



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Π.Μ.Σ.
«Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών»

Διπλωματική εργασία

«Διδάσκοντας την ρωσική γλώσσα σε δίγλωσσα παιδιά στην Ελλάδα. Παιδαγωγική τεχνική: Γλωσσολογικά κατάλληλη πρακτική με χρήση νέων τεχνολογιών.

Μη κερδοσκοπικού σχολείου ΝΟΤΑ»

Όνοματεπώνυμο: Σιν Όλγα του Μαζίμ
Α.Μ: 14040

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σκούρτου Ελένη

Εξεταστική Επιτροπή: Δάρρα Μαρία

Λυπουρλή Ελένη

Ρόδος, 26 Σεπτεμβρίου 2016

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Εισαγωγή	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	6
Μέρος 1ο . Γλώσσα και γλωσσική κατάκτηση	6
Γλώσσα	6
Γλώσσα και πολιτισμός.....	6
Μητρική - πρώτη γλώσσα.....	7
Ατομική διγλωσσία.....	8
Απώλεια της μητρικής γλώσσας.....	8
Μέρος 2° . Γλώσσα Κληρονομιάς	9
Όρος «Γλώσσα Κληρονομιάς».....	9
Γλώσσα Κληρονομιάς στην Ευρώπη και οι Εκπαιδευτικές Πολιτικές.....	12
Η «Γλώσσα Κληρονομιάς» στην Ελλάδα.....	15
Ρωσική γλώσσα ως γλώσσα κληρονομιάς	17
Ομιλητές της Γλώσσας Κληρονομιάς (Heritage language speakers)	19
Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία της γλώσσα κληρονομιάς.....	21
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	22
Μεθοδολογία έρευνας.....	22
Γλωσσολογικά κατάλληλη πρακτική.....	23
Ερευνητικό πλαίσιο	24
Ο σκοπός της έρευνας.....	27
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	28
Μαθησιακό περιβάλλον	28
Ανάπτυξη του διδακτικού υλικού.....	29
Γλωσσικό πορτραίτο.....	30
Αξιολόγηση.....	30
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	31
Μέρος 1° . Προετοιμασία του προγράμματος.....	31
Δείγμα	31
Θεωρητικοί άξονες κατά την σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού	36
Με βάση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.....	37

Με βάση τη Κοινωνική αλληλεπίδραση (interactionism).....	37
Μέρος 2 ^ο . Σχεδίαση του προγράμματος	38
Σχεδιασμός σε βήματα.....	38
Δραστηριότητες της «Γλωσσολογικά Κατάλληλης Πρακτικής (LAP)» με χρήση των ΤΠΕ	40
Μέρος 3 ^ο Εφαρμογή προγράμματος.....	44
Ανάλυση δεδομένων	44
Αποτελέσματα	44
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	49
Επί μέρους συμπεράσματα του πρώτου και δεύτερου στόχου.....	49
Επιμέρους συμπεράσματα τρίτου στόχου.....	50
Επιμέρους συμπεράσματα του τέταρτου στόχου	51
Προτάσεις	52
Αντί επιλόγου.....	52
Παραρτήματα	53
Βιβλιογραφία.....	61

Γραφικές παραστάσεις ευρημάτων

Γραφική παράσταση 1: Κατηγορίες ηλικιών των μαθητών.....	31
Γραφική παράσταση 2: Ποσοστό αγοριών και κοριτσιών	32
Γραφική παράσταση 3: Γλώσσα επικοινωνίας της μητέρας με το παιδί.....	33
Γραφική παράσταση 4: Γλώσσα επικοινωνίας του πατέρα με το παιδί.....	34
Γραφική παράσταση 5: Ποσοστό μητέρων με παιδαγωγική επάρκεια	35

Πίνακες

Πίνακας 1: Σύνολο παιδιών ανά ηλικία.....	32
Πίνακας 2: Σύνολο αγοριών και κοριτσιών	32
Πίνακας 3: Γλώσσα/γλώσσες επικοινωνίας της μητέρας με το παιδί.....	34
Πίνακας 4: Γλώσσα/γλώσσες επικοινωνίας του πατέρα με το παιδί.....	35
Πίνακας 5: Σύνολο μητέρων με παιδαγωγική επάρκεια.....	36

Παρατήματα

Παράρτημα 1. Ερωτήσεις της συνέντευξης.....	53
Παράρτημα 2. Αξιολόγηση του γλωσσικού περιβάλλοντος.....	54
Παράρτημα 3: Δραστηριότητες της ΓΚΠ στην υλοποίηση του προγράμματος	55
Παράρτημα 4: Αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου για γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού	59

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια προσπάθεια διασαφήνισης των όρων «Γλώσσα», «Μητρική Γλώσσα», και «Γλώσσα Κληρονομιάς». Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο τέταρτο παρατίθενται τα ευρήματα σε σχέση με τις θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας.

Εισαγωγή

Κατά την τελευταία εικοσαετία, η Ελλάδα, από χώρα αποστολής μεταναστών, μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής τους. Η εθνική, πολιτισμική και γλωσσική της πολυμορφία αποτελεί, πλέον, πραγματικότητα. Οι μετανάστες έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία, και η ελληνική γλώσσα πολιτισμός αποτελούν μέρος της ζωής των μεταναστών. Η Ελλάδα, από το στάδιο της ξενοφοβίας, μεταβαίνει στο στάδιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που στοχεύει στην ένταξη μεταναστών στην ελληνική κοινωνία με τη διατήρηση, όμως, της μητρικής τους γλώσσας (Δαμανάκης, 1997).

Σε μια τουριστική περιοχή, όπως είναι η Ρόδος, με την αύξηση εισερχόμενου τουρισμού από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ξεκίνησαν προγράμματα διδασκαλίας της ρωσικής ως ξένη γλώσσα σε Έλληνες (ΚΕΚ Γεννηματάς, χ.η.). Παράλληλα ξεκίνησαν οι πρώτες προσπάθειες διατήρησης της ρωσικής γλώσσας και του ρωσικού πολιτισμού στη ρωσόφωνη κοινότητα, Μία από αυτές είναι η ίδρυση του μη κερδοσκοπικού σχολείου «NOTA», το οποίο λειτουργεί ως μέσο διάδοσης του ρωσικού πολιτισμού και της ρωσικής γλώσσας στη Ρόδο.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανεύρεση των κοινωνικών, ψυχολογικών και οικονομικών παραγόντων, που επηρεάζουν το γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών ρωσόφωνων μεταναστών, τα οποία φοιτούν στο κερδοσκοπικό σχολείο «NOTA».

Επίσης θα επιχειρηθεί η εξέταση της καταλληλότητας της μεθόδου «Γλωσσολογικά Κατάλληλη Πρακτική», η οποία είναι ένας πρακτικός οδηγός για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα παιδιά μεταναστών προσχολικής ηλικίας τη ρωσική γλώσσα ως «γλώσσα κληρονομιάς».

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μέρος 1ο . Γλώσσα και γλωσσική κατάκτηση

Γλώσσα

Σύμφωνα με τον Sapir (1921, αναφορά Κανάκης, 2012) η «γλώσσα» είναι καθαρά ανθρώπινη ικανότητα, αποτελούμενη από ένα σύστημα συμβόλων και φθόγγων, η οποία χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο για να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του, να μεταδίδει τις γνώσεις, τις σκέψεις, τις ιδέες του, να εκφράζει τα συναισθήματά του και να διεκδικεί τα δικαιώματά του. Είναι έμφυτη, εγγενής ικανότητα και αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης.

Οι Ashworth και Wakefield (2005: 3) διακρίνουν βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, μερικά εκ των οποίων είναι τα ακόλουθα :

- Η γλώσσα είναι μία καθαρά ανθρώπινη ικανότητα.
- Η γλώσσα έχει σύστημα και συνεχώς εξελίσσεται. Επιτρέπεται η δημιουργικότητα, αλλά έχει λειτουργικό χαρακτήρα.
- Η γλώσσα μπορεί να είναι λεκτική και μη λεκτική (non verbal). Όλα τα παιδιά έχουν έμφυτη την ικανότητα να κατακτήσουν τη γλώσσα, εκτός αν έχουν σοβαρές νευρολογικές διαταραχές. Γλώσσα και σκέψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.
- Όλες οι κοινωνικές ομάδες επικοινωνούν μέσω κάποιας γλώσσας. Τα μέλη κάθε κοινωνικής ομάδας κατακτούν την γλώσσα αυτή τόσο για επικοινωνία όσο και για να καθιερώσουν την θέση τους στην κοινωνία.

Γλώσσα και πολιτισμός

Δεν υπάρχει κοινωνία στην οποία να μην χρησιμοποιείται κάποια γλώσσα. Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας εντός μίας κοινωνίας απεικονίζει την ιστορία, τη νοοτροπία και τον πολιτισμό της κοινωνίας αυτής, δηλώνοντας την κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα των μελών της. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας απαιτεί επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία επιτυγχάνεται με τη γλώσσα και την ταύτιση της με την κοινωνία και τα μέλη της που χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυτή (Κασιμάτη, 1983).

Οι Rogoff και Morelli στην έρευνά τους το 1989 συμπεραίνουν πως η εξέλιξη του παιδιού, σύμφωνα με την θεωρία του Vygotsky, συνδέεται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές του δραστηριότητες. Ακόμα οι νοητικές, γνωστικές του ικανότητες και η ψυχολογική του κατάσταση

επηρεάζονται από τον βαθμό της σχέσης και της αλληλεπίδρασής του με την κοινωνία και τον πολιτισμό του.

Μητρική - πρώτη γλώσσα

Η μητρική γλώσσα αποτελεί δυναμική διαδικασία της συμβολικής εγγραφής του παιδιού στον κόσμο (Σελλά-Μάζη, 2001).

Η Skutnabb-Kangas (1984, όπ. αναφ. στο Σελλά-Μάζη 2001: 7) με την διεξοδική ανάλυση ορίζει τη μητρική γλώσσα:

- Ως προς την προέλευση: η γλώσσα/οι γλώσσες που κατακτά κανείς πρώτη/πρώτες (δύο μητρικές). Η μητρική γλώσσα δεν είναι υποχρεωτικά η γλώσσα της μητέρας του παιδιού.
- Ως προς την επάρκεια: η γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα.
- Ως προς τη χρήση: η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής.
- Ως προς την κοινωνική διάσταση: η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται κανείς ή με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι.
- Ως προς τον γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή: η γλώσσα στην οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση κ.ά.

Ως πρώτη γλώσσα συχνά θεωρείται η γλώσσα που κατακτά ένα παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Ως δεύτερη νοείται, η κατάκτηση μίας διαφορετικής γλώσσας από τη μητρική/πρώτη γλώσσα. Χρονικά, η δεύτερη γλώσσα ακολουθεί την πρώτη.

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά με δυο ή περισσότερες μητρικές γλώσσες. Όταν το άτομο κάνει χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών (Hoffman, 1991) τότε πρόκειται για *ατομική διγλωσσία* (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2000).

Ατομική διγλωσσία

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (1998), η χρήση δύο γλωσσών στο παρόν, θεωρείται κατάσταση *διγλωσσίας*. Η χρονική ακολουθία (ποια γλώσσα κατακτάται πρώτη) επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνιακής λειτουργίας. Εάν, όμως, οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται στο μέλλον, τότε πρόκειται για εκμάθηση ξένης γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Krashen (2009) η εκμάθηση της γλώσσας ποτέ δεν ταυτίζεται με κατάκτηση της γλώσσας. Κατά τους Βαρλακώστα και Τριανταφυλλίδου (2003) η εκμάθηση της δεύτερης ως ξένη γλώσσα είναι μία σύνθετη διαδικασία, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και προϋποθέτει μία συστηματική διδασκαλία.

Απώλεια της μητρικής γλώσσας

Σε μία εποχή οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών αλλαγών, η γλώσσα βρίσκεται σε κατάσταση συνεχούς μεταβολής. Ο Baker (2001) χαρακτηρίζει τις καθοδικές αλλαγές της γλώσσας ως «Γλωσσική Μετακίνηση». Η ελάττωση της χρήσης και οι χαμηλές ακαδημαϊκές ικανότητες σε κάποια γλώσσα έχουν ως αποτέλεσμα την υποχώρηση της γλώσσας αυτής και, κατά συνέπεια, οδηγούν σε «Γλωσσικό Θάνατο». Η «Γλωσσική Υποχώρηση» είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο σε γλωσσικές μειονότητες, λόγω των κοινωνικών, οικονομικών και δημογραφικών παραγόντων.

Οι γλώσσες μεταναστών συχνά σχετίζονται με την ανεργία και το χαμηλό κοινωνικό κύρος (Wong-Fillmore, 1991). Γι' αυτό τα κίνητρα της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας (γλώσσας της χώρας υποδοχής) από τους μετανάστες αυξάνονται. Τα παιδιά μεταναστών συχνά βρίσκονται σε σύγχυση και βιώνουν γλωσσικό-πολιτισμικό σοκ. Αυτή η κατάσταση οδηγεί στην απόρριψη της μητρικής – πρώτης γλώσσας και συνεπώς στην απώλειά της (Rogoff & Morelli, 1989).

Σύμφωνα με τον Fishman (1978, όπως αναφέρεται στο Kagan, 2010) η απώλεια της γλώσσας στις οικογένειες μεταναστών γίνεται σε τρεις γενιές:

- Η πρώτη γενιά διατηρεί τη μητρική της γλώσσα.
- Η δεύτερη γενιά αποκτά επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, εκείνη της χώρας υποδοχής, όμως κάνει χρήση και της μητρικής.

- Τέλος, η τρίτη γενιά, στον μεγαλύτερο βαθμό της, είναι μονογλωσσική, με ακαδημαϊκή επάρκεια της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στη γνωστική θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διότι το δείγμα αποτελείται από παιδιά μεταναστών, λόγω της πολιτισμικής τους ετερότητας και του πλούσιου κοινωνικο-γλωσσολογικού τους περιβάλλοντος.

Ο Tabors (1998), στην έρευνά του, διαχωρίζει την ταυτόχρονη και διαδοχική κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Όταν το παιδί βρίσκεται ταυτόχρονα σε δυο ή περισσότερα γλωσσικά περιβάλλοντα από την γέννησή ή από μικρή ηλικία, τότε γίνεται λόγος για ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών.

Όταν η γλώσσα του σπιτιού ή της οικογένειας διαφέρει από τη γλώσσα της κοινωνίας, και το παιδί την κατακτά στο σχολείο, τότε αναφερόμαστε στη διαδοχική κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών.

Στην περίπτωση της διαδοχικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η οποία είναι γλώσσα κύριας ομάδας, υπάρχει μεγάλο ρίσκο εξασθένησης της πρώτης-μητρικής γλώσσας μέχρι και ολικής της εξάλειψης (Cummins, 2005; Kagan, 2010; Wong-Fillmore, 1991)

Μέρος 2^ο . Γλώσσα Κληρονομιάς

Όρος «Γλώσσα Κληρονομιάς»

Ποικίλοι ορισμοί απαντώνται στη βιβλιογραφία για να περιγράψουν τον όρο «Γλώσσα κληρονομιάς». Για πρώτη φορά, οι όροι «Γλώσσα Κληρονομιάς» (Heritage language) και «Ομιλητές της γλώσσας κληρονομιάς» (Heritage language speakers) χρησιμοποιούνται στον Καναδά το 1977, μετά την προώθηση των προγραμμάτων «Ontario Heritage Language Programs» (Cummins, 2005), όπως σημειώνουν οι Kagan και Dillon (2008), και Cummins (2014). Τα προγράμματα αυτά σχεδιάστηκαν για να στηρίξουν την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών, για 2,5 ώρες και εκτός του κανονικού πεντάωρου σχολικού προγράμματος. Όλα τα παιδιά, που εντάσσονταν στην κατηγορία «Ομιλητές της γλώσσας κληρονομιάς», μπορούσαν να εγγραφούν και να παρακολουθήσουν αυτά τα προγράμματα. Ο όρος «Γλώσσα κληρονομιάς», που δόθηκε τότε, στόχευε στην αναγνώριση του γεγονότος ότι η γλώσσα αποτελεί μια σημαντική πτυχή της πολιτιστικής κληρονομιάς των παιδιών αυτών και

των γονιών τους. Ο όρος «Γλώσσα κληρονομιάς» αναφέρεται σε όλες τις γλώσσες, εκτός από τις δύο επίσημες γλώσσες, τη Γαλλική και την Αγγλική, τη γλώσσα αυτοχθόνων (first nation), τη γλώσσα του πληθυσμού Ινουίτ και τη νοηματική γλώσσα (Cummins, 2014).

Παρόλο που ο όρος είναι καινούριος, το φαινόμενο αυτό υφίσταται όσο υφίσταται η μετανάστευση ή η γλώσσα από μόνη της. Σε πολλές χώρες η γλώσσα των μεταναστών νοείται ως γλώσσα κληρονομιάς (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013).

Ο όρος «Γλώσσα κληρονομιάς» (Heritage Language) είναι καινούριος και λίγοι τον κατανοούν σε χώρες εκτός της Βόρειας Αμερικής. Πιο συχνά χρησιμοποιείται όρος «Γλώσσα Μειονότητας» (Bale, 2010; De Bot & Gorter, 2005; Δαμανάκης & Σκούρτου, 2000; Wiley, 2001). Κοινωνικο-πολιτικά, επισημαίνει η Montrul (2012), η επίσημη ομιλούμενη γλώσσα από την πλειονότητα της κοινωνίας είναι η «Γλώσσα Πλειονότητας» (Majority Language), ενώ η ομιλούμενη γλώσσα από μικρότερη πληθυσμιακή εθνο-ομάδα (Dooly et al., 2009) ή από την «πολιτισμικά διαφοροποιούμενη ομάδα» (Νικολάου, 2008) είναι η «Γλώσσα Μειονότητας» (Minority Language). Στην Ευρώπη και στην Αυστραλία, για τις ίδιες πληθυσμιακές ομάδες, χρησιμοποιούν τους όρους «Γλώσσα Εθνο-Μειονότητας» (Ethnic Minority Languages) ή «Γλώσσα Κοινότητας» (Community Language). Ο όρος «Γλώσσα Μειονότητας», σύμφωνα με την Hoffman (1991), παραπέμπει σε μία αριθμητικά και τοπικά περιορισμένη, συνήθως οικονομικά αδύναμη, «μειονοτική ομάδα», σε σχέση με την «κυρίαρχη ομάδα», τα μέλη της οποίας χρησιμοποιούν μία γλώσσα κοινωνικά υποβαθμισμένη (Δαμανάκης και Σκούρτου, 2000; Πατσιαρίκα, 2014).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες ο όρος «Γλώσσα Κληρονομιάς» εισάγεται προς το τέλος του 20ου αιώνα από εκείνους που ενδιαφέρονται για τη μελέτη, τη διατήρηση και την αναγέννηση γλωσσών διαφορετικών από την Αγγλική (Valdés, 2001). Τα προγράμματα για τη διατήρηση των «Γλωσσών Κληρονομιάς» εφαρμόζονται ενεργά και υποστηρίζονται από το κράτος (Wiley, 2005). Ο όρος αναφέρεται στις γλώσσες μεταναστών, ιθαγενών και αποικιών (Wiley, 2001). Σύμφωνα με τον Fischman (1991, όπως αναφέρεται σε Kagan, 2010 και σε Valdés 2000), πρόκειται για γλώσσες διαφορετικές από την επίσημη (την αγγλική) της κοινωνίας, κυρίως για γλώσσες μεταναστών και ιθαγενών.

