



Με τη συγχρηματοδότηση
της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΥΠΡΙΑΚΗ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Οδη- γός

διγλωσσία
και γλωσσικές
διαταραχές/
μαθησιακές
δυσκολίες

Ελληνικά στο δημοτικό:
Υποστήριξη εκπαιδευτικών
και Υπηκόων Τρίτων
Χωρών (ΥΤΧ)



διγλωσσία
και γλωσσικές
διαταραχές/
μαθησιακές
δυσκολίες

ΣΥΓΓΡΑΦΗ

Θεοδώρα Παπαστεφάνου

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΤΕΠΑΚ)

Έλενα Θεοδώρου

Επίκουρη Καθηγήτρια Λογοπαθολογίας (ΤΕΠΑΚ)

Μαρία Καμπανάρου

Καθηγήτρια Λογοπαθολογίας (ΤΕΠΑΚ)

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Παντελίτσα Παφίτη

Ειδική Εκπαιδευτικός

ΟΜΑΔΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΡΓΟΥ (με αλφαβητική σειρά)

Δέσπω Κυπριανού

Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού Α΄

Παναγιώτης Παναγίδης

Λειτουργός Γραφείου Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γεωργία Πασιαρδή

Επιθεωρήτρια Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ανδρέας Τσιάκκιρος

Ανώτερος Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού

(Συντονιστής)

Προϊστάμενος έργου: Μάριος Στυλιανίδης

Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΤΥΠΟΥ

Έλενα Ηλιάδου

Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Ευαγγελία Χαραλάμπους

Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

ISBN: 978-9963-0-7166-1

Έκδοση 2026

© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Περιεχόμενα

διγλωσσία
και γλωσσικές
διαταραχές/
μαθησιακές
δυσκολίες

1	Πρόλογος	4
2	Εισαγωγή	5
3	Θεωρητικό Υπόβαθρο	7
	3.1. Βασικές έννοιες γύρω από τη διγλωσσία	7
	3.2. Τυπική και άτυπη γλωσσική ανάπτυξη	12
	3.3. Διάκριση γλωσσικής διαφοράς - γλωσσικής διαταραχής στα δίγλωσσα παιδιά	18
	3.4. Γλωσσικές διαταραχές	22
	3.5. Δεξιότητες γραμματισμού και μαθησιακές δυσκολίες σε δίγλωσσα παιδιά	26
	3.6. Διαδικασία ανίχνευσης δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες	34
4	Εργαλεία ανίχνευσης γλωσσικών ή/ και μαθησιακών δυσκολιών	41
5	Μελέτες περίπτωσης	42
6	Στρατηγικές υποστήριξης δίγλωσσων μαθητών/ριών στην τάξη	48
	6.1. Το γλωσσικό προφίλ μαθητή/μαθήτριας	48
	6.2. Παιδαγωγικές και γλωσσικές προσαρμογές	49
	6.3. Γλωσσικές προσαρμογές και αξιολόγηση	49
	6.4. Χρήση της γλώσσας του σπιτιού στη μάθηση	50
	6.5. Τεχνολογία και υποστηρικτικά εργαλεία	50
	6.6. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας	51
	6.7. Παραδείγματα καλών πρακτικών	52
7	Υποστήριξη δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες	
	7.1. Πέντε βασικές αρχές υποστήριξης	53
	7.2. Πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές	54
	Ενδεικτική βιβλιογραφία	55
	Παράρτημα Α	59
	Παράρτημα Β	92



1

Πρόλογος

Η έκδοση του **Οδηγού για τη διγλωσσία και τις γλωσσικές διαταραχές/μαθησιακές δυσκολίες** εντάσσεται στο πλαίσιο των δράσεων της Διατμηματικής Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ) για την ένταξη μαθητών/ριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Αποτελεί, επίσης, ένα από τα ποικίλα παραδοτέα του συγχρηματοδοτούμενου έργου «Ελληνικά στο δημοτικό: Υποστήριξη εκπαιδευτικών και Υψηλών Τρίτων Χωρών (ΥΤΧ)», το οποίο συντονίζει η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) και το οποίο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Κυπριακή Δημοκρατία.

Βασικές προτεραιότητες του Κειμένου Πολιτικής για την ένταξη μαθητών/ριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν:

1. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά
2. Η υποδοχή των νεοαφιχθέντων παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία
3. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
4. Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/ριών με μεταναστευτική βιογραφία
5. Η διαπολιτισμική προσέγγιση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Ο **Οδηγός** προσβλέπει στην περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία σε αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά και εμβαθύνει σε θέματα που άπτονται των γλωσσικών διαταραχών ή μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Το θέμα αυτό, αποτελεί μια προσπάθεια περαιτέρω βελτίωσης της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, και πρόσθετα, της προαγωγής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κάτι που αποτελεί βασική προτεραιότητα του ΥΠΑΝ.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις ακαδημαϊκούς του ΤΕΠΑΚ, κυρίες Θεοδώρα Παπαστεφάνου, Έλενα Θεοδώρου και Μαρία Καμπανάρου για τη συγγραφή του **Οδηγού**, καθώς και για τη γενικότερη συνεργασία που είχαμε, και να ευχηθώ όπως αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για τους/τις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, στην καθημερινή τους εργασία.

Δρ Μάριος Στυλιανίδης
Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης



Η πολυγλωσσία αποτελεί σήμερα βασικό χαρακτηριστικό των ευρωπαϊκών χωρών και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Η αυξημένη κινητικότητα πληθυσμών, η μετανάστευση και οι μετακινήσεις λόγω προσφυγικών ροών έχουν συμβάλει στη σημαντική αύξηση του αριθμού παιδιών που μεγαλώνουν και εκπαιδεύονται σε περιβάλλοντα με περισσότερες από μία γλώσσες. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης, μεγάλος αριθμός μαθητών/ριών χρησιμοποιεί στο σπίτι γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου, γεγονός που επηρεάζει τόσο τη μαθησιακή πορεία όσο και τις διαδικασίες ανίχνευσης και αξιολόγησης.

Η Κύπρος αντικατοπτρίζει έντονα αυτή την πραγματικότητα. Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, περίπου το 20% των μαθητών/ριών της δημοτικής εκπαίδευσης είναι ομιλητές/ομιλήτριες μιας άλλης πρώτης γλώσσας. Επιπλέον, χιλιάδες παιδιά προέρχονται από οικογένειες όπου η Κυπριακή Ελληνική ή και η Κοινή Νέα Ελληνική δεν αποτελούν τη μοναδική ή κύρια γλώσσα επικοινωνίας. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν ότι η γλωσσική ποικιλομορφία δεν αφορά σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά συνιστά κεντρικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων σχολικών τάξεων.

Παρά τη μεταβαλλόμενη αυτή πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι διαδικασίες αξιολόγησης εξακολουθούν σε μεγάλο βαθμό να βασίζονται σε νόρμες μονόγλωσσων πληθυσμών. Οι διαδικασίες αξιολόγησης και τα διαθέσιμα εργαλεία έχουν σχεδιαστεί κυρίως για παιδιά με μητρική γλώσσα την Κοινή Νέα Ελληνική, χωρίς να λαμβάνουν επαρκώς υπόψη τόσο τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων της Κυπριακής Ελληνικής, όσο και τις ιδιαιτερότητες της δίγλωσσης ανάπτυξης. Ως αποτέλεσμα, οι φυσιολογικές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τη δίγλωσση ανάπτυξη –όπως περιορισμένο λεξιλόγιο στη γλώσσα του σχολείου ή διαφοροποιημένες επιδόσεις σε γλωσσικά απαιτητικές δραστηριότητες– ενδέχεται να παρερμηνευθούν ως ενδείξεις γλωσσικών ή/και μαθησιακών δυσκολιών.

Ταυτόχρονα, υπάρχει και ο αντίθετος κίνδυνος: οι γλωσσικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες να αποδοθούν εσφαλμένα στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και να μην εντοπιστούν έγκαιρα. Η πολυπλοκότητα της δίγλωσσης ανάπτυξης και η ποικιλομορφία των γλωσσικών εμπειριών των παιδιών καθιστούν αναγκαία τη συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις γλωσσικές και αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών/ριών.

Οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι/ες επαγγελματίες που εργάζονται στο σχολικό πλαίσιο βρίσκονται σε καίρια θέση όσον αφορά την αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών και την υποστήριξη των δίγλωσσων παιδιών. Οι αποφάσεις και οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν επηρεάζουν άμεσα τη σχολική επιτυχία, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη μελλοντική πορεία των μαθητών/ριών. Για τον λόγο αυτό, η επαρκής γνώση της δίγλωσσης ανάπτυξης δεν αποτελεί απλώς πρόσθετο προσόν, αλλά βασική επαγγελματική ανάγκη.

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και ιδιαίτερα η δυσλεξία, επηρεάζουν περίπου το 10% των παιδιών σχολικής ηλικίας και συνδέονται με μακροπρόθεσμες συνέπειες, όπως επίμονες αναγνωστικές δυσκολίες, χαμηλότερη σχολική επίδοση και αυξημένο κίνδυνο συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων. Για τα δίγλωσσα παιδιά, οι συνέπειες αυτές μπορεί να είναι εντονότερες, όταν η αξιολόγηση γίνεται σε γλώσσα που δεν είναι η κυρίαρχη.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να εστιάζει στην κατανόηση βασικών παραμέτρων της δίγλωσσης ανάπτυξης: ηλικία έναρξης έκθεσης σε κάθε γλώσσα, ποσότητα και ποιότητα γλωσσικού ερεθίσματος, ισορροπία χρήσης των γλωσσών και ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν βασικές αρχές της αναγνωστικής ανάπτυξης και των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν τις επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών με μεγαλύτερη ακρίβεια και ευαισθησία.

Το παρόν εγχειρίδιο είναι δομημένο με τρόπο που να προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς και στους ειδικούς μια σταδιακή, συστηματική και πρακτικά αξιοποιήσιμη κατανόηση της δίγλωσσης ανάπτυξης και των γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών. Στην ενότητα 3 παρουσιάζονται τα βασικά θεωρητικά θεμέλια του θέματος αυτού, όπως είναι οι βασικές έννοιες και ορισμοί γύρω από τη δίγλωσσία, η διάκριση της τυπικής από την άτυπη γλωσσική ανάπτυξη, η διάκριση της γλωσσικής διαφοράς από τη γλωσσική διαταραχή, η ανάλυση των γλωσσικών διαταραχών, η παρουσίαση των δεξιοτήτων γραμματισμού και των μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσα παιδιά, καθώς και η διαδικασία ανίχνευσης δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες. Στην ενότητα 4 γίνεται αναφορά στα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για την ανίχνευση γλωσσικών ή/και μαθησιακών δυσκολιών, ενώ στην ενότητα 5 παρουσιάζονται μελέτες περίπτωσης που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη. Η ενότητα 6 εστιάζει σε στρατηγικές υποστήριξης δίγλωσσων μαθητών/ριών μέσα στην τάξη και τέλος, η ενότητα 7 παρέχει οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό και την παρακολούθηση της παρέμβασης.



3

Θεωρητικό υπόβαθρο

3.1. Βασικές έννοιες γύρω από τη διγλωσσία

3.1.1. Έννοιες και ορισμοί

Η διγλωσσία ορίζεται ως η δυνατότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί σε δύο γλώσσες με λειτουργική επάρκεια στην καθημερινή ζωή. Η επάρκεια αυτή δεν είναι απαραίτητο να είναι ισότιμη και στις δύο γλώσσες. Αντίθετα, η μεγάλη πλειονότητα των δίγλωσσων παιδιών παρουσιάζει διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες, ανάλογα με το περιβάλλον, την ποσότητα χρήσης και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται.

Στην βιβλιογραφία διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους διγλωσσίας σύμφωνα με τον χρόνο κατάκτησης των γλωσσών: την *ταυτόχρονη*, κατά την οποία οι δύο γλώσσες αποκτώνται από τη γέννηση, και τη *διαδοχική*, κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα εισάγεται αργότερα, συνήθως με την είσοδο του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και στις δύο περιπτώσεις, η ανάπτυξη μπορεί να ακολουθεί την τυπική πορεία γλωσσικής ανάπτυξης, αρκεί οι γλώσσες να υπάρχουν στο περιβάλλον με τρόπο λειτουργικό και συνεπή. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι έννοιες της γλώσσας κληρονομιάς, της γλώσσας πλειοψηφίας και της κυρίαρχης γλώσσας του παιδιού. Η *γλώσσα κληρονομιάς* είναι η γλώσσα που μεταβιβάζεται μέσα στην οικογένεια από γενιά σε γενιά και συνδέεται με την πολιτισμική και συναισθηματική ταυτότητα του παιδιού. Η *γλώσσα πλειοψηφίας*, αντιθέτως, είναι εκείνη που κυριαρχεί στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή η γλώσσα στην οποία το παιδί παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ευχέρεια, μπορεί να ταυτίζεται είτε με τη μία είτε με την άλλη, ανάλογα με την εμπειρία ζωής του παιδιού.

Τα δίγλωσσα παιδιά αποτελούν μια ετερογενή ομάδα. Οι εμπειρίες, οι γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας, οι προσδοκίες του περιβάλλοντος και οι προσωπικές τους ιδιαιτερότητες δημιουργούν ένα φάσμα δυνατοτήτων και ρυθμών ανάπτυξης. Αυτή η ετερογένεια είναι όχι μόνο αναμενόμενη, αλλά και φυσιολογική.

Η γλωσσική ανάπτυξη όμως ακολουθεί γενικά προβλέψιμα στάδια. Στη βρεφική ηλικία, τα παιδιά ανταποκρίνονται σε ήχους και απλές εντολές και στις δύο γλώσσες. Στη νηπιακή ηλικία, εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις και οι απλές προτάσεις, συχνά με ανάμειξη γλωσσικού υλικού από τις δύο γλώσσες. Στα προσχολικά χρόνια, οι προτάσεις γίνονται πιο σύνθετες, η γραμματική πιο σταθερή και το παιδί αρχίζει να διαχωρίζει συνειδητά τη χρήση των γλωσσών ανάλογα με τον συνομιλητή και το πλαίσιο.

Έρευνες δείχνουν ότι όταν τα παιδιά εκτίθενται επαρκώς και στις δύο γλώσσες, η πορεία ανάπτυξής τους είναι συγκρίσιμη με εκείνη των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους. Η διαφορά έγκειται όχι σε υστέρηση αλλά σε κατανομή του γλωσσικού τους ρεπερτορίου μεταξύ των δύο γλωσσών.

γεια

hello

bonjour

مرحبا

привет

7

Κατά τη δίγλωσση ανάπτυξη, τα παιδιά εμφανίζουν συχνά γλωσσικές διεργασίες, οι οποίες, σε άτομα χωρίς εξειδικευμένη γνώση, μπορεί να εκληφθούν λανθασμένα ως ενδείξεις σύγχυσης, αργοπορίας ή γλωσσικής διαταραχής. Στην πραγματικότητα, οι διεργασίες αυτές αποτελούν φυσιολογικές και αναμενόμενες διεργασίες της δίγλωσσίας και αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος οργανώνει και αξιοποιεί περισσότερα από ένα γλωσσικά συστήματα. Η αναγνώρισή τους είναι καθοριστικής σημασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλλει στην ορθή παιδαγωγική αντιμετώπιση και στην αποφυγή αδικαιολόγητων ανησυχιών ή εσφαλμένων παραπομπών.

Εναλλαγή γλωσσικού κώδικα

Η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα (code-switching) αναφέρεται στη χρήση δύο γλωσσών μέσα στην ίδια συζήτηση ή ακόμη και στην ίδια πρόταση. Στα δίγλωσσα παιδιά, η πρακτική αυτή είναι απόλυτα φυσιολογική και ακολουθεί συστηματικούς κανόνες, δεν αποτελεί δηλαδή τυχαία ανάμειξη λέξεων. Τα παιδιά εναλλάσσουν γλώσσες για διάφορους λειτουργικούς λόγους: για να εκφράσουν μια έννοια για την οποία δεν έχουν ακόμη την κατάλληλη λέξη στη μία γλώσσα, για να διατηρήσουν τη ροή του λόγου ή για να προσαρμόσουν την ομιλία τους στο άτομο με το οποίο συνομιλούν.

Για τον/την εκπαιδευτικό, είναι σημαντικό να γνωρίζει ότι η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα αποτελεί ένδειξη γλωσσικής ευελιξίας και όχι αδυναμίας. Καθώς αυξάνεται η έκθεση και η επάρκεια του παιδιού σε κάθε γλώσσα, η συχνότητα της εναλλαγής μειώνεται φυσικά, χωρίς να απαιτείται συστηματική διόρθωση ή αποθάρρυνση

Φωνολογική αλληλεπίδραση

Ένα ακόμη συχνό φαινόμενο στη δίγλωσση ανάπτυξη είναι η φωνολογική αλληλεπίδραση, δηλαδή η επίδραση των φωνολογικών χαρακτηριστικών της μίας γλώσσας στην προφορά της άλλης. Τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί, για παράδειγμα, να προφέρουν ορισμένους ήχους με «ξένη» χροιά ή να μεταφέρουν τον επιτονισμό από τη μία γλώσσα στην άλλη. Αυτή η αλληλεπίδραση δεν αποτελεί ένδειξη διαταραχής λόγου ή ομιλίας, αλλά φυσικό αποτέλεσμα της ταυτόχρονης ενεργοποίησης δύο γλωσσικών συστημάτων.

Με την πάροδο του χρόνου και καθώς το παιδί εμπλουτίζει τις εμπειρίες του και στις δύο γλώσσες, η φωνολογική διαφοροποίηση βελτιώνεται. Η στοχευμένη και πλούσια γλωσσική έκθεση, ιδιαίτερα μέσα από αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια, συμβάλλει σταδιακά στη σαφέστερη διάκριση των φωνολογικών συστημάτων.



3.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας

Ηλικία έκθεσης

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας είναι η ηλικία έκθεσης σε αυτή. Γενικά, όσο νωρίτερα εκτεθεί ένα παιδί σε μια δεύτερη γλώσσα, τόσο πιο φυσική και αυθόρμητη είναι η κατάκτησή της, ιδιαίτερα σε επίπεδο προφοράς και βασικών γραμματικών δομών. Τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα από την προσχολική ηλικία συχνά αναπτύσσουν δεξιότητες παρόμοιες με εκείνες των φυσικών ομιλητών. Ωστόσο, η πρώιμη έκθεση δεν εγγυάται από μόνη της υψηλή γλωσσική επάρκεια· απαιτείται συνεχής και ουσιαστική χρήση της γλώσσας στον χρόνο. Παιδιά που εκτίθενται αργότερα στη δεύτερη γλώσσα, για παράδειγμα με την έναρξη του σχολείου, μπορεί να παρουσιάζουν αρχικά πιο αργή πρόοδο, αλλά συχνά αναπτύσσουν γρήγορα λεξιλόγιο και δομές, ιδίως όταν διαθέτουν καλά ανεπτυγμένη την πρώτη γλώσσα.

Ποσότητα και ποιότητα της γλωσσικής έκθεσης

Εξίσου καθοριστικό ρόλο παίζουν η ποσότητα και η ποιότητα της γλωσσικής έκθεσης. Η συχνή ακρόαση και χρήση της δεύτερης γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σχολείο, παιχνίδι, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις) ενισχύει σημαντικά την ανάπτυξή της. Η ποιότητα της έκθεσης αφορά στο κατά πόσο το παιδί ακούει πλούσιο, κατανοητό και λειτουργικό λόγο, προσαρμοσμένο στο επίπεδό του. Η απλή παθητική έκθεση (π.χ. τηλεόραση ή τυπικές οδηγίες στην τάξη) δεν είναι εξίσου αποτελεσματική με την ενεργή συμμετοχή σε διάλογο, την αφήγηση ιστοριών και τη στοχευμένη παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

Στάσεις και κίνητρα

Ιδιαίτερη σημασία έχουν επίσης οι στάσεις και τα κίνητρα που περιβάλλουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η θετική στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική ποικιλία, καθώς και η αναγνώριση της αξίας της δεύτερης γλώσσας, ενισχύουν τη γλωσσική αυτοπεποίθηση του παιδιού. Όταν η γλώσσα συνδέεται με επιτυχία, κοινωνική αποδοχή και ουσιαστική επικοινωνία, τα παιδιά έχουν μεγαλύτερο κίνητρο να τη χρησιμοποιήσουν και να πειραματιστούν χωρίς φόβο λαθών. Αντίθετα, αρνητικές στάσεις ή πίεση για «γρήγορη» και «τέλεια» χρήση της γλώσσας μπορεί να αναστείλουν την πρόοδο.



Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και σχέση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας

Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και η σχέση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας. Παιδιά από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συχνά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ποιοτική γλωσσική αλληλεπίδραση και πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Παράλληλα, η ομοιότητα ή η διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσών (π.χ. λεξιλόγιο, γραμματικές δομές ή σύστημα γραφής) μπορεί να διευκολύνει ή να δυσκολέψει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Συνολικά, η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας πρέπει να αξιολογείται με βάση το συνολικό γλωσσικό και κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού. Για τον/την εκπαιδευτικό, η γνώση αυτών των παραγόντων αποτελεί βασικό εργαλείο για την κατανόηση της ποικιλίας στις γλωσσικές πορείες των μαθητών/ριών και για την παροχή ισότιμης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής υποστήριξης.

3.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται ορισμένες από τις πιο συνηθισμένες πεποιθήσεις σχετικά με τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα που τις καταρρίπτουν.

Ψευδείς πεποιθήσεις	Τεκμηρίωση/Υποστηρικτικά στοιχεία
Η διγλωσσία προκαλεί γλωσσικές καθυστερήσεις.	Έρευνες δείχνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά κατακτούν τα γλωσσικά ορόσημα με τον ίδιο ρυθμό όπως τα μονόγλωσσα παιδιά (π.χ., Peña et al., 2023).

Ψευδείς πεποιθήσεις	Τεκμηρίωση/Υποστηρικτικά στοιχεία
Τα παιδιά θα μπερδευτούν μεταξύ των δύο γλωσσών	Η πλειονότητα του παγκόσμιου πληθυσμού μιλά περισσότερες από μία γλώσσες. Η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα (code-switching) είναι φυσικό μέρος της δίγλωσσης ανάπτυξης και αποτελεί ένδειξη γλωσσικής επάρκειας και ανάπτυξης και στις δύο γλώσσες, όχι ένδειξη σύγχυσης ή περιορισμένων δεξιοτήτων (π.χ., Genesee et al., 2004).
Είναι καλύτερο να περιμένουμε μέχρι ένα παιδί να γίνει επαρκές σε μία γλώσσα πριν εισαγάγουμε μια δεύτερη.	Η ταυτόχρονη διγλωσσία (η ταυτόχρονη εκμάθηση περισσότερων της μίας γλώσσας στην πρώιμη ανάπτυξη) δεν επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη· η πρώιμη έκθεση μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική ευελιξία (π.χ., Bialystok, 2001).
Η διγλωσσία αυξάνει τον κίνδυνο διαταραχών λόγου ή ομιλίας.	Οι διαταραχές λόγου και ομιλίας εμφανίζονται σε ίδιο ποσοστό σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά (π.χ., Hambly et al., 2013· Peña et al., 2023).
Η χρήση γλώσσας διαφορετικής από τα Ελληνικά στο σπίτι θα επιβραδύνει την ακαδημαϊκή επιτυχία στο σχολείο.	Η μητρική γλώσσα αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Η διατήρηση της γλώσσας του σπιτιού (γλώσσα κληρονομιάς) υποστηρίζει τη γνωστική, γλωσσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, η οποία είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Cummins, 2000).
Τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα είναι ποτέ τόσο εύγλωττα όσο τα μονόγλωσσα σε καμία γλώσσα.	Οι δίγλωσσοι/ες δεν είναι «δύο μονόγλωσσοι/ες σε ένα άτομο». Πολλοί/ές δίγλωσσοι/ες επιτυγχάνουν υψηλό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες, με τα επίπεδα ευχέρειας να εξαρτώνται από την έκθεση και τη χρήση (π.χ., Grosjean, 1989· Kohnert et al., 2020).
Η διγλωσσία οδηγεί σε χαμηλότερη νοημοσύνη.	Μελέτες δείχνουν σταθερά ότι η διγλωσσία ενισχύει τις εκτελεστικές λειτουργίες και τις γνωστικές δεξιότητες (π.χ., Bialystok, 2011).
Αν ένα παιδί δυσκολεύεται σε μία γλώσσα, η άλλη γλώσσα θα πρέπει να εγκαταλειφθεί.	Η συνέχιση της ανάπτυξης και των δύο γλωσσών ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες στο σύνολό τους και αποτρέπει την απώλεια της γλώσσας κληρονομιάς (π.χ., Paradis, 2011).



Η διγλωσσία είναι ένα φυσικό και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται από την έκθεση, τις εμπειρίες και τις κοινωνικές συνθήκες του παιδιού. Οι διαδικασίες που παρατηρούνται στη δίγλωσση ανάπτυξη – όπως η εναλλαγή κώδικα και η διαγλωσσική μεταφορά – αποτελούν φυσιολογικά χαρακτηριστικά και όχι ενδείξεις δυσκολίας.

Η κατανόηση των ατομικών διαφορών, των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη και η αποδόμηση των μύθων γύρω από τη διγλωσσία είναι αναγκαία για την ολιστική και επιστημονικά έγκυρη αντιμετώπιση των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο και την κοινότητα.

3.2. Τυπική και άτυπη γλωσσική ανάπτυξη

3.2.1. Τυπική γλωσσική ανάπτυξη σε δίγλωσσα παιδιά

Ορόσημα και συνολική πορεία

Τα δίγλωσσα παιδιά φτάνουν σε βασικά πρώιμα ορόσημα στην ίδια ηλικία με τα μονόγλωσσα παιδιά. Μεγάλες διαχρονικές μελέτες έχουν αποδείξει επανειλημμένως ότι τα δίγλωσσα παιδιά αρχίζουν να βαβίζουν, να παράγουν τις πρώτες τους λέξεις, να αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους και να συνδυάζουν λέξεις σε απλές φράσεις μέσα στα ίδια αναπτυξιακά πλαίσια με τα παιδιά που κατακτούν μόνο μία γλώσσα. Αυτά τα στοιχεία έρχονται σε άμεση αντίθεση με την ξεπερασμένη πεποίθηση ότι η εκμάθηση δύο γλωσσών καθυστερεί ή μπερδεύει την πρώιμη ανάπτυξη.

