

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Διπλωματική εργασία

Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής Δημοτικού Σχολείου στο γραπτό λόγο και στην επιλογή στρατηγικών μάθησης.

της

Αθανασίας Θεοχάρη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δόμνα Μιχαήλ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: Αλευριάδου Αναστασία, Καθηγήτρια

Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΦΛΩΡΙΝΑ 2017

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	4
Εισαγωγή	5
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	6
1.1 Διαδικασία	6
1.2 Συμμετέχοντες	7
1.3 Εργαλεία	7
1.3.1 Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-Στ' Δημοτικού.....	7
1.3.2 Κλίμακα καταγραφής στρατηγικών μάθησης	8
2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	8
2.1 Εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.....	8
2.2 Σχολικές επιδόσεις γηγενών και μεταναστών μαθητών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.....	10
3. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	13
3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός διγλωσσίας	13
3.2 Μορφές διγλωσσίας	13
3.3 Διγλωσσία και εγγραμματισμός.....	14
4. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	17
4.1 Γραπτός λόγος και εκπαίδευση.....	17
4.2 Μαθησιακές δυσκολίες και γραπτός λόγος.....	18
4.3 Ειδική αγωγή και γραπτός λόγος	20
5. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	21
5.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός στρατηγικών μάθησης	21
5.2 Διαχωρισμός και είδη στρατηγικών μάθησης.....	21
5.3 Στρατηγικές μάθησης και γραπτός λόγος.....	22
6. ΕΡΕΥΝΑ	23

6.1 Σκοπός	23
6.2 Επιμέρους στόχοι	23
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	23
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	24
7.1 Αποτελέσματα του Εργαλείου διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-Στ' Δημοτικού (Πόρποδας και συν. 2007)	24
7.2 Αποτελέσματα της κλίμακας καταγραφής στρατηγικών μάθησης.....	44
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	78
9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85

Copyright © Αθανασία Θεοχάρη, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Τίτλος:

Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής Δημοτικού Σχολείου στο γραπτό λόγο και στην επιλογή στρατηγικών μάθησης.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά μία συγκριτική μελέτη μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η έρευνα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο αλλά και τις επιλογές στρατηγικών μάθησης μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής.

Ειδικότερα, η έρευνα υλοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές της Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης.

Η έρευνα διήρκησε 4 μήνες από το μήνα Σεπτέμβριο μέχρι και το Δεκέμβριο του 2016. Ακολούθησε η αξιολόγηση της και η διατύπωση συμπερασμάτων.

Κατά την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄-Στ΄ Δημοτικού» του Πόρποδα και συνεργατών (2007), για να διερευνηθούν οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών στο γραπτό λόγο των τεσσάρων τάξεων. Στους μαθητές δόθηκε ένα Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Μάθησης.

Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων κατέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των υποομάδων στο γραπτό λόγο και έγινε καταγραφή των στρατηγικών μάθησης ως προς την επιλογή και το βαθμό χρήσης. Ακόμη έγινε συγκριτική μελέτη ανάμεσα στις υποομάδες τόσο για τις δυσκολίες που παρουσιάζουν στο γραπτό λόγο, όσο και για τις επιλογές στις στρατηγικές μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά:

Μονόγλωσσοι-Δίγλωσσοι μαθητές, Γενική- Ειδική αγωγή, Γραπτός λόγος, στρατηγικές μάθησης

Abstract

This research concerns a comparative study of monolingual and bilingual students of general and special education at a primary school. The aim of the present work is to investigate the difficulties encountered in the written discourse and the choices of learning strategies for monolingual and bilingual students of general and special education. In particular, the research was implemented at the Elementary School of Eastern Thessaloniki in monolingual and bilingual students of C, D, E and F grade. The survey lasted four months from September to December 2016. In the survey the "Diagnostic Investigation of Difficulties in Written Speech of Students of Grade 6" was used by Porpodas *et al* (2007) to investigate the learning difficulties of children in the aforementioned four classes. The students were given a Strategic Learning Questionnaire.

Analyzes of the results showed the difficulties faced by the students of the subgroups in the written discourse and the learning strategies regarding the choice and the degree of use were recorded. A comparative study has also been carried out between the subgroups for both the difficulties in the written discourse and the choices in the learning strategies.

Keywords: Monolingual-Bilingual students, General- Special education, Writing, Learning Strategies

Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος και η επιλογή στρατηγικών μάθησης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών αποτελεί έναν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τομέα έρευνας. Η περαιτέρω εμβάθυνση της έρευνας ανάμεσα σε μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής παρουσιάζει εξίσου σημαντικό ενδιαφέρον στην εκπαίδευση.

Με την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξεταστεί ο γραπτός λόγος και η επιλογή στρατηγικών μάθησης ανάμεσα σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Ερευνήθηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών αυτών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα αξιολογήθηκε η κειμενική και ορθογραφική ορθότητα του γραπτού λόγου, η αποκατάσταση της αποδομημένης πρότασης και η αποκατάσταση του αποδομημένου κειμένου. Επίσης ερευνήθηκαν οι επιλογές στρατηγικών μάθησης. Η συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων έδωσε απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία.

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1 Διαδικασία.

Για να υλοποιηθεί η συγκριτική μελέτη έγινε έρευνα στους μαθητές της Γ', Δ',Ε' και Στ' τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Τριλόφου. Οι τέσσερις αυτές τάξεις αποτελούνται από εννιά τμήματα. Η έρευνα έγινε σε όλους τους μαθητές, μονόγλωσσους, δίγλωσσους και σε μαθητές που φοιτούν συγχρόνως στην τάξη ένταξης, είτε γηγενείς, είτε μετανάστες μαθητές.

Η έρευνα διήρκεσε 4 μήνες της σχολικής χρονιάς, από το Σεπτέμβριο μέχρι και τον Δεκέμβριο. Αρχικά ενημερώθηκαν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας για τους σκοπούς της έρευνας και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις και εξηγήσεις. Ακολούθησε η ενημέρωση των συμμετεχόντων μαθητών για την τετράμηνη έρευνα και τη συλλογή στοιχείων.

Στην αρχή διερευνήθηκαν οι δυσκολίες των μαθητών στον γραπτό λόγο (Πόρποδας, 2007). Κατόπιν διερευνήθηκαν οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές (Κλίμακα Καταγραφής Στρατηγικών Μάθησης).

Τέλος έγινε συλλογή δεδομένων και ακολούθησε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η περιγραφική ανάλυση, οι πίνακες και τα γραφήματα, η εύρεση μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων, οι συσχετισμοί και οι

συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων διευκόλυναν τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

1.2 Συμμετέχοντες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 171 μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές 9 τμημάτων των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων Δημοτικού σχολείου Γενικής και Ειδικής αγωγής. Από τους 171 μαθητές τα 85 ήταν αγόρια και τα 86 κορίτσια. Από αυτούς τους μαθητές οι 20 ήταν δίγλωσσοι. Από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 18 φοιτούσαν και στην τάξη ένταξης. Οι 4 από τους μαθητές της τάξης ένταξης ήταν συγχρόνως και δίγλωσσοι.

1.3 Εργαλεία.

1.3.1 Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-Στ' Δημοτικού (Πόρποδας και συν.2007).

Το εργαλείο αυτό διαιρείται σε τρία μέρη. Πρόκειται για ένα τεστ που σκοπό έχει τη διερεύνηση μαθησιακών δυσκολιών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Το διερευνητικό αυτό εργαλείο είναι ένα σταθμισμένο τεστ, έγκυρο και αξιόπιστο και ιδιαίτερα χρήσιμο για τη διάγνωση δυσκολιών στη γραπτή έκφραση (Τζιβινίκου, 2015).

Στο πρώτο του μέρος καλούνται τα παιδιά αφού δουν μια σειρά τεσσάρων εικόνων να παράγουν γραπτό λόγο σε διάρκεια τριάντα λεπτών. Στο κομμάτι αυτό αξιολογείται η κειμενική οργάνωση και η ορθογραφική ορθότητα του γραπτού. Πρόκειται για τη συγγραφή μιας ιστορίας με πρόσωπα και δράσεις που εμφανίζονται στις εικόνες. Στην κειμενική οργάνωση αξιολογούνται η συνοχή και η συνεκτικότητα ενώ συγχρόνως βαθμολογείται σε εκατοστιαία κλίμακα η ορθογραφική ορθότητα.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί ή «αποκατάσταση της αποδομημένης πρότασης». Κατά την εξέταση αυτή οι λέξεις παρουσιάζονται με τυχαία σειρά και καλούνται οι μαθητές να τις τοποθετήσουν έτσι ώστε η πρόταση να έχει σωστή δομή και ολοκληρωμένο νόημα. Πριν τη συγκεκριμένη δοκιμασία δίνονται παραδείγματα στους μαθητές για τη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της.

Στο τρίτο μέρος δηλαδή στην «αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου» δίνονται τρία κείμενα με τυχαία σειρά προτάσεων στα οποία οι μαθητές καλούνται να

τοποθετήσουν τις προτάσεις με τέτοια σειρά ώστε να υπάρχει αλληλουχία μεταξύ των προτάσεων και σωστή τοποθέτηση κάθε αλληλουχίας. Τα τρία κείμενα διαφέρουν ως προς τον αριθμό των προτάσεων και τη δυσκολία εύρεσης της αλληλουχίας.

1.3.2 Κλίμακα καταγραφής στρατηγικών μάθησης

Στην κλίμακα αυτή καταγράφονται οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Στην κλίμακα περιγράφονται 42 στρατηγικές μάθησης και καλούνται οι μαθητές να επιλέξουν τη συχνότητα με την οποία τις χρησιμοποιούν.

Η κλίμακα είναι τριβάθμια με επιλογές: 1)πάντα/ σχεδόν πάντα 2)μερικές φορές 3)σπάνια/ καθόλου. Περιλαμβάνει διάφορα είδη άμεσων και έμμεσων στρατηγικών μάθησης όπως γνωστικές, μνημονικές, αντισταθμιστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές.

Το εργαλείο αυτό θεωρείται σημαντικό για τη διεξαγωγή της έρευνας μιας και η χρήση των στρατηγικών μέρους των μαθητών συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, συναισθημάτων αυτονομίας, την ενεργοποίηση νοητικών διαδικασιών και την επίλυση μαθησιακών προβλημάτων.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

2.1 Εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

Οι διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Εκτός από τις μουσουλμανικές μειονότητες στη Θράκη (εθνοτικά Τούρκους και Πομάκους) και τους Αθιγγάνους που προϋπήρχαν στην Ελλάδα έχουν δημιουργηθεί πολιτισμικές μειονότητες Αλβανών, παλιννοστούντων ομογενών, Πολωνών, Φιλιππινέζων και άλλων (Δαμανάκης, 1998). Κάποιοι από αυτούς προσπαθούν απλά να ενσωματωθούν, όπως οι Αλβανοί (Μιχαήλ, 2015) και κάποιοι άλλοι προσπαθούν να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα, όπως οι Πολωνοί. Σε ότι αφορά τους Πομάκους της Δυτικής Θράκης στο χώρο της εκπαίδευσης, διδάσκονται την τουρκική γλώσσα. Σε έρευνα πεδίου σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της ορεινής Ξάνθης μαθητές στην προσπάθειά τους να περιγράψουν τον

εαυτό τους τόνισαν την τριγλωσσία τους (Πομακικά, Τουρκικά, Ελληνικά) ως ένα από τα βασικά δομικά στοιχεία της ταυτότητάς τους (Τσιούμης & Μιχαήλ, 2004).

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ανομοιογένεια στο μαθητικό πληθυσμό και η αναζήτηση των κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αγωγής.

Η ανταπόκριση της Πολιτείας μπροστά στη νέα αυτή πραγματικότητα ήταν αρχικά η αδιαφορία ή η προσπάθεια «αφομοίωσης» των μεταναστών και των παιδιών τους και αργότερα η «ένταξη» ή η «ενσωμάτωση» των μεταναστών κυρίως, όσων χαρακτηρίζονται παλιννοστούντες στην ελληνική κοινωνία, και η πρόληψη ή η περιστολή του κοινωνικού αποκλεισμού (Χαραμής, 2004).

Η είσοδος μεταναστών και παλιννοστούντων πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση και προέκυψαν σημαντικά ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση της ιδιαιτερότητας και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τα παιδιά των πληθυσμών αυτών. Κάποια σχολεία χαρακτηρίστηκαν ως Διαπολιτισμικά λόγω της παρουσίας μεγάλου αριθμού παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως Διαπολιτισμικό όταν το 45% περίπου των μαθητών του αποτελούν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές. Κατά τον Νικολάου (2000) όλα τα ελληνικά σχολεία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «δυνάμει διαπολιτισμικά» εξ αιτίας της συνύπαρξης μαθητών διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα εφαρμόζεται με τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας μόνο σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης και αφορά ουσιαστικά μόνο στους εθνοτικά Τούρκους μαθητές και όχι στους Πομάκους που είναι σλαβόφωνοι και διδάσκονται κι αυτοί τουρκικά ως μητρική γλώσσα χωρίς να είναι η μητρική τους γλώσσα και ελάχιστα σε εβραϊκά και αρμενικά σχολεία. Βέβαια τα Πολωνικά σχολεία είναι δίγλωσσα επίσης.

Ο παραγκωνισμός της μητρικής γλώσσας στο σχολείο από την πολιτεία, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς στους αλλοδαπούς μαθητές αποτελεί γεγονός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου & Δελλασούδας 1997). Σε έρευνα του Δαμανάκη (1998) με ερωτηματολόγιο σε 1.336 δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, διαπιστώνεται ότι το 22%

από αυτούς δήλωσαν ότι δεν επιτρέπουν "ποτέ" στην τάξη τη χρήση της γλώσσας προέλευσης των μεταναστών μαθητών, ενώ το 47% το επιτρέπουν "σπάνια". Αντίθετα στην οικογένειά τους χρησιμοποιείται περισσότερο η γλώσσα της χώρας προέλευσης. Σε επίπεδο παγκόσμιων ερευνών έχει καταφανεί ότι οι μετανάστες μαθητές που ζουν σε δίγλωσσο περιβάλλον μπορούν να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής εφόσον έχουν διδαχτεί προηγουμένως τη μητρική τους γλώσσα (Δαμανάκης,1998).

Οι μεταρρυθμίσεις της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα προσεγγίζουν το θέμα της διγλωσσίας επιφανειακά και με αφομοιωτική τάση. Ενώ προβλέπεται η δημιουργία και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) σκοπός των οποίων είναι η ομαλότερη και ταχύτερη ένταξη και προσαρμογή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παραγκωνίζονται το γλωσσικό, πολιτισμικό, μορφωτικό κεφάλαιο και η κουλτούρα της χώρας προέλευσης των παιδιών. Καταλήγει έτσι το μοντέλο εκπαίδευσης για αλλοδαπούς μαθητές να είναι αυτό της εμπύθισης που στοχεύει στην αφομοίωση των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας

2.2 Σχολικές επιδόσεις γηγενών και μεταναστών μαθητών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Ένα ακόμα ζήτημα που αφορά την εκπαίδευση και τους αλλοδαπούς μαθητές είναι οι σχολικές επιδόσεις τους και η σύγκρισή τους με τις αντίστοιχες επιδόσεις των γηγενών μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι χαμηλότερες σε σχέση με των γηγενών. Σαφώς από τη μια πλευρά οι γηγενείς μαθητές βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση καθώς γνωρίζουν από μικρή ηλικία τη γλώσσα και αναπτύσσουν πιο γρήγορα τις γνωστικές τους δεξιότητες από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια. Ενώ οι αλλοδαποί μαθητές δυσκολεύονται να πετύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις καθώς αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο εμπόδιο το οποίο είναι να μάθουν καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Για τους αλλοδαπούς μαθητές που γεννιούνται στη χώρα υποδοχής και δεν μεταναστεύουν μετά από κάποια ηλικία οι δυσκολίες είναι λιγότερες καθώς έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής από μικρή ηλικία. Φαίνεται

όμως ότι οι διεθνείς μαθητές αν και δυσκολεύονται να αποκτήσουν υψηλές επιδόσεις με το πέρασμα των χρόνων όσο ανεβαίνουν σχολικές βαθμίδες έχουν βελτίωση στους βαθμούς (Yunke & Banham,2009). Η σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες κατά τη Γρίβα & Στάμου (2014) όπως οι στάσεις του μαθητή και των γονέων προς τις δύο γλώσσες, οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, τα κίνητρα, επιθυμία ταύτισης και σύνδεσης με μια άλλη γλωσσική ομάδα, η διγλωσσική επάρκεια, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η σχολική εμπειρία.

Σε έρευνα που διεξήχθη στο κολέγιο Okanagan στον Καναδά για έξι χρόνια διερευνήθηκε αρχικά αν η ακαδημαϊκή επίδοση των διεθνών φοιτητών βελτιώνεται με το πέρασμα των ακαδημαϊκών ετών. Στα δύο πρώτα χρόνια της έρευνας φαίνεται ότι οι αποδόσεις των αλλοδαπών φοιτητών στα μαθήματα είναι χαμηλές και δεν δείχνουν να έχουν βελτίωση. Ωστόσο παρατηρήθηκε βελτίωση και άνοδο στις σχολικές επιδόσεις τους από το τέταρτο, πέμπτο και στο έκτο έτος. Κατά το πρώτο έτος οι ερευνητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου οι γηγενείς και οι αλλοδαποί φοιτητές θα αλληλεπιδρούσαν και θα έρχονταν συχνά σε επαφή με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ομαδικό κλίμα με κοινούς στόχους και χωρίς ανταγωνισμό ή ρατσισμό από τη μια ομάδα στην άλλη. Όντως τα αποτελέσματα έδειξαν πως στις κοινωνικές συμπεριφορές δεν υπήρχε πρόβλημα ανάμεσα στους φοιτητές και μπορούσαν να συνεργαστούν ομαλά. Αντίθετα στο θέμα των σχολικών επιδόσεων οι γηγενείς είχαν μεγαλύτερους βαθμούς από τους αλλοδαπούς φοιτητές. Στο δεύτερο έτος για την ενίσχυση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο δημιουργήθηκαν επιπλέον εργαστηριακά μαθήματα, καθώς και ένα κέντρο με ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και ερευνητές που βρίσκονταν σε συχνή επικοινωνία και ανατροφοδότηση με τους εκπαιδευτικούς του κολεγίου καθώς και με τους φοιτητές. Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν καινούριες υποδομές με νέο υλικό για τα μαθήματα ώστε να ενισχύσουν την καλύτερη κατανόηση των μαθημάτων απ' τους φοιτητές και την δυνατότητα για εξάσκηση με απώτερο στόχο την ενίσχυση της επιτυχίας τους. Παρ' όλες τις καινοτομίες και τις προσπάθειες οι φοιτητές που έδειξαν να βελτιώνουν τους βαθμούς ήταν οι εγχώριοι καθώς οι διεθνείς φοιτητές παρέμειναν στα ίδια ποσοστά επίδοσης. Οι γηγενείς εκπαιδευόμενοι φάνηκε να έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με τα μαθήματα μέσα από τα νέα προγράμματα και είχαν υψηλές επιδόσεις. Στα

τελευταία έτη από το τέταρτο έως το έκτο οι αλλοδαποί σπουδαστές φαίνεται να έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα τρία πρώτα έτη. Ακόμη όμως και στο τελευταίο έτος οι γηγενείς φοιτητές έχουν καλύτερους βαθμούς από τους διεθνείς φοιτητές (Yunke & Banham,2009).