Ο όρος «γλώσσα κληρονομιάς» κατά τον Fishman (2001):

A) αναφέρεται σε οποιαδήποτε γλώσσα, διαφορετική από την αγγλική (στις Η.Π.Α.) και

B) έχει άμεση σχέση με την οικογένεια του μαθητή.

Ο όρος «γλώσσες κληρονομιάς», κατά τους Baker και Jones (1998, όπως αναφέρεται στο Wiley, 2001) ήταν πάντα λιγότερο ευνοημένος σε σχέση με τον όρο «διεθνείς γλώσσες» international languages.

Ένας μεγάλος αριθμός συνώνυμων όρων, κατά καιρούς και για διάφορους λόγους, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις μάχες γύρω από την πραγματική κατάσταση της «γλώσσας κληρονομιάς», την ταυτότητα, τις ανάγκες και τα δικαιώματα των διάφορων εθνοκοινοτήτων, μειονοτικών ομάδων και μεταναστών, όπως:

«γλώσσα μειονότητας» minority language, «μητρική γλώσσα» native language, «εθνική γλώσσα» national or ethnic language, «γλώσσα προγόνων» ancestral language/langue d'origine (Baker, 2014; Cummins, 2014), «διεθνής» international, «μη επίσημη» non official, «τρίτη» third (μετά την Αγγλική και τη Γαλλική), «παγκόσμια» world, «γλώσσα ιθαγενών» aboriginal, «γλώσσα αυτοχθόνων» autochthonous, «(πρώην)-αποικιών» (ex-)colonial, «γλώσσα διασποράς» diasporic, «ενδογλωσσική» endoglossic, «ξένη» foreign, «γεωπολιτική» geopolitical, «γλώσσα του σπιτιού» home, «γλώσσα μεταναστών/προσφύγων» refugee, immigrant or migrant, «τοπική γλώσσα» local, «περιφερειακή» regional, «στρατηγική» strategic (Bale, 2010) κ.ο.κ. Σε άλλες χώρες (π.χ. Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο κ.α.) χρησιμοποιούνται όροι όπως «γλώσσα κοινότητας» community language ή υπό όρους «μητρική γλώσσα» mother tongue (Cummins, 2014).

Όμως, όπως συμβαίνει σε κάθε προσπάθεια που γίνεται για να ορισθεί ένα περίπλοκο φαινόμενο, ο ορισμός της «γλώσσας κληρονομιάς» αφήνει πολλά ανοιχτά ζητήματα (Bale, 2010). Επιπλέον, η ερμηνεία του όρου από τους καθηγητές ξένων γλωσσών, όπως και τους γλωσσολόγους, διαφέρει από την κατανόησή του από τις μειονοτικές ομάδες, όπως και από το ευρύτερο κοινό γενικά (Wiley, 2001).

Γλώσσα Κληρονομιάς στην Ευρώπη και οι Εκπαιδευτικές Πολιτικές

Παρόλο που η πολυγλωσσία είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο και είναι αναπόσπαστο μέρος της πολιτισμικής πολυμορφίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λόγω των κοινωνικο-πολιτικών παραγόντων, η διατήρηση των γλωσσών μεταναστών στην Ευρώπη αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες (De Bot & Gorter, 2005). Όπως στις ΗΠΑ και στον Καναδά, στην Ευρώπη συχνά προτιμούν τον όρο «μειονοτική γλώσσα» ή «λιγότερο ομιλούμενη» γλώσσα. Η αναφορά γίνεται στην πληθυσμιακή κάλυψη ομιλητών, σε σχέση με την πλειονότητα που ομιλεί την επίσημη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Τσιτσελίκη (2011) ως μειονοτική γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί είτε η μητρική είτε η γλώσσα που χρησιμοποιεί συνήθως μια μειονότητα. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης οι μειονοτικές γλώσσες χωρίζονται σε γλώσσες μεταναστών και προσφύγων, από τη μία μεριά, και στις γλώσσες διακριτών ομάδων του ντόπιου πληθυσμού, των οποίων τα μέλη κάνουν χρήση διαφορετικής γλώσσας από την επίσημη του κράτους, π.χ. βασκική γλώσσα στην Ισπανία και Γαλλία, από την άλλη. Οι Extra και Gorter (2001, όπως αναφέρεται στο De Bot & Gorter, 2005) ξεχωρίζουν δύο ομάδες μειονοτικών γλωσσών, την ομάδα «Περιφερειακών Μειονοτικών Γλωσσών (Regional Minority Languages)» και την ομάδα «Μειονοτικών Γλωσσών των Μεταναστών (Immigrant Minority Languages)».

Στην αρχή της σύστασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η πολυγλωσσία και η εθνική πολυμορφία φαινόταν να δημιουργεί πολλά προβλήματα. Όμως, στην πορεία, τα δύο αυτά χαρακτηριστικά έγιναν σταδιακά αποδεκτά και άρχισαν να παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη πολιτισμικών, αλλά και οικονομικών σχέσεων εντός των διάφορων κοινοτήτων. Ρίχνοντας μία ματιά στην ιστορική αναδρομή, παρατηρούνται δυο διαφορετικές πορείες, που έχουν ακολουθήσει οι «Περιφερειακές Μειονοτικές Γλώσσες (ΠΜ γλώσσες)» και οι «Μειονοτικές Γλώσσες Μεταναστών (ΜΜ γλώσσες)» (De Bot & Gorter, 2005).

«Περιφερειακές Μειονοτικές (ΠΜ) γλώσσες»: μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται γλώσσες που ομιλούνται από την πλειονότητα των πολιτών σε μια χώρα, αλλά από τη μειονότητα σε άλλες, καθώς και γλώσσες μειονοτικών ομάδων, π.χ. Γίντις και Ρομανί (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.η.)

Η ιδέα να διατηρηθούν οι γλώσσες των αυτόχθονων πληθυσμών ξεκίνησε από τον 19ο αιώνα. Στην Ευρώπη, κατά τη δεκαετία του 1960 και κυρίως του 1990, αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον για

τις ΠΜ γλώσσες. Προστατευτικά μέτρα για τις γλώσσες, δεσμευτικά και μη, λαμβάνονται από της Ευρωπαϊκές Κοινοότητες όπως για παράδειγμα:

- Ευρωπαϊκός Χάρτης των Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών (European Charter of Regional and Minority Languages): πρόκειται για μία σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης, που θεσμοθετήθηκε το 1992, και στόχευε στην προστασία και την προώθηση των ιστορικών περιφερειακών και κοινοτικών γλωσσών.
- Σύμβαση-πλαίσιο για Προστασία Εθνικών Μειονοτήτων (Framework Convention for the Protection of National Minorities): τέθηκε σε ισχύ το 1998 και αποβλέπει στην προστασία των δικαιωμάτων των ανθρώπων που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες.

Από τα μη δεσμευτικά κείμενα αξίζει να σημειωθούν:

- Το Καταληκτικό Κείμενο της Κοπεγχάγης (Διάσκεψη για τη Συνεργασία και την Ασφάλεια στην Ευρώπη) του 1990, το οποίο για πρώτη φορά παραθέτει κατάλογο των υποχρεώσεων των κρατών απέναντι στη γλωσσική μειονοτική ετερότητα.
- Το Κείμενο του Ελσίνκι του 1992, όπου θεσμοθετείται η Ύπατη Αρμοστεία για τις Εθνικές Μειονότητες, με κύριο έργο την πληροφόρηση και έγκαιρη πρόληψη των πιθανών συγκρούσεων.
- Οι Συστάσεις 1177 (1992), 1201 (1993), 1255 (1995) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης (Πατσιαρίκα, 2014).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, ο Ο.Η.Ε. προχώρησε, το 1992, από την πλευρά του στη:

- Διακήρυξη της Γενικής Συνέλευσης για τα δικαιώματα των ατόμων που ανήκουν σε εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές μειονότητες (Τσιτσελίκης, χ.η.).

Μια εντελώς διαφορετική πορεία είχαν οι γλώσσες των μεταναστών. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ακολουθεί η ταχεία οικονομική ανάπτυξη των δυτικών χωρών, ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1960.

Αυτό συνεπάγεται τη μαζική μετανάστευση από αναπτυσσόμενες χώρες σε αναπτυγμένες (Δαμανάκης, 1997; De Bot & Gorter, 2005; Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002; Σκούρτου και συν., 2004). Οι οικονομικοί μετανάστες, οι οποίοι, για παράδειγμα, στη Γερμανία ονομάστηκαν «εργάτες-επισκέπτες» (Gastarbeiter) σταδιακά παραιτούνται της προσπάθειας να γυρίσουν στην πατρίδα τους και γίνονται μόνιμοι κάτοικοι της χώρας υποδοχής. (Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002) Μία άλλη σημαντική ομάδα ομιλητών των MM γλωσσών αποτελούσαν οι μετανάστες από τις πρώην αποικίες, όπως αυτοί από την Αλγερία προς τη Γαλλία, από το Πακιστάν ή την Ινδία προς το Ηνωμένο Βασίλειο και από το Σουρινάμ προς τις Κάτω Χώρες. (Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές για την διατήρηση των μητρικών γλωσσών, που αφορούσαν σε αυτές τις ομάδες ανθρώπων, σε πολλές περιπτώσεις ήταν ανεπαρκείς (Βαρουξή & Σαρρής, 2012). Τα πρώτα βήματα στην υιοθέτηση πολιτικών, που αφορούσαν τις γλώσσες μεταναστών, ξεκίνησαν, όταν είχε γίνει κατανοητό ότι ο επαναπατρισμός των μεταναστών ήταν περισσότερο φαντασίωση παρά πραγματική προοπτική. Οι Κάτω Χώρες προχώρησαν στη δημιουργία πειραματικών διγλωσσικών/διαπολιτισμικών σχολείων για τα παιδιά τουρκικής και μαροκινής καταγωγής με πρόγραμμα 2,5 ωρών την εβδομάδα για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Τα προγράμματα αυτά είχαν θετικά αποτελέσματα σε όλες τις τάξεις, όμως σε ευρύτερη κλίμακα, δεν οδήγησαν σε εκτεταμένη χρήση. Οι επιδόσεις των μαθητών των τάξεων αυτών σε άλλα μαθήματα, όπως στην αριθμητική ή στην ολλανδική γλώσσα, παρέμειναν χαμηλές (De Bot & Gorter, 2005; Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002). Επικράτησε μία γενική άποψη, ότι η εκμάθηση της MM γλώσσας είναι χάσιμο χρόνου και χρημάτων και επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών σε άλλα μαθήματα (Γογωνάς, 2011; De Bot & Gorter, 2005; Σκούρτου και συν., 2004).

Ωστόσο, αυτά τα ευκαιριακά μέτρα που ελήφθησαν, οδήγησαν σταδιακά στη μορφοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών, έτσι ώστε στις αρχές της δεκαετίας του 1970, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Βέλγιο, Αγγλία, Γαλλία κ.ά.), να λαμβάνονται μέτρα δύο κατηγοριών (Δαμανάκης, 1997) που αφορούσαν:

- > Μαθήματα Υποδοχής ή Τάξεις Ένταξης, που στόχευαν στην ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

- Μαθήματα Μητρικής Γλώσσας, που στόχευαν στην Διατήρηση και την Καλλιέργεια της Γλώσσας και του Πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

Τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας είτε ήταν εντεταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οπότε και χρηματοδοτούνταν από αυτήν είτε λειτουργούσαν εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, οπότε την ευθύνη για αυτήν είχαν οι διπλωματικές αντιπροσωπείες των χωρών προέλευσης (Δαμανάκης, 1997).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα όποια μέτρα περιορίζονται στη διατήρηση και αναζωογόνηση των «Περιφερειακών Μειονοτικών Γλωσσών». Η διδασκαλία των «Μειονοτικών Γλωσσών των Μεταναστών» συχνά εκλαμβάνεται ως μία καλή «ιδέα» στη θεωρία, η οποία, όμως, αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εφαρμογή και στη στήριξη τους. Δεν υπάρχουν εκτεταμένα, οργανωμένα προγράμματα εντεταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα σε ευρύτερη κλίμακα (De Bot & Gorter, 2005). Ο Cummins (2005, σελ. 587) σημειώνει: «οι πολιτικές σε χρόνο, συμπεριλαμβανομένων χρηματοδοτήσεων, ακαδημαϊκών προσπαθειών, σεμιναρίων και δημοσιεύσεων για την προαγωγή της γλώσσας κληρονομιάς και τη διατήρησή της είναι πολύτιμες και πρέπει να συνεχίζονται».

Η «Γλώσσα Κληρονομιάς» στην Ελλάδα

Η γλωσσική συνύπαρξη είναι βαθιά ριζωμένη στη νεοελληνική ιστορία. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους ακούγονται, σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, η Τουρκική, η Πομακική, η Εβραϊκή, η Βλαχική κ. ά.

Στην Ελλάδα, στις αρχές του 20ου αιώνα, διακρίνουμε μια ευαισθησία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παραδείγματα αυτής της ευαισθησίας είναι η ίδρυση και λειτουργία των είκοσι τεσσάρων δημοτικών σχολείων και τριών γυμνάσιων βλαχόφωνου πληθυσμού στη Μακεδονία, την Ήπειρο και τη Θεσσαλία με τη συνδρομή της ρουμανικής κυβέρνησης, όπως και η λειτουργία ιδιωτικών δημοτικών σχολείων ισραηλιτικών και αρμενικών κοινοτήτων (Τσιτσελίκης, 2011).

Άλλο ένα παράδειγμα στην κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ήταν η προσπάθεια να εισαχθεί η σλαβομακεδονική γλώσσα σε σχολεία σλαβόφωνων περιοχών κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (Τσιτσελίκης, χ.η.).

Στις τελευταίες δεκαετίες, η γλωσσική αφομοίωση των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων ομάδων μείωσε σημαντικά το ποσοστό παρουσίας τους σε επίπεδα χαμηλότερα του 4%. Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 234 δημοτικά σχολεία, καθώς και δύο γυμνάσια και λύκεια που κατοχυρώνονται τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μουσουλμάνων για τη μητρική τους γλώσσα (Τουρκική). Καμία άλλη μειονοτική γλώσσα δεν αντιμετωπίζει νομοθετική ρύθμιση (Τσιτσελίκης, χ.η.).

Από τη δεκαετία του 1980, η Ελλάδα, με την Κοινή Ευρωπαϊκή Πολιτική σε θέματα γλωσσικής και πολιτιστικής ετερότητας, προχώρησε στην υπογραφή και εφαρμογή δεσμευτικών διατάξεων για την προστασία της γλωσσικής διαφοράς, που περιλαμβάνονται γλωσσικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων και των μεταναστών (Δαμανάκης, 1997; Νικολάου, 2008). Ιδρύθηκαν και λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής, και τα Ειδικά Φροντιστηριακά Τμήματα, που κινήθηκαν στο πνεύμα της σχετικής με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών Οδηγίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 1977, η οποία περιλαμβάνει δύο κύρια σημεία:

(α) τα κράτη-μέλη οφείλουν να δημιουργήσουν Τάξεις Υποδοχής, όπου η διδασκαλία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, και

(β) τα κράτη-μέλη οφείλουν να λάβουν μέτρα σε συνεργασία με τις αρχές της χώρας προέλευσης, ώστε να παρέχεται στους αλλοδαπούς μαθητές η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (Σκούρτου και συν., 2004; Χατζηδάκη, 2000; Χριστοδούλου, 2009).

Από τη δεκαετία του 1990 η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες της Ευρώπης, προχωρούν στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, που στοχεύει στη μετατροπή του μονογλωσσικού σχολείου σε διαπολιτισμικό. Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται μόνο σε μερικά σχολεία (13 Δημοτικά , 8 Γυμνάσια και 6 Λύκεια). Αυτή η περιορισμένη δράση «δεν προωθεί ούτε την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως διάστασης της ενιαίας παιδείας αλλά ούτε και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού συμβάλλει στη στερεοτυπική αναπαραγωγή «των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους» (Σκούρτου και συν., 2004:27).

Με την τεχνολογική εξέλιξη και τη συνεχώς αναπτυσσόμενη πολιτισμική, γλωσσική ετερότητα δραστηριοποιούνται και άλλα προγράμματα και θεσμοί, που συμβάλουν τόσο στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία των μειονοτικών ομάδων όσο και στην προώθηση της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας και τη διατήρηση των πολιτιστικών τους ιδιαιτεροτήτων τους.

Ρωσική γλώσσα ως γλώσσα κληρονομιάς

Από τις 5 γλώσσες (Αγγλική, Ισπανική, Ρωσική, Ινδική και Κινεζική), που ομιλούνται από το 45% του παγκόσμιου πληθυσμού, οι πρώτες τρεις χρησιμοποιούνται σε πολλές χώρες ως επίσημη ή ως δεύτερη γλώσσα (Hoffmann, 1991). Μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και μέχρι τις μέρες μας, καταγράφεται μια μαζική μετακίνηση προς δυτικές χώρες από ανθρώπους με μητρική ή δεύτερη γλώσσα τη Ρωσική. Οι χώρες υποδοχής με τη μεγαλύτερη προσέλευση ρωσόφωνων μεταναστών ήταν οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Γερμανία και το Ισραήλ (Siegel, Bunt, & Zaitch, 2012).

