



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**«Διγλωσσία και Αναδυόμενος Γραμματισμός : Οι περιπτώσεις της Ν. Ζηλανδίας και της Αυστραλίας» -
“Bilingualism and Emergent Literacy : The cases of
New Zealand and Australia”**



Φοιτήτρια: Ανανιάδου Βασιλική

ΑΕΜ: 2700

Επόπτης Α': Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας

Επόπτης Β': Αναστασία Στάμου

Φλώρινα, Μάιος 2017

*Στην οικογένειά μου
για την στήριξη που μου παρείχε
αυτά τα τέσσερα χρόνια διάρκειας των σπουδών μου,
για την υπέροχη αυτή ευκαιρία που μου χάρισαν ,
η οποία συνοψίζεται σε δύο λέξεις:
«φοιτητική ζωή».*

Περιεχόμενα

1) Περιεχόμενα.....	σ.3
2) Περίληψη.....	σ.4
3) Πρόλογος.....	σ.5
4) Θεωρητικό πλαίσιο.....	σ.6
I. Ορισμοί και γενική παρουσίαση τίτλου.....	σ.6
II. Παλαιότερες θεωρήσεις.....	σ.10
III. Ανάδειξη σημασίας του αναδύομένου γραμματισμού και των εφαρμογών του.....	σ.12
IV. Σύνδεση με διγλωσσία.....	σ.16
V. Διεθνείς διαγωνισμοί και ο ρόλος του αναδύομένου γραμματισμού – επιρροή διγλωσσίας.....	σ.18
5) Ν. Ζηλανδία.....	σ.19
I. Γηγενείς και εκπαίδευση.....	σ.19
II. Η διγλωσσία και η αλληλεπίδραση με αναδύομένο γραμματισμό.....	σ.22
III. Προβλήματα που αναδύονται λόγω διγλωσσίας και η κατάσταση στις σχολικές βαθμίδες.....	σ. 24
IV. Αποτελέσματα από διεθνείς διαγωνισμούς.....	σ. 28
6) Αυστραλία.....	σ.29
I. Γηγενείς και εκπαίδευση.....	σ.29
II. Η διγλωσσία και η αλληλεπίδραση με αναδύομένο γραμματισμό.....	σ. 32
III. Προβλήματα που αναδύονται λόγω διγλωσσίας και η κατάσταση στις σχολικές βαθμίδες.....	σ.34
IV. Αποτελέσματα από διεθνείς διαγωνισμούς.....	σ.38
7) Συμπεράσματα.....	σ.40
8) Φωτογραφικό υλικό.....	σ.42
9) Βιβλιογραφία.....	σ.43

2) Περίληψη

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία, θα συζητηθεί το ζήτημα του αναδυόμενου γραμματισμού και της διγλωσσίας, μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις διαφόρων πηγών, τονίζοντας την μείζονα σημασία τους για τις επιδόσεις των μαθητών και την κατάταξη των χωρών της Νέας Ζηλανδίας και την Αυστραλίας σε διεθνείς διαγωνισμούς. Αρχικά, παρουσιάζεται μία ιστορική αναδρομή για τις προσθήκες και τις τροποποιήσεις που υπέστη ο ορισμός του αναδυόμενου γραμματισμού ανά τα χρόνια και η βαρύτητα που κατέληξε να έχει σήμερα. Επίσης, γίνεται σύνδεση με τα ζητήματα διγλωσσίας και την αλληλεπίδραση που έχουν αυτοί οι δύο παράγοντες. Τι είναι, λοιπόν, αυτό που ξεχωρίζει τις δύο αυτές χώρες στον συγκεκριμένο τομέα; Ποια είναι η σπουδαιότητά τους; Τι προσπάθειες έχουν γίνει ανά τα χρόνια και τι ισχύει σήμερα; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που θα ερευνηθούν και θα απαντηθούν στα επόμενα κεφάλαια.

Στην κάθε χώρα ξεχωριστά, γίνεται αναφορά στους γηγενείς και την εκπαίδευσή τους, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων που παρουσιάζονται αλλά και των λύσεων και των προσπαθειών που γίνονται από τα δύο Υπουργεία Παιδείας αντίστοιχα. Όχι μόνο οι γηγενείς που αποτελούν την μεγαλύτερη μειονοτική κοινότητα στην κάθε χώρα, όπου για την Νέα Ζηλανδία είναι οι Μαορί και για την Αυστραλία οι Αβορίγινες, αλλά και οι Pacific γηγενείς της Νέας Ζηλανδίας, καθώς και οι οικογένειες μεταναστών που ζούνε και στις δύο χώρες που απασχόλησαν την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία. Κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, γλωσσικά ζητήματα, αλλά και το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε εκπαίδευση και οικογενειακό περιβάλλον, είναι θέματα που επηρεάζουν την γενική εικόνα των χωρών σε εσωτερικά ζητήματα, αλλά και σε διεθνείς διαγωνισμούς, όπως PISA, PIRLS και TIMSS, των οποίων τα αποτελέσματα παρατίθενται και στα δύο κεφάλαια. Η προθυμία των κρατών να εντάξουν αυτές τις ομάδες, οι οποίες δεν παύουν να αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας, είναι άλλο κομμάτι.

Λέξεις κλειδιά: αναδυόμενος γραμματισμός, διγλωσσία, PISA, PIRLS, Μαορί, Αβορίγινες, μετανάστες μαθητές, Pacific μαθητές.

3) Πρόλογος.

Φτάνοντας στο όγδοο εξάμηνο των σπουδών μου στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, η εκπόνηση μίας πτυχιακής εργασίας, θεώρησα πως ήταν ο καλύτερος τρόπος για να κλείσει το κεφάλαιο αυτό της ζωής μου, εμβαθύνοντας ακόμα περισσότερο στον τομέα που με ενδιέφερε περισσότερο, για το επάγγελμα που έφτασε να γίνει και τρόπος ζωής. Μέσα από την πρακτική, τα μαθήματα και τους καθηγητές, η πτυχιακή αυτή εργασία απέκτησε άλλη υπόσταση, αφού με βοήθησε να αντιληφθώ ακόμα περισσότερο την σημασία του νηπιαγωγείου, αλλά και του επαγγέλματός μας, στην ζωή ενός παιδιού, στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του καθώς και στην τοποθέτηση θεμελίων για την σχολική του πορεία στο μέλλον.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή που ανέλαβε την επίβλεψη της πτυχιακής μου εργασίας, κύριο Κωνσταντίνο Ντίνα, για την ευκαιρία που μου έδωσε ώστε να ανακαλύψω στοιχεία εκπαιδευτικών συστημάτων, πολιτισμών και αντιλήψεων, που αγκαλιάζουν ξένα κράτη, όπως αυτά της Νέας Ζηλανδίας και της Αυστραλίας.

Δράττοντας την ευκαιρία που μου δόθηκε, στο πρώτο κεφάλαιο, αυτό του θεωρητικού πλαισίου, γίνεται μία γενική παρουσίαση του τίτλου και των πιο σημαντικών ορισμών σε όλο το εύρος της εργασίας. Στην συνέχεια, παρουσιάζονται παλαιότερες θεωρήσεις, η σύνδεση του αναδυόμενου γραμματισμού και της διγλωσσίας και τέλος η επιρροή αυτών σε διεθνείς διαγωνισμούς PISA και PIRLS.

Στα επόμενα δύο κεφάλαια, το κάθε ένα αντίστοιχα για τις δύο χώρες, αρχικά γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση των γηγενών πληθυσμών τους και του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Έπειτα, στην κάθε περίπτωση, η αλληλεπίδραση της διγλωσσίας και του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως και τα προβλήματα που παρουσιάζονται σύμφωνα με την αντιμετώπιση των δύο παραπάνω. Στο κάθε κεφάλαιο, ακόμα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των χωρών σε διεθνείς διαγωνισμούς αναλυτικά.

Προς το τέλος της εργασίας, υπάρχουν τα συμπεράσματα που απορρέουν, εφαρμοσμένες δραστηριότητες ανάδειξης αναδυόμενου γραμματισμού και φωτογραφικό υλικό. Με την βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται η εργασία.

4)Θεωρητικό Πλαίσιο

1) Ορισμοί και γενική παρουσίαση του τίτλου.

Ορισμοί:

Τι είναι ο Αναδύμενος Γραμματισμός;

Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, που ξεκινά πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και περιλαμβάνει συνεχή παρατήρηση, διερεύνηση και πειραματισμό για τη φύση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου, σε περιβάλλοντα που οι συνθήκες το επιτρέπουν (συνεπώς επηρεάζεται από τις πρακτικές του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίες πρακτικές συνδιαλέγονται με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον). (Στελλάκης Νεκτάριος 2014)

Διγλωσσία:

Η διγλωσσία φαίνεται να έχει δύο κατευθύνσεις: τη γλωσσολογική και την ψυχο-κοινωνιογλωσσολογική. Η πρώτη αναφέρεται στο πόσο ικανό είναι ένα δίγλωσσο άτομο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες και κατά πόσο ο λόγος του είναι ολοκληρωμένος και ορθός εννοιολογικά και στις δύο. Στην δεύτερη περίπτωση δίνεται βάση περισσότερο στο περιβάλλον και κατά πόσο το άτομο αυτό μπορεί να χρησιμοποιεί μία από τις δύο γλώσσες ανάλογα με την κατάσταση, το μέρος και τον χρόνο στον οποίο βρίσκεται.

Στην συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία θα διερευνηθεί το ζήτημα του Αναδύμενου Γραμματισμού και Διγλωσσίας για τις χώρες της Νέας Ζηλανδίας και της Αυστραλίας.

Οι προαναφερθείσες χώρες οι οποίες γνωρίζουν ανάπτυξη σε πολλούς τομείς, επιλέχθηκαν για το συγκεκριμένο ζήτημα βάση πολυπολιτισμικότητας και ποικιλομορφίας που υπάρχει καθώς και των πληθυσμών γηγενών που ζούνε σε αυτές μέχρι και σήμερα και παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες, όσον αφορά γλωσσικά ζητήματα. Στην πρώτη χώρα διερευνούνται οι Μαορί και στην δεύτερη οι Αβορίγινες. Φυλές με παραδόσεις πολλών ετών και τεράστια ιστορία, που συναντά το σήμερα και τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, όπου παιδιά καλούνται να συμβαδίσουν με τα σημερινά δεδομένα, τα οποία έρχονται σε αντίφαση με περιβάλλον, παραδόσεις και γλώσσα.

Η γλώσσα είναι η βάση της ιστορίας του κάθε πολιτισμού δεν μπορεί να υπάρξει ιστορία, αν δεν υπάρχει γλώσσα. Σε ένα εκπαιδευτικό κείμενο έχει ειπωθεί η λέξη 'languaculture' (= language+culture) υποδηλώνοντας το γεγονός ότι αυτές οι 2 λέξεις είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση (Agar, 1994). Αυτό εν μέρει υποδηλώνει το γεγονός ότι η γλώσσα εκτός από μορφή επικοινωνίας μας δίνει την δυνατότητα να κατανοήσουμε τον κόσμο και μέσω αυτού την ανάπτυξη του ίδιου του ανθρώπινου είδους.

Σήμερα μετά από αρκετές έρευνες είναι ευρέως διαδεδομένο το γεγονός ότι τα παιδιά από την στιγμή που γεννιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ο γραπτός λόγος κυριαρχεί, αρχίζουν και διαμορφώνουν με τον δικό τους τρόπο το κάθε ένα μία σύνδεση με τον γραπτό λόγο και την ανάγνωση. Έτσι περνώντας στις πρώτες εμπειρίες των παιδιών στην ανάγνωση, μιλάμε για πρωτο-αναγνωστικές και πρωτο-γραφικές γνώσεις και όχι προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί το 'στάδιο προ-λογικής νόησης' του Piaget που αρχίζει από τα 2 έτη και σταματάει περίπου στα 6 έτη. Στο συγκεκριμένο στάδιο, περιγράφεται η σημασία της ανάπτυξης της γλώσσας, καθώς σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Έτσι, λοιπόν, άρρηκτα συνδεδεμένα αυτά, μας αποδεικνύουν την βαρύτητα των παραγόντων που συμβάλλουν στην γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού, με καταλυτικό ρόλο το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και παίρνει ερεθίσματα.

Αξιοσημείωτο και απαραίτητο να υπογραμμιστεί, αν και αυτονόητο, είναι το ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν διδάσκεται. Ο εκάστοτε δάσκαλος είναι στην θέση να παρέχει κίνητρα στα παιδιά, όπως και σε κάθε αντικείμενο διδασκαλίας. Η αρχή της σχολικής εμπειρίας του κάθε παιδιού δεν σηματοδοτεί απαραίτητα την κατάκτηση γραμματισμού. Μέσω των κινήτρων που δίνονται από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, καθώς και των βιωματικών εμπειριών που κρίνονται βασικά για την εξέλιξη των παραπάνω, το παιδί προχωράει όλο και πιο κοντά στην κατάκτηση και κατανόηση του γραμματισμού.

