



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Γλωσσολογία ΝΑ Μεσογείου

**Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της
διγλωσσίας/πολυγλωσσίας**

Διπλωματική εργασία

Χολέβας Χρήστος

Επιβλέπων: Ιωάννης Γαλαντόμος, Επίκ. Καθηγητής, ΤΜΣ, ΠΑΙΓ
Μέλη της εξεταστικής Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια, ΠΤΕΑ, ΠΘ
επιτροπής: Βασιλεία Καζούλη, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ,
ΠΑΙΓ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2018

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα διπλωματική εργασία
εκφράζουν αποκλειστικά τον συγγραφέα»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε 10 σχολεία στην Καλύμνου και σε 1 στην απομονωμένη Τέλενδο και συμπληρώθηκε από 100 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από πέντε θεματικούς άξονες: ο πρώτος ήταν η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών, ο δεύτερος ήταν ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών, ο τρίτος η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών, ο τέταρτος οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών και, τέλος, ο πέμπτος η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, έγινε μελέτη και οι διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με κριτήριο τα δημογραφικά τους στοιχεία (το φύλο, την ηλικία τα χρόνια υπηρεσίας και τις σπουδές του καθένα).

Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ανέτοιμοι ως προς την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών στην τάξη τους και τις πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ αυτή είναι και η διαπίστωση για το σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Οι γονείς των δίγλωσσων παίζουν σημαντικό ρόλο και σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν θετική και επικερδής κάθε προσπάθεια συνεργασίας μαζί τους.

Εκτιμούν και σέβονται την πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, όμως δεν παύουν να υπάρχουν προκαταλήψεις εκ μέρους τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
-----------------------	----------

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

1. Διδακτική διερεύνηση	9
1.1. Θεωρητικό πλαίσιο	9
1.2. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών	10
1.2.1. Βασικές περιφερειακές πεποιθήσεις	12
1.3. Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και διδασκαλία	12
1.4. Διδακτικές πεποιθήσεις και ανάγνωση	14
1.5. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών ...16	
1.6. Ο ρόλος των διδακτικών πεποιθήσεων στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας17	
1.7. Διδακτικές πεποιθήσεις και θεωρητικές πηγές	18
1.8. Τα είδη διδακτικών πεποιθήσεων και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία	19
1.8.1. Οι πεποιθήσεις για τους μαθητές	19
1.8.2. Οι πεποιθήσεις για τη μάθηση	21
1.8.3. Οι πεποιθήσεις για τον εαυτό τους	23
1.9. Το μοντέλο σκέψης- δράσης του δασκάλου	26

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΑ

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	27
2.1. Μεθοδολογία	28
2.1.1. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας- Συλλογή δεδομένων	29
2.1.2. Ανάλυση δεδομένων	29
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας	32
2.2.1. Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών	32
2.2.2. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών	32
2.2.3. Ο ρόλος των γονέων των δίγλωσσων μαθητών	35
2.2.4. Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών	36
2.2.5. Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών	37
2.2.6. Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους	38
2.3. Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων	38

2.3.1.	Ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών	39
2.3.2.	Ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο των γονέων των δίγλωσσων μαθητών	43
2.3.3.	Ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών	46
2.3.4.	Ερωτήσεις που αφορούν τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών	49
2.3.5.	Ερωτήσεις που αφορούν την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους	52
3.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	55
4.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	78
	ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη νέα πραγματικότητα που ζούμε με την εμφάνιση ενός μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος κατά τα προηγούμενα έτη, η ανάγκη ένταξης και κοινωνικοποίησης των μεταναστών είναι πολύ μεγάλη. Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έχει αρχίσει μια συζήτηση και ένας μεγάλος προβληματισμός όσον αφορά θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που έχουν θεσπιστεί παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες και η δίγλωσση εκπαίδευση πρέπει να τεθεί σε νέες βάσεις. Ως εκ τούτου καθίσταται η αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και ενασχόλησης με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, δεδομένου ότι ο αριθμός των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία έχει αυξηθεί κατά κόρον. Τα νέα δεδομένα στην καταγραφή του μαθητικού πληθυσμού εξάγουν το συμπέρασμα πως μία μονοπολιτισμική και μονόγλωσση τάξη αποτελεί πλέον την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Πολύ μεγάλο κομμάτι της εκπαίδευσης είναι και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι οφείλουν να υπηρετήσουν αυτές τις δομές. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια προσέγγιση των αντιλήψεων και στάσεων τους απέναντι στη διγλωσσία και τους δίγλωσσους μαθητές. Οι νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί με οδήγησαν να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα στη μεταπτυχιακή μου εργασία.

Σίγουρα, η δημοτική εκπαίδευση αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ιδιαίτερες σημαντικές και καθοριστικές ώστε να αναζητηθούν λύσεις σε καταστάσεις που θεωρούνται προβληματικές, η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Τόσο εγώ, που εργάζομαι ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οχτώ χρόνια, όσο και οι συνάδελφοί μου ερχόμαστε σε επαφή με μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα καθημερινά και η παρουσία, η επίδοση και οι συμπεριφορές των παιδιών αυτών συχνά αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού και συζητήσεων. Οποσδήποτε, το κεφάλαιο της διγλωσσίας είναι πολύπτυχο και πολυδιάστατο, δεν καλύπτεται στα πλαίσια μίας μεταπτυχιακής διατριβής και είναι σαφές ότι έχει ανάγκη επιπλέον έρευνας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτές τις αλλαγές παραμένει καθοριστικός και σημαντικός, εφόσον ο ίδιος καλείται

να διαχειριστεί σε καθημερινό επίπεδο την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού της τάξης . Είναι αλήθεια πως το εγχείρημά του είναι ιδιαίτερα δύσκολο, καθόσον καλείται να μετατρέψει τη σχολική αίθουσα σε έναν χώρο, όπου όλοι οι μαθητές θα μπορούν να εκφράζουν την προσωπικότητά τους και θα αποκτήσουν εφόδια και δεξιότητες, που θα είναι χρήσιμα και απαραίτητα για τη μετέπειτα ζωή τους.

Το ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα έχει σχηματιστεί σε ένα περιβάλλον που περιλαμβάνει πολλούς πολιτισμούς και πολλές γλώσσες ως επακόλουθο των μεταναστευτικών ροών που τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται όλη η Ευρώπη, αλλά και η Ελλάδα (Κουτίβα, 2009. Μπουγιουκλή, 2014, Πυργιωτάκης, 2000, Triandafyllidou, Marouf, Dimitriadi, & Yousef, 2014, Χατζησωτηρίου & Ξενοφάντος, 2014, όπως αναφέρεται στο Αγγελουπούλου & Μάνεσης, 2017).Εξαιτίας της μεγάλης αυτής μεταβολής του μαθητικού πληθυσμού, το ελληνικό σχολείο είχε την υποχρέωση να αλλάξει τις πρακτικές του με σκοπό να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις νέες ανάγκες.

Αυτές επιτάσσουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία διαρκώς τροποποιείται και οι αλλαγές διαδέχονται η μία την άλλη. Κατά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σκοπός είναι ο ανασχηματισμός του σχολείου, μέσα από την υιοθέτηση εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα διευκολύνουν την επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα διασφαλίζουν την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 1991. Κοσμέτος, 2012, όπως αναφέρεται στο Αγγελουπούλου & Μάνεσης, 2017). Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της τάξης προκειμένου να διαμορφώσει τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όσο και την παιδαγωγική εφαρμογή (Guo & Jamal, 2007, όπως αναφέρεται στο Αγγελουπούλου & Μάνεσης, 2017). Ένα πολύ θετικό στοιχείο είναι πως, μέσω αυτού του μοντέλου εκπαίδευσης προωθείται η διαμόρφωση πιο δίκαιων και πλουραλιστικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Nieto & Bode, 2008 όπως αναφέρεται στο Αγγελουπούλου & Μάνεσης, 2017).

Η πολυγλωσσία αποτελεί πολύ μεγάλη παράμετρο για μια πολυπολιτισμική κοινωνία και προβάλλει το ζήτημα της παιδαγωγικής ισότητας, δηλαδή της δημιουργίας ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλο το μαθητικό πληθυσμό

(Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014: 176, όπως αναφέρεται στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό, ότι το ζήτημα της πολυγλωσσίας ή διγλωσσίας αποτελεί σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, «όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, συνήθως εννοούμε αυτούς που μπορεί να είναι παιδιά μεταναστών/μεταναστριών ή μέλη μειονοτικών ή εθνοτικών ομάδων και χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με την οικογένειά τους ή με τα μέλη της κοινότητάς τους και άλλες γλώσσες, εκτός από τη γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν» (Τσοκαλίδου, 2004:1, όπως αναφέρεται στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Η επίγνωση της διγλωσσίας ενός μαθητή, όπως επίσης και της διαπολιτισμικής του ταυτότητας, ειδικότερα κατά την εκπαιδευτική πράξη έχει πολύ μεγάλη σπουδαιότητα στην ίδια την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πάντα προς όφελος των μαθητών (Δούβλη, 2004. Σκούρτου, 2002. Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, όπως αναφέρεται στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν πολυδιάστατο και πολυσήμαντο ρόλο, καθώς είναι οι διαμεσολαβητές στη μετάβαση των μαθητών/μαθητριών προς την κοινωνία της γνώσης.

Η γλωσσική εξέλιξη είναι πρώτα απ' όλα μια διαδικασία κοινωνικού και πολιτιστικού περιεχομένου, που ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών- μαθητριών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών-μαθητριών, γονέων και μαθητών- μαθητριών κ.λπ. (Bloome, 1985 όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011β). Η συμμετοχή και η συνεισφορά των μαθητών της μεταναστευτικής κοινότητας σε σχολικές δραστηριότητες έχει αποδείξει τη θετική επίδραση στη γλωσσική ή δίγλωσση τους εξέλιξη (Clyne et al., 1994, όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011β). Πολλοί εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης έχουν υπογραμμίσει τη σημαντική επιρροή της οικογενειακής και κοινωνικής καθημερινότητας των παιδιών, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Τσιάκαλος, 2000, όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011β). Συν τοις άλλοις υποστηρίζουν, ότι προκειμένου να ενδυναμωθούν οι ζωές και οι εμπειρίες των μεταναστών μαθητών- μαθητριών, θα ήταν ωφέλιμο να τους δώσουμε πρόσβαση σε όλα τα κοινωνικά αγαθά καθώς επίσης και στην πολιτική δύναμη, που είναι απαραίτητη για την κατάκτηση αυτών των αγαθών. Επομένως, ο σχηματισμός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, που θα επιτρέπει τη δίκαιη και

ανεμπόδιστη γλωσσική και πολιτισμική ανταλλαγή, μπορεί να λειτουργήσει με θετικό και ενθαρρυντικό τρόπο για την πρόοδο των μεταναστών μαθητών/ μαθητριών (Tsokalidou, 2005, όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011β). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να υπάρχει συνοχή των γλωσσών και των πολιτισμικών εμπειριών του παιδιού με το σχολείο (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011β).

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

1. Οι διδακτικές πεποιθήσεις

1.1 Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις τους, οι οποίες με τη σειρά τους είναι στενά συνδεδεμένες με τις αξίες τους, με τις απόψεις τους για τον κόσμο και με την αντίληψή τους για τη θέση που έχουν μέσα σε αυτόν. Πρώτα απ' όλα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε, τι σημαίνει η έννοια «πεποίθηση». Κατά τον Borg (2001) μια πεποίθηση είναι μια πρόταση που μπορεί να γίνει είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, είναι αξιολογητική/αποτιμητική καθόσον είναι αποδεκτή ως αληθινή από το άτομο, και ως εκ τούτου, εμπλουτίζεται με συναισθηματική δέσμευση. Επιπλέον, χρησιμεύει ως οδηγός σκέψης και συμπεριφοράς. Οι πεποιθήσεις, γενικότερα, προδιαθέτουν ή και καθοδηγούν τη σκέψη και τη δράση των ανθρώπων, όπως έχει ειπωθεί και από τους περισσότερους ορισμούς για την πεποίθηση (Xu, 2012). Ακόμα, οι πεποιθήσεις που έχουν οι δάσκαλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλές πτυχές της διδασκαλίας, κάτι το οποίο συμβαίνει και στη ζωή. Συμμετέχουν στη βοήθεια των ατόμων να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο, τους επηρεάζουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται η νέα πληροφορία και κατά πόσο αυτή θα γίνει αποδεκτή ή θα απορριφθεί. Χάρη στην εκτίμηση και την κρίση τους νοηματοδοτούν τις αναμνήσεις και βοηθούν στην κατανόηση των γεγονότων. Επίσης, καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων, τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και, με τη σειρά τους, δημιουργούν μια αντικειμενική πραγματικότητα στην τάξη, σε οτιδήποτε οι μαθητές βιώνουν ως πραγματικό και αληθινό (Heather et al., 2009). Μπορούν να θεωρηθούν ως κατευθυντήριες αρχές για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες παίζουν εξέχοντα ρόλο στην κατανόηση των νέων εμπειριών. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως σε αρκετές περιπτώσεις συνδράμουν στη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδακτέας ύλης, με λίγα λόγια καθορίζει τι θα διδάσκεται και ποια θα πορεία θα ακολουθήσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, να σημειωθεί πως οι πεποιθήσεις είναι ψυχολογικά κατοχυρωμένες κατανοήσεις, υποθέσεις ή προτάσεις για τον κόσμο που θεωρούνται πως είναι αληθείς. Οι πεποιθήσεις είναι κεντρικές δομές σε κάθε τομέα ή κλάδο που ασχολείται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη μάθηση, ενώ είναι εκείνες οι οποίες βοηθούν

τα άτομα να καθορίσουν και κατανοήσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, και έχουν καθοριστική σημασία για τον ορισμό των καθηκόντων και την αναπαραγωγή ενός κρίσιμου ρόλου στον ορισμό της συμπεριφοράς (White, όπως αναφέρεται στο Abdi & Asadi, 2015).

1.2 Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών κατέχουν τόσο σημαίνουσα θέση, που η επιρροή που ασκούν είναι μεγαλύτερη από τη γνώση τους:

- ως προς τον σχεδιασμό και τη δομή που θα έχει η διδασκαλία των μαθημάτων
- ως προς το είδος των αποφάσεων που παίρνουν
- ως προς τη γενικότερη διδασκαλία τους εντός της σχολικής αίθουσας

(Pajares, 1992)

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικότερες στον προσδιορισμό για το πώς τα άτομα οργανώνουν και καθορίζουν τα καθήκοντα και τα προβλήματα, και είναι καλύτεροι προγνωστικοί παράγοντες για το πώς συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί στην αίθουσα διδασκαλίας. Έχουν κεντρική σημασία για τον καθορισμό της πραγματικής συμπεριφοράς τους απέναντι στους μαθητές · εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν το επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών, θα προσπαθήσουν να επιλέξουν και να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο της διδασκαλίας τους. Η επιρροή τους είναι πολύ μεγαλύτερη από τη γνώση και αναφορικά με τις δραστηριότητες που έχει κατά νου ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός να πραγματοποιήσει για τη διδασκαλία του/της.

Να αναφέρουμε επίσης, ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με αυτά που πιστεύουμε και γνωρίζουμε, αλλά παρέχουν ένα συναισθηματικό/συγκινησιακό φίλτρο που προβάλλει, επαναπροσδιορίζει, παραμορφώνει ή ανασχηματίζει την μεταγενέστερη επεξεργασία σκέψεων και πληροφοριών (Nespor, όπως αναφέρεται στο Xu, 2012). Επιπλέον, αξίζει ν' αναφερθεί ότι διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντικατοπτρίζουν την υποκειμενική γνώση του εκπαιδευτικού σχετικά με ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό φαινόμενο, ιδιαίτερα προς τη δική του ικανότητα διδασκαλίας και των μαθητών του (Guotao όπως αναφέρεται στο Xu, 2012).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανεξάρτητα από τη γνώση που συσχετίζεται με την ανάπτυξη της γνώσης και τις ικανότητες. Ο Pajares (1992) τόνισε τη σημασία της κατανόησης των τεσσάρων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών:

- **υπαρξιακά τεκμήρια:** αναφέρονται στην προέλευση των πεποιθήσεων κάποιου και πώς αυτές αντανακλούν τις υποθέσεις για ορισμένες αλήθειες που θεωρούν εφαρμόσιμες σε όλους
- **συναισθηματικές και εκτιμητικές πτυχές:** πρόκειται για εμπειρίες που είχαν τα άτομα και πώς αυτές συνέβαλαν στη διαμόρφωση αντιλήψεων σχετικά με συγκεκριμένα θέματα.
- **εναλλακτικότητα:** παρέχει τρόπους μέσα από τους οποίους τα άτομα μπορούν να αναπαράγουν καταστάσεις, που αντιλαμβάνονται ότι είναι ιδανικές.
- **επεισοδιακή φύση:** επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι μεταδίδουν τη γνώση τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις στην τάξη.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιτυχία, αλλά οι πεποιθήσεις τους καθορίζουν πώς να διδάσκουν με διαφορετικούς τρόπους και να μετατρέψουν τις γνώσεις σε πράξη όταν εργάζονται με τους μαθητές, πάντα σε εξάρτηση με τις εκάστοτε συνθήκες. Με βάση τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η μάθηση μεταδίδεται με τέτοιο τρόπο που είναι πιο αποτελεσματικός για τους μαθητές (Dray & Delgado, 2008).

Οι πεποιθήσεις ουσιαστικά λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο όπως ένας φακός σε ένα μεγεθυντικό φακό: διευρύνουν και καθοδηγούν την ερμηνεία του τι μπορεί να είναι διαφορούμενο ή αδιάφορο. Γενικότερα, οι δάσκαλοι ερμηνεύουν τις διαφορούμενες καταστάσεις με τρόπους που είναι σύμφωνοι με τις πεποιθήσεις τους. Οι πεποιθήσεις χρησιμεύουν επίσης στη θεμελίωση της ρύθμισης των στόχων και των προτύπων, προσαρμόζοντας αυτό που φαίνεται λεπτομερώς και εστιάζοντας την προσοχή και την ενέργεια των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οριοθετούν αυτό που είναι επουσιώδες, καθορίζοντας αυτά που δεν βλέπουν, που δε δίνουν έμφαση ή δεν εξετάζουν οι διδάσκοντες. Επειδή οι πεποιθήσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να κατανοήσουν αυτά που βιώνουν στην τάξη, δίνουν νόημα για τους ίδιους. Επιπλέον, ετοιμάζουν τους δασκάλους να βιώσουν κάποια συναισθήματα χαρτογραφώντας

ευχάριστα συναισθήματα σε κάποιες εμπειρίες (δηλαδή επιτυχία ή αποτυχία) και δυσάρεστα συναισθήματα σε κάποιες άλλες.

1.2.1 Βασικές- Περιφερειακές πεποιθήσεις

Τόσο ο Green (1971), όσο και ο Pajares (1992), προέβησαν στον διαχωρισμό των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε βασικές και σε περιφερειακές. Οι βασικές πεποιθήσεις είναι σταθερές, ασκούν ισχυρότερη δύναμη και έχουν μεγαλύτερη επιρροή στη συμπεριφορά από τις περιφερειακές πεποιθήσεις. Οι Shavelson και Stern (όπως αναφέρεται στο Abdi & Asadi, 2015) αναφέρουν ότι ό, τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί διέπεται από αυτό που σκέφτονται και πως οι θεωρίες των εκπαιδευτικών και οι πεποιθήσεις χρησιμεύουν ως ένα φίλτρο μέσω του οποίου διαμορφώνεται μια σειρά εκπαιδευτικών κρίσεων και λαμβάνεται μια πληθώρα αποφάσεων. Ο Cumming (όπως αναφέρεται στο Abdi & Asadi, 2015), επισημαίνει ότι τα είδη των πρακτικών γνώσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία τους φαίνεται να υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό με πολύ εξατομικευμένους όρους, με βάση μοναδικές εμπειρίες, μεμονωμένες αντιλήψεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με το τοπικό περιβάλλον.