Στα πρώτα στάδια της ζωής τους, τα δίγλωσσα βρέφη επιδεικνύουν αξιοσημείωτες ικανότητες κατανόησης. Μπορούν να διακρίνουν τους ήχους και των δύο γλωσσών στις οποίες εκτίθενται, ακόμη και όταν αυτές οι γλώσσες έχουν πολύ διαφορετικά φωνητικά συστήματα. Το βάβισμά τους — οι επαναλαμβανόμενοι ήχοι συλλαβών και φωνηέντων που παράγουν τα μωρά πριν από την ομιλία — συχνά αντανακλά τις φωνητικές ιδιότητες και των δύο γλωσσών που ακούν. Αυτό υποδηλώνει ότι από την αρχή, ο δίγλωσσος εγκέφαλος επεξεργάζεται ενεργά και προετοιμάζεται για δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, αντί να τα αντιμετωπίζει ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο.

Κατά τη διάρκεια της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, όταν οι ερευνητές μετρούν το συνολικό λεξιλόγιο των δίγλωσσων και στις δύο γλώσσες, αυτό είναι παρόμοιο ή ακόμη και μεγαλύτερο από το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μονόγλωσσοι στη μία γλώσσα τους.



Ορόσημα και συνολική πορεία (συνέχεια)

Αυτό είναι ένα σημαντικό σημείο που συχνά παρερμηνεύεται: ενώ ένα δίγλωσσο νήπιο μπορεί να γνωρίζει λιγότερες λέξεις μόνο στα ελληνικά σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο ελληνόφωνο νήπιο, το ίδιο δίγλωσσο παιδί πιθανότατα γνωρίζει επιπλέον λέξεις στην άλλη γλώσσα του, οι οποίες, όταν προστεθούν, ισούνται ή υπερβαίνουν το μονόγλωσσο σύνολο. Αυτό αντανakλά ένα κατανεμημένο λεξιλόγιο που εξυπηρετεί τις επικοινωνιακές ανάγκες του παιδιού σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικές σχέσεις.

Όταν τα δίγλωσσα παιδιά αρχίζουν να μιλούν με προτάσεις, πολλά από αυτά αναμειγνύουν γλώσσες μέσα σε μία μόνο φράση — ένα φαινόμενο που οι γλωσσολόγοι ονομάζουν ανάμειξη ή εναλλαγή κωδίκων. Για παράδειγμα, ένα δίγλωσσο παιδί ελληνικών-αγγλικών μπορεί να πει «Θέλω το water» (χρησιμοποιώντας την αγγλική λέξη για το νερό). Για πολλά χρόνια, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες ερμήνευαν αυτή την ανάμειξη ως απόδειξη ότι τα δίγλωσσα παιδιά ήταν μπερδεμένα ή δεν μπορούσαν να διαχωρίσουν τις γλώσσες τους. Ωστόσο, δεκαετίες έρευνας έχουν ανατρέψει πλήρως αυτή την άποψη.

Η ανάμειξη κωδίκων θεωρείται πλέον ως μια εξελιγμένη γλωσσική δεξιότητα που στην πραγματικότητα αποδεικνύει την επίγνωση του παιδιού και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Τα παιδιά που αναμειγνύουν κώδικες δεν εισάγουν λέξεις τυχαία, αλλά ακολουθούν τους γραμματικούς κανόνες και των δύο γλωσσών και συνήθως αλλάζουν σε συντακτικά κατάλληλα σημεία. Επιπλέον, τα δίγλωσσα παιδιά είναι εξαιρετικά ευαίσθητα στους συνομιλητές τους: αναμειγνύουν περισσότερο κώδικες με άλλα δίγλωσσα άτομα που κατανοούν και τις δύο γλώσσες και λιγότερο με μονόγλωσσα άτομα που δεν τις κατανοούν. Αυτή η κοινωνική συνειδητοποίηση δείχνει ότι η ανάμειξη κωδίκων είναι μια επικοινωνιακή στρατηγική και όχι ένδειξη γλωσσικής ανικανότητας. Στην πραγματικότητα, η ικανότητα να μεταβαίνεις με ευχέρεια από τη μία γλώσσα στην άλλη είναι ένα χαρακτηριστικό της δίγλωσσης επάρκειας που πολλοί δίγλωσσοι ενήλικες συνεχίζουν να χρησιμοποιούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.



**Πού διαφέρει
η ανάπτυξη:
Συνοπλογίζονται ως
μία μόνο γλώσσα**

Ενώ η αναπτυξιακή πορεία συνολικά είναι συγκρίσιμη μεταξύ των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων παιδιών, ορισμένες πτυχές της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης διαφέρουν όταν κάθε γλώσσα μετράται ξεχωριστά. Κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών, τα δίγλωσσα παιδιά έχουν συνήθως μικρότερο λεξιλόγιο και ελαφρώς λιγότερο προχωρημένη γραμματική σε κάθε γλώσσα σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά της ίδιας ηλικίας που μιλούν την ίδια γλώσσα. Αυτό το μοτίβο είναι ιδιαίτερα έντονο όταν η έκθεση στις δύο γλώσσες είναι πιο ομοιόμορφη — ένα παιδί που ακούει κάθε γλώσσα περίπου το 50% του χρόνου θα έχει φυσικά λιγότερη έκθεση σε κάθε μία από αυτές σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο παιδί που ακούει τη γλώσσα του σχεδόν το 100% του χρόνου.

Αυτή η διαφορά αντανακλά μια απλή μαθηματική πραγματικότητα και όχι κάποιο έλλειμμα στην ικανότητα εκμάθησης γλωσσών του παιδιού. Σκεφτείτε ότι ένα μονόγλωσσο παιδί μπορεί να ακούει 8.000 λέξεις την ημέρα, όλες σε μία γλώσσα. Ένα δίγλωσσο παιδί που ακούει μια ομοιόμορφη κατανομή μπορεί να λαμβάνει 4.000 λέξεις την ημέρα σε κάθε γλώσσα. Είναι απολύτως αναμενόμενο ότι το δίγλωσσο παιδί θα έχει κάπως λιγότερες γνώσεις λεξιλογίου και γραμματικής σε κάθε γλώσσα ξεχωριστά, δεδομένης της μειωμένης έκθεσης. Το σημαντικό εύρημα είναι ότι όταν λαμβάνουμε υπόψη τη συνολική γλωσσική γνώση και στις δύο γλώσσες, τα δίγλωσσα παιδιά δεν υστερούν — μαθαίνουν τη γλώσσα με τον ίδιο συνολικό ρυθμό, απλώς κατανεμημένο σε δύο συστήματα.

**Ρυθμός ανάπτυξης
και ο ρόλος της ποιότητας
των γλωσσικών
εισερχομένων**

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά που μαθαίνουν, παραδείγματος χάρη ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, συχνά υστερούν κατά περίπου 6 έως 12 μήνες σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά στην ανάπτυξη του ελληνικού λεξιλογίου. Ωστόσο, αυτή η υστέρηση συνδέεται στενά με την ποσότητα της υψηλής ποιότητας στο ελληνικό εισερχόμενο που λαμβάνει το παιδί. Τα παιδιά που έχουν άφθονες ευκαιρίες να ακούν και να χρησιμοποιούν τα ελληνικά μειώνουν αυτό το χάσμα πιο γρήγορα από τα παιδιά με περιορισμένη έκθεση στα ελληνικά.

Η έννοια της «υψηλής ποιότητας γλωσσικού εισερχόμενου» είναι κρίσιμη σε αυτό το σημείο. Η γλωσσική ανάπτυξη δεν αφορά απλώς στην ποσότητα των λέξεων που ακούν τα παιδιά, αλλά και στην ποιότητα της έκθεσης. Η έκθεση σε υψηλής ποιότητας γλωσσικό εισερχόμενο περιλαμβάνει τη συνομιλία με ανταποκρινόμενους/ες ενήλικες, την έκθεση σε ποικίλο λεξιλόγιο, τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και τις αμφίδρομες ανταλλαγές, στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά αντί να ακούν παθητικά. Για τα δίγλωσσα παιδιά, η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας γλωσσικού εισερχόμενου και στις δύο γλώσσες υποστηρίζει την ισχυρή ανάπτυξη και στις δύο.

Ανάπτυξη σε σχολική ηλικία και ακαδημαϊκή γλώσσα

Καθώς τα δίγλωσσα παιδιά εισέρχονται στην επίσημη εκπαίδευση, η γλώσσα διδασκαλίας γίνεται όλο και πιο σημαντική. Η προσαρμογή στις μονόγλωσσες νόρμες της σχολικής γλώσσας μπορεί να διαρκέσει αρκετά χρόνια, και το χρονικό διάστημα ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με το τι μετράμε. Ορισμένες πτυχές της γλώσσας, όπως η ευχέρεια στην ομιλία και οι βασικές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, αναπτύσσονται σχετικά γρήγορα — συχνά μέσα σε ένα έως δύο χρόνια συνεπούς έκθεσης. Ωστόσο, η γλωσσική επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου, η οποία περιλαμβάνει εξειδικευμένο λεξιλόγιο, σύνθετες γραμματικές δομές και την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής αφηρημένου ακαδημαϊκού λόγου, μπορεί να χρειαστεί πέντε έως επτά χρόνια ή και περισσότερο για να αναπτυχθεί πλήρως.

Αυτό το εκτεταμένο χρονικό διάστημα δεν αποτελεί λόγο ανησυχίας, αλλά αντανakλά την πραγματική πολυπλοκότητα της γλώσσας του σχολείου. Ακόμη και τα μονόγλωσσα παιδιά χρειάζονται χρόνια για να αναπτύξουν το ακαδημαϊκό τους λεξιλόγιο και να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αποτελεσματικά. Για τα δίγλωσσα παιδιά, ειδικά εκείνα που αρχίζουν να εκτίθενται εντατικά στη γλώσσα του σχολείου στο νηπιαγωγείο ή αργότερα, είναι λογικό να αναμένεται μια μακρύτερη πορεία.

Τα σχολεία και οι οικογένειες μπορούν να υποστηρίξουν αυτή τη διαδικασία παρέχοντας συνεχή έκθεση υψηλής ποιότητας στη γλώσσα του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα εκτιμούν και διατηρούν τη γλώσσα του σπιτιού, η οποία παρέχει γνωστικούς και γλωσσικούς πόρους που μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη.

3.2.2. Οφέλη δίγλωσσης ανάπτυξης στις γνωστικές λειτουργίες

Πέρα από την ίδια τη γλώσσα, πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει ίσες ή καλύτερες εκτελεστικές (επιτελικές) λειτουργίες στα δίγλωσσα παιδιά σε σύγκριση με τους/τις μονόγλωσσους/ες συνομηλίκους/ές τους. Οι εκτελεστικές λειτουργίες αναφέρονται σε ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων που περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, τη διαχείριση της προσοχής, την αναστολή άσχετων πληροφοριών και τη γνωστική ευελιξία — την ικανότητα εναλλαγής μεταξύ διαφορετικών εργασιών ή προοπτικών. Αυτές οι δεξιότητες είναι θεμελιώδεις για την ακαδημαϊκή επιτυχία, την κοινωνική λειτουργία και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

Τα γνωστικά πλεονεκτήματα που συνδέονται με τη διγλωσσία φαίνεται να προέρχονται από τη συνεχή νοητική άσκηση της ταυτόχρονης διαχείρισης δύο γλωσσικών συστημάτων. Κάθε φορά που ένα δίγλωσσο άτομο μιλάει, ο εγκέφαλός του ενεργοποιεί και τις δύο γλώσσες σε κάποιον βαθμό και πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη γλώσσα για το τρέχον πλαίσιο, ενώ αναστέλλει την άλλη. Αυτή η συνεχής πρακτική επιλογής, εναλλαγής και καταστολής μπορεί να ενισχύσει τους υποκείμενους μηχανισμούς εκτελεστικού ελέγχου. Τα δίγλωσσα παιδιά τείνουν επίσης να αναπτύσσουν ισχυρότερη μεταγλωσσική συνείδηση, που σημαίνει ότι μπορούν να σκεφτούν και να αναλύσουν τη γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης. Επειδή έχουν δύο γλωσσικά συστήματα για σύγκριση, μπορεί να παρατηρήσουν μοτίβα, κανόνες και δομές πιο εύκολα από τα παιδιά που έχουν εμπειρία μόνο με μία γλώσσα.

3.2.3. Γλωσσική κυριαρχία και μεταβαλλόμενες ισορροπίες

Η ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών ενός δίγλωσσου παιδιού συχνά μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, ανάλογα με την έκθεση και το πλαίσιο. Ένα παιδί μπορεί να έχει κυρίαρχη γλώσσα αυτήν του σπιτιού κατά τα πρώτα χρόνια, ιδιαίτερα εάν αυτή η γλώσσα είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας με τους γονείς και τους/τις φροντιστές/φροντίστριές του. Ωστόσο, μόλις ξεκινήσει η επίσημη εκπαίδευση, το παιδί συχνά μεταβαίνει στη γλώσσα της κοινότητας ή του σχολείου, ειδικά εάν αυτή η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία, την αλληλεπίδραση με τους/τις συνομηλίκους/ες, την παρακολούθηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και την παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών.

Αυτή η μεταβαλλόμενη κυριαρχία είναι ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο μοτίβο και όχι ένδειξη ότι κάτι έχει πάει στραβά. Αντικατοπτρίζει τη φυσική ανθρώπινη αντίδραση στα μεταβαλλόμενα γλωσσικά περιβάλλοντα — γινόμαστε πιο ικανοί/ές στις γλώσσες που χρησιμοποιούμε πιο συχνά. Για πολλά δίγλωσσα παιδιά, η γλώσσα του σχολείου τελικά γίνεται κυρίαρχη, ενώ η γλώσσα του σπιτιού μπορεί να παραμείνει ισχυρή για τις οικογενειακές συνομιλίες, αλλά λιγότερο ανεπτυγμένη για ακαδημαϊκά/σχολικά θέματα.

3.2.4. Διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς

Για τις οικογένειες που επιθυμούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους με υψηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες, η διατήρηση της γλώσσας της κληρονομιάς —της γλώσσας που λαμβάνει λιγότερη υποστήριξη από την ευρύτερη κοινότητα— απαιτεί συχνά συνειδητή προσπάθεια. Οι στρατηγικές που υποστηρίζουν τη διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς περιλαμβάνουν τη συνεπή χρήση της γλώσσας στο σπίτι, τακτικές επισκέψεις ή βιντεοκλήσεις με μέλη της ευρύτερης οικογένειας που μιλούν τη γλώσσα, εγγραφή σε σχολεία ή κοινοτικά προγράμματα για τη γλώσσα της κληρονομιάς και πρόσβαση σε μέσα ενημέρωσης, βιβλία και μουσική στη γλώσσα αυτή.

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά χρειάζονται ουσιαστική και σημαντική έκθεση σε μια γλώσσα για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την επάρκειά τους σε αυτήν. Η παθητική έκθεση από μόνη της, όπως το να ακούνε μια γλώσσα χωρίς να αναμένεται να τη χρησιμοποιήσουν, είναι γενικά ανεπαρκής. Τα παιδιά επωφελούνται από τις ευκαιρίες να μιλούν ενεργά τη γλώσσα σε περιβάλλοντα όπου αυτή εκτιμάται και είναι απαραίτητη για την επικοινωνία.



3.2.5. Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα – Αξία διγλωσσίας

Τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τα δίγλωσσα παιδιά είναι εξαιρετικά θετικά. Οι ενήλικες που μεγάλωσαν δίγλωσσοι/ες συχνά διατηρούν την ικανότητά τους να μιλούν και τις δύο γλώσσες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αν και η επάρκεια μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τη συνεχή χρήση. Η διγλωσσία έχει συνδεθεί με βελτιωμένες ευκαιρίες σταδιοδρομίας, μεγαλύτερη πολιτισμική σύνδεση και ταυτότητα, και ακόμη και πιθανές προστατευτικές επιδράσεις κατά της γνωστικής έκπτωσης στην τρίτη ηλικία.

Για τα παιδιά, το να μεγαλώνουν δίγλωσσα τούς παρέχει μια ματιά σε περισσότερες από μία κουλτούρες, διευκολύνοντας τις συνδέσεις με διαφορετικές κοινότητες και καλλιεργώντας τη γνωστική ευελιξία και την ενσυναίσθηση. Αν και η πορεία της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης έχει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά και προκλήσεις, τα στοιχεία υποστηρίζουν έντονα την αξία της ανατροφής των παιδιών με περισσότερες από μία γλώσσες. Με την κατάλληλη υποστήριξη, ενθάρρυνση και έκθεση, τα δίγλωσσα παιδιά ευδοκιμούν γλωσσικά, γνωστικά και κοινωνικά.

Κύρια μηνύματα

1 Τα ορόσημα είναι τα ίδια

Τα δίγλωσσα παιδιά φτάνουν σε όλα τα σημαντικά ορόσημα της ανάπτυξης — φλυαρία, πρώτες λέξεις, περπάτημα και ομιλία — στην ίδια ηλικία με τα μονόγλωσσα παιδιά.

2 Το συνολικό λεξιλόγιο είναι το ίδιο

Το άθροισμα του λεξιλογίου των δίγλωσσων παιδιών στις δύο γλώσσες είναι ίσο ή και μεγαλύτερο από το εύρος του λεξιλογίου των μονόγλωσσων παιδιών.

3 Το μικρότερο λεξιλόγιο σε κάθε γλώσσα είναι φυσιολογικό

Τα δίγλωσσα παιδιά συνήθως γνωρίζουν λιγότερες λέξεις σε κάθε γλώσσα σε σύγκριση με τους/τις μονόγλωσσους/ες συνομηλίκους/ές τους, αλλά αυτό είναι αναμενόμενο, επειδή η έκθεσή τους χωρίζεται μεταξύ δύο γλωσσών — δεν είναι σημάδι καθυστέρησης ή ελλείμματος.

Κύρια μηνύματα

4 Η ανάμειξη κωδίκων δεν αποτελεί ένδειξη δυσκολίας

Η ανάμειξη γλωσσών στην ίδια πρόταση δείχνει γλωσσική πολυπλοκότητα, όχι σύγχυση. Τα παιδιά το κάνουν αυτό στρατηγικά και ακολουθούν τους γραμματικούς κανόνες και των δύο γλωσσών.

5 Η ποιότητα της εισροής έχει τη μεγαλύτερη σημασία

Η ποσότητα και η ποιότητα της έκθεσης στη γλώσσα προβλέπουν άμεσα την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Περισσότερη εισροή υψηλής ποιότητας και αλληλεπίδρασης οδηγεί σε ταχύτερη ανάπτυξη της γλώσσας.



Κύρια μηνύματα

6 Η ακαδημαϊκή γλώσσα απαιτεί χρόνο

Η επίτευξη του επιπέδου των δίγλωσσων παιδιών στην ακαδημαϊκή γλώσσα μπορεί να διαρκέσει 5 έως 7 χρόνια — αυτό είναι φυσιολογικό και αναμενόμενο.

7 Γνωστικά οφέλη

Τα δίγλωσσα παιδιά συχνά επιδεικνύουν ίσες ή καλύτερες εκτελεστικές λειτουργίες, όπως προσοχή, νοητική ευελιξία και επίλυση προβλημάτων, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα.

8 Η γλώσσα της μειονότητας χρειάζεται ενεργή υποστήριξη

Η διατήρηση της λιγότερο κυρίαρχης γλώσσας απαιτεί σκόπιμη προσπάθεια — η παθητική έκθεση δεν αρκεί. Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να μιλούν και να χρησιμοποιούν ενεργά τη γλώσσα.

Τα δίγλωσσα παιδιά δεν παρουσιάζουν καθυστέρηση στα βασικά στάδια ανάπτυξης, αλλά οι γνώσεις τους κατανέμονται σε δύο γλώσσες. Κάθε γλώσσα μπορεί να φαίνεται πιο αδύναμη από ό,τι σε ένα μονόγλωσσο παιδί, ενώ η συνδυασμένη γλώσσα και ορισμένες γνωστικές δεξιότητές τους μπορεί να είναι εξίσου ισχυρές ή και ισχυρότερες.

3.3. Διάκριση γλωσσικής διαφοράς – γλωσσικής διαταραχής στα δίγλωσσα παιδιά

Η γλωσσική διαφορά και η γλωσσική διαταραχή είναι διαφορετικές έννοιες. Η **γλωσσική διαφορά** αποτελεί μια φυσιολογική παραλλαγή στον τρόπο χρήσης της γλώσσας που προκύπτει λόγω διγλωσσίας, διαλέκτου, πολιτισμού ή περιορισμένης έκθεσης σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. Ακολουθεί προβλέψιμους κανόνες και δεν υποδεικνύει κανένα πρόβλημα για την ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει γλώσσα. Αντιθέτως, η **γλωσσική διαταραχή** είναι μια επίμονη δυσκολία στην κατανόηση και/ή τη χρήση της γλώσσας, η οποία είναι άτυπη για το αναπτυξιακό επίπεδο και το περιβάλλον του παιδιού, εμφανίζεται σε όλες τις γλώσσες και τα πλαίσια, και παρεμποδίζει τη μάθηση ή την καθημερινή επικοινωνία. Με άλλα λόγια, η γλωσσική διαφορά αντανακλά την ποικιλομορφία στον τρόπο εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας, ενώ η γλωσσική διαταραχή αντανακλά μια υποκείμενη δυσκολία με την ίδια τη γλώσσα, που επηρεάζει τη συνολική λειτουργία του παιδιού.



Η κατανόηση αυτής της διάκρισης είναι καθοριστική, καθώς διασφαλίζει ότι τα δίγλωσσα παιδιά λαμβάνουν ακριβή αξιολόγηση και κατάλληλη υποστήριξη. Η γλωσσική ποικιλομορφία θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως δύναμη, ενώ οι πραγματικές γλωσσικές δυσκολίες θα πρέπει να εντοπίζονται και να αντιμετωπίζονται έγκαιρα. Όταν κατανοούμε σωστά αυτή τη διάκριση, όλα τα παιδιά—ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους υπόβαθρο—λαμβάνουν την κατανόηση και την υποστήριξη που τους αξίζει.

Ερώτημα	Γλωσσική διαφορά	Γλωσσική διαταραχή
Υπάρχει σε όλες τις γλώσσες;	Όχι	Ναι
Εξηγείται από έκθεση/πολιτισμική ποικιλία;	Συνήθως	Όχι πλήρως
Επηρεάζει τη μάθηση/κοινωνική συμμετοχή;	Συνήθως ήπια/προσωρινή	Σαφής, επίμονη, διαρκής επίδραση

Γλωσσική διαφορά

Η γλωσσική διαφορά ακολουθεί τους κανόνες της συγκεκριμένης γλώσσας ή διαλέκτου, ακόμη και αν φαίνεται «λανθασμένη» σύμφωνα με τα πρότυπα της τυπικής γλώσσας. Οι δεξιότητες του παιδιού μπορεί να φαίνονται πιο αδύναμες στη γλώσσα του σχολείου, αλλά είναι κατάλληλες για την ηλικία του σε τουλάχιστον μία γλώσσα, όταν λαμβάνονται υπόψη το γλωσσικό εισερχόμενο και η έκθεση που έχει λάβει. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η γλωσσική διαφορά δεν απαιτεί θεραπεία ή κλινική παρέμβαση, καθώς αντικατοπτρίζει απλώς το γλωσσικό περιβάλλον και τις εμπειρίες του παιδιού και όχι κάποιο υποκείμενο πρόβλημα.

Για να γίνει πιο κατανοητή η έννοια της γλωσσικής διαφοράς, ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα. Ένα δίγλωσσο παιδί που μιλά ελληνικά και ρωσικά μπορεί να χρησιμοποιεί τη ρωσική σειρά λέξεων σε ελληνικές προτάσεις, κάτι που αντανακλά την επίδραση της μητρικής του γλώσσας. Ομοίως, ένα παιδί που μιλά την κυπριακή ελληνική χρησιμοποιεί γραμματικά μοτίβα που είναι ειδικά για αυτή τη διάλεκτο και ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες, όπως για παράδειγμα η θέση της αντωνυμίας στην κυπριακή ελληνική για τη φράση «είδα τον» αντί του «τον είδα». Επιπλέον, ένα παιδί μπορεί να έχει μικρότερο ελληνικό λεξιλόγιο απλώς επειδή η γλωσσική του έκθεση έχει γίνει κυρίως σε άλλη γλώσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει κάποια γλωσσική δυσκολία.

Γλωσσική διαταραχή

Η γλωσσική διαταραχή αποτελεί μια επίμονη δυσκολία στην κατανόηση και/ή τη χρήση της γλώσσας, που ξεκινά νωρίς στην ανάπτυξη του παιδιού. Είναι επίσης γνωστή ως **Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Developmental Language Disorder - DLD) ή Γλωσσική Διαταραχή** σύμφωνα με το DSM-5. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η γλωσσική διαταραχή δεν εξηγείται μόνο από την περιορισμένη έκθεση σε μια γλώσσα ή από το γεγονός ότι το παιδί μιλά μια άλλη γλώσσα.

Όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά της, η γλωσσική διαταραχή περιλαμβάνει επίμονα προβλήματα με το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη δομή των προτάσεων και/ή την κοινωνική χρήση της γλώσσας. Οι δυσκολίες εμφανίζονται συνήθως σε όλες τις γλώσσες που μιλά το παιδί και όχι μόνο στη γλώσσα του σχολείου. Επιπλέον, η γλωσσική διαταραχή έχει λειτουργικό αντίκτυπο στη μάθηση, την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ουσιαστικά, αντιπροσωπεύει μια υποκείμενη δυσκολία στην ίδια την επεξεργασία της γλώσσας.

Υπάρχουν ορισμένα σημάδια που πρέπει να προσέχουμε για την αναγνώριση μιας πιθανής γλωσσικής διαταραχής. Ένα από αυτά είναι οι δυσκολίες και στις δύο γλώσσες που δεν μπορούν να εξηγηθούν από τα πρότυπα έκθεσης του παιδιού στις γλώσσες αυτές. Επίσης, ανησυχητικό σημάδι αποτελούν οι δυσκολίες που επιμένουν ακόμη και όταν το παιδί λαμβάνει επαρκές γλωσσικό εισερχόμενο, σημαντική ποσότητα έκθεσης και υποστήριξη. Τέλος, προβλήματα που επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί, να μαθαίνει και να λειτουργεί στην καθημερινή του ζωή αποτελούν ένδειξη ότι μπορεί να υπάρχει γλωσσική διαταραχή και όχι απλώς γλωσσική διαφορά.