Μία ποιοτική εκπαίδευση παρέχει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και για την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Για την ύπαρξη μια ποιοτικής εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη τα δικαιώματα όλων των παιδιών είναι βασικό να δοθεί βάση σε κάποιους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών, το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό υπόβαθρο και οι γλωσσικές διαφορές. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να καλύψει την διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Anastasiou Gardner, & Michail, 2011).

Στην Καλιφόρνια διαπιστώθηκε (Artiles et al, 2004) πως όταν καταργήθηκαν τα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης οι σπουδαστές είχαν περισσότερες πιθανότητες να τοποθετηθούν στην ειδική τάξη, καθώς το επίπεδο της γλωσσικής υποστήριξης είχε μειωθεί. Το ίδιο διαπιστώνουν οι Kewell Ramani, Gilbertson, Fox Provasnik (2007) για το 2004 όπου οι Ιθαγενείς Αμερικάνοι και οι Αφροαμερικάνοι βρίσκονταν σε μεγαλύτερο κίνδυνο για την ένταξη τους στην ειδική αγωγή σε σύγκριση με άλλες ομάδες.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά είναι τοποθετημένα στο σωστό εκπαιδευτικό περιβάλλον για να λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που δικαιούνται (Anastasiou,Gardner & Michail, 2011).

3. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός διγλωσσίας.

Πολυάριθμοι ορισμοί έχουν δοθεί για τον όρο της διγλωσσίας. Υπάρχουν δύο επιστημονικές οπτικές που οριοθετούν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Η πρώτη είναι η γλωσσολογική άποψη που επικεντρώνεται στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου να κατέχει πλήρως και τις δύο γλώσσες τόσο στο εννοιολογικό περιεχόμενο, όσο και στην έκφραση (Haugen, 1956). Η δεύτερη οπτική είναι ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική και επικεντρώνεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα (L1) ή τη γλώσσα του περιβάλλοντός του στο οποίο ζει (L2) σε διάφορες καταστάσεις και να μπορεί να τις εναλλάσσει ανάλογα με τις ανάγκες (Weinreich, 1964).

Δύο είναι οι κυριότεροι παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση της διγλωσσίας: α) ο παράγοντας της επαφής ατόμων ή λαών και β) ο παράγοντας της μετακίνησης ατόμων ή λαών. Η διγλωσσία αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες άνθρωποι μιλούν περισσότερες της μιας (μητρικής) γλώσσες.

3.2 Μορφές διγλωσσίας.

Η διάκριση της διγλωσσίας βασίζεται στη θεωρητική αλλά και πρακτική ευχέρεια του ατόμου να χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες.

Σύμφωνα με τον Baker (2001) υπάρχουν τέσσερις τύποι διγλωσσίας:

- Η μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ1
- Η μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της Γ2
- Η αμφιδύναμη (εξισορροπημένη) διγλωσσία
- Η ημιγλωσσία

Στην αμφιδύναμη ή ισόρροπη διγλωσσία το άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί με την ίδια ικανότητα και ευχέρεια και τις δύο γλώσσες ανάλογα με τις γλωσσικές ανάγκες των περιστάσεων που παρουσιάζονται. Στην ημιγλωσσία ή τη διπλή ημιγλωσσία το άτομο παρουσιάζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις: λεξιλογικές, γραμματικές, συντακτικές και εννοιολογικές (Baker, 2001).

Οι Baker & Jones (1997) διακρίνουν τη διγλωσσία σε δύο τύπους ανάλογα με την ηλικία που μαθαίνει κάποιος τη δεύτερη γλώσσα: στη ταυτόχρονη και στη διαδοχική διγλωσσία. Στην ταυτόχρονη διγλωσσία δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας και το άτομο μεγαλώνει μαθαίνοντας να μιλά ταυτόχρονα δύο γλώσσες μέσα στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Τα παιδιά μεικτών γάμων αποτελούν παραδείγματα ταυτόχρονης διγλωσσίας. Στη διαδοχική διγλωσσία το παιδί μαθαίνει πρώτα τη μητρική του γλώσσα και στη συνέχεια γνωρίζει κάποια άλλη γλώσσα που ομιλείται στον κοινωνικό περιβάλλον του. Η διαδοχική διγλωσσία εντοπίζεται σε παιδιά που αλλάζουν τόπο διαμονής (μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους) και ζουν σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική (Τριάρχη, 2000).

3.3. Διγλωσσία και εγγραμματισμός.

Με τον όρο εγγραμματισμό νοείται η απόκτηση γνώσεων που αφορούν τη δομή, τη μορφή και τις λειτουργίες μιας γλώσσας. Ακόλουθο της απόκτησης αυτής γίνεται η πρόσκτηση προφορικών και γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την ανταπόκριση του ατόμου σε επικοινωνιακή ανάγκη. Ο εγγραμματισμός έχει ως αποτέλεσμα την προφορική επάρκεια, την εννοιολογική ανάπτυξη και την κατανόηση συμβολικών σημειογραφικών συστημάτων γραφής.

Τα χαρακτηριστικά και οι πτυχές του εγγραμματισμού της δεύτερης γλώσσας και αυτές του εγγραμματισμού της πρώτης συσχετίζονται. Σε ότι αφορά την προφορική επάρκεια τα δίγλωσσα παιδιά έχουν διαφορετικό επίπεδο προφορικής επάρκειας στις διαφορετικές γλώσσες τους και για την αναπαράσταση εννοιών γραφής τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν τις κατάλληλες απεικονίσεις για κάθε γλώσσα που μαθαίνουν να διαβάζουν. Τέλος η διγλωσσία ενισχύει την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διαδικασιών που αφορούν τις μεταγλωσσικές ιδέες. Επομένως η πρόοδος στη μία γλώσσα μπορεί να επηρεάσει την πρόοδο στην άλλη. Ως εκ τούτου, τα παιδιά που έχουν μάθει δεξιότητες σε μία γλώσσα μπορούν δυνητικά να επωφεληθούν από την εμπέδωση με το να τις εφαρμόζουν στην άλλη. Παρά το γεγονός ότι η μεταφορά αυτή δεν είναι ούτε αυτόματη ούτε δεδομένη, συμβαίνει, και οι συνέπειες είναι πάντα σωτήριες (Bialystok, 2002).

Ένα σημαντικό ερώτημα που συνήθως προκύπτει στις έρευνες της διγλωσσίας είναι το κατά πόσο η γνώση της ανάγνωσης και γραφής (γραμματισμός) παιδιών που έρχονται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα είναι καλό να γίνεται στη μία από τις δύο γλώσσες μόνο (τη μητρική ή τη δεύτερη γλώσσα) ή σε έναν συνδυασμό και των δύο γλωσσών. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής καλό είναι να γίνεται στη μητρική γλώσσα, καθώς μόνο τότε οι κανόνες που διέπουν την ανάγνωση και τη γραφή μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχώς και στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 1979). Αντίθετα, οι αντίπαλοι αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι έτσι χάνεται πολύτιμος χρόνος από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Rosel & Baker, 1996). Το φαινόμενο της διγλωσσίας απασχολεί ιδιαίτερα κι εκείνον τον κλάδο της γνωστικής επιστήμης, ο οποίος ασχολείται με την ψυχογλωσσολογία.

Σε σχέση τώρα με την ενεργοποίηση των δύο γλωσσών, παλαιότερα επικρατούσε η άποψη ότι οι δύο γλώσσες στα δίγλωσσα άτομα δεν μπορούσαν να είναι ενεργές ταυτόχρονα και ότι απαιτούνταν να «ανοιγοκλείνει» ένας διακόπτης στο γνωστικό σύστημα, ανάλογα με το ποια γλώσσα επικρατούσε εκείνη τη στιγμή. Η σύγχρονη άποψη είναι ότι και οι δύο γλώσσες είναι ενεργές ταυτόχρονα, σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα, η Grosjean (2001) υποστήριξε ότι όλοι οι ομιλητές κινούνται σε ένα συνεχές, που κυμαίνεται από το ένα άκρο («μονογλωσσικό») στο άλλο («δίγλωσσο»), με διαφορετικά κάθε φορά επίπεδα ενεργοποίησης, ανάλογα με το πλαίσιο και την γλωσσική τους επάρκεια. Οι Kroll και Dijkstra (2002) υποστήριξαν ότι, ακόμα και όταν τα δίγλωσσα άτομα μιλούν τη μία γλώσσα, η άλλη είναι επίσης ενεργοποιημένη, αν και σε λανθάνοντα βαθμό ενεργή, χωρίς αυτό να γίνεται εμφανές.

Σύμφωνα με τον Cummins (2001) οι δίγλωσσοι μαθητές αξιοποιώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και συνεχίζοντας τη διγλωσσία αναπτύσσονται γλωσσικά, γνωστικά, ακαδημαϊκά και κοινωνικά. Μαθητές που έχουν συνήθως μητρική γλώσσα διαφορετική από την επίσημη γλώσσα του σχολείου παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η θεωρία αλληλεξάρτησης των γλωσσών τονίζει πως για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αναγκαία είναι η αντίληψη σχέσεων (Σκούρτου, 2000).

Γενική παραδοχή στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι πως η δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών είναι αναγκαία και χρήσιμη, αφού το επίπεδο γλωσσικής

ικανότητας στις δύο γλώσσες ασκεί σημαντική επίδραση στην νοητική και γνωστική τους ανάπτυξη (Δράκος 1998· Σκούρτου 1998· Νικολάου, 2000).

Στον ελληνικό χώρο αν και η διγλωσσία κατοχυρώνεται νομοθετικά, εφαρμόζεται μόνο στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. Η περίπτωση αυτή αποτελεί παγκόσμια πρωτοτυπία και είναι μια ειδική περίπτωση αφού καμία από τις δύο γλώσσες που διδάσκονται (ελληνικά και τουρκικά) δεν είναι μητρική για τους σλαβόφωνους Πομάκους που φοιτούν υποχρεωτικά μαζί με τους εθνοτικά Τούρκους στα μειονοτικά σχολεία και συμπεριλήφθησαν σε αυτά με μοναδικό κριτήριο το μουσουλμανικό θρήσκευμα.

Στην Ελλάδα έχουμε δίγλωσσους μαθητές σε ένα μονόγλωσσα προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως στο ελληνικό σχολείο δίνεται έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με σκοπό την πλήρη ένταξη στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Το ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων στράφηκε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές σχετικά με προβλήματα με την εκμάθησή της ελληνικής και κυρίως με την πρόσληψη, διαχείριση και παραγωγή του γραπτού λόγου (Τσοκαλίδου, 2005).

Μελέτες που ασχολήθηκαν με τη σχέση διγλωσσίας και σκέψης ισχυρίζονται πως τα αμφιδύναμα δίγλωσσα άτομα υπερτερούν έναντι των μονόγλωσσων καθώς εμφανίζουν υψηλές μεταγλωσσικές δεξιότητες. Η σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μεταγλωσσική συνείδηση παρουσιάζει θετική συνάφεια. Το ίδιο συμβαίνει και στην ευελιξία και πολυπλοκότητα του τρόπου σκέψης του δίγλωσσου μαθητή. Η ευελιξία αυτή οδηγεί στη δημιουργία περισσότερων συνειρμών από ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές (Ricciardelli, 1992). Διαπιστώθηκε πως τα ισόρροπα δίγλωσσα άτομα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα στο να αναλύουν τη γνώση τους, χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου απ' ότι οι μονόγλωσσοι, υπερέχουν στο γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Galambas & Hakuta, 1988). Η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και στην καλύτερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας (Donaldson, 1978).

Παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα με τη γλώσσα, δυσκολεύονται στη πρόληψη γνώσεων και συμμετοχής στη σχολική διαδικασία. Χωρίς να έχουν αναπτύξει ανάλογα με την επικοινωνιακή δεξιότητα τους

την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα που απαιτεί η γλώσσα του σχολείου οδηγούνται σε χαμηλές επιδόσεις. Τα παιδιά αυτά για να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες χρειάζονται την ανάλογη υποστήριξη. Άλλωστε η συνέχιση της διγλωσσίας τους συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη (Cummins, 2001).

Τα αλλόγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο εμφανίζουν συνήθως δυσκολίες στο γραπτό λόγο σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές ακόμα και μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα παραμονής στη χώρα μας (Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2001).

4. ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

4.1 Γραπτός λόγος και εκπαίδευση.

Οι μαθητές από τα πρώτα κιόλας μαθητικά τους χρόνια μαθαίνουν να γράφουν. Ωστόσο η εκμάθηση του γραπτού λόγου αποτέλεσε για πολλά χρόνια αντικείμενο αναζήτησης για έρευνες και μελέτες που πραγματοποιήθηκαν. Στην σύγχρονη εποχή η διδασκαλία του γραπτού λόγου δίνει βάση στις εμπειρίες και στις προϋπάρχουσες γνώσεις του παιδιού ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Πιο συγκεκριμένα δηλαδή οι εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στις γνώσεις που έχουν τα παιδιά και στα ερεθίσματα που έχουν αποκτήσει στηρίζουν τις καινούριες γνώσεις. Στην εκπαίδευση τα πρώτα βήματα για την εισαγωγή του γραπτού λόγου στην προσχολική βαθμίδα άρχισαν μέσω της συστηματικής διδασκαλίας. Σ' αυτό το στάδιο οι απαιτήσεις είναι περιορισμένες και η διδασκαλία του γραπτού λόγου γίνεται με αργούς ρυθμούς και τα παιδιά γράφουν λέξεις συνήθως και σπάνια ολοκληρωμένες προτάσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δίνει ερεθίσματα στα παιδιά να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες τους, να τα βοηθάει, και να τα παροτρύνει. Τα παιδιά

έχουν πιο ενεργητικό ρόλο καθώς παίρνουν το ερέθισμα από τον δάσκαλο και στην συνέχεια πειραματίζονται και προσπαθούν χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Πόρποδας, 2002).

Μελετητές του γραπτού λόγου όπως ο Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant και ο Colton υποστηρίζουν ότι μέσα στην έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού συμπεριλαμβάνονται οι τάσεις και οι συμπεριφορές που εκφράζει το παιδί και σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή. Οι συμπεριφορές αυτές βασίζονται στο τι γνωρίζει το παιδί για τη διαδικασία της ανάγνωσης, τις εμπειρίες που έχει το παιδί από τα δικά του βιβλία και γενικά από όσα βιβλία έχει έρθει σε επαφή. Ακόμη στις συμπεριφορές αυτές λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις που έχει το παιδί πάνω στα γράμματα και στις δεξιότητες που έχει αναπτύξει πάνω σ' αυτά. Η πορεία λοιπόν του αναδυόμενου γραμματισμού αρχίζει όταν το παιδί αποκτήσει γνώσεις συνειδητά και χρησιμοποιεί συγκεκριμένες συμπεριφορές για τον γραπτό λόγο. Έτσι λοιπόν δημιουργείται η μετάβαση από το προεννοιολογικό επίπεδο στο επίπεδο που χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λογικές λειτουργίες (Sénéchal et al., 2001).

Τα παιδιά γράφουν σε πρώτα στάδια απλές φράσεις προτάσεις με τη βοήθεια εικόνων ή με την αντιγραφή και στην πορεία μαθαίνουν να εκφράζουν γραπτά τις σκέψεις τους. Σε μετ' έπειτα στάδιο τα παιδιά που έχουν ολοκληρώσει συνειδητά την συγγραφή προτάσεων και βγαίνει άρτιο νόημα μαθαίνουν τη δομή της παραγράφου και στη συνέχεια τη δομή του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2002).

4.2 Μαθησιακές δυσκολίες και γραπτός λόγος.

Στον τομέα της εκμάθησης του γραπτού λόγου αλλάζουν τα δεδομένα που ακολουθούμε στην γενική εκπαίδευση καθώς αλλάζουν οι προτεραιότητες και οι ανάγκες των μαθητών. Στην γραφή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των κύριων και μηχανιστικών δεξιοτήτων. Ακόμη δίνεται έμφαση στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων για τα πρώτα χρόνια. Έπειτα σε μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά αυτά μαθαίνουν να εκφράζονται μέσα από την γραφή και να παράγουν συνειδητά γραπτό λόγο (Baker, Gersten, & Graham, 2003).

Ερευνητικά στοιχεία επισημαίνουν ωστόσο πως η διδασκαλία με σαφή παραδείγματα και πρακτικούς πειραματισμούς από την πλευρά των εκπαιδευομένων,

αλλά και η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιώντας γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές συμβάλλουν σημαντικά στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών στον τομέα της ορθογραφίας και στην γραπτή έκφραση. (Gersten & Baker, 2001· Schumaker & Deshler, 2003). Σε μελέτη υποστηρίχτηκε ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες στον εκπαιδευτικό τομέα. Μάλιστα μεγάλο ποσοστό φαίνεται να έχει μαθησιακές δυσκολίες και έχει χαμηλά επίπεδα επίδοσης στα μαθήματα (Triarhi- Herrman, 2000). Ακόμη για τον παραπάνω λόγο πολλά παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων εντάσσονται σε μονάδες ειδικής αγωγής. Οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν περάσει ένα χρονικό διάστημα στην χώρα υποδοχής και στην εκπαίδευσή της έχουν προσαρμοστεί και δείχνει να έχουν ανάλογες σχολικές αποδόσεις όπως οι γηγενείς μαθητές (Chinn & Hughes, 1987).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Βλάχου & Παπαδημητρίου (2003) στην Ελλάδα μελετήθηκαν τα προβλήματα που βιώνουν στην ανάγνωση και στη γραφή οι αλλόγλωσσοι μαθητές δημοτικού σχολείο (που ζουν τουλάχιστον πέντε χρόνια στην Ελλάδα) σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Τα παιδιά που απάρτιζαν το δείγμα της έρευνας ήταν 80 από την Δευτέρα και την Τετάρτη τάξη δημοτικού ηλικίας 8-10 χρονών. Από τα 80, τα 40 παιδιά ήταν αλλόγλωσσα και αποτελούσαν την πειραματική ομάδα ενώ τα άλλα 40 που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου ήταν ελληνόγλωσσα. Από τους αλλοδαπούς μαθητές το 67% (N=27) ήταν μετανάστες ενώ το 33% (N=13) είχαν τον ένα γονέα αλλοδαπό. Αρχικά για την επιλογή του δείγματος έγινε έλεγχος για μαθησιακές δυσκολίες ή για τυχόν νευρολογικές διαταραχές. Στην συνέχεια διερευνήθηκε σε όλους τους μαθητές ατομικά με την προσαρμοσμένη στα ελληνικά κλίμακα γραφής της συστοιχίας νευροψυχολογικών δοκιμασιών Λούρια – Νεμπρέσκα αν παρουσιάζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Έπειτα οι μαθητές εξετάστηκαν σε αυθόρμητες δοκιμασίες πάνω στη γραφή, στην ορθογραφία. Η βαθμολόγηση σε αυτή την εξέταση διέφερε ανάλογα με την ηλικία από το 0 έως το 12 για τις 6 δοκιμασίες. Στην δοκιμασία που αφορούσε την ανάγνωση διερευνήθηκε τόσο η διόρθωση στο περιεχόμενο του κειμένου όσο και ο αριθμός των λαθών και το είδος τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στους τρεις τομείς (γραφή, ανάγνωση, ορθογραφία). Σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές οι αλλοδαποί φάνηκε να έχουν αρκετές ελλείψεις και παρουσίασαν χαμηλότερες βαθμολογίες. Ακόμη τα παιδιά των

μεταναστών δεν αποδείχθηκε να έχουν σημαντικές διαφορές από τα παιδιά που έχουν έναν γονέα αλλοδαπό τόσο στην ανάγνωση όσο και στην γραφή και στην ορθογραφία. Όμως παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με τον ένα γονέα αλλοδαπό υπερτερούσαν από τα παιδιά μετανάστες στην δοκιμασία της κατανόησης του κειμένου (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2003).

