



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)
σε συνεργασία με το
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
για τη διγλωσσία και την εκπαιδευτική της διαχείριση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Αικατερίνης Τρύφων

Επιβλέπουσα:

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Ελένη Σκούρτου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, Μάιος 2021

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γύρω από τη διγλωσσία και τη διαχείρισή της στο σχολικό πλαίσιο. Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών για το πώς η διγλωσσία επηρεάζει γνωστικά τους μαθητές και τη στάση τους ως προς την αξιοποίηση των μητρικών τους γλωσσών στο σχολείο. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιγράψουν πώς διαχειρίζονται την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στην τάξη τους. Εξετάζεται κατά πόσο διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και παρέχουν στους μαθητές πλαισιακή υποστήριξη, καθώς και αν αξιοποιούν το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο τους μέσα από πρακτικές.

Τα δεδομένα συλλέγονται μέσα από συνεντεύξεις με δώδεκα εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης όπου φοιτά μεγάλος αριθμός δίγλωσσων και εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Η επεξεργασία τους γίνεται με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης.

Από τα αποτελέσματά της έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διγλωσσία επιδρά με θετικό τρόπο στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι προϋπόθεση αποτελεί η ορθή διαχείρισή της στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας.

Η στάση των εκπαιδευτικών είναι επιφυλακτική ως προς την ενίσχυση των μητρικών γλωσσών εντός μιας τυπικής τάξης. Σχολιάζουν πως κάτι τέτοιο θα ήταν ωφέλιμο, αλλά πρακτικά δύσκολο, κυρίως από άποψη χρόνου.

Ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας στη διδακτική πράξη, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν πως δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ώστε να εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Οι άλλοι μισοί λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και προσαρμόζουν αναλόγως τους στόχους και το διδακτικό περιεχόμενο. Αναφορικά με την αξιοποίηση του κεφαλαίου των μαθητών, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν ευκαιριακά αναφορές σε γλωσσικά και πολιτισμικά τους στοιχεία κατά τη διδασκαλία, χωρίς όμως να προωθούν την καλλιέργεια του γραμματισμού στη μητρική γλώσσα, ενώ σπάνια καλούν τους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες κριτικής θεώρησης του πολιτισμού.

Λέξεις-κλειδιά: διγλωσσία, μητρική γλώσσα, ταυτότητες, απόψεις, στάσεις

Abstract

This thesis investigates perceptions and attitudes of primary school teachers' towards bilingualism and its use in education. The research questions are about teachers' perceptions about the effects of bilingualism on cognition and their attitudes towards the use of students' mother tongues at school. Furthermore, teachers shall describe how they deal with bilingual students in classroom. For example, they are asked if they practice differentiated teaching or provide contextual support to the students and whether they develop their linguistic and cultural capital through practices.

The data is collected through interviews with twelve teachers that work at schools in Thessaloniki, where there is a large number of bilingual children of migrant and refugee backgrounds. Then, qualitative data analysis is conducted.

The results show teachers believe that bilingualism has a positive influence on cognitive development. However, they mention that the right use of it at school and in the family is a precondition.

Teachers are doubtful about the use of students' mother tongues in the classroom. They believe that this might be beneficial, but it difficult to be put into practice.

Regarding to how teachers deal with bilingual students in class, half of them say that they do not differentiate the instruction based on the needs of bilingual students. The rest of the teachers take the students' individual characteristics into consideration. They adjust the content of the instruction and the learning objectives to them. Moreover, teachers sometimes refer to certain elements of students' languages and culture, but they do not promote the development of mother tongue, and they rarely ask students to think critically about culture.

Key words: bilingualism, mother-tongue, identities, perceptions, attitudes

Συντομογραφίες:

Γ1: πρώτη γλώσσα

Γ2: δεύτερη γλώσσα

ΚΥΓΙ: Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα

LAP: Linguistically Appropriate Practice

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Εισαγωγή | 7 |
| 1. Περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται η έρευνα..... | 9 |
| 1.1 Διγλωσσία και εκπαίδευση..... | 9 |
| 2. Θεωρητικό πλαίσιο..... | 11 |
| 2.1 Η επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη..... | 11 |
| 2.2 Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα..... | 14 |
| 2.3 Μητρική γλώσσα..... | 16 |
| 2.4 Ταυτότητες | 18 |
| 2.5 Η εκπαιδευτική διαχείριση της διγλωσσίας..... | 20 |
| 3. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και την εκπαιδευτική της διαχείριση: Ανασκόπηση ερευνών | 25 |
| 4. Μεθοδολογία έρευνας..... | 30 |
| 4.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας..... | 30 |
| 4.2 Η ποιοτική έρευνα..... | 31 |
| 4.3 Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων | 32 |
| 4.4 Η δειγματοληψία..... | 33 |
| 4.5. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων..... | 34 |
| 5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων..... | 35 |
| 5.1 Δείγμα..... | 35 |
| 5.2 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων..... | 37 |
| 6. Συμπεράσματα..... | 68 |
| Βιβλιογραφία..... | 73 |

Εισαγωγή

Η διγλωσσία αφορά τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Αποτελεί ένα σύνθετο, πολυδιάστατο φαινόμενο που διαμορφώνεται και επηρεάζεται από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και άλλους παράγοντες (Γρίβα και Στάμου 2018, 11). Οι προβληματισμοί γύρω από την εκπαίδευση των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ατόμων απασχολούν διαχρονικά τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς.

Η εργασία αυτή συνιστά μια απόπειρα να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με το πώς επιδρά η διγλωσσία στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και οι στάσεις τους ως προς τη χρήση των μητρικών γλωσσών τους στο πλαίσιο του σχολείου. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιγράψουν πώς διαχειρίζονται κατά τη διδακτική πράξη την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στην τάξη τους, δηλαδή αν τη λαμβάνουν υπόψη τους ώστε να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να αξιοποιήσουν το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα αναζητούνται μέσω ποιοτικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από συνεντεύξεις δώδεκα εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης όπου φοιτά μεγάλος αριθμός δίγλωσσων και εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών, με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας προσδιορίζεται η έννοια της διγλωσσίας και οριοθετείται η σχέση μεταξύ διγλωσσίας και εκπαίδευσης που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία. Έπειτα, γίνεται μια σύντομη περιγραφή του πλαισίου που προτείνεται μέσα από την ακαδημαϊκή βιβλιογραφία για τη διαχείρισή της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο η διγλωσσία επιδρά στη γνωστική ανάπτυξη. Ενώ στο παρελθόν η διγλωσσία αντιμετωπιζόταν ως πρόβλημα που λειτουργούσε επιβαρυντικά για το άτομο, οι σύγχρονες έρευνες τη συνδέουν με πλεονεκτήματα όπως η αυξημένη μεταγλωσσική και φωνολογική επίγνωση, η αποκλίνουσα σκέψη και η επικοινωνιακή ευελιξία (Cummins 2005, 130). Τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας έρχονται στην επιφάνεια με την κατάλληλη

διαχείριση της, δηλαδή με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί και υποστηρίζει την παράλληλη χρήση και των δύο γλωσσών.

Έπειτα, αναλύεται η θεωρία της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (ΚΥΓΙ) των δίγλωσσων ατόμων. Σύμφωνα με αυτή, οι δύο γλώσσες δεν αποτελούν διακριτές και αντικρουόμενες οντότητες. Συνδέονται με μια σχέση αλληλεξάρτησης και μεταξύ τους συντελείται μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων (Cummins 2005, 136-137). Συνεπώς, η συνεχής ενίσχυση της πρώτης γλώσσας (Γ1) συμβάλλει στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2).

Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τη συμβολή της ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας στη συναισθηματική ενδυνάμωση του δίγλωσσου μαθητή και για το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη της Γ2. Ακόμα, τονίζεται η ανάγκη ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης και διαδικασίες κριτικής θεώρησης ζητημάτων που αφορούν τη ζωή τους, τον πολιτισμό τους και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αμφισβητούν από κοινού πεποιθήσεις της κοινωνίας σύμφωνα με τις οποίες τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι κατώτερα ή δεν έχουν αξία (Cummins 2005, 50).

Ακολουθούν προτάσεις για την αξιοποίηση και την ενίσχυση της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Οι δίγλωσσοι μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χρειάζονται πλαισιακή στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις των δίγλωσσων μαθητών ώστε να κάνουν πιο κατανοητή την εισερχόμενη πληροφορία και να μειώσουν το γνωστικό τους φορτίο. Επίσης, θα πρέπει να ενισχύουν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στη Γ1, να αναγνωρίζουν και να ενδυναμώνουν την ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών μέσα από διαγλωσσικές πρακτικές και συγγραφή κειμένων ταυτότητας. Στη συνέχεια περιγράφεται η ενταξιακή εκπαιδευτική πρόταση Linguistically Appropriate Practice (LAP), η οποία προωθεί την καλλιέργεια του γραμματισμού σε πολλές γλώσσες μέσω ελκυστικών δραστηριοτήτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών που αφορούν τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα διγλωσσίας στο σχολείο.

Έπειτα, αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της.

1.Περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται η έρευνα

1.1 Διγλωσσία και εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμικότητα και η γλωσσική ποικιλομορφία αποτελούν την πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών και έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός έντονου γλωσσικού πλουραλισμού που συνεχώς αλλάζει (Blommaert & Rampton 2011, 1). Η μονογλωσσία είναι σήμερα η εξαίρεση και όχι ο κανόνας, καθώς οι πληθυσμοί συχνά μετακινούνται για διάφορους λόγους, πρωτίστως οικονομικούς. Ο ελλαδικός χώρος μέχρι τις δεκαετίες των 1980 και 1990 χαρακτηριζόταν από σχετική πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια, με εξαίρεση την μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης και τους πληθυσμούς των Ρομά. Στη συνέχεια, λόγω της έλευσης παλινοστούτων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αλλά και μεταναστών από τις βαλκανικές χώρες η Ελλάδα μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Γεωργογιάννης 1999,37-38,42• Νικολάου 2011, 127,152). Τα τελευταία χρόνια σε αυτό το τοπίο έχει προστεθεί μεγάλος αριθμός προσφύγων από τη Συρία και οικονομικοί μετανάστες από χώρες εκτός της Ευρώπης, κυρίως ασιατικές και αφρικανικές. Οι αλλαγές αυτές συνθέτουν μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διγλωσσία ως φαινόμενο μελετάται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, και διακρίνεται αντίστοιχα σε ατομική διγλωσσία (bilingualism) και διμορφία ή κοινωνική διγλωσσία (diglossia). Η κοινωνική διγλωσσία υφίσταται όταν χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότερες γλώσσες σε μια κοινωνία (Γρίβα & Στάμου 2018, 11). Στην Ελλάδα επικρατεί η κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία, δηλαδή οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα (Νικολάου 2003, 72). Η ατομική διγλωσσία, στην οποία αφορά και η παρούσα εργασία, είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που αφορά τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν αυτό το φαινόμενο, με αυστηρά και λιγότερο αυστηρά κριτήρια. Η Τριάρχη- Herrmann (2000, 45) θεωρεί ότι ένα άτομο είναι «δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη

ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον». Οι Brutt-Griffler & Varghese (2004 στο Τσοκαλίδου 2012, 22) προσδίδουν μια διαφορετική διάσταση, επισημαίνοντας πως «η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γίνονται παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκαταοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό».

Η γλωσσική ποικιλότητα επηρεάζει, όπως είναι φυσικό, τον χώρο της εκπαίδευσης. Η σύσταση των σχολικών τάξεων στα ελληνικά σχολεία είναι ετερογενής διότι φοιτά σε αυτές μεγάλος αριθμός δίγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών. Οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, αυτό που συμβαίνει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι να παραμένει η διγλωσσία τους αφανής. Το κράτος ίδρυσε για την εκπαίδευση τους περιορισμένο αριθμό διαπολιτισμικών σχολείων σε περιοχές στις οποίες συγκεντρώνεται μεταναστευτικός πληθυσμός και οργάνωσε τάξεις υποδοχής για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο δεν είναι επαρκές για να ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Η πολιτική που ακολουθείται οδηγεί στην γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωσή τους από την χώρα υποδοχής και αφήνει ανεκμετάλλευτο τον γλωσσικό πλούτο των παιδιών. Το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αγνοείται και οι ίδιοι αντιμετωπίζονται ως μονόγλωσσοι (Tsokalidou 2005, 74). Ενώ οι γλώσσες αποτελούν πηγή εμπλουτισμού της κοινωνίας, δεν προβλέπεται η διατήρηση και η αξιοποίησή τους (Γρίβα & Στάμου 2018, 14-15).

Για να είναι ομαλή η γλωσσική κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών, θα πρέπει να αξιοποιείται η μητρική τους γλώσσα στην εκπαίδευση (Cummins, 2001β: 269). Δεν είναι πλέον επιστημονικά αποδεκτό ότι οι γλώσσες αποτελούν διακριτές μεταξύ τους οντότητες. Αλληλοεξαρτώνται η μια από την άλλη και δημιουργούν ένα γλωσσικό συνεχές (Cummins 2005, 137). Επομένως, η

αξιοποίηση του συνολικού γνωστικού δυναμικού των μαθητών συμβάλλει σημαντικά στην κατάκτηση και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Μπάρο (2008), η διατήρηση των γλωσσών των μεταναστών διευρύνει τις επιλογές τους, τους καθιστά ικανούς να προγραμματίζουν τη ζωή τους και να λαμβάνουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Ο Cummins (2001α, 19) επισημαίνει πως όταν απορρίπτουμε τη γλώσσα του παιδιού στο σχολείο, έμμεσα του ζητάμε να αφήσει πίσω την κουλτούρα και την ταυτότητά του. Παράλληλα με την αξιοποίηση του γλωσσικού αλλά και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάσουν στην ενδυνάμωση και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας τους, η οποία θεωρείται και σημαντικότερη για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών από κάθε άλλη διδακτική προσπάθεια. Η διαπραγμάτευση της ταυτότητας συντελείται μέσα από διαδικασίες συνεχούς κριτικής εξέτασης κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν τη ζωή τους και μέσα από τη θεώρηση του πολιτισμού τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η εφαρμογή των παραπάνω δεν απαιτεί μεγάλες αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης και μπορεί να ενταχθεί στην καθημερινότητα του σχολείου χωρίς να αποπροσανατολίσει την εκπαίδευση από τους στόχους της (Σκούρτου 2011, 28).

2.Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη

Πολλές φορές έχει διερευνηθεί κατά πόσο η διγλωσσία επηρεάζει τη σκέψη και αν τα δίγλωσσα άτομα έχουν χαρακτηριστικά ή δεξιότητες που τα διαφοροποιούν σε σχέση με τα μονόγλωσσα. Τα αποτελέσματα των ερευνών ποικίλλουν. Παλαιότερα διεξήχθησαν έρευνες με πολλές μεθοδολογικές αδυναμίες που υποστήριζαν ότι η διγλωσσία επιφέρει αρνητικές συνέπειες, όπως η διανοητική σύγχυση και η επιβράδυνση του ρυθμού ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας (Baker 2001, 200,205). Μάλιστα, εξαιτίας τέτοιων αποτελεσμάτων οι γονείς απέτρεπαν τα παιδιά τους από την εξάσκηση και των δύο γλωσσών (Grosjean 2010, 218-219). Ωστόσο, μέσα από σύγχρονες έρευνες φαίνεται ότι η διγλωσσία επηρεάζει με θετικό τρόπο τη νοητική και τη γλωσσική ανάπτυξη (Cummins 2005, 130). Σχετικά οφέλη επισημαίνονται στη συνέχεια.

Έχει καταδειχθεί ότι η διγλωσσία συνδέεται με αυξημένη μεταγλωσσική επίγνωση, η οποία σχετίζεται με όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και δομής. Οι δίγλωσσοι αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό την επεξεργασία της γλώσσας και τη λειτουργία της, με ποιον τρόπο δυο γλώσσες μοιάζουν ή σε ποια σημεία διαφέρουν. Βλέπουν με μεγαλύτερη ευκολία τη γλώσσα ως σύστημα, τη διακρίνουν από άλλα συστήματα και κατανοούν την αυθαίρετη σχέση μεταξύ μιας λέξης και τους νοήματός της (Bialystok 2001, 134• Liddicoat 2001• May, Hill & Tiakiwai 2004, 26-27).

Σύμφωνα με τους Swain & Lapkin (1991, στο Γρίβα & Στάμου 2018, 63), οι μαθητές που είναι αμφιδύναμα δίγλωσσοι είναι επαρκέστεροι από τους μονόγλωσσους σε δεξιότητες γραπτού λόγου, όπως η ορθογραφία ή η λεξιλογική και η γραμματική χρήση. Από τη μελέτη των Laurent και Martinot, η οποία εφαρμόστηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που δεν είχαν κατακτήσει ακόμη την ανάγνωση, προέκυψε ότι τα δίγλωσσα είχαν πιο ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση από τα μονόγλωσσα (Laurent και Martinot 2009, 449).

Όσα προαναφέρθηκαν καταδεικνύουν την αναλυτική σκέψη και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι δίγλωσσοι ομιλητές. Η Σκούρτου (1997, 57) αναφέρεται στα στοιχεία τα οποία βοηθούν τον δίγλωσσο ομιλητή να αναπτύξει μεταγλωσσική ενημερότητα, συγκεκριμένα στη διπλή ονομασία για κάθε πράγμα και τη μεταφορά γνώσης μεταξύ των δύο γλωσσών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας προστατεύουν τον εγκέφαλο από την φυσιολογική γνωστική αποδυνάμωση που υφίσταται σε μεγάλη ηλικία (Bialystok 2000 στο Γρίβα & Στάμου 2018, 62).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των δίγλωσσων ατόμων είναι η επικοινωνιακή ευαισθησία. Οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες τους τούς επιτρέπουν να αναγνωρίζουν ποιος γλωσσικός κώδικας είναι πιο κατάλληλος ανάλογα με τον συνομιλητή τους και την επικοινωνιακή κατάσταση. Διαθέτουν δηλαδή προσαρμοστικότητα και επικοινωνιακή ευελιξία (Baker 2010, 59• Köpcke 1996, 951). Ακόμα, είναι σε θέση να εξετάζουν κριτικά την ορθότητα και την αποδεκτότητα των μηνυμάτων τους. Η Τσοκαλίδου σχολιάζει πως οι γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι δίγλωσσοι ανάλογα με την κατάσταση της επικοινωνίας τους καθιστά ικανότερους να αντιλαμβάνονται την κοινωνική πλευρά της γλώσσας και να διαχειρίζονται ολόπλευρα τα ζητήματα της καθημερινής ζωής (Κοιλιάρη 2005• Τσοκαλίδου 2008 στο Γρίβα & Στάμου 2018, 65).

Επίσης, σύμφωνα με τον Baker (2001, 217-219• 2010, 59) τα δίγλωσσα άτομα έχουν πιο ανεπτυγμένη αποκλίνουσα σκέψη. Συλλογίζονται, δηλαδή, με τρόπο περισσότερο δημιουργικό και ελεύθερο. Για παράδειγμα, αυτό σημαίνει ότι εάν κατά τη διάρκεια ενός τεστ νοημοσύνης κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν τους περιορίζουν σε μια μόνο σωστή απάντηση, είναι πιθανότερο να δώσουν απαντήσεις πρωτότυπες και λιγότερο προφανείς από ό,τι τα μονόγλωσσα.

Ένα επιπρόσθετο πλεονέκτημα που διαθέτουν οι δίγλωσσοι ομιλητές λόγω της εξοικείωσης τους με παραπάνω από ένα γλωσσικό σύστημα, είναι η δυνατότητα ευκολότερης κατάκτησης ή εκμάθησης νέων γλωσσών (Baker 2010, 59).

Από τις έρευνες των Griva, Alevriadou, Geladari (2009, 63-64) και Griva, Chostelidou (2013, 8.) προκύπτει ότι τα δίγλωσσα παιδιά μεταφέρουν εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες από τη μια γλώσσα και τις αξιοποιούν στην άλλη. Επιπλέον, χρησιμοποιούν ποικιλία στρατηγικών που αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η Bialystok επισημαίνει ότι οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες ενεργοποιούν διεργασίες επιλεκτικής προσοχής. Οι διεργασίες αυτές τους επιτρέπουν να συλλέγουν και να επεξεργάζονται συγκεκριμένες πληροφορίες από ένα ευρύ σύνολο διαφορετικών δεδομένων. Είναι ευκολότερο για αυτούς να αγνοούν τις παρεμβολές του περιβάλλοντος και να εστιάζουν την προσοχή τους επιτυχώς σε δραστηριότητες (Bialystok 1992, 656, 659• Yang, Yang, Ceci & Wang 2005, 2403).

Μέσα από τη μελέτη των Cushen και Wiley (2011, 461) φάνηκε ότι οι δίγλωσσοι λειτούργησαν πιο αποτελεσματικά όταν κλήθηκαν να επιλύσουν προβλήματα που προϋπέθεταν ευελιξία και διορατικότητα.

Ωστόσο, τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας αφορούν συνήθως άτομα που συναντώνται σε περιβάλλοντα και καταστάσεις προσθετικής διγλωσσίας, όπου η δεύτερη γλώσσα καταλαμβάνει θέση στο γλωσσικό ρεπερτόριο του ομιλητή χωρίς να αποτελεί απειλή για την μητρική. Αποκτάται, έτσι, υψηλό επίπεδο στον προφορικό και γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες. Αντίθετα, η διγλωσσία λειτουργεί αφαιρετικά όταν η μια γλώσσα τείνει να αντικατασταθεί από την άλλη και πολλές φορές συνοδεύεται από απώλεια της πολιτιστικής ταυτότητας. Πρόκειται για φαινόμενο που συναντάται συχνά σε μειονοτικές ομάδες των οποίων η μητρική γλώσσα είναι χαμηλότερου κύρους στην χώρα υποδοχής (Baker 2001, 180• Cummins 2005, 131).

Τέλος, επισημαίνεται ότι τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας πέραν των γνωστικών και των επικοινωνιακών είναι ποικίλα, όπως πολιτισμικά, οικονομικά, επαγγελματικά κ.α. (Baker 2010, 57-61).

2.2 Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί και οργανώνει τις πληροφορίες ο εγκέφαλος ενός δίγλωσσου ατόμου έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές. Μία θεωρία με απήχηση στο παρελθόν ήταν αυτή της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας (Separate Underlying Proficiency). Πρόκειται για μια θεωρία στην οποία κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά λόγω του ότι φαινομενικά μοιάζει λογική, εξακολουθεί να υιοθετείται υποσυνείδητα από πολλούς, όπως εκπαιδευτικούς ή γονείς και συχνά διαμορφώνει μια μάλλον αρνητική άποψη για τη διγλωσσία. Σύμφωνα με αυτή, οι γλώσσες στον εγκέφαλο λειτουργούν ανεξάρτητα, δηλαδή η ανάπτυξη της ικανότητας στη Γ1 διαφοροποιείται από αυτή στη Γ2. Η μεταφορά στοιχείων, όπως έννοιες και δεξιότητες, μεταξύ των γλωσσών δεν είναι εφικτή, πράγμα που σημαίνει ότι όσα μαθαίνει κανείς μέσω μιας γλώσσας δεν επηρεάζουν με κανέναν τρόπο την άλλη. Ακόμα, υποστηρίζεται πως ο εγκέφαλος έχει περιορισμένο χώρο για την αποθήκευση γλωσσικών πληροφοριών. Έτσι, η μια γλώσσα αναπτύσσεται εις βάρος της άλλης και αποτελεί εμπόδιο. Ως απόρροια αυτής της θεωρίας, οι δίγλωσσοι υστερούν έναντι των μονόγλωσσων και για να αναπτυχθεί η γλωσσική ικανότητα σε μια γλώσσα θα πρέπει ο δίγλωσσος να εκτίθεται σε αυτή στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Baker 2001, 239· Cummins 2005, 135)

Η θεωρία έχει αποτυπωθεί σχηματικά ως εξής: Οι δυο γλώσσες λειτουργούν όπως μια ζυγαριά με δύο δίσκους εκ των οποίων ο ένας γέρνει σε βάρος του άλλου. Σε εναλλακτική αναπαράσταση, στον εγκέφαλο ενός δίγλωσσου ομιλητή υπάρχουν δυο μισογεμάτα γλωσσικά μπαλόνια, ενώ στον εγκέφαλο του μονόγλωσσου ένα καλά γεμάτο. Δεδομένου ότι στον εγκέφαλο ο χώρος είναι περιορισμένος, όταν αυξάνεται ο αέρας στο ένα μπαλόνι, το δεύτερο μπαλόνι συμπιέζεται και έτσι μειώνεται ο αέρας στο εσωτερικό του, περιορίζεται δηλαδή η ικανότητα στην άλλη γλώσσα. Οι νέες πληροφορίες και οι δεξιότητες που αποκτά κανείς μέσω μιας γλώσσας, ενισχύουν την ικανότητα αποκλειστικά στην ίδια. Γεμίζουν, δηλαδή, μόνο ένα μπαλόνι κάθε φορά (Baker 2001, 238-239· Σκούρτου 2011, 127).