Προχωρώντας μέσα από διάφορα στάδια, κάθε τι καινούριο που εμφανίζεται έχει την δική του ιδιαίτερη σημασία. Είτε αυτό είναι ένα γράμμα, είτε είναι μία ομάδα γραμμάτων. Ξεκινώντας από αυτά, πρέπει να γίνει αντιληπτό πως κάθε γράμμα ή σύμβολο κρύβει το δικό του μήνυμα. Επόμενο είναι να αντιληφθεί το παιδί τον τρόπο

που διαβάζεται ένα κείμενο (από πάνω αριστερά, προς δεξιά και προς τα κάτω), ότι οι λέξεις σε ένα κείμενο χωρίζονται με ένα μικρό διάστημα μεταξύ τους, την διάκριση μεταξύ κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων και φυσικά τα σημεία στίξης. Μέσω αυτών και, φυσικά, με την γνώση του αλφάβητου το παιδί είναι σε θέση να γράψει, να κάνει αναγραμματισμούς για νέες λέξεις, και σε πιο πρώιμα στάδια να παρουσιάζονται πολλά σύμβολα στην γραφή τους, που όπως ήδη ειπώθηκε έχουν το δικό τους νόημα.

Το μείζον ζήτημα της διγλωσσίας, όπου εμπλέκονται κυρίως ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες, αρχικά μας υποδεικνύει ότι τα άμεσα εμπλεκόμενα άτομα είναι υποχρεωμένα να συμβαδίσουν με φορείς όπως το σχολείο και με τα δεδομένα που το περικλείουν αφήνοντας πίσω γλωσσικά στοιχεία της νόρμας στην οποία ανήκουν. Από την άλλη πλευρά όμως θεωρείται υποχρέωση να βαδίσουμε με την άποψη ότι κάθε γλώσσα, σε όλα της τα επίπεδα, είναι ίση με οποιαδήποτε άλλη.

Σε αυτό το σημείο πριν προχωρήσουμε, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί η εξής διάκριση διγλωσσίας που θα αναλυθεί παρακάτω: Η κοινωνική, η ατομική και η λειτουργική. Με την κοινωνική αναφερόμαστε στην ισάξια συνύπαρξη δύο γλωσσών σε μία κοινωνία, με την ατομική για την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες και με τη λειτουργική τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί κάποιος την ικανότητά του να χειρίζεται δύο γλώσσες και αφορά το που, το πότε, και με ποιόν χρησιμοποιούν την κάθε γλώσσα. Στην συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία θα αναλυθεί κυρίως το ζήτημα της κοινωνικής διγλωσσίας, η οποία φυσικά είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ατομική.

Σχετικά με τα παραπάνω, και βάση της άποψης ότι κάθε γλώσσα είναι ίση με οποιαδήποτε άλλη, είτε δομικά, είτε γραμματικά, είτε λεξιλογικά, συχνά παρουσιάζονται διάφορες υποκειμενικές απόψεις, μειώνοντας το κύρος και την υπόληψη του δυναμικού της γλώσσας μίας μειονοτικής ομάδας που ανήκει σε μία ευρύτερη κοινωνία - με απόρροια να εμπλέκονται και ζητήματα εκπαίδευσης. Συνέπεια αυτού είναι να παρουσιάζονται αρνητικά αποτελέσματα που περιβάλλουν τις μειονοτικές ομάδες στις οποίες αναφερόμαστε. (Τσιτσιπής, 2001, σ. 79). (Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας, 2013).

Στην ευρωπαϊκή ιστορία, χώρες με γλωσσική ποικιλότητα μετά την Γαλλική και Βιομηχανική επανάσταση, στο όνομα του καπιταλισμού καθιέρωσαν μία επίσημη γλώσσα καθώς ήταν ο μοναδικός τρόπος να λειτουργήσει η έννοια αυτού. Αυτό

συνέβη γιατί θεωρούταν πως ένα ομοιογενές εργατικό δυναμικό θα ήταν περισσότερο αποδοτικό στην μαζική παραγωγή.

Έχει διαπιστωθεί ότι μέλη κοινοτήτων που μιλούν μια γλώσσα, συχνά λόγω του ηγεμονικού ρόλου του σχολείου και άλλων κρατικών μηχανισμών, ωθούνται στο να ντρέπονται για τη γλώσσα τους και υιοθετούν την άποψη της υποτιθέμενης υπεροχής μιας τυποποιημένης (standard) ποικιλίας που συνυπάρχει σε σχέση κυριαρχίας με την τοπική γλώσσα ή διάλεκτο (βλ. Weinrich, [1953] 1974) (Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας, 2013).

Αφήνοντας πίσω καταστάσεις και αντιλήψεις του 'τότε' που την χαρακτήριζαν ακόμα και 'προβληματική' και παίρνοντας υπόψη την σημερινή αντιμετώπιση από πλευρά της κοινωνιογλωσσολογίας γίνεται κατανοητό πως σε αυτό το πλαίσιο η δίγλωσση συνομιλία και η συνομιλιακή εναλλαγή κώδικα αποτελούν ζητήματα μείζονος σημασίας για τις σύγχρονες κοινωνιοπραγματολογικές προσεγγίσεις, για τις οποίες η πραγματική γλωσσική χρήση αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας. (Μαριάνθη Γεωργαλίδου et al., 2014)

Από τις τελευταίες προσεγγίσεις από πλευρά κοινωνιογλωσσολογίας ήταν αυτή της περιστασιακής παραμέτρου χρήσης μίας γλώσσας. Δηλαδή την περίπτωση που θα χρησιμοποιήσουν οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες την κάθε γλώσσα που ομιλούν. Η έρευνα πάνω σε αυτό το κομμάτι βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στα αξιακά συστήματα της κοινότητας και τη γλωσσική χρήση. Το παραπάνω υποδεικνύει την ύπαρξη ενός ευρύτερου συστήματος αξιολογήσεων, οι οποίες έχουν ρυθμιστικό ρόλο σε ότι αφορά την επιλογή γλώσσας σε κάθε επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. τη γλώσσα της πλειονότητας για προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα και τη γλώσσα της πλειονότητας για επαγγελματικά). , (Μαριάνθη Γεωργαλίδου et al., 2014)

II) Παλαιότερες θεωρήσεις.

Πηγαίνοντας πίσω στον χρόνο, ξεχνώντας τον όρο αναδυόμενος γραμματισμός, επικεντρωνόμαστε στην αναγνωστική ετοιμότητα. Μιλώντας αποκλειστικά για αυτό καταλήγουμε στην άποψη ότι η δυνατότητα του παιδιού να γράψει και να παραγάγει ρόλο ήταν αποκλειστικά θέμα διδασκαλίας. Σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων για οπτικές και ακουστικές διακρίσεις, για την περιγραφή εικόνων, την κίνηση του βλέμματος, τον οπτικοακουστικό συντονισμό, την λεπτή κινητικότητα, αναγνώριση των σχημάτων και των γραμμάτων, γνώση των φωνημάτων και ότι περικλείει η διδασκαλία στον τότε θεσμό του νηπιαγωγείου. Σε αυτό το σημείο δηλαδή μιλάμε για προγραφή και προανάγνωση και όχι πρωτογραφή και πρωτοανάγνωση που ισχύει σήμερα και αναφέρθηκε παραπάνω.

Στην ίδια λογική και στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναπτύχθηκε η έννοια της ‘αναγνωστικής ετοιμότητας’, που τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχτούν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, μόνο όταν φτάσουν σε σημείο νευρολογικής και νοητικής ωριμότητας όπου θα έχουν ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή, επαρκές υπόστρωμα εμπειριών και συνηθειών καθώς και ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή. Συνεπάγεται έτσι το γεγονός ότι παλαιότερα δεν γινόταν αντιληπτό πως η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ήταν κάτι που ξεκινούσε από το πρώτο έτος της ζωής ενός παιδιού, όντας μία φυσική εσωτερική εξέλιξη ωρίμανσης κοινωνικο-ψυχο-γλωσσολογικής δραστηριότητας.

Η αναγνωστική ετοιμότητα ταυτίστηκε με το πρώτο στάδιο διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής στην βαθμίδα του δημοτικού σχολείου. Συνδέθηκε με την διδασκαλία των γραμμάτων και την αποκωδικοποίηση με στόχο τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίζουν και να γράφουν λέξεις και μικρά κείμενα.

Από την άλλη πλευρά, αυτή της διγλωσσίας, όπως προαναφέρθηκε, παλαιότερα η αντιμετώπιση ήταν ισχνή ή και μηδαμινή. Όπως έχει αναφερθεί ήδη, παλαιότερα είχαν θεσμοθετηθεί επίσημες γλώσσες από τα κράτη που υποχρέωναν τους πολίτες να την μάθουν, ώστε να υπάρχει μία ομοιογένεια στον κρατικό πληθυσμό. Αγνοούσαν όμως το γεγονός ότι η πίστη στην τοπική γλώσσα μπορεί να είναι μεγαλύτερη και από την πίστη στο κράτος. Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό της ενδογλωσσικής ποικιλίας, με απόρροια οι

διάλεκτοι να θεωρηθούν ακατάλληλες για την εκπαίδευση και την επιστημονική έρευνα.

Αν όμως η περίπτωση των γλωσσών προσεγγιστεί από την σκοπιά της θεωρίας της εξέλιξης όλων των ζωντανών οργανισμών και η γλώσσα είναι ένας τέτοιος δεν μπορεί παρά να διαπιστώσουμε ότι δεν μπορεί να ξεφύγει από την χειραγώγηση της ισχύος των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Επομένως η συρρίκνωση ή/ και ο θάνατος των ασθενών γλωσσών δεν είναι ένα φυσικό ή τυχαίο γεγονός, αφού μία γλώσσα δεν έχει την δική της αυτόνομη ζωή, ούτε υπάρχει ανεξάρτητα από εκείνους που την χρησιμοποιούν (Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας, 2013).

III) Ανάδειξη σημασίας του αναδυόμενου γραμματισμού και των εφαρμογών του.

Αρχική αναφορά πρέπει να γίνει, ξεκινώντας την ενότητα στην Marie Clay, η οποία με την διδακτορική της διατριβή απέδειξε πως τα παιδιά πριν ακόμα από την προσχολική τους ηλικία παρουσιάζουν στοιχεία γραμματισμού κι ας μην είναι σε θέση να διαβάσουν ή να γράψουν. Σε αυτή την ερευνητρια οφείλεται και ο σημερινός ορισμός ‘αναδυόμενος γραμματισμός’. Κάνοντας έρευνα στην Ν. Ζηλανδία η Μ. Clay επικεντρώθηκε στο να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα βιβλία, την ανάγνωση και τη γραφή, ακόμη κι αν δεν μπορούσαν να γράψουν και να διαβάσουν με το συμβατικό τρόπο. Παρατήρησε πως τα παιδιά ακόμα και αν δεν μπορούσαν να διαβάσουν ένα παραμύθι, με αυτά που είχαν ακούσει καθώς τους το διάβαζαν και συσχετίζοντας τα λεγόμενα με τις εικόνες ήταν σε θέση να διηγηθούν το παραμύθι. Ακόμα παρατηρήθηκε η επανάληψη παρόμοιων προτάσεων από τα παιδιά κατά την αφήγησή τους.

Σύμφωνα με την Clay παρατηρούνται τρεις (3) αρχές:

- ❖ Η αρχή της ανακάλυψης, κατά την οποία το παιδί πειραματίζεται με γράμματα που ξέρει για να παράγει καινούρια.
- ❖ Η αρχή της γενίκευσης, όπου το παιδί γνωρίζει ότι όλες οι λέξεις γράφονται με ένα σταθερό σύνολο γραμμάτων. Έτσι, χρησιμοποιεί τα γράμματα που ξέρει, με διαφορετική σειρά, για να παράγει καινούριες λέξεις.
- ❖ Η αρχή της ευελιξίας, όπου τα παιδιά δεν περιορίζονται στα αποδεκτά σύμβολα, αλλά περιλαμβάνουν στο γραπτό τους και άλλα όπως αριθμούς, καρδούλες κλπ.

Μιλώντας πάντα για μία εξελικτική κατάσταση που ξεκινάει από το πρώτο έτος της ηλικίας ενός παιδιού, το οποίο ζει και μεγαλώνει σε μία ‘εγγράμματη’ κοινωνία, το παιδί βρίσκεται σε μία κατάσταση αναζήτησης και κατανόησης του γραπτού λόγου. Πρόκειται για μία διαδικασία μάθησης και όχι διδασκαλίας, από την στιγμή, που οι συνθήκες είναι κατάλληλες, πλούσιες σε ερεθίσματα γραπτού λόγου αφενός και αφετέρου της βοήθειας ενηλίκων, οι οποίοι υποστηρίζουν κάθε πειραματισμό και προσπάθεια του μικρού παιδιού να γράψει ή να διαβάσει. (Ευαγγελία Τάφα, 2015)

Σύμφωνα με τον Noam Chomsky, το παιδί παράγει προτάσεις και μορφές λέξεων τις οποίες δεν έχει ξανακούσει και όσον αφορά την γλώσσα υποστήριξε ότι το άτομο είναι εφοδιασμένο με ένα είδος μηχανισμού που του επιτρέπει την εσωτερίκευση δομών της μητρικής του γλώσσας, μέσω της επαφής με άτομα του περιβάλλοντός του. Σαν συμπέρασμα βγαίνει το εξής: ότι η παραγωγή λόγου είναι αποτέλεσμα συνδυασμού των κανόνων που έχει εσωτερικεύσει το άτομο από το περιβάλλον του, που ορίζεται ως βαθιά δομή και των μετασχηματιστικών κανόνων, οι οποίοι διαμορφώνουν το τελικό εκφώνημα, που ορίζεται ως επιφανειακή δομή.