1.3 Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και διδασκαλία

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία και το πως αυτή ασκείται, δηλαδή οι πεποιθήσεις τους και οι πρακτικές τους τείνουν να ταιριάζουν μαζί, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εξαιρέσεις και μάλιστα σημαντικές. Έχουν εντοπισθεί τρεις διαφορετικές ομάδες διδακτικών πεποιθήσεων: η δασκαλοκεντρική, η μαθητοκεντρική και η αμφιλεγόμενη/ασυνεπής ομάδα. Οι ομάδες συμπίπτουν κατά κάποιον τρόπο με τους διδακτικούς στόχους που έχουν μεγαλύτερη αξία, αλλά παρουσιάζουν και ορισμένες εμφανείς διαφορές. Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη, διαχωρίζουν σαφώς τις προαναφερθείσες ομάδες. Οι πεποιθήσεις, οι πρακτικές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για την κατανόηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Συνδέονται στενά με τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην καθημερινή τους επαγγελματική ζωή και στη γενική ευημερία τους και διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών, όπως επίσης επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών και την πρόοδό τους. Επιπλέον, αναμένεται να μεσολαβήσουν οι επιπτώσεις των πολιτικών που σχετίζονται με την απασχόληση –

όπως για π.χ. αλλαγές στα προγράμματα σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή την επαγγελματική ανάπτυξη – στη μάθηση των σπουδαστών.

Οι πεποιθήσεις είναι οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και η εμπειρία εκείνη που καθορίζει τον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται ένας άνθρωπος. Αποτελούν πολύ καλά κριτήρια των αποφάσεων που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους οι άνθρωποι. Επιπλέον, διαμορφώνουν την κρίση και την αξιολόγησή τους σχετικά με τον εαυτό τους ή τους άλλους.

Η κατανόηση της σχέσης αυτής είναι σημαντική για τη εξέλιξη της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, την κατάλληλη προετοιμασία και την επιτυχή εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών. Στην πλειοψηφία τους οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν μια προσέγγιση που βασίζεται στις δεξιότητες στην διδασκαλία, την έμφαση στο λεξιλόγιο, την ανάγνωση, τη μετάφραση και τη συζήτηση κειμένων (Kuzborska, 2011).

Οι δάσκαλοι παίρνουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη στο πλαίσιο των θεωρητικών πεποιθήσεων που έχουν για τη διδασκαλία και για τη μάθηση (Harste & Burke, 1977, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011). Ακόμα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους στόχους, τις διαδικασίες, τα υλικά, τα πρότυπα αλληλεπίδρασης στην τάξη, τους ρόλους τους, τους μαθητές τους καθώς επίσης και τα σχολεία στα οποία εργάζονται, μαζί με το περιβάλλον του εκάστοτε σχολείου. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αντιλήψεις για τη γλώσσα και για την εκμάθηση γλωσσών και οι οποίες βάζουν τα θεμέλια για μια συγκεκριμένη προσέγγιση στην εκπαίδευσή τους. (Richards & Rodgers, 2001 όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011).

Ωστόσο, οι πεποιθήσεις επηρεάζουν επίσης και την κατάρτιση. Μελέτες που εξετάζουν τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω στη γνώση τους, έχουν κατά καιρούς αναφέρει ότι η αναμενόμενη μετάβαση από τις εισόδους μαθημάτων στην πρακτική, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες γνώσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Cabaroglu & Roberts, 2000, Freeman, 1993, Sendan & Roberts, 1998, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και απαντούν σε καινοτομίες, μόνο με τρόπους που σχετίζονται με τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και πρακτικές τους. Έτσι, συνεπάγεται ότι αγνοώντας τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να εμποδιστεί η αφομοίωση των νέων ιδεών και πρακτικών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν, όπως επίσης και η ενθάρρυνσή τους να

προβληματιστούν σχετικά με τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να γίνουν πιο δεκτικοί σε εναλλακτικές προοπτικές και να είναι σε ετοιμότητα να τροποποιήσουν τις γνώσεις τους και να εργαστούν με τρόπους που είναι σύμφωνοι με την ανάπτυξη απόψεων και προτύπων βασισμένων στην έρευνα (Kuzborska, 2011).

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν θεωρητικές πεποιθήσεις σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών και τη διδασκαλία και ότι αυτές τείνουν να διαμορφώνουν τη φύση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους (Davis & Wilson, 1999, Gebel & Schrier, 2002, Johnson, 1992, Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991, Woods, 1996, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011). Ωστόσο, ενώ έχει γίνει σημαντική συμβολή στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών στην πρώτη γλώσσα (Γ1), μελέτες που διερευνούν τις γνωστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών σε περιβάλλον ξένων γλωσσών έχουν περιοριστεί (Borg, 2003, 2006).

1.4 Διδακτικές πεποιθήσεις και ανάγνωση

Η ανάγνωση μπορεί να εξεταστεί από διάφορες οπτικές γωνίες, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικοπολιτιστικών, φυσιολογικών, συναισθηματικών, φιλοσοφικών, εκπαιδευτικών και γνωστικών. Ωστόσο, οι προσπάθειες περιγραφής της φύσης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και της ανάπτυξής τους, έχουν επικεντρωθεί στις γνωστικές πτυχές της ανάγνωσης. Η ανάγνωση, υπό την ευρεία της έννοια, μπορεί να οριστεί ως ένας συνδυασμός εισαγωγής κειμένου, κατάλληλων γνωστικών διαδικασιών, καθώς και των πληροφοριών που ξέρουμε ήδη (Grabe, 2009, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011). Προσπαθώντας να καθορίσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τη διαδικασία ανάγνωσης, οι ερευνητές έρχονται ολοένα και περισσότερο να συμφωνήσουν σε μια άποψη ότι η ανάγνωση περιλαμβάνει ένα σύνολο κοινών διαδικασιών και μια κοινή βάση γνώσεων. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία έχουν διακριθεί δύο ομάδες διαδικασιών: α) οι διαδικασίες για την αποκωδικοποίηση λέξεων και β) οι διαδικασίες για την κατανόηση ενός κειμένου, ή αλλιώς οι αποκαλούμενες *διαδικασίες χαμηλότερου επιπέδου* και *υψηλότερου επιπέδου*. (Birch, 2007, Grabe, 2009, Grabe & Stoller, 2002, Hudson, 2007, Koda, 2004, Weir & Khalifa, 2008, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011). Αυτοί οι δύο τύποι διαδικασιών είναι εξίσου σημαντικοί ώστε να συμβεί η

ανάγνωση και η κατανόηση αυτών θεωρείται απαραίτητη για τον εντοπισμό των κατάλληλων επιπτώσεων στην διδασκαλία.

Οι διαδικασίες χαμηλότερου επιπέδου, αντιπροσωπεύουν τις πιο αυτόματες γλωσσικές διεργασίες και συνήθως θεωρείται ότι επικεντρώνονται περισσότερο στις δεξιότητες (Grabe & Stoller, 2002, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011). Αυτές οι διαδικασίες περιλαμβάνουν γρήγορη και αυτόματη αναγνώριση λέξεων (ή λεξική πρόσβαση), σύντομη συντακτική ανάλυση (χρησιμοποιώντας γραμματικές πληροφορίες) και σχηματισμό σημασιολογικής πρότασης (έννοια κτιριακού επιπέδου από τις έννοιες των λέξεων και τις γραμματικές πληροφορίες).

Οι διαδικασίες υψηλότερου επιπέδου, γενικά αντιπροσωπεύουν διαδικασίες κατανόησης και θεωρούνται τυπικά εκείνες οι οποίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες ικανότητες που ελέγχονται από έναν αναγνώστη και πραγματοποιούνται έως κάποιο βαθμό, σε αντίθεση με τις αυτόματες διαδικασίες χαμηλότερου επιπέδου. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα του αναγνώστη να θέτει σκοπούς για την ανάγνωση, την παρακολούθηση της κατανόησης, τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης, την εξαγωγή συμπερασμάτων διαφόρων τύπων, την αξιοποίηση των γνώσεων του περιβάλλοντος (ή επίσης των αποκαλούμενων προηγούμενων γνώσεων ή σχημάτων), την αναγνώριση και την επεξεργασία της δομής του λόγου και τη σηματοδότηση σε κείμενα, αλλά και την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών που διαβάζει (Grabe, 2009, Grabe & Stoller, 2002, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011).

Οι γνωστικές διαδικασίες ανώτερου επιπέδου σε συνδυασμό με τις διαδικασίες χαμηλότερου επιπέδου, αποτελούν τους γνωστικούς πόρους επεξεργασίας που επιτρέπουν στους αναγνώστες να κάνουν ανάγνωση για πολλούς και διάφορους σκοπούς. Ανάλογα με το σκοπό, οι διαδικασίες ανάγνωσης θα διαφέρουν μεταξύ τους.

Το συμπέρασμα αυτών των εννοιών της φύσης της ανάγνωσης είναι η άποψη ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης, πρέπει να περιλαμβάνει την εκμάθηση των διαδικασιών κατανόησης ενός κειμένου. Συγκεκριμένα, η γνώση της δομής του κειμένου και η οργάνωση του λόγου μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές που διαβάζουν κείμενα σε ξένη γλώσσα και τα πρότυπα της οργάνωσης του λόγου μπορεί να χρειαστούν ιδιαίτερη προσοχή (Grabe, 2009, Hudson, 2007, Hyland, 2006, όπως αναφέρεται στο Kuzborska, 2011). Η ρητή διδασκαλία της ανάγνωσης έχει ως στόχο να εξοπλίσει τους εκπαιδευόμενους με τις στρατηγικές που σχετίζονται

με τους διάφορους σκοπούς ανάγνωσής τους, τη φύση του κειμένου και το συγκείμενο.

1.5 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη διδασκαλία πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών

Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία τους. Έχει διαπιστωθεί πως η τάση των εκπαιδευτικών για ενσυναίσθηση, έχει αυξήσει την ευαισθησία και το ενδιαφέρον τους για άλλους πολιτισμούς και έχει αναγνωριστεί ως κύριο γνώρισμα για την αποτελεσματικότητα σε ποικίλα αστικά σχολεία (Germain, 1998, Gordon, 1999). Σύμφωνα με τον Goleman (1998) οι άνθρωποι που δείχνουν κατανόηση και έχουν ενσυναίσθηση, αποδέχονται τις αντιλήψεις ενός άλλου πολιτισμού και στις συναναστροφές τους με εκπροσώπους αυτού του πολιτισμού, λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την οπτική τους γωνία. Αυτού του είδους η ενσυναίσθηση έχει ακόμη αναφερθεί και ως "αλτρουισμός", ο οποίος μπορεί να ερμηνευτεί σαν δράση για λογαριασμό άλλων ανθρώπων και των αναγκών τους (Goodman, 2000). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν καλύτερα το παιδαγωγικό τους έργο και τα προγράμματα σπουδών, ούτως ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση μπορεί δυνητικά να ευνοήσει το άνοιγμα, την προσοχή και τις θετικές σχέσεις. Σε πολιτιστικά διαφορετικές τάξεις, όταν ο εκπαιδευτικός είναι ανοιχτός και ευέλικτος, αυτό τον βοηθά να προσαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Delpit, 1995).

Επίσης, εκδηλώνεται συχνά η ίδια στις σχέσεις φροντίδας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές που διατηρούν καλές σχέσεις με τους δασκάλους τους, παρακινούνται περισσότερο και αποδίδουν πιο καλά, από άλλους μαθητές που δεν έχουν εξίσου καλές σχέσεις (Foster, 1995).

Δεν είναι λίγες οι φορές, όπου ο εκπαιδευτικός ο οποίος εργάζεται με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, οδηγείται σε μια «ψευδή αίσθηση εμπλοκής» και η οποία μπορεί να είναι επικίνδυνη, εφόσον συμπεράνουν ότι γνωρίζουν και καταλαβαίνουν τους μαθητές τους, ενώ στην πραγματικότητα η κατανόησή τους είναι μόνο επιφανειακή (Rosenberg, 1998). Δεν θα ήταν υπερβολικό να αναφέρουμε, ότι αυτή η ψευδής οικειότητα μπορεί να οδηγήσει στην κατάσταση όπου ένα άτομο εξισώνει τις δικές του εμπειρίες με εκείνες του άλλου ατόμου, διαγράφοντας έτσι τις διακρίσεις μεταξύ των εμπειριών των δυο ατόμων (Spelman, 1995). Επιπλέον, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συναισθηματική επικοινωνία της ενσυναίσθησης:

εστιάζοντας στην συναισθηματική διάσταση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, μπορεί να συγκαλυφθεί η ανάγκη να αντιμετωπιστούν θέματα ευρύτερου θεσμικού πλαισίου όπως π.χ. ο ρατσισμός, οι άνισοι σχολικοί πόροι οι προκατειλημμένες πολιτικές και διαδικασίες που εισάγουν διακρίσεις, όπως η παρακολούθηση και η πειθαρχία. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να κινούνται με γνώμονα την ενθάρρυνση της στάσης της ενσυναίσθησης, αφού αυτή μπορεί εν δυνάμει να ενισχύσει την αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατά τον Kennedy (1991), η τεχνική επάρκεια και η γνώση του αντικειμένου για έναν εκπαιδευτικό είναι επίσης πολύ σημαντικά. Συν τοις άλλοις, η σημασία της ενσυναίσθησης δεν είναι αναγκαίο να υπερτονίζεται, καθόσον να μην είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση, που θα καταστήσει έναν δάσκαλο αποτελεσματικό ή όχι σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη.

1.6 Ο ρόλος των διδακτικών πεποιθήσεων στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί, αν θέλουν να είναι αποτελεσματικοί σε καθεμία από τις προσεγγίσεις που αποφασίζουν να κάνουν, οφείλουν να ενεργούν με συνέπεια σύμφωνα με τις εκφρασμένες πεποιθήσεις τους.

Όμως, σχεδόν πάντα υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτό που οι επαγγελματίες λένε ότι πιστεύουν και στον τρόπο με τον οποίο ενεργούν. Στη διδασκαλία, αν η διαφορά είναι μεγάλη, τότε οι μαθητές είναι πιθανό να λάβουν μπερδεμένα και συγκεχυμένα μηνύματα (Marion Williams et al., όπως αναφέρεται στο Xu, 2012).

Οι πεποιθήσεις που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας, καθώς και άλλους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών στον τομέα της απόκτησης δεύτερης γλώσσας. Ένας βασικός λόγος που συμβαίνει αυτό οφείλεται στις εικασίες που έχουν εκφραστεί πως η πρόοδος και η επιτυχία εξαρτώνται πιο πολύ από αυτό που διαδραματίζεται μέσα στη σχολική τάξη, αυτό που συμβαίνει δηλαδή ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές, και όχι από τα υλικά και την τεχνική υποδομή (Stevick, όπως αναφέρεται στο Abdi & Asadi, 2015).

1.7 Διδακτικές πεποιθήσεις και θεωρητικές Πηγές

Οι Kindsvatter, Willen και Ishler (όπως αναφέρεται στο Abdi & Asadi, 2015), προτείνουν τις ακόλουθες πηγές των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών:

- Η εμπειρία των εκπαιδευτικών ως μαθητευόμενων: Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν περάσει από το στάδιο κατά το οποίο ήταν μαθητές και ο προβληματισμός για το πώς διδάχθηκαν συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεών τους για τη διδασκαλία.
- Η εμπειρία από τη διδασκαλία: Η διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει πρωταρχική πηγή πεποιθήσεων των δασκάλων, παρατηρώντας πώς μια συγκεκριμένη μέθοδος λειτουργεί για μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και έτσι μπορεί να οδηγήσει στην πεποιθήσεις για τη μέθοδο αυτή.
- Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών: Μερικοί δάσκαλοι προτιμούν μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας ή μια δραστηριότητα απλώς και μόνο επειδή ταιριάζει με την προσωπικότητά τους.
- Η εμπειρία από το σχολείο, τους γονείς, την κυβέρνηση και την τοπική κοινωνία: Μέσα σε ένα σχολείο, ένα ίδρυμα ή μια κοινότητα, μπορεί να προτιμούνται ορισμένες μορφές ή μέθοδοι διδασκαλίας. Επιπλέον, μια μέθοδος ή μια προσέγγιση που βασίζεται σε μια κοινότητα ή ένα σχολικό σύστημα για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να θεωρηθεί δεδομένος ως οι πιο αποτελεσματικές.
- Βασικές αρχές που βασίζονται στην εκπαίδευση ή στην έρευνα: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν το σύστημα πεποιθήσεών τους σχετικά με τις αρχές μάθησης της έρευνας για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, την εκπαίδευση ή άλλους κλάδους όπως η ψυχολογία.

Οι πηγές των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, ως επακόλουθο της αυτοκατασκευής και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής ιστορίας και του πολιτισμού (Ταο, όπως αναφέρεται στο Xu, 2012). Απορρέουν από την αυτο-διδασκαλία του δασκάλου, η οποία συσσωρεύεται από την κοινωνική ιστορία και τον πολιτισμό, την προσωπική εμπειρία και την εκπαίδευση, τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, τους μαθητές κλπ.

1.8 Τα είδη διδακτικών πεποιθήσεων και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

1.8.1 Οι πεποιθήσεις για τους μαθητές

Οι αποτελεσματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές τους είναι σημαντικές και θεωρούνται αναπόσπαστα συστατικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι ενεργούν και δρουν σύμφωνα με την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ποικίλων μαθητών και πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρεμβαίνουν και να μεσολαβούν για να αλλάξουν τα πράγματα προς το καλύτερο (Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S., όπως αναφέρεται στο Xu, 2012). Εν ολίγοις, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι έχουν παρεμβατικές πεποιθήσεις για τους μαθητές: ένα σύνολο πεποιθήσεων που περιλαμβάνουν τις αίθουσες διδασκαλίας ότι μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματική πρακτική των εκπαιδευτικών και να βελτιώνουν την απόδοση των μαθητών, καθώς και την αυτοεκτίμησή τους. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι αποδίδουν τις μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ευρύτερο πεδίο, μαζί με τον προβληματισμό του τι κάνει ο δάσκαλος για να βοηθήσει τον μαθητή. Σε αντίθεση, οι λιγότερο αποτελεσματικές πεποιθήσεις ονομάζονται παθογνωμονικές. Οι δάσκαλοι με παθογνωμονικές πεποιθήσεις, συνήθως, αποδίδουν τις δυσκολίες που συναντάει ο μαθητής στα μόνιμα ελλείμματά του και στην ανεπάρκειά του, κάτι το οποίο μειώνει την επιτυχία και την πρόοδό του.

Οι δάσκαλοι μπορούν να κατέχουν έναν ή συνδυασμό πεποιθήσεων για αυτούς που διδάσκουν. Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Roland Meighan το 1990 (όπως αναφέρεται στο Xu, 2012), οι μαθητές μπορούν να ερμηνευτούν μεταφορικά ως:

- ✓ Αντιρρησίες
- ✓ Δοχεία
- ✓ Πρώτη ύλη
- ✓ Πελάτες
- ✓ Συνεργάτες
- ✓ Μεμονωμένους εξερευνητές
- ✓ Δημοκρατικούς εξερευνητές

Αυτές οι κατηγορίες αντικατοπτρίζουν τις απόψεις του καθηγητή για τον κόσμο και έχουν επίσης μια βαθιά επίδραση στη διδασκαλία του στην τάξη. Στις τρεις πρώτες κατηγορίες ο δάσκαλος κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό, ενώ στις τελευταίες η εμπλοκή και η συμμετοχή των μαθητών είναι αρκετά μεγάλη. Εφόσον, οι εκπαιδευτικοί εντάξουν τους μαθητές τους σε κάποια από τις πρώτες τρεις κατηγορίες, θα τους αναγκάσουν να μάθουν άριστα μια γλώσσα, θα τους παρέχουν γνώση και θα τους διαμορφώσουν σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους. Σε αντίθετη περίπτωση, αν τους εντάξουν σε κάποια άλλη από τις επόμενες κατηγορίες, τότε θα τροποποιήσουν τη σχέση τους με αυτούς. Οι δάσκαλοι θα προσαρμόσουν τις δραστηριότητες εκμάθησης γλώσσας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και θα συμμετέχουν σε αυτές ως συνεπιβάτες, διαμεσολαβητές και συνεργάτες.

Κάποια χρόνια αργότερα, ο Lianrui το 1995 (όπως αναφέρεται στο Xu, 2012), ανέλυσε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές, κυρίως από δύο προοπτικές: από την μακροκοσμική άποψη, όπου φαίνεται ότι είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη των μαθητών και από την μικροκοσμική άποψη, όπου φαίνεται ότι είναι οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές. Οι παλαιότερες πεποιθήσεις τείνουν να είναι αφηρημένες, αλλά οι τελευταίες προσδοκίες εμφανίζουν πάντοτε συγκεκριμένες ιδιότητες, και ο αντίκτυπός τους στην ανάπτυξη των μαθητών είναι πολύ πιο άμεσος.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευόμενους και οι επιπτώσεις τους, προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι δάσκαλοι συνεχώς επιμένουν επηρεάζοντας τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις δικές τους προσδοκίες και οι μαθητές αναπτύσσονται και εξελίσσονται βήμα-βήμα, καθώς οι ίδιοι οι δάσκαλοι περιμένουν.

