



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΛΩΡΙΝΗΣ  
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ**

**THESIS TITLE: ATTITUDES OF PRE-SCHOOL TEACH-  
ERS IN THE DEPARTMENT OF FLORINA REGARDING THE  
NON-NATIVE LANGUAGE STUDENTS.**

**ΠΕΛΟΠΙΔΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ 2023**







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

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΛΩΡΙΝΗΣ  
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ**

**THESIS TITLE: ATTITUDES OF PRE-SCHOOL TEACH-  
ERS IN THE DEPARTMENT OF FLORINA REGARDING THE  
NON-NATIVE LANGUAGE TEACHERS**

**ΠΕΛΟΠΙΔΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ 2023**



## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	vi
Κατάλογος σχημάτων .....	viii
Ευχαριστίες.....	xii
Περίληψη Εργασίας .....	xiv
Εισαγωγή.....	1
Συλλογιστική της διατριβής.....	1
Καινοτομία της διατριβής .....	2
Δομή της διατριβής.....	2
Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	3
Χαρακτηρισμοί γλωσσών.....	3
Πρώτη γλώσσα (Γ1).....	3
Δεύτερη γλώσσα (Γ2) .....	3
Ξένη γλώσσα .....	4
Γλωσσική μειονότητα .....	4
Διγλωσσία.....	5
Στάσεις: εννοιολογική προσέγγιση.....	7
Αλλόγλωσσοι μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση .....	9
Ιστορική αναδρομή .....	9
Διαπολιτισμικότητα .....	12
Μεθοδολογία.....	15
Ερευνητικός σκοπός.....	15
Ερευνητικά ερωτήματα .....	15
Ερευνητική προσέγγιση.....	16
Δείγμα έρευνας.....	17
Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	17
Περιγραφή εργαλείου συλλογής δεδομένων .....	17

Διαδικασία συγκρότησης ερωτηματολογίου .....	18
Παρουσίαση των ευρημάτων .....	21
Ο πληθυσμός της έρευνας.....	21
Παρουσίαση δεδομένων .....	25
Ερωτήσεις κλειστού τύπου .....	25
Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου .....	42
Δεοντολογία της έρευνας .....	45
Αποτελέσματα έρευνας - σχολιασμός .....	47
Συμπεράσματα.....	67
Προτάσεις περαιτέρω έρευνας.....	69
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	71
Παράρτημα .....	75

## Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Κατανομή δείγματος κατά φύλο .....	21
Σχήμα 2: Κατανομή δείγματος κατά ειδικότητα .....	21
Σχήμα 3: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας .....	22
Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος με βάση την ανάληψη θέσης ευθύνης.....	22
Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος ανάλογα με την γνώση άλλης γλώσσας πέραν της ελληνικής .....	23
Σχήμα 6: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη γλωσσομάθειά τους.....	23
Σχήμα 7: Κατανομή δείγματος με βάση την διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές.....	24
Σχήμα 8: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους κατά το σχολικό έτος 2021-2022 .....	24
Σχήμα 9: Χώρες προέλευσης αλλόγλωσσων μαθητών.....	24
Σχήμα 10: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών.....	26
Σχήμα 11: Πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών.....	26
Σχήμα 12: Φορέας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών.....	26
Σχήμα 13: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών .....	27
Σχήμα 14: Πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.....	28
Σχήμα 15: Φορέας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.....	28
Σχήμα 16: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας .....	29
Σχήμα 17: Πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.....	29
Σχήμα 18: Φορέας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.....	30
Σχήμα 19: Ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στην κοινωνική ζωή του σχολείου .....	30



Σχήμα 20: Συμμετοχή αλλόγλωσσων μαθητών σε σχολικές εκδηλώσεις και σχολικές εορτές.....	31
Σχήμα 21: Ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία....	31
Σχήμα 22: Φύλο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών...	32
Σχήμα 23: Χώρα προέλευσης και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών.....	32
Σχήμα 24: Θρήσκευμα και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών.....	32
Σχήμα 25: Οικονομικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών.....	33
Σχήμα 26: Κοινωνικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών.....	33
Σχήμα 27: Πολιτιστικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών.....	34
Σχήμα 28: Επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών .....	34
Σχήμα 29: Επίπεδο επαφής και συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών .....	35
Σχήμα 30: Συμμετοχή γονέων αλλόγλωσσων μαθητών στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων .....	35
Σχήμα 31: Γνώση του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από τους αλλόγλωσσους μαθητές.....	36
Σχήμα 32: Μεταφορά στοιχείων του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από τους αλλόγλωσσους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον .....	36
Σχήμα 33: Υιοθέτηση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού από τους αλλόγλωσσους μαθητές.....	36
Σχήμα 34: Ικανότητες και ταλέντα αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς.....	37
Σχήμα 35: Κατανόηση της ελληνικής γλώσσας σε προφορικό επίπεδο.....	38
Σχήμα 36: Χειρισμός της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές .....	38
Σχήμα 37: Συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών προφορικά στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	38
Σχήμα 38: Πρόοδος στη γλωσσική έκφραση των αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να φτάσουν στο επίπεδο των γηγενών .....	39

Σχήμα 39: Διαφορά ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών .....	39
Σχήμα 40: Εκπαιδευτική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών παρόμοια με αυτή των γηγενών μαθητών .....	40
Σχήμα 41: Αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών.....	40
Σχήμα 42: Επάρκεια διδακτικού χρόνου για διαπολιτισμική εκπαίδευση .....	41
Σχήμα 43: "Απουσιάζουν περισσότερο οι αλλόγλωσσοι μαθητές σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές;" .....	41
Σχήμα 44: Ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω γλώσσας μεταξύ μαθητών εντός σχολείου.....	42
Σχήμα 45: Χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών για τους αλλόγλωσσους μαθητές.....	42
Σχήμα 46: Τρόπος αξιοποίησης στοιχείων πολιτισμού προέλευσης.....	61
Σχήμα 47: Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη γλωσσική έκφραση .....	62
Σχήμα 48: Τρόποι ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης .....	63
Σχήμα 49: Προτεινόμενες αλλαγές για αποδοτικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές .....	65



## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία με θέμα τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας απέναντι στα αλλόγλωσσα παιδιά, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας» του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Άννα Χατζηπαναγιωτίδου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε κατά τα στάδια της έρευνας και της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Νιώθω επιπλέον την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, γιατί με την προθυμία και την άμεση ανταπόκριση που έδειξαν, συνεισέφεραν καταλυτικά στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές και τις διευθύντριες των νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων του νομού Φλώρινας, οι οποίοι με βοήθησαν στην επαφή με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

Τέλος, και πάνω από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη στήριξη που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια.



## Περίληψη Εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές τους. Η σχετική βιβλιογραφική μελέτη ανέδειξε ότι μολονότι το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα σε αλλόγλωσσους μαθητές εντός των ελληνικών σχολείων έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1990, και ενώ υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις από εκείνη την εποχή, εντούτοις δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί σε επίπεδο σχολικής παιδαγωγικής πρακτικής μια ενιαία εκπαιδευτική στρατηγική αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων μαθητών, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται μια ανάλογη επιστημονική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό, όπως συμβαίνει σε ανάλογους τομείς, όπως για παράδειγμα της ειδικής αγωγής.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάστηκε στην διερεύνηση της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές τους, για την ετοιμότητά τους ως εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τους μαθητές αυτούς βασιζόμενοι σε επιστημονικά εφόδια που είχαν λάβει (ή θα έπρεπε να είχαν λάβει) μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ένας νομός ο οποίος, καθώς βρίσκεται γεωγραφικά στα βόρεια σύνορα της χώρας, είναι σε άμεση επαφή με χώρες προέλευσης οικονομικών μεταναστών από τις χώρες κυρίως της Βαλκανικής, των ανατολικών χωρών της Ευρώπης και της Ασίας, ενώ ταυτόχρονα είναι και περιοχή στην οποία επιστρέφουν παλιννοστούντες μετανάστες με τις οικογένειές τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2022, οπότε και συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια αφού απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του νομού Φλώρινας.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας στο νομό Φλώρινας δεν έχουν λάβει με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας κάποια επιστημονική επιμόρφωση με θέμα την εκπαιδευτική πρακτική σε αλλόγλωσσους μαθητές με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, με προσωπική τους πρωτοβουλία έχουν, σε μεγάλο ποσοστό, επιμορφωθεί για το θέμα αυτό με στόχο την επίλυση των τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν.

Επίσης, αναδείχτηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για την δημιουργία ολοκληρωμένου και οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών, ιδιαίτερα στα μαθήματα της Γλώσσας. Επειδή απουσιάζει το εν λόγω υλικό, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τους αλλόγλωσσους μαθητές και να περιορίσουν ρατσιστικά φαινόμενα, αξιοποιούν στην τάξη τα κοινά στοιχεία πολιτισμού των χωρών, καθώς και στοιχεία από τον πολιτισμών προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών.

Ταυτόχρονα αναδείχτηκε ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες στη σχολική τάξη, χωρίς να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ρατσισμού. Όμως, οι γονείς τους δεν συμμετείχαν στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς στη ζωή και στις δράσεις του σχολείου, αν και συνεργάζονται αρκετά με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας, θεωρούν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές τους μπορούν να έχουν παρόμοια εκπαιδευτική εξέλιξη με τους γηγενείς, η οποία όμως μπορεί να περιοριστεί από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που τους αφορούν.

**Λέξεις κλειδιά:** στάσεις, αντιλήψεις, προσδοκίες, αλλόγλωσσοι μαθητές, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί, διγλωσσία, ρατσισμός.





## Abstract

The ultimate purpose of the present research is the investigation of the multiple attitudes of the tutors of Primary Education in the city of Florina towards the non-native language students. The relevant biographical survey revealed the fact that, although the topic of teaching the Greek language as a second language is non-native language students within the context of Greek schools, has started since the 1990 decade, and despite the presence of national legislation from that era, a unified educational strategy for the handling of non-native language students, has not been formed yet, regarding the context of school-educational practice. This has resulted in the absence of a scientific expertise in proportion to the level of the tutors presented in this sector, something that also occurs in propitiate domains, such as this one of physical education.

The research interest of this present study has focused on the investigation of the attitudes that tutors adopt towards their role in the handling of non-native language students, concerning the levels of readiness as teachers/tutors to manage these students, based on the scientific qualifications that they have received (or they had to receive), though the series of lifelong training procedures. For this reason, there has been selected a department, which is located in the modern borders of the country, and is in immediate contact with countries of origin for economic migrants, basically these ones of the Balkan countries, the eastern countries of Europe, and Asia, while simultaneously in consist an area where many migrants return with their families. This survey was conducted in September 2022, when the questionnaires were accumulated, after they have been answered by pre-school teachers in the city of Florina.

From the analysis and elaboration of the data of this research there has been revealed the fact that the pre-schools teachers in Florina have not received a scientific training on behalf of the Ministry of Education, regarding the educational practice of non-native language students, with the goal of their smooth integration into Greek educational system. Nevertheless, they have managed to achieve a great level of scientific training due to their own personal initiative of this issue, targeting in resolving any problems that may arise. Furthermore, there has been revealed the need of pre-school teachers for the creation of unified and well-constructed educational material for the sustenance and support on non-native language. Because of the absence of this specific material, the teachers, in their effort of approaching these students in order to restrict

and (eliminate) racial phenomena, they tend to make use of the common cultural data/characteristics within the school context of the classroom, and also data from the countries origin of the non-native language students.

At the same time, there has been revealed that these students are smoothly integrated in the context of the school classroom presenting no particular difficulties in the classroom, and with no reserve problems regarding issues of racial phenomena. But their parents did not actually take part in the life and the actions of the school ,in contrast to the parents of the native e students ,whereas they shaved adequate amount of cooperation with their teachers. Finally, this survey revealed that the pre -school teachers in Florina reckon that the non-stative language students can present a similar education evolution to this one of the native students , which can be restricted by socioeconomic parameters that concern them.

# Εισαγωγή

## Συλλογιστική της διατριβής

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαμορφωθεί ένα νέο πλαίσιο στο χώρο της εκπαίδευσης με την είσοδο των παιδιών των οικονομικών μεταναστών στις σχολικές τάξεις. Το ελληνικό σχολείο, από σχολείο που απευθυνόταν αποκλειστικά σε γηγενείς μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, έκτοτε έχει γίνει πολυπολιτισμικό, με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να απευθύνεται πλέον και σε αλλόγλωσσους μαθητές. Αυτό έχει δημιουργήσει ένα καινούριο δεδομένο, που καλούνται να λάβουν υπόψιν τους οι εκπαιδευτικοί κατά την προετοιμασία και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης στην τάξη.

Με την παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές. Η έρευνα αφορούσε αφενός στις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν το μάθημα της Γλώσσας τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλόγλωσσους μαθητές, αφετέρου στις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, αλλά και για το βαθμό ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βασικός σκοπός της διατριβής είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές τους, η οποία θα προκύψει μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τον βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να διαχειριστούν τη γλωσσική διαφορετικότητα στις τάξεις τους, την ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών και την πρόληψη ρατσιστικών φαινομένων εντός των σχολικών τάξεων, την πιθανή διαφοροποίηση στη διαχείριση αλλόγλωσσων μαθητών ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα (προσχολική, σχολική) και την ειδικότητα, την διαμόρφωση της στάσης του εκπαιδευτικού με βάση βιογραφικά του στοιχεία (π.χ. γλωσσομάθεια, συγγένεια και στενή επαφή με αλλόγλωσσους), τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούν οι

εκπαιδευτικοί στη προσπάθεια ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξή τους.

### Καινοτομία της διατριβής

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια αποτύπωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές τους και στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η έρευνα αυτή έρχεται να προσθέσει τις πληροφορίες που συνέλεξε σε ένα ευρύτερο corpus πληροφοριών που έχουν προκύψει από αντίστοιχες έρευνες σε άλλους νομούς της Ελλάδας. Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην, κατά το δυνατόν, ακριβέστερη απεικόνιση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των στάσεων τους απέναντι στα αλλόγλωσσα παιδιά.

### Δομή της διατριβής

Η διατριβή αποτελείται από έξι κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή, όπου παρουσιάζονται η συλλογιστική της διατριβής, η καινοτομία καθώς και η δομή της. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου εξετάζεται η βιβλιογραφία σχετικά με τους χαρακτηρισμούς των γλωσσών, τη διγλωσσία, τις στάσεις, τους αλλόγλωσσους μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση και τη διαπολιτισμικότητα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, όπου εμφανίζεται ο ερευνητικός σκοπός και τα ερωτήματα της διατριβής, καθώς και η ερευνητική προσέγγιση, το δείγμα της έρευνας και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, καθώς και η δεοντολογία της. Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν, αλλά και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

# Βιβλιογραφική ανασκόπηση

## Χαρακτηρισμοί γλωσσών

### *Πρώτη γλώσσα (Γ1)*

Με τον όρο «πρώτη γλώσσα» στη βιβλιογραφία ορίζουμε τη γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής με το άμεσο περιβάλλον του (Τριάρχη - Herman, 2000, σ. 54). Η Skutnabb-Kangas, θέτει ως κριτήρια ορισμού, σύμφωνα με τα οποία καθορίζεται ποια είναι η πρώτη γλώσσα, τα ακόλουθα:

α. προέλευση με βάση το περιβάλλον: η γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτα.

β. γλωσσική επάρκεια: η γλώσσα που γνωρίζει και χειρίζεται καλύτερα.

γ. λειτουργικότητα γλώσσας: η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα.

δ. στάσεις απέναντι στις γλώσσες: η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται εσωτερικά ο ομιλητής και με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι.

ε. γλωσσικοί αυτοματισμοί: η γλώσσα στην οποία ο ομιλητής σκέφτεται. (Τσοκαλίδου, Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, 2012, σ. 25)

Από τα παραπάνω κριτήρια οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως μολονότι στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων η πρώτη γλώσσα ταυτίζεται με τη μητρική, αυτή η ταύτιση δεν είναι απόλυτη, καθώς υπάρχει πάντα η πιθανότητα, να είναι άλλη η γλώσσα που μιλά η μητέρα και άλλη η γλώσσα που μιλά το παιδί στην καθημερινότητά του (Τσοκαλίδου, Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, 2012, σ. 26).

### *Δεύτερη γλώσσα (Γ2)*

Με τον όρο «δεύτερη γλώσσα» ορίζεται η γλώσσα που προσεγγίζει ένα άτομο έχοντας ήδη αναπτύξει, σε ένα επίπεδο, την πρώτη του γλώσσα. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται για λόγους ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή. Η ιεράρχηση των

δύο γλωσσών (πρώτης και δεύτερης) δεν είναι οριστική, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζει το άτομο κάθε φορά. Άρα ο χαρακτηρισμός ως «πρώτη» ή «δεύτερη» γλώσσα δεν παραπέμπει μόνο στη χρονική σειρά με την οποία έρχεται σε επαφή με την κάθε γλώσσα, αλλά και σε κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. διαμονή σε χώρα όπου η δεύτερη γλώσσα κυριαρχεί ή με την εισαγωγή του παιδιού στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία ζει) (Τσοκαλίδου, Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, 2012, σ. 12).

### *Ξένη γλώσσα*

Ως «ξένη» ορίζεται η γλώσσα εκείνη η οποία δεν χρησιμοποιείται από το άτομο για επικοινωνία εντός του κοινωνικού του πλαισίου στο οποίο ζει καθημερινά, αλλά ούτε και απαιτείται η χρήση της σε αυτό το κοινωνικό περιβάλλον. Βασική ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη «δεύτερη» και την «ξένη» γλώσσα αποτελεί η συστηματική διδασκαλία της «ξένης», χωρίς να υπάρχει άμεση επαφή και συνεχής με άτομα που μιλούν αυτή τη γλώσσα ως «πρώτη» και η εκμάθηση πραγματοποιείται για πρακτικούς λόγους (π.χ. σπουδές, επάγγελμα κ.α.) (Τριάρχη - Herman, 2000, σ. 55).

### *Γλωσσική μειονότητα*

Μέσα στα σύγχρονα κράτη, όπως διαμορφώθηκαν ιστορικά, υφίστανται συγκροτημένες γλωσσικές κοινότητες, οι οποίες διαφοροποιούνται γλωσσικά από την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους στο οποίο διαβιούν. Το κριτήριο με το οποίο διαφοροποιούνται σε σχέση με τις υπόλοιπες γλωσσικές ομάδες και τις καθιστούν γλωσσικές μειονότητες, δεν είναι τόσο ο περιορισμένος αριθμός ομιλητών της γλωσσικής αυτής κοινότητας, όσο ότι η γλώσσα της συγκεκριμένης γλωσσικής ομάδας δεν έχει ισοδύναμο καθεστώς γλώσσας με αυτό της επίσημης εθνικής γλώσσας. (Σελλά - Μάζη, 2001, σ. 160)

Περαιτέρω, οι γλωσσικές μειονότητες μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, σύμφωνα με τον Hoffman, αφενός στις γηγενείς γλωσσικές μειονότητες και αφετέρου στις μη γηγενείς γλωσσικές μειονότητες. Ως γηγενείς χαρακτηρίζονται οι κοινότητες ανθρώπων που είναι εγκατεστημένοι σε μια συγκεκριμένη περιοχή της χώρας, συνήθως για αιώνες, και μιλούν γλώσσα διαφορετική

από την γλώσσα της πλειοψηφίας στη χώρα. Στην περιοχή αυτή όμως, η γλώσσα τους χρησιμοποιείται από σχεδόν όλα τα μέλη των κατοίκων της περιοχής. Ως μη γηγενείς χαρακτηρίζονται οι κοινότητες ανθρώπων που εγκαταστάθηκαν σε άλλο κράτος, διαφορετικό από αυτό της καταγωγής τους, όπου η γλώσσα που μιλούν ήταν διαφορετική από αυτή του κράτους στο οποίο εγκαταστάθηκαν και αυτές περαιτέρω χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες: σε εκείνες που οι ίδιοι οι παρόντες ομιλητές μετακινήθηκαν προς τη νέα χώρα διαμονής τους και σε εκείνες οι γονείς μετεγκαταστάθηκαν στο νέο κράτος (παππούδες, γιαγιάδες, γονείς κ.α.) (Hoffman, 1997, σσ. 221-242).