Χαρακτηριστικό	Γλωσσική διαφορά	Γλωσσική διαταραχή
Αιτία	Διγλωσσία, διάλεκτος, περιορισμένη έκθεση στη γλώσσα	Υποκείμενη δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας
Μοτίβο	Ακολουθεί τους κανόνες της γλώσσας/διαλέκτου του σπιτιού	Άτυπα μοτίβα που δεν εξηγούνται από κανένα γλωσσικό σύστημα
Γλώσσες που επηρεάζονται	Κυρίως η γλώσσα με τη μικρότερη έκθεση	Όλες οι γλώσσες που μιλά το παιδί

Χαρακτηριστικό	Γλωσσική διαφορά	Γλωσσική διαταραχή
Δεξιότητες ανάλογες της ηλικίας	Παρούσες τουλάχιστον σε μία γλώσσα	Απούσες ή μειωμένες σε όλες τις γλώσσες
Λειτουργικός αντίκτυπος	Ελάχιστος όταν λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο	Σημαντικός αντίκτυπος στη μάθηση και την επικοινωνία
Ανάγκη παρέμβασης	Δεν απαιτείται θεραπεία· χρειάζεται συνεχής έκθεση και υποστήριξη	Η λογοπαθολογική παρέμβαση είναι απαραίτητη

3.3.1. Γιατί είναι σημαντική αυτή η διάκριση;

Η διάκριση μεταξύ γλωσσικής διαφοράς και γλωσσικής διαταραχής είναι θεμελιώδους σημασίας για τρεις βασικούς λόγους:

- 1 Πρώτον, για την **ακριβή αξιολόγηση**. Τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει ποτέ να διαγιγνώσκονται με γλωσσική διαταραχή απλώς και μόνο επειδή η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη από τα μονόγλωσσα πρότυπα σε μία γλώσσα. Μια έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση απαιτεί την εξέταση και των δύο γλωσσών του παιδιού, τη συνεκτίμηση του ιστορικού γλωσσικής έκθεσης και τη διερεύνηση του κατά πόσο οι δυσκολίες εμφανίζονται σε όλα τα γλωσσικά πλαίσια ή μόνο σε ένα από αυτά.
- 2 Δεύτερον, για την **παροχή κατάλληλης υποστήριξης**. Τα παιδιά με γλωσσικές διαφορές ωφελούνται από συνεχή και ποιοτική έκθεση στη γλώσσα, από επαρκή χρόνο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, καθώς και από την επιβεβαίωση και τον σεβασμό του γλωσσικού τους υπόβαθρου. Αντιθέτως, τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές ωφελούνται από στοχευμένη λογοθεραπευτική παρέμβαση που αντιμετωπίζει τις υποκείμενες δυσκολίες τους. Η κάθε περίπτωση απαιτεί διαφορετική προσέγγιση, και η σωστή διάκριση διασφαλίζει ότι κάθε παιδί λαμβάνει την υποστήριξη που πραγματικά χρειάζεται.
- 3 Τρίτον, για την **αποφυγή στίγματος**. Η λανθασμένη ταύτιση μιας γλωσσικής διαφοράς με γλωσσική διαταραχή μπορεί να οδηγήσει στιγματισμό του παιδιού, σε ακατάλληλες παρεμβάσεις, και τελικά σε βλάβη της αυτοπεποίθησης και της ταυτότητάς του. Από την άλλη πλευρά, η μη έγκαιρη αναγνώριση μιας πραγματικής γλωσσικής διαταραχής σε ένα δίγλωσσο παιδί καθυστερεί την παροχή της αναγκαίας υποστήριξης, με αρνητικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

3.4. Γλωσσικές διαταραχές

3.4.1. Τι είναι οι γλωσσικές διαταραχές

Οι γλωσσικές διαταραχές εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των δυσκολιών ομιλίας, γλώσσας και επικοινωνίας, το οποίο περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών που επηρεάζουν την ομιλία, τη γλώσσα και τη λειτουργική επικοινωνία.

Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη, στη σημασιολογία, στην πραγματολογία, καθώς και στις αφηγηματικές και άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τον λόγο, επηρεάζοντας τόσο την κατανόηση όσο και την παραγωγή.

Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «γλωσσική διαταραχή» χρησιμοποιείται για παιδιά με δυσκολίες ομιλίας, γλώσσας και επικοινωνίας, των οποίων οι γλωσσικές δυσκολίες είναι επίμονες, επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική και/ή εκπαιδευτική τους λειτουργικότητα και συνδέονται με δείκτες κακής πρόγνωσης.

Η γλωσσική διαταραχή περιλαμβάνει δύο βασικές κατηγορίες:

- την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και
- τη Γλωσσική Διαταραχή που συνδέεται με Χ βιοϊατρική κατάσταση,

οι οποίες διακρίνονται με βάση την παρουσία ή απουσία υποκείμενης βιοϊατρικής κατάστασης.

3.4.2. Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ)

3.4.2.1. Ορισμός ΑΓΔ

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επίμονες δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη, οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν σε βιοϊατρικές καταστάσεις, όπως γενετικά σύνδρομα, νευροαισθητήρια απώλεια ακοής, νευρολογικές παθήσεις, διαταραχή του αυτιστικού φάσματος ή νοητική αναπηρία. Παρότι μπορούν να συνυπάρχουν δυσκολίες σε άλλους τομείς (π.χ. προσοχή, κινητικότητα, συμπεριφορά), αυτές δεν αποκλείουν τη διάγνωση της ΑΓΔ.

Η ΑΓΔ αποτελεί μία από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, με επιπολασμό περίπου 7–8% στα παιδιά όταν εφαρμόζονται τυποποιημένα διαγνωστικά κριτήρια. Ορισμένες μελέτες που περιλαμβάνουν και συνοσηρότητες αναφέρουν συνολικό ποσοστό έως 9,9%, εκ των οποίων το 7,6% αφορά «καθαρή» ΑΓΔ. Στα δίγλωσσα παιδιά η συχνότητα ενδέχεται να υποεκτιμάται λόγω ακατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης και λανθασμένων αντιλήψεων για τη διγλωσσία· ωστόσο, όταν χρησιμοποιούνται πολιτισμικά και γλωσσικά ευαίσθητες αξιολογήσεις, τα ποσοστά είναι παρόμοια με εκείνα των μονόγλωσσων παιδιών.



Η ΑΓΔ έχει σημαντικές και μακροχρόνιες επιπτώσεις. Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, επηρεάζει την κατανόηση και παραγωγή λόγου, με συνέπειες στην ανάγνωση, τη γραφή και τη σχολική επίδοση, αυξάνοντας τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, συνδέεται με κοινωνική απόσυρση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα και αυξημένο κίνδυνο προβλημάτων συμπεριφοράς. Μακροπρόθεσμα, μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική πορεία και να επιφέρει σημαντικό κοινωνικό και οικονομικό κόστος, ιδιαίτερα όταν δεν παρέχεται έγκαιρη παρέμβαση.

3.4.2.2. Χαρακτηριστικά ΑΓΔ

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή εκδηλώνεται με μεγάλη ετερογένεια και επηρεάζει πολλαπλά επίπεδα της γλωσσικής ικανότητας, τόσο σε εκφραστικό όσο και σε δεκτικό επίπεδο.

Φωνολογικό επίπεδο

Σε φωνολογικό επίπεδο, τα παιδιά με ΑΓΔ μπορεί να παρουσιάζουν ανακρίβειες ή ασυνεπείς φωνημικές αναπαραστάσεις, με αποτέλεσμα παραλείψεις ή αντικαταστάσεις φθόγγων, ιδιαίτερα σε πολυσύλλαβες λέξεις ή λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. «παλόνι» αντί «παντελόνι»). Παράλληλα, συχνά εμφανίζονται δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, όπως στην αναγνώριση ομοιοκαταληξιών ή στον διαχωρισμό λέξεων σε φωνήματα, δεξιότητες κρίσιμες για την αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση.

Επίπεδο μορφosύνταξης

Σε επίπεδο μορφosύνταξης, οι δυσκολίες αποτελούν κεντρικό χαρακτηριστικό της διαταραχής. Τα παιδιά με ΑΓΔ συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να παράγουν γραμματικά σύνθετες δομές, όπως παθητικές προτάσεις, αναφορικές προτάσεις ή προτάσεις με μη κανονική σειρά όρων (π.χ. «Το αγόρι που το κυνηγάει ο σκύλος...»). Σε εκφραστικό λόγο, παρατηρείται συχνά παράλειψη ή λανθασμένη χρήση γραμματικών μορφημάτων, όπως χρόνοι ρημάτων και πληθυντικοί αριθμοί, με αποτέλεσμα ο λόγος να ακούγεται «τηλεγραφικός» (π.χ. «Χθες εγώ πάω σχολείο»).

Σημασιολογία και λεξιλόγιο

Σε επίπεδο σημασιολογίας και λεξιλογίου, τα παιδιά με ΑΓΔ εμφανίζουν πιο αργή ανάπτυξη λεξιλογίου, τόσο ως προς το εύρος όσο και ως προς το βάθος του. Συχνά δυσκολεύονται στην εκμάθηση νέων λέξεων και στην ανάκλησή τους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, γεγονός που οδηγεί σε φαινόμενα όπως γενικεύσεις (π.χ. χρήση της λέξης «αυτό» αντί συγκεκριμένων ουσιαστικών) ή παύσεις και περιφράσεις (π.χ. «αυτό που κόβει ψωμί» αντί «μαχαίρι»).

Αφηγηματικές δεξιότητες

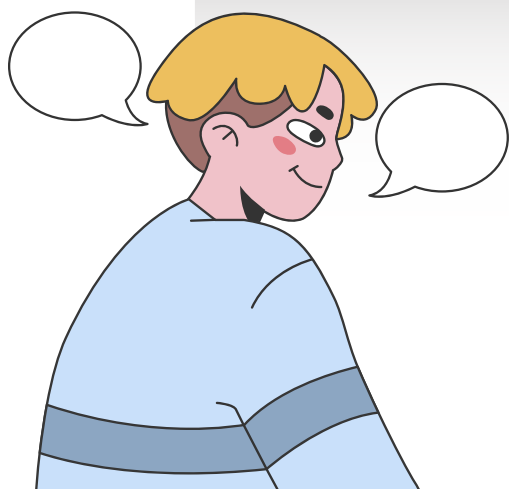
Οι αφηγηματικές δεξιότητες είναι επίσης σημαντικά επηρεασμένες. Οι αφηγήσεις των παιδιών με ΑΓΔ συχνά είναι φτωχές σε λεπτομέρειες, αποσπασματικές και με μειωμένη συνοχή. Σε επίπεδο μικροδομής, παρατηρούνται σύντομες προτάσεις, περιορισμένη χρήση συνδέσμων και λεξιλογική επανάληψη. Σε επίπεδο μακροδομής, τα παιδιά ενδέχεται να παραλείπουν βασικά στοιχεία της ιστορίας, όπως το πλαίσιο ή τη λύση, και να δυσκολεύονται να οργανώσουν τα γεγονότα με λογική και αιτιακή σειρά (π.χ. αφήγηση γεγονότων χωρίς σαφές «γιατί» ή «πώς»).

Πραγματολογία

Σε επίπεδο πραγματολογίας, τα παιδιά με ΑΓΔ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο. Παραδείγματα περιλαμβάνουν δυσκολία στην έναρξη ή διατήρηση μιας συνομιλίας, στη λήψη εναλλασσόμενων ρόλων, στη διατήρηση του θέματος ή στην κατανόηση μη κυριολεκτικής γλώσσας, όπως μεταφορές, αστεία ή ειρωνεία. Ενδέχεται, για παράδειγμα, να απαντούν κυριολεκτικά σε ερωτήσεις με μεταφορική σημασία ή να δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τον λόγο τους στον συνομιλητή.

Συνύπαρξη με γνωστικές δυσκολίες

Τέλος, τα γλωσσικά ελλείμματα της ΑΓΔ συχνά συνυπάρχουν με γνωστικές δυσκολίες που επηρεάζουν τη γλωσσική επεξεργασία, όπως μειωμένη λεκτική βραχύχρονη μνήμη, δυσκολίες στη μνήμη εργασίας, στην προσοχή και στην ταχύτητα επεξεργασίας. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται να επαναλάβουν ψευδολέξεις, να ακολουθήσουν οδηγίες πολλαπλών βημάτων ή να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν και να απαντήσουν σε γλωσσικά ερεθίσματα. Οι δυσκολίες αυτές συμβάλλουν στη συνολική εικόνα της διαταραχής και επηρεάζουν τη λειτουργική επικοινωνία στην καθημερινή ζωή.



Τομέας	Κύρια χαρακτηριστικά	Ενδεικτικά παραδείγματα
Φωνολογική επίγνωση	Παραλείψεις ή αντικαταστάσεις φθόγγων, δυσκολίες σε πολυσύλλαβες λέξεις και συμφωνικά συμπλέγματα, μειωμένη φωνολογική επίγνωση	«πατόνι» αντί «πατίνι», δυσκολία στην ομοιοκαταληξία ή στον διαχωρισμό λέξεων σε φωνήματα
Μορφοσύνταξη	Δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή σύνθετων συντακτικών δομών, παράλειψη ή λανθασμένη χρήση γραμματικών μορφημάτων	«Χθες εγώ πάω σχολείο», δυσκολία σε παθητικές ή αναφορικές προτάσεις
Λεξιλόγιο/Σημασιολογία	Περιορισμένο λεξιλογικό εύρος και βάθος, δυσκολίες στην εκμάθηση και ανάκληση νέων λέξεων	Χρήση γενικών όρων («αυτό»), περιφράσεις («αυτό που κόβει χαρτί» αντί «ψαλίδι»)
Αφήγηση - Μικροδομή	Σύντομες προτάσεις, συντακτικά λάθη, περιορισμένη χρήση συνδέσμων και λεξιλογική επανάληψη	Αφηγήσεις με μικρές, αποσπασματικές προτάσεις και επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο
Αφήγηση - Μακροδομή	Δυσκολίες στην οργάνωση της ιστορίας, παράλειψη βασικών στοιχείων (πλαίσιο, λύση), μειωμένη συνοχή	Αφηγήσεις χωρίς σαφή αρχή-μέση-τέλος ή χωρίς αιτιακές σχέσεις
Πραγματολογία	Δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, στην εναλλαγή σειράς και στην κατανόηση μη κυριολεκτικής γλώσσας	Κυριολεκτική ερμηνεία μεταφορών, δυσκολία στη διατήρηση θέματος συζήτησης
Δεκτική γλώσσα	Δυσκολία κατανόησης σύνθετων προτάσεων, οδηγιών πολλαπλών βημάτων και αφηρημένων εννοιών	Δυσκολία σε οδηγίες όπως «Πάρε το τετράδιο και άνοιξε στη σελίδα που διαβάσαμε χθες»
Γνωστικές δεξιότητες (συναφείς)	Ελλείμματα στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη, μνήμη εργασίας, προσοχή και ταχύτητα επεξεργασίας	Δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων ή προτάσεων, ανάγκη για περισσότερο χρόνο επεξεργασίας



3.5. Δεξιότητες γραμματισμού και μαθησιακές δυσκολίες σε δίγλωσσα παιδιά

Η κατανόηση αυτών των διαφορών είναι κρίσιμη για τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους/τις ειδικούς, ώστε να αποφεύγονται λανθασμένες ερμηνείες και να εφαρμόζονται κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται η ανάπτυξη του γραμματισμού στα δίγλωσσα παιδιά, το θεωρητικό πλαίσιο που διέπει την ανάγνωση, η φύση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών —με έμφαση στη δυσλεξία— και οι προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη διάκριση των δυσκολιών αυτών από τον φυσιολογικό ρυθμό εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

3.5.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επίμονες δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη, οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν σε βιοϊατρικές καταστάσεις, όπως γενετικά σύνδρομα, νευροαισθητήρια απώλεια ακοής, νευρολογικές παθήσεις, διαταραχή του αυτιστικού φάσματος ή νοητική αναπηρία. Παρότι μπορούν να συνυπάρχουν δυσκολίες σε άλλους τομείς (π.χ. προσοχή, κινητικότητα, συμπεριφορά), αυτές δεν αποκλείουν τη διάγνωση της ΑΓΔ.

Βασικές δεξιότητες που υποστηρίζουν την ανάγνωση και τη γραφή

Η ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στηρίζεται σε ένα ευρύ φάσμα αλληλοεξαρτώμενων δεξιοτήτων, οι οποίες εκτείνονται από τον προφορικό λόγο έως τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες.

Ακολουθεί συγκεντρωτική παρουσίαση των βασικών αυτών δεξιοτήτων, οργανωμένη σε θεματικές ενότητες.

1 Προφορικός λόγος

- Λεξιλόγιο (εύρος και βάθος λέξεων)
- Κατανόηση προφορικού λόγου (οδηγίες, αφηγήσεις)
- Δομή προτάσεων (σύνταξη)
- Οργάνωση προφορικής αφήγησης (αρχή–μέση–τέλος, συνοχή)
- Πραγματολογικές δεξιότητες (διατήρηση θέματος, εναλλαγή σειράς ομιλίας)

2 Φωνολογικές δεξιότητες

- Φωνολογική επίγνωση
- διάσπαση και σύνθεση συλλαβών
- επίγνωση αρχικού και τελικού ήχου (onset–rime)
- ανάλυση και σύνθεση φωνημάτων
- ομοιοκαταληξία (αναγνώριση και παραγωγή)
- ακουστική διάκριση και ταύτιση ήχων

3 Γραφοφωνημική αντιστοίχιση

- Γνώση γραμμάτων (όνομα και ήχος)
- Αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος
- Αποκωδικοποίηση (ανάγνωση λέξεων)
- Κωδικοποίηση (γραφή λέξεων με βάση τους ήχους)

4 Μορφολογικές και ορθογραφικές δεξιότητες

- Μορφολογική επίγνωση (ρίζες, προθήματα, επιθήματα)
- Χρήση γραμματικών καταλήξεων
- Ανάλυση σύνθετων λέξεων
- Ορθογραφική γνώση και οπτική ορθογραφία
- Ανάγνωση και γραφή συχνών «λέξεων-όψεως»

5 Δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης

- Κατανόηση κυριολεκτικού νοήματος
- Συμπερασματική κατανόηση (inferences)
- Εντοπισμός κύριας ιδέας και λεπτομερειών
- Οργάνωση πληροφοριών
- Παρακολούθηση κατανόησης (self-monitoring)
- Χρήση στρατηγικών κατανόησης

6 Δεξιότητες γραπτής έκφρασης

- Οργάνωση κειμένου και είδους λόγου
- Συνοχή και σύνδεση προτάσεων
- Σαφήνεια και ακρίβεια λεξιλογίου
- Γραμματική και συντακτική ορθότητα
- Αναθεώρηση και επιμέλεια γραπτού λόγου

7 Οπτικο-κινητικές και μηχανικές δεξιότητες

- Οπτική αντίληψη και μνήμη
- Οπτικοχωρικός προσανατολισμός
- Λεπτή κινητικότητα και έλεγχος χεριού
- Γραφοκινητική δεξιότητα
- Ταχύτητα και αντοχή γραφής

8 Γνωστικές δεξιότητες

- Προσοχή
- Μνήμη εργασίας και μακρόχρονη μνήμη
- Εκτελεστικές λειτουργίες
- Μεταγνωστικές δεξιότητες

9 Κίνητρα και συναισθηματικοί παράγοντες

- Κίνητρο για ανάγνωση και γραφή
- Στάσεις απέναντι στον γραπτό λόγο
- Αυτοαντίληψη ως αναγνώστης/συγγραφέας
- Διαχείριση άγχους και απογοήτευσης
- Εμπειρίες γραμματισμού στο σπίτι

Η κατανόηση της πολυδιάστατης φύσης της ανάγνωσης και της γραφής επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν τον γραμματισμό με ολιστικό τρόπο και να αναγνωρίζουν ότι οι δυσκολίες σε έναν τομέα μπορεί να επηρεάζουν συνολικά την αναγνωστική και γραπτή επίδοση του παιδιού.

Ιδιαίτερα στα δίγλωσσα παιδιά, η προσεκτική ερμηνεία αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δίκαιη αξιολόγηση και αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη.

3.5.2. Η Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης (Simple View of Reading)

Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης

Η **Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης** (Simple View of Reading) αποτελεί ένα ευρέως αποδεκτό θεωρητικό μοντέλο που εξηγεί πώς αναπτύσσεται η αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η κατανόηση γραπτού κειμένου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ικανότητα του παιδιού να «διαβάζει σωστά τις λέξεις», αλλά προκύπτει από τη συνδυαστική λειτουργία δύο βασικών συνιστωσών: της **αποκωδικοποίησης** και της **κατανόησης προφορικού λόγου**.

Το μοντέλο συνοψίζεται με τον ακόλουθο τύπο:

Αναγνωστική κατανόηση = Αποκωδικοποίηση × Κατανόηση προφορικού λόγου
(*Reading Comprehension = Decoding × Language Comprehension*)

Η χρήση του γινομένου (×) υποδηλώνει ότι και οι δύο συνιστώσες είναι απαραίτητες. Εάν μία από τις δύο είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένη, η αναγνωστική κατανόηση θα είναι περιορισμένη, ακόμη και αν η άλλη είναι σχετικά ισχυρή.

Βασικές συνιστώσες της ανάγνωσης

Αποκωδικοποίηση (Decoding)

Αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης των γραπτών λέξεων μέσω της αντιστοίχισης γραφημάτων και φωνημάτων. Περιλαμβάνει την ακρίβεια και την ευχέρεια στην ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πρόσβαση στο νόημα του κειμένου.

Αναγνωστική κατανόηση (Reading comprehension)

Προκύπτει όταν το παιδί μπορεί τόσο να αναγνωρίζει με ακρίβεια τις λέξεις όσο και να κατανοεί τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο το κείμενο.

Κατανόηση προφορικού λόγου (Language comprehension)

Αφορά στην ικανότητα κατανόησης της προφορικής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων του λεξιλογίου, της γραμματικής, της σύνταξης και της κατανόησης προφορικών προτάσεων και αφηγήσεων. Η κατανόηση αυτή μεταφέρεται και στον γραπτό λόγο, επιτρέποντας στο παιδί να ερμηνεύσει το νόημα των κειμένων που διαβάζει.

3.5.2.1. Πρακτική σημασία της Απλής Θεώρησης Ανάγνωσης

Η Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης παρέχει ένα σαφές πλαίσιο για την κατανόηση διαφορετικών προφίλ αναγνωστικών δυσκολιών:

- Ένα παιδί με καλή αποκωδικοποίηση αλλά περιορισμένη κατανόηση προφορικού λόγου μπορεί να διαβάσει με ακρίβεια, αλλά να μην κατανοεί το κείμενο (προφίλ «poor comprehender»).
- Ένα παιδί με καλή κατανόηση προφορικού λόγου αλλά φτωχή αποκωδικοποίηση δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τις λέξεις και, συνεπώς, να φτάσει στο νόημα του κειμένου (συχνό προφίλ σε παιδιά με δυσλεξία).
- Ένα παιδί με χαμηλή επίδοση και στις δύο συνιστώσες παρουσιάζει γενικευμένη δυσκολία στην ανάγνωση.
- Όταν τόσο η αποκωδικοποίηση όσο και η κατανόηση προφορικού λόγου είναι επαρκώς ανεπτυγμένες, αναμένεται ικανοποιητική αναγνωστική κατανόηση.

Με αυτόν τον τρόπο, το μοντέλο βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν πού ακριβώς εντοπίζεται η δυσκολία και να αποφεύγουν γενικευμένες ή ασαφείς ερμηνείες της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης.

Σημασία για την αξιολόγηση και την παρέμβαση

Για την αξιολόγηση, η Απλή Θεώρηση της Ανάγνωσης υπογραμμίζει την ανάγκη εξέτασης των δύο συνιστωσών ξεχωριστά:

- δεξιότητες αποκωδικοποίησης (ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων, ακρίβεια και ευχέρεια) και
- δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου (λεξιλόγιο, κατανόηση προτάσεων, αφηγήσεις).

Για τους/τις εκπαιδευτικούς, το μοντέλο καθοδηγεί τον σχεδιασμό στοχευμένων πρακτικών:

- όταν η κύρια δυσκολία εντοπίζεται στην αποκωδικοποίηση, η παρέμβαση εστιάζει στη φωνολογική επίγνωση, τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και την αυτοματοποίηση της ανάγνωσης λέξεων·
- όταν η δυσκολία αφορά κυρίως στην κατανόηση προφορικού λόγου, η έμφαση δίνεται στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στη δομή των προτάσεων, στην κατανόηση προφορικού λόγου και στις στρατηγικές κατανόησης κειμένου.

Έρευνες σε διαφορετικές γλώσσες και ορθογραφικά συστήματα δείχνουν ότι οι δύο αυτοί παράγοντες εξηγούν μεγάλο μέρος της αναγνωστικής κατανόησης. Επιπλέον, με την αύξηση της ηλικίας και των σχολικών απαιτήσεων, η συμβολή της κατανόησης προφορικού λόγου καθίσταται ολοένα και πιο καθοριστική.

3.5.3. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Έμφαση στη δυσλεξία

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)

Οι **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)** αποτελούν νευροαναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν την απόκτηση και τη χρήση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Δεν σχετίζονται με τη γενική νοημοσύνη, τη σχολική φοίτηση ή τα κίνητρα του παιδιού και εμφανίζονται παρά την επαρκή εκπαιδευτική ευκαιρία.

Τι είναι η δυσλεξία

Η **δυσλεξία** είναι η πιο συχνή μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας και εντάσσεται στις ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τα διεθνή διαγνωστικά συστήματα (DSM-5, ICD-11), χαρακτηρίζεται από **επίμονες δυσκολίες στην ακριβή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων**, στη φωνολογική επεξεργασία και στην ορθογραφία, οι οποίες δεν εξηγούνται από αισθητηριακά ελλείμματα, χαμηλή νοημοσύνη ή ανεπαρκή διδασκαλία.

Η δυσλεξία έχει **νευροβιολογική βάση** και συνδέεται κυρίως με δυσκολίες στην επεξεργασία του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας.