Όσα προαναφέρθηκαν δεν επαληθεύονται από τα πιο σύγχρονα δεδομένα. Αντίθετα, μέσα από αυτά διαφαίνεται πως όταν η διγλωσσία αναπτύσσεται αμφιδύναμα συνεπάγεται πολλά γνωστικά και γλωσσικά οφέλη (Cummins 2005, 130). Εγκαταλείφθηκε η ιδέα κατά την οποία ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει περιορισμένο χώρο για τη γλώσσα και υποστηρίχθηκε ότι μπορεί κανείς να αποθηκεύει και να χειρίζεται με ευκολία δύο ή περισσότερες γλώσσες. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι γλώσσες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, καθώς μεταβιβάζονται δεξιότητες και εννοιολογική γνώση από τη μια στην άλλη. Με βάση τα παραπάνω, σήμερα επικρατεί στην ερευνητική κοινότητα η θεωρία της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Common Underlying Proficiency) του Cummins (2005, 136-137), η οποία αναπαρίσταται ως εξής: οι δύο γλώσσες παραλληλίζονται με δυο παγόβουνα τα οποία είναι διακριτά μεταξύ τους πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, αλλά κάτω από αυτήν φαίνεται ότι στην πραγματικότητα αποτελούν δύο μέρη του ίδιου παγόβουνου. Αυτό σημαίνει πως ενώ τα επιφανειακά γλωσσικά χαρακτηριστικά, διαφέρουν, οι βαθύτερες έννοιες και οι δεξιότητες που έχει αναπτύξει ένας δίγλωσσος λειτουργούν υπό ένα κοινό κεντρικό σύστημα επεξεργασίας (Baker 200, 240-241).

Οι γνωστικές δεξιότητές που αποκτώνται είτε μέσω της Γ1 είτε μέσω της Γ2 καταλήγουν σε έναν κοινό χώρο, μια «εννοιολογική δεξαμενή», όπως τον χαρακτηρίζει η Σκούρτου (2011, 130). Συνεπώς, πτυχές της μεταγνωστικής ικανότητας που έχει αναπτύξει ο δίγλωσσος μέσω της μιας γλώσσας δεν είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν εκ νέου και μέσω της άλλης. Αυτή η ακαδημαϊκή ικανότητα αξιοποιείται για την ενασχόληση με απαιτητικές σχολικές δραστηριότητες γραπτού λόγου.

Η ΚΥΓΙ συνδέεται με την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, σύμφωνα με την οποία υφίσταται η εν λόγω κοινή εννοιολογική βάση και νοείται ως ένα αναπτυσσόμενο πλέγμα γνωστικών διεργασιών. Αναφορικά με τις διαδικασίες γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης θεωρείται πως όταν ο δίγλωσσος μαθητής έχει ισχυρό κίνητρο και εκτίθεται στη Γ2 σε ικανοποιητικό βαθμό, θα πραγματοποιηθεί μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και ικανότητας από την Γ1 στη Γ2 και το αντίστροφο (Cummins 2005, 137• Γρίβα & Στάμου 2018, 54).

Επομένως, η επαφή με τη Γ1 και η διδασκαλία της σε συνδυασμό με τις παραπάνω προϋποθέσεις συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην κατάκτηση της Γ2. Στην ανάπτυξη των γλωσσών, λοιπόν, υπάρχει και θα πρέπει να εξακολουθεί να υπάρχει

μα συνέχεια. Σε περίπτωση που ο ομιλητής εστιάζει αποκλειστικά στη χρήση της Γ2 και διακόψει απότομα τη χρήση της Γ1, η συνέχεια διαταράσσεται και δημιουργούνται προβληματικά χάσματα (Hornberger 2009 στο Σκούρτου 2011, 133). Αντιθέτως, το εννοιολογικό υπόβαθρο και οι προηγούμενες εμπειρίες του μαθητή μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία μια βάσης με σκοπό την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι το επίπεδο του μαθητή στη Γ1 έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη της ικανότητας στη Γ2.

Συμπερασματικά, η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και η Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική πράξη. Η συνεχής ενίσχυση της Γ1 δεν θα πρέπει να αμελείται, καθώς συμβάλλει στην κατάκτηση της Γ2 και κατ' επέκταση οι μαθητές αναπτύσσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Cummins 2005, 149).

2.3 Η μητρική γλώσσα

Η πρώτη (first language) ή μητρική γλώσσα (mother tongue) έχει βαρύνουσα σημασία για τον δίγλωσσο μαθητή και δεν θα πρέπει να παραμερίζεται. Στόχος είναι να ενισχύεται και να συνεχίσει να χρησιμοποιείται παράλληλα με τη δεύτερη για τους λόγους που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Η μητρική γλώσσα αποτελεί μέρος της ταυτότητας του μαθητή και η αξιοποίησή της επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση του. Όταν αυτό δε συμβαίνει, συχνά ο μαθητής θεωρεί τη γλώσσα και την καταγωγή του ως εμπόδιο για την ένταξή του, βιώνει ένα αίσθημα κατωτερότητας και οδηγείται σε κρίση ταυτότητας (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου 2007, 31-36• Παπαδοπούλου 2009, 160). Πολλές φορές οι μαθητές αντιλαμβάνονται από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο ότι πρέπει να παραιτηθούν από τη μητρική γλώσσα και την κουλτούρα τους προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί. Όταν, λοιπόν, παρακινούνται να εγκαταλείψουν την γλώσσα τους, η προσωπική εννοιολογική τους βάση υποτιμάται. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταδίδουν μηνύματα για την χρησιμότητα της γνώσης γλωσσών και τη διγλωσσία ως γλωσσικό-γνωστικό πλεονέκτημα. Οι δίγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν πως οι γλώσσες τους δεν αποτελούν πρόβλημα και να επιβιώσουν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα, δηλαδή σε χώρους χρήσης όπως το σχολείο και οι κοινωνικές τους συναναστροφές (Σκούρτου 2011, 93-94).

Από την άλλη πλευρά, η ενίσχυση της μητρικής συμβάλλει στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και συνεπώς στη σχολική πρόοδο συνολικά, αφού η δεύτερη είναι το μέσο διδασκαλίας για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όπως προαναφέρθηκε, ο βαθμός στον οποίο έχει αναπτυχθεί η μητρική γλώσσα είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη της δεύτερης. Ο μαθητής επωφελείται από την προηγούμενη γνώση και τις δεξιότητες που κατέχει στη Γ1 χωρίς να διαταράσσεται το γλωσσικό του συνεχές (Hornberger 2009, 17• Σκούρτου 2011, 93-94). Ο Cummis (2001 στο Παπαδοπούλου 2009) προτείνει τη διδασκαλία της μητρικής των δίγλωσσων μαθητών, καθώς η διγλωσσία βελτιώνει τις σχολικές επιδόσεις, συνδέεται με την ευελιξία και τη δημιουργικότητα.

Τα οφέλη από τη διδασκαλία της μητρικής επιβεβαιώνονται από διάφορες έρευνες. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η δράση των Πρωτονοταρίου και Χαραβιτσίδα (2006, 24-33), η οποία δίνει ένα παράδειγμα από τα ελληνικά δεδομένα: μετά από τη διδασκαλία της μητρικής σε αλβανούς και άραβες μαθητές αλλά και διαπολιτισμικές δραστηριότητες στο 132^ο Δημοτικό Αθήνας, αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και βελτιώθηκαν οι επιδόσεις τους. Ακόμη, αναπτύχθηκαν σχέσεις σεβασμού και αλληλεγγύης.

Η έννοια της πρώτης ή μητρικής γλώσσας δεν προσδιορίζεται με ευκολία, καθώς διαφοροποιείται με βάση διάφορα κριτήρια, σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1981, 14-15):

- προέλευση/χρόνος κατάκτησης: είναι η γλώσσα που μαθαίνεται πρώτη, δηλαδή η οικογενειακή γλώσσα των που ομιλείται μέσα στο σπίτι σε αντιδιαστολή με τη γλώσσα που ομιλείται έξω από αυτό
- ικανότητα: είναι η γλώσσα την οποία ο ομιλητής γνωρίζει καλύτερα
- λειτουργία: είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο και συχνότερα
- στάσεις: είναι η γλώσσα με την οποία ο ομιλητής σκέφτεται, μετράει και αισθάνεται εσωτερική ταύτιση. Οι άλλοι είναι πιθανό να θεωρούν ότι το άτομο ταυτίζεται με μια διαφορετική γλώσσα από αυτή με την οποία ταυτίζεται στην πραγματικότητα.

Για να αντιληφθούμε, λοιπόν, ποια γλώσσα θεωρεί ο μαθητής ως μητρική του ώστε να φροντίσουμε να την ενισχύσουμε, θα πρέπει πρώτα να στοχαστούμε λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν, αλλά και να ζητήσουμε από τον ίδιο

τον μαθητή να εκφράσει τη θέση του (Σκούρτου 2011, 93). Ωστόσο, το ποια γλώσσα αποτελεί την μητρική είναι κάτι πιθανό να αλλάξει με το πέρασμα του χρόνου ανάλογα με τις συνθήκες και τα περιβάλλοντα χρήσης με διαδικασίες γλωσσικής μετατόπισης (Ferguson & Brice Health 1998). Είναι επίσης πιθανό, κατά την παιδική ηλικία να κατακτώνται ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες γλώσσες. Στην περίπτωση αυτή το άτομο δεν έχει μόνο μια μητρική γλώσσα, αλλά παραπάνω (Skutnabb-Kangas & McCarty 2008, 7).

Αυτό που συχνά συμβαίνει στο σχολείο είναι η προώθηση της γλωσσομάθειας μέσω της εκμάθησης ξένων γλωσσών και από την άλλη η υποτίμηση του γλωσσικού πλούτου που φέρνουν στην τάξη τα παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο (Cummins 1999 στο Νικολάου 2003,74). Για παράδειγμα στη Ελλάδα, τα αλβανικά και οι σλαβικές γλώσσες θεωρούνται γλώσσες μικρού κύρους και δεν λογίζονται ως επιπλέον εφόδιο (Νικολάου 2003,72).

2.4 Ταυτότητες

Η σχολική πρόοδος των μαθητών δεν αποτελεί μια απλή υπόθεση, καθώς εξαρτάται από συνδυασμό παραγόντων. Κατά τον Cummins (2005: 47-49) ύψιστης σημασίας είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που εξελίσσονται ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο. Και αυτό επειδή όταν οι μαθητές έχουν έναν δάσκαλο που αναγνωρίζει την αξία τους και ενισχύει συνεχώς την αυτεπίγνωσή τους, τείνουν να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και να επιδεικνύουν περισσότερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται θα πρέπει να συνυπολογίζονται και να αξιοποιούνται το γλωσσικό-πολιτισμικό κεφάλαιο και οι εμπειρίες των μαθητών. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν το σχολείο απορρίπτει τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, αντανακλώντας πολλές φορές την εικόνα της κοινωνίας, οι μαθητές αυτοί ξεκινούν την πορεία τους από μια λιγότερο ευνοϊκή αφετηρία. Αυτό συμβαίνει επειδή τίποτα από όσα ήδη γνωρίζουν δεν συνδέεται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και αισθάνονται πως η ταυτότητά (identity) τους υποβαθμίζεται. Συνεπώς, μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους και κατ' επέκταση το ενδιαφέρον τους για το σχολείο.

Η αλλαγή αυτής της κατάστασης θα επέλθει όταν οι εκπαιδευτικοί, μέσω της διδασκαλίας, θα ενθαρρύνουν τους δίγλωσσους μαθητές να αναδείξουν πτυχές της ταυτότητας τους, αποδίδοντας τους αξία. Με αυτό τον τρόπο και μέσα από σχέσεις συνεργασίας, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα αμφισβητήσουν από κοινού πεποιθήσεις της κοινωνίας σύμφωνα με τις οποίες τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι κατώτερα ή ασήμαντα. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες συνεχούς κριτικής θεώρησης κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν τη ζωή τους και συχνά την επηρεάζουν. Έτσι, θα δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να κατανοήσουν σε βάθος τον πολιτισμό τους μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να εξετάσουν κριτικά αυτόν, αλλά και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ο μαθητής που δεν είναι φυσικός ομιλητής της κυρίαρχης γλώσσας έχει το προτέρημα να εξετάζει μια κουλτούρα από απόσταση και να μετακινείται από την οπτική μιας κουλτούρας σε μια διαφορετική. Αξιόλογο ρόλο και σε αυτές τις διαδικασίες ενδυνάμωσης μπορούν να έχουν και οι γονείς των μαθητών. Αν η εκπαίδευση οικοδομήσει ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και προωθήσει το σεβασμό των διαφορετικών ταυτοτήτων, μακροπρόθεσμα θα μπορεί να επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις εξουσίας της ευρύτερης κοινωνίας (Cummins 2005, 50• Μάγος και Σιμόπουλος 2019, 104).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία της τάξης. Σημαίνουν την εγκατάλειψη του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού και την αλλαγή στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες του. Οι σχέσεις οφείλουν να μετατραπούν από εξουσιαστικές σε συνεργατικές, ώστε να λειτουργήσουν προσθετικά για κάθε μαθητή. Όπως τονίζει ο Cummins (2005, 62), στις συνεργατικές σχέσεις *«η δύναμη δημιουργείται μαζί με τους άλλους, αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους»*. Οι μαθητές που θα συμμετέχουν στις εμπειρίες και τις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη, θα βιώνουν μια διαδικασία αναθεώρησης και μετασχηματισμού της ταυτότητάς τους με τελικό σκοπό την ενδυνάμωση της. Οι αλλαγές μπορεί να αφορούν διάφορους τομείς, όπως τις ηθικές τους αξίες ή την αυτοεκτίμησή τους. Ως συνέπεια τους, ενισχύονται τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών και αυτοί αποκτούν μια πιο ισχυρή θέση στη μαθητική τους κοινότητα (Cummins, 2005: 62-63).

2.5. Η εκπαιδευτική διαχείριση της διγλωσσίας

Για την αποτελεσματική διαχείριση των μικτών τάξεων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη, διότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μαθητές με διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα αλλά και διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται το διδακτικό περιεχόμενο εξαρτάται από το γνωστικό του κεφάλαιο, το οποίο έχει διαμορφωθεί από τα προσωπικά βιώματα και την κουλτούρα του (Γρίβα & Στάμου 2018, 91• Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007, 25). Απαραίτητο βήμα για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι να εντοπιστούν προσεκτικά οι ανάγκες του κάθε μαθητή και να τεθούν οι κατάλληλοι στόχοι ώστε να εξυπηρετηθούν. Με βάση αυτά τα δεδομένα τροποποιούνται το περιεχόμενο, η διαδικασία και τα μέσα της διδασκαλίας (Tomlinson 2010, 9-10,22)

Οι δίγλωσσοι μαθητές, παρόλο που συχνά παρουσιάζουν ακαδημαϊκή ανεπάρκεια και χαμηλή σχολική επίδοση, διαθέτουν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και συνομιλιακή ευχέρεια την οποία αναπτύσσουν σε διάστημα ενός ή δύο χρόνων. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν σε οικείες περιστάσεις της καθημερινής επικοινωνίας συνοδεύεται από επιτονισμό, εκφράσεις, χειρονομίες και περιλαμβάνει λέξεις υψηλής συχνότητας. Όλα αυτά τα στοιχεία λειτουργούν ως ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και συμβάλλουν στην κατανόηση του νοήματος. Αντίθετα, στο πλαίσιο του σχολείου οι μαθητές συναντούν κείμενα με σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες έννοιες από τα οποία απουσιάζουν οι διαπροσωπικές ενδείξεις (Cummins 2005, 103-105). Βιώνουν, τότε, μια σύγκρουση ανάμεσα στη «γλώσσα του διαλείμματος» και τη «γλώσσα της τάξης» (Σκούρτου 1997). Ακόμα, καλούνται να εμπλακούν σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες όπως η αξιολόγηση, η κατηγοριοποίηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Για να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις διαδικασίες θα πρέπει να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή τους ικανότητα (academic language proficiency) ώστε να εκφράζουν επιτυχώς σύνθετα γραπτά ή προφορικά μηνύματα μέσω της ίδιας της γλώσσας. Προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας, οι δίγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες με νοητική πρόκληση, για τις οποίες όμως θα τους παρέχεται και η κατάλληλη πλαισιακή στήριξη. Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) ενδείκνυται για αυτό το σκοπό διότι παρέχει την επιθυμητή πλαισιακή στήριξη (Cummins 2005, 108-109). Ανάμεσα στα οφέλη της συγκαταλέγονται η παραγωγή

μεγαλύτερης ακαδημαϊκής μάθησης, η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας πολιτισμικά μικτής τάξης και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Παράλληλα, ενισχύεται το αμοιβαίο ενδιαφέρον και η εμπιστοσύνη των μαθητών, ενώ περιορίζεται η «κοινωνική προτίμηση» ανάμεσά τους (Slavin 1983 στο Νικολάου 2000, 218). Σύμφωνα με τον Betelaan (1998, στο Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003, 90), για να είναι αποτελεσματική η διαχείριση της ετερότητας θα πρέπει να είναι συνεργατική και βιωματική. Η εργασία σε ομάδες προτείνεται για μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα λόγω του ότι συμβάλλει στη βασική ανάγκη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δηλαδή την σχολική και κοινωνική ένταξή τους μέσω της αλληλεπίδρασης. Όταν, λοιπόν, οι μαθητές παύουν να εργάζονται ατομικά και ανταγωνιστικά, συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης και έχουν κοινό στόχο, επωφελούνται ως εξής: αποκτούν πιο ισχυρά μαθησιακά κίνητρα, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η συναισθηματική τους ασφάλεια, αναπτύσσονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες και η κριτική τους ικανότητα (Νικολάου 2000, 217-218).

Η πλαισιακή στήριξη ωστόσο μπορεί να είναι και διαφορετική, δηλαδή να σχετίζεται με παράγοντες που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ή τα ενδιαφέροντά του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα λαμβάνει υπόψη του και να ενεργοποιεί την προγενέστερη γνώση των μαθητών, η οποία μειώνει το γνωστικό φορτίο και βοηθάει ώστε να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία. Για παράδειγμα, πριν την εισαγωγή στη νέα γνώση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί οπτικό υλικό και να ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν σκέψεις και εμπειρίες τους που είναι σχετικές με το θέμα. Έτσι, αφενός οι μαθητές θα εξοικειωθούν ευκολότερα με περιεχόμενο του μαθήματος και αφετέρου ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να εντοπίσει ελλείψεις και να παρέχει ανατροφοδότηση αποσαφηνίζοντας διάφορες έννοιες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του ως άτομα αλλά και μεταδίδει στην τάξη το μήνυμα ότι η πολιτισμική γνώση των δίγλωσσων μαθητών έχει αξία και είναι αποδεκτή (Cummins 2005, 109,166).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει να ενεργοποιεί και τις γνώσεις που διαθέτουν οι μαθητές για την ίδια τη γλώσσα ως σύστημα, δηλαδή την μεταγλωσσική επίγνωση για την πρώτη τους γλώσσα, ώστε να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις με τη δεύτερη (Jessner 1999, 206). Επιπλέον, θα πρέπει να προωθείται η ανάπτυξη του γραπτού λόγου στη Γ1 ώστε να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στη Γ2, καθώς, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο σημείο, μεταξύ των δύο

γλωσσών υπάρχει μεταφορά εννοιών και δεξιοτήτων (Cummins 2005, 150). Επομένως, οι μαθητές να πρέπει να παροτρύνονται να διαβάζουν βιβλία και στις δύο γλώσσες, να δημιουργούν δικά τους δίγλωσσα βιβλία ή λεξικά, να γράφουν μια εργασία στη Γ1 και την μεταφράζουν στη Γ2 και να χρησιμοποιούν πρακτικές που προωθούν τη διαγλωσσικότητα.

Ο όρος διαγλωσσικότητα (translanguaging) αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι ομιλητές χρησιμοποιούν ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο μέσω ποικίλων στρατηγικών ώστε να πετύχουν την κατασκευή νοήματος και την επικοινωνία σε δίγλωσσα και πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα διαθέτουν έναν ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο που διαμορφώνεται από ένα πλέγμα από γλωσσικά συστήματα, κουλτούρες και οπτικές γωνίες (Brutt-Griffler & Varghese 2004, Garcia 2011). Η διαγλωσσικότητα υπερβαίνει τα όρια των ονοματισμένων γλωσσών και συνδέεται με την μεταδομιστική ιδεολογία κατά την οποία η γλώσσα δεν αποτελεί μια σαφώς οριοθετημένη περιοχή, αλλά μια ρευστή οντότητα (Garcia 2009). Έχει κοινωνικές προεκτάσεις, καθώς αμφισβητεί την εξουσία των κυρίαρχων γλωσσών πάνω στις μειονοτικές γλωσσικές κοινότητες, τις οποίες ενδυναμώνει. Δίνει την ευκαιρία στους ομιλητές με διαφορετικό υπόβαθρο να τονίσουν την σπουδαιότητα των γλωσσών τους (Tsokalidou 2016). Στην εκπαιδευτική πράξη εφαρμόζεται σε τάξεις με γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία και σημαίνει την ελεύθερη επιλογή εναλλαγής γλωσσών και μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από τους μαθητές στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Από τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών προκύπτουν σημαντικά οφέλη. Οι μαθητές αναπτύσσουν όλο το γλωσσικό δυναμικό τους και προάγεται η γλωσσική δημιουργικότητα, καθώς μέσα από αυτές τις πρακτικές αναμειγνύονται γλωσσικά και πολιτισμικά πολυτροπικά στοιχεία. Ακόμα, ενισχύεται η μεταγνωστική ικανότητα και η κριτική σκέψη (Garcia 2011, Velasco & Garcia 2014).

Το σπουδαιότερο στοιχείο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών είναι η αναγνώριση και η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους (Σκούρτου 2011, 160). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει έμφαση στην αποδοχή και την ατομικότητα (Καζούλλη 2005, 43). Προκειμένου οι μαθητές να διαπραγματεύονται την ταυτότητα τους θα πρέπει να τους προσφέρονται συνεχώς ευκαιρίες για να την εκφράζουν μέσα από ποικίλες μορφές δημιουργικής χρήσης της γλώσσας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συγγραφή κειμένων ταυτότητας (identity texts), μέσα από τα οποία μπορεί να εκφραστεί το σύνολο των μαθητών στην σημερινή εκπαιδευτική

πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια. Τα κείμενα αυτά έχουν βιογραφικό χαρακτήρα, λειτουργούν ως καθρέφτες για τις ταυτότητες των παιδιών και είναι συγκινησιακά φορτισμένα. Μαρτυρούν προσωπικά βιώματα, συναισθήματα, σκέψεις και ιδέες. Ενισχύουν την αυτοεικόνα των μαθητών, καθώς μέσα από αυτά προβάλλουν τις γλώσσες, τις κουλτούρες και τις εμπειρίες τους. Τα κείμενα που δημιουργούν οι μαθητές μπορεί να είναι γραπτά, προφορικά, οπτικά, μουσικά ή πολυτροπικά. Έχουν στόχο να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά το γλωσσικό και βιοματικών κεφάλαιο των μαθητών και να αναδείξουν την διαφορετικότητα. Η εμβάθυνση σε θέματα ταυτότητας με ποικίλες κοινωνικές διαστάσεις λειτουργεί ενδυναμωτικά για τους μαθητές, διαμορφώνει την δική τους πραγματικότητα και γεφυρώνει πολιτισμικά χάσματα. Επιπλέον, τα κείμενα αυτά παρέχουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των μαθητών του, τον βοηθούν να συνειδητοποιήσει τις ιδιαιτερότητές τους, τις ανάγκες τους και να προσαρμόσει σε αυτές τη διδασκαλία του. Στις περιπτώσεις όπου τα κείμενα ταυτότητας εκφράζουν αναγνώστη διαφορετικό από τον δημιουργό του, λειτουργούν ως ισχυρά κείμενα ταύτισης (Cummins & Early 2011, Κομπιάδου & Τσοκαλίδου 2014, Κομπιάδου 2019, 403,406).

Ιδιαίτερη η σημασία για την παιδαγωγική λειτουργία έχει και η διαμόρφωση του σχολικού χώρου. Θα πρέπει να ανανεώνεται συχνά, να συνδέεται με το περιεχόμενο των μαθημάτων και σίγουρα να περιλαμβάνει στοιχεία από την προσωπική δουλειά των μαθητών (Νικολάου 2011, 259,261). Μέσα από τον χώρο μεταδίδονται μηνύματα και πρέπει να αντανακλάται η παρουσία όλων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναβαθμίζονται στα μάτια των γηγενών, καθώς το παράδειγμά τους είναι αποδεκτό και αξίζει να καταλάβει χώρο στην τάξη (Νικολάου 2000, 216). Τα στοιχεία αυτά δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο στις αίθουσες διδασκαλίας αλλά να βρίσκονται και στους διαδρόμους του σχολείου, για παράδειγμα με τη μορφή πολύγλωσσων πινακίδων (Coelho 2007, 259-260).

Η εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά και στο νηπιαγωγείο, μπορεί να προσεγγιστεί μέσω της LAP (Linguistically Appropriate Practice), η οποία αποτελεί εκπαιδευτική πρόταση της Chumak-Horbatsch (2018). Οι μονόγλωσσες πρακτικές που εστιάζονται αποκλειστικά στην εκμάθηση της γλώσσας της τάξης έχουν αποδειχθεί ανεπαρκείς για τις διπλές γλωσσικές πραγματικότητες και τις διπλές ανάγκες των δίγλωσσων και εν δυνάμει δίγλωσσων παιδιών. Η LAP προσεγγίζει τους μαθητές ενταξιακά και τους

βοηθάει να εξελιχθούν ως δίγλωσσα άτομα, τα οποία είναι περήφανα για την καταγωγή τους και αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Ανάμεσα στους κύριους στόχους της είναι η διατήρηση και ενίσχυση των οικογενειακών γλωσσών, η οποία έχει συναισθηματικά αλλά και ακαδημαϊκά οφέλη, διότι η ανάπτυξη του γραμματισμού στην οικογενειακή γλώσσα βελτιώνει τις επιδόσεις στην γλώσσα της πλειονότητας (August & Shanahan 2006). Επιδιώκεται η δημιουργία ενός ενταξιακού μαθησιακού περιβάλλοντος που αναδεικνύει τον γλωσσικό, πολιτισμικό και διανοητικό πλούτο των παιδιών μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως άτομα που θα γίνουν δίγλωσσα (Chumak-Horbatsch 2018).

