



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Συνεργαζόμενα τμήματα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η διγλωσσία και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία - βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη διγλωσσία»

«Bilingualism and the education of bilingual students in Greek schools - a literature review of research on teachers' perceptions of bilingualism»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΒΡΟΝΤΖΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΝΤΙΝΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Βασιλική Βρόντζου Α.Ε.Μ.: 1178

Ηλεκτρονική διεύθυνση: vasilikivrontzou@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021-2022

Κατεύθυνση: Δημόσιος λόγος και ψηφιακά μέσα

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

«Η διγλωσσία και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία - βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη διγλωσσία»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ευχαριστίες

Με την ευκαιρία της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Ντίνα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την πολύτιμη βοήθεια και τη σωστή καθοδήγηση, καθώς και για όλες τις χρήσιμες παρατηρήσεις και συμβουλές, που συντέλεσαν στην πραγμάτωση αυτής της εργασίας. Ήταν μια πολύ δημιουργική συνεργασία σε όλα της τα στάδια. Ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για το χρόνο που διέθεσαν, την κρίση τους και τις πολύτιμες υποδείξεις για την αξιολόγηση της εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς και τις αδερφές μου για την υπομονή τους, τη στήριξη, την εμπύχωση και την κατανόηση που μου έδειξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	12
1.1 Γλώσσα.....	12
1.2 Πρώτη γλώσσα/μητρική.....	12
1.3 Δεύτερη γλώσσα.....	14
1.4 Ξένη γλώσσα.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	16
2.1 Κοινωνική και ατομική διγλωσσία.....	16
2.2 Ορισμοί της διγλωσσίας.....	16
2.3 Μορφές διγλωσσίας.....	16
2.4 Διγλωσσία και μάθηση.....	17
2.4.1 Τρόποι κατάκτησης της διγλωσσίας.....	17
2.4.2 Χρόνος και σειρά κατάκτησης των γλωσσών.....	17
2.4.3 Ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών.....	18
2.5 Ημιγλωσσία.....	19
2.6 Οφέλη και πλεονεκτήματα της διγλωσσίας.....	19
2.7 Μετανάστευση και διγλωσσία.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	21
3.1 Διγλωσσία και νοητική ανάπτυξη.....	21
3.2 Η αρχή της «αλληλεξάρτησης των γλωσσών» και η έννοια της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας».....	22
3.3 Διγλωσσία και σχολική επιτυχία/αποτυχία.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	24
4.1 Διγλωσσία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	24
4.1.1 Ισχύουσες διατάξεις για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.....	24
4.1.2 Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.....	24
4.2 Δίγλωσσες εκπαιδευτικές πρακτικές.....	25
4.2.1 Δίγλωσση εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία.....	26
4.2.2 Σημασία δίγλωσσης-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	26
4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου.....	27

4.3.1 Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στους/στις δίγλωσσους μαθητές/-τριες.....	27
4.3.2 Ο ρόλος του σχολείου.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ.....	29
5.1 Η έννοια της αντίληψης και η στάση των εκπαιδευτικών στη διγλωσσία.	29
5.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη διγλωσσία.	29
5.2.1: Έρευνα 1η: «Οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο για την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας» (Α. Στεργίου, 2020).....	29
5.2.2: Έρευνα 2 ^η : «Διγλωσσία και εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας» (Θ. Προδρόμου, 2020).	32
5.2.3: Έρευνα 3 ^η : «Διγλωσσία και σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κοζάνης» (Ι. Κουλουγουσίδης 2020).....	33
5.2.4. Έρευνα 4 ^η : «Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών μαθητών και μεταναστών γονέων» (Ε. Γρίβα, Α. Στάμου, 2018). .	38
5.3 Κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών.	45
5.4 Συμπεράσματα.....	54
Βιβλιογραφία.....	59

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα εξετάζει την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Συγκρίνει τα αποτελέσματα και μελετά την οπτική των τεσσάρων ερευνών, εξάγοντας χρήσιμα συμπεράσματα, αναδεικνύοντας νέες βέλτιστες πρακτικές στη μαθησιακή διαδικασία και στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών και μεταναστών γονέων. Αντλήθηκαν, βάσει των αποτελεσμάτων των τεσσάρων ερευνών, ουσιώδη στατιστικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σημαντικά θέματα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών, της επικοινωνίας και της συνεργασίας τους με τους γηγενείς συμμαθητές. Επιχειρήθηκε, επίσης, η ανασκόπηση της εμπλοκής των μεταναστών γονέων στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους και τις σχολικές δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε η θετική και υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών, ο καθοριστικός τους ρόλος τους στη μάθηση των δίγλωσσων μαθητών και η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσής τους στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας οδηγούν στη διαμόρφωση νέων μαθησιακών πρακτικών διδασκαλίας και προσεγγίσεων των δίγλωσσων μαθητών και των γονέων τους, καλύπτοντας τις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες ενός πολυγλωσσικού σχολείου, με την ταυτόχρονη εξάλειψη της εκπαιδευτικής ανισότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Διγλωσσία, επίδοση δίγλωσσων μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών, πρακτικές, μαθησιακή διαδικασία, αλληλεπίδραση, επιμόρφωση, πολυπολιτισμικότητα, εμπλοκή μεταναστών γονέων.

Abstract

This qualitative research examines the performance of bilingual students in a modern multicultural school. It compares the results and studies the perspective of the four researches, drawing useful conclusions, highlighting new best practices in the learning process and in the interaction of teachers, bilingual students and immigrant parents. Based on the results of the four surveys, essential statistical data were extracted regarding the opinions of the teachers on important issues of the education of bilingual students, their communication and cooperation with their native classmates. It was also attempted to review the involvement of immigrant parents in their children's learning development and school activities. The positive and supportive attitude of the teachers, their decisive role in the learning of bilingual students and the need for further training in the issue of intercultural education was observed. The conclusions of the research lead to the formation of new learning teaching practices and approaches of bilingual students and their parents, meeting the ever-increasing needs of a multilingual school, with the simultaneous elimination of educational inequality in the school environment.

Key words: Bilingualism, bilingual students' performance, teachers' views, practices, learning process, interaction, education, multiculturalism, immigrant parents' involvement.

Εισαγωγή

Οι δίγλωσσοι είναι άτομα που χρησιμοποιούν ενεργά περισσότερες από μία γλώσσες, αλλά η διγλωσσία προκύπτει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Ορισμένα άτομα εκτίθενται σε δύο γλώσσες από τη γέννησή τους και συνεχίζουν να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Τα πρώιμα δίγλωσσα άτομα μπορεί να ζουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον όπου είναι οι περισσότεροι χρήστες της γλώσσας ή σε ένα περιβάλλον όπου μόνο μία από τις δύο γλώσσες χρησιμοποιείται από τους περισσότερους ομιλητές. Άλλοι δίγλωσσοι αποκτούν τη δεύτερη γλώσσα (L2) μόνο μετά την πρώιμη παιδική ηλικία, αφού η μητρική γλώσσα έχει εδραιωθεί. Όπως και οι πρώιμοι δίγλωσσοι, αυτοί οι όψιμοι δίγλωσσοι μπορεί να ζουν σε ένα εύρος διαφορετικών περιβαλλόντων, στα οποία τα περισσότερα άτομα γίνονται δίγλωσσα ή στα οποία μόνο μερικά γίνονται δίγλωσσα.

Στην έρευνα που εξετάζουμε, θεωρούμε δίγλωσσο όποιον χρησιμοποιεί ενεργά δύο γλώσσες, αλλά αναγνωρίζουμε επίσης ότι δεν είναι όλοι οι δίγλωσσοι ίδιοι (π.χ. Luk & Bialystok 2013). Οι διαφορές μεταξύ των δίγλωσσων, που προκύπτουν ως συνάρτηση του ιστορικού μάθησης και του πλαισίου χρήσης της γλώσσας, είναι σημαντικές, αλλά το ίδιο ισχύει και για τις διαφορές στις ίδιες τις γλώσσες και την επάρκεια και τη σχετική κυριαρχία με την οποία χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα.

Τρεις ανακαλύψεις σχετικά με τη διγλωσσία (Kroll et al. 2014) έχουν διαμορφώσει την τρέχουσα ερευνητική ατζέντα. Η μία είναι ότι και οι δύο γλώσσες είναι πάντα ενεργές, όταν οι δίγλωσσοι ακούνε ομιλία, διαβάζουν λέξεις σε οποιαδήποτε γλώσσα και σχεδιάζουν ομιλία σε καθεμία από τις δύο γλώσσες (π.χ. Marian & Spivey 2003, Dijkstra 2005, Kroll et al. 2006). Η παράλληλη ενεργοποίηση των δύο γλωσσών σημαίνει ότι υπάρχουν επιρροές της γλώσσας που δεν χρησιμοποιείται, ακόμη και όταν οι δίγλωσσοι δεν έχουν επίγνωση αυτών των επιρροών. Σημαίνει επίσης ότι οι δύο γλώσσες ενδεχομένως ανταγωνίζονται για γνωστικούς πόρους και ότι οι δίγλωσσοι πρέπει να αποκτήσουν έναν τρόπο να ελέγχουν ή να ρυθμίζουν αυτόν τον ανταγωνισμό, ώστε να μη χρησιμοποιούν λανθασμένα τη μη προβλεπόμενη γλώσσα ή να μη χάνουν την ευχέρεια σε κάθε γλώσσα.

Η δεύτερη ανακάλυψη είναι ότι όχι μόνο η μητρική γλώσσα επηρεάζει την L2, αλλά και η L2 έρχεται να επηρεάσει την L1, όταν οι δίγλωσσοι είναι επαρκώς ικανοί στην L2. Αν οι δύο γλώσσες αναπαρίστανται χωριστά, όπως πρότειναν τα πρώιμα μοντέλα (βλ. Kroll & Tokowicz 2005 για μια ανασκόπηση των ισχυρισμών σχετικά με τις χωριστές έναντι των κοινών αναπαραστάσεων μνήμης για τις δύο γλώσσες), τότε οι δίγλωσσοι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως δύο μονόγλωσσοι. Ωστόσο, όλα τα στοιχεία δείχνουν το αντίθετο.

Πράγματι, αν οι δύο γλώσσες μπορούσαν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα, τότε οι όψιμοι δίγλωσσοι που απέκτησαν την L2, όταν η L1 είχε εδραιωθεί, θα ήταν αναμενόμενο να αποκαλύψουν λιγότερες διαγλωσσικές αλληλεπιδράσεις, ιδίως από την L2 στην L1, και λιγότερες συνέπειες της διγλωσσίας στη μητρική γλώσσα. Αν και η ηλικία κατάκτησης μπορεί να έχει βαθιές επιδράσεις σε ορισμένες πτυχές της επεξεργασίας της L2 και στη δομική οργάνωση των νευρωνικών δικτύων που υποστηρίζουν τη γλώσσα (π.χ. Hernández & Li 2007, Wattendorf et al. 2014), πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η γλωσσική επάρκεια και όχι η ηλικία κατάκτησης μπορεί να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των διαγλωσσικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. Abutalebi & Green 2007, Steinhauer et al. 2009). Επιπλέον, η νευρωνική υποστήριξη για την επεξεργασία των δύο γλωσσών είναι σε μεγάλο βαθμό κοινή- οι διαφορές στην ενεργοποίηση του εγκεφάλου είναι πιθανότερο να αποδίδονται στην απαίτηση να ελέγχεται η L1, όταν χρησιμοποιείται η L2, και να επιστρατεύονται πρόσθετοι γνωστικοί πόροι παρά σε βασικές διαφορές στην αναπαράστασή τους στον εγκέφαλο (π.χ. Abutalebi et al. 2005). Η θεμελιώδης διαπερατότητα μεταξύ των δύο γλωσσών καθιστά τους πρώιμους και τους όψιμους δίγλωσσους περισσότερο, παρά λιγότερο, παρόμοιους μεταξύ τους. Κάνει επίσης τις διαγλωσσικές αλληλεπιδράσεις αμφίδρομες, αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι επεξεργάζονται καθεμία από τις δύο γλώσσες και δημιουργώντας διαφορετικά γλωσσικά προφίλ για δίγλωσσους και μονόγλωσσους ομιλητές.

Η τρίτη ανακάλυψη είναι ότι η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών έχει συνέπειες που επεκτείνονται πέρα από τη γλωσσική επεξεργασία σε γενικές γνωστικές λειτουργίες. Αυτές οι συνέπειες είναι ιδιαίτερα επωφελείς για τα άτομα σε σημεία της ζωής τους που μπορεί να είναι ευάλωτα, ιδίως κατά τη διάρκεια της πρώιμης ανάπτυξης (π.χ. Morales et al. 2013a) και αργότερα στη ζωή, όταν η συνήθης γνωστική έκπτωση ή η παρουσία παθολογίας θέτει μεγαλύτερες απαιτήσεις στο γνωστικό σύστημα και στον έλεγχο της νευραλγίας του (π.χ. Bialystok et al. 2007). Η ζωή ως δίγλωσσος φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα να αγνοεί κανείς άσχετες πληροφορίες, να εναλλάσσεται μεταξύ εργασιών και να επιλύει αντικρουόμενες γνωστικές εναλλακτικές λύσεις. Η αρχική υπόθεση σχετικά με αυτές τις γνωστικές αλλαγές ήταν ότι σχετίζονται άμεσα με τις δύο πρώτες παρατηρήσεις που περιγράφουμε. Η παράλληλη ενεργοποίηση των δύο γλωσσών επιβάλλει την απαίτηση ότι οι δίγλωσσοι πρέπει να μάθουν να ρυθμίζουν τον προκύπτοντα διαγλωσσικό ανταγωνισμό. Ομοίως, η συνενεργοποίηση των δύο γλωσσών των δίγλωσσων συνεπάγεται όχι μόνο ότι η L1 επηρεάζει την L2, αλλά ότι η L2 έρχεται να επηρεάσει την L1, με την απαίτηση να ρυθμίζεται η σχετική ενεργοποίηση κάθε γλώσσας με τρόπο που να είναι ευαίσθητος στο πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται κάθε

γλώσσα. Η ανάγκη ελέγχου κάθε γλώσσας και της πιθανής μείωσης της ενεργοποίησης της ισχυρότερης γλώσσας, για να καταστεί δυνατή η επεξεργασία στην ασθενέστερη γλώσσα, έχει επιπτώσεις όχι μόνο στην ίδια τη γλωσσική επεξεργασία αλλά και στον τρόπο με τον οποίο συντονίζονται τα νευρωνικά δίκτυα που επιτελούν τον γνωστικό έλεγχο ως απόκριση στην εμπειρία. Πρόσφατες μελέτες καθιστούν σαφές ότι δεν είναι μόνο η γενική απαίτηση να εναλλάσσουμε τις δύο γλώσσες με επιδεξιότητα που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα με την οποία οι δίγλωσσοι επιλύουν τον ανταγωνισμό, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται οι δύο γλώσσες (π.χ. Green & Abutalebi 2013, Green & Wei 2014). Οι δίγλωσσοι κάνουν πολλά διαφορετικά πράγματα με τη γλώσσα και ένας στόχος της πρόσφατης έρευνας είναι να προσδιοριστεί περισσότερο συγκεκριμένα πώς οι απαιτήσεις συγκεκριμένων γλωσσικών εργασιών παράγουν αλλαγές στον εγκέφαλο και τη συμπεριφορά (π.χ., Kroll & Bialystok 2013).

Το ερώτημα του τρόπου με τον οποίο οι δύο γλώσσες αλληλεπιδρούν σε γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο ενδιαφέρει από καιρό τους ψυχογλωσσολόγους, καθώς και τους νευρολόγους, τους κλινικούς ιατρούς και τους εκπαιδευτικούς. Υπήρξε μεγάλη προσδοκία ότι οι εξελίξεις στη γνωστική νευροεπιστήμη θα μπορούσαν να ρίξουν περαιτέρω φως σε σημαντικά θεμελιώδη ερωτήματα για την κατανόηση της διγλωσσίας. Η διγλωσσία ως ατομική κατάσταση εντάσσεται σε μια κατανομή ευρύτερων κοινωνικών συνθηκών που προκαλούν τη γλωσσική επαφή. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδηλώσεις αυτής της μεταβλητότητας. Η διγλωσσία μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της ανατροφής σε μια δίγλωσση κοινότητα, όπως μια δίγλωσση γειτονιά μιας κοινότητας μεταναστών στη Νέα Υόρκη. Ωστόσο, αυτό διαφέρει από τη διγλωσσία που προκύπτει από το να μεγαλώνει κανείς σε μια επίσημα δίγλωσση χώρα, όπως ο Καναδάς, όπου οι δύο επίσημες γλώσσες της χωρίζονται από γεωγραφικές περιοχές. Η διγλωσσία που συνοδεύεται από αλφαριθμητισμό και στις δύο γλώσσες είναι διαφορετική από τη διγλωσσία κατά την οποία η σχολική εκπαίδευση είναι διαθέσιμη στη μία γλώσσα (αυτή που έχει και κοινωνικό κύρος) αλλά όχι στην άλλη. Αν και το ενδιαφέρον του γνωστικού νευροεπιστήμονα για τη διγλωσσία μπορεί να είναι η κατανόηση των νευρικών βάσεων της κατανομής των δύο γλωσσικών συστημάτων στους δίγλωσσους, η πραγματικότητα είναι ότι τα υποκείμενα της έρευνας και οι κλινικοί ασθενείς προέρχονται πάντοτε από ένα δείγμα από την κοινωνική κατανομή. Είναι επομένως απαραίτητο να ξεκινήσει η κατανόηση της διγλωσσίας από την κοινωνικές βάσεις.

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η ενασχόληση με την έννοια της διγλωσσίας στα ελληνικά σχολεία σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική για τους δίγλωσσους μαθητές/-τριες. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού και του σχολείου είναι καθοριστική για την

μετέπειτα εξέλιξη της πορείας της ζωής των παιδιών. Ακόμη, η εργασία αυτή αποσκοπεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της διγλωσσίας.

Συνοψίζοντας, από την κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προκύπτει το συμπέρασμα ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και μετανάστες γονείς και τα παιδιά τους καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον, την καλύτερη επίδοση και την συνεργασία με τους συμμαθητές τους, με στόχο ένα καλύτερο αύριο για τα δίγλωσσα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.1 Γλώσσα

Η πρωτογενής γλώσσα στον γλωσσικό κύκλο μπορεί να θεωρηθεί ως πρώτη γλώσσα (L1). Είναι η γλώσσα στην οποία εκτίθεται κανείς για πρώτη φορά στη ζωή του. Συχνά λέγεται από τους γλωσσολόγους ότι η πρωτογενής γλώσσα είναι η γλώσσα που ένα άτομο αποκτά σε μια κρίσιμη περίοδο και την οποία το άτομο κατέχει καλύτερα, χωρίς απαραίτητα να είναι πολιτισμικά συνδεδεμένο με τη γλωσσική κοινότητα αυτής της γλώσσας. Έτσι, συχνά αποτελεί τη βάση για την κοινωνιογλωσσική ταυτότητα ακόμη και χωρίς μητρική ένταξη.