### Διγλωσσία

Η διγλωσσία είναι δύσκολο να οριστεί, καθώς διαφοροποιούνται οι ορισμοί με βάση το κριτήριο καθορισμού της διγλωσσίας. Ωστόσο, ιστορικά ο όρος εισάγεται από τον Ferguson, με τον όρο «diglossia» και δηλώνει τη σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση στην οποία συνυπάρχουν δυο διαφορετικές ποικιλίες της ίδιας γλώσσας σε μια γλωσσική κοινότητα (Σελλά - Μάζη, 2001, σ. 85). Εν συνεχεία, ο Fishman, όρισε τη διγλωσσία ως την συνύπαρξη και χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών στην ίδια γεωγραφική περιοχή (Τσοκαλίδου, Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, 2012, σ. 32).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, παράλληλα με τον όρο «διγλωσσία» υπάρχει και ο όρος «bilingualism», ο οποίος περιγράφει τη χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο. Και οι δυο όροι στα ελληνικά αποδίδονται ως «διγλωσσία». Σε μια προσπάθεια να διαφοροποιηθούν εννοιολογικά στα ελληνικά, η Σκούρτου ορίζει τον όρο «bilingualism» ως «διγλωσσία» και τον όρο «diglossia» ως «γλωσσική πολυμορφία» (Σκούρτου, Η διγλωσσία στο σχολείο, 2011, σ. 50), ενώ ο Δαμανάκης, στην εισαγωγή του βιβλίου του Colin Baker, αποδίδει τον όρο «bilingualism» ως «ατομική διγλωσσία» και τον όρο «diglossia» ως «κοινωνική διγλωσσία» (Baker, 2001, σ. 19). Τέλος, η Σελλά – Μάζη για τη μετάφραση του όρου «diglossia» στα ελληνικά, προτείνει δυο εκδοχές, μονολεκτικά ως «διμορφία» - «διφυΐα» και περιφραστικά «κοινωνική διγλωσσία», όταν ο χρήστης χρησιμοποιεί διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας και «διγλωσσία της κοινωνίας ή συλλογική διγλωσσία» για τη χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών σε μια κοινωνία (Σελλά - Μάζη, 2001, σσ. 84-85).

Η διγλωσσία με κριτήριο τις συνθήκες μέσα στις οποίες αποκτάται η δεύτερη γλώσσα διακρίνεται σε «ταυτόχρονη ή διαδοχική» και σε «πρώιμη ή ύστερη». Κριτήριο για την πρώτη ομαδοποίηση είναι η ηλικία κατάκτησης. Στην «ταυτόχρονη διγλωσσία» το παιδί κατακτά με φυσικό τρόπο ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες, συνήθως στο πλαίσιο μια δίγλωσσης οικογένειας (γονείς που μιλούν διαφορετική γλώσσα). Το ίδιο μπορεί να συμβεί όταν συνυπάρχουν ταυτόχρονα δυο γλωσσικά συστήματα: ένα της οικογένειας και ένα του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού (π.χ. τροφός ή παιδικό σταθμοί). Στη «διαδοχική», το παιδί κατακτά τη «δεύτερη γλώσσα» αφού πρώτα έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τη «πρώτη γλώσσα», είτε μέσα από ανεπίσημες διαδικασίες (τηλεόραση), είτε μέσα από διδασκαλία (διδασκαλία στο σχολείο). Χαρακτηριστική περίπτωση παιδιών με «διαδοχική» διγλωσσία είναι τα παιδιά των μεταναστών (Τριάρχη - Herman, 2000, σ. 59). Από την άλλη, με κριτήριο την ηλικία απόκτησης της διγλωσσίας, χαρακτηρίζεται «πρώιμη» η διγλωσσία η οποία κατακτιέται στην παιδική ηλικία, κάτω από όποιες συνθήκες και αν επιτευχθεί. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά μεγαλώνουν με την χρήση και των δυο γλωσσών, ενώ «ύστερη» χαρακτηρίζεται η διγλωσσία που αποκτιέται σε μεγαλύτερη ηλικία, συχνά λόγω μετακίνησης ή μετανάστευσης του ατόμου σε άλλη χώρα (Τσοκαλίδου, Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, 2012, σ. 39).

Άλλη μια κατάταξη της διγλωσσίας παρατηρείται με κριτήριο τον βαθμό κατάκτησης της «δεύτερης» γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, το πρώτο κριτήριο διγλωσσίας είναι ο βαθμός κατοχής των δύο γλωσσών (γλωσσική ικανότητα). Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο ο Bloomfield ορίζει ως δίγλωσσο το άτομο που κατέχει σε άριστο επίπεδο και τις δύο γλώσσες. Από την άλλη, ο MacNamara χαρακτηρίζει δίγλωσσο ένα άτομο ακόμα και όταν έχει περιορισμένες ικανότητες γραφής, ανάγνωσης και ομιλίας στη δεύτερη γλώσσα. Τέλος ο Haugen θεωρεί δίγλωσσο το άτομο που μπορεί να εκφραστεί ολοκληρωμένα στη δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη - Herman, 2000, σσ. 43-44). Το δεύτερο κριτήριο διγλωσσίας είναι η χρήση της γλώσσας. Το κριτήριο αυτό εστιάζει κάτω από ποιες συνθήκες και για ποιους λόγους ένα άτομο χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο ο Oksaar θεωρεί δίγλωσσο το άτομο που έχει την ικανότητα να κάνει επιλογή γλώσσας χρήσης σύμφωνα με την



επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία εμπλέκεται και να μεταβαίνει από τη μια γλώσσα στην άλλη χωρίς δυσκολίες (Τριάρχη - Herman, 2000, σ. 44). Σύμφωνα με την Σκούρτου, δίγλωσσο χαρακτηρίζεται το άτομο το οποίο σε καθημερινό επίπεδο χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο γλώσσες με στόχο να επικοινωνήσει (Σκούρτου, Επιμέλεια και εισαγωγή, 1997, σ. 52).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στην περίπτωση της Ελλάδας, οι εξελίξεις έχουν δημιουργήσει στον κοινωνικό χώρο συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, καθώς στη χώρα διαβιούν μόνιμα ως μετανάστες και πρόσφυγες πληθυσμοί όμορων χωρών (π.χ. Αλβανοί, Βούλγαροι, Σύριοι κ.α.). Αυτό όμως δεν έχει οδηγήσει σε μια κοινωνική διγλωσσία, όπως ορίζεται από τον Fishman (Fishman, 1972), αλλά σε μια ατομική διγλωσσία, καθώς από το νόμο, ως επίσημη γλώσσα του κράτους ορίζεται μόνο η ελληνική. Με άλλα λόγια, το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από μονογλωσσικό προσανατολισμό μάθησης (Σκούρτου, Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, θεματικό τεύχος 2002, σ. 4).

### Στάσεις: εννοιολογική προσέγγιση

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές. Ως εκ τούτου αναγκαίο είναι να πραγματοποιηθεί μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου «στάση», καθώς αποτελεί θεμελιώδη όρο της παρούσας έρευνας. Οι προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης του όρου «στάσεις» συγκλίνουν στην κοινή άποψη ότι οι στάσεις (attitudes) αποτελούν βασική έννοια τόσο για την ψυχολογία, όσο και για την εκπαίδευση, που μας ενδιαφέρει εδώ ειδικότερα.

Ο όρος εμφανίζεται στο τέλος του πρώτου τετάρτου του 20<sup>ου</sup> αιώνα κυρίως μέσα από ερευνητές στην ψυχολογία, με στόχο τον προσδιορισμό της έννοιας και τη διερεύνηση της σχέσης που έχει με τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Allport, 1935, σσ. 798-799). Κατά τον Mednick «στάση είναι η διάθεση για δράση με έναν συγκεκριμένο τρόπο έναντι μιας πτυχής του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων και άλλων ατόμων». Επίσης, κατά τον Bernstein «στάση είναι η διάθεση για μια συγκεκριμένη γνωστική, συναισθηματική ή συμπεριφορική αντίδραση προς ένα άτομο, ένα αντικείμενο, μια ομάδα, μια κατάσταση ή πράξη» (Leippe & Zimbardo, 1991, σ. 30). Τέλος, οι Leippe

και Zimbardo ορίζουν τη στάση ως αξιολογική διάθεση που εδράζεται στις γνώσεις, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την προσωπική συμπεριφορά του παρελθόντος, η οποία μπορεί να επηρεάσει τις γνωστικές λειτουργίες και τη συναισθηματική αντίδραση και τη συμπεριφορά ενός ατόμου (Leippe & Zimbardo, 1991, σ. 30).

Η κατανόηση των στάσεων του ατόμου είναι σημαντική για τις κοινωνικές επιστήμες, καθώς διαμορφώνουν τη συμπεριφορά, εφόσον προηγούνται αυτής και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να εκδηλωθεί (Leippe & Zimbardo, 1991, σ. 32). Προκειμένου να χρησιμοποιήσουμε την έννοια της «στάσης» στις κοινωνικές επιστήμες, είναι απαραίτητο να την μετατρέψουμε ώστε να είναι δυνατόν να μετρηθεί ποσοτικά και να καταστεί δυνατός ο έλεγχός της. Οι στάσεις δεν μπορούν να μετρηθούν παρά μόνο από την αντίδραση του ατόμου απέναντι σε βιώματα, κοινωνικές καταστάσεις ή ερεθίσματα (Μιχαλοπούλου, 1992, σ. 13). Η μέτρηση λοιπόν των στάσεων γίνεται με βάση ένα σύνολο προτάσεων – ερωτήσεων που διατυπώνει ο ερευνητής, οι οποίες καλύπτουν στο σύνολό τους την ολότητα του περιεχομένου της στάσης (universe of content) (Μιχαλοπούλου, 1992, σ. 16). Αυτό μας οδηγεί να αντιληφθούμε ότι οι στάσεις δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες μεταβλητές, αλλά προσδιορίζονται από τις αντιδράσεις του ατόμου απέναντι σε ερεθίσματα που δέχεται (Green, 1956, σ. 335). Πρέπει να τονιστεί ότι η μέτρηση των στάσεων είναι μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία, καθώς υπάρχει διάσταση συχνά μεταξύ στάσης και έκδηλης συμπεριφοράς. Ακριβώς αυτό το θέμα της συνέπειας μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς του ατόμου, προσθέτουν ακόμα ένα εμπόδιο στην προσπάθεια μέτρησης των στάσεων, επειδή το άτομο δεν εκφράζει με τις ενέργειές του πάντοτε γραμμικά τις στάσεις του (Γρηγοριάδης, 1999, σ. 15).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διακρίνουμε τη διαφορά ανάμεσα στις έννοιες «στάση (attitude)» και «γνώμη ή αντίληψη (opinion)». Σύμφωνα με τον Thurstone η στάση είναι το συνολικό άθροισμα των διαθέσεων και συναισθημάτων, προκαταλήψεων ή επιρροών, προλήψεων, ιδεών, φόβων, απειλών και πεποιθήσεων ενός ατόμου, ενώ αντίθετα, η γνώμη είναι η προφορική έκφραση μιας στάσης, άρα μια γνώμη χρησιμεύει στην έρευνα, γιατί μέσω αυτής εκδηλώνεται μια στάση (Thurstone, 1959, σ. 217).

## Αλλόγλωσσοι μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση

### *Ιστορική αναδρομή*

Οι ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες των τελευταίων χρόνων έχουν οδηγήσει σε μια σημαντική αλλαγή το εκπαιδευτικό τοπίο. Από τις μονόγλωσσες σχολικές κοινότητες των προηγούμενων δεκαετιών, σήμερα, λόγω της συνεχούς μετανάστευσης και μετακίνησης των πληθυσμών, έχει διαμορφωθεί ένα σχολικό τοπίο πολυπολιτισμικότητας και έχει υποχρεώσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ανάμεσά τους και το ελληνικό, να ανακαλύψουν τρόπους διαχείρισης της γλωσσικής ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική τάξη (Τσοκαλίδου, Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, 2005, σ. 37).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ως αλλόγλωσσοι θεωρούνται οι μαθητές που έχουν εθνική καταγωγή διαφορετική από την ελληνική (Τσοκαλίδου, Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, 2005, σ. 39). Αυτός ο ορισμός, όμως, δημιουργεί μια εννοιολογική σύγχυση, καθώς συμπεριλαμβάνει μαθητές που έχουν ελάχιστο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα και δεν μπορούν να χειριστούν καθόλου την ελληνική γλώσσα, αλλά και μαθητές οι οποίοι γεννήθηκαν σε ελληνικό έδαφος και χειρίζονται την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η εφαρμογή λοιπόν μιας εκπαιδευτικής πολιτικής κοινής για τις δύο αυτές κατηγορίες πιθανόν να μην αντιμετωπίζει τα όποια προβλήματα συναντούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Ελλάδος.

Το υπουργείο Παιδείας, με σχετικό νόμο<sup>1</sup>, όρισε ως σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες και ως περιεχόμενό της ορίζει το πρόγραμμα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, το οποίο προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Βουλή των Ελλήνων, 1996). Με το άρθρο 35 του ανωτέρω νόμου, δίνεται η δυνατότητα να εφαρμόζονται στα

---

<sup>1</sup> Ν. 2413/96, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, κεφάλαιο Ι', *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, άρθρα 34-37.

σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με πρόσθετα ή εναλλακτικά μαθήματα. Με την πρόβλεψη αυτή δίνεται η ευκαιρία στους αλλόγλωσσους μαθητές να διδάσκονται τα μαθήματα στις κανονικές τάξεις, ενώ ταυτόχρονα είναι εφικτό να έχουν μαθησιακή υποστήριξη σε τάξεις υποδοχής και σε φροντιστηριακά τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στην Ελλάδα αρχίζει να παρουσιάζει ανομοιογένεια με βάση τη γλώσσα, αρχικά κατά τη δεκαετία του 1980, με την παλινόστηση Ελλήνων κυρίως από τις πρώην σοσιαλιστικές δημοκρατίες του ανατολικού μπλοκ και εν συνεχεία από τη δεκαετία του 1990 με τη μαζική άφιξη μεταναστών από τις όμορες βαλκανικές χώρες, αλλά και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Τα παιδιά αυτών των μεταναστών, που είτε ήρθαν μαζί τους είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, φοίτησαν σε γενικές τάξεις του ελληνικού σχολείου, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η ανάγκη για διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο αριθμός των μεταναστών που διαβιούσαν στην Ελλάδα κατά τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα ξεπέρασε το 1 εκατομμύριο (Αθανασίου, Γλώσσα - γλωσσική επικοινωνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2000). Η ελληνική εκπαίδευση ήταν απροετοίμαστη, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την ιδιαιτερότητα της νέας κατάστασης, καθώς έπρεπε να δημιουργηθούν νέα αναλυτικά προγράμματα και να αναπροσαρμοστεί το περιεχόμενο των εγχειριδίων, ώστε να καλύπτει τομείς, όπως η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα (γλώσσα 2), με στόχο να μπορέσουν να συνυπάρξουν εκπαιδευτικοί και μαθητές από διαφορετικές χώρες, με διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες. Ταυτόχρονα, θα έπρεπε να προληφθούν οι όποιες φοβικές αντιδράσεις και ρατσιστικές τάσεις αναπτύσσονταν απέναντι στον «άλλο», τον ξένο, τον διαφορετικό (Γκότοβος, Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, 2011, σσ. 35-54).

Η πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης της παραπάνω κατάστασης γίνεται με τη δημιουργία δύο σχολείων στην Αττική για τα παιδιά των παλιννοστούντων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής που φοιτούσαν παιδιά των παλιννοστούντων. Επειδή τα ειδικά σχολεία για παλιννοστούντες δημιουργήσαν απομόνωση των μαθητών και λειτούργησαν ως γκέτο, αυτή η τακτική εγκαταλείφθηκε και συνέχισαν οι υπόλοιπες δράσεις, δηλαδή οι τάξεις

υποδοχής, τα ειδικά φροντιστηριακά μαθήματα, τα διαπολιτισμικά σχολεία και τα ολοήμερα σχολεία, όπου οι μαθητές που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, μπορούν να υποστηριχθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας πριν ενταχθούν στις κανονικές τάξεις. Για τους λόγους αυτούς συντάχθηκε ο νόμος 2483/96 «περί εκπαίδευσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Επίσης με εγκυκλίους του το υπουργείο Παιδείας καθόρισε η φοίτηση σε αυτά τα τμήματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν θα μπορούσε να ξεπερνά το ένα έτος (Αθανασίου, Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη, 2004, σ. 32).

Μέσα από αυτό το νομοθετικό κείμενο γίνεται σαφές ότι η ελληνικής πολιτεία επιδιώκει να εφαρμόσει το «mainstreaming», δηλαδή την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, και τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες όλων των μαθητών μιας κανονικής τάξης (Χατζηδάκη, 1999).

Το «mainstreaming» αναπτύχθηκε αρχικά στην Αγγλία κατά τη δεκαετία του 1980 και εφαρμόστηκε σε πολλά σχολεία της Μ. Βρετανίας, της Αυστραλίας και των ΗΠΑ. Η θεωρητική βάση του «mainstreaming» στηρίζεται πάνω στις θεωρητικές προσεγγίσεις του Vygotsky και στις θεωρίες της «ενεργού μάθησης» (active learning) και της «ολιστικής προσέγγισης» (holistic approach) της γλώσσας και υποστηρίζει την κατάκτηση της γλώσσας μέσω της έκθεσης των μαθητών σε καταστάσεις λόγου και την ανάμειξή τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με σαφείς στόχους (Χατζηδάκη, 1999, σ. 402). Προϋποθέσεις της εφαρμογής του μοντέλου αυτού είναι η συνεργασία δύο δασκάλων μέσα στην ίδια τάξη, η συνεργατική μάθηση σε μικρές ομάδες ή σε ζεύγη, η ποικιλία του διδακτικού υλικού οι σαφείς και στοχευμένες διδακτικές δραστηριότητες και την διδασκαλία των άλλων διδακτικών αντικειμένων, πλην της γλώσσας, με τρόπο που να εμπλέκει και τη γλωσσική διαδικασία, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν τη γλώσσα σε όλα τα μαθήματα. Κατά συνέπεια, μέσω του μοντέλου του «mainstreaming» αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα των αλλόγλωσσων μαθητών στην δεύτερη γλώσσα, καθώς εκτίθενται σε φυσικό λόγο, τόσο των διδασκόντων, όσο και των συμμαθητών τους, αντιμετωπίζουν αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις που νοηματοδοτούν την προσπάθειά τους να

εκφραστούν (π.χ. λύση προβλημάτων), συμπράττουν με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της συνεργατικής μάθησης και με τον τρόπο αυτό τονώνεται η αυτοπεποίθηση και βελτιώνεται η γλωσσική τους ανάπτυξη (Χατζηδάκη, 1999, σ. 400).

Με τα νέα αυτά δεδομένα που προκύπτουν μετά την άφιξη προσφύγων και μεταναστών στον ελληνικό χώρο και κατά συνέπεια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια εκπαιδευτική συνθήκη, για την οποία συχνά δεν έχουν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις για να ανταπεξέλθουν επαρκώς, καθώς, σχετικά πρόσφατα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ενέταξαν στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα διαπολιτιστικής εκπαίδευσης, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συχνά οι εκπαιδευτικοί να καλούνται να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που παρατηρούνται στη σχολική τάξη, χωρίς να έχουν σαφή επιστημονική γνώση του θέματος (τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπερβεί τα 20 χρόνια υπηρεσίας). Απάντηση σε αυτό θα μπορούσε να δώσει η επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αθανασίου, Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη, 2004, σ. 34).

### Διαπολιτισμικότητα

Η δεκαετία του 1990 και η μαζική εισροή μεταναστών εκείνη την εποχή από τις Βαλκανικές χώρες, δημιούργησε την ανάγκη για μια νομοθετική ρύθμιση, που θα προωθούσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, με τον νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124/17-6-1996 τεύχος Α) θεσπίστηκε ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δημιουργήθηκαν οι τάξεις υποδοχής με στόχο να προσαρμοστούν τα εφαρμοζόμενα προγράμματα των δημοσίων σχολείων στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών (άρθρο 34, παρ. 2) (Βουλή των Ελλήνων, 1996).

Γενικότερα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική ως επιστημονικός κλάδος μελετά τη διαδικασία, καθώς και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι ή θεωρούνται διαφορετικά μεταξύ τους, όταν αυτή η αλληλεπίδραση αφορά σε παιδαγωγικά πεδία, όπως η οικογένεια, το σχολείο,

οι ομάδες συνομηλίκων κ.α. (Γκότοβος, Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, 2002, σ. 4) Ειδικότερα, ως διαπολιτισμική εκπαίδευση (intercultural education) χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που απευθύνεται στους αλλοδαπούς όσο και στον ντόπιο πληθυσμό και συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 74). Μελετώντας τις προβλέψεις του ανωτέρω νόμου, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά μεταξύ του επιστημονικού ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πληθυσμού που αφορά η διαπολιτισμική εκπαίδευση με βάση τον νόμο. Από τον νόμο προβλέπεται η παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές και όχι στο σύνολο των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο ανεξαρτήτως χώρας καταγωγής. Άρα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ελληνική εκπαίδευση, πέρα από μονογλωσσική, είναι και μονοπολιτισμική .

Αναφερόμενοι σε διαφορετικούς πολιτισμούς, οφείλουμε να εξετάσουμε τη ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα των διαφορετικών ατόμων που συνυπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση αυτής της ιδιαιτερότητας θα αποτελέσουν οι έννοιες του «πολιτισμικού κεφαλαίου» (cultural capital) και του «habitus». Στον όρο «πολιτισμικό κεφάλαιο» περικλείονται τα κοινά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας, το οποίο αναπαράγεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως «habitus» ερμηνεύουμε το προϊόν της εσωτερίκευσης από το άτομο των αρχών, των ιδεών και των αξιών του κυρίαρχου πολιτισμού, το οποίο υφίσταται, αφού πάψει η παιδαγωγική πράξη (Bourdieu & Passeron, 2000, σσ. 11-31). Οι δύο αυτές έννοιες, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις πολυπολιτισμικών κοινωνιών, είναι χρήσιμες για την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης της πολιτισμικής ταυτότητας των μελών της.