Η θεωρητική βάση του αναδυόμενου γραμματισμού βρίσκεται στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, σύμφωνα με την οποία ο γραμματισμός κατακτάται από τις προσπάθειες των παιδιών να γράψουν και να διαβάσουν. Δομείται σταδιακά (οικοδομείται), επιστρατεύοντας τις προγενέστερες γνώσεις του παιδιού. Επίσης, στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, όπου η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών είναι καθοριστική για τη μάθηση και στη θεωρία του Bronfenbrenner για τα οικολογικά συστήματα (βιο-οικολογική προσέγγιση), που υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη πηγάζει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνία και τον πολιτισμό. (Αδαμαντία Κιρκή, 2012).

Συμπληρώνοντας, η ικανότητα ανάγνωσης αποτελεί θεμέλιο λίθο της μάθησης στο σχολείο και στον κόσμο. Το νηπιαγωγείο και οι εκπαιδευτικοί είναι οι φορείς που 'σπρώχνουν' τα παιδιά σε αυτή την κατεύθυνση μαζί με ενήλικους από το περιβάλλον του κάθε παιδιού. Με την στήριξη του περιβάλλοντος του παιδιού, φτάνοντας στο νηπιαγωγείο και στους εκπαιδευτικούς, θεωρείται υποχρέωση η ύπαρξη κατάλληλου κλίματος και παροχής κινήτρων. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ ένα περιβάλλον με σκοπό να ενισχύσει τον αναδυόμενο γραμματισμό πρέπει να δημιουργεί την αίσθηση της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας και της άνεσης. Με την ύπαρξη αυτών αυτονόητο θεωρείται πως ο χώρος της τάξης πρέπει να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού και προφορικού λόγου, ώστε οι δραστηριότητες και οι διδασκαλίες να είναι το περισσότερο δυνατό βιωματικές. Όλα αυτά, όμως, δεν θα μπορούσαν να υπάρξουν χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρείται κινητήρια δύναμη στην όλη δράση.

Στοιχεία που μπορούν να συμπεριληφθούν στην δημιουργία κλίματος ενίσχυσης αναδυόμενου γραμματισμού:

- ❖ Λειτουργικά έντυπα για την επικοινωνία των μαθητών και του εκπαιδευτικού (ημερήσιο πρόγραμμα, κανόνες τάξης),
- ❖ Ομαδικές αφίσες που παρέχουν πληροφορίες,
- ❖ Προσπάθειες γραπτού λόγου των παιδιών (ιστορίες, εμπειρίες, ερωτήσεις- απαντήσεις γραμμένες από μαθητές, δοκιμές γραφής μαθητών)
- ❖ Πίνακας ανακοινώσεων/λέξεων (αλλαγές στο πρόγραμμα, εορτές, γενέθλια / ομαδοποιημένο λεξιλόγιο, συνήθειες φράσεις, λέξεις που εντοπίστηκαν σε ομαδικές αναγνώσεις)
- ❖ Επιγραφές- ταμπέλες που δείχνουν τι προσφέρεται στο σχολικό περιβάλλον (τουβλάκια, γραφική ύλη, κουζίνα, «Το μαγαζάκι είναι ανοιχτό», «Καθαρίζουμε τα τραπέζια»).
- ❖ Διαγράμματα (Μήνες, χρώματα, αριθμούς)
- ❖ Χάρτες, κατόψεις
- ❖ Βιβλιοθήκη (περιοδικά, κόμιξ, εφημερίδες, συνταγές)
- ❖ Υλικό γραφής και ανάγνωσης στις γωνιές δραστηριοτήτων (μολύβια και χαρτιά για το εστιατόριο, ιατρείο, κινηματογράφο)
- ❖ Γωνιά επικοινωνίας με γραφική ύλη, τηλέφωνο, τηλεφωνικό κατάλογο

.(Αδαμαντία Κιρκή, 2012).

Ολοκληρώνοντας με τη σημασία του προφορικού και του γραπτού λόγου για τον αναδυόμενο γραμματισμό, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί και αυτή της ‘φωνολογικής επίγνωσης’. Με τον όρο ‘φωνολογική επίγνωση’ δηλώνεται η ικανότητα των ομιλητών μίας γλώσσας να διαχειρίζονται τα φωνήματα, τους φθόγγους και τα παραγλωσσικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται η γλώσσα τους (Σωφρόνης Χατζησαββίδης, 2002). Με βάση τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται ένα παιδί, προφορικός, γραπτός λόγος και φωνολογική επίγνωση αποτελούν θεμέλια για την επιτυχή μάθηση και διδασκαλία δραστηριοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Κλείνοντας, σύμφωνα με τον Hannon(2000) υπάρχει ένα πλαίσιο διαδικασιών ανάπτυξης γραμματισμού που ονομάζει O.R.I.M., όπου:

- ❖ Opportunities (ευκαιρίες) ενασχόλησης με το γραμματισμό
- ❖ Recognition (αναγνώριση) από τους άλλους της προόδου μάθησης.
- ❖ Interaction (αλληλεπίδραση) με άτομα που χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο.
- ❖ Model (μοντέλο) για τη χρήση του γραπτού λόγου.

Όλα αυτά πάντα δίνοντας έμφαση στους μαθητές και στους τρόπους που μαθαίνουν όπως και στους λόγους για τους οποίους προσεγγίζουν τον γραπτό λόγο. Η ενότητα κλείνει με την άποψη του Vygotsky, ο οποίος υποστηρίζει πως η διδασκαλία συχνά διεκπεραιώνεται μέσω ανεπίσημων διαλόγων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, όπου οι δάσκαλοι μπορούν να συνεχίσουν το έργο τους με στοιχεία που έχουν συλλεχθεί για να προσεγγίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την πρέπουσα ανάπτυξη των παιδιών, από τα πρώιμα στάδια προς το στάδιο ανάπτυξης δυνατοτήτων.

IV. Σύνδεση με διγλωσσία.

Γνωρίζοντας πλέον και παίρνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, αντιλαμβανόμενοι το ευρύ φάσμα δυσκολίας και μείζονος σημασίας θέμα του αναδυόμενου γραμματισμού, περνάμε στο ζήτημα της διγλωσσίας, που φαίνεται να είναι πιο περίπλοκο. Όπως ήδη έχει διατυπωθεί, η εκπόνηση της πτυχιακής θα συζητήσει και τις τρεις παραμέτρους διγλωσσίας (κοινωνική, ατομική, λειτουργική), διαπιστώνοντας πως χρήζουν έρευνας και είναι αλληλένδετες.

Παλαιότερα, υπήρχε η αντίληψη πως παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, με την ένταξή τους στο σχολείο έρχονται αντιμέτωπα με ένα μέγεθος προβλημάτων, λόγω της διαφοράς μεταξύ της γλώσσας που χρησιμοποιούν στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον και αυτής του σχολικού περιβάλλοντος. Συχνά σε τέτοιου είδους περιστατικά τα παιδιά περιθωριοποιούνταν, με συνέπεια πολλές φορές την σχολική αποτυχία. Η αντιμετώπιση στο σχολικό περιβάλλον είχε ως απόρροια τον στιγματισμό τους και την αποτυχία ομαλής ένταξής τους στο σχολείο και στην συνέχεια στην κοινωνία. Με την είσοδό τους στα σχολεία θεωρείται υποχρέωση να νιώθουν ασφάλεια, σημαντικά, να μην αφήνουν πίσω τις παραδόσεις τους και ουσιαστικά την μητρική τους γλώσσα, έρχονται αντιμέτωπα με ένα σύστημα εκπαίδευσης όπου είναι υποχρεωμένα να αριστεύσουν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, ώστε να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τα δεδομένα που τα περικλείουν.

Η ένταξή τους στο σχολείο ξεκινάει από την προσχολική ηλικία και αυτομάτως εντάσσεται και το ζήτημα του αναδυόμενου γραμματισμού. Κατά τη διαδικασία αυτή τα παιδιά έχοντας προφορικά και γραπτά ερεθίσματα από το κοινωνικό τους περιβάλλον, στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν και αναπτύξουν γλωσσικά στοιχεία που τους είναι γνώριμα, έρχονται σε επαφή με έναν χώρο που τους είναι άγνωστος σε γλωσσικά ερεθίσματα, με διαφορετικές αξίες, κανόνες, προσδοκίες και συμπεριφορές, ο οποίος έρχεται να συμπληρώσει την όλη διαδικασία.

Θα ήταν παράλειψη, αν δεν αναφερόταν στο συγκεκριμένο σημείο ότι έρευνες έχουν καταρρίψει αντιλήψεις πως παιδιά από δίγλωσσα περιβάλλοντα αποτυγχάνουν στην εκμάθηση της ‘σχολικής γλώσσας’. Αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι απόκτηση γνώσης της ‘σχολικής γλώσσας’ είναι θετική απόρροια και τα προβλήματα που

μπορεί να παρουσιαστούν προσπερνιόνται εύκολα. Το όλο ζήτημα έγκειται σε θέματα που αφορούν το σχολείο.

Αντιλαμβανόμενοι τα παραπάνω, στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την ένταξη των παιδιών στο σχολείο, την περίοδο δηλαδή εξέλιξης του αναδυόμενου γραμματισμού.

V) Διεθνείς διαγωνισμοί και ο ρόλος του αναδυόμενου γραμματισμού – επιρροή διγλωσσίας.

Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί βασικό εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανά χρονολογικές περιόδους οργανώνονται διεθνείς διαγωνισμοί :**PISA**, **PIRLS** και **TIMSS**, όπου **PISA**: Programme for International Student Assessment, **PIRLS** :Progress in International Reading Literacy Study και **TIMSS**: Trends in International Mathematics and Science Study. Οι διαγωνισμοί που θα μας απασχολήσουν είναι οι PISA και PIRLS. Δημοσιευμένα αποτελέσματα του PIRLS των χρονολογιών 2001, 2006, 2011 και 2016 παρουσιάζουν αποτελέσματα της Ν. Ζηλανδίας και της Αυστραλίας, όπου η Ν. Ζηλανδία συμμετείχε στον διαγωνισμό όλες τις χρονιές, ενώ η Αυστραλία από την άλλη το 2011 και το 2016.

Ο διαγωνισμός PIRLS εξετάζει παιδιά ηλικίας περίπου 7-8 ετών (4th Grade), πάνω στις αναγνωστικές τους ικανότητες σε διάφορους τύπους κειμένων. Όπως φαίνεται στα διαγράμματα, η Ν. Ζηλανδία κατέχει μία θέση περίπου στην μέση των στατιστικών και η Αυστραλία δεν παρουσιάζει υψηλά αποτελέσματα. Ο PISA διοργανώνεται κάθε 3 χρόνια και εστιάζει σε θέματα εγγραμμτισμού, κατανόησης κειμένου, μαθηματικών και φυσικών επιστημών.

Αντιλαμβανόμενοι πως αυτές οι δύο χώρες έχουν υψηλά ποσοστά πληθυσμών γηγενών που ζούνε σε αυτές και φέρνοντας στην μνήμη όσα ειπώθηκαν παραπάνω περί αναδυόμενου γραμματισμού και διγλωσσίας, μπορούμε να πούμε πως το ζήτημα του δεύτερου δεν φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την συνολική απόδοση της χώρας σε διεθνής διαγωνισμούς. Αλλά θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα και παρακάτω.

Αν και εξετάζονται παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, η σημασία του αναδυόμενου γραμματισμού και των επιρροών της διγλωσσίας επηρεάζει τη συνολική εικόνα, για λόγους που προαναφέρθηκαν. Κοινωνικό περιβάλλον, γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολικό περιβάλλον είναι όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή την περίπλοκη και συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία των παιδιών κατά τη σχολική τους πορεία.

5) Νέα Ζηλανδία.

Δ) Γηγενείς και εκπαίδευση.

Μαορί είναι το όνομα ιθαγενούς πληθυσμού στην Νέα Ζηλανδία και η γλώσσα του. Η λέξη Μαορί μεταφράζεται σαν «θνητός», για να ξεχωρίζουν από τους θεούς. Οι άνθρωποι αυτής της φυλής ζούνε εκεί πολύ πριν από τον αποικισμό των Ευρωπαίων. Κατά παράδοση είναι κυνηγοί, ψαράδες και καλλιεργητές. Η θρησκεία τους αφορά την γη και είναι στενά συνδεδεμένοι με την τέχνη. Μετά την παρουσία Ευρωπαίων στην Νέα Ζηλανδία, η φυλή των Μαορί δεν ζει με τον ίδιο τρόπο. Η γλώσσα τους διδάσκεται σε πολλά σχολεία στην Νέα Ζηλανδία, αλλά υπάρχουν και κοινοτικά σχολεία που την διδάσκουν αποκλειστικά. Τέλος, υπάρχει κανάλι το οποίο υποχρεωτικά αναμεταδίδει μόνο στην γλώσσα Μαορί και οι πολιτικοί τους έχουν επτά έδρες στο Κοινοβούλιο της Νέας Ζηλανδίας. Επίσης, πολλά Νεοζηλανδικά συμβούλια και κυβερνητικές οργανώσεις έχουν την υποχρέωση να μελετήσουν και να συμβουλευτούν μαζί με τους Μαορί.