Ωστόσο, ενώ η παραπάνω περιγραφή μπορεί να μην έχει καταρτιστεί ολοκληρωμένα, ώστε να ξεκαθαρίσει όλα τα ερωτήματα σχετικά με τον όρο πρωτογενής γλώσσα, ελπίζεται ότι η ακόλουθη αποσαφήνιση θα δώσει μια σαφή εικόνα του όρου, όταν εξετάζονται άλλες έννοιες που λειτουργούν σε στενή σχέση με τον όρο πρωτογενής γλώσσα. Τέτοιες αντιστοιχίσεις περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τις έννοιες μητρική γλώσσα, πρώτη γλώσσα και ξένη γλώσσα.

1.2 Πρώτη γλώσσα/μητρική

Μητρική γλώσσα

Η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται μερικές φορές ως συνώνυμο της πρώτης γλώσσας. Χρησιμοποιείται στις περισσότερες περιπτώσεις, για να αναφερθεί στη γλώσσα που ένα άτομο "αποκτά στην πρώιμη παιδική ηλικία, επειδή ομιλείται στην οικογένεια ή/και είναι η γλώσσα της περιοχής όπου ζει το παιδί" (Nordquist, online). Ο όρος μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται, για να υποδηλώσει μια γλώσσα την οποία ένα άτομο γνωρίζει τόσο καλά όσο ένα ιθαγενές άτομο της κοινότητας της γλώσσας αυτής ή ότι γνωρίζει τόσο καλά όσο το μέσο άτομο που δεν μιλάει άλλη γλώσσα εκτός από αυτή (Nordquist, www.thoughtco.com/native-language). Προκύπτει, επομένως, ότι, αν, για παράδειγμα, ένα σχολείο που μιλάει τη γλώσσα Hausa διαφημίζει ότι όλοι οι καθηγητές του είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας Hausa, θα μπορούσαμε να εγείρουμε παράπονα, αν ανακαλύψουμε αργότερα ότι, αν και οι καθηγητές έχουν κάποιες αόριστες παιδικές αναμνήσεις από την εποχή που μιλούσαν με τις μητέρες τους

στη γλώσσα Hausa, εντούτοις μεγάλωσαν σε μια κοινότητα που μιλάει τη Yoruba και τώρα μιλούν άπταιστα τη Yoruba και όχι τη γλώσσα Hausa.

Ωστόσο, σε ορισμένες χώρες όπου οι μητρικές γλώσσες χαρακτηρίζονται με βάση τις εθνοπολιτισμικές γενεαλογίες, ο όρος μητρική γλώσσα, όπως ερμηνεύεται, θα μπορούσε να σημαίνει τη γλώσσα της εθνικής ομάδας του ατόμου και όχι την πρώτη του γλώσσα. Μια ολοκληρωμένη συζήτηση αυτής της κατηγοριοποίησης μπορεί εύκολα να βρεθεί στο κείμενο του Alan Davies, *The Native Speaker: Myth and Reality*. Ο Davies εδώ δημιουργεί τον μητρικό ομιλητή από διαφορετικές οπτικές γωνίες, υποστηρίζοντας ότι η μητρική γλώσσα είναι ταυτόχρονα μύθος και πραγματικότητα. Το βιβλίο είναι μια καθαρά γλωσσολογική ανασκόπηση, στην οποία στρέφονται οι γλωσσολόγοι και οι εφαρμοσμένοι γλωσσολόγοι για αναφορά. Το βιβλίο υποστηρίζει με έναν τρόπο ότι η πρωτογενής ή μητρική γλώσσα είναι ένας μύθος, όπου ο φυσικός ομιλητής είναι ο ίδιος ένας μύθος- δηλαδή ένα άτομο που αποκτά τη γλώσσα από τη γέννησή του ή ότι μοιράζεται εθνοτική σχέση με τη γλώσσα, ακόμη και αν δεν τη μιλάει περισσότερο. Αυτή είναι η περίπτωση όπου η μητρική γλώσσα αρχίζει να απαντά στο όνομα γλώσσα κληρονομιάς.

Η άλλη πτυχή είναι η πραγματικότητα, δηλαδή ο φυσικός ομιλητής ως πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η μητρική γλώσσα δεν πρέπει απαραίτητα να είναι η εθνική γλώσσα του ατόμου. Σημαίνει τη γλώσσα στην οποία εκτίθεται για πρώτη φορά κάποιος και την οποία μιλάει περισσότερο, ακόμη και αν δεν υπάρχει εθνοτική καταγωγή.

Πρώτη γλώσσα

Πρώτη γλώσσα (L1) είναι η γλώσσα στην οποία κάποιος ξέρει να εκφράζεται καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Η κατάσταση της πρώτης γλώσσας καλύπτει το αν η γλώσσα είναι αυτόχθονη ή όχι, εφόσον είναι η γλώσσα στην οποία εκτίθεται για πρώτη φορά κάποιος κατά την πρώιμη ζωή του και με την οποία διατηρεί την επαφή και τη χρήση της κατά την ενηλικίωση. Αυτό επομένως παρομοιάζει την πρώτη γλώσσα με την πρωτογενή γλώσσα, επειδή οι δύο μοιράζονται εγγενή εννοιολογική σύνδεση. Η πρώτη γλώσσα χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον γλωσσικά σε άμεση αντίθεση με τη δεύτερη γλώσσα.

Ενώ η πρώτη γλώσσα τεχνικά παρουσιάζει μια κατάσταση "κατάκτησης", όπως υποστηρίζεται από πολλούς γλωσσολόγους, η δεύτερη γλώσσα παρουσιάζει μια κατάσταση "εκμάθησης". Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία, περιοριζόμαστε επιφυλακτικά στη διατύπωση της πρώτης γλώσσας ως επίκτητης, ενώ της δεύτερης γλώσσας, ως γλώσσας που

μαθαίνεται, όπως αναφέρεται αναλυτικά παρακάτω. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι οι μελετητές συμφωνούν γενικά στο γεγονός ότι η πρώτη γλώσσα αποκτά πρόσβαση στο γνωστικό πεδίο του ατόμου σε μια πολύ "κρίσιμη περίοδο"- η οποία λέγεται ότι ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και φτάνει μέχρι την εφηβεία και, για τους περισσότερους, μέχρι την ενηλικίωση.

1.3 Δεύτερη γλώσσα

Δεύτερη γλώσσα (L2) είναι κάθε γλώσσα που μαθαίνεται μετά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας ή της μητρικής γλώσσας. Ορισμένοι ερευνητές έχουν καθιερώσει την πρόταση σχετικά με τις καθοριστικές διαφορές μεταξύ μιας πρώτης και μιας δεύτερης γλώσσας να είναι το ηλικιακό ποσοστό κατά το οποίο ένα άτομο μαθαίνει την κάθε γλώσσα. Στην πραγματικότητα, ορισμένοι γλωσσολόγοι, μεταξύ των οποίων ο γλωσσολόγος και νευρολόγος Eric Lenneberg, χρησιμοποίησαν τη δεύτερη γλώσσα ως μια γλώσσα που μαθαίνεται συνειδητά μετά την εφηβεία. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι άνθρωποι δύσκολα επιτυγχάνουν το ίδιο επίπεδο επάρκειας στην L1 και την L2. Αυτό ανακάλυψε η υπόθεση της κρίσιμης περιόδου (CPH) (Vanhove, www.ncbi.nlm.nih.gov/article/).

Ωστόσο, οι γλωσσολόγοι έχουν παρατηρήσει ότι κατά την εκμάθηση μιας L2 η ηλικία των έξι και επτά ετών φαίνεται να είναι το οριακό σημείο για τους δίγλωσσους, ώστε να επιτύχουν μια επάρκεια που μοιάζει με αυτή της μητρικής γλώσσας. Μετά από αυτή την ηλικία, οι μαθητές της L2 θα μπορούσαν να αποκτήσουν σχεδόν μητρική ομοιότητα, αλλά οι επιδόσεις τους στη γλώσσα-στόχο θα παρουσίαζαν κάποια λάθη αρκετά, ώστε να τους ξεχωρίζουν από την ομάδα της L1 αυτής της γλώσσας. Αυτή η αδυναμία των μαθητών της L2 να επιτύχουν μια επάρκεια που μοιάζει με τη μητρική γλώσσα λέγεται ότι σχετίζεται με την ηλικία έναρξης (ΑΟ) από τους εφαρμοσμένους γλωσσολόγους. "Η ηλικία των 6 ή 8 ετών φαίνεται να είναι μια σημαντική περίοδος για τη διάκριση μεταξύ της σχεδόν μητρικής και της τελικής επίδοσης που μοιάζει με τη μητρική. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να προταθεί ότι η ΑΟ αλληλεπιδρά με τη συχνότητα και την ένταση της χρήσης της γλώσσας" (Hyltenstam 364). Αυτό, στην πραγματικότητα, υποθέτει ότι υπάρχει μια συνεχής παρεμβολή L1-L2 (αυτό που ανέκαθεν απασχολούσε τους γλωσσολόγους στην αντιμετώπιση της θεωρίας της παρεμβολής του μαθητή), η οποία συχνά στοιχειώνει τους μαθητές της L2.

1.4 Ξένη γλώσσα

Μια ξένη γλώσσα, σύμφωνα με την Encyclopaedia Britannica (online), είναι μια γλώσσα ιθαγενής σε μια άλλη χώρα. Προσθέτει επίσης ότι ξένη γλώσσα είναι μια γλώσσα που δεν ομιλείται στη μητρική χώρα του προσώπου στο οποίο αναφέρεται- δηλαδή ένας αγγλόφωνος που ζει στην Ιαπωνία, για παράδειγμα, μπορεί δικαίως να πει ότι τα ιαπωνικά είναι γι' αυτόν ξένη γλώσσα. Ωστόσο, ως επί το πλείστον, οι δύο δυνατότητες που θεσπίστηκαν παραπάνω δεν μπορούν να εξαντλήσουν την έννοια της ξένης γλώσσας, καθώς χρειάζονται κάποιες περαιτέρω εξηγήσεις.

Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μερικές φορές το μοντέλο εφαρμόζεται με τρόπους που φαίνονται παραπλανητικοί και συγκεχυμένοι. Για παράδειγμα, ορισμένα παιδιά, σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις, αποκτούν περισσότερες από μία γλώσσες από τη γέννησή τους ή σε πολύ τρυφερή ηλικία (δηλαδή στη λεγόμενη κρίσιμη περίοδο)- γίνονται αυτόματα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Αυτά τα παιδιά μπορεί να ειπωθεί ότι έχουν δύο ή περισσότερες μητρικές γλώσσες, δεδομένου ότι μπορούν να παρουσιάσουν επίπεδα επάρκειας σε καθεμία από τις γλώσσες σχεδόν εξίσου. Καμία από τις γλώσσες δεν είναι ξένη για τα παιδιά αυτά, ακόμη και αν μία από τις γλώσσες είναι ξένη για τη συντριπτική πλειονότητα των ανθρώπων στη χώρα που γεννήθηκαν τα παιδιά.

Βασικά, πρέπει να γίνει και πάλι διάκριση μεταξύ ξένης γλώσσας και δεύτερης γλώσσας. Πρέπει να σημειωθεί ότι, ενώ η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται και χρησιμοποιείται σε μια χώρα όπου ομιλείται ευρέως, η ξένη γλώσσα μαθαίνεται και χρησιμοποιείται, για τους περισσότερους, στη χώρα όπου δεν ομιλείται συχνά. Τα γαλλικά και τα αραβικά μπορούν επομένως να αποκαλούνται ξένες γλώσσες στο πλαίσιο της χρήσης τους στη Νιγηρία.

Επιπλέον, ο όρος ξένη γλώσσα διαφέρει επίσης από τη βοηθητική γλώσσα. Σύμφωνα με τους γλωσσολόγους, μια βοηθητική γλώσσα μπορεί να είναι τοπική μειονότητα ή οποιαδήποτε από τις αυτόχθονες γλώσσες που έχει φτάσει σε κάποια επίπεδα πιο κοντά σε εκείνα της *lingua franca* και που επιτελεί μια βοηθητική λειτουργία ως μέσο ανταλλαγής μεταξύ διαφορετικών εθνογλωσσικών κοινοτήτων, αλλά που δεν έχει νομική αναγνώριση ως επίσημη ή εθνική γλώσσα. Ωστόσο, αυτό διαφέρει επίσης από τον όρο λαϊκή γλώσσα. Μια σαφής διάκριση είναι συνεπώς απαραίτητη ως τρόπος αποσαφήνισης των προαναφερθέντων όρων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

2.1 Κοινωνική και ατομική διγλωσσία

Σε μια κοινωνία υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις που χαρακτηρίζουν τα μέλη και κατ' επέκταση την κοινότητα που την αποτελούν. Η πρώτη κατηγορία είναι η Κοινοτική διγλωσσία / Ατομική μονογλωσσία: Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για δύο τελείως διαφορετικές κοινότητες, οι οποίες συνυπάρχουν. Τα δίγλωσσα άτομα σε αυτές είναι ελάχιστα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ελβετία, όπου στις γερμανόφωνες περιοχές της συνυπάρχουν ορισμένες γαλλόφωνες. Η δεύτερη κατηγορία είναι: Κοινοτική διγλωσσία / Ατομική διγλωσσία. Σε αυτή την περίπτωση συνυπάρχουν δύο κοινότητες με πολλά δίγλωσσα άτομα. Τέλος στην τρίτη κατηγορία που χαρακτηρίζεται Κοινοτική μονογλωσσία / Ατομική διγλωσσία αναφέρεται στην κοινότητα εκείνη που αναγνωρίζει μία γλώσσα σε δημόσια χρήση, ενώ μία δεύτερη γλώσσα περιορίζεται μόνο στο προσωπικό / οικογενειακό επίπεδο, δηλαδή σε περιορισμένο βαθμό.

2.2 Ορισμοί της διγλωσσίας

Εδώ και αρκετά χρόνια έχει μελετηθεί το αντικείμενο της διγλωσσίας με διάφορους ορισμούς να προκύπτουν κατά καιρούς.

Η διγλωσσία (πολυγλωσσία) αναφέρεται στη συνύπαρξη περισσότερων του ενός γλωσσικών συστημάτων μέσα σε ένα άτομο, σε αντίθεση με τη μονογλωσσία. Το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οι δύο γλώσσες αλληλεπιδρούν σε γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο έχει μακροχρόνιο ενδιαφέρον για τους ψυχογλωσσολόγους καθώς και για τους νευρολόγους, τους κλινικούς ιατρούς και τους εκπαιδευτικούς. Υπήρξε μεγάλη προσδοκία ότι οι εξελίξεις στη γνωστική νευροεπιστήμη θα μπορούσαν να ρίξουν περισσότερο φως σε σημαντικά θεμελιώδη ερωτήματα στην κατανόηση της διγλωσσίας.

2.3 Μορφές διγλωσσίας

Είναι πολύ σημαντικό να κατατάξουμε τους δίγλωσσους σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τις γλωσσικές, γνωστικές, αναπτυξιακές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι δίγλωσσοι ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τη διάκριση μεταξύ του βαθμού ευχέρειας και ικανότητας στις γλώσσες που μιλούν (διάκριση δίγλωσσου μαθητή L2), ανάλογα με την ηλικία, το πλαίσιο, τον

τρόπο κατάκτησης των γλωσσών και με βάση τους υποθετικούς μηχανισμούς επεξεργασίας ή την υποθετική γλωσσική αναπαράσταση, οι οποίοι περιλαμβάνουν:

- (α) πρώιμο/καθυστερημένο,
- (β) ταυτόχρονο/επιτυχημένο,
- (γ) τυπικό/ανεπίσημο,
- (δ) επίκτητο/εκμαθημένο,
- (ε) προσθετικό/αποσπασματικό,
- (στ) σύνθετο/συντονισμένο/υποταγμένο δίγλωσσο.

Υπάρχουν διάφορες συνιστώσες και πτυχές που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα της κατανόησης της διγλωσσίας. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να έχουμε κατά νου είναι ότι η διγλωσσία έχει πολλαπλές διαστάσεις. Επισημαίνοντας την πολυδιάστατη φύση της διγλωσσίας, οι ερευνητές έχουν προτείνει διάφορες ταξινομήσεις που καθορίζονται από τις διάφορες διαστάσεις της διγλωσσίας στις οποίες εστιάζουν (Moradi et al., 2014).

2.4 Διγλωσσία και μάθηση

2.4.1 Τρόποι κατάκτησης της διγλωσσίας

Εάν η διγλωσσία θα πρέπει να αξιοποιηθεί στην τάξη, για να υποστηρίξει τη μάθηση σε επίπεδο μάστερ ή όχι, οι ειδικοί δίστανται στη γνώμη τους για το θέμα αυτό (Brown, 2000: 195). Ορισμένοι τη θεωρούν πλεονεκτική/υποστηρικτική για τη μαθησιακή διαδικασία. Ο Kim (2016) αναγνώρισε διαφορετικά γνωστικά και πολιτισμικά οφέλη της διγλωσσίας. Επιπλέον, ο Bonfiglio (2017) θεωρεί τη διγλωσσία ως ιδιαίτερα ωφέλιμη για τη νοητική ανάπτυξη, την εκπαίδευση, τα ταξίδια, τις κοινωνικές ευκαιρίες και την εργασιακή εμπειρία. Μια πρόσφατη μελέτη των Farukh, Ahmad & Ismail (2018) που διεξήχθη σε σχολικό επίπεδο σε πακιστανικό πλαίσιο υποστηρίζει ότι η χρήση μιας L1 υποστηρίζει τη διδασκαλία μιας L2. Η κατάκτηση της διγλωσσίας εξαρτάται από τον βαθμό της έκθεσης αλλά και το ίδιο το άτομο.

2.4.2 Χρόνος και σειρά κατάκτησης των γλωσσών

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις από τη μελέτη παιδιών που αναπτύσσονται μονογλωσσικά ότι η ποσότητα της ομιλίας που ακούνε τα παιδιά σχετίζεται με τον ρυθμό γλωσσικής τους

ανάπτυξης, υποστηρίζοντας την άποψη ότι η γλωσσική ανάπτυξη ρυθμίζεται από την πρόσβαση των παιδιών σε εισροές (Hoff, 2006). Το εύρος της μεταβλητότητας στον τρόπο με τον οποίο η ποσότητα ομιλίας που ακούνε τα μικρά παιδιά είναι τεράστια (Hoff, 2006; Hart & Risley, 1995) και ορισμένα παιδιά που εκτίθενται σε δύο γλώσσες μπορεί κάλλιστα να ακούνε τόση ομιλία σε κάθε γλώσσα όση ακούνε ορισμένα μονόγλωσσα παιδιά σε μία μόνο γλώσσα (De Houwer, 2009). Κατά μέσο όρο, ωστόσο, τα παιδιά των οποίων η καθημερινή γλωσσική έκθεση κατανέμεται μεταξύ δύο γλωσσών είναι πιθανό να ακούνε λιγότερη ομιλία από κάθε γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά των οποίων η καθημερινή γλωσσική έκθεση γίνεται σε μία μόνο γλώσσα - εκτός εάν η διγλωσσία στο σπίτι διπλασιάζει την ποσότητα της ομιλίας που απευθύνεται στα μικρά παιδιά. Αυτή η υπόθεση ότι η εισροή της μίας γλώσσας στα δίγλωσσα αναπτυσσόμενα παιδιά είναι μειωμένη σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά και η θεωρητική θέση ότι η γλωσσική ανάπτυξη ρυθμίζεται από την εισροή δίνουν δύο προβλέψεις που δοκιμάστηκαν στην παρούσα μελέτη: (1) ότι ο μέσος ρυθμός γλωσσικής ανάπτυξης στα παιδιά που μαθαίνουν μόνο μία γλώσσα θα είναι ταχύτερος από τον ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης σε παιδιά που μαθαίνουν ταυτόχρονα δύο γλώσσες- και (2) ότι στα παιδιά που εκτίθενται σε δύο γλώσσες ο ρυθμός ανάπτυξης κάθε γλώσσας θα ποικίλλει ως συνάρτηση του σχετικού ποσού έκθεσης των παιδιών.