Κύρια χαρακτηριστικά δυσλεξίας

Παιδιά με δυσλεξία ενδέχεται να εμφανίζουν:

- δυσκολία στην ακριβή και/ή ευχερή ανάγνωση λέξεων,
- αργό ρυθμό ανάγνωσης και αυξημένη προσπάθεια,
- δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση (π.χ. ανάλυση και σύνθεση φωνημάτων),
- δυσκολία στην αυτόματη αναγνώριση λέξεων,
- φτωχή ορθογραφία και συχνά ορθογραφικά λάθη,
- δυσκολίες στην ανάγνωση ψευδολέξεων,
- συχνά δευτερογενείς δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, ως αποτέλεσμα της κοπιώδους αποκωδικοποίησης.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η δυσλεξία δεν σχετίζεται με έλλειψη προσπάθειας και δεν αποτελεί αποτέλεσμα κακής διδασκαλίας.

3.5.4. Η πρόκληση της διάκρισης της δυσλεξίας από τη γλωσσική διαφορά

Η διάκριση ανάμεσα στη δυσλεξία και στη γλωσσική διαφορά αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στην αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών σε δίγλωσσα παιδιά. Η λανθασμένη διάγνωση μπορεί να οδηγήσει είτε σε υπερδιάγνωση είτε σε υποδιάγνωση, στερώντας από το παιδί την κατάλληλη υποστήριξη.

Βασικές διαφορές που πρέπει να γνωρίζουν οι επαγγελματίες:

- Η γλωσσική διαφορά παρουσιάζεται μόνο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, όχι στη γλώσσα κληρονομιάς.
- Η δυσλεξία εκδηλώνεται σε όλες τις γλώσσες που γνωρίζει το παιδί, ανεξάρτητα από το επίπεδο έκθεσης.
- Το οικογενειακό ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί σημαντικό δείκτη.
- Ο ρυθμός προόδου στη γλώσσα του σχολείου είναι επίσης ενδεικτικός: τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες βελτιώνονται σταθερά με στοχευμένη διδασκαλία.

Παράδειγμα

Η Αϊσέ, 10 ετών, μεγαλώνει σε οικογένεια όπου η κύρια γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι είναι τα τουρκικά, ενώ στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιεί τα ελληνικά. Η συστηματική της έκθεση στα ελληνικά ξεκίνησε σε ηλικία περίπου 5,5 ετών. Κατά τις δραστηριότητες ανάγνωσης στην τάξη, παρουσιάζει επίμονες δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, με συχνές παραλείψεις συλλαβών και συγχύσεις ή αναστροφές γραμμάτων. Αρχικά, η εκπαιδευτικός εκφράζει την ανησυχία ότι οι δυσκολίες αυτές ενδέχεται να σχετίζονται με δυσλεξία.

Η λεπτομερέστερη αξιολόγηση, ωστόσο, προσφέρει μια πιο σαφή εικόνα. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι:

- στην τουρκική γλώσσα εμφανίζει επίσης δυσκολίες στην ανάγνωση, με παρόμοια λάθη αποκωδικοποίησης και αναστροφές γραμμάτων,
- η φωνολογική επίγνωση είναι αδύναμη και στις δύο γλώσσες,
- ο ρυθμός προόδου παραμένει αργός, ακόμη και όταν εφαρμόζεται συστηματική και εντατική εκπαιδευτική παρέμβαση,
- υπάρχει οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας.

Συμπέρασμα: οι δυσκολίες της Αϊσέ δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στη διγλωσσία ή στην περιορισμένη έκθεση στη γλώσσα του σχολείου. Η παρουσία παρόμοιων δυσκολιών και στις δύο γλώσσες, η επίμονη αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία και το οικογενειακό ιστορικό συνιστούν ενδείξεις που είναι συμβατές με δυσλεξία και υπογραμμίζουν την ανάγκη για εξειδικευμένη αξιολόγηση και στοχευμένη υποστήριξη.



3.5.5. Διδακτικές στρατηγικές υποστήριξης δίγλωσσων παιδιών

Παρακάτω παρουσιάζονται στρατηγικές που έχουν τεκμηριωμένα θετική επίδραση στην ανάπτυξη του γραμματισμού και στη διάκριση δυσκολιών.

Στρατηγικές για ανάπτυξη Φωνολογικής Επίγνωσης

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ισχυρό προγνωστικό δείκτη αναγνωστικής επιτυχίας. Για δίγλωσσα παιδιά:

- Χρησιμοποιήστε πολλαπλές γλώσσες ως πηγή ήχων (π.χ., σύγκριση φωνημάτων).
- Ενσωματώστε παιχνίδια συλλαβισμού, ομοιοκαταληξίας και εντοπισμού αρχικού και τελικού ήχου.
- Αξιοποιήστε εικόνες, χειρονομίες και κιναισθητικές δραστηριότητες.

Παράδειγμα:

Ζητήστε από τα παιδιά να ομαδοποιήσουν λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο φώνημα, ακόμη κι αν οι λέξεις προέρχονται από διαφορετικές γλώσσες. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η διαγλωσσική μεταφορά.

Στρατηγικές για ανάπτυξη Φωνολογικής Επίγνωσης

Η ανάπτυξη επαρκούς λεξιλογίου στη γλώσσα του σχολείου αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία των δίγλωσσων παιδιών, καθώς συνδέεται άμεσα με την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου. Συχνά, οι διαφοροποιήσεις στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών/ριών σχετίζονται περισσότερο με το εύρος και το βάθος του λεξιλογίου παρά με τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης.

Για την αποτελεσματική ενίσχυση του λεξιλογίου, προτείνονται οι ακόλουθες διδακτικές πρακτικές:

- **Προδιδασκαλία λέξεων-κλειδιών πριν από την ανάγνωση ή την επεξεργασία ενός κειμένου**, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν πρόσβαση στο βασικό εννοιολογικό περιεχόμενο.
- **Χρήση οπτικών και πολυτροπικών αναπαραστάσεων**, όπως εικόνες, αντικείμενα, χειρονομίες και κινήσεις, οι οποίες υποστηρίζουν τη σύνδεση της λέξης με το νόημά της.

Στρατηγικές για ανάπτυξη Φωνολογικής Επίγνωσης (συνέχεια)

- **Παρουσίαση των λέξεων σε πολλαπλά συμφραζόμενα, πέρα από απλούς ορισμούς,** ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοούν τη λειτουργική τους χρήση μέσα σε διαφορετικές φράσεις και καταστάσεις.
- **Αξιοποίηση της γλώσσας του σπιτιού,** με αναζήτηση ισοδύναμων ή συναφών λέξεων, ώστε να ενισχύεται η εννοιολογική σύνδεση και να υποστηρίζεται η μεταφορά γνώσης μεταξύ των γλωσσών.

Οι στρατηγικές αυτές συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση και στη μακροπρόθεσμη κατάκτηση του λεξιλογίου, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την ακαδημαϊκή πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών/ριών.

Στρατηγικές για την ανάπτυξη κατανόησης κειμένου

Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές περιλαμβάνουν:

- **Υποστήριξη της κατανόησης μέσω προ-αναγνωστικών συζητήσεων,** με ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης και αποσαφήνιση βασικών εννοιών του κειμένου.
- **Συστηματική διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης,** όπως η πρόβλεψη, η σύνοψη και η διατύπωση ερωτήσεων, αρχικά με καθοδήγηση και σταδιακά με μεγαλύτερη αυτονομία των μαθητών/ριών.
- **Χρήση οπτικών οργανωτών,** όπως νοητικοί χάρτες, πίνακες και διαγράμματα, για την οργάνωση πληροφοριών και τη στήριξη της κατανόησης της δομής του κειμένου.
- **Ενθάρρυνση της αφήγησης ιστοριών και στις δύο γλώσσες,** ώστε να ενισχύεται η κατανόηση του περιεχομένου και η μεταφορά εννοιών μεταξύ των γλωσσών.

Οι πρακτικές αυτές βοηθούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να επεξεργάζονται ενεργά το κείμενο και να αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση του νοήματος.



Στρατηγικές υποστήριξης για παιδιά με πιθανή δυσλεξία

Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ή με ενδείξεις δυσλεξίας χρειάζονται **στοχευμένη, συστηματική και δομημένη υποστήριξη**, η οποία βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες παιδαγωγικές πρακτικές και προσαρμόζεται στις ατομικές τους ανάγκες.

Ενδεικτικές στρατηγικές περιλαμβάνουν:

- **Ρητή και επαναλαμβανόμενη διδασκαλία φωνολογικών και γραφοφωνημικών κανόνων**, με έμφαση στην ακρίβεια και την αυτοματοποίηση.
- **Χρήση πολυ-αισθητηριακών προσεγγίσεων** (οπτική, ακουστική, κιναισθητική), ώστε να ενεργοποιούνται πολλαπλά κανάλια μάθησης και να ενισχύεται η μνήμη.
- **Ενίσχυση της αυτόματης αναγνώρισης λέξεων υψηλής συχνότητας**, για τη μείωση του γνωστικού φορτίου κατά την ανάγνωση.
- **Παροχή επιπλέον χρόνου και ευέλικτων μορφών αξιολόγησης**, ώστε να αξιολογούνται οι γνώσεις και όχι η ταχύτητα ανάγνωσης.
- **Διατήρηση και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας (Γ1)** ως υποστηρικτικού εργαλείου για την κατανόηση εννοιών, την οργάνωση της σκέψης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού.

Η εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών συμβάλλει στη μείωση των μαθησιακών εμποδίων και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

3.6. Διαδικασία ανίχνευσης δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες

3.6.1. Ανιχνευτική αξιολόγηση και διαγνωστική αξιολόγηση

Η διαδικασία της ανίχνευσης αποτελεί μια σύντομη και τυποποιημένη διαδικασία, σχεδιασμένη για τον γρήγορο εντοπισμό ατόμων που ενδέχεται να διατρέχουν κίνδυνο εμφάνισης επικοινωνιακής διαταραχής και χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ανίχνευση δεν έχει διαγνωστικό χαρακτήρα. Ο ρόλος της περιορίζεται στην κατάταξη των ατόμων σε δύο κατηγορίες: εκείνα που πιθανότατα ακολουθούν τυπική ανάπτυξη και εκείνα που παρουσιάζουν υψηλό κίνδυνο για κάποια διαταραχή. Στην περίπτωση των γλωσσικών δυσκολιών, η ανίχνευση μπορεί να πραγματοποιηθεί από διάφορους επαγγελματίες και άτομα του περιβάλλοντος του παιδιού, όπως γονείς, εκπαιδευτικούς και παιδιάτρους.



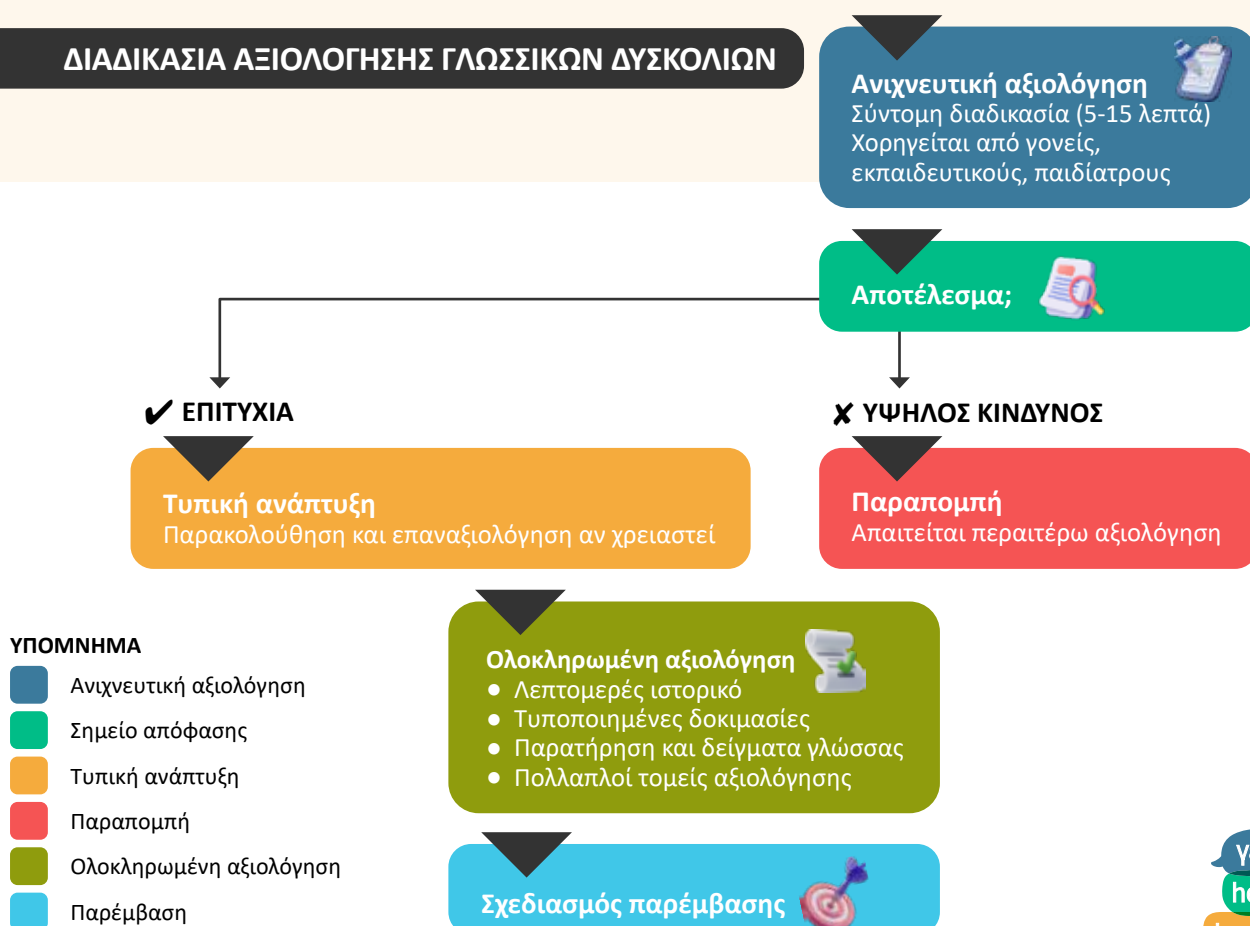
Τα βασικά χαρακτηριστικά της ανίχνευσης περιλαμβάνουν τη σύντομη διάρκεια χορήγησης (συνήθως 5–15 λεπτά), τη δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής σε μεγάλες ομάδες και τη χρήση προσέγγισης επιτυχίας/αποτυχίας ή βαθμολογίας αποκοπής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην υψηλή ευαισθησία του εργαλείου, δηλαδή στον εντοπισμό όλων των πιθανών περιπτώσεων, ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται κάποια ψευδώς θετικά αποτελέσματα.

Από την άλλη, η ολοκληρωμένη ή πλήρης διαγνωστική αξιολόγηση ακολουθεί όταν ο ανιχνευτικός έλεγχος υποδεικνύει την ύπαρξη πιθανού προβλήματος. Πρόκειται για μια σε βάθος διαδικασία που διεξάγεται από εξειδικευμένους/ες επαγγελματίες, όπως λογοθεραπευτές/λογοθεραπεύτριες ή σχολικούς/ές ψυχολόγους, με στόχο τον προσδιορισμό της ύπαρξης διαταραχής, της φύσης και της σοβαρότητάς της, καθώς και της κατάλληλης παρέμβασης που απαιτείται.

Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση περιλαμβάνει συνήθως τη λήψη λεπτομερούς ιστορικού της περίπτωσης και συνέντευξη με τους γονείς ή φροντιστές/φροντίστριες, τη χορήγηση τυποποιημένων δοκιμασιών με αναφορά σε πρότυπα, καθώς και άτυπες μετρήσεις όπως δείγματα γλώσσας, παρατήρηση και αξιολόγηση μέσω παιχνιδιού. Επιπλέον, διενεργείται αξιολόγηση σε πολλαπλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένων της άρθρωσης, της γλωσσικής έκφρασης και κατανόησης, της ροής της ομιλίας και της φωνής, ενώ πραγματοποιείται και ανάλυση της λειτουργικής επικοινωνίας σε πραγματικές συνθήκες.

Ο απώτερος στόχος της ολοκληρωμένης αξιολόγησης είναι η δημιουργία ενός πλήρους προφίλ που αποτυπώνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του ατόμου, ώστε να καθοδηγηθεί αποτελεσματικά ο σχεδιασμός της θεραπευτικής παρέμβασης.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ



3.6.2. Η σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης γλωσσικών δυσκολιών

Η έγκαιρη ανίχνευση γλωσσικών δυσκολιών αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα της αποτελεσματικής παρέμβασης. Όταν τα πρώιμα γλωσσικά ελλείμματα παραμένουν χωρίς κατάλληλη αντιμετώπιση, ενδέχεται να οδηγήσουν σε μακροχρόνιες δυσκολίες που επηρεάζουν πολλαπλούς τομείς της ζωής του παιδιού: την επικοινωνία, τον γραμματισμό, τη σχολική επίδοση και την κοινωνική ένταξη. Η έγκαιρη ανίχνευση επιτρέπει την εφαρμογή παρεμβάσεων που μπορούν να μετριάσουν ή ακόμη και να αποτρέψουν εντελώς αυτές τις συνέπειες, ιδιαίτερα όταν συμβαίνουν πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο.

Η πρόσβαση σε αποτελεσματική πρώιμη παρέμβαση εξαρτάται άμεσα από την έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η πρώιμη παρέμβαση είναι σημαντικά πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με την καθυστερημένη, καθώς μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών με γλωσσική διαταραχή. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να λαμβάνονται υπόψη οι εξωγενείς και περιβαλλοντικοί παράγοντες κατά την αξιολόγηση, καθώς χωρίς αυτή τη συνεκτίμηση, τα δίγλωσσα παιδιά κινδυνεύουν να αξιολογηθούν λανθασμένα.

Η έγκαιρη ανίχνευση διαδραματίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη μείωση των ανισοτήτων στην υγεία και την εκπαίδευση. Τα δίγλωσσα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, συχνά παραπέμπονται σε ειδικές υπηρεσίες καθυστερημένα και με πιο σύνθετες δυσκολίες. Ένας αντικειμενικός και έγκυρος έλεγχος και στις δύο γλώσσες του παιδιού διασφαλίζει δίκαιη και έγκαιρη υποστήριξη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το γλωσσικό ή κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Τέλος, η ανίχνευση γλωσσικών δυσκολιών μπορεί να λειτουργήσει ως δείκτης για ευρύτερες αναπτυξιακές ανησυχίες. Οι σοβαρές γλωσσικές δυσκολίες που εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία μπορεί να αποτελούν πρώιμους δείκτες άλλων νευροαναπτυξιακών διαταραχών, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) ή η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η έγκαιρη αναγνώριση αυτών των σημαδιών συμβάλλει στον ολοκληρωμένο σχεδιασμό φροντίδας και υποστήριξης του παιδιού.

3.6.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση γλωσσικών διαταραχών σε δίγλωσσα παιδιά

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην έγκαιρη αναγνώριση παιδιών με γλωσσικές ή/και άλλες δυσκολίες. Η καθημερινή τους επαφή με τους/τις μαθητές/μαθήτριες και η δυνατότητα παρατήρησής τους σε ποικίλα πλαίσια - κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στο διάλειμμα και σε ομαδικές δραστηριότητες - τους/τις καθιστά συνήθως τους πρώτους/τις πρώτες που εντοπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα, την επικοινωνία και τη συμμετοχή.

Τα βήματα της αποτελεσματικής συνεργασίας περιλαμβάνουν την καταγραφή παρατηρήσεων και δειγμάτων εργασίας του μαθητή/της μαθήτριας, την επικοινωνία με τους γονείς ή κηδεμόνες με σαφή και κατανοητή γλώσσα, την επίσημη παραπομπή στον λογοθεραπευτή/στη λογοθεραπεύτρια ή τη σχολική ομάδα υποστήριξης, και τέλος την παρακολούθηση της προόδου με τακτική ανατροφοδότηση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων.



Παρατήρηση και αρχικός έλεγχος

Η πρώτη σημαντική ευθύνη των εκπαιδευτικών αφορά στην παρατήρηση και στον αρχικό ανιχνευτικό έλεγχο των μαθητών/ριών. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιούν ανεπίσημες παρατηρήσεις, καταλόγους ελέγχου (checklists) και, όπου είναι διαθέσιμα, σύντομα τυποποιημένα εργαλεία, προκειμένου να επισημάνουν μαθητές/μαθήτριες που βρίσκονται «σε υψηλό κίνδυνο». Τα ενδεικτικά σημεία στα οποία οφείλουν να εστιάζουν περιλαμβάνουν το περιορισμένο λεξιλόγιο και τη δυσκολία κατανόησης οδηγιών, τη δυσκολία στη διατύπωση προτάσεων και αφηγημάτων, τα προβλήματα στην επίλυση γλωσσικών εργασιών, όπως η κατανόηση κειμένου, καθώς και τη μειωμένη συμμετοχή ή την αποφυγή λεκτικών δραστηριοτήτων.

Παραπομπή και συνεργασία

Η δεύτερη βασική ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι η παραπομπή και η συνεργασία με ειδικούς. Όταν υπάρχουν ανησυχίες, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη διαδικασία παραπομπής σε επαγγελματίες όπως λογοθεραπευτές/λογοθεραπεύτριες λειτουργώντας ως «γέφυρα» ανάμεσα στην οικογένεια και στις υπηρεσίες υποστήριξης. Η αποτελεσματική ανίχνευση ενισχύεται από τη συνεχή επικοινωνία και τη συνεργατική δουλειά μεταξύ εκπαιδευτικών και λογοθεραπευτών/ριών, η οποία περιλαμβάνει τη συνδιαμόρφωση στόχων και την ανταλλαγή παρατηρήσεων και δεδομένων, ώστε η υποστήριξη να είναι ακριβής και έγκαιρη.

3.6.4. Τρόποι ανίχνευσης γλωσσικών διαταραχών σε δίγλωσσα παιδιά

Η πιο αξιόπιστη προσέγγιση για τον ανιχνευτικό έλεγχο δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές δεν στηρίζεται σε ένα μεμονωμένο τεστ, αλλά σε μια σειρά συμπληρωματικών εργαλείων που συνδυάζουν ποικίλες εργασίες — όπως επανάληψη προτάσεων και ψευδολέξεων, σύντομες εργασίες κατανόησης και ερωτηματολόγια για τους γονείς — ιδανικά και στις δύο γλώσσες του παιδιού.

Άμεσες γλωσσικές εργασίες

Όσον αφορά στις άμεσες γλωσσικές εργασίες, η επανάληψη προτάσεων και η επανάληψη ψευδολέξεων αναδεικνύονται ως τα πιο ακριβή μεμονωμένα εργαλεία για την αναγνώριση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής σε δίγλωσσους πληθυσμούς, με ικανοποιητική έως εξαιρετική διαγνωστική ακρίβεια σε διάφορα ζεύγη γλωσσών. Είναι ένα πρωτόκολλο τεσσάρων μετρήσεων που περιλαμβάνει επανάληψη προτάσεων, επανάληψη μη λέξεων, σημασιολογική και μορφο-συντακτική κατανόηση, καθώς και ερωτηματολόγιο για τους γονείς. Σημειώνεται ότι έχει επιδείξει ακρίβεια περίπου 90% σε δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 5–9 ετών.



Δυναμική αξιολόγηση

Η δυναμική αξιολόγηση, ιδιαίτερα μέσω αφηγηματικών εργασιών, αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύτιμη μέθοδο που αποδίδει υψηλή ευαισθησία και ειδικότητα, με ορισμένες μορφές της να φτάνουν σε εξαιρετικά υψηλά ποσοστά ακρίβειας. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους, η δυναμική αξιολόγηση δεν περιορίζεται στο τι γνωρίζει το παιδί, αλλά εξετάζει πώς ανταποκρίνεται στη διδασκαλία και την υποστήριξη κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, ακολουθώντας το μοντέλο «Δοκιμασία – Διδασκαλία – Επαναδοκιμασία» (Test-Teach-Retest). Τα πλεονεκτήματα της δυναμικής αξιολόγησης είναι σημαντικά: διακρίνει αποτελεσματικά τα παιδιά με πραγματική γλωσσική διαταραχή από εκείνα που απλώς χρειάζονται περισσότερες ευκαιρίες έκθεσης και μάθησης, μειώνει τον κίνδυνο μεροληψίας που συνδέεται με μεμονωμένα εργαλεία, και παρέχει πολύτιμα δεδομένα για την πρόγνωση της ανταπόκρισης του παιδιού στην παρέμβαση.

Ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών

Εξίσου σημαντική είναι η αναφορά γονέων και εκπαιδευτικών μέσω δομημένων ερωτηματολογίων (π.χ., Q-Bex <https://www.q-bex.org/>). Τα εργαλεία αυτά αποτελούν εξαιρετικά χρήσιμο μέσο για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών, καθώς η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είχαν αναγνωρίσει ως «σε κίνδυνο» ήταν ακριβώς εκείνα που τελικά ταξινομήθηκαν ως έχοντα Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Ιδιαίτερα οι ανησυχίες των γονέων για την κυρίαρχη γλώσσα του παιδιού αποτελούν έναν πολύ αξιόπιστο δείκτη πιθανής γλωσσικής διαταραχής.

Οι απαντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σε πέντε βασικές ερωτήσεις μπορούν να προσφέρουν σημαντικά προκαταρκτικά δεδομένα: εάν υπάρχει ανησυχία για τον τρόπο που εκφράζεται το παιδί, πώς αξιολογούν την ικανότητα κατανόησης του παιδιού σε σύγκριση με συνομηλίκους, πόσο επαρκώς εκφράζει τις σκέψεις του, εάν υπάρχει οικογενειακό ιστορικό δυσκολιών λόγου, γλώσσας ή μάθησης, και ποιες γλώσσες ακούει και χρησιμοποιεί το παιδί σε μια τυπική ημέρα.

Γλώσσα ελέγχου

Τέλος, η γλώσσα στην οποία διενεργείται ο έλεγχος έχει καθοριστική σημασία. Η αξιολόγηση και στις δύο γλώσσες παρέχει σαφώς καλύτερη ευαισθησία και ειδικότητα σε σύγκριση με τον έλεγχο σε μία μόνο γλώσσα. Όταν ο έλεγχος σε όλες τις ομιλούμενες γλώσσες δεν είναι εφικτός, ο συνδυασμός επανάληψης προτάσεων και μη λέξεων σε μία γλώσσα σε συνδυασμό με ερωτηματολόγιο γονέων μπορεί να προσφέρει ικανοποιητική ταξινόμηση των δίγλωσσων παιδιών.

3.6.5. Σημαντικοί παράγοντες για την ανίχνευση

Πέρα από τα εργαλεία και τις μεθόδους ανίχνευσης, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης δίγλωσσων παιδιών, καθώς επηρεάζουν σημαντικά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.