Όπως στην περίπτωση της Αυστραλίας, έτσι και στην Νέα Ζηλανδία, υποστηρίζουν πως η επιτυχία της σαν κράτος εξαρτάται από τους Μαορί και η επιτυχία των Μαορί βασίζεται στην επιτυχία τους ως Μαορί. Αυτό σημαίνει πως ο πολιτισμός τους είναι σωστά αξιολογημένος και ενταγμένος στην εκπαίδευση, με την διδακτέα ύλη να είναι σχετική με την ταυτότητά τους. Υποστηρίζεται πως θα πρέπει να υπάρξει ένα σύστημα αξιολόγησης, για να βρεθεί ο πιο σύντομος δρόμος για την επιτυχία. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό, πρέπει να υπάρξει προθυμία από όλους και να γίνουν αντιληπτές οι ικανότητες των νεαρών σε ηλικία Μαορί.

Στις δεκαετίες των 1930 μέχρι 1960, το ποσοστό των Μαορί που μπορούσε να μιλήσει την γλώσσα έπεσε από 96,6% στο 26%. Μετά από αυτή την πτώση μία ολόκληρη γενιά δεν μπορούσε να μιλήσει την γλώσσα Μαορί, γεγονός που σήμαινε την εξάλειψη της γλώσσας, αν δεν λαμβάνονταν μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Θεσπίστηκε εκπαίδευση η οποία χωριζόταν σε τέσσερα (4) επίπεδα, με το 4^ο να αποτελείται στο μεγαλύτερο του μέρος από την εκμάθηση Μαορί και το 1^ο με την μικρότερη. Σχολεία με πλήρη την εκμάθηση Μαορί προσφέρουν καλύτερο περιβάλλον, όπου οι μαθητευόμενοι θα έρθουν σε καλύτερη επαφή με τον συγκεκριμένο πολιτισμό και γλώσσα.

Η σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές, αν καταφέρουν και μάθουν την γλώσσα Μαορί σε ένα ανώτατο επίπεδο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αριστεύσουν και στα αγγλικά σχολεία. Μπορεί να υπάρξει η αντίληψη πως δίνοντας τέτοια βαρύτητα στα Μαορί υπονομεύεται αυτόματα η σημασία των αγγλικών. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει, βάση της αλληλοανεξαρτησίας των δύο γλωσσών, όπου ο αλληλοσεβασμός είναι το θεμέλιο για την υλοποίηση και την επιτυχία των σκοπών αυτής της δράσης. Ακόμα, υπάρχει μία διαφορά ανάμεσα στους τρόπους που μπορεί καθείς να χρησιμοποιήσει μία γλώσσα. Είναι διαφορετικό να μπορείς να επικοινωνήσεις, να κάνεις διάλογο και διαφορετικό να μπορείς να διδαχθείς ένα αντικείμενο σε μία άλλη γλώσσα. Αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός πως, αν κάποιος μαθητής δεν ολοκληρώσει της σπουδές του πάνω στην γλώσσα Μαορί, δεν θα είναι ικανός να προχωρήσει στην εκμάθηση των αγγλικών, με αποτέλεσμα να χρειαστεί περισσότερος χρόνος παρακολούθησης δίγλωσσων προγραμμάτων για να μπορέσει να ανταπεξέλθει ακαδημαϊκά.

Εκτιμώντας την μείζονα σημασία την γλώσσας των Μαορί, όπως και του πολιτισμού, ο οποίος είναι η κληρονομιά της Νέας Ζηλανδίας, παράλληλα είναι αναγκαίο να τονιστεί και η σημασία των γλωσσών Pasifika και αυτό γιατί το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων που μιλάνε αυτές τις γλώσσες μένουν στην Νέα Ζηλανδία και όχι στα νησιά, που ανήκουν βέβαια στην Νέα Ζηλανδία, από όπου κατάγονται. Η επιτυχία διατήρησης αυτών των γλωσσών Pasifika, μαζί με τους ανθρώπους που τις κρατάνε ζωντανές, θα επιφέρει πολλά κέρδη στην οικονομία αλλά και στην καλή κοινωνική ισορροπία της Νέας Ζηλανδίας. Οι άνθρωποι που μιλάνε αυτές τις γλώσσες σε ένα μεγάλο ποσοστό είναι καταρτισμένοι, με καλή οικονομική κατάσταση. Υπάρχουν, βέβαια, στο άλλο άκρο πολλοί οι οποίοι στερούνται βασικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων, με αδυναμία να τα αναδείξουν.

Εκτός του οπτικού πεδίου δεν είναι δυνατόν να μείνουν οι μετανάστες της Νέας Ζηλανδίας, το ποσοστό των οποίων έχει αυξηθεί ανά τα χρόνια και βάζει την Νέα Ζηλανδία στις τρεις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μαζί με την Αυστραλία και τον Καναδά. Σαν χώρα σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ για το 2015, η Νέα Ζηλανδία είναι μέσα στις 20 χώρες με τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα, με δυνατότητες απορρόφησης μεταναστών μαθητών, με το 90% των γονέων να υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημά της είναι κατά πολύ μεγάλο βαθμό, καλύτερο από αυτό της χώρας καταγωγής τους.

Το εκπαιδευτικό της σύστημα δίνει βάση στο νηπιαγωγείο. Υποστηρίζει πως οι μαθητές αποσκοπούν στο να έχουν αυτοπεποίθηση, να είναι ενεργοί πολίτες στο μέλλον και να τους παρασχεθεί μία ζωή όπου θα έχουν την δυνατότητα και την θέληση να μαθαίνουν συνεχώς. Και σε αυτή την περίπτωση το νηπιαγωγείο, όντας το μέσο διαμόρφωσης ενός μεγάλου μέρους της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του κάθε ατόμου, έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να δούνε τον κόσμο με μία ‘άλλη ματιά’ και να ανοίξει τους ορίζοντές τους. Στην χώρα υπάρχουν πάνω από 4.000 υπηρεσίες προσχολικής αγωγής, με τους γονείς να έχουν την δυνατότητα να διαλέξουν ανάμεσα σε δύο (2) κατευθύνσεις. Η πρώτη είναι με παρουσία δασκάλου και περιλαμβάνει, προφανώς, νηπιαγωγό και παρέχει εκπαίδευση και φροντίδα στο παιδί. Η δεύτερη δομείται από άποψη προσωπικού από γονείς, οικογένειες και ανθρώπους που προσέχουν τα παιδιά. Αυτός ο τύπος νηπιαγωγείου μπορεί να είναι ένας παιδότοπος, ο οποίος λειτουργεί με την άδεια της Κυβέρνησης, και Kohanga Reo, δηλαδή παιδότοπος που παρέχει στα παιδιά ένα περιβάλλον με στοιχεία κουλτούρας των Μαορί. Ο κάθε γονέας έχει την δυνατότητα να διαλέξει το καταλληλότερο για το παιδί του, γνωρίζοντας ποιες υπηρεσίες είναι διαθέσιμες, πώς να βοηθήσουν το παιδί να προσαρμοστεί στο νηπιαγωγείο, πώς είναι διαμορφωμένη η εκπαίδευση και να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις σε αρμόδιους, οι οποίοι είναι σε θέση να βοηθήσουν την οικογένεια.

Διαβάζοντας τα παραπάνω για το νηπιαγωγείο, είναι φυσικό επόμενο να αντιληφθούμε την, επίσης, καλή διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Στην Νέα Ζηλανδία, όπως και στην Αυστραλία, τα παιδιά μετά το νηπιαγωγείο συνεχίζουν στο δημοτικό, στην συνέχεια στο γυμνάσιο και τέλος στο πανεπιστήμιο. Στις 2 πρώτες βαθμίδες υπάρχουν και δίγλωσσα σχολεία, όπου τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να μάθουν και την γλώσσα Μαορί, αλλά διδάσκονται κυρίως στα αγγλικά. Υπάρχουν τα δημόσια, τα ιδιωτικά σχολεία και η εκπαίδευση στο σπίτι, για οικογένειες που μένουν μακριά από σχολεία, για περιπτώσεις που το παιδί έχει κάποιο θέμα υγείας ή/ και ειδικές ανάγκες, όπου και στις δύο περιπτώσεις, υπάρχουν διαμορφωμένα προγράμματα.

II) Η διγλωσσία και η αλληλεπίδραση με αναδυόμενο γραμματισμό

Μέχρι τώρα, η σημασία του αναδυόμενου γραμματισμού και των εφαρμογών του έχει τονιστεί πολλές φορές. Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκαν οι προσπάθειες και όλα όσα έχει καταφέρει η Νέα Ζηλανδία να χτίσει μέχρι σήμερα στο θέμα της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας και πάλι με τους Μαορί, το κράτος τους έχει αγκαλιάσει, αναγνωρίζοντας την σημασία του πολιτισμού τους και τα οφέλη που θα έχει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα εντάσσοντας τον πολιτισμό τους στην εκπαίδευση, δημιουργώντας έτσι σχέσεις εμπιστοσύνης. Στην προκειμένη περίπτωση, οι Μαορί σαν λαός διένυσαν μία περίοδο κατά την οποία κινδύνεψαν να χάσουν την γλώσσα τους και ως απόρροια τον πολιτισμό τους. Έτσι το κράτος της Νέας Ζηλανδίας, αναγνωρίζοντας την δύναμή τους και ουσιαστικά το παρελθόν τους, άπλωσε χείρα βοήθειας στην προσπάθεια αναβίωσης της γλώσσας. Πέραν αυτών, το 90% της μεγαλύτερης αυτής πληθυσμιακής μειονότητας του κράτους, μπορεί και χειρίζεται την αγγλική γλώσσα. Από την μία, λοιπόν, ένα τόσο μεγάλο ποσοστό των ιθαγενών αυτών μπορεί και χρησιμοποιεί την αγγλική και από την άλλη υπάρχει η δυνατότητα επιλογής σχολείου με αποκλειστική γλώσσα διδασκαλίας την Μαορί. Αυτό σημαίνει τον αλληλοσεβασμό από τις δύο πλευρές και την αμοιβαία θέληση για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά ιθαγενών. Έχει, επίσης, προαναφερθεί πως, αν τα παιδιά φτάσουν στο ανώτατο σημείο γνώσης της γλώσσας Μαορί, έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν πιο εύκολα την αγγλική, με συνέπεια την σχολική τους επιτυχία. Κάνοντας όμως μια ιστορική αναδρομή, τα σημερινά δεδομένα δεν ήταν καθόλου δεδομένα για τους Μαορί, των οποίων τα παιδιά-μαθητές θα έπρεπε να ακολουθήσουν ένα σχολείο με επικρατούσα την αγγλική γλώσσα, γεγονός που αποτελούσε εμπόδιο στην ένταξη των παιδιών και στην σχολική τους αποτυχία. Η επικρατούσα κατάσταση έχει τα θεμέλιά της στην περίοδο στην οποία το ‘καμπανάκι’ κινδύνου είχε χτυπήσει για την γλώσσα Μαορί.

Παρόλα αυτά, δεν είναι μόνο ο παράγοντας εκπαίδευση που εμπλέκεται, αλλά και ο κοινωνικός. Η γλώσσα Μαορί φαίνεται να χρησιμοποιείται μόνο σε προφορικό επίπεδο μεταξύ των ιθαγενών στο σπίτι αλλά και στον κοινωνικό περίγυρο με αισθητή την απουσία του γραπτού λόγου. Σε αυτή την περίπτωση και πάλι συγκρούονται ζητήματα διγλωσσίας και αναδυόμενου γραμματισμού, με την κατάσταση να μοιάζει πολύ με αυτή της Αυστραλίας και των Αβορίγινων ιθαγενών της, όπως θα δούμε παρακάτω.

Όχι μόνο η γλώσσα Μαορί, αλλά και οι Pasifika γλώσσες, είναι που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης και αυτό γιατί, όπως και η γλώσσα Μαορί, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση κινδυνεύοντας να χαθούν. Πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον αποτελούν εμπόδιο για την δημιουργική και επιτυχή πορεία του παιδιού. Όπως έχει αναφερθεί, η γλώσσα είναι η βάση του πολιτισμού κάθε φυλής, κοινωνίας, κράτους, έτσι τα παραπάνω συνδέονται με την διγλωσσία και τον πολιτισμό.

Τέλος, οι μεταναστευτικές μειονότητες της Νέας Ζηλανδίας, αν και την θέλουν μέσα στις 20 χώρες παγκοσμίως με την καλύτερη δράση αφομοίωσης αυτών των πληθυσμών, και πάλι δεν παύουν να υπάρχουν κυρίως προβλήματα οικονομικά που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες μεταναστών, με πολλούς στο σπίτι να μιλάνε την μητρική τους γλώσσα, με ελλιπή την γνώση αγγλικών. Με λίγα λόγια επιστρέφουμε στα προαναφερθέντα όπου τα παιδιά και πάλι βρίσκονται σε διαφορετικές την κάθε φορά καταστάσεις λόγου στο σπίτι και στο σχολείο.

III) Προβλήματα που αναδύονται λόγω διγλωσσίας και η κατάσταση στις σχολικές βαθμίδες.