Κατανοούμε λοιπόν πως η εκπαίδευση και η αγωγή που παρέχεται εκεί, αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης ταυτοτήτων, αφού «η λέξη αγωγή παραπέμπει στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα» (Γκότοβος, Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, 2002, σ. 1), καθώς «αγωγή είναι τα σκόπιμα και προγραμματισμένα μέτρα, οι σκόπιμες ενέργειες,

μέσω των οποίων οι ενήλικες προσπαθούν να παρέμβουν στη δημιουργία της παιδικής προσωπικότητας. Οι ενέργειες αυτές κατευθύνουν το παιδί σε κλίσεις και τρόπους συμπεριφοράς που θεωρούνται από τους γονείς ως επιθυμητοί» (Fend, 1989, σ. 53).

Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, μολονότι εφαρμόζεται ήδη από το 1996, δεν φαίνεται να είναι κατακτημένη ως έννοια από πολλούς εκπαιδευτικούς, καθώς, σύμφωνα με αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Δαμανάκης 2002, Γκόβαρης 2000, Τσολακίδου 2005) δεν είναι εξοικειωμένοι με το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο αναφέρεται στην αλληλεγγύη και την ανταλλαγή γνώσης των μαθητών μιας τάξης ανεξάρτητα από την εθνική προέλευσή τους (Δαμανάκης, 2005, σσ. 7-9) (Γκόβαρης, 2000). Βασικό πρόβλημα σε αυτό είναι ότι δεν έχει υπάρξει για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιμορφωτική εκπαίδευση (Τσοκαλίδου, Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, 2005, σ. 39).



# Μεθοδολογία

## Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές. Η έρευνά μας αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και ειδικότητες) του νομού Φλώρινας κατά το σχολικό έτος 2022-2023.

## Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα και η ερευνητική επιδίωξη που περιγράφηκε στο σκοπό της παρούσας μελέτης, οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας σειράς ερευνητικών ερωτημάτων, στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα. Μετά από κάθε ερώτημα σε παρένθεση αναφέρεται η ερώτηση του ερωτηματολογίου που αποσκοπεί στη διερεύνησή του.

Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αποτελούν τα ακόλουθα:

1. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι ώστε να διαχειριστούν τη γλωσσική διαφορετικότητα στις τάξεις τους, σύμφωνα με την άποψή τους;
2. Αντιμετωπίζουν ρατσιστικά φαινόμενα οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντός των σχολικών τάξεων, κατά τη γνώμη των διδασκόντων;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα (προσχολική, σχολική) και την ειδικότητα στη διαχείριση των αλλόγλωσσων μαθητών;
4. Επηρεάζει η γλωσσομάθεια του εκπαιδευτικού τη στάση του απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές;
5. Διαφοροποιείται η στάση των εκπαιδευτικών προς τους αλλόγλωσσους μαθητές, αν οι ίδιοι έχουν στο περιβάλλον τους αλλόγλωσσους σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν στο περιβάλλον τους αλλόγλωσσους;
6. Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διαφορετικότητα των αλλόγλωσσων μαθητών τους στη σχολική πράξη;
7. Ενσωματώνονται γλωσσικά οι αλλόγλωσσοι μαθητές;

8. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών;
9. Ποια η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους αλλόγλωσσους μαθητές τους;

### Ερευνητική προσέγγιση

Με βάση το είδος των δεδομένων που επιδιώκουν να χειριστούν, οι έρευνες διακρίνονται σε ποσοτικές (quantitative), ποιοτικές (qualitative) ή μεικτής μεθόδου (mixed methods research). Η επιστημονική και ερευνητική προσέγγιση και ανάλυση ενός επιστημονικού θέματος που αφορά έναν συγκεκριμένο πληθυσμό μπορεί να γίνει είτε ποσοτικά, εάν αναφερόμαστε σε μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα και επιθυμούμε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, είτε ποιοτικά, όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην εις βάθος ανάλυση του θέματος (Κασιμάτη, 2008, σσ. 98-99).

Η προσέγγιση του θέματος και η διερεύνησή του στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να γίνει μέσω της ποσοτικής έρευνας, καθώς θεωρείται καταλληλότερη για την εξέταση και διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, απόψεων και πρακτικών ενός μεγάλου δείγματος. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο ερευνητής έχει μια διπλή δυνατότητα. Αφενός να προσεγγίσει μεγάλο πληθυσμιακό δείγμα και αφετέρου να συγκεντρώσει δεδομένα τα οποία μπορούν να αναλυθούν ποσοτικά και να οδηγήσουν σε συμπεράσματα που επιτρέπουν την γενίκευση (Creswell, 2009, σ. 102). Με την ποσοτική μέθοδο εξασφαλίζεται η ικανότητα αναλυτικού σχεδιασμού της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας, καθώς βασίζεται σε ένα εργαλείο ερωτήσεων για τη συλλογή των δεδομένων, το οποίο είναι τυποποιημένο και κοινό για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα και δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του μεθοδολογικού εργαλείου (Creswell, 2009, σ. 137).

Στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης που επελέγη ως προσφορότερη στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο εστάλη σε όλα τα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα και απαντήθηκε ηλεκτρονικά και ανώνυμα.

## Δείγμα έρευνας

Σημαντικό στοιχείο στο σχεδιασμό μιας ποσοτικής έρευνας με δειγματοληψία αποτελεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος με στόχο τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ως δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στον νομό Φλώρινας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Παρά το γεγονός ότι επιδιώχθηκε η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών, αυτό δεν κατέστη δυνατόν και ως εκ τούτου για τις ανάγκες της έρευνας η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δείγμα ευκολίας, με σκοπό την ταχεία συγκέντρωση των δεδομένων, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου που εστάλη μέσω διαδικτύου και απαντήθηκε online. Αυτή η τακτική επελέγη για δύο λόγους: αφενός του περιορισμού του χρόνου για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, καθώς έπρεπε να ολοκληρωθεί εντός του χειμερινού εξαμήνου και αφετέρου λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών, όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων και οι υγειονομικοί περιορισμοί λόγω covid19.

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του Σεπτεμβρίου 2022. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν στην ψηφιακή πλατφόρμα google form και απεστάλη σύνδεσμος στα emails των εκπαιδευτικών, μέσω των σχολείων τους, ώστε να είναι εφικτή α) η προσέγγιση όλων των εκπαιδευτικών του νομού και β) να διατηρηθεί η ανωνυμία των απαντήσεων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε διαδικτυακά στο ίδιο χρονικό διάστημα.

## Εργαλείο συλλογής δεδομένων

### *Περιγραφή εργαλείου συλλογής δεδομένων*

Ένα από τα πιο διαδεδομένα μεθοδολογικά εργαλεία εκπαιδευτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή. Στο ερωτηματολόγιο αποτυπώνονται οι απαντήσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων πάνω στα ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής (Bell, 1997, σ. 121). Μέσα από αυτό το μεθοδολογικό εργαλείο μετρώνται και αναδεικνύονται οι στάσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ερωτώμενων, μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων ανοικτού ή κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια μπορούν να διακριθούν με βάση τον τρόπο συμπλήρωσής τους σε δυο κατηγορίες: α. σε εκείνα

που συμπληρώνονται απευθείας από τον ερωτώμενο, χωρίς την παρεμβολή του ερευνητή και β. σε εκείνα που ο ερωτώμενος απαντά, αλλά το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται με τη βοήθεια του ερευνητή.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς δίνει τη δυνατότητα να προσεγγιστεί ο πληθυσμός, που αποτελεί το δείγμα της έρευνας, μέσα από την ασφάλεια της ανωνυμίας, διασφαλίζοντας έτσι αφενός την αντικειμενικότητα και αφετέρου την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων, ενώ ταυτόχρονα, το πλήθος των συμμετεχόντων εξασφαλίζει υψηλό βαθμό στατιστικής εγκυρότητας (Φίλιας, 2004, σσ. 145-163). Μέσω του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις που δίνονται παρέχουν τη δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης, καθώς και έλλογης γενίκευσης (Κυριαζή, 2011, σσ. 119-124).

#### *Διαδικασία συγκρότησης ερωτηματολογίου*

Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τέσσερα μέρη ερωτήσεων. Και τα τέσσερα μέρη περιλαμβάνουν 51 συνολικά ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται συνολικά 20 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1-5 αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ανάληψη θέσης ευθύνης, ειδικότητα). Από την 6<sup>η</sup> έως και την 20<sup>η</sup> ερώτηση ερευνάται η διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές και η επιμόρφωση ή όχι του εκπαιδευτικού πάνω σε ζητήματα αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στη κατανόηση των στοιχείων που διαμορφώνουν το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού και μπορούν να οδηγήσουν σε κατηγοριοποίηση του δείγματος (π.χ. ηλικιακή, θέση υπηρεσίας, γλωσσομάθεια, προηγούμενη επαφή με αλλόγλωσσους).

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται 24 συνολικά ερωτήσεις κλειστού τύπου, διαβαθμισμένες κατά κλίματα Likert, όπου εξετάζονται στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αλλόγλωσσους μαθητές. Σε αυτό το δεύτερο μέρος τίθενται θέματα ένταξης, εκπαιδευτικών επιδόσεων, κοινωνικοποίησης, διαπολιτισμικότητας και προσδοκιών των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους. Στόχος των ερωτήσεων είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων, των

στάσεων και των απόψεων που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές.

Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται 3 συνολικά ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις δομημένες σε κλίμακα Likert, στις οποίες επιδιώχθηκε η ανάπτυξη των προσωπικών απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές.

Αμέσως αφότου συγκροτήθηκε η δομή του ερωτηματολογίου και πριν δοθεί στον πληθυσμό που αποτελεί το δείγμα της έρευνας, το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε για την σαφήνιά του και την αποτελεσματικότητα σε ένα δείγμα πέντε εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσίαζαν χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα του δείγματος και οι οποίοι είχαν αφυπηρετήσει κατά την προηγούμενη χρονιά, με στόχο να έχουν μεν πρόσφατη την εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά να μην αποτελούν μέρος της εν λόγω έρευνας. Πρόκειται για νηπιαγωγούς και δασκάλους που είχαν διδάξει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Φλώρινας κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2021-2022) σε σχολεία που φοιτούσαν και αλλόγλωσσοι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια και εν συνεχεία σε συζήτηση πάνω στα ερωτηματολόγια με τον καθένα ξεχωριστά κατέθεσαν τις παρατηρήσεις τους, οι οποίες βοήθησαν στην τελική συγκρότηση και μορφή του ερωτηματολογίου.

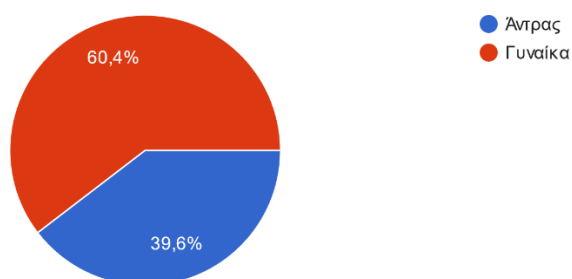


## Παρουσίαση των ευρημάτων

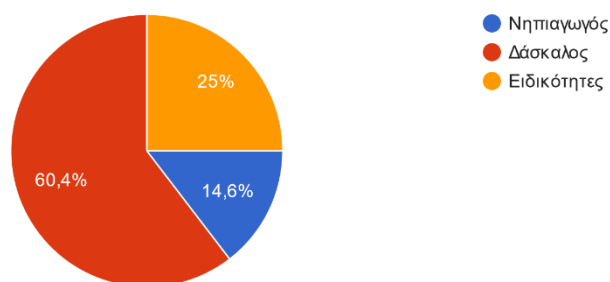
### Ο πληθυσμός της έρευνας

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 48 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας, οι οποίοι υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2022-2023 στα σχολεία του συγκεκριμένου νομού. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (μουσικοί, εικαστικοί, πληροφορικοί, γυμναστές, θεατρολόγοι κ.α.). Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο της έρευνας μέσα από τον σχετικό σύνδεσμο που τους στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, κατά το διάστημα 1<sup>ης</sup> έως 30<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 2022.

Από τους 48 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 29 ήσαν γυναίκες (60,4%) και οι 19 ήταν άνδρες (39,6%). Από το δείγμα οι 29 ήταν δάσκαλοι (60,4%), 7 ήταν νηπιαγωγοί (14,6%) και 12 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (25%).

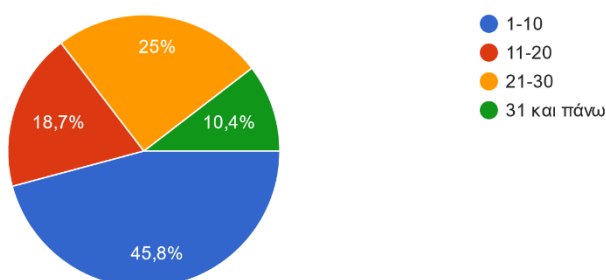


Σχήμα 1: Κατανομή δείγματος κατά φύλο

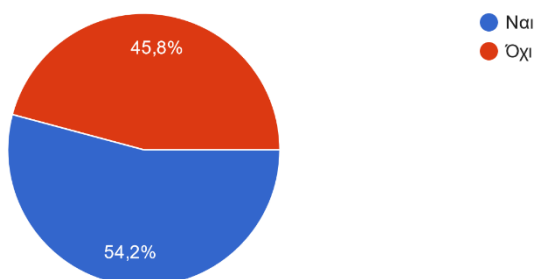


Σχήμα 2: Κατανομή δείγματος κατά ειδικότητα

Στη συνέχεια, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας 22 εκπαιδευτικοί (45,8%) είναι νέοι εκπαιδευτικοί που διανύουν την πρώτη δεκαετία υπηρεσίας τους, 9 από τους εκπαιδευτικούς (18,8%) έχουν υπηρετήσει από 11-20 χρόνια, 12 (25%) έχουν υπηρετήσει 21-30 χρόνια και 5 (10,4%) έχουν υπηρετήσει πάνω από 31 χρόνια στην υπηρεσία. Από το δείγμα οι 26 εκπαιδευτικοί (54,2%) έχουν υπηρετήσει ή υπηρετούν σε θέση ευθύνης, ενώ 22 (45,8%) δεν έχουν υπηρετήσει ποτέ σε ανάλογη θέση.



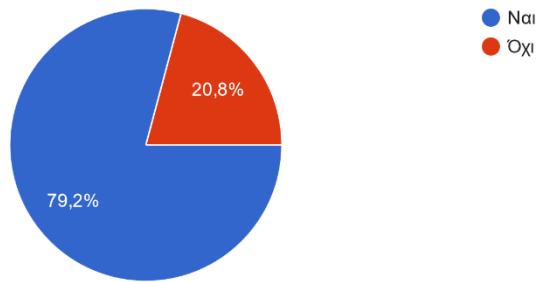
Σχήμα 3: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας



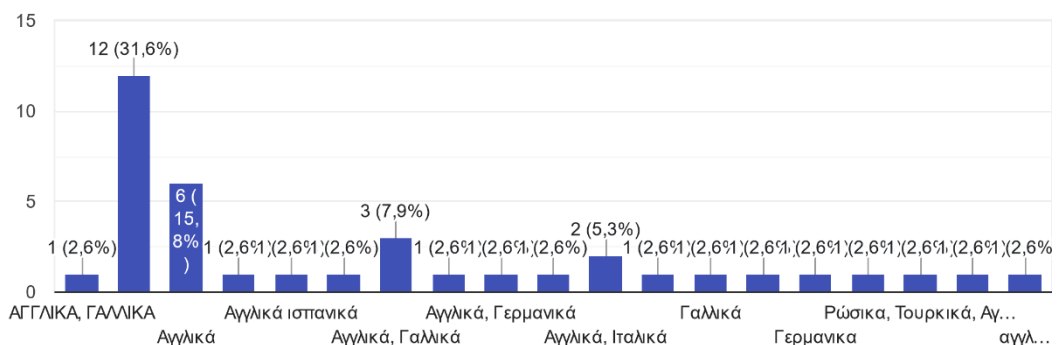
Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος με βάση την ανάληψη θέσης ευθύνης

Από τους 48 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 38 (79,2%) πέραν της ελληνικής μιλούσαν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα, ενώ οι 10 (20,8%) μιλούσαν μόνο την ελληνική. Από τους 38, οι 36 μιλούσαν τουλάχιστον αγγλικά, 19 εξ' αυτών μόνο αγγλικά. Γαλλικά μιλούσαν οι 8 από τους 38, ιταλικά 5 από τους 38, γερμανικά 5 από τους 38, ισπανικά 2 από τους 38, 1 ρωσικά από τους 38, 1 σλαβικές γλώσσες από τους 38 και 1 τουρκικά από τους 38. Σημαντικό ήταν ότι 16 εκπαιδευτικοί από τους 38 μιλούσαν 2 ή περισσότερες γλώσσες και 4 από τους 38 μιλούσαν 3 γλώσσες πέραν της ελληνικής.



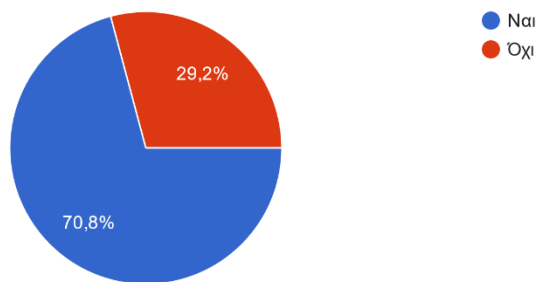


Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος ανάλογα με την γνώση άλλης γλώσσας πέραν της ελληνικής

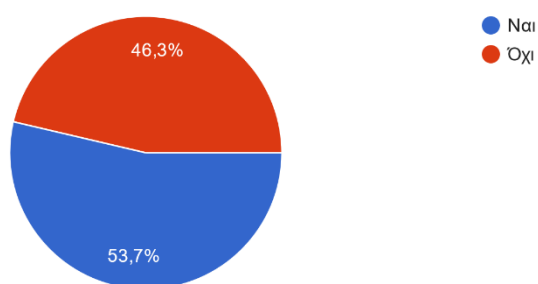


Σχήμα 6: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τη γλωσσομάθειά τους

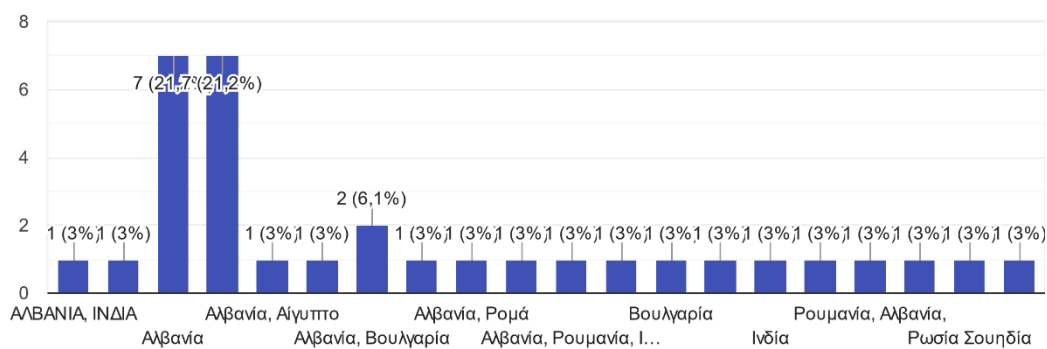
Το δείγμα απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς που οι 34 (70,8%) έχουν διδάξει σε τάξεις όπου συμμετείχαν αλλόγλωσσοι μαθητές και μάλιστα οι 22 (45,8%) είχαν κατά την προηγούμενη σχολική χρονικά αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη τους. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές προέρχονταν κυρίως από βαλκανικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα 26 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν μαθητές από Αλβανία, 4 από Βουλγαρία, 4 από Ρουμανία, 3 από Ρωσία, 2 από Συρία, 2 από Ινδία, 2 από Σουηδία, 1 από Αρμενία, 1 από Αίγυπτο, 1 από Ουκρανία, 1 από Ιταλία, 1 από Ιράκ, 1 από Γερμανία και 1 από Αγγλία. Ένας από τους εκπαιδευτικούς δηλώνει ως αλλόγλωσσο μαθητή 1 μαθητή Ρομά, χωρίς όμως να δηλώνει χώρα προέλευσης. Εδώ να σημειωθεί ότι τα ανωτέρω νούμερα δεν αναφέρονται σε απόλυτους αριθμούς μαθητών, αλλά σε εθνικότητες μαθητών που φοίτησαν σε σχολεία όπου δίδαξαν οι εκπαιδευτικοί που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας.