4.3 Ειδική αγωγή και γραπτός λόγος.

Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι σημαντικός ιδιαίτερα για την ειδική αγωγή. Ο γραπτός λόγος όπως αναφέρθηκε πιο πάνω είναι από τις πρώτες λειτουργίες και δεξιότητες που μαθαίνουν τα παιδιά στο χώρο της εκπαίδευσης από πολύ μικρή ηλικία. Γι' αυτό το λόγο ο γραπτός λόγος διαδραματίζει αντίστοιχα σημαντική πορεία και στην ειδική αγωγή. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία, στα σημεία στίξης και το περιεχόμενο είναι φτωχό. Τα παιδιά αυτά όταν γράφουν φράσεις ή προτάσεις δεν μπορούν να εκφράσουν με ευκολία το περιεχόμενο και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους. Ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τόσο κατά τον σχεδιασμό της γραπτής έκφρασης όσο και στην επανεξέταση του γραπτού του δεν αναγνωρίζει εύκολα τις αδυναμίες ή τα λάθη του. Οι μαθητές που κάνουν συχνά λάθη στον σχηματισμό τόσο των γραμμάτων όσο και των λέξεων, μπερδεύονται στη χρήση των σημείων στίξης. Κάποιοι ακόμα δυσκολεύονται στο να πιάσουν το μολύβι και να γράψουν. Παρατηρείται επομένως ότι έχουν έλλειμμα στις γραφο-κινητικές δεξιότητες. Τα παιδιά που παρουσιάζουν έλλειμμα στην γραπτή έκφραση δείχνουν να έχουν δυσκολίες στο περιεχόμενο, στην δομή, στην ορθογραφία και στο λεξιλόγιο. Αναλυτικότερα οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν συχνά τις ίδιες λέξεις, δεν έχουν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο. Το περιεχόμενο των κειμένων τους είναι μικρό σε έκταση και απλό σε ιδέες και σκέψεις και δεν χρησιμοποιεί καινούριες, πρωτότυπες λέξεις. Επιπρόσθετα τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στη σωστή διατύπωση και σωστή χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών μέσα στη πρόταση. Στο τομέα της ορθογραφίας παρατηρείται ότι κάνουν λάθος ακόμα και στους βασικούς κανόνες και μερικές φορές μπορεί να γράψουν σωστά την ορθογραφία μιας λέξης ενώ άλλες φορές λάθος. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται χρόνο για να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στην γραπτή έκφραση και με επαναληπτικές ασκήσεις να εξασκηθούν. Από την άλλη πλευρά για την ενίσχυση της παραγωγής του γραπτού

λόγου τα παιδιά αυτά πρέπει να γνωρίζουν και να έχουν ξεκαθαρίσει τη δομή που έχει το κάθε κειμενικό είδος. Επιπλέον ένα σημαντικό κομμάτι της παραγωγής του γραπτού λόγου είναι η ενδυνάμωση του λεξιλογίου αλλά και η εξοικείωση με τους βασικούς κανόνες που ακολουθεί η γραμματική και το συντακτικό (Blanchfield, 2005).

5. Στρατηγικές μάθησης

5.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός στρατηγικών μάθησης.

Με τον όρο στρατηγικές μάθησης εννοούμε τους μηχανισμούς με τη βοήθεια των οποίων το άτομο προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Παλαιότερα επικρατούσαν οι όροι: τακτική, τεχνική, δεξιότητες μάθησης, λειτουργικές δεξιότητες μάθησης, λειτουργικές δεξιότητες, εν δυνάμει συνειδητοί σχεδιασμοί (Cohen 1998, Wenden & Rubbin 1987). Κατά τη Oxford (1990) οι άμεσες στρατηγικές βασίζονται στο χειρισμό της γλώσσας αφετηρίας και την ενεργοποίηση νοητικών διαδικασιών, ενώ οι έμμεσες πλαισιώνουν και υποστηρίζουν τη μάθηση. Είναι πολλοί και ποικίλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση των στρατηγικών, τέτοιοι είναι: το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή, η ηλικία, το φύλο, ο τρόπος διδασκαλίας, τα κίνητρα που δίνονται και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού.

5.2 Διαχωρισμός και είδη στρατηγικών μάθησης.

Διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις έχουν γίνει σχετικά με την ταξινόμηση των στρατηγικών μάθησης (O' Malley & Chamot 1990:7, Dornyei, 2005, Rubin, 1981). Σύμφωνα με την Oxford οι στρατηγικές χωρίζονται σε άμεσες και έμμεσες στρατηγικές. Στις άμεσες εμπεριέχονται: α)οι Γνωστικές β)οι Μνημονικές και γ)οι Αντισταθμιστικές. Στις έμμεσες εμπεριέχονται: α) Μεταγνωστικές β) Κοινωνικές και γ) Συναισθηματικές.

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από αυτές:

-Γνωστικές στρατηγικές: επανάληψη, ομαδοποίηση, πρόβλεψη της σημασίας μιας λέξης, περίληψη, μεταφορά, σύνδεση, εφαρμογή γραμματικών κανόνων.

-Μεταγνωστικές : Επιλεκτικές (εύρεση λέξεων-κλειδιά), σχεδιασμός οργάνωσης του λόγου, έλεγχος κατανόησης, αξιολόγηση κατανόησης.

-Κοινωνικό-συναισθηματικές: συνεργασία ερωτήσεις για διασαφήνιση, αυτοεμπύγγωση .

5.3 Στρατηγικές μάθησης και γραπτός λόγος

Με την βοήθεια των στρατηγικών μάθησης ο μαθητής αναπτύσσει ανάλογες δεξιότητες και οδηγείται στην αυτονομία. Μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και το γραπτό λόγο ως εργαλείο μάθησης και να επιλύει προβλήματα.

Οι γλωσσικές στρατηγικές οδηγούν τον μαθητή στην αυτονομία, αναπτύσσουν την επικοινωνία, μαθαίνουν το παιδί "πώς να μαθαίνει" και λειτουργούν υποστηρικτικά άμεσα και έμμεσα στη μάθηση. Άλλες εκτελούνται ασυνείδητα και άλλες αποτελούν συνειδητές επιλογές γι' αυτό είναι και διδάξιμες. Η συχνή χρήση τους οδηγεί στην αυτοματοποίηση και συχνά υπάρχει αλληλοσχέτιση και αλληλόδραση μεταξύ τους για καλύτερο αποτέλεσμα. Η γνώση και η χρήση πολλών γλωσσικών στρατηγικών αυξάνουν τη θετική αυτοεικόνα των μαθητών και ενισχύουν τη αυτοπεποίθησή τους. Αυτό είναι αποτέλεσμα της μεταγνωστικής επίγνωσης που αποκτούν με τη συνεχή εξάσκηση. Έτσι όσες περισσότερες και καταλληλότερες γλωσσικές στρατηγικές χρησιμοποιούν οι μαθητές εμφανίζουν και καλύτερη γλωσσική βελτίωση. Οι επιδόσεις των μαθητών ολοένα και βελτιώνονται στο γραπτό λόγο με τη χρήση των στρατηγικών μάθησης, αφού ασκούν μνήμη, προλαμβάνουν λάθη και οδηγούν στη μεταγνώση. Έτσι ο μαθητής κάνει ανατροφοδότηση και αυτοβελτιώνει το γραπτό λόγο του χρησιμοποιώντας μια ευρεία γκάμα στρατηγικών τις οποίες αξιοποιούν σε διάφορες φάσεις της γραπτής τους έκφρασης ((Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Ζουγανέλη, 2015).

6. Έρευνα

6.1 Σκοπός.

Η παρούσα εργασία σκοπό της έχει να συγκρίνει την απόδοση στο γραπτό λόγο μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών δημοτικού σχολείου γενικής και ειδικής αγωγής. Να ερευνήσει επίσης το είδος των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο και να εντοπίσει τις στρατηγικές μάθησης που επιλέγουν οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

6.2 Επιμέρους στόχοι.

Η ερευνητική εργασία στοχεύει :

Να εντοπίσει τις δυσκολίες στο γραπτό λόγο των μαθητών μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών.

Να καταγραφούν οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και την επεξεργασία του. Συγκεκριμένα, να εντοπιστούν δυσκολίες στην ορθογραφική ορθότητα, στην κειμενική οργάνωση, στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Να καταγράψει την επιλογή και τη συχνότητά επιλογής των στρατηγικών μάθησης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών.

Να συγκρίνει τα αποτελέσματα ανάμεσα στις υποομάδες των μαθητών.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα.

Υπάρχουν διαφορές στο γραπτό λόγο ανάμεσα σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές;

Υπάρχουν διαφορές στο γραπτό λόγο μεταξύ μονόγλωσσων μαθητών ειδικής αγωγής και δίγλωσσων;

Ποιες στρατηγικές μάθησης και με ποια συχνότητα επιλέγουν μονόγλωσσοι και ποιες οι δίγλωσσοι της γενικής αγωγής;

Ποιες στρατηγικές μάθησης και με ποια συχνότητα επιλέγουν οι μονόγλωσσοι και ποιες οι δίγλωσσοι μαθητές της ειδικής αγωγής;

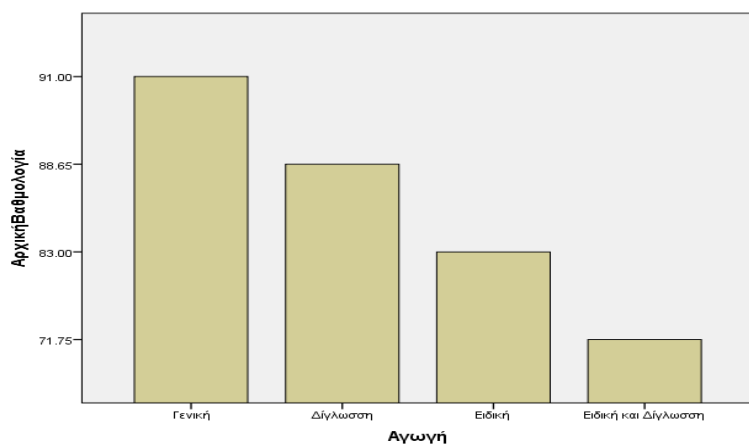
7. Αποτελέσματα

7.1 Αποτελέσματα του Εργαλείου διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-Στ' Δημοτικού (Πόρποδας και συν. 2007).

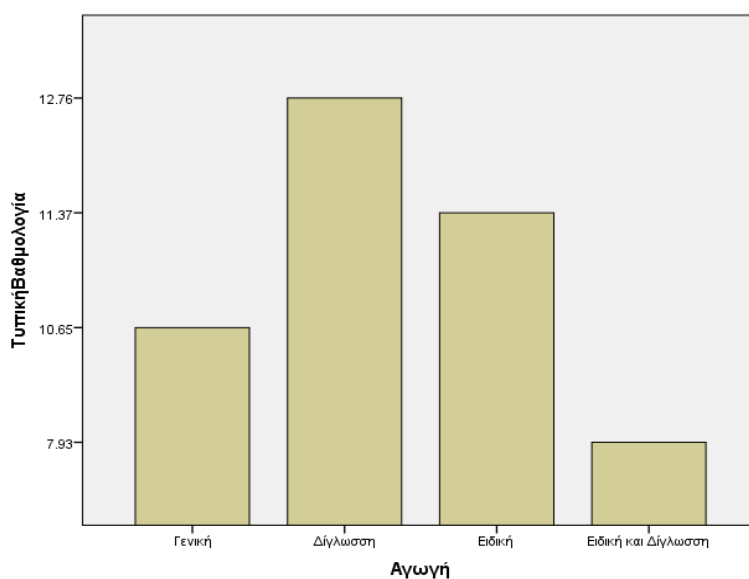
Στο πρώτο μέρος του εργαλείου **Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'- Στ' Δημοτικού** όπου εξετάζεται η **ορθογραφική ορθότητα** κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής τιμής των παιδιών της γενικής αγωγής είναι 91.03 (τ.α.=10.65). Η μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία, σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου κατέδειξε μέσο όρο 10.21 (τ.α.=4.91). Για τα παιδιά της ειδικής αγωγής κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος φάνηκε να είναι 82.57 (τ.α.=11.36) και σύμφωνα με την μετατροπή ο μέσος όρος τυπικής βαθμολογίας βρέθηκε 6.57 (τ.α.=3.36). Στα δίγλωσσα παιδιά ο μέσος όρος του αρχικού βαθμού είναι 88.65 (τ.α.=12.76), ενώ κατά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία ο μέσος όρος αυτής φάνηκε να είναι 9.35 (τ.α.=4.14). Τέλος στα δίγλωσσα παιδιά ειδικής αγωγής κατά την μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής βαθμολογίας είναι 71.75 (τ.α.=7.93), μετά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπικό βαθμό η μέτρηση του μέσου όρου είναι 4 (τ.α.=0.81).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι αρχικού και τυπικού βαθμού ορθογραφικής ορθότητας.

Ορθογραφική Ορθότητα	Αρχικός Βαθμός	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Γενική Αγωγή	91.03	10.65	10.21	4.91
Ειδική Αγωγή	82.57	11.36	6.57	3.36
Δίγλωσση Αγωγή	88.65	12.76	9.35	4.14
Ειδική-Δίγλωσση Αγωγή	71.75	7.93	4.00	0.81



Γράφημα 1. Μέσοι όροι αρχικής βαθμολογίας ορθογραφικής ορθότητας.



Γράφημα 2. Μέσοι όροι τυπικής βαθμολογίας ορθογραφικής ορθότητας.

Σύμφωνα με την πενταβάθμια κατάταξη επίδοσης του διαγνωστικού εργαλείου οι βαθμολογίες αντιστοιχούν στα παρακάτω επίπεδα επιδόσεων:

1-7= Χαμηλή επίδοση

8-9=Μέση κατώτερη επίδοση

10=Μέση επίδοση

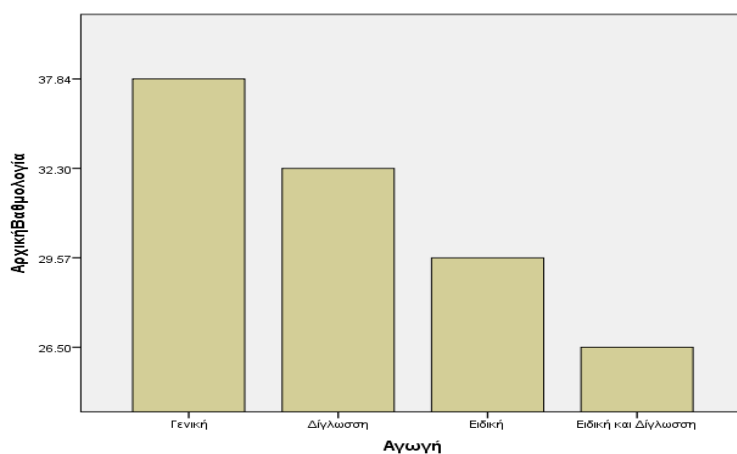
11-12=Μέση ανώτερη επίδοση

13-16=Υψηλή επίδοση

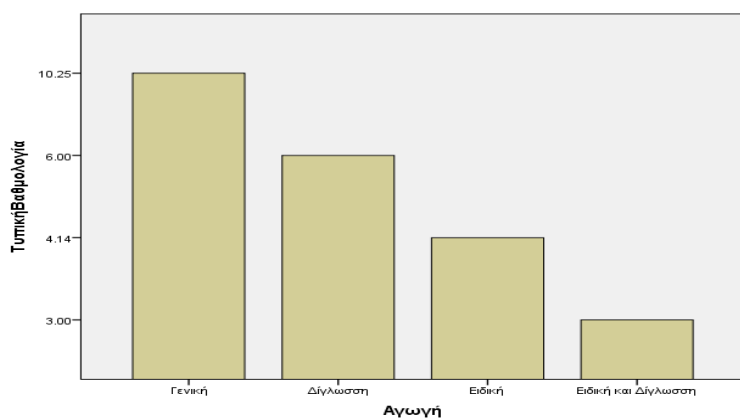
Στο δεύτερο μέρος του εργαλείου **Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄- Στ΄ Δημοτικού** όπου εξετάζεται η **κειμενική οργάνωση** κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής τιμής των παιδιών της γενικής αγωγής είναι 37.84 (τ.α.=6.73). Η μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία, σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου κατέδειξε μέσο όρο 10.25 (τ.α.=4.93). Για τα παιδιά της ειδικής αγωγής κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος φάνηκε να είναι 29.57 (τ.α.=5.00) και σύμφωνα με την μετατροπή ο μέσος όρος τυπικής βαθμολογίας βρέθηκε 4.14 (τ.α.=3.23). Στα δίγλωσσα παιδιά ο μέσος όρος του αρχικού βαθμού είναι 32.30 (τ.α.=7.18), ενώ κατά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία ο μέσος όρος αυτής φάνηκε να είναι 6.00 (τ.α.=3.93). Τέλος στα δίγλωσσα παιδιά ειδικής αγωγής κατά την μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής βαθμολογίας είναι 26.50 (τ.α.=5.80), μετά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπικό βαθμό η μέτρηση του μέσου όρου είναι 3 (τ.α.=2.00).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι αρχικού και τυπικού βαθμού κειμενικής οργάνωσης.

Κειμενική οργάνωση	Αρχικός Βαθμός	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Γενική Αγωγή	37.84	6.73	10.25	4.93
Ειδική Αγωγή	29.57	5.00	4.14	3.23
Δίγλωσση Αγωγή	32.30	7.18	6.00	3.93
Ειδική-Δίγλωσση Αγωγή	26.50	5.80	3.00	2.00



Γράφημα 3. Μέσοι όροι αρχικής βαθμολογίας κειμενικής οργάνωσης.

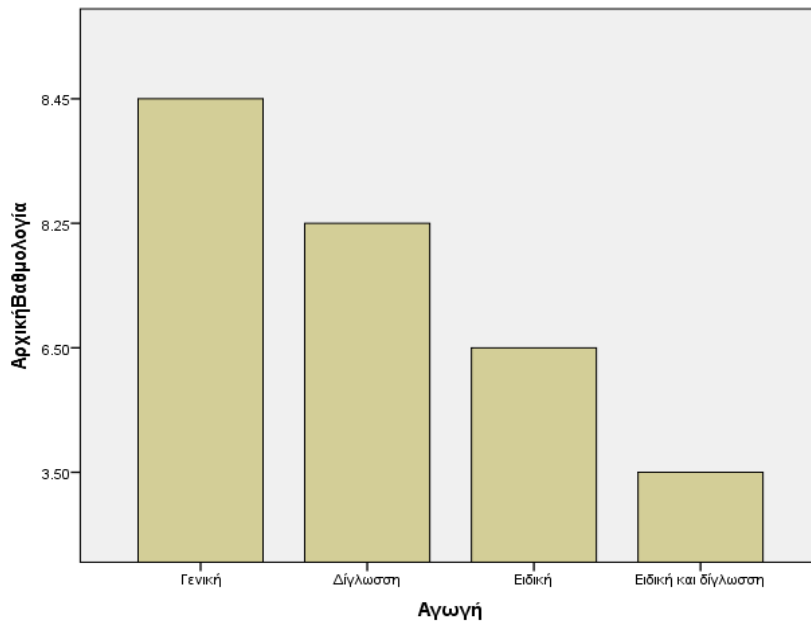


Γράφημα 4. Μέσοι όροι τυπικής βαθμολογίας κειμενικής οργάνωσης.