Ηλικία έκθεσης	Ποσότητα και ποιότητα γλωσσικής έκθεσης	Κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον
Η ηλικία κατά την οποία το παιδί εκτίθεται σε κάθε γλώσσα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη γλωσσική του ανάπτυξη. Η πρώιμη και διαρκής έκθεση σε κάθε γλώσσα σχετίζεται με υψηλότερη γλωσσική επίδοση, καθώς το παιδί έχει περισσότερο χρόνο να αναπτύξει τις γλωσσικές του δεξιότητες και να εδραιώσει τα γλωσσικά του συστήματα.	Η ποσότητα και τα πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα σε κάθε γλώσσα επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας του παιδιού. Η έρευνα δείχνει ότι παιδιά με τουλάχιστον 60% έκθεση σε μία γλώσσα συνήθως παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις με τους/τις μονόγλωσσους/ές τους. Ωστόσο, ακόμη και μικρότερη έκθεση μπορεί να οδηγήσει σε επαρκείς γλωσσικές δεξιότητες, εφόσον η γλωσσική εισροή είναι ποιοτική — δηλαδή περιλαμβάνει πλούσιες αλληλεπιδράσεις, ποικιλία λεξιλογίου και σύνθετες γλωσσικές δομές. Επιπλέον, η καθημερινή χρήση και των δύο γλωσσών ενισχύει τη συνολική γλωσσική επίδοση του παιδιού.	Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει το παιδί διαμορφώνει σημαντικά την πορεία της γλωσσικής του ανάπτυξης. Παράγοντες όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, η χρήση της γλώσσας στην κοινότητα και η πολιτισμική ταυτότητα επηρεάζουν τόσο τις ευκαιρίες γλωσσικής έκθεσης όσο και τα κίνητρα του παιδιού για τη χρήση κάθε γλώσσας. Κατά συνέπεια, αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, ώστε να αποφεύγεται η εσφαλμένη ερμηνεία των γλωσσικών επιδόσεων ως ενδείξεις διαταραχής, όταν στην πραγματικότητα αντανακλούν διαφορές στην έκθεση και στο περιβάλλον.

3.6.6. Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας

Η αποτελεσματική ανίχνευση και διαχείριση δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές απαιτεί τη συνεργασία μιας διεπιστημονικής ομάδας, στην οποία κάθε μέλος συνεισφέρει με την εξειδίκευσή του για την ολοκληρωμένη υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειάς του.

Λογοθεραπευτής/Λογοθεραπεύτρια

Ο **λογοθεραπευτής/Η λογοθεραπεύτρια** αποτελεί συνήθως τον/τη βασικό/ή επαγγελματία στην ομάδα, έχοντας την κύρια ευθύνη για την αξιολόγηση και την παρέμβαση σε δίγλωσσα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Διεξάγει τόσο τυποποιημένες όσο και άτυπες αξιολογήσεις, που συμπεριλαμβάνουν τη συλλογή και ανάλυση γλωσσικών δειγμάτων, τη δυναμική αξιολόγηση και τη



διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους γονείς, ενώ σχεδιάζει τη θεραπεία σε μία ή και στις δύο γλώσσες του παιδιού. Σύμφωνα με τους επαγγελματικούς κανόνες, ο λογοθεραπευτής/η λογοθεραπεύτρια αναμένεται να παρέχει υπηρεσίες χωρίς διακρίσεις από πολιτισμική και γλωσσική άποψη.

Εκπαιδευτικοί

Οι **εκπαιδευτικοί** και το σχολικό προσωπικό διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ομάδα, καθώς είναι συχνά οι πρώτοι που εκφράζουν ανησυχίες για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Παρακολουθούν τη γλωσσική και ακαδημαϊκή πρόοδο στην τάξη και εφαρμόζουν υποστηρικτικά μέτρα βάσει του προγράμματος σπουδών, λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ της κλινικής παρέμβασης και της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Διερμηνείς

Οι **διερμηνείς** και οι δίγλωσσοι/ες βοηθοί ή εκπαιδευτικοί αποτελούν ανεκτίμητα μέλη της ομάδας, ιδιαίτερα όταν ο λογοθεραπευτής/η λογοθεραπεύτρια και ο/η εκπαιδευτικός δεν μιλούν τη γλώσσα του σπιτιού του παιδιού. Βοηθούν στην αξιολόγηση της μητρικής γλώσσας του παιδιού, υποστηρίζουν τη βαθμολόγηση εργασιών στη γλώσσα καταγωγής και μεσολαβούν στην επικοινωνία με τις οικογένειες, διασφαλίζοντας ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες λαμβάνονται υπόψη.

Σχολικοί/ές ψυχολόγοι

Οι **σχολικοί/ές ψυχολόγοι** συμβάλλουν στην αξιολόγηση της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού και στον αποκλεισμό ευρύτερων αναπτυξιακών διαταραχών. Ο ρόλος τους είναι κρίσιμος για τη διαφορική διάγνωση, καθώς βοηθούν στη διάκριση μεταξύ γλωσσικής διαταραχής και άλλων αναπτυξιακών δυσκολιών που μπορεί να επηρεάζουν τη γλωσσική επίδοση.

Παιδιάτροι

Οι **παιδιάτροι** και οι επισκέπτες υγείας έχουν σημαντικό ρόλο στον πρώιμο εντοπισμό παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο για γλωσσικές διαταραχές. Μέσω των τακτικών ιατρικών επισκέψεων και του ελέγχου ανάπτυξης, μπορούν να παραπέμπουν έγκαιρα τα παιδιά σε υπηρεσίες λογοθεραπείας για περαιτέρω αξιολόγηση.

Γονείς/κηδεμόνες

Οι **γονείς/κηδεμόνες** και η ευρύτερη οικογένεια αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διεπιστημονικής ομάδας. Παρέχουν λεπτομερές ιστορικό ανάπτυξης και πληροφορίες για τη δίγλωσση ανατροφή του παιδιού μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν την παρέμβαση στο σπίτι. Η ενεργός συμμετοχή τους διασφαλίζει τη συνέχεια της θεραπείας και την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον.



4

εργαλεία ανίχνευσης γλωσσικών ή/και μαθησιακών δυσκολιών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται ενδεικτικά εργαλεία ανίχνευσης γλωσσικών ή/και μαθησιακών δυσκολιών, σχεδιασμένα ειδικά για χρήση σε δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά. Τα εργαλεία αυτά στοχεύουν στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής και διεπιστημονικής κρίσης, παρέχοντας δομημένες πληροφορίες για τις γλωσσικές, επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών, χωρίς να υποκαθιστούν την ολοκληρωμένη αξιολόγηση.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συστηματική παρατήρηση του παιδιού στο πλαίσιο της τάξης, στη συνεκτίμηση του γλωσσικού ιστορικού και στη διάκριση γλωσσικής διαφοράς από πραγματική δυσκολία.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το **Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Γλωσσικών ή/και Μαθησιακών Δυσκολιών σε δίγλωσσα και πολύγλωσσα πλαίσια** (Τάλλη Ι., Θεοδώρου Ε., Σταυρακάκη Σ., Μουτή Α., Παπαστεφάνου Θ., Τουγιουντζή Β., & Commissaire E., 2025), το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος *MultiLLDs*.

Το εργαλείο διατίθεται σε δύο διακριτές εκδοχές, προσαρμοσμένες στην ηλικία του παιδιού (4–6 ετών και 6–9 ετών), προκειμένου να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες κάθε ηλικιακής ομάδας. Οι πλήρεις εκδοχές των δύο ερωτηματολογίων παρατίθενται στο **Παράρτημα Α**.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων προϋποθέτει ότι αυτά συμπληρώνονται από έναν/μία εκπαιδευτικό που γνωρίζει καλά το παιδί και βασίζεται στις συστηματικές του/της παρατηρήσεις μέσα στην τάξη. Σε περιπτώσεις όπου οι διαθέσιμες πληροφορίες δεν είναι επαρκείς, προβλέπεται η συλλογή συμπληρωματικών δεδομένων από γονείς/κηδεμόνες ή άλλους επαγγελματίες που γνωρίζουν το παιδί. Παράλληλα, τονίζεται ότι τα ερωτηματολόγια πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο αφού έχουν αποκλειστεί άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν τις δυσκολίες του παιδιού, όπως αισθητηριακές ή νευρολογικές διαταραχές, γενικευμένες αναπτυξιακές δυσκολίες, σοβαροί ψυχοκοινωνικοί παράγοντες ή περιορισμένη έκθεση στη γλώσσα της σχολικής διδασκαλίας.

Τέλος, επισημαίνεται η σημασία της σαφούς καταγραφής όλων των γλωσσών που γνωρίζει το παιδί, με σειρά κυριαρχίας και συχνότητας χρήσης (γλώσσα 1, γλώσσα 2 κ.ο.κ.), καθώς οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο πρέπει να ερμηνεύονται σε συνάρτηση με το γλωσσικό ρεπερτόριο και τις συνθήκες έκθεσης του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, τα εργαλεία ανίχνευσης λειτουργούν ως ένα πρώτο, τεκμηριωμένο βήμα προς πιο δίκαιες και παιδαγωγικά ορθές αποφάσεις για τα δίγλωσσα παιδιά.

5

μελέτες περίπτωσης

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται δύο ενδεικτικές μελέτες περίπτωσης, οι οποίες αποσκοπούν στην πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών εννοιών και των παιδαγωγικών αρχών που αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

Μέσα από πραγματικά παραδείγματα δίγλωσσων παιδιών, αναδεικνύεται η σημασία της κατανόησης του γλωσσικού και οικογενειακού πλαισίου, καθώς και η ανάγκη προσεκτικής ερμηνείας των γλωσσικών επιδόσεων, ώστε να αποφεύγονται λανθασμένες εκπαιδευτικές ή διαγνωστικές αποφάσεις.

Μελέτη
περίπτωσης 1
Προφίλ μαθητή

Ο Αμίρ Χ. είναι παιδί ηλικίας 5 ετών και 8 μηνών και φοιτά στην προδημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Η μητρική του γλώσσα (γλώσσα 1) είναι τα αραβικά, στα οποία εκτίθεται από τη γέννησή του, ενώ η γλώσσα του σχολείου (γλώσσα 2) είναι τα ελληνικά, με τα οποία ήρθε σε συστηματική επαφή από την ηλικία των 4 ετών, με την έναρξη της φοίτησής του σε ελληνόφωνο νηπιαγωγείο.

Ο Αμίρ ζει στη Λάρνακα με τους γονείς και τα δύο του αδέρφια, ηλικίας 7 και 2 ετών. Η οικογένεια κατάγεται από τον Λίβανο και στο σπίτι χρησιμοποιούνται αποκλειστικά τα αραβικά ως γλώσσα επικοινωνίας. Ο πατέρας εργάζεται στον οικοδομικό τομέα, ενώ η μητέρα είναι οικοκυρά με βασική εκπαίδευση. Η χρήση των ελληνικών στο οικογενειακό περιβάλλον είναι περιορισμένη και αφορά κυρίως σε σύντομες φράσεις που χρησιμοποιούνται περιστασιακά από το μεγαλύτερο παιδί, το οποίο φοιτά επίσης σε ελληνόφωνο σχολείο.

Η επαφή του Αμίρ με την ελληνική γλώσσα περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο σχολικό πλαίσιο. Παρότι η οικογένεια δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τη γλωσσική του ανάπτυξη, οι γονείς δεν διαθέτουν επαρκείς γλωσσικούς ή εκπαιδευτικούς πόρους για να τον υποστηρίξουν συστηματικά στα ελληνικά στο σπίτι. Αυτό το γλωσσικό και κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την κατανόηση της γλωσσικής του ανάπτυξης και των επιδόσεών του στο σχολείο.



Περιβάλλον	Χρησιμοποιούμενη γλώσσα	Ώρες/ Ημέρα	Παρατηρήσεις
Σπίτι	Αραβικά	~ 11 ώρες	Μόνο αραβικά, περιορισμένη λεκτική αλληλεπίδραση
Σχολείο	Ελληνικά	~ 6 ώρες	Δυσκολεύεται στην κατανόηση οδηγιών
Φίλοι εκτός σχολείου	Αραβικά	~ 2 ώρες	Παίζει με παιδιά αραβικής καταγωγής
Τηλεόραση/YouTube	Μικτή (Αραβικά/ Ελληνικά)	~ 1 ώρες	Ελάχιστη ενεργή συμμετοχή

Παρατηρήσεις από εκπαιδευτικό

Ο Αμίρ είναι ήσυχος και συνεσταλμένος στο σχολείο. Συχνά χρειάζεται επαναλαμβανόμενες οδηγίες για να ολοκληρώσει δραστηριότητες, ακόμα και μη λεκτικές. Παρατηρείται γενική καθυστέρηση στην κατανόηση και παραγωγή λόγου τόσο στα ελληνικά όσο και στα αραβικά (σύμφωνα με πληροφορίες της μητέρας).

Κατανόηση προφορικού λόγου: Δυσκολεύεται να κατανοήσει σύνθετες ή και απλές προτάσεις, ακόμα κι όταν εκφωνούνται με αργό ρυθμό. Φαίνεται να βασίζεται σε οπτικά ερεθίσματα ή στη μίμηση των άλλων παιδιών για να καταλάβει τι πρέπει να κάνει.

Παραγωγή προφορικού λόγου: Στα ελληνικά χρησιμοποιεί μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις («νερό», «πάμε έξω», «μαέ» για «μαέσκα/μάσκα»). Η προφορά του είναι συχνά ασαφής και αντικαθιστά φωνήματα ή συλλαβές. Ακόμα και στα αραβικά, η μητέρα αναφέρει ότι ο λόγος του είναι «πιο παιδικός» από του μικρότερου αδελφού — π.χ. παραλείπει συμφωνικά συμπλέγματα και μιλά με πολύ απλές προτάσεις.

Φωνολογική ενημερότητα: Δεν μπορεί να αναγνωρίσει ρίμες ή να διαχωρίσει λέξεις σε συλλαβές.

Επικοινωνιακές δεξιότητες: Επιδεικνύει καλή κοινωνική πρόθεση (προσεγγίζει παιδιά στο παιχνίδι, χαμογελά, συμμετέχει μη λεκτικά), αλλά η λεκτική επικοινωνία είναι φτωχή. Συχνά χρησιμοποιεί χειρονομίες, δείξιμο ή ήχους για να ζητήσει κάτι.

Γνωστικές δεξιότητες: Η προσοχή του αποσπάται εύκολα και χρειάζεται συνεχή καθοδήγηση. Δυσκολεύεται να θυμηθεί ακολουθίες οδηγιών ή να επαναλάβει σύντομες φράσεις.

Ενδεικτική αποτίμηση (Κλίμακα 1-4)

Τομέας	Αραβικά (Γ1)	Ελληνικά (Γ2)	Σχόλια
Κατανόηση προφορικού λόγου	2	1	Περιορισμένη κατανόηση σε αμφότερες τις γλώσσες
Παραγωγή προφορικού λόγου	2	2	Φτωχό λεξιλόγιο, παραλείψεις φθόγγων, ατελείς προτάσεις
Φωνολογική ενημερότητα	1	1	Δεν αναγνωρίζει ρίμες ή αρχικούς ήχους
Επικοινωνιακές δεξιότητες	2	2	Καλή πρόθεση, φτωχή λεκτική έκφραση
Παραγωγή γραπτού λόγου	—	0 — 1	Δεν αναγνωρίζει τα γράμματα του ονόματός του
Γνωστικές δεξιότητες	2	2	Δυσκολίες μνήμης και προσοχής

Συμπεράσματα και συστάσεις

Ο Αμίρ παρουσιάζει ενδείξεις πιθανής γλωσσικής διαταραχής (DLD), καθώς οι δυσκολίες του εμφανίζονται και στις δύο γλώσσες (μητρική και σχολική). Η περιορισμένη λεκτική παραγωγή, οι φωνολογικές παραλείψεις και η δυσκολία κατανόησης απλών εντολών δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στη δίγλωσση έκθεση ή στη μικρή εμπειρία στα ελληνικά.

Προτείνεται:

- Λογοθεραπευτική αξιολόγηση σε συνεργασία με αραβόφωνο ή δίγλωσσο/η θεραπευτή/θεραπεύτρια,
- Συνεργασία σχολείου–οικογένειας για ενίσχυση της λεκτικής αλληλεπίδρασης στο σπίτι (ιστορίες, τραγούδια, παιχνίδια ρόλων),
- Ενίσχυση της κατανόησης μέσω οπτικών βοηθημάτων και επαναλαμβανόμενων οδηγιών στο σχολείο.



Μελέτη περίπτωσης 2 Προφίλ μαθήτριας

Η Μαρία Σ. είναι παιδί ηλικίας 6 ετών και φοιτά στην προδημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Η μητρική της γλώσσα (γλώσσα 1) είναι τα ρωσικά, στα οποία εκτίθεται από τη γέννησή της, ενώ η γλώσσα του σχολείου (γλώσσα 2) είναι τα ελληνικά. Η συστηματική της έκθεση στα ελληνικά ξεκίνησε στην ηλικία των 4 ετών, μετά τη μετακόμιση της οικογένειας στην Κύπρο και την εγγραφή της σε ελληνόφωνο νηπιαγωγείο.

Η Μαρία ζει με τους γονείς της και τον μικρότερο αδελφό της, ηλικίας 2 ετών. Και οι δύο γονείς είναι ρωσόφωνοι, με καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας. Στο οικογενειακό περιβάλλον χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά τα ρωσικά, με περιστασιακή ενσωμάτωση ελληνικών λέξεων και εκφράσεων που η Μαρία φέρνει από το σχολείο. Η μητέρα είναι απόφοιτη πανεπιστημίου με σπουδές στη φιλολογία, ενώ ο πατέρας έχει τεχνική εκπαίδευση. Και οι δύο γονείς ενθαρρύνουν ενεργά τη δίγλωσση ανάπτυξη της Μαρίας, αν και η καθημερινή επαφή της με τα ελληνικά εκτός σχολείου παραμένει περιορισμένη.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η Μαρία έχει αναπτύξει φιλίες κυρίως με Έλληνες και Κύπριους συμμαθητικούς, με τους οποίους επικοινωνεί στα ελληνικά. Επιπλέον, παρακολουθεί απογευματινά μαθήματα ζωγραφικής που διεξάγονται στα ελληνικά, γεγονός που ενισχύει την έκθεσή της στη γλώσσα του σχολείου σε μη ακαδημαϊκά, αλλά κοινωνικά και δημιουργικά πλαίσια. Το συγκεκριμένο γλωσσικό και κοινωνικό προφίλ παρέχει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δίγλωσσης ανάπτυξης με αυξανόμενη λειτουργική χρήση της γλώσσας του σχολείου.

Κατανομή γλωσσικής έκθεσης της Μαρίας ανά περιβάλλον

Περιβάλλον	Χρησιμοποιούμενη γλώσσα	Ώρες/ Ημέρα	Παρατηρήσεις
Σπίτι (μητέρα, πατέρα)	ρωσικά	~ 9 ώρες	Αποκλειστική χρήση ρωσικών· σποραδική εισαγωγή ελληνικών λέξεων
Σχολείο	ελληνικά	~ 6 ώρες	Πλήρως ελληνόφωνο εκπαιδευτικό περιβάλλον
Φίλοι εκτός σχολείου	ελληνικά	~ 2 ώρες	Παιχνίδι και κοινωνική αλληλεπίδραση με ελληνόφωνα παιδιά
Οικογενειακές επικοινωνίες (βιντεοκλήσεις με παππούδες)	ρωσικά	~ 1 ώρες	Ενίσχυση και διατήρηση λεξιλογίου στη γλώσσα 1

Παρατηρήσεις από εκπαιδευτικό

Η Μαρία έχει πολύ καλή κατανόηση προφορικού λόγου στα ελληνικά, ακολουθεί οδηγίες, συμμετέχει στις δραστηριότητες, αλλά κάποιες φορές δυσκολεύεται να κατανοήσει σύνθετες εκφωνήσεις (π.χ. δύο διαδοχικές εντολές ή αφηρημένες λέξεις).

Κατανόηση προφορικού λόγου: η Μαρία χρησιμοποιεί μικρές και απλές προτάσεις, συχνά με εναλλαγή ρωσικών-ελληνικών λέξεων (code-switching). Παρατηρείται ότι γνωρίζει τη σωστή ελληνική λέξη, αλλά μερικές φορές επιλέγει τη ρωσική, αν δεν είναι σίγουρη για την προφορά. Το λεξιλόγιό της στα ελληνικά είναι ελαφρώς περιορισμένο σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές της, αλλά παρουσιάζει σταθερή πρόοδο.

Η φωνολογική επίγνωση είναι μέτρια αναπτυγμένη: αναγνωρίζει ρίμες και αρχικούς ήχους στα ελληνικά, αλλά δυσκολεύεται στην κατάτμηση συλλαβών.

Επικοινωνιακές δεξιότητες: οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι πολύ καλές. Η Μαρία συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι, κατανοεί κοινωνικούς κανόνες και εκφράζει συναισθήματα με σαφήνεια.

Γνωστικές δεξιότητες: στις γνωστικές δεξιότητες (προσοχή, μνήμη) δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες δυσκολίες. Θυμάται οδηγίες και δείχνει ενδιαφέρον για δραστηριότητες που απαιτούν συγκέντρωση (π.χ. κατασκευές, ζωγραφική).

Ενδεικτική αποτίμηση (Κλίμακα 1-4)

Τομέας	Ρωσικά (Γ1)	Ελληνικά (Γ2)	Σχόλια
Κατανόηση προφορικού λόγου	4	3	Πλήρης κατανόηση στα ρωσικά· καλή κατανόηση στα ελληνικά
Παραγωγή προφορικού λόγου	4	2 – 3	Χρήση απλών προτάσεων στα ελληνικά· συχνή εναλλαγή γλωσσών
Φωνολογική ενημερότητα	3	2	Δυσκολία στη συλλαβική κατάτμηση στην ελληνική
Επικοινωνιακές δεξιότητες	4	3	Πολύ καλή κοινωνική ένταξη και λειτουργική αλληλεπίδραση
Παραγωγή γραπτού λόγου	—	2	Γραφή ονόματος με μικρά ορθογραφικά λάθη
Γνωστικές δεξιότητες	4	4	Καλή μνήμη, προσοχή και οργάνωση δραστηριοτήτων



Συμπεράσματα και συστάσεις

- Η Μαρία είναι ένα παιδί με τυπική γλωσσική ανάπτυξη στη μητρική της (ρωσικά) και ικανοποιητική πρόοδο στη δεύτερη γλώσσα (ελληνικά), δεδομένου του χρόνου έκθεσης. Οι μικρές δυσκολίες που παρατηρούνται στην παραγωγή λόγου και στη φωνολογική επίγνωση είναι αναμενόμενες για δίγλωσσο παιδί και σχετίζονται με το στάδιο εκμάθησης της ελληνικής, όχι με γλωσσική διαταραχή.
- Συνιστάται συνέχιση δίγλωσσης ενίσχυσης στο σπίτι και τακτική λεκτική αλληλεπίδραση στα ελληνικά μέσα από παιχνίδι, αφήγηση και ανάγνωση ιστοριών.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων (γενικά)

- Όταν οι δυσκολίες αφορούν σε όλες τις γλώσσες του παιδιού, τότε υπάρχει ρίσκο για παρουσία γλωσσικής διαταραχής ή/και μαθησιακής δυσκολίας.

Για επιβεβαίωση ή απόρριψη του πιο πάνω απαιτείται πλήρης αξιολόγηση και στις δύο ή περισσότερες γλώσσες.

- Όταν οι δυσκολίες αφορούν μόνο στη γλώσσα της κοινότητας που χρησιμοποιεί το παιδί και όχι στη γλώσσα του σχολείου, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα αυτό να αφορά σε Γλωσσική Διαφορά και πρέπει να ελεγχθούν οι παράγοντες που συνδέονται με την εκμάθηση των γλωσσών.



στρατηγικές υποστήριξης δίγλωσσων μαθητών/ριών στην τάξη

Η υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών/ριών στην τάξη συνδέεται στενά με τη συστηματική κατανόηση του γλωσσικού τους προφίλ, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη στοχευμένη αξιοποίηση της γλώσσας του σπιτιού, την παιδαγωγικά τεκμηριωμένη χρήση της τεχνολογίας και την ουσιαστική συνεργασία σχολείου–οικογένειας.

6.1. Το γλωσσικό προφίλ μαθητή/μαθήτριας

Κάθε δίγλωσσο παιδί φέρει ένα δυναμικό γλωσσικό ρεπερτόριο που δεν κατανέμεται ισότιμα σε όλες τις γλώσσες και σε όλους τους τομείς (προφορικός λόγος, κατανόηση, γραφή, λεξιλόγιο). Η χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ δεν είναι μια τυπική διαδικασία συμπλήρωσης εντύπου, αλλά μια συνεχής διερεύνηση που συνδυάζει πληροφορίες από το παιδί, την οικογένεια και το σχολικό ιστορικό.

Βασικά στοιχεία του προφίλ περιλαμβάνουν:

- Γλώσσες/ποικιλίες που χρησιμοποιεί το παιδί (π.χ. κυπριακή ελληνική στο σπίτι, κοινή νέα ελληνική στο σχολείο) και σε ποια πλαίσια (οικογένεια, συνομήλικοι, ψηφιακά μέσα).
- Επίπεδο προφορικής επάρκειας και κατανόησης στη γλώσσα του σπιτιού και στη γλώσσα του σχολείου, με έμφαση σε ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές που απαιτεί το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Εμπειρίες γραμματισμού (π.χ. αν στο σπίτι διαβάζουν ιστορίες, αν γράφουν στη Γ1, αν υπάρχουν βιβλία ή ψηφιακό υλικό στη γλώσσα της οικογένειας).
- Σχολικό υπόβαθρο (διακοπές στη φοίτηση, αλλαγές χωρών/συστημάτων, γραφή με άλλο αλφάβητο κ.λπ.).
- Γλωσσικά και μαθησιακά δυνατά σημεία, ώστε το παιδί να προσεγγίζεται ως «φορέας πόρων» και όχι ως «έλλειμμα».

Η συστηματική καταγραφή αυτού του προφίλ βοηθά τον/την εκπαιδευτικό:

- να αποφύγει λανθασμένες ερμηνείες (π.χ. να μην αποδώσει φυσιολογικές εκδηλώσεις δεύτερης γλώσσας σε μαθησιακή δυσκολία),
- να σχεδιάσει στοχευμένη διαφοροποίηση (π.χ. ενίσχυση ακαδημαϊκού λεξιλογίου σε μαθητή/μαθήτρια με ισχυρή προφορική έκφραση αλλά ελλείψεις στον γραπτό λόγο της γλώσσας του σχολείου),
- να συνεργαστεί με άλλους επαγγελματίες (λογοθεραπευτές/ λογοθεραπεύτριες, σχολικούς/ές ψυχολόγους) για την καταγραφή σαφούς γλωσσικού ιστορικού.