2.4.3 Ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών

Η απόδειξη του τι είναι κανονιστικό θα απαντούσε στο ακόμη ανοιχτό και συζητούμενο ερώτημα του βαθμού στον οποίο η γλωσσική κατάκτηση ρυθμίζεται από τη βιολογία έναντι της εμπειρίας (Lidz, 2007; Tomasello, 2006). Με βάση τη λογική ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε δύο γλώσσες πρέπει να ακούνε λιγότερο από την καθεμία γλώσσα από ό,τι ακούνε τα παιδιά που εκτίθενται σε μία, η προφανής ταχύτητα και ευκολία με την οποία τα παιδιά αποκτούν δύο γλώσσες έχει αναφερθεί σε πρόσφατες δημοσιεύσεις ως απόδειξη για την έμφυτη φύση της γλώσσας -ιδιαίτερα της γραμματικής- και την ανεξαρτησία της γλωσσικής κατάκτησης από τις επιπτώσεις της διακύμανσης του εισερχόμενου υλικού (Gleitman & Newport, 1995; Petitto & Kovelman, 2003). Η αξιοσημείωτη ικανότητα των παιδιών στην απόκτηση πολλαπλών γλωσσών θα μπορούσε, ωστόσο, να συσκοτίσει τον βαθμό στον οποίο η γλωσσική απόκτηση προκύπτει από μια διαδικασία μάθησης από τις πληροφορίες που παρέχονται στη γλωσσική εμπειρία. Αν, παρά τις θαυμαστές ικανότητές τους, τα παιδιά χρειάζονται συνήθως περισσότερο χρόνο, για να αποκτήσουν δύο γλώσσες από ό,τι μία, αυτό θα υποδήλωνε μια πιο βασισμένη σε εισροές εξήγηση της γλωσσικής κατάκτησης (Gathercole & Hoff, 2007; Oller & Eilers, 2002).

2.5 Ημιγλωσσία

Η ανεπάρκεια στη γλώσσα και κατά συνέπεια η ημιγλωσσία οφείλεται σύμφωνα με τον Hansegard (1975) σε ελλείψεις έξι γλωσσικών ικανοτήτων: 1. Το εύρος λεξιλογίου 2. Την ορθότητα της γλώσσας 3. Την ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας 4. Τη γλωσσική δημιουργία 5. Τον απόλυτο έλεγχο των λειτουργιών της γλώσσας 6. Τις σημασίες και τα σχήματα λόγου. Ο ημιδίγλωσσος δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις επικοινωνιακές ανάγκες του περιβάλλοντός του, γεγονός που επιβραδύνει σημαντικά και τη σχολική του επίδοση. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να επιδρούν αρνητικά στην προσωπικότητά του και στην μετέπειτα επαγγελματική του αποκατάσταση (Γεωργούσης 2003).

2.6 Οφέλη και πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

Μέχρι σήμερα υπάρχουν πολλές ερευνητικές μελέτες που επιβεβαιώνουν τα γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Έχει διαπιστωθεί ότι η διγλωσσία αποτελεί γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και εκπαιδευτικό πλεονέκτημα (Aronin & Hufeisen, 2009; De Zarobe & Catalan, 2009). Αυτή η θετική άποψη καθιερώθηκε για πρώτη φορά από τους Peal και Lambert (1962). Οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν σαφή πλεονεκτήματα έναντι των μονόγλωσσων μαθητών στους ακόλουθους τέσσερις γνωστικούς ή μαθησιακούς τομείς:

- αποκλίνουσα και δημιουργική σκέψη: οι δίγλωσσοι είναι πιο δημιουργικοί και ευέλικτοι στη σκέψη τους (Ricciardelli, 1992).
- μεταγλωσσική επίγνωση: οι δίγλωσσοι επιδεικνύουν μεγαλύτερη επίγνωση της γλώσσας και του τρόπου λειτουργίας της (May, Hill, & Tiakiwai, 2004).
- επικοινωνιακή ευαισθησία (χαμηλότερο άγχος, μεγαλύτερη προθυμία για επικοινωνία, υψηλότερη αυτοπεποίθηση, ανησυχούν λιγότερο για τα λάθη κ.λπ.)
- οι δίγλωσσοι είναι πιο ευαίσθητοι στις αποχρώσεις της επικοινωνίας (May, Hill, & Tiakiwai, 2004).
- ανεξαρτησία πεδίου: οι δίγλωσσοι είναι συχνά σε θέση να προσανατολίζονται και να εντοπίζουν πιο εύκολα κρυμμένα μοτίβα και σχήματα (Bialystok, 1992).

Ο Cummins (2017) τονίζει τα θετικά οφέλη της διγλωσσίας στη σχολική πρόοδο καθώς και στη γλωσσική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών στις δύο θεωρίες του. Σύμφωνα με την πρώτη, αυτή της πρόσθετης μορφής διγλωσσίας, με την προσθήκη μιας δεύτερης γλώσσας

(L2), δηλαδή της σχολικής γλώσσας, δεν επιβαρύνεται η ανάπτυξη της μητρικής Γλώσσας (L1), αντίθετα η L2 βασίζει την ανάπτυξή της στην L1, διευρύνοντας τη γλωσσική ικανότητα στο σύνολό της. Αν τα παιδιά καταφέρουν να επιτύχουν την τέλεια διγλωσσία, δηλαδή να αποκτήσουν επάρκεια και στις δύο γλώσσες, τότε θα μπορέσουν να αποκτήσουν όλες τις απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Η δεύτερη θεωρία, η αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, βασίζεται στην πεποίθηση ότι όσο μεγαλύτερη είναι η επάρκεια στην L1, τόσο ευκολότερη θα είναι η κατάκτηση της L2, λόγω της αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο γλωσσών στη μεταφορά εννοιολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Cummins, 2017).

2.7 Μετανάστευση και διγλωσσία

Η διγλωσσία ως ατομική συνθήκη είναι ενσωματωμένη στο πλαίσιο μιας κατανομής ευρύτερων κοινωνικών συνθηκών που προκαλούν γλωσσική επαφή. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδηλώσεις αυτής της μεταβλητότητας. Η διγλωσσία μπορεί να είναι το αποτέλεσμα του να μεγαλώνεις σε μια δίγλωσση κοινότητα, όπως μια δίγλωσση γειτονιά μιας κοινότητας μεταναστών στη Νέα Υόρκη. Ωστόσο, αυτό διαφέρει από τη διγλωσσία που προκύπτει από το να μεγαλώνει κανείς σε μια επίσημα δίγλωσση χώρα όπως ο Καναδάς, όπου οι δύο επίσημες γλώσσες διαχωρίζονται από γεωγραφικές περιοχές. Η διγλωσσία που συνοδεύεται από αλφαριθμητισμό και στις δύο γλώσσες διαφέρει από τη διγλωσσία κατά την οποία η σχολική εκπαίδευση είναι διαθέσιμη στη μία γλώσσα (αυτή που έχει και κοινωνικό κύρος) αλλά όχι στην άλλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι στρατηγικές ερωτήσεων μπορούν να παράγουν διαδραστική ατμόσφαιρα στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη, αποδεικνύεται ότι οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είναι κάτι περισσότερο από τεχνικές εκμείωσης και οι κατάλληλες ερωτήσεις παίζουν πολύ ευρύτερο ρόλο σε μια διαδραστική τάξη (Brown, 2001). Η χρήση των ερωτήσεων για την εκκίνηση θεωρείται απαραίτητη. Ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις, για να χρησιμεύουν στην έναρξη μιας αλυσιδωτής αντίδρασης αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους. Μια ερώτηση μπορεί να είναι το μόνο που χρειάζεται, για να ξεκινήσει μια συζήτηση μεταξύ των μαθητών- χωρίς την αρχική ερώτηση, ωστόσο οι μαθητές θα είναι απρόθυμοι να ξεκινήσουν τη διαδικασία. Η ανατροφοδότηση σχετικά με την κατανόηση των μαθητών μέσω ερωτήσεων θεωρείται επίσης σημαντική. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει την άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με την κατανόηση του μαθητή μέσω ερωτήσεων. Μετά από την υποβολή μιας ερώτησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την απάντηση του μαθητή, για να διαγνώσει γλωσσικές ή περιεχομένου δυσκολίες.

3.1 Διγλωσσία και νοητική ανάπτυξη

Οι έρευνες έχουν δείξει σε συντριπτικό βαθμό ότι, όταν ένα δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα, η άλλη είναι ταυτόχρονα ενεργή. Αυτό ονομάζεται γλωσσική συν-ενεργοποίηση. Η γλωσσική συνενεργοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες. Για παράδειγμα, μπορεί να πάρει περισσότερο χρόνο στους δίγλωσσους ομιλητές να ονομάσουν εικόνες και μπορεί να αυξήσει τις καταστάσεις στις οποίες δεν μπορούν να βρουν τη σωστή λέξη, παρόλο που θυμούνται συγκεκριμένες λεπτομέρειες γι' αυτήν. Η συνεχής εναλλαγή δύο γλωσσών δημιουργεί την ανάγκη να ελέγχετε πόσο πολύ ένα άτομο έχει πρόσβαση σε μια γλώσσα ανά πάσα στιγμή. Αυτή είναι μια σημαντική δεξιότητα από επικοινωνιακή άποψη. Ένας δίγλωσσος ομιλητής χρησιμοποιεί τους μηχανισμούς ελέγχου του κάθε φορά που μιλάει ή ακούει. Αυτή η συνεχής εξάσκηση ενισχύει τους μηχανισμούς ελέγχου και αλλάζει τις σχετικές περιοχές του εγκεφάλου. Οι δίγλωσσοι άνθρωποι συχνά αποδίδουν καλύτερα σε εργασίες που απαιτούν διαχείριση συγκρούσεων, καθώς είναι καλύτεροι από τους μονόγλωσσους στο να αγνοούν άσχετες πληροφορίες. Αυτό ονομάζεται ανασταλτικός έλεγχος.

3.2 Η αρχή της «αλληλεξάρτησης των γλωσσών» και η έννοια της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας»

Η ιδέα ότι οι γλώσσες των δι- και πολύγλωσσων ατόμων επηρεάζουν η μία την άλλη είναι ένα από τα θεμέλια της σύγχρονης επιστημονικής εργασίας στον τομέα της διγλωσσίας. Στο επίπεδο των γλωσσικών χαρακτηριστικών, οι ερευνητές στον απόηχο του θεμελιώδους έργου του Weinreich (1953) έχουν συμβάλει στην καλύτερη γνώση των κατευθύνσεων και των περιορισμών της διαγλωσσικής επιρροής και του τρόπου με τον οποίο αυτό το είδος μεταφοράς μπορεί να διερευνηθεί εμπειρικά (Jarvis 2000; Jarvis and Crossley 2012; Jarvis and Pavlenko 2008; Odlin 1989). Εκτός από αυτή τη γλωσσική θεώρηση των πολύγλωσσων ρεπερτορίων, οι επιστήμονες έχουν υποστηρίξει ότι πρέπει να εξεταστεί και ένας άλλος τύπος μεταφοράς, ιδίως σε σχέση με την κατάκτηση του γραμματισμού σε δι- και πολύγλωσσα παιδιά. Αυτός ο τύπος μεταφοράς αναφέρεται συχνά με τον όρο "γλωσσική αλληλεξάρτηση", ο ορισμός του οποίου από τον Cummins έχει ως εξής:

«Στον βαθμό που η διδασκαλία στη Lx είναι αποτελεσματική στην προώθηση της επάρκειας στη Lx, η μεταφορά αυτής της επάρκειας στη Ly θα συμβεί, εφόσον υπάρχει επαρκής έκθεση στη Ly (είτε στο σχολείο είτε στο περιβάλλον) και επαρκή κίνητρα για να μάθει Ly. (Cummins 1996)».

Αντιμέτωποι με αντικρουόμενους ισχυρισμούς σχετικά με τη γλωσσική μεταφορά σε επίπεδο γλωσσικών χαρακτηριστικών, οι ερευνητές (κυρίως ο Jarvis 2000, 2010, 2012) διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση των εμπειρικών στοιχείων υπέρ ή κατά της μεταφοράς αυτής. Ένα τέτοιο πλαίσιο απουσιάζει επί του παρόντος για τη διερεύνηση της πιο κρυφής λειτουργίας της κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας. Η κοινή υποκειμενική γλωσσική ικανότητα αντιστοιχεί στο "κρυφό μέρος του παγόβουνου" του Shuy (1978) και περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία της διάστασης CALP (cognitive academic language proficiency) της γλώσσας του Cummins. Η διάκριση του Hulstijn (2015) μεταξύ Βασικής και Ανώτερης Γλωσσικής Γνώσης (Basic and Higher Language Cognition) (BLC-HLC) δεν είναι ταυτόσημη, αλλά παρόλα αυτά σχετίζεται με αυτήν, καθώς η HLC περιλαμβάνει γνωστικές λειτουργίες ανώτερου επιπέδου (π.χ. "αναστοχαστική, μεταγλωσσική επίγνωση", Hulstijn 2015.). Η μεταφορά σε αυτό το επίπεδο έχει διερευνηθεί με όρους στρατηγικών (ανάγνωσης ή γραφής), μεταγνωστικής γνώσης (σχετικά με την ανάγνωση ή τη γραφή) ή γενικότερης ικανότητας ανάγνωσης/γραφής, αλλά ορισμένα προβλήματα παραμένουν με τον τρόπο με τον

οποίο τα δεδομένα που συγκεντρώνονται σε τέτοιες εμπειρικές έρευνες χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης.

3.3 Διγλωσσία και σχολική επιτυχία/αποτυχία

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τον τύπο δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζεται βάσει της γλωσσικής πολιτικής που ακολουθεί κάθε κράτος και των μεθόδων διδασκαλίας που υιοθετούνται, τα ευρήματα εμπειρικών εκπαιδευτικών ερευνών από τον διεθνή, ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες συνοδεύεται από σχολική αποτυχία, παρά το γεγονός ότι η διγλωσσία –όπως εξετάστηκε πιο πάνω- λειτουργεί υπέρ της μάθησης. Εξαιρέση αποτελούν τα αποτελέσματα δύο ερευνών στον κυπριακό χώρο, που δείχνουν ότι οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών παρουσιάζονται ίσες ή και ελαφρώς καλύτερες συγκρινόμενες με αυτές των κύριων μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκονται οι παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δίγλωσσοι μαθητές οικοδομούν τη γνώση στο μάθημα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Από τα πορίσματα των πολλών ερευνών που διεξάχθηκαν σχετικά φαίνεται ότι η βεβαιωμένη απόδοση ευθυνών για τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών είτε στο ίδιο το παιδί είτε στη μειονοτική γλωσσική ομάδα είτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να προβληματίσει περισσότερο τους εμπλεκόμενους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Είναι σαφές ότι η κατανόηση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των παιδιών από μειονότητες και η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της γλώσσας που μιλούν στο σπίτι, είναι κάτι περίπλοκο και απαιτεί βαθιά διερεύνηση» (Cummins, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Διγλωσσία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Τα φαινόμενα διγλωσσίας στην Ελλάδα άρχισαν να γίνονται αντιληπτά και να μελετώνται κυρίως την τελευταία δεκαετία, καθώς η χώρα από χώρα εξαγωγής μεταναστών μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών από πολλά μέρη του κόσμου. Ως εκ τούτου, τα ζητήματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνονται όλο και πιο επίκαιρα για το ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η σημερινή σχολική κοινότητα περιλαμβάνει μαθητές που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά, σε ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική μονογλωσσία. Η μαθησιακή τους επιτυχία ή αποτυχία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σχολείο/ακαδημαϊκό τους ίδρυμα, καθώς ο εκπαιδευτικός διδάσκει στην καθιερωμένη γλώσσα, ανεξάρτητα από το αν στην τάξη του υπάρχουν μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα (Σκούρτου, 2001).

4.1.1 Ισχύουσες διατάξεις για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

Οι εκπαιδευτικές διατάξεις για τα αλλοδαπά παιδιά περιορίζονται στην παρακολούθηση ειδικών τάξεων, όπου η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα- μπορεί να είναι τάξεις "υποδοχής" ή υποστηρικτικές τάξεις με τον ίδιο στόχο, όπου τα νεοεισερχόμενα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να μάθουν ελληνικά για λίγες ώρες την εβδομάδα (Mitakidou, Daniilidou & Tourtouras 2007; Zagka, Kesidou & Mattheoudakis 2014)

4.1.2 Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Η νεοελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία και αυτό αντικατοπτρίζεται στα προγράμματα σπουδών που τονίζουν τη σημασία της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Αναφέρεται ότι η ένταξη αυτών των ανθρώπων δεν πρέπει να παραγνωρίζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μην απομονώνονται αλλά να τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνούν με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, ενώ παράλληλα βοηθούνται να διατηρήσουν τη μητρική τους Γλώσσα και την πολιτιστική τους κληρονομιά. Ενώ θα περιμέναμε ότι θα υπήρχε μια σαφής θέση με προτάσεις για το πώς θα διδάσκεται η μητρική γλώσσα και πώς θα συμπεριληφθούν οι μαθητές αυτοί στα ελληνικά σχολεία, η απλή αυτή αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζεται από γενικότητες χωρίς καμία πρακτική εφαρμογή. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν μη συμμετέχοντες και

απλοί παρατηρητές, χωρίς την υποστήριξη ενός πλαισίου- διδάσκουν μόνο στη Γ2 και η διδασκαλία και η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών είναι αποκλειστική ευθύνη των οικογενειών τους (Σκούρτου, 2005).