Η LAP στηρίζεται σε ορισμένες θεωρητικές αρχές. Απέχει πολύ από προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα στατικά και γραμμικά, σύμφωνα με τις οποίες οι γλώσσες ενός δίγλωσσου ομιλητή νοούνται ως οντότητες ξεχωριστές και ασύνδετες μεταξύ τους. Αντίθετα, βασίζεται στην δυναμική διγλωσσία (dynamic bilingualism), την οποία η Garcia (2009, 144) ορίζει ως «τις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές που προσαρμόζονται διαρκώς στο πολύγλωσσο, πολυτροπικό πεδίο της επικοινωνιακής πράξης». Στη σύγχρονη εποχή, η χρήση των γλωσσών και οι επικοινωνιακές απαιτήσεις έχουν αλλάξει λόγω των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) και της παγκοσμιοποίησης. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ταυτόχρονα και συλλογικά πολλές διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές, καθιστώντας την επικοινωνία πολύγλωσση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν τη γλωσσική οικολογία, η οποία λαμβάνει υπόψη το σύνολο των ομιλητών, όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα και περιστάσεις και μελετά τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Ενθαρρύνει τη δημιουργία πολύγλωσσων περιβαλλόντων και υπερασπίζεται τις περιθωριοποιημένες γλώσσες των μειονοτήτων (Kramsch & Steffensen 2008, 20). Οι τάξεις, λοιπόν, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως γλωσσικά περίπλοκα οικοσυστήματα στα οποία η κάθε μορφής αλλαγή που συμβαίνει επηρεάζει τα συνεχώς μεταβαλλόμενα γλωσσικά βιώματα των μαθητών. Στο πλαίσιο της τάξης, προτείνεται να εφαρμόζονται πρακτικές που προωθούν τη διαγλωσσικότητα, αξιοποιούν και καλλιεργούν όλο το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών, βοηθώντας τους να οικοδομήσουν τις δικές τους υβριδικές γλωσσικές και πολιτισμικές τους ταυτότητες (Chumak-Horbatsch 2018, 62-65).

Η LAP σέβεται και συνδέει τη μητρική γλώσσα και λογοτεχνία των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο με το σύνολο των εμπειριών της τάξης. Ενισχύει την

ισότητα ευκαιριών. Βοηθάει όλα τα παιδιά να κατανοήσουν τη γλωσσική ποικιλία, να την αποδεχθούν και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για άλλες γλώσσες και κουλτούρες. Το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής αυτής προσέγγισης είναι η εξέταση του υποβάθρου των παιδιών. Η λεπτομερής σκιαγράφηση του γλωσσικού πορτρέτου τους, βοηθά τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει σε βάθος τους μαθητές του και δίνει χρήσιμες πληροφορίες για τα γλωσσικά τους βιώματα. Όταν ολοκληρωθεί η διερεύνηση και η καταγραφή του συνόλου των γλωσσικών συμπεριφορών των μαθητών, ακολουθεί η προετοιμασία της τάξης. Δημιουργείται σε αυτήν ένας ειδικός φιλόξενος χώρος, ένα κέντρο γλωσσών που καλλιεργεί τον γραμματισμό σε πολλές γλώσσες και περιλαμβάνει πολύγλωσσα βιβλία, απεικονίσεις, επιγραφές και ακουστικό υλικό. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποφασίζουν συνεργατικά για την γλωσσική πολιτική της τάξης, μέσω της οποίας ορίζονται κανόνες και προσδοκίες σχετικά με τη τις γλωσσική χρήση. Έτσι, οι οικογενειακές γλώσσες εισάγονται άμεσα και σε καθημερινή βάση στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός οργανώνει ελκυστικές δραστηριότητες κατάλληλα προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών και τις θέτει σε εφαρμογή. Οι μαθητές χρησιμοποιούν υλικά για την γραφή και την ανάγνωση σε άλλες γλώσσες, διαβάζουν και ανταλλάσσουν παραμύθια, δημιουργούν πολύγλωσσα βιβλία και μουσικές βιβλιοθήκες. Στην υλοποίηση αυτής της προσέγγισης σημαντική θέση διακατέχει ο ρόλος των γονέων. Οι γονείς παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, αποκτούν ισχυρές σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και ενίοτε συμβάλλουν στην εφαρμογή της προσέγγισης μέσω της προσωπικής τους συμμετοχής σε πολύγλωσσες δραστηριότητες της τάξης (Chumak-Horbatsch 2018).

3. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και την εκπαιδευτική της διαχείριση: Ανασκόπηση ερευνών

Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου αλλά και με τη διδασκαλία στο σύνολό της (Song 2006). Καθορίζουν τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την επιλογή των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν (Stuart & Thurlow 2000). Για αυτούς τους λόγους, έχει διεξαχθεί μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Οι «απόψεις» συνδέονται με ένα σύνολο εννοιολογικών

αναπαραστάσεων το οποίο αντικατοπτρίζει τις γενικές γνώσεις των ατόμων, των αντικειμένων, των γεγονότων και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσά τους (Clark & Peterson 1986). Μεταξύ των στοιχείων που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται τα βιώματά τους, η διδακτική τους εμπειρία, η προσωπικότητά τους, οι επικρατούσες αντιλήψεις στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, αλλά η συναναστροφή τους με άλλους εκπαιδευτικούς (Cutri & Ferrin 1998, Richards et al 2001). Οι απόψεις είναι ασυνείδητες και είναι δύσκολο να αλλάξουν (Golombek 1998). Η συνοπτική ανασκόπηση που ακολουθεί αφορά, πέραν των απόψεων, και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ζητήματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση. «Στάση» θεωρείται η προδιάθεση του ατόμου να ανταποκρίνεται θετικά ή αρνητικά ως προς οποιοδήποτε πρόσωπο, αντικείμενο ή γεγονός κατόπιν κριτικής θεώρησης (Bohner & Dickel 2011). Οι έρευνες που αναφέρονται στη συνέχεια εστιάζονται κυρίως στα ελληνικά δεδομένα, με τα οποία συνδέεται ο σκοπός της παρούσας εργασίας.

Κατά την υλοποίηση προγράμματος σχετικού με τη διγλωσσία, ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν κάποια σχετική επιμόρφωση, να περιγράψουν και να σχολιάσουν περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών τους. Από τα λεγόμενά τους φαίνεται πως η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρό τους δεν συνυπολογίζονται στο πλαίσιο των μαθημάτων. Η διγλωσσία νοείται ως δικαίωμα του ατόμου αλλά αφορά την οικογένεια ή την κοινότητά του και δεν σχετίζεται με το σχολείο. Λαμβάνεται υπόψη μόνο όταν υπάρχουν γλωσσικά προβλήματα και απαιτείται σχετική παρέμβαση για την καλύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Ως πλεονέκτημα και πηγή εμπλουτισμού θεωρήθηκαν κυρίως οι γλώσσες που έχουν κοινωνικό κύρος (Σκούρτου 2005, 6).

Από έρευνα της Τσοκαλίδου (2008, 409-410) η οποία αφορούσε τις θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα διγλωσσίας, γλωσσικής χρήσης και διαχείριση της ετερογένειας των τάξεων φάνηκε πως αυτοί διακατέχονται από θετική στάση απέναντι στη συνύπαρξη μαθητών από αλλά πολιτισμικά περιβάλλοντα, υποστηρίζοντας πως το σύνολο της τάξης επωφελείται από αυτή γιατί διευρύνονται οι ορίζοντές και αίρονται οι προκαταλήψεις. Ωστόσο, ανέφεραν ότι συχνά ζητούν από τους γονείς να χρησιμοποιούν και στο σπίτι την ελληνική γλώσσα.. Δεν ήταν εξοικειωμένοι με ζητήματα διαχείρισης της διγλωσσίας, η οποία συνεπώς μένει αφανής στο σχολικό χώρο. Η κατάσταση της αφανούς διγλωσσίας επιβεβαιώνεται και

σε άλλη έρευνα της ίδιας (Τσοκαλίδου 2005). Όταν, στο πλαίσió της, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν τα προβλήματα των μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής, αναφέρθηκαν συχνότερα στη δυσκολία κατανόησης εννοιών. Ως αιτία ερμηνεύθηκε η απουσία σύνδεσης των εννοιών μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας των μαθητών και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την υπόθεση της ΚΥΓΙ (Cummins 2005).

Στην έρευνα των Αβραμίδου, Τσικαλά, Καρυπίδου και Λουλά (2012, 222-225) οι εκπαιδευτικοί, ενώ σχολίασαν ότι η διγλωσσία αποτελεί πλεονέκτημα, διχάστηκαν ως προς το αν έχει θετική η αρνητική επίδραση στη μάθηση. Ανέφεραν πως οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση και την επικοινωνία που θεωρούν ότι συνδέονται με τη διγλωσσία.. Η πλειοψηφία των δασκάλων που δίνουν συμβουλές στους γονείς για τη γλωσσική χρήση, υποστηρίζει πως στο σπίτι θα πρέπει να ομιλούνται και η μητρική και η ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για μια πιο θετική στάση ως προς τη χρήση της μητρικής, οι οποία απουσίαζε από παλαιότερες έρευνες. Ακόμα, ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων υπολογίζει την ετερογένεια στην τάξη, είτε χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους στη διδασκαλία είτε εντάσσοντας σε αυτήν στοιχεία άλλων γλωσσών και πολιτισμών. Ωστόσο, το 80% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται καταρτισμένοι πάνω σε θέματα διγλωσσίας.

Η μη κατάρτιση και η έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν κατάλληλα την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την πολυγλωσσία και την πολιτισμική ετερότητα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Αυγητίδου 2016, 133• Karabenick & Clemens Noda 2004, 73 • Κλεάνθους 2009, 71).

Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Michail και Stamou (2009, 10-11) αποκαλύπτονται εθνοκεντρικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η εγκατάλειψη της Γ1 προκειμένου να αντικατασταθεί πλήρως από τη Γ2 νοείται ως μια διαδικασία φυσική και αναμενόμενη. Το ίδιο ισχύει και για την πολιτισμική αφομοίωση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η οποία νομιμοποιείται και θεωρείται απαραίτητο βήμα για την κοινωνική ενσωμάτωση.

Αρκετή ερευνητική δραστηριότητα έδειξε μια μάλλον αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση και το ρόλο της μητρικής γλώσσας. Οι περισσότεροι δήλωσαν πως είναι αναγκαία η γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής ώστε

να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη στην εκπαίδευση ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο δεν θα ήταν ωφέλιμη. Υποστήριξαν, αντίθετα, πως κάτι τέτοιο θα αποτελούσε εμπόδιο για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Φαίνεται, δηλαδή πως θεωρούν αποτελεσματική τη μέγιστη έκθεση στη γλώσσα-στόχο. Μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι και η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι έχει αρνητική επίδραση στην κατάκτηση της δεύτερης, με αποτέλεσμα να συμβουλεύουν τους γονείς των μαθητών να μην τη χρησιμοποιούν (Αθανασίου και Γκότοβος 2002, 25• Αυγητίδου 2016, 130• Karabenick & Clemens Noda 2004, 62• Κλεάνθους 2009, 74• Μαντζανίδου 2009, 199 •Stamou & Dinas 2009, 10• Sutton 2006, 104).

Ως προς τη σχέση διγλωσσίας και επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν τη διγλωσσία ανασταλτικό παράγοντα. Πιστεύουν πως η κύρια αιτία για τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών είναι το ότι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Ένας ακόμη παράγοντας στον οποίο συχνά αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών είναι το οικογενειακό περιβάλλον των δίγλωσσων μαθητών, για το οποίο σχολιάζουν ότι έχει χαμηλό μορφωτικό, οικονομικό, και κοινωνικό υπόβαθρο (Γρίβα & Στάμου 2018, 119• Κλεάνθους 2009, 73• Λυκίδη 2012, 123).

Σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται στην εκπαιδευτική πράξη τη διγλωσσία, απάντησαν πως απλοποιούν το μάθημα και ώστε να ταιριάζει στο επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών (Κλεάνθους 2009, 73). Αυτή η πρακτική κατεβάζει το επίπεδο της διδασκαλίας και συνδέεται με χαμηλές προσδοκίες από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της Μαντζανίδου (2009, 199) απάντησαν ότι τους αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζουν τους γηγενείς, χρησιμοποιώντας τις ίδιες πρακτικές χωρίς να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Το ίδιο συνέβη και στην έρευνα της Sutton (2006, 123). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ούτε αντιμετωπίζουν κάποιο προβληματικό ζήτημα, ούτε και τους είχε απασχολήσει να διαχειριστούν την διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Συνεπώς, η γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση θεωρείται φυσική διαδικασία από μέρους τους.

Μια διαφορετική περίπτωση αποτελεί η έρευνα της Karathanos (2005, 111-112), στο πλαίσιο της οποίας οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική στάση ως προς την ενσωμάτωση

της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία. Επισημάναν ότι χρησιμοποιούν ποικιλία πρακτικών όπως η μετάφραση, η χρήση υλικού στη μητρική γλώσσα και η εργασία σε ομάδες στις οποίες πολλές φορές οι μαθητές με κοινή μητρική γλώσσα λειτουργούν αλληλοϋποστηρικτικά. Ακόμα, ανέφεραν ότι οργανώνουν μαθησιακές δραστηριότητες που προωθούν τη χρήση της μητρικής γλώσσας αλλά και δραστηριότητες που αποδίδουν αξία σε αυτή.

Στην έρευνα της Αυγητίδου (2016, 130,134), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν φέρουν καμία ευθύνη για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ακόμα, δεν θεωρούν ότι η ενδυνάμωση των δίγλωσσων παιδιών εξαρτάται αποκλειστικά από αυτούς. Εκφράζουν τη βούλησή τους για αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική. Τονίζουν πως απαιτείται η στήριξη της πολιτείας, η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και συνεργασίες στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δείχνουν απροθυμία να συνεργαστούν με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών για να πετύχουν από κοινού εκπαιδευτικούς στόχους. Συνηθίζουν να είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί για τους παρακάτω λόγους (Crozier 1999, Μπόνια, Μπρούζος και Κοσσυβάκη 2008, Portes & Rumbaut 2006, Συμεού 2008 στο Γρίβα & Στάμου 2018, 126-127):

- δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τεχνικές που ενισχύουν τη συμμετοχή των γονέων
- θεωρούν τη συνεργασία με τους γονείς πολύπλοκη και μη αποδοτική διαδικασία
- θεωρούν το εκπαιδευτικό έργο αποκλειστικά δική τους αρμοδιότητα
- υποστηρίζουν πως πολλοί γονείς έχουν μια αδιάφορη στάση για την πρόοδο των παιδιών τους
- πιστεύουν πως οι γονείς με διαφορετική κουλτούρα ή συντηρητικές απόψεις είναι πιθανό να παρεμποδίσουν καινοτόμες πρακτικές ή να προκαλέσουν προβλήματα
- αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των γονέων ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος και επιθυμούν να προστατεύσουν τη θέση τους

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως διαμορφώνουν μια αρνητική στάση ως προς τη συνεργασία με τους γονείς, παρόλο που αυτή αποτελεί παράγοντα που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διγλωσσία και τη διαχείρισή της, καθώς πρόκειται για στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική πράξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών ή προγραμμάτων.

Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών χρήζουν συνεχούς διερεύνησης διότι συνδέονται άμεσα με τον διδακτικό τους προγραμματισμό και την επιλογή των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν (Zheng 2009 στο Γρίβα & Στάμου 2018, 112). Ακόμα, η χάραξη και η εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής και καινοτομιών εξαρτάται από αυτές σε μεγάλο βαθμό. Επίσης, μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών διαφαίνονται προκαταλήψεις και στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας. Μιλώντας πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές που εφαρμόζονται επηρεάζουν τη σχολική πορεία των δίγλωσσων μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, επειδή είναι στοιχεία τα οποία καθορίζουν το αν θα παρέχονται στους μαθητές αυτούς οι κατάλληλες ευκαιρίες για να πετύχουν. Σε περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός θεωρεί τη διγλωσσία ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση, σχηματίζει χαμηλές προσδοκίες για τους δίγλωσσους μαθητές. Αντίθετα, μια θετική και ενθαρρυντική στάση λειτουργεί ενδυναμωτικά για την ταυτότητα του μαθητή και ενισχύει την προσπάθειά του, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην δημιουργία ενός κλίματος που σέβεται την διαφορετικότητα (Banks et al 2005 στο Γρίβα & Στάμου 2018, 113).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου;

- Ποια είναι η στάση τους ως προς τη χρήση και την ενίσχυση των μητρικών γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο;
- Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη;

Το πρώτο ερώτημα εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διγλωσσία επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Στην περίπτωση που θεωρούν ότι πράγματι την επηρεάζει, καλούνται να περιγράψουν πώς αυτό συμβαίνει με τρόπο θετικό ή αρνητικό. Το δεύτερο, αφορά τις στάσεις τους ως προς τις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Εκφράζουν τις απόψεις τους ως προς το αν οι γλώσσες αυτές πρέπει να έχουν θέση στο σχολείο. Δηλαδή, εάν θεωρούν ωφέλιμη είτε την διδασκαλία τους, είτε την αξιοποίηση και ενίσχυσή τους στο πλαίσιο παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Μέσα από το τρίτο ερώτημα διερευνάται πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται από παιδαγωγική και διδακτική άποψη θέματα σχετικά με τη διγλωσσία και την ετερότητα στην τάξη. Εξετάζεται κατά πόσο διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και παρέχουν στους μαθητές υποστήριξη, καθώς και αν αξιοποιούν το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών μέσα από πρακτικές.

4.2 Η ποιοτική έρευνα

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε μια ποιοτική προσέγγιση, διότι κρίθηκε πως είναι το μέσο που θα εξυπηρετήσει καλύτερα τον σκοπό της. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις και τις στάσεις τους λεπτομερώς, με αμεσότητα και σαφήνεια, μέσα από τον προφορικό λόγο, έχοντας τη δυνατότητα να εμβαθύνουν, να ζητούν ή να παρέχουν διευκρινίσεις όπου αυτό ήταν αναγκαίο. Ακόμα, μπορούσαν ελεύθερα να περιγράψουν καταστάσεις ή να αφηγηθούν εμπειρίες τους από το σχολικό χώρο. Αντίθετα, η παρουσία αυτών των στοιχείων δεν θα ήταν εφικτή μέσω μιας ποσοτικής προσέγγισης.

Η ποιοτική προσέγγιση δεν βασίζεται κυρίως σε κλίμακες, αλλά αφορά τη συλλογή στοιχείων που αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες ζωής των ατόμων, τα συναισθήματα, τις κρίσεις τους και τα πολιτισμικά φαινόμενα. Επιχειρεί να συμβάλει στην βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να είναι πάντα αξιόπιστα γιατί οι κρίσεις και οι

προοπτικές του ερευνητή την επηρεάζουν (Verma & Mallick, 2004 και Schofield, 1999 στο Χαραβιτσίδης 2013).

Η ποιοτική έρευνα έχει ως σκοπό να φανερώσει σχέσεις ή συσχετίσεις μεταξύ κοινωνικών ομάδων και υποκειμένων, να περιγράψει κοινωνικές διαδικασίες καθώς και να διατυπώσει θέσεις και υποθέσεις για το κοινωνικό γίγνεσθαι (Ιωσηφίδης 2003).

4.3 Το εργαλείο της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η διεξαγωγή συνεντεύξεων. Ως ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί από τους Cannell και Kahn (1968 στο Cohen, Manion & Morrison 2007, 452) «η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν [...] σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Κατά τη διεξαγωγή της, συλλέγονται στοιχεία μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής των ατόμων. Η συνέντευξη επιλέχθηκε έναντι των ερωτηματολογίων διότι παρέχει ευελιξία, αμεσότητα και επιτρέπει μεγαλύτερη εμπάθυνση στο θέμα. Επιπρόσθετα, δίνει στους συνεντευκτές και στους συνεντευξιαζόμενους τη δυνατότητα να ζητούν σχετικές διευκρινίσεις. Έχει μεγάλο ποσοστό ανταπόκρισης, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι παίρνουν μέρος ενεργά στη διαδικασία και είναι κινητοποιημένοι. Στα αρνητικά της μεθόδου συγκαταλέγονται ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος αλλά και το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Cohen, Manion & Morrison 2007, 452-45 • King 1999 στο Γρίβα & Στάμου 146).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, λόγω της ευελιξίας που παρέχει. Πρόκειται για ένα πλαίσιο με συγκεκριμένη θεματολογία καθορισμένη εκ των προτέρων, η οποία περιέχει σειρά ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά κατευθύνουν τον συνεντευκτή, ο οποίος όμως έχει την ευχέρεια να τροποποιήσει τη σειρά τους ή και να κάνει επιπλέον ερωτήσεις εάν κρίνει ότι αυτό θα εξυπηρετήσει καλύτερα το σκοπό της έρευνας (Bryman 2004 στο Γρίβα & Στάμου 146). Ωστόσο, στις περιπτώσεις αυτές ο συνεντευκτής πρέπει να φροντίσει η συζήτηση να εστιάζεται στα θέματα της έρευνας χωρίς να ξεφύγει από τα επιτρεπτά όρια (Φίλιας 1998, 133).

Ο οδηγός της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και σχεδιάστηκε με βάση τα κύρια ερευνητικά της ερωτήματα. Αποτελείται από τρεις άξονες, ο πρώτος από τους οποίους αφορά το προφίλ και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει σε μικτές τάξεις με μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο δεύτερος εξετάζει αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διγλωσσία επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη γνωστική ανάπτυξη του άτομου. Ο επόμενος άξονας διερευνά τις απόψεις του εκπαιδευτικού ως προς την αξία, τη χρήση και την ενίσχυση των μητρικών γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Ο τελευταίος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στην τάξη τους και εάν χρησιμοποιούν πρακτικές για την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δύο μηνών, συγκεκριμένα τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2021 στη Θεσσαλονίκη. Δύο από τις δώδεκα συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης, ενώ όλες οι υπόλοιπες διαδικτυακά μέσω skype για λόγους ευκολίας με βάση το πρόγραμμα των συνεντευξιαζόμενων. Οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για το θέμα και το σκοπό της έρευνας ώστε να αισθάνονται ετοιμότητα. Η διατήρηση της ανωνυμίας τους είναι ένα μέτρο που λήφθηκε ώστε να απαντούν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. Ακόμα, κατά τη διάρκειά των συνεντεύξεων βρίσκονταν στον χώρο τους, δηλαδή σε ένα προσωπικό περιβάλλον στο οποίο αισθάνονται άνετα. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου είκοσι με τριάντα λεπτά. Με τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών, ο λόγος τους ηχογραφήθηκε και ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή του, ώστε έπειτα να αναλυθεί.

4.4 Η δειγματοληψία

Το δείγμα απαρτίζεται από δώδεκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, κατά κύριο λόγο της δυτικής, στα οποία φοιτούν πολλά δίγλωσσα και εν δυνάμει δίγλωσσα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Η ερευνήτρια είχε προσωπική σχέση με επτά από τους εκπαιδευτικούς, ενώ με τους υπόλοιπους ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή για τις ανάγκες της έρευνας μέσω ενός οικείου τους προσώπου.

Για την ερευνητική δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε η «βολική» ή «ευκαιριακή» δειγματοληψία, κατά την οποία ο ερευνητής συλλέγει το δείγμα του από άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση. Δεν τίθεται θέμα γενίκευσης των αποτελεσμάτων διότι δεν πρόκειται για ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (Cohen, Manion & Morrison 2007, 170). Αντίθετα, ο ερευνητής περιορίζεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων στα όρια του συγκεκριμένου δείγματος. Από την άλλη, θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί ως ένα βαθμό και δειγματοληψία σκοπιμότητας (Cohen, Manion & Morrison 2007, 172), καθώς λήφθηκαν υπόψη οι παρακάτω παράγοντες:

- Κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία με δίγλωσσους και εν δυνάμει δίγλωσσους μαθητές, καθώς εργάζονται σε περιοχές με μεγάλο αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Μάλιστα, οι οκτώ από τους δώδεκα εργάζονται τη συγκεκριμένη χρονιά ή έχουν εργαστεί στο παρελθόν σε τάξη υποδοχής ή διαπολιτισμικό σχολείο.
- Επιδιώχθηκε η προσέγγιση ενός συνόλου εκπαιδευτικών το οποίο ποικίλλει ως προς τα χρόνια εμπειρίας. Από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς, οι τέσσερις εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης λιγότερα από δώδεκα χρόνια, οι πέντε από δεκαεπτά έως είκοσι έξι χρόνια, ενώ οι τρεις περισσότερα από τριάντα χρόνια.
- Έγινε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν και τα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από οκτώ γυναίκες και τέσσερις άνδρες εκπαιδευτικούς.

4.5. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι ερμηνευτική και συνεπώς δεν πρόκειται για μια απεικόνιση που διακρίνεται από απόλυτη ακρίβεια (Cohen, Manion & Morrison 2007, 476). Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης. Ζητούμενο στην έρευνα αυτή είναι η παρουσία καθοριστικών στοιχείων σε αντίθεση με τη συχνότητα της εμφάνισής τους (Λαμπίρη-Δημάκη 1990, 76). Μέσα από τη συλλογή των δεδομένων ο ερευνητής είναι σε θέση να εκτιμήσει και να ερμηνεύσει τις στάσεις, τις αξίες, τις συμπεριφορές και τις απόψεις του κάθε προσώπου. Έπειτα, προβαίνει στην ανάλυση και ποιοτικοποίηση του περιεχομένου, το οποίο ταξινομείται σε κατηγορίες. Το αντικείμενο της ανάλυσης περιεχομένου

μπορεί να είναι είτε γραπτός λόγος, όπως βιβλία και εφημερίδες, είτε προφορικός μετά από ηχογράφηση (Βάμβουκας 1988, 263-264).