Στη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας, οι μαθητές που έχουν υψηλές προσδοκίες θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και θα αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητες εκμάθησης γλώσσας. Από την άλλη, οι μαθητές που έχουν χαμηλές προσδοκίες θα αποθαρρυνθούν και θα αισθάνονται πως δε μπορούν να προσπαθήσουν και να δουλέψουν άλλο εντατικά και αδιάκοπα, με συνέπεια να μην μπορούν να αναπτύξουν διεξοδικά τις γλωσσικές τους δυνατότητες. Είναι σαφές πως, οι υψηλές προσδοκίες δεν εξισώνουν ως δια μαγείας τις έμφυτες ικανότητες που έχουν οι μαθητές με τα ποσοστά εκμάθησης. Με στόχο να ικανοποιήσουν τις

διαφορές μεταξύ των μαθητών, αλλά και να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να επιτύχουν την υψηλού επιπέδου μάθηση χωρίς να αναγκαστούν να υποβιβάσουν πρότυπα και προσδοκίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειριστούν τρεις μεταβλητές: τον χρόνο, την ομαδοποίηση και την μεθοδολογία (Babara J. Omatoni et al., όπως αναφέρεται στο Xu, 2012). Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι οφείλουν να συνηθίσουν να σχεδιάζουν συμπεριφορές, πεποιθήσεις, προσδοκίες και εξουσίες οι οποίες υπαινίσσονται ότι οι μαθητές θα μοιράζονται με τους δασκάλους τον ίδιο ενθουσιασμό για μάθηση. Στο βαθμό που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους σαν να είναι κιόλας πρόθυμοι μαθητές, τότε το πιο πιθανό θα είναι να γίνουν πρόθυμοι μαθητές (Xu, 2012).

1.8.2 Οι πεποιθήσεις για τη μάθηση

Είναι αδύνατο να εξετασθεί η διδασκαλία ξεχωριστά από τη μάθηση. Οι πεποιθήσεις των δασκάλων για το τι είναι η εκμάθηση επηρεάζουν ό, τι κάνουν στην σχολική τάξη, είτε αυτές οι πεποιθήσεις είναι έμμεσες ή εννοούμενες είτε είναι ξεκάθαρες. Ακόμα κι αν ένας δάσκαλος ενεργεί αυθόρμητα ή από συνήθεια χωρίς να σκεφτεί διεξοδικά τη δράση, παρόλα αυτά παρόμοιες ενέργειες ενθαρρύνονται από μια βαθιά ριζωμένη πεποίθηση που μπορεί να μην είχε εκφραστεί ποτέ ή να γίνει σαφής και ξεκάθαρη. Οι πραγματικά καλοί και αποτελεσματικοί δάσκαλοι έχουν καταστήσει με σαφήνεια στο μυαλό τους τι είναι η μάθηση, διότι μόνο τότε μπορούν να γνωρίζουν ποια είδη μαθησιακών αποτελεσμάτων θέλουν να επιτύχουν οι μαθητές τους. Ανάλογα με το αντικείμενο που θέλουν να διδάξουν, θα ακολουθήσουν την κατάλληλη προσέγγιση στη διδασκαλία και αυτό θα έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν (Marion Williams, όπως αναφέρεται στο Xu, 2012).

Οι Βρετανοί ψυχολόγοι Gow και Kember το 1993 (όπως αναφέρεται στο Xu, 2012) έχουν προτείνει ότι οι περισσότερες προσεγγίσεις της μάθησης μπορούν να τοποθετηθούν κάτω από ένα από τους ακόλουθους τίτλους:

- Ποσοτική αύξηση της γνώσης
- Απομνημόνευση
- την απόκτηση γεγονότων, διαδικασιών κ.λπ. που μπορούν να διατηρηθούν ή / και να χρησιμοποιηθούν στην πράξη
- την αφαίρεση του νοήματος

- μια ερμηνευτική διαδικασία που αποσκοπεί στην κατανόηση της πραγματικότητας
- κάποια μορφή προσωπικής αλλαγής

Οι τρεις πρώτες από αυτές τις αντιλήψεις μπορούν πιο πρακτικά να συμπεριληφθούν υπό τον τίτλο των αναπαραγωγικών προσεγγίσεων, ενώ οι επόμενες τρεις μπορούν να θεωρηθούν ότι βασίζονται σε κάποιο νόημα. Επίσης, οι πρώτες τρεις προσεγγίσεις της μάθησης μπορούν άμεσα να προκληθούν η και αυτό συνεπάγεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να μεταδώσουν τις γνώσεις με σαφή και δομημένο τρόπο, να εξηγήσουν τις σωστές λύσεις, να δώσουν στους μαθητές σαφή και επιλύσιμα προβλήματα, καθώς και να εξασφαλίσουν ηρεμία και συγκέντρωση εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Οι ακόλουθες τρεις κατηγορίες προσέγγισης της μάθησης μπορούν να προκληθούν ως εποικοδομητική διδασκαλία, η οποία επικεντρώνεται στους μαθητές όχι ως παθητικούς παραλήπτες/τριες αλλά ως ενεργά συμμετέχοντες στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, προτιμά να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να δώσουν λύσεις σε προβλήματα από μόνοι τους και επιτρέπει στους μαθητές να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όμως αυτές οι προσεγγίσεις δεν θα πρέπει να αποκλείονται αμοιβαία στη διαδικασία διδασκαλίας-εκμάθησης γλώσσας (Xu, 2012). Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί κάθε δάσκαλος στη γλώσσα αντανακλά και τις πεποιθήσεις του σχετικά με τη μάθηση.

Η διδασκαλία επίσης σημαίνει να μαθαίνει κάποιος καλά σε κάποιο βαθμό και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών θα υποκινήσουν υποσυνείδητα τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διδασκαλία εξαρτάται κυρίως από το να γίνει ενδιαφέρον το σχολικό έργο, θα απορρίψουν ως μέρη που δεν έχουν σχέση με το μάθημα, εκείνα που επικεντρώνονται στη διδασκαλία των μαθητών να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές για την ανάγνωση για μάθηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η προσπάθεια των μαθητών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει για την επιτυχία ως μαθητευόμενος, θα απορρίψουν ως άσχετη και περιττή μάθηση το πώς να καλλιεργήσουν δεξιότητες κατανόησης ή πώς να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τεχνικές μελέτης ειδικά για το αντικείμενο που διδάσκουν. Όταν πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές θα είναι ικανοί μαθητευόμενοι, θα βρουν έναν τρόπο για να μάθουν πώς να αναλύουν τις απαιτήσεις

κειμένων που έχουν σχέση με το αντικείμενο του θέματος ή πώς να διαμεσολαβούν αυτές τις απαιτήσεις με αναγνώστες που δεν έχουν τις απαιτούμενες εμπειρίες και δεξιότητες. Όταν πιστεύουν ότι η διδασκαλία του δασκάλου σαν ένα είδος διάλεξης, είναι ένα πρωταρχικό μέσο για την επικοινωνία του με το θέμα, θα αντιδράσουν αρνητικά σε οποιεσδήποτε ιδέες για συνεργατική μάθηση. Όταν θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως τον κύριο μέσο για τη μάθηση των μαθητών, θα απορρίψουν εκπαιδευτικές μορφές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εργαστούν ως ανεξάρτητοι ερευνητές. Οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις του δασκάλου για το πώς μαθαίνεται η γλώσσα, θα διεισδύουν στις δράσεις εντός της τάξης, περισσότερο από μια συγκεκριμένη μεθοδολογία που έχει υιοθετήσει ο δάσκαλος ή από το βιβλίο μαθημάτων που ακολουθεί (Marion Williams, όπως αναφέρεται στο Xu, 2012).

Η άποψη της επικοινωνιακής διδασκαλίας είναι ότι η γλώσσα είναι ένα εργαλείο επικοινωνίας, το οποίο χρησιμοποιείται κυρίως για τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Ο μαθητευόμενος πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις, μαζί με την κατανόηση της γραμματικής και του λεξιλογίου της γλώσσας.

Αξίζει να αναφερθεί, η ύπαρξη μια δυτικής θεωρίας διδασκαλίας της γλώσσας ως προς το πώς να μελετήσει κανείς τη γλώσσα: η θεωρία των προϋποθέσεων. Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στις διδακτικές δεξιότητες και τις συνθήκες εντός της τάξης που ενισχύουν τη ψυχολογική διαδικασία του μαθητή.

Ο Nuthall (2004) (όπως αναφέρεται στο Xu, 2012) επισημαίνει πως για να κατανοήσουν οι δάσκαλοι τη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης, πρέπει να αντιληφθούν τις εξής τρεις παραμέτρους:

(α) πώς η διδασκαλία, η διαχείριση και η αξιολόγηση επηρεάζουν την εμπειρία και τη συμπεριφορά των μαθητών. (β) πώς το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (διδασκαλία στην τάξη, διαπροσωπικές σχέσεις και διαπροσωπικοί παράγοντες) επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. και (γ) πώς ο καθένας μαθητής αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες του στην τάξη.

1.8.3 Οι πεποιθήσεις για τον εαυτό τους

Οι ίδιοι οι δάσκαλοι έχουν κάποιες πιο προχωρημένες πεποιθήσεις για τους ίδιους τους εαυτούς τους, οι οποίες μπορεί να είναι καθοριστικές στην προσπάθειά τους για βελτίωση της ποιότητας και της απόδοσής τους. Μία από αυτές είναι εκείνη της αυτό-αποτελεσματικότητας και ο ορισμός που έχει δοθεί από τον Άλμπερτ

Μπαντούρα το 1994, αναφέρει τις πεποιθήσεις εκείνες που έχουν σχέση με τις ικανότητες των ανθρώπων για την παραγωγή καθορισμένων επιπέδων απόδοσης που ασκούν επιρροή σε γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας καθορίζουν πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, δίνουν κίνητρα στον εαυτό τους και συμπεριφέρονται. Τέτοιες πεποιθήσεις προκαλούν αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους αποτελέσματα μέσω τεσσάρων μεγάλων διαδικασιών. Περιλαμβάνουν γνωστικές, παρακινητικές, συναισθηματικές και διαδικασίες επιλογής. Οι δάσκαλοι με πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν ισχυρό το αίσθημα της προσωπικής ευημερίας, καθώς και τη διαβεβαίωση σε ότι αφορά τις ικανότητές τους να αντιμετωπίζουν δύσκολα καθήκοντα ως πρόκληση που πρέπει να λυθεί και όχι ως κίνδυνο που πρέπει να αποφευχθεί. Θέτουν στον εαυτό τους δύσκολους και προκλητικούς στόχους, με τη δέσμευση να τους υλοποιήσουν. Αυξάνουν και διατηρούν τις προσπάθειές τους ενάντια στην αποτυχία, ενώ την αποδίδουν σε ανεπαρκή προσπάθεια ή ελλειψείς γνώσεις και δεξιότητες που είναι προσοδοφόρες. Η προσέγγισή τους σε απειλητικές καταστάσεις, περιλαμβάνει τη διαβεβαίωση ότι μπορούν να ασκούν έλεγχο και -εν τέλει- να τις αντιμετωπίσουν. Μια τέτοια αποτελεσματική προοπτική παράγει προσωπικά επιτεύγματα, περιορίζει το άγχος και μειώνει την ευαισθησία στην κατάθλιψη. Συνεπώς, η υποκειμενική κρίση του δασκάλου είναι εκείνη που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών, ακόμη και εκείνων που είναι αδιάφοροι ή δεν καταβάλουν την απαιτούμενη προσπάθεια, αλλά και τη διαδικασία της μάθησης εν γένει. Ο δάσκαλος με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα θέτει πιο μεγάλες προσδοκίες στους μαθητές, ενώ θεωρεί πως είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη των μαθητών και πιστεύει ότι μπορεί να διδάξει τους μαθητές καλά. Συνεχώς διερευνά καινούριες μεθόδους διδασκαλίας και διδάσκει τους μαθητές πιο δημοκρατικά. Δεδομένου ότι ένας υψηλός δάσκαλος αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να υιοθετήσει μια αποτελεσματική διδακτική συμπεριφορά και να βελτιώσει την πρόοδο των μαθητών του. Υπό αυτή την έννοια, θα είναι δύσκολο για έναν δάσκαλο με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει και σπανίως νιώθει αυτοπεποίθηση και ότι έχει τον έλεγχο στην τάξη. Συνεπώς, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει τον τρόπο αλλά και την ποιότητα της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις των δασκάλων που επηρεάζουν την αποδοτικότητα και το έργο τους, σχετίζονται με τα συναισθήματά τους. Οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές Pine και Boy (όπως αναφέρεται στο Xu, 2012) προέβησαν στη

διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί που πετυχαίνουν θετικά αποτελέσματα δημιουργούν ατμόσφαιρες στην τάξη με διανοητικές και συγκινησιακές προεκτάσεις, οι οποίες μαθησιακές ατμόσφαιρες επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να καταστεί πιο επαρκής και με περισσότερες γνώσεις. Άρα, προκύπτει η διαπίστωση ότι αυτή η προσέγγιση δίνει μεγάλη έμφαση σε αυτό που ο δάσκαλος προσφέρει στη σχέση διδασκαλίας-μάθησης ως άτομο και με ποιον τρόπο μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτυχθεί ως άτομο. Το μαθησιακό περιβάλλον όταν υποστηρίζεται από τους δασκάλους, μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτυχθούν με τον δικό τους τρόπο. Οι μαθητές πρώτα κατανοούν τον συναισθηματικό κόσμο του δασκάλου και έπειτα τον πνευματικό τους κόσμο και το περιεχόμενό του που τους μεταδίδει. Αυτό έχει προφανώς ιδιαίτερες επιπτώσεις όσον αφορά τις απόψεις του δασκάλου για τον εαυτό του και ισχύει επίσης και όταν πρόκειται να εκφράσουμε και να μεταφέρουμε αξιοπρέπεια και σεβασμό. Γι' αυτό, ο δάσκαλος πρέπει να μεταφέρει μια αίσθηση αυτοπεποίθησης όταν χρησιμοποιεί τη γλώσσα, με σεβασμό συγχρόνως στις προσπάθειες των μαθητών να εκφραστούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους στη γλώσσα.

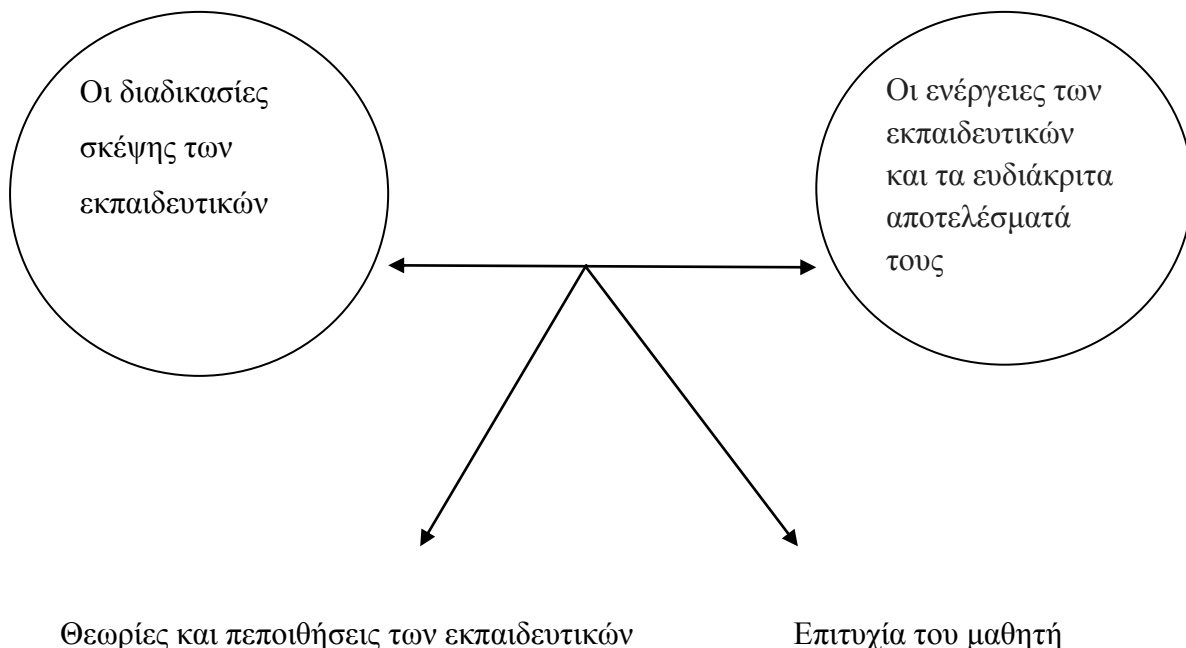
Οι Sutton και Wheatley (όπως αναφέρεται στο Xu, 2012) επισήμαναν ότι υπάρχουν εμπειρικοί και θεωρητικοί λόγοι για τους οποίους πιστεύεται ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διδασκαλία. Τα συναισθήματα των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο τις γνωστικές τους ικανότητες, όπως π.χ. η προσοχή, η μνήμη, η κατηγοριοποίηση, η σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, αλλά και τα κίνητρά τους, όπως π.χ. τις αποδόσεις, τις πεποιθήσεις, τους στόχους και την αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον προσπαθούν να κρύψουν τα συναισθήματά τους, οι μαθητές συχνά γνωρίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και πολλές φορές επηρεάζονται από την έκφραση των συναισθημάτων των δασκάλων τους. Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών και η έκφρασή τους, ειδικά η φροντίδα, δίνει περισσότερα κίνητρα στα παιδιά, ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες να παρουσιάσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, αλλά και τους βοηθά να είναι χρήσιμοι, εξυπηρετικοί συνεργάσιμοι και να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Ενώ απ' την άλλη, η έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων από τους δασκάλους τους κάνει να αισθάνονται ασήμαντοι, λυπημένοι, να νιώθουν ντροπή και ενοχές, πληγωμένοι και ενοχλημένοι.

1.9 Το μοντέλο σκέψης- δράσης του δασκάλου

Οι Clark και Peterson (1986) κατασκεύασαν ένα μοντέλο σκέψης και δράσης του δασκάλου που απεικονίζει τις διαδικασίες της σκέψης των εκπαιδευτικών και παρατηρήσιμη συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Το μοντέλο αυτό εστιάζει σε δύο τομείς: α) τις διαδικασίες σκέψης των εκπαιδευτικών, και β) τις δράσεις και τα ευδιάκριτα αποτελέσματά τους, τα οποία είναι σημαντικά στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Ο πρώτος τομέας περιλαμβάνει τρία μη παρατηρήσιμα στοιχεία, όπως ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών, οι διαδραστικές σκέψεις και οι αποφάσεις, οι θεωρίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, ο δεύτερος τομέας καλύπτει στοιχεία όπως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη, η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και τα επιτεύγματά τους τα οποία με τη σειρά τους είναι παρατηρήσιμα.

Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό από τη διαδικασία σκέψης των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά της επηρεάζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών. Παρόλο που αυτοί οι δύο τομείς επηρεάζουν ο ένας τον άλλο και διαμορφώνουν τους διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στις πρακτικές τους, άλλους περιορισμούς ή ευκαιρίες –όπως είναι το φυσικό περιβάλλον, το μέγεθος της τάξης ή η εξωτερική επιρροή από τα σχολεία-και έχουν επίσης αντίκτυπο σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών. (Clark & Peterson, 1986). Παρακάτω φαίνεται σε μορφή σχήματος το μοντέλο των Clark και Peterson:



ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΑ

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Για να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (κλίμακας likert). Πριν από τις ερωτήσεις που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε κάθε σχολείο προηγούταν ένα μικρό κείμενο, το οποίο πληροφορούσε τα υποκείμενα της έρευνας για τον σκοπό διεξαγωγής της, ενώ παράλληλα διαβεβαίωνε ότι διασφάλιζε την ανωνυμία όσων συμμετείχαν σε αυτή, ενώ ζητούνταν τα δημογραφικά στοιχεία του εκάστοτε συμμετέχοντα (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, σπουδές). Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η συμπλήρωσή του από επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών, ώστε να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα και να είναι σε τέτοια μορφή που να προσφέρονται για στατιστική ανάλυση. Στα πλαίσια της έρευνας διανεμήθηκαν 100 ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, τα οποία συλλέχτηκαν και αναλύθηκαν. Ως γνωστόν, το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα πολύ διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων και μία μελέτη μπορεί να βασιστεί στη σωστή καταχώριση και κωδικοποίηση των πληροφοριών που καταγράφει. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσον επικοινωνίας (interface) μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιοτήτων που έχει, αποτελεί την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας.