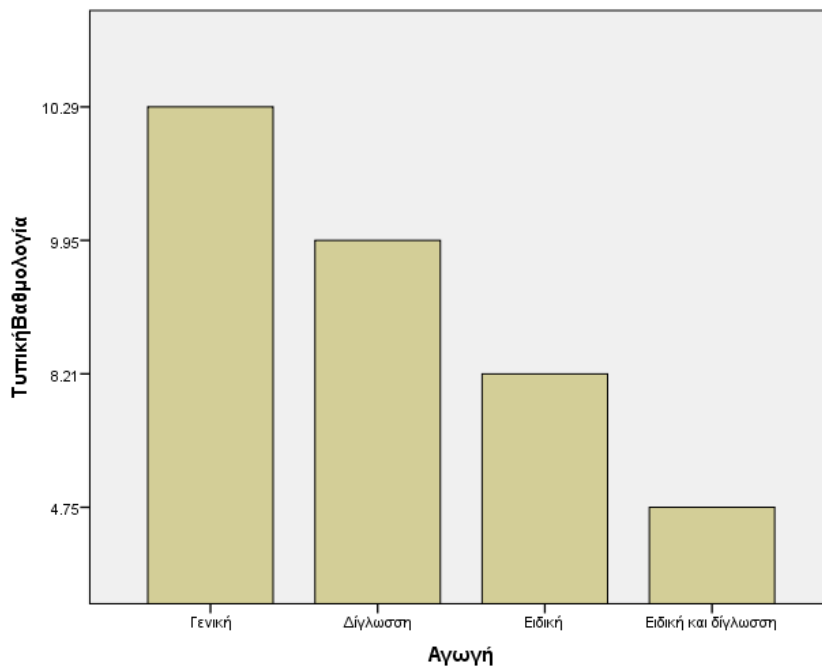
Στο τρίτο μέρος του εργαλείου **Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄- Στ΄ Δημοτικού** όπου εξετάζεται η **αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης** κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής τιμής των παιδιών της γενικής αγωγής είναι 8.45 (τ.α.=2.60). Η μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία, σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου κατέδειξε μέσο όρο 10.29 (τ.α.=3.16). Για τα παιδιά της ειδικής αγωγής κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος φάνηκε να είναι 6.50 (τ.α.=3.29) και σύμφωνα με την μετατροπή ο μέσος όρος τυπικής βαθμολογίας βρέθηκε 8.21 (τ.α.=3.26). Στα δίγλωσσα παιδιά ο μέσος όρος του αρχικού βαθμού είναι 8.25 (τ.α.=3.65), ενώ κατά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία ο μέσος όρος αυτής φάνηκε να είναι 9.95 (τ.α.=3.76). Τέλος στα δίγλωσσα παιδιά ειδικής αγωγής κατά την μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής βαθμολογίας είναι 3.50 (τ.α.=0.57), μετά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπικό βαθμό η μέτρηση του μέσου όρου είναι 4.75 (τ.α.=0.50).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι αρχικού και τυπικού βαθμού αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης.

Αποδομημένη Πρόταση	Αρχικός Βαθμός	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Γενική Αγωγή	8.45	2.60	10.29	3.16
Ειδική Αγωγή	6.50	3.29	8.21	3.26
Δίγλωσση Αγωγή	8.25	3.65	9.95	3.76
Ειδική-Δίγλωσση Αγωγή	3.50	0.57	4.75	0.50



Γράφημα 5. Μέσοι όροι αρχικής βαθμολογίας αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης.

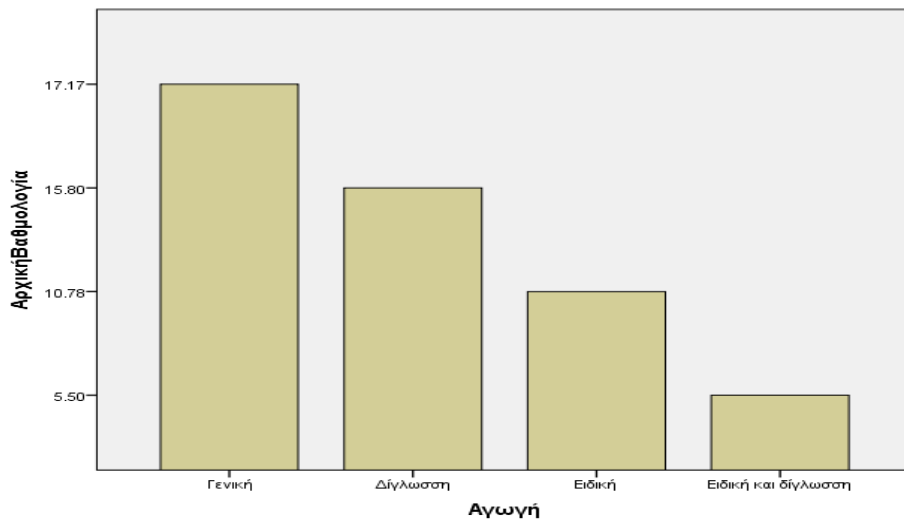


Γράφημα 6. Μέσοι όροι τυπικής βαθμολογίας αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης.

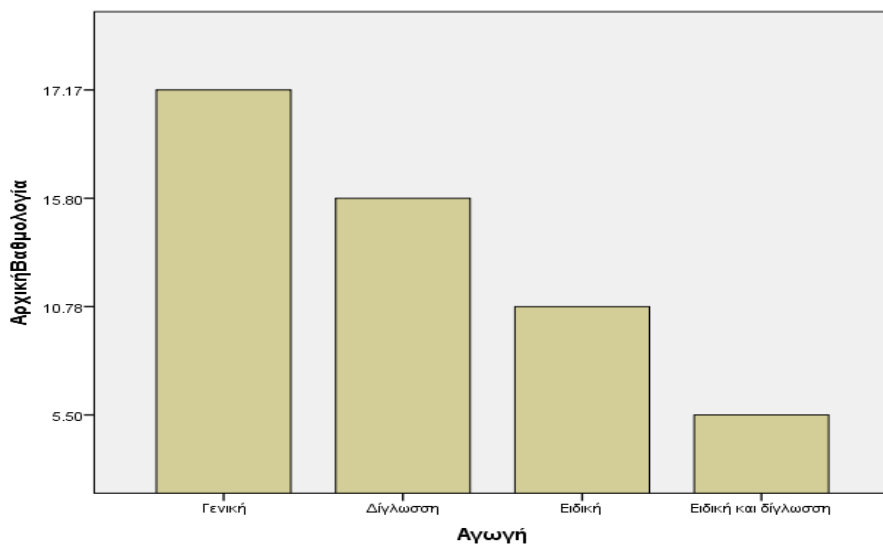
Στο τέταρτο μέρος του εργαλείου **Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄- Στ΄ Δημοτικού** όπου εξετάζεται η **αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου** κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής τιμής των παιδιών της γενικής αγωγής είναι 17.17 (τ.α.=10.65). Η μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία, σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου κατέδειξε μέσο όρο 7.36 (τ.α.=3.49). Για τα παιδιά της ειδικής αγωγής κατά τη μέτρηση ο μέσος όρος φάνηκε να είναι 10.78 (τ.α.=9.26) και σύμφωνα με την μετατροπή ο μέσος όρος τυπικής βαθμολογίας βρέθηκε 5.71 (τ.α.=2.39). Στα δίγλωσσα παιδιά ο μέσος όρος του αρχικού βαθμού είναι 15.80 (τ.α.=13.42), ενώ κατά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπική βαθμολογία ο μέσος όρος αυτής φάνηκε να είναι 6.65 (τ.α.=3.52). Τέλος στα δίγλωσσα παιδιά ειδικής αγωγής κατά την μέτρηση ο μέσος όρος της αρχικής βαθμολογίας είναι 5.50 (τ.α.=2.51), μετά την μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπικό βαθμό η μέτρηση του μέσου όρου είναι 4.25 (τ.α.=0.50).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι αρχικού και τυπικού βαθμού αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Αποδομημένο Κείμενο	Αρχικός Βαθμός	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Γενική Αγωγή	17.17	10.65	7.36	3.49
Ειδική Αγωγή	10.78	9.26	5.71	2.39
Δίγλωσση Αγωγή	15.80	13.42	6.65	3.52
Ειδική-Δίγλωσση Αγωγή	5.50	2.51	4.25	0.50

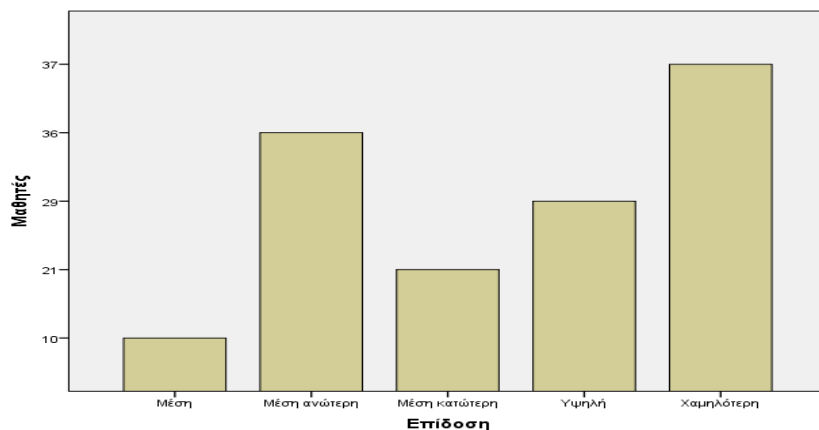


Γράφημα 7. Μέσοι όροι αρχικής βαθμολογίας αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.



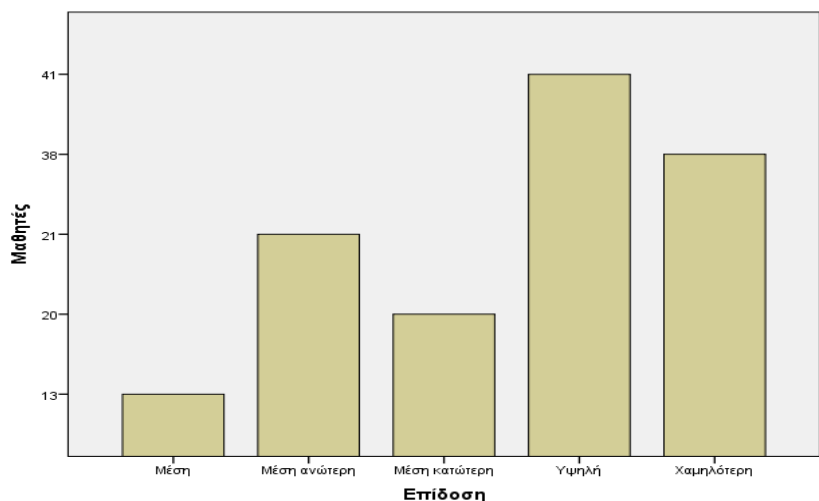
Γράφημα 8. Μέσοι όροι τυπικής βαθμολογίας αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Όσον αφορά στην ορθογραφική ορθότητα για την γενική αγωγή, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 37 μαθητές (27,81%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 21 μαθητές (15,78%), στη μέση επίδοση ανήκουν 10 μαθητές (7,51%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 36 μαθητές (27,06%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 29 μαθητές (21,80%).



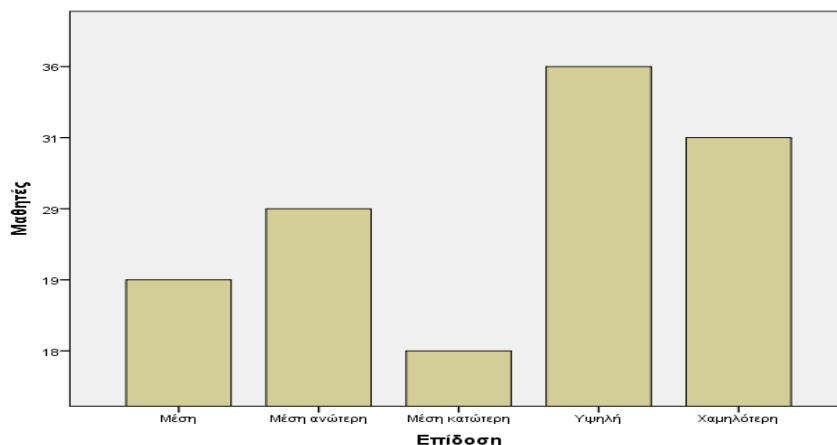
Γράφημα 9. Επίδοση μαθητών γενικής αγωγής στην ορθογραφική ορθότητα.

Τα αποτελέσματα στην κειμενική οργάνωση για την γενική αγωγή, κατέδειξαν ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 38 μαθητές (28,57%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 20 μαθητές (15,03%), στη μέση επίδοση ανήκουν 13 μαθητές (9,77%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 21 μαθητές (15,78%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 41 μαθητές (30,75%).



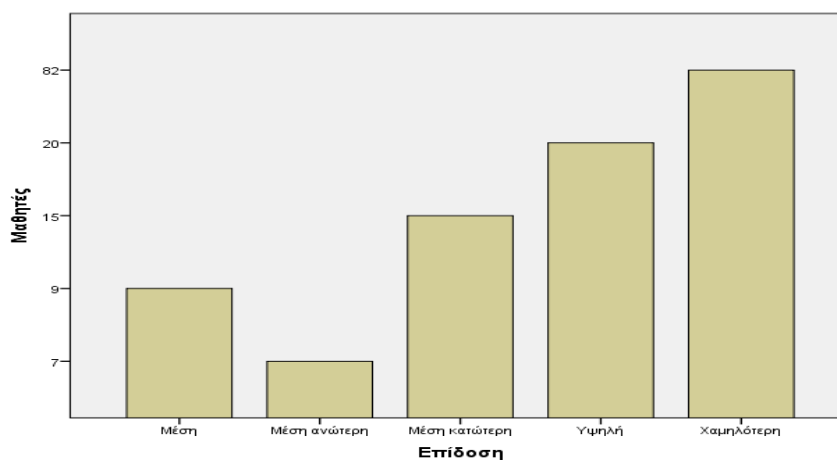
Γράφημα 10. Επίδοση μαθητών γενικής αγωγής στην κειμενική οργάνωση.

Όσον αφορά στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης για την γενική αγωγή, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 31 μαθητές (23,30%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 18 μαθητές (13,53%), στη μέση επίδοση ανήκουν 19 μαθητές (14,28%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 29 μαθητές (21,80%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 36 μαθητές (27,06%).



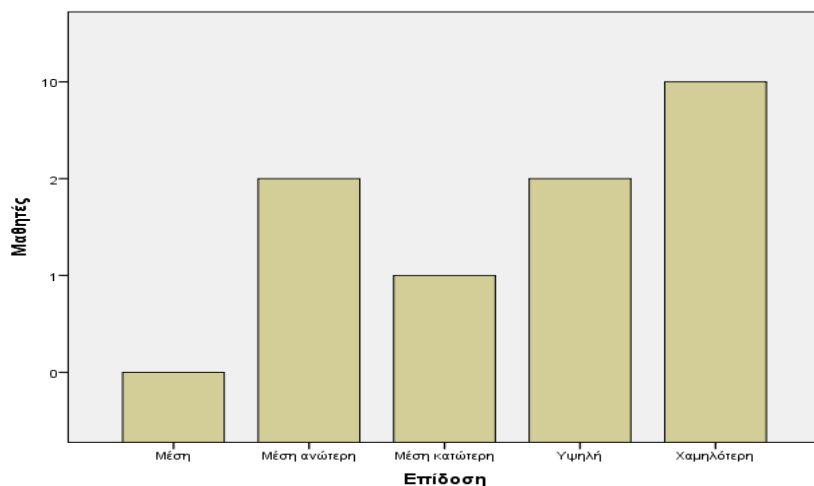
Γράφημα 11. Επίδοση μαθητών γενικής αγωγής στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης.

Οι μετρήσεις στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου για την γενική αγωγή, κατέδειξαν ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 82 μαθητές (61,65%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 15 μαθητές (11,27%), στη μέση επίδοση ανήκουν 9 μαθητές (6,76%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 7 μαθητές (5,20%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 20 μαθητές (15,03%).



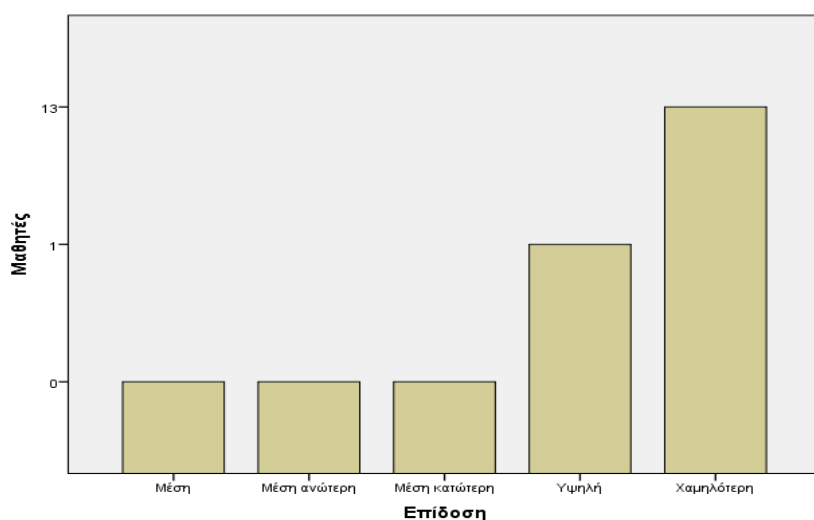
Γράφημα 12. Επίδοση μαθητών γενικής αγωγής στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Όσον αφορά στην ορθογραφική ορθότητα για την ειδική αγωγή, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 10 μαθητές(71.42%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 1 μαθητές (7,14%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 2 μαθητές (14,28%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 2 μαθητές (7,14%).



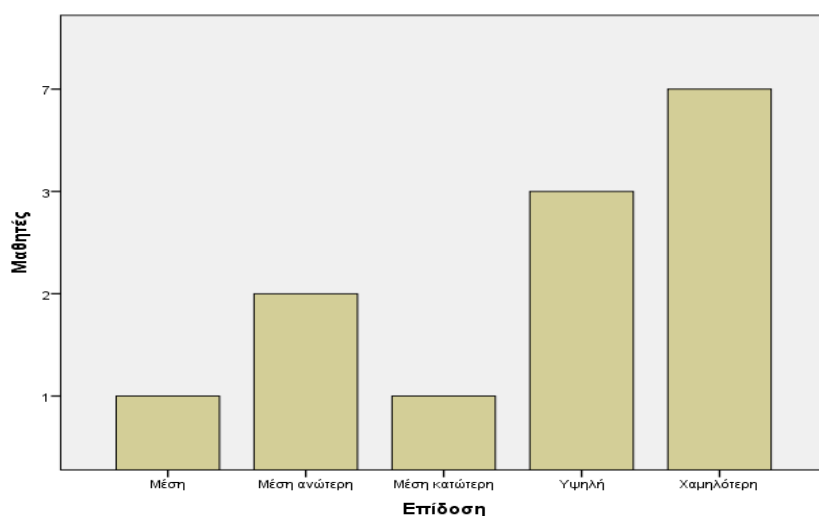
Γράφημα 13. Επίδοση μαθητών ειδικής αγωγής στην ορθογραφική ορθότητα.

Στα αποτελέσματα σχετικά με την κειμενική οργάνωση για την ειδική αγωγή, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 13 μαθητές (92,86%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 1 μαθητές (7,14%).



