαθέτουν λιγότερη σωματική ρώμη, αλλά αυτό δεν μπορεί να τις εμποδίσει από το να μοιράζονται τα καθήκοντα των φυλάκων. Αν, λοιπόν, είναι ικανές να κάνουν την ίδια δουλειά, τότε δικαιούνται τροφής και παιδείας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο θα πρέπει να εκπαιδεύονται στη μουσική, στη γυμναστική και στον πόλεμο, όπως ακριβώς οι άνδρες.

Πηγή: <https://el.wikipedia.org/>

A. Στην εκπαίδευση ποιων γυναικών αναφέρεται ο Πλάτων στο έργο του, Πολιτεία;

5. Στις γυναίκες- φύλακες.
6. Στις συζύγους των φυλάκων.
7. Στις γυναίκες της κοινότητας.
8. Στις νοικοκυρές.

B. Πώς αντιμετωπίζει ο Πλάτων τις γυναίκες;

1. Ως συζύγους.
2. Ως μητέρες.
3. Ως μέρος στη διοίκηση της ιδανικής πολιτείας.

4. Ως νοικοκυρές.

Γ. Τι είναι η σωματική ρώμη;

1. Η δύναμη.
2. Το θάρρος.
3. Η ευελιξία.
4. Η ευστροφία.

Δ. Πώς μπορούν να συνεισφέρουν οι γυναίκες;

1. Μέσα από την ανατροφή των παιδιών.
2. Μέσα από το νοικοκυριό.
3. Μέσα από το χτίσιμο.
4. Με το να μοιράζονται τα καθήκοντα των φυλάκων.

Ε. Η άποψη του Πλάτωνα για τις γυναίκες

1. Συμβάδιζε με την εποχή του.
2. Ήταν οπισθοδρομική για την εποχή του.
3. Ήταν πρωτοποριακή για την εποχή του.
4. Δεν συμφωνούσε καθόλου με την εποχή του.

Κείμενο 3. Ο πολιτισμός των Ίνκας

Οι Ίνκας δημιούργησαν την μεγαλύτερη αμερικανική αυτοκρατορία. Προς το τέλος του 14ου αιώνα, η αυτοκρατορία άρχισε να επεκτείνεται από την αρχική της περιοχή προς την περιοχή Κούζκο, που βρίσκεται στη Νότια Αμερική. Σταμάτησε όμως απότομα με την ισπανική επιδρομή κατευθυνόμενη το 1532. Οι Ίνκας ονόμασαν την επικράτεια τους «Τα τέσσερα μέρη». Μια επικράτεια, με ποικίλα εδάφη και κλίματα, που καταλάμβανε μια μεγάλη ερημική έκταση εδάφους, διακεκομμένη από πλούσιες δεντροστοιχίες, ψηλές κορυφές και βαθιές εύφορες κοιλάδες των Άνδεων και κορυφές των βουνών του τροπικού δάσους της Ανατολής.

Η κέτσουα ήταν η επίσημη γλώσσα και την χρησιμοποιούσαν οι περισσότερες κοινότητες μέχρι την άφιξη των Ισπανών, αλλά υπήρχαν τουλάχιστον είκοσι τοπικές

διάλεκτοι στα περισσότερα μέρη της αυτοκρατορίας. Όταν οι Ισπανοί έφθασαν στο Περού το 1532, οι Ίνκας είχαν εγκαταστήσει την κυριαρχία τους στην άνω χώρα και στα πεδινά παράλια των Άνδεων. Η αυτοκρατορία τους απλωνόταν από το Κούσκο ως την Κολομβία στο βορρά και ως τη Χιλή και την Αργεντινή στο νότο. Όσο και αν η επέκταση αυτή ήταν όψιμη, τους εξασφάλισε γρήγορα την κληρονομιά μιας πολιτισμικής παράδοσης για την οποία πολλοί λαοί είχαν συμβάλει στο πέρασμα αρκετών χιλιετιών, ώστε να σφυρηλατηθεί και να εμπλουτισθεί.

Πηγή: <https://www.americalatina.gr/%CE%BF-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B9%CE%BD%CE%BA%CE%B1%CF%82/>

Α. Πόσο διήρκεσε η επέκταση της αυτοκρατορίας των Ίνκας;

1. Λίγα χρόνια.
2. Λιγότερο από έναν αιώνα.
3. Περίπου 1,5 αιώνα.
4. Πέντε αιώνες.

Β. Οι Ίνκας μιλούσαν

1. Μόνο τη γλώσσα κέτσουα.
2. Είκοσι γλώσσες.
3. Ισπανικά.
4. Την επίσημη γλώσσα και διαλέκτους.