Λέγεται χαρακτηριστικά ότι «καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή» (Παρασκευόπουλος, 1993). Με τη φράση αυτή τονίζεται το γεγονός ότι σε μια έρευνα ακόμη και αν εφαρμοστεί αποτελεσματικό σχέδιο δειγματοληψίας ή η πιο ενδεδειγμένη ανάλυση των στοιχείων, δεν είναι δυνατόν να εξάγουμε σωστά συμπεράσματα αν λάβαμε μη συγκρίσιμες απαντήσεις από ένα ακατάλληλο ερωτηματολόγιο με ασαφείς ερωτήσεις.

Η κατασκευή του απορρέει από τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου δομούνται σε πέντε θεματικούς άξονες:

- Ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών
- Ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο των γονέων των δίγλωσσων μαθητών
- Ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών
- Ερωτήσεις που αφορούν τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών
- Ερωτήσεις σχετικά με την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους

2.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας με τίτλο «Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία».

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που δόθηκαν στην αρχή της εργασίας, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε 100 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από πέντε κύρια μέρη:

- Το πρώτο μέρος αποτελείται από τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.
- Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών
- Το τρίτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο των γονέων των δίγλωσσων μαθητών
- Το τέταρτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών
- Το πέμπτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών

- Το έκτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις σχετικά με την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους

Συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 23 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 6 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ). Το τρίτο μέρος αποτελείται από 3 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ). Το τέταρτο μέρος αποτελείται από 5 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ). Και τέλος το πέμπτο μέρος αποτελείται από 5 ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από τον ερευνητή, δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις εάν και όπου υπήρχαν, και μετά την πάροδο δύο εβδομάδων συλλέχθηκαν από τον ίδιο. Αντίγραφο του ερωτηματολογίου διατίθεται στο τέλος της εργασίας, στο Παράρτημα.

2.1.1 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας- Συλλογή δεδομένων

Έγινε επιλογή του δείγματος με τυχαία δειγματοληψία, με μεγαλύτερο ή μικρότερο αριθμό φοιτούντων δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών σε διάφορες τάξεις. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν είτε στον διευθυντή του κάθε σχολείου κατόπιν συνεννόησης μαζί μου, ο οποίος ανέλαβε τη διανομή και μετέπειτα συγκέντρωσή τους, με παράκληση οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις, ανεπηρέαστοι από εξωγενείς παράγοντες και με απόλυτη ειλικρίνεια, είτε συχνά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μετά τη συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτήσεων και τα δεδομένα περάστηκαν σε υπολογιστή με σκοπό τη στατιστική ανάλυσή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2017. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με το λογισμικό πρόγραμμα S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences).

2.1.2 Ανάλυση δεδομένων

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο με τον

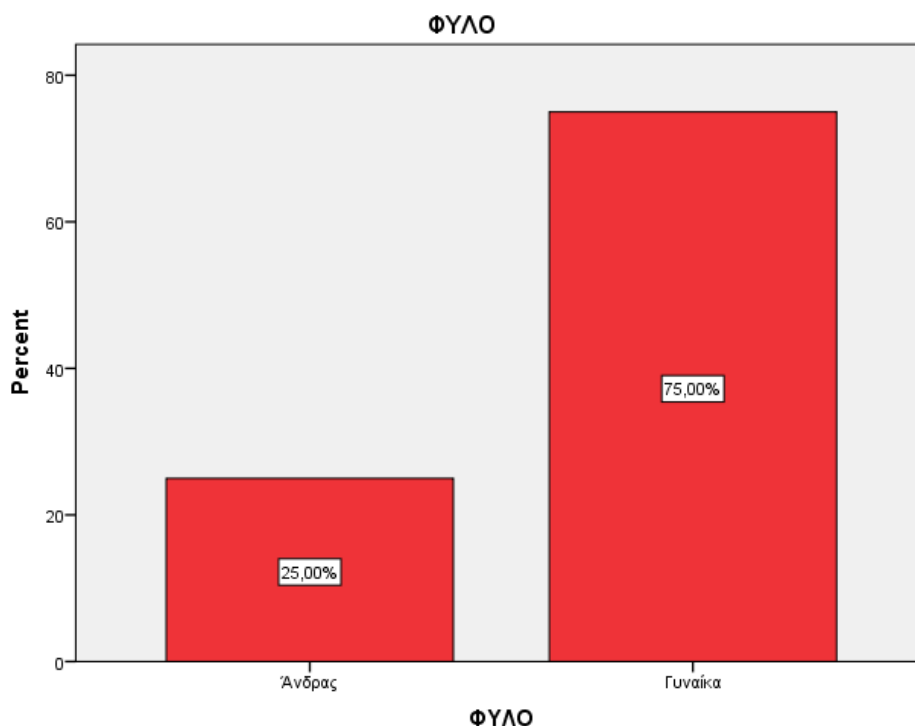
έλεγχο χ^2 θα εξεταστούν αν τα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου (δεύτερο έως πέμπτο) εξαρτώνται από τα δημογραφικά στοιχεία.

Για να δούμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιούμε τον πίνακα συνάφειας. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας δύο ποιοτικών μεταβλητών, γίνεται με το χ^2 στατιστικό τεστ. Για να χρησιμοποιήσουμε το συγκεκριμένο τεστ θα πρέπει να ισχύει:

- Το δείγμα να είναι τετραπλάσιο του πλήθους των κελιών.
- Οι αναμενόμενες συχνότητες δεν είναι μικρότερες του και το $\frac{1}{4}$ αυτών δεν είναι μικρότερες του 5.

Περιγραφική ανάλυση:

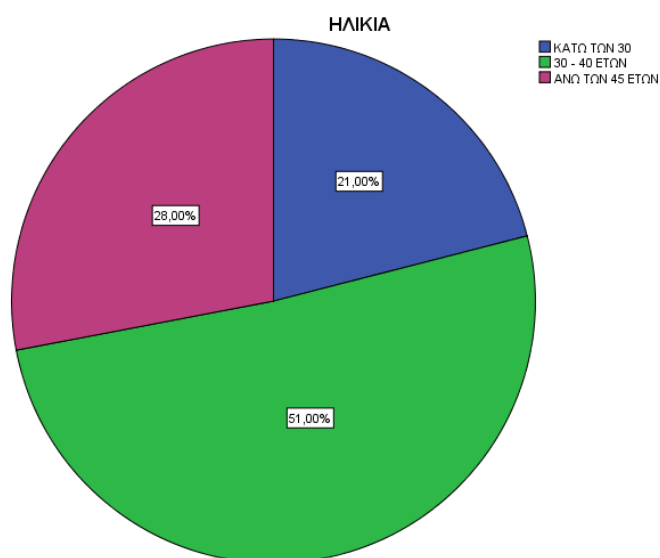
Φύλο:



Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα για τη μεταβλητή «Φύλο».

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν γυναίκες με ποσοστό 75 %, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέρχονται σε ποσοστό 25 %.

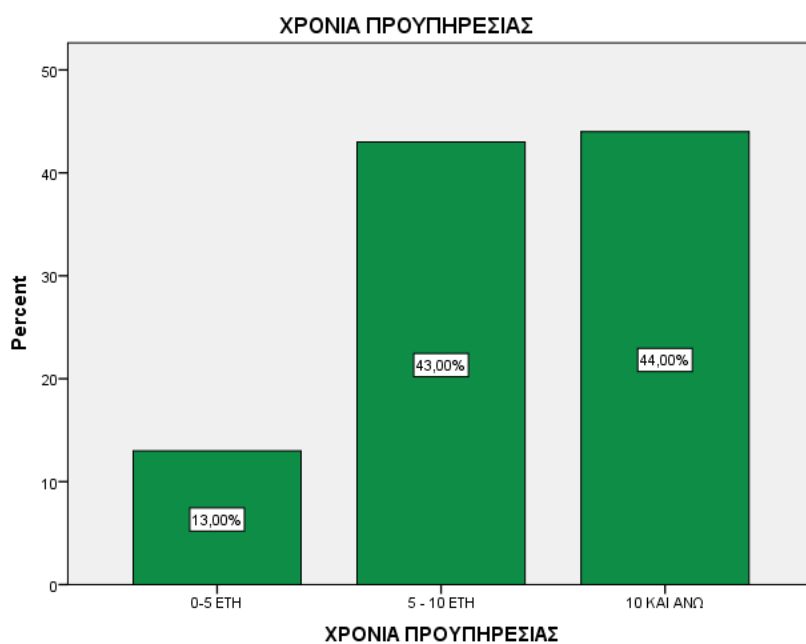
Ηλικία:



Διάγραμμα 2: Διάγραμμα πίτας για τη μεταβλητή «Ηλικία»

Από το παραπάνω διάγραμμα πίτας παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν ηλικίας 30 – 40 ετών (51%), στη συνέχεια ήταν ηλικίας άνω των 45 ετών με 28% και τέλος οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτω των 30 ετών αντιπροσώπευαν το ποσοστό των 21%.

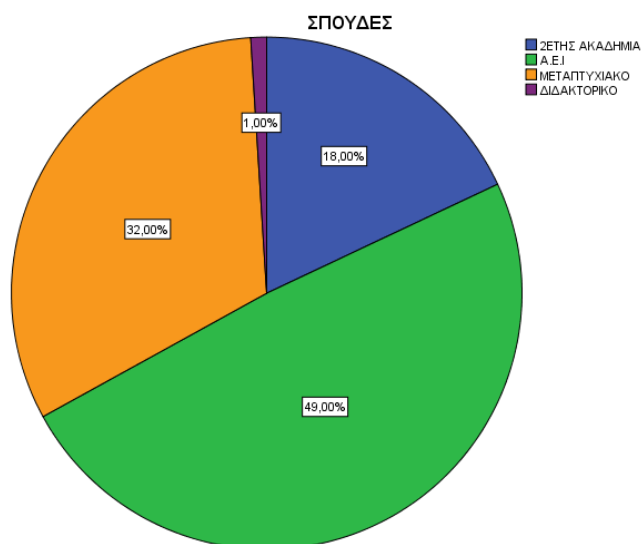
Χρόνια προϋπηρεσίας:



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα για τη μεταβλητή «Χρόνια προϋπηρεσίας».

Από το παραπάνω διάγραμμα εξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 10 και άνω χρόνια (44%). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν προϋπηρεσία από 5 έως 10 χρόνια με ποσοστό 43%. Και μόνο το 13% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν προϋπηρεσία από 0 μέχρι 5 χρόνια.

Σπουδές:



Διάγραμμα 4: Διάγραμμα πίτας για τη μεταβλητή «Σπουδές»

Από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι (49%). Εν συνεχεία, σε ποσοστό 32% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Επίσης παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι 2-ετούς ακαδημίας αντιστοιχούν σε ποσοστό 18%. Από όλους τους εκπαιδευτικούς, μόνο το 1% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχος Διδακτορικού τίτλου.

2.2: Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών

2.2.2 Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών.

Ο παρακάτω πίνακας περιέχει όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την ενότητα αυτή και παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχθεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;	0	9	48	20	23
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ;	19	35	32	10	4
Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας, για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών;	2	4	18	29	47
Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν	0	1	9	37	53

δίγλωσσους μαθητές;					
Κατά τη διδασκαλία λαμβάνετε υπόψη σας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών;	12	21	26	30	11
Πιστεύετε ότι οι διδακτικές σας στρατηγικές που υιοθετείτε ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	8	14	49	22	7

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων για τις ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών.

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν πάρα πολύ πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση τους, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών (47%) και ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν δίγλωσσούς μαθητές (53%). Επίσης παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι μέτρια προετοιμασμένοι να υποδεχθούν στην τάξη τους έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές (48%), όπως επίσης σε μέτριο βαθμό λαμβάνουν υπόψη τους τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (26%). Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν ανταποκρίνονται μέτρια στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (49%). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί λίγο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ (35%).

2.2.3 Ο ρόλος των γονέων των δίγλωσσων μαθητών.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Θεωρείτε ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου (οικογένεια, φίλοι, γειτονιά) επηρεάζει την απόδοση του δίγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα;	1	10	14	41	34
Θεωρείτε ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών είναι απαραίτητο να τύχουν στήριξης (οποιασδήποτε μορφής), ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές απαιτήσεις;	0	6	17	45	32
Κρίνετε θετική κάθε μορφής συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	0	1	9	32	58

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων για τις ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο των γονέων των δίγλωσσων μαθητών.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει η διαπίστωση ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει κατά πολύ την απόδοση του δίγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα (41%). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πολύ σημαντικό το γεγονός οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών να τύχουν οποιασδήποτε μορφής στήριξη. Και τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πάρα πολύ σημαντική κάθε μορφής συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

2.2.4 Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Θεωρείτε ότι τα βιβλία του δημοτικού ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	41	31	24	4	0
Κατά πόσον θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους;	15	30	31	17	7
Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – εκτός της ελληνικής – στα ελληνικά σχολεία;	11	21	24	30	14
Πιστεύετε πως είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους;	72	12	4	9	3
Πιστεύετε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;	41	31	22	6	

Πίνακας 3: Πίνακας συχνότητας για τις ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών .

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα βιβλία του δημοτικού δεν ανταποκρίνονται καθόλου στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (41%), επίσης πιστεύουν πως δεν είναι καθόλου αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους (72%) και τέλος η πλειοψηφία αυτών πιστεύει ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει μεριμνήσει καθόλου για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών (41%). Ακόμα, από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως σε μέτριο βαθμό οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους (31%). Και τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικό οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – εκτός της ελληνικής – στα ελληνικά σχολεία (30%).

2.2.5 Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Θεωρείτε ότι η αναγνωστική ικανότητα στους δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο;	8	16	30	41	5
Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα τους ορθογραφίας, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους;	5	23	23	36	13
Θεωρείτε ότι η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών;	14	18	42	22	4

Πίνακας 4: Πίνακας συχνότητων για τις ερωτήσεις που αφορούν τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών.

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα μπορούν να προκύψουν τα εξής συμπεράσματα: αρχικά, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό (πολύ) ότι η αναγνωστική ικανότητα στους δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο (41%) και ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ορθογραφίας, εν συγκρίσει με τους μονόγλωσσους (36%). Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπάρχουν προκαταλήψεις σε μεγάλο βαθμό (πολύ) από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενάντια στους δίγλωσσους μαθητές (25%). Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει σε μέτριο βαθμό την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών, όπως π.χ. η παράδοση της διδακτέας ύλης, η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (42%). Τέλος, σε ότι αφορά τους Έλληνες μαθητές, δηλαδή αν και κατά πόσο αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μεταξύ του λίγο και του πολύ (24%).

2.2.6 Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Πιστεύεται ότι υπάρχουν προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενάντια τους δίγλωσσους μαθητές;	18	22	15	25	20
Πιστεύεται πως οι Έλληνες μαθητές, αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων;	16	24	24	24	12

Πίνακας 5: Πίνακας συχνοτήτων για τις ερωτήσεις που αφορούν Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους.

2.3 Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων

Ξεκινώντας να απαντήσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα πρώτα θα πρέπει να ορίσουμε τις υποθέσεις και στη συνέχεια με τη βοήθεια του X^2 ελέγχου να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα.

2.3.1 Ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών.

Θα ελέγξουμε αν η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον πρώτο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών είναι ανεξάρτητη από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο * B	χ^2 - test	Asymptotic significance
Θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχτεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;	13,095	0,04
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ;	2,661	0,616
Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας, για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών ;	3,495	0,479
Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές;	5,959	0,114
Κατά τη διδασκαλία	2,934	0,569

λαμβάνετε υπόψη σας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών;		
Πιστεύετε ότι οι διδακτικές σας στρατηγικές που υιοθετείτε ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών ;	7,620	0,107

Πίνακας 5: Έλεγχος χ^2 για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές»

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών δεν εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε ότι μόνο η πρώτη υποερώτηση εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού διότι sig. = 0,04 < 0,05.

Ο δεύτερος έλεγχος υποθέσεων είναι ο εξής:

H_0 : Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές είναι ανεξάρτητη από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία * Β	χ^2 - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχθεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;	10,303	0,112
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ;	14,556	0,068

Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας, για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών;	7,128	0,523
Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές;	9,739	0,136
Κατά τη διδασκαλία λαμβάνετε υπόψη σας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών;	9,762	0,282
Πιστεύετε ότι οι διδακτικές σας στρατηγικές που υιοθετείτε ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	31,327	0,000

Πίνακας 6: Έλεγχος χ^2 για τις μεταβλητές «Ηλικία» και «Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το $\text{sig.} > 0,05$. Αρά η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν δίγλωσσους μαθητές στην τάξη τους δεν εξαρτάται από την ηλικία του εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε ότι μόνο η τελευταία υποερώτηση εξαρτάται από την ηλικία του εκπαιδευτικού διότι $\text{sig.} = 0,00 < 0,05$.

Ο τρίτος έλεγχος υποθέσεων είναι ο εξής:

H_0 : Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Χρόνια προϋπηρεσίας * B	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχθεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;	4,444	0,617
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	7,574	0,476
Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας , για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών;	8,200	0,414
Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές;	5,217	0,516
Εφαρμόζετε διδακτικές στρατηγικές που σχετίζονται με τους δίγλωσσους μαθητές;	15,090	0,057
Πιστεύετε ότι οι διδακτικές σας στρατηγικές ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	17,020	0,030

Πίνακας 7: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Χρόνια προϋπηρεσίας» και «Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών στην τάξη τους δεν εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε ότι μόνο η τελευταία υποερώτηση εξαρτάται από την ηλικία του εκπαιδευτικού διότι sig. = 0,03 < 0,05.

Ο τέταρτος έλεγχος υποθέσεων είναι ο εξής:

H₀: Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών είναι ανεξάρτητη από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

H₁: Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Σπουδές * B	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχθεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;	13,891	0,126
Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	22,768	0,030
Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας , για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών;	28,634	0,004

Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές;	14,836	0,096
Εφαρμόζετε διδακτικές στρατηγικές που σχετίζονται με τους δίγλωσσους μαθητές;	16,775	0,158
Πιστεύετε ότι οι διδακτικές σας στρατηγικές ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	21,879	0,039

Πίνακας 8: Έλεγχος χ^2 για τις μεταβλητές «Σπουδές» και «Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις μισές επιμέρους ερωτήσεις το sig. < 0,05. Αρά η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών μπορούμε να πούμε ότι εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Οπότε γενικά μπορούμε να αποφανθούμε ότι η απάντηση που δόθηκε στην ερώτηση «Θεωρείται τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχθεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;» εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών. Επίσης διαπιστώνουμε ότι οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών εξαρτώνται από την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Και τέλος μπορούμε να αποφανθούμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και στην ανταπόκριση για τις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών και τέλος αν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών λαμβάνονται υπόψη απ' τους εκπαιδευτικούς, εξαρτάται από τις σπουδές.

2.3.2 Ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο των γονέων των δίγλωσσων μαθητών

Θα ελέγξουμε αν η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονιών των δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον πρώτο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων των δίγλωσσων μαθητών είναι ανεξάρτητη από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων των διγλώσσων μαθητών εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο * Γ	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει την απόδοσή του διγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα;	9,670	0,046
Θεωρείτε ότι οι γονείς των διγλωσσων είναι απαραίτητο να τύχουν στήριξης (οποιασδήποτε μορφής), ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις;	1,075	0,783
Κρίνετε θετική κάθε μορφής συνεργασία με τους γονείς των διγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	5,663	0,129

Πίνακας 9: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Ο ρόλος των γονιών των διγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονιών των διγλώσσων μαθητών δεν εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού. Παρατηρούμε ότι μόνο η πρώτη υποερώτηση εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών διότι sig. = 0,046 < 0,05.

Θα ορίσουμε τον δεύτερο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων των διγλώσσων μαθητών είναι ανεξάρτητη από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων των διγλώσσων μαθητών εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία * Γ	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει την απόδοσή του διγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα;	14,730	0,065
Θεωρείτε ότι οι γονείς των διγλωσσων είναι απαραίτητο να τύχουν στήριξης (οποιασδήποτε μορφής), ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις;	14,199	0,027
Κρίνετε θετική κάθε μορφής συνεργασία με τους γονείς των διγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	2,901	0,821

Πίνακας 10: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Ηλικία» και «Ο ρόλος των γονιών των διγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονιών των διγλώσσων μαθητών δεν εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι μόνο η δεύτερη υποερώτηση εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών διότι sig. = 0,027 < 0,05.