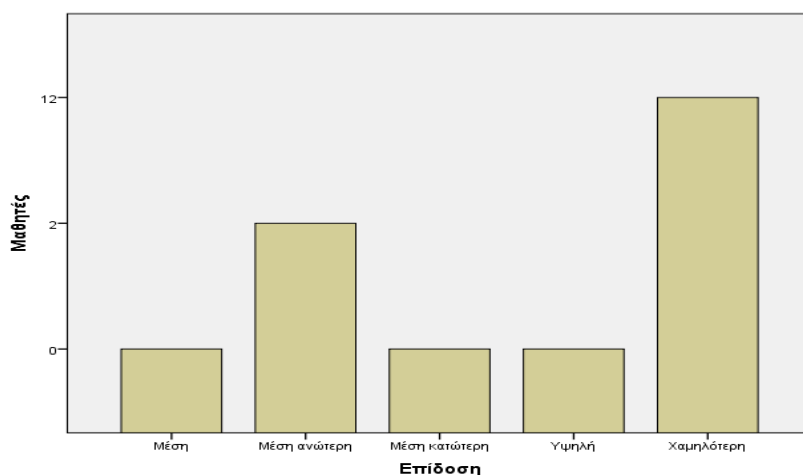
Γράφημα 14. Επίδοση μαθητών ειδικής αγωγής στην κειμενική οργάνωση.

Όσον αφορά στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης για την ειδική αγωγή, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 7 μαθητές (50,00%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 1 μαθητές (7,14%), στη μέση επίδοση ανήκουν 1 μαθητές (7,14%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 2 μαθητές (14,28%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 3 μαθητές (21,42%).



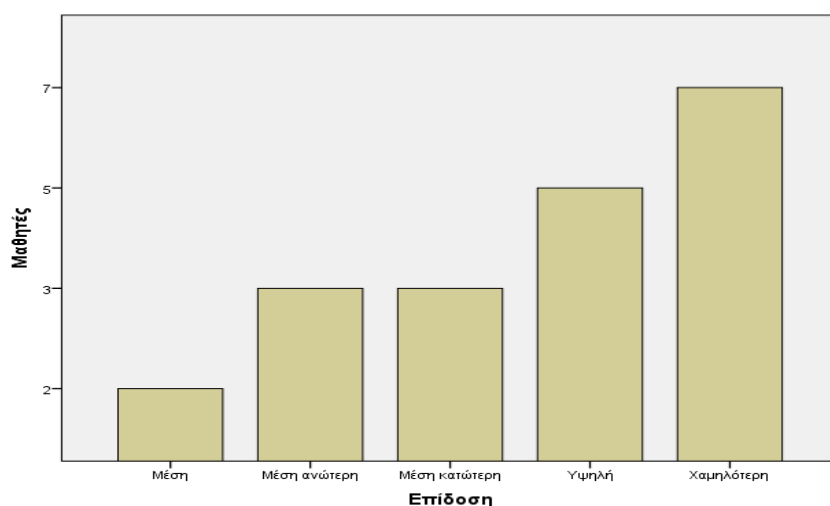
Γράφημα 15. Επίδοση μαθητών ειδικής αγωγής στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης.

Οι μετρήσεις στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου για την ειδική αγωγή, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 12 μαθητές (85,71%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 2 μαθητές (14,29%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 0 μαθητές(0%).



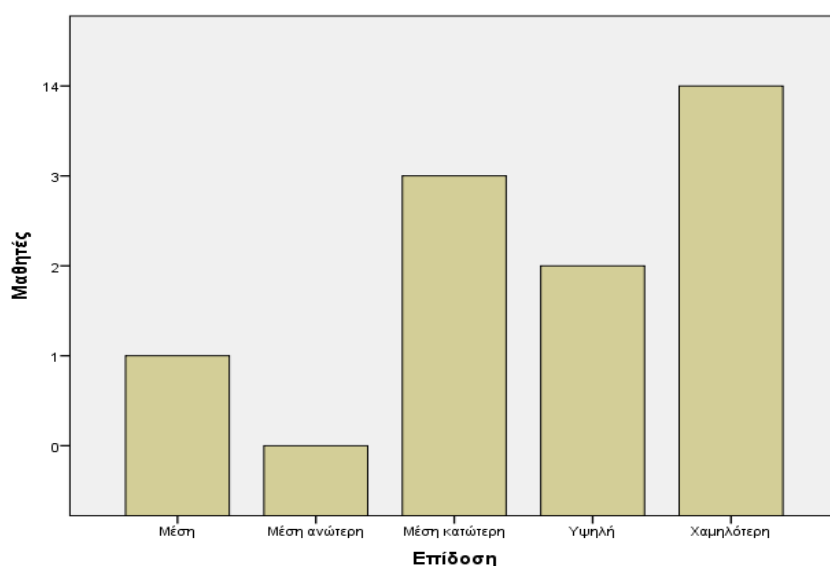
Γράφημα 16. Επίδοση μαθητών ειδικής αγωγής στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Όσον αφορά στην ορθογραφική ορθότητα για τα δίγλωσσα παιδιά, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 7 μαθητές (35%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 3 μαθητές (15%), στη μέση επίδοση ανήκουν 2 μαθητές (10%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 3 μαθητές (15%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 5 μαθητές (25%).



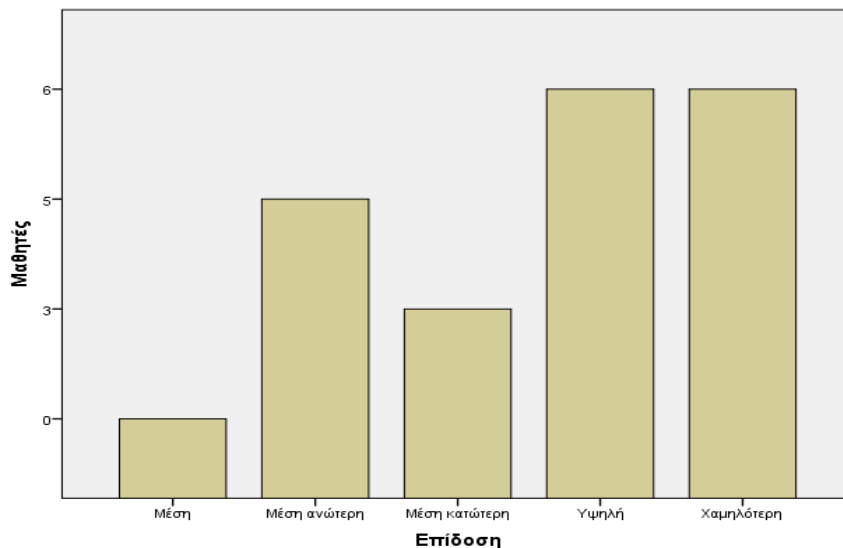
Γράφημα 17. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών στην ορθογραφική ορθότητα.

Όσον αφορά στην κειμενική οργάνωση για τα δίγλωσσα παιδιά, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 14 μαθητές (70%), στη Μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 3 μαθητές (15%),στη Μέση επίδοση ανήκουν 1 μαθητές (5%), στην Μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 2 μαθητές (10%).



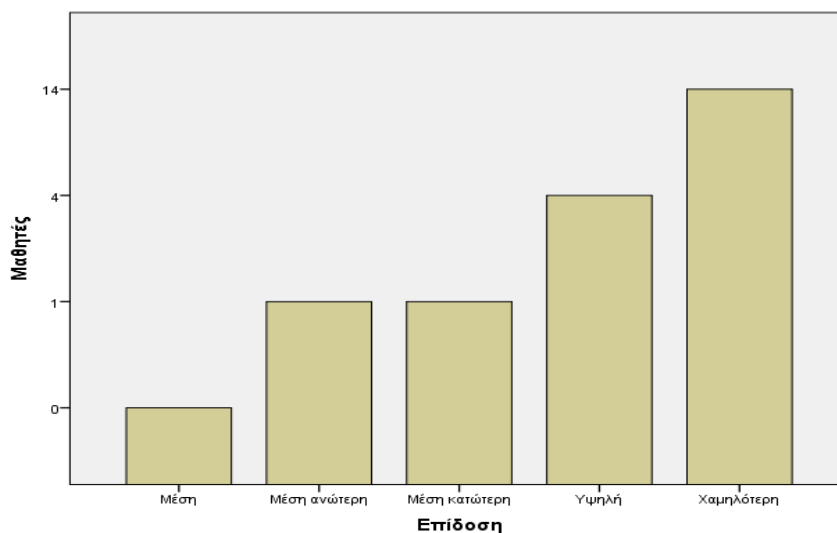
Γράφημα 18. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών στην κειμενική οργάνωση.

Τα αποτελέσματα στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης για τα δίγλωσσα παιδιά, κατέδειξαν ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 6 μαθητές (30%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 3 μαθητές (15%),στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 5 μαθητές (25%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 6 μαθητές (30%).



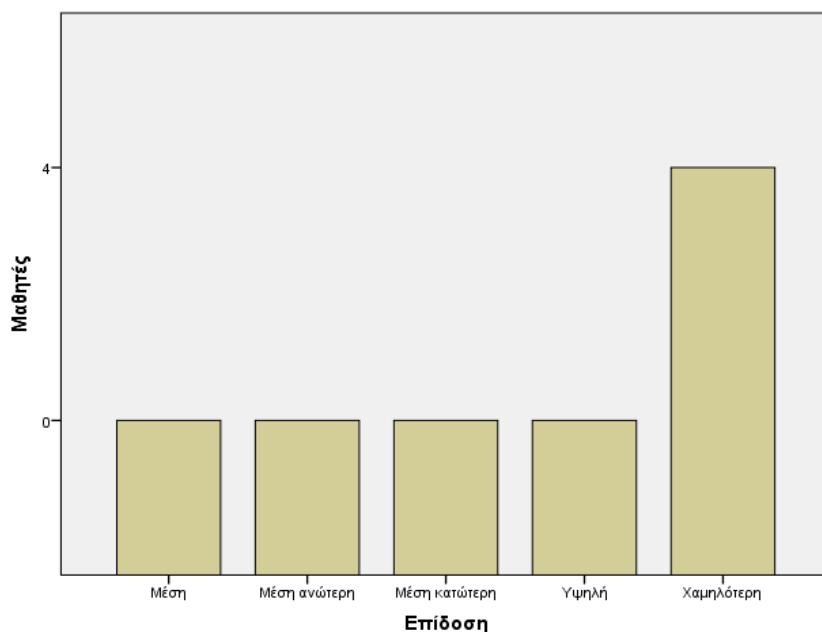
Γράφημα 19. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης.

Όσον αφορά στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου για τα δίγλωσσα παιδιά, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 14 μαθητές (70%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 1 μαθητές (5%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 1 μαθητές (5%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 4 μαθητές (20%).



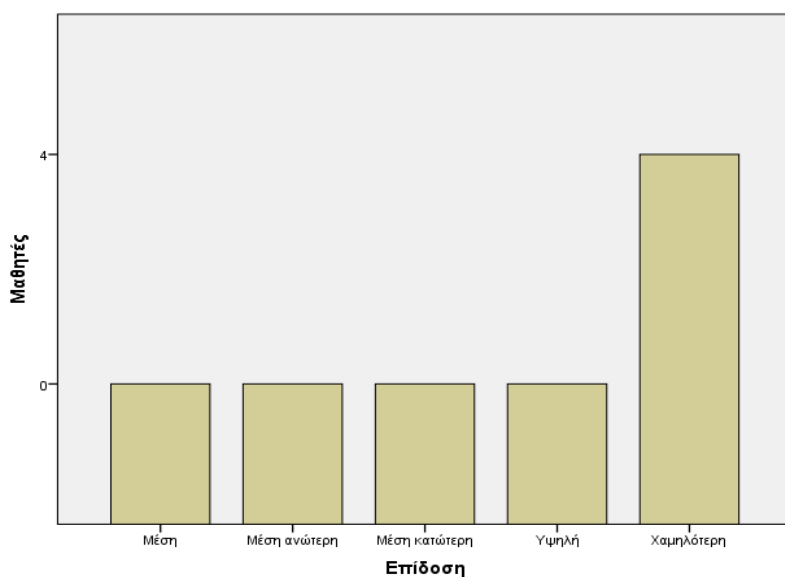
Γράφημα 20. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Τα αποτελέσματα στην ορθογραφική ορθότητα για τα δίγλωσσα παιδιά της ειδικής αγωγής κατέδειξαν ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 4 μαθητές (100%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 0 μαθητές (0%).



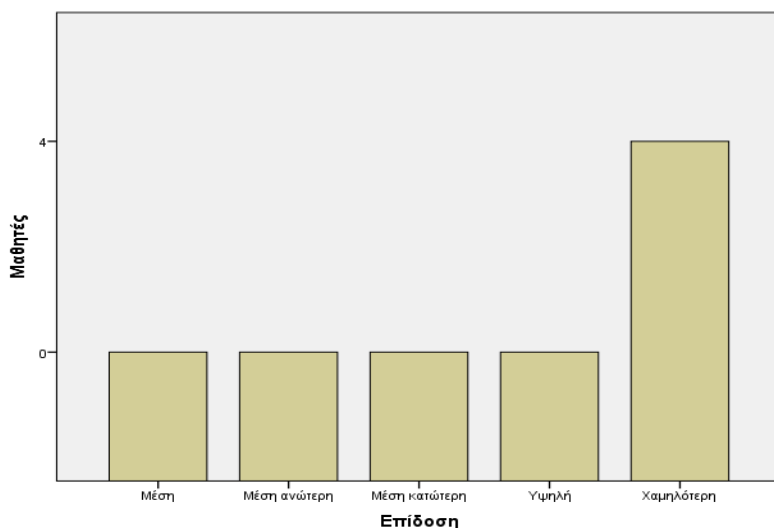
Γράφημα 21. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών ειδικής αγωγής στην ορθογραφική ορθότητα.

Όσον αφορά στην κειμενική οργάνωση για τα δίγλωσσα παιδιά της ειδικής αγωγής, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 4 μαθητές (100%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 0 μαθητές (0%).



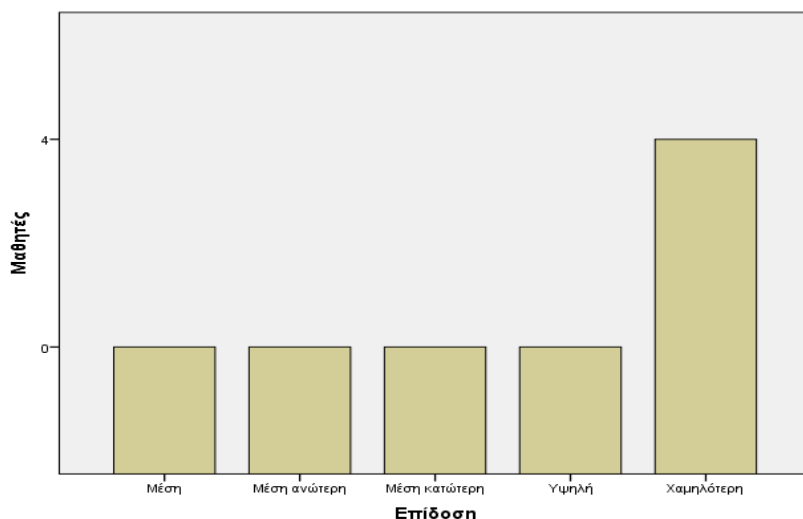
Γράφημα 22. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών ειδικής αγωγής στην κειμενική οργάνωση.

Όσον αφορά στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης για τα δίγλωσσα παιδιά της ειδικής αγωγής, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 4 μαθητές (100%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στη μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 0 μαθητές (0%).



Γράφημα 23. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών ειδικής αγωγής στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης.

Όσον αφορά στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου για τα δίγλωσσα παιδιά της ειδικής αγωγής, βρέθηκε ότι στην χαμηλότερη επίδοση ανήκουν 4 μαθητές (100%), στη μέση κατώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στη μέση επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%), στην μέση ανώτερη επίδοση ανήκουν 0 μαθητές (0%) και τέλος υψηλή επίδοση πέτυχαν 0 μαθητές (0%).



Γράφημα 24. Επίδοση δίγλωσσων μαθητών ειδικής αγωγής στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικός Πίνακας Αρχικού Βαθμού.

	Γενική		Ειδική		Δίγλωσσα		Δίγλωσσα Ειδική	
	Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο	Τ.Α.
Ορθογραφική Ορθότητα	91.03	10.65	82.57	11.36	88.65	12.76	71.75	7.93
Κειμενική Οργάνωση	37.84	6.73	29.57	5.00	32.30	7.18	26.50	5.80
Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	8.45	2.60	6.50	3.29	8.25	3.65	3.50	0.57
Αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου	17.17	10.65	10.78	9.26	15.80	13.42	5.50	2.51

Πίνακας 6. Συγκεντρωτικός Πίνακας Τυπικού Βαθμού.

	Γενική		Ειδική		Δίγλωσσα		Δίγλωσσα Ειδική	
	M.O	T.A.	M.O	T.A.	M.O	T.A.	M.O	T.A.
Ορθογραφική Ορθότητα	10.21	4.91	6.57	3.36	9.35	4.14	4.00	0.81
Κειμενική Οργάνωση	10.25	4.93	4.14	3.23	6.00	3.93	3.00	2.00
Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	10.29	3.16	8.21	3.26	9.95	3.76	4.75	0.50
Αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου	7.36	3.49	5.71	2.39	6.65	3.52	4.25	0.50

Η συγκριτική μελέτη των υποομάδων της έρευνας και η συγκέντρωση των συμπερασμάτων κατέδειξε τα εξής συμπεράσματα:

Ο έλεγχος t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κατέδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μετρήσεις για τα παιδιά της Γενικής και Ειδικής Αγωγής ως προς την ορθογραφική ορθότητα ($t=0.427$, $df=3$, $p=0.698>0.05$) με μέσους όρους 10.21 και 6.57 αντίστοιχα. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την κειμενική οργάνωση ανάμεσα στα παιδιά της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής ($t=2.617$, $df=3$, $p=0.079>0.05$) με μέσους όρους 10.25 και 4.14 αντίστοιχα. Επίσης δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σύμφωνα με τον έλεγχο t ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ($t=0.808$, $df=3$, $p=0.478>0.05$) με μέσους όρους 10.29 και 8.21 αντίστοιχα για τα παιδιά της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο υποομάδες ούτε και ως προς την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου ($t=1.134$, $df=3$, $p=0.339>0.05$) με μέσους όρους 7.36 και 5.71 αντίστοιχα.

Ο έλεγχος t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάμεσα στις υποομάδες των δίγλωσσων παιδιών της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ορθογραφική ορθότητα ($t=2.100$, $df=3$, $p=0.127>0.05$) με μέσους όρους 9.35 και 4.00 αντίστοιχα, ούτε ως προς την κειμενική οργάνωση ($t=0.575$, $df=3$, $p=0.606>0.05$) με μέσους όρους 6.00 και 3.00 αντίστοιχα ούτε ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ($t=1.400$, $df=3$, $p=0.256>0.05$) με μέσους όρους 9.95 και 4.75 αντίστοιχα, ούτε ως προς την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου ($t=2.449$, $df=3$, $p=0.092>0.05$) με μέσους όρους 6.65 και 4.25 αντίστοιχα.

Η συγκριτική μελέτη με τον έλεγχο t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανάμεσα στις υποομάδες των μονόγλωσσων παιδιών της Γενικής Αγωγής και των δίγλωσσων παιδιών της Γενικής Αγωγής κατέδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t=0.961$, $df=3$, $p=0.408>0.05$) με μέσους όρους 10.21 και 9.35 αντίστοιχα. Το ίδιο συμβαίνει και ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης όπου φάνηκε πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t=1.861$, $df=3$, $p=0.160>0.05$) με μέσους όρους 10.29 και 9.95 αντίστοιχα. Δεν κατέδειξαν σημαντικά στατιστικές διαφορές και οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ως προς την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου για τα μονόγλωσσα παιδιά της Γενικής και τα δίγλωσσα παιδιά της Γενικής Αγωγής ($t=2.931$, $df=3$, $p=0.061>0.05$) με μέσους όρους 7.36 και 6.65 αντίστοιχα.