4.2 Δίγλωσσες εκπαιδευτικές πρακτικές

Δίγλωσσες πρακτικές διδασκαλίας

Η δίγλωσση διδασκαλία πραγματοποιείται με τρεις διαφορετικούς τρόπους στην Prekmurje (Necak-Lük, 2013):

ομαδική διδασκαλία

- ένα άτομο - μια γλώσσα
- δύο εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικός και βοηθός ταυτόχρονα στο ίδιο μάθημα/τάξη

διαφοροποιημένες ομάδες

- ξεχωριστές ομάδες ανάλογα με τη γλωσσική επάρκεια (διδάσκονται χωριστά από τους δύο διαφορετικούς μόνο για καθορισμένες περιόδους)

μέθοδος "σκόπιμης παράλληλης"

- ένας δάσκαλος στην τάξη
- χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες εναλλάξ (50:50) για διαφορετικές λειτουργίες (π.χ. ουγγρικά για την παρουσίαση του περιεχομένου, τα σλοβενικά για τη μεταεπικοινωνιακή λειτουργία, δηλαδή για τον σχολιασμό των μαθητών την απόδοση, την αξιολόγηση, την κριτική ή για οργανωτικές ερωτήσεις, αλλά όχι για τη μετάφραση του περιεχομένου που παρουσιάζεται στα ουγγρικά)
- χρειάζεται ακριβής σχεδιασμός κάθε μαθήματος, επίσης όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, υψηλή γλώσσα

Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις επιλέγονται σε συνάρτηση με τη συγκεκριμένη κατάσταση στην τάξη, δηλαδή, τι χρειάζονται οι μαθητές, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών, και επίσης σύμφωνα με τους διαθέσιμους πόρους. (δίγλωσσοι καθηγητές, καθηγητές μαθημάτων, γλωσσικοί βοηθοί κ.λπ.).

4.2.1 Δίγλωσση εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία

Σε έρευνες που διεξήγαγαν οι Lee και Oxelson (2006) σχετικά με τις στάσεις εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων της Καλιφόρνιας, στις Η.Π.Α, για τη διατήρηση των γλωσσών καταγωγής των μαθητών/τριών τους και τη χρήση διδακτικών πρακτικών, κατέληξαν στην αναγνώριση της αξίας της ενίσχυσής τους και στην ενθάρρυνση της διγλωσσίας.

Σύμφωνα με τα δεδομένα τους, όταν οι εκπαιδευτικοί, επιμορφώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε συνδυασμό με τη διδακτική εμπειρία, ασκούν επίδραση προς τη διατήρηση και ενίσχυση των γλωσσών καταγωγής των μαθητών/τριών. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν σχετική επιμόρφωση θεωρούν ότι κύριο μέλημα του σχολείου είναι η προώθηση της κυρίαρχης γλώσσας και η ταχύτερη εκμάθησή της, μέσω της μέγιστης έκθεσης σε αυτή. Επιπλέον θεωρούν ότι η γλωσσική διατήρηση είναι αποκλειστική ευθύνη της οικογένειας, η οποία μπορεί ίσως και να δυσκολεύει την πολιτισμική ενσωμάτωση των παιδιών. Στην ίδια έρευνα συμπεραίνουν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν δική τους ευθύνη τη διατήρηση και προώθηση των μεταναστευτικών γλωσσών και τονίζουν την αναγκαιότητα κατανόησης από την πλευρά τους της σημασίας εκμάθησης της πρώτης γλώσσας στην προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Lee & Oxelson, 2006).

Σε άλλες έρευνες που έχουν γίνει κυρίως στην Αμερική διαπιστώνεται η σημασία της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

4.2.2 Σημασία δίγλωσσης-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2003), «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών» ή του Schlesinger ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες». Σ' αυτούς που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά ανήκουν επίσης οι Rosalie Pedalino Porter (1990), Garz Imhoff, Nathan Glazer (1985) (στον Cummins, 2005). Στον αντίποδα βρίσκονται οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που απορρίπτουν τα αντισταθμιστικά ή τα μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα, ενώ είναι υποστηρικτικοί των προγραμμάτων προώθησης της εκπαίδευσης σε δύο γλώσσες για όλα τα παιδιά, δηλαδή προγράμματα εμπλουτισμού ή διπλής κατεύθυνσης, ανεξαρτήτως γλωσσικού υποβάθρου. Τονίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των

ακαδημαϊκών γλωσσικών 56 δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Επίσης, τονίζουν ότι δεν πρέπει κανείς να περιμένει από τα δίγλωσσα παιδιά να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Cummins, 2005).

4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου

Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών θεωρείται γενικά ότι ασκούν σημαντική επιρροή στις επαγγελματικές τους πρακτικές, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό το τι και το πώς διδάσκουν (Xu 2012). Επιπλέον, οι ερευνητές (Llurda & Lasagabaster 2010; Strand 2011, μεταξύ πολλών άλλων) έχουν επανειλημμένα επισημάνει πως οι προκαθορισμένες απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους ως "υποσχόμενους" ή "αδύναμους" επηρεάζουν την αυτοεικόνα και τη συμπεριφορά των μαθητών, οδηγώντας τους να αποδίδουν, σύμφωνα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους, αυτό που οι Rosenthal και Jacobson (1968) ονόμασαν "το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα".

4.3.1 Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στους/στις δίγλωσσους μαθητές/-τριες

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση και η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ένα αρκετά σύνθετο ζήτημα. Σε μια ανασκόπηση σχετικών μελετών, ο Castro (2010) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν θετικές απόψεις για την ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα περί ισότητας και ανθρωπιάς. Ταυτόχρονα, όμως, αποτυγχάνουν να δουν τις βαθιά ριζωμένες αιτίες των διακρίσεων εις βάρος ορισμένων ομάδων και τη δομική ανισότητα που μπορεί να αντανακλάται στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

4.3.2 Ο ρόλος του σχολείου

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), «το σχολείο δεν είναι απλά ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική, θεσμική και δομική επαφή με την ελληνική γλώσσα και Παιδεία. Είναι τις περισσότερες φορές ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν και την πρώτη επαφή με την ελληνική κοινωνία». Συνεπώς, η θεμελίωση επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον βαραίνουν αποφασιστικά στο μέλλον των παιδιών αυτών.

Τα ελληνικά σχολεία ως εκπαιδευτικά ιδρύματα προσεγγίζουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών ως πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί κάνοντάς τους να μάθουν ελληνικά, ενώ θεωρούν ότι η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας είναι μια οικογενειακό ή ατομικό πρόβλημα που επιλύεται εκτός σχολείου (Σκούρτου, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

5.1 Η έννοια της αντίληψης και η στάση των εκπαιδευτικών στη διγλωσσία.

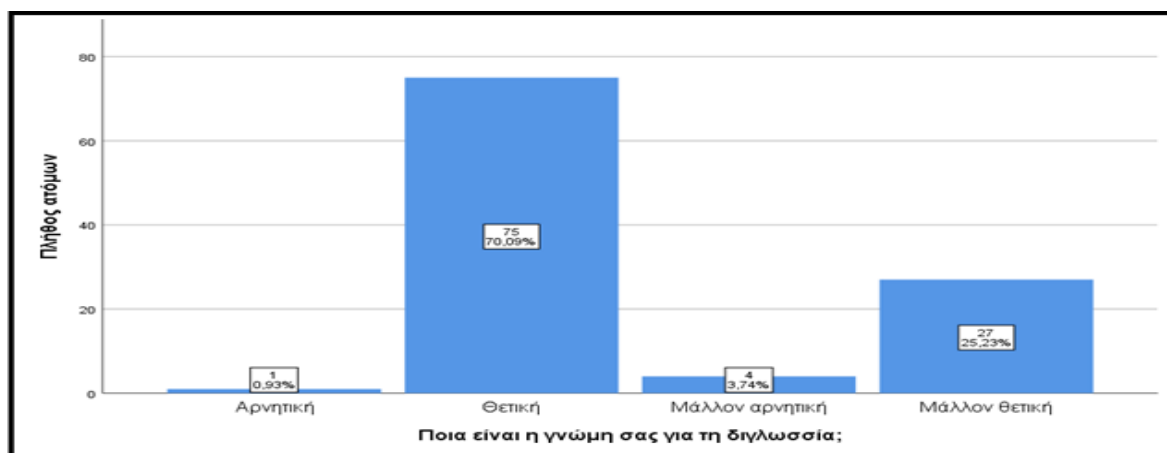
Τόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσο και οι επιρροή τους στη διγλωσσία, αποτελούν αντικείμενο ευρείας και συνεχούς έρευνας, με σκοπό την πλήρη διερεύνηση όλων των παραμέτρων της διγλωσσίας. Οι διαμορφούμενες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη συνεργασία τους και την επικοινωνία με τους δίγλωσσους μαθητές και τους γονείς τους, καθώς και στη μαθησιακή ανέλιξη των δίγλωσσων παιδιών. Η στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές και στους γονείς τους, αποτελεί επίσης, μία καταλυτική συνιστώσα της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών. Εξετάζοντας προσεκτικά τις παρακάτω τέσσερις έρευνες – μελέτες, θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε, σε ένα πολυπολιτισμικό σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, τις αντιλήψεις, τις επιρροές και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής, διαμορφώνοντας μία πιο ολοκληρωμένη άποψη, αναφορικά με τον ρόλο γενικότερα του εκπαιδευτικού στη δίγλωσση εκπαίδευση.

5.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη διγλωσσία.

5.2.1: Έρευνα 1η: «Οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο για την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας» (Α. Στεργίου, 2020).

Η έρευνα αυτή αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της παρούσας εργασίας, εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, αναφορικά με την παρουσία της διγλωσσίας στο σχολείο. Επιπλέον, εστιάζει στη χρήση κάποιων πρακτικών των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον. Όπως καταγράφηκε στα δείγματα, οι τάξεις με δίγλωσσους μαθητές αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό (83,2%) έναντι των

μονόγλωσσων τάξεων. Η χώρα καταγωγής αυτών των μαθητών είναι στην συντριπτική της πλειοψηφία η Αλβανία. Σχετικά με τη γνώμη των ίδιων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη διγλωσσία, προέκυψαν αξιόλογα συμπεράσματα, τα οποία αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:



Πίνακας 1: Στάση εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία (Α. Στεργίου).

Διαφαίνεται, βάση διαγράμματος μία ξεκάθαρα θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία, με ένα μικρό ποσοστό «μάλλον θετικής στάσης» και ένα μηδαμινό ποσοστό με αρνητική στάση. Ερευνήθηκαν στη συνέχεια οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η διγλωσσία συνδέεται με κάποια εμπόδια ή οφέλη για τους διγλωσσους μαθητές και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ερευνήτρια στον παρακάτω στατιστικό πίνακα:

Οφέλη της διγλωσσίας	Αριθμός εκπαιδευτικών	%
Μάλλον Ναι	42	39,3
Μάλλον Όχι	6	5,6
Ναι	55	51,4
Όχι	4	3,7

Πίνακας 2: Απαντήσεις αναφορικά με την ύπαρξη πλεονεκτημάτων στους διγλωσσους μαθητές (Α. Στεργίου).

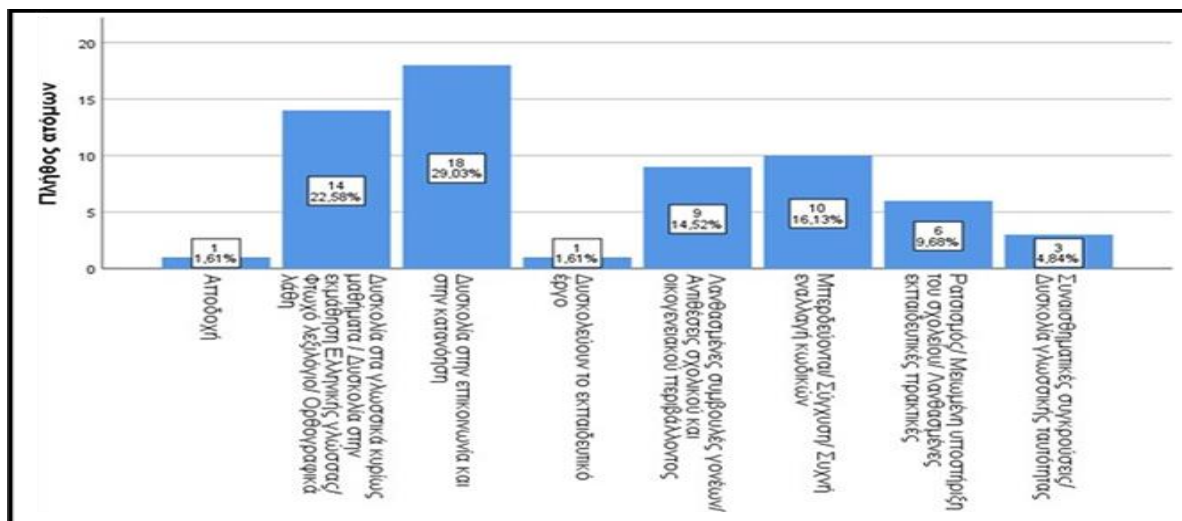
Η συντριπτική λοιπόν πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως διαφαίνεται στα απεικονιζόμενα αποτελέσματα της έρευνας, πιστεύει στην ύπαρξη πλεονεκτημάτων στους διγλωσσους μαθητές.

Αντίστοιχα, αναφορικά με τα εμπόδια της διγλωσσίας στους μαθητές οι απαντήσεις καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα, φανερόντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στις οποίες υπερτερεί το «μάλλον ναι» και το «ναι», στο ότι υπάρχουν πιθανά εμπόδια της διγλωσσίας, με ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετοχής του «όχι».

Εμπόδια της διγλωσσίας	Αριθμός εκπαιδευτικών	%
Μάλλον Ναι	39	36,4
Μάλλον Όχι	29	27,1
Ναι	32	29,9
Όχι	7	6,5

Πίνακας 3: Απαντήσεις αναφορικά με τα εμπόδια της διγλωσσίας στους δίγλωσσους μαθητές (Α. Στεργίου).

Μία συνολική παρουσία των αποτελεσμάτων της ερευνήτριας, αναφορικά με το ποσοστό συγκεκριμένων εμποδίων της διγλωσσίας, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.



Πίνακας 4: Απαντήσεις αναφορικά με συγκεκριμένα εμπόδια της διγλωσσίας στους δίγλωσσους μαθητές (Α. Στεργίου).

Όσον αφορά τις διάφορες πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, η έρευνα έδειξε ότι κατά το μέγιστο ποσοστό (97,19%) οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της

διγλωσσίας, ενώ κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη κατά το μεγαλύτερο ποσοστό οι ατομικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη. Ο τρόπος διδασκαλίας παρατηρήθηκε να μην μεταβάλλεται στους δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές. Ένα διαφορετικό εύρημα αποτελεί ο χρόνος που δίνεται για την ανταπόκριση του μαθήματος και είναι αυξημένος στους δίγλωσσους μαθητές σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι παροτρύνουν τους μετανάστες γονείς να επικοινωνούν με τα παιδιά τους στη μητρική γλώσσα.

Τα αποτελέσματα, οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών θα μας απασχολήσουν και στις επόμενες έρευνες, τις οποίες και θα αναλύσουμε παρακάτω.

5.2.2: Έρευνα 2^η: «Διγλωσσία και εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας» (Θ. Προδρόμου, 2020).

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε αξιολογικά συμπεράσματα εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών στον νομό Αιτωλοακαρνανίας, αναφορικά με τη διατήρηση ή όχι της γλώσσας καταγωγής των μεταναστών παιδιών και ακολούθως τον ρόλο της στην κατάκτηση της Ελληνικής. Εξετάστηκαν διάφορες παράμετροι, όπως η επίδοση στην τάξη των δίγλωσσων μαθητών και ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, υποστηρίζουν όλοι ανεξαρτήτως ότι η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών πρέπει να διατηρηθεί και να γίνεται σεβαστή, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα στη διγλωσσία και στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς των μεταναστών μαθητών. Διαπιστώθηκαν και διαφορετικές απόψεις στην έρευνα, σχετικά με το αν πρέπει να διδάσκεται η μητρική τους γλώσσα στο σχολείο ή σε άλλο χώρο, με ένα ποσοστό αρκετά μεγάλο (40%) να μην τοποθετείται στο θέμα ή να εκφράζει διφορούμενες απόψεις. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (40,7%) υποστηρίζει ότι στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας ευθύνη αρχικά φέρει η οικογένεια του μαθητή και στη συνέχεια η χώρα υποδοχής τους.

Στη συνέχεια, η έρευνα έδειξε ότι η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών αποτελεί σημαντικό πυλώνα στη διαδικασία της μάθησης των δίγλωσσων μαθητών

προσφέροντάς τους πολλά πλεονεκτήματα και βεβαίως επενεργεί βοηθητικά στην εκμάθηση τρίτης γλώσσας.

Σημαντικά συμπεράσματα προέκυψαν σχετικά με τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ότι σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, οι δίγλωσσοι έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα. Αυτό εξηγείται από τους εκπαιδευτικούς, ως αποτέλεσμα της αδυναμίας κατάκτησης της γλώσσας υποδοχής, φαινόμενο γενικά αποδεκτό και από άλλους ερευνητές. Βέβαια οι σημαντικότερες δυσκολίες στην επίδοση των μαθητών αυτών εστιάζονται στον γραπτό ελληνικό λόγο και λιγότερο στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, όπως τα Μαθηματικά και η Φυσική. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον, σε λιγότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με το ενδιαφέρον των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο και τη δυνατότητα των ίδιων στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Είναι σημαντικό να αναφερθούν τα ευρήματα της έρευνας, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ορισμένων πρακτικών στη σχολική τάξη, με στόχο τη βέλτιστη μαθησιακή πορεία των δίγλωσσων μαθητών. Αυτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν, όπως υποστηρίζουν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, τη χρήση στην τάξη αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας, την ενεργή συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών σε μεικτές ομαδικές εργασίες στην τάξη με άλλους μαθητές, πρακτική την οποία ακολουθούν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί, και τέλος την παροχή από τους εκπαιδευτικούς της κατάλληλης πρόσθετης στήριξης σε δίγλωσσους μαθητές, που ενδεχομένως να παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση μαθημάτων. Αξίζει να ειπωθεί ότι σχεδόν το ήμισυ των εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει ειδικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος τους στην ένταξη των μεταναστών παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι καταλυτικός. Τέλος, κατά το ίδιο περίπου ποσοστό, η έρευνα έδειξε ότι οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών είναι οι ίδιες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Μια οριακή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει να μειώνει τις απαιτήσεις τους στην κατεύθυνση μόνο των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας.

5.2.3: Έρευνα 3^η: «Διγλωσσία και σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κοζάνης» (Ι. Κουλουγουσίδης 2020).

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε τη σχέση της δίγλωσσίας με τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, στηριζόμενοι στην έρευνα του Κουλουγουσίδη Ιωάννη, πάνω στις απόψεις για το θέμα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κοζάνης.