Γ. Τι σημαίνει όψιμη;

1. Πρώιμη.
2. Αργή.
3. Εντυπωσιακή.
4. Γρήγορη.

Δ. Η επικράτεια των Ίνκας ήταν

1. Ερημική με πολλά βουνά
2. Τροπική με πολλά δέντρα.

3. Ορεινή με διάσπαρτες οροσειρές.
4. Συνδύαζε πολλές διαφορετικές εκτάσεις.

Ε. Η κληρονομιά των Ίνκας

1. Τους ανήκε αποκλειστικά.
2. Ήταν αποτέλεσμα πολιτισμών διαφορετικών λαών.
3. Ήταν ασήμαντη.
4. Δεν αναγνωρίστηκε όσο θα έπρεπε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allemann-Ghionda, C. (2008). Intercultural education in schools: A comparative study. *Brussels, Belgium: European Parliament, Policy Department: Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, in cooperation with Deloitte Consulting.*

Allington, R. L. (2002). You can't learn much from books you can't read. *Educational Leadership*, 60(3), 16-19.

Beech, J. R. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: A brief critique. *Journal of research in reading*, 28(1), 50-58.

Beech, J. R. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: A brief critique. *Journal of research in reading*, 28(1), 50-58.

Bjorklund, A., Lindahl, M., & Sund, K. (2003). Family background and school performance during a turbulent era of school reforms. *Swedish Economic Policy Review*, 10(2), 111-136.

Bolanos D., Cole, Ward W. H. Tindal G., Schwanenflugel P. J. Kuhn D, M R. (2013). Automatic assessment of expressive oral reading, *Speech Communication*, 55, 221–236

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Στο J. G. Richardson, *Handbook of theory and research in the sociology of education* (σσ. 241-258). New York: Greenwood Press.

Bradley, L., & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 37-45.

Cadenas, G. A., Peña, D., Minero, L. P., Rojas-Araúz, B. O., & Lynn, N. (2020). Critical agency and vocational outcome expectations as coping mechanisms among undocumented immigrant students. *Journal of Latinx Psychology*.

Chau, K., Baumann, M., Kabuth, B., & Chau, N. (2012). School difficulties in immigrant adolescent students and roles of socioeconomic factors, unhealthy behaviours, and physical and mental health. *BMC public health*, 12(1), 1-11.

Chau, K., Baumann, M., Kabuth, B., & Chau, N. (2012). School difficulties in immigrant adolescent students and roles of socioeconomic factors, unhealthy behaviours, and physical and mental health. *BMC public health*, 12(1), 1-11.

Choi, Y., Lim, J. H., & An, S. (2011). Marginalized Students' Uneasy Learning: Korean Immigrant Students' Experiences of Learning Social Studies. *Social Studies Research & Practice (Board of Trustees of the University of Alabama)*, 6(3).

Chow, H. P. (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: A case study of Chinese-Canadian adolescents in Calgary. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3).

Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of sociology*, 38(2), 129-148.

Cook, M. D., & Evans, W. N. (2000). Families or schools? Explaining the convergence in white and black academic performance. *Journal of labor Economics*, 18(4), 729-754.

Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition?. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 1(2), 97-111.

Datcher-Loury, L. (1989). Family background and school achievement among low income blacks. *Journal of Human Resources*, 528-544.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., & Steinberg, L. (1991). Community influences on the relation of family statuses to adolescent school performance: Differences between African Americans and non-Hispanic Whites. *American journal of Education*, 99(4), 543-567.

Dustmann, C., Frattini, T., & Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 143-185.

Ehri, L. C. (1994). Development of the ability to read words: Update. *Theoretical models and processes of reading*, 4, 323-358.

Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading*, 18(2), 116-125.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.

Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.

Ehri, L. C., & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 13-26.

Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives*. Pluto press.

Figueiredo, S., Alves Martins, M., & Silva, C. F. D. (2016). Second language education context and home language effect: language dissimilarities and variation in immigrant students' outcomes. *International Journal of Multilingualism*, 13(2), 184-212.

Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653-689.

Freire, P., & Macedo, D. (2013). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.

Gomes, C. M. A., Fleith, D. D. S., Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2021). Predictors of students' mathematics achievement in secondary education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36.

Gorman, K. S., & Pollitt, E. (1993). Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early abilities. *International Journal of Behavioral Development*, 16(1), 75-91.

Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2008). Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam. *System*, 36(2), 253-278.

Goswami, U., Porpodas, C., & Wheelwright, S. (1997). Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 12(3), 273-292.