Θα ορίσουμε τον τρίτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων των διγλώσσων μαθητών είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

H₁: Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων των διγλώσσων μαθητών εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Χρόνια προϋπηρεσίας * Γ	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει την απόδοσή του δίγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα;	8,137	0,420
Θεωρείτε ότι οι γονείς των δίγλωσσων είναι απαραίτητο να τύχουν στήριξης (οποιασδήποτε μορφής), ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις;	8,305	0,217
Κρίνετε θετική κάθε μορφής συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	11,133	0,084

Πίνακας 11: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Χρόνια προϋπηρεσίας» και «Ο ρόλος των γονιών των δίγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι όλες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονιών των διγλώσσων μαθητών δεν εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον τέταρτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονιών των διγλώσσων μαθητών είναι ανεξάρτητη από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

H₁: Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονιών των διγλώσσων μαθητών εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Σπουδές * Γ	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει την απόδοσή του δίγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα;	17,123	0,145
Θεωρείτε ότι οι γονείς των δίγλωσσων είναι απαραίτητο να τύχουν στήριξης (οποιασδήποτε μορφής), ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις;	13,383	0,146
Κρίνετε θετική κάθε μορφής συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	5,966	0,743

Πίνακας 12: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Σπουδές» και «Ο ρόλος των γονιών των δίγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι όλες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονιών των δίγλωσσων μαθητών δεν εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Γενικά παρατηρούμε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονιών των δίγλωσσων μαθητών δεν εξαρτάται καθόλου από τις σπουδές και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, μόνο εξαρτάται από την ηλικία και το φύλο για επιμέρους ερωτήσεις. Και πιο συγκεκριμένα «η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει την απόδοσή του δίγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα» εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών και «οι γονείς των δίγλωσσων είναι τύχουν στήριξης οποιασδήποτε μορφής» εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

2.3.3 Ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την αποδοχή δίγλωσσων μαθητών

Θα ελέγξουμε αν η άποψη των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από τα δημογραφικά στοιχεία τους.

Θα ορίσουμε τον πρώτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος είναι ανεξάρτητη από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H₁: Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο * Δ	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι τα βιβλία του δημοτικού ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	8,327	0,040
Κατά πόσον θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους;	26,573	0,000
Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – εκτός της ελληνικής – στα ελληνικά σχολεία;	4,997	0,288
Πιστεύετε πως είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους;	8,222	0,084
Πιστεύετε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;	11,238	0,011

Πίνακας 13: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. < 0,05. Αρά η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον δεύτερο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος είναι ανεξάρτητη από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

H₁: Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία * Δ	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι τα βιβλία του δημοτικού ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	3,830	0,700
Κατά πόσον θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους;	13,290	0,102
Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – εκτός της ελληνικής – στα ελληνικά σχολεία;	6,761	0,563
Πιστεύετε πως είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους;	16,441	0,036
Πιστεύετε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;	13,197	0,040

Πίνακας 14: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Ηλικία» και «Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το $\text{sig.} > 0,05$. Αρά η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος δεν εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι μόνο οι δύο τελευταίες υποερωτήσεις εξαρτώνται από την ηλικία των εκπαιδευτικών διότι η προτελευταία έχει $\text{sig.} = 0,036 < 0,05$ και η τελευταία $\text{sig.} = 0,04 < 0,05$.

Θα ορίσουμε τον τρίτο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Χρόνια προϋπηρεσίας* Δ	χ^2 - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι τα βιβλία του δημοτικού ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	7,139	0,308
Κατά πόσον θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους;	10,988	0,202
Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – εκτός της ελληνικής – στα ελληνικά σχολεία;	6,487	0,593
Πιστεύετε πως είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους;	14,316	0,074
Πιστεύετε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;	10,217	0,116

Πίνακας 15: Έλεγχος χ^2 για τις μεταβλητές «Χρόνια προϋπηρεσίας» και «Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι όλες επιμέρους ερωτήσεις το $\text{sig.} > 0,05$. Αρά η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος δεν εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον τέταρτο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος είναι ανεξάρτητη από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Σπουδές * Δ	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι τα βιβλία του δημοτικού ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	6,845	0,653
Κατά πόσον θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους;	9,657	0,646
Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – εκτός της ελληνικής – στα ελληνικά σχολεία;	11,630	0,476
Πιστεύετε πως είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους;	4,295	0,977
Πιστεύετε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;	10,142	0,339

Πίνακας 16: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Σπουδές» και «Η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι όλες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος δεν εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Γενικά παρατηρούμε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, για την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών. Επίσης εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις δύο μεταβλητές δηλαδή ότι είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους και το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Και τέλος η άποψη των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, για την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος δεν εξαρτάται καθόλου από τα χρόνια προϋπηρεσίας και τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

2.3.4 Ερωτήσεις που αφορούν τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών

Θα ελέγξουμε αν η άποψη των εκπαιδευτικών για την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών και οι προκαταλήψεις εναντίον τους από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον πρώτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Η επίδοση των δίγλωσσων μαθητών και τις προκαταλήψεις εναντίον τους είναι ανεξάρτητη από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η επίδοση των δίγλωσσων μαθητών και τις προκαταλήψεις εναντίον τους εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο * E	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η αναγνωστική ικανότητα στους δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο;	4,940	0,293
Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ορθογραφίας, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους;	4,713	0,318
Θεωρείτε ότι η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών;	17,703	0,01

Πίνακας 17: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. < 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον δεύτερο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών είναι ανεξάρτητες από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

H_1 : Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών εξαρτώνται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία * E	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η αναγνωστική ικανότητα στους δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο;	13,002	0,112
Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ορθογραφίας, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους;	16,795	0,032
Θεωρείτε ότι η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών;	20,607	0,008

Πίνακας 18: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Ηλικία» και «Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. < 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον τρίτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

H₁: Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών εξαρτώνται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Χρόνια προϋπηρεσίας * Ε	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η αναγνωστική ικανότητα στου δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο;	13,371	0,100
Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ορθογραφίας, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους;	14,512	0,065
Θεωρείτε ότι η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών;	24,780	0,002

Πίνακας 19: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Χρόνια προϋπηρεσίας» και «Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών δεν εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι μόνο η τρίτη υποερώτηση εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών διότι sig. = 0,002 < 0,05.

Θα ορίσουμε τον τέταρτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών είναι ανεξάρτητες από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

H₁: Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών εξαρτώνται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Σπουδές * Ε	X ² - Test	Asymptotic Significance
Θεωρείτε ότι η αναγνωστική ικανότητα στου δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο;	23,714	0,022
Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ορθογραφίας, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους;	15,117	0,235

Θεωρείτε ότι η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών;	14,994	0,242
--	--------	-------

Πίνακας 20: Έλεγχος χ^2 για τις μεταβλητές «Σπουδές» και «Οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το $\text{sig.} > 0,05$. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών δεν εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι μόνο η πρώτη υποερώτηση εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών καθώς $\text{sig.} = 0,022 < 0,05$.

Γενικά μπορούμε να αποφανθούμε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται από το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Ακόμη βλέπουμε ότι οι μεταβλητή «η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών» εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Και τέλος η μεταβλητή «η αναγνωστική ικανότητα στου δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο» εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

2.3.5 Ερωτήσεις που αφορούν την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους

Θα ελέγξουμε αν η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον πρώτο έλεγχο υποθέσεων:

H_0 : Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους είναι ανεξάρτητη από το φύλο των εκπαιδευτικών.

H_1 : Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Φύλο * E	X ² - Test	Asymptotic Significance
Πιστεύετε ότι υπάρχουν προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενάντια στους δίγλωσσους μαθητές;	10,274	0,036
Πιστεύετε πως οι Έλληνες μαθητές, αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων;	9,556	0,049

Πίνακας 21: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. < 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον δεύτερο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους είναι ανεξάρτητη από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

H₁: Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία * E	X ² - Test	Asymptotic Significance
Πιστεύετε ότι υπάρχουν προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενάντια στους δίγλωσσους μαθητές;	30,549	0,000
Πιστεύετε πως οι Έλληνες μαθητές, αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων;	15,880	0,044

Πίνακας 22: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Ηλικία» και «Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. < 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον τρίτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

H₁: Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Χρόνια προϋπηρεσίας * Ε	X ² - Test	Asymptotic Significance
Πιστεύετε ότι υπάρχουν προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενάντια στους δίγλωσσους μαθητές;	13,823	0,087
Πιστεύετε πως οι Έλληνες μαθητές, αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων;	9,500	0,302

Πίνακας 23: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Χρόνια προϋπηρεσίας» και «Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους δεν εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Θα ορίσουμε τον τέταρτο έλεγχο υποθέσεων:

H₀: : Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους είναι ανεξάρτητη από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

H₁: : Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Σπουδές * Ε	X ² - Test	Asymptotic Significance
Πιστεύετε ότι υπάρχουν προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενάντια στους δίγλωσσους μαθητές;	26,825	0,008
Πιστεύετε πως οι Έλληνες μαθητές, αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων;	30,096	0,003

Πίνακας 24: Έλεγχος X² για τις μεταβλητές «Σπουδές» και «Η αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους».

Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αποφανθούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών διότι στις περισσότερες επιμέρους ερωτήσεις το sig. > 0,05. Αρά η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους δεν εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι αποκλειστικά η τελευταία υποερώτηση εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών αφού έχει sig. = 0,003 < 0,05.

Γενικά μπορούμε να αποφανθούμε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους εξαρτάται από το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή «οι Έλληνες μαθητές,

αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων» προβαίνουμε στο συμπέρασμα πως εξαρτάται από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών μας δίνουν μία σαφή εικόνα για το κατά πόσο τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, σπουδές των εκπαιδευτικών) επηρεάζουν τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ετοιμότητα τους δεν εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού και μόνο η πρώτη ερώτηση «Θεωρείται τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχθεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;» εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, διαπιστώνουμε ότι η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν την ετοιμότητά τους και μόνο οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών εξαρτώνται από την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.

Αναφορικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών, μπορούμε να πούμε ότι επηρεάζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μπορούμε να αποφανθούμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την καλύτερη δυνατή ανταπόκριση στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών, όπως επίσης και οι διδακτικές στρατηγικές τους, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, εξαρτώνται από τις σπουδές.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο των γονιών των δίγλωσσων μαθητών, η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους δεν εξαρτάται από το φύλο τους. Επιπλέον, η άποψη των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως επίσης ούτε από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και από τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Σε γενικές γραμμές παρατηρούμε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονιών των δίγλωσσών μαθητών δεν εξαρτάται καθόλου από τις σπουδές και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, παρά μόνο από την ηλικία και από το φύλο για επιμέρους ερωτήσεις. Και πιο συγκεκριμένα, κατά πόσο «η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει την απόδοσή του μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα» εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών και «οι γονείς των δίγλωσσων είναι απαραίτητο να συμμετέχουν σε εξειδικευμένα σεμινάρια» εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις σχετικά με την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος αναφορικά με την υποδοχή δίγλωσσων μαθητών, προκύπτει η διαπίστωση ότι εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, δεν εξαρτάται από την ηλικία τους, με εξαίρεση δυο ερωτήσεις: η πρώτη που έχει να κάνει με το αν πιστεύουν ότι είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους και η δεύτερη που έχει να κάνει με το κατά πόσο το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Συν τοις άλλοις, η άποψη των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, για την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος δεν εξαρτάται καθόλου από τα χρόνια προϋπηρεσίας και τις σπουδές τους.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που αφορούν τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών, η άποψη των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το φύλο τους. Ακόμη, μπορούμε να πούμε ότι εξαρτάται και από την ηλικία τους, ενώ αντίθετα εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους μόνο στην ερώτηση που αναφέρεται στο αν «η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών», όπως επίσης και οι σπουδές του κάθε εκπαιδευτικού, επηρεάζουν την ερώτηση που έχει να κάνει με το σε ποιο βαθμό «η αναγνωστική ικανότητα στου δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο». Τέλος, όσον αφορά την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους η άποψη των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το φύλο και την ηλικία τους .

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα που είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υποδεχτούν στην τάξη τους, τους δίγλωσσους μαθητές μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση

τους, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών (47%) και ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν δίγλωσσούς μαθητές (53%), κάτι το οποίο συγκλίνει πολύ με την άποψη του Delpit (1995), κατά τον οποίο όταν ο εκπαιδευτικός είναι ανοιχτός και ευέλικτος σε πολιτιστικά διαφορετικές τάξεις, αυτό τον βοηθά να προσαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και να είναι πιο παραγωγικός.

Επίσης παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι προετοιμασμένοι να υποδεχθούν στην τάξη τους δίγλωσσους μαθητές μόνο σε ποσοστό 48%, όπως επίσης σε μέτριο βαθμό εφαρμόζουν διδακτικές στρατηγικές που σχετίζονται με αυτούς (26%). Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν ανταποκρίνονται μέτρια στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (49%). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί λίγο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (35%). Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται και από την πρόσφατη έρευνα των Αγγελουπούλου και Μάνεση το 2017, σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία της Αχαΐας. Σε αυτήν, τα ερευνητικά της αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται περισσότερο στερεοτυπικά τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, πράγμα που τους οδηγεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών για την κάλυψη των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών. Συν τοις άλλοις, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν υψηλά τη δική τους ευθύνη για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν πολυδιάστατο ρόλο όντας οι διαμεσολαβητές στη μετάβαση των μαθητών/μαθητριών προς την κοινωνία της γνώσης.

Καθώς αυξάνεται η γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους τόσο τη δική τους κυρίαρχη κουλτούρα όσο και την κουλτούρα των συμμαθητών/συμμαθητριών τους, που προέρχονται από διαφορετικές χώρες προέλευσης (Kowalczewski, 1982; Νικολάου, 2011, όπως αναφέρεται στο Αγγελουπούλου & Μάνεσης, 2017). Έτσι, ενώ η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2009· Spinthourakis & Katsillis, 2003, όπως αναφέρεται στο Αγγελουπούλου & Μάνεσης, 2017) καθώς και η διαπολιτισμική τους

επάρκεια (Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010, όπως αναφέρεται στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017) αποτελεί παράγοντα μεγάλης σημασίας στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, μολαταύτα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν χαμηλή διαπολιτισμική ετοιμότητα και εκπαίδευση, γεγονός που τους/τις οδηγεί περισσότερο στην υιοθέτηση στερεοτυπικών στάσεων ως προς τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και τη συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι διαθέσιμοι/διαθέσιμες και ευέλικτοι/ευέλικτες στη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών ούτως ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς στην πολιτισμική (και γλωσσική) ταυτότητα και τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών/μαθητριών τους (Marchesani & Adams, 1992, όπως αναφέρεται στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατακτήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, κρίνεται απαραίτητη η επαρκής εκπαίδευσή τους μέσα από ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα (Assaf, Garza, & Battle, 2010; Coelho, Oller, & Serra, 2011, όπως αναφέρεται στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017), καθώς επίσης και η απόκτηση διδακτικής εμπειρίας εντός των ορίων της σχολικής τάξης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, όπως αναφέρεται στο Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Οι μεγάλες τροποποιήσεις των τελευταίων ετών στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού δημιούργησε προβλήματα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα γενικότερα αλλά και ειδικότερα στα σχολεία, στα οποία το ποσοστό των αλλόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών όλο και αυξάνεται. Το εκπαιδευτικό σύστημα έδειξε απροετοίμαστο και βρέθηκε ανέτοιμο για αυτές τις αλλαγές. Η Ελλάδα για αιώνες ήταν κατά κύριο λόγο χώρα “εξαγωγής” ανθρωπίνου δυναμικού και βρέθηκε απροσδόκητα να υποδέχεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 χιλιάδες μετανάστες από διάφορες χώρες. Υπολογίζεται ότι οι άνθρωποι από ξένες χώρες, που ζουν σήμερα στην Ελλάδα ξεπερνούν το 1.000.000. (Αθανασίου, 2005)

Η νέα αυτή κατάσταση εκτός από τα προβλήματα σε πολλούς τομείς (οικονομικό, κοινωνικό, εργασιακό, ψυχολογικό), δημιούργησε προβλήματα και στην εκπαίδευση. Έπρεπε να γίνουν μεταρρυθμίσεις όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων να επανεξεταστεί, ώστε να καλύπτουν αυτά και ανάγκες των νέων μαθητών, σε τομείς όπως: η διδασκαλία της νεοελληνικής ως

μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας στο σχολείο, η διγλωσσία και τα προβλήματά της, ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (Γ1) στην μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) & η επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων από διάφορες χώρες με διαφορετική νοοτροπία, διαφορετικές εμπειρίες, προσδοκίες και ελπίδες, κοκ.

Αν και υπάρχει μια προσπάθεια σήμερα, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με εντατικά μαθήματα, όπως π.χ. αυτά της επιστημονικής αναβάθμισης των δασκάλων και νηπιαγωγών, αλλά και σ' αυτά ο προσανατολισμός είναι κυρίως μονόγλωσσος και μονοπολιτισμικός.

Απόρροια όλων αυτών, με τα δεδομένα που σήμερα διαθέτουμε στη χώρα μας, είναι ότι η πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρειάζεται πολύ δρόμο ακόμα να διανύσει. Έχουν γίνει τα πρώτα βήματα αλλά αυτά δεν είναι αρκετά. Οι δυσκολίες που υπάρχουν είναι πολλές και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν ήδη στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης χρειάζονται ενίσχυση σε πολλούς τομείς, με κυριότερο χαρακτηριστικό τους ότι είναι μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας έχει απασχολήσει λίγους ανθρώπους. Η διαχείριση τάξεων με ανομοιογενή μαθητικό δυναμικό είναι επίσης νέο δεδομένο για το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου αυτών των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα όταν η ανομοιογένεια των μαθητών σχετίζεται με τη γλώσσα και την εθνοτική τους προέλευση (Αθανασίου, 2005).

Η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί από τη Φιλιππάρδου (1997:181-185) σε σχολεία της Ρόδου, έχει δείξει ότι παρά το σημαντικό ποσοστό (10.8%) δίγλωσσων μαθητών στις σχολικές τάξεις, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν γνώριζε την πραγματικότητα αυτή, ενώ διαπιστώνεται πως ένα ποσοστό των ερωτηθέντων αρνείται την παρουσία δίγλωσσων μαθητών σε σχολεία όπου αυτοί αποδεδειγμένα υπάρχουν, έστω και σε μικρούς αριθμούς. Η διγλωσσία θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, γιατί δημιουργεί δυσκολίες στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν απροετοίμαστοι για να τους εντάξουν στις τάξεις τους.

Η Unicef με έρευνά της το 2001, ανέφερε ότι το 26.7% των εκπαιδευτικών θεωρεί αρνητικό γεγονός την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη και το 3.3% απειλή.

Επιπλέον, να προσθέσουμε πως οι αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια λόγω του συνεχώς αυξανόμενου αριθμού οικονομικών μεταναστών και άλλων αλλοδαπών στην Ελλάδα, επέφεραν και μια βαθμιαία αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές τους. Σύμφωνα με την καταγραφή της έκθεσης αξιολόγησης του προγράμματος «Ακαδημαϊκή και Εκπαιδευτική Αναβάθμιση» (γνωστό ως «Πρόγραμμα Εξομοίωσης») του Πανεπιστημίου Αιγαίου που πραγματοποιήθηκε στη Δωδεκάνησο και στις Κυκλάδες κατά τα έτη 1997-2000 (ΥΠΠΕΘ 2002), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές τις περιοχές, κατονόμασαν την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις τους ως ένα βασικό ζήτημα για το οποίο δεν ένιωθαν προετοιμασμένοι, δεν είχαν επιμορφωθεί επαρκώς και για το οποίο ζήτησαν επιπλέον ενημέρωση και βοήθεια. Στη διάρκεια των επιμορφωτικών μαθημάτων παρατηρήθηκε επίσης ότι δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες απόψεις σχετικά με τη διγλωσσία των μαθητών τους, αλλά όλοι πάνω κάτω είχαν ενημερωθεί για το γεγονός ότι οι τάξεις τους ήταν σε γλωσσικό και σε πολιτισμικό επίπεδο ανομοιογενείς, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί έκαναν προσπάθειες να ενεργοποιήσουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών στην προσπάθεια να τους διδάξουν την Ελληνική (Σκούρτου 2002, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου 2004).