6.2. Το γλωσσικό προφίλ μαθητή/μαθήτριας

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι διδακτικές στρατηγικές που υποστηρίζουν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες —όπως η παροχή κλιμακωτής βοήθειας (scaffolding), η οπτικοποίηση και η ρητή διδασκαλία λεξιλογίου— βελτιώνουν τη μαθησιακή επίδοση όλων των μαθητών/ριών, όταν εφαρμόζονται συστηματικά και μεθοδικά.

Οι παιδαγωγικές αυτές προσαρμογές δεν μειώνουν το γνωστικό επίπεδο ή τις προσδοκίες, αλλά καθιστούν το μαθησιακό περιεχόμενο γλωσσικά προσβάσιμο, διατηρώντας παράλληλα το εννοιολογικό βάθος και την ακαδημαϊκή πρόκληση.

Ενδεικτικές παιδαγωγικές προσαρμογές:

- **Χρήση οπτικών και πολυτροπικών μέσων**, όπως εικόνες, διαγράμματα, χάρτες εννοιών και χειραπτικά υλικά, για την υποστήριξη της κατανόησης αφηρημένων ή ακαδημαϊκών εννοιών.
- **Προ-διδασκαλία βασικού λεξιλογίου** πριν από την εισαγωγή νέων εννοιών περιεχομένου, με επαναλαμβανόμενη και ποικίλη έκθεση των λέξεων σε διαφορετικά συμφραζόμενα.
- **Ρητή μοντελοποίηση ακαδημαϊκών γλωσσικών δομών**, όπως η «γλώσσα της επιστήμης» ή της «ιστορίας», μέσα από δομημένα γλωσσικά πλαίσια φράσεων, παραδείγματα απαντήσεων και πρακτικές κοινής συγγραφής (shared writing).
- **Διάσπαση σύνθετων οδηγιών** σε σαφή, διαδοχικά και αριθμημένα βήματα, τα οποία συνοδεύονται από οπτικά βοηθήματα ή παραδείγματα.
- **Εναλλακτικές μορφές συμμετοχής**, όπως εργασία σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες και δομημένη συζήτηση πριν από την ολομέλεια, ώστε οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/μαθήτριες να έχουν επαρκή χρόνο επεξεργασίας της γλώσσας.

6.3. Χρήση της γλώσσας του σπιτιού στη μάθηση

- **Χρήση δομημένων πλαισίων λόγου** (π.χ. «Κατά τη γνώμη μου...», «Ένα παράδειγμα είναι...»), τα οποία λειτουργούν ως προσωρινές «σκαλωσιές» μέχρι την αυτοματοποίηση πιο σύνθετων γλωσσικών δομών.
- **Προφορικές «πρόβες»** πριν από γραπτές εργασίες, καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί αυξημένους γνωστικούς και γλωσσικούς πόρους.
- **Διαφοροποιημένες μορφές αξιολόγησης**, όπως έργα (projects), προφορικές παρουσιάσεις ή οπτικές αναπαραστάσεις, ιδίως στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου.
- **Παροχή επιπλέον χρόνου** και δυνατότητα χρήσης δίγλωσσων λεξικών ή γλωσσαρίων, ως μέτρο ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση και όχι ως «ευνοϊκή μεταχείριση».



6.4. Γλωσσικές προσαρμογές και αξιολόγηση

Η αξιοποίηση της γλώσσας του σπιτιού στο σχολικό περιβάλλον έχει τεκμηριωθεί ως σημαντικός προ-στατευτικός παράγοντας για τη γλωσσική, γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθη-τών/ριών.

Σύμφωνα με την Υπόθεση Διαπλεκόμενης Γνωστικής Ικανότητας του Cummins, οι δεξιότητες που ανα-πτύσσονται σε μία γλώσσα μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της άλλης. Επιπλέον, μετα-ανα-λύσεις δείχνουν ότι πρακτικές της διαγλωσσικότητας (translanguaging) και διαγλωσσικής μεταφοράς συνδέονται με βελτιωμένη κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου, θετικότερες στάσεις απέναντι στη γλώσσα του σχολείου και ενίσχυση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/ριών.

Πρακτικοί τρόποι αξιοποίησης της γλώσσας του σπιτιού στην τάξη:

- **Επιτρεπτή χρήση της γλώσσας του σπιτιού** σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες για διερεύνηση ιδεών, επίλυση προβλημάτων ή προετοιμασία παρουσιάσεων, πριν από τη μεταφορά του λόγου στη γλώσσα του σχολείου.
- **Ανάθεση εργασιών με διπλή γλωσσική φάση**, όπου οι μαθητές/μαθήτριες καταγράφουν αρχικά τις ιδέες τους στη γλώσσα του σπιτιού (π.χ. σε σημειώσεις ή εννοιολογικούς χάρτες) και στη συ-νέχεια τις αναδιατυπώνουν στη γλώσσα του σχολείου.
- **Χρήση δίγλωσσων γλωσσαρίων και εκπαιδευτικού υλικού**, όπως ιστορίες, σύντομα κείμενα ή ψηφιακά βιβλία, που γεφυρώνουν έννοιες μεταξύ των δύο γλωσσών.
- **Συνεργασία με τις οικογένειες** για δραστηριότητες κοινής ανάγνωσης στη γλώσσα του σπιτιού, με επακόλουθες δραστηριότητες στο σχολείο που ενισχύουν την αφήγηση και την κατανόηση στη γλώσσα του σχολείου.
- **Αναγνώριση των μαθητών/ριών ως “γλωσσικών εμπειρογνομόνων”**, ενθαρρύνοντάς τους/τις να εξηγούν λέξεις, να δημιουργούν δίγλωσσες ετικέτες στην τάξη ή να συμβάλλουν σε ομαδικές εργασίες που προάγουν την πολυγλωσσία.

Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο η γλωσσική ποικιλομορφία αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικός πόρος και όχι ως εμπόδιο στη μάθηση.

6.5. Τεχνολογία και υποστηρικτικά εργαλεία

Οι ψηφιακές τεχνολογίες προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα εργαλείων που μπορούν να λειτουργήσουν ως γλωσσικές «σκαλωσιές» για δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες, ιδιαίτερα όταν συνδυάζονται με σαφείς παιδαγωγικούς στόχους.

Έρευνες σε πολυγλωσσικές τάξεις δείχνουν ότι πολυτροπικά ψηφιακά περιβάλλοντα (εικόνα, ήχος, βίντεο, διαδραστικότητα) βελτιώνουν την κατανόηση και την εμπλοκή των μαθητών/ριών, ιδίως όταν παρέχουν δυνατότητα επανάληψης και αυτορρύθμισης.

Ενδεικτικά υποστηρικτικά εργαλεία:

- Εφαρμογές μετάφρασης με κριτική χρήση, για γρήγορη υποστήριξη λεξιλογίου, με παράλληλη διδασκαλία των ορίων και λαθών αυτών των εργαλείων.
- Πλατφόρμες λεξιλογίου με εικόνες και ήχο, που επιτρέπουν επαναλαμβανόμενη ακρόαση και εξάσκηση προφοράς.
- Λογισμικά ανάγνωσης με δυνατότητα «διάβασέ-μου» (read-aloud) και επισήμανση λέξεων, τα οποία βοηθούν την πρόσβαση σε κείμενα πάνω από το τρέχον επίπεδο αποκωδικοποίησης.
- Διαδραστικά φύλλα εργασίας (π.χ. online quizzes, drag-and-drop δραστηριότητες) που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση σε ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον.
- Εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (storytelling apps) που επιτρέπουν έκφραση σε πολλές γλώσσες και μορφές, μειώνοντας την πίεση του γραπτού κειμένου.

Τα οφέλη περιλαμβάνουν:

- Ενίσχυση της αυτονομίας στη μάθηση, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να εξασκούνται στον δικό τους ρυθμό,
- Μείωση του γλωσσικού άγχους, μέσω ιδιωτικής εξάσκησης πριν την «έκθεση» στην ολομέλεια,
- Αύξηση της προσβασιμότητας για μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες γραμματισμού ή συνυπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες.

6.6. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Η ποιότητα της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες για την επιτυχία μαθητών/ριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μελέτες σε ευρωπαϊκά σχολεία δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις που ενισχύουν την επικοινωνία, τη συμμετοχή γονέων και τον σεβασμό της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας οδηγούν σε βελτίωση επιδόσεων, μείωση απουσιών και ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας.

Βασικές αρχές αποτελεσματικής συνεργασίας:

- Τακτική, κατανοητή επικοινωνία στη γλώσσα που μπορούν να κατανοήσουν οι γονείς, με χρήση διερμηνέων ή δίγλωσσων εντύπων όπου χρειάζεται.
- Εστίαση σε πρακτικούς τρόπους στήριξης (π.χ. ρουτίνες διαβάσματος, παιχνίδια λέξεων, συζήτηση για το σχολείο στη Γ1) αντί για γενικές οδηγίες.
- Ρητός σεβασμός στη γλώσσα και την κουλτούρα της οικογένειας, αποφεύγοντας τη σύσταση να «σταματήσουν να μιλούν τη Γ1 στο σπίτι», που έχει συνδεθεί με απώλεια γλωσσικού κεφαλαίου και οικογενειακής επικοινωνίας.



- Συνδιοργάνωση δράσεων (πολυγλωσσικές βραδιές ανάγνωσης, πολιτιστικές παρουσιάσεις, εργαστήρια γονέων) που αναγνωρίζουν τους γονείς ως συνεργάτες/συνεργάτιδες στη μάθηση και όχι μόνο ως «δέκτες» ενημέρωσης.

Όταν οι οικογένειες βιώνουν αναγνώριση, αυξάνεται η εμπιστοσύνη προς το σχολείο και ενισχύεται η συνέργεια όλων των εμπλεκόμενων γύρω από τη μαθησιακή πορεία του παιδιού.

6.7. Παραδείγματα καλών πρακτικών

Η διεθνής βιβλιογραφία παραθέτει παραδείγματα όπου οι στρατηγικές της καθημερινής τάξης συνδέονται με μετρήσιμα οφέλη για δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες.

Τα παρακάτω παραδείγματα αναδεικνύουν πώς μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη οι αρχές που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

- **Δίγλωσσα λεξιλόγια και γλωσσάρια:** Σε ενότητες φυσικών επιστημών ή ιστορίας, οι μαθητές/μαθήτριες δημιουργούν πίνακες όρων σε ελληνικά και Γ1 (και ενδεχομένως σε τρίτες γλώσσες), συχνά με εικόνες ή απλά διαγράμματα. Αυτό ενισχύει τη διαγλωσσική μεταφορά και μειώνει τα κενά εννοιολογικής κατανόησης.
- **Πλαίσια στήριξης προφορικού λόγου** (sentence starters): Μελέτες δείχνουν ότι η παροχή δομημένων εναυσμα-προτάσεων αυξάνει τη συμμετοχή δίγλωσσων μαθητών σε συζητήσεις και βελτιώνει την ποιότητα του ακαδημαϊκού λόγου.
- **Δίγλωσσα projects ταυτότητας:** Εργασίες όπου οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν τη χώρα καταγωγής, τις οικογενειακές ιστορίες ή τα πολιτισμικά τους στοιχεία σε περισσότερες από μία γλώσσες έχουν συσχετισθεί με ενίσχυση της σχολικής δέσμευσης και της αυτοεκτίμησης.
- **Συνεργατική διδασκαλία** (co-teaching) και πολυγλωσσική διαμεσολάβηση: Εκεί όπου υπάρχουν διαθέσιμοι/ες δίγλωσσοι/ες εκπαιδευτικοί ή βοηθοί τάξης, η συνδιδασκαλία συνδέεται με υψηλότερη εμπλοκή και καλύτερη παρακολούθηση της γλωσσικής προόδου.

Τα παραδείγματα αυτά υπογραμμίζουν ότι η επιτυχής ένταξη των δίγλωσσων μαθητών/ριών δεν είναι αποτέλεσμα μεμονωμένων «τεχνικών», αλλά ενός συνεκτικού παιδαγωγικού πλαισίου που βλέπει τη γλωσσική ποικιλομορφία ως πηγή μάθησης.



7

υποστήριξη δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες

Η υποστήριξη δίγλωσσων παιδιών με γλωσσικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί σαφείς, εφαρμόσιμες και επιστημονικά τεκμηριωμένες κατευθύνσεις, οι οποίες μπορούν να ενσωματωθούν τόσο στην καθημερινή σχολική πρακτική όσο και στο πλαίσιο εξειδικευμένων παρεμβάσεων.

Το παρόν κεφάλαιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές/ λογοθεραπεύτριες και άλλους/ες ειδικούς και παρέχει πρακτικές οδηγίες βασισμένες στη σύγχρονη έρευνα για τη δίγλωσση ανάπτυξη.

Η προσέγγιση που προτείνεται είναι ολιστική, λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική, μαθησιακή και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, και στηρίζεται στην αρχή ότι καμία γλώσσα δεν πρέπει να αποκλείεται ή να αποδυναμώνεται στο πλαίσιο της υποστήριξης.

Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/μαθήτριες συχνά παρερμηνεύονται, καθώς δυσκολίες που εμφανίζονται στη γλώσσα του σχολείου αποδίδονται εσφαλμένα σε γλωσσική διαταραχή, ενώ μπορεί να αντανakλούν φυσιολογικά στάδια εκμάθησης δεύτερης γλώσσας. Η αποτελεσματική υποστήριξη ξεκινά από την κατανόηση του μοναδικού γλωσσικού προφίλ κάθε παιδιού και συνεχίζεται με εξατομικευμένες παρεμβάσεις που σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική του ταυτότητα.

Η υποστήριξη των δίγλωσσων παιδιών βασίζεται σε ορισμένες θεμελιώδεις αρχές, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν στην καθημερινή εκπαιδευτική και θεραπευτική πρακτική.

7.1. Πέντε βασικές αρχές υποστήριξης

- 1 Διατήρηση όλων των γλωσσών του παιδιού:** Η ενίσχυση της γλώσσας του σπιτιού δεν παρεμποδίζει, αλλά υποστηρίζει την ανάπτυξη της γλώσσας του σχολείου, μέσω μηχανισμών διαγλωσσικής μεταφοράς.
- 2 Αξιολόγηση και στις δύο γλώσσες:** Εφαρμόζεται ο «χρυσός κανόνας»: επίμονες δυσκολίες και στις δύο γλώσσες υποδηλώνουν πιθανή διαταραχή, ενώ δυσκολίες μόνο στη γλώσσα του σχολείου συχνά σχετίζονται με περιορισμένη έκθεση.
- 3 Συνεργασία με την οικογένεια:** Η χαρτογράφηση του γλωσσικού ιστορικού και των εμπειριών γραμματισμού του παιδιού είναι απαραίτητη για την ορθή ερμηνεία των δυσκολιών.
- 4 Εξατομικευμένη παρέμβαση με βάση τα δυνατά σημεία:** Οι παρεμβάσεις σχεδιάζονται με αφετηρία τις ικανότητες και όχι τις ελλείψεις του παιδιού.
- 5 Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης:** Η πολυγλωσσία αναγνωρίζεται ως πόρος και πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο.



7.2. Πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές

Η υποστήριξη δίγλωσσων παιδιών οφείλει να βασίζεται σε αρχές δεοντολογίας, ισότητας και σεβασμού.

Κεντρικά σημεία αποτελούν:

- η αναγνώριση όλων των γλωσσών και διαλέκτων του παιδιού,
- η αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων,
- η χρήση διερμηνέων όπου χρειάζεται,
- η σαφής ενημέρωση των οικογενειών,
- η ισότιμη πρόσβαση σε υλικά και χρόνο,
- η ενεργή συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία,
- η συνεχής επιμόρφωση των επαγγελματιών.

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική υποστήριξη δίγλωσσων παιδιών βασίζεται στη συστηματική χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ, στον στοχευμένο σχεδιασμό παρέμβασης, στη συνεχή παρακολούθηση της προόδου και στη στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Με αυτές τις πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί/ές μπορούν να δημιουργούν συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου τα δίγλωσσα παιδιά υποστηρίζονται γλωσσικά, ακαδημαϊκά και συναισθηματικά.

Σημείωση

Στο Παράρτημα Β του Οδηγού αυτού μπορείτε να βρείτε περισσότερες προτάσεις και ενδεικτικά φύλλα εργασίας για:

- διδασκαλία λεξιλογίου
- ανάγνωση
- κατανόηση κειμένου

για δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

ενδεικτική βιβλιογραφία

Abutbul-Oz, H., & Armon-Lotem, S. (2022). Parent questionnaires in screening for developmental language disorder among bilingual children in speech and language clinics. *Frontiers in Education*, 7, 846111.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846111>

Bialystok, E., Craik, F., Green, D., & Gollan, T. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129.

<https://doi.org/10.1177/1529100610387084>

Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671–680.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>

Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65–76.

<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>

Bonuck, K., Shafer, V., Battino, R., Valicenti-McDermott, R. M., Sussman, E. S., & McGrath, K. (2022). Language disorders research on bilingualism, school-age, and related difficulties: A scoping review of descriptive studies. *Academic Pediatrics*, 22(4), 518–525.

<https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.12.002>

Burke, M. M., et al. (2025). Culturally and ethnically diverse parents' views of home–school partnerships. *Journal of Early Childhood Special Education*, 23 (4), 446–463.

<https://doi.org/10.1177/1476718X251339306>

Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, 19–36.

<https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/13>

Cummins, J. (2022). *Crosslinguistic transfer, academic language, and multilingual learners: Policy and practice implications*. University of Toronto.

De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613–627.

<https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x>

Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*.



ενδεικτική βιβλιογραφία

Hamann, C., & Ibrahim, L. (2017). Methods for identifying specific language impairment in bilingual populations in Germany. *Frontiers in Communication*, 2, Article 16.

<https://doi.org/10.3389/fcomm.2017.00016>

Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57–75.

<https://doi.org/10.1177/0265659012459526>

Hernandez, M., Fulcher-Rood, K., & Castilla-Earls, A. (2025). Speech-language pathologists' perspectives on language assessment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(3), 646–665.

https://doi.org/10.1044/2025_lshss-24-00145

Hoff, E., & Ribot, K. (2017). Language growth in English monolingual and Spanish-English bilingual children from 2.5 to 5 years. *The Journal of Pediatrics*, 190, 241–245.e1.

<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.06.071>

Karpava, S., & Neokleous, G. (2023). Comparing pre-service teacher attitudes toward the use of students' home language(s) in linguistically diverse English as an additional language classrooms in Norway and Cyprus. *Frontiers in Education*, 8, Article 1254025.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1254025>

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456–473.

<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>

Kuiack, A., & Archibald, L. (2023). Identifying and describing developmental language disorder in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 59(3), 1180-1193.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12984>

Lally, S., Banasik-Jemielniak, N., Haman, E., & Antonijevic, S. (2025). Language assessment of Polish-English bilingual children by speech and language therapists who do not speak Polish: A feasibility study of a novel scoring schema for sentence-repetition tasks. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.70005>

Li'el, N., Williams, C., & Kane, R. (2018). Identifying developmental language disorder in bilingual children from diverse linguistic backgrounds. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 613–622.

<https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1513073>



ενδεικτική βιβλιογραφία

Liu, X., & Chong, W. (2025b). A systematic review of bilingual teaching methods in primary mathematics core competencies. *International Journal of Education and Practice*, 14(1), 1–15.

<https://doi.org/10.18488/61.v14i1.1234>

Marini, A., Andreetta, S., Mita, A., Piccolo, B., Berginc, M., & Ozbič, M. (2025). How bilingualism affects cognitive and linguistic skills in children with developmental language disorders. *Bilingualism: Language and Cognition*, 28(5), 1378-1392.

<https://doi.org/10.1017/S136672892500001X>

Muszyńska, K., Krajewski, G., Dynak, A., Garmann, N., Romøren, A., Łuniewska, M., Alcock, K., Katsos, N., Kołak, J., Simonsen, H., Hansen, P., Krysztofiak, M., Sobota, K., & Haman, E. (2025). Bilingual children reach early language milestones at the same age as monolingual peers. *Journal of Child Language*, 1–24.

<https://doi.org/10.1017/S0305000924000655>

Naiditch, F. (2025). *Strategies for multilingual student success in the classroom* (Master's thesis, Concordia University, St. Paul).

Neokleous, G. (2022). Translanguaging in multilingual EAL classrooms in Cyprus. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 3(1), 45–62.

<https://doi.org/10.1558/jmtp.23456>

Papastefanou, T., Marinis, T., & Powell, D. (2021). Development of reading comprehension in bilingual and monolingual children—Effects of language exposure. *Languages*, 6(4), 166.

<https://doi.org/10.3390/languages6040166>

Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1).

<https://doi.org/10.1111/desc.12433>

Pearson, B., Fernández, S., & Oller, D. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93–120.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>

Pratt, A., Adams, A., Peña, E., & Bedore, L. (2020). Exploring the use of parent and teacher questionnaires to screen for language disorders in bilingual children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42, 77–90.

<https://doi.org/10.1177/0271121420942308>



ενδεικτική βιβλιογραφία

Schwob, S., Tillé, Y., & Skoruppa, K. (2024). A comparison of two dynamic assessment situations for detecting developmental language disorder in monolingual and bilingual children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 39, 540–558.

<https://doi.org/10.1080/02699206.2024.2435010>

Stavrou, E. (2020). Dialectal varieties and translanguaging in Cypriot primary classrooms. *Cyprus Review*, 32(2), 89–110.

Tuller, L., Hamann, C., Chilla, S., Ferré, S., Morin, E., Prévost, P., Santos, C., Ibrahim, L., & Zebib, R. (2018). Identifying language impairment in bilingual children in France and in Germany. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 888–904.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12397>

Van Den Eynde, L., De Clercq, P., Rombouts, E., Vandermosten, M., & Zink, I. (2025). Identification of developmental language disorder in bilingual children: An accurate and time-efficient combination of language measurements. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

https://doi.org/10.1044/2025_jslhr-24-00541

Washington, K. (2025). Creole languages and American Englishes: Multilingualism and pediatric speech-language pathology. *Seminars in Speech and Language*, 46, 75–86.

<https://doi.org/10.1055/s-0044-1801362>

διγλωσσία
και γλωσσικές
διαταραχές/
μαθησιακές
δυσκολίες



παράρτημα Α





Ερωτηματολόγιο για την Ανίχνευση Γλωσσικών ή/και Μαθησιακών Δυσκολιών σε δί-/πολύγλωσσα πλαίσια

(4-6 χρονών)

(Τάλλη Ι., Θεοδώρου Ε., Σταυρακάκη Σ., Μουτή Α.,
Παπαστεφάνου Θ., Τουγιουντζή Β., & Commissaire E., 2025)

Όνοματεπώνυμο Παιδιού		Όνοματεπώνυμο Εξεταστή	
Ημερομηνία Συμπλήρωσης		Πλαίσιο Εξέτασης	
Ημερομηνία Γέννησης		Ακαδημαϊκό Υπόβαθρο Μητέρας	
Ηλικία Παιδιού		Ακαδημαϊκό Υπόβαθρο Πατέρα	
Τάξη Φοίτησης			

Σκοπός: Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σχεδιαστεί για την ανίχνευση μαθησιακών ή/και γλωσσικών δυσκολιών σε δίγλωσσα/πολύγλωσσα παιδιά ηλικίας 4-6 χρονών. Αξιολογούνται η Κατανόηση Προφορικού Λόγου, η Κατανόηση και η Παραγωγή Γραπτού Λόγου, η Φωνολογική Ενημερότητα, οι Επικοινωνιακές και άλλες Γνωστικές Δεξιότητες (μνήμη και προσοχή).

Οδηγίες συμπλήρωσης: Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και απαιτεί περίπου 10 λεπτά. Κάθε ερώτηση πρέπει να απαντηθεί βάσει μιας κλίμακας Likert από το 0 έως το 4, όπου: 0 = Καθόλου, 1 = Λίγο, 2 = Αρκετά, 3 = Πολύ, 4 = Πάρα πολύ. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις ερωτήσεις βασιζόμενοι/ες στις παρατηρήσεις τους για το παιδί στο σχολικό πλαίσιο ή από πληροφορίες που διαθέτουν από γονείς ή/και συναδέλφους. Θα πρέπει να επιλέξουν τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη συχνότητα ή την ένταση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Σε περιπτώσεις όπου δεν έχουν επαρκείς πληροφορίες για να απαντήσουν με ακρίβεια,

μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες από τους γονείς ή να επιλέξουν την απάντηση “Δεν γνωρίζω”.

Παρακάτω αναφέρετε όλες τις γλώσσες που γνωρίζει το παιδί με σειρά κυριαρχίας/συχνότητα χρήσης, ανάλογα με το τι δηλώσετε στην κάθε γλώσσα, θα απαντήσετε και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Γλώσσα 1: _____

Γλώσσα 3: _____

Γλώσσα 2: _____

Γλώσσα 4: _____

Σχόλια/Διευκρινίσεις: Με τον όρο «Γλώσσα 1» γίνεται αναφορά στη γλώσσα που εκτέθηκε το παιδί, συνήθως από τη γέννησή του και χρησιμοποιείται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον (Παρόμοιοι όροι: Πρώτη Γλώσσα, Μητρική Γλώσσα, Γλώσσα Κληρονομιάς, Γλώσσα της Οικογένειας). Ως «Γλώσσα 2» θεωρείται η γλώσσα όπου το παιδί ήρθε σε επαφή ταυτόχρονα ή μετά τη Γλώσσα 1 και χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως στο σχολείο ή με τους φίλους (Παρόμοιοι όροι: Δεύτερη Γλώσσα, Γλώσσα Περιβάλλοντος, Γλώσσα Σχολείου). Τέλος, «Γλώσσα 3» ή/και «Γλώσσα 4» αναφέρονται στις υπόλοιπες γλώσσες όπου το παιδί έρχεται σε επαφή και συνήθως δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή επικοινωνία του (π.χ. μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων).