Ο έλεγχος t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ως προς την ορθογραφική ορθότητα για τα παιδιά της Ειδικής και τα δίγλωσσα παιδιά της Ειδικής Αγωγής κατέδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t=1.321$, $df=3$, $p=0.278>0.05$) με μέσους όρους 6.57 και 4.00 αντίστοιχα. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε ως προς την κειμενική οργάνωση ανάμεσα στις δυο υποομάδες ($t=1.903$, $df=3$, $p=0.153>0.05$) με μέσους όρους 4.14 και 3.00 αντίστοιχα. Ως προς την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου και πάλι ο έλεγχος t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κατέδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μετρήσεις για τα παιδιά της Ειδικής και τα δίγλωσσα παιδιά της Ειδικής Αγωγής ($t=1.842$, $df=3$, $p=0.163>0.05$) με μέσους όρους 5.71 και 4.25 αντίστοιχα.

Η συγκριτική μελέτη με τον έλεγχο t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για τα παιδιά της Ειδικής και τα δίγλωσσα παιδιά της Γενικής Αγωγής κατέδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ορθογραφική ορθότητα ($t=0.429$, $df=3$, $p=0.697>0.05$) με μέσους όρους 6.57 και 9.35 αντίστοιχα, ούτε ως προς την κειμενική οργάνωση ($t=1.285$, $df=3$, $p=0.289>0.05$) με μέσους όρους 4.14 και 6.00 αντίστοιχα, ούτε ως προς την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου ($t=0.974$, $df=3$, $p=0.402>0.05$) με μέσους όρους 5.71 και 6.65 αντίστοιχα.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές κατέδειξε ο έλεγχος t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ως προς την κειμενική οργάνωση, για τα μονόγλωσσα παιδιά της Γενικής Αγωγής και τα δίγλωσσα παιδιά της Γενικής Αγωγής ($t=4.811$, $df=3$, $p=0.017<0.05$) με μέσους όρους 10.25 και 6.00 αντίστοιχα. Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές κατέδειξε ο έλεγχος στις ίδιες υποομάδες ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ($t=5.555$, $df=3$, $p=0.012>0.05$) με μέσους όρους 8.21 και 4.75 αντίστοιχα.

Ο έλεγχος t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κατέδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις ως προς την ορθογραφική ορθότητα για τα παιδιά της Γενικής Αγωγής και τα δίγλωσσα παιδιά της Ειδικής Αγωγής ($t=3.516$, $df=3$, $p=0.039<0.05$) με μέσους όρους 10.21 και 4.00 αντίστοιχα. Ακόμη στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκε να έχουν οι δύο υποομάδες προς την κειμενική οργάνωση ($t=9.944$, $df=3$, $p=0.002<0.05$) με μέσους όρους 10.25 και 3.00 αντίστοιχα και ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ($t=5.265$, $df=3$, $p=0.013<0.05$) με μέσους όρους 10.29 και 4.75 αντίστοιχα και ως προς την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου ($t=4.977$, $df=3$, $p=0.016<0.05$) με μέσους όρους 7.36 και 4.25 αντίστοιχα.

Ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης, ο έλεγχος t για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κατέδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μετρήσεις για τα παιδιά της Ειδικής και τα δίγλωσσα παιδιά της Γενικής Αγωγής ($t=1.508$, $df=3$, $p=0.229>0.05$) με μέσους όρους 8.21 και 9.95 αντίστοιχα.

7.2 Αποτελέσματα της κλίμακας καταγραφής στρατηγικών μάθησης.

Στα αποτελέσματα της κλίμακας καταγραφής στρατηγικών μάθησης έχει γίνει καταγραφή των επιλογών στρατηγικών μάθησης των μαθητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Ακόμη καταγράφηκε η συχνότητα επιλογής κάθε στρατηγικής μάθησης σε κάθε υποομάδα.

Στον παρακάτω ποσοστιαίο πίνακα (πίνακας 7) παρουσιάζονται συνοπτικά οι επιλογές των στρατηγικών μάθησης και στις τέσσερις ομάδες έρευνας καθώς και η συχνότητα επιλογής τους από τους μαθητές.

Πίνακας 7. Συνοπτικός ποσοστιαίος πίνακας στρατηγικών μάθησης.

	Γενική Αγωγή			Ειδική Αγωγή			Δίγλωσσα παιδιά			Δίγλωσσα παιδιά Ειδικής Αγωγής		
	Πάντα	Μερικές Φορές	Ποτέ	Πάντα	Μερικές Φορές	Ποτέ	Πάντα	Μερικές Φορές	Ποτέ	Πάντα	Μερικές Φορές	Ποτέ
Μνημονικές	32.18	37.67	30.15	30	31.43	38.57	38.5	32	29.5	30	45	25
Γνωστικές	38.37	32.66	28.97	41.43	24.76	33.81	41.56	26.88	31.56	39.06	28.12	32.82
Μεταγνωστικές	55.53	24.24	20.23	58.93	21.42	19.65	63.13	26.25	10.62	65.62	28.13	6.25
Αντισταθμιστικές	10.77	22.80	66.43	14.28	30.32	55.50	38.75	15	46.25	12.50	18.75	68.75
Συναισθηματικές	59.78	20.57	11.65	75	7.14	17.86	45	12.50	42.50	50	37.75	12.25
Κοινωνικές	56.13	31.32	12.55	51.19	22.62	26.19	75	15.83	9.17	54.17	25	20.83

Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων από το ερωτηματολόγιο των στρατηγικών μάθησης κατέδειξε πως οι μαθητές γενικής αγωγής επιλέγουν πρωτίστως τις συναισθηματικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές στρατηγικές στη συνέχεια τις γνωστικές, μνημονικές και τέλος τις αντισταθμιστικές στρατηγικές μάθησης (πίνακας 8).

Πίνακας 8. Συγκεντρωτικός πίνακας στρατηγικών για την γενική αγωγή.

Είδη	Στρατηγικές	πάντα/σχεδόν πάντα		μερικές φορές		σπάνια/ καθόλου	
		N	%	N	%	N	%
Μνημονική-γνωστική	«Γράφω τις καινούριες λέξεις που συναντώ σε ένα κείμενο σε ένα τετράδιο»	19	14.29	60	45.11	54	40.60
Γνωστική	«Λέω τις καινούριες λέξεις από έξω ξανά και ξανά για να τις θυμάμαι».	48	36.09	49	36.84	36	27.07
Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποια πρόταση/ φράση καθώς διαβάζω, την παραλείπω και πάω παρακάτω».	30	22.56	41	30.83	62	46.62
Μνημονική	«Όταν μαθαίνω νέες λέξεις βάζω σε ομάδες τις λέξεις εκείνες που μοιάζουν μεταξύ τους, για να τις θυμάμαι καλύτερα».	40	30.08	43	32.33	50	37.59
Γνωστική	«Όταν έχω μια άγνωστη λέξη σε ένα κείμενο, προσπαθώ να τη μαντέψω από τα συμφραζόμενα».	47	35.34	54	40.60	32	24.06

Μνημονική	«Όταν θέλω να γράψω κάτι στα ελληνικά, θυμάμαι αυτά που μας έχει πει ο δάσκαλος».	105	78.95	18	13.53	10	7.52
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να θυμηθώ μια λέξη καθώς μιλάω, κάνω κινήσεις με τα χέρια μου».	20	15.04	62	46.62	51	38.35
Γνωστική	«Καταλαβαίνω καλύτερα λέξεις, όταν βλέπω λέξεις με εικόνες ή σε κάρτες».	83	62.41	35	26.32	15	11.28
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν γνωρίζω μια λέξη στα ελληνικά, δημιουργώ μια καινούργια από την άλλη γλώσσα με ελληνική κατάληξη».	11	8.27	20	15.04	102	76.69
Κοινωνική	«Όταν δεν ξέρω πώς να γράψω μια λέξη ή τι σημαίνει μια λέξη στα ελληνικά, ρωτάω το δάσκαλο ή το διπλανό μου».	75	56.39	46	34.59	12	9.02

Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποιες λέξεις στο κείμενο τις ψάχνω στο λεξικό».	53	39.85	59	44.36	21	15.79
Γνωστική	«Όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω κάποια σημεία του κειμένου τα μεταφράζω στην άλλη γλώσσα μέσα μου...»	19	14.29	25	18.80	89	66.92
Μνημονική-γνωστική	«Γράφω λέξεις που έχω μάθει στο προηγούμενο μάθημα στα κείμενα που μας βάζει ο δάσκαλος»	32	24.06	66	49.62	35	26.32
Μεταγνωστική	«Ξαναδιαβάζω το κείμενο που γράφω για να δω εάν έχω κάτι να συμπληρώσω»	100	75.19	22	16.54	11	8.27
Μεταγνωστική	«Σημειώνω και αναλύω τα λάθη που κάνω στα ελληνικά έτσι ώστε να μπορώ να βελτιωθώ»	80	60.15	38	28.57	15	11.28

Μνημονική	«Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν μοιάζει με κάποια στην άλλη γλώσσα που ξέρω».	29	21.80	50	37.59	54	40.60
Γνωστική	«Παραλείπω μια δύσκολη ή άγνωστη λέξη στο κείμενο που διαβάζω».	30	22.56	30	22.56	73	54.89
Γνωστική	«Βρίσκω τα βασικά νοήματα σε ένα κείμενο»	84	63.16	37	27.82	12	9.02
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση γράφω μια άλλη στη θέση της που έχει την ίδια σημασία».	55	41.35	52	39.10	26	19.55
Γνωστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση δεν τη γράφω»	22	16.54	37	27.82	74	55.64
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση στα ελληνικά τη γράφω στην άλλη γλώσσα»	12	9.02	9	6.77	112	84.21

Γνωστική	«Όταν διαβάζω ένα κείμενο στα ελληνικά το διαβάζω πρώτα γρήγορα και μετά το ξαναδιαβάζω πιο καλά »	89	66.92	34	25.56	10	7.52
Μνημονική	«Γράφω κάθε νέα λέξη που μαθαίνω σε μια πρόταση που φτιάχνω για να τη θυμάμαι καλύτερα»	35	26.32	59	44.36	39	29.32
Μνημονική	«Θυμάμαι μια νέα λέξη στα ελληνικά όταν θυμάμαι που είδα ή άκουσα τη λέξη αυτή»	52	39.10	54	40.60	27	20.30
Μνημονική	«Χρησιμοποιώ ομοιοκαταληξίες για να θυμάμαι τις νέες λέξεις»	31	23.31	42	31.58	60	45.11
Μνημονική	«Θυμάμαι καλύτερα μια λέξη όταν μπορώ να θυμηθώ τη σελίδα, τον πίνακα...».	51	38.35	55	41.35	27	20.30

Μεταγνωστική	«Διαβάζω βιβλία ή περιοδικά στα ελληνικά για να βελτιωθώ»	51	38.35	56	42.11	26	19.55
Κοινωνική	«Συμμετέχω σε συζητήσεις με τους συμμαθητές μου»	112	84.21	14	10.53	7	5.26
Κοινωνική-μεταγνωστική	«Γράφω σημειώσεις, μηνύματα, γράμματα, emails στα ελληνικά»	42	31.58	63	47.37	28	21.05
Μνημονική	«Ψάχνω να βρω λέξεις στην άλλη γλώσσα που είναι παρόμοιες στην ελληνική»	34	25.56	54	40.60	45	33.83
Γνωστική	«Βρίσκω τη σημασία μιας καινούριας λέξης χωρίζοντάς την σε μέρη...»	63	47.37	42	31.58	28	21.05
Γνωστική	«Κάνω περιλήψεις αυτών που διαβάζω είτε στο μυαλό μου είτε στο χαρτί»	63	47.37	50	37.59	20	15.04
Γνωστική-συναισθηματική	«Καταλαβαίνω πότε έχω άγχος όταν διαβάζω ελληνικά»	78	58.65	34	25.56	21	15.79

Συναισθηματική	«Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να συμμετέχει σε συζήτηση στην τάξη ακόμη και όταν φοβάμαι μήπως κάνω λάθη»	81	60.90	42	31.58	10	7.52
Μεταγνωστική	«Ξέρω πώς να βελτιώνω την ανάγνωσή μου στα ελληνικά»	108	81.20	18	13.53	7	5.26
Μνημονικές	«Κάθε φορά που ο δάσκαλος μας δίνει ένα κείμενο να διαβάσουμε, προσπαθώ πρώτα να βρω τις λέξεις που ξέρω»	57	42.86	42	31.58	34	25.56
Μεταγνωστική	«Όταν διαβάζω μόνος μου στο σπίτι αποφασίζω πρώτα - πρώτα τι θα διαβάσω και πως θα το μάθω καλύτερα»	106	79.70	17	12.78	10	7.52
Μεταγνωστική	«Πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο σκέφτομαι τι θα γράψω».	112	84.21	17	12.78	4	3.01
Μεταγνωστική	«Καθώς γράφω στα ελληνικά σταματώ και βλέπω εάν το έχω γράψει σωστά».	93	69.92	27	20.30	13	9.77

Κοινωνική	«Ζητώ από τον δάσκαλο να με διορθώσει καθώς μιλώ/γράφω στα ελληνικά »	46	34.59	53	39.85	34	25.56
Κοινωνική	«Ρωτώ το δάσκαλο για τις απορίες μου που έχω στα ελληνικά»	96	72.18	33	24.81	4	3.01
Κοινωνική	«Ακούω προσεχτικά πως διαβάζει ο δάσκαλος και λέει τις λέξεις και προσπαθώ να τα πω και εγώ έτσι»	77	57.89	41	30.83	15	11.28

Από τις μετρήσεις των στρατηγικών μάθησης στα παιδιά της ειδικής αγωγής συμπερασματικά φάνηκε πως τα παιδιά αυτά επιλέγουν κυρίως τις συναισθηματικές, τις μεταγνωστικές και τις κοινωνικές και στη συνέχεια τις γνωστικές, μνημονικές και τέλος τις αντισταθμιστικές στρατηγικές μάθησης (πίνακας 9).

Πίνακας 9. Συγκεντρωτικός πίνακας στρατηγικών για την ειδική αγωγή.

Είδη	Στρατηγικές	πάντα/σχεδόν πάντα		μερικές φορές		σπάνια/ καθόλου	
		N	%	N	%	N	%
Μνημονική-γνωστική	«Γράφω τις καινούριες λέξεις που συναντώ σε ένα κείμενο σε ένα τετράδιο»	2	14.29	4	28.57	8	57.14
Γνωστική	«Λέω τις καινούριες λέξεις από έξω ξανά και ξανά για να τις θυμάμαι».	9	64.29	3	21.43	2	14.29
Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποια πρόταση/ φράση καθώς διαβάζω, την παραλείπω και πάω παρακάτω».	1	7.14	3	21.43	10	71.43
Μνημονική	«Όταν μαθαίνω νέες λέξεις βάζω σε ομάδες τις λέξεις εκείνες που μοιάζουν μεταξύ τους, για να τις θυμάμαι καλύτερα».	3	21.43	8	57.14	3	21.43
Γνωστική	«Όταν έχω μια άγνωστη λέξη σε ένα κείμενο, προσπαθώ να τη μαντέψω από τα συμφραζόμενα».	5	35.71	3	21.43	6	42.86

Μνημονική	«Όταν θέλω να γράψω κάτι στα ελληνικά, θυμάμαι αυτά που μας έχει πει ο δάσκαλος».	10	71.43	3	21.43	1	7.14
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να θυμηθώ μια λέξη καθώς μιλάω, κάνω κινήσεις με τα χέρια μου».	1	7.14	5	35.71	8	57.14
Γνωστική	«Καταλαβαίνω καλύτερα λέξεις, όταν βλέπω λέξεις με εικόνες ή σε κάρτες».	7	50.00	3	21.43	4	28.57
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν γνωρίζω μια λέξη στα ελληνικά, δημιουργώ μια καινούργια από την άλλη γλώσσα με ελληνική κατάληξη».	0	0.00	4	28.57	10	71.43

Κοινωνική	«Όταν δεν ξέρω πώς να γράψω μια λέξη ή τι σημαίνει μια λέξη στα ελληνικά, ρωτάω το δάσκαλο ή το διπλανό μου».	12	85.71	0	0.00	2	14.29
Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποιες λέξεις στο κείμενο τις ψάχνω στο λεξικό».	7	50.00	3	21.43	4	28.57
Γνωστική	«Όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω κάποια σημεία του κειμένου τα μεταφράζω στην άλλη γλώσσα μέσα μου...»	2	14.29	1	7.14	11	78.57
Μνημονική-γνωστική	«Γράφω λέξεις που έχω μάθει στο προηγούμενο μάθημα στα κείμενα που μας βάζει ο δάσκαλος»	2	14.29	4	28.57	8	57.14
Μεταγνωστική	«Ξαναδιαβάζω το κείμενο που γράφω για να δω εάν έχω κάτι να συμπληρώσω»	12	85.71	1	7.14	1	7.14

Μεταγνωστική	«Σημειώνω και αναλύω τα λάθη που κάνω στα ελληνικά έτσι ώστε να μπορώ να βελτιωθώ»	9	64.29	3	21.43	2	14.29
Μνημονική	«Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν μοιάζει με κάποια στην άλλη γλώσσα που ξέρω».	1	7.14	8	57.14	5	35.71
Γνωστική	«Παραλείπω μια δύσκολη ή άγνωστη λέξη στο κείμενο που διαβάζω».	1	7.14	6	42.86	7	50.00
Γνωστική	«Βρίσκω τα βασικά νοήματα σε ένα κείμενο»	11	78.57	1	7.14	2	14.29
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση γράφω μια άλλη στη θέση της που έχει την ίδια σημασία».	7	50.00	5	35.71	2	14.29
Γνωστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση δεν τη γράφω»	3	21.43	6	42.86	5	35.71

Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση στα ελληνικά τη γράφω στην άλλη γλώσσα»	0	0.00	3	21.43	11	78.57
Γνωστική	«Όταν διαβάζω ένα κείμενο στα ελληνικά το διαβάζω πρώτα γρήγορα και μετά το ξαναδιαβάζω πιο καλά »	10	71.43	3	21.43	1	7.14
Μνημονική	«Γράφω κάθε νέα λέξη που μαθαίνω σε μια πρόταση που φτιάχνω για να τη θυμάμαι καλύτερα»	4	28.57	3	21.43	7	50.00
Μνημονική	«Θυμάμαι μια νέα λέξη στα ελληνικά όταν θυμάμαι που είδα ή άκουσα τη λέξη αυτή»	5	35.71	6	42.86	3	21.43
Μνημονική	«Χρησιμοποιώ ομοιοκαταληξίες για να θυμάμαι τις νέες λέξεις»	4	28.57	2	14.29	8	57.14

Μνημονική	«Θυμάμαι καλύτερα μια λέξη όταν μπορώ να θυμηθώ τη σελίδα, τον πίνακα...».	10	71.43	3	21.43	1	7.14
Μεταγνωστική	«Διαβάζω βιβλία ή περιοδικά στα ελληνικά για να βελτιωθώ»	5	35.71	5	35.71	4	28.57
Κοινωνική	«Συμμετέχω σε συζητήσεις με τους συμμαθητές μου»	10	71.43	2	14.29	2	14.29
Κοινωνική-μεταγνωστική	«Γράφω σημειώσεις, μηνύματα, γράμματα, emails στα ελληνικά»	3	21.43	4	28.57	7	50.00
Μνημονική	«Ψάχνω να βρω λέξεις στην άλλη γλώσσα που είναι παρόμοιες στην ελληνική»	1	7.14	3	21.43	10	71.43
Γνωστική	«Βρίσκω τη σημασία μιας καινούριας λέξης χωρίζοντάς την σε μέρη...»	1	7.14	7	50.00	6	42.86

Γνωστική	«Κάνω περιλήψεις αυτών που διαβάζω είτε στο μυαλό μου είτε στο χαρτί»	7	50.00	5	35.71	2	14.29
Γνωστική- συναισθηματική	«Καταλαβαίνω πότε έχω άγχος όταν διαβάζω ελληνικά»	12	85.71	0	0.00	2	14.29
Συναισθηματική	«Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να συμμετέχει σε συζήτηση στην τάξη ακόμη και όταν φοβάμαι μήπως κάνω λάθη»	9	64.29	2	14.29	3	21.43
Μεταγνωστική	«Ξέρω πώς να βελτιώνω την ανάγνωσή μου στα ελληνικά»	10	71.43	4	28.57	0	0.00
Μνημονικές	«Κάθε φορά που ο δάσκαλος μας δίνει ένα κείμενο να διαβάσουμε, προσπαθώ πρώτα να βρω τις λέξεις που ξέρω»	9	64.29	4	28.57	1	7.14

Μεταγνωστική	«Όταν διαβάζω μόνος μου στο σπίτι αποφασίζω πρώτα - πρώτα τι θα διαβάσω και πως θα το μάθω καλύτερα»	9	64.29	1	7.14	4	28.57
Μεταγνωστική	«Πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο σκέφτομαι τι θα γράψω».	9	64.29	4	28.57	1	7.14
Μεταγνωστική	«Καθώς γράφω στα ελληνικά σταματώ και βλέπω εάν το έχω γράψει σωστά».	9	64.29	2	14.29	3	21.43
Κοινωνική	«Ζητώ από τον δάσκαλο να με διορθώσει καθώς μιλώ/γράφω στα ελληνικά »	4	28.57	2	14.29	8	57.14
Κοινωνική	«Ρωτώ το δάσκαλο για τις απορίες μου που έχω στα ελληνικά»	10	71.43	3	21.43	1	7.14
Κοινωνική	«Ακούω προσεχτικά πως διαβάζει ο δάσκαλος και λέει τις λέξεις και προσπαθώ να τα πω και εγώ έτσι»	4	28.57	8	57.14	2	14.29

Στα συμπεράσματα συλλογής στοιχείων σε ότι αφορά την επιλογή στρατηγικών μάθησης από τους Δίγλωσσους μαθητές Γενικής αγωγής παρατηρείται η μεγάλη προτίμηση και επιλογή στις κοινωνικές, μεταγνωστικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές μάθησης ενώ ακολουθούν οι συναισθηματικές, οι γνωστικές και τέλος οι μνημονικές (πίνακας 10).