Σχήμα 7: Κατανομή δείγματος με βάση την διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές



Σχήμα 8: Κατανομή δείγματος με βάση τη διδασκαλία σε αλλόγλωσσους κατά το σχολικό έτος 2021-2022



Σχήμα 9: Χώρες προέλευσης αλλόγλωσσων μαθητών

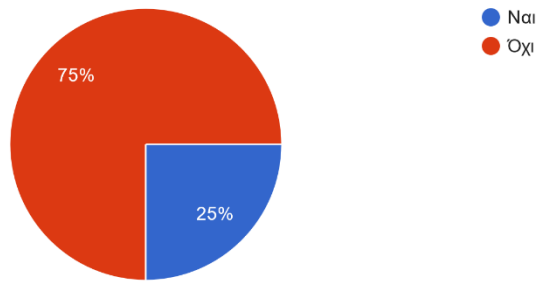
## Παρουσίαση δεδομένων

### *Ερωτήσεις κλειστού τύπου*

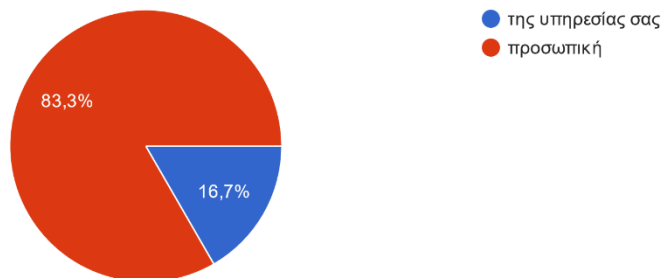
Η πρώτη δέσμη ερωτημάτων αποτελείται από 3 ερωτήματα και αφορούσε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών. Το πρώτο ερώτημα απαντούσε το σύνολο των εκπαιδευτικών, ενώ στα επόμενα δύο απαντούσαν μόνο όσοι απαντούσαν θετικά στο ερώτημα εάν έχουν επιμορφωθεί για θέματα που αφορούν αλλόγλωσσους μαθητές. Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στο εάν η πρωτοβουλία για την επιμόρφωση ήταν του εργασιακού φορέα ή ατομική του εκπαιδευτικού. Τέλος, το τρίτο ερώτημα αφορούσε στον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων τα ακόλουθα ευρήματα:

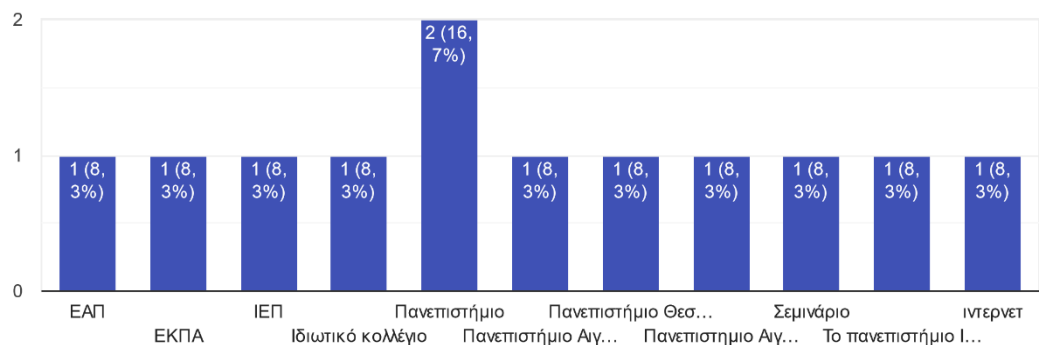
Κοινός τόπος στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Μόλις 12 (25%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί για θέματα που αφορούν στην διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών και από αυτούς μόνο οι 2 (4,2%) έχουν επιμορφωθεί με πρωτοβουλία της υπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι 10 (20,8%) έχουν επιμορφωθεί με προσωπική τους πρωτοβουλία. Πιο συγκεκριμένα, από τους 2 που επιμορφώθηκαν με πρωτοβουλία της υπηρεσίας, 1 έλαβε επιμόρφωση από το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και ο άλλος δεν δήλωσε φορέα πιστοποίησης. Αντιθέτως, οι υπόλοιποι 10 έλαβαν επιμόρφωση κυρίως από ΑΕΙ της χώρας στη συντριπτική τους πλειοψηφία (8 στους 10), ενώ 1 από ιδιωτικό κολέγιο και 1 μέσω διαδικτύου, χωρίς να αναφέρει τον φορέα επιμόρφωσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ανέρχεται στα  $\frac{3}{4}$  του δείγματος δεν έχουν λάβει επιμόρφωση που αφορά στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών, παρόλο που κάποιοι από αυτούς έχουν κληθεί να διδάξουν σε τάξεις με αλλόγλωσσους μαθητές.



Σχήμα 10: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών



Σχήμα 11: Πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών



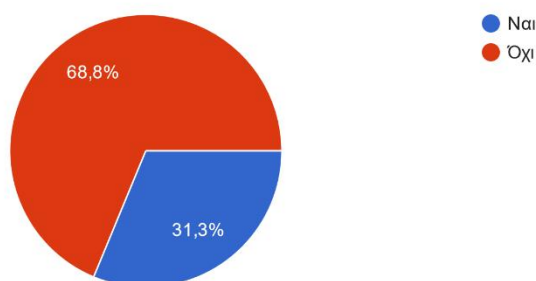
Σχήμα 12: Φορέας επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία αλλόγλωσσων μαθητών

Η επόμενη δέσμη ερωτημάτων, και αυτή αποτελούμενη από 3 ερωτήματα, εξετάζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος για θέματα που αφορούν δίγλωσσους μαθητές. Το πρώτο ερώτημα απαντούσε το σύνολο των εκπαιδευτικών, ενώ στα επόμενα δύο απαντούσαν μόνο όσοι απαντούσαν θετικά στο ερώτημα εάν έχουν επιμορφωθεί για θέματα που αφορούν δίγλωσσους μαθητές. Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στο εάν η πρωτοβουλία για την

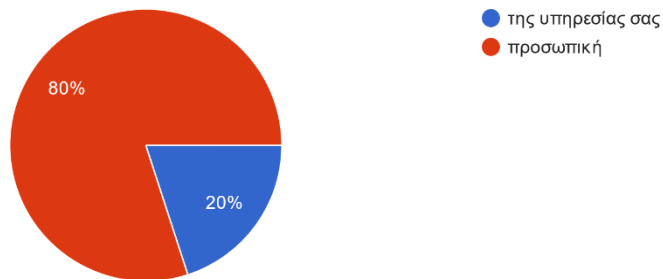
επιμόρφωση ήταν του εργασιακού φορέα ή ατομική του εκπαιδευτικού. Τέλος, το τρίτο ερώτημα αφορούσε στον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος σε θέματα δίγλωσσων μαθητών, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:

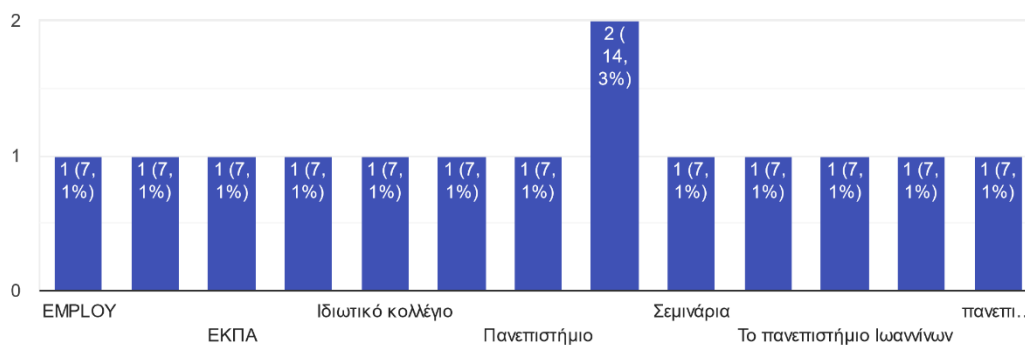
Επιμόρφωση σε θέματα δίγλωσσων μαθητών είχαν λάβει 15 από τους 48 εκπαιδευτικούς (31,3%), ενώ καμία επιμόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα δεν είχαν λάβει οι υπόλοιποι 33 (68,7%). Σχετικά με τον φορέα υλοποίησης, μόλις 3 από τους 15 (20%) ανέφεραν ότι επιμορφώθηκαν με πρωτοβουλία της υπηρεσίας τους, ενώ το υπόλοιπο 80% ανέφερε ότι επιμορφώθηκε με προσωπική του πρωτοβουλία. Ως προς τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης υπηρεσιακή επιμόρφωση προσέφερε το ΙΕΠ και το ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) Δυτικής Μακεδονίας, ενώ 1 από τους επιμορφωμένους ανέφερε ως φορέα επιμόρφωσης το υπουργείο Παιδείας της Νότιας Αυστραλίας. Από τους επιμορφωμένους με προσωπική πρωτοβουλία 8 έχουν λάβει την επιμόρφωση από δημόσια ΑΕΙ, 1 από ιδιωτικό κολλέγιο, 2 από σεμινάρια και 1 δεν δήλωσε τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης.



Σχήμα 13: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών



Σχήμα 14: Πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών



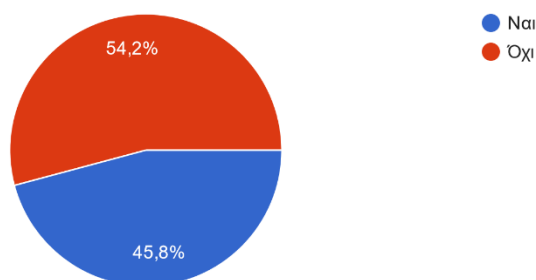
Σχήμα 15: Φορέας επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

Η τρίτη δέσμη ερωτημάτων αποτελείτο από 3 ερωτήματα και αφορούσε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Το πρώτο ερώτημα απαντούσε το σύνολο των εκπαιδευτικών, ενώ στα επόμενα δύο απαντούσαν μόνο όσοι απαντούσαν θετικά στο ερώτημα εάν έχουν επιμορφωθεί στην διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στο εάν η πρωτοβουλία για την επιμόρφωση ήταν του εργασιακού φορέα ή ατομική του εκπαιδευτικού. Τέλος, το τρίτο ερώτημα αφορούσε στον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης.

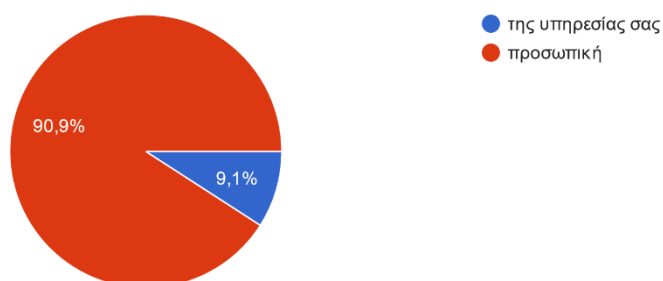
Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων τα ακόλουθα ευρήματα:

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς 22 (45,8%) έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, ενώ 26 (54,2%) δεν έχει λάβει καμία σχετική επιμόρφωση. Ως προς

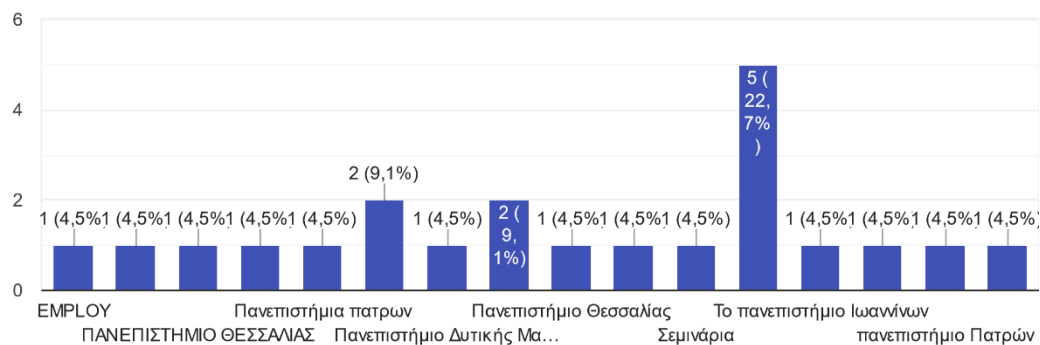
την πρωτοβουλία επιμόρφωσης, οι 20 από τους 22 (95,8%) επιμορφώθηκε με προσωπική του πρωτοβουλία, ενώ μόνο 2 από τους 22 (4,2%) επιμορφώθηκαν με πρωτοβουλία της υπηρεσίας τους. Ως φορείς υλοποίησης, για αυτούς που επιμορφώθηκαν με πρωτοβουλία της υπηρεσίας, αναφέρονται το ΠΕΚΕΣ Δυτικής Μακεδονίας (1 εκπαιδευτικός) και το υπουργείο Παιδείας της Νότιας Αυστραλίας (1 εκπαιδευτικός). Για τους επιμορφωμένους με προσωπική πρωτοβουλία, 12 επιμορφώθηκαν από δημόσια τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, ενώ 8 από σεμινάρια.



Σχήμα 16: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

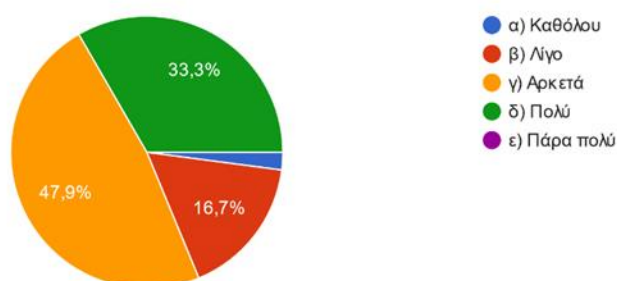


Σχήμα 17: Πρωτοβουλία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας



Σχήμα 18: Φορέας επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας

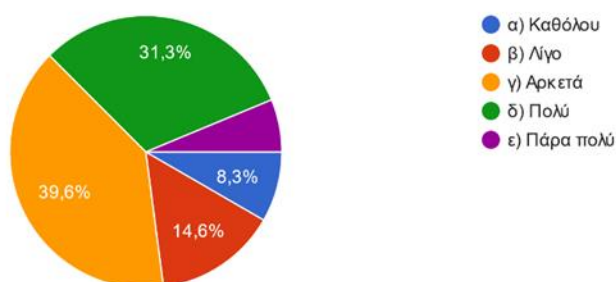
Εν συνεχεία, διερευνήθηκε η συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή του σχολείου όπου φοιτούσαν. Πιο συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά πόσο οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται πλήρως στην κοινωνική ζωή του σχολείου, αν συμμετέχουν στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και στις σχολικές εορτές και τέλος, εάν εντάσσονται ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς την ένταξη στην κοινωνική ζωή του σχολείου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται «αρκετά» ή «πολύ» στην κοινωνική ζωή. «Αρκετά» απάντησαν 23 εκπαιδευτικοί (47,9%), ενώ «πολύ» 16 εκπαιδευτικοί (33,3%). Αντίθετα, «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 9 εκπαιδευτικοί (18,8%). Πιο συγκεκριμένα, «λίγο» απάντησαν 8 εκπαιδευτικοί (16,7%) και «καθόλου» 1 εκπαιδευτικός (2,1%). Κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε πως εντάσσονται «πέρα πολύ».



Σχήμα 19: Ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στην κοινωνική ζωή του σχολείου

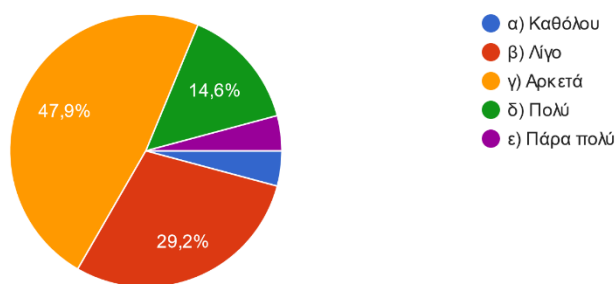


Αναφορικά με τη συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και στις σχολικές εορτές, 19 εκπαιδευτικοί (39,6%) απάντησαν πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται «αρκετά», 15 εκπαιδευτικοί (31,3%) απάντησαν «πολύ», 7 απάντησαν (14,6%) απάντησαν «λίγο», 4 (8,3%) απάντησαν «καθόλου» και 3 εκπαιδευτικοί (6,3%) απάντησαν «πάρα πολύ».



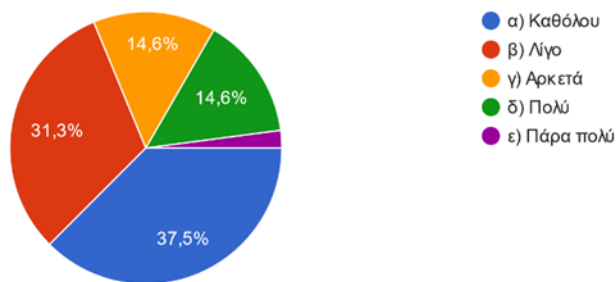
Σχήμα 20: Συμμετοχή αλλόγλωσσων μαθητών σε σχολικές εκδηλώσεις και σχολικές εορτές

Τέλος, ως προς το ερώτημα κατά πόσο οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, 23 εκπαιδευτικοί (47,9%) απάντησαν «αρκετά», 14 εκπαιδευτικοί (29,2%) απάντησαν «λίγο», 7 εκπαιδευτικοί (14,6%) απάντησαν «πολύ» και από 2 εκπαιδευτικοί (4,2%) απάντησαν «πάρα πολύ» και «καθόλου».



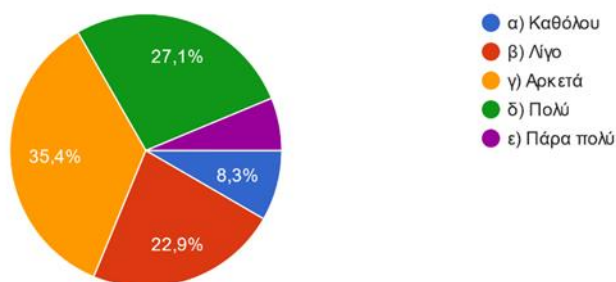
Σχήμα 21: Ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Εν συνεχεία, το δείγμα των εκπαιδευτικών ερωτήθηκε για το πόσο επηρεάζουν τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το φύλο, οι εκπαιδευτικοί στο 68,8% (33 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου», ενώ το υπόλοιπο ποσοστό 31,2% (15 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ».



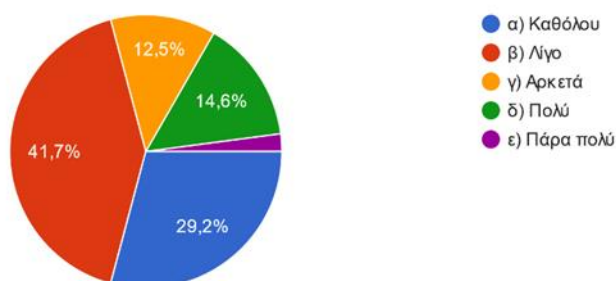
Σχήμα 22: Φύλο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών

Σε σχέση με το πόσο επιδρά η χώρα προέλευσης στις εκπαιδευτικές επιδόσεις, το 69,8% (33 εκπαιδευτικοί) απάντησε «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ το 31,2% (15 εκπαιδευτικοί) απάντησε «λίγο» έως «καθόλου».



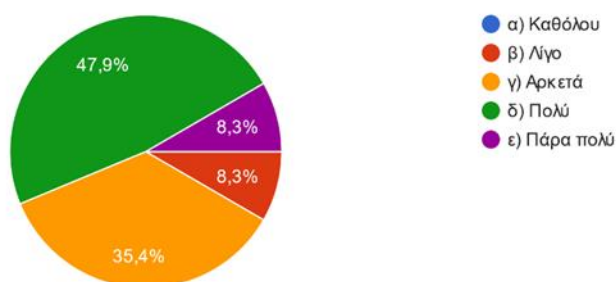
Σχήμα 23: Χώρα προέλευσης και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών

Ως προς το θρήσκευμα το 70,8% των εκπαιδευτικών (34 εκπαιδευτικοί) απάντησαν πως επηρεάζει «λίγο» ή «καθόλου» την εκπαιδευτική επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών, ενώ το 29,2% (14 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ».



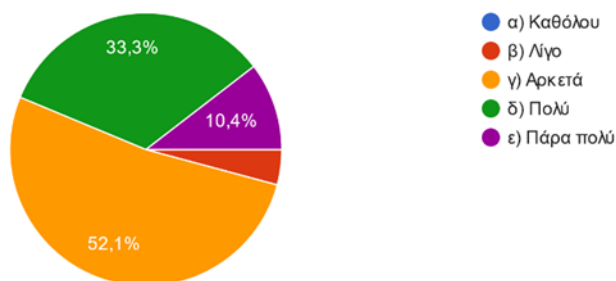
Σχήμα 24: Θρήσκευμα και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών

Στο ερώτημα κατά πόσο το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις, 44 εκπαιδευτικοί (91,7%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ 4 εκπαιδευτικοί (8,3%) απάντησαν «λίγο». Κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε «καθόλου».



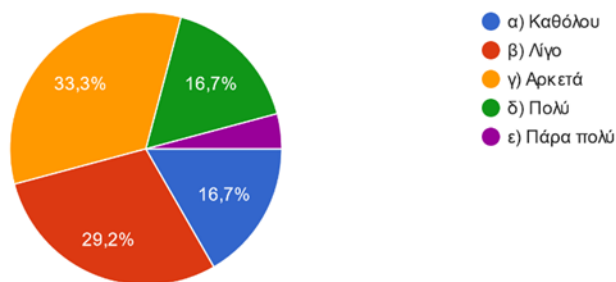
Σχήμα 25: Οικονομικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών

Στο ερώτημα κατά πόσο το κοινωνικό υπόβαθρο των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις, το 95,8% (46 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ το 4,2% (2 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «λίγο». Κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε «καθόλου».



Σχήμα 26: Κοινωνικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών

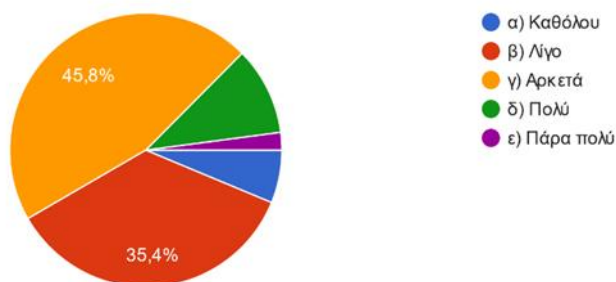
Τέλος, στο κατά πόσο η πολιτιστική ταυτότητα των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις, το 54,2% (26 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ το 45,8% (22 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου».