Ιστορικό παιδιού

Ποια γλώσσα μιλάει με τα άτομα του περιβάλλοντός του;	Μητέρα	Πατέρα	Υπόλοιπη οικογένεια (παππούς, γιαγιά, ξαδέρφια)	Φίλους	Σχολείο	Απογευματινές δραστηριότητες
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Από ποια ηλικία εκτέθηκε στην κάθε γλώσσα;	0-1 χρονών	1-2 χρονών	2-3 χρονών	3-4 χρονών	4-5 χρονών	5+ χρονών
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Εάν υπάρχουν δυσκολίες, πότε εντοπίστηκαν στην κάθε γλώσσα;	0-1 χρονών	1-2 χρονών	2-3 χρονών	3-4 χρονών	4-5 χρονών	5+ χρονών
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί πιο άνετα με καθέναν από τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του;	Μητέρα	Πατέρα	Υπόλοιπη οικογένεια (παππούς, γιαγιά, ξαδέρφια)	Φίλους	Σχολείο	Απογευματινές δραστηριότητες
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Πόσες ώρες την ημέρα, κατά μέσο όρο, εκτίθεται και αλληλεπιδρά το παιδί με κάθε γλώσσα;	1-3 ώρες	3-5 ώρες	5-7 ώρες	7-9 ώρες	9-12 ώρες	12+ ώρες
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Κατανόηση Προφορικού Λόγου						
1. Δυσκολεύεται στη διάκριση των φθόγγων της ομιλίας.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
2. Δυσκολεύεται στην κατανόηση του νοήματος σύνθετων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

3. Δυσκολεύεται στην κατανόηση προτάσεων που εκφωνούνται γρήγορα, ενώ τις κατανοεί όταν εκφωνούνται με αργό ρυθμό.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
4. Δυσκολεύεται στην κατανόηση οδηγιών που περιλαμβάνουν περισσότερες από δύο εντολές.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
5. Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αναφέρονται σε σύντομη ιστορία που άκουσε.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

6. Κατανοεί περιορισμένο αριθμό λέξεων σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές του.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Παραγωγή Προφορικού Λόγου						
7. Το παιδί χρησιμοποιεί εναλλαγή κωδίκων (code-switching) κατά τη διάρκεια της ομιλίας (εναλλάσσοντας μεταξύ δύο γλωσσών μέσα σε μία πρόταση ή γενικότερα όταν επικοινωνεί με ένα άτομο); Αν ναι, δυσκολεύεται να παράγει γραμματικά ορθές προτάσεις;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
8. Δυσκολεύεται στην παραγωγή των φθόγγων της ομιλίας.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

9. Δυσκολεύεται στην παραγωγή σύνθετων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
10. Δυσκολεύεται στην παραγωγή απλών προτάσεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
11. Το παιδί δυσκολεύεται να θυμηθεί τις σωστές λέξεις στην καθημερινή επικοινωνία ή σε άλλα πλαίσια (π.χ. περιγραφή εικόνας, βιβλίου) όταν εκφράζεται.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
12. Χρησιμοποιεί περιορισμένο αριθμό λέξεων για να εκφραστεί σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές του.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

13. Δυσκολεύεται στην επανάληψη απλών προτάσεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
14. Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και προτιμά να απαντά μονολεκτικά.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
15. Δυσκολεύεται να διηγηθεί μια δική του ιστορία (π.χ. πώς πέρασε το Σαββατοκύριακο).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
16. Δυσκολεύεται να διηγηθεί με δικά του λόγια μια ιστορία που άκουσε.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Φωνολογική Ενημερότητα						
17. Δυσκολεύεται να εντοπίσει την αρχική συλλαβή μίας λέξης.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
18. Δυσκολεύεται στην κατάτμηση λέξεων σε συλλαβές.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
19. Δυσκολεύεται να συνθέσει συλλαβές για τη δημιουργία λέξεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Επικοινωνιακές δεξιότητες						
20. Δυσκολεύεται να αναλάβει την πρωτοβουλία να εκφραστεί αυθόρμητα (π.χ. στην τάξη, με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες κ.λπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

21. Το παιδί δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με άλλους (π.χ. συμμαθητές/συμμαθήτριες, εκπαιδευτικούς κ.λπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Παραγωγή Γραπτού Λόγου						
22. Δυσκολεύεται να γράψει ορθά το όνομά του.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
23. Δυσκολεύεται να κρατήσει σωστά το μολύβι.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
24. Δυσκολεύεται να αντιγράψει σχήματα.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω

Άλλες Γνωστικές Δεξιότητες

25. Δυσκολεύεται στην επανάληψη σειράς λέξεων/αριθμών (4-5 λέξεις/αριθμούς).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
26. Δυσκολεύεται στην απομνημόνευση τραγουδιών και ποιημάτων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
27. Δυσκολεύεται στην απομνημόνευση και εκτέλεση σειράς οδηγιών (2 ή περισσότερες).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
28. Δυσκολεύεται να διατηρεί την προσοχή του σε σχολικές δραστηριότητες ή/και στο παιχνίδι.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Γνωρίζετε αν υπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες στην οικογένεια του παιδιού;

Πρόσθετα σχόλια σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού που θα θέλατε να αναφέρετε (π.χ. δυσκολίες προσοχής, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες, ενδιαφέρον για επικοινωνία, δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων κ.λπ.).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ



Ερωτηματολόγιο για την Ανίχνευση Γλωσσικών ή/και Μαθησιακών Δυσκολιών σε δί-/πολύγλωσσα πλαίσια

(6-9 χρονών)

(Τάλλη Ι., Θεοδώρου Ε., Σταυρακάκη Σ., Μουτή Α.,
Παπαστεφάνου Θ., Τουγιουντζή Β., & Commissaire E., 2025)

Όνοματεπώνυμο Παιδιού		Όνοματεπώνυμο Εξεταστή	
Ημερομηνία Συμπλήρωσης		Πλαίσιο Εξέτασης	
Ημερομηνία Γέννησης		Ακαδημαϊκό Υπόβαθρο Μητέρας	
Ηλικία Παιδιού		Ακαδημαϊκό Υπόβαθρο Πατέρα	
Τάξη Φοίτησης			

Σκοπός: Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σχεδιαστεί για την ανίχνευση μαθησιακών ή/και γλωσσικών δυσκολιών σε δίγλωσσα/πολύγλωσσα παιδιά ηλικίας 6-9 χρονών. Αξιολογούνται η Κατανόηση και η Παραγωγή Γραπτού και Προφορικού Λόγου, η Ανάγνωση, η Φωνολογική Ενημερότητα, οι Επικοινωνιακές καθώς και άλλες Γνωστικές Δεξιότητες (μνήμη και προσοχή).

Οδηγίες συμπλήρωσης: Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς σχολικής ηλικίας και απαιτεί περίπου 15-20 λεπτά. Κάθε ερώτηση πρέπει να απαντηθεί βάσει μιας κλίμακας Likert από το 0 έως το 4, όπου: 0 = Καθόλου, 1 = Λίγο, 2 = Αρκετά, 3 = Πολύ, 4 = Πάρα πολύ. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις ερωτήσεις βασιζόμενοι/ες στις παρατηρήσεις τους για το παιδί στο σχολικό πλαίσιο ή από πληροφορίες που διαθέτουν από γονείς ή/και συναδέλφους. Θα πρέπει να επιλέξουν τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη συχνότητα ή την ένταση της παρατηρούμενης συ-

μπεριφοράς. Σε περιπτώσεις όπου δεν έχουν επαρκείς πληροφορίες για να απαντήσουν με ακρίβεια, μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες από τους γονείς ή να επιλέξουν την απάντηση “Δεν γνωρίζω”.

Παρακάτω αναφέρετε όλες τις γλώσσες που γνωρίζει το παιδί με σειρά κυριαρχίας/συχνότητα χρήσης, ανάλογα με το τι δηλώσετε στην κάθε γλώσσα, θα απαντήσετε και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Γλώσσα 1: _____ Γλώσσα 3: _____

Γλώσσα 2: _____ Γλώσσα 4: _____

Σχόλια/Διευκρινίσεις: Με τον όρο «Γλώσσα 1» γίνεται αναφορά στη γλώσσα που εκτέθηκε το παιδί, συνήθως από τη γέννησή του και χρησιμοποιείται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον (Παρόμοιοι όροι: Πρώτη Γλώσσα, Μητρική Γλώσσα, Γλώσσα Κληρονομιάς, Γλώσσα της Οικογένειας). Ως «Γλώσσα 2» θεωρείται η γλώσσα όπου το παιδί ήρθε σε επαφή ταυτόχρονα ή μετά τη Γλώσσα 1 και χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως στο σχολείο ή με τους φίλους (Παρόμοιοι όροι: Δεύτερη Γλώσσα, Γλώσσα Περιβάλλοντος, Γλώσσα Σχολείου). Τέλος, «Γλώσσα 3» ή/και «Γλώσσα 4» αναφέρονται στις υπόλοιπες γλώσσες όπου το παιδί έρχεται σε επαφή και συνήθως δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή επικοινωνία του (π.χ. μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων).

Ιστορικό παιδιού

Ποια γλώσσα μιλάει με τα άτομα του περιβάλλοντός του;	Μητέρα	Πατέρα	Υπόλοιπη οικογένεια (παππούς, γιαγιά, ξαδέρφια)	Φίλους	Σχολείο	Απογευματινές δραστηριότητες
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Από ποια ηλικία εκτέθηκε στην κάθε γλώσσα;	0-1 χρονών	1-2 χρονών	2-3 χρονών	3-4 χρονών	4-5 χρονών	5+ χρονών
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Εάν υπάρχουν δυσκολίες, πότε εντοπίστηκαν στην κάθε γλώσσα;	0-1 χρονών	1-2 χρονών	2-3 χρονών	3-4 χρονών	4-5 χρονών	5+ χρονών
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί πιο άνετα με καθέναν από τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του;	Μητέρα	Πατέρα	Υπόλοιπη οικογένεια (παππούς, γιαγιά, ξαδέρφια)	Φίλους	Σχολείο	Απογευματινές δραστηριότητες
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Πόσες ώρες την ημέρα, κατά μέσο όρο, εκτίθεται και αλληλεπιδρά το παιδί με κάθε γλώσσα;	1-3 ώρες	3-5 ώρες	5-7 ώρες	7-9 ώρες	9-12 ώρες	12+ ώρες
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Κατανόηση Προφορικού Λόγου						
1. Δυσκολεύεται στη διάκριση των φθόγγων της ομιλίας.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
2. Δυσκολεύεται στην κατανόηση του νοήματος σύνθετων ή/και πολυσύλλαβων λέξεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

3. Δυσκολεύεται στην κατανόηση σύνθετων προτάσεων (π.χ. δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις, παθητικές, επιρρηματικές ή ερωτηματικές κλπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
4. Δυσκολεύεται στην κατανόηση προτάσεων που εκφωνούνται γρήγορα, ενώ τις κατανοεί όταν εκφωνούνται με αργό ρυθμό.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
5. Δυσκολεύεται στην κατανόηση οδηγιών που περιλαμβάνουν περισσότερες από τρεις εντολές.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

6. Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αναφέρονται σε σύντομο κείμενο που άκουσε.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
7. Δυσκολεύεται στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής χρήσης της γλώσσας (ιδιωματισμοί, μεταφορά, ειρωνεία, χιούμορ κλπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Παραγωγή Προφορικού Λόγου						
8. Κάνει αρκετά φωνολογικά λάθη καθώς μιλάει (π.χ. παράλειψη, προσθήκη φθόγγων ή συλλαβών κ.λπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

9. Δυσκολεύεται στην παραγωγή γραμματικά ορθών προτάσεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
10. Το παιδί δυσκολεύεται να θυμηθεί τις σωστές λέξεις στην καθημερινή επικοινωνία ή σε άλλα πλαίσια (π.χ. περιγραφή εικόνας, βιβλίου) όταν εκφράζεται.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
11. Χρησιμοποιεί περιορισμένο αριθμό λέξεων για να εκφραστεί σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριάς του.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
12. Δυσκολεύεται στην επανάληψη απλών προτάσεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

13. Δυσκολεύεται στην έκφραση σύνθετων προτάσεων (π.χ. δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις, παθητικές, επιρρηματικές, ερωτηματικές κ.λπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
14. Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και προτιμά να απαντά μονολεκτικά.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
15. Δυσκολεύεται να διηγηθεί με δικά του λόγια ένα σύντομο κείμενο που άκουσε.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Επικοινωνιακές δεξιότητες						
16. Δυσκολεύεται να πάρει την πρωτοβουλία να εκφραστεί αυθόρμητα (π.χ. στην τάξη, με τους/τις συμμαθητές/ συμμαθήτριες κ.λπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
17. Δυσκολεύεται να εμπλακεί σε επιτυχημένες επικοινωνιακές συνδιαλλαγές (π.χ. με συμμαθητές/τριες, με εκπαιδευτικούς κ.λπ.).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
Φωνολογική Ενημερότητα						
18. Δυσκολεύεται να εντοπίσει τον αρχικό φθόγγο μίας λέξης.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

19. Δυσκολεύεται στην κατάτμηση λέξεων σε φθόγγους.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
20. Δυσκολεύεται στην εύρεση λέξεων που έχουν την ίδια ομοιοκαταληξία.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						

Ανάγνωση						
21. Όταν διαβάζει, δυσκολεύεται στην αντιστοιχία φωνημάτων - γραφημάτων (π.χ. ο ήχος τ αντιστοιχεί στο γράμμα/τ/).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
22. Δυσκολεύεται να διαβάσει νέες λέξεις ή/και λέξεις που δεν χρησιμοποιούνται συχνά (χαμηλής συχνότητας).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

23. Κατά την ανάγνωση προσθέτει, παραλείπει ή αντικαθιστά φωνήεντα ή σύμφωνα.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
24. Η ανάγνωσή του είναι αργή και κοπιαστική.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Κατανόηση Γραπτού Λόγου						
25. Δυσκολεύεται να κατανοήσει τις λέξεις που διαβάζει.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
26. Δυσκολεύεται να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αναφέρονται σε σύντομο κείμενο που διάβασε.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

27. Δυσκολεύεται στην εξαγωγή συμπερασμάτων από σύντομο κείμενο που διάβασε.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Παραγωγή Γραπτού Λόγου						
28. Δυσκολεύεται στην αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος όταν γράφει (π.χ. ο ήχος τ αντιστοιχεί στο γράμμα /τ/).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
29. Δυσκολεύεται στη παραγωγή ορθών γραμματικά προτάσεων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
30. Δυσκολεύεται στη χρήση ποικίλου λεξιλογίου στον γραπτό λόγο.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

31. Κατά τη γραφή προσθέ- τει, παραλείπει ή αντι- καθιστά φωνήεντα ή σύμφωνα.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
32. Κάνει ορθογραφικά λάθη μη αναμενόμενα για την ηλικία του.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Άλλες Γνωστικές Δεξιότητες						
33. Δυσκολεύεται στην επα- νάληψη σειράς λέξεων/ αριθμών (περισσότερες από 5 λέξεις/αριθμούς).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
34. Δυσκολεύεται στην απομνημόνευση τρα- γουδιών και ποιημάτων.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

35. Δυσκολεύεται στην απομνημόνευση και εκτέλεση σειράς οδηγιών (3 ή περισσότερες).	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						
36. Δυσκολεύεται να διατηρεί την προσοχή του σε σχολικές δραστηριότητες ή/και στο παιχνίδι.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν γνωρίζω
Γλώσσα 1						
Γλώσσα 2						
Γλώσσα 3						
Γλώσσα 4						

Γνωρίζετε αν υπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες στην οικογένεια του παιδιού;

Πρόσθετα σχόλια σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού που θα θέλατε να αναφέρετε (π.χ. δυσκολίες προσοχής, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες, ενδιαφέρον για επικοινωνία, δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων κ.λπ.).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οδηγίες Συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου

Το «Ερωτηματολόγιο για την Ανίχνευση Γλωσσικών ή/και Μαθησιακών Δυσκολιών σε δι-/πολύ-γλώσσα πλαίσια» έχει ως στόχο την ανίχνευση Δι-/Πολύγλωσσων μαθητών/ριών που ενδέχεται να διατρέχουν κίνδυνο γλωσσικών ή/και μαθησιακών δυσκολιών. Οι δεξιότητες που αξιολογούνται καλύπτουν τους ακόλουθους τομείς: Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού και Προφορικού Λόγου, Ανάγνωση, Φωνολογική ενημερότητα, Επικοινωνία, καθώς και άλλες γνωστικές δεξιότητες (όπως μνήμη και προσοχή). Οι τομείς αυτοί επιλέγονται βάσει της επιστημονικής βιβλιογραφίας, όπου καταγράφονται τα πιο συχνά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε δίγλωσσους/ες ή πολύγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες με γλωσσικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες.

Το παρόν εργαλείο έχει σχεδιαστεί για χρήση στο καθημερινό σχολικό πλαίσιο από εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές/μαθήτριες προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Μέσω του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν μαθητές/μαθήτριες σε κίνδυνο και να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Προϋποθέσεις Χορήγησης

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από ένα μόνο άτομο, τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α απαντά στις ερωτήσεις βάσει των παρατηρήσεών του/της για το παιδί μέσα στην τάξη. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά τον/τη μαθητή/μαθήτρια. Εάν δεν μπορεί να απαντήσει σε ορισμένες ερωτήσεις λόγω περιορισμένων πληροφοριών, μπορεί να συλλέξει πρόσθετα δεδομένα από τους γονείς/κηδεμόνες του παιδιού ή από άλλους επαγγελματίες, όπως λογοθεραπευτές/λογοθεραπεύτριες ή παιδοψυχολόγους οι οποίοι/ες γνωρίζουν το παιδί.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πρέπει να πραγματοποιείται μόνο εφόσον έχουν αποκλειστεί άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να ευθύνονται για τις γλωσσικές ή/και μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή/της μαθήτριας, όπως:

- Η παρουσία άλλης νευροαναπτυξιακής διαταραχής
- Αισθητηριακές δυσλειτουργίες (π.χ. προβλήματα όρασης ή ακοής)
- Νευρολογικές καταστάσεις (π.χ. συνέπειες εγκεφαλικού τραυματισμού ή λοίμωξης)
- Διαταραχές νοητικής ανάπτυξης
- Έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών
- Περιορισμένη ευχέρεια στη γλώσσα της σχολικής διδασκαλίας
- Ψυχοκοινωνικό τραύμα

Συμπλήρωση του Φυλλαδίου Εξέτασης

Στην πρώτη σελίδα, ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον μαθητή/τη μαθήτρια (π.χ. όνομα, ηλικία, τάξη), καθώς και το δικό του/της ονοματεπώνυμο και την ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, σημειώνει τις γλώσσες που γνωρίζει ο μαθητής/η μαθήτρια, ταξινομημένες κατά βαθμό κυριαρχίας και συχνότητα χρήσης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πρέπει να δίνονται με βάση αυτές τις γλωσσικές πληροφορίες.

Με τον όρο «Γλώσσα 1» γίνεται αναφορά στη γλώσσα που εκτέθηκε το παιδί, συνήθως από τη γέννησή του και χρησιμοποιείται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον (Παρόμοιοι όροι: Πρώτη Γλώσσα, Μητρική Γλώσσα, Γλώσσα Κληρονομιάς, Γλώσσα της Οικογένειας). Ως «Γλώσσα 2» θεωρείται η γλώσσα όπου το παιδί ήρθε σε επαφή ταυτόχρονα ή μετά τη Γλώσσα 1 και χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως στο σχολείο ή με τους/τις φίλους/ες (Παρόμοιοι όροι: Δεύτερη Γλώσσα, Γλώσσα Περιβάλλοντος, Γλώσσα Σχολείου). Τέλος, «Γλώσσα 3» ή/και «Γλώσσα 4» αναφέρονται στις υπόλοιπες γλώσσες όπου το παιδί έρχεται σε επαφή και συνήθως δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή επικοινωνία του (π.χ. μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων).

Στη δεύτερη σελίδα αναφέρονται οι ερωτήσεις ιστορικού, η χρήση των οποίων είναι απαραίτητη για την ακριβή αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης και των πιθανών δυσκολιών του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη το δι-/πολύγλωσσο περιβάλλον του. Οι ερωτήσεις σχετικά με τις γλώσσες που μιλάει το παιδί με τα άτομα του περιβάλλοντός του, την ηλικία πρώτης έκθεσης στην κάθε γλώσσα, τις γλωσσικές του προτιμήσεις και τη διάρκεια καθημερινής αλληλεπίδρασης, παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την ένταση και την ποιότητα της γλωσσικής του έκθεσης. Επιπλέον, η ερώτηση σχετικά με τη χρονική στιγμή εντοπισμού πιθανών δυσκολιών σε κάθε γλώσσα, βοηθά στη διάκριση μεταξύ τυπικών χαρακτηριστικών της δίγλωσσης ανάπτυξης και πραγματικών γλωσσικών ή/και μαθησιακών δυσκολιών. Η κατανόηση αυτών των παραμέτρων επιτρέπει μια πιο στοχευμένη και αξιόπιστη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, αποφεύγοντας την εσφαλμένη αξιολόγηση των δεξιοτήτων του παιδιού βάσει των μονόγλωσσων κριτηρίων.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για κάθε έναν από τους επιμέρους τομείς που αξιολογούνται μέσω του εργαλείου:

Ερωτηματολόγιο 4-6 χρονών

Αξιολογούνται η Κατανόηση Προφορικού Λόγου, η Κατανόηση και η Παραγωγή Γραπτού Λόγου, η Φωνολογική Ενημερότητα, καθώς και άλλες Γνωστικές Δεξιότητες (μνήμη και προσοχή).

Ερωτηματολόγιο 6-9 χρονών

Αξιολογούνται η Κατανόηση και η Παραγωγή Γραπτού και Προφορικού Λόγου, η Ανάγνωση, η Φωνολογική Ενημερότητα, Επικοινωνιακές καθώς και άλλες Γνωστικές Δεξιότητες (μνήμη και προσοχή).

Η αξιολόγηση των παραπάνω τομέων είναι απαραίτητη για την ανίχνευση πιθανών γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών στα δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά, καθώς αυτοί οι τομείς συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελούν βασικές δεξιότητες για την επικοινωνία και τη μάθηση, ενώ η φωνολογική ενημερότητα είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Παράλληλα, οι γνωστικές δεξιότητες, όπως η μνήμη και η προσοχή, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία της γλώσσας και στη μάθηση γενικότερα. Η διαφοροποίηση των αξιολογούμενων τομέων ανά ηλικιακή ομάδα επιτρέπει την προσαρμογή της ανίχνευσης στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, διασφαλίζοντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην εκτίμηση των γλωσσικών και μαθησιακών τους ικανοτήτων.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχουν δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα στους αξιολογητές/στις αξιολογήτριες να καταγράψουν πρόσθετες πληροφορίες που μπο-

ρεί να μην καλύπτονται πλήρως από τις κλειστές ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Οι απαντήσεις μπορούν να προσφέρουν σημαντικές ποιοτικές πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές και μαθησιακές δεξιότητες του παιδιού, καθώς και για τις συμπεριφορικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές του, συμβάλλοντας στην πληρέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Βαθμολόγηση και Ανίχνευση

Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια κλίμακα τύπου Likert, με την ακόλουθη βαθμολόγηση:

- 0: Καθόλου
- 1: Λίγο
- 2: Αρκετά
- 3: Πολύ
- 4: Πάρα πολύ

Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς στις γλώσσες που γνωρίζει ο/η μαθητής/μαθήτρια.

Προτεινόμενος Τρόπος Βαθμολόγησης

1. **Συνολική βαθμολόγηση ανά τομέα σε κάθε γλώσσα** (π.χ. Κατανόηση Προφορικού Λόγου, Παραγωγή Προφορικού Λόγου, Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Φωνολογική Ενημερότητα, Ανάγνωση, Κατανόηση Γραπτού Λόγου κλπ.).
2. **Δείκτες κινδύνου** που δείχνουν πιθανή ανάγκη για περαιτέρω αξιολόγηση.

1 Μετατροπή απαντήσεων σε αριθμητικές τιμές

	ΤΙΜΗ
Καθόλου	0
Λίγο	1
Αρκετά	2
Πολύ	3
Πάρα πολύ	4
Δεν γνωρίζω	κενό / δεν υπολογίζεται

- Για κάθε ερώτηση και κάθε γλώσσα, καταγράφεται η αριθμητική τιμή.

2 Υπολογισμός σκορ ανά Τομέα

Οι τομείς μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

Τομέας	Ερωτήσεις
Κατανόηση Προφορικού Λόγου	1 - 7
Παραγωγή Προφορικού Λόγου	8 - 15
Επικοινωνιακές δεξιότητες	16 - 17
Φωνολογική Ενημερότητα	18 - 20
Ανάγνωση	21 - 24
Κατανόηση Γραπτού Λόγου	25 - 27
Παραγωγή Γραπτού Λόγου	28 - 32
Άλλες Γνωστικές Δεξιότητες	33 - 36

Για κάθε τομέα και κάθε γλώσσα κάνετε:

Σκορ Τομέα = (Άθροισμα βαθμών)
(Αριθμός συμπληρωμένων ερωτήσεων)

(Εξαιρούνται τα “Δεν γνωρίζω”)

*** Έτσι προκύπτει ο Μέσος Όρος 0–4.

3 Δείκτης Συνολικού Κινδύνου ανά Γλώσσα (Language Risk Index)

0.0 – 1.0 → Χαμηλός κίνδυνος

- εντός φυσιολογικών ορίων.

1.1 – 2.0 → Μέτριος κίνδυνος

- Ίσως απαιτείται παρακολούθηση ή συζήτηση με γονείς.

2.1 – 4.0 → Υψηλός κίνδυνος

- Συνιστάται παραπομπή για λεπτομερή αξιολόγηση.

Το παιδί δεν αξιολογείται από μία μόνο βαθμολογία, αλλά από το μοτίβο δυσκολιών σε διαφορετικούς τομείς.

Άρα:

- **< 1.0** → Χαμηλός κίνδυνος.
- **1.0 – 2.0** → Ήπιος/Μέτριος κίνδυνος.
- **> 2.0** → Υψηλός κίνδυνος για γλωσσικές/ μαθησιακές δυσκολίες.

4 Ανίχνευση Γλωσσικών/Μαθησιακών Δυσκολιών

Σε παρόμοια εργαλεία (π.χ., Q-Bex, PABIQ), οι δυσκολίες που εμφανίζονται σε όλες τις γλώσσες αποτελούν ισχυρή ένδειξη γλωσσικής διαταραχής.