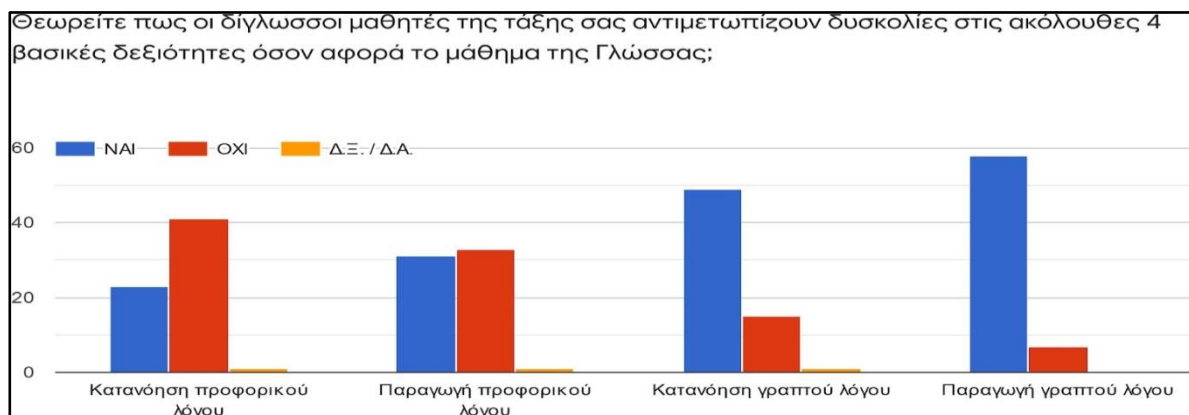
Τα αποτελέσματα της έρευνας, ως απάντηση στα κύρια ερωτήματα που τέθηκαν, ως βάση αυτής, περιλαμβάνουν πέντε ερωτήματα στα οποία και δίνονται απαντήσεις, όπως καταγράφονται συνοπτικά στους παρακάτω πίνακες.

Θεωρείτε πως οι δίγλωσσοι μαθητές της τάξης σας αντιμετωπίζουν προβλήματα στους ακόλουθους τομείς ή διδακτικά αντικείμενα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Κατανόηση προφορικού λόγου	29 44,62%	35 53,85%	1 1,54%
Παραγωγή προφορικού λόγου	35 53,85%	29 44,62%	1 1,54%
Κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα	50 76,92%	14 21,54%	1 1,54%
Παραγωγή γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα	57 87,69%	8 12,31%	-
Μαθηματικά/κατανόηση εννοιών ή προβλημάτων	10 15,38%	53 81,54%	2 3,08%
Δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία, Γεωγραφία κ. ο. κ.)	36 55,38%	26 40%	3 4,62%
Εργασίες κατ' οίκον	47 72,31%	16 24,62%	2 3,08%

Πίνακας 5: Απαντήσεις σε ερωτήματα όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην τάξη (I. Κουλουγουσίδης).

Όπως διαπιστώνεται από τον ανωτέρω πίνακα 5 της έρευνας, οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στις εργασίες κατ' οίκον. Σε επόμενο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο αν

αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, οι απαντήσεις του ερευνητή δίνονται στο παρακάτω γράφημα:



Πίνακας 6: Δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών αναφορικά με τη γλώσσα (Ι. Κουλουγουσιδής).

Θεωρείτε πως οι δίγλωσσοι μαθητές της τάξης σας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα ακόλουθα χαρακτηριστικά όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Χρήση μη συμβατικής ορθογραφίας	57 87,69%	7 10,77%	1 1,54%
Ασυνταξία	55 84,62%	9 13,85%	1 1,54%
Παραγωγή μη κατανοητού νοήματος	44 67,69%	20 30,77%	1 1,54%
Ελλιπής δομή – συνοχή στην παραγωγή γραπτών κειμένων	59 90,77%	6 9,23%	-
Απουσία σημείων στίξης	50 76,92%	15 23,08%	-
Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας	26 40%	38 58,46%	1 1,54%
Παράλειψη υποκειμένου	23 35,38%	41 63,08%	1 1,54%
Παράλειψη ρήματος	19 29,23%	45 69,23%	1 1,54%
Λάθη σε επίπεδο μορφολογίας	56 86,15%	9 13,85%	-
Παρατονισμός ή παντελής έλλειψη τόνων	44 67,69%	19 29,23%	2 3,08%

Πίνακας 7: Καταγραφή δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου (Ι. Κουλουγουσιδής).

Στο τρίτο ερώτημα, για το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν τον γραπτό και προφορικό λόγο, οι απαντήσεις καταγράφονται στους πίνακες 7 και 8 αντίστοιχα.

Θεωρείτε πως οι δίγλωσσοι μαθητές της τάξης σας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα ακόλουθα χαρακτηριστικά όσον αφορά την παραγωγή προφορικού λόγου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Πλήρης αδυναμία έκφρασης	8 12,31%	56 86,15%	1 1,54%
Ασυνταξία	35 53,85%	27 41,54%	3 4,62%
Παραγωγή μη κατανοητού νοήματος	20 30,77%	44 67,69%	1 1,54%
Πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη	29 44,62%	31 47,69%	5 7,69%
Ελλιπείς επικοινωνιακές δομές	16 24,62%	47 72,31%	2 3,08%
Παραποιημένη προφορά των λέξεων	46 70,77%	18 27,69%	1 1,54%

Πίνακας 8: Καταγραφή δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου (Ι. Κουλουγουσίδη).

Στο 5^ο ερώτημα καταγράφηκαν απαντήσεις για το ποια αίτια σχετίζονται με τη χαμηλή επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη. Τα ποσοστά και οι απαντήσεις απεικονίζονται στον πίνακα 9.

Θεωρείτε πως είναι τα ακόλουθα αίτια υπεύθυνα όσον αφορά ενδεχόμενη χαμηλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών της τάξης σας	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας	57 87,69%	8 12,31%	-
Μαθησιακές δυσκολίες	33 50,77%	30 46,15%	2 3,08%
Χαμηλές προσδοκίες	33 50,77%	29 44,62%	3 4,62%
Έλλειψη ενδιαφέροντος και διάθεσης	32 49,23%	30 46,15%	3 4,62%
Έλλειψη κινήτρων	37 56,92%	25 38,46%	3 4,62%

Ελλιπής παρότρυνση από τα μέλη της οικογένειάς τους	47 72,31%	14 21,54%	4 6,15%
Χρήση της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι με τους γονείς τους	52 80%	13 20%	-
Ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	37 56,92%	24 36,92%	4 6,15%
Ανεπάρκεια κατάλληλου γλωσσικού υλικού	46 70,77%	14 21,54%	5 7,69%
Απόρριψη από τους συμμαθητές τους	24 36,92%	34 52,31%	7 10,77%

Πίνακας 9: Ευθύνη των διαφόρων αιτιών στη χαμηλή σχολική επίδοση στην τάξη των δίγλωσσων μαθητών (Ι. Κουλουγουσίδης).

Εξετάστηκαν επιπλέον κάποιες προτάσεις και δόθηκαν απαντήσεις σχετικά με το αν αυτές είναι κατάλληλες για τη βελτίωση των επιδόσεων στη σχολική τάξη των δίγλωσσων μαθητών. Διαφαίνονται στα αποτελέσματα του πίνακα ποιες προτάσεις είναι οι καταλληλότερες και βεβαίως θα συζητηθούν και θα αναλυθούν σε σχέση με τα αποτελέσματα που δόθηκαν και από άλλους ερευνητές πάνω στο ίδιο θέμα.

Θεωρείτε πως είναι οι ακόλουθες προτάσεις κατάλληλες για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	62 95,38%	2 3,08%	1 1,54%
Ύπαρξη δίγλωσσων εκπαιδευτικών	28 43,08%	31 47,69%	6 9,23%
Χρήση δίγλωσσων λεξικών στην τάξη	42 64,62%	19 29,23%	4 6,15%
Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας	62 95,38%	1 1,54%	2 3,08%
Συχνότερη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών	60 92,31%	4 6,15%	1 1,54%
Κατάρτιση/επιμόρφωση των γονέων των δίγλωσσων μαθητών	56 86,15%	6 9,23%	3 4,62%
Θέσπιση τάξεων υποδοχής σε όλα τα σχολεία	59 90,77%	2 3,08%	4 6,15%
Δίγλωσσα σχολεία	23 35,38%	30 46,15%	12 18,46%
Καμία αλλαγή στο παρόν μοντέλο διδασκαλίας	5 7,69%	51 78,46%	9 13,85%

Πίνακας 10: Προτάσεις για τη βελτίωση των επιδόσεων στη σχολική τάξη των δίγλωσσων μαθητών (Ι. Κουλουγουσίδης).

Στο κεφάλαιο αυτό διαφαίνεται μία ξεκάθαρη εικόνα, αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών στη σχολική τάξη και όπως αυτή απεικονίζεται συγκεντρωτικά στους ανωτέρω πίνακες, αποτελώντας ένα πολύτιμο εργαλείο για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της εργασίας μας.

5.2.4. Έρευνα 4^η: «Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών μαθητών και μεταναστών γονέων» (Ε. Γρίβα, Α. Στάμου, 2018).

Εξίσου σημαντική είναι η έρευνα της Ελένης Γρίβα και της Αναστασίας Στάμου, η οποία μελετά τις οπτικές των εκπαιδευτικών και των μεταναστών γονέων επί της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι ερευνήτριες εστιάζουν το ενδιαφέρον αποκλειστικά σε δύο τομείς της έρευνας:

1. Στις οπτικές των εκπαιδευτικών στη διγλωσσία των παιδιών προσχολικής ηλικίας με στόχο την καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τα δίγλωσσα παιδιά.
2. Στις οπτικές των μεταναστών γονέων στη διγλωσσία των παιδιών τους και στη σχέση αυτών των παιδιών με το σχολείο. Στόχο του τομέα της έρευνας εδώ αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των μεταναστών γονέων και συγκεκριμένα Αλβανικής καταγωγής στο σχολικό περιβάλλον.

Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν την ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο και στους δύο ανωτέρω τομείς της έρευνας, η οποία παρέχει πολλαπλές δυνατότητες καταγραφής στοιχείων, όπως διάφορων πληροφοριών, αξιών, γνώσεων, πεποιθήσεων, προτιμήσεων των μαθητών. Ενδεικνύται επίσης για την ειδική κατηγορία των ερωτώμενων, οι οποίοι εδώ είναι μαθητές προσχολικής ηλικίας και επιπλέον προσφέρει διερεύνηση σε βάθος, καταγράφοντας τις διαφορετικές οπτικές των πολλαπλών και ποιοτικών δεδομένων.

Συμμετέχοντες είναι οι ίδιοι οι γονείς και οι μαθητές Αλβανικής καταγωγής στον νομό Φλώρινας και οι εκπαιδευτικοί διδάσκοντες σε Νηπιαγωγεία με δίγλωσσα νήπια, σε περιοχές έρευνας του νομού Φλώρινας και νομών της Ηπείρου.

Ορίστηκαν για τον σκοπό της έρευνας συγκεκριμένα κριτήρια για γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, εξυπηρετώντας τους στόχους της έρευνας και διασφαλίζοντας την ανωνυμία.

Στους ερωτώμενους δινόταν ο απαραίτητος χρόνος να απαντήσουν, ενθαρρύνονταν να απαντήσουν ελεύθερα και ανοιχτά και οπωσδήποτε για τους γονείς υπήρξε προγραμματισμός της ημέρας και ώρας και του χώρου της συνέντευξης κατ' επιλογή τους, έτι ώστε να είναι διαθέσιμοι.

Αναλυτικότερα επιχειρήθηκε μέσα από αυτή την έρευνα, όσον αφορά τον πρώτο τομέα που αναφέρεται παραπάνω, η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα παρακάτω ζητήματα:

1. Τη γλωσσική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών.
2. Τη συνεργασία με τους γονείς τους.
3. Τη συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου.
4. Ζητήματα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών.

Επίσης για τον δεύτερο τομέα της έρευνας έγινε μία σημαντική προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των γονέων μεταναστών σχετικά με:

1. Τις απόψεις των γονέων μεταναστών όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους στην Ελληνική γλώσσα.
2. Τις απόψεις επίσης των γονέων μεταναστών για τη γλωσσική ανάπτυξη στη γλώσσα καταγωγής τους.
3. Τις απόψεις τους σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.
4. Τις απόψεις τους για την επίδοση στο σχολείο όσον αφορά τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους.
5. Τις απόψεις των γονέων όσον αφορά τη συνεργασία με το σχολείο.
6. Τη διάθεση για συμμετοχή των γονέων σε διάφορες δραστηριότητες των παιδιών τους, σχολικές και εξωσχολικές.
7. Τις προσδοκίες των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο.

Τα δείγματα αποτέλεσαν 20 νηπιαγωγοί των νομών Άρτας, Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας και Πρέβεζας, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία με δίγλωσσους μαθητές, παιδιά μεταναστών κυρίως Αλβανικής καταγωγής. Επίσης ένα άλλο δείγμα αποτέλεσαν γονείς, 23 γυναίκες και 17 άντρες στον αριθμό, Αλβανικής καταγωγής, καθώς αυτή η εθνοτική ομάδα αποτελεί και την μεγαλύτερη συγκέντρωση για την περιοχή, διαμένουν στον νομό Φλώρινας και έχουν μαθητή, τουλάχιστον ένα σε δημοτικό σχολείο της περιοχής. Οι συνεντεύξεις με τους δίγλωσσους μαθητές και τους γονείς τους δομήθηκαν από τις ερευνήτριες σύμφωνα με διάφορους θεματικούς άξονες, τους οποίους καθόρισαν οι ίδιες οι ερευνήτριες με στόχο τη βέλτιστη εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας.

Τα χαρακτηριστικά των δειγμάτων, τα οποία αποτέλεσαν και τη βάση της έρευνας, απεικονίζονται αντίστοιχα για τους δύο προαναφερόμενους τομείς, στους παρακάτω πίνακες 11. και 12.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ		
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα
	2	18
Υπηρεσιακή θέση	Μόνιμος	Αναπληρωτής
	17	3
Μεταπτυχιακές σπουδές/μετεκπαίδευση	Ναι	Όχι
	10	10
Παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων σχετικά με διγλωσσία/διαπολιτισμικότητα	Ναι	Όχι
	9	11

Πίνακας 11: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Έρευνα Μ. Μπέσση στα πλαίσια συλλογής δεδομένων μεταπτυχιακού προγράμματος).

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	
Φύλο	23 γυναίκες
	17 άνδρες
Ηλικία	26 – 49 ετών
Χώρα καταγωγής	Αλβανία
Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	8 – 20 χρόνια
Μορφωτικό επίπεδο	Απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έως απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
Επαγγέλματα	Άνεργοι, εργάτες οικοδομών, καθαρίστριες, πωλητές

Πίνακας 12: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων γονέων (Έρευνα Ε. Κωνσταντινίδου στα πλαίσια συλλογής δεδομένων μεταπτυχιακού προγράμματος).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των αναφερόμενων ερευνητών παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον και μπορούν να παρουσιαστούν συνοπτικά σε κατηγορίες και θεματικές ενότητες, όπως αναλύονται παρακάτω:

1. Τομέας 1.:

Για τον πρώτο τομέα προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

α. Ποιοτική θεματική ανάλυση.

- Στον πρώτο θεματικό άξονα, τη συνεργασία με τους γονείς δηλαδή, καταγράφηκαν ολοκληρωτικά θετικές απόψεις για τη συνεργασία των νηπιαγωγών με τους μετανάστες γονείς και τονίστηκε η αναγκαιότητα της συνεργασίας για την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Η στάση των γονέων μεταναστών κρίθηκε θετική και απόλυτα συνεργάσιμη με τον εκπαιδευτικό, με διαφοροποίηση δύο εκπαιδευτικών ως προς το θέμα αυτό. Αξιίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε και διαφοροποίηση ενός εκπαιδευτικού, όσον αφορά την εθνοτική διαφοροποίηση στο ζήτημα της συνεργασίας και ενός άλλου με την αναφορά σε μικρότερο ποσοστό συνεργασίας των μεταναστών γονέων μαζί του. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αρνητική στάση των γονέων μεταναστών στη συνεργασία μεταξύ τους.

- Για τον δεύτερο θεματικό άξονα, την εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα του σχολείου, σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί διαπίστωσαν περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο και κάποιοι εκπαιδευτικοί διέκριναν μία ευθεία αντιστοιχία του ενδιαφέροντος των γονέων με την εθνοτική τους προέλευση. Μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη δυσκολία των γονέων μεταναστών να επισκεφθούν το σχολείο λόγω εργασιακών υποχρεώσεων και επίσης παρατηρήθηκε και μία ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα των γονέων ως προς την επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Στο πρόγραμμα του σχολείου έχουμε μία ποικιλομορφία απαντήσεων, με τους περισσότερους να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των διδασκόντων. Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε μία εμπλοκή των μεταναστών γονέων σε δραστηριότητες γενικά, όπως προσφορά οποιασδήποτε βοήθειας στο σχολείο και γλωσσικές δραστηριότητες ειδικά, με προσκλήσεις από πλευράς τους για γνωριμία με τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Η σημασία βέβαια της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο έχει γενικά θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο σχολικό πρόγραμμα με αποτέλεσμα την ομαλή και γρήγορη ένταξή τους στο νέο σχολικό τους περιβάλλον. Όσον αφορά τη διάθεση των μεταναστών γονέων για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, η απάντηση της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία των γονέων αυτών ενδιαφέρεται και ασχολείται με τις προαναφερόμενες δραστηριότητες. Τέλος, οι περισσότεροι γονείς δείχνουν θετική διάθεση για ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την πρόοδο των παιδιών τους.

- Στον τρίτο θεματικό άξονα, τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων νηπίων, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρατήρησαν αρκετές γλωσσικές ελλείψεις στα παιδιά των μεταναστών, σε άλλα περισσότερο και άλλα

λιγότερο, ανάλογα βέβαια και με το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, διαπιστώθηκε μία μειωμένη ικανότητα στη γλώσσα στα δίγλωσσα παιδιά, σε σχέση με τα μονόγλωσσα, σε αντίθεση με τις γνωστικές και αφαιρετικές ικανότητες στις οποίες υπερτερούν τα δίγλωσσα παιδιά. Όλα αυτά, όπως αναφέρθηκε, εξαρτώνται και από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μεταναστών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους και τεχνικές, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές να μιλούν Ελληνικά, να ενισχύσουν τη γλωσσική ανάπτυξη και δίνουν ευκαιρίες για επικοινωνία, συνεργασία και αλληλόδραση μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών.

- Στον τέταρτο θεματικό άξονα, εκπαιδευτικές προτάσεις των νηπιαγωγών, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ίδιοι πρέπει να ενθαρρύνουν τους μετανάστες γονείς και να τους εμπλέξουν στα δρώμενα και στο πρόγραμμα του σχολείου. Αρκετοί δε προτείνουν την καθημερινή επικοινωνία με τους γονείς, την ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα του σχολείου και τις προγραμματισμένες συγκεντρώσεις όλων των γονέων. Προτείνουν λοιπόν οι νηπιαγωγοί στους μετανάστες γονείς την ανάγνωση παραμυθιών στα παιδιά στο σπίτι τους, την ενασχόληση με τη ζωγραφική και την πραγματοποίηση γλωσσικών ασκήσεων και παιχνιδιών, γνωρίζοντας βέβαια την αδυναμία πολλών γονέων στην εμπλοκή τους σ' αυτές τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Όσον αφορά τη διαχείριση της επικοινωνίας με τους γονείς μετανάστες, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί προτείνουν τη χρήση διερμηνέα, κάποιιο λίγοι την παρακολούθηση προγραμμάτων για την Ελληνική γλώσσα και μία νηπιαγωγός, τέλος, την έκδοση εντύπου οδηγιών για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γραμμένο στη μητρική γλώσσα τους.