Grabe, W. (2010). Fluency in reading—Thirty-five years later.

Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142-188.

Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Sage.

Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.

Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*.

Henriksen, B.i.r.g.i.t., Albrechtsen, D.o.r.t.e., & Haastrup, K.i.r.s.t.e.n. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. *Angles on the English-speaking World*, 4(1), 129-140.

Hildebrandt, Mireille. (2010). Human rights as preconditions for intercultural society. Mireille Hildebrandt.

Hitchings W.E., Luzzo D.A., Retish P., Horvath M. & Ristow, R. (1998). Identifying the needs of college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 39, 1, 23–32.

Hitchings W.E., Luzzo D.A., Ristow R., Horvath M., Retish P. & Tanners A. (2001). The Career Development Needs of College Students with Learning Disabilities: In Their Own Words. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 1, 8–17.

Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. The Macmillan Company.

International Reading Association. (2002). Putting the national reading panel report into practice: instruction reading. *Reading Teacher Journal* (ανασύρθηκε από: www.reading.org)

Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212.

Jessop, B. (2012). The state. In *The Elgar Companion to Marxist Economics*. Edward Elgar Publishing.

Katsiyannis, A., Ryan, J. B., Zhang, D., & Spann, A. (2008). Juvenile delinquency and recidivism: The impact of academic achievement. *Reading & Writing Quarterly*, 24(2), 177-196.

Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign language annals*, 22(6), 529-540.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.

Ktori, M., & Pitchford, N. J. (2008). Effect of orthographic transparency on letter position encoding: A comparison of Greek and English monoscriptal and biscriptal readers. *Language and Cognitive Processes*, 23(2), 258-281.

Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and research in education*, 1(2), 147-169.

Kymlicka, W. (2016). Defending diversity in an era of populism: Multiculturalism and interculturalism compared. *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*, 158-177.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Lahdenperä, P. (1998). School difficulties and immigrant background: Conclusions about intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(3), 297-306.

Laufer, B. (2013). Lexical thresholds for reading comprehension: What they are and how they can be used for teaching purposes. *Tesol Quarterly*, 47(4), 867-872.

Lee, Y., Lee, G., Kim, J., & Lee, M. (2021). Equity in Career Development of High School Students in South Korea: The Role of School Career Education. *Education Sciences*, 11(1), 20.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 367-399.

Lerkkanen*, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30(1), 67-92.

Liu, X., & Lu, K. (2008). Student performance and family socioeconomic status: Results from a survey of compulsory education in Western China. *Chinese Education & Society*, 41(5), 70-83.

Martin, A. J., & Lazendic, G. (2018). Achievement in large-scale national numeracy assessment: An ecological study of motivation and student, home, and school predictors. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 465.

Marx, A. E., & Stanat, P. (2012). Reading comprehension of immigrant students in Germany: Research evidence on determinants and target points for intervention. *Reading and Writing*, 25(8), 1929-1945.

Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 43-60.

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.

Onatsu-Arvilommi, T. (2003). Pupils' achievement strategies, family background and school performance.

Parker, S. W., Rubalcava, L., & Teruel, G. (2005). Schooling inequality and language barriers. *Economic Development and Cultural Change*, 54(1), 71-94.

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39-57.

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. *Comprehension Across the Curriculum: Perspectives and Practices in K-12*, 279-314.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.
doi:10.1080/10888438.2013.827687

Portera, A. (2011). Multicultural and intercultural education in Europe. *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*, 12-32.

Protopapas, A., & Vlahou, E. L. (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior research methods*, 41(4), 991-1008.

- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240.
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and politics* (pp. 223-234). Palgrave Macmillan, New York.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C. L., & Lems, K. (Eds.). (2012). *Fluency instruction: Research-based best practices*. Guilford Press.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 66-78.
- Riley, P. (2006). Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language 1. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 295-318.
- Rosado, C. (1996). Toward a definition of multiculturalism, 1-12.
- Santagati, M. (2021). Interculturalism, education and society: Education policies for immigrant students in Italy. *Australian and New Zealand Journal of European Studies*, 8(2).
- Seymour, P. H., & Evans, H. M. (1999). Foundation-Level Dyslexia Assessment and Treatment. *Journal of learning disabilities*, 32(5), 394-405.
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, 94(2), 143-174.
- Smith, S. (1995). Family theory and multicultural family studies. *Families in Multicultural Perspective*. New York: Guilford, 5-35.
- Tilly, C. (2005). *Identities, boundaries and social ties*. Colorado, U.S.A.: Paradigm Publishers.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Publications.
- Tsaliki, E. (2012). *Intercultural education in Greece: the case of thirteen primary schools* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).
- Van Krieken, R. (2012). Between assimilation and multiculturalism: models of integration in Australia. *Patterns of Prejudice*, 46(5), 500-517.

van Poortvliet, M. (2021). Inequality in skills for learning: do gaps in children's socio-emotional development widen over time according to family background?. *Oxford Review of Education*, 1-20.