Ο ερευνητής καλείται να δημιουργήσει ένα σύστημα κατηγοριών, ο καθορισμός των οποίων αποτελεί σημαντικό παράγοντα από τον οποίο εξαρτάται η επιτυχία της ανάλυσης. Ως κατηγορία νοείται ένα σύνολο αντικειμένων και καταστάσεων που έχουν κοινά στοιχεία και διαφοροποιούνται από άλλα σύνολο με βάση κάποια ποιοτικά κριτήρια. Μια έγκυρη κατηγοριοποίηση θα πρέπει να είναι αντικειμενική, δηλαδή δυο αναλυτές θα πρέπει να καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα. Επίσης, ο αναλυτής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την αρχή της εξαντλητικότητας και την αρχή του αμοιβαίου αποκλεισμού. Αυτό σημαίνει πως το κάθε στοιχείο πρέπει να εντάσσεται σε μια κατηγορία χωρίς κανένα να εξαιρείται, αλλά και ότι κανένα στοιχείο δεν θα εντάσσεται δύο κατηγορίες ταυτόχρονα (Βάμβουκας 1988, 273-275).

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

5.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δώδεκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα από οκτώ γυναίκες και τέσσερις άνδρες. Η εκπαιδευτική τους εμπειρία ποικίλλει. Από τους δώδεκα, οι τέσσερις εργάζονται λιγότερο από δώδεκα χρόνια, οι πέντε από δεκαεπτά έως είκοσι έξι χρόνια, ενώ οι τρεις περισσότερα από τριάντα χρόνια.

Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν φοιτήσει σε διετή Παιδαγωγική Ακαδημία κάνοντας αργότερα εξομοίωση του πτυχίου τους και οι άλλοι μισοί έχουν φοιτήσει σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οκτώ από τους εκπαιδευτικούς έχουν λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση όπως σεμινάρια ή φοίτηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Μόνο μια από αυτούς έχει παρακολουθήσει ένα ετήσιο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μια εξαμήνη επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει εργαστεί σε τάξεις με δίγλωσσους και εν δυνάμει δίγλωσσους μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Μάλιστα, οι οκτώ από τους δώδεκα εργάζονται τη συγκεκριμένη χρονιά ή έχουν εργαστεί στο παρελθόν σε τάξη υποδοχής ή διαπολιτισμικό σχολείο.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται παρακάτω σε μορφή πίνακα:

| | <i>Εκπαιδευτικός 1</i> | <i>Εκπαιδευτικός 2</i> | <i>Εκπαιδευτικός 3</i> | <i>Εκπαιδευτικός 4</i> |
|--|--|----------------------------|--|--|
| <i>ΦΥΛΟ</i> | ΑΝΔΡΑΣ | ΑΝΔΡΑΣ | ΑΝΔΡΑΣ | ΓΥΝΑΙΚΑ |
| <i>Βασικό πτυχίο</i> | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης | Παιδαγωγική Ακαδημία | Παιδαγωγική Ακαδημία | Σχολή Βρεφονηπιοκόμων, Παιδαγωγική Ακαδημία |
| <i>Επιμορφώσεις</i> | εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιοριζόμενους | εξομοίωση του πτυχίου | εξομοίωση του πτυχίου, μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαίδευση ενηλίκων | εξομοίωση του πτυχίου, ΣΕΛΕΤΕ |
| <i>Χρόνια προϋπηρεσίας</i> | 20 | 26 | 30 | 34 |
| <i>Εμπειρία από τάξη υποδοχής ή διαπολιτισμικό σχολείο</i> | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΟΧΙ |

| | <i>Εκπαιδευτικός 5</i> | <i>Εκπαιδευτικός 6</i> | <i>Εκπαιδευτικός 7</i> | <i>Εκπαιδευτικός 8</i> |
|--|--|----------------------------|---|--|
| <i>ΦΥΛΟ</i> | ΑΝΔΡΑΣ | ΓΥΝΑΙΚΑ | ΓΥΝΑΙΚΑ | ΓΥΝΑΙΚΑ |
| <i>Βασικό πτυχίο</i> | Παιδαγωγική Ακαδημία | Παιδαγωγική Ακαδημία | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης |
| <i>Επιμορφώσεις</i> | εξομοίωση του πτυχίου, μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση | εξομοίωση του πτυχίου | μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση | ετήσιο Πρόγραμμα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εξάμηνη επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας |
| <i>Χρόνια προϋπηρεσίας</i> | 20 | 32 | 12 | 17 |
| <i>Εμπειρία από τάξη υποδοχής ή διαπολιτισμικό σχολείο</i> | ΟΧΙ | ΟΧΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |

| | <i>Εκπαιδευτικός 9</i> | <i>Εκπαιδευτικός 10</i> | <i>Εκπαιδευτικός 11</i> | <i>Εκπαιδευτικός 12</i> |
|--|---|-----------------------------|---|--|
| <i>ΦΥΛΟ</i> | ΓΥΝΑΙΚΑ | ΓΥΝΑΙΚΑ | ΓΥΝΑΙΚΑ | ΓΥΝΑΙΚΑ |
| <i>Βασικό πτυχίο</i> | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης | Παιδαγωγική Ακαδημία | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης | Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης |
| <i>Επιμορφώσεις</i> | μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, μεταπτυχιακό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση | εξομοίωση του πτυχίου | μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη Διδακτική Μαθηματικών, σεμινάριο σχολικής ψυχολογίας, ΠΕΚ γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής | ΠΕΚ ειδικής αγωγής, σεμινάριο σχολικής ψυχολογίας, επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ |
| <i>Χρόνια προϋπηρεσίας</i> | 5 | 21 | 12 | 11 |
| <i>Εμπειρία από τάξη υποδοχής ή διαπολιτισμικό σχολείο</i> | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ | ΝΑΙ |

5.2 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στις κατηγορίες που ακολουθούν:

Απόψεις για την επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη

Όταν ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς το αν θεωρούν ότι η διγλωσσία επηρεάζει γνωστικά τους μαθητές, δύο από αυτούς απάντησαν πως δεν τους επηρεάζει με κάποιο τρόπο και δυο ότι τους επηρεάζει αρνητικά γιατί τους δυσκολεύει μαθησιακά:

Ανάλογα με τη γλώσσα, υπάρχει διαφορετική γραμματική, συντακτικό, ή κάποιες γλώσσες μπορεί να μην έχουν άρθρα ή κάποιες λέξεις να μην κλίνονται όπως κλίνονται στην ελληνική και όλα αυτά δημιουργούν δυσκολίες στους μαθητές.

Οι υπόλοιποι οκτώ θεωρούν ότι η επίδραση της διγλωσσίας είναι θετική. Υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίες συνδέονται με δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς, λειτουργούν ενισχυτικά για τον τρόπο σκέψης τους.

Αρκετοί επισημαίνουν ότι προκειμένου η διγλωσσία να ωφελήσει γνωστικά τα παιδιά, προϋπόθεση αποτελεί η ορθή διαχείρισή της στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας. Επομένως, οι απόψεις τους έρχονται σε διαφωνία με άλλες έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θεωρούν τη διγλωσσία ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση (Γρίβα & Στάμου 2018, 119• Κλεάνθους 2009, 73• Λυκίδη 2012, 123):

Θα έλεγα ότι μπορεί να τους βοηθήσει γιατί σκέφτονται με δύο διαφορετικές γλώσσες, οπότε και το λεξιλόγιό τους θα είναι πιο αναπτυγμένο, και οι ιδέες τους.

Η διγλωσσία, νομίζω ότι από τη στιγμή που είναι πρόσθετες γνώσεις και δεξιότητες, μόνο θετική επίδραση μπορεί να έχει.

Τα άτομα που είναι δίγλωσσα καλούνται να λειτουργήσουν ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και δύο γλώσσες. Προσωπικά πιστεύω πως αυτό είναι ενισχυτικό στοιχείο για τον τρόπο σκέψης των παιδιών, και πολλές φορές βλέπουμε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υπερτερούν ως προς τις εμπειρίες που έχουν, υπερτερούν ως προς το λεξιλόγιο ή τις σημασίες λέξεων που κατέχουν... ότι έχουν μία ευελιξία στον τρόπο που σκέφτονται. Καταλήγω στο ότι τελικά είναι θετική η επίδραση αυτή.

Σίγουρα τους επηρεάζει τους μαθητές γνωστικά αλλά δεν θεωρώ ότι η επιρροή αυτή είναι αρνητική. Αρνητικά σημεία προκύπτουν από τον τρόπο διαχείρισης του θέματος και από το ότι δεν αντιμετωπίζουμε κατάλληλα ως εκπαιδευτικό σύστημα τη διγλωσσία.

Παρατηρούμε μάλιστα ότι τρεις εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ύπαρξη κοινής εννοιολογικής βάσης μεταξύ των γλωσσών, είτε ρητά, είτε έμμεσα, ως στοιχείο που το έχουν παρατηρήσει μέσα από την εμπειρία τους:

Δεν πιστεύω ότι την επηρεάζει αρνητικά. Μόνο θετικά μπορεί να την επηρεάζει γιατί ένα παιδί το οποίο ήδη γνωρίζει μία γλώσσα θα μάθει και άλλη μία. Μάλιστα, όταν μπαίνει σε ένα επίπεδο μεγάλων τάξεων, ήδη ξέρει τη γραμματική τη δική του, ήδη ξέρει και αγγλικά οπότε μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί του. Αυτό είναι κάτι που συμβαίνει αρκετά συχνά με παιδάκια συριακής καταγωγής, και μόνο βοήθεια είναι η γλώσσα του όχι εμπόδιο.

Εξαρτάται από το πόσο υποστηρικτικό είναι το σπίτι σε αυτή την περίπτωση. Εάν οι γονείς είναι υπέρ της μάθησης και ωθούν το παιδί στο να χτίσει τη νέα γνώση, τότε η διγλωσσία χρησιμοποιείται θετικά. Επίσης, παίζει ρόλο το αν οι γονείς γνωρίζουν τη

δεύτερη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί στο σχολείο. Το σημαντικό είναι όταν μαθαίνουμε ταυτόχρονα δύο ή τρεις γλώσσες παίζουμε να γνωρίζουμε καλά τουλάχιστον τη μία από αυτές, για να πατάμε σε αυτήν και να χτίζουμε τη νέα γνώση.

Πιστεύω ότι γνωστικά δεν επηρεάζονται αρνητικά οι δίγλωσσοι μαθητές, ίσα ίσα θεωρώ ότι η διγλωσσία, η χρήση δύο γλωσσών, τους δίνει και μια δυναμική γνωστική την οποία την έχουν έστω και σε έναν λανθάνοντα βαθμό μέσα τους, αρκεί να την ενεργοποιήσει κάποιος. Τώρα κάποιοι μαθητές αποθαρρύνονται από το σχολικό περιβάλλον... αλλά η διγλωσσία είναι πλούτος για τους μαθητές αυτούς και αν την εκμεταλλευτούν θετικά, δηλαδή αν την αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, νομίζω ότι θα έχει πολύ καλά αποτελέσματα για όλους, ακόμα και για τους μονόγλωσσους που είναι μέσα.

Γνωστικές, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των δίγλωσσων ατόμων

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν έχουν παρατηρήσει στα δίγλωσσα παιδιά κάποιες ιδιαίτερα ανεπτυγμένες γνωστικές, γλωσσικές ή επικοινωνιακές δεξιότητες που συναντούν λιγότερο συχνά σε μονόγλωσσους μαθητές. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας είναι εμφανή συνήθως σε άτομα που συναντώνται σε περιβάλλοντα και καταστάσεις προσθετικής διγλωσσίας, όπου η δεύτερη γλώσσα καταλαμβάνει θέση στο γλωσσικό ρεπερτόριο τους χωρίς να αποτελεί απειλή για τη μητρική (Baker 2001, 180). Τέσσερις από αυτούς απάντησαν πως δεν έχουν παρατηρήσει κάτι. Από τους υπόλοιπους, μια εκπαιδευτικός επισήμανε ότι έχει παρατηρήσει αυξημένη μεταγλωσσική επίγνωση και οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στην ανεπτυγμένη επικοινωνιακή τους δεξιότητα:

Τα παιδιά που γνωρίζουν παραπάνω από μία γλώσσα έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες, εντοπίζουν κοινές ρίζες και κάνουν συγκρίσεις. Αυτό το στοιχείο τους βοηθάει να μάθουν πιο εύκολα και άλλες γλώσσες.

Τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν αρκετά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα έχουν στην επικοινωνία μια μεγαλύτερη ευχέρεια και είναι σε θέση να επικοινωνήσουν σε διάφορα περιβάλλοντα, να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις με έναν πολύ καλύτερο τρόπο.

Αυτά τα παιδιά έχουν την ανάγκη της επικοινωνίας. Άρα, λοιπόν, προσπαθούν πολύ. Θα σου πω ένα παράδειγμα. Πέρσι τον Οκτώβριο ήρθε ένα κινεζάκι από την Κίνα

κατευθείαν στην Ελλάδα. Αγγλικά ελάχιστα, και η μαμά το ίδιο. Την δεύτερη μέρα έπαιξε στην αυλή πέτρα ψαλίδι χαρτί με τα παιδιά. Βρήκε τον τρόπο και μάλιστα έκανε και έναν κολλητό φίλο και συνεννοούταν πολύ καλά μαζί του με τη γλώσσα του σώματος, με τις εκφράσεις, γιατί ήταν και πολύ εκφραστικό. Και όταν ήθελα κάτι, δεν το καταλάβαινε από εμένα, τα παιδιά του το έλεγαν και αμέσως το καταλάβαινε και μπορούσαμε να συνεννοηθούμε.

Έχουν ανεπτυγμένη επικοινωνιακή δεξιότητα σε σχέση με τα ελληνόπουλα, αναγκαστικά τη χρειάζονται για να επικοινωνήσουμε μαζί μας. Χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος, εκφράσεις δικές τους, εκφράσεις δικές μας, έχουμε αρχίσει και εμείς από πλευράς μας να μαθαίνουμε σιγά-σιγά δικές του λέξεις.

Οι δυσκολίες που συναντούν στη μάθηση τους οι δίγλωσσοι μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα σε σχέση με τη γραμματική, τη σύνταξη, την ορθογραφία, και γενικότερα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στον γραπτό λόγο από ό,τι στον προφορικό.

Κυρίως δυσκολία έχουν με τον γραπτό λόγο, και σε επίπεδο κατανόησης και στην παραγωγή. Δεν εφαρμόζουν συστηματικά τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού, αλλά και δεν εκφράζονται όπως θα εκφράζονταν στον προφορικό λόγο. Δηλαδή στο γραπτό λόγο κολλάνε, είναι πιο περιορισμένοι. Ενώ αν τους βάλεις να αφηγηθούν ή να περιγράψουν κάτι προφορικά τους είναι πολύ πιο εύκολο και ανοίγονται και επεκτείνονται περισσότερο.

Αυτό το παιδάκι, επειδή στα τουρκικά δεν έχουν τα άρθρα όπως τα έχουμε εμείς, μπερδεύεται. Λέει, για παράδειγμα, «το δασκάλα». Στα μαθηματικά τα δίγλωσσα παιδάκια και τα προσφυγάκια δεν έχουν πρόβλημα. Στη γλώσσα υπάρχει πρόβλημα, κυρίως στο γραπτό λόγο, και κάποιες φορές στον προφορικό. Δεν χρησιμοποιούν σωστά τους χρόνους, τα άρθρα κ.α.

Αντιμετωπίζουν δυσκολίες ειδικά όταν το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν μπορεί να τους συνδράμει γνωστικά. Τότε τα προβλήματα φαίνονται στην τάξη, ειδικά στα θέματα της γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα είναι δύσκολη ως προς τη γραμματική και το συντακτικό, έτσι κι αλλιώς, οπότε ναι, έχουν πρόβλημα προς τη σύνταξη και τη γραμματική, περισσότερο στο γραπτό λόγο. Προφορικά ανταποκρίνονται καλύτερα.

Βλέπουμε αρκετά φωνολογικά λάθη, όπως και λάθη στη γραμματική, στο συντακτικό. Στη δική τους γλώσσα έχουν τους δικούς τους κανόνες, οπότε, όπως είναι λογικό, κάποιες φορές υπάρχει μία σύγχυση.

Πιθανά αίτια για τη χαμηλή επίδοση των δίγλωσσων μαθητών

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν μια προσωπική εκτίμηση ως προς το ποια μπορεί να είναι τα πιθανά αίτια όταν οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Οι περισσότεροι από αυτούς, θεωρούν ότι η αιτία βρίσκεται στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών:

- είτε γιατί μέσα σε αυτό χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι από ορισμένους εκπαιδευτικούς θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας:

Στο ότι δεν μιλάνε είτε καλά είτε αρκετά την ελληνική γλώσσα. Μιλάνε περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα στην οικογένεια και αυτό δεν τους βοηθάει. Τη γλώσσα του σχολείου την ακούνε τις περισσότερες φορές μόνο στο σχολείο.

Στη γλώσσα περισσότερο. Αλλά όχι τόσο σε μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα τα ρώσικα για παράδειγμα. Οι περισσότερες δυσκολίες συναντώνται κυρίως σε παιδιά που έχουν αλβανική καταγωγή, και αυτό δεν μπορώ να το εξηγήσω ακριβώς. Τώρα ποια είναι τα πιθανά αίτια; Εγώ θεωρώ ότι στην περιοχή μας και γενικά στις περιοχές τις δικές μας οι Αλβανοί έχουν πολύ λιγότερα χρόνια εγκατάστασης σε σχέση με τους ομογενείς από τη Ρωσία, νομίζω ότι τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα είναι η κύρια αιτία για τις διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ μαθητών ρωσικής και αλβανικής καταγωγής, γιατί πολλά παιδάκια συνεχίζουν να έρχονται από την Αλβανία και τα τελευταία χρόνια.

- είτε γιατί οι γονείς δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν γνωστικά τα παιδιά:

Πιστεύω πως υστερούν κατά κάποιο τρόπο στη γλώσσα γιατί δεν υπάρχει υποστήριξη από το σπίτι. Συνήθως και οι γονείς δεν αναγνωρίζουν τα γραμματικά λάθη της ελληνικής ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους για να γίνεται σωστά η επανάληψη και η εμπέδωση στο σπίτι.

- είτε γιατί οι ο γονείς δεν προωθούν μια θετική στάση προς το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα:

Το αποδίδω μόνο στο οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο δεν είναι υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό. Δεν νομίζω ότι οφείλεται στη δική τους προσωπικότητα ή στο background που έχουν ως μαθητές. Κατά τα άλλα έχουν τις ίδιες πιθανότητες και σαν προσωπικότητες και σαν μαθησιακό προφίλ να έχουν χαμηλή επίδοση, όπως έχουν και άλλοι μαθητές μονόγλωσσοι, και οφείλονται σε πολλούς παράγοντες είτε βιολογικούς είτε κοινωνικοπολιτιστικούς, είτε βιωματικούς, είτε εκπαιδευτικούς είτε οτιδήποτε άλλο, αλλά και στους δίγλωσσους και στους μονόγλωσσους με τις ίδιες πιθανότητες.

Σημαντικό ρόλο παίζει το περιβάλλον στο σπίτι, κατά πόσο ενισχύει τα παιδιά. Αυτό βέβαια είναι κάτι που ισχύει για όλα τα παιδιά, όχι μόνο για τα δίγλωσσα. Ασχέτως με το αν μπορούν να τα βοηθήσουν μαθησιακά, παίζει ρόλο το αν τα ενισχύουν και τα παρακινούν να προσπαθήσουν, να είναι επιμελείς στα μαθήματά τους.

- είτε γιατί θεωρούν ότι τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και τα βιώματά της οικογένειας επηρεάζουν την πρόοδο των παιδιών, άποψη που συγκλίνει και με τα δεδομένα άλλων ερευνών (Γρίβα & Στάμου 2018, 119• Κλεάνθους 2009, 73• Λυκίδη 2012, 123):

Στο μορφωτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό τους επίπεδο.

Στη συγκεκριμένη εποχή που ζούμε όπου πολλά παιδάκια είναι συριακής προέλευσης. Η δυσκολία έχει να κάνει με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζούνε γιατί οι γονείς πολλές φορές είναι αδιάφοροι ή δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους όταν υπάρχουν προβλήματα επιβίωσης. Όλοι αυτοί συντηρούνται από τις Μ.Κ.Ο, όσοι έχουν ανεξαρτητοποιηθεί και πατάνε στα πόδια τους. Και πάλι έχω καταλάβει ότι, αυτής της εθνικότητας, δεν έχουν έως προτεραιότητα τη μάθηση, ειδικά των κοριτσιών. Και παίζει και κάτι άλλο ρόλο σε αυτούς, στο πίσω μέρος του μυαλού τους έχουν ότι θα φύγουν, ότι θα πάνε Γερμανία ότι θα πάνε Αγγλία. Το να μάθουν τα ελληνικά. είναι ευκαιρία για αυτούς για όσα χρόνια θα κάτσουν εδώ είτε τρία είτε πέντε. Η γλώσσα είναι όπλο στη φαρέτρα τους.

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αιτία για τη χαμηλή επίδοση μπορεί να αποτελέσει το ελλιπές σχολικό υπόβαθρο ενός παιδιού, είτε γιατί το παιδί δεν έχει φοιτήσει στο σχολείο συστηματικά λόγω ιδιαίτερων συνθηκών, είτε γιατί είναι μικρής ηλικίας και δεν έχει εξοικειωθεί με τον γραπτό λόγο ούτε στη μητρική του γλώσσα. Επιβεβαιώνει, λοιπόν, μέσα από την εμπειρία της την υπόθεση της ΚΥΓΙ (Cummins

2005, 136-137). Αναγνωρίζει ότι είναι πολύ πιο εύκολο για τα παιδιά που έχουν μια βάση να οικοδομήσουν τη νέα γνώση:

Να σου πω ένα παράδειγμα: έχω δύο παιδάκια από ξένες χώρες, και το ένα επειδή έχει πάει σχολείο έμαθε πολύ πιο γρήγορα να γράφει και να διαβάζει, ενώ άλλα παιδάκια που δεν έχουν πάει σχολείο και είναι πιο μεγάλα από αυτό, δυσκολεύονται. Το μαθησιακό και το σχολικό υπόβαθρο επίσης βοηθάει πάρα πολύ. Αν έχουν πάει σχολείο στη δική τους χώρα ή σε μία χώρα ευρωπαϊκή μπορεί να τους βοηθήσει γιατί έχουν μάθει το μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, οπότε θα εξοικειωθούν πιο γρήγορα, όπως μαθαίνουμε και εμείς τις ξένες γλώσσες. Από την άλλη, σε κάποια που είναι μικρά και ακόμα δεν έχουν κατακτήσει ούτε τη γλώσσα τη μητρική, μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα και να μπερδέψουν και τις δύο γλώσσες.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναζητούν τα αίτια μέσα στα όρια της σχολικής τάξης και της διδακτικής διαδικασίας:

Αν πρόκειται για παιδιά δίγλωσσα, νομίζω ότι έχει να κάνει με το γεγονός ότι δεν κατανοούν τον εκπαιδευτικό ή δεν έχει τεθεί σωστά το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται.

Παίζει μεγάλο ρόλο το λεξιλόγιο, όπως και τα βιβλία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Είναι πυκνογραμμένα και έχουν δύσκολο λεξιλόγιο. Ένα παιδί το οποίο έρχεται για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο τοποθετείται στην τάξη με βάση την ηλικία του. Το επίπεδο του δεν αντιστοιχεί με της τάξης στην οποία παρακολουθεί και όταν καλείται να κατανοήσει μία τόσο δύσκολη ύλη είναι πιθανό να οδηγηθεί σε αποτυχία και τελικά σε παραίτηση. Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός να απλοποιήσει με σχεδιαγράμματα και εικόνες το κείμενο.

Ένα αίτιο θα μπορούσε να είναι ίσως ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκα εγώ. Ίσως θα έπρεπε δηλαδή να παρουσιάσω κάπως διαφορετικά ως εκπαιδευτικός τη διδασκαλία μου και να γίνω πιο κατανοητή. Ένας άλλος παράγοντας μπορεί να είναι το ποσό χρόνο αφιερώνουν στη μελέτη στο σπίτι. Και επίσης πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η δουλειά που γίνεται και μέσα στην τάξη, πέρα δηλαδή από τη μία ή δύο ώρες που θα πάρω εγώ το κάθε παιδί από την τάξη του. Αν πραγματικά ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και αν είναι λίγο πιο εξατομικευμένη ώστε να τα βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους.

Στάσεις ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί, πριν αναφερθούν σε ζητήματα που αφορούν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών, ανέφεραν μερικές από αυτές που έχουν συναντήσει στις τάξεις: αγγλική, αιγυπτιακή, αλβανική, αρμενική, βουλγαρική, γαλλική, γερμανική, γεωργιανή, ιταλική, κινεζική, κουρδική, ουκρανική, ρουμανική, ρωσική, σομαλική, συριακή, τουρκική, φαρσί και ούρντου. Τα λεγόμενά τους επιβεβαιώνουν ότι η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα ελληνικά σχολεία (Γρίβα & Στάμου 2018, 14).

Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι και τον περίγυρο του μαθητή

Το σύνολο των εκπαιδευτικών εκφράζει μια πολύ θετική στάση ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, διαφωνώντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν σε αρκετές έρευνες (Αθανασίου και Γκότοβος 2002, 25• Αυγητίδου 2016, 130• Karabenick & Clemens Noda 2004, 62• Κλεάνθους 2009, 74• Μαντζανίδου 2009, 199 •Stamou & Dinas 2009, 10• Sutton 2006, 104). Θεωρούν ότι αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς τους.

Είμαι της άποψης ότι ο δίγλωσσος μαθητής πρέπει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του, να τη μιλά στο οικογενειακό του περιβάλλον, στο περίγυρό του τον κοινωνικό, να την ασκεί, να τη γράφει, να τη διαβάζει, να επικοινωνεί με αυτήν.. Η γλώσσα είναι πλούτος, προσφέρει πολλά οφέλη και σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο ατομικής ανάπτυξης, γλωσσικής ανάπτυξης, συναισθηματικής ανάπτυξης, σε όλο το φάσμα της ανάπτυξης του παιδιού και δεν πρέπει κανένα παιδί να αποθαρρύνεται από κανέναν κατά την άποψή μου -είτε από το σχολείο, είτε από την κοινωνία, είτε από «ειδήμονες» ή μη ειδήμονες, οι οποίοι παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία- να χρησιμοποιεί την πρωταρχική του γλώσσα. Πιστεύω πως η μητρική γλώσσα είναι παράγοντας ο οποίος είναι προωθητικός ως προς τη μάθηση.

Ξεκάθαρα ναι, πρέπει να χρησιμοποιείται. Είναι η μητρική τους γλώσσα, η γλώσσα της οικογένειας, του πολιτισμού τους, οι ρίζες τους.

Φυσικά και να τη χρησιμοποιούν. Μια επιπλέον γλώσσα είναι ένα εφόδιο και ανοίγει ορίζοντες. Το παιδί έχει ακούσματα και χρησιμοποιεί την ελληνική στο σχολείο και σε διάφορες άλλες καταστάσεις, τις παρέες του και τα λοιπά. Αυτά είναι αρκετά ώστε να εξοικειωθεί με τη δεύτερη γλώσσα. Δεν χρειάζεται λοιπόν να μιλάει την ελληνική και στο σπίτι του.

Δυο εκπαιδευτικοί προτείνουν την παράλληλη χρήση και των δύο γλωσσών:

Νομίζω ότι πρέπει να χρησιμοποιείται και η μητρική τους γλώσσα, αλλά όχι μόνον αυτή. Να προσπαθούν, δηλαδή, και στο σπίτι να μιλάνε και λίγο τα ελληνικά για να νιώθουν τα παιδιά πιο σίγουρα για τον εαυτό τους. Τώρα και η μητρική τους γλώσσα πρέπει να καλλιεργείται, δεν γίνεται να αποκοπούν από αυτή.

Θεωρώ ότι η διγλωσσία είναι θετική, δεν είμαι υπέρ του να χάνεται η μητρική γλώσσα και να αντικαθίσταται από τη δεύτερη γλώσσα προκειμένου κάποιος να αφομοιωθεί. Το θεωρώ και λάθος από έναν γονέα που έχει καταγωγή π.χ. ρωσική ή αλβανική να μην χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα και να μη τη μεταφέρει στο παιδί του. Εμένα η πρότασή μου είναι να προσπαθήσει όσο μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες παράλληλα. Θεωρώ ότι δεν πρέπει καμία γλώσσα να είναι εις βάρος της άλλης.

Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν να γίνεται αποκλειστικά η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, είτε για να μην ξεχάσουν ή να μάθουν καλύτερα τη μητρική τους γλώσσα τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή έχουν πολλά χρόνια παραμονής σε αυτήν, είτε γιατί πολλές φορές οι γονείς δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική και τα παιδιά δεν τη μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο σωστά:

Πρέπει να μάθει και τη μητρική του γλώσσα. Γιατί, όπως και εμείς όταν τα ελληνάκια φεύγουν στο εξωτερικό θέλουμε να ξέρουν τα ελληνικά, το ίδιο ισχύει και για αυτά. Απλά, τα δυσκολεύει περισσότερο στο να μάθουν τα ελληνικά γιατί μπερδεύονται. Μιλάνε άλλη γλώσσα στο σπίτι, άλλη γλώσσα στο σχολείο. Η γνώμη μου είναι ότι όταν οι γονείς δεν ξέρουν καλά τα ελληνικά, πρέπει να τους μιλούν μόνο στη μητρική τους γλώσσα, την οποία ούτως ή άλλως πρέπει να τη μάθουν.

Εγώ θεωρώ πολύ σημαντικό το παιδί να μιλά τη μητρική του γλώσσα στο σπίτι. Οι γονείς, δηλαδή, που δεν γνωρίζουν καλά τα ελληνικά, πιστεύω ότι είναι προτιμότερο να μιλούν στο παιδί τους στη μητρική γλώσσα και για να διατηρούν τον πολιτισμό και την κουλτούρα που φέρουν από τη χώρα που κατάγονται ώστε το παιδί να γνωρίζει από πού προέρχεται. Από την άλλη, θα μας βοηθήσει αυτό και με τα ελληνικά γιατί πολλές φορές οι γονείς των παιδιών αυτών που δεν γνωρίζουν καλά τα ελληνικά και όταν μιλούν με το παιδί τα λένε λάθος, Οπότε το παιδί μπερδεύεται.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετά παραδείγματα γλωσσικής μετατόπισης από την εμπειρία τους (Baker, 2001, 99):

Τα δίγλωσσα δυσκολεύονται περισσότερο, αυτό είναι το μόνο σίγουρο, αλλά στο τέλος κερδίζουν γιατί καταλήγουν να έχουν δύο μητρικές γλώσσες. Ενώ τα παιδιά που πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο από πολύ μικρή ηλικία στο τέλος έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

Τώρα εγώ στην τάξη μου έχω και πολλά παιδάκια που είναι από την Αρμενία, από την Αλβανία, από τη Ρωσία. Αυτά τα παιδιά, επειδή οι γονείς τους ήταν εδώ πριν γεννηθούν, πήγαν στο σχολείο από τον παιδικό σταθμό και δεν έχουν θέμα με τα ελληνικά. Αντίθετα έχουν θέμα με τη μητρική τους γλώσσα. Δηλαδή, για παράδειγμα, τους ρωτάω αν πήγανε στη γιαγιά στην Αλβανία, στη Ρωσία και μου λένε δεν μας αρέσει εκεί κυρία γιατί δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε.

Μια άλλη δυσκολία που πιστεύω ότι αντιμετωπίζουν τα μεταναστούπουλα δεύτερης και τρίτης γενιάς είναι το ότι το λεξιλόγιο στη μητρικής τους γλώσσα είναι πιο φτωχό. Γιατί στα ελληνικά εξασκούνται και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο πολύ περισσότερο. Στη γλώσσα τους δεν γράφουν, απλά μιλούν. Κάποιοι μαθητές ίσως και μόνο καταλαβαίνουν.

Τυχαίνει κάποιες φορές μαθητές που είναι αλλοδαποί να μη γνωρίζουν καθόλου τη μητρική τους γλώσσα.

Η χρήση της μητρικής γλώσσας στη σχολική τάξη

Ως προς το αν θα ήταν ωφέλιμη η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο δραστηριοτήτων στην τάξη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται. Δύο από αυτούς δείχνουν μια πολύ θετική στάση και αναγνωρίζουν τη σημασία της χρήσης της:

Είναι πάρα πολύ σημαντικό να μπορούμε να χρησιμοποιούμε στην τάξη τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, δηλαδή να οργανώνουμε δραστηριότητες, παιχνίδια και δράσεις στην αυλή με τα οποία μπορούμε να εντάξουμε τη μητρική γλώσσα των παιδιών. Αυτό θα βοηθήσει τα ίδια τα παιδιά να αισθανθούν πιο άνετα, πιο οικεία, να καταλάβουν ότι και εμείς αποδεχόμαστε τη γλώσσα τη δική τους και δεν στεκόμαστε μόνο σε αυτήν που θέλουμε να τους διδάξουμε. Εμείς ως εκπαιδευτικοί μπορούμε να κατασκευάσουμε αφίσες, να κατασκευάσουμε εικόνες στις οποίες να έχουμε αντικείμενα

με τα ονόματά τους στην ελληνική και τη μητρική γλώσσα των παιδιών.. Και εννοείται ότι οι δραστηριότητες είναι ακόμα πιο σημαντικές.

Ναι, νομίζω ότι σε κάποια μαθησιακά επεισόδια που θα μπορούσε να τύχουν ή να δημιουργήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιείται γιατί τους προσφέρει μια συναίσθηση ισορροπίας με τους άλλους μαθητές. Έτσι πιστεύω και ότι βελτιώνεται ο δείκτης αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας τους. Σίγουρα πέρα από αυτό, όταν χρησιμοποιείται η μητρική στην τάξη, ο μαθητής νιώθει μέσα του ότι είναι ίσος μεταξύ ίσων και το ότι η γλώσσα του ή το περιβάλλον του το πολιτισμικό είναι εξίσου σεβαστό από όλους. Πέρα από αυτό που μπορεί να δώσει αυτή η διάδραση των δύο γλωσσών μέσα στην ίδια την τάξη, μπορεί να δώσει μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία θα είναι προς όφελος και των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών. Έρχονται σε επαφή με δύο γλώσσες και αντιμετωπίζουν στην ουσία δύο πολιτισμούς και δύο κουλτούρες οι οποίες από τη σύνθεση αυτή μόνο ευεργετικά μπορούν να επιδράσουν πάνω στο μαθητικό δυναμικό της τάξης.

Άλλοι θεωρούν πως θα ήταν ωφέλιμο, αλλά είναι πρακτικά δύσκολο:

Θα μπορούσε, αν ο χρόνος που αφιερώνεται στα μαθησιακά αντικείμενα ήταν διαφορετικά κατανομημένος. Δηλαδή, θα μπορούσαμε να φέρουμε σε επαφή χρησιμοποιώντας το ελληνικό σχολείο διαφορετικούς πολιτισμούς χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. Και τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον όταν υπάρχουν τέτοιες ασκήσεις. Αλλά δεν ξέρω αν ο χρόνος είναι αρκετός ώστε να κάνουμε τέτοια πειράματα. Προσωπικά, μου είναι δύσκολο να το χειριστώ γιατί δεν έχω και τα εφόδια.

Φυσικά θα ήταν βοηθητικό. Βέβαια, είναι αρκετά δυσκίνητο το αναλυτικό μας πρόγραμμα επειδή πρέπει να καλύψουμε την ύλη σε μικρό χρόνο. Ωστόσο, μπορούμε στην ευέλικτη ζώνη με προγράμματα πολιτισμικά να δουλεύουμε παράλληλα διαφορά έθιμα παραδόσεις από διαφορετικές χώρες χρησιμοποιώντας σε αυτό το πλαίσιο και διαφορετικές γλώσσες

Όχι καθολικά, θα έλεγα σε κάποιο project ναι. Αυτό σαν πρόταση είναι μία ιδανική πρόταση, για ένα ιδανικό σχολείο το οποίο δεν υπάρχει. Η πραγματικότητα είναι άλλη μέσα στα σχολεία.

Οι περισσότεροι θεωρούν ότι αυτό μπορεί να γίνεται ευκαιριακά με μικρές αναφορές σε αυτή. Όμως, :

Καλό είναι, κάποιες φορές, όταν οι σχολικές δραστηριότητες και οι εργασίες κυρίως στη γλώσσα το επιτρέπουν, να χρησιμοποιήσουμε και να ακούσουμε και άλλες λέξεις από διάφορες γλώσσες. Για παράδειγμα, μπορούμε να ακούσουμε ευχές όπως τα χρόνια πολλά ή κάποια συγκεκριμένη λέξη που χρησιμοποιούμε όλοι σε διάφορες περιπτώσεις όπως στις γιορτές κ.τ.λ.

Το να χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα στην τάξη δεν μπορώ να πω σε καμία περίπτωση ότι είναι αρνητικό, ίσα-ίσα κάποιες φορές το προωθώ. Για παράδειγμα με αφορμή μία ενότητα στη γλώσσα στην οποία μιλούσαμε για διαπολιτισμικό σχολείο, με αφορμή αυτή την κουβέντα, είχαν ανοιχτεί δύο μαθήτριά μου και μας είπαν πολλές λέξεις στη γλώσσα τους. Όμως, δεν είναι κάτι που μπορεί να συμβαίνει συνέχεια, θεωρώ ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μόνο αποσπασματικά. Να μας πουν κάτι, ως εκεί.

Όταν τις προάλλες κάναμε στη γλώσσα την ενότητα «Οι λέξεις φτερουγίζουν στον αέρα», τους είπα να γράψουν από μια πρόταση στη μητρική τους γλώσσα στο τετράδιό τους, τα έβγαλα φωτοτυπίες, τα μάζεψα σε ένα φύλλο χαρτί και τα μοίρασα σε όλα τα παιδιά για έχουν ένα παράδειγμα από αυτές τις γλώσσες. Όπως σου είπα, όταν κάποιο παιδί έχει γενέθλια λέμε το τραγουδάκι σε έξι γλώσσες. Αλλά όχι αυτό να γίνεται σε καθημερινή βάση γιατί προσπαθούμε να τους μάθουμε ελληνικά, αλλιώς θα τους μπερδεύουμε πάλι. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάποιες δραστηριότητες που ξεκινούν από το μάθημα, αλλά όχι σε καθημερινή βάση.

Όμως, και σε αυτή την περίπτωση, μέσα από σημεία όπως «όταν οι σχολικές δραστηριότητες... το επιτρέπουν», «Να μας πουν κάτι, ως εκεί.», «προσπαθούμε να τους μάθουμε ελληνικά, αλλιώς θα τους μπερδεύουμε πάλι», παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν περιορισμένο χώρο στις μητρικές γλώσσες στην τάξη. Άλλοι ισχυρίζονται πως δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι μητρικές γλώσσες στην τάξη γιατί θεωρούν απαραίτητο να υπάρχει ένας κώδικας επικοινωνίας κοινός για όλους:

Θεωρώ πως όχι, δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε δραστηριότητες στην τάξη. Καταρχάς οι υπόλοιποι δεν γνωρίζουν τι λένε, και θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας για όλους. Όπως και εγώ δεν γνωρίζω τη γλώσσα τους και έτσι δεν μπορώ να τους παρέχω την ανατροφοδότηση που χρειάζεται.

Επίσης, αν για παράδειγμα τρία παιδιά με κοινή καταγωγή μιλάνε στη γλώσσα τους στο διάλειμμα, εγώ δεν το θεωρώ κακό, όμως τα άλλα παιδιά θεωρούν από πλευράς τους

ότι δεν είναι σωστό, και μάλιστα έχει γίνει θέμα με τέτοια αφορμή. Νομίζουν ότι λένε κάτι περίεργο, μυστικό ώστε να μην το καταλαβαίνουν οι υπόλοιποι.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια πολύ θετική στάση ως προς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο. Αναγνωρίζουν τη σημασία της διατήρησης και ενίσχυσής της, υποστηρίζοντας ότι μπορεί να συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών. Ακόμα, τονίζουν την ανάγκη των παιδιών αυτών να εξοικειωθούν και με τον γραπτό λόγο στη μητρική τους. Μερικοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι παρόλο που η διδασκαλία της μητρικής θα ήταν ωφέλιμη, θα ήταν πρακτικά δύσκολο από άποψη χρόνου να εφαρμοστεί:

Ναι θεωρώ ότι θα ήταν ωφέλιμο γιατί θεωρώ ότι έτσι τα παιδιά θα πετύχουν καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση και επίσης αυτό θα τα βοηθούσε αργότερα και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Θεωρώ ότι το σχολείο θα πρέπει να υποστηρίζει και τη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών. Θα νιώσουν έτσι περισσότερο άνετα θα αισθανθούν και τα ίδια ότι δεν παραγκωνίζεται η μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, αλλά για παράδειγμα για δύο ώρες την εβδομάδα στο σχολείο διδασκόμαστε τα αλβανικά ή αρμένικα και κρατάμε μία επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό που φέρουμε από τη χώρα από την οποία προερχόμαστε.

Μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, στην κανονική ροή του προγράμματος νομίζω ότι είναι δύσκολο γιατί τα παιδιά είναι ήδη αρκετά φορτωμένα με το πρόγραμμα έτσι ως έχει.. ίσως μετά το κλασικό ωράριο, για μία ή δύο φορές την εβδομάδα ας πούμε, για να μπορέσουν τα παιδιά να μιλήσουν και τις δύο γλώσσες σωστά.

Ναι, αν το σχολείο είχε δασκάλους που θα μπορούσαν να διδάξουν αυτές τις γλώσσες θα ήταν πολύ θετικό γιατί τα παιδιά αυτά κατακτούν στη μητρική τους γλώσσα μόνο τον προφορικό λόγο. Μάλιστα, υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν ούτε να μιλήσουν τη μητρική τους, αλλά μόνο να ακούσουν κάποιον να μιλάει και να τον καταλαβαίνουν. Οπότε, θα ήταν πολύ καλό και βοηθητικό να διδάσκονται τη μητρική τους στο σχολείο.

Η διδασκαλία θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται οργανωμένα να υπάρχει επαφή με τις ρίζες και τη γλώσσα καταγωγής, όποια και αν είναι αυτή. Επίσης, θεωρώ ότι τα παιδιά

πρέπει να μαθαίνουν και τον γραπτό λόγο, να υπάρχει δηλαδή μέριμνα και για αυτό, γιατί συνήθως γνωρίζουν μόνο τον προφορικό.

Αν και αυτό είναι πολύ δύσκολο, πιστεύω πως θα ήταν πολύ καλό γιατί έτσι οι μαθητές θα κατακτούσαν και τον γραπτό λόγο στη μητρική τους, εκτός από τον προφορικό και θα μάθαιναν σωστά τη γραμματική και τη σύνταξη. Όπως πολλές φορές μαθητές από την Ελλάδα που πηγαίνουν σε άλλες χώρες ενώ παρακολουθούνε, για παράδειγμα στη Γερμανία, γερμανικό σχολείο, ταυτόχρονα κάνουν μαθήματα και σε ελληνικό σχολείο μια ή δύο φορές την εβδομάδα.

Θα μπορούσαν να υπάρχουν κάποια βιβλία λογοτεχνικά, είτε κάποια βιβλία με κείμενα, είτε κάποια βιβλία που έχουν καταγράψει παραδόσεις των δύο γλωσσών και των δύο πολιτισμών π.χ. αλβανικής και ελληνικής τα οποία σε κάποια ώρα σαν την ευέλικτη ζώνη ή σε κάποια ώρα που θα θεσμοθετηθεί από το σχολείο και το Υπουργείο Παιδείας να μπορούν όντως να υπάρχουν αυτά τα κείμενα και να διδάσκονται στην τάξη μέσα από δίγλωσσα βιβλία ή δίγλωσσα corpus στους μαθητές και στους μονόγλωσσους και στους δίγλωσσους.

Μερικοί υποστηρίζουν πως το αν η διδασκαλία της μητρικής θα ήταν ωφέλιμη εξαρτάται από τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών που υπάρχει σε μια τάξη ή σε ένα σχολείο, αν και έχουν διαφορετική άποψη ως προς αυτό:

Εντάξει, τώρα, όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός δίγλωσσων από μια κατηγορία μαθητών μέσα στο τμήμα ή στο σχολείο δεν θα ήταν κακό να υπήρχε για παράδειγμα μια τάξη αλβανικών. Αλλά όταν είναι μεμονωμένες περιπτώσεις και το ποσοστό ελάχιστο δεν νομίζω ότι έχει και νόημα. Και δεν νομίζω ότι θα τους βοηθήσει να ενταχθούν κιόλας στην κοινωνία.

Σίγουρα θα ήταν πάρα πολύ ωφέλιμο για πάρα πολλούς λόγους, κυρίως ψυχολογικούς, αλλά θεωρώ ότι κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο γιατί η Ελλάδα φιλοξενεί πληθυσμούς από πολλές διαφορετικές χώρες. Άρα για να γίνει αυτό το πράγμα θα έπρεπε να ομαδοποιηθούν και στην περίπτωση που ομαδοποιούνταν θα μπορούσε να δημιουργηθεί.. πώς να το πω ευγενικά; Ένα γκέτο. Για παράδειγμα, στη Λέσβο που δούλευα, σε σημείο που φιλοξενεί 25.000 πρόσφυγες είχαν προσπαθήσει για πρακτικούς λόγους να τους ομαδοποιήσουν και να φτιάξουν κάποια άτυπα σχολεία μη κυβερνητικές οργανώσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα π.χ. από το Ιράκ να έχουν φτιάξει μία κοινότητα από το Αφγανιστάν μία άλλη κοινότητα. Το αποτέλεσμα δεν ήταν καθόλου καλό γιατί

ομαδοποιούνταν και μετά συγκρούονταν. Επομένως και τα διαπολιτισμικά δεν χωρίζονται με βάση τη μητρική γλώσσα, αλλά υπάρχει συμπερίληψη.

Μια εκπαιδευτικός, αν και θεωρεί ότι είναι πρακτικά δύσκολο, δε διαφωνεί με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία. Παρ' όλα αυτά, ανακαλεί στη μνήμη της την αφομοιωτική λογική που ακολουθήθηκε στο παρελθόν υποστηρίζοντας ότι είχε επιτυχία:

Αν είναι μεγάλος αριθμός, ναι. Αν είναι μικρός αριθμός, θα μπορούσε να γίνεται διδασκαλία μία φορά την εβδομάδα. Όμως, δεν υπάρχουν ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα για να μπουν αυτές οι γλώσσες. Αν αυτό ήταν εφικτό πιστεύω πως θα ήταν πολύ θετικό, θα τους ωφελούσε στη γνωστική τους ανάπτυξη και γενικά είναι ένα προσόν να γνωρίζεις πολύ καλά γλώσσες. Σαν θεωρία με βρίσκει σύμφωνη. Από την άλλη, το μεταναστευτικό ρεύμα του '90 από την Αλβανία απορροφήθηκε χωρίς να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα αυτοί οι άνθρωποι. Τώρα οι δεύτερης και τρίτης γενιάς είναι σαν ελληνόπουλα.

Μια μόνο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η διδασκαλία της μητρικής θα προκαλούσε σύγχυση στους μαθητές και αντιλαμβάνεται τη διγλωσσία με βάση την Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα (Baker 2001, 239):

Αν διδάσκονται και τη μητρική τους, πάμε πάλι σε αυτό, ότι θα τους πάει πίσω γνωστικά με τα ελληνικά. Δεν ξέρω πώς θα είναι. Άλλο να πηγαίνουν δύο ώρες το απόγευμα, όπως κάτι κοριτσάκια που έχουμε και πάνε στο αρμένικο σχολείο, που είναι κάτι εκτός του σχολείου και διαχωρίζει κάπως τις δύο γλώσσες. Τώρα μέσα στο σχολείο δεν ξέρω αν θα τους έκανε καλό.

Η αξία των γλωσσών

Ακόμα, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αξία και την ισοτιμία των γλωσσών:

Κάποιες γλώσσες είναι σίγουρα πιο διαδεδομένες και έχουν διεθνή χρήση όπως τα αγγλικά, αλλά πιστεύω ότι κάθε γλώσσα είναι σημαντική και έχει επίσης τη δική της χρησιμότητα. Όλες οι γλώσσες έχουν την ίδια αξία και πρέπει να τις σεβόμαστε άσχετα με το αν έχουν διεθνή χρήση ή όχι.

Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν γλώσσες λιγότερες σημαντικές. Και δεν θεωρώ ότι υπάρχουν διάλεκτοι λιγότερο σημαντικές.

Πιστεύω πως όλες οι γλώσσες είναι σημαντικές και ιδιαίτερα ότι για κάθε άνθρωπο η μητρική του γλώσσα είναι πολύ σημαντική.

Προβλήματα προσαρμογής ή αποδοχής

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως δεν υπάρχουν προβλήματα αποδοχής, ή ότι τα τελευταία χρόνια δεν υπάρχουν, σε αντιδιαστολή με το παρελθόν:

Στο σχολείο μας, παρόλο που έχουμε πολλά προσφυγάκια, γύρω στα τριάντα, δεν αντιμετωπίσαμε κάτι τέτοιο. Κάποιες φορές υπάρχουν μικροκαυγάδες όπως με όλα τα παιδιά. Τίποτα σοβαρό.

Τα πρώτα χρόνια ίσως ναι, το είχα παρατηρήσει. Τα υπόλοιπα παιδιά δεν αποδέχονταν εύκολα τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν τα βάζανε στο περιβάλλον τους με μεγάλη ευκολία. Τώρα όμως, την τελευταία δεκαετία τουλάχιστον, αυτή η αποδοχή είναι καθολική. Δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή μου καμία τέτοια περίπτωση.

Αυτό δεν είναι τόσο αισθητό τώρα, αλλά για παράδειγμα πριν είκοσι χρόνια, όταν πρωτομπήκαν στην εκπαίδευση, το πρόβλημα ήταν πιο έντονο. Είχε τύχει σε εμένα μια περίπτωση που οι γονείς δεν ήθελαν το παιδί τους να κάτσει με κάποιο παιδάκι μεταναστών. Τώρα πλέον δεν βλέπουμε ιδιαίτερα προβλήματα.