β. Αποτελέσματα ανάλυσης.

Ως προς την εφαρμογή δίγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί εκφράζουν αντιρρήσεις και επιφυλάξεις, λίγοι είναι υπέρ και αρκετοί αυτοί που πιστεύουν ότι δεν πρέπει να εφαρμοστεί. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ως προς τα ζητήματα διγλωσσίας, πιστεύεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ότι είναι ελλιπής. Υπάρχει βέβαια και ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν ότι η διγλωσσία αποτελεί «πλεονέκτημα» υποστηρίζοντας την άποψη αυτή με διάφορα επιχειρήματα και τέλος υπάρχει και ένας μικρός αριθμός επίσης εκπαιδευτικών οι οποίοι υποστηρίζουν τον ρατσιστικό λόγο και τον αναπαράγουν σε κάθε ευκαιρία.

2. Τομέας 2.:

Για τον δεύτερο τομέα προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

α. Ποιοτική θεματική ανάλυση.

- Στον πρώτο θεματικό άξονα, καταγράφηκε μία αδιαμφισβήτητη υποστήριξη των γονέων μεταναστών, όσον αφορά τη χρησιμότητα της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτη γλώσσα για τα παιδιά τους. Η χρησιμότητα από την άλλη της Αλβανικής λόγω μη ευρείας χρήσης της από τα παιδιά, περιορίζεται σε προφορικό επίπεδο στο οικογενειακό περιβάλλον, που όμως και σ' αυτό οι συνομιλίες γίνονται στα Ελληνικά κυρίως μεταξύ των αδερφών παιδιών. Η χρήση του γραπτού λόγου, αξίζει να σημειωθεί, ότι είναι σημαντικά περιορισμένη. Πιστεύεται ότι μπορούν τα παιδιά τους να διαχειριστούν και τις δύο γλώσσες. Αυτή η διαχείριση και η επίδοσή τους στην Ελληνική κυρίως γλώσσα είναι ανάλογη της ηλικίας στην οποία μαθαίνουν τη γλώσσα τα παιδιά. Δηλώνου επίσης οι γονείς την επιθυμία τους στη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας από τα παιδιά και προσπαθούν προς αυτή την κατεύθυνση με διάφορους τρόπους. Η πλειονότητα των μεταναστών γονέων δεν θεωρούν απαραίτητη τη διδασκαλία των Αλβανικών, επειδή οι Αλβανοί αποτελούν την συντριπτική πλειονότητα των μεταναστών, ενώ ορισμένοι μόνο υποστηρίζουν την εισαγωγή της διδασκαλίας της στο σχολείο. Ο σημαντικότερος λόγος για τους γονείς της απομάκρυνσης των παιδιών τους από τη γλώσσα καταγωγής τους είναι η έλλειψη επαφής και σχέσεων επικοινωνίας με πρόσωπα και πολιτισμικά στοιχεία της χώρας καταγωγής τους και η επιλογή των παιδιών να δεχτούν την Ελληνική γλώσσα, ως αυτή που τα προσδιορίζει, ως δική τους δηλαδή και όχι τη γλώσσα των γονέων τους.

- Στον δεύτερο θεματικό άξονα, που αφορά το σχολικό περιβάλλον, διαπιστώθηκε ότι οι μετανάστες γονείς θέτουν ως ύψιστη προτεραιότητα την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο, ειδικά στην Ελληνική γλώσσα και κατόπιν στα μαθηματικά. Επίσης, διαπίστωσαν την επιθυμία αρκετών γονέων για την εισαγωγή μαθημάτων ιστορίας και πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους, σε αντίθεση με ορισμένους που δεν το θεωρούν απαραίτητο. Στη διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων εκφράστηκε από τους γονείς η διαφορά στην ύπαρξη και λειτουργία φροντιστηρίων στη χώρα μας, κάτι που δεν υφίσταται στη χώρα τους και βεβαίως δεν το αποδέχονται, υποστηρίζοντας ότι όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών θα πρέπει να τις καλύπτει το σχολείο. Όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό, οι γονείς ωθούν τα παιδιά τους σε κατευθύνσεις με μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, τονίζοντάς τους την ανάγκη της απόκτησης ενός τίτλου σπουδών για την καλύτερη ποιότητα της ζωής τους.

- Ο τρίτος θεματικός άξονας αναφέρεται στη σχέση δίγλωσσων μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα εδώ φανερώουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ασκούν σωστά τα καθήκοντά τους και παίζουν σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους. Στο θέμα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς συμβαίνει το αντίθετο, υποστηρίζουν οι περισσότεροι μετανάστες γονείς. Βέβαια η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, έδειξε η έρευνα, από τους μετανάστες γονείς είναι ευθεία συνάρτηση της προόδου των παιδιών τους στο σχολείο και της ποιότητας των εργασιών, τις οποίες δίνουν οι εκπαιδευτικοί για το σπίτι. Υπάρχουν και άλλα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μετανάστες γονείς, που όμως είναι μηδαμινά σε σχέση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι περισσότεροι γονείς πάντως επιζητούν τη συνεργασία και επαφή με τον εκπαιδευτικό, την ενημέρωση, θεωρώντας τα απολύτως απαραίτητα.

- Στον τέταρτο θεματικό άξονα αναφέρθηκε εμπλοκή των γονέων περισσότερο ή λιγότερο στα σχολικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Προσφέρουν στα παιδιά τους βοήθεια στο σπίτι, περισσότερο στα μαθηματικά και λιγότερο στα θεωρητικά με την παρατήρηση της έλλειψης γνώσεων των γονέων στη χρήση του υπολογιστή. Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εργασιακές υποχρεώσεις των μεταναστών γονέων, καθώς και οι υπέρογκες απαιτήσεις των μαθημάτων, απαγορεύουν πολλές φορές την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Η ανασφάλεια για την Ελληνική γλώσσα κυριαρχεί στις απαντήσεις των γονέων και πως είναι λίγοι οι γονείς που ξέρουν να γράφουν στα Ελληνικά. Επομένως, και εδώ η βοήθεια στα παιδιά εξαρτάται από τον βαθμό γνώσης της Ελληνικής γλώσσας.

- Από τον πέμπτο και τελευταίο θεματικό άξονα της έρευνας προέκυψαν τα εξής: Τα παιδιά τους, καθώς και ίδιοι έχουν δεχτεί ρατσιστικές επιθέσεις και όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως για τη γλώσσα τους και λιγότερο για τον πολιτισμό τους. Απαραίτητη θεωρήθηκε από τους περισσότερους γονείς η αντιρατσιστική εκπαίδευση στις σχολικές τάξεις και μερικοί δηλώνουν τη σημαντική μείωση των περιστατικών αυτών στο σχολείο.

β. Αποτελέσματα ανάλυσης.

Αξίζει να αναφερθεί η αναγκαιότητα και η σημασία που δίνουν οι μετανάστες γονείς στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, ως το διαβατήριο για τον εργασιακό χώρο και όχι μόνο της Ελλάδος, χωρίς όμως την απομάκρυνσή τους από τη μητρική γλώσσα. Τονίστηκε μέσω των απαντήσεων γενικά το δικαίωμα στη διγλωσσία, η αποδοχή της έλλειψης της δίγλωσσης εκπαίδευσης στα σχολεία αλλά και η ανάγκη της άριστης γνώσης της Ελληνικής, η οποία θα οδηγήσει τα παιδιά τους σε μία πανεπιστημιακή σχολή. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό γονέων δείχνει ανοχή στις ρατσιστικές επιθέσεις συμμαθητών στα παιδιά τους, ένα άλλο μικρότερο

ακολουθεί μία σιωπηλή στάση και ένα άλλο ακόμα μικρότερο δεν δέχεται τον ρατσισμό και αντιδρά.

5.3 Κριτική αποτίμηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνών.

Οι ανωτέρω ποιοτικές έρευνες χρησιμοποίησαν ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκε ένας ικανός αριθμός δειγμάτων εν ενεργεία εκπαιδευτικών, μονίμων (οριακά περισσότεροι σε αριθμό) και αναπληρωτών, στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Οι ηλικίες των δειγμάτων κυμαίνονται κατά το ήμισυ στο διάστημα 31-40 χρονών και κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (45,79%). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών (8,41%) κρίνουν τον εαυτό τους ως δίγλωσσο και η πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών που υπερέχει και στις τέσσερις έρευνες είναι η Αλβανική.

Αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνας της Αντωνίας Στεργίου, διακρίνεται αρχικά μία ξεκάθαρα θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 95%. Ένα μικρότερο ποσοστό γύρω στο 3,5% είναι προσανατολισμένο αρνητικά και άλλο ένα ποσοστό της τάξης του 1% διατηρεί αρνητική στάση απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές. Ακολούθως, η ύπαρξη πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας υποστηρίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με ένα πολύ μικρό ποσοστό που έχει διαφορετική άποψη. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι τα δίγλωσσα παιδιά ωφελούνται όσον αφορά την ανάπτυξη της γνώσης και τις επικοινωνιακές λειτουργίες, τη διαμόρφωση σύνθετης σκέψης και βεβαίως την ταχύτερη προσαρμοστικότητα στα ξένα γλωσσικά περιβάλλοντα και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Επιπλέον απαντήθηκε ότι η διγλωσσία προσφέρει διάφορες εργασιακές και κοινωνικό-πολιτισμικές ευκαιρίες γενικότερα. Στον αντίποδα των αναφερόμενων πλεονεκτημάτων διαπιστώθηκε σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, γύρω στο 30%, η ύπαρξη πιθανών εμποδίων της διγλωσσίας, όπως οι δυσκολίες στην επικοινωνία θεωρώντας το μάλιστα ως το μεγαλύτερο εμπόδιο. Ένα μικρό ποσοστό επίσης γύρω στο 22% κατά κοινή διαπίστωση και στις τέσσερις μελέτες αποτελεί η γενικότερη αδυναμία των δίγλωσσων μαθητών στην χρήση του γραπτού λόγου ή στα μαθήματα της Ελληνικής γλώσσας, σε σχέση με τα μαθήματα των θετικών επιστημών, στα οποία διακρίνεται καθαρά μία πιο θετική επίδοση αυτών των μαθητών, καθώς ο παράγοντας της γλώσσας εδώ δεν συμμετέχει σε τόσο μεγάλο βαθμό και δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην επίδοσή τους. Γι' αυτό και κατά κανόνα

οι επιδόσεις στο σχολείο των δίγλωσσων μαθητών είναι καλύτερες στα μαθήματα των θετικών επιστημών σε σχέση με τα θεωρητικά μαθήματα.

Αναφορικά με τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών, που αντιμετωπίζουν κατά την εξάσκηση του διδακτικού τους έργου, λόγω παρουσίας στην τάξη των δίγλωσσων μαθητών, ένα σημαντικό ποσοστό (35%) απάντησε ότι μάλλον παρουσιάζονται δυσκολίες και ένα άλλο ποσοστό (29,9%) ότι μάλλον δεν τους δυσκολεύει η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό τους έργο. Όμως και ένα σημαντικό ποσοστό (22,4%) δίνει την ξεκάθαρη απάντηση ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα απολύτως πρόβλημα, αλλά σημειώθηκε και η αντίθετη άποψη με ένα ποσοστό (12,1%), η οποία πιστεύει ότι αντιμετωπίζει πρόβλημα με τους δίγλωσσους μαθητές. Βέβαια, οι δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν στην τάξη λόγω της παρουσίας των δίγλωσσων μαθητών, εστιάζονται κατά κύριο λόγο στις διαφοροποιήσεις των μαθημάτων από πλευράς των διδασκόντων και κατά δεύτερο στη δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις των σχολικών εγχειριδίων και οι ελλείψεις επιμόρφωσης και υποδομών ακολουθούν ποσοστιαία στις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Τέλος, η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστηρίζει την τάξη ένταξης ως τον καλύτερο τρόπο ένταξης, υποδεικνύοντας άμεσα τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά καλούνται να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν αρκετές δυσκολίες στην τάξη σχετικά με την επικοινωνία τους με τους δίγλωσσους μαθητές. Αναφέρεται η χρήση της μητρικής γλώσσας, από ένα πολύ μικρό ποσοστό διδασκόντων, η απλοποίηση του μαθήματος, από ένα μεγάλο ποσοστό συμπεριλαμβανομένου και της χρήσης διαφόρων πρακτικών, έτσι ώστε να αρθούν κάποια σημαντικά εμπόδια στη διδασκαλία. Ενδιαφέρον αποτελεί και ο βαθμός ανεπάρκειας των δίγλωσσων μαθητών, ειδικά στα μαθήματα της γλώσσας (γραμματική, λεξιλόγιο και συντακτικό), με ποσοστό να το επιβεβαιώνει στο 39,25%, ένα άλλο να απαντά αρνητικά (7,55%) και ένα άλλο να κρατά ουδέτερη στάση. Το ίδιο και στο θέμα της έκφρασης, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Το σύνολο όμως των εκπαιδευτικών τοποθετήθηκε θετικά, αναφορικά με τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών μέσα και έξω από την τάξη, τονίζοντας τον θετικό ρόλο αυτών των παραμέτρων στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον και στην επίτευξη φιλικού και ειρηνικού κλίματος μεταξύ των μαθητών. Θα πρέπει να δοθεί η δέουσα σημασία στην παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος πρότεινε την ενημέρωση των μονόγλωσσων μαθητών, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι συμμαθητές τους. Οι ρατσιστικές και οι

υποτιμητικές συμπεριφορές προς τα δίγλωσσα παιδιά απορρίφθηκαν από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Στο ζήτημα της χρήσης βέλτιστων πρακτικών στην τάξη, με στόχο την μείωση των δυσκολιών της διγλωσσίας και την ελαχιστοποίηση οποιονδήποτε προβλημάτων προκύπτουν από αυτή, οι εκπαιδευτικοί, άλλοι λιγότερο κι άλλοι περισσότερο, εφαρμόζουν διάφορες πρακτικές. Κατά μεγάλο ποσοστό προτρέπουν τους δίγλωσσους να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και τους ενθαρρύνουν προς αυτή την κατεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών αυτών, προς εξομάλυνση της ενσωμάτωσης και τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Εκτός αυτών, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η χρήση της πιθανόν να επιφέρει και αύξηση των επιδόσεων στην τάξη. Διαπιστώθηκε βέβαια και η αντίθετη άποψη από μία μικρή μειονότητα εκπαιδευτικών. Σχετικά με την έμφαση της επικοινωνίας στη διδασκαλία, οι διδάσκοντες στη συντριπτική πλειοψηφία δίνουν έμφαση στην κατάλληλη επιλογή των κειμένων με σκοπό την περισσότερο επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, καθώς και στον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας, η συμβολή του οποίου στην κοινωνικοποίηση, στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στην επικοινωνία είναι αδιαμφισβήτητη. Στο θέμα του χρόνου, που απαιτείται για την ανταπόκριση των δίγλωσσων στη διαδικασία του μαθήματος, το σύνολο σχεδόν των διδασκόντων (96,26%) εφαρμόζει αυτή την πρακτική. Σημειώνεται δε, ότι και η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δίγλωσσα σχολεία υφίσταται στο μεγαλύτερο ποσοστό.

Όλα τα παραπάνω, αντικατοπτρίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ζήτημα το οποίο το 99% το θεώρησε απαραίτητο και κατάλληλο για την οποιαδήποτε εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη. Οι ίδιοι δάσκαλοι γνωρίζουν την έλλειψη που έχουν σ' αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσής τους και δηλώνουν την ανάγκη και την επιθυμία για επιμόρφωση. Σε ερωτήματα που τους τέθηκαν, δύο είναι τα σημαντικότερα, με το ένα να αναφέρεται στη γνώση του πώς να διαχειριστούν την ετερότητα κατά 27,6% και το άλλο στη συμβολή της επιμόρφωσης στην κατάρτιση, όσον αφορά τα δίγλωσσα σχολεία κατά 35,2% σε ποσοστό και τα υπόλοιπα συμπληρωματικά αναφέρονται στην αύξηση των μηχανισμών επικοινωνίας και σε διάφορα θέματα εξειδίκευσης στη διγλωσσία. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις νέες ηλεκτρονικές διδακτικές εφαρμογές (οπτικοακουστικό υλικό), καθιστώντας έτσι περισσότερο ελκυστική την παρακολούθηση των μαθημάτων και την αλληλοεπίδραση των μαθητών. Βάση απαντήσεων, θα πρέπει να αναφερθεί η χρησιμότητα

στην εκπαιδευτική διαδικασία των μουσικοχορευτικών παραστάσεων στο σχολείο, της αφήγησης παραμυθιών και διαφόρων άλλων σχολικών εκδηλώσεων. Σχετικά με το ερώτημα της δυνατότητας ή της αναγκαιότητας της αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, τα 2/3 των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά σε ενδεχόμενη μεταβολή του, με την αιτιολογία της παροχής μεγαλύτερης ευελιξίας στη διαδικασία της εκπαίδευσης με διαφοροποιήσεις, οι οποίες θα κάλυπταν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις ανάγκες των μαθητών στην τάξη. Σημαντικό ποσοστό παρατηρήθηκε (34,7%) να απαντούν θετικά, αναφορικά με τη μείωση της ύλης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ακολούθως θα εξεταστούν τα αποτελέσματα της έρευνας της Θεοδώρας Προδρόμου, η οποία εφαρμόστηκε σε ένα δείγμα 140 εκπαιδευτικών σε αναλογία 104 γυναικών και 36 αντρών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας.

Όπως προέκυψε κι εδώ και σε απόλυτη συμφωνία με προγενέστερες μελέτες, (Gkaintartzi, et al. 2015, Mattheoudaki, et al. 2015, Stamou & Dinas 2009), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95,7%) τοποθετείται θετικά έναντι της διατήρησης της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών, όπως επίσης αναγνωρίζουν το δικαίωμα της διατήρησης της μητρικής γλώσσας (Δαμανάκη, 2005, Σκούρτου, 2005), ως τμήμα της εθνικής ταυτότητας και πολιτιστικής τους κληρονομιάς (Κασίμη, 2005, Lee & Oxelson, 2006). Στην παρούσα έρευνα το 68,6% πιστεύουν ότι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο. Ένα άλλο ποσοστό όμως, αρκετά σημαντικό, δεν παίρνει θέση στο ερώτημα, καθώς δεν έχουν πιθανώς διαμορφωμένη άποψη για το ζήτημα. Όσον αφορά το μερίδιο της ευθύνης στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (72,2%) αποδίδει την ευθύνη στην οικογένεια και στην εθνοτική κοινότητα του μαθητή, σε συμφωνία επίσης με προγενέστερες μελέτες (Gkaintartzi, et al. 2015, Σκούρτου, 2005, Stamou & Dinas 2009).