Άλλη μια έρευνα, εκείνη της Τσοκαλίδου (2005:37-50) σε δημοτικά σχολεία του Βόλου, καταλήγει στη διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ελάχιστα εξοικειωμένοι με την πραγματικότητα της δίγλωσσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και με την αναγκαιότητα αυτών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δεύτερου θεματικού άξονα της έρευνας σε σχέση με το ρόλο των γονιών των δίγλωσσων μαθητών, προκύπτει η διαπίστωση πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου επηρεάζει κατά πολύ την απόδοση του μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα (41%). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πολύ σημαντικό το γεγονός οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών να συμμετέχουν σε εξειδικευμένα σεμινάρια. Και τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πάρα πολύ σημαντική κάθε προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών.

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2004) οι εκπαιδευτικοί που προτρέπουν τους γονείς να μιλούν την ελληνική γλώσσα και όχι τη γλώσσα τους στο σπίτι, δεν θεωρούν ότι η

άλλη γλώσσα έχει κάποια σημασία για την Ελληνική, αφού θεωρούν πως λειτουργεί μάλλον ως εμπόδιο. Όμως ακόμη που σε περίπτωση δεν θεωρούν τη διγλωσσία κάτι το αρνητικό, θεωρούν τις μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών τους ως ανεξάρτητες μονάδες μεταξύ τους. Δίχως να το αντιληφθούν, οι εκπαιδευτικοί που προτρέπουν τους γονείς δίγλωσσων μαθητών να λειτουργούν μονογλωσσικά, λειτουργούν με θεωρητικό εργαλείο την υπόθεση της «χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας». Πρόκειται για την υπόθεση εκείνη που θέλει τις γλώσσες ν' αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά αυτοτελή συστήματα και μεγέθη, χωρίς επικαλύψεις εννοιολογικού ή γλωσσικού περιεχομένου. Οτιδήποτε μαθαίνεται μέσω της μιας γλώσσας δεν έχει σχέση με αυτό που μαθαίνεται μέσω της άλλης. Από αυτό συνεπάγεται ότι η ανάπτυξη μιας γλώσσας περνά αποκλειστικά μέσα από κανάλια αυτής της ίδιας της γλώσσας. Στην περίπτωση των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα, αυτό θα σήμαινε ότι οι τυχόν γνώσεις που έχουν κατακτηθεί μέσω της πρώτης γλώσσας είναι ουσιαστικά άχρηστες ως προς την εκμάθηση και την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αν θέλουμε να μάθουν την Ελληνική, θα πρέπει οι μαθητές αυτοί να διδάσκονται μόνο την Ελληνική. Η συχνή παραίτηση των δασκάλων προς τους γονείς δίγλωσσων μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σχολείου στην επικοινωνία τους με τα παιδιά τους στο σπίτι, αντί της πρώτης-μητρικής γλώσσας, αποτελεί μια ισχυρή παρέμβαση στην επικοινωνία ανάμεσα στις γενεές των μελών γλωσσικών κοινοτήτων. Δεν πρέπει να συγχέουμε το εξής: η σταδιακή γλωσσική μετατόπιση σε βάθος χρόνου (Fishman 1991, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου 2004) είναι κάτι διαφορετικό από την προσπάθεια άμεσης αντικατάστασης μιας γλώσσας από μια άλλη. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις γλώσσες ως ανεξάρτητες μονάδες, τότε είναι σαν να λένε στους δίγλωσσους μαθητές τους ότι για να μάθουν την Ελληνική και για να τα πάνε καλά στο σχολείο πρέπει να θυσιάσουν την επικοινωνία με τους γονείς και το συγγενικό τους περιβάλλον εν γένει. Αυτομάτως η γλώσσα και η επικοινωνία τίθενται σε αντίθετους άξονες (Σκούρτου, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη την επιτόπια έρευνα της Τσοκαλίδου (ό.π.), τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζονται στην επίδοση των δίγλωσσων παιδιών σχετίζονται κυρίως με την κατανόηση των εννοιών στην ελληνική, γεγονός το οποίο πιθανά συνδέεται με την απουσία σύνδεσης των γνώσεων στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα και την αξιοποίηση του υπάρχοντος γνωστικού υποβάθρου του μαθητή. Με

άλλα λόγια, η αδυναμία κατανόησης συγκεκριμένων εννοιών δεν οφείλεται απαραίτητα και αποκλειστικά στην ελλιπή γνώση της γλώσσας ή σε μια γενικότερη χαμηλή επίδοση αλλά στην έλλειψη ενθάρρυνσης να συνδέσουν τα παιδιά τις έννοιες που διδάσκονται με πράγματα που ξέρουν ήδη στην πρώτη τους γλώσσα. Μια πρόσφατη σχετικά έρευνα της Σκούρτου (2008 όπως παρατίθεται στο Σκούρτου, 2011:25) με δείγμα εκπαιδευτικών τόσο από την Ελλάδα, όσο και από την Κύπρο δείχνει πως παρά την κατάρτισή τους σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό δυσκολεύονται να δεχτούν τη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες και τη σημασία που έχει η πρώτη γλώσσα στην κατάκτηση της δεύτερης. Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος μπορούν να διακρίνουν και να αποδεχθούν τη διγλωσσία των μαθητών τους, αλλά η αποδοχή αυτή συνοδεύεται από δυσπιστία όταν πρόκειται για τη σύνδεση της Ελληνικής, της κύριας γλώσσας του σχολείου, με μια άλλη γλώσσα. Προκύπτει το συμπέρασμα πως, οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει και αποδεχτεί την παρουσία αλλοδαπών και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο που κρατάει πια αρκετά χρόνια, αλλά παρόλα αυτά η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών δε μετατρέπεται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα έχουν θετικό αντίκτυπο για τους δίγλωσσους.

Η έρευνα που διεξήχθη από τις Μητακίδου και Δανηλίδου (2007:453-465) στη Βόρεια Ελλάδα καταλήγει στη διαπίστωση μιας διαδικασίας αλλαγής που πραγματοποιείται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία των μαθητών τους και πως σταδιακά οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τις παραδοσιακές πρακτικές και έχουν υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των παιδιών που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες. Παράλληλα, αρχίζει να αναγνωρίζεται η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή στην εξέλιξή του και να αποτιμάται θετικά η σχέση σχολείου – οικογένειας. Ωστόσο, φαίνεται πως το θεωρητικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών παραμένει ανεκπλήρωτο και επηρεάζει αρνητικά: σημαντικό μέρος του δείγματος εμφανίζεται να έχει ελλειμματική γνώση και κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τη βαθμιαία μετατόπιση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, αλλά και τη χρήση της μητρικής γλώσσας καταλήγει και η έρευνα της Τσοκαλίδου (2008:402-412). Στα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν την ενσωμάτωση

στοιχείων από δύο πολιτισμικά συστήματα, τη διεύρυνση των νοητικών ικανοτήτων, τη δυνατότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες ή συνομιλητές. Η σημασία της χρήσης της μητρικής γλώσσας φαίνεται να γίνεται περισσότερο αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς καθώς αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν πως τα παιδιά θα έπρεπε να χρησιμοποιούν την μητρική γλώσσα με την οικογένειά τους. Δε λείπουν ωστόσο και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που προκρίνουν τη χρήση της δεύτερης γλώσσας εντός και εκτός σχολείου, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν την απαιτούμενη ευχέρεια σε αυτή. Εξάλλου, ο διαχωρισμός ανάμεσα στη γλώσσα του σπιτιού και τη γλώσσα του σχολείου είναι σαφής ακόμη και για τους εκπαιδευτικούς που προτείνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι. Η γλώσσα του σχολείου κατά τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να είναι άλλη πέρα από την ελληνική και η εμπλοκή μιας άλλης γλώσσας κατά τη διδακτική διαδικασία, λειτουργεί ανασταλτικά για την πρόοδο των μαθητών αφού εμποδίζει την εκμάθηση της ελληνικής και την ανεμπόδιστη κατάκτησή της. Χαρακτηριστικό είναι το συμπέρασμα ότι «Η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας φαίνεται ότι είναι μακριά από την εκπαιδευτική πραγματικότητα». Γενικά, η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στην τάξη θεωρείται κέρδος από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσπαθούν να ενσωματώσουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία στο μάθημά τους και να το εμπλουτίσουν. Όσον αφορά στο θέμα της διγλωσσίας, ωστόσο, δεν παρατηρείται η ίδια εξοικείωση και οι διαφορετικές γλώσσες των παιδιών δεν είναι παρούσες στην τάξη. Ακόμη, οι αντίστοιχες διδακτικές στρατηγικές είναι περιορισμένες (επεξήγηση εννοιών με οπτική επαφή λέξεων, διευκρίνιση λεξιλογίου, εξατομικευμένη διδασκαλία, πιο επιεικής βαθμολόγηση, χαμηλότερες προσδοκίες). Η γλώσσα του σχολείου δεν μπορεί να είναι άλλη από την ελληνική γιατί έτσι καταστρατηγείται θεωρητικά η ισότητα (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011:588-601).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η διάκριση ανάμεσα στα σχολεία στα οποία η διδασκαλία προωθεί τη διγλωσσία και ανάμεσα στα σχολεία όπου φοιτούν μεν δίγλωσσα παιδιά αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία (Baker, 2001:274). Γίνεται ένας διαχωρισμός της δίγλωσσης εκπαίδευσης ανάλογα με τους στόχους του εκάστοτε προγράμματος διακρίνοντας ανάμεσα σε ισχυρές και ασθενείς μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στις ισχυρές μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, στόχος είναι τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες και στις δύο γλώσσες, ενώ στις ασθενείς

μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης, στόχος είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατά κύριο λόγο στη δεύτερη γλώσσα, με συνέπεια εν τέλει τη μονογλωσσία. Ακόμη μία διάκριση μπορεί να γίνει ανάμεσα στη Δίγλωσση Εκπαίδευση, με σκοπό τη Διατήρηση, που είναι ισχυρή μορφή εκπαίδευσης και ανάμεσα στη Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση που εντάσσεται στις ασθενείς μορφές Δίγλωσσης Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το συμπέρασμα της έρευνας, κατά το οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ σημαντική κάθε προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών, αυτή όμως δεν είναι πάντοτε εφικτή και πραγματοποιήσιμη. Άλλωστε, κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η Χατζηδάκη Ασπασία, σύμφωνα με την οποία «η κυρίαρχη εικόνα για τους πληθυσμούς σε κίνδυνο, όπως θεωρούνται και οι μετανάστες, είναι ότι οι γονείς από αυτές τις κοινωνικές ομάδες συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δηλαδή βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι, επισκέψεις στο σχολείο και συμμετοχή σε δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο. Η άγνοια της πλειονοτικής γλώσσας μάλιστα δυσχεραίνει την επικοινωνία του γονέα με το προσωπικό του σχολείου» Χατζηδάκη (2006, σ.2).

Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με παλαιότερη έρευνα της Ματή-Ζήση το 2001, η οποία υποστηρίζει ότι «η συνεργασία με τους γονείς των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών ήταν αδύνατη και ανύπαρκτη, δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά και ούτε έδειχναν ενδιαφέρον για το σχολείο».

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι ορισμένες φορές «η γονική εμπλοκή αποθαρρύνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι την αντιλαμβάνονται ως ‘απειλή’ για το επαγγελματικό τους κύρος. Μάλιστα, στην πλειοψηφία τους θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνει το εκπαιδευτικό έργο, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν είναι πεπεισμένοι για την ‘αξία’ της γονικής εμπλοκής» Γρίβα-Στάμου (2014, σ. 127).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα, που έχει να κάνει με την ετοιμότητα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος να δεχτεί δίγλωσσους μαθητές, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα βιβλία του δημοτικού δεν ανταποκρίνονται καθόλου στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία σήμερα χρησιμοποιούνται στα

σχολεία για τη γλωσσική διδασκαλία, είναι λίγο πολύ γνωστό ότι έχουν ως αποδέκτες συγκεκριμένους μαθητές με σχετική ομοιογένεια σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, δηλ. τους ντόπιους μαθητές. Το περιεχόμενο τους όμως δεν επαρκεί για να καλύψει, σε αρκετές περιπτώσεις και τους αλλόγλωσσους μαθητές (Αθανασίου, 2005). Αυτό το κενό καλούνται να το καλύψουν οι εκπαιδευτικοί με προσωπική συμβολή στην επιλογή διδακτικού υλικού από διάφορα κείμενα, από εφημερίδες, περιοδικά κτλ.

Επιπροσθέτως, πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως δεν είναι ουδόλως αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους (72%) και ακόμη η πλειοψηφία αυτών πιστεύει ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει μεριμνήσει καθόλου για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών (41%). Προκύπτει επίσης ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως σε μέτριο βαθμό οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους (31%). Και τέλος, οι περισσότεροι εξ αυτών πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικό οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – εκτός από την ελληνική – στα δημόσια ελληνικά σχολεία (30%).

Η εικόνα που έχει σχηματιστεί για τους δίγλωσσους ή αλλόγλωσσους μαθητές δεν είναι μονομερής, αφού δεν προέρχονται όλοι από την ίδια γλωσσική κοινότητα ούτε γνωρίζουν τα ελληνικά στον ίδιο βαθμό, όπως επίσης δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς κάποιοι απ' αυτούς αρχίζουν τη σχολική τους ζωή στην Ελλάδα, ενώ κάποιοι άλλοι έρχονται εδώ, αφού έχουν ήδη βιώσει τη σχολική τους ζωή στη χώρα προέλευσης. Από τη στιγμή όμως που βρίσκονται σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον από εκείνο της χώρας καταγωγής, όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ένα επικοινωνιακό καθήκον πολύ σημαντικό να πραγματοποιήσουν: να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους με εναλλακτικό τρόπο, ανάλογα με το πού βρίσκονται, με ποιον επικοινωνούν, αλλά και ποιο είναι το θέμα που συζητούν (Fishman 1965, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου 2004). Όποιος μαθητής, πειθαρχεί και υπακούει στις απαιτήσεις του εκάστοτε χώρου χρήσης της γλώσσας, καθώς επίσης χρησιμοποιεί με ευχέρεια την γλωσσική ποικιλία που «πρέπει» ή το ανάλογο κειμενικό είδος, αυτός θεωρείται από τους εκάστοτε μονόγλωσσους ως επαρκώς δίγλωσσος.

Για την ελληνική πλευρά, το σημαντικό και αυτονόητο είναι να βοηθηθούν οι δίγλωσσοι μαθητές ώστε να μάθουν το συντομότερο δυνατόν την ελληνική γλώσσα,

ούτως ώστε μ' αυτόν τον τρόπο να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό σύστημα, να ωφεληθούν ακαδημαϊκά μέσα απ' αυτό και να ενσωματωθούν έτσι μετέπειτα στην κοινωνία.

Θεωρείται δε αναμενόμενο ότι εκείνος ο δίγλωσσος μαθητής που θα εκτεθεί όσο το δυνατόν περισσότερο στη γλώσσα στόχο (εν προκειμένω στην Ελληνική) θα αναπτύξει γρηγορότερα και καλύτερα τη γνώση της γλώσσας (υπόθεση της «μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα» – maximum exposure), (Cummins 1999, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου 2004). Εκείνο το οποίο δεν είναι αυτονόητο είναι ότι η όποια πρώτη γλώσσα αυτών των δίγλωσσων παιδιών, έχει να παίξει ένα αρκετά σπουδαίο ρόλο για την εκμάθηση της Ελληνικής, και η περαιτέρω ανάπτυξή της όχι μόνο δεν λειτουργεί εις βάρος ή αρνητικά στη γλώσσα, αλλά λειτουργεί ενισχυτικά ως προς αυτή. Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στις γλώσσες, στις έννοιες και το γνωστικό περιεχόμενο και τα όρια της επικέντρωσης σε νόημα – γλώσσα – χρήση της γλώσσας, εφαρμόζονται μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Από αυτή την ανθρώπινη σχέση που δημιουργείται τα υποκείμενα επικοινωνούν, παράγουν κείμενα και αναλύουν τα διάφορα νοήματα. Αν οι γλώσσες των μαθητών και οι σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους εδραιωθούν σε διαμετρικά αντίθετα σημεία, τότε προκύπτουν μεγάλα κενά και είναι δύσκολο να κατακτηθεί η μάθηση. Η λύση δεν είναι η αντικατάσταση των δευτέρων γλωσσών από την κοινή γλώσσα του σχολείου, αλλά η αξιοποίηση αυτών των γλωσσών για τη μάθηση τόσο της γλώσσας του σχολείου όσο και όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων που προσφέρει το σχολείο. Το κατά πόσο αυτή η αξιοποίηση λειτουργήσει σε βάθος χρόνου ως προσωρινό στάδιο από μια διγλωσσία σε μια νέα μονογλωσσία, δηλ. στη γλώσσα του σχολείου, ή ως εμπλουτισμός της γλωσσικής γκάμας των δίγλωσσων και κατ' επέκταση της γλωσσικής ποικιλίας της κοινωνίας, αυτό είναι κάτι που δεν μπορεί να προβλεφθεί. Εκείνο όμως που μπορεί να ειπωθεί με μία δόση βεβαιότητας είναι η αμοιβαία εξάρτηση που έχουν οι γλώσσες μεταξύ τους, αλλά και με τη μάθηση γενικώς. (Σκούρτου, 2004)

Τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας εκφράζουν μια θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο σε ένα θεωρητικό επίπεδο αλλά και έναν ενδοιασμό όσον αφορά την παρουσία και την αναγκαιότητα της πρώτης γλώσσας του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2008) οι γλώσσες των μαθητών αντιμετωπίζονται στην

τάξη ως ανθρώπινο δικαίωμα. Χαρακτηριστική είναι η τριπλή κατηγοριοποίηση του Ruiz για την ερμηνεία αυτού του φαινομένου. Ο Ruiz (1984 στο Baker, 2001:519-526) διατείνεται πως υπάρχουν τρεις κύριες κατευθύνσεις ή απόψεις σχετικά με τη γλώσσα και με γνώμονα αυτές, διαφέρουν οι άνθρωποι και οι ομάδες. Αυτές είναι που προσδιορίζουν τον τρόπο διαχείρισης και την αντιμετώπιση της διγλωσσίας στο σχολείο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία: η γλώσσα εκλαμβάνεται είτε ως πρόβλημα, είτε ως δικαίωμα, είτε ως κεφάλαιο. Στην πρώτη περίπτωση η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, όταν θεωρείται κίνδυνος για την κοινωνική συνοχή και η προτεινόμενη λύση είναι η γλωσσική απορρόφηση. Η άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί δικαίωμα την εισάγει στο σύνολο των ατομικών δικαιωμάτων όπως π.χ. το δικαίωμα για την επιλογή θρησκείας. Έτσι, κάθε άτομο ή ομάδα μπορεί να επιλέγει τη γλώσσα που θέλει να χρησιμοποιήσει. Στην τελευταία περίπτωση, αναφέρεται η ιδέα της γλώσσας ως προσωπικού και κοινωνικού κεφαλαίου που ως τέτοιο μπορεί να αξιοποιηθεί για να αντιμετωπιστούν οι οικονομικές, οι κοινωνικές και οι πολιτιστικές διαφορές. Κάθε γλωσσική ποικιλία απαιτεί σεβασμό, εκτίμηση και φροντίδα. (Baker, 2001:94-95).