Άλλοι αναφέρουν πως όταν υπάρχουν προβλήματα προσαρμογής ή αποδοχής δεν συνδέονται με την καταγωγή, αλλά τα αποδίδουν στην προσωπικότητα του παιδιού:

Σπάνια συναντώνται τέτοια θέματα, αλλά και όταν συναντώνται, δεν θα είναι λόγω της καταγωγής, θα είναι λόγω προσωπικότητας ή επιθετικού χαρακτήρα. Τώρα τα ίδια τα παιδιά τον πρώτο καιρό σίγουρα νιώθουν έξω από τα νερά τους, αλλά γενικότερα προσαρμόζονται πολύ πιο γρήγορα από ό,τι οι ενήλικες.

Εξαρτάται πάντοτε από το χαρακτήρα του, την αυτοπεποίθησή του ή την εσωστρέφεια του.

Ένας εκπαιδευτικός επισήμανε ότι όταν έρχονται στο σχολείο μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, δεν εντάσσονται στις παρέες λόγω του ότι τα υπόλοιπα παιδάκια δεν έχουν την υπομονή να προσπαθούν να τα κατανοήσουν όταν δεν υπάρχει κοινή γλώσσα επικοινωνίας, λέγοντας όμως ότι αυτό είναι μια προσωρινή κατάσταση. Από την άλλη, μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι κάποιες φορές είναι

επιλογή των παιδιών να συναναστρέφονται κυρίως με άτομα με τα οποία έχουν κοινή καταγωγή:

Κανονικά όχι, γιατί τα παιδιά παίζουν όλα μαζί, είναι πολύ ανεκτικά και ανοικτά στο να δεχτούν τους άλλους. Εκτός και αν τα ίδια τα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο διαλέγουν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά της εθνικότητας τους. Αυτό συμβαίνει και στο σχολείο που βρίσκομαι φέτος με τα παιδάκια από το Αφγανιστάν. Διαλέγουν να κάνουν παρέα μεταξύ τους και να μιλούν στη γλώσσα τους. Παίζουν βέβαια και με τα άλλα παιδιά, αλλά κυρίως μόνα τους.

Όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται αναλυτικά σε τέτοιου είδους προβλήματα, τα οποία συνήθως σχετίζονται με παιδιά από μη ευρωπαϊκά κράτη, με προσφυγικό υπόβαθρο. Τα προβλήματα προσαρμογής ή αποδοχής που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί είτε έχουν να κάνουν με τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος, είτε υποστηρίζουν ότι οφείλονται στη διαφορετική συμπεριφορά που έχουν αυτά λόγω της κουλτούρας τους.

Φυσικά και είναι και αναμενόμενο, κυρίως όταν δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα. Και κυρίως παιδιά τα οποία έρχονται από εμπόλεμες ζώνες, έχουνε πολύ άσχημη ψυχολογική κατάσταση. Στο σχολείο μας έχουμε από το Αφγανιστάν ένα παιδί το οποίο έχασε τη μητέρα του στον πόλεμο και ο αδελφός του ακρωτηριάστηκε, δεν έχει πόδια. Ερχόμενο αυτό το παιδί στο σχολείο, δεν ήξερε καθόλου ελληνικά, ήταν φοβισμένο ήταν ένα ράκος. Εννοείται ότι αυτό το παιδί δεν είναι εύκολο να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον, σε οποιοδήποτε περιβάλλον, ακόμα και στη χώρα του να πήγαινε θα είχε προβλήματα γιατί θα χρειαζόταν υποστήριξη ψυχολογική. Δυστυχώς τα παιδιά αυτά που έχουν ζήσει τέτοιες καταστάσεις και ξεριζωμό, είναι πολύ άσχημα ψυχολογικά και αυτό έχει προφανώς αντίκτυπο στο σχολείο.

Υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά κυρίως πρόσφυγες, τα οποία έχουν τρομερό πρόβλημα με την προσαρμογή, τα οποία έχουνε ζήσει πράγματα τα οποία τους έχουν σημαδέψει ψυχολογικά. Άφησαν το σπίτι τους, την οικογένειά τους, χάσανε τους φίλους τους, έκαναν ένα μακρύ ταξίδι σε άθλιες συνθήκες, ζούσαν σε καταυλισμούς... πολλά από αυτά τα παιδιά έχουνε ψυχολογικά τραύματα, έχουνε χάσει ακόμα και τον πατέρα τους μπροστά στα μάτια τους, πολλά από αυτά δεν έχουν πάει σχολείο ποτέ. Ο νόμος είναι τέτοιος που θέλει τα παιδιά να γράφονται ακριβώς πρέπει ανάλογα με την χρονολογία γέννησής τους, το οποίο είναι και θετικό και αρνητικό, οπότε όλα αυτά δημιουργούν

προβλήματα προσαρμογής. Όταν ένα παιδί που δεν έχει πάει ποτέ σχολείο, έρχεται στο δημοτικό σχολείο και κάθεται όλη την ημέρα σε μία καρέκλα, πιάνει το μολύβι που δεν έχει πιάσει ποτέ, δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα, δεν ξέρει τι πρέπει να κάνει και δεν μπορείς να συνεννοηθείς μαζί του για το πώς πρέπει να συμπεριφερθεί, είναι πάρα πολύ δύσκολο. Οπότε πολλά από αυτά τα παιδιά, είτε είναι επιθετικά, είτε είναι πάρα πολύ ήσυχα, και δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου.

Η προσαρμογή μερικών είναι δύσκολη. Φταίει όμως η οικογένεια που υπάρχει από πίσω και φυσικά η κουλτούρα και ότι άλλο κουβαλάει η οικογένεια, την προσφυγιά και το τι θέση έχει η γυναίκα στις κοινωνίες αυτές, και το πώς μεγαλώνουν τα παιδιά εκεί. Είναι λίγο πώς να το πω... «αγριμάκια», αλλά δεν φταίνε τα παιδιά., οι γονείς τους. Κατηγορούν εμάς ότι είμαστε αυστηροί. Και εμείς πρέπει να μάθουμε πέντε πράγματα στα παιδάκια συμπεριφορικά, ότι δεν δαγκώνουμε, δεν κλωτσάμε, δεν χτυπάμε, δεν πετάμε τα φαγητά, δεν τους παίρνουμε παραμάζωμα όλους.. Δεν έχουν τεθεί αυτά τα όρια. Τα παιδιά αυτά πολλές φορές δεν έχουν περάσει προσχολική εκπαίδευση και ούτε αυτοί από πλευρά τους τα έχουν θέσει.

Ορισμένα παιδιά, ενώ έχουν πολλά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα αποδοχής με βάση τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, δεν έχουν μια θετική αυτοεικόνα και αποφεύγουν να μιλούν για την καταγωγή τους, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους (Cummins 2005):

Αυτό το έχω διαπιστώσει με κάποια παιδάκια που κατάγονται από την Αλβανία, ότι δηλαδή έχουν προσαρμοστεί ως ένα βαθμό αλλά παρ' όλα αυτά αποφεύγουν να αναφέρουν ότι προέρχονται από την Αλβανία, σαν να μην είναι απόλυτα αποδεκτό από τους συμμαθητές τους αυτό. Κατά τα άλλα, δεν έχουν πρόβλημα στο να ενταχθούν στην ομάδα του σχολείου, να πάρουν μέρος στο παιχνίδι, έχουν παρέες στα διαλείμματα... Κι όμως, ακόμα είναι ταμπού για αυτά τα παιδιά να πουν ότι κατάγονται από την Αλβανία.

Μια ακόμα εκπαιδευτικός αναφέρετε στους γονείς των δίγλωσσων παιδιών οι οποίοι έχουν την τάση να αποκρύπτουν την καταγωγή τους:

Έχουμε πολλούς αλβανούς και γεωργιανούς γονείς οι οποίοι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να μιλούν αλβανικά και γεωργιανά, γιατί θέλουν ουσιαστικά να διαγράψουν την προηγούμενη ταυτότητά τους, και κυρίως οι Αλβανοί που είναι δεύτερης ή τρίτης γενιάς στην Ελλάδα πολλές φορές προσπαθούν να μην το αναφέρουν καν και τα παιδιά

ντρέπονται να πουν ότι είναι από εκεί, το οποίο θεωρώ απαράδεκτο. Για ποιο λόγο να ντρέπονται;

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο συνυπολογίζουν κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους ατομικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών, όπως για παράδειγμα το μαθησιακό τους επίπεδο, τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, ή τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Οι τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν πως δεν λαμβάνουν υπόψη τους αυτά τα στοιχεία, και άλλοι δυο ότι το κάνουν σπάνια και ευκαιριακά:

Όχι, δεν μπορώ να πω ότι το κάνω αυτό. Δεν έχω τα χρονικά περιθώρια.

Όχι συστηματικά. Μπορεί αν έρθει μια τέτοια στιγμή, αυθόρμητα, να καλέσω τον μαθητή να εκφράσει και να μοιραστεί την εμπειρία του για παράδειγμα, αν κρίνω ότι μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτό το ρόλο. Προγραμματισμένα κάτι τέτοιο δε συμβαίνει.

Ναι, κάποιες φορές, όταν το γνωστικό αντικείμενο το επιτρέπει ή το απαιτεί εκπαιδευτικά, τότε ναι, γίνεται πάντα μια ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων. Π.χ. αν σε ένα μάθημα γεωγραφίας μιλάμε για τα Βαλκάνια, οπωσδήποτε εκεί αν έχουμε δίγλωσσους μαθητές αλβανικής καταγωγής στην τάξη τότε σίγουρα θα προσπαθήσω να ενεργοποιήσω τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να μιλήσουμε για τη χώρα τους, για την έκτασή της, για τα σύνορά της, τον πληθυσμό της, τις ομιλούμενες γλώσσες κ.τ.λ.

Οι υπόλοιποι επτά εκπαιδευτικοί, λαμβάνουν πάντοτε υπόψη τους τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών προκειμένου να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους, υποστηρίζοντας μάλιστα πως είναι ο μόνος τρόπος που μπορεί να αποφέρει μαθησιακά αποτελέσματα, σε αντίθεση με τις έρευνες των Μαντζανίδου (2009, 199) και Sutton (2006, 123), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν διαφοροποιούν με κανέναν τρόπο τη διδασκαλία τους για τους δίγλωσσους μαθητές.

Φυσικά, με το που έχεις ένα δίγλωσσο παιδί στην τάξη πρέπει αυτόματα να φτιάξεις ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα. Διαφορετικά αυτό το παιδί δεν θα μπορεί να υποστηριχθεί μέσα στην τάξη. Και πάλι, εξαρτάται από το αν γεννήθηκε στην Ελλάδα, και αν οι

γονείς γνωρίζουν ελληνικά, γιατί αν δεν έχουμε αυτά τα δύο στοιχεία χρειαζόμαστε σίγουρα υποστήριξη στο λεξιλόγιο.

Λαμβάνω υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά καθώς και τις γνώσεις που οι μαθητές φέρουν. Καταρχάς, λαμβάνω υπόψη τα ενδιαφέροντα που έχει το κάθε παιδί. Εφαρμοσα σε όλα τα παιδιά ένα διαγνωστικό κριτήριο για να δω το γνωστικό τους υπόβαθρο. Επίσης, έμαθα κάποιες πληροφορίες για το οικογενειακό τους περιβάλλον, εντόπισα εκείνα τα σημεία στα οποία τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο και χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, τα χόμπι τους, τι τους αρέσει να κάνουν.

Οποσδήποτε πρέπει να λάβεις υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών γιατί αλλιώς δεν έχει αποτέλεσμα αυτό που κάνεις. Δεν έχει νόημα να τους δείξεις κάτι που δεν θα μπορούσα να το μάθουν ή να κάνεις κάτι που ήδη το ξέρουν.

Λαμβάνω υπόψη το επίπεδο και τις δυνατότητες τους ώστε να προσαρμόζω ανάλογα τους διδακτικούς στόχους

Μια εκπαιδευτικός περιγράφει το πώς αντιμετωπίζει έναν δίγλωσσο μαθητή της τάξης της. Στην προσπάθειά της να διαχειριστεί την ιδιαίτερη περίπτωση του και όσα κάνει να συνάδουν με το επίπεδό του, ζητά από τον μαθητή να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που δεν απαιτούν νοητική πρόκληση (Cummins 2005, 109):

Αυτό που κάνω είναι να του δίνω κάτι πάρα πολύ λίγο και εύκολο ώστε να μπορεί να το κάνει ανάγνωση. Όσον αφορά κάποιο γραμματικό φαινόμενο, κάτι πολύ εύκολο να το αντιγράψει, και στα μαθηματικά επίσης πολύ εύκολα για να τονώσω την αυτοπεποίθησή του.

Χρήση εποπτικών μέσων και βοηθημάτων

Αναφορικά με τη χρήση εποπτικών μέσων και βοηθημάτων, τα οποία λειτουργούν ως πλαίσιακή στήριξη για την κατανόηση της Γ2, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα παρακάτω, τονίζοντας την αναγκαιότητά τους:

Χρησιμοποιώ πάρα πολύ βιβλία με εικόνες, κάρτες με εικόνες, οτιδήποτε έχει σχέση με εικόνα, παραμύθια.. Είναι πολύ δύσκολο γιατί πολλά παιδιά δεν ξέρουν να γράφουνε ούτε στη δική τους γλώσσα, οπότε δεν μπορείς να κάνεις ένα μάθημα φροντιστηριακό, όπως κάνουμε εμείς στα αγγλικά. Χρειάζονται πολλά εποπτικά μέσα, να χρησιμοποιήσεις εικόνα, ήχο, παιχνίδια και αντικείμενα για να μπορέσουν τα παιδιά να

συνδέσουν την εικόνα με τη λέξη και να καταλαβαίνουν τι τους λες. Να εξηγείς χωρίς τα παιδιά να βλέπουν τίποτα δεν έχει νόημα.

Ναι, πολλές φορές χρησιμοποιούμε εποπτικά υλικά όπως εικόνες, βίντεο, χάρτες, βιβλία... Ακόμα, σε κάποιες περιπτώσεις επιδιώκουμε να κάνουμε κάποια κοντινή επίσκεψη που συνδέεται με το περιεχόμενο των μαθημάτων ώστε να προσεγγίσουμε το θέμα πιο βιωματικά.

Φυσικά είναι απαραίτητα, κυρίως εικόνες και κυρίως σε μικρές ηλικίες. Στα παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ξεκινάς με παιχνίδια και εικόνες, παιχνίδια τα οποία παίζουν στο νηπιαγωγείο, για παράδειγμα που συνδυάζουν εικόνα, ήχο και λέξη. Επίσης πρέπει να ονοματίζεις διάφορα στοιχεία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, πάνω στον πίνακα να γράφεις «πίνακας», στην πόρτα να γράφεις «πόρτα»... Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείς ένα βοήθημα για τα παιδιά.

Σε μερικές περιπτώσεις, τα σχολεία δεν διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό:

Χρησιμοποιώ τον προτζέκτορα, τον οποίο θα ήθελα να μπορώ να τον χρησιμοποιώ σε κάθε μάθημα, αλλά δυστυχώς είναι λίγοι και τους μοιραζόμαστε, ανάλογα με το πόσο εκπαιδευτικοί τους θέλουν κάθε μέρα. Χρησιμοποιώ εποπτικά υλικά όπως κάρτες και χάρτες. Οι χάρτες με βοηθούν πάρα πολύ γιατί πολλές φορές τους χρησιμοποιούμε και αναφερόμαστε στη χώρα καταγωγής τους δείχνουμε εμείς που βρίσκονταν αυτοί, από πού ήρθαν.. θα δείξω κάποιες φορές ένα βίντεο ή εικόνες, αλλά όχι σε καθημερινή βάση, δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός μέσων.

Δύο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως δε χρησιμοποιούν καθόλου εποπτικά μέσα. Ο ένας από αυτούς θεωρεί πως δεν υπάρχει αυτή η ανάγκη, σχολιάζοντας:

Επειδή οι μαθητές αυτοί συνήθως όταν έρχονται σε εμένα στην έκτη τάξη είναι «έτοιμοι», δεν έχει χρειαστεί κάτι τέτοιο.

Μέσα για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τονώσουν την αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων μαθητών με την ενθάρρυνση για συμμετοχή στο μάθημα, με τη συχνή επιβράβευση, ή μέσα από προσωπική επαφή και συζήτηση:

Με τα βασικά στοιχεία που χρησιμοποιούμε ως εκπαιδευτικοί, με το χαμόγελο, την ενθάρρυνση, με επιβράβευση...

Με το να τους παροτρύνω όσο γίνεται να συμμετέχουν στο μάθημα, να έχουν λόγο στην τάξη. Νομίζω πως αυτό είναι το κυριότερο.

Αν παρατηρήσω κάποιο σοβαρό φαινόμενο χαμηλής αυτοπεποίθησης ενός παιδιού, είτε συνδέεται με την καταγωγή του είτε όχι, προσπαθώ να ενισχύω την αυτοπεποίθησή του μέσα από συνεχή προσωπική επαφή, με συζητήσεις που θα κάνω μαζί του.

Άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν είναι να προβάλλουν στοιχεία από τη γλώσσα ή τον πολιτισμό των μαθητών στην τάξη:

Θα μιλήσω με τον δίγλωσσο μαθητή πρόσωπο με πρόσωπο για να του τονώσω το ηθικό, να του ανεβάσω την αυτοπεποίθηση και να του δείξω πόση εμπιστοσύνη του έχω, αλλά και μέσα στην τάξη προσπαθώ να τον βοηθήσω, σχεδιάζοντας μια διδασκαλία η οποία θα περιέχει στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό ή αναφέροντας μέσα στην τάξη κάτι από τον πολιτισμό του όπως κάποιον ήρωα, κάποιον λογοτέχνη, κάποια παροιμία ή κάτι άλλο που έχει σχέση με την παράδοσή της χώρας του. Έτσι, ιδίως κάνοντας κάποιες παρεμβάσεις εκπαιδευτικές που να αναδεικνύουν ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι και έχουμε τις ίδιες ανάγκες, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα.

Όπως σας είπα, είχα ένα παιδάκι το οποίο δεν προέβαλλε το ότι γνώριζε άπταιστα τα αλβανικά, δε ένιωθε άνετα με αυτό. Για αυτό πολλές φορές αυτό που έκανα όταν δινόταν η ευκαιρία ήταν να το προτρέπω μας περιγράψει κάτι στα αλβανικά, να μας πει κάτι στα αλβανικά γιατί πίστευα πως δεν θα έπρεπε να ντρέπεται για τη γλώσσα που μιλάει. Άλλωστε, αυτό έχει να κάνει και με τις διαλέκτους. Η ντοπιολαλιά που λέμε, είναι κάτι που το θέλουμε στα σχολεία, αλλά κι αυτό πολλές φορές προσπαθούν να το κρύψουν δυστυχώς.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τονώσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών εστιάζοντας στην ένταξή τους στην ομάδα και την αλληλεπίδραση τους:

Εδώ πέρα ζητάμε τη βοήθεια της τάξης, για να μπορέσει το παιδί να μπει ομαλά μέσα στην ομάδα, να νιώθει ασφάλεια, να νιώθει ότι είναι επιθυμητός και να ανήκει στην ομάδα. Θεωρώ ότι έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μαθητριών. Δεν έχει να κάνει τόσο κατά τη γνώμη μου με την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, όσο με τη δημιουργία ενός όμορφου κλίματος στην τάξη.

Για να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή και την αυτοεκτίμησή τους παίζει μεγάλο ρόλο η στάση που θα κρατήσω απέναντί τους αλλά και το πόσο θα τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν σε ομάδες και με άλλους συμμαθητές τους. Αρχίζουν και οι ίδιοι μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση να νιώθουν μέλη της υπόλοιπης ομάδας και της υπόλοιπης τάξης και αρχίζουν να πιστεύουν και αυτοί σιγά-σιγά στον εαυτό τους ότι μπορούν να κάνουν φιλίες και να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα. Οπότε, κυρίως μέσα από ομάδες και δράσεις που κάνουμε μέσα στις ομάδες

Όσον αφορά την αυτοεκτίμησή, αν δεν έχουν χτίσει αυτά τα στοιχεία οι γονείς από το σπίτι, εγώ μόνο μικρά λιθαράκια μπορώ να βάλω. Τώρα σε σχέση με την αυτοπεποίθηση, ενισχύω αυτό το παιδί συναισθηματικά, το επιβραβεύω πάρα πολύ συχνά και με το παραμικρό. Επίσης, προτρέπω τα παιδιά να το προσεγγίζουν στο διάλειμμα και να μην το αφήνουν μόνο του, οπότε αυτό αρχίζει να είναι χαρούμενο και έρχεται χαρούμενο στο σχολείο. Με την επιβράβευση τη δική μου και με την αγκαλιά του συμμαθητών του προσπαθώ να χτίσω την αυτοπεποίθηση του. Επίσης, όταν θα χρειαστεί να κάνω κάποια παρατήρηση, διαχωρίζω τον χαρακτήρα από τη συμπεριφορά. Δεν σου κάνω μία παρατήρηση γιατί δεν αξίζεις ή δεν είσαι καλό παιδί, κάνω παρατήρηση για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά που έδειξες τη συγκεκριμένη στιγμή.

Αξιοποίηση γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου των δίγλωσσων μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιες περιπτώσεις στις οποίες εντάσσουν στη διδασκαλία τους στοιχεία από στις μητρικές γλώσσες και τον πολιτισμό που φέρουν οι δίγλωσσοι μαθητές, επισημαίνοντας πως αυτό είναι ωφέλιμο και για τους μονόγλωσσους μαθητές. Αρκετοί ανέφεραν ότι αυτό συμβαίνει ευκαιριακά, με κάποια αφορμή από το μάθημα ή από κάποια γιορτή.

Βεβαίως, και νομίζω ότι δίνεται και η δυνατότητα από τα ίδια τα βιβλία. Αναφέρουν ήθη και έθιμα και προτρέπουν τους μαθητές τους μαθητές να περιγράψουν τα ήθη και τα έθιμα που έχουν αυτοί σε ανάλογες γιορτές, σε μυστήρια, σε γάμους...

Με αφορμή μία ενότητα στη γλώσσα, στην οποία μιλούσαμε για διαπολιτισμικό σχολείο, με αφορμή αυτή την κουβέντα, είχαν ανοιχτεί τα δύο μαθήτριά μου και μας είπαν κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους. Όμως δεν είναι κάτι που μπορεί να συμβαίνει

συνέχεια, θεωρώ ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μόνο αποσπασματικά. Να μας πουν κάτι, ως εκεί.

Για παράδειγμα, αναφέρουμε κάποιες ευχές, για γενέθλια ας πούμε, που τις ξέρουν τα περισσότερα παιδιά στα αγγλικά και στα γερμανικά. Είναι ωραίο να μπορούν να τις πουν και σε άλλες γλώσσες με τις οποίες δεν έρχονται τόσο συχνά σε επαφή.

Όταν τις προάλλες κάναμε στη γλώσσα την ενότητα «Οι λέξεις φτερουγίζουν στον αέρα», τους είπα να γράψουν από μια πρόταση στη μητρική τους γλώσσα στο τετράδιό τους, τα έβγαλα φωτοτυπίες, τα μάζεψα σε ένα φύλλο χαρτί και τα μοίρασα σε όλα τα παιδιά για έχουν ένα παράδειγμα από αυτές τις γλώσσες. Όπως σου είπα, στα γενέθλια λέμε το τραγουδάκι σε πολλές γλώσσες.

Όταν είχαμε την ενότητα με την ελιά και έπρεπε να γράψουν μια συνταγή, τους είπα να γράψουν μια παραδοσιακή από την πατρίδα τους. Όταν γιορτάζουμε Χριστούγεννα, Πάσχα, Απόκριες.. Προχθές για παράδειγμα ρωτήσαμε το τουρκάκι, «Εσείς πετάτε χαρταετό;». Δηλαδή, μιλάμε για τα ήθη και τα έθιμα που έχουν στην πατρίδα τους όταν υπάρχει μια γιορτή, μια αφορμή κτλ. Έτσι τα παιδιά θα αισθανθούν ότι εντάσσονται καλύτερα, ότι ενδιαφερόμαστε για τον πολιτισμό τους και έτσι τα υπόλοιπα παιδιά θα γνωρίσουν πράγματα που δεν είναι γνωστά σε αυτά, θα διευρύνουν τις γνώσεις τους και θα συσφίξουν τις σχέσεις τους.

Ναι κάναμε και ένα project μικρό στο οποίο έπρεπε να μάθουμε τις βασικές λέξεις των παιδιών, κάθε φορά ανάλογα με την χώρα από την οποία προέρχονται. Βασικές λέξεις όπως καλημέρα, καλησπέρα, τι κάνεις, ευχαριστώ, παρακαλώ..

Ναι, βέβαια και είναι κάτι που συμβαίνει. Για παράδειγμα, τα Χριστούγεννα όταν μιλούσαμε για έθιμα, το κοριτσάκι που έχω στην τάξη μου από τη Ρουμανία μας είπε χίλια δυο με πολύ ενθουσιασμό, το πώς γιορτάζονται τα Χριστούγεννα και η Πρωτοχρονιά στη χώρα της. Το ίδιο και το κοριτσάκι από την Αλβανία. Είναι ωραίο με τέτοιες αφορμές, γιορτές και αλλά πολιτισμικά γεγονότα να αναφέρονται σε εμπειρίες που έχουν από τη χώρα τους. Όταν συμβαίνει αυτό οι δίγλωσσοι μαθητές αισθάνονται ότι γίνονται πιο δημοφιλείς, θα πουν κάτι το οποίο οι υπόλοιποι δεν το γνωρίζουν και το ακούν για πρώτη φορά, θα έχουν όλη την προσοχή στραμμένη πάνω τους. Με αυτό τον τρόπο ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή τους, και πράγματι οι υπόλοιποι μαθητές τους ακούν με τρομερό ενδιαφέρον. Είναι ωφέλιμο και για τους υπόλοιπους, γιατί μαθαίνουν

πράγματα για άλλους τόπους, για τον πολιτισμό άλλων χωρών, και αυτό είναι κάτι που το λατρεύουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας

Αναφέροντας μέσα στην τάξη κάτι από τον πολιτισμό τους όπως κάποιον ήρωά τους, κάποιον λογοτέχνη τους ή κάποια παροιμία ή κάτι που έχει σχέση με την παράδοση τους.