Σχήμα 27: Πολιτιστικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών

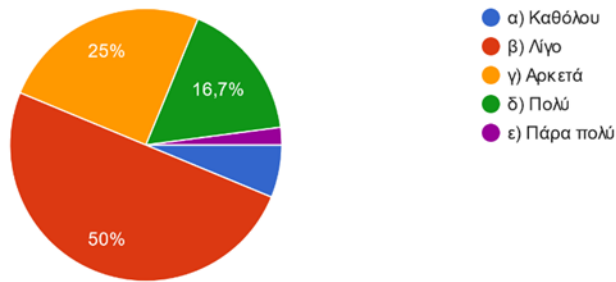
Ένα άλλο πεδίο ερωτημάτων που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν η επαφή και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών. Εκεί εξετάστηκαν η γλωσσική επικοινωνία, οι επαφές και η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων των αλλόγλωσσων μαθητών στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων των σχολείων.

Ως προς το εάν είναι ικανοποιητική η γλωσσική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων αλλόγλωσσων μαθητών, 28 εκπαιδευτικοί (58,3%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ 20 εκπαιδευτικοί (41,7%) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου».



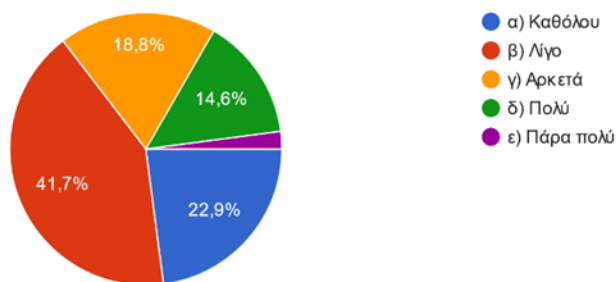
Σχήμα 28: Επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών

Στο ερώτημα εάν υπάρχει επαφή και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των αλλόγλωσσων μαθητών, 27 εκπαιδευτικοί (56,3%) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου» και 21 εκπαιδευτικοί (43,7%), απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ».



Σχήμα 29: Επίπεδο επαφής και συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών

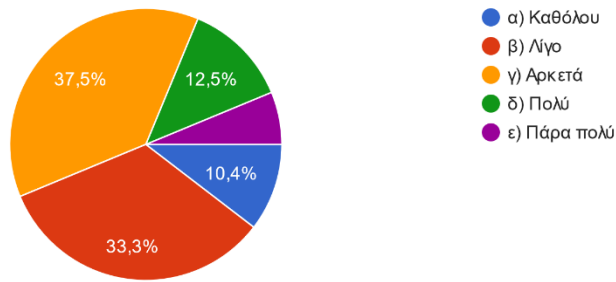
Τέλος, στο ερώτημα κατά πόσο οι γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, 31 εκπαιδευτικοί (64,6%) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου» και 17 εκπαιδευτικοί (35,4%), απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ».



Σχήμα 30: Συμμετοχή γονέων αλλόγλωσσων μαθητών στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

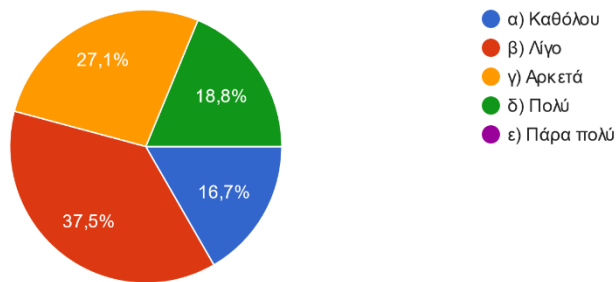
Η επόμενη δέσμη ερωτήσεων αφορούσε τη σχέση των αλλόγλωσσων μαθητών με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, καθώς και της χώρας υποδοχής. Αρχικά, ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο οι αλλόγλωσσοι μαθητές τους γνωρίζουν τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους, εν συνεχεία για το κατά πόσο μεταφέρουν στοιχεία του πολιτισμού τους στο σχολικό περιβάλλον και τέλος, για το εάν και κατά πόσο υιοθετούν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού.

Ως προς τη γνώση του πολιτισμού της χώρας τους από τους αλλόγλωσσους μαθητές 27 εκπαιδευτικοί (56,2%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ 21 εκπαιδευτικοί (43,8%), απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου».



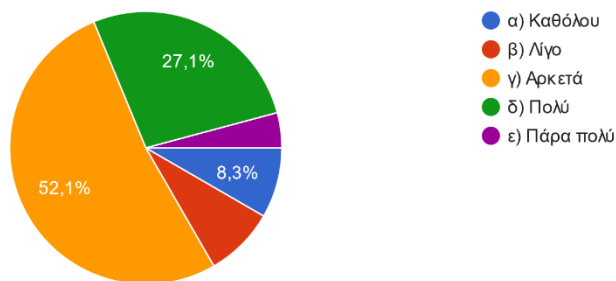
Σχήμα 31: Γνώση του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από τους αλλόγλωσσους μαθητές

Ως προς τη μεταφορά στοιχείων πολιτισμού της χώρας τους στο σχολικό περιβάλλον από τους αλλόγλωσσους μαθητές, 26 εκπαιδευτικοί (54,2%) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου» και 22 εκπαιδευτικοί (45,8%), απάντησαν «αρκετά» και «πολύ». Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε «πάρα πολύ».



Σχήμα 32: Μεταφορά στοιχείων του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από τους αλλόγλωσσους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον

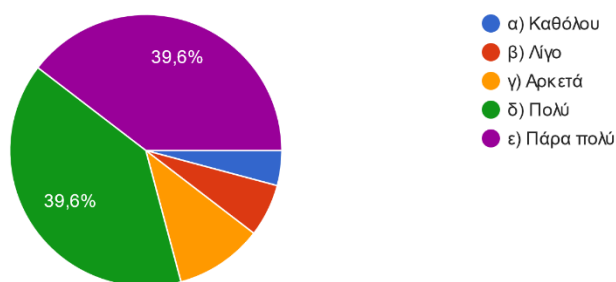
Τέλος, στο ερώτημα εάν οι αλλόγλωσσοι μαθητές υιοθετούν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, 40 εκπαιδευτικοί (83,3%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» και 8 εκπαιδευτικοί (16,7%) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου».



Σχήμα 33: Υιοθέτηση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού από τους αλλόγλωσσους μαθητές

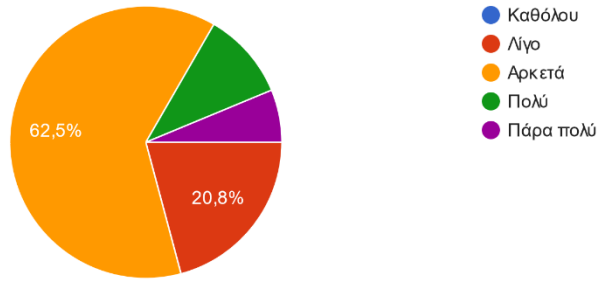
Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε την αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εκπαιδευτική ικανότητα και επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών τους. Ερωτήθηκαν εάν θεωρούν πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν ανάλογες ικανότητες και ταλέντα με τους γηγενείς, εάν κατανοούν την ελληνική γλώσσα σε προφορικό επίπεδο, εάν χειρίζονται την ελληνική γλώσσα όπως οι γηγενείς μαθητές, εάν συμμετέχουν προφορικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, εάν έχουν πρόοδο στη γλωσσική έκφραση ανάλογη με αυτή των γηγενών, εάν παρατηρούν διαφορά ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών και εάν θεωρούν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα έχουν παρόμοια εκπαιδευτική εξέλιξη με τους γηγενείς.

Ως προς το πρώτο ερώτημα, εάν έχουν δηλαδή οι αλλόγλωσσοι μαθητές ανάλογες ικανότητες και ταλέντα με τους γηγενείς, 43 εκπαιδευτικοί (89,6%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» και 5 εκπαιδευτικοί (10,4%) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου».



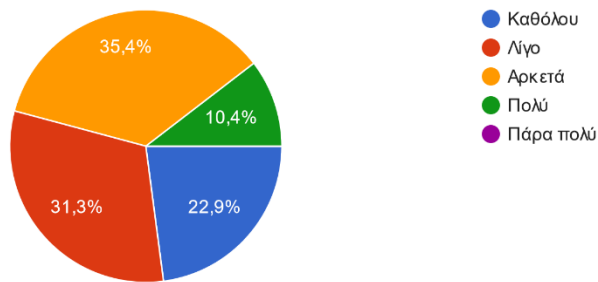
Σχήμα 34: Ικανότητες και ταλέντα αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς

Ως προς το ερώτημα, κατά πόσο οι αλλόγλωσσοι μαθητές κατανοούν την ελληνική γλώσσα σε προφορικό επίπεδο, «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» απάντησαν 38 εκπαιδευτικοί (79,2%) και «λίγο» απάντησαν 10 εκπαιδευτικοί (20,8%). Κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε «καθόλου».



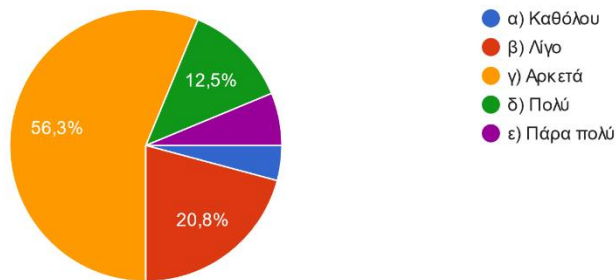
Σχήμα 35: Κατανόηση της ελληνικής γλώσσας σε προφορικό επίπεδο

Ως προς του ερώτημα, για το εάν οι αλλόγλωσσοι μαθητές χειρίζονται την ελληνική γλώσσα όπως οι ελληνογλωσσοι μαθητές, «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 26 εκπαιδευτικοί (54,2%), ενώ «αρκετά» ή «πολύ» απάντησαν 22 εκπαιδευτικοί (45,8%). Κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε και «πάρα πολύ».



Σχήμα 36: Χειρισμός της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές

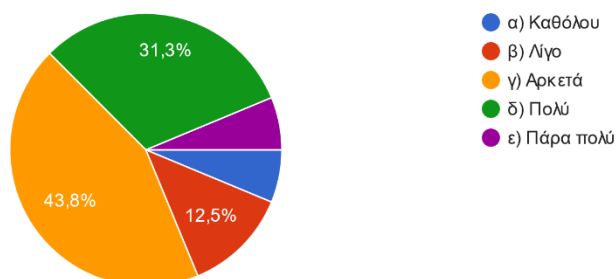
Ως προς του ερώτημα, κατά πόσο οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν προφορικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» απάντησαν 36 εκπαιδευτικοί (75%) και «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 12 εκπαιδευτικοί (25%).



Σχήμα 37: Συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών προφορικά στην εκπαιδευτική διαδικασία

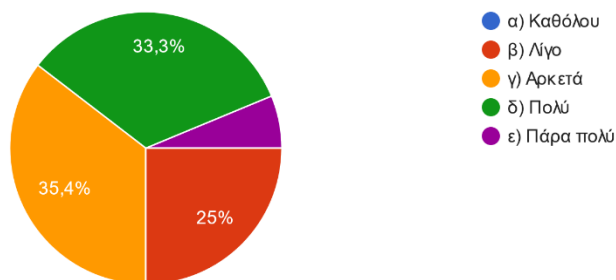


Ως προς του ερώτημα, εάν οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν ανάλογη πρόοδο ώστε να φτάσουν στο επίπεδο των γηγενών μαθητών στην γλωσσική έκφραση, «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» απάντησαν 39 εκπαιδευτικοί (71,2%) και «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 9 εκπαιδευτικοί (18,8%).



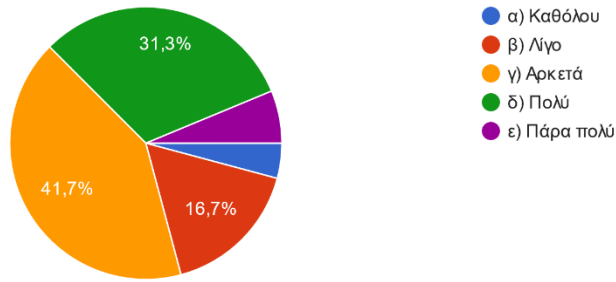
Σχήμα 38: Πρόοδος στη γλωσσική έκφραση των αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να φτάσουν στο επίπεδο των γηγενών

Ως προς το ερώτημα, εάν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν διαφορά ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών, «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» απάντησαν 36 εκπαιδευτικοί (75%) και «λίγο» απάντησαν 12 εκπαιδευτικοί (25%). Κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε «καθόλου».



Σχήμα 39: Διαφορά ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών

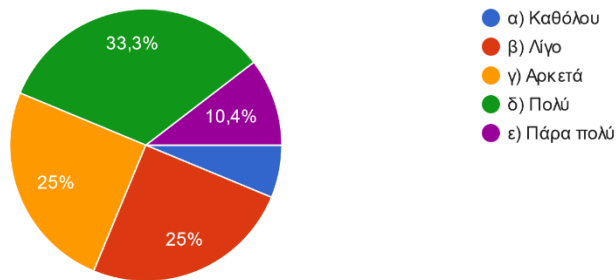
Τέλος, στο ερώτημα εάν θεωρούν ότι θα έχουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές εκπαιδευτική εξέλιξη παρόμοια με τους γηγενείς μαθητές, «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» απάντησαν 38 εκπαιδευτικοί (75%) και «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 10 εκπαιδευτικοί (25%).



Σχήμα 40: Εκπαιδευτική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών παρόμοια με αυτή των γηγενών μαθητών

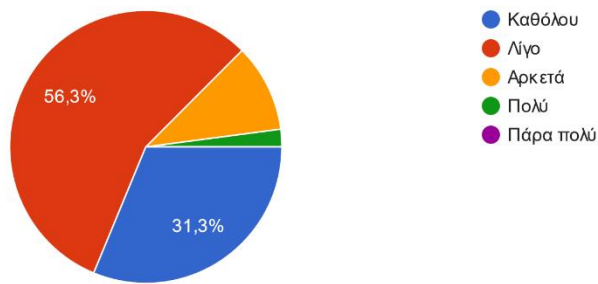
Τα επόμενα δύο ερωτήματα αφορούσαν αφενός την αξιοποίηση στοιχείων του πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου το κατά πόσο ο διδακτικός χρόνος είναι αρκετός για την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός του υπάρχοντος προγράμματος.

Στο πρώτο ερώτημα που αφορούσε την αξιοποίηση του πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, 33 εκπαιδευτικοί (68,7%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ 15 εκπαιδευτικοί (31,3%) απάντησαν «λίγο» ή «καθόλου».



Σχήμα 41: Αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών

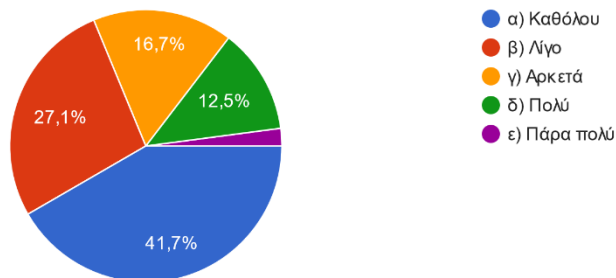
Στο δεύτερο ερώτημα που στο κατά πόσο ο χρόνος του υπάρχοντος προγράμματος είναι αρκετός για εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 42 εκπαιδευτικοί (87,6%), ενώ «αρκετά» ή «πολύ» 15 εκπαιδευτικοί (12,4%). Κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε «πάρα πολύ».



Σχήμα 42: Επάρκεια διδακτικού χρόνου για διαπολιτισμική εκπαίδευση

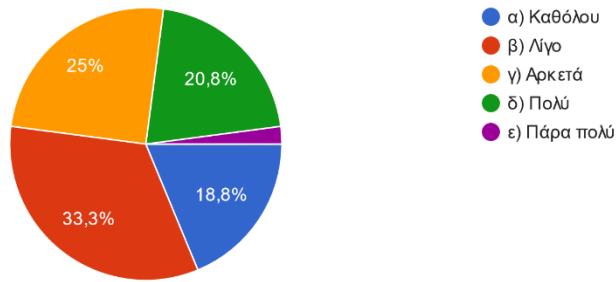
Η τελευταία ομάδα ερωτημάτων στου κλειστού τύπου ερωτήσεις αφορούσε στις απουσίες των αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς και σε περιπτώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς λόγω γλώσσας εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Ως προς το πρώτο ερώτημα, εάν απουσιάζουν περισσότεροι οι αλλόγλωσσοι από τους γηγενείς μαθητές, «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 33 εκπαιδευτικοί (68,8%), ενώ 15 εκπαιδευτικοί (31,2%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ».



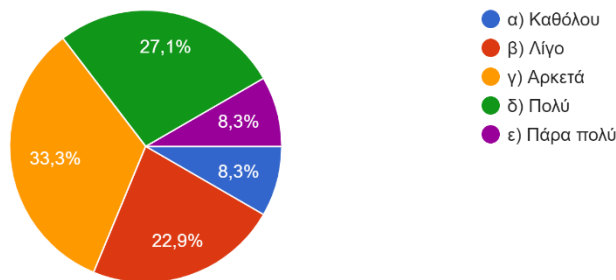
Σχήμα 43: "Απουσιάζουν περισσότερο οι αλλόγλωσσοι μαθητές σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές;"

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει ή πληροφορηθεί ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω γλώσσας μεταξύ μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου, «λίγο» ή «καθόλου» απάντησαν 25 εκπαιδευτικοί (52,1%), ενώ 23 εκπαιδευτικοί (47,9%) απάντησαν «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ».



Σχήμα 44: Ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω γλώσσας μεταξύ μαθητών εντός σχολείου

Τέλος, ως προς το ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς, το μεγαλύτερο ποσοστό (68,7%) δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τους αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ το 31,3% δηλώνει πως έχουν παρόμοιες προσδοκίες από γηγενείς και αλλόγλωσσους μαθητές.



Σχήμα 45: Χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών για τους αλλόγλωσσους μαθητές

### Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Στην ερώτηση «με ποιο τρόπο αξιοποιείτε στοιχεία από τον πολιτισμό προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία» 4 από τους 48 εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν πως δεν αξιοποιούν στοιχεία του πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αξιοποιούν στοιχεία του πολιτισμού των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από τη διαθεματικότητα, την παράθεση κοινών χαρακτηριστικών του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, με χρήση οπτικοακουστικού υλικού. Το υλικό αυτό το εντάσσουν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, όπως στο μάθημα της Ιστορίας, της Γλώσσας και της Μουσικής, αλλά και της Γεωγραφίας και της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Στη Λογοτεχνία

χρησιμοποιούν παραλλαγές του ίδιου θέματος, όπως τα δημοτικά τραγούδια, αλλά και παραμύθια με ιστορίες κοινές από τον τόπο καταγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών. Μάλιστα κάποιοι εκπαιδευτικοί υλοποιούν project για την κουλτούρα και τον πολιτισμό της εκάστοτε χώρας. Τέλος, χρησιμοποιούν αφορμές, όπως οι Απόκριες, για να αναφερθούν σε ανάλογες πρακτικές στους πολιτισμούς, καθώς και βιωματικές πρακτικές που σχετίζονται με τα ήθη και τα έθιμα των χωρών προέλευσης και διαμονής, αλλά και με θεατρικό παιχνίδι και ανάληψη ρόλων σε γηγενείς και αλλόγλωσσους μαθητές.

Στο ερώτημα που αφορούσε στα προβλήματα γλωσσικής έκφρασης που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τα προβλήματα εντοπίζονται στην κατανόηση νοημάτων, κυρίως αφηρημένων και σύνθετων, στη σύνταξη ολοκληρωμένων νοημάτων στη δεύτερη γλώσσα, στην δυσκολία μεταφοράς νοήματος από τη μια γλώσσα στην άλλη, σε δυσκολίες γλωσσικής έκφρασης λόγω περιορισμένου λεξιλογίου, δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, καθώς και σε δυσκολίες χρήσης της γραμματικής. Κανένα πρόβλημα δεν αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, σύμφωνα με 2 εκπαιδευτικούς, ενώ 1 εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν έχει άποψη για το ερώτημα, καθώς δεν είχε αλλόγλωσσους μαθητές στις τάξεις όπου δίδασκε, ενώ ακόμη 1 δεν απάντησε το ερώτημα.

Στο επόμενο ερώτημα «πώς εσείς ενισχύετε τη γλωσσική έκφραση των αλλόγλωσσων μαθητών σας;» οι συμμετέχοντες στο δείγμα εκπαιδευτικοί απάντησαν με μια σειρά από τεχνικές παρέμβασης. Εστίασαν στις διδακτικές παρεμβάσεις που θα στόχευαν στην εξατομικευμένη διδασκαλία με λιγότερη ύλη και αυξημένο χρόνο επεξεργασίας και κατανόησης, καθώς και με έμφαση στην συνεργατική μάθηση, με έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές εργασίες. Πιο συγκεκριμένα, επιδίωξαν την ενίσχυση της αναγνωστικής δυνατότητας των αλλόγλωσσων μαθητών τους με οπτικοακουστικά μέσα, με εικόνες, τραγούδια και παιχνίδια, αλλά και με στοχευμένες ασκήσεις κατανόησης νοήματος, λεξιλογίου και γραμματικής. Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν και τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών τους ως αφορμή για την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, μέσα από συσχετίσεις ετυμολογικές.