Πίνακας 10. Συγκεντρωτικός πίνακας στρατηγικών για τα δίγλωσσα παιδιά γενικής αγωγής.

Είδη	Στρατηγικές	πάντα/σχεδόν πάντα		μερικές φορές		σπάνια/καθόλου	
		N	%	N	%	N	%
Μνημονική-γνωστική	«Γράφω τις καινούριες λέξεις που συναντώ σε ένα κείμενο σε ένα τετράδιο»	3	15	3	15	14	70
Γνωστική	«Λέω τις καινούριες λέξεις από έξω ξανά και ξανά για να τις θυμάμαι».	8	40	2	10	10	50
Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποια πρόταση/ φράση καθώς διαβάζω, την παραλείπω και πάω παρακάτω».	12	60	3	15	5	25

Μνημονική	«Όταν μαθαίνω νέες λέξεις βάζω σε ομάδες τις λέξεις εκείνες που μοιάζουν μεταξύ τους, για να τις θυμάμαι καλύτερα».	4	20	1	5	15	75
Γνωστική	«Όταν έχω μια άγνωστη λέξη σε ένα κείμενο, προσπαθώ να τη μαντέψω από τα συμφραζόμενα».	0	0	13	65	7	35
Μνημονική	«Όταν θέλω να γράψω κάτι στα ελληνικά, θυμάμαι αυτά που μας έχει πει ο δάσκαλος».	15	75	4	20	1	5
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να θυμηθώ μια λέξη καθώς μιλάω, κάνω κινήσεις με τα χέρια μου».	14	70	3	15	3	15
Γνωστική	«Καταλαβαίνω καλύτερα λέξεις, όταν βλέπω λέξεις με εικόνες ή σε κάρτες».	16	80	3	15	1	5

Αντισταθμιστική	«Όταν δεν γνωρίζω μια λέξη στα ελληνικά, δημιουργώ μια καινούργια από την άλλη γλώσσα με ελληνική κατάληξη».	1	5	2	10	17	85
Κοινωνική	«Όταν δεν ξέρω πώς να γράψω μια λέξη ή τι σημαίνει μια λέξη στα ελληνικά, ρωτάω το δάσκαλο ή το διπλανό μου».	15	75	2	10	3	15
Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποιες λέξεις στο κείμενο τις ψάχνω στο λεξικό».	15	75	3	15	2	10
Γνωστική	«Όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω κάποια σημεία του κειμένου τα μεταφράζω στην άλλη γλώσσα μέσα μου...»	3	15	2	10	15	75
Μνημονική-γνωστική	«Γράφω λέξεις που έχω μάθει στο προηγούμενο μάθημα στα κείμενα που μας βάζει ο δάσκαλος»	3	15	15	75	2	10

Μεταγνωστική	«Ξαναδιαβάζω το κείμενο που γράφω για να δω εάν έχω κάτι να συμπληρώσω»	15	75	3	15	2	10
Μεταγνωστική	«Σημειώνω και αναλύω τα λάθη που κάνω στα ελληνικά έτσι ώστε να μπορώ να βελτιωθώ»	15	75	3	15	2	10
Μνημονική	«Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν μοιάζει με κάποια στην άλλη γλώσσα που ξέρω».	3	15	14	70	3	15
Γνωστική	«Παραλείπω μια δύσκολη ή άγνωστη λέξη στο κείμενο που διαβάζω».	4	20	14	70	2	10
Γνωστική	«Βρίσκω τα βασικά νοήματα σε ένα κείμενο»	15	75	2	10	3	15

Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση γράφω μια άλλη στη θέση της που έχει την ίδια σημασία».	14	70	5	25	1	5
Γνωστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση δεν τη γράφω»	2	10	1	5	17	85
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση στα ελληνικά τη γράφω στην άλλη γλώσσα»	2	10	2	10	16	80
Γνωστική	«Όταν διαβάζω ένα κείμενο στα ελληνικά το διαβάζω πρώτα γρήγορα και μετά το ξαναδιαβάζω πιο καλά »	16	80	1	5	3	15
Μνημονική	«Γράφω κάθε νέα λέξη που μαθαίνω σε μια πρόταση που φτιάχνω για να τη θυμάμαι καλύτερα»	3	15	3	15	14	70

Μνημονική	«Θυμάμαι μια νέα λέξη στα ελληνικά όταν θυμάμαι που είδα ή άκουσα τη λέξη αυτή»	15	75	3	15	2	10
Μνημονική	«Χρησιμοποιώ ομοιοκαταληξίες για να θυμάμαι τις νέες λέξεις»	15	75	2	10	3	15
Μνημονική	«Θυμάμαι καλύτερα μια λέξη όταν μπορώ να θυμηθώ τη σελίδα, τον πίνακα...».	14	70	4	20	2	10
Μεταγνωστική	«Διαβάζω βιβλία ή περιοδικά στα ελληνικά για να βελτιωθώ»	3	15	13	65	4	20
Κοινωνική	«Συμμετέχω σε συζητήσεις με τους συμμαθητές μου»	16	80	2	10	2	10

Κοινωνική-μεταγνωστική	«Γράφω σημειώσεις, μηνύματα, γράμματα, emails στα ελληνικά»	15	75	3	15	2	10
Μνημονική	«Ψάχνω να βρω λέξεις στην άλλη γλώσσα που είναι παρόμοιες στην ελληνική»	2	10	15	75	3	15
Γνωστική	«Βρίσκω τη σημασία μιας καινούριας λέξης χωρίζοντάς την σε μέρη...»	16	80	2	10	2	10
Γνωστική	«Κάνω περιλήψεις αυτών που διαβάζω είτε στο μυαλό μου είτε στο χαρτί»	4	20	15	75	1	5
Γνωστική-συναισθηματική	«Καταλαβαίνω πότε έχω άγχος όταν διαβάζω ελληνικά»	3	15	3	15	14	70
Συναισθηματική	«Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να συμμετέχει σε συζήτηση στην τάξη ακόμη και όταν φοβάμαι μήπως κάνω λάθη»	15	75	2	10	3	15

Μεταγνωστική	«Ξέρω πώς να βελτιώνω την ανάγνωσή μου στα ελληνικά»	14	70	3	15	3	15
Μνημονικές	«Κάθε φορά που ο δάσκαλος μας δίνει ένα κείμενο να διαβάσουμε, προσπαθώ πρώτα να βρω τις λέξεις που ξέρω»	13	65	4	20	3	15
Μεταγνωστική	«Όταν διαβάζω μόνος μου στο σπίτι αποφασίζω πρώτα - πρώτα τι θα διαβάσω και πως θα το μάθω καλύτερα»	12	60	5	25	3	15
Μεταγνωστική	«Πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο σκέφτομαι τι θα γράψω».	14	70	6	30	0	0
Μεταγνωστική	«Καθώς γράφω στα ελληνικά σταματώ και βλέπω εάν το έχω γράψει σωστά».	13	65	6	30	1	5
Κοινωνική	«Ζητώ από τον δάσκαλο να με διορθώσει καθώς μιλώ/γράφω στα ελληνικά»	13	65	5	25	2	10

Κοινωνική	«Ρωτώ το δάσκαλο για τις απορίες μου που έχω στα ελληνικά»	16	80	3	15	1	5
Κοινωνική	«Ακούω προσεχτικά πως διαβάζει ο δάσκαλος και λέει τις λέξεις και προσπαθώ να τα πω και εγώ έτσι»	15	75	4	20	1	5

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου στρατηγικών μάθησης ως προς τους Δίγλωσσους μαθητές της Ειδικής Αγωγής κατέδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί επιλέγουν αρχικά τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές και έπονται οι γνωστικές, μνημονικές και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές μάθησης (πίνακας 11).

Πίνακας 11. Συγκεντρωτικός πίνακας στρατηγικών για τα δίγλωσσα παιδιά ειδικής αγωγής.

Είδη	Στρατηγικές	πάντα/σχεδόν πάντα		μερικές φορές		σπάνια/καθόλου	
		N	%	N	%	N	%
Μνημονική-γνωστική	«Γράφω τις καινούριες λέξεις που συναντώ σε ένα κείμενο σε ένα τετράδιο»	0	0	3	75	1	25

Γνωστική	«Λέω τις καινούριες λέξεις από έξω ξανά και ξανά για να τις θυμάμαι».	1	25	2	50	1	25
Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποια πρόταση/ φράση καθώς διαβάζω, την παραλείπω και πάω παρακάτω».	2	50	1	25	1	25
Μνημονική	«Όταν μαθαίνω νέες λέξεις βάζω σε ομάδες τις λέξεις εκείνες που μοιάζουν μεταξύ τους, για να τις θυμάμαι καλύτερα».	0	0	3	75	1	25
Γνωστική	«Όταν έχω μια άγνωστη λέξη σε ένα κείμενο, προσπαθώ να τη μαντέψω από τα συμφραζόμενα».	3	75	0	0	1	25
Μνημονική	«Όταν θέλω να γράψω κάτι στα ελληνικά, θυμάμαι αυτά που μας έχει πει ο δάσκαλος».	2	50	2	50	0	0
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να θυμηθώ μια λέξη καθώς μιλάω, κάνω κινήσεις με τα χέρια μου».	1	25	2	50	1	25

Γνωστική	«Καταλαβαίνω καλύτερα λέξεις, όταν βλέπω λέξεις με εικόνες ή σε κάρτες».	4	100	0	0	0	0
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν γνωρίζω μια λέξη στα ελληνικά, δημιουργώ μια καινούργια από την άλλη γλώσσα με ελληνική κατάληξη».	0	0	0	0	4	100
Κοινωνική	«Όταν δεν ξέρω πώς να γράψω μια λέξη ή τι σημαίνει μια λέξη στα ελληνικά, ρωτάω το δάσκαλο ή το διπλανό μου».	4	100	0	0	0	0
Γνωστική	«Όταν δεν καταλαβαίνω κάποιες λέξεις στο κείμενο τις ψάχνω στο λεξικό».	2	50	2	50	0	0
Γνωστική	«Όταν δυσκολεύομαι να καταλάβω κάποια σημεία του κειμένου τα μεταφράζω στην άλλη γλώσσα μέσα μου...»	0	0	0	0	4	100

Μνημονική-γνωστική	«Γράφω λέξεις που έχω μάθει στο προηγούμενο μάθημα στα κείμενα που μας βάζει ο δάσκαλος»	2	50	0	0	2	50
Μεταγνωστική	«Ξαναδιαβάζω το κείμενο που γράφω για να δω εάν έχω κάτι να συμπληρώσω»	3	75	1	25	0	0
Μεταγνωστική	«Σημειώνω και αναλύω τα λάθη που κάνω στα ελληνικά έτσι ώστε να μπορώ να βελτιωθώ»	1	25	3	75	0	0
Μνημονική	«Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν μοιάζει με κάποια στην άλλη γλώσσα που ξέρω».	4	100	0	0	0	0
Γνωστική	«Παραλείπω μια δύσκολη ή άγνωστη λέξη στο κείμενο που διαβάζω».	0	0	0	0	4	100

Γνωστική	«Βρίσκω τα βασικά νοήματα σε ένα κείμενο»	1	25	1	25	2	50
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση γράφω μια άλλη στη θέση της που έχει την ίδια σημασία».	1	25	1	25	2	50
Γνωστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση δεν τη γράφω»	1	25	2	50	1	25
Αντισταθμιστική	«Όταν δεν μπορώ να γράψω μια λέξη ή φράση στα ελληνικά τη γράφω στην άλλη γλώσσα»	0	0	0	0	4	100
Γνωστική	«Όταν διαβάζω ένα κείμενο στα ελληνικά το διαβάζω πρώτα γρήγορα και μετά το ξαναδιαβάζω πιο καλά »	2	50	2	50	0	0
Μνημονική	«Γράφω κάθε νέα λέξη που μαθαίνω σε μια πρόταση που φτιάχνω για να τη θυμάμαι καλύτερα»	1	25	3	75	0	0

Μνημονική	«Θυμάμαι μια νέα λέξη στα ελληνικά όταν θυμάμαι που είδα ή άκουσα τη λέξη αυτή»	1	25	2	50	1	25
Μνημονική	«Χρησιμοποιώ ομοιοκαταληξίες για να θυμάμαι τις νέες λέξεις»	1	25	2	50	1	25
Μνημονική	«Θυμάμαι καλύτερα μια λέξη όταν μπορώ να θυμηθώ τη σελίδα, τον πίνακα...».	1	25	2	50	1	25
Μεταγνωστική	«Διαβάζω βιβλία ή περιοδικά στα ελληνικά για να βελτιωθώ»	2	50	2	50	0	0
Κοινωνική	«Συμμετέχω σε συζητήσεις με τους συμμαθητές μου»	3	75	1	25	0	0

Κοινωνική-μεταγνωστική	«Γράφω σημειώσεις, μηνύματα, γράμματα, emails στα ελληνικά»	1	25	1	25	2	50
Μνημονική	«Ψάχνω να βρω λέξεις στην άλλη γλώσσα που είναι παρόμοιες στην ελληνική»	0	0	1	25	3	75
Γνωστική	«Βρίσκω τη σημασία μιας καινούριας λέξης χωρίζοντάς την σε μέρη...»	1	25	0	0	3	75
Γνωστική	«Κάνω περιλήψεις αυτών που διαβάζω είτε στο μυαλό μου είτε στο χαρτί»	3	75	1	25	0	0
Γνωστική-συναισθηματική	«Καταλαβαίνω πότε έχω άγχος όταν διαβάζω ελληνικά»	2	50	2	50	0	0

Συναισθηματική	«Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να συμμετέχει σε συζήτηση στην τάξη ακόμη και όταν φοβάμαι μήπως κάνω λάθη»	2	50	1	25	1	25
Μεταγνωστική	«Ξέρω πώς να βελτιώνω την ανάγνωσή μου στα ελληνικά»	4	100	0	0	0	0
Μνημονικές	«Κάθε φορά που ο δάσκαλος μας δίνει ένα κείμενο να διαβάσουμε, προσπαθώ πρώτα να βρω τις λέξεις που ξέρω»	2	50	1	25	1	25
Μεταγνωστική	«Όταν διαβάζω μόνος μου στο σπίτι αποφασίζω πρώτα - πρώτα τι θα διαβάσω και πως θα το μάθω καλύτερα»	4	100	0	0	0	0
Μεταγνωστική	«Πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο σκέφτομαι τι θα γράψω».	4	100	0	0	0	0

Μεταγνωστική	«Καθώς γράφω στα ελληνικά σταματώ και βλέπω εάν το έχω γράψει σωστά».	2	50	2	50	0	0
Κοινωνική	«Ζητώ από τον δάσκαλο να με διορθώσει καθώς μιλώ/γράφω στα ελληνικά »	0	0	3	75	1	25
Κοινωνική	«Ρωτώ το δάσκαλο για τις απορίες μου που έχω στα ελληνικά»	3	75	0	0	1	25
Κοινωνική	«Ακούω προσεχτικά πως διαβάζει ο δάσκαλος και λέει τις λέξεις και προσπαθώ να τα πω και εγώ έτσι»	2	50	1	25	1	25

8. Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να ερευνηθεί και να συγκρίνει την απόδοση στο γραπτό λόγο μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών δημοτικού σχολείου γενικής και ειδικής αγωγής. Να ερευνηθεί ακόμη το είδος των δυσκολιών που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο και να καταγράψει τις επιλογές των στρατηγικών μάθησης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄-Στ΄ Δημοτικού (Πόρποδας και συν.2007) εφαρμόστηκε και στις τέσσερις τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ που αποτελούνταν από 9 τμήματα. Με το εργαλείο αυτό εξετάστηκε η ορθογραφική ορθότητα, η κειμενική οργάνωση και η παραγωγή γραπτού λόγου, η αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και η αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου. Το ερευνητικό κομμάτι που εντόπισε και συνέκρινε τις επιδόσεις στο γραπτό λόγο των παιδιών, κατέδειξε διαφορές στις επιδόσεις στην ορθογραφική ορθότητα, στην κειμενική οργάνωση, στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και αποδομημένου κειμένου ανάμεσα στις υποομάδες της έρευνας.

Οι μέσοι όροι της τελικής βαθμολογίας στην ορθογραφική ορθότητα ήταν 10.21% (τ.α.4.91) στους μαθητές της γενικής αγωγής, 6.57% (τ.α 3.36) στους μαθητές της ειδικής αγωγής, 9.355% (τ.α 4.14) στους δίγλωσσους μαθητές γενικής αγωγής και 4.00% (τ.α 0.81) στους δίγλωσσους μαθητές ειδικής αγωγής.

Οι μέσοι όροι της τελικής βαθμολογίας στην κειμενικής οργάνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου ήταν 10.25% (τ.α. 4.93) στους μαθητές της γενικής αγωγής, 4.14% (τ.α 3.23) στους μαθητές της ειδικής αγωγής, 6.00% (τ.α 3.93) στους δίγλωσσους μαθητές γενικής αγωγής και 3.00 % (τ.α 2.00) στους δίγλωσσους μαθητές ειδικής αγωγής.