Από τις παραπάνω απαντήσεις γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τα παιδιά κυρίως να περιγράψουν κάποια δικά τους έθιμα και συνήθειες ή απλώς να αναφέρουν μερικές βασικές λέξεις ή ευχές στη γλώσσα τους. Πρόκειται μάλλον για μια επιφανειακή προσέγγιση του κεφαλαίου των μαθητών. Δύο από τους εκπαιδευτικούς περιγράφουν δραστηριότητες στις οποίες οι διαφορετικοί πολιτισμοί προσεγγίζονται κριτικά από τα παιδιά και δεν περιορίζονται σε απλές αναφορές:

Ναι μέσα από ομάδες συχνά οι μαθητές εξετάζουν καταστάσεις και πράγματα τα οποία οι άνθρωποι βιώνουν διαχρονικά σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις χώρες του κόσμου όπως πχ το τραγούδι, να πούμε τραγούδια ελληνικά και αλβανικά ή ρώσικα και να αναλύουν μέσα από τα τραγούδια αυτά τα συναισθήματα του ποιητή ή του στιχουργού και να καταλήγουν σε συμπεράσματα όπως ότι οι άνθρωποι συναισθηματικά βιώνουν τα ίδια πράγματα, τη χαρά, τη λύπη, την απώλεια, τον θάνατο, την απελπισία, την απογοήτευση και θα καταλάβουν ότι πάνω απ' όλα είναι ο άνθρωπος και όχι η φυλή η γλώσσα ή το χρώμα. Η με καταγραφή εθίμων-παραδόσεων, παραμυθιών που μιλούνε π.χ. για την αδερφική αγάπη ή για τη θυσία της μάνας. Αυτή η διαδικασία πιστεύω είναι ωφέλιμη και για τους δίγλωσσους και για τους μονόγλωσσους.

Κάνοντας ομάδες όπου το κάθε παιδί θα αναλύσει κάτι από την πατρίδα του, π.χ. τα Χριστούγεννα ένα παιδί έλεγε τα κάλαντα και ένα παιδί από τη Ρωσία έλεγε τι τραγουδούν αυτοί εκεί αντίστοιχα στη γλώσσα τους, σύγκριναν το περιεχόμενο και παρατηρούσαν ομοιότητες και διαφορές

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ένα παράδειγμα όπου η μητρική γλώσσα των μαθητών χρησιμοποιείται με τρόπο τέτοιο που συνδέεται με τις έννοιες του διδακτικού περιεχομένου:

Όσο μπορώ και το επιτρέπει ο χρόνος και η φύση του μαθήματος, η ενότητα στην οποία δουλεύουμε, όταν στο τέλος του μαθήματος προκύπτει ένα συμπέρασμα, για παράδειγμα στη γλώσσα και στη φυσική το συμπέρασμα από ένα κείμενο που διαβάσαμε η από

κάποιο βίντεο που παρακολουθήσαμε, ζητώ από τους δίγλωσσους μαθητές να μας πουν αυτό το συμπέρασμα στη γλώσσα τους. Σηκώνονται, το γράφουν στον πίνακα, και μετά το σπάνε σε λέξεις και λένε στους υπόλοιπους συμμαθητές τους τι σημαίνει η κάθε μία. Με αυτό τον τρόπο προσπαθώ δηλαδή και να τους ενθαρρύνω όσο μπορώ να συμμετέχουν αλλά και να φέρνω στην επιφάνεια τη μητρική τους με κάποιο τρόπο.

Συνεργατική μάθηση και αλληλεπίδραση των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους ανέφεραν πως προωθούν τη συνεργατική μάθηση κατά τη διδασκαλία τους, είτε συστηματικά είτε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Οι περισσότεροι επιλέγουν να συνθέσουν ομάδες ανομοιογενείς ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, με εξαίρεση μια εκπαιδευτικό που εργάζεται σε τάξη υποδοχής και έχει σχηματίσει διμελείς ομάδες με μαθητές παρόμοιου γλωσσικού επιπέδου.

Πάρα πολύ. Όχι βέβαια φέτος και πέρυσι λόγω covid. Κάνω διάφορα προγράμματα μέσα στην τάξη, για να δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να ομαδοποιηθούν και να παίζουν ρόλους, να αλλάζουν ρόλους, να αλληλεπιδράσουν και να βγάλουν συμπεράσματα. Εννοείται ότι οι ομάδες είναι ανομοιογενείς όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, δεν θα βάλω τους καλούς μαθητές μαζί. Θα δώσω προσοχή στο να έχει ο καθένας το ρόλο του. μπορεί κάποιος να εκφράζεται όμορφα και κάποιος άλλος να ζωγραφίζει όμορφα. Βοηθούν πολύ οι ομάδες στις σχέσεις των μαθητών. Και μάλιστα, βρίσκοντας ο καθένας τον ρόλο του, βρίσκουν την ευκαιρία να μιλήσουν παιδάκια τα οποία σε άλλες περιπτώσεις θα ήταν σιωπηλά και στην αφάνεια. Ωστόσο, σίγουρα είναι δύσκολο να κάνεις ένα σχέδιο μαθήματος και να το δουλέψεις ομαδικά μέσα στην τάξη σε όλες τις ώρες και όλα τα μαθήματα.

Ναι, τη χρησιμοποιώ, συνήθως φτιάχνω ανομοιογενείς ομάδες αλλά μερικές φορές, μία ώρα την εβδομάδα σε μία ελεύθερη δραστηριότητα όπως τα εικαστικά ή την ευέλικτη ζώνη τους επιτρέπω να διαλέξουν τα ίδια τις ομάδες τους.

Χρησιμοποιώ μόνο αυτήν γιατί θεωρώ ότι είναι η μοναδική μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να έχει αποτέλεσμα. Αυτό ισχύει και για όλα τα παιδιά όχι μόνο για τα παιδιά που είναι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα... Αν δεν είναι ανομοιογενείς οι ομάδες τότε δεν μπορείς να επιτύχεις τον στόχο σου. Φτιάχνεις τις ομάδες για να βοηθήσεις κυρίως τους μαθητές που είναι πιο αδύναμοι. Δηλαδή σε μία ομάδα δεν μπορείς να βάλεις τέσσερις ηγετικές φιγούρες, χρειάζεσαι έναν μαθητή η μαθήτριά που να είναι αρκετά καλός

μαθησιακά και θα βοηθάει στην ομάδα. Και φυσικά μαθητές και από τα δύο φύλα. Οποσδήποτε οι ομάδες θα πρέπει να αλλάζουν συστηματικά. σε καθορισμένες ημερομηνίες, θα πρέπει να αλλάζουν οι ρόλοι στις ομάδες. Και οποσδήποτε σε αυτή τη διαδικασία παίζει ρόλο ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρέπει να μην είναι ελεγκτής αλλά συνεργάτης και να παρέχει συνεχώς την απαραίτητη ανατροφοδότηση για να βοηθήσει την ομάδα να φέρει σε πέρας το έργο της.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως η συνεργασία λειτουργεί ευεργετικά για τις σχέσεις των μαθητών, με εξαίρεση δύο από αυτούς, οι οποίες φαίνονται περισσότερο επιφυλακτικές:

Με τη διδασκαλία σε ομάδες βελτιώνονται πολύ οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται ότι η δουλειά του ενός επηρεάζει τη δουλειά του άλλου, αν κάποιος δηλαδή τεμπελιάζει αυτό έχει αντίκτυπο στους άλλους και αντιλαμβάνονται την αξία της συνεργασίας, πόσο σημαντική είναι και ότι εξαρτάται από όλους και ότι ακόμα και το παιδί που έχει για παράδειγμα ηγετικές τάσεις αντιλαμβάνεται ότι αν δουλέψει μόνος του, χωρίς την ομάδα του, πρόκειται να κάνει τη διπλάσια δουλειά οπότε ο καθένας πρέπει ή να αυξήσει ή να χαμηλώσει τα στάνταρ του για να έχουν ένα κοινό αποτέλεσμα και να επωφεληθούν όλοι από αυτό.

Οι δραστηριότητες σε ομάδες είναι μια ευκαιρία να γνωριστούν τα παιδιά και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Γιατί στο διάλειμμα υπάρχουν στάνταρ παρέες. Υπάρχουν οφέλη και σε γνωστικό και σε συναισθηματικό επίπεδο. Για παράδειγμα, όταν προσπαθώ σε συναισθηματικό επίπεδο να κάνω να αισθανθεί καλά ένα παιδί, αυτό που θα κάνω εγώ σε καμία περίπτωση δεν φτάνει το πως τα ίδια τα παιδιά βοηθάνε τους συμμαθητές τους.

Δεν έχω καταλήξει ακόμα στο αν αυτή η μέθοδος βοηθάει τις σχέσεις τους. Έχω δει αντίθετα πολλές φορές ότι δημιουργείται ανταγωνισμός μεταξύ των επιμέρους ομάδων. Κάναμε αρκετό καιρό τα βρουν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, και αφού τελικά τα βρήκαν και άρχισαν να δουλεύουν με καλό ρυθμό, άρχισαν μετά να ανταγωνίζονται η μία ομάδα την άλλη.

Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, τα παιδιά όντως έρχονται πιο κοντά. Βέβαια αυτό είναι πολύ βραχύ, το ενδιαφέρον τους να γνωριστούν καλύτερα κρατάει για περιορισμένο χρόνο και μετά επιστρέφουν στις παλιές τους συνήθειες

Συνεργασία με τους γονείς

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς, πράγμα που δε συμφωνεί με τα δεδομένα των ερευνών που προαναφέρθηκαν (Crozier 1999, Μπόνια, Μπούζος και Κοσσυβάκη 2008, Portes & Rumbaut 2006, Συμεού 2008 στο Γρίβα & Στάμου 2018, 126-127). Επισήμαναν ότι πράγματι ο ρόλος τους μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο των όλων των μαθητών και ότι ακόμα και όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα είναι καθοριστικής σημασίας να υποστηρίζουν συναισθηματικά το παιδί και να καλλιεργούν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση γενικότερα:

Φυσικά, είτε πρόκειται για ένα παιδί δίγλωσσο είτε μονόγλωσσο ο γονέας είναι η δικλείδα ασφαλείας. Αν έχεις την εμπιστοσύνη του γονέα θα πετύχεις πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Γιατί το παιδί έχει ως σημείο αναφοράς το γονέα. αν ο γονέας υποστηρίζει το δάσκαλο ή δασκάλα του, και γενικότερα τη σχολική κοινότητα, ο μαθητής τον εμπιστεύεται.

Φυσικά. Ό,τι κάνουμε στο σχολείο το παιδί πρέπει να το εμπεδώσει και στο σπίτι. Το θέμα είναι ότι οι γονείς αυτών των παιδιών δεν μιλούν ελληνικά και τα βάζουμε στη μέση σαν διερμηνείς. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα παιδιά που έχουν στο σπίτι την υποστήριξη, όχι την υποστήριξη τη γνωστική, αλλά τη συναισθηματική και την ανατροφοδότηση με όποιον τρόπο μπορούν οι γονείς, τα πηγαίνουν καλύτερα. Αυτό είναι κάτι που ισχύει και με τα ελληνάκια. Όταν το δίγλωσσο περιβάλλον είναι υποστηρικτικό, είναι καλύτερη και η επίδοσή τους.

Ναι βέβαια. Σαφώς, πάντα θέλουμε τους γονείς με το μέρος μας. Βέβαια, αν οι γονείς ανεξαρτήτως χώρας και καταγωγής δίνουν αξία στο σχολείο, αυτό περνά στα παιδιά., ότι «σέβομαι το σχολείο, σέβομαι τους εκπαιδευτικούς και μαθαίνω και προοδεύω ακόμα κι αν δεν έχω την αντίστοιχη βοήθεια από το σπίτι». Νομίζω πολύ συχνά αυτό και μόνο φτάνει.

Πιστεύω πως πράγματι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών σε συνεργασία με το σχολείο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην πρόοδο τους. Η μεγαλύτερη εμπλοκή μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη επίδοση των παιδιών και στην γλώσσα και στα μαθηματικά και στο να αυξηθούν τα κίνητρα για μάθηση και στο να βελτιωθεί η συμπεριφορά των παιδιών, η προσαρμογή τους στο σχολείο, στο να έχουν τα παιδιά μία πιο θετική στάση

για τη μάθηση. Και επίσης την εμπλοκή των γονέων τη θέλουμε να έχουμε πιο χαμηλά ποσοστά διακοπής φοίτησης των παιδιών.

Ένας από τους εκπαιδευτικούς δίνει συγκεκριμένα παραδείγματα. Θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να μεσολαβήσει ώστε οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών να διδαχθούν και αυτοί την ελληνική γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν τα παιδιά στο σπίτι, αλλά και ότι θα ήταν πολύ θετικό για τα παιδιά οι ίδιοι να εμπλακούν σε σχολικές δραστηριότητες και να καταθέσουν τις πολιτισμικές εμπειρίες τους:

Ναι νομίζω ότι εάν το σχολείο ή η επίσημη πολιτεία ή ο δήμος ή άλλος θεσμοθετημένος φορέας θα μπορούσε να φέρει τους γονείς κοντά στο σχολείο, δηλαδή να τους κάνει αρωγούς της σχολικής κοινότητας σε διάφορα επίπεδα θα ήταν πολύ βοηθητικό.. Για να δώσω ένα παράδειγμα, κάποια στιγμή στη Μενεμένη πριν δέκα χρόνια όταν είχαμε σκεφτεί τι μπορούμε να κάνουμε με αυτούς τους ανθρώπους οι οποίοι δεν μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Είχε περάσει από το μυαλό κάποιων του συλλόγου διδασκόντων να θεσμοθετήσουν προγράμματα που να διδάσκουν τα απογεύματα κάποιοι εθελοντές την ελληνική γλώσσα στους γονείς των παιδιών. Για κάποιον λόγο... δεν έγινε ποτέ. Αλλά νομίζω ότι αν κανείς καταφέρει να φέρει τους γονείς αυτούς μέσα στο σχολείο, όχι μόνο για να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα αλλά και σαν ομιλητές, όπως για να μιλήσουν σε μια τάξη για το τι συμβαίνει στην χώρα τους σε κάποιο έθιμο που βιώνουν ή να μιλήσουν για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους, για το σύστημα υγείας κ.α. γιατί θα ήταν ένα παραπάνω κίνητρο για τα παιδιά τα δίγλωσσα για να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και την αυτοεκτίμησή τους.

Τα εφόδια του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Σε επίπεδο γνώσεων, επτά από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως ένας εκπαιδευτικός που καλείται να δουλέψει σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον θα πρέπει να έχει μια ειδική επιμόρφωση ως προς τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ακόμα, αρκετοί τόνισαν πως θα πρέπει να γνωρίζει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα:

Πρέπει καταρχήν να είναι επιστημονικά καταρτισμένος.. Να έχει διαμορφωμένη άποψη για το τι είναι η διγλωσσία και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Επιπλέον, μια εκπαιδευτικός θεωρεί πως θα πρέπει να έχει γνώσεις για να υποστηρίξει ψυχολογικά τα παιδιά, αλλά και να γνωρίζει το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί σχετικά ζητήματα:

Οπωσδήποτε θα πρέπει να έχει κάποιες γνώσεις για το πώς να υποστηρίξει ψυχολογικά τα παιδιά. Ακόμα, θα πρέπει να έχει πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο από το οποίο προέρχεται το παιδί, και αναφέρομαι κυρίως σε κοινότητες μουσουλμανικές γιατί μπορεί να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις μεταξύ των παιδιών, ή παρερμηνεύσεις και να χάσει την εμπιστοσύνη των γονέων. Αναφέρομαι και στο θέμα της μαντίλας. Αν ένα παιδί θέλει να έρθει στο σχολείο φορώντας μαντίλα και εσύ επιμένεις για τους δικούς σου λόγους της δυτικής κοινωνίας να την αφαιρέσει, αυτό μπορεί να είναι μία αιτία διακοπής της σχέσης σου με το παιδί και την οικογένεια. Επομένως, πρέπει να γνωρίζεις το πλαίσιο από το οποίο προέρχεται και πώς να χειριστείς θρησκευτικά θέματα που για κάποιες κοινότητες είναι πολύ σημαντικά.

Σε επίπεδο στάσεων, υποστήριξαν πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα, να έχει ενσυναίσθηση και να είναι θετικός απέναντι σε άλλες κουλτούρες, σχολιάζοντας πως δυστυχώς αυτό δεν είναι δεδομένο:

Το πρώτο είναι η ανοχή για το διαφορετικό. Γιατί παρόλο που είμαστε εκπαιδευτικοί, έχω συναντήσει, και λυπάμαι που το λέω, εκπαιδευτικούς δεν αγαπάνε άλλες εθνικότητες με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει.

Αρχικά, πρέπει να έχει ενσυναίσθηση και να αγαπάει όλα τα παιδιά και να μην τα ξεχωρίζει ανάλογα με τη θρησκεία τους ή την καταγωγή τους. Να μην έχει ρατσιστικές τάσεις. Βέβαια, αυτό ακούγεται βαρύ, αλλά υπάρχουν πολλοί που προσπαθούν να κρατήσουν ισορροπίες και στην πραγματικότητα δεν το καταφέρνουν αυτό. Φαίνεται ότι δεν τους συμπαθούν. Το πρώτο πράγμα δηλαδή είναι να αφήσουμε όλες τις μισαλλοδοξίες στην άκρη, να συμπονούμε τα παιδιά και να τους φερόμαστε όπως στα δικά μας.

Πιστεύω πως πρέπει να έχει μια τεκμηριωμένη, μια εδραιωμένη, θετική στάση απέναντι στη πολυπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία. Να έχει μια σχέση με όποιον συνεργάζεται με φορείς, να ενθαρρύνει την κοινωνία στην οποία ζουν οι δίγλωσσοι μαθητές να έρχεται σε επαφή με το σχολείο, να είναι σε θέση να υπερασπίζεται τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, υποστήριξαν τα παρακάτω:

Να είναι ικανός να σχεδιάζει μία διδασκαλία μέσα από την οποία θα εκμαιεύει όλο το μαθησιακό δυναμικό που διαθέτει ένας μαθητής, να το καλλιεργεί, να το βγάζει να επιφάνεια και να μπορέσει να του το κάνει μεταγνωστικό πλούτο στη ζωή του. Να είναι ικανός να παράγει μαθησιακά αποτελέσματα, να μπορεί να θέτει και να αναπροσαρμόζει διδακτικούς στόχους και να είναι ικανός να ανατροφοδοτεί τους μαθητές του με όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τους ενεργοποιήσει σε μαθησιακό επίπεδο.

Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ξέρει πώς να χειριστεί το γλωσσικό κώδικα, τους κανόνες τους οποίους έχει ο γλωσσικός κώδικας, τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τη γλώσσα, και την ελληνική και τη μητρική γλώσσα των μαθητών του.

Να μπορεί να δουλέψει εξατομικευμένα.

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν σε τάξεις που έχουν και δίγλωσσους ή εν δυνάμει δίγλωσσους μαθητές, οι απαντήσεις τους ποικίλλουν. Τέσσερις από αυτούς δήλωσαν πως δεν αισθάνονται καθόλου έτοιμοι:

Δεν νιώθω ότι είμαι έτοιμη και ότι έχω τα εφόδια. Ό,τι κάνω το κάνω βάσει της εμπειρίας μου.

Δεν αισθάνομαι καθόλου έτοιμη. Η καθοδήγηση είναι μηδενική. Υπάρχει υλικό αλλά δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών. Νιώθω φοβερή ανασφάλεια για το αν είμαι αποτελεσματική κι αν κάνω το σωστό, ενώ αφιερώνω πολύ χρόνο για την προετοιμασία.

Άλλοι από αυτούς εκφράζουν αμφιβολίες ως προς την ετοιμότητά τους:

Μέτρια. Πάντα αντιμετωπίζεις κάτι καινούριο και χρειάζεσαι εφόδια.

Ούτε εκατό τοις εκατό έτοιμη αισθάνομαι, αλλά ούτε και εντελώς ανέτοιμη. Στις περισσότερες χρονιές έχω στην τάξη μου τουλάχιστον δύο δίγλωσσα παιδιά, οπότε έχω μία σχετική εμπειρία σε αυτό το κομμάτι.

Μια εκπαιδευτικός διευκρινίζει ότι αυτό εξαρτάται από το μαθητικό κοινό, συγκεκριμένα από το βαθμό εξοικείωσης των παιδιών με την ελληνική:

Για το τμήμα υποδοχής 2, το οποίο ανέλαβα, αισθανόμουν πιο έτοιμη σε σχέση με το να αναλάβω το τμήμα υποδοχής 1, στο οποίο τα παιδιά ξεκινούν από το μηδέν και δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά. Εκεί νιώθω εντελώς ανέτοιμη γιατί δεν έχω επιμορφωθεί για αυτό το κομμάτι, οπότε το να προσεγγίσω τη γλώσσα των παιδιών και ταυτόχρονα να διδάξω τα ελληνικά μου φαίνεται πολύ δύσκολο.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αισθάνονται έτοιμοι. Αρκετοί από αυτούς επισήμαναν ότι αυτό οφείλεται στην εμπειρία τους και δεν έκαναν κάποια αναφορά σε εξειδικευμένες γνώσεις ή επιμορφώσεις:

Αρκετά, γιατί τυχαίνει κάθε χρόνο να έχουμε δίγλωσσους και αλλόγλωσσους μαθητές μέσα στην τάξη.

Εδώ και πέντε χρόνια που είμαι σε αυτό το σχολείο έχουμε κάθε χρόνο δίγλωσσους μαθητές και έχουμε και παιδιά από διαφορετικά κράτη και προσφυγόπουλα, τα οποία παρακολουθούν τάξη υποδοχής στο σχολείο μας. οπότε, μπορώ να πω ότι είμαι εξοικειωμένη με αυτό.

Η αλήθεια είναι ότι νιώθω αρκετά έτοιμη, γιατί είχα και τμήματα γενικής που είχαν μέσα παιδάκια ξένα. Ήταν από την Αλβανία και μιλούσαν ελληνικά, αλλά ήθελαν μία ιδιαίτερη μεταχείριση. Είχα κάποιες γνώσεις για να κάνω το κάτι παραπάνω για να βοηθήσω τα παιδιά αυτά, γιατί οι γονείς δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά. Βέβαια, ποτέ δεν είσαι έτοιμος για όλες τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσεις, γιατί πολλά από αυτά τα παιδιά μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ή άλλες δυσκολίες λόγω της δικής τους γλώσσας. Για παράδειγμα, οι πρόσφυγες που στη χώρα τους γράφουν με τη δική τους γραφή προς τα αριστερά.

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία αφορά τις απόψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών γύρω από τη διγλωσσία και τη διαχείριση της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνοψίζονται σε αυτό το κεφάλαιο. Η διερεύνηση των στάσεων και των

απόψεων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αυτές επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική πράξη, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις αλλά και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών ή προγραμμάτων. Για αυτό, άλλωστε, έχει διεξαχθεί μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα, διότι πρόκειται για ένα περιορισμένο αριθμητικά δείγμα.

Αρχικά, σημειώνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διγλωσσία επιδρά με θετικό τρόπο στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θεωρούν τη διγλωσσία ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση (Γρίβα & Στάμου 2018, 119• Κλεάνθους 2009, 73• Λυκίδη 2012, 123). Ωστόσο, σχολιάζουν ότι προκειμένου η διγλωσσία να ωφελήσει γνωστικά τα παιδιά, προϋπόθεση αποτελεί η ορθή διαχείρισή της στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίες συνδέονται με δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς, λειτουργούν ενισχυτικά για τον τρόπο σκέψης τους. Ακόμα, οι περισσότεροι από αυτούς έχουν παρατηρήσει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές τους συχνά έχουν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Από την άλλη, ανέφεραν πως αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες, κυρίως στο γραπτό λόγο, ως προς τη γραμματική, τη σύνταξη και την ορθογραφία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Το σύνολο τους εκφράζει μια πολύ θετική στάση ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην οικογένεια, διαφωνώντας με απόψεις εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν σε αρκετές έρευνες (Αθανασίου και Γκότοβος 2002, 25• Αυγητίδου 2016, 130• Karabenick & Clemens Noda 2004, 62• Κλεάνθους 2009, 74• Μαντζανίδου 2009, 199 •Stamou & Dinas 2009, 10• Sutton 2006, 104). Θεωρούν τη μητρική γλώσσα, όπως και την κουλτούρα, αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητας του μαθητή και δεν αποθαρρύνουν τους γονείς από το να τη χρησιμοποιούν. Επιπλέον, οι περισσότεροι πιστεύουν πως θα ωφελούσε ιδιαίτερα τους μαθητές να διδάσκονται τη γλώσσα τους στο σχολείο, τονίζοντας πως αυτό θα κάλυπτε την ανάγκη των παιδιών αυτών είναι να εξοικειωθούν και με τον γραπτό λόγο σε αυτή, γιατί συνήθως εξασκούν μόνο τον προφορικό. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς μιλούν

για παραδείγματα γλωσσικής μετατόπισης που έχουν συναντήσει μέσα από την εμπειρία τους, δηλαδή για παιδιά μεταναστών που είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε έχουν έρθει σε μικρή ηλικία και γνωρίζουν ελάχιστα τη μητρική τους γλώσσα. Για τους παραπάνω λόγους, θεωρούν ότι η διδασκαλία της θα λειτουργούσε ευεργετικά για τους μαθητές και υποστηρίζουν ότι η επαφή με τις ρίζες τους θα μπορούσε να συμβάλει στην συναισθηματική τους ενδυνάμωση.