Σύμφωνα με την Kagan (2010) διακρίνονται 4 μεγάλα κύματα ρωσόφωνων μεταναστών προς τις Η.Π.Α.: το πρώτο ξεκίνησε, χρονικά, κατά τη Ρωσική Επανάσταση του 1917 και διήρκεσε περισσότερο από έναν αιώνα. Το δεύτερο χρονολογείται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Επρόκειτο για Ρώσους που μετακινήθηκαν προς το εξωτερικό αλλά επιθυμούσαν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Το τρίτο κύμα ξέσπασε στις αρχές της δεκαετίας του 1970, με πρωταγωνιστές τους Εβραίους που προσπάθησαν να διαφύγουν από το σοβιετικό καθεστώς. Το τέταρτο κύμα ξεκίνησε με τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, με μαζική μετανάστευση σε διάφορες χώρες.

Οι μετανάστες των τριών πρώτων κυμάτων διακρίνονται για το υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδό τους.

Οι ρωσόφωνοι του τετάρτου κύματος μετανάστευσης, προς τις Η.Π.Α., ποικίλουν ως προς την εθνική και γεωγραφική τους προέλευση, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και το μορφωτικό τους επίπεδο.

Σύμφωνα με την έρευνα του U.S. Census Bureau, το 2012, η ρωσική γλώσσα είναι μία από τις δέκα πιο ομιλούμενες γλώσσες των Ηνωμένων Πολιτειών. Ομιλείται από 881.720 άτομα σε ενδοοικογενειακό επίπεδο (Laleko, 2013). Το ένα τρίτο από αυτά κατοικούν στο Brighton Beach της Νέας Υόρκης. Τα υπόλοιπα είναι διασκορπισμένα στην υπόλοιπη χώρα, με αποτέλεσμα να

αναμειχτούν με τον κυρίαρχο πληθυσμό. Αν και η ρωσική γλώσσα έχει υψηλή στρατηγική σημασία και μεγάλη οικονομική απήχηση, εν τούτοις παραμένει ως μία από τις λιγότερο συχνά διδασκόμενες γλώσσες κληρονομιάς στις Η.Π.Α. Παρόλο που υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον από το κράτος για τη διατήρηση των γλωσσών κληρονομιάς, η διδασκαλία και διατήρηση της ρωσικής γλώσσας παραμένει στην αποκλειστική μέριμνα των εθνικών μειονοτικών κοινοτήτων, με χαμηλό κοινωνικό κύρος, καθώς και των ιδιωτικών φροντιστηρίων. Στην ουσία, η ρωσική γλώσσα, όπως και οι υπόλοιπες γλώσσες κληρονομιάς στις Η.Π.Α. δεν κληροδοτείται στη δεύτερη γενιά (Kagan & Dillon, 2008).

Αλλιώς διαμορφώνεται η πορεία της ρωσικής γλώσσας στη Γερμανία και το Ισραήλ. Σύμφωνα με τις μελέτες των Polian (2005) και Brehmer (2007), στη Γερμανία, 2,9% έως 3,7% (2,4 εκ. - 3 εκ.) άτομα δήλωσαν τη Ρωσική ως μητρική γλώσσα. Είναι οι Γερμανοί Εβραίοι και τα μέλη των οικογενειών τους, οι οποίοι παρουσιάζουν μια τυπική ανάμεικτη γερμανο-ρωσική ταυτότητα με εξαιρετικές δεξιότητες εναλλαγής της ρωσικής με τη γερμανική (Moin, Brietkopf & Schwartz, 2011).

Από το 1989 μέχρι και το 2008 σχεδόν ένα εκατομμύριο Εβραίοι (το 18% του συνολικού πληθυσμού) μετανάστευσαν στο Ισραήλ από την πρώην Σοβιετική Ένωση, σύμφωνα με τις κυβερνητικές πηγές (Ministry of Immigrant Absorption, 2008). Η ρωσόφωνη κοινότητα αποτέλεσε την μεγαλύτερη υποεθνική κοινότητα (sub-ethnic community) του Ισραήλ.

Οι μεγάλες αυτές κοινότητες στη Γερμανία και το Ισραήλ προσπάθησαν να διατηρήσουν την πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα. Ήταν αυτονόητο να δημιουργήσουν κοινωνικο-γλωσσικές υποδομές, όπως αγορές, τηλεόραση, καθώς και εκπαιδευτικούς και πολιτισμικούς θεσμούς. Το κράτος, από την πλευρά του, υιοθετεί εκπαιδευτικές πολιτικές για να ενθαρρύνει τη δεύτερη γενιά (ομιλητές γλώσσας κληρονομιάς) να χρησιμοποιεί τη Ρωσική και να αποδέχεται την πολιτιστική της ταυτότητα (Moin, Brietkopf & Schwartz, 2011).

Η Ελλάδα δέχτηκε μεγάλο πλήθος μεταναστών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, δύο κατηγοριών: αυτό των επαναπατριζόμενων ομογενών/παλινοστούντων και αυτό των οικονομικών μεταναστών. Ως αποτέλεσμα, αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τους οποίους η Ελληνική δεν αποτελεί μητρική γλώσσα. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2008), οι μαθητές που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική

Ένωση αποτελούν περίπου το 8,5% των αλλοδαπών μαθητών. Η ραγδαία αύξηση αυτών των μαθητών έχει υποχρεώσει την ελληνική πολιτεία να πάρει μέτρα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους μαθητές αυτούς (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2000). Οι αλλοδαποί μαθητές με γονείς με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό κύρος αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους, σε σχέση με άλλους συμμαθητές τους. Ήταν αυτονόητο, γονείς και παιδιά να επιδιώκουν την κατάκτηση και βελτίωση δεξιοτήτων στην κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα να παραμελούν, ακόμα και να απορρίπτουν τη μητρική τους γλώσσα.

Εκτός από τις Τάξεις Υποδοχής και τα διάφορα πανεπιστημιακά προγράμματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν με αλλοδαπούς μαθητές, αξίζει να σημειωθούν οι δράσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα πρώτα μέτρα αποσκοπούσαν στην ομαλή ένταξη των αλλόφωνων/αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, ενώ οι δράσεις της διαπολιτισμικής αγωγής προάγουν την αποδοχή από την ελληνική κοινωνία των πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών και ενθαρρύνουν τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, στα πλαίσια του έργου ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» του ΑΠΘ, η ενίσχυση της Ρωσικής ως μητρικής γλώσσας. Πρόκειται για τον σχεδιασμό ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διδασκαλία της Αλβανικής και της Ρωσικής ως μητρικής γλώσσας, με επιστημονική ευθύνη της Β. Κούρτη-Καζούλη. Στο ίδιο πλαίσιο, ενδιαφέρον προκαλεί ένα άλλο έργο ενίσχυσης της διγλωσσίας. Πρόκειται για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του γλωσσοδιδακτικού υλικού, που εστιάζει στην αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου & συν., 2015).

Ομιλητές της Γλώσσας Κληρονομιάς (Heritage language speakers)

Ο όρος «Ομιλητές της Γλώσσας Κληρονομιάς» τυπικά αναφέρεται σε μετανάστες δεύτερης γενιάς, που ζουν σε δί/πολύγλωσσο περιβάλλον από τη γέννησή τους ή από μικρή ηλικία. Οι ομιλητές της γλώσσας κληρονομιάς έχουν ως κυρίαρχη γλώσσα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τη στιγμή που η πρώτη γενιά είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013). Οι Polinsky & Kagan (2007) προσδιορίζουν τους ομιλητές της γλώσσας κληρονομιάς με τον ορισμό που έχει διατυπώσει η Valdés το 2001,

σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα αυτά επικοινωνούν στο σπίτι τους με μία γλώσσα διαφορετική από την επίσημη (την Αγγλική), χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσοι και έχουν επάρκεια σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και στις δύο γλώσσες του περιβάλλοντός τους, την Αγγλική και τη γλώσσα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας.

Έως πρόσφατα, οι γλώσσες μειονοτήτων/μεταναστών ήταν υποβαθμισμένες και συχνά συνδέονταν με την κακή σχολική επίδοση παιδιών μειονοτικών ομάδων (Σκούρτου & συν., 2004). Οι γλώσσες κληρονομιάς θεωρούνταν υπαίτιες για τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό των ομιλητών τους, ενισχύοντας τις αρνητικές στάσεις απέναντί τους (Γογωνάς, 2011). Πολλοί μελετητές (Baker, 2014; Cummins, 2005) προάγουν τη δίγλωσση εκπαίδευση, αναφέροντας πλήθος γνωστικών και ψυχολογικών οφελών. Στην Αμερική και την Ευρώπη διαπιστώνεται ισχυρή αντίσταση σε παρόμοια προγράμματα, ειδικά εάν πρόκειται για τις γλώσσες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό κύρος (Γογωνάς, 2011; Νικολάου, 2008; Σκούρτου & συν., 2004).

Κατά την τελευταία δεκαετία, η Ευρώπη βρίσκεται σε μεταβατική περίοδο, υιοθετώντας εκπαιδευτικές πολιτικές όπως την προαγωγή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1997).

Οι μαθητές της γλώσσας κληρονομιάς διαφέρουν από τους μαθητές της ξένης γλώσσας ως δεύτερης στα εξής:

- 1) Επάρκεια
- 2) Λόγοι για τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα
- 3) Αντίληψη των μαθητών για την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα (Kagan, 2012),

Σύμφωνα με τον Wiley (2001) κάποια ερωτήματα παραμένουν ανοιχτά σχετικά με τον ορισμό:

A) ποιος θα μπορούσε να ενταχτεί στην κατηγορία «ομιλητές γλώσσας κληρονομιάς»;

B) τι επάρκεια πρέπει να έχει ο μαθητής, ώστε να θεωρηθεί «ομιλητής γλώσσας κληρονομιάς»;

Εκτός από τα ανοιχτά ερωτήματα που αφορούν στον ορισμό, ο Wiley (2001) προσθέτει άλλα τρία ερευνητικά πεδία, που αφορούν τους ομιλητές της γλώσσας κληρονομιάς:

α) εκπαιδευτικά προγράμματα

β) ανάγκες των μειονοτικών ομάδων και

γ) γλώσσα κληρονομιάς από μόνη της

Σημειώνει, επίσης, τα θετικά στοιχεία στην εξέλιξη του ορισμού:

1. Οι «μαθητές με χαμηλό επίπεδο στην κυρίαρχη γλώσσα» (low proficiency in dominant language) μετονομάζονται σε «ομιλητές γλώσσας κληρονομιάς» (heritage language speaker/learner) ή «δίγλωσσους μαθητές» (bilingual children)
2. Και η «μειονοτική γλώσσα» (minority language) μετατρέπεται σε «γλώσσα μειονότητας» (language minority) ή «γλωσσική ετερότητα» linguistic diversity

Τέλος, συμπεραίνει την ανάγκη ορισμού, ώστε να προσδιορίζονται επακριβώς τα ερευνητικά πεδία και να λαμβάνονται μέτρα για τη διατήρηση και αναζωογόνηση των γλωσσών κληρονομιάς.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία της γλώσσα κληρονομιάς

«Έχει υποστηριχθεί ότι τα πολυμέσα ως διδακτικά εργαλεία βοηθούν σημαντικά στη δημιουργία ενός ποιοτικότερου περιβάλλοντος γλωσσικής εκμάθησης και ενισχύουν τους μαθητές στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών και ισχυρών κινήτρων γι' αυτήν» (Ρεβυθιάδου, 2015: σελ. 159).

Σύμφωνα με τους Brophy (2010), Κόμη (2004, 2011), Μικρόπουλο (2010) η αξιοποίηση των ΤΠΕ:

- βοηθάει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και στη μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο με γνωσιοκεντρική και δασκαλοκεντρική μάθηση σε ένα νέο, όπου η γνώση οικοδομείται από τους μαθητές, οι οποίοι αποκτούν έναν δυναμικό και ενεργό ρόλο
- συμβάλλει στη συνεργατική διαδικασία, χωρίς ανταγωνισμό, αναδεικνύοντας την προσωπικότητα και την αυτονομία των μαθητών
- ενθαρρύνει την αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και αυξάνει τα κίνητρα μάθησης (Κεραμίδα, 2014; Τσιπλακίδης, 2011)

Σημαντικές εξελίξεις σημειώνονται στον χώρο της διδασκαλίας γλωσσών και παρατηρείται συνεχώς αυξανόμενη παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Από τη δεκαετία του 1950

αναπτύσσεται δυναμικά ο κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, επονομαζόμενος ως «Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση» με εστίαση στις τρεις βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις: τη συμπεριφοριστική, την επικοινωνιακή και την κοινωνικογνωστική (Κούρτη-Καζούλη, 2015).

Σύμφωνα με την Korbitz-Chandrasekaran (2008) οι κυριότερες προκλήσεις, μεταξύ άλλων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία της γλώσσας κληρονομιάς, είναι:

- 1) Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές.
- 2) Έλλειψη εκπαιδευτικού Curriculum.
- 3) Έλλειψη οικονομικών πόρων, που δημιουργεί τα ακόλουθα προβλήματα:
 - A) Έλλειψη κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων.
 - B) Γνωστική επάρκεια εκπαιδευτικών.

Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας της γλώσσας κληρονομιάς με χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελεί μια πρόσφορη μέθοδο για αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Στην Ελλάδα, στα πλαίσια του Προγράμματος ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» δραστηριοποιούνται διάφορες δράσεις για την ενίσχυση διδασκαλίας μητρικών γλωσσών μεταναστών. Επιπλέον, υπάρχει σχεδιασμός κατάλληλου τεχνολογικού περιβάλλοντος για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών (Κούρτη-Καζούλη, 2015).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία έρευνας

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία μικτή προσέγγιση, συνδυασμός ποσοτικής μεθόδου με χρήση ερωτηματολογίου, ανάλυση στατιστικών δεδομένων και ποιοτικής μεθόδου εμπειρισμού με ημιδομημένη συνέντευξη και παρατήρηση (Κάλλας, 2014). Το δείγμα ήταν σχετικά μικρό, αριθμητικά. Στις παρατηρήσεις, εστίαση έγινε στα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στην ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση, τη διάθεση ακόμα και την επίδοσή τους.

Γλωσσολογικά κατάλληλη πρακτική

Η «Γλωσσολογικά Κατάλληλη Πρακτική/Linguistically Appropriate Practice» είναι ένας πρακτικός οδηγός για όσους εργάζονται με μικρά παιδιά μεταναστών/A Guide for Working with Young Immigrant Children. Ο οδηγός αυτός συντάχθηκε από τη Roma Chumak-Horbatsch, το 2012 και εκδόθηκε στο Ryerson University of Toronto, ΓΚΠ (LAP). Είναι μία προσέγγιση που περιλαμβάνει τόσο την παιδαγωγική φιλοσοφία όσο και ένα πρακτικό πρόγραμμα ολοκληρωμένων δραστηριοτήτων. Η Chumak-Horbatsch (2012) προτείνει περίπου 50 εξειδικευμένες δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις μητρικές τους γλώσσες στην τάξη, ωθώντας τα, παράλληλα, να αισθάνονται περήφανα για την πολιτισμική τους ετερότητα και αναπτύσσουν τον ακαδημαϊκό γραμματισμό στην κυρίαρχη γλώσσα. Στο Τορόντο του Καναδά το πρόγραμμα ΓΚΠ (LAP) εφαρμόστηκε πιλοτικά σε μερικούς προσχολικούς σταθμούς (Cummins, 2014).

Η ΓΚΠ (LAP) ανταποκρίνεται στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των παιδιών μεταναστών, δίνει πρακτικές συμβουλές στους δασκάλους που εργάζονται με παιδιά μεταναστών, ενθαρρύνει τους γονείς τους να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα ενδοοικογενειακά, δίνοντας πρόσθετη αξία σε αυτήν και δημιουργεί ένα πρόσφορο περιβάλλον, όπου αναδεικνύεται η προσωπικότητα και ο γλωσσικός, πολιτισμικός, ακαδημαϊκός πλούτος του κάθε παιδιού (Petrescu, 2013).

Η ίδια η Chumak-Horbatsch (2012) χαρακτηρίζει την ΓΚΠ (LAP) ως νέα προσέγγιση για όσους εργάζονται με παιδιά μεταναστών, η οποία:

- οικοδομεί και προεκτείνει τις υπάρχουσες μεθόδους
- βλέπει τα παιδιά μεταναστών ως δίγλωσσους μαθητές και όχι ως μαθητές με άλλη γλώσσα
- φανερώνει τις διττές γλωσσογνωστικές και πολιτιστικές ανάγκες
- οικοδομεί τη συνεργασία των παιδιών με άλλα μέλη της οικογένειας
- αναγνωρίζει τη σημασία της μητρικής γλώσσας και της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας
- ενθαρρύνει τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην τάξη και τη «μεταφραστική» ικανότητα των παιδιών να εναλλάσσουν τις δύο γλώσσες
- προάγει τη διγλωσσία

- βοηθάει όλα τα παιδιά να ζήσουν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη γλωσσική ετερότητα και
- είναι σχεδιασμένο να βοηθήσει τα παιδιά να ανταποκριθούν, στο μέλλον, στις επικοινωνιακές και γλωσσογνωστικές προκλήσεις.

Το βιβλίο είναι πολύ εύκολο στην ανάγνωση και την κατανόηση. Προσφέρει μία σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα στην τάξη, ακόμα και με περιορισμένες οικονομικές και υλικές δυνατότητες. Γεφυρώνει τα δύο γλωσσικά περιβάλλοντα, της κυρίαρχης γλώσσας και της γλώσσας κληρονομιάς, και αναπτύσσει διγλωσσική συνείδηση και διαπολιτισμική ταυτότητα στα παιδιά.

Ερευνητικό πλαίσιο

Η έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε στις δύο τάξεις προσχολικής ηλικίας του σχολείου ρωσικής γλώσσας «NOTA». Το σχολείο «NOTA», μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, ιδρύθηκε στη Ρόδο από την ομώνυμη μη κερδοσκοπική αστική εταιρεία το 2014, με κύριους σκοπούς τη διδασκαλία της Ρωσικής σε παιδιά δίγλωσσα και την ένταξη των παιδιών αυτών στον ρωσικό πολιτισμό. Είναι το πρώτο και μοναδικό, προς το παρόν, σχολείο στη Ρόδο, όπου διδάσκεται η ρωσική γλώσσα ως γλώσσα κληρονομιάς. Το σχολείο, με την στήριξη των Αντιδημάρχων Παιδείας και Πολιτισμού, λειτουργεί από το Νοέμβριο του 2015. Αρχικά, στο σχολείο εγγράφηκαν 55 παιδιά ηλικίας 3-14 ετών. Τα παιδιά αυτά προέρχονται από οικογένειες παλιννοστούτων (επαναπατρισμένων Ελλήνων από την πρώην Σοβιετική Ένωση), από μεικτούς γάμους, με μητέρα, συνήθως, ρωσόφωνη (από Ρωσία, Ουκρανία, Αρμενία και Μολδαβία) και Έλληνα πατέρα. Υπάρχουν παιδιά, των οποίων ο πατέρας είναι μη ελληνικής εθνικότητας, όπως ένας τουρκικής καταγωγής, γεννημένος στην Ελλάδα, άλλος Αλβανός, εργαζόμενος στην Ελλάδα και ένας Άραβας, γεννημένος στο Μαρόκο, ο οποίος δεν μιλάει καθόλου Ελληνικά.