Vigliante, T. (2007). Social justice through effective antiracism education: a survey of preservice teachers. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1).

Woessmann, L. (2004). How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the US. *Family Background and Student Achievement in Europe and the Us (March 2004)*.

Wößmann, L. (2005). Educational production in East Asia: The impact of family background and schooling policies on student performance. *German Economic Review*, 6(3), 331-353.

Yeh, C., & Inose, M. (2002). Difficulties and coping strategies of Chinese, Japanese, and Korean immigrant students. *Adolescence*, 37(145), 69.

Zapata-Barrero, R. (2015). Interculturalism: Main hypothesis, theories and strands. In *Interculturalism in cities*. Edward Elgar Publishing, 3-19.

Zhang, S., & Zhang, X. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 1362168820913998.

Zhao, N., Valcke, M., Desoete, A., & Verhaeghe, J. (2012). The quadratic relationship between socioeconomic status and learning performance in China by multilevel analysis: Implications for policies to foster education equity. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 412-422.

Αράπογλου, Β. (2013). Ταξίδια της θεωρίας στις πόλεις: ποικιλότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και αστική μεταβολή. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 30, 151-185.

Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γονιάδης, Γ. (2013). 4000 χρόνια εξέλιξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου: κοινωνικά και πολιτικά αίτια.

Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος* (Doctoral

dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας).

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60.

Θάνου, Α. (2012). Ευρωπαϊκός χάρτης ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε σύγκριση με Ευρωπαϊκή σύμβαση, 3-84

Ινστιτούτο, Π. (2011). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού.

Καθημερινή. (2013). «Ξένοι εκτός ΕΕ το 7% των πολιτών σε Ελλάδα, Κύπρο, Ισπανία και Αυστρία». Η Καθημερινή. 2013-07-17. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2020 από: <https://www.kathimerini.gr/47060/article/epikairothta/kosmos/3enoi-ektos-ee-to-7-twn-politwn-se-ellada-kypro-ispania-kai-aystria>

Κέλμαλη, Μ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών για το προφίλ του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση.

Κερτσέκ, Ε., Καρνιαβούρα, Ε., & Σουλοβάρι, Μ. (2015). Χορήγηση του εργαλείου ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών στη Β' δημοτικού (Πόρποδας 2008) σε δίγλωσσα παιδιά τουρκικής και αλβανικής καταγωγής και μονόγλωσσα με μητρική την ελληνική και σύγκριση της επίδοσης τους.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ-ΑΠΘ.*

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000). Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. *Αθήνα: Μεταίχμιο*, σ. σ, 13, 51-53.

Κοτονίδου Α. (2009), *Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Προσχολική Εκπαίδευση μέσα από τα Διεθνή Συνέδρια του ΚΕ.Δ.ΕΚ.*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διαθέσιμο στο : <http://ikee.lib.auth.gr/record/113924/files/KOUTONIDOU.pdf> [Ανακτήθηκε, 20/3/2021] .

Μάρκου Γ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία. Αθήνα: *Ηλεκτρονικές τέχνες*.

Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 37-131). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ., (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. ΕΚΠΑ. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα.

Μιχάλης, Αθ. Ν. (2020). Γλωσσική Διδασκαλία και Πρακτικές Γραμματισμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Ναούμη Π. (2013). Διερεύνηση των μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών πρώτης ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9.

Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *ΤΟΜΟΣ Β'*, 368.

Νικολάου, Γ. (2009). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα (9^η εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Β. (2008). *Μετανάστευση – Ένταξη των Μεταναστών*. Στο: 1ο Αναπτυξιακό Συνέδριο Νομού Καρδίτσας, 417-431. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2020 από: www.1169.syzefxis.gov.gr/syn/7/pantazis.doc

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση τους. *Πρακτικά 12ου Διεθνές Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 159-164.

Παπανικολάου Μ. & Παλαιολόγου Ν. (2012), Παρουσίαση καινοτόμων δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο : ευαισθητοποίηση των φοιτητών στο Γεωργάνης Π. Διαπολιτισμικότητα , Διοίκηση της Εκπαίδευσης

και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία , το Σχολείο , την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Διαθέσιμο στο : http://kedek.inpatra.gr/patra2012_vol1.pdf (17/3/2021).