Στα ερωτήματα διερεύνησης για τη συμμετοχή της μητρικής γλώσσας, θετική ή αρνητική, στην εκμάθηση της Ελληνικής, τα ευρήματα δίνουν μία σύμφωνη άποψη κατά 80,7% για τη θετική συμβολή της μητρικής γλώσσας στην γνωστική ανάπτυξη και κατά 74,3% στην προαγωγή της μάθησης των δίγλωσσων μαθητών, ερχόμενα κι αυτά τα αποτελέσματα σε συμφωνία με παλαιότερες μελέτες. Όσον αφορά την αρνητική συμμετοχή της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της Ελληνικής, η απάντηση ήταν αρνητική σε ποσοστό 70,7%. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα των Δαμανάκη, 2005, Gkaintartzi, et al. 2015 και Κασίμη, 2005 έδειξαν τα αντίθετα αποτελέσματα και είναι και τα μόνα προγενέστερων

μελετών, υποστηρίζοντας την αρνητική επίδραση της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της Ελληνικής. Αναφορικά με την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 65,6% ότι η επίδοση των προαναφερόμενων μαθητών είναι από κακή έως μέτρια, ενώ το 34,3% απάντησε από πολύ καλή έως άριστη. Επιπλέον το 66,4% υποστηρίζει ότι έχει από τους δίγλωσσους μαθητές τις ίδιες απαιτήσεις στη μάθηση. Οι περισσότερες δυσκολίες, αναφέρουν τα ευρήματα της έρευνας, εντοπίζονται κυρίως στον γραπτό λόγο και ακολούθως στον προφορικό, αποτελέσματα σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Τσοκαλίδου, 2005, Ζάγκα, κ.α., 2015). Ευρήματα διαφόρων ερευνητών αναφορικά με τις ευθύνες για τις μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών φέρει το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό περιβάλλον (Δαμανάκη, 2005, Κασίμη, 2005, Magos & Simopoulos, 2009), η έλλειψη ενδιαφέροντος και γενικότερης υποστήριξης από τους γονείς (Κασίμη, 2005, Τσοκαλίδου, 2005, Stamou & Dinas, 2009) και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά (Τσοκαλίδου, 2005, Magos & Simopoulos, 2009). Τέλος οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 60% ότι οι ίδιοι δεν φέρουν ευθύνη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και στο ερώτημα αν το εκπαιδευτικό σύστημα ευθύνεται ή όχι οι απαντήσεις μοιράζονται.

Στο ζήτημα των πρακτικών εκπαίδευσης, σ' αυτή την έρευνα, αναφέρονται τα ευρήματα, κατά τα οποία το 69,3% των ερωτηθέντων δεν δίνει συμβουλές στους γονείς των μαθητών για τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Το 74,3% προτείνει να μιλούνται και οι δύο γλώσσες στο σπίτι, αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Αβραμίδου κ.α., (2012). Σε αποτελέσματα έρευνας των Stamou & Dinas, (2009), οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους μαθητές να μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, την ελληνική για την περίπτωσή μας. Στο σχολικό περιβάλλον οι δίγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να μιλούν την Ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το 78,6% των ερωτηθέντων. Οι ερευνητές (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011. Gkaintartzi et al., 2015) πιστεύουν ότι, για να επιτευχθεί η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές, θα πρέπει να μιλούν όλοι την ίδια γλώσσα. Εκφράζονται πάνω σ' αυτό το θέμα διαφορετικές απόψεις ευρημάτων, διαφόρων ερευνητών, όσον αφορά την αξιοποίηση και χρήση της δεύτερης γλώσσας, με κάποιους εκπαιδευτικούς και σε μεγάλο ποσοστό να αποφεύγουν τη χρήση της και κάποιοι να ενθαρρύνουν τη χρήση της ελεύθερα σε διάφορες δραστηριότητες στην τάξη. Στην παρούσα έρευνα, το 56,4% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη με στόχο την καλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας από τους δίγλωσσους μαθητές, ενώ ένα άλλο ποσοστό 44,3% χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία πολλές

φορές στοιχεία της γλώσσας καταγωγής συγκεκριμένων μαθητών. Σημαντικό ποσοστό, κατά 82,1%, απάντησε ότι παρέχει πρόσθετες εξηγήσεις ή επαναλήψεις σε βασικές έννοιες μαθημάτων στους δίγλωσσους μαθητές. Ανάλογα αποτελέσματα παρατηρούνται και σε προγενέστερες έρευνες. Ένα τελευταίο στοιχείο της έρευνας αναφορικά με τις πρακτικές διδασκαλίας που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι το 48,6% των εκπαιδευτικών δίνουν στους δίγλωσσους μαθητές χαμηλότερης δυσκολίας ασκήσεις.

Σχετικά με την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε και εδώ ότι το 47,1% των εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει πιστοποιημένα σεμινάρια επιμόρφωσης πάνω στη διγλωσσία. Επιπλέον, κατά 35,7%, υποστηρίζουν ότι αισθάνονται επαρκείς στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη. Τέλος, η πλειοψηφία των διδασκόντων, 82,8%, υποστηρίζει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα του Κουλουγουσίδη πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, σε δείγμα 65 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Κοζάνης κατά το σχολικό έτος 2019-20, εκ των οποίων οι 43 ήταν γυναίκες και 22 άντρες. Το 49,2% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι 42 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι, ενώ οι 23 αναπληρωτές.

Τέθηκαν ερωτήματα και δόθηκαν απαντήσεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις σχέσεις των δίγλωσσων μαθητών με τους γηγενείς, λαμβάνοντας ένα ποσοστό της τάξης του 83% πως οι σχέσεις τους είναι φιλικές. Επίσης σε ποσοστό της τάξης του 91% απαντήθηκε ότι και μεταξύ των μεταναστών μαθητών οι σχέσεις είναι φιλικές. Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ τους, τα ποσοστά δεν διαφοροποιούνται σχεδόν καθόλου. Στο ζήτημα της ανάληψης πρωτοβουλιών από τους δίγλωσσους μαθητές παρατηρήθηκε ένα ποσοστό γύρω στο 65% να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ενώ ένα ποσοστό 17% δείχνει αδιαφορία σε συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου. Στο ζήτημα της φασαρίας, το 83% των διδασκόντων αναφέρει ότι δεν παρατηρεί φασαρία και γενικότερα εμπλοκή σε διενέξεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και του σχολικού περιβάλλοντος από τους δίγλωσσους μαθητές. Όμως, αναφορικά με την επίδοση, οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ποσοστό 72,31% πως δεν διακρίνονται για την επίδοσή τους στη τάξη. Για την θετική διάθεση και το ενδιαφέρον των δίγλωσσων μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας, το ποσοστό που παρατηρείται είναι της τάξης του 60%, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών το ποσοστό ανέρχεται στο 86,15% (πίνακας 13).

Παρατηρείτε τις ακόλουθες συμπεριφορές/ χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους μαθητές της τάξης σας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Φιλικές σχέσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους	54 83,08%	8 12,31%	3 4,62%
Φιλικές σχέσεις με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους	59 90,77%	4 6,15%	2 3,08%
Συνεργασία με τους γηγενείς συμμαθητές τους	53 81,54%	10 15,38%	2 3,08%
Συνεργασία με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους	58 89,23%	5 7,69%	2 3,08%
Ανάληψη πρωτοβουλιών/συμμετοχή σε δραστηριότητες	42 64,62%	18 27,69%	5 7,69%
Αδιαφορία/έλλειψη συμμετοχής σε δραστηριότητες	11 16,92%	50 76,92%	4 6,15%
Φασαρία/έντονες συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος	9 13,85%	52 80%	4 6,15%
Εμπλοκή σε διενέξεις στο σχολικό περιβάλλον	13 20%	47 72,31%	5 7,69%
Διάκριση για την καλή σχολική τους επίδοση	11 16,92%	47 72,31%	7 10,77%
Διάθεση/ενδιαφέρον για το μάθημα της γλώσσας	39 60%	23 35,38%	3 4,62%
Διάθεση/ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών	56 86,15%	5 7,69%	4 6,15%

Πίνακας 13: Χαρακτηριστικά – συμπεριφορές δίγλωσσων μαθητών στην τάξη (Έρευνα Κουλουγουσίδη Ι. στα πλαίσια συλλογής δεδομένων μεταπτυχιακού προγράμματος).

Η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη δεν αποτελεί μειονέκτημα, υποστηρίζει το 93,8% των εκπαιδευτικών, όπως και σε ποσοστό 89,2% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι η ποιότητα της γνώσης δεν είναι χαμηλότερη, λόγω της ύπαρξης δίγλωσσων μαθητών στη τάξη. Όπως και στις παραπάνω έρευνες, αντίστοιχα και στην παρούσα, τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν στους δίγλωσσους μαθητές κυμαίνονται στα ίδια περίπου ποσοστά. Για παράδειγμα, προβλήματα στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου αντίστοιχα, προβλήματα στην κατανόηση εννοιών και επίλυση

μαθηματικών ασκήσεων και προβλήματα σε διάφορα άλλα δευτερεύοντα μαθήματα καθώς και σε εργασίες στο σπίτι (πίνακας 14).

Θεωρείτε πως οι δίγλωσσοι μαθητές της τάξης σας αντιμετωπίζουν προβλήματα στους ακόλουθους τομείς ή διδακτικά αντικείμενα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Κατανόηση προφορικού λόγου	29 44,62%	35 53,85%	1 1,54%
Παραγωγή προφορικού λόγου	35 53,85%	29 44,62%	1 1,54%
Κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα	50 76,92%	14 21,54%	1 1,54%
Παραγωγή γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα	57 87,69%	8 12,31%	-
Μαθηματικά/κατανόηση εννοιών ή προβλημάτων	10 15,38%	53 81,54%	2 3,08%
Δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία, Γεωγραφία κ. ο. κ.)	36 55,38%	26 40%	3 4,62%
Εργασίες κατ' οίκον	47 72,31%	16 24,62%	2 3,08%

Πίνακας 14: Προβλήματα δίγλωσσων μαθητών στην τάξη (Έρευνα Κουλουγουσίδη Ι. στα πλαίσια συλλογής δεδομένων μεταπτυχιακού προγράμματος).

Σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως την παράλειψη του υποκειμένου και του ρήματος, ο παρατονισμός, η παντελής έλλειψη τόνων και άλλων χαρακτηριστικών, η έρευνα έδειξε σημαντικά αποτελέσματα, με ποσοστά κυμαινόμενα γύρω στο 30-50%. Στα χαρακτηριστικά της ελλιπούς δομής- συνοχής γραπτών κειμένων, στην ασυνταξία και στη μορφολογία κειμένου, τα ποσοστά κυμαίνονταν λίγο ψηλότερα, γύρω στο 55%. Αντίστοιχα, για τις δυσκολίες στον προφορικό λόγο, τα μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίστηκαν στην παραποιημένη προφορά των λέξεων 70,77%, στην ασυνταξία 53,85% και στην πιστή μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη 44,62%. Κάποια σημαντικά αποτελέσματα, σχετικά με τα αίτια που ευθύνονται για τη χαμηλή επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη, παρουσιάζονται από τον ερευνητή στον παρακάτω πίνακα 15.

Θεωρείτε πως είναι τα ακόλουθα αίτια υπεύθυνα όσον αφορά ενδεχόμενη χαμηλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών της τάξης σας	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δ. Ξ. / Δ. Α.
Ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας	57 87,69%	8 12,31%	-
Μαθησιακές δυσκολίες	33 50,77%	30 46,15%	2 3,08%
Χαμηλές προσδοκίες	33 50,77%	29 44,62%	3 4,62%
Έλλειψη ενδιαφέροντος και διάθεσης	32 49,23%	30 46,15%	3 4,62%
Έλλειψη κινήτρων	37 56,92%	25 38,46%	3 4,62%
Ελλιπής παρότρυνση από τα μέλη της οικογένειάς τους	47 72,31%	14 21,54%	4 6,15%
Χρήση της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι με τους γονείς τους	52 80%	13 20%	-
Ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	37 56,92%	24 36,92%	4 6,15%
Ανεπάρκεια κατάλληλου γλωσσικού υλικού	46 70,77%	14 21,54%	5 7,69%
Απόρριψη από τους συμμαθητές τους	24 36,92%	34 52,31%	7 10,77%

Πίνακας 15: Αίτια χαμηλής σχολικής επίδοσης δίγλωσσων μαθητών (Έρευνα Κουλουγουσίδη I. στα πλαίσια συλλογής δεδομένων μεταπτυχιακού προγράμματος).

Εξετάζοντας στη συνέχεια το ζήτημα της εμπλοκής των γονέων μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η έρευνα του κ. Κουλουγουσίδη I. έδειξε ότι το 65,5% των γονέων βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι σε σχολικές εργασίες, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό απάντησαν όχι ή δεν το γνωρίζουν. Επίσης, ένα ποσοστό 60% των γονέων σπάνια επισκέπτονται το σχολείο, για να ενημερωθούν για τη επίδοση των παιδιών τους. Ένα άλλο ποσοστό, το 33,8%,

επισκέπτονται μερικές φορές το μήνα το σχολείο για την ενημέρωσή τους και ένα άλλο πολύ μικρό ποσοστό, το 6.2%, επισκέπτονται 2-3 φορές την εβδομάδα το σχολείο.

Οι πρακτικές και οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών προς τους δίγλωσσους μαθητές παρουσιάζουν ενδιαφέρον και αναφέρονται εδώ μερικές, οι οποίες και εφαρμόζονται από τους διδάσκοντες στα Δημοτικά σχολεία της Κοζάνης. Τα μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (96,92%), στις αυξημένες διευκρινήσεις για επίλυση αποριών στις σχολικές εργασίες (93,85%), στην παροχή προς τους μαθητές περισσότερου χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών τους (89,23%), στην απλούστευση της μορφής των εργασιών (83,08%) και στην παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας (83,08%). Το μικρότερο ποσοστό (32,31%) καταλαμβάνει η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τους διδάσκοντες. Συνεχίζοντας την ανάλυση της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι για τη βελτίωση της επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών προτείνονται αρχικά, κατά ποσοστό 95,38%, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η χρήση διαφόρων εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, κατά ποσοστό 92,31%, η πιο συχνή συνεργασία των διδασκόντων με τους γονείς, ακολουθεί η δημιουργία τάξεων υποδοχής κατά 90,77% και κατά 86,15% η κατάρτιση – επιμόρφωση των μαθητών και γονέων μεταναστών. Υπολείπονται σε ποσοστά κάποιες άλλες προτάσεις που καταγράφηκαν στην έρευνα, που δεν αναφέρονται στην παρούσα εργασία.

5.4 Συμπεράσματα.

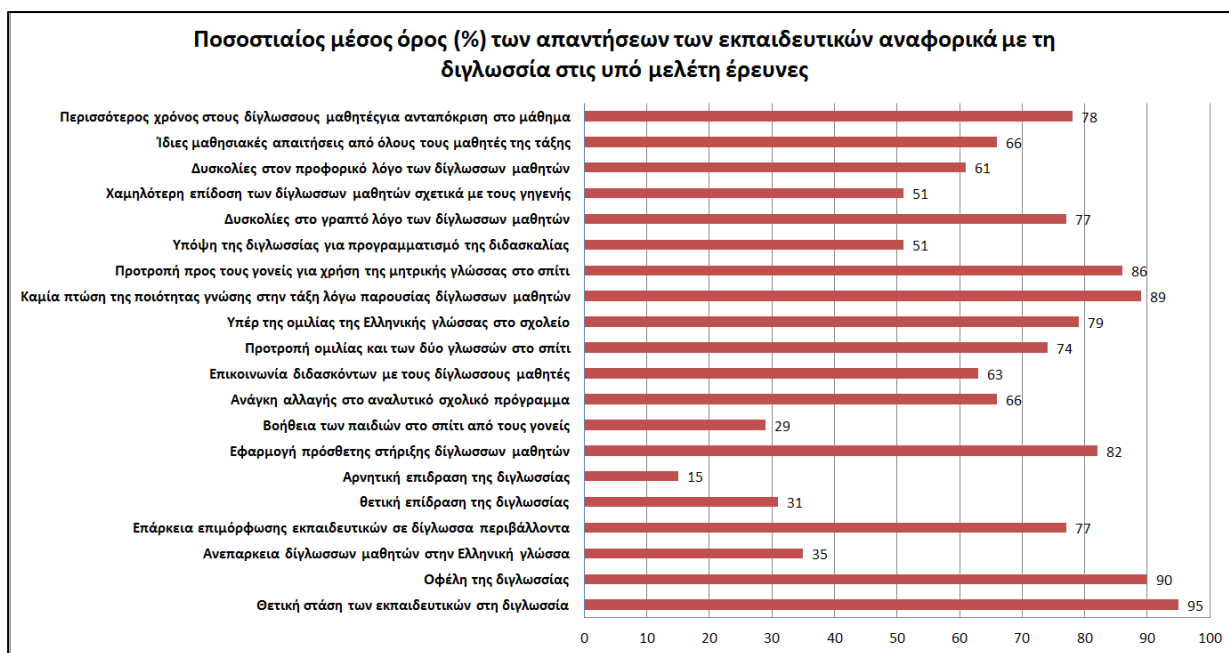
Η παρούσα εργασία αποτελεί μία συνολική αποτίμηση σύγχρονων ερευνών και σύγκριση απόψεων πάνω στο ζήτημα της διγλωσσίας. Επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στο θέμα αυτό και μελετήθηκαν συγκριτικά οι πρακτικές που εφαρμόζονται στις δίγλωσσες σχολικές τάξεις, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα γενικότερα της διγλωσσίας, καθώς και οι προτάσεις εν τέλει για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σ' αυτό το ιδιαίτερο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Εξετάστηκαν λεπτομερώς τα αποτελέσματα των ερευνών στα πλαίσια Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών της Αντωνίας Στεργίου (2020), με πραγματοποίηση της έρευνας της σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής, της Θεοδώρας Προδρόμου, (2020), έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας, του Ιωάννη Κουλουγουσίδη, (2020), έρευνα σε Δημοτικά σχολεία του

νομού Κοζάνης και τέλος η συλλογή των δεδομένων της Μ. Μπέσση στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού της Προγράμματος Σπουδών, σε έρευνα των Α. Στάμου, Ε. Γρίβα, (2018).

Η σύγκριση των ευρημάτων των τεσσάρων προαναφερόμενων ερευνών μας δίνει συνολικά μία αρκετά σαφή εικόνα, αναφορικά με τις απόψεις των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία, των εκπαιδευτικών κυρίως, ακολούθως των μαθητών και τέλος των γονέων. Η ποιοτική αυτή μελέτη της αποτίμησης των αποτελεσμάτων των ερευνών εστιάζεται, στηριζόμενη στα εξαγόμενα συμπεράσματα των τεσσάρων ερευνητών, στην αποτύπωση και κοινή έκφραση των απόψεων, σχετικά με τη διγλωσσική ανάπτυξη, την επιλογή της κύριας γλώσσας, τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη για την βέλτιστη διαχείριση της διγλωσσίας, τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της και την εμπλοκή των μεταναστών γονέων, τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στο σχολικό. Ένα επίσης σημαντικό τμήμα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί και η αλληλεπίδραση των τριών προαναφερόμενων εμπλεκόμενων μερών, παίζοντας ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στα πολυφωνικά σχολεία. Τέλος θα διερευνηθεί η βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, εξάγοντας σημαντικά συμπεράσματα προς αυτή την κατεύθυνση.