Από τον Δ.Ο.Π.Α.Ρ. (Δημοτικός Οργανισμός Πολιτισμού και Αθλητισμού Ρόδου) παραχωρήθηκε χώρος του θεάτρου, χωρίς θρανία και πίνακες, για 4 ώρες την εβδομάδα (κάθε Σάββατο από τις 10:00 έως τις 14:00). Αρχικά δημιουργήθηκαν 3 τμήματα ρωσικής γλώσσας με κριτήριο την ηλικία.

- 1) Παιδιά προσχολικής αγωγής, ηλικίας 3-5 ετών

2) Παιδιά δημοτικού, ηλικίας 6-8 ετών

3) Παιδιά 9-13 ετών.

Δημιουργήθηκε επίσης και ένα τέταρτο τμήμα, πολιτιστικού χαρακτήρα, με παραδοσιακούς ρωσικούς χορούς. Λόγω περιορισμένου χώρου, η Ρωσική διδασκόταν μόνο μία ώρα την εβδομάδα για κάθε τμήμα και ο χορός μία ώρα την εβδομάδα (στο τμήμα χορού ήταν εγγεγραμμένα μόνο κορίτσια). Μέχρι τα Χριστούγεννα, ο αριθμός των μαθητών του σχολείου έφτασε στους 70. Το πλήθος των μαθητών σε κάθε τάξη υπερέβαινε τις διαθέσιμες θέσεις, με αποτέλεσμα να πληγεί η αποτελεσματικότητα, και, συνεπώς, να μειωθούν τα κίνητρα για παρακολούθηση των μαθημάτων τόσο από τα παιδιά όσο και από τους γονείς τους.

Όλοι οι οικονομικοί πόροι προέρχονταν από τα ιδρυτικά μέλη, που είναι 3 εκπαιδευτικοί ρωσικής γλώσσας, οι οποίοι πρόσφεραν εντελώς εθελοντικά τις υπηρεσίες τους. Το ρωσικό επιστημονικό κέντρο πολιτισμού, με έδρα την Πρεσβεία της Ρωσικής Ομοσπονδίας, έχει αναλάβει, ελλείψει οικονομικών πόρων, έναν εντελώς τυπικό εποπτικό ρόλο, στέλνοντας οδηγίες και συστάσεις για τα μαθήματα και παρέχοντας δείγματα διδακτικού υλικού.

Οι προκλήσεις, που αντιμετωπίζει το σχολείο «NOTA», είναι κυρίως οικονομικού χαρακτήρα, και επηρεάζουν άμεσα την ακαδημαϊκή εξέλιξή του. Πρόκειται για:

- Έλλειψη χώρου, που υποχρεώνει μειωμένες ώρες διδασκαλίας.
- Έλλειψη έντυπου παιδαγωγικού υλικού, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να υποστηρίζεται μόνο με φωτοαντίγραφα διάφορων εγχειριδίων.
- Έλλειψη εποπτικού υλικού (θρανία, πίνακες κ.ά). με συνέπεια την στέρηση φιλικού προς μάθηση περιβάλλοντος.

Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο τμήματα (αρχικά ήταν μόνο ένα τμήμα με 14 μαθητών, στην πορεία ο αριθμός των μαθητών έφτασε τα 22 άτομα, τα οποία χωρίστηκαν σε δύο τμήματα), 8 νήπια 3-3,5 ετών (7 αγόρια και 1 κορίτσι) και 14 παιδιά 4-5 ετών (9 αγόρια και 5 κορίτσια).

Η έρευνα ξεκίνησε στις 14 Νοεμβρίου του 2015 με την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο «NOTA», οπότε πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε και το πρώτο σκέλος της έρευνας:

A) Πραγματοποιήθηκε η γνωριμία με τα παιδιά.

B) Προσδιορίστηκε η πολιτισμική προέλευση του κάθε παιδιού, το γλωσσικό του επίπεδο, το οικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον του και οι ανάγκες του.

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού και η ανάπτυξή του εντός των μαθημάτων.

Για τον σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα παιδιά του σχολείου «NOTA» λήφθηκαν υπόψη οι εξής παράγοντες:

- 1) Η πολιτισμική ταυτότητα του κάθε παιδιού και το γλωσσικό του επίπεδο.
- 2) Οι δυνατότητες του παιδιού (πρόσβαση στη συγκεκριμένη γλώσσα, τυχόν συνεργασία με άλλο μέλος της οικογένειας, οικονομική κατάσταση των γονιών κ.λπ.).
- 3) Οι ανάγκες του παιδιού (η προθυμία του παιδιού παίζει καθοριστικό ρόλο).
- 4) Τα διαθέσιμα μέσα, όπως ο χώρος (η τάξη), το σύνολο ωρών διδασκαλίας (έχουν πραγματοποιηθεί 32 μαθήματα μίας ώρας το καθένα), τα εκπαιδευτικά εργαλεία (λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων, δεν υπήρχαν κατάλληλες υποδομές, γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν πολύ οι Νέες Τεχνολογίες, π.χ. εκτυπώσεις, διαδίκτυο κ.ά.).
- 5) Η δυνατότητα εφαρμογής των δραστηριοτήτων της «Γλωσσολογικά Κατάλληλης Πρακτικής (LAP)» στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Το εκπαιδευτικό υλικό στόχευε:

- Στην αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού από το ίδιο.
- Στη δημιουργία ενθαρρυντικού, για την εκμάθηση της ρωσικής γλώσσας, περιβάλλοντος.
- Στην ομαδική συνεργασία του παιδιού με τους συμμαθητές του εντός της τάξης και του παιδιού με άλλα μέλη της οικογένειας του, στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Το τρίτο σκέλος της έρευνας ήταν η εφαρμογή των δραστηριοτήτων εντός της τάξης, η καταγραφή παρατηρήσεων και η πραγματοποίηση μερικών δραστηριοτήτων με χρήση των ΤΠΕ.

Το τέταρτο σκέλος της έρευνας περιλάμβανε την ανάλυση δεδομένων, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα. Η έρευνα ολοκληρώθηκε στις 20 Απριλίου του 2016.

Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να ερευνήσει κυρίως δύο ζητήματα:

1. Εάν οι δραστηριότητες της Γλωσσολογικά Κατάλληλης Πρακτικής (ΓΚΠ) μπορούν να εφαρμοστούν στην περίπτωση των μαθητών του σχολείου «NOTA» και, πιο συγκεκριμένα, αν μπορεί να αξιοποιηθεί η ΓΚΠ ως επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό στη διδασκαλία της Ρωσικής σε ρωσόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεύτερης γενιάς.
2. Εάν στην εποχή της τεχνολογικής εξέλιξης τα προσφερόμενα τεχνολογικά μέσα, όπως το διαδίκτυο, διάφορες εφαρμογές, μηχανές αναζήτησης κ.λπ., μπορούν να αντικαταστήσουν πλήρως τα παραδοσιακά μέσα και εργαλεία διδασκαλίας και εποπτικά μέσα, όπως είναι το βιβλίο, τα μολύβια, ο πίνακας κ.λπ.

Ερευνητικοί άξονες

Άξονας 1^{ος}: Πολιτισμική ταυτότητα και γλωσσολογική ετερότητα του δείγματος. Το ακαδημαϊκό επίπεδο στη ρωσική γλώσσα του παιδιού παρουσιάζεται από τη συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος γίνονται προσπάθειες επαφής του παιδιού με τον ρωσικό πολιτισμό, που αποσκοπούν στην κατανόηση και, συνεπώς, στην αποδοχή, από το παιδί, της πολιτισμικής του ιδιαιτερότητας.

Άξονας 2^{ος}: Ενδοοικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού, το οποίο εντοπίζεται στην αρχή της έρευνας με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, που συμπληρώνεται από τους γονείς. Κατά τη διάρκεια όλου του προγράμματος απαιτείται στενή συνεργασία του παιδιού με όλα τα μέλη της οικογένειάς του. Διότι, όπως γράφει η Alzayed (2015) αναφέροντας τη μελέτη του Hinton (1998), ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν την απώλεια της γλώσσας κληρονομιάς είναι η «επιλογή» της ενδοοικογενειακής γλώσσας από τους γονείς, οι οποίοι προτιμούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής με συνέπεια τα παιδιά να τείνουν να «χάνουν» τη μητρική τους γλώσσα κατά την επικοινωνία τους με τα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειάς τους.

Άξονας 3^{ος}: Αύξηση κινήτρων με χρήση πολυμέσων, η οποία επιτυγχάνεται στην πορεία του προγράμματος διαφοροποιώντας διάφορες δραστηριότητες με χρήση των ΤΠΕ.

Άξονας 4^{ος}: Η επίδοση και η βελτίωση ή μη του γλωσσικού επιπέδου του παιδιού εξετάζεται στο τελευταίο μάθημα με τη βοήθεια ερωτηματολογίου.

Ερευνητικοί στόχοι

1. Εξερεύνηση του γλωσσικού περιβάλλοντος δίγλωσσου ρωσο-ελληνόφωνου παιδιού σε μια τουριστική περιοχή της Ελλάδος, όπως είναι η Ρόδος.
2. Εξέταση των παραγόντων και συνθηκών που επηρεάζουν τη διδασκαλία της Ρωσικής ως γλώσσας κληρονομιάς.
3. Αναζήτηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ρωσικής ως γλώσσα κληρονομιάς και απάντηση στο ερώτημα, κατά πόσον η Γλωσσολογικά Κατάλληλη Πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί στην περίπτωση των δίγλωσσων, ρωσο-ελληνόφωνων παιδιών.
4. Προσδιορισμός του ρόλου των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας ως γλώσσα κληρονομιάς, μέσα από πειραματική εφαρμογή στο σχολείο «ΝΟΤΑ»

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μαθησιακό περιβάλλον

Η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (NAEYC, 1996), προάγοντας τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, δηλώνει: «Όλα τα προγράμματα θα πρέπει να παρέχουν ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον, το οποίο θα προάγει τη φυσική, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού και ταυτόχρονα θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των οικογενειών του».

Διακρίνει τρεις διαστάσεις του ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, το οποίο συμβάλλει στην κατάκτηση της γλώσσας:

- Μαθητοκεντρικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Tabors (1997, 1998), το περιβάλλον που εστιάζει στον μαθητή, απαντά στις ανάγκες του να αποδέχεται την διαφορετικότητά του,

να αναδεικνύει την προσωπικότητά του, να αναπτύσσει τις γνωστικές, φυσικές του ικανότητες, την αυτονομία, την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό.

- Επικοινωνιακό περιβάλλον, με περιεχόμενο τον πολιτισμό. Οι Rogoff και Morelli (1998) συμπεραίνουν, στην έρευνά τους, πως ο άνθρωπος συνδέεται στενά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό του. Το παιδί συνδέεται με τη νοητική, ψυχολογική και συναισθηματική διάσταση της γλώσσας και του πολιτισμού του σπιτιού του. Ο Tabors (1997, 1998) τονίζει τη σημασία της συνεχούς επικοινωνίας, λεκτικής και μη-λεκτικής, του μαθητή με άλλους μαθητές, με τον καθηγητή και την οικογένεια του. Επίσης υπογραμμίζει την παροχή ασφάλειας και ελευθερίας στο παιδί εντός του σχολικού περιβάλλοντος.
- Αυξημένη συμμετοχή των γονιών, άλλων μελών της οικογένειας και γλωσσικών κοινοτήτων. Η εμπλοκή των γονιών στη διαδικασία μάθησης, κατά τον Epstein (1995, όπως αναφέρεται στο Jürimäe & συν., 2006), οδηγεί στη βελτίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η Alzayed (2015) κάνει λόγο για εκπαίδευση των γονιών και δημιουργία ενθαρρυντικού περιβάλλοντος για συζητήσεις με αυτούς.

Ανάπτυξη του διδακτικού υλικού

Οι Kagan και Carreira (2011) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς Γλώσσας κληρονομιάς προσχολικής αγωγής τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού με βάση τα παρακάτω τρία σημεία:

Ως προς την γλώσσα

- Συνεχή ανάπτυξη λεξιλογίου.
- Χρήση αξιόπιστων γραμματικών κανόνων.
- Πλήρη αντίληψη του «Τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά;»

Ως προς τα κίνητρα και την ταυτότητα

- Ανάγνωση κειμένων για την ανάπτυξη ακουστικών ερεθισμάτων.
- Αυθεντικό πλαίσιο, όπως δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πραγματική ζωή.
- Αλληλεπίδραση με τη γλωσσική κοινότητα.

Ως προς την παιδαγωγική

- Μακρο-προσέγγιση.
- Μαθήματα βάση περιεχομένου και πολιτισμού.
- Ομαδικές, ατομικές δραστηριότητες και εργασίες.

Γλωσσικό πορτραίτο

Ως ένα από τα παιδαγωγικά εργαλεία, που βοηθούν στη διδασκαλία της γλώσσας κληρονομιάς σε παιδιά με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, η Chumak-Horbatsch (2012) προτείνει τον σχηματισμό του γλωσσικού πορτραίτου (language portrait) του κάθε παιδιού. Το γλωσσικό πορτραίτο βοηθάει τους καθηγητές να κατανοήσουν καλύτερα το παιδί, το γλωσσικό – γνωστικό του πεδίο και το δί/πολύγλωσσο δυναμικό. Εστιάζει στον πλούτο της γλωσσικής ζωής των παιδιών μεταναστών, στην εκμάθηση γλώσσας και τον αλφαριθμητισμό.

Η Chumak-Horbatsch (2012: 22) ξεχωρίζει οκτώ πτυχές του γλωσσικού πορτραίτου. Σύμφωνα με εκείνη τα παιδιά των μεταναστών:

1. Είναι εν δυνάμει δίγλωσσα.
2. Έχουν άλλη γλωσσική πραγματικότητα εκτός σχολείου.
3. Χειρίζονται με επιτυχία τις δύο γλώσσες (μητρική και της χώρας υποδοχής).
4. Έχουν διττές ανάγκες στην γλώσσα και στον αλφαριθμητισμό.
5. Οδηγούνται στην απώλεια της μητρικής (ασθενέστερης) γλώσσας.
6. Νιώθουν απομόνωση και μοναξιά.
7. Βρίσκονται σε σύγχυση και γλωσσικό σοκ.
8. Κρύβουν τη μητρική τους γλώσσα και μεταβαίνουν σε φάση σιωπής.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαφέρει από αυτή των εφήβων και ενηλίκων. Η ανάπτυξη των παιδιών σε αυτήν την ηλικία είναι ταχύτατη, απρόβλεπτη, επεισοδιακή και επηρεασμένη από το περιβάλλον τους (Shepard, Kagan & Wurtz, 1998, όπως αναφέρεται στο Guddemi & Case, 2004). Όλα τα παιδιά έχουν γνώσεις βασισμένες στις εμπειρίες τους (Βοσνιάδου, 2001). Η αξιολόγηση παιδιών αποτελεί βασικό τρόπο συλλογής δεδομένων για την

προσωπικότητα του παιδιού, την ανάπτυξή του και τις ανάγκες του (McQuillan et al., 2007). Αποτελεί, δε, βάση για σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων (Παπανδρέου & Τερζή, 2013).

Η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής (National Association for the Education of Young Children, 2003) στη δήλωσή της τονίζει τη σημασία της αξιολόγησης για την οικογένεια του παιδιού και υπογραμμίζει τη συμβολή της στη βελτίωση και εξέλιξη διδακτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του National Education Goals Panel (1998, όπως αναφέρεται στο Guddemi & Case, 2004) η αξιολόγηση πρέπει:

- Να είναι προς όφελος του παιδιού.
- Να εξυπηρετεί συγκεκριμένο στόχο.
- Να είναι σχετική, ακέραια και δίκαιη.
- Να αξιοποιεί τη συμμετοχή και τις πληροφορίες από τους γονείς.
- Να λαμβάνει υπόψη την ηλικία, την φυσική και νοητική ανάπτυξη του κάθε παιδιού.

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι ποιοτική και ποσοτική. Για την ανάδειξη προσωπικών χαρακτηριστικών του παιδιού τα καταλληλότερα εργαλεία της ποιοτικής αξιολόγησης είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη. Για τον καθορισμό του γνωστικού επιπέδου συχνά χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρέχει ποσοτικά δεδομένα (McQuillan et al., 2007).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

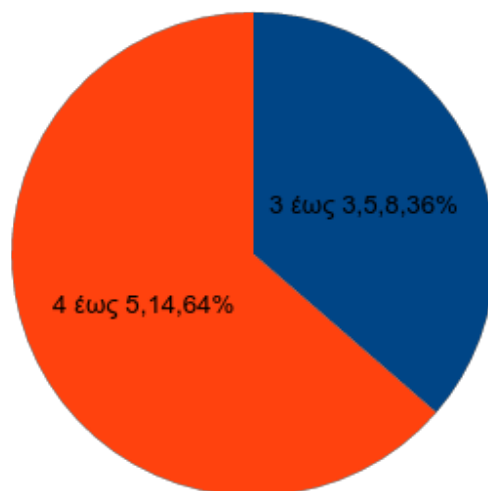
Μέρος 1^ο . Προετοιμασία του προγράμματος

Δείγμα

Το δείγμα, στην παρούσα έρευνα, αποτελούν 22 παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών) του σχολείου «ΝΟΤΑ», κατανεμημένα σε 2 τμήματα (Βλ. Γραφική παράσταση 1).

Γραφική παράσταση 1: Κατηγορίες ηλικιών των μαθητών

Κατηγορίες ηλικιών των μαθητών



3 έως 3,5 ετών	8
4 έως 5 ετών	14

Πίνακας 1: Σύνολο παιδιών ανά ηλικία

Από αυτά 16 είναι τα αγόρια και 6 είναι τα κορίτσια (Βλ. Γραφική παράσταση 2).

Πίνακας 2: Σύνολο αγοριών και κοριτσιών

Αγόρια	16
Κορίτσια	6

Γραφική παράσταση 2: Ποσοστό αγοριών και κοριτσιών

Ποσοστό αγοριών και κοριτσιών



Τα περισσότερα παιδιά (16 από 22) έχουν μόνο έναν ρωσόφωνο γονέα και, συνήθως, είναι η μητέρα. Τρία αγόρια είναι παιδιά ομογενών/παλινοστούτων, γεννημένων στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Ένα αγόρι είναι ορφανό και μένει με τον Έλληνα πατέρα του. Τρία αγόρια δεν έχουν πατέρα και η κύρια γλώσσα στην οικογένεια είναι η Ρωσική. Τέσσερα παιδιά προέρχονται από οικογένειες με εθνική πολυμορφία, συγκεκριμένα:

Ένα κορίτσι έχει μητέρα Ρωσίδα και πατέρα Άραβα, γεννημένο στο Μαρόκο, ο οποίος είναι δίγλωσσος (Αραβικά και Γαλλικά). Οι γλώσσες επικοινωνίας εντός της οικογένειας είναι η Ελληνική και η Αγγλική.

Ένα κορίτσι έχει πολύγλωσση Ελληνίδα μητέρα, (Ελληνικά, Μολδαβικά και Ρωσικά) γεννημένη στην Μολδαβία, και πατέρα Έλληνα.

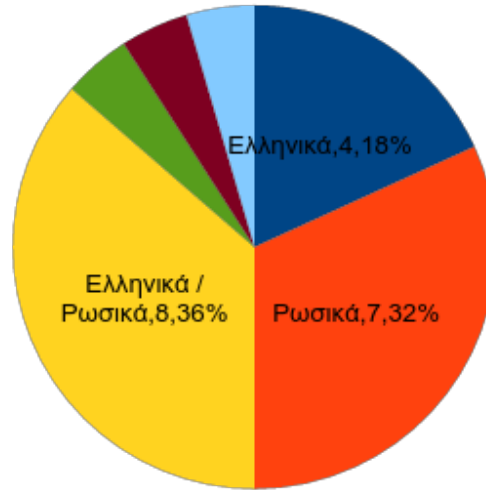
Ένα αγόρι έχει δίγλωσση μητέρα από την Αρμενία (Αρμενικά και Ρωσικά) και πατέρα Έλληνα.

Ένα άλλο αγόρι έχει δίγλωσση μητέρα (Αζερμπαϊτζανικά και Ελληνικά) και δίγλωσσο πατέρα, Έλληνα μουσουλμάνο τουρκικής καταγωγής (Βλ. Γραφική παράσταση 3).

Γραφική παράσταση 3: Γλώσσα επικοινωνίας της μητέρας με το παιδί

Γλώσσα επικοινωνίας της μητέρας με το παιδί

Ελληνικά / Ρωσικά / Άλλη, 1,5% Ελληνικά / Άλλη, 1,5% Καμία, 1,5%

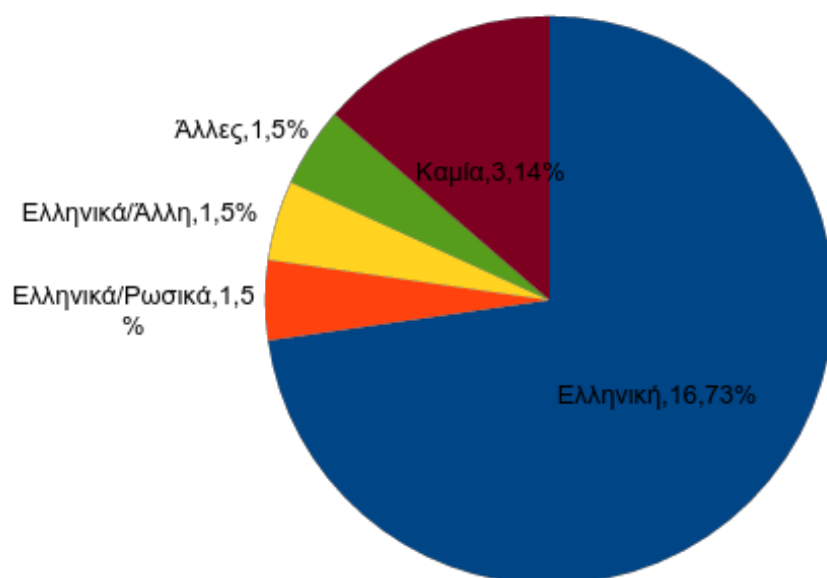


Ελληνικά	4
Ρωσικά	7
Ελληνικά / Ρωσικά	8
Ελληνικά / Ρωσικά / Άλλη	1
Ελληνικά / Άλλη	1
Καμία (έχει πεθάνει η μητέρα)	1

Πίνακας 3: Γλώσσα/γλώσσες επικοινωνίας της μητέρας με το παιδί

Γραφική παράσταση 4: Γλώσσα επικοινωνίας του πατέρα με το παιδί

Επικοινωνία πατέρα με παιδί



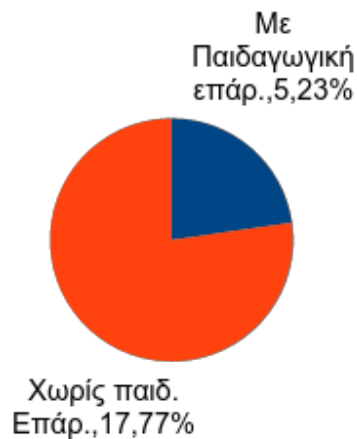
Ελληνική	16
Ελληνικά/Ρωσικά	1
Ελληνικά/Άλλη	1
Άλλες	1
Καμία	3

Πίνακας 4: Γλώσσα/γλώσσες επικοινωνίας του πατέρα με το παιδί

Επίσης, 5 παιδιά έχουν μητέρα εκπαιδευτικό, τέσσερις από τις οποίες είναι καθηγήτριες της ρωσικής γλώσσας και η μία είναι δασκάλα της Α΄/βάθμιας εκπαίδευσης.

Γραφική παράσταση 5: Ποσοστό μητέρων με παιδαγωγική επάρκεια

Παιδαγωγική επάρκεια μητέρας



Με Παιδαγωγική Επάρ.	5
Χωρίς Παιδαγωγική Επάρ.	17

Πίνακας 5: Σύνολο μητέρων με παιδαγωγική επάρκεια

Συγκεντρωτικά, η εικόνα απεικονίζεται στον πίνακα (Βλ. Παράρτημα 4).

Όλα τα παιδιά κάνουν χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στο παρόν, επομένως, σύμφωνα με τη Σκούρτου (1998), τα παιδιά αυτά έχουν *ατομική διγλωσσία*. Οι μητέρες των παιδιών δηλώσαν τα Ρωσικά ως μητρική τους γλώσσα, η οποία είναι διαφορετική της ελληνικής που είναι η επίσημη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας. Συνεπώς, όπως αναφέρει ο Fishman (2001), η ρωσική γλώσσα είναι *γλώσσα μειονότητας* ή *γλώσσα κληρονομιάς*. Οι μητέρες αποτελούν την πρώτη γενιά, ενώ τα παιδιά τους είναι *ομιλητές της γλώσσας κληρονομιάς* (Valdés, 2001).

Θεωρητικοί άξονες κατά την σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού

Η σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού βασίστηκε σε 3 θεωρητικούς άξονες:

- 1) Μαθητοκεντρική προσέγγιση.
- 2) Κατάκτηση της γλώσσας μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- 3) Αύξηση κινήτρων.

Με βάση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση

Η Βοσνιάδου, στην έρευνά της (2001), ενσωματώνει έρευνες από διάφορες περιοχές της ψυχολογίας, εκπαιδευτικής, γνωστικής, κοινωνικής ακόμα και της κλινικής και πραγματεύεται 12 αρχές της ψυχολογίας που προσφέρουν νέες ιδέες στη μαθησιακή διαδικασία και την εξέλιξη της γνώσης, μεταφέροντας το κέντρο βάρους από το πεδίο της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης σε αυτό της μαθητοκεντρικής και με βάση τους εξής άξονες:

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάζει μαθησιακά περιβάλλοντα με ενεργή και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή, τα οποία προάγουν την συνεργασία του με άλλους μαθητές.
- Η γνώση υπάρχει, πρέπει να αναδομείται, να συνδέεται με τις νέες πληροφορίες και να αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Οι δραστηριότητες και στρατηγικές πρέπει να έχουν νόημα, να συμβάλλουν στην κατανόηση και όχι στην απομνημόνευση της γνώσης. Να παρέχεται αρκετός χρόνος για την άσκηση και την εφαρμογή των γνώσεων στην πραγματική ζωή.
- Ο στόχος είναι η ανάδειξη της προσωπικότητας, των λογικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Η καλλιέργεια της γνώσης γίνεται, σύμφωνα με τον Brophy (2010), τόσο όσο και εξωτερικά κίνητρα (υψηλή βαθμολογία, βραβεία) και εσωτερικά (ενεργή συμμετοχή).

Με βάση τη Κοινωνική αλληλεπίδραση (interactionism)

Σύμφωνα με τη Wong-Fillmore (1991) τέσσερις είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας:

1. Ηλικία
2. Κίνητρα
3. Προσωπικές εμπειρίες
4. Προσωπικότητα ¹

Σύμφωνα με τον Tabors (1998) το παιδί στην προσχολική ηλικία αυξάνει ταχύτατα το λεξιλόγιό του, μαθαίνοντας 6-10 λέξεις την ημέρα, χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις, κάνοντας ερώτηση

¹ Ίδιοι παράγοντες, κατά την ίδια, συμβάλλουν στην απώλεια της πρώτης/μητρικής γλώσσας.

και απαντώντας στην ερώτηση. Κάνει σωστή χρήση της γραμματικής, αποδίδει τα περισσότερα μορφήματα και τους κανόνες της σύνταξης, κατακτά όλα τα φωνήματα, τους φθόγγους και τα συμπλέγματα του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας που ομιλεί, αντιλαμβάνεται όλο και περισσότερο δύσκολες έννοιες και επικοινωνεί εύκολά με παιδιά της ηλικίας του και με ενήλικες, συμμετέχοντας σε συζητήσεις και διαλόγους.

Ο Krashen (2009: 31), όμως, μιλάει για φίλτρα που επηρεάζουν τις επιδόσεις του μαθητή στην κατάκτηση μιας γλώσσας:

- Κίνητρα: τα υψηλά κίνητρα οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις.
- Αυτοπεποίθηση: η χαμηλή αυτοπεποίθηση επηρεάζει τις επικοινωνιακές ικανότητες.
- Άγχος: το άγχος δημιουργεί σύγχυση.

Η κατάκτηση της γλώσσας από τον ενήλικα, δηλώνει ο Krashen (2009:1), φιλτράρεται με διαφορετικό τρόπο και πιο γρήγορα. Σύμφωνα με την έρευνά του, η κατάκτηση της γλώσσας εξαρτάται από τη διάρκεια και τον βαθμό εμπάθυνσης στη γλώσσα, δηλαδή την αλληλεπίδραση του μαθητή με τη γλώσσα, με τους συμμαθητές του και με άλλους ομιλητές της γλώσσας αυτής.

Τα κίνητρα, τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα, την προσωπικότητα και τις εμπειρίες του παιδιού αντλούνται από το περιβάλλον του και την αλληλεπίδραση του με αυτό (Polinsky & Kagan, 2007; Tabors, 1997).

Μέρος 2^ο . Σχεδίαση του προγράμματος

Σχεδιασμός σε βήματα

Βημα 1^ο :

Κατά την εγγραφή κάθε μαθητή στο πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας του σχολείου «NOTA» διεξήχθησαν δύο υποέρευνες για την ταυτότητα του παιδιού και για τον προσδιορισμό του γλωσσικού περιβάλλοντος του, ώστε να σχεδιαστεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με το γλωσσικό επίπεδο και τις ανάγκες του και να δημιουργηθεί ευχάριστο γλωσσικό περιβάλλον με πολλά κίνητρα.

Για την ταυτότητα του παιδιού και το γλωσσικό του περιβάλλον (εάν είναι μονογλωσσικό, διγλωσσικό ή πολυγλωσσικό) οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο το

οποίο σχεδιάστηκε στο <https://docs.google.com/forms> και απεστάλη στο email τους (Βλ. Παράρτημα 2). Οι ερωτήσεις για το ερωτηματολόγιο, με κάποιες διαφοροποιήσεις για μία πιο λεπτομερή εικόνα, έχουν ως πηγή το ερωτηματολόγιο του βιβλίου Linguistically Appropriate Practice, Appendix I.A. “Questionnaire: Home Language Use” της Chumak-Horbatsch (2012:18-19)².

Για τον προσδιορισμό του γλωσσικού επιπέδου του δείγματος, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών, διεξήχθη μία σύντομη συνέντευξη με 10 ερωτήσεις, με βασικό στόχο να προσδιοριστεί το επίπεδο του κάθε παιδιού στον προφορικό λόγο (Βλ. Παράρτημα 1).

Βήμα 2ο:

Βασική πρόκληση, που προέκυψε κατά την σχεδίαση του υλικού, ήταν να δημιουργηθεί κατάλληλο περιβάλλον, δηλαδή ένα περιβάλλον φιλικό για τη μάθηση της ρωσικής γλώσσας αλλά και για τη μάθηση γενικότερα. Λόγω της εθνικής ετερότητας και του διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου του κάθε παιδιού έπρεπε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μαθημάτων, το οποίο να ανταποκρίνεται σε γνωρίσματα της κάθε εθνικής ταυτότητας και να είναι κατανοητό και εύκολο σε παιδιά με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, όπως το ορφανό παιδί που ήξερε μόνο την Ελληνική. Ταυτόχρονα να είναι ενδιαφέρον σε παιδιά με υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο, όπως το παιδί των ομογενών/παλιννοστούντων, το οποίο είχες άριστες επιδόσεις τόσο στην Ελληνική, όσο και στη Ρωσική.

Δεύτερη πρόκληση ήταν η ενεργή, κατά τη διάρκεια όλου προγράμματος, συμμετοχή των γονιών, που ήταν απαραίτητη για την ολοκλήρωσή του. Όπως αναφέρει η Alzayed (2015), σύμφωνα με τις μελέτες των Cummins (2001), Hinton (1998), Thomas και Cao (1999) η απώλεια της μητρικής γλώσσας οδηγεί στην καταστροφή των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Η Wong-Fillmore (1991: 342) υποστήριξε ότι «η απώλεια της γλώσσας κληρονομιάς επηρεάζει την «κοινωνική, συναισθηματική, νοηματική και μορφωτική εξέλιξη του παιδιού μειονοτικής ομάδας, όπως και την ένταξη των οικογενειών του στην κοινωνία της χώρας στην οποία ζουν».

² Παρατήρηση: πολλοί γονείς, λόγω περιορισμένου χρόνου ή μη άνεσης στη χρήση των ΤΠΕ, δεν συμπλήρωσαν τη διαδικτυακή φόρμα και οι απαραίτητες πληροφορίες δόθηκαν προφορικά.

Βέβαια, ένα μεγάλο ζήτημα ήταν η γνωστική ικανότητα του παιδιού, που επηρεάζει άμεσα τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Σκούρτου et al., 2004). Το Επιστημονικό Κέντρο Ρωσικού Πολιτισμού, με έδρα την Πρεσβεία της Ρωσικής Ομοσπονδίας, έχει στείλει οδηγίες και ακαδημαϊκές νόρμες (βιβλία, ανά επίπεδο λεξιλογίου κ.λπ.) που έπρεπε να ακολουθήσει το σχολείο, φροντίζοντας τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών στη ρωσική γλώσσα. Σύμφωνα με την Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης, γνωστή ως Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών του Cummins (1978, 2000, όπως αναφέρεται στο Γογωνάς, 2011), εάν αυξηθεί η ακαδημαϊκή ικανότητα του παιδιού στη μειονοτική γλώσσα, θα επηρεαστούν θετικά και οι σχολικές επιδόσεις του στη γλώσσα του σχολείου.

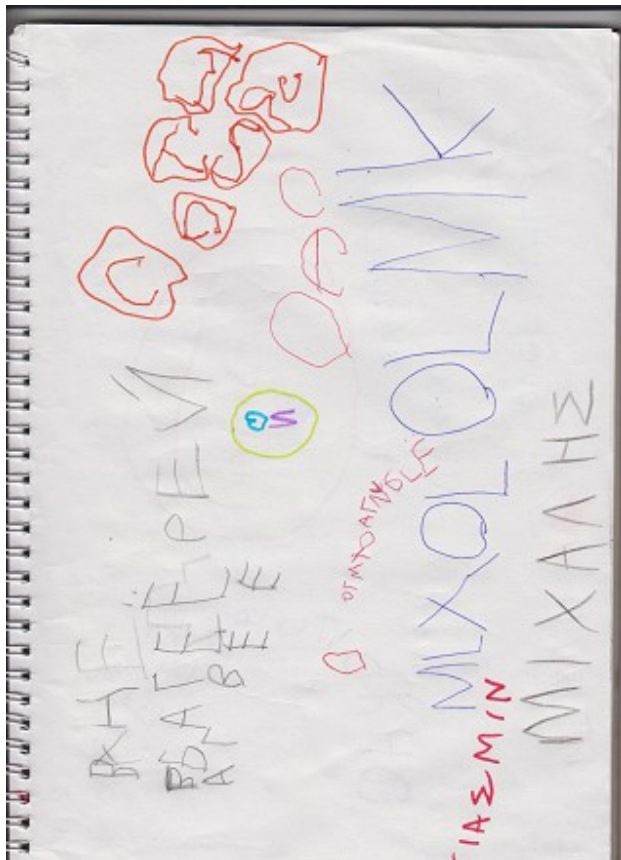
Ένα άλλο σημαντικό πεδίο, το οποίο έπρεπε να συμπεριληφθεί στα μαθήματα του προγράμματος είναι ο ρωσικός πολιτισμός, τον οποίο κλήθηκαν να γνωρίσουν τα παιδιά μέσα από παιχνίδια, παραμύθια, παροιμίες, κ.ά.

Όλα τα παραπάνω έχουν νόημα μόνο εάν ληφθούν υπόψη οι πολιτισμικές και εθνικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, οι γλωσσικές τους δεξιότητες τόσο στη μία γλώσσα όσο και στην άλλη, όπως και το πώς αντιλαμβάνονται, παιδιά και γονείς, το γεγονός ότι ανήκουν σε μια διαφορετική εθνική, γλωσσική, πολιτισμική, κοινωνική, ακόμα και εκπαιδευτική ομάδα. Το βασικότερο ερώτημα ήταν, εάν αποδέχονται την διαφορετικότητά τους.

Δραστηριότητες της «Γλωσσολογικά Κατάλληλης Πρακτικής (LAP)» με χρήση των ΤΠΕ

Δύο δραστηριότητες της Γλωσσολογικά Κατάλληλης Πρακτικής εφαρμόστηκαν με δύο τρόπους: αρχικά με παραδοσιακό τρόπο, όπως περιγράφεται στον Οδηγό της Chumak-Horbatsch (2012). Στη συνέχεια, οι ίδιες δραστηριότητες παρουσιάστηκαν με χρήση Νέων Τεχνολογιών. Αυτές είναι οι:

1. Παρουσιολόγιο/Βιβλίο υπογραφών - The Sign-in Book (Παράρτημα 3. Δραστηριότητα 1). Ένα μπλοκ ζωγραφικής τοποθετήθηκε σε ένα βοηθητικό τραπεζάκι. Τα παιδιά, όποια μπορούσαν ή ήθελαν, έγραφαν τα ονόματά τους, μονογράμματα ή όποια άλλη λέξη ήθελαν.

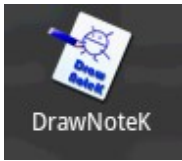


Με το Βιβλίο Υπογραφών οι εκπαιδευτικοί στόχοι που επιδιώχτηκαν ήταν:

- α) Ταυτοποίηση του παιδιού με την δίγλωσση ρωσο-ελληνική του ταυτότητα.
- β) Συνεργασία με γονείς.
- γ) Ανάδειξη προσωπικότητας του μαθητή και κινητοποίηση δεξιοτήτων στον γραπτό λόγο.

Μετά την υλοποίηση της δραστηριότητας σε 8 μαθήματα κρίθηκε αναγκαία η διαφοροποίησή της, ώστε να συνεχίσει να αποδίδει. Με την βοήθεια της εφαρμογής DrawNoteK, με χρήση tablet διαφοροποιήθηκε η δραστηριότητα και αυξήθηκαν τα κίνητρα των μαθητών.

Πρόκειται για μία δωρεάν εφαρμογή από το Google Play Market, εύκολη στη χρήση και πάντα διαθέσιμη στην οθόνη για Android συσκευές, όπως κινητά τηλέφωνα και tablet, η οποία διατίθεται στον ιστότοπο <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kujirahand.android.drawnotek&hl=el>.



Το εικονίδιο του DrawNoteK apps

Στο μενού προσφέρονται μόνο 6 λειτουργίες. Ο χρήστης ανοίγει μία καινούρια επιφάνεια, γράφει αυτό που θέλει και το αποθηκεύει με κάποιο όνομα. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα να το στείλει με email σε άλλο χρήστη.

Save	Open	Delete
Pen	Clear	About



2. Καρτελάκια με ζώα/ Τι βλέπεις; - What Do You See? (Παράστημα 3. Δραστηριότητα 4.1 και 4.2). Μία δραστηριότητα πολύ ευχάριστη και, κάθε φορά, καλοδεχούμενη από τα παιδιά. Μπορεί να λειτουργήσει με πολλούς και διάφορους τρόπους, όπως καρτελάκια με ζώα, καρτελάκια με ονομασίες ζώων και με χρήση νέων τεχνολογιών (powerpoint, videomaker κ.ά.). Αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην κατανόηση του γραπτού λόγου.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος η συγκεκριμένη δραστηριότητα με τα ζώα χρησιμοποιήθηκε ως τεστ αξιολόγησης επιδόσεων. Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις, εικόνες, λέξεις και τα παιδιά κλήθηκαν να δώσουν απάντηση με αυτονομία ή εναλλακτικά, με τη βοήθεια του γονιού.

Οι ερευνητικοί στόχοι, αξιοποιώντας την παρούσα δραστηριότητα, ήταν:

α) Έλεγχος δεξιοτήτων των παιδιών στην κατανόηση προφορικού λόγου.

β) Έλεγχος δεξιοτήτων των παιδιών στην κατανόηση γραπτού λόγου.

Η εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε για να σχεδιαστεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ήταν Μορφές στο Google.docs.

Ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: δημιουργήθηκε ένας λογαριασμός στο gmail. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ήταν ενεργό. Στην πάνω δεξιά γωνία της μηχανής αναζήτησης του Google Chrome υπάρχει ένα εικονίδιο με 9 τετραγωνάκια. Με αριστερό κλικ στο εικονίδιο εμφανίστηκαν διάφορες εφαρμογές. Επιλέχτηκε το «περισσότερα» και, έπειτα, «ακόμη περισσότερα στο Google». Εμφανίστηκε μία διαφάνεια με διάφορες στήλες. Στην ενότητα «Σπίτι και Γραφείο» βρίσκεται η εφαρμογή «Μορφές». Με αριστερό κλικ στην εφαρμογή αυτή ανοίγει ένα πλαίσιο νέου ερωτηματολογίου. Δόθηκε τίτλος και δημιουργήθηκαν τόσες ενότητες με όσες ερωτήσεις ήταν επιθυμητό και οι ερωτήσεις εμπλουτίστηκαν με φωτογραφίες, βίντεο και σχήματα. Ακολούθησε η επιλογή μορφής απαντήσεων, αν δηλαδή έπρεπε να είναι μια σύντομη απάντηση ή πολλαπλή επιλογή. Όταν ολοκληρώθηκε το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε επιλεγμένο αριθμό χρηστών. Θα μπορούσε επίσης να σταλεί μόνο σε ένα email και να συμπληρωθεί η φόρμα τόσες φορές, όσες θα ήταν επιθυμητό. Οι απαντήσεις που λαμβάνονται μπορούν παρουσιάζονται σε

μορφή συνοπτικού γραφήματος (με ποσοστά απαντήσεων) ή σε μορφή εικόνας ατομικών απαντήσεων και τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιαστούν σε πίνακα με μορφή excel.

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο είχε αποσταλεί σε ένα email και εφαρμόστηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια του τελευταίου μαθήματος, προκειμένου να σημειωθούν παρατηρήσεις στην υλοποίηση του τεστ.

Μέρος 3^ο Εφαρμογή προγράμματος

Ανάλυση δεδομένων

Η αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου έγινε με ημιδομημένη συνέντευξη.

Ο εντοπισμός του γλωσσικού περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο (σε μορφή ερωτηματολογίου του Google Docs) και συμπληρώθηκε από τους γονείς

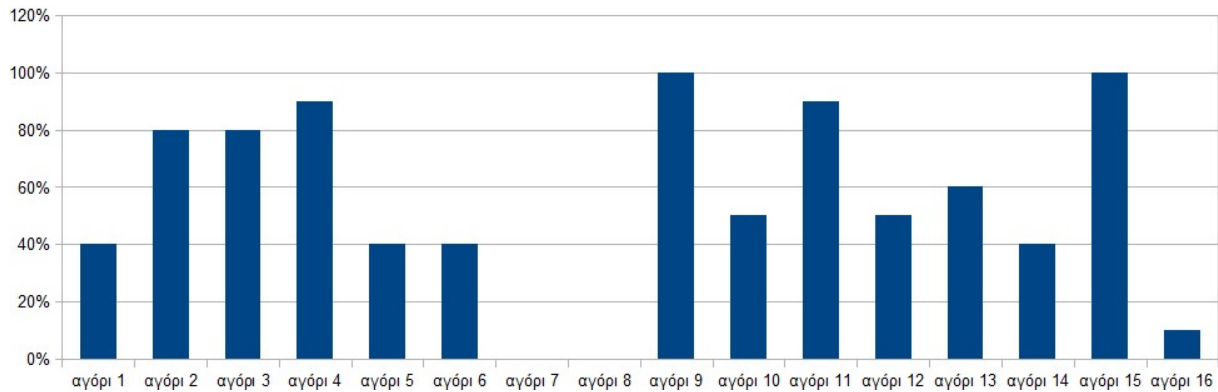
Το τελικό τεστ αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε, επίσης, με ερωτηματολόγιο, που σχεδιάστηκε στο Google Docs και συμπληρώθηκε από τα παιδιά.

Αποτελέσματα

1. Τα αποτελέσματα της συνέντευξης έδειξαν ότι το γλωσσικό επίπεδο των ρωσόφωνων παιδιών στη Ρόδο ποικίλει. Οι ερωτήσεις τέθηκαν στα Ρωσικά. Αν το παιδί δεν καταλάβαινε, η ίδια ερώτηση ετίθετο στα Ελληνικά. Σε περίπτωση, που η απάντηση ήταν στα Ελληνικά, ενώ η ερώτηση ήταν στα Ρωσικά, θεωρείτο ότι είχε δοθεί απάντηση.

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, τα δύο αγόρια (7,8) από τα 16 δεν απάντησαν σε καμία από τις 10 ερωτήσεις, ενώ άλλα 2 αγόρια απάντησαν και στις 10 με άνεση.

Γράφημα 1. Αποτελέσματα συνέντευξης. Αγόρια



Παρατηρήσεις:

Τα αγόρια 2 και 3 είναι δίδυμα. Έχουν, γενικώς, υψηλό επίπεδο επικοινωνίας.

Τα αγόρια 4 και 9 είναι αδέρφια, με αίσθηση ανταγωνιστικότητας, από μονογονεϊκή μονογλωσσική (ρωσική) οικογένεια, με υψηλό επίπεδο κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, όπως και το αγόρι 11.

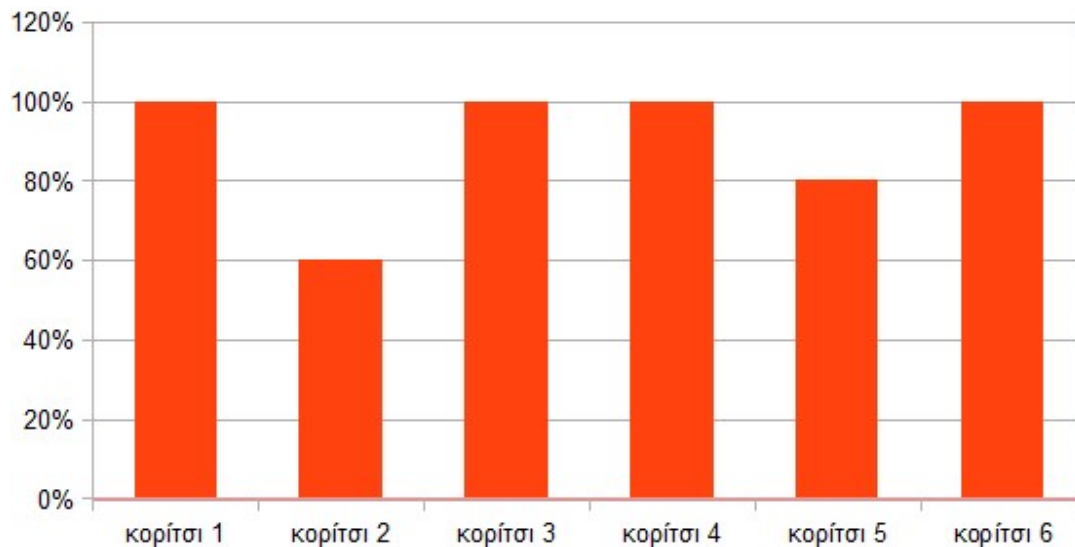
Τα αγόρια 1 και 7 κατά την αξιολόγηση και τα πρώτα μαθήματα παρέμειναν μόνο με την παρουσία συγγενή, της μητέρας και της γιαγιάς. Το αγόρι 1 απάντησε στις ερωτήσεις με μεγάλη δυσκολία, ακόμα και στα ελληνικά, παρόλο που η μητέρα του είναι φιλόλογος ρωσικής γλώσσας. Ενώ το αγόρι 7 (από την οικογένεια των παλιννοστούντων) δεν απάντησε ούτε σε μία ερώτηση στα Ρωσικά και δυσκολεύθηκε ακόμα και στα Ελληνικά. Πρέπει να σημειώσουμε, όμως, στο σημείο αυτό, ότι το παιδί ήταν μόλις 3,5 ετών.

Το αγόρι 8 προέρχεται από την μονογονεϊκή οικογένεια με μονογλωσσικό ελληνικό περιβάλλον. Δεν απάντησε σε καμία ερώτηση στα Ρωσικά, ενώ στα Ελληνικά απαντούσε.

Το αγόρι 15 είχε εξαιρετικές επιδόσεις και στις δύο γλώσσες με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα. Προέρχεται από την οικογένεια δίγλωσσων ομογενών-παλιννοστούντων. Είχε αναπτύξει τις δεξιότητες στη γραφή και την ανάγνωση και στις δύο γλώσσες, ενώ έφτιαξε χειροτεχνίες, ήδη, από την πρώτη συνάντηση.

Μία εντελώς διαφορετική εικόνα διαμορφώνεται με τα κορίτσια. Βλ. Γράφημα 2. Τα 4 κορίτσια από τα 6 απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Άλλα δυο κορίτσια δεν απάντησαν σε μία ή σε δύο ερωτήσεις, μόνο, παρόλο που το ένα κορίτσι (2) ήταν μόνο 3,3 ετών.

Γράφημα 2. Αποτελέσματα συνέντευξης / Κορίτσια



Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο των μαθητών (επάρκεια) και το γεγονός ότι επίπεδο σχετίζεται άμεσα με το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού στο σπίτι (Polinsky & Kagan, 2007; Tabors, 1997). Η συνεχής επικοινωνία του παιδιού με άλλα μέλη της οικογένειας οδηγεί σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ενώ η χαμηλή αυτοπεποίθηση επηρεάζει τις επιδόσεις και τις επικοινωνιακές ικανότητες (Krashen, 2009).

2. Στο τελευταίο μάθημα πραγματοποιήθηκε ένα μικρό τεστ σε μορφή ερωτηματολογίου, για τα ζώα. Συμμετείχαν 18 παιδιά, εκ των οποίων 6 κορίτσια και 12 αγόρια. Δύο ήταν οι στόχοι:

1. Να απαντήσουν στην ερώτηση για το ζώο, η οποία είχε τη μορφή αινίγματος. Η επιβράβευση ήταν η εικόνα του ζώου.
2. Να αναγνωρίσουν τη σωστή λέξη από τις 3 προτεινόμενες, επιλέγοντάς την.

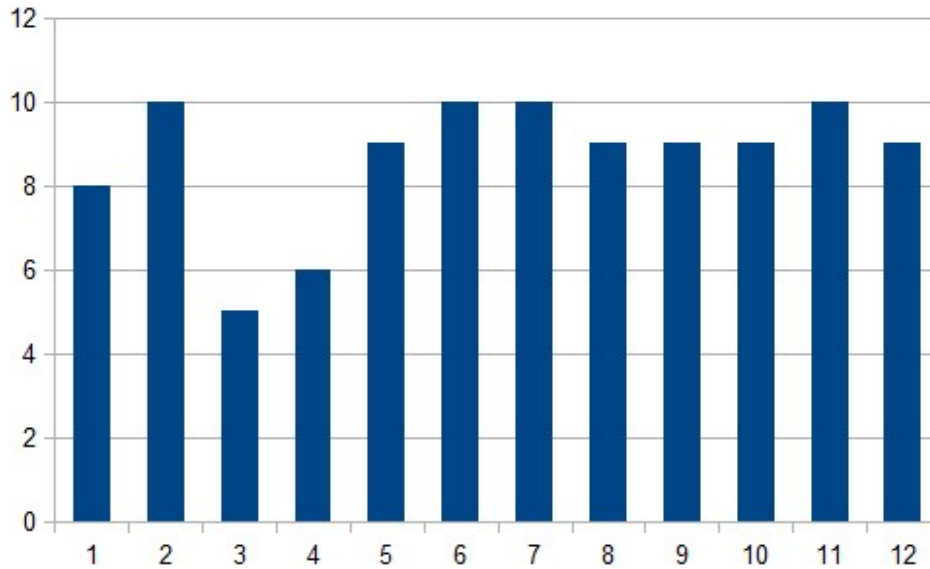
Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν ως εξής:

Τα κορίτσια απάντησαν σε όλα τα αινίγματα. Ένα, μόνο, κορίτσι δυσκολεύθηκε να βρει τη σωστή λέξη που αντιστοιχούσε σε κάθε απάντηση, αλλά επειδή ήταν μόλις 3,7 χρονών, οι απαντήσεις της θεωρήθηκαν σωστές.

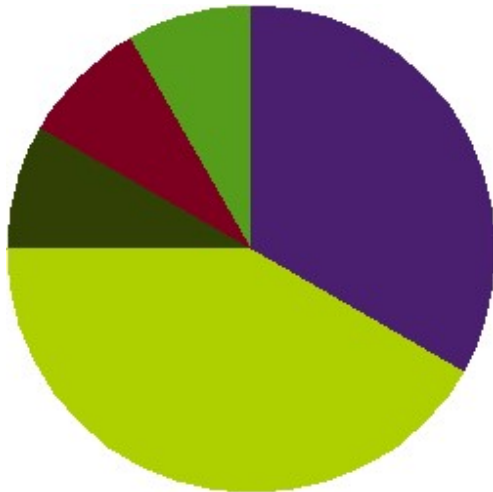
Από τα 12 αγόρια που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο (δύο αγόρια δεν παρουσιάστηκαν στο τελευταίο μάθημα) τα 4, ηλικίας κάτω των 4 ετών (αγόρι 1,4,8 και 9), απάντησαν με την παρουσία των μητέρων τους, οι οποίες τα βοήθησαν μόνο στην επιλογή της σωστής λέξης. Το

αγόρι 3, που είναι το ορφανό παιδί με, αποκλειστικά, ελληνικό γλωσσικό περιβάλλον, απάντησε σε 5 ερωτήσεις και με τη βοήθεια της ερευνήτριας-καθηγήτριας επέλεξε τις σωστές λέξεις.

Γράφημα 3: Αναπαράσταση απαντήσεων αγοριών



Τέσσερα αγόρια (33%) απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Πέντε αγόρια (42%) απάντησαν σωστά σε 9 ερωτήσεις. Δηλαδή 9 αγόρια από τα 12 (75%) είχαν άριστο αποτέλεσμα.



Γενικές παρατηρήσεις:

1. Όλα τα παιδιά είχαν τις βασικές γνώσεις για τις ηλεκτρονικές συσκευές, που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη.

2. Πολλά παιδιά είχαν άνεση στην χρήση των περιφερειακών, όπως είναι το ποντίκι, το πληκτρολόγιο, η οθόνη κ.λπ.
3. Τα περισσότερα παιδιά γνώριζαν για τις εφαρμογές που προσφέρουν οι κινητές συσκευές επικοινωνίας, όπως είναι η φωτογραφική μηχανή.
4. Σε πολλά παιδιά ήταν γνωστοί οι ιστόχωροι (youtube, Social media), που μπορούσαν να ακούσουν μουσική, να δουν βίντεο, να παίξουν παιχνίδια.
5. Ελάχιστα από αυτά γνώριζαν τις βασικές έννοιες στα Ρωσικά. Οι περισσότεροι γονείς μετανάστευσαν στην Ελλάδα την εποχή που η χρήση των νέων τεχνολογιών ήταν περιορισμένη.

Οι παρατηρήσεις έγιναν κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας Βιβλίο Υπογραφών (The Sign-in Book), αρχικά με παραδοσιακό τρόπο, έπειτα με χρήση της εφαρμογής DrawNoteK σε συσκευή tablet.³ Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών του πρώτου τμήματος (3-3,5 ετών) ήταν αδύνατον να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα σε αυτά. Γι' αυτόν τον λόγο, το Βιβλίο Υπογραφών τοποθετήθηκε στην τάξη με παιδιά 4-5 ετών, που ήταν συνολικά 14. Η δραστηριότητα είχε εθελοντικό χαρακτήρα. Τα παιδιά έγραφαν τα ονόματά τους στο τετράδιο, το οποίο βρισκόταν σε βοηθητικό τραπέζι.

1. Την πρώτη μέρα κανένας μαθητής δεν θέλησε να γράψει το όνομά του. Δόθηκε οδηγία στους γονείς να κάνουν εξάσκηση στο σπίτι με τα παιδιά τους.
2. Τη δεύτερη μέρα πολλά παιδιά προσπάθησαν να γράψουν. Το κορίτσι από την πολύγλωσση οικογένεια και το αγόρι από τη δίγλωσση οικογένεια των ομογενών/παλιννοστούντων παρουσίασαν εξαιρετικές δεξιότητες. Με μεγάλη άνεση μπορούσαν να γράψουν το όνομά τους με ελληνικούς χαρακτήρες. Ένα άλλο κορίτσι είχε γραμμένο το όνομά του σε ένα κομμάτι χαρτί, από το οποίο το αντέγραψε στο τετράδιο. Επίσης, ένα κορίτσι έγραφε πάντα τη λέξη MAMA αντί του ονόματός του.
3. Στο 5ο μάθημα οι συμμετοχές μαθητές μειώθηκαν δραματικά. Έμειναν μόνο τρία ονόματα. Βέβαια, στο 6ο και 7ο μάθημα το Παρουσιολόγιο εμπλουτίστηκε με 8 ονόματα.
4. Στο 9ο μάθημα, πάνω στο βοηθητικό τραπέζι, τα παιδιά ανακάλυψαν ένα tablet στη θέση του τετραδίου υπογραφών. Ξεκίνησε μία έντονη συζήτηση, την οποία ακολούθησε

³ Η δραστηριότητα ξεκίνησε από τη στιγμή που μεταφερθήκαμε στο 1ο Γυμνάσιο Ρόδου, όπου μας επέτρεψαν να κάνουμε μαθήματα, δύο ώρες την εβδομάδα, κατά τις απογευματινές ώρες.

επεξήγηση για το πώς λειτουργεί η εφαρμογή για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Και τα 12 παιδιά που ήταν στην τάξη τη δοκίμασαν.

5. Δύο αγόρια δεν έγραψαν τα ονόματά τους, αλλά προσπάθησαν να βρουν κάποιο παιχνίδι. Προφανώς, αυτά τα αγόρια παίζουν αυτό το παιχνίδι στο σπίτι τους.
6. Μόνο 4 παιδιά (2 αγόρια και 2 κορίτσια) γνώριζαν την ρωσική ονομασία του tablet.
7. Κανένα από τα παιδιά δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στη χρήση της συσκευής, ούτε και της εφαρμογής.
8. Στο επόμενο μάθημα η δραστηριότητα διαφοροποιήθηκε ελαφρώς. Οι μαθητές δεν έγραψαν το όνομά τους ούτε στο Βιβλίο Υπογραφών ούτε στο tablet. Αφού φωτογραφήθηκαν, κλήθηκαν να το γράψουν πάνω στη φωτογραφία τους.

Η δραστηριότητα έλαβε τέλος μετά από 10 μαθήματα, λόγω του ότι απασχολούσε τα παιδιά πολλή ώρα, παρεμποδίζοντας την υλοποίηση άλλων δραστηριοτήτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Επί μέρους συμπεράσματα του πρώτου και δεύτερου στόχου

Σε άρθρο της 17^{ης} Ιουνίου 2016, το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (https://www.euroaccess.gr/giati_rosika/) αναφέρει τους λόγους για τους οποίους πρέπει κανείς να μάθει τη ρωσική γλώσσα στην Ελλάδα (https://www.euroaccess.gr/giati_rosika/). Παρουσιάζει στατιστικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η Ρωσία φαίνεται να διαδραματίζει όλο και πιο ισχυρό ρόλο στα ελληνικά πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δρώμενα. Αναφέρει τη στενή, «αδελφική» σχέση της Ρωσίας με την Ελλάδα, θρησκευτικής και γλωσσικής φύσεως. Τονίζει τον μεγάλο πλούτο του ρωσικού πολιτισμού και της ρωσικής γλώσσας. Σημειώνει τη ραγδαία αύξηση του εισερχόμενου ρωσικού τουρισμού, των επενδύσεων και του εμπορίου στην Ελλάδα. Η ρωσική γλώσσα, από μια γλώσσα με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό κύρος, μετατρέπεται σε γλώσσα αυξημένου ενδιαφέροντος και ζήτησης. Οι κυβερνητικοί και μη οργανισμοί προωθούν τη διάδοση και προβολή της ρωσικής γλώσσας και του ρωσικού πολιτισμού στον ελληνικό πληθυσμό. Στον χώρο της εκπαίδευσης αυξάνονται τα διαπολιτισμικά προγράμματα για την ένταξη μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, αλλά και τη διατήρηση των πολιτιστικών και γλωσσικών τους ταυτοτήτων. Στην περίπτωση του μη κερδοσκοπικού σχολείου «NOTA», δυο οργανισμοί, η Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου και το Δημαρχείο της Ρόδου, συνέβαλαν στην ίδρυση του σχολείου και στην οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Όλα αυτά τα δεδομένα φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τους γονείς ρωσόφωνων παιδιών, οι οποίοι αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η ρωσική γλώσσα, εκτός από συναισθηματική, έχει, βεξίσου, κοινωνική, πολιτισμική και γνωστική αξία. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη συνεχή αύξηση των προσερχόμενων στο σχολείο μαθητών. Επίσης, από την ανάλυση αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου 2 προκύπτει :

- a) Επτά από 21 μητέρες (33,33%) επικοινωνούν με τα παιδιά τους μόνο στα ρωσικά.
- b) Εννέα από 21 μητέρες (42,86%) παρέχουν στο παιδί τους δίγλωσσο (ελληνο-ρωσικό) περιβάλλον.
- c) Δεκαεπτά από τις 22 (77,27%, μία πέθανε πριν από 2 χρόνια) δήλωσαν τη ρωσική γλώσσα ως μητρική.
- d) Έξι από τις 21 μητέρες (21,57%) ανήκουν στην κοινότητα των εκπαιδευτών. Συγκεκριμένα, διδάσκουν ρωσικά σε φροντιστήρια και εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- e) Δεκαοκτώ από τους 19 πατέρες (94,74%) δήλωσαν διαφορετική γλώσσα από τη ρωσική ως μητρική.

Σχολιάζοντας τα παραπάνω δεδομένα συμπεραίνεται πως το 76,19% των παιδιών ζει σε δίγλωσσο (ελληνο-ρωσικό) οικογενειακό περιβάλλον. Οι παράγοντες, που ωθούν τους γονείς να εντάξουν τα παιδιά τους στον ρωσικό πολιτισμό και τη ρωσική γλώσσα, είναι κυρίως κοινωνικοί. Τέλος, ακόμα και γονείς (μητέρες), καθηγητές της ρωσικής γλώσσας, παραδέχονται την αξία της επικοινωνίας του παιδιού με άλλους εκπροσώπους της ίδιας γλωσσικής κοινότητας.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων επηρεάζεται από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε ανώνυμα.

Επιμέρους συμπεράσματα τρίτου στόχου.

Η Γλωσσολογικά Κατάλληλη Πρακτική εφαρμόζεται στον Καναδά σε Τάξεις Υποδοχής ή σε τάξεις εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί η καταλληλότητα της ΓΚΠ στην περίπτωση των δίγλωσσων (ελληνο-ρωσόφωνων) παιδιών σαν βοηθητικό διδακτικό εργαλείο για τη διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς, στην προκειμένη περίπτωση, της Ρωσικής. Από τα ποιοτικά δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει:

- Κάθε δραστηριότητα, που υλοποιήθηκε, προκαλούσε έντονο ενδιαφέρον όχι μόνο από τα παιδιά, αλλά και από τους γονείς τους.
- Οι γονείς συμμετείχαν με ενθουσιασμό και χαρά.

Με αυτά τα δεδομένα συμπεραίνουμε ότι η ΓΚΠ αποδείχτηκε:

1. να παρέχει ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον.
2. να αναδεικνύει τον ρόλο του γονιού στη μαθησιακή διαδικασία.
3. να προβάλλει την προσωπικότητα του παιδιού και να συνδράμει στην ομαδοσυνεργατική ατμόσφαιρα.

Η μόνη επιφύλαξη είναι ότι οι δραστηριότητες, οι οποίες εφαρμόστηκαν στο παρόν πρόγραμμα ήταν επιλεκτικές και, αριθμητικά, λίγες.

Επιμέρους συμπεράσματα του τέταρτου στόχου

Αποδείχθηκε ότι όλα τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των παρατηρήσεων προκύπτει πως στην περίπτωση της Δραστηριότητας 1, τα κίνητρα των παιδιών αυξήθηκαν και προκλήθηκε ενδιαφέρον. Ενώ στην περίπτωση της δραστηριότητας 4 υπήρχε άγχος στα περισσότερα παιδιά. Ως συμπέρασμα προκύπτει πως οι δραστηριότητες με χρήση των ΤΠΕ με παιγνιώδες ύφος είναι περισσότερο αποδεκτές από τα παιδιά σε σχέση με δραστηριότητες βάση γνωστικού περιεχομένου, ακόμα και με χρήση των ΤΠΕ. Ενώ οι ίδιες δραστηριότητες, βάση πάντα γνωστικού και πολιτισμικού περιεχομένου, αλλά σε αυθεντικό περιβάλλον (Βοσνιάδου, 2001) απέφερε καλύτερα αποτελέσματα.

Συμπεραίνουμε πως τα αυθεντικά περιβάλλοντα, όπως είναι η χρήση αντικειμένων της καθημερινής ζωής στην τάξη αρέσουν περισσότερο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο.

Το παραπάνω συμπέρασμα έχει ένα αδύναμο σημείο. Τα δεδομένα αυτά προέκυψαν από την υλοποίηση δύο μόνο δραστηριοτήτων.

Προτάσεις

1. Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχουν στατιστικά δεδομένα για τον αριθμό δί/πολύγλωσσων με ρωσική γλώσσα ως γλώσσα μειονότητας, παιδιών, γενικώς, στην Ελλάδα, και πιο συγκεκριμένα στη Ρόδο.
2. Η ρωσική γλώσσα εξαφανίζεται ακόμα και σε μια τουριστική περιοχή όπως είναι η Ρόδος, διότι έχει χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό κύρος. Για αυτό πρέπει να ληφθούν άμεσα μέτρα για την διατήρηση της.
3. Η ρωσική γλώσσα, για τους μετανάστες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, είναι *la lingua franca*.
4. Η διατήρηση της Ρωσικής ως γλώσσας κληρονομιάς προϋποθέτει και απαιτεί τη συνεργασία του παιδιού με άλλα μέλη της οικογένειάς του. Τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς χρειάζονται συνεχή εκπαίδευση και υποστήριξη.
5. Η ύπαρξη ενός πολιτισμικού σχολείου για την διατήρηση της Ρωσικής και του πολιτισμού είναι απαραίτητη.
6. Το μη κερδοσκοπικό σχολείο “NOTA” είναι στην ουσία κοινοτικό (community based) σχολείο.
7. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν αμέτρητες δυνατότητες για την δημιουργία κατάλληλου γλωσσικού περιβάλλοντος, για την αύξηση κινήτρων κ.λπ. Τα παιδιά, ακόμα και σε πολύ μικρή ηλικία χειρίζονται τα μέσα που προσφέρουν οι ΤΠΕ με μεγάλη άνεση.
8. Οι δραστηριότητες της Γλωσσολογικά Κατάλληλης Πρακτικής είναι ένα άψογο βοηθητικό εργαλείο για να διδάσκει κανείς ρωσικά ως Γλώσσα Κληρονομιά.

Αντί επιλόγου

Παρόλο που τα ευρήματα της συγκεκριμένης ερευνάς παρουσιάζουν ανακρίβεια και υποκειμενικότητα, λόγω του περιορισμένου χρονικού διαστήματος και μικρού δείγματος, υπάρχουν και θετικά αποτελέσματα. Παρατηρείται μια άνοδος ενδιαφέροντος της διατήρησης της μητρικής γλώσσας από τους ρωσόφωνους γονείς και, το βασικότερο, η Γλωσσολογικά Κατάλληλη Πρακτική με χρήση νέων τεχνολογιών μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο εργαλείο για τη διδασκαλία της Γλώσσας Κληρονομιάς, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δίγλωσσα παιδιά.

Παραρτήματα

παράρτημα 1. Ερωτήσεις της συνέντευξης

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

1. Как тебя зовут? – Πώς σε λένε;
2. Сколько тебе лет? – Πόσο χρονών είσαι;
3. Как зовут твою маму? – Πώς λένε τη μαμά σου;
4. У тебя есть братик или сестричка? – Έχεις αδελφάκι;*
5. Старше или младше тебя? – Είναι μεγαλύτερος/η ή μικρότερος/η σου; *
6. Как его/её зовут? – Πώς τον/την λένε;*
7. Где вы живёте? – Πού μένετε;
8. Тебе нравится море? – Σου αρέσει η θάλασσα;
9. Какая твоя любимая игрушка? – Ποιο είναι το αγαπημένο σου λούτρινο/παιχνίδι;
10. У тебя есть собачка или кошка? Как его/её зовут? – Έχεις κατοικίδιο; Πώς το λένε;

- ❖ Ερωτήσεις 4,5,6. Εάν δεν είχε το παιδί αδέρφια, οι ερωτήσεις αφορούσαν στους γονείς του.

Το ερωτηματολόγιο ήταν σχεδιασμένο για δύο σκοπούς:

- 1) γνωριμία με το παιδί
- 2) αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου του παιδιού στη ρωσική γλώσσα και συγκεκριμένα:
 - ❖ Κατανόηση προφορικού λόγου
 - ❖ Παραγωγή προφορικού λόγου

Παράρτημα 2. Αξιολόγηση του γλωσσικού περιβάλλοντος

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

Το Γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού

Συμπληρώνεται από τους γονείς

1. Στοιχεία του παιδιού

1.1. Όνομα του παιδιού _____

1.2. Ηλικία _____

1.3. Έχει αδέρφια; Πόσα; _____ Ηλικία _____

2. Πατέρας

2.1. Ηλικία

2.2. Εθνικότητα

2.3. Ομιλούμενες γλώσσες

2.4. Εκπαίδευση

2.5. Γλώσσες επικοινωνίας με το παιδί

2.6. Σχέση ομιλούμενης Ρωσικής με την Ελληνική

2.7. Λόγοι για τους οποίους μαθαίνει το παιδί τη Ρωσική

3. Μητέρα

3.1. Ηλικία

3.2. Εθνικότητα

3.3. Ομιλούμενες γλώσσες

3.4. Εκπαίδευση

3.5. Γλώσσες επικοινωνίας με το παιδί

3.6. Λόγοι για τους οποίους μαθαίνει το παιδί τη Ρωσική

3.7. Σχέση ομιλούμενης Ρωσικής με την Ελληνική

Παράρτημα 3: Δραστηριότητες της ΓΚΠ στην υλοποίηση του προγράμματος

Δραστηριότητες της Γλωσσολογικά Κατάλληλης Πρακτικής

(Linguistically Appropriate Practice Activities)

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού βασίστηκε σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που περιελάμβανε: παιχνίδια ρόλων, ανάγνωση και συζήτηση παραμυθιών, τραγούδια, χειροτεχνίες κ.ά. Αυτά τα μαθήματα εμπλουτίστηκαν με δραστηριότητες (Activities) από το βιβλίο «Γλωσσολογικά Κατάλληλη Πρακτική» (Linguistically Appropriate Practice) της Roma Chumak-Horbatsch. Είναι ένας πρακτικός «Οδηγός για Όσους Εργάζονται με Μικρά Παιδιά Μεταναστών» (A Guide for Working with Young Immigrant Children) το οποίο γράφτηκε το 2012.

Οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν από τη Γλωσσολογικά Κατάλληλη Πρακτική ήταν μέρος του βασικού εκπαιδευτικού προγράμματος, οι οποίες εφαρμόστηκαν ομαλά στην τάξη. Οι αναφορές με σελίδες γίνονται στο συγκεκριμένο βιβλίο, που εκδόθηκε το 2012 από το University of Toronto Press.

Δραστηριότητα 1. Παρουσιολόγιο/Βιβλίο υπογραφών – The Sign-in book (σελ. 103-104)

Χρησιμοποιήθηκε το μπλοκ ζωγραφικής, το οποίο τοποθετήθηκε σε ένα βοηθητικό τραπέζακι. Τα παιδιά καλούνται στο κάθε μάθημα να γράψουν το όνομά τους σε αυτό.

Σημαντική παρατήρηση: δεν ήταν υποχρεωτικό να είναι το όνομα τους αποκλειστικά στα Ρωσικά. Μπορούσαν να το γράφουν στα Ελληνικά ή σε όποια γλώσσα ήθελαν.

Ζητήθηκε από τους γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι, εάν δεν μπορούσαν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα από μόνα τους.

Δραστηριότητα 2. Το παραδοσιακό μας δέντρο - Our Home Language Tree (σελ. 106-107)

Το δέντρο, το οποίο εκπροσωπεί την Ρωσία, είναι η Σημύδα. Σε ένα χαρτόνι 1.5μX1.5μ τα παιδιά ζωγράφισαν τον κορμό, στη συνέχεια έκοψαν φύλλα από χρωματιστά χαρτιά, έγραψαν διάφορες αγαπημένες λέξεις, όπως «μαμά» και τα ονόματά τους πάνω σε αυτά και τα κολλήσαν στο χαρτόνι γύρω από τον κορμό.

Δραστηριότητα 3. Δίγλωσσες ονομαστικές κάρτες – Bilingual Name Cards (σελ. 107)

Για τη θρησκευτική εορτή Μάσλενιτσα (εορτάζεται την τελευταία εβδομάδα πριν τη Σαρακοστή) για να διακοσμηθεί ο χώρος, τα παιδιά με τους γονείς τους έφτιαξαν μικρούς ήλιους διπλής όψης από διάφορα υλικά και έγραψαν, πάντα με την βοήθεια των γονιών τους, τα ονόματά τους, στα Ελληνικά πάνω στη μία όψη και στα Ρωσικά πάνω στην άλλη.

Συμβουλή στους γονείς: κατά την δημιουργία του ηλίου να μιλούν στα παιδιά, να τους εξηγούν τι σημαίνει ο ήλιος στη συγκεκριμένη εορτή, και το βασικότερο, ότι το παιδί τους είναι σαν τον ήλιο, δηλαδή ότι είναι μοναδικό και φωτίζει την ζωή τους κ.λ.π.

Δραστηριότητα 4.1. «Τι είναι αυτό που βλέπεις;» - “What do you see?” (σελ.116)

Φτιάχτηκαν πολλές ομάδες (λαχανικά και φρούτα, ζώα, έπιπλα, ρουχισμός κ.λ.π.) με καρτελάκια. Διαβάζονται αινίγματα της κάθε ομάδας και ζητείται από τα παιδιά να βρουν το αντίστοιχο καρτελάκι και να περιγράψουν αυτό που βλέπουν.

Συμβουλή: Εκτός από τα καρτελάκια μπορούν να χρησιμοποιηθούν αληθινά λαχανικά και φρούτα, λούτρινα παιχνίδια των παιδιών, αντικείμενα που θα φτιάξουν τα παιδιά π.χ. από ζύμη ή πλαστελίνη.

Δραστηριότητα 4.2. Κάρτες με λέξεις – Word Cards (σελ. 117-118)

Είναι το αντίστροφο από το προηγούμενο παιχνίδι. Στον πίνακα γράφεται ένα ζώο ή λαχανικό, χωρίς να διαβαστεί. Ζητείται από τα παιδιά να βρουν το αντίστοιχο καρτελάκι, ψάχνοντας την αντίστοιχη γραμμένη λέξη κάτω από την εικόνα. Για να διαφοροποιηθεί η λέξη, είναι δυνατό να γραφτεί στον πίνακα η χαϊδευτική εκδοχή του ζώου, π.χ. γατάκι αντί γάτα ή να τη γραφτεί στα Ελληνικά. Βεβαίως, είναι θεμιτό να ετοιμαστούν καρτελάκια με τις λέξεις.

Δραστηριότητα 5. Δίγλωσσες εορταστικές κάρτες – Bilingual Greeting Cards (σελ. 119)

Για κάθε εορτή: τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά, την εορτή της Μητέρας και του Πατέρα, ετοιμάστηκαν ευχητήριες κάρτες και οι μαθητές έγραψαν ευχές στα Ελληνικά και στα Ρωσικά.

Συμβουλή: κατά την ετοιμασία της κάρτας πρέπει να υπάρχει συζήτηση περί της εορτής (πότε, γιατί και πώς εορτάζεται), για τη μαμά, τον μπαμπά, εάν υπάρχει αντίστοιχη εορτή στην Ελλάδα και πώς ονομάζεται κ.λ.π.

Δραστηριότητα 6. Τα κατοικίδια μας – Our Pets (σελ. 124)

Τα παιδιά αγαπούν τα κατοικίδια τους. Έτσι σε μερικά μαθήματα ζητήθηκε από τα παιδιά να μιλήσουν το καθένα για το δικό του. Να πουν την ηλικία, το όνομα, αν είναι ελληνικό ή ρωσικό, να γράψουν το όνομά τους στον πίνακα και να πουν αν το κατοικίδιό τους καταλαβαίνει Ελληνικά ή Ρωσικά.

Δραστηριότητα 7. Οι παππούδες στην τάξη – Grandparents in the Classroom (σελ. 124-126)

Οι παππούδες έχουν ιδιαίτερη σχέση με τα εγγόνια τους. Οι περισσότεροι ρωσόφωνοι παππούδες και γιαγιάδες δεν μένουν στην Ελλάδα. Προσκλήθηκε και μίλησε στα παιδιά μία γιαγιά, η οποία δεν μιλούσε Ελληνικά, παρόλο που κατοικούσε στην Ελλάδα σχεδόν 10 χρόνια.

Τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στη γιαγιά για το όνομά της, την ηλικία της.

Μετά ζητήθηκε από τη γιαγιά να μας πει μία ιστορία από τη ζωή της.

Στο σπίτι τα παιδιά κλήθηκαν να επικοινωνήσουν με τους ρωσόφωνους παππούδες τους μέσω τηλεφώνου, skype, what's up και να κάνουν διάφορες συζητήσεις.

Δραστηριότητα 8. Ας μαγειρέψουμε! – Come and Cook with Us (126-127)

Η εθνική πολυμορφία των παιδιών μάς επέτρεψε να κάνουμε αυτήν τη δραστηριότητα ενδιαφέρουσα. Τα παιδιά, με τη σειρά, κλήθηκαν να μαγειρέψουν στο σπίτι τους μαζί με τους γονείς τους το παραδοσιακό και αγαπημένο τους φαγητό. Έπειτα, το έφεραν στη τάξη για να κεράσουν τα άλλα παιδιά. Το σημαντικό κομμάτι της δραστηριότητας ήταν να δώσει το παιδί πληροφορίες περί του φαγητού.

Δραστηριότητα 9. Ήχοι γύρω μας – Sounds Around Us (σελ. 130)

Ανακτήθηκαν διάφοροι ήχοι από το youtube όπως κύματα, αυτοκίνητα, μηχανάκια, αέρας, βροχή κ.ά. και οι μαθητές κλήθηκαν να πουν τι ακούνε και μετά να το αναπαράξουν.

Στην συνέχεια, τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαράξουν ήχους που βγάζουν διάφορα ζώα και πτηνά.

Δραστηριότητα 10. Τραγουδάμε στα Ρωσικά - Singing in Home Language (σελ. 111-113)

Ένα μάθημα αφιερώθηκε σε τραγούδια. Μέσα από το youtube αναζητήθηκε ρωσικό νανούρισμα, το οποίο, αφού άκουσαν προσεκτικά οι μαθητές, κλήθηκαν να το τραγουδήσουν. Στην συνέχεια, τα παιδιά κλήθηκαν, επίσης, να τραγουδήσουν και ελληνικά νανουρίσματα.

Παράρτημα 4: Αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου για γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού

Α/ Α	Παιδί	Ηλικία	φύλο	Μητέρα		Πατέρας	
				Μητρική γλώσσα	Γλώσσα επικοινωνίας με το παιδί	Μητρική γλώσσα	Γλώσσα επικοινωνίας με το παιδί
1	Λεωνίδας	3,5	α	Ρωσικά *φιλόλογος	Ελληνικά/ρω σικά	Ελληνική	Ελληνική
2	Εμμανουήλ	3	α	Ρωσικά	Ελληνικά/ρω σικά	Ελληνική	Ελληνική
3	Μιχαήλ	3	α	Ρωσικά	Ελληνικά/ρω σικά	Ελληνική	Ελληνική
4	Ηλίας	3	α	Ρωσικά *γλωσσολόγος	Ρωσικά	-	-
5	Χρήστος	3,5	α	Ρωσικά	Ελληνικά/ρω σικά	Ελληνική	Ελληνική
6	Σταύρος	3,5	α	Ρωσικά	Ελληνικά	Ελληνική	Ελληνική
7	Γιάννης	3,5	α	Ελληνικά/ρωσι κά	Ελληνικά	Ελληνικά/ρω σικά	Ελληνικά
8	Σωτήρης	5	α	-	-	Ελληνικά	Ελληνικά
9	Σέργιος	5	α	Ρωσικά *γλωσσολόγος	Ρωσικά	Ελληνικά	Ελληνικά
10	Αλέξανδρος	4	α	Ρωσικά	Ελληνικά/ρω	Ελληνική	Ελληνική

					σικά		
11	Ανδρέας	4	α	Ρωσικά	Ρωσικά/ελληνικά	-	-
12	Μαρίνος	4,5	α	Ελληνική/ρωσική *εκπαιδευτικός	Ελληνικά	-	-
13	Ιάσωνας	5	α	Αρμενικά/ρωσικά	Ελληνικά/ρωσικά	Ελληνικά	Ελληνικά
14	Μιχαήλ	5	α	Ουκρανικά/ρωσικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Ελληνικά
15	Μιχαήλ	4,5	α	Ελληνικά/ρωσικά	Ελληνικά/ρωσικά	Ελληνικά/ρωσικά	Ελληνικά/ρωσικά
16	Ονούρ	4	α	Ρωσική	Ελληνικά/τουρκικά	Τουρκικά/ελληνικά	Τουρκικά/ελληνικά
1	Αλεξία	4	κ	Ρωσικά	Ρωσικά	Ελληνική	Ελληνική
2	Μελίνα	3,3	κ	Ρωσικά	Ρωσικά	Ελληνική	Ελληνική
3	Αλεξάνδρα	4	κ	Ρωσικά *φιλόλογος	Ρωσικά	Ελληνική	Ελληνική
4	Αλεξάνδρα	4	κ	Ρωσικά	Ρωσικά	Ελληνική	Ελληνική
5	Ανδριάνα	4	κ	Ρωσικά	Ρωσικά	Ελληνική	Ελληνική
6	Γιασμίν	4,5	κ	Ρωσική *εκπαιδευτικός	Αγγλικά, ρωσικά, ελληνικά	Γαλλικά/αραβικά	Γαλλικά/αραβικά και αγγλικά

Βιβλιογραφία

Heritage language

- Alzayed, N.N. (2015). Preserving Immigrants Native Language and Cultural Identity in Multilingual and Multicultural Societies, *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 5, No. 2; February 2015
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. 4th Edition, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Κεφ. 3. Επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μετάφραση Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b6/b_6_k_3.htm
- Bale, J. (2010). International Comparative Perspectives on Heritage Language Education Policy Research, *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 42-65, Cambridge University Press
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M. (2013). *Defining an "Ideal" heritage speaker: Theoretical and Methodological Challenges*. Reply to Peer Commentaries
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M., (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics, De Gruyter Mouton, *Theoretical Linguistics*; 39(3-4): 129 – 181
- Canadian Education Association, (1991). *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*, Toronto: Canadian Education Association
- Chumak—Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice. A Guide for Working with Young Immigrant Children*. University of Toronto Press
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language. Language and Literacy Series*. The Ontario Institute for Studies in Education. 252 Bloor Street West. Toronto, Ontario M5S 1V6

- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 4 (Winter, 2005), pp. 585-592
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming Plurilingualism: Restructuring Heritage Language Provision in School. *Rethinking Heritage Language in Education*. The Cambridge Education Research Series, Cambridge.
- Dooly, M. & Vallejo, C. with Unamuno, V. (2009). *Linguistic Minorities. Educational Policies that Address Social Inequality*. EPASI (Educational Policy that Address Social Inequality)
- Wong-Fillmore, L. (1991). *When Learning a Second Language Means Losing the First, Early Childhood Research Quarterly*, The No-Cost Research Group (NCRG),
- Driessen, G., Van der Slik, F. & De Bot, K. (2002). Home Language and Language Proficiency: A Large-scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 175-194
- Kagan, O. & Carreira, M. (2011). *Heritage Language in the Wild*. National Heritage Language Resource Center: Lecture 3
- Kagan, O. & Dillon, K. (2008). Issues in Heritage Language Learning in the United States. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol 4, pp. 143-156). New York: Springer Science+Business Media.
- Kagan, O. (2010). Russian Heritage Language Speakers in the U.S.: A Profile, Divergent Thinking: *Prospectives on the Language Enterprise in the 21st Century*, Russian Journal, Vol. 60
- Kagan, O. (2012). *Intercultural Competence of Heritage Language Learners: Motivation, Identity, Language Attitudes, and the Curriculum*, *Proceedings of Intercultural Competence*, Conference September, 2012 Vol. 2, pp. 72-84, <http://cercll.arizona.edu>
- De Bot, K. & Gorter, D. (2005). A European Perspective on Heritage Language, *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 4, pp. 612-616, <http://www.jstor.org/stable/3588634>

- Laleko, O. (2013). Assessing Heritage Language Vitality: Russian in the United States, *Heritage Language Journal*, 10(3)
- Moin, V., Schwartz, M., & Breitkopf (2011). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: Viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and in Israel Introduction: Article (PDF Available) in *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4) · December 2011
- Montrul, S. (2012). Is Heritage Language like a Second Language? University of Illinois at Urbana-Champaign
- Peyton, Joy Kreeft, Ed., Ranard, Donald A., Ed., McGinnis, Scott, Ed. (2001). *Heritage languages in America: Preserving a national resource, Language in Education, Theory and Practice*, Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). *Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom*, Language and Linguistics Compass 1/5: 368–395, Harvard University
- Trifonas, P.P. & Aravossitas, Th. (2014). *Rethinking Heritage Language Education*. The Cambridge Education Research Series, Cambridge.
- Αφουξενίδης, Α., Σαρρής, Ν. & Τσακηρίδη, Ο. (2012). *Ένταξη των Μεταναστών: Αντιλήψεις, Πολιτικές, Πρακτικές*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα
- Βαρλακώστα, Σ., και Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βαρουξή, Χ. & Σαρρής, Ν. (2012). Μετανάστευση και ένταξη: προκλήσεις και διακρίσεις, *Ένταξη των Μεταναστών: Αντιλήψεις, Πολιτικές, Πρακτικές*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα
- Γογωνάς, Ν., (2011). *Εκπαίδευση των Γλωσσικών Μειονοτήτων*, ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ, Διγλωσσία και Εκπαίδευση.

Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2000). *Ζητήματα Ορολογίας σχετικά με τη Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α., (2001). Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Αναζήτηση μίας Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τα Παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη. *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*. Εκδόσεις Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (χ.η.). Περιφερειακές και μειονοτικές γλώσσες. Ανακτήθηκε το 2016 από: http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages_el.htm.

Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλινοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, σελ 37-51

Πατσαριάκα, Α. (2014). Διπλωματική εργασία: *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο και δίγλωσσο περιβάλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Επαφή Ελληνικής γλώσσας και Ελληνικής.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση*, Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σκούρτου, Ε. & Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5, Ι.ΜΕ.ΠΟ.

Σκούρτου, Ε. (1998). *Το φαινόμενο της Διγλωσσίας και η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Διαπολιτισμική εκπαίδευση*

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλη, Β. et al. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*

Τσιτσελίκης, Κ. (χ.η.). Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Ανακτήθηκε το 2016 από:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_c5/c_5_thema.htm.

Χριστοδούλου, Θ., (2009). *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 12^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα

Γλωσσολογία

Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Internet Edition, First printed edition 1982 by Pergamon Press Inc

Κανάκης, Κ. (2012). *Εισαγωγή στην Θεωρητική Γλωσσολογία*, Διδακτέα Ύλη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνική Ανθρωπολογίας και Ιστορίας

Κασιμάτη, Ρ. (1983 ελλ. μετάφραση). Η πολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της Δυτικής Γερμανίας, *Ausländerkinder* (Freiburg), Τεύχος 7, Ιανουάριος 1981, σελ. 16 – 29

Λεκάκου, Μ. & Μαστροπαύλου, Μ. (2016). *Εισαγωγή στην Γλωσσολογία*, Κατάκτηση Γλώσσας, Διδακτέα Ύλη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 125-133. Ελληνικά Γράμματα

Προσχολική αγωγή σε δίγλωσσα παιδιά

Ashworth, M. & Wakefield, P. (2005). *Teaching the World's Children, ESL for Ages Three to Seven*, English Teaching Forum, Vol. 43 No 1

Guddemi, M. & Case, B.J. (2004). *Assessing Young Children*, Assessment Report, Pearson Education

Jürimae, M. και συνεργάτες (2006). *Speaking for Diversity: Promoting Multilingualism in Early Childhood Education*, A Teachers' Guide for the Effective Teaching and Learning for Minority Language Children Program, Socrates Programme—Comenius 2.1 project

“Effective teaching and learning for minority-language children in preschool”, Ed. Dawn Tankersley, USA

McQuillan, M. et al. (2007). *A Guide to Early Childhood Program Development*, State of Connecticut, State Board of Education

NAEYC. (1995). NAEYC position statement: *Responding to linguistic and cultural diversity—Recommendations for effective early childhood education*

NAEYC. (1996). NAEYC position statement: *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*

NAEYC. (2003). NAEYC position statement: *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation, Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth through Age 8*

Rogoff, B. & Morelli, G. (1989). *Perspectives on Children’s Development from Cultural Psychology, Readings on the Development of Children*, Ed.: Gauvain, M., & Cole, M., W.H. Freeman and Company, New York, 2nd Edition

Tabors, P.O. (1997). *One Child, Two Languages, A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*, Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore, Maryland, 21285-0624

Tabors, P.O. (1998). *What Early Childhood Educators Need to Know: Developing Effective Programs for Linguistically and Culturally Diverse Children and Families, Young Children, Language and Literacy*

Wong-Fillmore, L. (1991). *When Learning a Second Language Means Losing the First*, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346

Παπανδρέου, Μ. & Τερζή, Μ. (2013). *Η διαδικασία της αντίληψης των αρχικών ιδεών των παιδιών ως παιδαγωγική πρακτική και ως εργαλείο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων επεξεργασίας φυσικών φαινομένων στην τάξη του Νηπιαγωγείου, Έννοιες για τη φύση και το περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση Ερευνητικά δεδομένα,*

μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές, Πρώτη Έκδοση, Εκδόσεις Επίκεντρο Α.Ε.

Μεθοδολογία έρευνας

Κάλλας, Γ. (2014). *Θεωρία της γνώσης και θεωρία του αντικειμένου στις κοινωνικές επιστήμες*, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ICT in Education

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*, Third edition. Routledge, Taylor & Francis

Korbitz Chandrasekaran, T. (2008). *Strategies used by secondary Spanish teachers in heritage language student classrooms*, Iowa State University

NAEYC. (1996). NAEYC position statement: *Technology and young children—Ages three through eight*

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης του UNESCO

Κεραμίδα, Α. & Τσιπλακίδης, Ι. (2013). *Εκπαιδευτικό σενάριο με την υποστήριξη ΤΠΕ για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο γυμνάσιο*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

Μικρόπουλος, Α. (2014). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη: ψηφιακό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.

Ηλεκτρονικές πηγές

http://www.kpad.gr/text/europe_text/europe5.htm

<http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos>

https://www.euroaccess.gr/giati_rosika