Μια ολοένα και μεγαλύτερη ροπή προς την αποδοχή των μεταναστευτικών γλωσσών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνει η έρευνα των Αβραμίδου, Τσικαλά, Καρυπίδη και Λουλά (2012:208-226). Η γνώση δύο γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία και οι ευκαιρίες που αυτή προσφέρει για τη διεύρυνση των οριζόντων του μαθητή συγκαταλέγονται στα συχνότερα πλεονεκτήματα που αναφέρονται σχετικά με τη διγλωσσία. Από την άλλη, οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στην εκμάθηση της ελληνικής και έχουν ως αποτέλεσμα ενίοτε τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις αποτελούν τα συχνότερα αναφερόμενα μειονεκτήματα της διγλωσσίας. Όσον αφορά στη χρήση των γλωσσών εκτός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να παρέχουν καθοδήγηση πάνω στο θέμα (57,50%) στην πλειοψηφία τους συμβουλεύουν να γίνεται χρήση και των δύο γλωσσών γιατί μ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η εκμάθηση των ελληνικών αλλά και δεν χάνεται η επαφή με τη μητρική γλώσσα. Η διγλωσσία των μαθητών είναι κάτι περισσότερο από εμφανής και μέσα στη σχολική τάξη: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποια είναι η πρώτη γλώσσα των μαθητών τους με την πλειοψηφία αυτών (62.5%) να δηλώνουν πως προσπαθούν να εντάξουν στη διδασκαλία τους στοιχεία της γλώσσας και του πολιτισμού όλων των μαθητών, παρά το γεγονός πως σε μεγάλο ποσοστό

θεωρούν ότι η κατάρτισή τους γύρω από σχετικά θέματα δεν είναι επαρκής. Σε γενικές γραμμές, η ετερογένεια της τάξης εκλαμβάνεται ως θετικό χαρακτηριστικό και ως παράγοντας που καθορίζει σε ένα βαθμό τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Η πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούμε επιτάσσει την εξοικείωση με στοιχεία άλλων πολιτισμών και η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής καταγωγής μέσα στην τάξη δίνει συνεχώς πολλές τέτοιες ευκαιρίες. Τα παραπάνω αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στην θετική αντιμετώπιση της διγλωσσίας από τους εκπαιδευτικούς, σε ένα θεωρητικό κυρίως επίπεδο αλλά και σε μια επιφύλαξη όσον αφορά στην παρουσία και στη χρησιμότητα της πρώτης γλώσσας του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα πιστεύουν πως δεν είναι απαραίτητο να αποχωριστούν οι δίγλωσσοι την άλλη γλώσσα τους (ποσοστό 72%), ενώ έχουν θετική στάση ως προς τη μητρική γλώσσα τους αφού θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη γλώσσα – πέραν της ελληνικής – στα ελληνικά σχολεία (30%). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από το μοντέλο της κοινής υποκειμένης ικανότητας, σύμφωνα με το οποίο η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας όχι μόνο δεν ενεργεί εις βάρος της δεύτερης γλώσσας, αλλά συμβάλλει στην ενδυνάμωσή της, με την προϋπόθεση πως τα δύο γλωσσικά συστήματα έχουν αμοιβαία εξάρτηση (Koda, 1997). Μάλιστα, τα προαναφερθέντα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των August και Hakuta (1997), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η διγλωσσία επιφέρει γενικότερα πλεονεκτήματα στη γλωσσική εξέλιξη και την πρόοδο του δίγλωσσου μαθητή και αναγνώρισαν τη σημαντικότητα της διγλωσσικής πρόσκτησης. Μπορεί κάλλιστα να διατυπωθεί η άποψη ότι ο καλύτερος και αποτελεσματικότερος τρόπος για έναν αλλοδαπό μαθητή να μάθει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι εκείνος όπου δεν παραμελείται ή εγκαταλείπεται η μητρική γλώσσα, η οποία αποτελεί και τον ακρογωνιαίο λίθο πάνω στον οποίο οικοδομείται η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Νικολάου, 2000:167).

Απ' την άλλη όμως, τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντιπαράθεση με την έρευνα των Μάγου και Πρέντζα, σύμφωνα με την οποία προκύπτει πως «οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κίνδυνο τους δίγλωσσους μαθητές για τους μονόγλωσσους» γι' αυτό και προτείνουν «να φοιτούν σε ξεχωριστές τάξεις» (Μάγος- Πρέντζα, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν και με τις απόψεις που καταγράφονται σε άρθρο της Χατζηδάκη Ασπασίας, το οποίο αναφέρεται στις συγκεκριμένες γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν οι δίγλωσσοι μαθητές συνειδητοποιώντας, και τις οποίες πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τους καθώς και την ανάγκη τους για πολύ μεγαλύτερη επανάληψη και εξάσκηση, για πιο ξεκάθαρη ερμηνεία και αποσαφήνιση εννοιών και περιεχομένου εν γένει και περισσότερο χρόνο για να εσωτερικεύσουν τα δομικά σχήματα της γλώσσας-στόχου, εν προκειμένω της Ελληνικής.

Σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, εκείνη η διδασκαλία που εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στην πρώτη γλώσσα, αφενός αναπτύσσει τις ικανότητες των μαθητών σε αυτή τη γλώσσα, αφετέρου ωστόσο αναπτύσσει μια βαθύτερη εννοιολογική και γλωσσική ικανότητα που σχετίζεται με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στην δεύτερη γλώσσα. Ως ακολούθως, συνδέοντας αυτή την υπόθεση με τα δεδομένα της ελληνικής σχολικής τάξης, προκύπτει το ακόλουθο παράδειγμα, μαζί με τα συμπεράσματά του (Σκούρτου, 2011:132): σε ένα ελληνικό σχολείο ένας δίγλωσσος μαθητής φέρνει μαζί του την πρώτη του γλώσσα, για παράδειγμα, την Αλβανική. Οι δεξιότητες που έχει αναπτύξει ο μαθητής στην πρώτη του γλώσσα μεταφέρονται και αξιοποιούνται στη δεύτερη γλώσσα του, πλησιάζοντας τον στόχο που είναι η εκμάθηση της Ελληνικής. Αυτή η διαδικασία πάντως μπορεί να λειτουργήσει και αμφίδρομα: οι ιδιότητες που επρόκειτο να αποκτηθούν στη δεύτερη γλώσσα μεταφέρονται και ανατροφοδοτούν την πρώτη γλώσσα. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη μια γλώσσα συνδέεται άμεσα με την άλλη γλώσσα. Ως εκ τούτου, η μέγιστη, συνεχής και αποκλειστική έκθεση στη γλώσσα στόχο παύει να έχει θεωρητικά θεμέλια. (Σκούρτου, 2011)

Επιπλέον, επισημαίνεται η χρησιμότητα της μητρικής γλώσσας, η αναγκαιότητα επαφής με τους γονείς των μαθητών αλλά και η συνειδητοποίηση του ρόλου που έχει το σχολείο στην ανάπτυξη τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας. (Magos, 2006:364-366).

Η έρευνα έδειξε πως οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών φρονούν ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει μεριμνήσει καθόλου για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών.

Η παρατήρηση αυτή, φαίνεται να συνάδει με τις έως τώρα ενέργειες του Υπουργείου και των αρμόδιων φορέων.

Οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές που ασχολούνται αρχικά με το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στα ελληνικά σχολεία που εφαρμόστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980, αφορούσε μαθήματα υποδοχής και υποστήριξης (ή μαθήματα) στην τάξη (νόμος 1404/1983), όπου η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα. Αυτές οι κατηγορίες ήταν κυρίως προσανατολισμένες προς τη γλωσσική αφομοίωση των μεταναστών φοιτητών, με επίκεντρο την εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Δαμανάκης, 1997). Με τον νόμο αυτό (1404/1983), νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Ωστόσο, δεν επισημαίνεται πουθενά η περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι παλιννοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον (π.χ. διγλωσσία), αλλά ο μοναδικός σκοπός που καθορίζεται για τις Τάξεις Υποδοχής είναι η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν επί της ουσίας ως αναπλήρωση του ανεπαρκούς πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών, έτσι ώστε να επιτευχθεί με ασφάλεια η πολιτισμική και η γλωσσική τους απορρόφηση στην ελληνική πραγματικότητα. Η πιο σημαντική αλλαγή είναι ότι οι Τάξεις Υποδοχής δεν λειτουργούν πια ως ανεξάρτητες τάξεις, αλλά ως τμήματα που εντάσσονται στο κανονικό σχολείο, όπου διδάσκονται η Ελληνική και μαθήματα Ιστορίας και Πολιτισμού. Ο βασικός στόχος εξακολουθεί να είναι ο ίδιος, δηλαδή αυτός της προσαρμογής και της ένταξης των μαθητών στις κανονικές τάξεις και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Σκούρτου κ.ά., 2004).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι πολιτικές και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνονται σε μαθητές μεταναστών στην Ελλάδα λειτουργούσαν στο γενικότερο πλαίσιο του ελλείμματος ή/και της ανεπάρκειας, αντιμετωπίζοντας τις αρχικές τους γλώσσες ως πρόβλημα, του οποίου άμεση ανάγκη ήταν η επίλυσή του (Δαμανάκης, 1997). Τα μέτρα που κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί μέχρι και σήμερα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, είναι ως επί το πλείστον απομιμήσεις λύσεων και πρακτικών που εφαρμόστηκαν σε άλλα κράτη κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, όπως π.χ. οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία των Παλιννοστούντων (Με το Ν.2413/96 τα σχολεία αυτά εξελίχτηκαν σε

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) (Τριάρχη-Hermann 2000, όπως αναφέρεται στο Νικολάου & Σακελλαροπούλου, 2001). Όμως, η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της αγωγής και εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών τα τελευταία χρόνια είναι αντικείμενο εποικοδομητικών προβληματισμών και προσπαθειών, που είχαν ως αποτέλεσμα την ψήφιση του Ν. 2413/96. Ο Νόμος 2413/96 δεν έχει πάρει ακόμη την τελική του μορφή, καθώς οι τροπολογίες που υφίσταται είναι πολλαπλές και συνεχόμενες. Ωστόσο, πρεσβεύει θέσεις που διακατέχονται από σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο δικαίωμα της διαφορετικότητας και της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας του καθενός. Επίσης, έχουν στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας ανεκτικής και πολυσύνθετης, που θα σέβεται και θα αντιμετωπίζει την συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών ως πλεονέκτημα και όχι ως μειονέκτημα (Νικολάου & Σακελλαροπούλου, 2001)

Η υλοποίηση, ωστόσο, των διατάξεων αυτού του νόμου στην πράξη δεν είναι πάντα σύμφωνη με το περιεχόμενο και την αντίληψη που τον διέπει και αποδίδονται σ' αυτόν παραλείψεις, προχειρότητα και ασυμφωνίες με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί εξ αρχής. Η αξιοποίηση ή όχι της πρώτης γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση, είναι ένα θέμα που συνδέεται στενά με τα γλωσσικά και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ιδιαίτερα κατά την πρώτη τους ένταξη στις ελληνικές σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη, είναι γεγονός ότι διεθνώς, ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα και τον τρόπο ένταξης της πρώτης- μητρικής γλώσσας των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών στα Προγράμματα Σπουδών των χωρών υποδοχής, διεξάγεται μέχρι σήμερα με έντονους ρυθμούς. Το ερώτημα που κυριαρχεί είναι το αν και κατά πόσο τα δίγλωσσα προγράμματα ευνοούν ή εμποδίζουν την ομαλότερη κοινωνική και σχολική ένταξη αυτών των ευαίσθητων ομάδων. Σε συνέχεια της εφαρμογή του νόμου, εκτός από άλλα μέτρα, υπήρχαν συνολικά 26 «διαπολιτισμικά» σχολεία σε όλη την Ελλάδα, τα οποία όμως δεν κατόρθωσαν να προσφέρουν γνώσεις και γλωσσικές δεξιότητες και κατ' επέκταση να συμβάλλουν στην πολιτιστική ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών (Mitakidou, Tressou, & Daniilidou, 2007).

Αυτή η ισχύουσα νομοθεσία δεν έχει εξασφαλίσει το είδος των πολιτικών που θα διεισδύσουν και θα εφαρμοστούν από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύοντας την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την αποδοχή της πολιτιστικής πολυμορφίας

μεταξύ τους (Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007). Ως ακολούθως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επικριθεί για την προώθηση του εθνοκεντρισμού και της μονογλωσσίας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Η έως τώρα νομοθεσία (νόμος 2413/96) δεν έχει εξασφαλίσει το είδος των πολιτικών που θα εισχωρήσουν σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές (Δαμανάκης, 1997).

Το 1999, μια νέα υπουργική απόφαση προέβλεπε τη δημιουργία τάξεων για τους μετανάστες μαθητές, όπου θα μπορούσαν να διδάσκονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους ως μέρος του σχολικού προγράμματος σπουδών τους.

Δυστυχώς, ωστόσο, το μέτρο αυτό ελάχιστα έχει υλοποιηθεί στο κρατικό σχολείο (Κοιλιάρη, 2005). Μέχρι στιγμής, οι αρχές έχουν υποστηρίξει ότι ο λόγος για την μη εισαγωγή τέτοιου είδους μέτρων είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς των μεταναστών (Μητακίδου κ.ά., 2007). Οι γλώσσες των μεταναστών συνεχίζουν να εξαιρούνται από το κρατικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Η αντίληψη που επικρατεί σχετικά με τη διατήρηση των γλωσσών των μεταναστών αφορά ένα ανθρώπινο δικαίωμα για το οποίο δεν ενδιαφέρεται το ελληνικό σχολείο, μεταφέροντας έτσι την ευθύνη της διδασκαλίας και της μάθησης των γλωσσών αυτών στις ίδιες τις ομάδες των μεταναστών (Κοιλιάρη, 2005). Στην πραγματικότητα, η διγλωσσία των παιδιών των μεταναστών παραμένει σε μεγάλο βαθμό "αόρατη" στην εκπαίδευση (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011)

Το σχολικό έτος 2002-03 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα. Σε αρκετές από αυτές τις τάξεις δοκιμάστηκε τα τελευταία δύο σχολικά έτη (2002-2003, 2003-2004) διδακτικό και εποπτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΚ «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» που υλοποιεί το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τα αποτελέσματα του πιλοτικού αυτού προγράμματος βρίσκονται στο στάδιο της αξιολόγησης. Ένα άλλο βασικό πρόβλημα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι αυτό της πρόσληψης διδακτικού προσωπικού. Κατά κανόνα, στις 25 τάξεις αυτές διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια ασταμάτητη διαδοχική αλλαγή του διδακτικού προσωπικού και να μην υπάρχει συνέχεια. Το βασικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι υπάρχουσες δομές και η κατεύθυνσή τους προς την απορρόφηση και την αφομοίωση,

οδηγούν στη σταδιακή απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών γεγονός, που, δυστυχώς, λειτουργεί σε βάρος της ομαλής σχολικής και εν συνεχεία κοινωνικής τους ένταξης. (Σκούρτου, κ.ά., 2004)

Ν' αναφέρουμε ακόμα και μία παλαιότερη έρευνα, η οποία κατέδειξε ότι «το 31,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών προτείνει τη δημιουργία τμημάτων υποδοχής τονίζοντας την αναγκαιότητα ύπαρξής τους» (Σπινθουράκη-Στεφανίδης-Κατεργάρης-Γιαννόπουλος-Συνεσίου, 2002).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον τέταρτο θεματικό άξονα, που έχει να κάνει με τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών, αρχικά, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η αναγνωστική ικανότητα στους δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα εν συγκρίσει με έναν μονόγλωσσο και ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ορθογραφίας, απ' ότι οι μονόγλωσσοι. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στη τάξη, εμπόδιο σε μέτριο βαθμό την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών, όπως π.χ. η παράδοση της διδακτέας ύλης, η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος.

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον πέμπτο θεματικό άξονα, που έχει να κάνει με την αποδοχή των δίγλωσσων μαθητών από τους συμμαθητές τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι υπάρχουν προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενάντια στους δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, σε ότι αφορά τους Έλληνες μαθητές, δηλαδή αν και κατά πόσο αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι ανάμεσα στο λίγο και στο πολύ.

Αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών, η έρευνα για την ανάπτυξη θεωριών της διαδικασίας ανάγνωσης της δεύτερης γλώσσας υπήρξε παραγωγική για τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Everson & Ke, 1997, όπως αναφέρεται στο Chou, 2008). Ο Kamil (1986, όπως αναφέρεται στο Chou, 2008) εξετάζει τα μοντέλα πρώτης γλώσσας τα οποία επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η διαδικασία ανάγνωσης της δεύτερης γλώσσας. Ισχυρίζεται ότι υπάρχουν τρεις γενικοί προσανατολισμοί των μοντέλων ανάγνωσης: μοντέλα από τη βάση προς τα πάνω (βασισμένα σε κείμενο ή δεξιότητες), μοντέλα

από πάνω προς τα κάτω (μοντέλα που βασίζονται σε αναγνώστες ή ολιστικά μοντέλα) και διαλογικά μοντέλα (ισορροπημένα μοντέλα).

Το μοντέλο «από τη βάση προς τα πάνω» βασίζεται στην υπόθεση ότι «ο αναγνώστης αρχίζει τη διαδικασία της ανάγνωσης με την ανάλυση του κειμένου σε μικρές μονάδες, "και" αυτές οι μονάδες είναι ενσωματωμένες προοδευτικά μεγαλύτερες μονάδες έως ότου εξάγεται νόημα "(Kamil, 1986, όπως αναφέρεται στο Chou, 2008) . Έτσι προκύπτει το αποτέλεσμα, η έννοια κάθε κειμένου πρέπει να αποκωδικοποιείται από την επεξεργασία των εισερχόμενων δεδομένων από τους δίγλωσσους μαθητές στην οποία μεγάλη έμφαση δίνονται στις γραμματικές δεξιότητες, την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τις δομές σύνταξης.

Αντίθετα, στην επεξεργασία από πάνω προς τα κάτω, οι μαθητές καταλαβαίνουν το νόημα χρησιμοποιώντας γενικές γνώσεις του κόσμου ή συγκεκριμένων συστατικών του κειμένου, για να προβλέψουν τι θα ακολουθήσει στο κείμενο. Οι ερευνητές (π.χ. Goodman, 1976) θεωρούν ότι οι διαδικασίες ανάγνωσης ξεκίνησαν με υποθέσεις σχετικά με τη σημασία του κειμένου. Ως συνεχιζόμενη αποκωδικοποίηση η διαδικασία συνεχίζεται και οι αναγνώστες αποκωδικοποιούν το κείμενο είτε για να επαληθεύσουν είτε για να τροποποιήσουν τις υποθέσεις τους. Για τον Goodman (1976), η διαδικασία ανάγνωσης είναι ένα ψυχολογικό παιχνίδι εικασιών στο οποίο οι αναγνώστες βασίζονται πιο πολύ στη δομή και τη σημασία της γλώσσας και όχι τόσο στις γραφικές πληροφορίες από το κείμενο. (Chou, 2008)

Τα διαλογικά μοντέλα επιβεβαιώνουν τη γραμμική σειρά των διαδικασιών ανάγνωσης από τα προηγούμενα δύο μοντέλα. Αυτή η ταξινόμηση είναι μια ενσωμάτωση τόσο του από τη βάση προς τα πάνω, όσο και του μοντέλου από πάνω προς τα κάτω. Για παράδειγμα, ο Rumelhart (1977), επηρεασμένος από τη θεωρία των μοντέλων θεωρεί ότι "τα διάφορα στάδια επεξεργασίας μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διευκολύνοντας αμοιβαία την ερμηνεία του κειμένου "(Kamil, 1986, όπως αναφέρεται στο Chou, 2008) .

Ακόμα, σε ότι αφορά την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη και την επιβράδυνση της υλοποίησης ορισμένων διαδικασιών εξαιτίας αυτής, μπορούμε να σημειώσουμε πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Στόγιου ένα πράγμα γίνεται ξεκάθαρο: ότι δηλαδή στις περισσότερες περιπτώσεις, η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών δεν αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία της τάξης. (Στόγιος, 2007)

Όταν ένας ή περισσότεροι μαθητές σε μια σχολική τάξη δεν έχουν ως πρώτη (μητρική) τους γλώσσα τη γλώσσα του σχολείου, τότε αυτόματα τίθεται ένα σημαντικό ζήτημα: πώς καταφέρνουν αυτοί οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθαίνουν τη γλώσσα του σχολείου και πώς μαθαίνουν όλα εκείνα που διδάσκονται μέσα από αυτή τη γλώσσα. Ασφαλώς, υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου οι δίγλωσσοι μαθητές παραγκωνίζονται από τον εκπαιδευτικό ή δεν τους δίνεται η πρέπουσα σημασία, είναι δηλαδή με λίγα λόγια «αόρατοι», άρα ο εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι τον αφορά το θέμα της διγλωσσίας ως μειονέκτημα ή ως εμπόδιο των δίγλωσσων μαθητών και πολύ λιγότερο ως ευκαιρία διεύρυνσης και ανάπτυξης του πολιτισμικού και γλωσσικού ορίζοντα των μονόγλωσσων μαθητών. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε περιπτώσεις που το όνομα, η φυσιογνωμία, αλλά και η προφορά των δίγλωσσων μαθητών δεν μαρτυρά κάτι το ξενόφερτο ή το διαφορετικό, ενώ η επίδοσή τους δεν προκαλεί ιδιαίτερα την προσοχή του εκπαιδευτικού. Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν γνώριζαν το πλήρες γλωσσικό δυναμικό της τάξης τους και έχουν παρατηρηθεί στη Ρόδο, σε τάξεις με παιδιά από πολιτισμικά μικτές οικογένειες με πατέρα Έλληνα και μητέρα αλλοδαπή (Βρατσάλης & Σκούρτου 2000, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου 2004).