Τέλος, στην ερώτηση «ποιες αλλαγές θα προτείνατε, ώστε να είναι αποδοτικότερη η διδασκαλία της γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές», οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην ανάγκη ύπαρξης τμημάτων ΖΕΠ, ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας ή παράλληλης στήριξης, ώστε να είναι δυνατή η γλωσσική κατάρτιση της δεύτερης γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ταυτόχρονα, έγιναν προτάσεις για δίγλωσσους δασκάλους και βιβλία, καθώς και μείωση της ύλης με παράλληλη αύξηση των ωρών διδασκαλίας και μικρότερος αριθμός αλλόγλωσσων ανά τμήμα. Επίσης, πρόταση των εκπαιδευτικών ήταν να υπάρξει επιμόρφωση των διδασκόντων εκπαιδευτικών, ώστε να είναι αποδοτικότεροι στο έργο τους και προτάθηκαν παρεμβάσεις εξωσχολικής δράσης μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών.

### Δεοντολογία της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, προκειμένω να αντιμετωπιστούν δεοντολογικά προβλήματα που αναδύονται κατά τη συλλογή των δεδομένων, τηρήθηκε ανωνυμία στα ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν εθελοντικά από εκπαιδευτικούς των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας. Η ανωνυμία του ερωτηματολογίου δηλώθηκε στους συμμετέχοντες μέσω της συνοδευτικής επιστολής που τους εστάλη, προκειμένου να δημιουργηθεί, αφενός κλίμα εμπιστοσύνης απέναντι στην έρευνα, αφετέρου να εξασφαλιστεί η αμεροληψία και η αντικειμενικότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Για τον ίδιο λόγο, στο πλαίσιο της πλήρους ανωνυμίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν τέθηκε στην φόρμα συμπλήρωσης της εφαρμογής «Google Forms», ως υποχρεωτικό πεδίο η συμπλήρωση του πεδίου της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των συμμετεχόντων στην έρευνα.





## Αποτελέσματα έρευνας - σχολιασμός

Η ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές, αναδεικνύει το χαμηλό ποσοστό επιμόρφωσης για το θέμα αυτό στο σύνολο των εκπαιδευτικών, αφού μόνο το ¼ των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει λάβει κάποιας μορφής σχετική επιμόρφωση, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (75%) δεν έχει λάβει καμία ανάλογη βοήθεια. Ένα δεύτερο αξιοσημείωτο στοιχείο που προκύπτει είναι το ποιος λαμβάνει την πρωτοβουλία για την επιμόρφωση όσων της πραγματοποίησαν. Μόλις 2 από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν έλαβαν επιμόρφωση με πρωτοβουλία της υπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι 10 επιμορφώθηκαν με προσωπική τους επιλογή και κόστος. Μια ποιοτική διαφορά στο θέμα αυτό έχει να κάνει με τους φορείς επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκε με προσωπική τους πρωτοβουλία, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (8 στους 10) υλοποιήθηκε από τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, με μεγάλη διασπορά στο χώρο και αυτό δείχνει ότι η τριτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση αποτελεί έναν φορέα που επιλέγουν συνειδητά οι εκπαιδευτικοί για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους, αλλά και την απόκτηση νέων γνώσεων και διδακτικών προσεγγίσεων. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η ηλικιακή σύνθεση των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν, αφού 9 από τους 12 ήταν εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (1-10 χρόνια), ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες παρατηρούνται 1 μόνο από τα 11-20 χρόνια υπηρεσίας, 2 από τα 21-30 χρόνια υπηρεσίας και κανένας από τα 31 χρόνια και πάνω. Αυτή η κατανομή μπορεί να εξηγηθεί από δυο αιτίες: αφενός οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας είναι είτε αναπληρωτές, είτε πρόσφατα διορισμένοι και για αυτούς η επιμόρφωση είτε σε επίπεδο σεμιναρίων είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, αποτελούσε κριτήριο για την κατάταξή τους στους πίνακες αναπληρωτών ή μονιμοποίησης. Έτσι δικαιολογείται ο υψηλός βαθμός επιμόρφωσης των νέων εκπαιδευτικών που ξεπερνά το 40% της κατηγορίας τους στο δείγμα (9 από τους 22). Αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 21-30 χρόνια χρησιμοποιούν τέτοιου είδους επιμορφώσεις ως μοριοδοτούμενα προσόντα για την κατάληψη θέσεων υποδιευθυντών, διευθυντών και συντονιστών εκπαιδευτικού έργου.

Ειδικότερα, όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην πρώτη δεκαετία της υπηρεσίας τους επιμορφώνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία της κατηγορίας αυτής, δεν έχει επιμορφωθεί κατάλληλα, αφού 13 από τους 22 υπηρετούντες εκπαιδευτικούς δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση. Τα ποσοστά είναι ακόμα χαμηλότερα στις επόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, αφού στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν από 11 έως 20 χρόνια, μόλις 2 στους 9 έχουν επιμορφωθεί, ενώ στην κατηγορία 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας, 3 στους 12 και στην κατηγορία από 31 χρόνια και πάνω, μόνο 1 στους 4. Συνεπώς, και στην κατηγορία της επιμόρφωσης για τους δίγλωσσους μαθητές, επιβεβαιώνεται η γενική τάση που έχουμε για το σύνολο των επιμορφώσεων.

Αναφορικά με την διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, η εικόνα είναι παρόμοια με την επιμόρφωση για τους δίγλωσσους μαθητές. Κυρίως είναι προσωπική η πρωτοβουλία επιμόρφωσης, αφού από τους 22 επιμορφωμένους μόνο οι 2 έχουν επιμορφωθεί με πρωτοβουλία της υπηρεσίας. Και πάλι οι συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφωμένων βρίσκεται στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν από 1 έως 10 χρόνια, καθώς 13 από τους 22 επιμορφωμένους, ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Στις επόμενες 2 κατηγορίες (11 έως 20 και 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας) αντίστοιχα έχουν επιμορφωθεί 3 και 4 εκπαιδευτικοί, ενώ μόνο 1 στην κατηγορία 31 και πάνω χρόνια υπηρεσίας.

Όπως αναδεικνύεται από τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με την διδασκαλία δίγλωσσων ή αλλόγλωσσων μαθητών, με πρωτοβουλία του υπουργείου Παιδείας. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε μια τάση των νεότερων εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται με δική τους πρωτοβουλία στα ζητήματα αυτά, κάτι που μπορεί να ερμηνευτεί από δύο παράγοντες: αφενός από την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, η οποία διαμορφώνεται μετά την έλευση μεταναστών, κάτι που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μια ανάγκη να εκπαιδευτούν σε αυτόν τον τομέα, για να επιτελέσουν

σωστά τον ρόλο τους, αφετέρου από την ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών να αποκτήσουν πρόσθετα προσόντα, που θα τους δώσουν μια καλύτερη θέση στους πίνακες κατάταξης και θα τους οδηγήσουν, πιθανών, στον μόνιμο διορισμό τους στην εκπαίδευση. Αυτή η κατάσταση φαίνεται να ωφελεί την εκπαίδευση και να εξυπηρετεί την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, χωρίς κόστος, αφού στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι εκπαιδευτικοί έχουν καταβάλει οι ίδιοι το κόστος της επιμόρφωσής τους. Κάτι σημαντικό επίσης που πρέπει να τονιστεί, είναι οι φορείς που απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους. Στην πλειονότητά τους είναι εκπαιδευτικά προγράμματα ελληνικών πανεπιστημίων σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Αυτό μας δείχνει ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας έχει αντιληφθεί την επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών και έχει προσαρμόσει ανάλογα τα προγράμματα σπουδών, δίνοντας ευκαιρίες εξειδίκευσης σε αυτόν τον τομέα.

Στο ζήτημα της ξενογλωσσίας των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι από τους 48 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 10 εκπαιδευτικοί (20,8%) δεν μιλά καμία άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής, ενώ από τους 38 που μιλούν έστω και μια άλλη γλώσσα πέραν των ελληνικών, 36 μιλούν αγγλικά, 8 μιλούν γαλλικά, 5 μιλούν γερμανικά, 2 μιλούν ισπανικά, 5 μιλούν ιταλικά, 1 μιλά σλαβικές γλώσσες και 1 μιλά τουρκικά. Επίσης 12 εκπαιδευτικοί από τους 38 μιλούν 2 ξένες γλώσσες πέραν των ελληνικών και 4 μιλούν 3 γλώσσες πέραν των ελληνικών.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται από τα ανωτέρω είναι ότι, παρά τον υψηλό βαθμό ξένων γλωσσών από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ένα σημαντικό μέρος του δεν έχει γνώση καμίας άλλης γλώσσας πέραν της ελληνικής. Αυτό ενδέχεται να δυσκολεύει την προσέγγιση των αλλόγλωσσων μαθητών από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον κατά την αρχική ένταξη των μαθητών αυτών στο δυναμικό του ελληνικού σχολείου, και τη συνεννόηση με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών αυτών, αφού δεν υπάρχει κοινός διάυλος επικοινωνίας.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι η γλωσσομάθεια των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με τις χώρες προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί μιλούν κυρίως γλώσσες της δυτικής Ευρώπης (αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά, ισπανικά), ενώ η προέλευση των αλλόγλωσσων μαθητών είναι, κατά κύριο λόγο, από τα Βαλκάνια, την ανατολική Ευρώπη και την Ασία (Βουλγαρία,

Αλβανία, Ουκρανία, Ινδία, Ρωσία, Αίγυπτο και Ιράκ). Αυτό δείχνει μια αναντιστοιχία των διδακτικών προσόντων των εκπαιδευτικών και των γλωσσικών αναγκών των αλλόγλωσσων μαθητών στο υπάρχον εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι οι γλωσσομαθείς εκπαιδευτικοί του δείγματος, στη συντριπτική τους πλειοψηφία μιλούν αγγλικά, κάτι που πιθανόν διευκολύνει την επικοινωνία, τουλάχιστον με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών και ίσως και με τους ίδιους τους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς η αγγλική γλώσσα είναι ευρέως διαδεδομένη ως δεύτερη γλώσσα στο σύνολο του πλανήτη.

Ως προς την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή οι απόψεις των εκπαιδευτικών κλείνουν προς την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην κοινωνική ζωή του σχολείου, καθώς 39 από τους 48 εκπαιδευτικούς του δείγματος (81,2%) δηλώνουν πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται πλήρως (αρκετά ή πολύ) στην κοινωνική ζωή του σχολείου, ενώ μόλις 9 εκπαιδευτικοί (18,8%) απαντά λίγο ή καθόλου. Παρόμοια είναι η εικόνα, εάν εξετάσουμε το δείκτη της συμμετοχής των αλλόγλωσσων μαθητών στις εκδηλώσεις και στις σχολικές εορτές, αφού 37 εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως συμμετέχουν σε αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιητικό βαθμό οι αλλόγλωσσοι μαθητές, ενώ μόνο 11 εκπαιδευτικοί λίγο ή καθόλου. Αυτοί οι δύο δείκτες φανερώνουν μια ομαλή ένταξη σε επίπεδο κοινωνικότητας και κοινωνικοποίησης των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική ζωή, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν πως, σε αυτόν τον τομέα, το σχολείο εντάσσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Όμως, τα πράγματα διαφοροποιούνται όταν τίθεται ως ερώτημα, εάν εντάσσονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς 16 εκπαιδευτικοί απαντούν λίγο ή καθόλου (37,5%), ενώ 32 εκπαιδευτικοί (62,5%) απαντούν αρκετά έως πάρα πολύ, με την πλειοψηφία αυτών όμως (23 εκπαιδευτικοί) να απαντά «αρκετά» (47,9%). Το συμπέρασμα λοιπόν που εξάγεται από τα παραπάνω είναι ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται αρκετά ομαλά στην κοινωνική ζωή του σχολείου, αλλά αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μόλις 9 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εντάσσονται σε αυτή σε «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιητικό βαθμό.

Εξετάζοντας τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους κηδεμόνες των αλλόγλωσσων μαθητών, αξιολογήθηκε η ικανότητα γλωσσικής

επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς και κηδεμόνες, αλλά και η συνεργασία μεταξύ τους και η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα κοινά του σχολείου. Ως προς την γλωσσική επικοινωνία, 20 από τους 48 εκπαιδευτικούς (48%) δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα, καθώς κρίνουν ότι δεν είναι ικανοποιητική η επικοινωνία, ενώ 28 από τους εκπαιδευτικούς (52%) δηλώνουν πως έχουν σχετικά «πολύ» ή «πάρα πολύ» καλή επικοινωνία, με την πλειοψηφία όμως αυτών (22 εκπαιδευτικοί) να δηλώνει «αρκετά» ικανοποιητική την επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες. Το εύρημα αυτό σχετίζεται και με τη κατοχή και γνώση ξένων γλωσσών από τους εκπαιδευτικούς που δεν σχετίζονται με τις χώρες προσέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών και των οικογενειών τους, αλλά και πιθανώς, με το γεγονός πως οι γονείς και κηδεμόνες δεν μιλούν άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής τους, λόγω, ίσως, του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ. Μόνο 6 εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να έχουν «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιητική γλωσσική επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες των αλλόγλωσσων μαθητών. Παρατηρείται λοιπόν ένα έντονο πρόβλημα γλωσσικής επικοινωνίας, χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου τρίτου, με τους γονείς και κηδεμόνες των αλλόγλωσσων μαθητών τους, γεγονός που εμποδίζει την επαφή των γονιών με το σχολείο. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στη συνεργασία και τις επαφές αυτών με τους εκπαιδευτικούς, αφού σε ποσοστό 56,6% οι γονείς και κηδεμόνες των αλλόγλωσσων μαθητών δεν έχουν επαφή και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενώ μόλις 43,4% έχει «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» συνεργασία και επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Το φαινόμενο επιβαρύνεται ακόμα περισσότερο, όταν εξετάσουμε τη συμμετοχή των γονιών και κηδεμόνων στο σύλλογο του σχολείου, αφού μόλις 17 εκπαιδευτικοί (35,4%) δηλώνουν ότι συμμετέχουν «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ», ενώ 31 εκπαιδευτικοί (64,6%) πως συμμετέχουν «λίγο» ή «καθόλου».

Γενικό συμπέρασμα των παραπάνω είναι πως η επαφή των γονέων και κηδεμόνων των αλλόγλωσσων μαθητών με τους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζει προβλήματα, ενώ η ενεργοποίηση των ξενόγλωσσων γονέων και κηδεμόνων είναι περιορισμένη. Αυτό φαίνεται να οφείλεται πρωτίστως στην αδυναμία γλωσσικής επικοινωνίας τους με τους γηγενείς εκπαιδευτικούς και γονείς, αλλά και στο γεγονός ότι οι γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών, ως οικονομικοί μετανάστες, πιθανόν να μη θέτουν ως πρώτη προτεραιότητά τους την

παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους και την συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, καθώς προέχει γι' αυτούς ο οικονομικός παράγοντας, αφού η επισφαλής οικονομική τους θέση δεν τους επιτρέπει να χάσουν το μεροκάματο.

Εξετάζοντας τις επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, θρησκεία, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο) και τη χώρα προέλευσής τους, παρατηρείται γενικά πως το κοινωνικό και το οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει τις επιδόσεις τους, ενώ η χώρα προέλευσης, το φύλο και το θρήσκευμα, δεν φαίνονται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τις σχολικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών.

Ειδικότερα, το κοινωνικό υπόβαθρο θεωρείται εξαιρετικά σημαντικότερο ακόμα και από τον οικονομικό παράγοντα, χωρίς όμως μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, για τους εκπαιδευτικούς, αφού θετικά για την επίδραση του κοινωνικού υποβάθρου απαντά το 95,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος και για το οικονομικό το 91,7%. Αυτό καταδεικνύει τη σημασία που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στον παράγοντα της οικονομικής και κοινωνικής προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, σε σχέση με την εκπαιδευτική τους επίδοση.

Αντιθέτως, το θρήσκευμα, το φύλο και η πολιτισμική ταυτότητα των αλλόγλωσσων μαθητών, μολονότι ασκούν κάποια επίδραση στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, δεν έχουν την ίδια βαρύτητα με τους δύο παραπάνω παράγοντες, αφού θεωρούν πως το φύλο δεν επιδρά καθόλου ή επιδρά ελάχιστα, σε ποσοστό 67,8% των εκπαιδευτικών, με μόνο 15 εκπαιδευτικούς στο σύνολο του δείγματος να απαντούν πως επηρεάζει «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ». Ως αναφορά το θρήσκευμα, θεωρούν πως επηρεάζει ακόμα λιγότερο, καθώς το 70,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως επηρεάζει «λίγο» ή «καθόλου» και μόλις 14 εκπαιδευτικοί απαντούν «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» σε αυτή την ερώτηση. Σε σχέση με την πολιτισμική ταυτότητα, οι γνώμες των εκπαιδευτικών φαίνεται να μοιράζονται, αφού το 45,8% θεωρεί ότι επηρεάζει «λίγο» ή «καθόλου» τις επιδόσεις, ενώ το 54,2% θεωρεί πως τις επηρεάζει «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ».

Ως εκ τούτου, οι βαρύνοντες παράγοντες από άποψη σημασίας στην επίδραση στο τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα των αλλόγλωσσων μαθητών, αναδεικνύονται πρώτιστα το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, ενώ επίδραση φαίνεται να ασκεί και η πολιτιστική ταυτότητα του αλλόγλωσσου. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι επιρροές που πιθανόν να δυσκόλευαν τη φοίτηση και τις επιδόσεις των αλλόγλωσσων στη χώρα προέλευσής τους, όπως το φύλο ή το θρήσκευμα (π.χ. σε χώρες μουσουλμανικές με διακρίσεις ανάλογα με το φύλο), φαίνεται πως στην Ελλάδα δεν ασκούν ανάλογη αρνητική επίδραση στους εν λόγω μαθητές.

Αν εξετάσουμε τα αποτελέσματα των ερωτήσεων με βάση την ειδικότητα αυτών που απαντούν, διαπιστώνουμε ότι ως προς τις επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών, θεωρούν ότι επηρεάζονται από την χώρα προέλευσής τους σε μεγάλο βαθμό οι ειδικότητες (11 στους 12 εκπαιδευτικούς) και οι νηπιαγωγοί (4 στους 7 εκπαιδευτικούς). Αυτό οφείλεται αφενός, για την περίπτωση των νηπιαγωγών, στο νεαρό της ηλικίας των μαθητών και αφετέρου, στην περίπτωση των ειδικοτήτων, ότι είναι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ξένη γλώσσα ή υπολογιστές, με αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι μαθητές να δυσκολεύονται, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα ή μια εξειδικευμένη ορολογία ή έχουν τεχνολογική ή ψηφιακή απόσταση σε σχέση με τους γηγενείς. Αυτό, στην περίπτωση των δασκάλων φαίνεται να μετριάζεται, αφού 18 στους 29 εκπαιδευτικοί απαντούν πως επιδρά η χώρα προέλευσης «αρκετά» έως και «πάρα πολύ», ενώ 11 στους 29 εκπαιδευτικούς απαντούν «λίγο» ή «καθόλου». Αυτό δικαιολογείται από την εκπαιδευτική διαδρομή των αλλόγλωσσων μαθητών στο δημοτικό, οι οποίοι σαφώς βελτιώνονται γλωσσικά, όσο μεγαλύτερη είναι η φοίτησή τους σε αυτό, με αποτέλεσμα βαθμιαία να περιορίζεται η επίδραση της γλώσσας της χώρας προέλευσης στις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις.

Αντιθέτως, το κοινωνικό υπόβαθρο των αλλόγλωσσων μαθητών, φαίνεται να επηρεάζει σταθερά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις τους, αφού από το σύνολο του δείγματος μόνο 2 εκπαιδευτικοί απαντούν πως τους επηρεάζει «λίγο», ενώ οι υπόλοιποι 46 από τους 48 εκπαιδευτικούς απαντούν «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Ο παράγοντας αυτός κρίνεται καθοριστικός για την εκπαιδευτική πορεία των αλλόγλωσσων μαθητών, ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας και χρόνου φοίτησης, καθώς δεν φαίνεται να βελτιώνεται προοδευτικά στις τάξεις του

δημοτικού. Το αντίστοιχο συμβαίνει και σε σχέση με την επίδραση του οικονομικού υποβάθρου των αλλόγλωσσων μαθητών, το οποίο κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος -ανεξαρτήτως βαθμίδος εκπαίδευσης και ειδικότητας- επιδρά αποφασιστικά στην εκπαιδευτική τους επίδοση. Στο ερώτημα αυτό οι 44 από τους 48 εκπαιδευτικούς του δείγματος, απαντούν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ».