Στο παρόν εργαλείο:

- Αν ένα παιδί έχει σημειώσει σκορ ανά τομέα > 2.0 σε 2 ή περισσότερες γλώσσες, αυτό αποτελεί ισχυρή ένδειξη (red flag).
- Αν οι δυσκολίες εμφανίζονται μόνο στη Γλώσσα 2, αυτό συχνά υποδηλώνει τυπική ανάπτυξη δεύτερης γλώσσας, όχι διαταραχή.
- Σημαντικό στοιχείο στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να αποτελεί ο χρόνος και η διάρκεια έκθεσης στις ομιλούμενες γλώσσες και λοιποί περιβαλλοντικοί παράγοντες.

5 Τελική Απόφαση - Πότε συστήνεται παραπομπή

Παραπομπή για αξιολόγηση προτείνεται όταν ισχύει **οποιοδήποτε από τα παρακάτω:**

- Σκορ Τομέα > 2.0 σε δύο ή περισσότερους τομείς στις ομιλούμενες γλώσσες
- Ελλείμματα στη μνήμη/προσοχή
- Υψηλό ποσοστό έκθεσης στη γλώσσα πλειοψηφίας/γλώσσα σχολείου

- Κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να συνεκτιμώνται και οι πληροφορίες που προκύπτουν από τον τομέα “Ιστορικό”. Για παράδειγμα, η ερώτηση “Εάν υπάρχουν δυσκολίες, πότε εντοπίστηκαν στην κάθε γλώσσα;” αποτελεί κρίσιμη παράμετρο, καθώς μπορεί να υποδεικνύει πρώιμη γλωσσική αργοπορία σε γλώσσα/γλώσσες στις οποίες το παιδί είχε έκθεση από τη γέννηση.

Πίνακας 1: Σύνοψη Αποτελεσμάτων Μέσου Όρου ανά Τομέα σε κάθε Γλώσσα

Τομέας Αξιολόγησης	Σκορ Γλώσσας 1	Σκορ Γλώσσας 2	Σκορ Γλώσσας 3	Σκορ Γλώσσας 4	Παρατηρήσεις
Κατανόηση Προφορικού Λόγου					
Παραγωγή Προφορικού Λόγου					
Επικοινωνιακές Δεξιότητες					
Φωνολογική Ενημερότητα					
Ανάγνωση					
Κατανόηση Γραπτού Λόγου					
Παραγωγή Γραπτού Λόγου					
Μνήμη & Προσοχή					

Σημείωση:

Επίπεδο κινδύνου (ενδεικτική κλίμακα):

- 0 – 1 = Χαμηλός
- 1 – 2 = Μέτριος
- 2 – 4 = Υψηλό

Περαιτέρω Δράσεις

Εφόσον από τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου προκύψουν ενδείξεις πιθανών γλωσσικών ή/και μαθησιακών δυσκολιών, συνιστάται περαιτέρω αξιολόγηση από εξειδικευμένους/ες επαγγελματίες, όπως παιδοψυχολόγους και λογοθεραπευτές/λογοθεραπεύτριες.

διγλωσσία
και γλωσσικές
διαταραχές/
μαθησιακές
δυσκολίες



παράρτημα Β

Στρατηγικές διδασκαλίας
και διδακτικό υλικό

Συγγραφή: **Παντελίτσα Παφίτη** - Ειδική Εκπαιδευτικός



Διδασκαλία Λεξιλογίου, Ανάγνωσης και Κατανόησης Κειμένου σε δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η διδασκαλία λεξιλογίου, ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου σε δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) χρειάζεται να βασίζεται σε σαφή δομή, ρητή διδασκαλία και συνεχή υποστήριξη (scaffolding), ώστε να μειώνεται η γνωστική επιβάρυνση και να ενισχύεται η κατανόηση. Απαραίτητη είναι η προ-διδασκαλία λεξιλογίου, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας ως γέφυρας μάθησης και η χρήση πολυαισθητηριακών και οπτικών μέσων που διευκολύνουν την επεξεργασία της πληροφορίας. Η ανάγνωση πρέπει να γίνεται σταδιακά (από καθοδηγούμενη σε ανεξάρτητη), με έμφαση τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στη νοηματική κατανόηση, μέσω ερωτήσεων διαφορετικού επιπέδου (κυριολεκτικών και ερμηνευτικών). Παράλληλα, η επανάληψη σε ποικίλα πλαίσια, η σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών/ριών και η ενεργή εμπλοκή τους σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου συμβάλλουν στην ανάπτυξη ουσιαστικής και λειτουργικής γλωσσικής ικανότητας. Πιο κάτω παρουσιάζονται, σε μορφή πινάκων, στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου, ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, καθώς και ενδεικτικά σχέδια μαθημάτων με φύλλα εργασίας.



Στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου σε δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ

Στρατηγική	Περιγραφή	Γιατί είναι σημαντική	Παράδειγμα εφαρμογής
Πολυαισθητηριακή διδασκαλία	Συνδυασμός εικόνας, ήχου, κίνησης	Ενισχύει τη μνήμη μέσω πολλαπλών καναλιών	Δείχνω μήλο, το λέω, το αγγίζουμε
Σύνδεση με μητρική γλώσσα	Χρήση και των δύο γλωσσών	Διευκολύνει την κατανόηση εννοιών	«μήλο – apple»
Θεματική οργάνωση	Λέξεις σε ομάδες	Βοηθά στην οργάνωση της γνώσης	Φρούτα, ζώα, σχολείο
Επανάληψεις με ποικιλία	Επανάληψη σε διαφορετικά πλαίσια	Ενισχύει τη μακροπρόθεσμη μνήμη	Παιχνίδι, πρόταση, εικόνα
Συμφραζόμενα	Διδασκαλία μέσα σε προτάσεις	Βοηθά στην κατανόηση της χρήσης των λέξεων	«Τρώω μήλο»
Οπτικοποίηση	Χρήση εικόνων και χαρτών	Υποστηρίζει μαθητές με δυσκολίες	Εικονοκάρτες, πίνακας
Ρητή διδασκαλία	Άμεση εξήγηση σημασίας	Μειώνει τη σύγχυση	Εξηγώ τι σημαίνει «γλυκό»
Μοντέλα προτάσεων	Παροχή έτοιμων δομών	Διευκολύνει την παραγωγή λόγου	«Το ____ είναι ____»
Παιχνιδοποίηση	Μάθηση μέσω παιχνιδιού	Αυξάνει το ενδιαφέρον	Memory, bingo
Σταδιακή ανεξαρτησία	Από καθοδήγηση σε αυτονομία	Ενισχύει την αυτοπεποίθηση	Μαζί → με βοήθεια → μόνος

Βασικές Αρχές

- ✓ Λιγότερες λέξεις = καλύτερη μάθηση
- ✓ Επανάληψη + ποικιλία = αποθήκευση στη μνήμη
- ✓ Η κατανόηση προηγείται της παραγωγής
- ✓ Η μητρική γλώσσα είναι εργαλείο, όχι εμπόδιο

Στρατηγικές διδασκαλίας ανάγνωσης σε δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ

Στρατηγική	Τι σημαίνει	Γιατί είναι σημαντική	Παράδειγμα εφαρμογής
Φωνολογική επίγνωση	Κατανόηση ήχων της γλώσσας	Βάση για αποκωδικοποίηση	Διάσπαση λέξης σε συλλαβές
Ρητή διδασκαλία αποκωδικοποίησης	Διδασκαλία γραμμάτων-ήχων	Αποφεύγεται η τυχαία ανάγνωση	«μ = /m/»
Πολυαισθητηριακή ανάγνωση	Συνδυασμός όρασης, ακοής, κίνησης	Ενισχύει μνήμη και κατανόηση	Διαβάζω και δείχνω τη λέξη
Καθοδηγούμενη ανάγνωση	Ανάγνωση με υποστήριξη	Μειώνει άγχος και λάθη	Διαβάζουμε μαζί
Ανάγνωση σε μικρά τμήματα	Σπάσιμο κειμένου	Αποφυγή γνωστικής υπερφόρτωσης	Μία πρόταση κάθε φορά
Προδιδασκαλία λεξιλογίου	Διδασκαλία λέξεων πριν το κείμενο	Διευκολύνει κατανόηση	Εξηγώ δύσκολες λέξεις πριν
Χρήση συμφραζομένων	Κατανόηση μέσω περιβάλλοντος	Ανάπτυξη στρατηγικής κατανόησης	Μαντεύω λέξη από πρόταση
Οπτικά βοηθήματα	Εικόνες, σύμβολα	Υποστήριξη κατανόησης	Εικόνα δίπλα στο κείμενο
Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση	Πολλαπλή ανάγνωση ίδιου κειμένου	Βελτίωση ευχέρειας	Διαβάζουμε 2–3 φορές
Μοντελοποίηση (modeling)	Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει πώς	Οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν στρατηγικές	«Σκέφτομαι δυνατά»
Ερωτήσεις κατανόησης	Έλεγχος κατανόησης	Ενεργοποιεί σκέψη	«Τι έγινε στην ιστορία;»
Σύνδεση με εμπειρίες	Σύνδεση με τη ζωή των μαθητών/ριών	Βαθύτερη κατανόηση	«Έχεις δει κάτι παρόμοιο;»



Στρατηγικές κατανόησης κειμένου για δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ

Στρατηγική	Τι σημαίνει	Γιατί είναι σημαντική	Παράδειγμα εφαρμογής
Προδιδασκαλία λεξιλογίου	Διδασκαλία λέξεων πριν την ανάγνωση	Μειώνει γλωσσικά εμπόδια	Εξηγώ «πάρκο», «χαρούμενος»
Ενεργοποίηση πρότερης γνώσης	Σύνδεση με εμπειρίες μαθητών/ριών	Διευκολύνει την κατανόηση	«Έχεις πάει σε πάρκο;»
Πρόβλεψη (predicting)	Μαντεύω τι θα συμβεί	Ενεργοποιεί την σκέψη	«Τι θα κάνει μετά;»
Καθοδηγούμενες ερωτήσεις	Ερωτήσεις κατά την ανάγνωση	Κρατά ενεργούς/ές τους/τις μαθητές/μαθήτριες	«Ποιος είναι ο ήρωας;»
Οπτικοποίηση	Δημιουργία εικόνων στο μυαλό	Βοηθά στην κατανόηση αφηγήσεων	Ζωγραφίζω την ιστορία
Περίληψη	Απόδοση βασικών σημείων	Ελέγχει την κατανόηση	«Πες τι έγινε»
Επαναδιατύπωση	Λέω με δικά μου λόγια	Δείχνει βαθιά κατανόηση	«Τι κατάλαβες;»
Εντοπισμός βασικής ιδέας	Τι είναι σημαντικό	Αποφεύγει απομνημόνευση λεπτομερειών	«Ποιο είναι το βασικό θέμα;»
Χρήση συμφραζομένων	Κατανόηση άγνωστων λέξεων	Ανάπτυξη αυτονομίας	Μαντεύω τη σημασία από την πρόταση
Σύνδεση ιδεών	Σχέση γεγονότων	Βελτιώνει τη συνοχή	«Γιατί έγινε αυτό;»
Οργάνωση πληροφοριών	Χρήση πινάκων/χαρτών	Δομεί τη σκέψη	Πίνακας «ποιος-τι-πού»
Μεταγνωστικές στρατηγικές	«Σκέφτομαι πώς σκέφτομαι»	Ενισχύει την αυτορρύθμιση	«Το κατάλαβα ή όχι;»



ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Θεματική: Επαγγέλματα

Τάξη: Β' - Δ' Δημοτικού
Διάρκεια: 40 - 45 λεπτά
Μάθημα: Γλώσσα

Διδακτικοί Στόχοι

Οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούν:

- να αναγνωρίζουν 4–6 επαγγέλματα (π.χ. γιατρός, δάσκαλος, πυροσβέστης, αστυνομικός)
- να τα ονομάζουν προφορικά
- να τα συνδέουν με δράσεις (π.χ. «Ο γιατρός βοηθά»)
- να χρησιμοποιούν απλές προτάσεις

Προαπαιτούμενες γνώσεις

- Κατανόηση βασικών ρημάτων (τρώω, βοηθώ, γράφω)
- Εμπειρίες από την καθημερινή ζωή

Υλικά

- Εικονοκάρτες επαγγελμάτων
- Κάρτες λέξεων
- Πίνακας
- (προαιρετικά) αντικείμενα/στολές (π.χ. στηθοσκόπιο παιχνίδι)

Πορεία Μαθήματος

1 Εισαγωγή (10')

- Δραστηριότητα:**
- Δείχνεις εικόνες επαγγελμάτων
 - Ρωτάς: «Τι κάνει αυτός;»
 - Δέχεσαι απαντήσεις (και στη μητρική γλώσσα, αν χρειάζεται)

Στόχος: ενεργοποίηση γνώσεων και ενδιαφέροντος

2 Παρουσίαση λεξιλογίου (15')

- Λέξεις - στόχοι:**
- γιατρός
 - δάσκαλος
 - αστυνομικός
 - πυροσβέστης

- Δραστηριότητες:**
- Δείχνεις εικόνα + λες τη λέξη
 - Επανάληψη από τους/τις μαθητές/μαθήτριες
 - Σύνδεση με δράση: «Ο γιατρός βοηθά.»
«Ο δάσκαλος διδάσκει.»

Σημαντικό: Χρησιμοποίησε κινήσεις (π.χ. «γράφω στον πίνακα»)



Θεματική: Επαγγέλματα

Τάξη: Β' - Δ' Δημοτικού
Διάρκεια: 40 - 45 λεπτά
Μάθημα: Γλώσσα

3 Καθοδηγούμενη πρακτική (10')

Δραστηριότητα 1: Αντιστοίχιση επαγγέλματος – εικόνας

Δραστηριότητα 2: Παιχνίδι «Ποιος είναι;»

- Περιγράφεις → οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν (π.χ. «Βοηθά τους αρρώστους» → γιατρός)

4 Παραγωγή λόγου (5–10')

Οι μαθητές/μαθήτριες: ● λένε προτάσεις: «Ο _____ βοηθά.»
● ή συμπληρώνουν προτάσεις

5 Ανακεφαλαίωση (5')

- Γρήγορη επανάληψη
- Ερωτήσεις τύπου: «Ποιος σβήνει τις φωτιές;»

Διδακτικές Στρατηγικές: ● Πολυαισθητηριακή διδασκαλία
● Οπτικοποίηση
● Ρητή διδασκαλία
● Διδασκαλία μέσω συμφραζομένων
● Παιχνιδοποίηση

Διαφοροποίηση

Για μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες: ● 2–3 επαγγέλματα
● περισσότερη εικόνα και κίνηση
● προφορικές απαντήσεις

Για προχωρημένους/ες: ● περισσότερα επαγγέλματα
● σύνθετες προτάσεις
● περιγραφή επαγγέλματος

Αξιολόγηση: ● Αναγνώριση εικόνων
● Προφορική ονομασία
● Χρήση σε πρόταση

Γρήγορος Έλεγχος Μαθήματος (Checklist)

- ☐ Χρησιμοποίησα εικόνες
- ☐ Έκανα επανάληψη με διαφορετικούς τρόπους
- ☐ Έδωσα παραδείγματα σε προτάσεις
- ☐ Προσαρμόστηκα στο επίπεδο των μαθητών/ριών
- ☐ Έδωσα ευκαιρίες για συμμετοχή

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Θέμα: Τα επαγγέλματα

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Άσκηση 1: Βλέπω και λέω (Προφορική δραστηριότητα)

Πες τις λέξεις:

γιατρός



αστυνομικός



δάσκαλος



πυροσβέστης



Άσκηση 2: Αντιστοιχίζω

Τράβα γραμμή:

γιατρός

πυροσβέστης

δάσκαλος

αστυνομικός

σβήνει φωτιές

βοηθά τους αρρώστους

διδάσκει

προστατεύει τους ανθρώπους

Άσκηση 3: Κυκλώνω

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση: Ποιος/α βοηθά τους αρρώστους;

γιατρός / δάσκαλος/α / πυροσβέστης

Ποιος/α σβήνει τις φωτιές;

αστυνομικός / πυροσβέστης / δάσκαλος/α

Άσκηση 4: Συμπληρώνω

Ο _____ διδάσκει.

Ο _____ σβήνει τις φωτιές.

Ο _____ βοηθά τους ανθρώπους.

Άσκηση 5: Φτιάχνω πρόταση

Συμπλήρωσε: Ο _____ βοηθά.

Ο _____ διδάσκει.

Άσκηση 6: Σκέφτομαι

Ποιο επάγγελμα σου αρέσει; Γιατί;

γεια

hello

bonjour

مرحبا

привет

99

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ- ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Γενικά Στοιχεία

Τάξη: Β΄ - Γ΄ Δημοτικού

Διάρκεια: 40 - 45 λεπτά

Στόχος: Κατανόηση απλού κειμένου

Διδακτικοί Στόχοι

Οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούν:

- να διαβάσουν μικρό κείμενο
- να κατανοούν βασικές πληροφορίες
- να απαντούν σε απλές ερωτήσεις
- να συνδέουν το κείμενο με εμπειρίες

Υλικά

- Φύλλο εργασίας
- Πίνακας
- Εικόνα σκύλου

Πορεία Μαθήματος

1 Προ-ανάγνωση (10')

- Δραστηριότητα:
- Δείχνεις εικόνα σκύλου
 - Ρωτάς: «Έχετε κατοικίδιο;»

Στόχος: ενεργοποίηση γνώσεων

2 Ανάγνωση (15')

- Βήματα:
1. Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει
 2. Οι μαθητές/μαθήτριες επαναλαμβάνουν
 3. Ανάγνωση μαζί

- Στρατηγικές:
- μοντελοποίηση
 - πολυαισθητηριακή προσέγγιση

3 Κατανόηση (10')

- Ερωτήσεις (προφορικά & γραπτά)
- Συμπλήρωση φύλλου εργασίας

4 Παραγωγή (5-10')

- Οι μαθητές/μαθήτριες λένε πρόταση «Έχω σκύλο.»
«Παίζω με τον σκύλο.»



Γενικά Στοιχεία

Τάξη: Β' - Γ' Δημοτικού

Διάρκεια: 40 - 45 λεπτά

5 Ανακεφαλαίωση (5')

- Επανάληψη βασικών σημείων
- Σύντομες ερωτήσεις

Διδακτικές Στρατηγικές

- Προ-διδασκαλία λεξιλογίου
- Καθοδηγούμενη ανάγνωση
- Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση
- Ερωτήσεις κατανόησης
- Σύνδεση με εμπειρίες

Διαφοροποίηση

Για μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες: ● Ανάγνωση μόνο από τον/την εκπαιδευτικό
● Προφορικές απαντήσεις
● Λιγότερες ερωτήσεις

Για προχωρημένους/ες: ● Περισσότερες ερωτήσεις
● Δημιουργία δικής τους πρότασης

Αξιολόγηση: ● Κατανόηση ερωτήσεων
● Συμμετοχή
● Προφορική έκφραση



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Άσκηση 1: Διαβάζω

Διάβασε το κείμενο: Ο Νίκος έχει έναν σκύλο.
Ο σκύλος είναι καφέ.
Ο Νίκος παίζει με τον σκύλο.

Άσκηση 2: Καταλαβαίνω

Απάντησε:

Ποιος έχει σκύλο;

Τι χρώμα είναι ο σκύλος;

Άσκηση 3: Κυκλώνω

Κύκλωσε τη σωστή απάντηση: Ο Νίκος: τρώει
παίζει
κοιμάται

Άσκηση 4: Συμπληρώνω

Συμπλήρωσε:

Ο σκύλος είναι _____

Ο Νίκος έχει έναν _____

Άσκηση 5: Σκέφτομαι

Έχεις σκύλο; Τι κάνεις μαζί του;
Θα ήθελες έναν σκύλο;

Προαιρετική

Ζωγράφισε τον σκύλο:



ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ - ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ)

Γενικά Στοιχεία

Τάξη: Γ' - Δ' Δημοτικού

Διάρκεια: 45 λεπτά

Στόχος: Κατανόηση κειμένου και ανάπτυξη προφορικού λόγου

Διδακτικοί Στόχοι

- Οι μαθητές/μαθήτριες:
- κατανοούν βασικές και έμμεσες πληροφορίες
 - απαντούν σε ερωτήσεις «γιατί»
 - περιγράφουν εικόνες
 - αφηγούνται απλή ιστορία

Πορεία Μαθήματος

1 Προ-ανάγνωση (10')

- Προβολή εικόνας πάρκου
- Συζήτηση «Τι κάνουμε στο πάρκο;»

2 Ανάγνωση (15')

- Ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό
- Ανάγνωση από μαθητές/μαθήτριες
- Επανάληψη

3 Κατανόηση (10')

- Ερωτήσεις φύλλου εργασίας
- Σωστό/Λάθος
- Ερωτήσεις τύπου «Γιατί»

4 Δραστηριότητες εικόνας (5-10')

- Βάζουν εικόνες σε σειρά
- Περιγράφουν

5 Παραγωγή λόγου (5')

«Πες τι έκανες στο πάρκο»

Στρατηγικές:

- Σκαλωσιά (scaffolding)
- Οπτικοποίηση
- Ερωτήσεις κατανόησης υψηλότερου επιπέδου
- Σύνδεση με εμπειρίες

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ)

Θέμα:
Μια μέρα στο
πάρκο

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Άσκηση 1: Διαβάζω

Διάβασε το κείμενο: Η Μαρία πήγε στο πάρκο με τη φίλη της.
Έπαιξαν στην παιδική χαρά και μετά έφαγαν ένα παγωτό.
Η Μαρία ήταν πολύ χαρούμενη, γιατί πέρασε όμορφα.

Άσκηση 2: Κατανόηση

Απάντησε:

Πού πήγε η Μαρία;

Με ποιον ήταν;

Τι έκαναν στο πάρκο;

Άσκηση 3: Σωστό ή Λάθος

Η Μαρία πήγε στο σχολείο ☐ Έφαγαν παγωτό ☐ Η Μαρία ήταν στεναχωρημένη ☐

Άσκηση 4: Βρίσκω και εξηγώ

Γιατί η Μαρία ήταν χαρούμενη;

Άσκηση 5: Βάζω σε σειρά

(Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει εικόνες)

☐

Παιχνίδι

☐

Παγωτό

☐

Πηγαίνουν στο πάρκο

Άσκηση 6: Γράφω

Γράψε 2 προτάσεις για την εικόνα:

γεια

hello

bonjour

مرحبا

привет

104

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ- ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Γενικά Στοιχεία

Τάξη: Δ' - Ε' Δημοτικού

Διάρκεια: 45 λεπτά

Στόχος: Ανάπτυξη κατανόησης κειμένου

Διδακτικοί Στόχοι

Οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούν:

- να εντοπίζουν βασικές πληροφορίες
- να εξηγούν αιτίες και συνέπειες
- να κάνουν υποθέσεις («τι θα γινόταν, αν...»)
- να εντοπίζουν βασική ιδέα
- να αναδιηγούνται το κείμενο

Υλικά

- Φύλλο εργασίας
- Πίνακας
- (προαιρετικά) εικόνες που δείχνουν την ιστορία

Πορεία Μαθήματος

1 Προ-ανάγνωση (10')

Δραστηριότητα: ● Συζήτηση: «Έχεις βρεθεί σε δίλημμα;»

Στόχος: ενεργοποίηση σκέψης και εμπειριών

2 Ανάγνωση (15')

- Ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό
- Ανάγνωση από μαθητές/μαθήτριες
- Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση

Στρατηγική: μοντελοποίηση («σκέφτομαι δυνατά»)

3 Κατανόηση (10-15')

- Συμπλήρωση φύλλου εργασίας
- Συζήτηση απαντήσεων

Έμφαση: ● «Γιατί;»

- «Πώς το ξέρεις;»



Γενικά Στοιχεία

Τάξη: Δ' - Ε' Δημοτικού

Διάρκεια: 45 λεπτά

4 Εμβάθυνση (5–10')

- Υποθετικές ερωτήσεις
- Σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες

5 Ανακεφαλαίωση (5')

- Περίληψη από μαθητές/μαθήτριες
- Συζήτηση βασικού μηνύματος

Στρατηγικές που αξιοποιούνται

- Ερωτήσεις ανώτερου επιπέδου
- Μεταγνωστικές στρατηγικές
- Επαναδιατύπωση
- Σύνδεση αιτίας–αποτελέσματος
- Ενεργητική μάθηση

Διαφοροποίηση

Για μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες: ● Λιγότερες ερωτήσεις
● Προφορικές απαντήσεις
● Υπογράμμιση σημαντικών σημείων

Για προχωρημένους/ες: ● Περισσότερες υποθετικές ερωτήσεις
● Σύγκριση με άλλη ιστορία
● Γραπτή περίληψη

Γρήγορος οδηγός εφαρμογής (mini-checklist)

- ☐ Δίδαξα λεξιλόγιο πριν την ανάγνωση
- ☐ Έκανα ερωτήσεις πριν–κατά–μετά
- ☐ Χρησιμοποίησα εικόνες ή οπτικά μέσα
- ☐ Ζήτησα από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εξηγήσουν
- ☐ Έδωσα ευκαιρίες για προφορικό λόγο

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΟ)

Θέμα:
Μια δύσκολη
απόφαση

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Άσκηση 1: Διαβάζω

Διάβασε το κείμενο: Ο Γιάννης ήθελε να πάει να παίξει ποδόσφαιρο με τους φίλους του. Όμως, είχε πολλή δουλειά για το σχολείο. Σκέφτηκε για λίγο και αποφάσισε να τελειώσει πρώτα τα μαθήματά του. Μετά, πήγε να παίξει και ένιωσε περήφανος για την επιλογή του.

Άσκηση 2: Κατανόηση πληροφοριών

Τι ήθελε να κάνει ο Γιάννης;

Τι πρόβλημα είχε;

Τι αποφάσισε να κάνει;

Άσκηση 3: Σωστό – Λάθος (με αιτιολόγηση)

Ο Γιάννης πήγε κατευθείαν για παιχνίδι ☐

Γιατί; _____

Ο Γιάννης τελείωσε τα μαθήματά του ☐

Γιατί; _____

Άσκηση 4: Βαθύτερη κατανόηση

Γιατί ένιωσε περήφανος;



Θέμα:
Μια δύσκολη
απόφαση

Άσκηση 5: Σκέφτομαι αλλιώς

Τι θα γινόταν αν δεν έκανε τα μαθήματά του;

Άσκηση 6: Βρίσκω τη βασική ιδέα

Ποιο είναι το βασικό μήνυμα της ιστορίας;

Άσκηση 7: Με δικά μου λόγια

Γράψε την ιστορία με λίγες προτάσεις:





Με τη συγχρηματοδότηση
της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΥΠΡΙΑΚΗ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