Αντιθέτως, η στάση των εκπαιδευτικών δείχνει πιο επιφυλακτική όταν η αξιοποίηση και η ενίσχυση των μητρικών γλωσσών εξαρτάται από τους ίδιους και συντελείται στα όρια μιας τυπικής τάξης. Πολλοί σχολιάζουν πως κάτι τέτοιο θα ήταν ωφέλιμο μεν αλλά αρκετά δύσκολο από άποψη χρόνου, και μπορεί να συμβαίνει μόνο ευκαιριακά, όταν για παράδειγμα ένα επίκαιρο γεγονός ή το σχολικό εγχειρίδιο δίνουν μια αφορμή. Αλλά και σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί δίνουν περιορισμένο χώρο στις μητρικές γλώσσες στην τάξη. Μιλούν για περιπτώσεις στις οποίες απλώς προτρέπουν τους μαθητές να αναφέρουν μερικές βασικές λέξεις ή ευχές στη γλώσσα τους, πράγμα που απέχει από την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ακόμα, μερικοί από αυτούς ισχυρίζονται πως πρέπει να υπάρχει ένας και μοναδικός κώδικας επικοινωνίας για όλους όσους βρίσκονται στη σχολική τάξη, προς αποφυγή παρεξηγήσεων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το πώς διαχειρίζονται στην πράξη την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις τους. Σχεδόν οι μισοί από αυτούς δηλώνουν πως δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ώστε να εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες τους ή το κάνουν σπάνια και τυχαία. Οι υπόλοιποι όμως αναφέρουν πως πάντοτε λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας τους, συχνά υποστηρίζοντας πως είναι ο μόνος τρόπος να τρόπος που μπορεί να αποφέρει μαθησιακά αποτελέσματα. Ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και τις δυνατότητες τους, θέτουν διαφορετικούς στόχους και φτιάχνουν εξατομικευμένο πρόγραμμα. Επιπλέον, συχνά λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους ώστε να ενισχύσουν τα μαθησιακά τους κίνητρα. Αναφορικά με την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τέτοιου είδους στοιχεία στη διδασκαλία τους ευκαιριακά, συνήθως με μια αφορμή που δίνεται μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο ή από κάποιο επίκαιρο γεγονός, όπως οι γιορτές. Ζητείται τότε από τα παιδιά κυρίως να περιγράψουν κάποια δικά τους έθιμα και συνήθειες ή να

αναφέρουν μερικές βασικές λέξεις ή ευχές στη γλώσσα τους. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται μάλλον για μια επιφανειακή, φολκλορική αναφορά σε στοιχεία των γλωσσών και των πολιτισμών τους. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί οργανώνουν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες καλούν τους μαθητές να προσεγγίσουν με κριτική και αξιολογική ματιά τον πολιτισμό μέσα από το ανάλυση γραπτών και προφορικών κειμένων που αφορούν ζητήματα πανανθρώπινου ενδιαφέροντος, συγκρίσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία εποπτικών μέσων, όπως εικόνες, βίντεο, βιβλία, χάρτες και αντικείμενα που λειτουργούν υποστηρικτικά στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Όσοι μάλιστα διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής χρησιμοποιούν καρτέλες που ονοματίζουν διάφορα σημεία και αντικείμενα μέσα στις τάξεις και σε άλλους χώρους του σχολείου.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως προωθούν τη συνεργατική μάθηση κατά τη διδασκαλία τους, είτε συστηματικά είτε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Οι περισσότεροι επιλέγουν να συνθέσουν ομάδες ανομοιογενείς ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και επισημαίνουν πως η συνεργασία λειτουργεί ευεργετικά για τις σχέσεις των μαθητών. Επιπλέον, χρησιμοποιούν πρακτικές για να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων και εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών, όπως η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στο μάθημα, η συχνή επιβράβευση, η προσωπική επαφή και συζήτηση. Άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούν είναι να προβάλλουν στοιχεία από τη γλώσσα ή τον πολιτισμό των μαθητών στην τάξη. Ακόμα, κάποιοι από αυτούς ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών εστιάζοντας στην ένταξή τους στην ομάδα και ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς, πράγμα που δε συμφωνεί με τα δεδομένα άλλων ερευνών (Crozier 1999, Μπόνια, Μπούζος και Κοσσυβάκη 2008, Portes & Rumbaut 2006, Συμεού 2008 στο Γρίβα & Στάμου 2018, 126-127). Πιστεύουν ότι πράγματι ο ρόλος τους μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο των όλων των μαθητών και ότι ακόμα και όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα είναι καθοριστικής σημασίας να υποστηρίζουν συναισθηματικά το παιδί και να καλλιεργούν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση γενικότερα.

Αναφορικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι μισοί από αυτούς δήλωσαν πως δεν αισθάνονται καθόλου έτοιμοι ή όχι απόλυτα έτοιμοι. Οι υπόλοιποι δήλωσαν πως αισθάνονται έτοιμοι, ενώ επισήμαναν ότι αυτό οφείλεται στην εμπειρία τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ένας εκπαιδευτικός που καλείται να δουλέψει σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον θα πρέπει να έχει μια ειδική επιμόρφωση ως προς τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Συμπερασματικά, παρατηρείται μια θετική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τη διγλωσσία. Σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες, δεν θεωρούν ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση, αλλά ενισχυτικό στοιχείο, και τη συνδέουν με αρκετά πλεονεκτήματα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διατήρησης και της ενίσχυσης των μητρικών γλωσσών των μαθητών, τονίζοντας πως είναι ωφέλιμη για τη γνωστική ανάπτυξη και την ταυτότητά τους. Στο πλαίσιο του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί συχνά λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, χρησιμοποιούν οπτικοακουστικά μέσα και ενίοτε προωθούν τη συνεργατική μάθηση, παρέχοντάς τους με αυτό τον τρόπο πλαισιακή στήριξη. Ωστόσο, δεν επιδεικνύουν προθυμία στο να αξιοποιούν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών στην τάξη, ενώ ο πολιτισμός των μαθητών προσεγγίζεται μάλλον επιφανειακά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν δηλώνουν έτοιμοι να διαχειριστούν τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και επισημαίνουν την ανάγκη για σχετική επιμόρφωση. Κρίνεται σκόπιμη, λοιπόν, η επιμόρφωσή τους από την πλευρά της πολιτείας, ώστε αφενός να είναι ενημερωμένοι για το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τη διαχείριση της διγλωσσίας στην εκπαίδευση και αφετέρου να εξοικειωθούν με την εφαρμογή ανάλογων εκπαιδευτικών πρακτικών ώστε να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διερεύνηση της διαχείρισης της διγλωσσίας από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση, ώστε να περιγράψουν αν και πώς εντάσσουν την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας των δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και ποια είναι τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Ελληνόγλωσση

ΑΒΡΑΜΙΔΟΥ, Β., Θ. ΤΣΙΚΑΛΑΣ, Α. ΚΑΡΥΠΙΔΟΥ, & Μ. ΛΟΥΛΑ. 2012. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο *Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου*, επιμ. Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου, 207-227. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου 8-10 Οκτωβρίου 2011. Θεσσαλονίκη: *Πολύδρομο*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 12/2/2021 από: <https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oy-diethnoys-synedrioy-stayrodromi-glosson-politismon-mathainontas-ektos-sholeioly.html>

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. & Α. ΓΚΟΤΟΒΟΣ. 2002. Η Διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, 23-44. Ανακτήθηκε 1/3/2021 από:

<http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/diglossia.pdf>

ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, Δ. 2016. Γλωσσικές-πολιτισμικές μειονότητες και Ενδυνάμωση: Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών/τριών που ανήκουν σε γλωσσικές-πολιτισμικές μειονότητες. Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 7/2/2012 από:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/288325/files/GRI-2017-18860.pdf>

BAKER, C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

BAKER, C. 2010. Τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. *Πολύδρομο*, Τεύχος 3, Σεπτέμβριος 2010, 57-61. Ανακτήθηκε 12/2/2012 από: <http://polydromo.web.auth.gr/pdf/issues/3%CE%BF%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82.pdf>

BAMBOYKAS, M. 1988. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία..* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

CHUMAK-HORBATZSCH, R. 2018. *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική: Οδηγός για την Παιδαγωγική Στήριξη Παιδιών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο.* επιμ. Β. Κούρτη-Καζούλλη, μτφρ. Α. Τρίκκα. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

COELHO, E. 2007. *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία,* επιμ: Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου. μτφρ: Σ. Μητακίδου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

CUMMINS, J. 2005. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας.* επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ, Ο & Ν. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ. 2007. *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα.* Αθήνα: Ατραπός

ΓΡΙΒΑ, Ε., & Α. ΣΤΑΜΟΥ. 2018. *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΘΕΟΔΟΣΙΑΔΟΥ, Κ. 2015. *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις.* Αθήνα: Μπατσιούλας

ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ, Θ. 2003. *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική

ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ, Σ. 2009. *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 5/3/2021 από:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/113954/files/Diplomatiki%20Ergasia.pdf>

ΚΟΜΠΙΑΔΟΥ, Ε & Ρ. ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ. 2014. *Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/-τριές τους.* *Πολύδρομο* 7, 43-47

ΚΟΜΠΙΑΔΟΥ, Ε. 2019. *Κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης παιδιών και γονέων νηπιαγωγείου. Στο Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης.* επιμ.

Αραβοσιτάς Θ., Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνα. 403-416. Αθήνα: Gutenberg.

ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β. 2005. Τι Έφερεις μαζί σου στο Σχολείο; Στο *Διαπραγμάτευση Ταυτοτήτων: Εκπαίδευση για Ενδυνάμωση με μια Κοινωνία Ετερότητας*. Cummins, J. επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη. 41-46. Αθήνα: Gutenberg.

ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ, Ι. 1990. *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της: παραδείγματα, μέθοδοι έρευνας και επιστημολογικά προβλήματα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα

ΛΥΚΙΔΗ, Σ. Φ. 2012. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 17/2/2021 από: <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5783/1/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%9b%ce%a5%ce%9a%ce%99%ce%94%ce%97.pdf>

ΜΑΓΟΣ, Κ. ΚΑΙ Γ. ΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ. 2019. Η μητρική γλώσσα ως προσόν και ως εμπόδιο. Στάσεις των εκπαιδευτών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενηλίκους μετανάστες. Στο *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης*. επιμ. Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνα. 103-117. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΑΝΤΖΑΝΙΔΟΥ, Σ. 2009. Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο *Νέες Φωνές*. Συνέδριο Φοιτητών του Τομέα Παιδαγωγικής με θέμα «Θεσσαλονίκη, 9-10 Οκτωβρίου 2009, Κέντρο Ιστορίας Δήμου Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 9/2/2021 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/122723/files/mantzanidou.pdf>

ΜΠΕΡΕΡΗΣ, Π., Κ. ΣΙΑΣΙΑΚΟΣ, Γ. ΛΑΖΑΚΙΔΟΥ. 2007. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίηση της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική

ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. 2000. *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. 2003. Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Τ. 2, 65-78

ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. 2011. *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Ν. & Ο. ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ, 2003. *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές. Διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2009. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση τους. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 12ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009. Ανακτήθηκε 17/2/2021 από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9F%20%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf

ΠΡΩΤΟΝΟΤΑΡΙΟΥ, ΣΤ. & Π. ΧΑΡΑΒΙΤΣΙΔΗΣ. 2006. Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα»: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ. 78, σελ. 24-33.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 1997. Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Στο *Θέματα Διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. επιμ. Ε. Σκούρτου. 51-50. Αθήνα: Νήσος

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2005. Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους, Στο: *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. επιμ. Κ. Δ. Βρατσάλης. Αθήνα: Νήσος. Ανακτήθηκε 14/3/2021 από: <https://docplayer.gr/35009363-Skoirtyoy-e-2005-oi-ekpaideytikoi-kai-oi-iglossoi-mathites-toys-sto-vratsalis-k-epiul-idaktiki-eupeiria-kai-paidagogiki-theoria-athina-nisos.html>

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2011. *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., Β. ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Θ. ΑΡΑΒΟΣΙΤΑΣ & Π. ΤΡΙΦΩΝΑΣ. 2019. *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

TOMLINSON, C. A. 2010. *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. μτφρ Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρήγορη

ΤΡΙΑΡΧΗ-HERRMANN, Β. 2000. *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2005. Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Στο *Επιστήμες Αγωγής. Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*, θεματικό τεύχος, 37- 50.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2008. Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. 402-412. Πρακτικά της 28ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε 21/2/2021 από: <http://users.auth.gr/tsokalid/images/EPAFI%20GLOSSON%2008.pdf>

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2012. *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

ΦΙΛΙΑΣ, Β. 1993. *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΧΑΡΑΒΙΤΣΙΔΗΣ, Π. 2013. *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο

ΧΑΡΙΤΟΣ Β. 2011. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ξενόγλωσση

AUGUST, D., & T. SHANAHAN. 2006. Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε 5/3/2021 από: https://www.standardsinstitutes.org/sites/default/files/material/developing-literacy-in-second-language-learners-executive-summary_2.pdf

BIALYSTOK, E. 1992. Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 28 (4), 654-664. Ανακτήθηκε 19/3/2021 από: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.28.4.654>

BIALYSTOCK, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, Literacy & Cognition*. New York: Cambridge University Press

BLOMMAERT, J. & B. RAMPTON. 2011. Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2). Ανακτήθηκε 7/3/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/254777452_Language_and_Superdiversity

BOHNER, G. & N. DICKEL. 2011. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 391-417. Ανακτήθηκε 5/3/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/46109523_Attitudes_and_attitude_change

BRUTT-GRIFFLER, J. & M. VARGHESE. 2004. "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7:2 & 3, 93-101

CANNELL, C. F. & R. L. KAHN. 1968. Interviewing. Στο *The Handbook of Social Psychology*, επιμ. G. Lindzey, A. Aronson. τόμος: Research Methods. 526-95. New York: Addison Wesley

CLARK, C. M. & P. L. PETERSON. 1986. Teachers' thought process. Στο *Handbook of research on Teaching*, επιμ. M. C. Wittrock.-255-296. New York: Macmillan. Ανακτήθηκε 15/2/21 από: <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op072.pdf>

CUMMINS, J. 2001α. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Sprogforum, N. 19. 15-20. Ανακτήθηκε 4/3/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/238698400_Bilingual_Children's_Mother_Tongue_Why_Is_It_Important_for_Education

CUMMINS, J. (2001β). "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review* 71: 4, 649-679.

CUMMINS, J. & EARLY, M. 2011. *Identity Texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. UK & Sterling: Trentham Books

CUSHEN, P. J. & J. WILEY. 2011. Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 458-462. Ανακτήθηκε 13/3/2021 από: [10.1016/j.lindif.2011.02.007](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.007)

CUTRI, R. M., & S. FERRIN. 1998. Moral Dimensions of Bilingual Education. *Bilingual Research Journal*, 22(1), 31-44. Ανακτήθηκε 3/3/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.1998.10668672>

FERGUSON, CH. A. & SH. BRICE HEATH. 1998. *Language in the USA*, Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press

GARCIA, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Multicultural education for social justice: Globalizing the local*, επιμ. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda. 140-158. Bristol, UK:

Multilingual Matters. Ανακτήθηκε 29/1/2021 από:

<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf>

GARCÍA, O. 2011. Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14:2, 133-153.

GARCÍA-NEVAREZ, A. G., M. E. STAFFORD & B. ARIAS. 2005. Arizona Elementary Teachers' Attitudes Toward English Language Learners and the Use of Spanish in Classroom Instruction. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 295–317.

Ανακτήθηκε 6/2/2021 από:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2005.10162837>

GOLOMBEK, P. R. 1998. A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447. Ανακτήθηκε 12/2/2021 από:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588117>

GRIVA, E., A. ALEVRIADOU, & A. GELADARI. 2009. A qualitative study of poor and good bilingual readers' strategy use in EFL reading. *The International Journal of Learning* 16 (1), 51-72. Ανακτήθηκε 3/2/2021 από:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53954843/%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%9F-40.pdf?1500843783=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Qualitative_study_of_poor_and_good_bil.pdf&Expires=1614600313&Signature=KDwIuKl~saiAkBO3uiDhQZqaKe4VneJ6ohT0EK4ampSvpjmTu7uaTGfwjO8Y6oGn39IOA2xYegCer8tCsesorMIc8l3MXqy5DxhoK-czz3fXjxBabm-WtHhcNkm-f9wORWm28AMMKIkwA2PBXzo45hU9YzkCu3~BrNYwttExCrvA3-hODFRpOtKUuNki6V8cdiNxXAEaDiGPEcAX1AtTjk3GcZvIrkeBhzC2aRKBqFoSUjzFqi2mqpax5ylF~mZnFDF68vCPiWxG23SRwVmsDyE8RDjdi4cCqVUE4Ed23EwlMm8nk0ZW9iX9fRW4wrXQ9AaumLGuTyNraA7aWQdZw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

GRIVA, E. & D. CHOSTELIDOU. 2013. 'Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning Greek as a second language and English as a foreign language'. *Reading & Writing* 4(1), 1-9. Ανακτήθηκε 8/3/2021 από: <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v4i1.31>

GROSJEAN, F. 2010. *Bilingual: Life and Reality*. U.S.A.: Harvard University Press.

HORNBERGER, N. H. 2002. Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1 (1), 27-51. Ανακτήθηκε 1/3/2021 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/76388982.pdf>

JESSNER, U. 1999. Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8 (3-4), 201–209. Ανακτήθηκε 19/3/2021 από: <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>

KARABENICK, S. A., & P. A. CLEMENS NODA. 2004. Professional Development Implications of Teachers' Beliefs and Attitudes Toward English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55–75. Ανακτήθηκε 19/3/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/251349864_Professional_Development_Implications_of_Teachers'_Beliefs_and_Attitudes_Toward_English_Language_Learners

KARATHANOS, K. 2005. Exploring the self-reported perspectives and behaviors of predominantly English-speaking teachers regarding the incorporation of English language learners' native languages into instruction. Διδακτορική διατριβή, Kansas State University. Ανακτήθηκε 19/3/2021 από: <https://krex.kstate.edu/dspace/bitstream/handle/2097/75/KatyaKarathanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KÖPPE, R. 1996. Language differentiation in bilingual children: The development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics*, 34, 927-954. Ανακτήθηκε 17/3/2021 από: <https://doi.org/10.1515/ling.1996.34.5.927>

KRAMSCH, C., & S.V. STEFFENSEN. 2008. Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In *Encyclopedia of Language and Education*:

Language Socialization, επιμ. P.A. Duff and N. H. Hornberger, (2nd ed., Vol. 8. pp. 17–28.) Boston: Springer. Ανακτήθηκε 19/3/2021 από:

https://www.researchgate.net/profile/Sune-Vork-Steffensen/publication/226707454_Ecological_Perspectives_on_Second_Language_Acquisition_and_Socialization/links/552389840cf2f9c130546ce9/Ecological-Perspectives-on-Second-Language-Acquisition-and-Socialization.pdf

LAURENT, A. & C. MARTINOT. 2009. Bilingualism and phonological awareness: the case of bilingual (French-Occitan) children. *Reading & Writing*, 23, 435-452.

LIDDICOAT A. 2001 Learning a language, learning about language, learning to be literate. *Babel* 35(3), 12-15

MAY, S., R. HILL, & S. TIAKIWAI. 2004 Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice: Final Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education. Ανακτήθηκε 12/3/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/45626500_BilingualImmersion_Education_Indicators_of_Good_Practice

MICHAIL, D. & A.G. STAMOU. 2009. Pre-primary teachers' discourses about immigrant children's identity construction. *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. επιμ. N. Palaiologou. International Conference. Ανακτήθηκε 19/3/2021 από: https://www.academia.edu/351099/Michail_D_and_Stamou_A_G_2009_Pre_primary_teachers_discourses_about_immigrant_children_s_identity_construction_Intercultural_Education_Paideia_Polity_Demoi_Cd_rom_Proceedings_of_the_International_Conference_co_organized_by_the_International_Association_for_Intercultural_Education_IAIE_and_the_Hellenic_Migration_Policy_Institute_IMEPO_under_the_aegis_of_Unesco_N_Palaiologou_ed

OTHEGUY, R., O. GARCÍA, & W. REID. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307.

RICHARDS, J. C., P. B. GALLO & W. A. RENANDYA. 2001. Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *The PAC Journal*, 1(1), 41-62. Ανακτήθηκε 18/2/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/253158178_Exploring_Teachers'_Beliefs_and_the_Processes_of_Change

RUIZ, R. 1984. Orientations in Language Planning. *NABE Journal* 8 (15-34)

SKUTNABB-KANGAS, T. 1981. *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. UK: Multilingual Matters: Clevedon

SKUTNABB-KANGAS, T. & T. L. MCCARTY. 2008. Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In *Bilingual Education*, επιμ. J. Cummins & N. Hornberger, 2nd Edition 3-17. New York: Springer

SONG, K. H. 2006. A conceptual model of assessing teaching performance and intellectual development of teacher candidates: a pilot study in the US. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 175–190. Ανακτήθηκε 21/3/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510500527701>

STUART, C., & D. THURLOW. 2000. Making It Their Own: Preservice Teachers' Experiences, Beliefs, and Classroom Practices. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113–121. Ανακτήθηκε 19/2/2021 από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248710005100205>

SUTTON, C. 2006. A case study of two teachers' understanding of and attitudes towards bilingualism and multiculturalism in a South African primary school. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

TSOKALIDOU, R. 2005. Raising bilingual awareness in Greek primary schools, *Synergies Sud-Est européen* n° 1 - 2008 pp. 73-83 Ανακτήθηκε 12/3/2021 από: <https://www.gerflint.fr/Base/SE-europe/roula.pdf>

TSOKALIDOU, R. 2016. Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*, επιμ. E. Carroll & Wilson. Nova Science Publishers, 108-118

VELASCO, P. & O. GARCÍA. 2014. Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37:1, 6-23

YANG, H., S. YANG, S. CECI & Q. WANG. 2005. Effects of bilingual's controlled-attention on working memory and recognition. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, επιμ. J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan. Somerville, MA: Cascadilla Press. Ανακτήθηκε 18/3/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/254662255_Effects_of_Bilinguals'_Controlled-Attention_on_Working_Memory_and_Recognition

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1ος άξονας: Προφίλ και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

Τι έχετε σπουδάσει;

Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση; Τι είδους;

Πόσα χρόνια εργάζεστε στον χώρο της εκπαίδευσης;

Έχετε εμπειρία από τάξη υποδοχής ή διαπολιτισμικό σχολείο;

Για πόσο καιρό;

Πείτε μας δυο λόγια για να περιγράψετε την εμπειρία σας.

Πόσο έτοιμος αισθάνεστε προκειμένου να αναλάβετε μια τάξη που έχει και δίγλωσσους μαθητές;

Ποια είναι τα εφόδια που πιστεύετε πως πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων;

2ος άξονας: Η επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη

Πιστεύετε πως η διγλωσσία επηρεάζει με κάποιον τρόπο γνωστικά τους μαθητές; Αν ναι, θεωρείτε την επίδραση αυτή περισσότερο θετική ή αρνητική και γιατί;

Έχετε παρατηρήσει στους δίγλωσσους μαθητές γνωστικές, γλωσσικές ή επικοινωνιακές δεξιότητες που συναντάτε λιγότερο συχνά στους μονόγλωσσους;

Αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές προβλήματα και δυσκολίες μάθησης; Αν ναι, να αναφέρετε μερικά παραδείγματα.

Σε περίπτωση που οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, σε ποια πιθανά αίτια το αποδίδετε;

3ος άξονας: Οι μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών

Ποιες είναι οι μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών που είχατε/έχετε στις τάξεις σας;

Ποια είναι η πρότασή σας για τη χρήση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή στο σπίτι και τον περίγυρό του;

Πιστεύετε ότι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να χρησιμοποιείται στην τάξη;

Πιστεύετε πως θα ήταν ωφέλιμο οι δίγλωσσοι μαθητές να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο; Για ποιο λόγο;

Μερικοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν σημαντικές και λιγότερο σημαντικές γλώσσες. Ποια είναι η άποψή σας για αυτό το θέμα;

4ος άξονας: Η εκπαιδευτική διαχείριση της διγλωσσίας

Κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας λαμβάνετε υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά ή τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών; Αν ναι, να αναφέρετε κάποια παραδείγματα.

Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα και βοηθήματα που διευκολύνουν την παρουσίαση της γνωστικής ύλης σε όσους έχουν ενδεχομένως προβλήματα με τη γλώσσα;

Ενισχύετε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μέσα από συνεργατική μάθηση σε ομάδες;

Επιδιώκετε οι ομάδες να είναι ανομοιογενείς ως προς γνωστικό επίπεδο, το φύλο ή εθνικότητα των μαθητών;

Με ποιον τρόπο επηρεάζει η συνεργασία τις σχέσεις των μαθητών;

Πιστεύετε ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από την παρουσία των δίγλωσσων στη σχολική τάξη με κάποιον τρόπο; Αν ναι, πώς;

Ενθαρρύνετε τον διάλογο μεταξύ των μαθητών με σκοπό να γνωρίσουν στοιχεία των γλωσσών ή του πολιτισμού των συμμαθητών τους;

Με ποια μέσα επιδιώκετε να ενισχύσετε την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων μαθητών;

Έχετε παρατηρήσει προβλήματα ως προς την προσαρμογή των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή την αποδοχή τους από τα άλλα παιδιά;

Πιστεύετε πως η συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών μπορεί να επηρεάσει την πρόοδο των παιδιών τους προς το καλύτερο;