Διαφορετική είναι η εικόνα των εκπαιδευτικών για την επίδραση που ασκεί η πολιτιστική ταυτότητα των αλλόγλωσσων μαθητών στις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις. Εκεί, στο σύνολο του δείγματος, το 54,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως επιδρά η πολιτιστική ταυτότητα των αλλόγλωσσων «αρκετά» έως «πάρα πολύ», ενώ 22 εκπαιδευτικοί του δείγματος, ποσοστό 45,8%, απαντούν «λίγο» ή «καθόλου». Ως προς τις σχολικές βαθμίδες η εικόνα διαφοροποιείται. Στην προσχολική βαθμίδα κατά την άποψη των νηπιαγωγών η πολιτιστική ταυτότητα των αλλόγλωσσων επιδρά «λίγο» ή «καθόλου», όπως απαντούν οι 5 στους 7 νηπιαγωγούς, ενώ στο επίπεδο του δημοτικού, αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα η πολιτιστική ταυτότητα, αφού 24 στους 41 εκπαιδευτικούς απαντούν «αρκετά» έως «πάρα πολύ», ενώ 17 απαντούν «λίγο» ή «καθόλου». Οι διαφοροποιήσεις αυτές ανά σχολική βαθμίδα, μπορούν να ερμηνευτούν με κριτήριο, αφενός την ηλικιακή βαθμίδα των μαθητών, αφετέρου το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και την είσοδο σε αυτό μαθημάτων όπως θρησκευτικά και ιστορία, με έντονο το πολιτιστικό και ιδεολογικό πλαίσιο.

Με κριτήριο το φύλλο του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν πως δεν φαίνεται γενικά να υπάρχει επίδραση σε σχολική επίδοση των μαθητών, με διαφοροποιήσεις όμως στα ποσοστά ως προς τη βαθμίδα και την ειδικότητα. Στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης 6 στους 7 εκπαιδευτικούς δηλώνουν πως δεν επηρεάζει το φύλο την εκπαιδευτική επίδοση. Στους δασκάλους, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι δεν επηρεάζει και πάλι είναι υψηλό αλλά μειωμένο, αφού 21 στους 28 εκπαιδευτικούς απαντούν πως το φύλο επιδρά «λίγο» ή «καθόλου» στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών. Στις ειδικότητες όμως, αναδεικνύεται μια διαφορετική αντίληψη, αφού οι 6 στους 12 εκπαιδευτικοί απαντά «λίγο» ή «καθόλου», ενώ οι υπόλοιποι 6 απαντούν «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Ταυτόσημες αντιλήψεις επικρατούν και για τις σχέσεις θρησκεύματος των αλλόγλωσσων μαθητών και



της εκπαιδευτικής επίδοσής τους στην προσχολική αγωγή και στους δασκάλους ειδικοτήτων, ενώ μια μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται στους δασκάλους, οι οποίοι αυξάνονται σε 22 στους 29, που θεωρούν πως το θρήσκευμα επηρεάζει «λίγο» ή «καθόλου».

Όπως αναδεικνύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων, η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα επιτυγχάνεται ομαλά, χωρίς να έχει σοβαρές συγκρούσεις εντός της σχολικής κοινότητας και χωρίς να επιδρούν σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά θρησκευτικής, φυλετικής ή εθνικής προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Αντιθέτως, σταθερά σημαντικά εμφανίζονται τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών.

Σε σχέση με τις πολιτιστικές ανταλλαγές εντός του σχολείου, μεταξύ αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών, εξετάστηκαν οι δείκτες της γνώσης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από τους αλλόγλωσσους μαθητές, η μεταφορά στοιχείων αυτού του πολιτισμού στο σχολικό περιβάλλον και η υιοθέτηση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού από τους αλλόγλωσσους. Στόχος ήταν η κατανόηση των πολιτιστικών ανταλλαγών, αλλά και των πολιτιστικών χαρακτηριστικών που συγκροτούν την ταυτότητα των αλλόγλωσσων μαθητών. Ως προς τον πρώτο δείκτη, τη γνώση δηλαδή της χώρας προέλευσης, το 43,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν «λίγη» ή «καθόλου» γνώση, ενώ το 56,2% θεωρούν πως έχουν «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» γνώση. Αυτή τη ισόποση, σχεδόν, κατανομή, πιθανώς να οφείλεται και στην πρώιμη ηλικία που βρίσκονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές, αφού είναι εύλογο μαθητές της προσχολικής ηλικίας ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού να μην έχουν ουσιώδη γνώση του πολιτισμού της προέλευσής τους, ενώ τα παιδιά που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, είτε εντός της οικογενείας τους, είτε λόγω της διαβίωσής τους για αρκετό χρόνο στη χώρα προέλευσης, γνωρίζουν περισσότερα στοιχεία του πολιτισμού τους. Ως εκ τούτου κρίνεται λογική αυτή η σχεδόν ισόποση κατανομή, καθώς στο δείγμα εμπεριέχονται εκπαιδευτικοί που διδάσκουν παιδιά που μόλις έχουν καταφθάσει στη χώρα υποδοχής, και κατά συνέπεια έχουν καλύτερη και εναργέστερη εικόνα του πολιτισμού τους, αλλά και μαθητές οι οποίοι έχουν ελάχιστες αναμνήσεις ή καθόλου από τη χώρα προέλευσης.

Ως αναφορά την μεταφορά στοιχείων του πολιτισμού των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και εδώ δείχνουν να μοιράζονται με το 54,2% να δηλώνει πως «λίγο» ή «καθόλου» μεταφέρονται στοιχεία του πολιτισμού στο σχολικό περιβάλλον, ενώ το 45,8% απαντά «αρκετά» και «πολύ». Καθοριστική για τα ποσοστά σε αυτή την απάντηση είναι και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν στην παιδαγωγική πράξη, στοιχεία από τους πολιτισμούς των αλλόγλωσσων μαθητών τους. Όμως και το ποσοστό του 45,8% δηλώνει μια τάση για αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων σε μια εκπαιδευτική πράξη που θα περιλαμβάνει κοινά στοιχεία των πολιτισμών που έρχονται σε επαφή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Σε εκείνο όμως που παρατηρείται μεγάλη συμφωνία των εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι το ποσοστό υιοθέτησης στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού από τους αλλόγλωσσους μαθητές, αφού το 83,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές τους υιοθετούν στοιχεία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Από το εύρημα αυτό αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος που μπορεί να έχει η σχολική ζωή στην ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών και εμμέσως των οικογενειών τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Ως προς το ζήτημα της αξιοποίησης στοιχείων του πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ειδικότητας, απαντά πως χρησιμοποιεί «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» στοιχεία της χώρας προέλευσης των αλλόγλωσσων, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (37,6%) των εκπαιδευτικών του δείγματος, απαντά «λίγο» ή «καθόλου». Το γεγονός αυτό εμποδίζεται, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, και από την ποσότητα του εκπαιδευτικού χρόνου που έχουν να διαθέσου, για την αξιοποίηση αυτών των στοιχείων, αφού 42 από τους 48 εκπαιδευτικούς, δηλώνει πως δεν είναι αρκετός ο χρόνος, εντός των ήδη υπαρχόντων διδακτικών ωρών, για να εφαρμόσουν αυτή την προσέγγιση.

Αν συγκρίνουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και κατά ειδικότητα, θα παρατηρήσουμε πως οι δάσκαλοι, σε σχεδόν απόλυτο αριθμό, 28 στους 29, και οι ειδικότητες, 10 στους 12 εκπαιδευτικούς, δηλώνουν πως ο διδακτικός χρόνος δεν είναι αρκετός για την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Στους νηπιαγωγούς, αυτό φαίνεται να ισορροπείται, καθώς 4 δηλώνουν ότι δεν είναι αρκετός

ο χρόνος, ενώ 3 δηλώνουν πως είναι αρκετός ο χρόνος διδασκαλίας, ώστε να προσπαθήσουν να αξιοποιήσουν στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, εντός του ήδη υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος.

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών, μπορούν να συσχετιστούν και με την πίεση που δέχονται, για την εφαρμογή εντός συγκεκριμένων χρονικών πλαισίων, του αναλυτικού προγράμματος. Στους δασκάλους και στις ειδικότητες, η ανάγκη κάλυψη της ύλης και ολοκλήρωσής της είναι ένας λόγος που περιορίζει τη δυνατότητα αξιοποίησης στοιχείων του πολιτισμού των αλλόγλωσσων μαθητών. Αυτό γίνεται ορατό, αν συγκρίνουμε τις απαντήσεις τους με αυτές των νηπιαγωγών, οι οποίοι, λόγω της μεγαλύτερης ευελιξίας που τους δίνει το αναλυτικό τους πρόγραμμα, φαίνεται να εφαρμόζουν τέτοιες τακτικές και να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για την υλοποίησή τους. Ένας δεύτερος παράγοντας που πιθανότατα δρα ανασταλτικά σε αυτό, είναι η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αναδείχτηκε προηγουμένως, που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ανέτοιμοι να εφαρμόσουν συστηματικά εκπαιδευτικές πρακτικές τέτοιου τύπου.

Στο ερώτημα, εάν έχουν διαπιστώσει ή έχουν πληροφορηθεί, για ρατσιστικές μεταξύ μαθητών λόγω γλώσσας, εντός του σχολικού χώρου, οι νηπιαγωγοί απαντούν στην πλειοψηφία τους (72%) (5 στους 7) «καθόλου» ή «λίγο», ενώ περνώντας στο δημοτικό, οι δάσκαλοι ειδικοτήτων απαντούν πως έχουν διαπιστώσει «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» τέτοιες συμπεριφορές (75%) (8 στους 12) και οι δάσκαλοι σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (45%) (13 στους 29).

Από τις απαντήσεις αναδεικνύεται ότι η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές, επιδρά στην εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών λόγω γλώσσας. Όσο χαμηλότερη είναι η ηλικία της ομάδας, τόσο σπανιότερη είναι και η εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών. Αυτό πιθανών να οφείλεται και στην «χαλαρότητα» γλωσσικά του νηπιαγωγείου, καθώς δεν έχει εμφανείς απαιτήσεις απόδοσης στη γλώσσα, σε αντίθεση με το δημοτικό σχολείο, όπου οι απαιτήσεις αυξάνονται και οι διαφορές στη γλώσσα γίνονται καθοριστικές και για τη σχολική επίδοση του μαθητή.

Ως προς τη φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν, καθώς δηλώνουν ότι δεν υφίστανται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών. Στους νηπιαγωγούς 5 στους 7, στους δασκάλους ειδικοτήτων 10 στους 12 και στους δασκάλους 18 στους 29, δηλώνουν πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά ως προς τις απουσίες από τους υπόλοιπους μαθητές.

Αναφορικά με τη μελέτη των στάσεων, των αντιλήψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών του δείγματος προς τους αλλόγλωσσους μαθητές, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από δείκτες που διερεύνησαν τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω σε θέματα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μεταξύ αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών. Αρχικά, στο ερώτημα, εάν παρατηρούν διαφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων, το 75% των εκπαιδευτικών του δείγματος απαντά ότι υπάρχει ουσιώδης διαφορά, ενώ όταν ρωτήθηκαν αν οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν ανάλογα ταλέντα και ικανότητες με τους γηγενείς, απάντησαν, σε ποσοστό 89,6% πως πράγματι έχουν. Ο συνδυασμός των απαντήσεων σε αυτές τις δυο ερωτήσεις αναδεικνύει μια πραγματικότητα, τη διαφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που όπως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, δεν οφείλεται σε έλλειψη ικανότητας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά σε άλλα χαρακτηριστικά που επιδρούν αρνητικά πάνω στην επίδοσή τους και στα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα. Σε συνδυασμό με την αντίληψή τους για την επίδραση που έχουν οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε πως θεωρούν ως αιτία των χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιδόσεων και αποτελεσμάτων των αλλόγλωσσων μαθητών την κοινωνικοοικονομική τους θέση και όχι άλλους παράγοντες. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζονται από στερεοτυπικές ιδέες απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές τους.

Αυτή την αντίληψή τους βεβαιώνει και η απάντησή τους στο ερώτημα, εάν πιστεύουν πως θα έχουν παρόμοια εξέλιξη οι αλλόγλωσσοι μαθητές με αυτή των γηγενών. Και εδώ η στάση των εκπαιδευτικών είναι θετική σε ποσοστό 79,2%, αφού πιστεύουν πως θα είναι παρόμοια «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» οι 38 από τους 48 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Βέβαια, όταν ρωτούνται, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τους

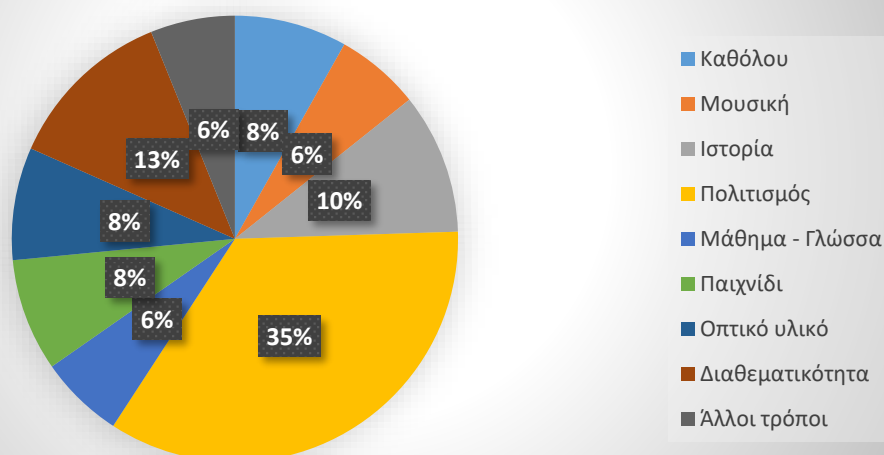
αλλόγλωσσους μαθητές από ότι στους γηγενείς, τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται, καθώς το 31,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως δεν έχουν χαμηλότερες προσδοκίες, ενώ το 68,7% δηλώνει πως έχουν χαμηλότερες προσδοκίες «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» από τους αλλόγλωσσους μαθητές τους. Αυτό βέβαια δεν συνιστά κατ' ανάγκη αντίφαση, αφού η κοινωνικοοικονομική θέση των αλλόγλωσσων μαθητών, που είναι σε αρκετές περιπτώσεις χαμηλότερη από των γηγενών μαθητών, επιδρά, κατά τους εκπαιδευτικούς στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική ικανότητα των αλλόγλωσσων μαθητών και την συνακόλουθη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές τους κατανοούν την ελληνική γλώσσα σε προφορικό επίπεδο σε ικανοποιητικό ποσοστό, αφού το 79,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος απαντά θετικά σε αυτή την ερώτηση, ενώ το 1/5 των εκπαιδευτικών απαντά πως την κατανοεί «λίγο». Κανείς εκπαιδευτικός δεν έχει απαντήσει «καθόλου». Ως προς την προφορική συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 25% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν «λίγο» ή «καθόλου», ενώ το 75% «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το προηγούμενο και συμφωνεί με την απάντηση των εκπαιδευτικών, καθώς είναι λογικό οι μαθητές που δεν κατανοούν τη γλώσσα, να μη συμμετέχουν και στην προφορική συζήτηση μέσα στην τάξη. Ως προς τον χειρισμό της ελληνικής γλώσσας, είναι ανάλογες οι απόψεις των εκπαιδευτικών με τον προφορικό λόγο, αφού το 45,8% απαντά θετικά, ενώ το 54,2% απαντά «λίγο» ή «καθόλου». Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αισιόδοξοι ως προς την γλωσσική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών τους, αφού θεωρούν σε ποσοστό 74,9% πως η πρόοδος στη γλωσσική τους έκφραση μπορεί να είναι τέτοια που να τους επιτρέψει να φτάσουν στο επίπεδο των γηγενών μαθητών, ενώ το 25,1% θεωρεί πως αυτό είναι «λίγο» έως «καθόλου» πιθανό. Οι απαντήσεις λοιπόν των εκπαιδευτικών δείχνουν μια θετική στάση και μια πίστη στις ικανότητες των αλλόγλωσσων μαθητών, που δεν επηρεάζεται από την εθνική ή φυλετική τους καταγωγή.

Στο ερώτημα εάν και με ποιον τρόπο αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στοιχεία του πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών

στην εκπαιδευτική πράξη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι εντάσσει στοιχεία του πολιτισμού των αλλόγλωσσων σε διάφορες δραστηριότητες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ 4 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούν καθόλου στοιχεία του άλλου πολιτισμού. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στοιχεία του πολιτισμού προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών σε πλήθος δραστηριοτήτων που κινούνται, με βάση τις απαντήσεις τους όπως ομαδοποιήθηκαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, σε μαθήματα με πολιτιστικό και ιδεολογικό περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, μεγάλη βαρύτητα δίνεται σε project και εκπαιδευτικές δράσεις με περιεχόμενο ήθη και έθιμα, ιστορίες και παραμύθια του τόπου προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών και πολυπολιτισμικές γιορτές, όπου δίνεται η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να έλθουν σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες αλλά και τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών. Στην προσχολική εκπαίδευση σημαντικό ρόλο, πέρα από τον πολιτισμό έχει το στοχοκατευθυνόμενο παιχνίδι, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν στοιχεία των άλλων πολιτισμών. Επίσης, μέσω της μουσικής επιδιώκεται η επαφή των πολιτισμών, καθώς η κοινή γλώσσα της μουσικής βοηθά στο να προσεγγιστούν οι πολιτισμοί των αλλόγλωσσων. Οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνουν χρήση οπτικοακουστικού υλικού, με την προβολή ταινιών και εκπαιδευτικών βίντεο από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Στο δημοτικό σχολείο, πέρα από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το μάθημα της Ιστορίας και της Γλώσσας, για να παρουσιάσουν τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Δευτερευόντως, μέσα από μαθήματα όπως η Γεωγραφία και η Μελέτη του Περιβάλλοντος, επιδιώκεται η γνωριμία με τις χώρες προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών.

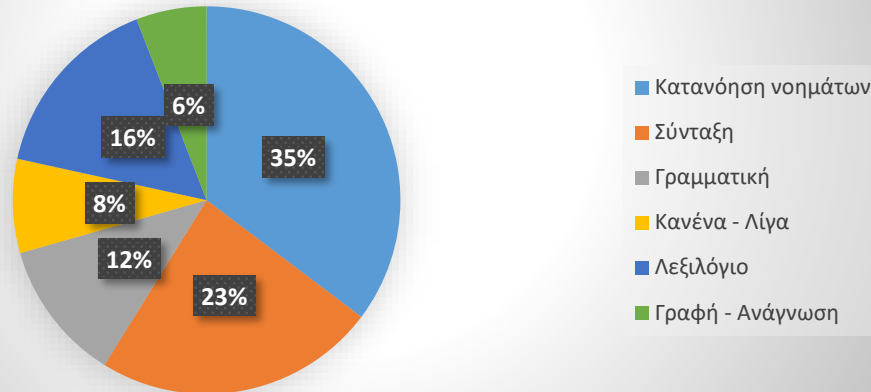
## Τρόπος αξιοποίησης στοιχείων πολιτισμού προέλευσης



Σχήμα 46: Τρόπος αξιοποίησης στοιχείων πολιτισμού προέλευσης

Ως προς το ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη γλωσσική έκφραση, σημαντικότερο αναδείχτηκε το ζήτημα της κατανόησης νοήματος, ενώ ακολουθούν τα προβλήματα στη σύνταξη του λόγου και στη γλωσσική έκφραση και το λεξιλόγιο. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο από αλλόγλωσσους μαθητές να υφίσταται ζήτημα κυρίως στην κατανόηση νοημάτων, ειδικά όταν αυτά γίνονται πιο αφηρημένα, καθώς και στην σύνταξη του λόγου και στην έκφραση, αφού προσπαθούν να προσεγγίσουν μια γλώσσα διαφορετική της μητρικής τους. Στο πλαίσιο όμως του γραπτού λόγου, φαίνεται τα προβλήματα αυτά να μειώνονται, καθώς οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες, τους οποίους διδάσκονται και γι' αυτό αποδίδουν καλύτερα. Αυτό, μας βοηθά να κατανοήσουμε και την απάντηση 8 εκπαιδευτικών, πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν «λίγα» ή «κανένα» προβλήματα, αφού προοδευτικά και όσο η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο αυξάνεται και η τριβή με τη γλώσσα, γραπτή και προφορική, μεγαλώνει, μειώνονται και τα όποια προβλήματα.

## Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη γλωσσική έκφραση

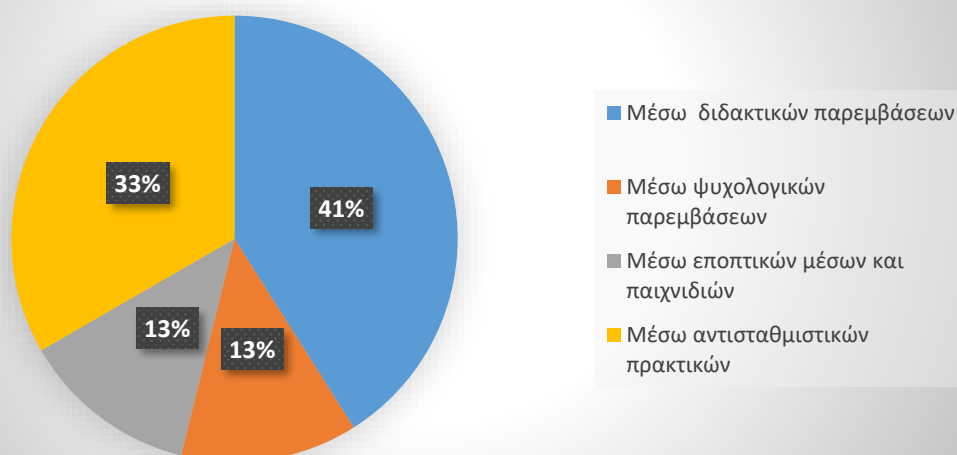


Σχήμα 47: Προβλήματα που αντιμετώπισαν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη γλωσσική έκφραση

Στους τρόπους ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης των αλλόγλωσσων μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι διδακτικές παρεμβάσεις εντός των εκπαιδευτικών αντικειμένων και οι αντισταθμιστικές πολιτικές στο πλαίσιο της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης από πλευράς του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν διδακτικές παρεμβάσεις όπως η συνεργατική μάθηση, οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες, προκειμένου να φέρουν σε επαφή μαθητές διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων, επ' ωφελεία των πιο αδύναμων γλωσσικά μαθητών. Ταυτόχρονα, προσπαθούν μέσα από εξατομικευμένη διδασκαλία και τη χρήση της μητρικής γλώσσας σε συσχέτιση με τη δεύτερη γλώσσα και διδασκαλία κανόνων γραμματικής και στοχευμένων ασκήσεων λεξιλογίου, να δημιουργήσουν το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές. Σε δεύτερο μοίρα βλέπουμε να τίθενται τα κίνητρα και η ψυχολογική υποστήριξη προς τους αλλόγλωσσους μαθητές, όπως και οι ενδοσχολικές και εξωσχολικές δράσεις των αλλόγλωσσων μαθητών.



## Τρόποι ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης



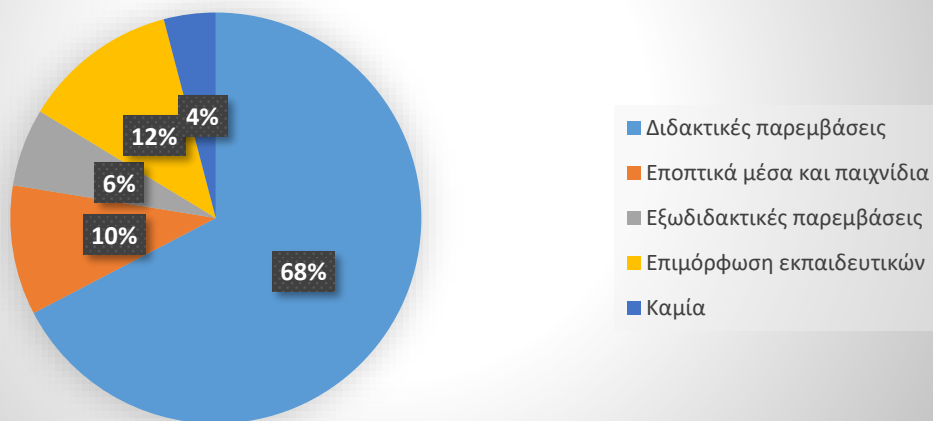
Σχήμα 48: Τρόποι ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης

Στο ερώτημα για τις προτεινόμενες αλλαγές, ώστε να γίνει αποδοτικότερη η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, κατά 68% δηλώνουν ως τρόπο αντιμετώπισης τις διδακτικές παρεμβάσεις μέσα από ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών αυτών σε πρώιμο στάδιο, την λειτουργία αντισταθμιστικών δομών, όπως τα ΖΕΠ, την παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης με ενισχυτική διδασκαλία, όπου οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους στο χειρισμό της δεύτερης γλώσσας. Ταυτόχρονα, προτείνουν την υποστήριξη των μαθητών αυτών από δίγλωσσους δασκάλους, τη χρήση δίγλωσσων βιβλίων, τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με στοιχεία από τη χώρα προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών και επιπλέον ώρες διδασκαλίας για την αφομοίωση του χρησιμοποιούμενου υλικού. Για να επιτευχθεί αυτό, σημαντική κρίνουν την ενίσχυση του σχολείου με επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας σε τμήματα με λιγότερους μαθητές. Σημαντική επίσης θεωρούν, την κοινή δράση όλων των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος με στόχο τη καλύτερη δυνατή στρατηγική για την υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Η μέθοδος που θεωρούν καταλληλότερη είναι η ομαδοσυνεργατική, η οποία θα ενισχύσει τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, που θα μειώσει τις όποιες

αντιπαλότητες και θα ενισχύσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, μέσα από τη συζήτηση και τον διάλογο.

Δεύτερη αλλαγή που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 12% είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα δίγλωσσων μαθητών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού, όπως έχει αναδειχθεί και σε προηγούμενες απαντήσεις τους, είναι ελάχιστη έως μηδαμινή η επιμόρφωση που έχουν δεχθεί εντός του υπηρεσιακού πλαισίου. Κρίνουν πως με καλύτερη επιστημονική προετοιμασία θα μπορούν να αποδώσουν αποτελεσματικότερα. Το 10% των εκπαιδευτικών του δείγματος προκρίνει ως σημαντικά εργαλεία που έχουν να κάνουν με τις ΤΠΕ και το παιχνίδι εντός της τάξης, ως επικουρικά εργαλεία στις διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν σχεδιάσει. Ως τέτοια κυρίως εννοούν παιχνίδια που αφορούν τη γλώσσα με παράλληλο λεξιλόγιο και την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων εντός τάξης, σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών. Στην προσπάθειά τους αυτή θεωρούν πως πέρα από το σχολείο πρέπει να εμπλακεί και η οικογένεια των αλλόγλωσσων μαθητών με δράσεις ενίσχυσης της γλώσσας εντός της οικογένειας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των ερεθισμάτων στα οποία εκτίθεται το παιδί από την πρώιμη κιάλας ηλικία του νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό προτείνεται η ενίσχυση και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στους γονείς, καθώς θεωρείται ότι μέσα από τη βελτίωση της γλωσσική ικανότητας των γονιών θα υπάρξει και αντίστοιχη βελτίωση της γλωσσική ικανότητας των μαθητών. Τέλος, σε επίπεδο συνύπαρξης με τους γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν την παρότρυνση προς τους γηγενείς μαθητές για αποδοχή και σεβασμό απέναντι στον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη σχεδίων δράσης ανάμεσα στα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν

### Προτεινόμενες αλλαγές για αποδοτικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές



Σχήμα 49: Προτεινόμενες αλλαγές για αποδοτικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές



## Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων μπορούμε να καταλήξουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων που απορρέουν από αυτά. Κυρίαρχο συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στο σύνολό τους επιμορφωθεί κατάλληλα από το υπουργείο Παιδείας, ώστε να μπορούν να παρέμβουν εκπαιδευτικά σε περιπτώσεις αλλόγλωσσων μαθητών, εντός των τάξεων τους. Κατανοώντας την ανάγκη για κάτι τέτοιο, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν, με προσωπική τους πρωτοβουλία και έξοδα, σε ατομική επιμόρφωση, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Κάτι τέτοιο καλύπτει εν μέρει το κενό και τις ανάγκες διδασκαλίας στην τάξη του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά δεν παράγει μια κοινή εκπαιδευτική στάση απέναντι στο ζήτημα των αλλόγλωσσων μαθητών και των αναγκών τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κυρίαρχο ρόλο στην παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν τα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας, τα οποία μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων ειδίκευσης και σεμιναρίων, καλύπτουν το αναδυόμενο κενό που προκύπτει από την έλλειψη υπηρεσιακής επιμόρφωσης, με σοβαρό όμως κόστος για τους εκπαιδευτικούς. Δυστυχώς όμως, επειδή στα περισσότερα από αυτά τα τμήματα, είναι υποχρεωτική η διαζώσης παρακολούθηση, είναι δύσκολο να τα παρακολουθήσουν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται μακριά από έδρες πανεπιστημιακών τμημάτων με ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό, σε συνδυασμό με το οικονομικό κόστος παρακολούθησης των εν λόγω προγραμμάτων, περιορίζει δραματικά τον αριθμό εκπαιδευτικών που μπορούν να καρπωθούν αυτές τις υπηρεσίες, με αποτέλεσμα, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών να είναι εντελώς απροετοίμαστος για την εκπαιδευτική καθημερινότητα που σχετίζεται με αλλόγλωσσους μαθητές.

Από την άλλη, η εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου Παιδείας, μολονότι από νωρίς έχει προχωρήσει στη διαμόρφωση ενός νομοθετικού πλαισίου για την διδασκαλία των αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, περιορίζει την εκπαιδευτική του παρέμβαση σε τμήματα ένταξης και τάξεις υποδοχής, όπου οι αλλόγλωσσοι μαθητές διδάσκονται εκτός «κανονικής» τάξης για λίγες ώρες την εβδομάδα την ελληνική ως ξένη γλώσσα,

χωρίς όμως να έχουν αναπτυχθεί ανάλογα εκπαιδευτικά πακέτα προσαρμοσμένα στη γλώσσα προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Την ίδια στιγμή, δεν έχουν διαμορφωθεί ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα για υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών εντός της γενικής σχολικής τάξης, κάτι που εμποδίζει αφενός την άμεση ένταξη των μαθητών αυτών στην τάξη, αφετέρου την οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με ενιαίο τρόπο. Στο θέμα αυτό, αξίζει να σημειωθεί, ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν συστηματικά τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους, καθώς απουσιάζουν κατάλληλες δομές εντός εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται να προκύπτει μια κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας, έναντι της γλώσσας της χώρας προέλευσης του αλλόγλωσσου μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί, μολονότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη πρόβλεψη για εκπόνηση υλικού για γλωσσική συνδιδασκαλία αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών, προσπαθούν, στο πλαίσιο των προβλέψεων του αναλυτικού προγράμματος, να αξιοποιήσουν στοιχεία διαπολιτισμικά για την ομαλότερη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών και τη συνεργασία με τους γηγενείς. Αυτό φαίνεται να λειτουργεί και να περιορίζει τα φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών εντός σχολικής τάξης. Αποτέλεσμα αυτού είναι να ενσωματώνονται εν τέλει οι αλλόγλωσσοι μαθητές στη σχολική τάξη και να αναπτύσσουν παρόμοιες εκπαιδευτικές ικανότητες με τους γηγενείς, οι οποίες με τις κατάλληλες αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές, θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές αυτούς σε παρόμοια εκπαιδευτική εξέλιξη με τους γηγενείς.

## Προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των συμπερασμάτων της έρευνας, προκύπτουν νέα θέματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω έρευνας, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Καθώς το θέμα άπτεται και άλλων επιστημών, πέραν της παιδαγωγικής, θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει αντικείμενο διεπιστημονικής προσέγγισης, που θα περιλαμβάνει ερευνητές με εξειδίκευση, πέραν της παιδαγωγικής, στη γλωσσολογία, την κοινωνιολογία και την κοινωνική ανθρωπολογία, καθώς, το αντικείμενο είναι πολυσχιδές και η διεπιστημονική προσέγγιση θα μπορούσε να αναδείξει πλευρές του θέματος που δεν μπόρεσαν να προσεγγιστούν στην παρούσα έρευνα.

Ως προς το παιδαγωγικό της μέρος, η έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει στο κατά πόσο η ανάπτυξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα προορίζεται να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της γενικής τάξης, θα μπορούσε να συνεισφέρει στην αμεσότερη και ποιοτικότερη γλωσσική ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών, καθώς και να εξειδικευτεί ανά βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο και δημοτικό), ώστε να εστιαστούν οι διαπιστώσεις αλλά και οι προτάσεις, ανά σχολική βαθμίδα και αντικείμενο.

Επίσης, αντικείμενο έρευνας θα μπορούσε να είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, επιμορφωτικά σεμινάρια, υπηρεσιακά επιμορφωτικά σεμινάρια κ.α.) και η αποτελεσματικότητά της στην υποστήριξη της γλωσσικής ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών.

Τέλος, ως ερευνητική πρόταση, κατατίθεται και η παρακολούθηση της γλωσσικής εξέλιξης συγκεκριμένου δείγματος αλλόγλωσσων μαθητών στο σύνολο τους εκπαιδευτικού τους βίου, για να γίνει δυνατή η εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων επί των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα των αλλόγλωσσων και της ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.





## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allport, G. W. (1935). Attitudes, in Ed. by C.M. Στο C. Murchison , *Handbook of Social Psychology* (σσ. 798-844). Worcester: Clark University Press.  
Ανάκτηση από <https://tinyurl.com/ypezdtbp>
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στην διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd edition εκδ.). Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Fend, H. (1989). *Κοινωνική ένταξη και Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of Language; an interdisciplinary social science approach to language in society*. Massachusetts: Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Green, B. F. (1956). Attitude Measurement. Στο G. Lindzey (Επιμ.), *Handbook of Social Psychology* (Τόμ. Ι, σσ. 335-336). Cambridge: Addison-Wesley.
- Hoffman, C. (1997). *An introduction to bilingualism*. London and New York: Longman Linguistics Library.
- Leippe, M. R., & Zimbardo, P. G. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill, Inc.

- Thurstone, L. L. (1959). Attitudes can be measured. Στο L. L. Thurstone, *The measurement of values* (σσ. 215-223). Chicago: University of Chicago Press.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Γλώσσα - γλωσσική επικοινωνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: εκδόσεις πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αθανασίου, Λ. (2004). Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου)* (σσ. 30-41). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών. Ανάκτηση από <https://tinyurl.com/adjwtv99>
- Βουλή των Ελλήνων. (1996). ΦΕΚ 124/17-6-1996 τεύχος Α.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατροπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2011). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- Γρηγοριάδης, Κ. (1999). Η συμβολή της Παιδαγωγικής στην αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου. Στο *Παιδαγωγία Ζωής*. Αθήνα: Αρμός.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Εισαγωγή του επιμελητή έκδοσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, σσ. 7-9.
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία - Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ - ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σελλά - Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία: Η κοινωνιολογική πλευρά της διγλωσσίας*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Επιμέλεια και εισαγωγή. Στο Συλλογικό, *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (θεματικό τεύχος 2002). Διγλωσσοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, σσ. 11-20. Ανάκτηση από [http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh\\_goneis\\_/Skourtou\\_DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf](http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtou_DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf)
- Τριάρχη - Herman, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής*(3), σσ. 37-50.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (1999). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, & Μ. Μουμτζή, *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές*: (σσ. 397-403). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.



## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας με θέμα «Στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές». Η διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Επιστήμες της Αγωγής: Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας» του Τμήματος Νηπιαγωγών, της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Ερευνητικός σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές.

Η έρευνα είναι ανώνυμη, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Θα ήταν πολύ βοηθητική η συμμετοχή σας στην έρευνα.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων.



## ΜΕΡΟΣ Α

### 1. Φύλο:

- α) Άντρας    β) Γυναίκα

### 2. Ηλικία:

- α) 22-30    β) 31-40    γ) 41-50    δ) 51 – 60    ε) 61 και πάνω

### 3. Χρόνια υπηρεσίας:

- α) 1-10    β) 11-20    γ) 21-30    δ) 31 και πάνω

### 4. Έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν ή υπηρετείτε σε θέση ευθύνης;

- α) Ναι    β) Όχι

### 5. Ειδικότητα με την οποία υπηρετείτε:

- α) Νηπιαγωγός    β) Δάσκαλος    γ) Ειδικότητες

### 6. Κατά την υπηρεσιακή σας θητεία έχετε διδάξει σε τάξεις που συμμετείχαν αλλόγλωσσοι μαθητές;

- α) Ναι    β) Όχι

*(αν η απάντησή σας είναι «Όχι», συνεχίστε στην ερώτηση 9)*

### 7. Αν ναι, από ποιες χώρες προέρχονταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές;

α. ....

β. ....

γ. ....

δ. ....

ε. ....

στ. ....

.....

### 8. Κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά είχατε στην τάξη σας αλλόγλωσσους μαθητές;

- α) Ναι    β) Όχι

### 9. Μιλάτε κάποια άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής;

- α) Ναι    β) Όχι

(αν η απάντησή σας είναι «Όχι», συνεχίστε στην ερώτηση 11)

**10. Αν ναι, ποια ή ποιες γλώσσες μιλάτε;**

α. ....

β. ....

γ. ....

δ. ....

**11. Υπάρχουν αλλόγλωσσοι στο στενό οικογενειακό σας περιβάλλον (συγγενείς ή φίλοι);**

α) Ναι      β) Όχι

**12. Έχετε επιμορφωθεί για θέματα που αφορούν αλλόγλωσσους μαθητές;**

α) Ναι      β) Όχι

(αν η απάντησή σας είναι «Όχι», συνεχίστε στην ερώτηση 15)

**13. Αν ναι, με πρωτοβουλία ποιανού επιμορφωθήκατε;**

α) της υπηρεσίας σας      β) προσωπική

**14. Σε περίπτωση που επιμορφωθήκατε, ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης;**

α. ....

β. ....

γ. ....

**15. Έχετε επιμορφωθεί (επιμόρφωση ή σεμινάρια) για θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών;**

α) Ναι      β) Όχι

(αν η απάντησή σας είναι «Όχι», συνεχίστε στην ερώτηση 18)

**16. Αν ναι, με πρωτοβουλία ποιανού επιμορφωθήκατε;**

α) της υπηρεσίας σας      β) προσωπική

**17. Σε περίπτωση που επιμορφωθήκατε, ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης;**

α. ....



β. ....

γ. ....

**18. Έχετε επιμορφωθεί (επιμόρφωση ή σεμινάρια) για τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας;**

α) Ναι                      β) Όχι

*(αν η απάντησή σας είναι «Όχι», συνεχίστε στην ερώτηση 21)*

**19. Αν ναι, με πρωτοβουλία ποιανού επιμορφωθήκατε;**

α) της υπηρεσίας σας                      β) προσωπική

**20. Σε περίπτωση που επιμορφωθήκατε, ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης;**

α. ....

β. ....

γ. ....

### **ΜΕΡΟΣ Β**

**21. Κατά την άποψή σας οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

α) Καθόλου                      β) Λίγο                      γ) Αρκετά                      δ) Πολύ                      ε) Πάρα πολύ

**22. Παρατηρείτε διαφορά ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ των γηγενών και των αλλόγλωσσων μαθητών;**

α) Καθόλου                      β) Λίγο                      γ) Αρκετά                      δ) Πολύ                      ε) Πάρα πολύ

**23. Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζονται από το κοινωνικό τους υπόβαθρο;**

α) Καθόλου                      β) Λίγο                      γ) Αρκετά                      δ) Πολύ                      ε) Πάρα πολύ

**24. Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζονται από τη χώρα προέλευσής τους;**

α) Καθόλου                      β) Λίγο                      γ) Αρκετά                      δ) Πολύ                      ε) Πάρα πολύ

**25. Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζονται από το οικονομικό τους υπόβαθρο;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**26. Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζονται από το φύλο τους;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**27. Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζονται από το θρήσκευμά τους;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**28. Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών επηρεάζονται από την πολιτιστική τους ταυτότητα;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**29. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται πλήρως στην κοινωνική ζωή του σχολείου;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**30. Έχετε διαπιστώσει ή έχετε πληροφορηθεί ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω γλώσσας μεταξύ μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**31. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τους αλλόγλωσσους μαθητές σε σχέση με τους γηγενείς;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**32. Υπάρχουν επαφές ή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**33. Η γλωσσική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών είναι ικανοποιητική;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**34. Οι γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου σας;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**35. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και στις σχολικές γιορτές του σχολείου σας;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**36. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές γνωρίζουν τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**37. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές μεταφέρουν στοιχεία του πολιτισμού τους στο σχολικό περιβάλλον;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**38. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές υιοθετούν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**39. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές απουσιάζουν περισσότερο από τους γηγενείς μαθητές;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**40. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν ανάλογες ικανότητες και ταλέντα με τους γηγενείς;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**41. Θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών θα είναι παρόμοια με αυτή των γηγενών μαθητών;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**42. Συμμετέχουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές προφορικά στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**43. Θεωρείτε ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές σας έχουν πρόοδο στη γλωσσική έκφραση ώστε να φτάσουν στο επίπεδο των γηγενών μαθητών;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**44. Αξιοποιείτε στοιχεία από τον πολιτισμό προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

### **ΜΕΡΟΣ Γ**

**45. Είναι αρκετός ο διδακτικός χρόνος, ώστε να εφαρμόσετε διαπολιτισμική εκπαίδευση εντός των ήδη υπάρχοντων διδακτικών ωρών;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**46. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές κατανοούν την ελληνική γλώσσα σε προφορικό επίπεδο;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

**47. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές χειρίζονται την ελληνική γλώσσα όπως οι ελληνόγλωσσοι μαθητές;**

α) Καθόλου      β) Λίγο      γ) Αρκετά      δ) Πολύ      ε) Πάρα πολύ

### **ΜΕΡΟΣ Δ**

**48. Με ποιον τρόπο αξιοποιείτε στοιχεία από τον πολιτισμό προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**49. Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν ως προς τη γλωσσική έκφραση οι αλλόγλωσσοι μαθητές;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**50. Πώς εσείς ενισχύετε τη γλωσσική έκφραση των αλλόγλωσσων μαθητών σας;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**51. Ποιες αλλαγές θα προτείνατε ώστε να είναι αποδοτικότερη η διδασκαλία της γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές;**

.....  
.....