Οι μεγάλες τροποποιήσεις των τελευταίων ετών στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού δημιούργησε προβλήματα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα γενικότερα αλλά και ειδικότερα στα σχολεία, στα οποία το ποσοστό των αλλόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών όλο και αυξάνεται. Το εκπαιδευτικό σύστημα έδειξε απροετοίμαστο και βρέθηκε ανέτοιμο για αυτές τις αλλαγές. Η Ελλάδα για αιώνες ήταν κατά κύριο λόγο χώρα “εξαγωγής” ανθρωπίνου δυναμικού και βρέθηκε απροσδόκητα να υποδέχεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 χιλιάδες μετανάστες από διάφορες χώρες. Υπολογίζεται ότι οι άνθρωποι από ξένες χώρες, που ζουν σήμερα στην Ελλάδα ξεπερνούν το 1.000.000. (Αθανασίου, 2005)

Η νέα αυτή κατάσταση εκτός από τα προβλήματα σε πολλούς τομείς (οικονομικό, κοινωνικό, εργασιακό, ψυχολογικό), δημιούργησε προβλήματα και στην εκπαίδευση. Έπρεπε να γίνουν μεταρρυθμίσεις όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων να επανεξεταστεί, ώστε να καλύπτουν αυτά και ανάγκες των νέων μαθητών, σε τομείς όπως: η διδασκαλία της νεοελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας στο σχολείο, η διγλωσσία και τα προβλήματά

της, ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (Γ1) στην μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) & η επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων από διάφορες χώρες με διαφορετική νοοτροπία, διαφορετικές εμπειρίες, προσδοκίες και ελπίδες, κοκ.

Η ανομοιογένεια των μαθητών σ' ένα σχολείο αλλά και μια τάξη δημιουργεί αναγκαστικά συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και καλλιεργεί άλλοτε με έντονες και άλλοτε με ηπιότερες μορφές ρατσιστικές τάσεις, εχθρότητες κτλ. και από την πλευρά των γηγενών μαθητών προς τους αλλοδαπούς αλλά και αντίστροφα.

Στο κέντρο αυτό των συγκρούσεων βρίσκονται συχνά οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις δε γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα. Μερικές φορές επηρεάζονται και αυτοί από δικές τους εμπειρίες, στάσεις, προκαταλήψεις και διαμορφώνουν συμπεριφορές άλλοτε υπέρ της μιας και άλλοτε υπέρ της άλλης ομάδας των συγκρουόμενων, με αποτέλεσμα να περιπλέκεται ακόμα περισσότερο η κατάσταση στο σχολείο. Οι γλωσσικές προκαταλήψεις-όταν δηλ. οι άνθρωποι συνηθίζουν να μεταχειρίζονται τα κοινωνικά μηνύματα ως πηγή πληροφόρησης-είναι χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων. Ως ακολούθως, οι δομές και οι διαδικασίες των προκατειλημμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων αναδεικνύονται και στην ομιλία. Οι άνθρωποι τις χρησιμοποιούν στη ζωή τους, με άλλα λόγια, προβαίνουν σε συμπεράσματα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του συνομιλητή τους, βασιζόμενοι στον τρόπο που μιλάνε. (Αρχάκης & Κονδύλη 2004: 157). Οι προκαταλήψεις σχετικά με τη γλώσσα αποτελούν γεγονός στην κοινωνία, αφού κάποιες γλώσσες χαρακτηρίζονται από τους ανθρώπους ως «μη αποδεκτές», κάποιες διάλεκτοι ως «ανεπιθύμητες» και αντίστοιχα οι προφορές αυτών που τις μιλούν ως «δυσάρεστες» (Κωστούλα – Μακράκη 2001: 119). Οι γλωσσικές προκαταλήψεις συσχετίζονται με την εκπαίδευση. Τόσο οι γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, όσο και εκείνες των μαθητών, έχουν διερευνηθεί μέσα από αρκετές έρευνες και εμφανίζουν στερεότυπα που αφορούν την ομιλία και προκαλούν προβλήματα διαδικασία της διδασκαλίας. Οι γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών επιφέρουν μια πληθώρα αρνητικών συνεπειών στους μαθητές. Κατά το 1970 ο Friendner και οι συνεργάτες του, απέδειξαν μέσα από έρευνες ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν την πρώτη εντύπωση για τους μαθητές τους με βάση τον τύπο της ομιλίας τους, γεγονός που προκαλεί προβλήματα στους μαθητές. Ο μαθητής, προκειμένου να αλλάξει τον τρόπο που τον βλέπει ο δάσκαλος, απαιτείται να καταβάλει πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι

ώστε αποδείξει ότι είναι το ίδιο ικανός με τους υπόλοιπους συμμαθητές, καθόσον είναι γνωστό ότι η πρώτη εντύπωση αλλάζει πολύ δύσκολα. Ένα ακόμη αρνητικό επακόλουθο είναι το εξής: πολύ πιθανό ο μαθητής που εκλαμβάνει την προκατάληψη του εκπαιδευτικού να εγκαταλείπει κάθε είδους προσπάθεια βελτίωσης και προόδου, με αποτέλεσμα να σημειώνει χαμηλές επιδόσεις, επιβεβαιώνω με αυτόν τον τρόπο τη γνώμη του εκπαιδευτικού προς το πρόσωπό του (Μαγαλιού 2000: 39-40).

Είναι γεγονός, ότι δεν υπάρχουν οδηγίες σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα οδηγήι αυτομάτως στην ελαχιστοποίηση αυτών των προβλημάτων, παρ' όλα αυτά είναι σίγουρο ότι δεν πρόκειται να σημειωθεί καμία πρόοδος, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή γνώση της φύσης της προκατάληψης και δε δείχνουν ευαισθησία τόσο για τις δικές τους προκαταλήψεις έναντι των μαθητών, όσο και για αυτές των μαθητών τους. (Φραγκουδάκη 1987: 43)

Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συστηματική ενημέρωση σε όλους αυτούς τους τομείς, ώστε διδακτικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά, ψυχολογικά να μπορούν να εκπληρώσουν με επιτυχία στο έργο τους.

Η μητρική γλώσσα στο σχολείο θα πρέπει να είναι σεβαστή από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές και να μην υποτιμάται, είτε φανερά είτε με υπαινιγμούς. Τον ίδιο σεβασμό στο σχολείο απαιτείται να έχουν η ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα, οι παραδόσεις και γενικότερα η κουλτούρα ενός μαθητή, η οποία μεταφέρεται από τη μία γλώσσα στην άλλη (Αθανασίου, 2005).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος σ' αυτή, κρίνουν σημαντική και αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, δεν θεωρούν πως είναι έτοιμοι να υποδεχτούν αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη τους και οι στρατηγικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες μιας ανομοιογενούς τάξης, σπανίως εντάσσονται στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης, αντιμετωπίζει δηλ. τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζει τους γηγενείς εφαρμόζοντας τις ίδιες εκπαιδευτικές πρακτικές για όλους τους μαθητές. Βέβαια, αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός της έλλειψης επιμόρφωσης σε σχετικά θέματα και ως εκ τούτου μπορούμε να κάνουμε την υπόθεση ότι βασίζονται πιθανόν στην εμπειρία τους για τη διαχείριση μιας ετερόκλητης τάξης που περιλαμβάνει και δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες.

Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι σπουδές του εκάστοτε εκπαιδευτικού δεν διαδραματίζει μεγάλο ρόλο σε σχέση με τους τέσσερις θεματικούς άξονες, παρά μόνο σε ότι έχει να κάνει με την επίδοση των δίγλωσσων και τις προκαταλήψεις εναντίον τους.

Παρατηρήσαμε ακόμα τις απόψεις τους σχετικά με την πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, η οποία επηρεάζει εξαιρετικά την απόδοσή τους. Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πολύ σημαντική την οποιαδήποτε συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια η οποία θα τους βοηθήσει περισσότερο να στηρίξουν τα παιδιά τους.

Συνεχίζοντας, οι απόψεις για τα βιβλία του δημοτικού υποστηρίζουν πως δεν ανταποκρίνονται καθόλου στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία σήμερα χρησιμοποιούνται στα σχολεία για τη γλωσσική διδασκαλία, είναι λίγο πολύ γνωστό ότι έχουν ως αποδέκτες συγκεκριμένους μαθητές με σχετική ομοιογένεια σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, δηλ. τους ντόπιους μαθητές. Το περιεχόμενο τους όμως δεν επαρκεί για να καλύψει, σε αρκετές περιπτώσεις και τους αλλόγλωσσους μαθητές (Αθανασίου, 2005). Αυτό το κενό καλούνται να το καλύψουν οι εκπαιδευτικοί με προσωπική συμβολή στην επιλογή

διδακτικού υλικού από διάφορα κείμενα, από εφημερίδες, περιοδικά κτλ. Η πλειονότητα πιστεύει ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει συνεισφέρει ουσιαστικά στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Κατανοούν και σέβονται την μητρική γλώσσα, πιστεύοντας πως είναι σημαντικό να μην αποκοπούν απ' αυτήν, να τη διδάσκονται στα σχολεία, ενώ κάποιοι έχουν την άποψη πως θα μπορούσαν να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους Έλληνες μονόγλωσσους μαθητές.

Επιπροσθέτως, η αναγνωστική ικανότητα αλλά και η δεξιότητα της ορθογραφίας στους δίγλωσσους μαθητές κατακτάται αργότερα εν συγκρίσει με τους υπόλοιπους, ενώ όσον αφορά τις προκαταλήψεις έναντι των αλλοεθνών μαθητών εκείνες υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό-θεωρώντας τους εμπόδιο σε κανονικό βαθμό για την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών -, αλλά από την πλευρά των μαθητών όχι τόσο.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι και στην παρούσα έρευνα μάλλον παρατηρείται η σταδιακή μεταστροφή και θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αλλά δίχως την απαιτούμενη επιμόρφωση για να μπορέσει να λειτουργήσει υπό ευνοϊκές συνθήκες.

Η ισότητα των ευκαιριών οφείλει να μετουσιωθεί σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και να μην οριοθετείται σε ένα θεωρητικό επίπεδο το οποίο ελάχιστα θα επηρεάσει την καθημερινότητα χιλιάδων μαθητών που έχουν διαφορετική πρώτη γλώσσα από την ελληνική.

Τέλος, επισημαίνουμε την ανάγκη για πληρέστερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας προκειμένου να αξιοποιηθεί η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα της τάξης και οι εκπαιδευτικοί να στραφούν σε πρακτικές περισσότερο διαπολιτισμικές, οι οποίες θα σέβονται και θα ευνοούν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α., Λουλάς, Μ. (2012) στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου: Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας Εκτός Σχολείου*. 207-227, Θεσσαλονίκη, 8-10 Απριλίου 2011, Θεσσαλονίκη, 1, 207-227.

Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). *Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6, 228-236.

Αθανασίου, Λ.,(2005) *Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη*. Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <http://www.inpatra.gr/forum/praktika/periodiko2/athanasiou.php>

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη Μ.(2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: νήσος.

Γρίβα Ε. & Στάμου Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Δαμανάκης, Μ. (1997) : *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα : Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα : Gutenberg

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι - Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*., Αθήνα: Gutenberg.

Κοιλιάρη, Α. (2005): *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση: Μια Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαγαλιού, Λ. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη

Μάγος, Κ. & Πρέντζα, Ε. (2009). *Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές τους*, Επιστήμες Αγωγής

Ματή-Ζήση, Ε. (2001). *Αλλοδαποί, παλιννοστούντες και Έλληνες συμμαθητές στο Δημοτικό Σχολείο: Διερεύνηση του εκπαιδευτικού προγράμματος υπό το πρίσμα των ατομικών αναγκών τους*, σ.2

Μητακίδου, Χ. & Δανηλίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Απόψεις Εκπαιδευτικών*. Σε Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.) *Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/ Ξένη - Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, Πρακτικά Συνεδρίου* (σ.453-465). Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ., Σακελλαροπούλου, Ε. (2001). *Δίγλωσσα Σχολικά Προγράμματα και Γλωσσική Ευαισθητοποίηση των Μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών*. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο, Νοέμβριος 2001 (σε ηλεκτρονική μορφή).

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Σκούρτου, Ε. (2004): *Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη – Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών*, στο: Σαραφίδου, Τρ. (επιμλ): *Διγλωσσία και Εκπαίδευση*, Υλικά Ημερίδας, Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. (2004): *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης και Προοπτικές*

Βελτίωσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)
(www.imepo.gr/research-studies-gr.html)

Σπινθουράκη, Ι. Στεφανίδης, Δ. Κατεργάρης, Α. Γιαννόπουλος, Κ. Συνεσιού, Κ. (2002). *Διδακτικές πεποιθήσεις δασκάλων για την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, σ.5

Στόγιος, Ν. (2007). *Πορείες Μάθησης Δίγλωσσων Μαθητών στο Ελληνικό Σχολείο: Ζητήματα Ταυτότητας και Γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ. Ανακτήθηκε στις 29/10/2017 από <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10786/file0.pdf?sequence=1>

Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011β) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία*. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας (συγχρηματοδότηση Υπουργείου Παιδείας- Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποίηση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας)

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). *Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας*. Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος, 37-50.

Φιλίππάρδου, Χ. (1997). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου*. Σε Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης (178-187)*. Αθήνα: νήσος.

Φραγκουδάκη, Άννα (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Σειρά Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηδάκη, Α. (2006). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Χατζηδάκη, Α. (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις “κανονικές τάξεις”*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2017, <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/didaskalia%20ellinikis.htm>

UNICEF, ΚΑΠΙΑ RESEARCH A.E. (2001). *Αποτέλεσμα έρευνας: Διακρίσεις-Ρατσισμός- Ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Γονείς- Εκπαιδευτικοί-Μαθητές*. http://www.ypepth.gr/docs/ratsismos_k_ksenof.doc

Ξενόγλωσση

Abdi, H. & Asadi, B. (2015). *A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning*. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL) Volume 3, Issue 4, April 2015. Ανακτήθηκε στις 28-9-2017 από <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i4/14.pdf>

August, D. & Hakuta, K. (1997). *Improving Schooling for Language Minority Children: A Research Agenda*, National Academy of Sciences-National Research Council, Board of Children, Youth and Families, Washington

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Baker, C. (2001): *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, (επιμλ.):Μ. Δαμανάκης, (μτφ.): Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg

Bloomfield, L., (1933). *Language*, Holt, New York.

Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. *Language Teaching*, 36, 81–109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Chou, Y-C. (2008). *Exploring the Reflection of Teachers' Beliefs about Reading Theories and Strategies on Their Classroom Practices*. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences* pp.183-216, No. 16, Jun. 2008 College of Humanities and Social Sciences Feng Chia University

Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). *Teachers' Thought Processes*, in Wittrock, M.C. (Ed.), *Hand book of research on teaching*, NY: MacMillan Publishing Company

Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: New Press.

Dray, B. & Delgado, R. (2008). *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education.*, Chapter: *Teacher beliefs about students.*, Publisher: Sage, Editors: E. Provenzo, J.P. Renaud, pp.781-783

Fishman, J. A., (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Newburg House, Rowley, M.A,

Foster, M. (1995). *African American teachers and culturally relevant pedagogy.* In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 570- 581). New York: Macmillan.

Germain, M. H. (1998). *Worldly teachers: Cultural learning and pedagogy.* Westport, CT: Bergin & Garvey

Gkaintartzi, A., Tsokalidou, R. (2011). *She is a very good child but she doesn't speak: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology.* *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam

Goodman, D. J. (2000). *Motivating people from privileged groups to support social justice.* *Teachers College Record*, 102, 1061-1085.

Gordon, G. (1999). *Teacher talent and urban schools.* *Phi Delta Kappan*, 81, 304-306.

Green, T.F. (1971). *The activities of teaching.* McGraw Hill, New York.

Heather Davis & Carey Andrzejewski. (2009). *Teacher Beliefs.* The Gale Group. <http://www.education.com/reference/article/teacher-beliefs/#D>,.(01-23-2012)

Hoffmann, C., (1991). *An Introduction to Bilingualism*, Longman, London.

Kennedy, M. M. (1991). *Some surprising findings on how teachers learn to teach.* *Educational Leadership*, 49(3), 14-17.

Koda, K. 1997, Orthographic knowledge in L2 lexical processing, *second Language Vocabulary Acquisition*, 35-52, Cambridge, UK: Cambridge University Press

Kuzborska, I. (2011). *Links between teachers' beliefs and practices and research on reading*. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128.

Magos, K. (2006). *Teachers from the majority population – students from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education*. *European Journal of Teacher Education*, (3), 29, 357- 369.

Mitakidou, S. Tressou, E. & Daniilidou, E. (2007): *Cross-cultural education: A challenge or a problem?* In M. Bloch & B. B. Swadener (special guest editors) *Education for all: Social inclusions and exclusions. International Journal of Educational Policy, Research & Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*. 67-81.

Pajares M.F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*. Vol. 62, 3: pp. 307-332.

Rosenberg, P. M. (1998). *The presence of an absence: Issues of race in teacher education at a predominantly White college campus*. In M. E. Dilworth (Ed.), *Being responsive to cultural differences: How teachers learn* (pp. 5-20). Thousand Oaks, CA: Sage.

Spelman, E. V. (1995). *Changing the subject: Studies in the appropriation of pain*. In L. Bell & D. Blumenfeld (Eds.), *Overcoming racism and sexism* (pp. 181-196). London: Rowan & Littlefield

Xu, L. (2012). *The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process*. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 7, pp. 1397-1402. Academy Publisher

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Διεξαγωγή έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου

Αγαπητοί συνάδελφοι,
στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο «*Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία*» διεξάγουμε έρευνα με θέμα τη γνώμη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας όσον αφορά τους δίγλωσσους μαθητές και τη διαχείρισή τους στα πλαίσια της τάξης. Για τον λόγο αυτό παρακαλείσθε να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου.

Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Μια σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας θα σας κοινοποιηθεί μετά την ολοκλήρωση της μελέτης, εφόσον το επιθυμείτε. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συνεργασία σας.

Υπεύθυνος Έρευνας:

Χολέβας Χρήστος,

Εκπαιδευτικός & Μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΠΜΣ «Γλωσσολογία της ΝΑ Μεσογείου» του τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: Κάτω των 30 31-45 ετών Άνω των 46

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: 0-5 έτη 6-10 έτη 11 και άνω

ΣΠΟΥΔΕΣ: 2ετής Ακαδημία Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Άλλες Σπουδές :

Η ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						
A/A	Ερωτήσεις	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Θεωρείτε τον εαυτό σας έτοιμο να υποδεχθεί στην τάξη του έναν ή περισσότερους δίγλωσσους μαθητές;	0	1	2	3	4
2	Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ;	0	1	2	3	4
3	Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή σας, για να ανταποκριθείτε στις ανάγκες διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών;	0	1	2	3	4
4	Πιστεύετε ότι η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές;	0	1	2	3	4
5	Κατά τη διδασκαλία λαμβάνετε υπόψη σας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	0	1	2	3	4
6	Πιστεύετε ότι οι διδακτικές σας στρατηγικές που υιοθετείτε ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	0	1	2	3	4
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						
7	Θεωρείτε ότι η χρήση άλλης γλώσσας στο περιβάλλον εκτός σχολείου (οικογένεια, φίλοι, γειτονιά) επηρεάζει την απόδοση του δίγλωσσου μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα;	0	1	2	3	4
8	Θεωρείτε ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών είναι απαραίτητο να τύχουν στήριξης (οποιασδήποτε μορφής), ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές απαιτήσεις;	0	1	2	3	4
9	Κρίνετε θετική κάθε μορφής συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών;	0	1	2	3	4
Η ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΥΡΥΤΕΡΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						
10	Θεωρείτε ότι τα βιβλία του δημοτικού ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών;	0	1	2	3	4
11	Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα από τους μονόγλωσσους;	0	1	2	3	4

12	Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται και την άλλη τους γλώσσα- εκτός της ελληνικής- στα ελληνικά σχολεία;	0	1	2	3	4
13	Πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να αποκοπούν οι δίγλωσσοι από την άλλη γλώσσα τους έτσι ώστε να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις του σημερινού ελληνικού σχολείου;	0	1	2	3	4
14	Πιστεύετε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει μεριμνήσει για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;	0	1	2	3	4
ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ						
15	Θεωρείτε ότι η αναγνωστική ικανότητα στους δίγλωσσους μαθητές, κατακτάται αργότερα σε σχέση με έναν μονόγλωσσο;	0	1	2	3	4
16	Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αργούν περισσότερο να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ορθογραφίας, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους;	0	1	2	3	4
17	Θεωρείτε ότι η παρουσία ενός ή περισσότερων δίγλωσσων μαθητών στην τάξη, επιβραδύνει την υλοποίηση ορισμένων διαδικασιών (π.χ. παράδοση ύλης);	0	1	2	3	4
Η ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ						
18	Πιστεύετε ότι υπάρχουν προκαταλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές;	0	1	2	3	4
19	Πιστεύετε πως οι έλληνες μαθητές, αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους δίγλωσσους λόγω προκαταλήψεων;	0	1	2	3	4

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!