Οι μέσοι όροι της τελικής βαθμολογίας στην αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ήταν 10.29% (τ.α. 3.16) στους μαθητές της γενικής αγωγής, 8.21% (τ.α 3.26) στους μαθητές της ειδικής αγωγής, 9.95% (τ.α 3.76) στους δίγλωσσους

μαθητές γενικής αγωγής και 4.75% (τ.α 0.50) στους δίγλωσσους μαθητές ειδικής αγωγής.

Οι μέσοι όροι της τελικής βαθμολογίας στην αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου ήταν 7.36% (τ.α. 3.49) στους μαθητές της γενικής αγωγής, 5.71% (τ.α 2.39) στους μαθητές της ειδικής αγωγής, 6.65% (τ.α 3.52) στους δίγλωσσους μαθητές γενικής αγωγής και 4.25% (τ.α 0.50) στους δίγλωσσους μαθητές ειδικής αγωγής.

Οι έρευνες που αφορούν το γραπτό λόγο και τις στρατηγικές μάθησης σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής στον ελλαδικό χώρο και ειδικότερα τη σύγκριση αυτών είναι ελάχιστες και υπάρχουν αρκετά αναπάντητα ερωτήματα γύρω από το θέμα αυτό. Ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα πεδίο εμφάνισης δυσκολιών για όλους τους μαθητές. Σε μελέτες όπως αυτές των Βλάχου & Παπαδημητρίου (2003) και των Triarhi-Herrman (2000) αναφέρεται ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές εμφανίζουν συχνά ελλείμματα στο γραπτό λόγο, αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επίδοσης σε μαθήματα. Οι Anastasiou, Gardner & Michail (2011) αναφέρονται στο πρόβλημα της υπεραντιπροσώπευσης των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις ειδικής αγωγής, αφού κάποιες φορές παρατηρείται πως η φυλετική προκατάληψη μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην τοποθέτηση αλλοδαπών μαθητών στην ειδική αγωγή.

Στον χώρο της ειδικής αγωγής, η εξιχνίαση των προβλημάτων του γραπτού λόγου που συναντούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχει γίνει αντικείμενο ερευνητικών μελετών (Σπαντιδάκης, 2004). Αποτελέσματα των ερευνών αυτών έδειξαν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν αδυναμία στη γραφή, παρά την ηλικία και την τάξη στην οποία βρίσκονται (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Τα κείμενα των μαθητών της ειδικής αγωγής συχνά είναι μικρά σε έκταση, με ατελές περιεχόμενο, με προβλήματα στην ορθογραφία και στη στίξη, και πολλές φορές είναι εμφανής η έλλειψη στην οργάνωσή τους (Troia, 2006).

Η έρευνα έδειξε ότι οι μονόγλωσσοι και οι δίγλωσσοι μαθητές γενικής αγωγής παρουσίασαν διαφορές στις επιδόσεις τους σε ότι αφορά την κειμενική οργάνωση και την αποδομημένη πρόταση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Βλάχου και Παπαδημητρίου (2003) όπου και εκεί διαπιστώθηκαν προβλήματα και

ελλείψεις στη γραφή των αλλόγλωσσων μαθητών σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Η έρευνα ακόμη έδειξε πως οι δίγλωσσοι μαθητές ειδικής αγωγής παρουσίασαν και αυτοί περισσότερα προβλήματα στο γραπτό λόγο και οι επιδόσεις τους ήταν χαμηλότερες από αυτές των παιδιών της γενικής αγωγής. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με μελέτες που αφορούν την εξιχνίαση των προβλημάτων παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Στις μελέτες αυτές (Troia, 2006) εντοπίζονται προβλήματα στην ορθογραφία και στην οργάνωση του γραπτού λόγου και στη προτασιακή συντακτική δομή.

Επίσης ο έλεγχος (t) για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μετρήσεις ανάμεσα στα μονόγλωσσα παιδιά ειδικής αγωγής και στα δίγλωσσα παιδιά ειδικής αγωγής. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ορθογραφική ορθότητα, την κειμενική οργάνωση, την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και αποδομημένου κειμένου παρουσιάστηκαν και στις μετρήσεις για τα μονόγλωσσα παιδιά της γενικής και τα δίγλωσσα παιδιά της ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με εκείνα της έρευνας της Αλευριάδου κ.ά. (2011), όπου διαπιστώνεται πως μαθητές με «ειδική γλωσσική διαταραχή» διαφέρουν ως προς την ορθογραφική ορθότητα, την κειμενική οργάνωση και την οργάνωση αποδομημένης πρότασης και αποδομημένου κειμένου σε σύγκριση με μαθητές που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν και με αποτέλεσμα έρευνας όπου καταδεικνύεται πως μαθητές της ειδικής αγωγής παράγουν κείμενα μικρότερης έκτασης, με χαμηλό επίπεδο οργάνωσης και προβλήματα στην ορθογραφία (Hooper et al, 2002). Ως προς την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης, ο έλεγχος (t) για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κατέδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μετρήσεις για τα παιδιά της ειδικής και τα δίγλωσσα παιδιά της γενικής αγωγής.

Το ερευνητικό κομμάτι που συνέκρινε τις επιδόσεις στο γραπτό λόγο αν και δεν κατέδειξε διαφορές ανάμεσα στα μονόγλωσσα παιδιά γενικής και ειδικής αγωγής, ούτε ανάμεσα στα δίγλωσσα γενικής και ειδικής αγωγής, εντούτοις έδωσε απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί για το αν υπάρχουν διαφορές στο γραπτό λόγο ανάμεσα σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές και για το αν υπάρχουν διαφορές στο γραπτό λόγο μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών

ειδικής αγωγής. Η έρευνα κατέδειξε πως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις στην κειμενική οργάνωση ανάμεσα στα μονόγλωσσα παιδιά γενικής αγωγής και στα δίγλωσσα παιδιά γενικής αγωγής.

Το δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης "Η Κλίμακα καταγραφής στρατηγικών μάθησης" μας δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά και το βαθμό χρήσης τους. Στο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες στρατηγικές μάθησης και με ποια συχνότητα επιλέγουν μονόγλωσσοι και ποιες οι δίγλωσσοι βρέθηκε πως οι μαθητές γενικής αγωγής επιλέγουν τις συναισθηματικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και στη συνέχεια τις γνωστικές, μνημονικές και τέλος τις αντισταθμιστικές. Παρατηρείται η μεγάλη προτίμηση και επιλογή των δίγλωσσων μαθητών της γενικής αγωγής στις κοινωνικές στρατηγικές μάθησης ενώ ακολουθούν οι μεταγνωστικές και αντισταθμιστικές, οι γνωστικές και τέλος οι μνημονικές. Συγκριτικά με όλες τις ομάδες οι δίγλωσσοι μαθητές προτιμούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό τις αντισταθμιστικές στρατηγικές. Στο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες στρατηγικές μάθησης και με ποια συχνότητα επιλέγουν μονόγλωσσοι μαθητές και ποιες δίγλωσσοι μαθητές της ειδικής αγωγής βρέθηκε πως αντίθετα με τους μαθητές της γενικής αγωγής, οι μαθητές της ειδικής αγωγής επιλέγουν κυρίως τις συναισθηματικές, τις μεταγνωστικές και τις κοινωνικές και στη συνέχεια τις γνωστικές, μνημονικές και τέλος τις αντισταθμιστικές. Οι δίγλωσσοι μαθητές της ειδικής αγωγής επιλέγουν αρχικά τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές και έπονται οι γνωστικές, μνημονικές και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές μάθησης.

Οι απαντήσεις των παιδιών στο Ερωτηματολόγιο καταγραφής των Στρατηγικών Μάθησης είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικές και χρήσιμες. Με τη βοήθεια των στρατηγικών μάθησης οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που οδηγούν στην αυτοδιαχείριση και αυτονομία. Οι ανεξαρτητοποίηση επιτυγχάνεται με τον αποτελεσματικό χειρισμό των στρατηγικών μάθησης (Chamot & Malley, 1990). Η ευελιξία στη χρήση στρατηγικών που παρατηρήθηκε στο Ερωτηματολόγιο καταγραφής των Στρατηγικών αλλά και η αλληλοσυσχέτισή τους κατά την εφαρμογή τους, η αυτοματοποίηση και η συνεχής εξάσκησή τους μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της μεταγνωστικής τους επίγνωσης με απτά αποτελέσματα στη βελτίωση των μαθητών. Εξάλλου οι στρατηγικές μάθησης θεωρούνται σημαντικά

εργαλεία για εξομάλυνση των γνωστικών και μεταγνωστικών προβλημάτων μάθησης ιδιαίτερα των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2015). Οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν βασικά εργαλεία για τη διαδικασία της μάθησης και περιλαμβάνουν στρατηγικές οργάνωσης, οι οποίες δίνουν ένα οργανωτικό πλαίσιο στο μαθητή (χαρτογράφηση εννοιών, διάγραμμα) και στρατηγικές μνήμης (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2005) για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες απαιτούνται συχνές εναλλαγές στις στρατηγικές μάθησης, ενώ για τις δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, συχνές επαναλήψεις στη σωστή γραφή των λέξεων, κατάλογος με λανθασμένες ορθογραφικά λέξεις για διόρθωση, διαφοροποίηση με χρώματα των γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων.

Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι τα δεδομένα της συγκεντρώθηκαν μόνο από μια βαθμίδα εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια, με αποτέλεσμα να μην έχουν γενικευτική ισχύ για τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ένας άλλος περιορισμός είναι το μικρό δείγμα δίγλωσσων μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη ένταξης. Αναμφίβολα ένα μεγαλύτερο δείγμα αυτής της υποομάδας θα μας παρείχε ασφαλέστερα συμπεράσματα για την έρευνα.

Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας, αποκλειστικά σε ένα σχολείο του νομού Θεσσαλονίκης, περιορίζει την ισχύ των αποτελεσμάτων της. Έρευνες με τη συμμετοχή περισσότερων παιδιών και με εφαρμογή σε μεγαλύτερη γεωγραφική έκταση θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν πιο αξιόπιστα συμπεράσματα και με καθολικότερη ισχύ.

Προτάσεις

Περαιτέρω έρευνες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης θα ενίσχυαν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα αποσαφηνίζαν ακόμα καλύτερα τις επιδόσεις των παιδιών στον γραπτό λόγο και τις επιλογές τους στις στρατηγικές μάθησης.

Το ερευνητικό κενό που υπάρχει στη σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής θα μπορούσε να εξεταστεί και με άλλες έρευνες. Ειδικότερα το κομμάτι έρευνας ανάμεσα στους μονόγλωσσους μαθητές της ειδικής αγωγής και στους δίγλωσσους μαθητές της ειδικής αγωγής χρήζει περαιτέρω έρευνας. Αν και έχουν γίνει μελέτες ανάμεσα στις ομάδες των μονόγλωσσων παιδιών γενικής αγωγής και των μονόγλωσσων μαθητών στην τάξη ένταξης, σε ότι αφορά τη σύγκριση των δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών διαπιστώνεται ελάχιστη βιβλιογραφία και έρευνα.

Ειδικότερα η μεγάλη στατιστικά απόκλιση των δίγλωσσων παιδιών ειδικής αγωγής και οι πολύ χαμηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο αποτελεί μια πρόκληση για τον μελλοντικό ερευνητή που θα θέλει να εντυφώσει και να ανακαλύψει τις αιτίες, αλλά κυρίως τις λύσεις του προβλήματος.

Θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες που θα εμπεριέχουν ίσως και παρεμβάσεις με διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και με σκοπό την ενίσχυση των υποομάδων που υπολείπονται στο γραπτό λόγο και στη χρήση ορισμένων στρατηγικών μάθησης ώστε να υπάρχει βελτίωση στις επιδόσεις τους. Η ενίσχυση όλων των μαθητών και κυρίως των δίγλωσσων μαθητών και των μαθητών της ειδικής αγωγής είναι εφικτή μέσα από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Μέσα από την έρευνα καταδείχθηκε πως οι μαθητές δείχνουν προτίμηση σε κάποιες στρατηγικές μάθησης, ενώ χρησιμοποιούν σπάνια άλλες. Η εκμάθηση όλων των στρατηγικών μάθησης και η εξάσκηση σε αυτές να αποτελεί μια καίρια βάση πάνω στην οποία μπορούν βελτιώσουν όλοι οι μαθητές τις αποδόσεις τους. Η γνώση και χρήση των στρατηγικών μάθησης βοηθά τον μαθητή να πραγματώσει την παιδαγωγική αρχή ``μαθαίνω πώς να μαθαίνω``.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, ειδικής αγωγής, γραπτού λόγου και στρατηγικών μάθησης είναι απαραίτητη. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα της έρευνας είναι αυτή που μπορεί βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η διαφοροποίηση αποτελεί θετική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή (Κουτσελίνη, 2001). Θεμελιώδης αρχή μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι η εξατομίκευση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και η προσαρμογή τους στις ανάγκες και στις δυνατότητες κάθε μαθητή (Πόρποδας, 2003). Η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών για αποτελεσματικό συντονισμό των διδακτικών και μαθησιακών ανταποκρίσεων στις ανάγκες του κάθε μαθητή είναι ένας από τους παράγοντες που διευκολύνουν τη διαφοροποίηση σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος για μαθητές χαμηλότερης επίδοσης που διεξήγαγε το Εθνικό Ίδρυμα Εκπαίδευσης Έρευνας της Αγγλίας (NFER) είναι (Strading & Saunders, 1993).

Για τα παραπάνω απαιτούνται αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική με κατάλληλο σχεδιασμό καινοτόμων προγραμμάτων και εφαρμογής τους. Σε αυτό θα συμβάλλει η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η διαρκής έρευνα και η αξιοποίηση των δεδομένων της.

9. Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., & Οικονομίδου, Γ. (2011). *Συγκριτική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο σε μαθητές με χαμηλή απόδοση στη γραφή και σε μαθητές με δυσλεξία*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 167, (σσ. 36-51).
- Αμπάτη, Α., & Ιορδανίδου, Α. (2001). Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο “*Σχολική γνώση & Διδασκαλία στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*”, Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου 2001.
- Baker, C. (2001). (μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, επιμ. Μ. Δαμανάκης) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βλάχος, Φ. & Παπαδημητρίου, Α. (2003). Διερεύνηση των προβλημάτων γραφής σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.*, Τόμος Ε΄.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη
- Cummins, J.(1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ., (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι & Ατραπός.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37 Koutselini, 2005.

Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπ., Ζουγανέλη, Α. (2015). *Παρεμβατικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης στο γραπτό λόγο*. Οδηγός εκπαιδευτικού και διδακτικό υλικό. Λιβαδειά: Σύγχρονη Έκφραση.

Μιχαήλ, Δ. 2015. *Έθνος, Εθνικισμός και Εθνική Συνείδηση*, Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.

Νικολάου, Γ., (2000). *Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η μετανάστευση και η συνεργασία μεταξύ των κρατών στη Μεσόγειο*. ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ, Α.Π.Θ.-Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Ο.Κ.Ε.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες–Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_a.pdf (πρόσβαση στις 20/03/2017).

Παπακωνσταντίνου, Θ., Δελλασούδας, Λ., (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (Πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος), στο: Βάμβουκας, Μ. - Χουρδάκης, Α. (επ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας - Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ελληνικά Γράμματα.

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

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι δυσκολίες της*. Πάτρα: Γνωστική προσέγγιση.

Πόρποδας, Κ. (2007). Η Ανάγνωση, η εκμάθησή της και οι δυσκολίες της (π.χ. Δυσλεξία): Η Γνωστική-Νευροψυχολογική έρευνα στην ελληνική γλώσσα, προϋπόθεση για έγκυρες διαγνωστικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές στη χώρα μας. Ανακοίνωση «προσκεκλημένου ομιλητή», στο *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21/4/2007.

- Σκούρτου, Ε. (2000). *Ο καλός και ο κακός δίγλωσσος μαθητής*. Τετράδια Νάξου: Διγλωσσία.
- Σκούρτου, Ε., (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιούμης Κ., Μιχαήλ Δ., (2004). Το ζήτημα της ταυτότητας των Πομάκων: ιστορική και ανθρωπολογική προσέγγιση. *Περί Θράκης*, 45, (σσ. 237-258).
- Τζιβινίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες – διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). *Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας*. Στο άρθρο: Δίγλωσσοι Μαθητές στα ελληνικά Σχολεία: Διδακτικές Προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα), δημοσιευμένο στο περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος.
- Χαραμής, Π. (2004). *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός. Ο ρόλος του σχολείου*. www.3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19 (πρόσβαση στις 07/05/2017).

Ξένη Βιβλιογραφία

- Anastasiou, D., Gardner, R., & Michail, D. (2011). Ethnicity and exceptionality. In J. M. Kauffman & D.P. Hallahan (Eds.). *Handbook of special education* (pp. 745-758). New York, NY: Routledge.
- Baker, C & Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Publisher: Multilingual Matters (2nd ed.), Clevedon: England.

- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: Research-Based Applications and Examples. *Journal of Learning Disabilities*,36, (pp.109-123).
- Banks, J. A., & C. A Banks,. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bialystok, E. (2002). *Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research*. Language Learning.
- Blanchfield, C. (2005). Explicit instruction: Teaching grammar during editing. Στο G. E. Tompkins & C. Blanchfield (Επιμ.). *50 ways to develop strategic readers*. New Jersey: Pearson.
- Chamot, A., O' Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University. CUP.
- Chinn, P.C.& Hughes, S. (1987). Representation of minority students in special education classes. *Remental and Special Education*,8,(4), (pp. 41-46).
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman, London.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working papers of Bilingualism, Toronto,19, (pp. 197-202).
- Cummins, J. (2001). Empowering minority students: A framework for intervention, *Harvard Educational Review*, 71: 4, (pp. 649-679).
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*, Fontana/Collins, Glasgow.
- Dornyei, Σ. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Galambos, S. J., & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*. 9, 1988, (pp.141-162).

- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101, (pp. 251-272).
- Grosjean, F. (2001). *Life with two languages, an introduction to bilingualism*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Hooper, S. R. (2002). The Language of Written Language: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), (pp. 2-6).
- KewellRamani, A., Gilbertson, L., Fox, M. A., & Provasnik, S. (2007). *Status and trends in the education of racial and ethnic minorities*. Washington DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education (NCES 2007-039).
- Kroll, J.F., & Dijkstra, A.F.J. (2002). The bilingual lexicon. In R.A. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 301-321). Oxford University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Palermo, J., & Haugen, E. (1957). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Hispania.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*. 26 (4), 242-254.
- Rubin, J., Wenden, A. (1987). *Learner strategies: theoretical assumptions*, research history and typology. Wenden A., Rubin J. (eds.)
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2003). Can Students with LD Become Competent Writers? *Learning Disability Quarterly*, 24(2), (pp. 81-92).
- Sénéchal, M., Lefevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 5, (pp. 139-160).

- Strading, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*,35(2), (pp. 127-137).
- Triarchi- Herrman, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα. Gutenberg.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York, NY: The Guilford Press.
- Tsokolidou, R. (2005). Raising ‘Bilingual Awareness’ in Greek Primary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*,8, (pp. 48-61).
- Weinreich, U., (1964). *Languages in Contact. Findings and Problems*, The Hague, Mouton.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, London.
- Yunke He., & Banham, H. (2009). International Student Academic Performance: Some Statistical Evidence And Its Implications. *American Journal of Business Education (AJBE)*,2(5), (pp. 89-100).