Ξεκινώντας και σε αυτό το κεφάλαιο με την ίδια δομή προχωράμε στην μαθητική πληθυσμιακή μερίδα των Μαορί. Στα σχολεία Μαορί, πολλά δίγλωσσα τμήματα είναι κάθετα οργανωμένα, ειδικότερα σε μικρές τάξεις, αλλά και σε μερικές τελειοφοίτων. Τελειόφοιτοι μαθητές μπορεί να συμμετάσχουν σε μη- δίγλωσσα τμήματα, χωρίς αυτό να αναιρεί την πραγματικότητα, ότι διατηρούν τον ρόλο τους ως δίγλωσσοι μαθητές. Τέτοιοι ρόλοι συμπεριλαμβάνουν καθήκοντα και ευθύνες για ορισμένα τμήματα μικρότερων μαθητών, ισότιμες σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου και την κοινότητα που ζούνε. Άλλη μία οργανωτική διαφορά είναι πως οι τάξεις έχουν συνήθως ευέλικτο ωράριο. Τα μαθήματα για δίγλωσσα τμήματα γίνονται ξεχωριστά από το υπόλοιπο σχολικό ωράριο και απασχολούν μόνο έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να χρειαστεί να κάνει περισσότερα από ένα μάθημα.

Η ανάπτυξη μεθοδολογίας στην διγλωσσία χαρακτηρίζεται από διδασκαλία, η οποία μπορεί να γίνει και από συνομηλίκους των μαθητών και από ομαδική δουλειά. Συχνά μαθητές διάφορων ηλικιών συνεργάζονται ως ίσοι ή σε ένα πλαίσιο δασκάλου-μαθητή. Η υπόσταση των ομάδων αλλάζει συνεχώς και τα project που απασχολούνται οι ομάδες έχουν το ίδιο θέμα. Ακόμα κι όταν μια ολόκληρη τάξη κάνει μάθημα μαζί, μπορεί να χαρακτηριστεί σαν ‘οικογένεια’, παρά σαν διδασκαλία στα πλαίσια συζήτησης μεταξύ μαθητών και καθηγητή. Αυτό είναι αποτέλεσμα της στενής σχέσης ανάμεσα σε καθηγητή και μαθητές, γνωρίζοντας ο ίδιος το κλίμα που επικρατεί πίσω στο σπίτι των μαθητών του, αλλά και την πολύ καλή σχέση και συνεργασία με τους γονείς.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι αυτό, όμως, που πρέπει να γίνει πιο ολοκληρωμένο. Οι πιθανότητες για την υλοποίηση της ολοκλήρωσης ανεβαίνουν με την ύπαρξη ενός τμήματος που θυμίζει πολύ το σπιτικό περιβάλλον και με την παροχή ενός ή δύο εκπαιδευτικών για τα κύρια μαθήματα. Οι μαθητές Μαορί χαρακτηρίζουν τα Μαθηματικά, την Στατιστική, την Φυσική ως “non-Maori” μαθήματα, με αποτέλεσμα να γίνουν αναπροσαρμογές στην διδακτέα ύλη. Στο μάθημα της Στατιστικής, όσον αφορά τις αναπροσαρμογές, οι μαθητές μπορεί να επικεντρώσουν τον ενδιαφέρον τους, αν η δουλειά που γίνεται στο σχολείο και στην τάξη συμβαδίζει με τις αντιλήψεις των Μαορί.

Παρόλα αυτά ανοίγει ο δρόμος προς την ομαδική αξιολόγηση, μέσω αυτής της συνεργατικής μάθησης και ομαδικής δουλειάς πάνω στα project. Αυτό θα μπορούσε να αντικατοπτρίσει ένα μέρος των δυνατών αξιών της κοινωνίας των Μαορί. (“Statistics for Bilingual Students in NZ Secondary Schools”, (1990), Bill Barton.)

Οι πολύ σημαντικές βελτιώσεις που έχουν γίνει στην δημιουργία σχολείων με πλήρη ή μερική χρήση της Μαορί οδήγησαν την Νέα Ζηλανδία στην καθιέρωσή της ως επίσημη γλώσσα των Νήσων, κάνοντας την Νέα Ζηλανδία την πρώτη χώρα παγκοσμίως στην ιστορία που ορίζει ως επίσημή της γλώσσα αυτή των ιθαγενών της, με την αγγλική όμως να παραμένει η καθομιλουμένη γλώσσα της χώρας.

Υπάρχουν όμως και κάποια όρια σε αυτές τις βελτιώσεις. Η καθιέρωση της Μαορί ως επίσημης γλώσσας δεν σήμαινε αυτόματα το δικαίωμα ή/ και την απαίτηση να χρησιμοποιείται η Μαορί σε δημόσιους χώρους, παρά μόνο σε δικαστικές αίθουσες, στα πλαίσια προφορικού λόγου. Με τον ίδιο τρόπο, η γλώσσα Μαορί περιοριζόταν και στο σπίτι και γενικότερα στον καθημερινό λόγο των ιθαγενών.

Παρά, λοιπόν, τις όσες βελτιώσεις, η κατάσταση φαίνεται να μένει στάσιμη, καλύπτοντας ένα μικρό ποσοστό της συνολικής άποψης περί εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία. (“Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand: At the Crossroad”, (2005), Stephen May and Richard Hill, University of Waikato, Hamilton, New Zealand, section 2).

Με τα παραπάνω να αποτελούν γεγονός, είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία κρατικά για τις επιδόσεις και την λειτουργικότητα των προγραμμάτων που αφορούν την γλώσσα και πολιτισμό Μαορί. Αυτή η παρατήρηση είχε γίνει αρχικά σε μία έρευνα το 1996 και μέχρι σήμερα παραμένει σταθερή. Μία εκτενής έρευνα και αξιολόγηση αυτών των κρατικών δίγλωσσων προγραμμάτων θεωρείται αναγκαία. Μπορεί από την μία να εξετάσει και να αξιολογήσει την επίδραση που ασκείται στους μαθητές αλλά και την επίδοσή τους. Από την άλλη, αν χρειαστεί, να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις με την άποψη και την βοήθεια εξωτερικών παραγόντων. (Stephen May et al., 2004)

Περνώντας στις άλλες μειονότητες που ζούνε στην Νέα Ζηλανδία, και συγκεκριμένα αυτή των Pasifika γλωσσών, η γλώσσα και η εκπαίδευση για τέτοιες

ομάδες παραμένει περιορισμένη, αποδίδοντάς το στο γεγονός της επικράτησης των αγγλικών και της Μαορί γλώσσας. Αυτή η αρνητική στάση προς την δίγλωσσία και την δίγλωσση εκπαίδευση απέναντι σε αυτές τις μειονοτικές ομάδες γίνεται αισθητική λόγω της καθυστέρησης παροχής τους. Παρά το γεγονός ότι πολλοί είναι οι ομιλητές των Pasifika γλωσσών και την υπόσχεση του Υπουργείου Παιδείας ότι θα τους δοθεί η δυνατότητα να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δική τους γλώσσα στην εκπαίδευση, μέχρι στιγμής κάτι ανάλογο δεν φαίνεται να συμβαίνει, ώστε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πόσο μάλλον με τον περιορισμένο αριθμό προγραμμάτων υποστήριξης αυτών των γλωσσών. Παράλληλα, όμως, έχει διαμορφωθεί μία πολιτική πάνω στην δίγλωσση εκπαίδευση των Pasifika γλωσσών και τίθεται προς το Υπουργείο Παιδείας, με τίποτα να είναι σίγουρο για το τι θα συμβεί. (“Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand: At the Crossroad”, (2005), Stephen May and Richard Hill, University of Waikato, Hamilton, New Zealand, section 3.3).

Άλλο ένα μέρος της αποτυχίας των Pacific μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Νέας Ζηλανδίας σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές. Όλα τα παιδιά διαπιστώνουν πως η κουλτούρα στο σπίτι δεν συμβαδίζει με αυτή του σχολείου, με κάποιους μαθητές να θεωρούν αυτή την διαφορά μεγαλύτερη από όση είναι πραγματικά και να δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν πώς πρέπει να ανταποκριθούν στο σχολείο και ποιες είναι οι απαιτήσεις. Ο τρόπος σκέψης, επίσης, πολλών γονέων Pacific πάνω σε πρακτικές μπορεί να διαφέρει με την μεθοδολογία των σχολείων της Νέας Ζηλανδίας. Για παράδειγμα, παραδοσιακές οικογένειες Pacific μπορεί να παροτρύνουν τα παιδιά τους στο να κάθονται και να ακούνε προσεκτικά τον δάσκαλό τους, την στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα θέλει τα παιδιά ενεργά, επικοινωνιακά. Αν και οι δάσκαλοι δεν αντιληφθούν αυτές τις διαφορές, τότε μπορεί να δημιουργηθούν κι άλλα εμπόδια στην πορεία εκπαίδευσης αυτών των παιδιών.

Ενώ τα περισσότερα παιδιά διασκεδάζουν στο σχολείο, ένα ποσοστό τους πέφτει θύμα λεκτικής βίας, λόγω καταγωγής, το οποίο ποσοστό είναι μεγαλύτερο από αυτό των Ευρωπαίων και Ασιατών μεταναστών μαθητών. Έτσι οι μαθητές Pacific κρύβουν στην συνέχεια την πολιτισμική τους ταυτότητα συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας τους.

Τα σχολεία θα πρέπει να δώσουν ευκαιρίες σε αυτούς τους μαθητές να νιώσουν περήφανοι για τον εαυτό τους και για τον πολιτισμό τους. Αλλιώς, μπορεί να υπάρξουν ακραία αποτελέσματα, όπως να δεχθούν παθητική μάθηση ή να αντιδράσουν αρνητικά απέναντι στον θεσμό του σχολείου.

Τελευταία ομάδα είναι αυτή των μεταναστών, οι οποίοι σε μία γενική εικόνα επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις σε εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία συνολικά ο μαθητικός πληθυσμός σημειώνει υψηλές επιδόσεις. Αυτό βέβαια είναι το αποτέλεσμα εκπαιδευτικών πολιτικών από τις οποίες εκπορεύονται δράσεις συνολικής ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού δεν αξιολογείται ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση και η επιτυχημένη παιδαγωγική διαχείριση αυτής συνιστά ζητούμενο και κριτήριο ποιότητας.

Σε μία έρευνα που διεξήχθη, ερωτήθηκαν Ασιάτες και Ευρωπαίοι μαθητές αν θα προτιμούσαν έναν καθηγητή με την ίδια καταγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές από την μία θα το θεωρούσαν σημαντικό, αφού θα ένιωθαν πιο άνετα, θα είχαν κάποιο πρότυπο κοντά στα δικά τους δεδομένα, αλλά αναγνώρισαν επίσης και αρνητικές επιπτώσεις που θα είχε κάτι τέτοιο, όπως τον στιγματισμό τους και την μείωση εκμάθησης αγγλικών. Από την άλλη, αν έρχονται σε επαφή με καθηγητές από ποικιλία χωρών, πέραν των προαναφερθέντων, θα μπορούσαν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να γνωρίσουν νέους πολιτισμούς, να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και να εξαλείψουν κάθε είδους ρατσιστική συμπεριφορά. Έτσι, λοιπόν, η Νέα Ζηλανδία, σύμφωνα και με τις επιδόσεις στον διαγωνισμό PISA, αλλά και με την θέση της στις 20 χώρες παγκοσμίως με την καλύτερη υποδοχή και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες, φαίνεται να τους ενσωματώνει με επιτυχία και στον εκπαιδευτικό της τομέα.

IV) Αποτελέσματα από διεθνείς διαγωνισμούς.

Η αναγνωστική ικανότητα είναι μία από τις πιο σημαντικές που αποκτούν οι μαθητές κατά την πρόοδό τους, από τα πρώιμα, ακόμα, στάδια της εκπαίδευσης. Είναι το θεμέλιο του μέλλοντος για την επιτυχία εκμάθησης όλων των μαθημάτων, για προσωπική ωρίμανση και δημιουργικότητα, καθώς και για την συμμετοχή σε κοινότητες και σε μεγαλύτερες κοινωνίες στην συνέχεια, δημιουργώντας ενεργούς πολίτες. Με αυτή την πεποίθηση, οι διεθνείς διαγωνισμοί PISA και PIRLS, που διοργανώνονται κάθε 5 και 3 χρόνια, αντιστοίχως, δημοσιεύουν αποτελέσματα με σκοπό την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και μεθόδων χωρών που συμμετέχουν.

Στον διαγωνισμό PISA, η Νέα Ζηλανδία συμμετείχε όλες τις χρονιές, όπως και στον PIRLS. Ξεκινώντας από τον PISA, την χρονιά του 2000, το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών στην αναγνωστική ικανότητα σημείωσε ένα 19% των μαθητών να αριστεύουν (επίπεδο 5), 25% στο μεσαίο επίπεδο (3), και ένα πολύ μικρό 5% κατώτερο του επιπέδου 1. Την επόμενη χρονιά διοργάνωσης, το 2003, στα δύο τελευταία επίπεδα παρουσίασε μία μικρή αύξηση, ενώ στο 5^ο μείωση ποσοστού κατά 1% περίπου.