Πολύζου, Μ. (2016). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Σαρρής Μ. (2011). Η μάθηση της θεμελιακής ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα. *Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Πάτρα

Σάχου Μ.Ε. (2012) Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στο: Γεωργάνης Π. Διαπολιτισμικότητα , Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία , το Σχολείο , την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Διαθέσιμο στο: http://kedek.inpatra.gr/patra2012_vol1.pdf (17/3/2021).

Τσιγκουνάκη, Α. Α. (2013). Κοινωνικοί παράγοντες και σχολική επίδοση: παιδιά οικογενειών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Ύπατη Αρμοστεία. (2020). Ενημέρωση ανάλυσης πληθυσμού ESTIA Ελλάδας από τις 20 Απριλίου 2020. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2020 από: <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/75638>

Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις. Στο *Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Τετράδια εργασίας Νάζου: Διγλωσσία*, 73-89.

Χατζηθεολόγου, Α. (1994). Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο δημοτικό σχολείο.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Εκδόσεις: Σαΐτα, Καβάλα.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.....	94
Πίνακας 2.....	94
Πίνακας 3.....	95
Πίνακας 4.....	96
Πίνακας 5.....	97
Πίνακας 6.....	98
Πίνακας 7.....	99
Πίνακας 8.....	100
Πίνακας 9.....	101
Πίνακας 10.....	103
Πίνακας 11.....	103
Πίνακας 12.....	104
Πίνακας 13.....	105
Πίνακας 14.....	107
Πίνακας 15.....	107
Πίνακας 16.....	108
Πίνακας 17.....	109
Πίνακας 18.....	109
Πίνακας 19.....	110
Πίνακας 20.....	111
Πίνακας 21.....	111
Πίνακας 22.....	112

Πίνακας 23.....	112
Πίνακας 24.....	113
Πίνακας 25.....	114
Πίνακας 26.....	114
Πίνακας 27.....	115
Πίνακας 28.....	115
Πίνακας 29.....	116
Πίνακας 30.....	116
Πίνακας 31.....	117
Πίνακας 32.....	117
Πίνακας 33.....	118
Πίνακας 34.....	118
Πίνακας 35.....	119
Πίνακας 36.....	119
Πίνακας 37.....	120
Πίνακας 38.....	120
Πίνακας 39.....	121
Πίνακας 40.....	121
Πίνακας 41.....	122
Πίνακας 42.....	122
Πίνακας 43.....	123
Πίνακας 44.....	123
Πίνακας 45.....	124

Πίνακας 46.....	124
Πίνακας 47.....	125
Πίνακας 48.....	125
Πίνακας 49.....	126
Πίνακας 50.....	126
Πίνακας 51.....	127
Πίνακας 52.....	127
Πίνακας 53.....	128
Πίνακας 54.....	128
Πίνακας 55.....	129
Πίνακας 56.....	129
Πίνακας 57.....	130
Πίνακας 58.....	130
Πίνακας 59.....	131
Πίνακας 60.....	131
Πίνακας 61.....	132
Πίνακας 62.....	132
Πίνακας 63.....	132
Πίνακας 64.....	133
Πίνακας 65.....	133
Πίνακας 66.....	133
Πίνακας 67.....	134
Πίνακας 68.....	135

Πίνακας 69.....	135
Πίνακας 70.....	136
Πίνακας 71.....	137
Πίνακας 72.....	137
Πίνακας 73.....	137
Πίνακας 74.....	138
Πίνακας 75.....	138
Πίνακας 76.....	139
Πίνακας 77.....	139
Πίνακας 78.....	139
Πίνακας 79.....	140
Πίνακας 80.....	140
Πίνακας 81.....	141
Πίνακας 82.....	141
Πίνακας 83.....	143
Πίνακας 84.....	143
Πίνακας 85.....	143
Πίνακας 86.....	143
Πίνακας 87.....	144
Πίνακας 88.....	144
Πίνακας 89.....	144
Πίνακας 90.....	145
Πίνακας 91.....	145

Πίνακας 92.....	145
Πίνακας 93.....	146
Πίνακας 94.....	147
Πίνακας 95.....	147
Πίνακας 96.....	148
Πίνακας 97.....	148
Πίνακας 98.....	149
Πίνακας 99.....	149

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1.....	95
Γράφημα 2.....	96
Γράφημα 3.....	97
Γράφημα 4.....	98
Γράφημα 5.....	99
Γράφημα 6.....	100
Γράφημα 7.....	101
Γράφημα 8.....	102
Γράφημα 9.....	104
Γράφημα 10.....	105