Το κεφάλαιο της διγλωσσίας αποτελεί ένα τεράστιο αντικείμενο συνεχούς έρευνας των επιστημόνων και είναι αδύνατο να εξαντληθεί στα στενά πλαίσια αυτής της διπλωματικής εργασίας. Θα περιοριστεί, επομένως, σε βασικά ευρήματα των ερευνών, οι οποίες και μελετήθηκαν, εξάγοντας ουσιώδη συμπεράσματα για τη διγλωσσία στην εκπαίδευση όπως απεικονίζονται συγκεντρωτικά σε ποσοστιαία αναλογία στον παρακάτω πίνακα 14.



Πίνακας 14. Βασικά ευρήματα των ερευνητών σε ποσοστιαία αναλογία (%).

Από τα πρώτα συμπεράσματα των ερευνών προκύπτει ξεκάθαρα η θετική στάση των εκπαιδευτικών, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, απέναντι στη διγλωσσία. Αυτό αποδεικνύεται καθημερινά, χωρίς να στηρίζεται μόνο στα αριθμητικά ευρήματα, από την υποστηρικτική στάση των διδασκόντων στα δίγλωσσα παιδιά, εφαρμόζοντας διάφορες πρακτικές προσεγγίσεων, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και εξάλειψης των ανισοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα σημαντικό εύρημα κοινό σε κάθε εξεταζόμενη έρευνα αποτελεί η καθολική αποδοχή της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών και η θετική τους στάση απέναντι στη διατήρησή της, ως μέρος της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας αυτών των παιδιών. Εδώ θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η μητρική γλώσσα των μεταναστών, σεβόμενοι την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα των μαθητών, πρέπει να διδάσκεται υπό ορισμένες προϋποθέσεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής. Στον αντίποδα, ένα άλλο ποσοστό, αρκετά σημαντικό, διαφοροποιείται μεν από την προηγούμενη θέση, αλλά δεν παρουσιάζει αποκρυσταλλωμένη άποψη για το αν θα πρέπει η μητρική γλώσσα να διδάσκεται στις σχολικές αίθουσες ή όχι. Την ευθύνη επομένως της καλλιέργειας και διατήρησης της μητρικής γλώσσας, οι ερευνητές, στηριζόμενοι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, την αποδίδουν αρχικά και κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον των δίγλωσσων μαθητών, ακολούθως στο ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον και ένα μέρος μόνο, άξιο λόγου βέβαια, στη χώρα υποδοχής.

Κεντρικό κομμάτι των ερευνών αποτελούν τα οφέλη και τα εμπόδια της διγλωσσίας στη σχολική τάξη. Εξετάζοντας ταυτόχρονα τις δύο αυτές έννοιες, μέσω των ερευνών συμπεραίνεται ότι τα οφέλη και τα εμπόδια της διγλωσσίας συνυπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον και ως εκ τούτου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διακρίνονται κατά μεγάλο ποσοστό από μία αμφιθυμία, προτάσσοντας πολλές φορές στην απάντηση το «ναι μεν αλλά...», μη δίνοντας μία ξεκάθαρη απάντηση. Οι περισσότεροι όμως εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη θετική συμβολή της διγλωσσίας στη δημιουργική σκέψη, στη δυνατότητα των δίγλωσσων μαθητών να επικοινωνούν με σχετική ευκολία με ετερόγλωσσα άτομα και να βλέπουν με ευρύτερη οπτική γωνία διάφορα ζητήματα. Επιπροσθέτως η ταχύτητα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, έχοντας στο κεφάλαιό τους ένα διευρυμένο λεξιλόγιο και βεβαίως ένα σημαντικό όφελος αποτελεί η συμβολή της διγλωσσίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της γνωστικής ικανότητας των δίγλωσσων μαθητών. Από την άλλη όμως, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η διγλωσσία δυσκολεύει την κατανόηση, τόσο του γραπτού, όσο και του προφορικού λόγου, εμποδίζοντας έτσι την επικοινωνία των μαθητών και αποτελεί μάλιστα ανασταλτικό παράγοντα της διαδικασίας της μάθησης, της ελαχιστοποίησης της ετερογένειας και της ενδεχόμενης αύξησης των επιδόσεων των μαθητών.

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, στηριζόμενοι βέβαια στα αποτελέσματα των εξεταζόμενων ερευνών, συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τις εφαρμόζει, στοχεύοντας στην αύξηση των επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών, στην πλήρη ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο διδακτικό χρόνο στους δίγλωσσους μαθητές για αναλυτικότερες επεξηγήσεις των μαθημάτων. Ουσιαστικά, εφαρμόζουν και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό, όπως προέκυψε, την πρακτική της πρόσθετης στήριξης και προσφέρουν στους δίγλωσσους μαθητές περισσότερο χρόνο για ανταπόκριση σε ερωτήσεις και προβλήματα. Οι κατ' οίκον εργασίες πολλές φορές είναι μειωμένες, ενώ δείχνουν και μία ελαστικότητα στην κρίση των διαφόρων εργασιών και απαντήσεων, ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα.

Οι έρευνες σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ενεργή συμμετοχή των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών, ενώ η έλλειψη αυτής ευθύνεται για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών στη σχολική τάξη, αλλά ακόμη και για τις δυσκολίες ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό παροτρύνουν και υποστηρίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς δίγλωσσων μαθητών, καθώς

την κρίνουν άκρως απαραίτητη και αποτελεί μία κοινή συνιστώσα κι άλλων ερευνών έτσι, ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι της μαθησιακής ανέλιξης των μαθητών. Παρόλο που το ποσοστό του 29% των γονέων, όπως διαπιστώθηκε στις έρευνες, που στηρίζουν τα παιδιά τους στο σπίτι, είναι πολύ μικρό, αξίζει να αναφέρουμε την παρατήρηση των ερευνητών κατά τις οποίες, οι γονείς να μην ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους, αλλά αδυνατούν να τα παράσχουν επαρκή βοήθεια στα μαθήματα, καθώς το επίπεδο των γνώσεών τους στην πλειονότητα είναι πολύ χαμηλό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων των τεσσάρων ερευνών της παρούσης εργασίας, έγκειται στο γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της διγλωσσίας επηρεάζουν από τη μία μεριά τις μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές πολιτικές και από την άλλη παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Κλείνοντας, αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δίγλωσσα περιβάλλοντα, συμπεραίνεται ότι οι ελλείψεις και η ανάγκη για επιμόρφωση είναι αρκετά μεγάλη, παρόλο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλό ποσοστό κατάρτισης, λόγω παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το πολύπλευρο ζήτημα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αυξάνει τις απαιτήσεις των διδασκόντων για πρόσθετη επιμόρφωση στο συγκεκριμένο ζήτημα. Τα αποτελέσματα και οι αντιλήψεις που αντλήσαμε από τους ερευνητές της εργασίας αυτής αποτελούν ένα ακόμα βήμα προς την ολοκλήρωση της διαδικασίας της μάθησης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Η συνέχιση της συστηματικής προσπάθειας των επιστημόνων για την καταγραφή και την αξιολόγηση όλων των παραμέτρων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας εκπαίδευσης σε τέτοια περιβάλλοντα κρίνεται απαραίτητη.

Βιβλιογραφία.

- Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α., Λουλά, Μ., (2012), Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου: Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. (σσ. 207-227), Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.
- Γεωργούσης, Ε. 2003, 'Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας', Ακαδημία για την επιμόρφωση & μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών και στελεχών διοίκησης, Μόναχο.
- Γρίβα, Ε.; Στάμου, Α., Μπέσση, Μ., 2018, Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον – Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων, ISBN: 978-618-5105-22-8, σελ., 308-483.
- Δαμανάκης, Μ., (2005), Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., Ματθαιουδάκη, Μ., (2015), Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 60, 71-90.
- Κασίμη, Χ., (2005), Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων, Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2005, 13-24.
- Κουλουγουσίδης, Ι., (2020), ΜΔΕ: «Διγλωσσία και σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κοζάνης», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες,
- Προδρόμου, Θ., (2020), ΜΔΕ: «Διγλωσσία και εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Στο: Τ. Σαραφίδου (επιμ.), Διγλωσσία και Εκπαίδευση. Ξάνθη: Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

- Στεργίου, Α., (2020), ΜΔΕ: «Οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο για την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της δίγλωσσίας», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής δίγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής.. Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνική σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*. Θεματικό τεύχος 2005, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης: 37-50.
- Abutalebi J, Della Rosa PA, Green DW, Hernandez M, Scifo P, et al. 2012. Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. *Cereb. Cortex* 22:2076–86
- Abutalebi J, Green D. 2007. Bilingual language production: the neurocognition of language representation and control. *J. Neurolinguist.* 20:242–75
- and Research Press
- Aronin, L. & Hufeisen, B. (Eds) (2009). *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Barac, R., Moreno, S., and Bialystok, E. (2016). Behavioral and electrophysiological differences in executive control between monolingual and bilingual children. *Child Dev.* 87, 1277–1290. doi: 10.1111/cdev.12538
- Bialystok E, Craik FIM, Freedman M. 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45:459–64
- Bialystok, E. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 28(4), 654–664.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman: San Francisco
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Beijing: Foreign Language Teaching
- Castro, A. (2010). Themes in the research on pre-service teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial pre-service teachers. *Educational Researcher* 39(3): 198- 210
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk. 2015 *Minority Languages, State Languages, and English in European Education*. In: *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, First Edition. Edited by Wayne E. Wright, Sovicheth Boun, and Ofelia García. John Wiley & Sons, Inc. ---- 2011. Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland. In: *International Review of Education* 57: 651-666.

- (DOI 10.1007/s11159-011-9248-2, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-011-9248-2>, last accessed September 9th, 2020)
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Αθήνα : Gutenberg
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. 1996. Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. Los Angeles: California Association for Bilingual Education
- Cummins, J. 2017. “Teaching for Transfer in Multilingual Educational Contexts.” In Encyclopedia of Language and Education, 3rd Edition, Volume 5: Bilingual Education, edited by O. García, and A. Lin, 103–115. New York: Springer
- De Houwer, A. (2009). Bilingual first language acquisition. Bristol: Multilingual Matters
- De Zarobe, Y. R. & Catalán, R. M. J. (Eds) (2009). Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. Bristol: Multilingual Matters.
- Dijkstra T. 2005. Bilingual word recognition and lexical access See Kroll & De Groot 2005, pp. 179–201
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., and Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: enhanced cognitive control in low-income minority children. Psychol. Sci. 23, 1364–1371. doi: 10.1177/0956797612443836
- Farukh, A., Ahmad, M., & Ismail, M. K. A. (2018). The social and cognitive factors affecting second language acquisition in children from grade-8. Travail Humain, 2(81), 1776-1780.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). " She is a very good child but she doesn't speak ": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. Journal of Pragmatics, 43, 588-601
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). „Invisible“ bilingualism – „invisible“ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18 (1), 60-72, doi: 10.1080/13670050.2013.877418
- Gathercole, V. C. M. & Hoff, E. (2007). Input and the acquisition of language: Three questions. In E. Hoff & M. Shatz (eds), Blackwell handbook of language development, 107–127. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gleitman, L. R. & Newport, E. L. (1995). The invention of language by children: Environmental and biological influences on the acquisition of language. In D. N.

- Osherson (ed.), *An invitation to cognitive science* : Vol. 1. language, 2nd edn, 1–24. Cambridge, MA: MIT Press.
- Green DW, Abutalebi J. 2013. Language control in bilinguals: the adaptive control hypothesis. *J. Cogn. Psychol.* 25:515–30
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hernández AE, Li P, MacWhinney B. 2005. The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends Cogn. Sci.* 9:220–55
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55–88.
- Hulstijn, J. H. 2015. *Language Proficiency in Native and Non-Native Speakers: Theory and Research*. John Benjamins. doi:10. 1075/llt.41
- Jarvis, S. 2000. “Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in The Interlanguage Lexicon.” *Language Learning* 50 (2): 245–309. doi:10.1111/0023-8333.00118
- Jarvis, S. 2000. “Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in The Interlanguage Lexicon.” *Language Learning* 50 (2): 245–309. doi:10.1111/0023-8333.00118.
- Jarvis, S., and A. Pavlenko. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge
- Jarvis, S., and S. A. Crossley, eds. 2012. *Approaching Language Transfer Through Text Classification: Explorations in the Detection-Based Approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kim, P. (2016, Oct. 7). The cognitive benefits of being bilingual. *Tutorming*. Retrieved February 18, 2018 from <http://blog.tutorming.com/mandarin-kids/advantages-to-being-bilingual>
- Bonfiglio, C. (2017). 10 Amazing Benefits of Being Bilingual. Retrieved on February 18, 2018 from <https://bilingualkidspot.com/2017/05/23/benefits-of-being-bilingual/>
- Kroll JF, Bobb SC, Wodniecka Z. 2006. Language selectivity is the exception, not the rule: arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Biling. Lang. Cogn.* 9:119–35
- Kroll JF, Gollan TH. 2014. Speech planning in two languages: what bilinguals tell us about language production. In *The Oxford Handbook of Language Production*, ed. V Ferreira, M Goldrick, M Miozzo, pp. 165–81. Oxford, UK: Oxford Univ. Press

- Kroll JF, Tokowicz N. 2005. Models of bilingual representation and processing. See Kroll & De Groot 2005, pp. 531–53
- Lee, S. J & Oxelson, E. (2006). “It’s Not My Job”: K–12 Teacher attitudes toward students’ heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477.
- Lidz, J. (2007). The abstract nature of syntactic representations: Consequences for a theory of learning. In E. Hoff & M. Shatz (eds), *Blackwell handbook of language development*, 277–303. Oxford: Blackwell Publishing.
- Llurda, E. & D. Lasagabaster (2010). Factors affecting teachers’ beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics* 20(3): 327-353.
- Luk G, Bialystok E. 2013. Bilingualism is not a categorical variable: interaction between language proficiency and usage. *J. Cogn. Psychol.* 25:605–21
- Magos, K. & Simopoulos G. (2009). “Do you know Naomi?” researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural education*, 20(3), 255-265. doi:10.1080/14675980903138616
- Marian V, Spivey M. 2003. Competing activation in bilingual language processing: within- and betweenlanguage competition. *Biling. Lang. Cogn.* 6:97–115
- May, S., Hill, R. & Tiakiwai, S. (2004). *Bilingual/immersion education: Indicators of good practice*. Final report to the Ministry of Education. Hamilton: Wilf Malcolm Institute of Educational Research Review Office. School of Education, University of Waikato. Wellington: Ministry of Education.
- Mitakidou, S. & E. Daniilidou (2007). Didaskalia ke mathisi tis elinikis os defteris glossas: apopsis ekpedeftikon. [The teaching and learning of Greek as a second language; Teachers’ views]. In K. Dinas & A. Chatzipanayotidi (eds), *Proceedings of the International Conference „The Greek Language as a Second/ Foreign Language. Research, Teaching and Learning“* (Florina, 12-14 May 2006, University of Western Macedonia). Thessaloniki: University Studio Press, 553-565.
- Mattheoudaki, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2015, April). Greek teachers’ views on linguistic and cultural diversity. Paper presented at the 22nd Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Thessaloniki, Gr.
- Moradi, H. (2014). An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*. Volume-I, Issue-II.
- Morales J, Calvo A, Bialystok E. 2013a. Working memory development in monolingual and bilingual children. *J. Exp. Child Psychol.* 114:187–202

- Nećak Lük, Albina. 2013. Metodologija jezikovne organizacije dvojezičnega pouka = A kétnyelvű oktatás nyelvi megszervezésének módszertana. In: Pisnjak, Mária (ed.): Priročnik za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju = Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára, Lendava: Zavod za kulturo madžarske narodnosti = Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, 20-27. (https://www.klkl.si/files/fb/digitalne_knjige/modszertan/PRIROCNIK_za_ucitelje_dvojezicnih_sol_v_Prekmurju.pdf, last accessed August 15th, 2020)
- Nordquist, Richard. Definition and Examples of Native Languages (online article). ThoughtCo, Dotdash Publishing Family, March 2019. www.thoughtco.com/native-language
- Odlin, T. 1989. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press
- Oller, D. K. & Eilers, R. (eds) 2002. Language and literacy in bilingual children. Clevedon: Multilingual Matters
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1–23
- Petitto, L. A. & Kovelman, I. (2003). The bilingual paradox: How signing–speaking bilingual children help us resolve bilingual issues and teach us about the brain’s mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages* 8, 5–18.
- Pokorn, K. Nike. Challenging the Traditional Axioms: Translation into a non-mother tongue. U.S.A.: John Benjamins Press, 2005. Print.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behaviour*, 26(4), 242–254
- Rosenthal, R. & L. Jacobsen (1968). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils’ Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Shuy, R. 1978. “Problems in Assessing Language Ability in Bilingual Education Programs.” In *Bilingual Education*, edited by H. Lafontaine, H. Persky, and L. Golubchick, 376–381. Wayne, NJ: Avery.
- Skourtou, E. (2005). I ekpedeftiki ke i diglosi mathites tous [Teachers and their bilingual students]. In: K. Vratsalis (ed), *Didaktiki embeiria kai paidagogiki theoría* [Teaching experience and pedagogical theory]. Athens: Nisos
- Skourtou, E. (2011). *Diglossia ke scholio* [Bilingualism and school]. Athens: Gutenberg
- Steinhauer K, White EJ, Drury JE. 2009. Temporal dynamics of late second language acquisition: evidence from event-related brain potentials. *Second Lang. Res.* 25:13–41

- Stamou, A., & Dinas, K. (2009). Greek Teachers' common misconceptions about bilingualism. Proceedings of the International Conference: Intercultural Education- Paideia-Polity-Demoi.
- Strand, S. (2011). The limits of social class in explaining heritage gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal* 37(2): 197-229
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon & R. M. Lerner (eds), *Handbook of child psychology : Vol. 2, cognition, perception, and language*, 6th edn, 255–98. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc
- Valdes, G. "The Teaching of Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Teaching Professionals." In *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Eds. Olga, Kagan and Benjamin, Rifkin. UCLA: National Heritage Language Resource Centre, 2000. Print.
- Vanhove, Jan. The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis (online article). PloS ONE Public Library of Science, 2014. www.ncbi.nlm.nih.gov/article/....
- Vanhove, Jan. The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis (online article). PloS ONE Public Library of Science, 2014. www.ncbi.nlm.nih.gov/article/....
- Wattendorf E, Festman J, Westermann B, Keil U, Zappatore D, et al. 2014. Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions. *Int. J. Biling.* 18:48–66
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies* 2(7): 1397-1402.
- Zagka, E., A. Kesidou & M. Mattheoudakis (2014). I veltiosi tou ekpedeftikou ergou ton Takseon Ypodokhis sto Elliniko scholio: Pedagogikes ke glossologikes diastasis. [The improvement of the educational role of Reception Classes in Greek schools: Pedagogic and linguistic dimensions]. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (eds), *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 172-190.