Την χρονιά του 2006 φαίνεται να παρουσίασε μεγάλη βελτίωση, περνώντας την Αυστραλία στην κατάταξη, η οποία ήταν σε υψηλότερη θέση τις 2 προηγούμενες χρονιές, και πάλι όμως με μία μικρή διαφορά ποσοστιαίας μονάδας. Έτσι, και το 2009 φαίνεται να 'ήταν η χρονιά' της, αφού διατήρησε τα ποσοστά στα ίδια ύψη περίπου με την προηγούμενη. Αντίθετα, το έτος 2012 την βρίσκει και πάλι στην βάση του ΟΟΣΑ (500), χωρίς μεγάλη διαφορά από την Αυστραλία. Τέλος, το 2015 αναγνωρίζεται ως η καλύτερη χρονιά αποτελεσμάτων, με αισθητή την διαφορά από τις προηγούμενες. Σε αυτό φαίνεται να συνέβαλε και η επίδοση των μεταναστών μαθητών της, η οποία ακολουθεί μία ανοδική πορεία.

Στους διαγωνισμούς PIRLS, το 2001 παρουσίασε μία πολύ καλή εικόνα, αρκετά πάνω από τον μέσο όρο του διαγωνισμού, και το 2006 και 2011 η πορεία της δεν ήταν τίποτα άλλο παρά μόνο ανοδική. Τα αποτελέσματα του 2016 αναμένονται, χωρίς να υπάρχει κάποια πρόβλεψη για την συμμετοχή της.

6)Αυστραλία

1) Γηγενείς και εκπαίδευση.

Οι Αβορίγινες είναι τοπικοί κάτοικοι της Αυστραλίας, οι οποίοι κατοικούν εκεί σαν λαός για πολλούς αιώνες. Αρχικά, υπήρχαν πάρα πολλές φυλές, με ποικίλες διαλέκτους. Με την πάροδο των χρόνων οδηγήθηκαν, με αφορμή διάφορους λόγους, σε αφομοιώσεις και στην συνέχεια σε ριζική μείωση του αριθμητικού τους πληθυσμού. Για πολλά χρόνια, δεν υπήρχαν πολιτικοί ή οικονομικοί άρχοντες. Στα μέσα του 20^{ου} αι. θεσπίστηκαν τα αγροτικά τους δικαιώματα. Μέσα στις επόμενες δεκαετίες, μέσω δικαστικών διαδικασιών πολλών ετών, αναγνωρίστηκαν ως **ιθαγενείς**, των οποίων ο αριθμός σήμερα προσεγγίζει τις 250.000, αριθμός σχετικά μικρός συγκριτικά με τα 20 εκ. συνολικού πληθυσμού της Αυστραλίας.

Αν και η Αυστραλία θεωρείται μία πολυπολιτισμική κοινωνία και το εκπαιδευτικό της σύστημα βασίζεται σε αυτή την αρχή, η ιστορία της έχει δείξει αδυναμία ως προς την αντιμετώπιση και διαχείριση των φυλετικών διακρίσεων. Πηγαίνοντας πίσω στον χρόνο, επί κυριαρχίας των βρετανικών δυνάμεων στην Αυστραλία, πολλές μεταναστευτικές ομάδες από διάφορες χώρες του κόσμου γνώρισαν τον πόλεμο, σε θέματα όχι μόνο εκπαίδευσης, αλλά και θρησκείας και εργασίας. Υπήρχαν κοινωνικές ανισότητες και ρατσιστικές συμπεριφορές. Έφηβοι μετανάστες στο σχολείο χαρακτηρίζονταν ως μαθητές ‘χαμηλής νοημοσύνης’ λόγω της μειονεκτικής θέσης που βρισκόταν με αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία των μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να έπρατταν ανάλογα της ‘ετικέτας’ τους. Σαν χώρα η Αυστραλία ανέκαθεν υποστήριζε την κοινωνική ανέλιξη, απομακρύνοντας την αντίληψη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Ακόμα και σήμερα όμως φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επίτευξη των παραπάνω λεγόμενων. Μειώσεις που έχουν γίνει σε κοινωνικές δαπάνες προκάλεσαν διάβρωση σε υποδομές υγείας, μεταφορών και φυσικά της εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια ιδιωτικοποίησης αυτών των υποδομών δεν λήφθηκε υπόψη πως ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που ζει στο όριο της φτώχειας δεν θα έχει την δυνατότητα εκμετάλλευσης αυτών των υπηρεσιών. Συνεπώς, η αδυναμία της Αυστραλίας να διαχειριστεί σωστά τα παραπάνω την οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο, όπου εκπαίδευση, κοινωνία, οικονομία, πολιτική αλληλεπιδρούν και χρήζουν άμεσης επίλυσης.

Επιπροσθέτως, στο ζήτημα των Αβορίγινων ιθαγενών, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Αυστραλίας, τα τελευταία χρόνια γίνονται μεγάλες προσπάθειες ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, με ολοκληρωτική μορφή. Για να επιτύχει, επίσης, αυτή η προσπάθεια, υπογραμμίζεται πως απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η υγεία και η καλοζωία των ιθαγενών. Σε αυτό το σημείο τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία του νηπιαγωγείου, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει πως το κλειδί για την επιτυχία του προγράμματος είναι η διατήρηση της ακεραιότητας της κουλτούρας των ιθαγενών, η οποία βασίζεται στην συνεργασία με ιθαγενείς αρμόδιους. Ανάμεσα σε ιθαγενείς και μη θα πρέπει να υπάρχει ένας αμοιβαίος σεβασμός στους πολιτισμούς τους. Όλα αυτά, όμως, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν χωρίς να υπολογιστούν και οι ανάγκες των μη-ιθαγενών παιδιών στα σχολεία, όπως και η χρησιμότητα της συνεργασίας μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος.

Από την άλλη πλευρά του νομίσματος βρίσκονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όπως η αδυναμία εκπαίδευσης εκπαιδευτικού προσωπικού από την μερίδα των ιθαγενών, οι οποίοι θα μείνουν στις κοινότητες. Συμπληρωματικά, προτεραιότητα είναι η μείωση του ποσοστού των παιδιών που δεν πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο (που υπολογίζεται στο 75%), η βελτίωση παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκ των οποίων θα υπάρχουν και βασισμένα στις ανάγκες των ιθαγενών, η οποία προϋποθέτει και εύρεση κονδυλίων. Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ ιθαγενών και μη-ιθαγενών οικογενειών.

Με τα παρόντα ποσοστά, όσα παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου ξεκινάνε την εκπαιδευτική τους πορεία, το 34% παρακολουθούν κάποιο κοινοτικό πρόγραμμα, το 30% πηγαίνει στο νηπιαγωγείο, το 21% κάποιο πρόγραμμα φροντίδας παιδιού και ένα 2% αναλαμβάνεται από την οικογένειά του.

Τελικός, καθοριστικός παράγοντας, είναι το χαμηλό επίπεδο γραμματισμού των γονέων, οι οποίοι παρέχουν στα παιδιά ένα χαμηλό σε γραμματισμό κλίμα στο σπίτι. Με τους γονείς στο επίκεντρο, η Αυστραλία, στο πρόγραμμά της για το 2018, δαπανώντας μεγάλα ποσά, στοχεύει στην 15ωρη εβδομαδιαία παρακολούθηση του νηπιαγωγείου, για όλα τα παιδιά, εκμεταλλευόμενη καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με κύριο στόχο, και πάλι, να καλύψει το κενό που υπάρχει για τα ιθαγενή παιδιά.

Στατιστικά δείχνουν την υπερβολική αύξηση αριθμού των παιδιών που παρακολουθούν το νηπιαγωγείο στο διάστημα του 2008 μέχρι το 2016. Υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας πως η ποιοτική εκμάθηση στο νηπιαγωγείο βοηθάει στην μετάβαση προς τις ανώτερες σχολικές βαθμίδες, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, σε καλύτερη μακροπρόθεσμη πορεία, όσον αφορά το πανεπιστήμιο και την επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών και τέλος στην ευκολότερη και ομαλότερη εκπαίδευση με θετικά αποτελέσματα.

II) Η διγλωσσία και η αλληλεπίδραση με αναδυόμενο γραμματισμό.

Η σημασία και η ανάδειξη του αναδυόμενου γραμματισμού βασίζεται σε ένα πλούσιο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον με ερεθίσματα όχι μόνο προφορικού, αλλά και γραπτού λόγου. Οι Αβορίγινες σαν φυλή έχουν σαν χαρακτηριστικό την προφορικότητα. Εκπαιδεύονται, μάλιστα, να μαθαίνουν να ακούνε, γεγονός μεγάλης σημασίας, από την στιγμή που θεωρείται αρετή να ακούνε προσεκτικά και να σέβονται τον συνομιλητή τους. Συνδυάζοντας τις δύο παραπάνω στάσεις, τα παιδιά, ακόμα κι αν εισαχθούν στα σχολεία, γυρνώντας στο σπίτι έρχονται σε επαφή με ένα περιβάλλον με πτωχό γραπτό λόγο. Επιπροσθέτως, μείζονος σημασίας είναι η συνεργασία οικογενειακού και σχολικού περίγυρου. Οι ιθαγενείς γονείς δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά, λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης.

Χωρίς να παραλειφθούν τα παραπάνω, επεμβαίνει και το ζήτημα της διγλωσσίας. Η επιτυχία διαμορφωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα δεδομένα των ιθαγενών βασίζεται στις ανάγκες των παιδιών, των οικογενειών και των κοινωνιών τους. Η διαμόρφωση ξεκινάει με τον σεβασμό για τον πολιτισμό τους, ο οποίος περιλαμβάνει και την ομιλούμενη γλώσσα τους. Πριν αιώνες, οι γλώσσες που μιλούσαν οι διάφορες φυλές Αβορίγινων έφταναν έναν μεγάλο αριθμό. Αν και μετά από αφομοιώσεις με αστικές και επαρχιακές κοινότητες και μείωση πληθυσμού, όπου μερικές γλώσσες εξαφανίστηκαν, ο πολιτισμός τους παρέμεινε ζωντανός.

Παρατηρώντας, λοιπόν, πως η ιστορία ανακυκλώνεται από γενιά σε γενιά, η κυβέρνηση στην προσπάθειά της να κερδίσει την εμπιστοσύνη των ιθαγενών αναζητά λύσεις για το πρόβλημα, απόλυτα σεβόμενη τις ανάγκες τους. Έτσι προχώρησε στην δημιουργία προγραμμάτων ένταξης στα σχολεία, στήριξης στο σπίτι, εκπαίδευσης των γονέων, ηλεκτρονικές πλατφόρμες με τον σχεδιασμό για την πρώιμη εκπαίδευση, τα οποία απαιτούν **ικανότητες**, για την συνεργασία σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, **γνώσεις**, για την κατανόηση της ιστορίας, της κουλτούρας και των μόνιμων κοινοτήτων συμπεριλαμβανομένου της ιδιαίτερης σημασίας που έχει η σύνδεση μεταξύ γης και πνεύματος και τέλος, **στάσεις** και συμπεριφορές, με προθυμία να ανακαλύψουν, αξίες, πιστεύω και πρακτικές αυτού του λαού. Μέσα από όλα αυτά γίνεται κατανοητό πως ο αλληλοσεβασμός είναι ο δρόμος που θα οδηγήσει στην επιτυχία με την πάροδο των χρόνων.

Αναγνωρίζοντας τα προαναφερθέντα για τους ιθαγενείς, η άφιξη των νέο-μεταναστών, φαίνεται να αντιμετωπίζει τα ίδια προβλήματα. Η αγγλική γλώσσα είναι ευρέως διαδεδομένη μεν, μιλώντας δε για παιδιά ηλικίας 0-6 ετών είναι δύσκολη αλλά όχι ανέφικτη η εκμάθησή της. Παιδιά μεταναστών στο σπίτι μιλάνε την μητρική τους γλώσσα, η οποία είναι η βάση για την ανάδειξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Προς το σχολικό περιβάλλον έρχονται αντιμέτωπα με την άγνωστη για αυτά αγγλική. Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου σημαντικό είναι να ενισχυθεί η πεποίθηση ότι οι μετανάστες είναι ευπρόσδεκτοι στην χώρα και έπειτα να προχωρήσουν στην εκμάθηση αγγλικών. Με αυτή την δράση, τα παιδιά μικρής ηλικίας, θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την καινούρια γλώσσα για αυτά από το οικογενειακό τους περιβάλλον ακόμα. Η Αυστραλία έχει προχωρήσει στην ένταξη ξενόγλωσσων μαθημάτων στο σχολικό πρόγραμμα, σε μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου. Αντιμετωπίζοντας τα νήπια, έτσι, μία άγνωστη γλώσσα, επιστρέφουμε στην κατάσταση που περιγράφηκε προηγουμένως, στο γεγονός δηλαδή ότι θα προχωρήσουν απροετοίμαστα προς το δημοτικό, με συνέπεια η σχολική τους επιτυχία να αργοπορήσει, ή /και να τα οδηγήσει στην σχολική αποτυχία, με μία χαοτική κατάσταση που χαρακτηρίζει τον θεσμό του νηπιαγωγείου να είναι γεγονός.

III) Προβλήματα που αναδύονται λόγω διγλωσσίας και η κατάσταση στις σχολικές βαθμίδες.

Την σημερινή εποχή θεωρείται αυτονόητος ο θεσμός του νηπιαγωγείου. Έχουν περάσει χρόνια και έχει ξεπεραστεί η αντίληψη πως τα παιδιά στην συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα απασχολούνται με απλές δραστηριότητες και πως ο μόνος ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι να προσέχει τα παιδιά. Σήμερα το νηπιαγωγείο έχει αναλάβει την πλήρη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στο δημοτικό, υποστηρίζοντας πως τα παιδιά πηγαίνοντας στο δημοτικό πρέπει να έχουν όλες τις βάσεις, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Όμως στην Αυστραλία η κατάσταση του νηπιαγωγείου φαίνεται αποδιοργανωμένη, αφού το 85,7% των παιδιών πηγαίνουν απευθείας στο δημοτικό, χωρίς να παρακολουθήσουν και τις 2 τάξεις του νηπιαγωγείου. Μόνο στην Δυτική Αυστραλία η προσχολική αγωγή περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση ως τμήμα του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει ανά τα χρόνια σε ποικίλες σχολικές τάξεις, ιθαγενή παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά γραμματισμού συγκριτικά με τα μη-ιθαγενή. Στην περίπτωση αυτή η παρουσία και η παρακολούθηση του νηπιαγωγείου θεωρείται θεμέλιο για την εξάλειψη αυτού του χάσματος. Η Αυστραλιανή Κυβέρνηση αναγνωρίζει την δύναμη και την σημασία που έχει η ενσωμάτωση των ιθαγενών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προτεραιότητα για την υλοποίηση των στόχων αυτών είναι η υποστήριξη οικογενειών και η δημιουργία υπηρεσιών, όχι απαραίτητα σε κάποιο νηπιαγωγείο, αλλά με κάποιο πρόγραμμα ανάλογης βαρύτητας.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας της Αυστραλίας, οι περισσότεροι ιθαγενείς γονείς μιλάνε αγγλικά και ένα 20% μιλούσε μία ή περισσότερες γλώσσες ιθαγενών. Από το δεύτερο ποσοστό, το 15% των παιδιών που ανήκουν σε αυτές τις οικογένειες μαθαίνει δύο γλώσσες, και ένα 5% τρεις ή περισσότερες. Σε ένα περίγυρο με προφορικότητα κυρίως, με γονείς χαμηλά γραμματιζόμενους, με πολλά άτομα μέσα στο σπίτι, με το άκουσμα περισσότερων από 1 ή 2 γλώσσες σε κάποιες περιπτώσεις, η επίδοση των παιδιών επιβραδύνεται με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους, σε μεγάλο ποσοστό, από το σχολείο.

Αλλά ποσοστά δείχνουν πως το 30% των Αβορίγινων ενηλίκων δεν κατέχει βασικές γραμματικές γνώσεις. Ένα 18% Αβορίγινων μαθητών δεν κατάφερε να

φτάσει το χαμηλότερο επίπεδο ανάγνωσης και γραφής το 2015 συγκριτικά με το 6% των μη-ιθαγενών παιδιών. Από το 18%, το 51% δεν έπιασε το χαμηλότερο ποσοστό σε αριθμητική και ένα 61% απέτυχε στην ορθογραφία, στην γραμματική και στα σημεία στίξης. Τα ποσοστά αυτά είναι αρκετά υψηλά, πόσο μάλλον, όταν αναφέρονται σε παιδιά μεγάλης σχολικής ηλικίας. Περνώντας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μόνο το 3% των Αβορίγινων μαθητών φαίνεται να έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του. Στον 3^ο σχολικό χρόνο εκπαίδευσης, το 2015, το 78,5% Αβορίγινων μαθητών ήταν πάνω από το χαμηλότερο επίπεδο ανάγνωσης και αριθμητικής, συγκριτικά με το 95,5% των μη-ιθαγενών μαθητών. Τέλος, το 82,8% των Αβορίγινων μαθητών στον 9^ο χρόνο εκπαίδευσης έπιασαν το χαμηλότερο επίπεδο και το 96,4% οι μη-ιθαγενείς. Ξεκινώντας από μεγαλύτερα ποσοστά, φτάνοντας προς το πανεπιστήμιο ο αριθμός των μαθητών φαίνεται να φθίνει προχωρώντας προς την ολοκλήρωση του σχολείου. Η ηλικία που ξεκινάνε τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο είναι κατά μέσο όρο μεγαλύτερη από αυτή των μη-ιθαγενών κατά 2 χρόνια περίπου ή/ και περισσότερο. Οι προκαταλήψεις και τα προβλήματα, δεν λείπουν, αφού οι σπουδαστές αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, μαζί με την αντίληψη πως η αποτυχία τους είναι σίγουρη. Έτσι οι μαθητές πολλές φορές υποστηρίζουν πως δεν μπορούν να σπουδάσουν στα καλύτερα πανεπιστήμια της Αυστραλίας, ενώ στην πραγματικότητα μπορούν να επιτύχουν.

Γενικότερα, η Αυστραλία έχει δεχθεί πολλά κύματα μετανάστευσης. Χαρακτηρίζεται, ως η χώρα με τις περισσότερες ομιλούμενες γλώσσες, προσεγγίζοντας τον αριθμό των 260, αφού το 20% των Αυστραλιανών έχει γεννηθεί σε άλλες χώρες. Κύρια αναφορά έχει γίνει στην μερίδα των Αβορίγινων, καθώς αποτελούν τον μεγαλύτερο αλλόγλωσσο πληθυσμό στην Αυστραλία. Από τις πιο διαδεδομένες ξένες γλώσσες είναι τα Ιταλικά, τα Ελληνικά, τα Καντονέζικα, τα Αραβικά και τα Βιετναμέζικα. Η κυβέρνηση μη μπορώντας να αγνοήσει την πολυγλωσσία, έδωσε έμφαση στην σημασία της, προωθώντας και στηρίζοντας την διδασκαλία των έντεκα πιο ομιλούμενων στην χώρα.

Πέραν της διδασκαλίας των γλωσσών αυτών, είναι απαραίτητο να υπάρχει μία κοινή γλώσσα για την υλοποίηση και των υπόλοιπων μαθημάτων. Η γλώσσα αυτή δεν θα μπορούσε να είναι άλλη από τα Αγγλικά, ακολουθώντας την γλωσσική παγκοσμιοποίηση. Η αγγλική γλώσσα, έχει γίνει η κύρια γλώσσα επικοινωνίας σε επαγγελματικό επίπεδο, στην πολιτική, στην φυσική επιστήμη, και σε παγκόσμιο

επίπεδο στην διαφήμιση. Σημαντική είναι όμως όπως και στην περίπτωση των ιθαγενών, ο βαθμός στον οποίο οι μετανάστες αντιλαμβάνονται και αγωνίζονται για την διατήρηση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, αλλά και ο αμοιβαίος σεβασμός για τα χαρακτηριστικά, είτε πολιτισμικά, είτε κοινωνικά, που διέπουν και την χώρα υποδοχής.

Γυρίζοντας στο νηπιαγωγείο, το μικρό παιδί, από πολύ νωρίς, στην προσπάθειά του να κερδίσει την αποδοχή των άλλων, αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να εναρμονίσει την συμπεριφορά του, με τις επιθυμίες των «άλλων», να εσωτερικεύσει τις προσδοκίες τους, ερχόμενο, όμως πολλές φορές, σε αντίθεση με τους δικούς του εσωτερικούς στόχους, που είτε δεν είναι αποδεκτοί, είτε το τίμημα της πραγματοποίησής τους θα είναι η οδύνη της απόρριψης. (Λόλακας Σωτήριος, 2010). Αυτός ο τύπος συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει το παιδί είτε στην σχολική αποτυχία, είτε στην σχολική επιτυχία, ανάλογα με τον τρόπο αντιμετώπισής του από το σχολείο, αλλά και την εικόνα που θα διαμορφώσει το ίδιο για τον εαυτό του μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως παιδιά μεταναστών δυσκολεύονται στην εκμάθηση των αγγλικών και σε ακαδημαϊκό αλλά και σε επικοινωνιακό επίπεδο στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτές οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην ομιλία και στην γραφή, αποδεδειγμένα από τους ίδιους τους μαθητές. Σύμφωνα με μία έρευνα, η οποία διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων, οι μαθητές περιέγραψαν ένα περιβάλλον όπου η διδασκαλία ήταν παθητική, χωρίς να τους δίνονται ευκαιρίες επικοινωνίας και διαλόγου κατά την διάρκειά της, χαρακτηρίζοντάς την δασκαλοκεντρική. Προστιθέμενος παράγοντας είναι ο τρόπος διδασκαλίας που πιστεύει ο κάθε μαθητής ότι θα είναι πιο αποτελεσματικός. Από κάποιους μπορεί να θεωρηθεί πως η αποστήθιση λεξιλογίου, γραμματικής και πρακτικής τους, είναι χρησιμότερη, ενώ από άλλους πως χρησιμοποιώντας την αγγλική για να επικοινωνήσουν εκμαιεύονται καλύτερα αποτελέσματα. Οι πεποιθήσεις αυτές, φυσικά, πηγάζουν από προηγούμενες εμπειρίες εκμάθησης των μαθητών, και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να ξεχνάνε πως ότι συμβαίνει μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, διαμορφώνει τα 'πιστεύω' και τις απαιτήσεις των μαθητών για την εκπαίδευση. (Mori, 1999), (Erlenawati Sawir, 2005)

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές, συνηθισμένοι σε ένα σύστημα εκμάθησης αγγλικών δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην γραμματική, στην ανάγνωση και στην έκθεση, βρίσκόμενοι σε ένα περιβάλλον όπου η ομιλούμενη γλώσσα είναι η αγγλική, συνειδητοποίησαν την σημασία του επικοινωνιακού πλαισίου που θα έπρεπε να συμπεριληφθεί στον τρόπο διδασκαλίας και κατά πόσο τους βοήθησε το γεγονός ότι βρίσκονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον στην ανάπτυξη και την βελτίωση της επικοινωνίας τους.

Κλείνοντας, επιπλοκές που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας είναι η βασική έλλειψη προσωπικού, το οποίο θα είναι σε θέση να αναλάβει και να κατανοεί τις δυσκολίες που περικλείουν την όλη διαδικασία. Για να φτάσουν στο σημείο αυτό, πρέπει να αναζητήσουν την ρίζα του προβλήματος, αντιλαμβανόμενοι την θέση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές όσον αφορά τις μαθητικές τους εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους περί εκπαιδευτικών μεθόδων. Ως τελευταίο τονίζεται, όπως και παραπάνω, το επικοινωνιακό πλαίσιο εντός της τάξης, κάνοντας την διδασκαλία πιο βιωματική και αρεστή προς τους μαθητευόμενους.

IV) Αποτελέσματα από διεθνής διαγωνισμούς.

Παρά τα όσα προβλήματα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, σύμφωνα με τον διαγωνισμό PISA, χώρες που λαμβάνουν μέρος είτε ανήκουν στον ΟΟΣΑ (= Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), είτε όχι, με μεγάλο αριθμό μεταναστών, όπως είναι η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία, που εξετάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχουν καταφέρει να μειώσουν την διαφορά επίδοσης μεταξύ μεταναστών μαθητών και γηγενών. Οι άνθρωποι, από τότε που ορίστηκαν σύνορα, τα διέσχισαν για διάφορους λόγους, αλλά κυρίως για καλύτερες ευκαιρίες διαβίωσης και οικονομικών απολαβών.

Οι διεθνείς έρευνες PISA (2000, 2003, 2006) έδειξαν ότι σε διεθνές επίπεδο οι σχολικές επιδόσεις μαθητών από οικογένειες μεταναστών είναι χαμηλότερες από εκείνες των γηγενών μαθητών. Το γεγονός όμως ότι το μέγεθος των διαφορών αυτών ποικίλλει μεταξύ των χωρών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα μας οδηγεί στο ερώτημα σχετικά με τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες οι οποίοι ευνοούν ή εμποδίζουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην πορεία της σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης. Σύμφωνα με τον Fend (2003), είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ερμηνευτούν οι διεθνικές διαφορές και να γενικευτούν τα συγκριτικά αποτελέσματα του PISA εν είδη ενός κανόνα ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως θεωρητικό πλαίσιο για την διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναλύοντας ο ίδιος τα αποτελέσματα του PISA καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία μπορεί να έχει ως βάση εκπαιδευτικές πρακτικές που ενσωματώνουν διαφορετικά και κατά περίπτωση αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία. (Γκόβαρης Χρήστος και Μανούσσου Χαριτωμένη, no date) .

Μεταξύ του διαστήματος 2000 και 2009 ο αριθμός των μεταναστών στην Αυστραλία έχει παραμείνει σταθερός. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο στα τελικά αποτελέσματα. Έτσι, σε γενικές γραμμές, μαθητές που στο σπίτι μιλάνε διαφορετική γλώσσα, και ένας εκ των γονέων έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, στα στατιστικά, τοποθετούν την Αυστραλία κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, χαμηλότερο ποσοστό συγκριτικά με αυτό των γηγενών μαθητών.

Στα αποτελέσματα του PISA 2000, τα ποσοστά των μαθητών στην ανάγνωση και τον γραμματισμό, παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές σε καλό επίπεδο, με το

26% να βρίσκεται στο επίπεδο 3, με το 18% στο επίπεδο 5, ενώ ένα 3% βρίσκεται κάτω από το επίπεδο 1.

Προχωρώντας στο 2003, ο διαγωνισμός PISA χρησιμοποιώντας πιο εξελιγμένες μεθόδους, με εκτενέστερη έρευνα, κατέδειξε πως η Αυστραλία στην συγκεκριμένη χρονιά, στην ανάγνωση, φαίνεται να είναι κατά μεγάλο βαθμό πάνω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, στο επίπεδο 3 και 4, όπως και στο επίπεδο 5. Όπως και στον διαγωνισμό του 2006, με ποσοστό εξαιρετικά μεγαλύτερο από τον μέσο όρο.

Στην χρονιά του 2009, συγκριτικά με τις παρατηρήσεις που έγιναν αρχικά στους μαθητές και τις προσδοκώμενες απαιτήσεις, φαίνεται ότι είναι κάτω από το αναμενόμενο ποσοστό, έχοντας λαμβάνει υπόψη την συγκεκριμένη χρονιά και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών.

Το 2012, η Αυστραλία ενώ θεωρείται από τις χώρες με τα ποσοστά να βρίσκονται σταθερά πάνω από τον μέσο όρο, αυτή την χρονιά, και στα τρία εξεταζόμενα πεδία του PISA, κατανόηση κειμένου, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, δείχνει κάποια μείωση σε ποσοστιαίες μονάδες, χωρίς όμως να πέφτει κάτω από τον μέσο όρο.

Τελευταία χρονιά, το 2015, και πάλι βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο, με τις επιδόσεις των μαθητών πλέον να έχουν αυξηθεί σημαντικά και στα τρία πεδία. Συμπεριλαμβανομένης και της μερίδας των μεταναστών μαθητών, τα ποσοστά, αν και δεν είναι τόσο ευνοϊκά, χωρίς ιδιαίτερες μεταβολές κατά το πέρασμα των χρόνων, εντάσσοντάς τους στην γενικότερη εικόνα, καταλήγουμε στα παραπάνω.

Στον διαγωνισμό PIRLS, η Αυστραλία όπως έχει ήδη ειπωθεί, πήρε μέρος, τις χρονιές 2011 και 2016. Το 2011 και σε αυτό τον διαγωνισμό βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο, κατά αρκετές μονάδες, παρουσιάζοντας και πάλι μια πολύ καλή εικόνα. Η εικόνα αυτή όμως κρύβει το γεγονός πως πολλοί μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να επικεντρωθούν στην διδασκαλία εξαιτίας της πείνας και της έλλειψης ύπνου. Στον διαγωνισμό του 2016, η Αυστραλία ξεκίνησε το 2015, λόγω της χρονικής διαφοράς κατά την διάρκεια του σχολικού έτους και τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι απογοητευτικά πριν την δημοσίευση των αποτελεσμάτων.

8) Συμπεράσματα.

Με την καθιέρωση του ορισμού του αναδυόμενου γραμματισμού άλλαξαν αρκετά δεδομένα που αφορούσαν εκπαιδευτικές μεθόδους. Με το οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον να συμβάλλουν στην όλη διαδικασία, γίνεται αντιληπτό πως ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, όπου το παιδί αρχίζει να ανακαλύπτει τον γλωσσικό κόσμο μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου, με τα ερεθίσματα που λαμβάνει να αποτελούν σημείο κατατεθέν. Αναγνωρίζοντας αυτή τη βαρύτητα του αναδυόμενου γραμματισμού, γίνεται ακόμα πιο αισθητό το γεγονός πως όταν εμπλέκονται ζητήματα διγλωσσίας, η διαδικασία αυτή περιπλέκεται. Αυτό αποδεικνύεται από τις περιπτώσεις της Νέας Ζηλανδίας και της Αυστραλίας.

Η περιπλοκότητα του θέματος φαίνεται και από τις προσπάθειες των κυβερνήσεων και των δύο χωρών να εξαλείψουν εμπόδια που μπορεί να βρεθούν στην πορεία αυτή του κάθε παιδιού. Αυτό, αυτόματα, όπως αναλύθηκε στα παραπάνω κεφάλαια, δεν σημαίνει πως είναι και πλήρως εφικτό. Με τις δύο χώρες να εκθέτουν την προθυμία τους για την ενσωμάτωση παιδιών ιθαγενών και μεταναστών στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, με τον πιο δυνατό ομαλό τρόπο, αποδεικνύεται ο σεβασμός που υπάρχει από πλευράς τους, για τον πολιτισμό, την γλώσσα και την κουλτούρα των μαθητών τους. Χωρίς αυτό, βέβαια, να αναιρεί τον ανάλογο σεβασμό των μειονοτήτων αυτών προς την χώρα διαμονής τους. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, πως η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να επιφέρει μεγάλα κέρδη σε ένα κράτος, η μύησή τους θεωρείται υποχρέωση, για την ευημερία και των δύο πλευρών.

Στους διαγωνισμούς PISA και PIRLS , οι δύο χώρες σε γενικές γραμμές έχουν την ίδια περίπου πορεία, έχοντας παράλληλα και οι δύο να αντιμετωπίσουν διαφορετικές ποσότητες πληθυσμιακών μειονοτήτων. Οι διαγωνισμοί σε ξεχωριστά πλαίσια περιγράφουν την επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών, με την εικόνα τους να μην διαφέρει πολύ με αυτή του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας.

Ως παρατήρηση, άξια διερεύνησης, θα ήταν και η επίδοση σε Μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες, αφού σε μία έρευνα προβλήθηκε το γεγονός, πως ακόμα και αν η


γλώσσα ομιλίας του δασκάλου είναι διαφορετική με αυτή του μαθητή, υπήρξε
συνεννόηση στον τομέα της αριθμητικής,



9) Φωτογραφικό υλικό.

Γηγενείς Μαορί, κεφάλαιο 5 : Νέα Ζηλανδία.



 BOREDPANDA.COM - the only magazine for pandas.

Γηγενείς Αβορίγινες, κεφάλαιο 6: Αυστραλία.



10) Βιβλιογραφία.

- ❖ «Η Γλωσσική Ποικιλότητα στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού», (2013) Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας, (<https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED147/7.%20Γλωσσική%20Ποικιλότητα.pdf>)
- ❖ «Ο Γραπτός λόγος στο Νηπιαγωγείο» (2014), Στελλάκης Νεκτάριος, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ❖ «Αναδύομενος Γραμματισμός» (2011), Μαρία Παπαδοπούλου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- ❖ «Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο : Μια διαδικασία ενεργού σκέψης του παιδιού», Πρεβεζάνου Άννα- Σακελλάκη Κοκκονίτσα.
- ❖ «ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ Η ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής: έννοια και σύγχρονες απόψεις», Ευφημία Τάφα, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ❖ «ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ (ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ)», 5-7 Οκτωβρίου 2012, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αδαμαντία Κιρκή.
- ❖ «Ανάλυση λόγου- Θεωρία και εφαρμογές», (2014) Μαριάνθη Γεωργαλίδου, Μαρία Σηφianού, Βίλλυ Τσάκωνα.
- ❖ “Marie M. Clay’s Theoretical Perspective: A Literacy Processing Theory”, Mary Ann Doyle, University of Connecticut, Chapter 26.
- ❖ «Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο», (2002), Σωφρόνης Χατζησαββίδης.
- ❖ «Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης- Θεωρήσεις, Ζητήματα, Διεθνείς Εκπαιδευτικές Τάσεις και Πολιτικές» κεφ. 20, (2012), Δημήτρης Ματθαίου.
- ❖ “Tests, Achievement and Bilingual Students”, (1982), Jim Cummins, The Ontario Institute for Studies in Education.
- ❖ “Preventing Inappropriate Referrals of Language Minority Students to Special Education”, (1988), Shernaz B. Garcia and Alba A. Ortiz, the University of Texas at Austin.
- ❖ “The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research findings and Explanatory Hypothesis”, Jim Cummins, St. Patrick’s College, Dublin.
- ❖ “Bilingual Children’s Language and Literacy Development”, (2003), Roger Barnard and Ted Glynn.

- ❖ “Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development”, (2008), Ellen Bialystok, York University Canada.
- ❖ “Responding to Linguistic and Cultural Diversity – Recommendations for Effective Childhood Education”, (1995), National Association for the Education of Young Children.
- ❖ «Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA - Συνθήκες που ευνοούν τη σχολική τους ένταξη», (no date), Γκόβαρης Χρήστος και Μανούσσου Χαριτωμένη
- ❖ Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand -Key findings from *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*, (2006), S. May, R. Hill and S.Tiakiwai, Ministry of Education New Zealand.
- ❖ Submission to the Royal Society of New Zealand on Languages in Aotearoa, (2012), prepared on behalf of COMET Auckland.
- ❖ Languages in Aotearoa New Zealand, (2013), (<https://magnacartanz.files.wordpress.com>).
- ❖ Bilingual/ Immersion Education : Indicators of Good Practice, (2004), Stephen May, Richard Hill, Sarah Tiakiwai, Wilf Malcolm Institute of Educational Research – School of Education, University of Waikato, Ministry of Education.
- ❖ Childcare & preschool, (<https://www.newzealandnow.govt.nz>).
- ❖ <https://parents.education.govt.nz/> , Ministry of Education of New Zealand.
- ❖ <https://education.govt.nz/framework/main.php/maori/?url=/quick-links/maori/>, (2015).
- ❖ The Maori Education Strategy : Ka Hikitia – Accelerating Success 2013-2017, Ministry of Education of New Zealand.
- ❖ “Statistics for Bilingual Students in NZ Secondary Schools”, (1990), Bill Barton.
- ❖ “The value of ethnic diversity In the teaching profession: A New Zealand case study”, Jocelyn Howard, School of Maori, Social and Cultural Studies, College of Education University of Canterbury.

- ❖ “Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand: At the Crossroad”, (2005), Stephen May and Richard Hill, University of Waikato, Hamilton, New Zealand
- ❖ Education and Pacific Peoples in New Zealand, (http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/people_and_communities/pacific_peoples/pacific-progress-education/schooling.aspx).
- ❖ PISA in Focus, (http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_11.pdf).
- ❖ PISA in Focus, (http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_22.pdf).
- ❖ Programme for International Student Assessment (PISA), Australian Government, Department of Education and Training, (<https://www.education.gov.au/programme-international-student-assessment-pisa>)
- ❖ PISA results 2000, (2003), published by OECD and UNESCO, (<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/33690591.pdf>)
- ❖ FIRST RESULTS FROM PISA 2003, (<https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/34002454.pdf>).
- ❖ Learning for Tomorrow’s World First Results from PISA 2003, (<https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/34002216.pdf>).
- ❖ The PISA 2003 Assessment Framework, (http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-pisa-2003-assessment-framework_9789264101739-en#page1).
- ❖ The Programme for International Student Assessment (PISA) 2006, (2006), published by OECD.
- ❖ PISA 2009 Results: Overcoming Social Background Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), (2010), published by OECD, (<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>)

- ❖ PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know, (<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>).
- ❖ PISA 2015 Results in Focus, (2016), published by OECD, (<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>)
- ❖ PISA 2015: Reporting Australia’s results, (2017), Sue Thomson, Lisa De Bortoli, Catherine Underwood, (<http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=ozpisa>).
- ❖ **“PIRLS 2001 International Report: IEA’s Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools”**, Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003), Chestnut Hill, MA: Boston College.
- ❖ **PIRLS 2006 International Report: IEA’s Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 40 Countries”**, Ina Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Pierre Foy.
- ❖ “PIRLS 2011 International Results in Reading”, (2012), Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Foy Pierre & Drucker, K.T.
- ❖ “PIRLS 2016 Assessment Framework 2nd edition”, Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin (as editors).
- ❖ ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.
- ❖ <https://www.slideshare.net/avramaa/ss-22079696>, (2013), Angelos Haralabous.
- ❖ Australia’s Department of Education: (<http://www.det.wa.edu.au/aboriginaleducation/detcms/navigation/aboriginal-education/>)
- ❖ “Early childhood and education services for Indigenous children prior to starting school”, (2011), Margaret Sims, (Resource sheet no. 7 for the Closing the Gap Clearinghouse).
- ❖ Language Difficulties of International Students in Australia: The Effects of Prior Learning Experience, (2005), Erlenawati Sawir.

- ❖ «Starting school in Australia is ‘a bit safer, a lot easier and more relaxing’: issues for families and children from culturally and linguistically diverse backgrounds», (2006), Sue Dockett and Bob Perry.
- ❖ “Barriers to Aboriginal Education”, (2016), Jens Korff.
- ❖ “Aboriginal literacy ratings”, (2016), Jens Korff.
- ❖ “Aboriginal Students in higher studies at university”, (2016), Jens Korff.
- ❖ “How to improve Aboriginal literacy and school attendance”, (2014), Jens Korff.
- ❖ Multicultural and Multilingual Australia, (2012), <http://ielanguages.com/blog/multicultural-multilingual-australia/>
- ❖ Οργάνωση, Διοίκηση & Κοινωνιολογία της Παιδείας, «Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας», (2014), Μαμουλή Μελπομένη, Καλογιαννίδου Δήμητρα, Καλαϊτζίδου Παρασκευή
- ❖ «Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο», (2013), Άννα Π. Βακάλη, Μαρία Ζωγράφου – Τσαντάκη, Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος.