

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πτυχιακή Εργασία
Τίτλος εργασίας: «Απόψεις φοιτητών των παιδαγωγικών
τμημάτων για θέματα διγλωσσίας»

Αθανασία Παπάρα (ΑΕΜ:2404)

Επόπτρια : Αναστασία Στάμου
Βαθμολογήτρια: Ελένη Γρίβα

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1	7
1.Τυπολογία του όρου διγλωσσία.....	7
1.1. Η διγλωσσία σε σχέση με ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες	13
1.2. Κοινωνιογλωσσικοί παράγοντες και γλωσσικές επιλογές του δίγλωσσου ατόμου.....	13
1.3. Στάσεις, κίνητρα και αντιμετώπιση της διγλωσσίας.....	17
1.4. Πολιτισμικό περιβάλλον	18
Κεφάλαιο 2	20
2. Προσδιορισμός των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.....	20
2.1. Ο ρόλος καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών	20
2.2. Ευρέως διαδεδομένες αντιλήψεις για την διγλωσσία.....	21
2.3. Ερευνητική ανασκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την δίγλωσση εκπαίδευση και την χρήση της Γ1	22
2.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών.....	25
2.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την σχολική επίδοση σε σχέση με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες.....	27
2.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική/ διδακτική ετοιμότητα	28
2.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς.....	29
2.8. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των διδακτικών πρακτικών για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών	30
3.1. Σκοπός της έρευνας	33
3.2. Συμμετέχοντες	33
3.3 Μέθοδος	33
3.3.1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	33
3.3.2. Ερευνητικά εργαλεία	34
3.3.3. Ποιοτική θεματική ανάλυση	34
Κεφάλαιο 4	36
4. Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων.....	36
4.1. Πρώτος θεματικός άξονας: Ενωσιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας	36

4.2. Δεύτερος θεματικός άξονας: Γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου	41
4.3. Τρίτος θεματικός άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη.....	50
4.5. Πέμπτος θεματικός άξονας: Διδακτικές πρακτικές προτάσεις για την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών και σχολική ετοιμότητα.....	61
Κεφάλαιο 5	75
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων	75
Βιβλιογραφία	88

Περίληψη

Η διγλωσσία αποτελείται από μία σειρά σημαντικών ζητημάτων, τόσο σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε ατομικό επίπεδο διγλωσσίας που αφορούν την ταυτότητα και τη μάθηση του δίγλωσσου ατόμου. Σκοπός της έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των βασικότερων πτυχών που σχετίζονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας. Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται κυρίως στις απόψεις της ομάδας των υποψήφιων εκπαιδευτικών για θέματα διγλωσσίας. Η ομάδα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα δείγμα της μελλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήσουν, εφόσον πρόκειται για προπτυχιακούς φοιτητές όπου οι αντιλήψεις τους συνδέονται άμεσα με την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών υπό το πρίσμα των νέων ερευνητικών δεδομένων που διδάσκονται. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα διατυπώνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας διγλωσσία, παρατίθεται η θεωρητική θεμελίωση κεντρικών εννοιών της διγλωσσίας και ποικίλων πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς που τη συνιστά. Παράλληλα αναφέρονται τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα δίγλωσσο ομιλητή, καθώς και η διαχρονική καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας και ενημερότητας για την εθνογλωσσική ετερογένεια των σχολικών τάξεων και της κοινωνίας. Αντίστοιχα, στη δεύτερη ενότητα επιχειρήθηκε η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, σχετικά με θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται η διαδικασία της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, τους συμμετέχοντες και τα ερευνητικά εργαλεία με την βοήθεια των οποίων διενεργήθηκε η έρευνα και η θεματική και κριτική ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις στην βάση των οποίων καταγράφονται πέντε θεματικοί άξονες. Αρχικά αποτυπώνονται οι απόψεις τους, σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους, που θεωρούν ως καταλληλότερες για την διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Έπειτα, σκιαγραφούνται οι απόψεις τους σχετικά με την σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών. Τέλος γίνεται τοποθέτηση των απόψεων τους, ως προς την ετοιμότητα τους να διαχειριστούν πολύγλωσσες τάξεις και ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές διαμορφώνονται από τα σχετιζόμενα με την διγλωσσική εκπαίδευση, γνωστικά αντικείμενα των προπτυχιακών σπουδών τους.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί μία πληθώρα διαθρωτικών αλλαγών, που αφορούν την εθνογλωσσική πολυπλοκότητα. Οι νέες ανάγκες τις οποίες υπαγορεύουν η πολυπολιτισμικότητα, η μετανάστευση και η γλωσσική ποικιλομορφία, ξεπερνούν τα όρια μιας μονογλωσσικής κοινωνίας και επιβάλλουν την λήψη αποφάσεων στην συγκρότηση μιας διαπολιτισμικής πολιτικής. Η αλλαγή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού και ο πολιτισμικός πλουραλισμός κυριαρχούν στη σύγχρονη πραγματικότητα της σχολικής τάξης και δημιουργούν νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης διευρύνοντας το δικαίωμα της σε περισσότερες διαπολιτισμικές ομάδες. Ο σκοπός της εκπαίδευσης πραγματώνεται εκτός από τον προσδιορισμό της νέας γνώσης και με την αξιοποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και του πολιτισμικού κεφαλαίου των ατόμων, που τα καθιστά ικανά να αναλάβουν δράση. Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών απαιτείται η λήψη αποφάσεων, σε σχέση με τις δομές και τις λειτουργίες του σχολείου, δηλαδή την υπέρβαση μιας μονογλωσσικής προσέγγισης που επιβάλλει την αφομοίωση της κουλτούρας των διαφορετικών μελών της. Ιδιαίτερο ρόλο κατέχει η ανάλυση των κοινωνιολογικών παραμέτρων της εκπαίδευσης, το ρόλο που οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν στα δρώμενα του σχολείου σύμφωνα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Όσον αφορά τη διγλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ισχύει ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος έχει δημιουργηθεί κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Ωστόσο, παρόλο που έχουν οργανωθεί διαπολιτισμικά σχολεία, κυρίως σε περιοχές με υψηλά ποσοστά μεταναστών και έχουν πρόσφατα αναδιαμορφωθεί ειδικές τάξεις υποδοχής, εξακολουθεί απώτερος σκοπός να αποτελεί η εμβύθιση. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται περιορίζεται στη συμμόρφωση και υιοθέτηση των αξιών, των κανόνων και των προτύπων της χώρας υποδοχής που απομονώνει έτσι την γλωσσική ετερογένεια των δίγλωσσων μαθητών και προάγει την μονόγλωσση ανάπτυξη. Επομένως, οι δίγλωσσοι μαθητές αναγκάζονται να παραγκωνίσουν τη μητρική τους γλώσσα στον χώρο του σχολείου, ειδικά όταν πρόκειται για μία γλώσσα χαμηλού κοινωνικού κύρους, η οποία στερείται της δυνατότητας για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη, όπως συμβαίνει με τις ισχυρές γλώσσες της ευρωπαϊκής ένωσης. Δηλαδή, στον εκπαιδευτικό χώρο της

σχολικής τάξης, προωθείται η γλώσσα της χώρας υποδοχής, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ κυρίαρχο μέλημα των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να αποτελεί το περιεχόμενο και η μέθοδος διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Επομένως, το οικογενειακό περιβάλλον των δίγλωσσων ατόμων, τους ωθεί στην κατάκτηση της κοινωνικά ισχυρής γλώσσας της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα την απώλεια της μητρικής τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ένα πιο ευρύ ρόλο, να λάβουν υπόψη και να κατανοήσουν τις κοινωνικές αλλαγές και την εθνοτική ετερογένεια, εφόσον όλοι οι μαθητές δεν προέρχονται από την ίδια γλωσσική κοινότητα. Καλούνται λοιπόν να ενημερωθούν για το πλήρες πολιτισμικό και γλωσσικό δυναμικό της τάξης τους, αλλά και να λαμβάνουν αποφάσεις, ώστε και οι μονόγλωσσοι μαθητές να διερευνήσουν τα πολιτιστικά στοιχεία της κάθε εθνότητας και να αντιληφθούν την σημασία της. Ανάλογα με την στάση που οι ίδιοι θα διατηρήσουν και τις συνθήκες που θα διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη την γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών, μπορούν να προάγουν τον σεβασμό στην διαφορετικότητα. Αναλυτικά, να προσδώσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους και να άρουν τις διακρίσεις, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, μεταξύ των μαθητών που συγκροτούν την τάξη τους. Επομένως, να ελαχιστοποιηθούν τυχόν προβλήματα της κοινωνικής ένταξης των ίδιων των δίγλωσσων μαθητών και των οικογενειών τους, αναφορικά με την καταγωγή και τη γλωσσική ιδιαιτερότητα τους. Βέβαια, στην διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, εκτός από τη συμβολή των εκπαιδευτικών απαραίτητη είναι και η συνεργασία των μαθητών και των γονιών.

Κεφάλαιο 1

1.Τυπολογία του όρου διγλωσσία

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές του εκάστοτε πλαισίου. Παράλληλα, αποτελεί ένα κοινωνικό και ατομικό φαινόμενο. Όσον αφορά το κοινωνικό επίπεδο της διγλωσσίας σχετίζεται με τη συνύπαρξη γλωσσών σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπως η θεσμοθετημένη διγλωσσία σε μία χώρα, δηλαδή την επικράτηση δυο ή και περισσότερων γλωσσών, οι οποίες έχουν καθιερωθεί. Σε ατομικό επίπεδο εξετάζει την εναλλακτική χρήση δυο και περισσότερων γλωσσών από το ίδιο το άτομο, η οποία συνεχώς αναπτύσσεται και αναδιαμορφώνεται. Σύμφωνα με τον Hakuta (1986), ο ορισμός της διγλωσσίας αφορά τα άτομα που έμαθαν μια γλώσσα την οποία γνώρισαν εκτός του περιβάλλοντος του σχολείου, και ήρθαν σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας στην οποία ζουν. Όπως αναφέρεται (Γρίβα-Στάμου, 2014:21 από Hakuta 1986), η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχει σκοπό να καλύψει μελλοντικές ανάγκες και στην οποία δεν υπάρχει άμεση επαφή με το περιβάλλον χρήσης της και του πολιτισμού της, αποκλείεται από τον ορισμό του δίγλωσσου.

Η διατύπωση του όρου της διγλωσσίας, συνδέεται άρρηκτα με τον προσδιορισμό της γλωσσικής ποικιλίας που αποτελεί την πρώτη ή μητρική γλώσσα, η οποία εμφανίζεται μέσα από ποικίλες εκφάνσεις που αφορούν άλλοτε την προέλευση της και άλλοτε τις γλώσσες που μαθαίνει πρώτες, χωρίς απαραίτητα να συμπίπτει με την γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού. Συνδέεται επίσης και με την γλωσσική επάρκεια του ομιλητή, τη λειτουργικότητα της γλώσσας, την γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνά το παιδί, αλλά και με την στάση και την γλώσσα στην οποία ταυτίζεται ο ομιλητής ή η γλώσσα που τον ταυτίζουν (Σελλά- Μάζη, 2001:29 από Skutnabb-Kangas, 1984).

Σχετικά με την αναφορά «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας, η Σκούρτου (2011) αναφέρει την διαφορετική λειτουργία της προσδιοριζόμενης «πρώτης» και «δεύτερης» γλώσσας σε μία μονόγλωσση κοινωνία, η οποία δεν απαιτεί την χρήση του όρου «δεύτερη» γλώσσα. Ο ορισμός της «πρώτης» γλώσσας αφορά το άτομο,

που την κατακτά από τα πρώτα στάδια της ζωής του, καθώς την χρησιμοποιεί ως εργαλείο σκέψης για την κάλυψη άμεσων επικοινωνιακών αναγκών, δηλώνει έτσι την γλωσσική μορφή την οποία εσωτερικεύει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Δηλαδή, αποτελεί μέσο κωδικοποίησης της γνώσης, αν και άμεσα μη εμφανές προσδίδει την ιδιότητα της ομιλίας και σταδιακά συμβάλει στην οικοδόμηση των νέων εννοιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις κατά την παιδική ηλικία το άτομο κατακτά δυο γλώσσες, ωστόσο η επίδραση μιας σειράς παραγόντων συμβάλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της μίας γλώσσας, σε σχέση με την άλλη, το οποίο λέγεται «ισχυρή γλώσσα». Για την διαμόρφωση του όρου μητρική γλώσσα χρειάζεται να διερευνηθεί η θέση της στην καθημερινότητα του δίγλωσσου, τον ρόλο και τις απαιτήσεις της οικογένειας και της γλωσσικής κοινότητας. Στην πραγματικότητα ο ρόλος της μητρικής γλώσσας αποτελεί μια μεταβαλλόμενη συνισταμένη, ανάλογα με διάφορες παραμέτρους.

Αναφορικά με τον όρο «δεύτερη γλώσσα», περιγράφεται ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται για εξειδικευμένες λειτουργίες, οι οποίες και πάλι ποικίλουν ανάλογα με τις χρήσεις που της έχει αποδώσει η γλωσσική πολιτική που ακολουθεί η κάθε χώρα (Γαλαντόμος, 2012:22). Επίσης, αφορά την γλώσσα που το άτομο κατακτά παράλληλα ή εφόσον έχει ήδη κατακτήσει την πρώτη του γλώσσα.

Σε αντίθεση, ο όρος ξένη γλώσσα έχει στόχο να ικανοποιήσει μελλοντικές επικοινωνιακές ανάγκες, χωρίς απαραίτητα να καθίσταται αναγκαίος στο καθημερινό επικοινωνιακό πλαίσιο και στην ουσία η αξία της να προστίθεται, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με την κατάκτηση της μητρικής και δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, το κοινό χαρακτηριστικό που έχουν η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα είναι ότι ανεξάρτητα από την εκμάθησή τους και οι δύο εξυπηρετούν ζωτικές επικοινωνιακές λειτουργίες, συμπληρώνοντας η κάθε μία την άλλη. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι συνθήκες μετανάστευσης, μειονότητας και διασποράς διαμορφώνουν ανάλογα την γλωσσική πολιτική. Έτσι εάν ως προσανατολισμός της γλωσσικής πολιτικής, τίθεται η γλωσσική αφομοίωση, τότε η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας στοχεύει στην περιθωριοποίηση και αντικατάσταση της πρώτης γλώσσας. Για παράδειγμα στην Ελλάδα όπου κυρίαρχη γλώσσα είναι η ελληνική, η διδασκαλία της διαφοροποιείται, ανάλογα εάν πρόκειται για φυσικούς ομιλητές όπου αποτελεί την πρώτη τους γλώσσα, ανάλογα εάν πρόκειται για μειονοτικούς ή μαθητές μετανάστες που αποτελεί την δεύτερη τους γλώσσα και ανάλογα εάν πρόκειται για μελετητές ή σπουδαστές της

ελληνικής γλώσσας, για τους οποίους η ελληνική αποτελεί ξένη γλώσσα (Σκούρτου, 2011:101).

Εντούτοις, τα χαρακτηριστικά που λαμβάνονται υπόψη για την αποσαφήνιση του φυσικού ομιλητή μιας γλώσσας, επιφέρουν αρκετές δυσκολίες στον προσδιορισμό του, καθώς στο κάθε γλωσσικό σύστημα, παρατηρούνται διαφορετικές ποικιλίες που αντιδιαστέλλονται με τον ορισμό του φυσικού ομιλητή, σύμφωνα με τον οποίο διαθέτει άριστη γλωσσική ικανότητα παραγωγής αυθόρμητου λόγου, κατέχοντας τη σε βαθμό τελειότητας, ώστε να ισχύει η ύπαρξη μιας ιδεατής γνώσης της γλώσσας.

Οι σύγχρονες μελέτες έχουν προσπαθήσει να προσδιορίζουν την έννοια της διγλωσσίας συμπεριλαμβάνοντας πολύπλοκους παράγοντες, με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία στηρίζονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση συχνών όρων που οριοθετούν το πεδίο τη διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι κατηγορίες που αφορούν τις τέσσερις αυτές διαστάσεις είναι: η γλωσσική, η ηλικιακή, η ψυχολογική και κοινωνική, η πολιτισμική διάσταση και η κοινωνική και εκπαιδευτική διάσταση.

Ειδικότερα η γλωσσική διάσταση αφορά τον βαθμό γνώσης και κατοχής των δύο γλωσσών, αν και οι απόψεις των ερευνητών διαφοροποιούνται, καθώς ορισμένοι θεωρούν ως δίγλωσσο, το άτομο που χρησιμοποιεί επαρκώς τις παραγωγικές και προσληπτικές του ικανότητες και στις δύο γλώσσες, ενώ ορισμένοι χαρακτηρίζουν ως δίγλωσσο το άτομο που μπορεί επικοινωνεί ελάχιστα στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό, ισχύουν δύο εκ διαμέτρου αντίθετες εννοιολογικές αντιλήψεις για τη διγλωσσία. Η πρώτη αφορά την αμφιγλωσσία που αφορά την επαρκή χρήση και εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και στον οποίο ανήκουν οι ερευνητές της πρώτης κατηγορίας. Η δεύτερη αναφέρεται στην ελάχιστη διγλωσσία ή αλλιώς αρκτική/ εκκολλαπτόμενη, δηλαδή στην ελάχιστη επάρκεια της προσληπτικής και παραγωγικής δεξιότητας των δύο γλωσσών.

Με βάση τους ερευνητές που τάσσονται υπέρ της αμφιγλωσσίας θεωρείται πώς η ελάχιστη χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην μία γλώσσα χαρακτηρίζεται ως ημιγλωσσία, ενώ η μη ικανοποιητική χρήση και των δύο γλωσσών ως διπλή ημιγλωσσία. Όπως αναφέρει ο Baker (2001:52) οι ημίγλωσσοι παρουσιάζουν ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις που χαρακτηρίζονται από περιορισμένο εύρος λεξιλογίου, έλλειψη δημιουργικότητας και γλωσσικής δημιουργίας, δυσκολία

έκφρασης συναισθημάτων στην συγκεκριμένη γλώσσα, κατά την οποία εκφράζονται κατόπιν σκέψης. Τέτοιες περιπτώσεις αφορούν παιδιά μεταναστών τα οποία εστιάζουν στην γλώσσα των μονόγλωσσων προγραμμάτων που παρακολουθούν στο σχολείο, παραμελώντας την μητρική τους γλώσσα (Γρίβα-Στάμου, 2014:17).

Μία επιπλέον διάκριση αφορά την ισόρροπη ή συμμετρική διγλωσσία και την κυρίαρχη ή ασύμμετρη διγλωσσία. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στην κατάσταση που το άτομο γνωρίζει δύο γλώσσες στο ίδιο επίπεδο, ενώ δεύτερη περίπτωση περιγράφει την επικυριαρχία της μίας εκ των δύο γλωσσών, η οποία αναπτύσσεται πιο γρήγορα ανάλογα με τις εμπειρίες του παιδιού και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Weinreich 1953 (Σελλα-Μάζη, 2001:39) διακρίνονται τρεις τύποι δίγλωσσων καταστάσεων, ανάλογα με τον τρόπο νοητικής αναπαράστασης του γλωσσικού και σημασιολογικού περιεχομένου. Στην πρώτη περίπτωση ο δίγλωσσος χειρίζεται δυο γλωσσικά σημεία ως δυο διαφορετικά σημαίνοντα για το ίδιο σημαινόμενο, πρόκειται δηλαδή για μια μορφή σύνθετης διγλωσσίας. Αντιθέτως, όταν το δίγλωσσο άτομο έχει δύο σημαίνοντα για δυο διαφορετικά σημαινόμενα τότε πρόκειται για μία μορφή συντονισμένης διγλωσσίας.

Η ηλικιακή διάσταση δηλαδή η ηλικία πρόσκτησης της διγλωσσίας με την απόκτηση γλωσσικής επάρκειας, αποτελεί μία βασική παράμετρος, που οδηγεί σε δυο διαφορετικές αντιλήψεις. Κάποιοι υποστηρίζουν πως όσο μικρότερη είναι η ηλικία που μαθαίνει κάποιος μία δεύτερη γλώσσα τόσο μεγαλύτερη είναι και η επάρκεια του στην γλώσσα, ενώ ορισμένοι ισχυρίζονται πως η εκμάθησης μιας γλώσσας για τους ενήλικους γίνεται πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά όσο αφορά τον βαθμό ευχέρειας και την χρήση γραμματικών και συντακτικών δομών και την αναπτυγμένη αφαιρετική σκέψη. Σύμφωνα με τον Singleton (1989), (Baker, 2001:155) η επιδεξιότητα των ατόμων στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αλληλεπιδρά με ποικίλους παράγοντες. Τα παιδιά που μαθαίνουν πιο νωρίς μία γλώσσα αποκτούν υψηλότερο επίπεδο επάρκειας σχετιζόμενο με το πλαίσιο πρόσκτησης και διατήρησης της γλώσσας. Γενικά, αναφέρει την παρόμοια εξελικτική πορεία τόσο των ενήλικων όσο και των μεγαλύτερων μαθητών. Σχετικά με την συστηματική εκμάθηση της γλώσσας οι ενήλικοι μπορούν να μάθουν πιο γρήγορα μία γλώσσα. Ωστόσο και τα παιδιά ανάλογα με τον βαθμό έκθεσης και τα κίνητρα που τους δίνονται προκειμένου να συνεχίσουν την εκμάθηση της γλώσσας, επιδεικνύουν υψηλότερη επάρκεια από εκείνους που αρχίζουν αργότερα την

εκπαίδευση τους. Η άποψη που αφορά την εκμάθηση της γλώσσας σε πρώιμη ηλικία, αντικαθιστώντας την μειονοτική μπορεί να επιφέρει δυσκολίες στην εκπαίδευση των παιδιών και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ η επιτυχία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται από την στάση και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την ύπαρξη κατάλληλων υλικών και μέσων. Συνεπώς το ζήτημα της ηλικίας, όπως αναφέρει ο Singleton έχει απομονωθεί από έρευνες, καθώς αφορά διάφορα ηλικιακά φαινόμενα που χρειάζεται τον συνυπολογισμό διάφορων παραγόντων.

Όσον αφορά τους τύπους της διγλωσσίας που συνδέονται με την εκμάθηση της γλώσσας στην παιδική ηλικία, η οριοθέτηση που υφίσταται αφορά την ταυτόχρονη διγλωσσία, σύμφωνα με την οποία το παιδί αποκτά δυο γλώσσες ταυτόχρονα και ασυνείδητα χωρίς συστηματική διδασκαλία σε πρώιμο στάδιο από το ίδιο το περιβάλλον. Εάν όμως η δεύτερη γλώσσα αποκτηθεί εφόσον ήδη έχει κατακτηθεί η Γ1, τότε ισχύει η διαδοχική ή επακόλουθη διγλωσσία όπου το παιδί αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον μηχανισμό της γλώσσας. Σχετικά με την ηλικία έναρξης της διγλωσσίας στην ταυτόχρονη ηλικία ορισμένοι ερευνητές προσδιορίζουν διαφορετικές ηλικίες όπως το 3^ο, το 5^ο και το 7^ο έτος της ηλικίας. Επίσης, άλλη μία διάκριση αφορά την χρονική περίοδο κατάκτησης της γλώσσας, στην παιδική ηλικία που ορίζεται ως πρώιμη ηλικία και κατά την έναρξη της εφηβείας που ορίζεται ως ύστερη ή όψιμη διγλωσσία.

Γενικά, ο παράγοντας ηλικία κατέχει σημαντικό ρόλο στην νοητική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, πράγμα που αποδεικνύει πως μεσολαβούν επιπλέον παράγοντες, που αλληλεπιδρούν, χωρίς να απομονώνουν τον ηλικιακό παράγοντα ως τον μόνο υπεύθυνο για εκμάθηση της γλώσσας. Επίσης, καθοριστικός παράγοντας αποτελεί ο χρόνος έκθεσης, ο οποίος ενισχύεται από τα ισχυρά κίνητρα των μαθητών με αποτέλεσμα να φθάσουν σε υψηλό επίπεδο επάρκειας της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές που μαθαίνουν μία γλώσσα σε μικρότερη ηλικία και συνεχίζουν σε όλη την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων επιδεικνύουν υψηλότερη επάρκεια από εκείνους που αρχίζουν αργότερα. Όσον αφορά την επιτυχία στην διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον, εξαρτάται άμεσα τόσο από την καταλληλότητα των υλικών, των μέσων και την επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όσο και από την ευνοϊκή στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργηθεί μια ευχάριστη εμπειρία για το ίδιο το παιδί.

Επιπλέον, εκτός από την ηλικιακή διάσταση για την σύνθεση του πολυδιάστατου φαινομένου της διγλωσσίας, σημαντική θέση κατέχει και η ψυχο-κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση, η οποία αναδεικνύει την προσωπικότητα του δίγλωσσου ατόμου, το κοινωνικό περιβάλλον και πολιτισμικό του υπόβαθρο που αναπτύσσονται οι γλώσσες. Φανερώνει δηλαδή την ταυτότητα του δίγλωσσου ατόμου και την στάση του απέναντι στην γλώσσα. Για παράδειγμα, η θετική ταύτιση και με τις δύο γλώσσες περιγράφεται ως διαπολιτισμικός δίγλωσσος, που έχει την ικανότητα γλωσσικής και πολιτισμικής εξοικείωσης και με τις δύο γλώσσες. Ωστόσο, η ταύτιση με την μία πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα χαρακτηρίζει τον μονοπολιτισμικό δίγλωσσο, ως αποτέλεσμα της αφομοιωτικής πολιτικής που εφαρμόζεται στην χώρα υποδοχής.

Ακόμη μία διάκριση που στηρίζεται σε ψυχο-κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες αποτελεί η ελίτ διγλωσσία, όπου οι δίγλωσσοι προερχόμενοι από υψηλό κοινωνικό υπόβαθρο, κατακτούν μία γλώσσα με υψηλή αξία στη χώρα διαμονής τους και την λαϊκή διγλωσσία, που προερχόμενοι από μεταναστευτικά ρεύματα υφίστανται πίεση να κατακτήσουν την πλειονοτική γλώσσα της χώρας υποδοχής, εφόσον η μητρική τους χαρακτηρίζεται γλώσσα χαμηλού κοινωνικού κύρους. Η μέγιστη διγλωσσία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του ατόμου, που αναγνωρίζουν την κατάκτηση και των γλωσσών ως πλεονέκτημα διατηρούν θετική στάση και ενισχύουν το άτομο στην εκμάθηση των δύο γλωσσών, στάση που συνδέεται με την ελίτ διγλωσσία, εφόσον η γλώσσα των μεταναστευτικών ομάδων που χαρακτηρίζει την λαϊκή διγλωσσία δεν είναι αποδεχτή από τη πλειονοτική ομάδα .

Επιπλέον ισχύει η διάκριση (Γρίβα-Στάμου, 2014:20) της προσθετικής, αθροιστικής διγλωσσίας και της αφαιρετικής διγλωσσίας. Στην πρώτη περίπτωση της προσθετικής διγλωσσίας θεωρείται ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας, ενισχύει το γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται και ο δύο γλώσσες με τις οποίες συνδέεται η πολιτισμική τους ταυτότητα. Σε αντίθεση με την αφαιρετική διγλωσσία, οι δίγλωσσοι καλούνται να εγκαταλείψουν την γλώσσα της χώρας προέλευσης.

Επίσης οι δίγλωσσοι διακρίνονται σε αδρανείς, όταν δεν υπάρχει άμεση χρήση των γλωσσών που γνωρίζουν στην καθημερινότητα τους.

Μία τελευταία διάκριση αφορά την κοινωνική και εκπαιδευτική διάσταση, αφορά το περιβάλλον και τον τρόπο εκμάθησης των γλωσσών και διαχωρίζεται στη

φυσική διγλωσσία, που το παιδί κατακτά την γλώσσα μέσα σε ένα πρωτογενές φυσικό περιβάλλον και την σχολική, τεχνητή διγλωσσία όπου η εκμάθηση της γλώσσας πραγματοποιείται μέσα σε ένα δομημένο διδακτικό περιβάλλον, όπως ισχύει στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Όταν η εκμάθηση της Γ2 πραγματοποιείται σε τυπικό πλαίσιο διδασκαλίας, δίνεται η ευκαιρία εξάσκησης στη γλώσσα, ενώ η φυσική απόκτηση της γλώσσας, αποβλέπει σε μακροχρόνια αποτελέσματα, όπως η καλή φωνολογική επίδοση.

1.1. Η διγλωσσία σε σχέση με ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες

Οι παράγοντες οι οποίοι ευνοούν την εμφάνιση και την βιωσιμότητα δίγλωσσων καταστάσεων όσων αφορά τα δίγλωσσα παιδιά, σχετίζονται με το αποτέλεσμα οικονομικών αλλαγών και της βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου της ομάδας, των εμπορικών συναλλαγών, την δημογραφική υπεροχή μιας γλώσσας, την πολιτική της κάθε γλωσσικής ομάδας, την εξάπλωση του πολιτισμού μιας κοινωνικής ομάδας κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών και νέων δυνατοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης, αποτελούν κάποιες από τις συνιστώσες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν για την μελέτη της ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας. Συνήθως, στο κοινωνικό πλαίσιο (Γαλαντόμος, 2012:152 από Skutnabb-Kangas, 1984), πρώτον σχετίζονται με την ελίτ διγλωσσία, όπου οικογένειες από τα ανώτερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα και μετακινούνται σε άλλες χώρες για επαγγελματικούς λόγους, δεύτερον τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα για καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, τρίτον τα παιδιά που οι οικογένειες τους είναι δίγλωσσες και τέταρτον τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, μία κατάσταση η οποία ισχύει και στην ελληνική πραγματικότητα αλλά και με το ατομικό πλαίσιο πρόσκτησης μιας γλώσσας στην οικογένεια, στην ευρύτερη κοινότητα, στο σχολικό περιβάλλον.

1.2. Κοινωνιογλωσσικοί παράγοντες και γλωσσικές επιλογές του δίγλωσσου ατόμου

Στον προσδιορισμό του είδους της διγλωσσίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η λειτουργία της γλώσσας ανάλογα με τη χρήση τους, στους

κοινωνιογλωσσικούς τομείς της κάθε κοινότητας. Η εξέλιξη του δίγλωσσου ατόμου εξαρτάται από την αξία που προσδίδει το οικογενειακό περιβάλλον και η αναγνώριση της από το κοινωνικό περιβάλλον, ώστε το άτομο να αντλήσει τα γλωσσικά και πολιτισμικά πλεονεκτήματα αναπτύσσοντας έτσι τις δεξιότητες του, μία κατάσταση η οποία δεν συμβαίνει σε περίπτωση υποτίμησης της μητρικής γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση μπορούν να υπάρξουν διαφορές σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους μαθητές, καθώς η γλωσσική εθνοτική ομάδα με τις κοινωνικές πιέσεις που υφίσταται αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη μητρική της γλώσσα και σταδιακά να προσχωρήσει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφαιρώντας την ευχέρεια στην πρώτη γλώσσα, δηλαδή δημιουργεί μία μορφή αφαιρετικής διγλωσσίας.

Επιπλέον, ο ρόλος της γλώσσας στην διατήρηση της εξαρτάται και από χρονική σειρά κατάκτησης των δυο γλωσσών, τη χρήση του κάθε γλωσσικού κώδικα, την αλληλεπίδραση των δύο γλωσσικών συστημάτων και το δανεισμός γλωσσικών δομών και στοιχείων, που υποκινούνται από τα κίνητρα και την δυνατότητα επιλογής της γλώσσας. Ωστόσο, οι δυο γλώσσες αυτές δεν θα πρέπει να θεωρηθούν δυο εντελώς διαφορετικά συστήματα, αλλά δυο συστήματα που αξιοποιούνται συνολικά σε σχέση με τις εμπειρίες του ομιλητή, καθώς η προσαρμογή του σε εξωτερικές συνθήκες καθορίζει την στάση του παιδιού απέναντι στην γλώσσα και τον τρόπο κατάκτησης συγχρονικά ή διαδοχικά, όπου μπορεί να παραγκωνίσει μία από τις γλώσσες στο περιθώριο και παροντικά να υποχωρήσει υπέρ της δεύτερης γλώσσας. Εξαρτάται δηλαδή, από το κοινωνικό και επικοινωνιακό περιβάλλον, εφόσον η επιλογή της κάθε γλώσσας αποτελεί μέσο ρύθμισης των σχέσεων που αναπτύσσει με την γλωσσική ομάδα που χρησιμοποιεί την αντίστοιχη γλώσσα.

Εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν τόσο ότι η διγλωσσία επηρεάζει το πνευματικό επίπεδο των δίγλωσσων παιδιών με αποτέλεσμα να μειονεκτούν σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και ότι υπερτερούν ως προς την γλωσσική ευφυΐα και την πρόωμη ανάπτυξη των σημασιολογικών και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων τους. Η σχέση ευφυΐας και διγλωσσίας συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου, καθώς όπως παρατηρείται οι εθνοτικές ομάδες των μη ευνοουμένων κοινωνικών στρωμάτων στερούνται ευκαιριών ανάπτυξης της διγλωσσίας. Η διγλωσσία σε συσχέτιση με την νοητική οργάνωση του δίγλωσσου εξαρτώνται άμεσα από το άτομο και από μία πληθώρα συνθηκών ανάλογα με την γλωσσική επάρκεια και το γλωσσικό περιβάλλον. Αναφορικά το γλωσσικό περιβάλλον σχετίζεται με το πλαίσιο που το άτομο κατακτά την γλώσσα. Αν δηλαδή

το άτομο συνδιαλέγεται στο περιβάλλον του με δύο γλώσσες είτε γιατί οι γονείς χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες, είτε έμαθε την κάθε γλώσσα σε δύο διαφορετικές χώρες τότε πρόκειται για ένα πρώιμο ή φυσικό δίγλωσσο η οποία συνδέεται σύμφωνα με τους Skutnabb-Kangas, (1984) (Σελλά-Μάζη, 2001:42) με τη διάκριση σε φυσική και τεχνητή σχολική διγλωσσία και πολιτισμική που εξυπηρετεί επαγγελματικούς λόγους. Μία ακόμη διάκριση που περιλαμβάνει τα παραπάνω είδη διγλωσσίας σύμφωνα με τους Hamers & Blanc 1995 αποτελεί η ενδογενής διγλωσσία, όπου οι γλώσσες χρησιμοποιούνται ως μητρικές και εξωγενής σύμφωνα με την οποία η χρήση των γλωσσών έχει θεσμοθετηθεί.

Ο τρόπος χρήσης των δύο γλωσσών επηρεάζει επίσης γλωσσικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που αφορούν την επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου, και χαρακτηρίζεται ως η γνώση γραμματικοσυντακτικών κανόνων με την ικανότητα χρήσης της γλώσσας, ανάλογα με την κοινωνική νόρμα που ισχύει σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Έπειτα αφορούν τη λειτουργική διγλωσσία, σύμφωνα με την οποία καταγράφεται ο βαθμός επάρκειας στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες που αφορά την προσληπτική δεξιότητα, δηλαδή την κατανόηση της δεύτερης γλώσσας σε γραπτό και προφορικό λόγο, χωρίς την παραγωγή της, την παθητική διγλωσσία και την παραγωγική διγλωσσία, όπου το άτομο μπορεί να κατανοήσει και να παράγει τον προφορικό και γραπτό λόγο. Σημαντικοί παράγοντας που επεξηγούν την επιλογή και χρήση της κάθε γλώσσας αποτελούν και οι πομποί και οι αποδέχτες, οι συμμετέχοντες, τα θέματα της γλωσσικής επικοινωνίας, ο χρόνος και το περιβάλλον της επικοινωνίας, ανάλογα και με το είδος της συνθήκης όπως κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές. Η επιλογή της κάθε γλώσσας σχετίζεται ακόμη και με τις εσωτερικές λειτουργίες του ατόμου που αφορούν τον τρόπο σκέψης του ομιλητή που κυρίως πραγματοποιείται μέσω της μητρικής γλώσσας.

Η επιλογή των γλωσσικού κώδικα δεν αποτελεί μόνο γλωσσικό ζήτημα, αλλά συνδέεται και με τις κοινωνικές σχέσεις και την πολιτισμική ταυτότητα που επιδιώκει να κατασκευάσει, σχετίζεται όμως άμεσα ανάλογα και με το κοινωνικό πλαίσιο. Δηλαδή η κάθε γλώσσα να αποκτά διαφορετική σημασία, εάν πρόκειται για το τυπικό πλαίσιο του σχολείου ή της δουλειάς και διαφορετική χρήση εάν πρόκειται για το ανεπίσημο φιλικό ή οικογενειακό περιβάλλον. Όσον αφορά την εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων, το φωνολογικό συντακτικό, γραμματικό και σημασιολογικό σύστημα συμβαίνει ανάλογα με τους επικοινωνιακούς στόχους που ο κάθε δίγλωσσος θέτει για την κάθε ομάδα. Επομένως, αυτή η εναλλαγή μπορεί να αναλυθεί σε μικρο-

επίπεδο που αφορά την γλωσσική συμπεριφορά που καθορίζεται από ατομικούς παράγοντες και σε μακρο-επίπεδο που αφορά την συμπεριφορά του στην κοινότητα. Επιπλέον, η εναλλαγή κωδίκων εκτός από την χρήση διαφορετικής γλώσσας στο ίδιο ή διαφορετικό επικοινωνιακό περιβάλλον προσδιορίζεται (Γρίβα-Στάμου, 2014:26 από Poplack, 1980) ως η ανάμιξη λέξεων και προτάσεων σε μία άλλη γλώσσα. Ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισης διαφοροποιείται, καθώς το 84% εναλλάσσει μεμονωμένες λέξεις στην οποία υπάρχει και μεγαλύτερη ευχέρεια εναλλαγής, εφόσον μόνο το 8% εναλλάσσει ολοκληρωμένες προτάσεις. Ακόμη μια διαφοροποίηση αφορά την ομαλή εναλλαγή κωδίκων, ανάλογα με το υπάρχει δισταγμός ή όχι στον λόγο. Επίσης, άλλοι τύποι που αφορούν την εναλλαγή κωδίκων (Γρίβα-Στάμου, 2014:27 από Myers-Scotton, 2000) αποτελούν η αμαρκάριστη εναλλαγή κωδίκων, όταν η εναλλαγή κωδίκων δεν γίνεται συνειδητά και η μαρκαρισμένη εναλλαγή που εξυπηρετεί συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς.

Η εναλλαγή κωδίκων εξηγεί αυτή τη συμπεριφορά των δίγλωσσων ατόμων αν δηλαδή πρόκειται για την έλλειψη γλωσσικών δομών στον ένα κώδικα και την συμπλήρωση τους από τον άλλο γλωσσικό κώδικα. Δηλαδή, η εναλλαγή των γλωσσών συνδέεται με το αξιακό πλαίσιο των δίγλωσσων ατόμων και την αλληλεπίδραση τους με τα άτομα της κοινότητας. Επίσης η κοινωνική αυτή προσαρμογή εξηγεί την διαφοροποίηση της ομιλίας των δίγλωσσων ατόμων (διαδικασία σύγκλισης), που αποβλέπει είτε στην κοινωνική επιδοκιμασία, είτε στην αλληλεγγύη, είτε στην ταύτιση με τον συνομιλητή. Στην περίπτωση αυτή, η εναλλαγή κωδίκων αντιμετωπίζεται αρνητικά ως μια ημιγλωσσία όπου η γνώση του ατόμου στην συγκεκριμένη γλώσσα είναι ανεπαρκής, η ως μία αγενή συμπεριφορά εκ μέρους του ομιλητή όπως για παράδειγμα ο όρος ισπανγγλικά (Spanglish), που αφορά την εναλλαγή κωδίκων των ισπανόφωνων μεταναστών στις ΗΠΑ (Γαλαντόμος 2012). Ωστόσο, η δυνατότητα εναλλαγής κωδίκων φανερώνει την ικανότητα των ομιλητών να διαχειρίζονται δυο διαφορετικά επικοινωνιακά συστήματα αξιοποιώντας την γνώση των δύο γλωσσών, ανάλογα με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που θέτουν. Με άλλα λόγια τα δίγλωσσα άτομα από μικρή ηλικία γνωρίζουν τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες, που αφορούν τη μορφή και την εναλλαγή κωδίκων χωρίς να παραβιάζουν στην πραγματικότητα γραμματικοσυνταχτικούς κανόνες σύμφωνα με τον περιορισμό της ισοδυναμίας (Γρίβα-Στάμου, 2014:29 από Poplack, 1978).

1.3. Στάσεις, κίνητρα και αντιμετώπιση της διγλωσσίας

Για την εξέταση του φαινομένου της διγλωσσίας χρειάζεται να ληφθεί υπόψη και η στάση τόσο των μονόγλωσσων ομιλητών όσο και η στάση των δίγλωσσων ατόμων απέναντι στην διγλωσσία. Συνήθως, η γλώσσα που χρησιμοποιείται προκειμένου να εκφράσει ανάγκες της πολιτικής και οικονομικής ζωής, αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα, η οποία έχει αναγνωριστεί επίσημα και αντιμετωπίζεται ως γλώσσα με αίγλη. Συνεπώς, επηρεάζει αρνητικά ή θετικά την στάση των ομιλητών. Η ανάπτυξη της διγλωσσίας εξαρτάται και από τις διδακτικές τεχνικές που υιοθετεί το εκπαιδευτικό σύστημα και οι στάσεις που διαμορφώνει το άτομο για τον κάθε ένα γλωσσικό κώδικα. Επίσης σημαντικός παράγοντας που ασκεί επιρροή στη στάση που υιοθετεί το δίγλωσσο άτομο για τη μητρική του γλώσσα και καθορίζει την γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση (Γρίβα-Στάμου, 2014:29 από Pearson, 2002) είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο είναι σε θέση να διαμορφώσει από νεαρή ηλικία θετική στάση ως προς της υπόλοιπες γλώσσες και πολιτισμούς, όπου η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή. Επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία ο ρόλος των γονέων, ώστε τα παιδιά και να ενταχθούν στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, αλλά παράλληλα να διατηρήσουν την πολιτισμική ταυτότητα ενισχύοντας τους δεσμούς τους με την χώρα υποδοχής τους. Ωστόσο, πολλές φορές επιτελείται ο ένας από τους δύο ρόλους που αφορά την όσο δυνατών γρηγορότερη ενσωμάτωση στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα την απομόνωση της Γ1 και την ενίσχυση της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ η χρήση της Γ1 περιορίζεται στον προφορικό λόγο, εφόσον η χρήση της προορίζεται για την επικοινωνία με οικεία πρόσωπα. Ιδιαίτερα η παραπάνω διαπίστωση ισχύει εάν αφορά μία μειονοτική γλώσσα, η οποία ενδέχεται να απομονωθεί για λόγους οικονομικής ανέλιξης και επαγγελματικής κινητικότητας. Συγκεκριμένα, (Γρίβα-Στάμου, 2014 από Li 1999) έχουν προσδιοριστεί τρεις διαφορετικοί τύπους γονικής εμπλοκής στη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών: α) τη συνεχή χρήση και ενίσχυση της Γ1, β) τις υποστηρικτικές στάσεις απέναντι και στις δύο γλώσσες, και γ) την ενεργή γονική εμπλοκή στη διγλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια.

Η ανάπτυξη και η εξάσκηση των γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον διακρίνεται σε πέντε τύπους διγλωσσικής πολιτικής: Τον πρώτο: ‘Δύο γλώσσες γονέων-Μία ισχυρή κοινωνικά’ Τον δεύτερο ‘Δύο γλώσσες γονέων-Μη ισχυρές κοινωνικά’, τον τρίτο ‘Μία γλώσσα γονέων-Μη ισχυρή κοινωνικά’ τον τέταρτο ‘Μία γλώσσα γονέων-Ισχυρή κοινωνικά’ αφορά την ελίτ διγλωσσία και συναντάται σε

οικογένειες από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και τον πέμπτο ‘Δύο γλώσσες γονέων-Ισχυρές κοινωνικά’.

Έχει διαπιστωθεί πως σύμφωνα με τον παράγοντα φύλο, οι μητέρες δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στην προώθηση της Γ1 στο οικογενειακό πλαίσιο. Επίσης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παρέχονται και οι αντίστοιχες ευκαιρίες για διγλωσσική εκπαίδευση των παιδιών τους. Για παράδειγμα τα παιδιά προνομιούχων κοινωνικών ομάδων και ανάλογα με τις πολιτισμικές τους αξίες εκτίθενται σε περισσότερες μορφές έντυπου γραμματισμού, που προωθούν την ανάγνωση βιβλίων και μεγαλύτερη πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό γραμματισμού το οποίο συνδέεται περισσότερο με πρακτικές που χρησιμοποιεί το σχολικό πλαίσιο.

1.4. Πολιτισμικό περιβάλλον

Η γλωσσική δεξιότητα του δίγλωσσου ομιλητή συνδέεται και με την προσαρμογή του στον κάθε πολιτισμό. Για παράδειγμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως διπολιτισμικός δίγλωσσος, το άτομο που ταυτίζεται με τον τρόπο ζωής, τα ήθη τις ιδέες και των δύο πολιτισμικών ομάδων και συμπεριφέρεται ανάλογα στην κάθε περίπτωση. Αν όμως ο δίγλωσσος εγκαταλείψει την πολιτιστική ταυτότητα της πρώτης γλώσσας και ταυτιστεί απολύτως με την δεύτερη, τότε θεωρείται επιπολιτισμικός δίγλωσσος, ενώ εάν εγκαταλείψει την πολιτισμική ταυτότητα που εκπροσωπεί η πρώτη γλώσσα χωρίς να ενταχθεί στην δεύτερη τότε θεωρείται ως μία κατάσταση αποπολιτισμού. Ωστόσο, μεταξύ αυτών των δύο καταστάσεων ισχύει η επιλογή και ο συνδιασμός στοιχείων και των δυο πολιτισμών, τους οποίους προσαρμόζει στον τρόπο ζωής του. Δυσκολία όσον αφορά την πολιτισμική ταυτότητα εντοπίζεται σε παιδιά μεταναστών, οι οποίοι επιθυμώντας την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό περιβάλλον της πλειονοτικής γλώσσας των συνομιλικών, προσπαθούν να ακολουθήσουν τους ίδιους τρόπους συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να έρχονται σε αντιπαράθεση με τον τρόπο ζωής της οικογένειάς τους, η οποία μπορεί να διαφοροποιείται. Σύμφωνα επίσης με τα αποτελέσματα των ερευνών των Aellen & Lambert (1969), (Σελλά-Μάζη, 2011:50) μία υγιής πολιτιστική προσαρμογή επιτυγχάνεται στην περίπτωση μεικτών γάμων και σε περίπτωση που και οι δύο γλώσσες αναγνωρίζονται ως ισχυρές, με κύρος.

Η κατάκτηση και η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συνδέεται με την γλωσσική κατασκευή του ομιλητή για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η

φυσική διγλωσσία που συνδέεται με τις δίγλωσσες μεταναστευτικές ομάδες, για λόγους κοινωνικής ένταξης, όπως αντικατοπτρίζεται και στην ισχύουσα ελληνική κοινωνία, όπου μετανάστες άλλων εθνοτικών ομάδων, έρχονται στην Ελλάδα, ενώ Έλληνες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο μεταναστεύουν σε ισχυρές χώρες του εξωτερικού.

Κεφάλαιο 2

2. Προσδιορισμός των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Η απόψεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, συνδέονται άμεσα με τις υποκειμενικές θεωρίες που εκφράζουν την κριτική συμπεριφορά του ατόμου, το οποίο αξιολογεί μία κατάσταση ή κάποιο αντικείμενο. Σύμφωνα με τις Γρίβα-Στάμου, 2014:101 από Χαντζή & Φατούρου-Χαρίτου 2000: 41), ισχύουν τρεις διαστάσεις οι οποίες εξηγούν την αξιολογική κρίση της συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι σε μία κατάσταση και αφορούν τις γνώσεις, τα συναισθήματα και την δραστηριοποίηση του ατόμου ως προς αυτή. Κυρίαρχη λειτουργία των αντιλήψεων αποτελεί η κατανόηση των δεδομένων που συμβαίνουν. Σε αντίθεση η γνώση συνεχώς επαναπροσδιορίζεται, ενώ οι αντιλήψεις παραμένουν χωρίς να διαφοροποιούνται. Βέβαια, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις εμπειρίες του κάθε ατόμου, την προσωπικότητα του όπως για παράδειγμα η ευαισθητοποίηση του σε θέματα ρατσισμού, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την συναναστροφή του με άλλους εκπαιδευτικούς. (Γρίβα-Στάμου, 2014:102 από Cutri & Ferrin 1998).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οι ιδεολογίες τους που αφορούν την γλώσσα φανερώνουν την στάση που υιοθετούν απέναντι σε κοινωνικές ομάδες και στις κατηγοριοποιήσεις στις οποίες καταφεύγουν. Στην ουσία πρόκειται για υποκειμενικές αντιλήψεις, οι οποίες δεν αντιστοιχούν στα συμπεράσματα των ερευνών που αφορούν την κοινωνιογλωσσολογίας και συμμετέχουν στην ανάπτυξη της λαϊκής γλωσσολογίας. Επίσης, η κάθε γλωσσική ιδεολογία εδράζεται σε παράγοντες κοινωνικοποίησης του ατόμου, αλλά και σε ατομικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν με αποτέλεσμα να ασκούν επιρροή στην κάθε γλώσσα και τον κάθε ομιλητή και γλωσσική κοινότητα που την χρησιμοποιεί.

2.1. Ο ρόλος καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερο ρόλο κατέχουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης και αντίληψης με άμεσο αντίκτυπο τη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική κατάσταση, όπου μετουσιώνεται με την επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων. Σχετίζεται με τις αντιλήψεις που οι μαθητές θα ενστερνιστούν για την πρώτη γλώσσα και στην συνέχεια θα επηρεάσουν τον τύπο

διγλωσσίας που οι μαθητές θα αναπτύξουν. Εκτός αυτού δίνεται η δυνατότητα καταγραφής των πιθανών παρανοήσεων, που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να επισημανθούν τα σημεία, στα οποία εντοπίζονται οι προκαταλήψεις και χρειάζεται να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην εξέταση των απόψεων που διαμορφώνουν τη θέση στην οποία οι εκπαιδευτικοί τάσσονται σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και εξηγούν τους λόγους υιοθέτησης της διδακτικής συμπεριφοράς τους στη σχολική τάξη. Συνήθως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών η θετική ή αρνητική τους στάση, οι προκαταλήψεις οι οποίες έχουν παγιωθεί επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν στην σχολική τάξη. Έτσι με βάση την παραπάνω άποψη καθορίζουν τις προσδοκίες και τις ευκαιρίες που παρέχουν στους μαθητές με διαφορετικά διαπολιτισμικά στοιχεία. Δηλαδή ανάλογα με το αν ένας εκπαιδευτικός αξιολογεί αρνητικά τη διγλωσσία και τη θεωρεί ως τροχοπέδη στη μάθηση, τότε ελάχιστή θα είναι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών διδακτικών που θα εφαρμόσει, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αντιθέτως, εάν γνωρίζει την λειτουργικότητα της διγλωσσίας, χωρίς να τη θεωρεί περιθωριοποιημένη και ανταγωνιστική ως προς την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, εκτός του ότι θα γίνει παράδειγμα για τα υπόλοιπα παιδιά και θα προάγει την αξία της διαφορετικότητας, θα καταρρίψει στερεότυπα και θα ενδυναμώσει την προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών και την σχολική τους επίδοση.

2.2. Ευρέως διαδεδομένες αντιλήψεις για την διγλωσσία

Η σύνδεση της διγλωσσίας με λόγους φτώχειας και μετανάστευσης συνέβαλε στην διαμόρφωση αντιλήψεων, που εδράζονται σε ευρέως διαδεδομένες αντιλήψεις, οι οποίες θεωρούν την διγλωσσία ως παρέκκλιση από την πρότυπη ποικιλία που επιβάλλει η μονογλωσσία. Πρόκειται για κοινωνικές αντιλήψεις που κυριαρχούν και έχουν αντίκτυπο σε αντικειμενικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας έτσι τις επιστημονικές έρευνες με αντικείμενο την διερεύνηση της γλώσσας. Μία εκ των απόψεων που σχετίζεται με τις ευρύτερες απόψεις της λαϊκής γλωσσολογίας αποτελεί και η άποψη της ανταγωνιστικής διγλωσσίας, όπου το ίδιο δίγλωσσο άτομο αντιμετωπίζεται ως δύο μονόγλωσσα άτομα, καθώς οι δυο γλώσσες αναπτύσσονται ανεξάρτητα. Σε αυτή την άποψη επίσης στηρίζεται και η αντίληψη ότι το δίγλωσσο

άτομο μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση, εξίσου το ίδιο και στις δύο γλώσσες, όπως ακριβώς και ο φυσικός ομιλητής. Σε αντίθετη περίπτωση, η αλλαγή στην γλωσσική του συμπεριφορά μπορεί να εκληφθεί ως αποτέλεσμα ανεπάρκειας στις δύο γλώσσες.

Επίσης, η διγλωσσία σύμφωνα και πάλι με ευρέως διαδεδομένες απόψεις προκαλεί δυσκολίες στην νοητική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού σύμφωνα και με τις επιδόσεις του στα μαθήματα του σχολείου. Ακόμη μία αντίληψη που κυριαρχεί αφορά την μέγιστη δυνατή έκθεση, δηλαδή όσο το άτομο εκτίθεται περισσότερο στη δεύτερη γλώσσα τόσο πιο εύκολα θα αποκτήσει μεγαλύτερη επάρκεια. Πρόκειται για μία πεποίθηση που απορρέει από τη θεώρηση της ανεξάρτητης ανάπτυξης των δυο γλωσσικών συστημάτων, η οποία επίσης συνδέεται με τη θεώρηση σύμφωνα με την οποία η μητρική γλώσσα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Η συγκεκριμένη άποψη έχει πλέον καθιερωθεί όπως αποδεικνύουν οι μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παροτρύνουν τους γονείς στην χρήση της Γ2. έχει διαπιστωθεί ότι η αυξημένη έκθεση στη Γ2 δεν επιταχύνει απαραίτητα την πρόσκτηση της Γ2 καθώς η υπερέκθεση σε αυτή μπορεί να προκαλέσει γνωστική σύγχυση.

Ωστόσο, οι παραπάνω θεωρήσεις καταρρίπτονται σύμφωνα με καινούργια ερευνητικά δεδομένα, τα οποία υποδεικνύουν πως πλέον αναγνωρίζεται η συμβολή και η καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης και την διαδικασία μάθησης.

2.3. Ερευνητική ανασκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την δίγλωσση εκπαίδευση και την χρήση της Γ1

Πλειονότητα διεθνών και πανελλαδικών ερευνών έχει ασχοληθεί και καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για θέματα πολυγλωσσίας, εστιάζοντας στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί πανελλαδικά (Γκόβαρης 2001, 2005, Δαμανάκης 1997, Μάρκου 1997, Μπάρος 2008, Νικολάου 2000, Παπαχρήστος 2005, 2007, Παπαχρήστος & Παλαιολόγου 2002, Σπινθουράκη κ.ά. 2003, Σκούρτου 2005, Τριάρχη-Herrmann 2000) αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμικότητα ως μία κατάσταση, την οποία δεν έχουν την ευχέρεια να διαχειριστούν και η οποία

επιφέρει προβλήματα στους δίγλωσσους μαθητές, με αποτέλεσμα να γίνονται διακρίσεις σε βάρος των συγκεκριμένων παιδιών. Επίσης, θεωρούν πως η μεγαλύτερη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα θα τους εξασφαλίζει τη γρηγορότερη εκμάθηση της με αποτέλεσμα την ευκολότερη ένταξη τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την προγενέστερη γνώση των μαθητών, την περιθωριοποιούν. Επιπλέον κατά καιρούς, διάφορες ευρέως διαδεδομένες γλωσσικές αντιλήψεις για την κατάκτηση των δύο γλωσσών και την εκπαίδευση, διαιωνίζουν στερεοτυπικές ιδέες, τις οποίες συχνά ενστερνίζονται και οι οποίες αντανακλώνται στις διδακτικές μεθόδους, που εντάσσουν στην διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη ψυχολογικές, γλωσσικές και κοινωνικές παραμέτρους που σχετίζονται με την διγλωσσία, Μια διαδεδομένη θεώρηση αποτελεί η διαδικασία προς την κοινωνική ενσωμάτωση, που προβάλλει ως απαραίτητη προϋπόθεση την γλωσσική ομοιογένεια με την κατάκτηση της Γ2 και την εγκατάλειψη της Γ1. Δηλαδή, την θεωρεί ανταγωνιστική ως προς την κυρίαρχη γλώσσα και ότι επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, καθώς τους προκαλεί σύγχυση. Επομένως, υποστηρίζουν πως για την ομαλότερη ένταξη τους χρειάζεται να εγκαταλείψουν την χρήση της Γ1, ενώ ενισχύουν την άποψη της χωριστής υποκείμενης ικανότητας, για αυτό και αποθαρρύνουν τους γονείς να χρησιμοποιούν την Γ1 στο οικογενειακό πλαίσιο. Παρόλο που κάποιοι από αυτούς επιθυμούν να μάθουν την Γ1 των παιδιών, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα (Σκούρτου, 2011). Επίσης, υιοθετούν την άποψη ότι η εκμάθηση της Γ2, γίνεται προτεραιότητα των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα από προσωπική επιλογή και όχι από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζει η χώρα υποδοχής με στόχο την αφομοίωση τους. Διαπιστώνεται λοιπόν μία διαφοροποίηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογίας για την εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Γρίβα-Στάμου, 2014 από Ανδρουλάκης, 2014). Επιπλέον, η έρευνα των Μάγου και Πρέντζα (2009) αναφέρει την άποψη των εκπαιδευτικών για την φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών σε διαφορετικές τάξεις, επειδή θεωρούν ότι επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση των μονόγλωσσων παιδιών.

Η έρευνα των Stamou & Dinas (2009) αφορά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε δυο επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η οποία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ένα από

τα θέματα που αναφέρθηκαν προκειμένου να διερευνηθούν μέσα από τις συνεντεύξεις οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία, ήταν η Γ1 των δίγλωσσων μαθητών θα πρέπει να διατηρηθεί και γιατί. Αξίζει να σημειωθεί ότι ομόφωνα οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την συντήρηση της Γ1, κυρίως για λόγους που αφορούν την σημασία της διαπολιτισμικότητας και των γνωστικό και επικοινωνιακό και πολιτισμικό εμπλουτισμό των παιδιών. Κυρίως, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, καθώς αποτελεί στοιχείο της ταυτότητας τους. Μια ακόμη αντίληψη, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την παραδοχή ότι η Γ1 δεν παρεμβαίνει στην εκμάθηση της Γ2, είναι ότι κανείς από τους ερωτώμενους δεν ανέφερε ότι η Γ1 μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση της Γ2, ενώ όταν τους δόθηκε ως εναλλακτική απάντηση λίγοι την υποστήριξαν. Πρόκειται για μία αντίθεση η οποία μπορεί να επεξηγηθεί από κοινωνικές επιδράσεις. Παρόλο που δεν συσχετίζαν αρνητικά την Γ1 και Γ2, ταυτόχρονα δεν γινόταν αντιληπτή η θετική επίδραση της Γ1 στην Γ2 δεν θεωρούσαν δηλαδή ότι εμποδίζει ή δεν βοηθά στην εκμάθηση της Γ2.

Ιδιαίτερη σημασία αποτελεί η διαπίστωση σύμφωνα με τις έρευνες , η οποία διακρίνει τη διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα προγράμματα. Επεξηγηματικά, διαπιστώθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα διγλωσσίας, καθώς αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της Γ1 στην ανάπτυξη των παιδιών, μία στάση που διαφοροποιείται εντελώς για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα. (Karabenick και Clemens Noda 2004, από Γρίβα-Στάμου, 2014). Επιπλέον, παρατηρείται πως η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ανάλογα και με το είδος της γλώσσας για παράδειγμα παρατηρείται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκμάθηση των ισχυρών ευρωπαϊκών γλωσσών (Griva & Chostelidou 2011β, 2012). Επίσης οι έρευνες των Κασίμη 2005, Τσοκαλίδου 2005 και Sutton 2006 στη Νότιο Αφρική) αποδεικνύουν την άποψη των εκπαιδευτικών για την μειωμένη έλλειψη έκθεσης σε γλωσσικά ερεθίσματα ως αποτέλεσμα γλωσσικών ελλείψεων στην Γ2.

Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι οι περισσότεροι των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η χρήση της Γ1, δεν συνεισφέρει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ από την πλευρά των εκπαιδευτικών εντοπίζεται μία δυσκολία στην διάκριση των ακαδημαϊκών και των καθημερινών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Παρατηρείται ακόμη η άποψη πως τα δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση γλωσσικών ελλειμμάτων, γι αυτό και αποθαρρύνουν τους γονείς να μιλούν στα παιδιά τους στη Γ1, τονίζοντας έτσι την σημασία της μέγιστης έκθεση στη δεύτερη γλώσσα. Με αυτή τους τη στάση, οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν την ευθύνη για την κατάκτηση της Γ1 αποκλειστικά στην οικογένεια, καθώς συχνά δηλώνουν ότι δεν μπορούν να ασχοληθούν επιπλέον με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών λόγω έλλειψης χρόνου και κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Σε κάποιες έρευνες αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την έκθεσης στη Γ2. Σύμφωνα με τους Stamou & Dinas (2009) όσον αφορά το μύθο της μέγιστης έκθεσης σε Γ2 πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ενθαρρύνουν και συμβουλεύουν τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών ώστε να χρησιμοποιούν την Γ2 στο οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, αρκετοί συμμετέχοντες αν και υποστήριξαν τη χρήση της Γ1 στο οικογενειακό περιβάλλον, ελάχιστοι τάχθηκαν υπέρ της διδασκαλίας της και της χρήσης της στο σχολικό περιβάλλον. Άποψη που αναδεικνύει ότι η ευθύνη για τη συντήρηση Γ1 στηρίζεται στη δίγλωσση κοινότητα.

Σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως έχει αναφερθεί στις έρευνες των Gogonas (2007), August και Hakuta (1997), Karathanos (2005), (Γρίβα-Στάμου, 2014), οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρει η εκμάθηση της Γ1 και την αποδέχονται θεωρητικά, προτείνουν ως καταλληλότερη την διδασκαλία της σε ένα πλαίσιο εκτός του τυπικού χώρου του σχολείου. Δηλαδή, η θεωρητική αποδοχή της διγλωσσίας δεν συνάγει με την επιλογή και αναπροσαρμογή των διδακτικών πρακτικών τους στην τάξη. Σε έρευνα της Ellis (2003), διαπιστώθηκε ότι η χρήση της Γ1, γινόταν αποδεχτή από τους εκπαιδευτικούς σε περιπτώσεις επικοινωνίας μεταξύ ομοεθνών.

2.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν τη διγλωσσία ως επιβαρυντικό παράγοντα στη σχολική επίδοση των παιδιών. (Αθανασίου & Γκότοβος 2002, Κωστινούδη 2011, Φιλιπάρδου 1997, Μπόμπα (1994) και της Unicef (2001). Η διγλωσσία θεωρείται

ως μία κατάσταση, που δημιουργεί προβλήματα, καθώς δεν συνταιριάζουν οι αντιλήψεις και οι αξίες των δίγλωσσων μαθητών με τις απαιτήσεις του σχολείου. Συνεπώς γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές κρίνονται για την επίδοσή τους στην γλώσσα του σχολείου και όχι για το συνολικό γλωσσικό δυναμικό τους. Γι αυτό πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν την διδασκαλία σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον, με σκοπό την ομοιογένεια στην επίδοση.

Επίσης, στη έρευνα των Stamou & Dinas 2009, υποστηρίζεται πως τα δίγλωσσα παιδιά μειονεκτούν σε θεωρητικά μαθήματα όπως στην ιστορία, σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους, ενώ όπως αναφέρουν δεν έχουν κανένα πρόβλημα ή έχουν πλεονέκτημα σε θετικά μαθήματα όπως τα μαθηματικά. Η συγκεκριμένη άποψη αιτιολογείται λέγοντας ότι «τα μαθηματικά είναι μια παγκόσμια γλώσσα και τρόπος σκέψης, ανεξάρτητη από τη μητρική του γλώσσα του μαθητή», δηλαδή δεν συσχετίζεται με την γλωσσική τους ικανότητα, ενώ όπως αναφέρουν μαθήματα όπως η ιστορία περιέχει δύσκολη διατύπωση και αναφέρεται στην ιστορίας μιας άλλης χώρας, η οποία δεν ανταποκρίνεται στο ενδιαφέρον των δίγλωσσων παιδιών. Παρ'όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι η αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικό πρόβλημα, αλλά αναγνωρίζουν την κοινωνική διάσταση της σχολικής αποτυχίας. Ορισμένοι από τους κοινωνικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν ήταν η έλλειψη γονικής υποστήριξης και τα φαινόμενα του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο που υφίστανται μερικοί δίγλωσσοι μαθητές.

Αρκετές έρευνες, επίσης αναφέρουν πως η επίδοση των μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με το εάν πρόκειται για θεωρητικά ή θετικά μαθήματα. Δηλαδή, σύμφωνα με τις έρευνες Christopoulou, Pampaka και Vlassopoulou (2012), Garcia-Nevarez, Stafford και Agias (2005), (Γρίβα-Στάμου, 2014) οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, αναφέρουν πως οι επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα είναι χαμηλότερες σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές τους, επομένως έχουν αρνητική στάση στην εκμάθηση και ενίσχυση της Γ1, όπως γίνεται φανερό και μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την Σκούρτου (2000) υποστηρίζει πως η διγλωσσία μειώνει την επίδοση των παιδιών λόγω των γλωσσικών τους ελλείψεων, ενώ ελάχιστοι θεωρούν τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα το οποίο

αντικατοπτρίζεται στην εκμάθηση της Γ2. Κάποιοι, θεωρούν τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα σε περιπτώσεις αμφιγλωσσίας σύμφωνα με τους Shin και Krashen (1996). Ωστόσο, κάποιες από τις έρευνες αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την κατάσταση της διγλωσσίας με την υψηλή επίδοση των μαθητών στο σχολείο. (Γρίβα-Στάμου, 2014 από Lipka 2002, Lipka & McCarty 1994) .

2.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την σχολική επίδοση σε σχέση με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες

Ένας σημαντικός παράγοντας όπως προκύπτει και μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και που σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Δηλαδή, πολλοί εκπαιδευτικοί συσχετίζουν τη γλωσσική εκπαίδευση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Όπως, υποστηρίζουν συνδέουν τη σχολική επίδοση και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο με τις οικονομικές δυσχέρειες, την αδιάφορη στάση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την έλλειψη αποτελεσματικής γλωσσικής πολιτικής από το οικογενειακό περιβάλλον. Σε έρευνα της Σκούρτου (2005), παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την υψηλή επίδοση των παιδιών με το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και λιγότερο με τις εκπαιδευτικές μεθόδους που ακολουθούν. Επομένως, η κατάταξη των παιδιών, ανάλογα με το εάν πρόκειται για παιδιά υψηλού ή χαμηλού κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου, μπορεί να στερήσει στα παιδιά την δυνατότητα ανάπτυξης της πολιτισμικής τους ταυτότητας και την ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων και της προσπάθειας τους. Σημαντική παράμετρος αποτελούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους δίγλωσσους μαθητές τους, οι οποίες εξαρτώνται από το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς των γλωσσικών μειονοτήτων, για την πρόοδο των μαθητών τους μέσα από την συμμετοχή τους στην σχολικές δραστηριότητες (Sirin 2009), (Youngs και Youngs, 2001).

Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διγλωσσία σχετίζεται άμεσα με την ανεπαρκή επιμόρφωση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, η οποία θα μπορούσε να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν και να διαφωτίσει πτυχές της διγλωσσίας, οι οποίες επικαλύπτονται από προκαταλήψεις.

2.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική/ διδακτική ετοιμότητα

Αν και η διαπολιτισμικές τάξεις αποτελούν πλέον καθημερινότητα της κοινωνικής πραγματικότητας σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, με θέμα την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πώς αν και πρόκειται για ένα θέμα επιτακτικής ανάγκης, δεν είναι προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τάξεις με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Σε έρευνα του Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος 2014, (Γρίβα-Στάμου, 2014) η οποία εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση τους σε θέματα διγλωσσίας και την χρήση των διδακτικών πρακτικών τους, διαπιστώθηκε η έλλειψη ετοιμότητας της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους δίγλωσσους μαθητές μέσα στην τάξη. Η πλειοψηφία αναφέρει την έλλειψη κατάρτισης σε τέτοιου είδους ζητήματα, κατάσταση όπως εκφράζεται στις απαντήσεις τους και από την μη ολοκληρωμένη αντίληψη τους για θέματα κατάλληλων διδακτικών μεθόδων διγλωσσικής εκπαίδευσης. Παρόμοια αποτελέσματα η οποία διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν άμεση επαφή με δίγλωσσους μαθητές, ανέδειξε και η έρευνα του Porter (1990), με την πλειοψηφία τους να δηλώνουν την πρακτική και θεωρητική έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η στάση των εκπαιδευτικών δεν είναι απαραίτητα εκ των προτέρων αρνητική αλλά σχετίζεται με την ετοιμότητα τους και το γνωστικό επίπεδο τους σε θέματα διγλωσσίας. Δηλαδή, μία αρνητική στάση απέναντι στη διγλωσσία μπορεί να εμφανιστεί ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τους δίγλωσσους μαθητές, όπως αναφέρουν οι Walker, Shafer και Hams (2004), (Γρίβα-Στάμου, 2014). Επίσης, αν και πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρητικά υποστηρίζουν τα πλεονεκτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε πρακτικό επίπεδο καθίσταται δύσκολη η εφαρμογή τους, όπως αναφέρει έρευνα των Shin & Krashen (1996).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εμπειρία των εκπαιδευτικών με δίγλωσσους μαθητές. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας όπως αναφέρεται στην έρευνα των García-Nevarez, Stafford και Arias (2005), (Γρίβα-Στάμου, 2014) θεωρούν την διγλωσσία ως μια επιβαρυντική κατάσταση για τον μαθητή, επομένως έχουν μία αρνητική στάση προς την διγλωσσία και είναι λιγότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης. Έχει διαπιστωθεί σε

έρευνα των Shin και Krashen (1996), πώς η εξειδικευμένη κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας αναπτύσσει μία πιο θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τα πλεονεκτήματα και για τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και εξοικειώνονται με εκπαιδευτικές πρακτικές τις οποίες μπορούν να ακολουθήσουν, με αποτέλεσμα να επιθυμούν και οι ίδιοι να συμβάλλουν και να υποστηρίζουν την εκπαίδευση τους. Έτσι, αναγνωρίζουν τις ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών τους και αποφεύγουν να προβούν στην άμεση διόρθωση των λαθών τους και τη συνεχή επανάληψη των ίδιων γνωστικών αντικειμένων και των ίδιων εύκολων ασκήσεων. Αναγνωρίζουν επίσης ως την καταλληλότερη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης, την διγλωσσική επάρκεια και τον διγλωσσικό πλουραλισμό και παύουν πλέον να θεωρούν πως για την σχολική αποτυχία του δίγλωσσου μαθητή, ευθύνεται το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Σημαντικός παράγοντας που ενισχύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δίγλωσση εκπαίδευση, αποτελεί εκτός από την επιμόρφωση τους και η διδασκαλία τους σε ένα εξολοκλήρου διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί όπως αναφέρεται στον Γαλαντόμο, (2012) προτείνουν την κατάλληλη διδακτική μέθοδο που θα ενισχύσει τις δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών, μέσα από μία εξατομικευμένη διδασκαλία και τη δημιουργία ομοιογενών τάξεων (Γαλαντόμος 2012).

Επίσης κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, ενώ υποστηρίζουν την έλλειψη γνωστικού υπόβαθρου σε θέματα διγλωσσίας, δεν προτίθενται να επιμορφωθούν σε τέτοιου είδους ζητήματα, καθώς δεν το θεωρούν άμεσα απαραίτητο στην διδασκαλία τους, μία διαπίστωση που καταδεικνύουν οι έρευνες Ladson-Billings (1995), Μάγος & Πρέντζα (2009), Μαντζανίδου (2009) και Walkel, Shafer και Hams (2004), (Γρίβα-Στάμου, 2014).

2.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς

Αρκετές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς μετανάστες με άμεσο αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού. Όπως αναφέρουν η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους γονείς αποτελεί κυρίαρχη αιτία για την μη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου. Επίσης, προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην προσωπικότητα των γονέων, η οποία σχετίζεται

με την εκάστοτε κουλτούρα και μπορεί να διευκολύνει ή να αποτελέσει τροχοπέδη στην διδασκαλία των δίγλωσσων παιδιών. Θεωρείται δηλαδή, από έναν αριθμό εκπαιδευτικών, πως οι κοινές πεποιθήσεις εξασφαλίζουν την επίτευξη της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου.

Παρατηρείται επιπλέον πως αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για τα δρώμενα που λαμβάνονται μέσα στην τάξη και προσπαθούν να διατηρήσουν αυτή την θέση που κατέχουν στην σχολική τάξη, παρόλο που αποδέχονται πως η συμμετοχή των γονέων ενισχύει την προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών και τη σχολική τους επίδοση στην πραγματικότητα φανερώνονται κάποιες αντιθέσεις. (Crozier 1999), (Addi-Racah & Ainhoren 2009, Beck 2010), (Coleman 1991). (Gestwicki 2000) (Epstein & Becker 1982).

Σύμφωνα με έρευνες των Gettinger και Guetschow (1998) και των Carey κ.ά. (1998), σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η δυσκολία στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει προβλήματα, καθώς και οι δυο πλευρές ισχυρίζονται την έλλειψη χρόνου, την επιρροή που ασκείται ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ενίσχυση του από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην λήψη αποφάσεων.

2.8. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των διδακτικών πρακτικών για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών

Ιδιαίτερη συμβολή έχει η ευρύτερη πολιτική που αφορά τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, την πολιτισμική ετερότητα, το πρόγραμμα σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που αφορά τις στάσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, όπως καταδεικνύουν και οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί κατά καιρούς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντιληφθούν τη σημασία της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών τους, καθώς και πως οι ίδιοι αξιολογούν την προσωπική τους εμπειρία σε τέτοιου είδους ζητήματα και την αποτελεσματικότητα της κάθε πρακτικής τους.

Το σχολείο ως μέσο συνδιαμόρφωσης της γνώσης, του τρόπου σκέψης και της ταυτότητας του ατόμου μπορεί να οριοθετήσει τις βάσεις για την κατανόηση της διαφορετικότητας και την αποδοχή της, ώστε να ελαχιστοποιηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα που τείνουν να την περιθωριοποιήσουν και εντείνουν τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με

αποτέλεσμα την απομόνωση τους και συνεπώς την σχολική αποτυχία. Η κατάκτηση της νέα γνώσης να γίνεται μέσα από διαφορετικές μεθόδους και στρατηγικές, που να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, χωρίς να περιορίζεται στα όρια της γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης της τάξης, αλλά στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Επομένως, το σχολείο χρειάζεται να φροντίσει την συνεργασία όλων των μαθητών της τάξης μέσα από δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, ώστε να εξοικειωθεί η κάθε ομάδα με την κουλτούρα της κάθε γλώσσας και του κάθε πολιτισμού. Δηλαδή την υιοθέτηση πρακτικών, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και που να αναδεικνύουν την σημασία της.

Ως καταλληλότερες εκπαιδευτικές πρακτικές προσδιορίζονται η αξιοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας του δίγλωσσου μαθητή. Το πρόγραμμα που ισχύει να προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης και του κάθε μαθητή, όπου κεντρική θέση να λαμβάνει η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και όχι απλώς η μετάδοση της γλώσσας ή η εκμάθηση της. Επίσης, ως κεντρικό ζήτημα λαμβάνεται η ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητα των μαθητών, μία κατάσταση που θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν επιτυχώς στις δραστηριότητες του σχολείου, χωρίς να δεχτεί πλήγμα η αυτοπεποίθησή τους, η οποία σχετίζεται άμεσα με την υψηλή σχολική τους επίδοση.

Επίσης, με την αξιοποίηση ενός δίγλωσσου δασκάλου και την χρήση πολιτισμικών εργαλείων ενισχύεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που στοχεύουν στο να δώσουν κίνητρα που να ανατροφοδοτήσουν την προσπάθεια του ίδιου του μαθητή και όχι απλώς να τον αξιολογήσουν. (Γρίβα & Στάμου, 2014:88). Δηλαδή τη δημιουργία ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος, όπου οι δίγλωσσοι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση στην γεφύρωση της με τη νέα, ενισχύοντας έτσι τη νοητική του ανάπτυξη. Οι μαθητές σταδιακά προχωρούν πιο μακριά από αυτό που ήδη γνωρίζουν και παράλληλα συμβαδίζουν με τις ικανότητες τους, χωρίς να περιορίζονται σε διαρκείς επαναλήψεις γνωστών και μη απαιτητικών θεμάτων. Οι δραστηριότητες γίνονται σταδιακά πιο σύνθετες, δηλαδή δημιουργείται ένα περιβάλλον με δραστηριότητες υψηλής νοητικής απαίτησης που αναδεικνύει τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Αντιθέτως, η χρήση πρακτικών που επικεντρώνονται στην επανάληψη, στις ασκήσεις εμπέδωσης, στην αντιγραφή ενεργοποιεί χαμηλές νοητικές διεργασίες με σκοπό την εμπέδωση τους, οι οποίες αντιπροσωπεύουν νοητικά ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Επίσης, η υλοποίηση νέων τρόπων διδασκαλίας και η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας σχετίζεται με το νόημα, την χρήση της γλώσσας, την αποδοχή της ταυτότητας και συγκροτούν τους κύριους παράγοντες που διαμορφώνουν τη μαθησιακή διδασκαλία και επιτυγχάνουν τον γραμματισμό. Γι αυτό θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο δεν θέτει ως κυρίαρχη θέση την παραγκώνιση της μητρικής γλώσσας ή της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα σε σχέση με την ακαδημαϊκή γλώσσα. Όσον αφορά τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν προϋποθέτουν μια ριζική μεταρρύθμιση ανατροπής εκπαιδευτικών μοντέλων, καθώς μετασχηματιστικές, προοδευτικές ή παραδοσιακές πρακτικές διατηρούν ως κυρίαρχο στόχο το γραμματισμό η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφοροποιημένη κριτική προσέγγιση. Δηλαδή ο μαθητής εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιεί τα μέσα τεχνολογίας και συνεργάζεται. Επίσης μέσα από τη χρήση πρακτικών της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής πολιτικής, το πρόγραμμα του σχολείου επεκτείνεται εκτός των ορίων της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη με δράσεις έξω από αυτό και συνδέεται με το περιβάλλον του μαθητή. Συνεπώς κάθε πρόγραμμα μπορεί να διευρυνθεί, χωρίς παράλληλα να χάσει τον παραδοσιακό του χαρακτήρα, την μετάδοσης γνώσεων. Υπάρχουν πολλές πρακτικές τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνδυάσει κατάλληλα για την προσαρμογή και τον χειρισμό της δίγλωσσης κατάστασης τους μέσα στην τάξη (Σκούρτου, 2011:173).

Κεφάλαιο 3

3. Η ταυτότητα της έρευνας

3.1. Σκοπός της έρευνας

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυδιάστατο και φαινόμενο που συνδιαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες που συμβάλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των δίγλωσσων μαθητών.

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η καταγραφή των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η ανάδειξη των αντιλήψεων τους, η οποία σχετίζεται με την παρακολούθηση ή μη ζητημάτων διγλωσσίας στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και αφορούν την εκπαίδευση του δίγλωσσου ατόμου, τις διδακτικές πρακτικές και την ετοιμότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών να αναλάβουν τάξεις με δίγλωσσους μαθητές. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, η οποία εστιάζει στα παρακάτω θέματα:

- Τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διγλωσσίας και των παραγόντων που επιδρούν στη διγλωσσία
- Τη γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου
- Τη σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή
- Τις διδακτικές προτάσεις για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών
- Την ετοιμότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών να αναλάβουν τάξεις με δίγλωσσους μαθητές και την παρεχόμενη γνώση σε θέματα διγλωσσίας από τα μαθήματα των προπτυχιακών σπουδών

3.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 34 τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας εκ των οποίων οι 17 που αποτελούν την πρώτη ομάδα συμμετεχόντων, έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας ενώ οι υπόλοιποι 17 συμμετέχοντες που αποτελούν την δεύτερη ομάδα δεν ήταν εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους ζητήματα.

3.3 Μέθοδος

3.3.1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο εαρινό εξάμηνο του 2015. Ο κάθε ερωτώμενος προηγουμένως ενημερωνόταν για τον σκοπό της έρευνας και έπειτα ακολουθήθηκε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι οποίες διήρκησαν για κάθε συμμετέχοντα κατά μέσο όρο 20 λεπτά. Το δείγμα των συμμετεχόντων αφορούσε τόσο υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν γνώση θεμάτων διγλωσσίας μέσα από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων για την διγλωσσία, αλλά και φοιτητές οι οποίοι δεν ήταν εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους ζητήματα. Ωστόσο και οι δύο ομάδες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα θέματα που αφορούν την διγλωσσία.

3.3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Ως βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων και καταλληλότερο εργαλείο καταγραφής απόψεων των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, με την οποία επιτυγχάνεται μία σαφέστερη εικόνα των απόψεων τους. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τους συνεντευξιαζόμενους, η οποία πραγματοποιείται με μορφή διαλόγου δημιουργεί ένα κλίμα αμεσότητας και εξοικείωσης των συνεντευξιαζόμενων που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση τους, έχοντας ως αποτέλεσμα μία βαθύτερη επισκόπηση του θέματος.

Η παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται κάτω υπό την θεματική προσέγγιση η οποία αναλύει τις αναφορές που συλλέχθηκαν και στη συνέχεια γίνεται μια συστηματική και μεθοδική ανάλυση του λόγου των δεδομένων, η οποία λαμβάνει υπόψη τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον γλωσσικό τρόπο έκφρασης και τις κοινωνικές δομές που τον επηρεάζουν .

3.3.3. Ποιοτική θεματική ανάλυση

Αρχικά γίνεται απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και έπειτα μετά από ανάγνωση των κειμένων σχηματίζονται οι πρώτοι κώδικες απόδοση νοήματος των δεδομένων. Έπειτα, γίνεται αναγωγή δεδομένων με συσχετιζόμενους κωδικούς που επανεξετάζονται και συγκρίνονται ανάλογα με τις ομοιότητες και τις διαφορές που προκύπτουν από τα δεδομένα και στη συνέχεια ταξινομούνται σε ευρύτερες κατηγορίες. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων, καθορίζουν την ύπαρξη και το πλήθος των κωδικών που προκύπτουν, εφόσον σε μερικά κομμάτια μπορεί να υπάρξουν περισσότεροι του ενός κωδικού, ενώ σε κάποια άλλα να μην υπάρξει κάποιος

κωδικός. Μετά την επανεξέταση των κωδικών και των κατηγοριών δημιουργούνται ευρύτεροι θεματικοί άξονες οι οποίοι παρουσιάζονται στους αντίστοιχους πίνακες. Σε επόμενο στάδιο γίνεται ερμηνευτική ανάλυση των απαντήσεων, καθώς και των ομοιοτήτων και διαφορών που έχουν εντοπισθεί στις απαντήσεις τους, με την παράθεση των λεγομένων τους.

Κεφάλαιο 4

4. Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Από την ποιοτική θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, προέκυψαν 113 κωδικοί που ομαδοποιήθηκαν σε 17 κατηγορίες οι οποίες εντάχθηκαν σε 5 θεματικούς άξονες:

1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας
2. Γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου
3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη
4. Σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή
5. Διδακτική διαχείριση της διγλωσσίας, ετοιμότητα και επιμόρφωση υποψήφιων εκπαιδευτικών

4.1. Πρώτος θεματικός άξονας: Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας

Ο προσδιορισμός της διγλωσσίας από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε με βάση τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που ανέφεραν, τα οποία κατηγοριοποιούνται ως προς το επίπεδο επάρκεια της γλώσσας, την ηλικία, τους κοινωνικούς παράγοντες που την επηρεάζουν και το πλαίσιο πρόσκτησης της (Πίνακας 1).

Ως προς την επάρκεια στις δύο γλώσσες η πλειοψηφία των υποψήφιων εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της ικανότητας των δίγλωσσων ατόμων, όπου επικοινωνούν επαρκώς σε διάφορα πλαίσια με τον ίδιο τρόπο και στις δύο γλώσσες (αμφιγλωσσία): «Διγλωσσία είναι όταν ένα παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες ως μητρικές. Ξέρει να χειρίζεται καλά δυο γλώσσες», «Το να γνωρίζει ένας άνθρωπος δύο γλώσσες και να μιλάει άπταιστα και τις δύο γλώσσες». Την ίδια άποψη κατέχουν και κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν ασχοληθεί με θέματα διγλωσσίας (5 αναφορές) : «Θεωρώ ότι είναι όταν ένας άνθρωπος γνωρίζει άρτια και τις δύο γλώσσες και προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον», «είναι η κατοχή μίας δεύτερης γλώσσας εξίσου καλά με την πρώτη τύπου μητρικής», «είναι όταν ένας άνθρωπος έχει πολύ καλή γνώση δυο γλωσσών», «όταν ένα παιδί έχει την ικανότητα να μιλήσει καλά δυο γλώσσες», «είναι η κατοχή μίας δεύτερης γλώσσας εξίσου καλά με την πρώτη τύπου μητρικής». Επίσης, ορισμένοι από τους ερωτηθέντες και των δύο ομάδων (4 αναφορές σε κάθε ομάδα), προσδιορίζουν την διγλωσσία ως τη

διαδικασία, που το άτομο μπορεί επαρκώς να χρησιμοποιήσει τις προσληπτικές του δεξιότητες, που αφορά την κατανόηση της συγκεκριμένης γλώσσας αλλά και την παραγωγή τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου (παραγωγική διγλωσσία): «Δίγλωσσο θεωρώ το άτομο που την μαθαίνει και την εξασκεί είτε γραπτά, είτε προφορικά», «πιστεύω ότι είναι όταν ένα άτομο έχει κατακτήσει δυο γλώσσες και μπορεί να τις μιλά». Αντιθέτως, οι απόψεις ελάχιστων υποψήφιων εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα διγλωσσίας αναφέρονται (1 αναφορά για τον κάθε ορισμό) στην κυρίαρχη ή ασύμμετρη διγλωσσία όπου το άτομο γνωρίζει μία εκ των δύο γλωσσών καλύτερα: «Μπορεί και ισάξια και ίσως κάποια να ξέρει καλύτερα. Την μητρική του ίσως να ξέρει καλύτερα από την άλλη», στην ανερχόμενη όπου το άτομο αναπτύσσει την γλώσσα, λόγω της έκθεσης του σε αυτή «Αν είναι π.χ. στην Ελλάδα και ξαφνικά πηγαίνει στην Αμερική προφανώς θα έχει δυο γλώσσες». Τέλος, κάποιες αναφορές από τους ερωτηθέντες και των δύο ομάδων (1 αναφορά για την κάθε ομάδα) πιστεύουν στην έλλειψη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες (διπλή ημιγλωσσία), «Ναι θα το βοηθήσει απλά το θέμα είναι ότι δεν θα μπορέσουν να την μάθουν σε τόσο μεγάλο βαθμό, δηλαδή πάντα θα έχουν κάποια κενά και στα δύο και στην μητρική τους και στην δεύτερη γλώσσα, θεωρώ από κάποιον τον οποίο έχει μεγαλώσει στην χώρα του έχει την μητρική του γλώσσα και αργότερα πάει να μάθει κάποια άλλη γλώσσα», «... ακούει και τις δύο γλώσσες και ξέρει λίγα πράγματα», . Το ίδιο ισχύει και στην ισόρροπη/συμμετρική διγλωσσία (1 αναφορά για την κάθε ομάδα) σύμφωνα με την οποία ο βαθμός επάρκειας της κατοχής των δύο γλωσσών είναι ο ίδιος: «Διγλωσσία για μένα είναι ότι κατανοώ και τις δύο γλώσσες ισάξια, μπορώ να τις μιλάω ισάξια, να γράφω στον ίδιο βαθμό και το ότι ανά πάσα στιγμή αν βρεθώ σε ένα περιβάλλον με Γερμανούς, μου βγαίνει αυθόρμητα να μιλήσω γερμανικά και επίσης εάν βρεθώ σε ένα περιβάλλον με Έλληνες, μιλάω καλά την Ελληνική», «Όταν ένα παιδί έχει μεγαλώσει, προέρχεται από την Ελλάδα αλλά μένει στην Γερμανία και στο σχολείο είναι μεγαλωμένο και με τις δύο γλώσσες. Ξέρει και τις δύο γλώσσες κατάλληλα».

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ένα από τα χαρακτηριστικά που επίσης λαμβάνεται υπόψη για τον προσδιορισμό της διγλωσσίας, αφορά την ηλικία πρόσκτησης της γλώσσας. Αναλυτικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων (9 αναφορές και 8 αναφορές αντίστοιχα) τάσσονται υπέρ της διγλωσσίας στην παιδική ηλικία, δηλαδή την απόκτηση της γλώσσας από μικρή ηλικία, η οποία

συμβάλει στην για την ευκολότερη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. «Κοίτα πιστεύω ότι είναι δίγλωσσο όσο πιο μικρός είσαι τόσο πιο καλά είναι», «... απλά να την μάθει από πιο μικρό, να την ξέρει», «Πιστεύω πως θα πρέπει να υπάρχει και ένα όριο. Άλλο είναι να μάθεις στα σαράντα μία γλώσσα», «όσο πιο μικρός είσαι τόσο πιο καλύτερα μαθαίνεις μία γλώσσα», « Νομίζω πως μετά τα παιδιά την ηλικία των 3 ετών ή κατά την εισαγωγή στην πρώτη δημοτικού μπορούν να το μαθαίνουν πιο εύκολα από ότι ένα παιδί είκοσι χρονών που θα πάει στην άλλη χώρα». Στη συνέχεια, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες που έχουν ασχοληθεί με θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, θεωρούν πως η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται πιο αποτελεσματική με την εδραίωση της πρώτης, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σύστημα αναφοράς για την Γ2. Δηλαδή με βάση την ηλικία κάνουν αναφορά στην διαδοχική διγλωσσία (3 αναφορές): «έχει ήδη την μητρική του και την μαθαίνει είτε φεύγει από το περιβάλλον του», «Έχει μητρική γλώσσα μία και μία από πατέρα και μάνα ή μπορεί να είναι και μετά», «Αν είναι π.χ. στην Ελλάδα και ξαφνικά πηγαίνει στην Αμερική προφανώς θα έχει δυο γλώσσες», ενώ ορισμένοι από τους συμμετέχοντες και των δυο ομάδων, αναφέρονται στην ταυτόχρονη διγλωσσία και τη σημασία της παράλληλης εκμάθησης των δύο γλωσσών (2 και 3 αναφορές αντίστοιχα), ένας από τους συμμετέχοντες διαχωρίζει την ταυτόχρονη διγλωσσία από την εκμάθηση των ξένων γλωσσών για μορφωτικούς λόγους: «είναι κάποιος που έχει την μητρική του γλώσσα π.χ. είναι από την Αλβανία αλλά ζει στην Ελλάδα οπότε ταυτόχρονα και η ελληνική γλώσσα είναι μητρική του. Αλλά ταυτόχρονα κατέχει την μητρική του», «...να τις ξέρει πολύ καλά στην ίδια ηλικία ως μητρικές. Να τις ξέρει ως μητρικές, κατά τα αλλά μπορεί κάποιος να ξέρει και είκοσι γλώσσες». Επίσης, ορισμένοι ερωτηθέντες με βάση την ηλικία αναγνωρίζουν ως μορφή διγλωσσίας, την ύστερη όψιμη διγλωσσία, δηλαδή την εκμάθηση γλώσσα εκτός των ορίων της παιδικής ηλικίας, για λόγους μετανάστευσης ή εργασίας: «Φυσικά και υπάρχει κατάλληλη ηλικία. Από 8 χρονών μπορεί να ξεκινήσει. Το πολύ μέχρι τα 20. Μετά μπορείς να μάθεις και πάλι αλλά είναι αρκετά δύσκολο», «Σίγουρα όμως δεν σημαίνει ότι το δίγλωσσο άτομο είναι μόνο νεαρό, δεν ξεκινάει μόνο από την νεαρή ηλικία», «Μπορεί να είναι δίγλωσσο ένα άτομο και μετέπειτα. Φυσικά. Αν πας μετανάστης σε μια χώρα θα αναγκαστείς να μάθεις την γλώσσα ή μπορείς να ξεχάσεις και αυτή που κατέχεις».

Επίσης, ως σημαντικό κριτήριο και καθοριστικό παράγοντα που προσδιορίζει την διγλωσσία, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων θεωρούν το πλαίσιο

πρόσκτησης της γλώσσας. Δηλαδή, η πλειοψηφία των υποψήφιων εκπαιδευτικών προσδιορίζουν την διγλωσσία, με βάση τον τρόπο που το άτομο προσλαμβάνει την γλώσσα, αν δηλαδή πρόκειται για το σχολικό περιβάλλον της τάξης ή εάν αφορά το άτυπο περιβάλλον της οικογένειας και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο στον περίγυρο του. Έτσι λοιπόν, η πλειονότητα των συμμετεχόντων υποστηρίζουν την φυσική πρόσκτηση της γλώσσας, που το άτομο κατακτά τις δύο γλώσσες μέσα από την έκθεση του σε αυτές. Με άλλα λόγια συσχετίζουν τη διγλωσσία με λόγους μετανάστευσης: «Αν το μάθει στο φροντιστήριο δεν το θεωρώ ότι είναι δίγλωσσο. Δίγλωσσος είναι αυτός που την μαθαίνει μέσα από το περιβάλλον, ο φυσικός ομιλητής», «όχι δεν έχει σχέση με την μητρική. Τα δίγλωσσα άτομα είναι σαν να υποχρεώνονται να μάθουν την γλώσσα. Έχουν και τις δυο γλώσσες σαν μητρικές κατά κάποιο τρόπο», «νομίζω πως όχι. Είναι μόνο μάθημα εάν βγει έξω δεν θα επικοινωνήσει με αυτή την γλώσσα». Ελάχιστοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κυρίως αυτοί που δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας (8 αναφορές έναντι 5 αναφορών των συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα) θεωρούν την διγλωσσία ως ένα αποτέλεσμα μεθοδευμένης διδασκαλίας, την οποία μπορεί να προσφέρει το σχολείο ή το φροντιστήριο, συνδέοντας την πολλές φορές και με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας: «Να σου πω την αλήθεια... Ξέρεις να γιατί μετά από κάποια χρόνια μαθαίνοντας από το φροντιστήριο μετά σκέψου ότι μπορείς να γράψεις, να ακούσεις, να επικοινωνήσεις με τους άλλους. Ναι πιστεύω πως να είναι δίγλωσσο», «Ναι. Είναι διγλωσσία γιατί έρχεται σε επαφή μία γλώσσα διαφορετική από αυτή που ξέρει οπότε γι αυτό», «να θεωρείται, γιατί δεν είναι εάν έχεις μεγαλώσει κάπου είναι και αυτό το να μαθαίνεις μία ξένη γλώσσα, χωρίς να την μιλάς μέσα από την οικογένεια».

Ένα επιπλέον κριτήριο, το οποίο έρχεται να προστεθεί στον τρόπο πρόσκτησης της γλώσσας, αποτελούν οι συνθήκες κάτω υπό τις οποίες το άτομο μαθαίνει μία γλώσσα, δηλαδή η επιρροή που ασκείται στο άτομο, το ψυχοκοινωνικό και πολιτισμικό του πλαίσιο. Πρόκειται για έναν παράγοντα τον οποίο αναγνωρίζουν και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας, οι περισσότεροι εκ των οποίων αναφέρουν, πώς το δίγλωσσο άτομο χρειάζεται να μάθει την γλώσσα για λόγους επιβίωσης και προσαρμογής στην χώρα υποδοχής «Αν πας μετανάστης σε μια χώρα θα αναγκαστείς να μάθεις την γλώσσα ή μπορείς να ξεχάσεις και αυτή που κατέχεις.», «... για λόγους εργασίας». Δηλαδή, αναγνωρίζουν ως δίγλωσσο, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, το

άτομο που προέρχεται από άλλη χώρα καταγωγής. Αντίθετα, σε μία μόνο περίπτωση αναφέρθηκε η εκμάθηση της γλώσσας ως αποτέλεσμα υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επίπεδου «...ένας ενήλικος άνθρωπος όποια στιγμή και αν αποφασίσει να πάει κάπου διακοπές για δυο μήνες, για έξι μήνες μπορεί να μάθει την γλώσσα καλά».

Πίνακας 1. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας’

A) Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας			
Κατηγορίες	Κωδικοί/Λειτουργικοί Ορισμοί	Αναφορές	
		Παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας	Μη παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας
1)Γλωσσική διάσταση	ΑΜΦΓ= Αμφιγλωσσία/ μέγιστη διγλωσσία	7	4
	ΣΥΜΔΙΓΛ= Ισόρροπη/ συμμετρική διγλωσσία	1	2
	ΚΥΡΑΣΥ= Κυρίαρχη/ ασύμμετρη διγλωσσία	1	-
	ΔΠΗΜΙΓ= Διπλή Ημιγλωσσία	1	1
	ΠΑΡΔΙΓΛ= Παραγωγική/ ενεργητική διγλωσσία	4	4
	ΑΝΔΙΓΛ= Ανερχόμενη	1	-

	διγλωσσία		
	ΣΥΝΘΔΙΓ= Σύνθετη διγλωσσία	1	-
2)Ηλικιακή διάσταση	ΤΑΥΤΔΙΓ= Ταυτόχρονη διγλωσσία	2	3
	ΔΙΑΔΙΓΛ= Διαδοχική/ επακόλουθη διγλωσσία	3	-
	ΥΣΤΕΔΙΓΛ= Ύστερη/ όψιμη διγλωσσία	1	2
	ΠΡΩΔΙΔΙΓΛ= Πρώιμη/ παιδική διγλωσσία	9	8
3)Ψυχο-κοινωνικο- πολιτισμική διάσταση	ΛΑΙΚΔΙΓ= Λαϊκή διγλωσσία	4	-
	ΕΛΙΤΔΙΓ= Ελίτ διγλωσσία	1	-
4)Κοινωνικο εκπαιδευτική διάσταση	ΣΧΟΛΔΙΓΛ= Σχολική/ τεχνητή διγλωσσία	5	8
	ΦΥΣΔΙΓΛ= Φυσική διγλωσσία	19	18

4.2. Δεύτερος θεματικός άξονας: Γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου

Η πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας χαρακτηρίζεται ως ένα σύνθετο φαινόμενο στο οποίο εμπλέκονται ποικίλοι παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και το κατευθύνουν με απόρροια να προσδίδουν στην εκμάθηση της

γλώσσας, ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα. Οι συγκριμένοι παράγοντες, τους οποίους αναγνωρίζουν και αναφέρουν και οι συμμετάσχοντες της έρευνας, σχετίζονται με τις που επηρεάζεται από τις ατομικές διαφορές, τις δεξιότητες του ατόμου, την στάση του απέναντι στην γλώσσα, το είδος της γλώσσας, που καθορίζονται από τις συνθήκες εκμάθησης της γλώσσας, το περιβάλλον μάθησης που εκτείνεται από μια συνηθισμένη τάξη κατευθυνόμενη από τον διδάσκοντα μέχρι την καθημερινή επικοινωνία των δίγλωσσων ομιλητών με τα άτομα μιας κοινότητας, τις περιστάσεις επικοινωνίας (Πίνακας 2).

Αναλυτικότερα στην συγκεκριμένη έρευνα (9 αναφορές στην πρώτη ομάδα, 7 αναφορές στην δεύτερη ομάδα) αρκετούς από τους συμμετέχοντες απασχόλησε η συμβολή της Γ1 στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Δηλαδή όπως επισημαίνουν η πρώτη γλώσσα διευκολύνει την εκμάθηση της δεύτερης, καθώς οι δίγλωσσοι μαθητές μεταφέρουν στοιχεία και στρατηγικές της μητρικής γλώσσας, για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Θεωρούν επίσης πως αυτή η αλλαγή επικοινωνιακού κώδικα σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας αποτελεί ένδειξη γλωσσικής ευελιξίας: «Ναι θα το βοηθήσει να μιλάει καλύτερα. Γλωσσικά θα είναι καλύτερος πιο ανεπτυγμένος», «ίσως τους βοηθάει λίγο γιατί έχουν κάποια στάνταρ στοιχεία και πάνω σε αυτά μπορούν να ακολουθήσουν κάποια άλλη», «θα το βοηθήσει πιστεύω θα έχουν επαφή με την χώρα τους και έτσι πιστεύω επειδή ζούμε σε μια εποχή που η γλώσσα είναι προσόν, το να ξέρεις μία γλώσσα και ειδικά να την έχεις και σαν μητρική σου χωρίς να κάνεις κάποιο ιδιαίτερο κόπο, είναι τεράστιο πράγμα», «τους βοηθά να μάθουν την δεύτερη γλώσσα. Γίνονται συνδέσεις και παραλληλισμοί στις δύο γλώσσες και τους βοηθά να την μάθουν καλύτερα», «Ίσα, ίσα τους βοηθά πάρα πολύ γιατί έχουν μπει σε ένα καλούπι, στην εκμάθηση», «νομίζω ότι τους βοηθάει, γιατί υπάρχουν και κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες», «ναι θα τους βοηθήσει γιατί κατανοούν καλύτερα κάποια στοιχεία, κάποιες καταστάσεις και ουσιαστικά προσπαθούν να τα μεταφράσουν κατά κάποιο τρόπο ή και φαινόμενα συντακτικά ή και γραμματικά», «ναι θα τους βοηθήσουν να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα», «Θα τους βοηθήσει έχοντας μία βάση και στο κομμάτι της μετάβασης, θα ταυτίζονται», «νομίζω δηλαδή ότι θα τους βοηθήσει. Δηλαδή για παράδειγμα εγώ να ξέρω ελληνικά, να μιλάνε γερμανικά σπίτι και να μάθω γερμανικά τότε σίγουρα βοηθάει αρκετά, εξαρτάται και το επίπεδο. Σίγουρα υπάρχουν κάποια θέματα αλλά όχι ότι επηρεάζονται πάρα πολύ», «Αναλόγως εάν την χρησιμοποιούν στο σπίτι, οπότε τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα, εννοείται θα το βοηθήσει πιστεύω».

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ασχοληθεί με την θεματική ενότητα της διγλωσσίας στο προπτυχιακό τους πρόγραμμα (2 αναφορές της πρώτης ομάδας και 8 άτομα της δεύτερης ομάδας) εκλαμβάνουν την γνώση της Γ1 ως μειονέκτημα που προκαλεί σύγχυση στον προφορικό και γραπτό λόγο του δίγλωσσου μαθητή, δυσχαιρένωντας την εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις ακαδημαϊκές τις δεξιότητες του στο σχολικό περιβάλλον: «Δηλαδή, η δομή κάποια στιγμή μετά θα τα ξεχωρίσει σίγουρα. Δεν νομίζω ότι είναι τόσο αρνητικό», «Ορισμένες φορές σύγχυση γιατί μπορεί να μπερδευτεί το ένα με το άλλο». «Πιστεύω ότι θα τους είναι πιο δύσκολο εάν τα μαθαίνουν και τα δύο παράλληλα.», «Όχι σίγουρα μπορεί να το μπερδέψει ,αλλά δεν θα πρέπει να αφήσει τη μητρική του γλώσσα, να το ξεχάσει. Τώρα αν με ρωτάς αν πιστεύω πως αυτό θα το μπερδέψει στο σχολείο, μιλάμε ελληνικά γράφουμε ελληνικά, πιστεύω πως αυτό θα το μπερδέψει, γιατί το έχω ζήσει . Να σου πω η ξαδέλφη μου είναι πρώτη δημοτικού και τους έχουνε βάλει τα αγγλικά, αλλά δεν είναι η μητρική της, αλλά θέλω να σου πω ότι προκαλεί σύγχυση . Τώρα τα μπερδέψει τα γραμματάκια. Είναι ακόμη αρχή. Καλά εξαρτάται και από την ηλικία. Έγραφε το όνομα της και αντί να βάζει άλφα έβαζε το a.», «ναι συναντούν (προβλήματα).», «αυτό είμαι ενδιάμεσα... σίγουρα τους βοηθάει να μάθουν κάποια αλλά στοιχεία... πιστεύω ότι ας πούμε στην γραμματική, στο συντακτικό μπορεί να μπερδεύονται λίγο γιατί η κάθε γλώσσα έχει τα δικά της στοιχεία», «ίσως δυσκολεύονται και υπάρχει σύγχυση κάποιες φορές», «πιστεύω πως ίσως μπορεί να το μπερδέψει λίγο. Την γραμματική το συντακτικό».

Μάλιστα γίνεται μια αναφορά υποψήφιου εκπαιδευτικού της πρώτης ομάδας που το θεωρεί παροδικό μειονέκτημα αλληλοσχετίζοντας το με την ηλικία πρόσκτησης ης γλώσσας «Αν μιλάμε για μικρό παιδί ηλικίας έντεκα δώδεκα ετών, που συνήθως πάνε στα φροντιστήρια για αγγλικά και έτσι μπορεί στην αρχή και απλώς να μπερδευτεί, αλλά είναι διαφορετικός ο αγγλικός ή αγγλική γλώσσα από την ελληνική.

Ελάχιστοι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (4 αναφορές της πρώτης ομάδας ,2 αναφορές της δεύτερης ομάδας) επισημαίνουν, πώς οι δυο γλώσσες αναπτύσσονται ως δύο ανεξάρτητα συστήματα απομονωμένα το κάθε ένα από το άλλο: «Δεν πιστεύω ότι θα μπορούσε να μπερδέψει την μία γλώσσα με την άλλη», «ούτε το ένα ούτε το άλλο. Μπορεί να το μπερδέψει όμως μερικές φορές», «όχι δεν

νομίζω απλά τα διαχωρίζουν πιστεύω μέσα στο μυαλό τους όπως και εμείς μαθαίνουμε δυο ξένες γλώσσες διαφορετικές.», «Δεν τους δημιουργεί πρόβλημα».

Ορισμένοι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων (9 αναφορές για κάθε ομάδα) συμφωνούν στην κατάκτηση της Γ2 με ομιλητές της γλώσσας αυτής, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων: «Πιστεύω Ναι. Γιατί πολλές φορές και προφορικά μαθαίνεται μια γλώσσα... δεν χρειάζεται.. Δηλαδή όποτε συνομιλώντας με τον περίγυρό, οι οποίοι γνωρίζουν και κάποια άλλη γλώσσα ή οι οποίοι μιλάνε και κάποια άλλη γλώσσα. Αναγκάζεται να ζει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον», «όχι γιατί σύμφωνα με το παραπάνω είναι με την μητρική του γλώσσα», «ναι γιατί αν συμμετέχει στην συζήτηση ακούει την γλώσσα», «νομίζω ότι μπορεί. Απλώς νομίζω η επαφή με κάποια γλώσσα και ίσως η βοήθεια της γλώσσας του σώματος το βοηθάει στο να γνωρίσει κάποιες λέξεις και αρχίσει να αναπτύσσει σιγά, σιγά τι θέλει να πει ο άλλος σε αυτή τη γλώσσα», «Νομίζω πως ναι γιατί το περιβάλλον επηρεάζει πάρα πολύ τους ανθρώπους», «Ναι μπορεί να ενταχθεί στη συζήτηση», «ναι δέχεται ερεθίσματα είναι δίγλωσσο μπορεί να μην την ξέρει ακόμα αλλά αφού είναι σε ένα περιβάλλον που δέχεται ερεθίσματα δεν μπαίνει στην διαδικασία να την μάθει;». Παρουσιάζεται επιπλέον από ελάχιστο αριθμό συμμετεχόντων (1 αναφορά για την κάθε ομάδα) η άποψη που θεωρεί την κατάκτηση της Γ2 ως αποτέλεσμα επικοινωνίας με ομιλητές της γλώσσας, συσχετίζοντας την ανάλογα με την επάρκεια στη συγκεκριμένη γλώσσα, τις δεξιότητες στο γραπτό και προφορικό λόγο, την ευχέρεια στην επικοινωνία δηλαδή την επαρκή γνώση των γλωσσικών της στοιχείων: «ναι είναι εξαρτάται βασικά σε ποιον βαθμό την έχει», πιστεύω σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό θα μπορούσε».

Επίσης, παρατηρείται αρνητική απόκλιση όσον αφορά τον παράγοντα φύλο στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων (16 αναφορές για κάθε ομάδα) με μόνο μία αναφορά για την κάθε ομάδα που υποστηρίζει την επίδραση του «Από ό,τι μου έρχεται και έμενα και έχω ακούσει γενικά, πιστεύω τα κορίτσια γενικά είναι πιο επιρρεπή στο να μαθαίνουν πιο καλά τη γλώσσα ας πούμε αν και δεν έχω ερευνητικά δεδομένα να το εξηγήσω. Αυτό έχω ακούσει αλλά μπορεί και να μην το επηρεάζει.», «Ίσως όπως ακούγεται τα κορίτσια είναι πιο ευάλωτα στο να μαθαίνουν πιο εύκολα, ίσως να επηρεάζει».

Ορισμένοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας, θεωρούν ως δίγλωσσο, το άτομο που αποκλειστικά μαθαίνει την γλώσσα μόνο από το οικογενειακό περιβάλλον «όχι γιατί σύμφωνα με το παραπάνω είναι με

την μητρική του γλώσσα», «όχι γιατί είναι η μητρική», «όχι θεωρώ ότι είναι δίγλωσσο ένα παιδί όταν έχει γονείς από δυο διαφορετικές χώρες και το μαθαίνει στην ανάπτυξη του, όπως μαθαίνει την μητρική του γλώσσα», κοιτά μπορεί να την μάθει την γλώσσα αλλά δίγλωσσο αυτός που είναι από την αρχή όταν ο ένας γονιός είναι έτσι και ο άλλος αλλιώς. Όχι όταν προσπαθεί να την μάθει από τον κοινωνικό περίγυρο».

Ωστόσο, το ενδιαφέρον των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ιδιαιτέρως της δεύτερης ομάδας εστιάζεται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κατά την οποία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας για ένα δίγλωσσο άτομο δύσκολα προκύπτει από την καθημερινή συναναστροφή του με ομιλητές της γλώσσας, καθώς όπως αναφέρουν πρόκειται για την καθημερινή και όχι για την ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας, με την σωστή χρήση των γραμματικοσυντακτικών δομών, η οποία προσφέρεται μέσα στο οργανωμένο περιβάλλον της τάξης (2 αναφορές της πρώτης ομάδας, 4 της δεύτερης) « ναι απλά ίσως να την μάθει λάθος. Αλλά δεν είναι ήδη δίγλωσσο πρέπει να του πεις ότι την ξέρει για να είναι δίγλωσσο», «πιστεύω πως όχι πρέπει και αυτό να αρχίσει να μιλάει, να τη καταλάβει ναι εάν την ακούσει συνέχεια να την κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό όχι αλλά να μπορεί να επικοινωνεί ναι», «όχι σωστά μορφοσυνταχτικά γιατί να επικοινωνεί θα μπορεί», «Να την μάθει σε σημείο που να μπορεί να επικοινωνεί με τα άλλα άτομα αλλά για να την μάθει τέλεια απολύτως όχι», «λέξεις πιστεύω αν μόνο τα ακούς... για να μάθεις μία γλώσσα θέλει πιο πολύ δουλειά. Μέχρι ένα σημείο θα μπορέσει να συνεννοηθεί αλλά όχι άπταιστα».

Επίσης ελάχιστοι συμμετέχοντες των δύο ομάδων (1 αναφορά για την κάθε έκφραση) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διαδραματίζει ο χρόνος έκθεσης στην γλώσσα, άποψη η οποία ενισχύεται από την αντίληψη ότι η μεγαλύτερη έκθεση στην δεύτερη γλώσσα, κατοχυρώνει την εκμάθηση της : «Ναι μετά από κάποια χρόνια, ναι», «Όχι δεν είναι ακόμη δίγλωσσο, από την στιγμή που δεν την έχει κατακτήσει είναι στην προσπάθεια. Δεν θεωρείται ακόμη δίγλωσσος».

Μάλιστα υπάρχει και μία αναφορά της δεύτερης ομάδας που συνδέει για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με την ηλικία (4 αναφορές της πρώτης ομάδας, 7 αναφορές της δεύτερης ομάδας) και κυρίως με τη παιδική ηλικία δηλαδή την πρώιμη διγλωσσία όπως έχει προαναφερθεί, η οποία όπως εξηγούν σχετίζεται με τον ρυθμό ανάπτυξης της γλώσσας, δηλαδή την εύκολη και σωστή έκφραση που αφορά τόσο

γραμματικά και συντακτικά στοιχεία όσο και στοιχεία που σχετίζονται με την σωστή προφορά των λέξεων, επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα αυτής της: «Κοίτα πιστεύω ότι είναι δίγλωσσο όσο πιο μικρός είσαι τόσο πιο καλά είναι. Αν και πάλι θεωρείται δίγλωσσο πιστεύω», «Ανάλογα την ηλικία που έρχεται. Δηλαδή νομίζω πως εξαρτάται κάποιος παράγοντας αν το παιδί πάει στην πρώτη δημοτικού και έρχεται από την Αλβανία θα καταφέρει να τα μάθει σε κάποιο βαθμό. Όταν έρχεται είκοσι χρονών στην Ελλάδα σίγουρα θα δυσκολευτεί περισσότερο», «πιστεύω σε οποιαδήποτε ηλικία μπορεί να μάθει κάποιο παιδί απλά το μόνο που πιστεύω ότι θα είναι το αρνητικό εάν την μάθει σε μεγαλύτερη ηλικία θα είναι η προφορά. Ότι ίσως εάν την μάθει από πιο μικρό θα την έχει χρησιμοποιήσει περισσότερο, ώστε να έχει καλύτερη προφορά στην γλώσσα»

Ωστόσο, σύμφωνα με ορισμένους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κυρίως ατόμων που δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας (4 αναφορές της πρώτης ομάδας, 7 αναφορές της δεύτερης ομάδας) η ηλικία πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας δεν επηρεάζεται από την ηλικία εκμάθησης της: «Νομίζω πως δεν υπάρχει καταλληλότητα σε αυτό το πράγμα. Πιστεύω πως όπως και να έχει από την στιγμή που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα το άτομο είναι δίγλωσσο», «Εγώ θα έλεγα οποιαδήποτε ηλικία, όταν μεταναστεύουν», «Όχι ότι ηλικία και να μάθεις δεν έχει θέμα.»

Όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού και οι δυο ομάδες των υποψήφιων, τον θεωρούν ως το σημαντικότερο κίνητρο στην εκμάθηση της γλώσσας που μπορεί να αναστείλει ή να ενισχύσει την εκμάθηση της γλώσσας καθώς θεωρούν ότι το δίγλωσσο άτομο μαθαίνει τις δύο γλώσσες με την συμβολή της οικογένειας: (19 αναφορές στην πρώτη ομάδα και 17 στην δεύτερη): «Παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο διότι κίνητρο θα είναι έστω και από τους γονείς να μάθει μία ξένη γλώσσα για να μπορεί ο γονιός με τα κατάλληλα κίνητρα να πείσει το παιδί να μάθει μία δεύτερη ξένη γλώσσα», «ναι γιατί εάν το παιδί έχει κίνητρο και από τους γονείς και από το σχολείο θα έχει και θέληση να την μάθει, ενώ εάν υπάρχει αδιαφορία δεν θα δείχνει και αυτό ενδιαφέρον προς την άλλη γλώσσα», «ναι πάρα πολύ σημαντικό και θεωρώ ότι και η οικογένεια παίζει σε αυτό κάποιο σημαντικό ρόλο», «όχι γιατί δεν χρειάζεται να πάνε σχολείο για να την μάθουν».

Η πλειοψηφία των φοιτητών που έχουν παρακολουθήσει διαπολιτισμικά μαθήματα αναφερόμενα στην διγλωσσία, σχετικά με τα κίνητρα που επηρεάζουν την εκμάθηση των γλωσσών ιεραρχικά πρώτη θέση κατατάσσουν τα εσωτερικά κίνητρα

του ατόμου και οι στάσεις του απέναντι στην γλώσσα που καλείται να μάθει (14 αναφορές): «Ναι γιατί όπως σου είπα πριν αν το παιδί δεν θέλει να μάθει την ξένη γλώσσα, δεν θα την μάθει όποτε αυτό έχει να κάνει και με την προσωπικότητα. Αυτομάτως η ένταξη όταν ένα παιδί δεν ενδιαφέρεται και τόσο, δεν θα την μάθει ποτέ πιστεύω όσο και να κάτσει και να του δείξει ο γονιός», «Εξαρτάται από το παιδί», «Ναι εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του. Μπορεί να μην ενδιαφέρεται να μάθει άλλη γλώσσα», «Πιστεύω ότι επηρεάζει και η προσωπικότητα του στην διγλωσσία», «Αλλά και πάλι το παιδάκι ας μην έχουν χρήματα οι γονείς του να το στείλουν να μάθει την γλώσσα, άμα θέλει αυτό από μόνο του μπορεί να την μάθει», ενώ ακολουθούν οι οικονομικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες (12 αναφορές για την κάθε κατηγορία): «Θα έλεγα ναι. Ειδικά αυτοί που είναι μετανάστες», «αν το παιδάκι επηρεαστεί από το κοινωνικό του περιβάλλον και το κοροϊδεύουν μπορεί να μην θέλει να την μάθει την γλώσσα του», «Αν αναφερόμαστε και πάλι σε φροντιστήρια πιστεύω πως ναι, τότε δεν θα έχουν την δυνατότητα να τα στείλουν, εάν όμως είναι καθαρά, όπως σου είπα το παιδί να έχει δύο γλώσσες από το οικογενειακό του περιβάλλον... ε... τότε όχι. Θεωρώ πως δεν έχει σχέση. Εκτός εάν ήθελε μετά να πάρει ένα πτυχίο. Π.χ. η μαμά του είναι αγγλίδα θα ήθελε να πάρει ένα πτυχίο στα αγγλικά, αναγκαστικά θα έπρεπε να πληρώσει», «ίσως κάποιες φορές λόγω οικονομικών να μην μπορούν να τα βοηθήσουν τότε ναι», Λιγότερες αναφορές συγκεντρώνουν οι παράγοντες του αφορούν το μορφωτικό κεφαλαίο των γονέων, το οποίο προετοιμάζει κατάλληλα τον μαθητή για την διαδικασία μάθησης (5 αναφορές για την κάθε κατηγορία): «Πιστεύω πως όχι γιατί θα την έχει μάθει από πολύ μικρή ηλικία, οπότε θα του είναι βιωματικό ουσιαστικά», «Βέβαια, εάν το ξεκινάνε από μικρό... θα πάρει κάτι», ναι εδώ θα σου πω ότι όσο πιο φτωχές είναι οι περιοχές, τόσο περισσότερα προβλήματα έχουν τα παιδιά να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν, να συνδιαλεχτούν, να αλληλεπιδράσουν, με άλλους ανθρώπους. Αν υπάρχουν αυτές οι μειονότητες, σκέψου θα είναι δύσκολο. Όσο είναι πιο πλούσια τα παιδιά, καταλαβαίνεις ότι θα έχουν καλύτερη παιδεία», «Ναι τους βοηθάει, γιατί μπορεί να κάνουν ταξίδια στο εξωτερικό και να μιλούν περισσότερες γλώσσες», «Από την στιγμή που είναι η μητρική γλώσσα του ενός γονέα, δεν νομίζω. Αν ο γονέας έχει τόσο μεγάλη παιδεία, μπορεί να μάθει περισσότερες λέξεις. Σίγουρα όμως δεν μπορεί να το αναπτύξει πάρα πολύ, αν ο γονέας είναι χαμηλού κοινωνικού επιπέδου», «Ίσως το παροτρύνουν εάν είναι πιο ανοιχτόμυαλοι ή πιο μοντέρνοι θα το παροτρύνουν,

εάν έχουν προκαταλήψεις και όχι τόσο καλή αντίληψη για τους Έλληνες θα το αποθαρρύνουν να μάθει μία ξένη γλώσσα»

Αντιθέτως, οι φοιτητές οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας θέτουν ως τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά του παιδιού στην εκμάθηση της γλώσσας το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον του ατόμου (15 και 14 αναφορές αντίστοιχα): « Το οικονομικό σίγουρα παίζει ρόλο, φροντιστήρια το ένα το άλλο. Ναι», «αι σε μεγάλο βαθμό γιατί εξαρτάται από το πόσο μπορούν να το ενισχύσουν με κάποια φροντιστήρια που μπορεί να χρειαστεί η οτιδήποτε άλλο για να μάθει καλύτερα την γλώσσα», «αυτά τα δυο συνδέονται κάποιες φορές ίσως. Οπότε επηρεάζει και αυτό. Καταρχήν το κοινωνικό στάτους φαίνεται και από την χρήση γλώσσας που θα χρησιμοποιεί το παιδί, και το οικονομικό εάν θα το στείλουν σε φροντιστήριο», «Ναι στο οικονομικό και τα φροντιστήρια, το παιδί να έχει παράλληλη στήριξη από κάποιο άλλο εκπαιδευτικό προκειμένου να έρθει σε περισσότερη επαφή με την γλώσσα», ενώ στη συνέχεια τρίτη θέση καταλαμβάνουν οι στάσεις και τα κίνητρα του ατόμου (13 αναφορές): «η προσωπικότητα θα παίζει ρόλο γιατί αλλιώς δεν θα ασχοληθεί», «Νομίζω ότι πιο πολύ έχει να κάνει με τα κίνητρα και όχι μόνο με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αλλά αν και το επηρεάζει και αυτό σε κάποιο βαθμό γιατί και τα κίνητρα που θα του δώσουμε είναι διαφορετικά» και ακολουθούν όπως και στην πρώτη ομάδα το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (3 αναφορές): « ναι γιατί εάν οι γονείς είναι από την Αλβανία και το παροτρύνουν ή δεν το παροτρύνουν αντίστοιχα και το παιδάκι δεν θέλει προφανώς θα το επηρεάσει.», και το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία (2 αναφορές για την κάθε κατηγορία) «αλλά και στο κοινωνικό στάτους όταν οι γονείς είναι ανοιχτοί στην νέα κοινωνία και θα προωθήσουν το παιδί να ενταχθεί σε αυτήν», ιεραρχεί στην δεύτερη θέση.

Πίνακας 2: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: 'Γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου'

B)Γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου		
Κατηγορίες	Κωδικοί/Λειτουργικοί	Αναφορές

	Ορισμοί		
		Παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας	Μη παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας
5) Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση της Γ2	ΧΡΟΝΕΚ= Χρόνος έκθεσης	3	4
	ΚΑΤΟΜΓΛ= Κατάκτηση της Γ2 με ομιλητές της γλώσσας αυτής	9	9
	ΑΝΚΑΓΛΟΜ= Ανεπαρκής κατάκτηση της Γ2 με ομιλητές της γλώσσας αυτής	2	3
	Γ1ΠΛΕΟΝ= Η Γ1 ως πλεονέκτημα	9	7
	ΜΗΣΥΣΧΓΛ= Μη συσχέτιση της Γ1 και Γ2	4	2
	Γ1ΜΕΙΟΝ= Η Γ1 ως μειονέκτημα	2	8
	ΒΑΘΕΠ= Βαθμός επάρκειας στην Γ2	1	1
	ΜΗΣΥΣΧΗΛ= Μη συσχέτιση του παράγοντα «ηλικία» με την ικανότητα πρόσκτησης της Γ2	4	7
	ΠΛΠΡΩΕΚΓ2= Πλεονέκτημα πρώιμης εκμάθησης Γ2	4	7
	Γ2ΟΙΚΠΛ= Κατάκτηση της Γ2 από το οικογενειακό πλαίσιο	3	-
	ΜΗΣΥΠΙΑΦΥ= Μη Συσχέτιση του παράγοντα «φύλο»	16	16
ΑΛΛΗΛΓΛ= Αλληλεξάρτηση της Γ1 και Γ2	4	-	

	ΕΙΔΓΛΩΣ= Είδος της Γ2	1	3
6) Προσωπικότητα και κίνητρα του δίγλωσσου παιδιού	ΜΟΚΟΕΠΓΟ= Μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων	5	2
	ΟΙΚΔΥΝΓΟ= Οικονομική δυνατότητα των γονέων	12	14
	ΚΟΙΝΠΑΡ= Κοινωνικοί παράγοντες	12	15
	ΟΙΚΟΓΠΕΡ= Οικογενειακό περιβάλλον	19	17
	ΣΤΑΣΚΙΝ= Στάσεις και κίνητρα το ατόμου	14	13

4.3. Τρίτος θεματικός άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναδεικνύουν μία σειρά παραγόντων, όπου προωθεί την ανάπτυξη τόσο της Γ1 όσο και την Γ2 και αφορούν τα κίνητρα που δίνονται στο άτομο για την εκμάθηση της Γ1, την επιρροή της Γ1 στον γραπτό λόγο καθώς και η προσωπικότητα του ίδιου του ατόμου (Πίνακας 3).

Μεγάλο ενδιαφέρον των υποψήφιων εκπαιδευτικών, συγκέντρωσε η γνώμη σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση της Γ1 συμβάλει κυρίως στην διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, «ναι είναι η μητρική του γλώσσα αν δεν ξέρει από πού προέρχεται. Να διατηρήσει με την ταυτότητα του, την μητρική του γλώσσα, τις ρίζες του από πού προέρχεται», «να μάθει τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της περιοχής του». Επιπλέον, και οι δυο ομάδες θεωρούν θετική την εκμάθηση της Γ1 χωρίς ωστόσο να διευκρινίσουν περαιτέρω την επιλογή τους. Κάποιοι επίσης από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ομάδας υποστηρίζουν πως η εκμάθηση της Γ1 εξυπηρετεί κυρίως εργαλειακούς λόγους (1 αναφορά) «Εάν θα το βοηθούσε κάπου σίγουρα» και λόγους παλιννόστησης (1 αναφορά) «Εννοείται γιατί ποτέ δεν ξέρεις στο μέλλον σε τι συνθήκες θα πρέπει να επιβιώσει, είτε να μείνει στη Ελλάδα είτε μετά να επιστρέψει στην Αλβανία». Επίσης, δύο από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν την εκμάθηση της Γ1 για λόγους επικοινωνίας με τους

ομοεθνείς τους, (2 αναφορές) «ναι θα την καλλιεργήσει, να μπορεί να μιλήσει και με τους υπόλοιπους που κατέχουν αυτή τη γλώσσα», «...μπορεί να ανταπεξέλθει και στις δύο γλώσσες ώστε να θεωρείται δίγλωσσος, με τους φίλους του από την χώρα καταγωγής». Ακόμη πιστεύουν, πώς τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν την Γ1, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία με τους γονείς τους (2 αναφορές των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας και 1 αναφορά υποψήφιων εκπαιδευτικών που δεν ασχοληθεί με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση), «έχει την ανάγκη να χρησιμοποιεί και την μητρική του γλώσσα, τουλάχιστον μέσα στην οικογένεια του», «ναι γιατί στο σπίτι θα τη μιλάνε». Η χρήση της Γ1 υπόκειται σύμφωνα και με τις αναφορές, δυο εκ των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε προσωπικούς λόγους «εξαρτάται από το κάθε παιδί», «Πάντα εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του καθενός. Εάν θέλει να την διατηρήσει είναι θέμα χαρακτήρα». Υπάρχει επίσης μία αναφορά των υποψήφιων εκπαιδευτικών της δεύτερης ομάδας, η οποία υποστηρίζει πώς η καλλιέργεια της Γ1 δεν εξυπηρετεί κάποια αναγκαιότητα, εφόσον δεν πρόκειται για την κυρίαρχη γλώσσα. «Αν έρθει στην Ελλάδα πιστεύω όχι. Αν το θέλει και το ίδιο ναι. Αν έχει σκοπό να επιστέψει στην χώρα του. Αν όχι ποιος ο λόγος».

Στη συνέχεια όσον αφορά τον γραπτό λόγο του δίγλωσσου, οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και των δύο κατηγοριών (8 αναφορές και 4 αναφορές), αναφέρουν πώς δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών «Το ίδιο δεν νομίζω να υπάρχει κάποιο πρόβλημα». Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν πως η διαφοροποίηση του γραπτού λόγου σε σχέση με τους μονόγλωσσους, έγκειται στην επάρκεια των δύο γλωσσών, την εξίσου καλή γνώση τους σε περίπτωση αμφιγλωσσίας, «όχι εάν είναι μητρικές και οι δυο», «Μπορεί να συναντούν δεν μπορώ να ξέρω με βεβαιότητα . Εξαρτάται ποσό καλά τις μιλάνε και τις δύο. Ίσως αν τότε τις γνωρίζουν το ίδιο καλά να μην μπερδεύονται», «Εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζουν την κάθε γλώσσα», την ηλικία του παιδιού (2 αναφορές) «νομίζω πως ναι αλλά αυτό εξαρτάται από την ηλικία που ξεκίνησε να μαθαίνει την γλώσσα. Γιατί εάν αυτός ξεκίνησε τώρα και πρέπει παράλληλα να πάει δημοτικό θα το δυσκολέψει αρκετά», «Και πάλι θα σου πω θεωρώ ότι πάει με την ηλικία», στην γλώσσα και στην εξάσκηση της (1 αναφορά) «Νομίζω πως θα συναντήσουν αλλά μέσω της εξάσκησης και αν το θέλει το ίδιο το παιδί να μάθει πολύ Ελληνικά, θα υποβαθμιστεί όλο αυτό και μετά από δυο χρόνια δεν θα υπάρχει». Κάποιοι από τους συμμετέχοντες της πρώτης ομάδας (2 αναφορές) αποδίδουν την

δυσκολία την οποία μπορεί να αντιμετωπίσουν, οι δίγλωσσοι μαθητές στον γραπτό λόγο στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών: «...δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή υπάρχει έλλειψη πρακτικής άσκησης». Επίσης, οι περισσότεροι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (7 αναφορές), οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας, πιστεύουν πως οι δίγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στον γραπτό λόγο απ' ότι οι μονόγλωσσοι, ενώ ελάχιστοι (2 αναφορές) υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι διευκολύνει τον γραπτό λόγο της Γ2. Σύμφωνα με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, η ανάμειξη στοιχείων των δύο γλωσσών αποτελεί ο κύριος παράγοντας που είναι υπεύθυνος για την δυσκολία που αντιμετωπίζουν στον γραπτό λόγο (1 αναφορά και 3 αναφορές των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τις δύο ομάδες αντίστοιχα) «Μπορεί να συναντούν δεν μπορώ να ξέρω με βεβαιότητα . Εξαρτάται ποσό καλά τις μιλάνε και τις δύο. Ίσως αν τότε τις γνωρίζουν το ίδιο καλά να μην μπερδεύονται.», «Αμα ξέρουν καλά και τις δυο γλώσσες πιστεύω πως όχι απλά ίσως καμιά φορά μπορεί να ξεχαστούν, να μπερδευτούν, να θυμηθούν κάτι στην άλλη γλώσσα και να προσπαθούν να το μεταφέρουν στην άλλη αλλά όχι μεγάλο πρόβλημα πιστεύω», «ναι ή ίσως και τους κανόνες τους συντακτικούς μπορεί ίσως να τους επηρεάσει να εφαρμόζουν κανόνες της γλώσσας στην δεύτερη γλώσσα», «Εξαρτάται από την γλώσσα για παράδειγμα είχα διαβάσει, ότι αυτοί που μιλούν την αγγλική, δηλαδή ο πληθυσμός που μιλάει τα αγγλικά έχει μεγαλύτερο ποσοστό δυσλεξίας και αυτό εξαρτάται από τα φωνήματα που έχει το κάθε φωνήεν της αγγλικής, οπότε νομίζω εκεί παίζει ρόλο η γλώσσα, ως προς αυτό. Μπορεί δηλαδή κάποια να ακούγεται καλύτερα», «νομίζω ναι. Εγώ το έχω στο μυαλό μου ότι εκεί που μιλάει αγγλικά κάποια λέξη να μην την θυμάται και να πετάξει ένα ελληνικό. Αν ξέρει και τις δυο γλώσσες μπορεί κάποια στιγμή να τα μπερδεύει»

Έπειτα υπάρχουν αναφορές, που δικαιολογούν την δυσκολία στο γραπτό λόγου ως αποτέλεσμα περιορισμένου λεξιλογίου. «Ναι σίγουρα μπορεί να επηρεάσει, γιατί πολλές φορές μπορεί να μπερδεύουν και λέξεις μεταξύ τους και να δημιουργούν νέες».

Όσον αφορά την έκφραση του δίγλωσσου μαθητή στις δύο γλώσσες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας, θεωρούν πως έχουν αναπτύξει μία εκ των δύο γλωσσών περισσότερο σε σύγκριση με την άλλη, επομένως εκφράζονται καλύτερα σε αυτή (6 αναφορές): «Όχι εκτός και αν είναι μητρική αλλιώς όχι. Εκφράζεται στη μία γλώσσα καλύτερα απ ότι στην άλλη»,

«Όχι π.χ. ξέρει περισσότερες λέξεις στην μία», «Όχι μπορεί την μία να την χειρίζεται λίγο καλύτερα. (π.χ. λεξιλόγιο)», «Όχι μπορεί να φτάσει σε επίπεδο, αλλά καλύτερη είναι αυτή που έχει καλλιεργήσει», «Νομίζω ότι και πάλι σε κάποια από τις δύο γλώσσες θα είναι σε καλύτερη θέση από την άλλη. Αλλά χειρίζεται τις γλώσσες εξίσου. Δηλαδή, κάποια θα είναι καλύτερη, αλλά εξίσου καλά και τις δύο», «Όχι νομίζω ότι στην μία γλώσσα θα υπερτερεί πάντα και θα εκφράζεται πιο εύκολα», ενώ λιγότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (3 αναφορές) αναφέρουν πως μπορεί να εκφραστεί καλύτερα στην Γ1: «Πιστεύω ότι στην μία εκφράζεται καλύτερα γιατί φαντάζομαι είναι και η μητρική του, την γνωρίζει καλύτερα και του βγαίνει και αυθόρμητα», «Ανάλογα κατά πόσο την ξέρει. Ας πούμε εάν δεν είναι η μητρική του δεν θα εκφράζεται με τόση ευκολία», «Πιστεύω ότι η μία η γλώσσα, ίσως να την έχει κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό. Για παράδειγμα την μητρική του γλώσσα, έχει πιο εμπλουτισμένο λεξιλόγιο ξέρει κάποια πράγματα παραπάνω». Αντιθέτως, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όπου δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα συγκλίνουν στην καλύτερη έκφραση της Γ1 (7 αναφορές): «Έχει να κάνει και με το ποσό άνετα μιλά τη δεύτερη γλώσσα. Συνήθως όχι. Πιστεύω πως τη μητρική γλώσσα τη χειρίζεται κάνεις εύκολα, εκτός αν ποσό πια έχει μάθει να μιλάει άπταιστα και την δεύτερη γλώσσα, αλλά σε γενικές γραμμές πιστεύω δεν είναι ακριβώς το ίδιο», «Όχι γιατί στην μητρική του γλώσσα γνωρίζει περισσότερα πράγματα», «Γιατί η μητρική του είναι πιο οικεία», «Η μητρική σου γλώσσα είναι αυτή που σου έρχεται πρώτα να εκφραστείς, τα έντονα συναισθήματα. Αν μιλήσεις σε μία χώρα τους εξωτερικού και έχεις ως μητρική τα ελληνικά σου έρχεται όταν σκέπτεσαι ένα έντονο συναίσθημα στα ελληνικά. Πιστεύω ότι είναι η βασική σου γλώσσα», «Αν την μία την έχει μητρική την μιλάει πιο καλά από την άλλη που την έχει μάθει πιο μετά», «Σίγουρα όχι γιατί άλλα θα είναι τα ερεθίσματα από αυτή που θα μιλάνε στο σπίτι και άλλο την άλλη γλώσσα», ενώ λιγότεροι (4 αναφορές) αναφέρουν την καλύτερη έκφραση σε μία από τις δύο γλώσσες «Σίγουρα κάποια μιλάει καλύτερα είναι πιο κοντά του αλλά δεν είναι απαραίτητο».

Έπειτα, γίνονται κάποιες αναφορές από τους συμμετέχοντες της πρώτης ομάδας (1 αναφορά για κάθε περίπτωση), που συνδέουν τον τρόπο έκφρασης των δίγλωσσων μαθητών με την γνώσης της Γ1 για την εκμάθηση της Γ2: «Επειδή έχω μια κοπέλα υπόψη μου, που οι γονείς της είναι... η μαμά της είναι από τη Βουλγαρία και διαβάζει και τις δύο γλώσσες μαζί, γιατί αν την πρώτη την ξέρεις πιο καλά χειρίζεσαι και τις δύο το ίδιο» την δομή και το είδος της κάθε γλώσσας: «Εξαρτάται

αναλόγως την γλώσσα», και τους οικογενειακό πλαίσιο που επηρεάζει την γλωσσική ικανότητα του ατόμου: «Ανάλογα και πως θα το χειριστούν και οι γονείς. Από τα ξαδέλφια μου που μιλούν την γλώσσα και την μιλούν και πολύ. Πιστεύω ανάλογα αν θα τα καλλιεργήσουν και οι γονείς». Γίνονται επίσης ακόμη δυο αναφορές που συνδέουν την εκφραστική δεινότητα του δίγλωσσο ατόμου με την πρώιμη έκθεση στις δύο γλώσσες: «Εάν τις μιλά από μικρό ναι. Γιατί θεωρώ ότι το δίγλωσσο από μικρό μιλάει», «Εξαρτάται εάν μου πεις για εμένα (που είμαι δίγλωσση) ναι. Αν μου πεις για ένα άτομο που στα εικοσιπέντε του ξαφνικά φεύγει στην Γερμανία, χωρίς να ξέρει τίποτα από την Γερμανική τη γλώσσα και συνεχίζει και την μαθαίνει μέσω κοινωνικών επιρροών από το περιβάλλον, τότε δεν θα μπορέσει να την μάθει τόσο καλά ή ίσως χρειαστούν πάρα πολλά χρόνια» και την αλληλεξάρτηση που υποστηρίζουν ότι έχουν οι δύο γλώσσες: ««Λογικά εξαρτάται, δεν ξέρω λέω εγώ, από το πόσο καλά γνωρίζει τη μια γλώσσα ή την άλλη», «Όχι εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο γιατί τις ξέρει και τις δύο εξίσου καλά»

Οι συμμετέχοντες της δεύτερης ομάδας, εστίασαν την άποψη τους, στο είδος της γλώσσας, θεωρώντας ότι επηρεάζει ο τρόπος που το δίγλωσσο άτομο θα εκφραστεί στις δύο γλώσσες (4 αναφορές): «Όχι η κάθε γλώσσα έχει την δικιά της δομή, την δικιά της γραμματική, το δικό της συντακτικό», «Όχι πάντα γιατί οι γλώσσες μεταξύ τους μπορεί να έχουν κάποιες διαφορές στις έννοιες στις λέξεις», «Όχι δεν εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχει κάποια διαφορά στο λεξιλόγιο και επίσης στην δομή της γλώσσας. Είναι ανάλογα με την γλώσσα, γιατί ας πούμε στην Ελληνική γλώσσα έχουμε πάρα πολλές λέξεις που μπορούμε να εκφράσουμε τα συναισθήματα μας, με πολλούς τρόπους διαφορετικούς, ενώ σε άλλες γλώσσες οι λέξεις αυτές είναι πιο περιορισμένες, δεν μπορείς να εκφραστείς με τον ίδιο τρόπο» και στον βαθμό έκθεσης στις δύο γλώσσες: «Εξαρτάται πόσο έχει να μιλήσει, εάν έχει καθημερινή επαφή με αυτές τις δύο γλώσσες, πιστεύω θα έχει την ίδια άνεση να μιλάει και με τις δύο», «Ίσως ναι εξαρτάται με ποια γλώσσα έρχεται σε περισσότερη επαφή, πως την ακούει να την μιλάνε», «Εκτός αυτού είναι το πόσο έχεις επαφή με αυτή τη γλώσσα, πόσο είσαι εξοικειωμένος με αυτή τη γλώσσα για να μπορείς να εκφραστείς, δεν είναι τόσο εύκολο». Ακολουθούν επίσης δυο αναφορές (1 αναφορά για την κάθε περίπτωση), που αφορούν την εκφραστική ικανότητα του ατόμου, σε σχέση με τον τρόπο χρήση της γλώσσας: «Είναι ανάλογα με το πόσο καλά τις χρησιμοποιεί και τις δύο. Πιστεύω και

τις δύο τέλεια μπορεί να τις χειριστεί», και το επίπεδο επάρκειας της κάθε γλώσσας:

«Δεν νομίζω ότι θα εκφράζεται ακριβώς το ίδιο και στις δυο. Η μία γλώσσα έχει άλλα χαρακτηριστικά η άλλη άλλα. Αν τις ξέρει και τις δυο καλά τότε θα εκφράζεται το ίδιο»

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: ‘Παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη’

Γ) Παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη			
Κατηγορίες	Κωδικοί/Λειτουργικοί Ορισμοί	Αναφορές	
		Παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας	Μη παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας
7)Κίνητρα για την εκμάθηση της Γ1	ΔΙΑΠΟΤΑΥ= Καλλιέργεια της Γ1 ως μέσο διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας	7	5
	ΚΑΛΜΗΤΓΛ= Καλλιέργεια της Γ1 (χωρίς αιτιολόγηση)	7	8
	ΕΠΙΚΟΙΚ= Καλλιέργεια της Γ1 ως μέσο επικοινωνίας με το οικογενειακό πλαίσιο	2	1
	ΕΠΙΚΟΜΟΕ= Καλλιέργεια της Γ1 ως μέσο επικοινωνίας με τους ομοεθνείς του	2	-
	ΠΡΟΣΘΕΜ= Καλλιέργεια της Γ1 ως προσωπικό θέμα	1	1
	ΜΗΚΥΓΛΚΟΙ= Μη καλλιέργεια της Γ1 ως μη κυρίαρχη γλώσσα της	-	1

	κοινωνίας		
	ΕΡΓΛΟΓ= Καλλιέργεια της Γ1 για εργαλειακούς λόγους	-	1
	ΠΕΡΠΑΛΙΝ= Καλλιέργεια της Γ1 σε περίπτωση παλιννόστησης	-	1
8)Ο γραπτός λόγος του δίγλωσσου ατόμου σε σχέση με τον μονόγλωσσο μαθητή	ΕΛΛΚΑΤΕΚ= Δυσκολία ως αποτέλεσμα έλλειψης κατάρτισης εκπαιδευτικών	2	-
	ΠΕΡΠΙΑΜΦΓ= Απουσία διαφοροποίησης σε περίπτωση αμφιγλωσσίας	1	-
	ΕΚΔΕΥΓΛ= Διευκόλυνση στον γραπτό λόγο στη Γ2 (χωρίς αιτιολόγηση)	4	2
	ΕΞΑΣΔΕΥΓΛ= Δυσκολία σε σχέση με την εξάσκηση της Γ2	1	-
	ΑΝΑΜΣΤΓΛ= Ανάμειξη στοιχείων δύο γλωσσών	1	3
	ΔΥΣΓΡΑΠΤΛΟΓ= Δυσκολία στον γραπτό λόγο (χωρίς αιτιολόγηση)	4	7
	ΣΥΜΟΙΚΟΓ= Διευκόλυνση με τη συμβολή της οικογένειας	-	1
	ΜΗΔΙΑΓΡΑΛΟΓ= Απουσία διαφοροποίησης στην	8	4

	εκμάθηση της Γ2		
	ΔΥΣΛΕΞ= Δυσκολία στο λεξιλόγιο	-	1
9) Γλωσσική έκφραση του δίγλωσσου ατόμου στις δυο γλώσσες	ΚΑΕΚΜΗΓΛ= Καλύτερη έκφραση στη Γ1	3	7
	ΚΑΛΕΚΓΛ= Εξίσου καλή έκφραση και στην Γ1 και στην Γ2	2	-
	ΑΛΛΗΛΓΛ= Αλληλεξάρτηση της Γ1 και Γ2	1	-
	ΕΞΜΗΓΝΔΕ= Εξάρτηση της Γ2 από τη Γ1	1	-
	ΕΙΔΓΛΩΣ= Εξάρτηση από το είδος της γλώσσας	1	3
	ΠΡΩΙΜΕΚΓΛ= Εξάρτηση από την πρώιμη έκθεση στις Γ1 και Γ2	2	1
	ΕΠΙΠΓΝΓΛ= Εξάρτηση από το επίπεδο επάρκειας της κάθε γλώσσας	-	1
	ΚΑΕΚΓΛ= Καλύτερη έκφραση σε μία από τις δύο γλώσσες	6	4
	ΣΤΑΟΙΚΠΛ= Εξάρτηση από το οικογενειακό πλαίσιο ως προς αυτές	-	1
	ΒΑΘΜΧΡΗΣ= Εξάρτηση από τον βαθμό χρήσης	-	1
ΒΑΘΜ ΕΚ= Βαθμός έκθεσης στις γλώσσες	-	3	

4. 4. Τέταρτος θεματικός άξονας: Σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή

Οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν την γνώμη τους σχετικά με την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στα γλωσσικά και θετικά μαθήματα του σχολείου, σε σχέση με την επίδοση των μονόγλωσσων και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, σύμφωνα με τις γλωσσικές ανάγκες που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. (Πίνακας 4)

Η γλωσσική επίδοση στα θεωρητικά και θετικά μαθήματα

Οι απόψεις της πλειοψηφίας των φοιτητών (10 αναφορές της πρώτης ομάδας, 7 αναφορές της δεύτερης) και των δύο ομάδων συγκλίνουν στη γνώμη, ότι οι περισσότεροι μαθητές, αντιμετωπίζουν προβλήματα σε γλωσσικά μαθήματα, λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου και της μειωμένης ικανότητας παραγωγής σε μία από τις δύο γλώσσες, όπως επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα τους «ναι θεωρώ πως και αυτό παίζει ρόλο. Στα θεωρητικά γιατί χρησιμοποιείς περισσότερο την γλώσσα», «ναι νομίζω ότι θα είναι πιο δύσκολα στα θεωρητικά από τις έννοιες που μαθαίνει, ενώ στα μαθηματικά είναι στάνταρ ο τρόπος και ίδια η γλώσσα». Επίσης, σύγκλιση των απόψεων των δύο ομάδων, (6 αναφορές στην πρώτη ομάδα, 5 αναφορές στην δεύτερη), παρατηρείται και στην γνώμη που αφορά την έλλειψη διαφοροποίησης στην επίδοση των γλωσσικών και θετικών μαθημάτων». Όπως εξηγούν η άποψη τους αυτή βασίζεται στην γνώμη της εξίσου καλής γνώσης και των δύο γλωσσών που θεωρούν ως μητρικές. Οι φοιτητές που το πρόγραμμα σπουδών τους, περιλάμβανε διαπολιτισμικά μάθημα και μαθήματα κοινωνιογλωσσολογίας αναφέρουν: «Αν πηγαίνουν στο σχολείο που η γλώσσα είναι μια από τις δυο μητρικές του πιστεύω πως όχι γιατί να αντιμετωπίζει πρόβλημα; Όπως όλα τα παιδιά το ίδιο θα δυσκολευτούν. Απλώς θα του έρχονται λέξεις από την μία γλώσσα στην άλλη». Έπειτα, φαίνεται πως ελάχιστοι συμφωνούν με την άποψη της καλύτερης επίδοσης στα θετικά μαθήματα και της έλλειψης διαφοροποίησης στα θετικά μαθήματα, καθώς από το δείγμα 17 συμμετεχόντων που παρακολούθησαν, ελάχιστοι (2 αναφορές ης πρώτης ομάδας) θεωρούν πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση, ενώ για την καλή επίδοση στα θετικά μαθήματα καταγράφονται μόλις 1 αναφορά για την κάθε ομάδα την οποία επεξηγούν

με την αιτιολόγηση ότι τα θετικά μαθήματα (φυσική, μαθηματικά) απεικονίζονται με συμβολικές αναπαραστάσεις αριθμών, η οποία είναι ευρέως διαδεδομένη και όμοια σε κάθε γλώσσα: «Στα θετικά θα το βοηθήσει πιστεύω γιατί είναι παντού τα ίδια». Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι μόνο ορισμένοι από τους συμμετέχοντες χωρίς να έχουν διδαχθεί για θέματα διγλωσσίας (3 αναφορές) υποστηρίζουν πώς υπάρχει δυσκολία στα μαθήματα του σχολείου, αλλά δεν διαχωρίζεται σε θετικά ή θεωρητικά μαθήματα και είναι η ίδια για όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβάνοντας τις επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, στην ώρα του μαθήματος και του διαλλείματος αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού, παράγοντες που επίσης επηρεάζουν την στάση του μαθητή στην σχολική του επίδοση : «Νομίζω σε όλα. Όμως η γλώσσα είναι πάλι το μέσο με το οποίο επικοινωνούμε με τον καθηγητή με τους άλλους μαθητές. Οπότε επιδρούν σε όλα», «Ναι αλλά αν είναι οι μητρικές του γλώσσες οι δυο γιατί να δυσκολευτεί, τις κατέχει και τις δυο. Την μητρική γλώσσα... στην μια βέβαια μιλάς καλύτερα και στην άλλη πρέπει να εκφράζεσαι καλύτερα στο να γράφεις αλλά σημαίνει ότι τις κατέχεις πολύ καλά. Άρα όχι»

Παράγοντες που προσδιορίζουν τη σχολική επίδοση

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ανέφεραν τέσσερις συγκεκριμένες κατηγορίες που σχετίζονται με την σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών: Τους γλωσσικούς παράγοντες, τους κοινωνικοπολιτισμικούς και ατομικούς παράγοντες αλλά και τους παράγοντες που συνδέονται με το οικογενειακό πλαίσιο.

Οι περισσότεροι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, είτε έχουν παρακολουθήσει είτε όχι μαθήματα διγλωσσίας θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα επιρροής της σχολικής επίδοσης των μαθητών, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, το οποίο μπορεί να επιδράσει θετικά στην ενίσχυση της επίδοσης του. Ορισμένοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας προσδίδουν σημασία στην ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή (2 αναφορές) :« Η γλωσσική και ψυχολογική υποστήριξη του κοινωνικού πλαισίου προσδιορίζουν την σχολική επίδοση» καθώς και σε πολιτισμικούς παράγοντες για την εξέλιξη του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο «όχι πάντα είναι θέμα πολιτισμού. Αλλά πάλι θα βοηθήσουν οι γονείς». Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων των δύο ομάδων (13 και 17 αναφορές αντίστοιχα) θεωρούν την υποστήριξη και τη βοήθεια που δέχονται τα παιδιά από την οικογένεια του ως τον κύριο παράγοντα διευκόλυνσης της μάθησης.

Για παράδειγμα ένας από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που έχει παρακολουθήσει μαθήματα για την διγλωσσία αναφέρει: «νομίζω ναι γιατί άμα ο γονέας αδιαφορεί το παιδί δεν θα έχει από μέσα του κίνητρα για να προχωρήσει και άμα δεν μπορεί να το βοηθήσει ο γονέας το παιδί στο δημοτικό για παράδειγμα από μόνο του δεν θα μπορέσει να το σκεφτεί να προχωρήσει, θέλει λίγο σπρώξιμο», «όπως όλα τα παιδιά πιστεύω ναι. Σίγουρα εάν οι γονείς ασχοληθούν με το παιδί θα πηγαίνει πιο καλά».

Επιπλέον, παρατηρείται πως μόνο ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός της πρώτης ομάδας αναφέρεται σε ατομικούς παράγοντες και στάσεις του ίδιου του μαθητή, απέναντι στην επίδοση του στα σχολικά μαθήματα: «Ναι εξαρτάται πολύ νομίζω. Βέβαια, δεν είμαι κάθετη σε αυτό, γιατί το κάθε παιδί έχει τον δικό του χαρακτήρα. Πολλές φορές βλέπουμε από αναλφάβητους γονείς βγαίνουν άριστα παιδιά, που είναι άριστα στο σχολείο». Ενώ ελάχιστοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (1 αναφορά για την κάθε περίπτωση) συνδέουν την σχολική επίδοση με την επάρκεια στις δύο γλώσσες και την επίδραση που έχει η επίδοση των γλωσσικών μαθημάτων σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα.

Πίνακας 4. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή’

Δ) Σχολική επίδοση δίγλωσσου μαθητή			
Κατηγορίες	Κωδικοί/Λειτουργικοί Ορισμοί	Αναφορές	
		Παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας	Μη παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας
10) Επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα	ΔΥΣΚΘΕΒΜΑΘ= Δυσκολία στα θεωρητικά μαθήματα	10	7
11) Επίδοση στα θετικά μαθήματα	ΕΠΙΘΕΤΜΑΘ= Καλή επίδοση στα θετικά μαθήματα	1	1
12) Αποτίμηση της επίδοσης δίγλωσσου	ΜΗΔΙΑΘΕΩΘΕΤΜΑ= Απουσία διαφοροποίησης στην	6	5

μαθητή	επίδοση των θεωρητικών και θετικών μαθημάτων		
	ΜΗΔΙΑΘΕΤΜΑΘ= Απουσία διαφοροποίησης στα θετικά μαθήματα	2	1
	ΔΥΣΚΟΛΑΜΑΘ= Δυσκολία σε όλα τα μαθήματα	-	3
13) Παράγοντες που συνδέονται με την σχολική επίδοση	ΕΠΙΕΠΓΛΜΑ= Επιρροή από την επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα	1	-
	ΕΠΑΡΚΓΛ= Επάρκεια στη Γ1 και Γ2	1	1
	ΠΟΛΙΤΠΑΡ= Πολιτισμικοί παράγοντες	1	-
	ΣΤΑΣΚΙΝ= Στάσεις και κίνητρα το ατόμου	1	-
	ΓΝΩΓΛΩΣΟΙΚΟ= Η γνώση της γλώσσας από την οικογένεια	13	17
	ΨΥΧΟΛΥΠΟΣΤ= Ψυχολογική υποστήριξη	2	-

4.5. Πέμπτος θεματικός άξονας: Διδακτικές πρακτικές προτάσεις για την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών και σχολική ετοιμότητα

Η διαμόρφωση των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με τις γλωσσικές πρακτικές, την ιδεολογία απέναντι στη γλώσσα, η οποία φανερώνεται μέσα από τις επιλογές των πρακτικών και τις προτεραιότητες που τίθενται και οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με το κοινωνικό σύστημα αξιών. Έτσι καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η διαχείριση της διγλωσσίας των μαθητών και η αξιοποίηση των ερευνητικών πορισμάτων, προκειμένου να αξιοποιηθεί συνολικά το

γλωσσικό δυναμικό των δίγλωσσων μαθητών. Στην συγκεκριμένη έρευνα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές (Πίνακας 5). Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθούσαν, οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αναπτύξει μία πολυπολιτισμική πολιτική και οι δίγλωσσοι μαθητές να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά μέσα στην τάξη, θεωρούν ως καλύτερη την μέθοδο της συνεργασία με τους γονείς (11 αναφορές στην πρώτη ομάδα, 6 στην δεύτερη), η οποία μπορεί να ενισχύσει τόσο την πρόοδο, όσο και την ένταξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: «Θα είχα σαφώς μεγάλη επικοινωνία όσο μπορούσα να συνεργάζομαι με τους γονείς για να τους βοηθήσω ακόμη περισσότερο. Θα ήταν καλό (οι τάξεις υποδοχής) αλλά θα πρέπει να αλληλεπιδρούν εκεί», «Είναι πολύ σημαντικό να συζητήσω με τους γονείς και να τους δώσεις να καταλάβουν ότι πρέπει και τα δύο να τα αναπτύξουν. Ίσως να δώσω περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα άμα δεις ότι οι γονείς έχουν επικεντρωθεί μόνο στη μία από τις δύο γλώσσες και στην άλλη υπάρχει πρόβλημα και κυρίως τα ελληνικά που διδάσκεις», «και συνεργασία με τους γονείς νομίζω είναι σημαντική αλλά και κάποιες άλλες δραστηριότητες, συγκεκριμένες δραστηριότητες συγκεκριμένες εκδρομές», «...προφανώς συνεργασία με τους γονείς», «και θα επικοινωνούσα με τους γονείς έτσι ώστε να είχα καλύτερη συνεργασία και με τους γονείς και με το παιδί», «Έπειτα σίγουρα συμβούλια με τους γονείς για το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί αυτό με μικρές ασκησούλες μέσα στο σπίτι εάν υπάρχει βέβαια πρόσβαση από τους γονείς», «καταρχάς θα ερχόμουν σε επαφή με τους γονείς για να δω και την οικογενειακή κατάσταση», «σίγουρα να υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς δηλαδή να μιλάνε οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς», «...και συνεργασία με τους γονείς. Φαντάζομαι γνώση ελάχιστη της άλλης γλώσσας που ξέρει το παιδί για να μπορεί να επικοινωνήσει, καλύτερη συνεργασία με την οικογένεια για να μιλάνε και αυτοί στο σπίτι και να το βοηθάνε», «όπως και η συνεργασία με την οικογένεια που τα παιδιά κατά κύριο λόγο είναι μαζί τους και τους βοηθάνε και οι γονείς θα ήταν ακόμη καλύτερα και έχουν θετικά κίνητρα από εκεί», «Επιπλέον αρκετοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, κυρίως εκείνοι που έχουν διδαχθεί στο προπτυχιακό τους πρόγραμμα για θέματα διγλωσσίας (7 αναφορές), είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους στις ανάγκες κάθε μαθητή τους: «σίγουρα είναι κάτι φυσιολογικό. Τώρα όσον αφορά την ένταξη ίσως να προσπαθούσα, δεν θα παρέλειπα να του δείξω και την άποψη αυτή για την τάξη, να του δείξω όμως όχι να το πιέσω να το μάθει.», «να υπάρχει διαφοροποίηση της διδασκαλίας», «φυσιολογικό

είναι γιατί είναι και μικρή ηλικία σε εμάς. Είναι λογικό να μπερδεύεται το παιδάκι. Θα του έλεγα με σωστό όχι με κακό τρόπο», «Όχι δεν θα του έλεγα ότι πρέπει να το αλλάξει αλλά ότι μπορείς να το πεις και αλλιώς στην άλλη σου γλώσσα», «όχι να του πω ότι είναι λάθος σε τέτοιο βαθμό. Να του δείξω ότι αυτό είναι έτσι και το άλλο είναι αλλιώς και να το ξεκαθαρίσει και αυτό να καταλάβει», «όχι να το διορθώσω άμεσα, αλλά να υπάρχει διαφοροποίηση της διδασκαλίας», «σίγουρα είναι κάτι φυσιολογικό. Τώρα όσον αφορά την ένταξη ίσως να προσπαθούσα, δεν θα παρέλειπα να του δείξω και την άποψη αυτή για την τάξη, να του δείξω όμως όχι να το πιέσω να το μάθει», «αν είχε κάποιο δίγλωσσο παιδάκι δεν μπορώ να του πω να σταματήσει την γλώσσα του. Σίγουρα θα του εξασκούσα περισσότερο την γλώσσα του σχολείου για να μπορέσει να συνεχίσει την βαθμίδα. Θα το θεωρούσα φυσιολογικό και δεν νομίζω να προσπαθούσα να το σταματήσω αλλά σίγουρα θα του ζητούσα να εξηγήει την λέξη που είπε για να καταλαβαίνουν και τα υπόλοιπα παιδάκια αλλά και για να έχει μία αναφορά και στα ελληνικά», «Φυσιολογικό θα προσπαθούσαμε να το βοηθήσουμε», «Απόλυτα φυσιολογικό εφόσον θα κατάγεται από κάποια άλλη χώρα και θα έχει δυο γλώσσες και θα προσπαθούσα με κάποιους τρόπους να βοηθήσω και στην δεύτερη γλώσσα».

Επιπλέον, κάποιοι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς των δύο ομάδων (2 αναφορές για την κάθε ομάδα), τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης των πολιτισμικών εμπειριών του παιδιού από την χώρα προέλευσης, με στόχο την προβολή της αξίας της κάθε κουλτούρας και την αποφυγή ρατσιστικών συμπεριφορών: «Φυσιολογικό και απόλυτα μη παρεξηγήσιμο, γιατί τα παιδιά αυτά έχουν κάθε δικαίωμα να το κάνουν αυτό από την στιγμή, που αυτό έχουν από τον περίγυρό τους. Ίσα, ίσα θα προσπαθούσα να το αξιοποιήσω κιόλας και να δείξω και κάτι διαφορετικό στους υπόλοιπους μαθητές», «άμα έλεγε κάποια πράγματα στην μητρική του γλώσσα θα το παρότρυνα να πει σε όλη την τάξη, να μας πει όλους τι σημαίνει αυτό ώστε και τα άλλα παιδιά να γνωρίσουν κάποια στοιχεία από την δικιά του γλώσσα. Ίσως και κάποιο μάθημα να αφιέρωνα για αυτά τα παιδιά, να μας γνωρίσουν τον τόπο τους, να μας πουν κάποια πράγματα για τη γλώσσα τους», «Κάτι πολύ φυσιολογικό θα το αξιοποιούσα και θα εφήρμοζα διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή μέσα από διαπολιτισμικές δραστηριότητες και project που δέχονται να μπορείς να βάλεις και τον πολιτισμό μέσα», «Θα εφήρμοζα την μέθοδο CLIL. Σημαίνει ότι όλα τα παιδιά είναι στην ίδια τάξη γιατί στις τάξεις ένταξης και στις τάξεις υποδοχής στην ουσία χωρίζεις τα παιδιά π.χ. χωρίζεις τα παιδιά σου σε ελληνάκια και αλβανάκια οπότε

ποια είναι η βοήθεια; Καμία, μηδενική. Οπότε τι κάνεις; Πχ. Έχεις αλβανάκια ή έχεις γερμανάκια θα διδάξεις στο μάθημα της ιστορίας μέσα και από τις δυο γλώσσες. Εγώ ξέρω ότι υπάρχουν προγράμματα που κάνουν την ιστορία με αγγλικά. Θα αξιοποιούσα τις εμπειρίες τους. Δεν χρειάζεται να μάθουν ελληνικά για να πούμε ότι θα ενταχθούν αλλά να αισθάνονται άνετα και οικεία και μετά πάμε στο δεύτερο μέρος που είναι να μιλήσουν ελληνικά. Το θέμα είναι να μιλήσουν στην γλώσσα τους, να νιώσουν άνετα και να εκφραστούν. Ας πούμε πως είναι η γειτονιά σου στην Αλβανία; πώς είναι εδώ στην Ελλάδα; », «Θεωρώ ότι είναι κάτι φυσικό, εντάσσονται και τα άλλα παιδιά σε έναν άλλο πολιτισμό».

Στη συνέχεια όλοι οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων αναφέρουν πώς θα αποδεχόταν την μεταφορά στοιχείων από την Γ1, καθώς το θεωρούν ως κάτι φυσιολογικό: «ναι θα το θεωρούσα φυσιολογικό γιατί και εμείς ακόμα τα κάνουμε όταν μαθαίνουμε κάποια γλώσσα», ενώ επίσης ορισμένοι από τους συμμετέχοντες που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας (3 αναφορές) που υποστηρίζουν θα ενίσχυαν τα κίνητρα του παιδιού: «Ναι ως κάτι φυσικό, να δώσω ερεθίσματα», «Θα προσπαθούσα να δώσω ερεθίσματα στα παιδιά της υπόλοιπης τάξης. Να πάρουμε ως ερέθισμα την διγλωσσία του άλλου για να μάθουμε και οι υπόλοιποι», «να δείξω αυτή την διαφορετικότητα, ότι ξέρεται έχουμε κι ένα παιδί το οποίο μιλάει και άλλη γλώσσα και θα προσπαθούσα μέσα στην τάξη να τα ενσωματώσω. Δεν θεωρώ ότι θα ήταν κάτι κακό», ενώ μόνο ένας αναφέρει την επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς από τις γνώσεις τους σε θέματα διγλωσσίας εξαρτάται η μέθοδος που θα ακολουθηθεί: «κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί να είναι καταρτισμένοι να γνωρίζουν μεθόδους προκειμένου να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές , προγράμματα ενημέρωσης γιατί πολλοί δεν ασχολούνται με αυτά τα θέματα».

Μία ακόμη μέθοδος στην οποία συμφωνούν και οι δύο ομάδες (3 αναφορές στην πρώτη μάδα, 4 αναφορές στην δεύτερη ομάδα) των υποψήφιων εκπαιδευτικών αφορά την ύπαρξη βοηθού εκπαιδευτικού ο οποίος μπορεί να διευκολύνει την διεξαγωγή του μαθήματος: «Και παράλληλη στήριξη με το παιδί», «Νομίζω ότι γενικά πρέπει να υπάρχουν οι δάσκαλοι βοηθοί ώστε να γνωρίζουν την γλώσσα του παιδιού πέρα από τα Ελληνικά ώστε το παιδί στα πρώτα χρόνια να μην αισθάνεται μειονοτικά μέσα στην τάξη διότι εάν αισθάνεται μειονοτικά δεν θα έχει ούτε την αυτοπεποίθηση να ανταπεξέρθει στα μαθήματα του, που υποχρεούται να κάνει», «Ίσως να υπάρχει κάποιο άτομο για υποστήριξη μέσα στην τάξη που να μπορεί να είναι περισσότερο ειδικός από εμάς που να ρυθμίζει καταστάσεις», «Θα πρότεινα

βασικά σαν ιδέα ίσως όχι ακριβώς να συγκεντρωθούν σε μία τάξη για να μην τους περιθωριοποιήσουμε να είναι με το υπόλοιπο σύνολο ανακατεμένοι αλλά να υπάρχουν κάποια έξτρα μαθήματα για αυτούς με κάποιο δάσκαλο που γνωρίζει καλά την γλώσσα του, ώστε να είναι καλύτερα. Όχι να τα χωρίσουμε και να κάνουνε εξ ολοκλήρου μαθήματα ξεχωριστά απλώς να υπάρχουν κάποια έξτρα μαθήματα», «Να υπήρχε ίσως ένας δάσκαλός που να βοηθήσει», «... επίσης θα συνιστούσα και ένα εκπαιδευτικό ως βοηθό δίγλωσσο».

Αρκετοί από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας προτείνουν επίσης ως κατάλληλη διδακτική μέθοδο τις τάξεις υποδοχής (4 αναφορές στην πρώτη ομάδα, 8 αναφορές στην δεύτερη ομάδα): «Για το νηπιαγωγείο εντάξει είναι σημαντικό να υπάρχουν ειδικές τάξεις, δηλαδή ας πούμε σαν έξτρα ώρες », «Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχουν τάξεις υποδοχής και μετά να ενσωματώνονται τα παιδιά, βέβαια εντός εισαγωγικών στιγματίζονται λίγο τα παιδιά», «Οι τάξεις υποδοχής, θα προετοιμάζαν και τα παιδιά που είναι ήδη για να μπορέσουν να τα δεχτούν και τα νέα παιδιά που είναι δίγλωσσο», «Σίγουρα τάξεις υποδοχής και τμήματα ένταξης», «Τάξεις υποδοχής κυριότερο», «ίσως αυτό με τις τάξεις υποδοχής, ώστε να μούνε πιο ομαλά από τους υπόλοιπους μαθητές», «Σίγουρα να υπάρχουν τάξεις υποδοχής προκειμένου τα παιδιά να νιώσουν άνετα στο σχολείο», «Εννοείται μέσα από τάξεις ένταξης που τα παιδιά θα μαθαίνουν την δεύτερη γλώσσα αλλά και παράλληλα θα μπορούν να μάθουν και την δική τους γλώσσα, να αναπτύξουν δεξιότητες την δική τους γλώσσα», ενώ κάποιοι από αυτούς αναφέρουν ένας από αυτούς αναφέρουν την υλοποίηση γλωσσικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει την επεξήγηση λέξεων και φράσεων, «μικρές ασκησούλες και μέσα στην τάξη ίσως και με τους συμμαθητές του», την συστηματική επανάληψη τους, την χρήση μετάφρασης: «όχι είναι φυσιολογικό κι επόμενο δεν θα το διόρθωνα με την έννοια ότι δεν μιλάμε έτσι. Περισσότερο στο νηπιαγωγείο με επανάληψη λέξεων ή θα μάθαινα και εγώ κάποιες λέξεις ίσως για να μπορώ να καταλαβαίνω τι λέει με τρόπο πιο έμμεσο», αλλά και την γνώση της γλώσσας του παιδιού: «και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ξέρει την γλώσσα που μιλάει το παιδί βοηθάει σε πολύ μεγάλο βαθμό», αν και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση των γλωσσικών ασκήσεων, καθώς η ευκολία των ασκήσεων δεν εξασφαλίζει πάντα την συμμετοχή του παιδιού το ενδιαφέρον του αλλά και την διεκπεραίωση δραστηριοτήτων με υψηλές νοητικές απαιτήσεις, Δηλαδή χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να δημιουργεί ένα περιβάλλον που να διατηρεί τον βαθμό

δυσκολίας, υποστηρίζοντας παράλληλα τον μαθητή και παρέχοντας του γνωστικές ελκυστικές πληροφορίες.

Επιπλέον μόνο δύο από τους υποηγήφιους εκπαιδευτικούς, αναφέρουν πώς θα εφαρμόζαν την άμεση διόρθωση των παρεμβολών της Γ1: «Εξαρτάται πώς το εννοείς να του λες καθημερινά και εκείνος να σου λέει κάθε μέρα good morning, good morning, άλλο το να πει κάποια πράγματα για τη χώρα του, τη γλώσσα του. Δύσκολη ερώτηση και δεν το έχω σκεφτεί να σου πω την αλήθεια, αλλά πιστεύω ότι θα το βοηθούσα με το να τον διορθώσω, για να μην προκληθεί σύγχυση στο μυαλουδάκι του, αλλά χωρίς δεν το λέω ρε παιδί μου από την άποψη ότι τώρα μιλάμε ελληνικά, αλλά από την άποψη αν δεν έχει κατακτήσει ακόμη την ελληνική, δεν θα το βοηθήσει θα είναι πισωγυρίσματα κατάλαβες; ... Τώρα δεν ξέρω να σου απαντήσω...», «θα προσπαθούσα να το διορθώσω για να μην μπερδεύεται».

Όσον αφορά τις γνώσεις τις οποίες αποκόμισαν οι φοιτητές που παρακολούθησαν μαθήματα διγλωσσίας τις κρίνουν ως επαρκείς, καθώς μέσω των διαπολιτισμικών και των κοινωνιογλωσσολογικών μαθημάτων γνώρισαν την έννοια της διγλωσσίας: «Αν και είναι νωρίς με έχει διαφωτίσει σε πάρα πολλά πράγματα που και εγώ που είμαι δίγλωσση, δεν τα ήξερα για εμένα και πράγματα που τα επαληθεύω ακόμα και σε κάθε πρόταση», «Πιστεύω πως ναι ,γιατί πριν δεν ήξερα καν τι είναι. Έλεγα δίγλωσσος και δεν ήξερα τίποτα. Τώρα μου έχει δώσει κάποιες ιδέες για μέσα στην τάξη γενικά για το τι είναι δίγλωσσος, πολλά πράγματα», «Αν ήταν καθαρά το μάθημα διγλωσσία εννοείται πως θα περίμενες και παραπάνω πράγματα. Εφόσον όμως είχε να κάνει και με άλλους παράγοντες όχι». Μάλιστα ένας από τους φοιτητές θυμάται για την διγλωσσία μέσα από παραδείγματα τα οποία έχουν ειπωθεί στο αντίστοιχο μάθημα «ναι όταν είδαμε και εκείνο για τους Κύπριους». Επίσης ορισμένοι υποστηρίζουν πώς δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην θεωρητική προσέγγιση του όρου «διγλωσσία», γνώσεις τις οποίες θεωρούν απαραίτητες, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας δίγλωσσης τάξης (4 αναφορές): «Εντάξει μας βοήθησε περισσότερο να καταλάβουμε σαν θεωρία το τι είναι η διγλωσσία και μας έδωσε και κάποιους τρόπους επίλυσης», «Μάθαμε τι είναι διγλωσσία εμείς απλώς ξέραμε ότι είναι να ξέρεις δυο ξένες γλώσσες», «Ναι παρά πολλές γνώσεις και ιδέες για να αντιμετωπίσω τέτοια φαινόμενα μέσα στην τάξη».

Ωστόσο, αν και οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων θεωρούν ότι προσφέρονται επαρκείς γνώσεις τους σε τέτοιου είδους ζητήματα, σε ερώτηση αν θα προτιμούσαν κάτι επιπλέον θα προτιμούσαν εκτός από μία θεωρητική προσέγγιση

του θέματος να περιλαμβάνει παραδείγματα δίγλωσσων παιδιών (7 αναφορές), όπως και χρήση οπτικοακουστικού υλικού όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες: «να μας πει το ίδιο το παιδάκι πως βιώνει το σχολικό περιβάλλον, φυσικά παραδείγματα», «Τα παραδείγματα ήταν υπερπλήρες. Ίσως κάποια επαφή με τέτοια άτομα, ίσως συνεντεύξεις, ή να μπω στην τάξη και να δω τη διδασκαλία», «Μαθητές που να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να μπορούσαν να δώσουν κάποια επιπλέον στοιχεία, γιατί εμείς που δεν είμαστε δίγλωσσοι, να μπορούμε να μπούμε στην θέση τους». Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της δεύτερης ομάδας εάν παρακολουθούσαν κάποιο μάθημα που να αφορά εξολοκλήρου την διγλωσσία, θα ήθελαν να εστιάζει κυρίως σε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να διαχειριστούν τους δίγλωσσους μαθητές (10 αναφορές), κάτι το οποίο αναφέρουν και ελάχιστοι συμμετέχοντες της πρώτης ομάδας (3 ομάδες), «Θα ήθελα να με βοηθήσει στο πως να χειριστώ τέτοιες καταστάσεις μέσα στην τάξη μου, δηλαδή μέχρι που πρέπει να φθάνουν τα όρια, μέχρι ποιο σημείο επιτρέπει στο παιδί να παρεμβαίνει. Πως πρέπει να χειριστώ εγώ τη διγλωσσία ενός παιδιού. Ειδικά όταν είναι σε μικρή ηλικία και ειδικά αν δεν έχει μάθει καλά τα ελληνικά και προσπαθούνε να μάθουμε τα ελληνικά...», «Κάποιες μεθόδους περισσότερο στην εκπαίδευση που θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε», «Τρόπους να τα εντάξουμε στην τάξη πως θα μιλήσουμε με τους γονείς για να μας βοηθήσουν και αυτοί», «Πως να προσεγγίζω αυτά τα παιδιά μέσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου». Επιπλέον, ορισμένοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων (2 αναφορές στην πρώτη, 3 αναφορές στην δεύτερη), προτείνουν ως επιπλέον προσέγγιση των ζητημάτων της διγλωσσίας την πρακτική άσκηση σε τάξεις με δίγλωσσα παιδιά, ώστε να αντιληφθούν την έννοια της διγλωσσίας στη πράξη και να αποκτήσουν εμπειρία την οποία μπορεί να χρειαστούν στο μέλλον.« Κοίτα θα πω κάτι τελείως ιδεαλιστικό. Λίγη πρακτική άσκηση... γιατί τόσα ξένα παιδιά έχουμε στην τάξη στα σχολεία. Το θεωρώ πολύ ιδεαλιστικό αλλά αυτό θα μου άρεσε». «Ίσως θα ήταν δύσκολο, αλλά η επαφή με παιδιά προκειμένου να το δούμε στην πράξη», «Βασικά θα μου άρεσε να ερχότανε κάποιος δίγλωσσος ίσως και παιδάκια ή να ετοιμάζαμε κάτι σαν διδασκαλία για δίγλωσσα παιδάκια, πρακτικά πράγματα και να πηγαίναμε στο σχολείο να κάναμε κάποια ενότητα για την διγλωσσία, για την διαφορετικότητα τον ρατσισμό κάτι τέτοιο».

Σχετικά με την ετοιμότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών να αναλάβουν τάξεις με δίγλωσσα παιδιά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακόμη και αυτοί που έχουν

παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας δηλώνουν ανέτοιμοι να διδάξουν σε τάξεις με δίγλωσσα παιδιά. Οι κυριότεροι λόγοι που αναφέρουν αφορούν την μη επαρκή κατάρτιση (4 αναφορές στην πρώτη ομάδα, 3 αναφορές στην δεύτερη) σε θέματα διγλωσσίας, είτε για λόγους ανασφάλειας και μη πρακτικής άσκησης (1 αναφορά για κάθε ομάδα), «Στην προκειμένη φάση όχι ,γιατί εντάξει είμαι ακόμα φοιτήτρια να σου πω για έμενα. Δεν έχω κάνει καν πρακτική άσκηση δεν ξέρω πως είναι τα πράγματα, ούτε καν με τα ελληνόγλωσσα παιδιά, τα παιδιά από Έλληνες γονείς. Επομένως θεωρώ πως όχι», είτε για λόγους μη επαρκούς γνώσης τέτοιων ζητημάτων: «Δεν έχω την εμπειρία», «όχι γιατί δεν έχω τις κατάλληλες γνώσεις», «Εντάξει, θεωρώ πως ναι έτοιμη τώρα ναι αυτό είναι πολύ σχετικό κανένας δεν είναι έτοιμος και τέλειος. «Νομίζω ότι θα έκανα την προσπάθεια μου , θα το έψαχνα και περισσότερο το θέμα». «Όλα αυτά που με ρωτάς με την διγλωσσία, αν μου τύχει κάποια περίπτωση τέτοια, σίγουρα θα δώσω μεγαλύτερη βάση. Δεν με τρομάζει να σου πω, ότι με τίποτα δεν μπορώ να το διαχειριστώ. Πιστεύω ότι είναι μια πρόκληση», «αυτή την στιγμή δεν μπορώ να πω ότι θα ένιωθα έτοιμη, αλλά μετά από προσωπική έρευνα ή κάποιο σεμινάριο κλ. και όσον αφορά κάποιες σημαντικές πληροφορίες νομίζω πως ναι», «Σε τάξη γενικά δεν ξέρω. Θα έλεγα όχι απλά γιατί δεν γνωρίζω τίποτα για την διγλωσσία».

Ωστόσο, υπάρχουν και δύο από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, που πιστεύουν πως οι γνώσεις που έχουν μπορούν να τις προσαρμόσουν στην διδασκαλία τάξεων με δίγλωσσους μαθητές: «Ναι είμαι εξοικειωμένη με τους διγλωσσίας, δεν το θεωρώ κάτι τραγικό», «Θα προσπαθούσα να το προσαρμόσω».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνουν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων (3 αναφορές), που ενώ δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα διγλωσσίας, δηλώνουν πως θα μπορούσαν να διαχειριστούν μία δίγλωσση τάξη, παρόλο που υπολείπονται εμπειρία ενώ ορισμένοι είναι επιπλέον πρόθυμοι να αναζητήσουν πληροφορίες για θέματα διγλωσσίας, να παρακολουθήσουν σεμινάρια σε περίπτωση που η τάξη τους περιλαμβάνει δίγλωσσους μαθητές: «αυτή την στιγμή δεν μπορώ να πω ότι θα ένιωθα έτοιμη, αλλά μετά από προσωπική έρευνα ή κάποιο σεμινάριο κλ. και όσον αφορά κάποιες σημαντικές πληροφορίες νομίζω πως ναι», «Νομίζω πως ναι, αν και χρειάζομαι ακόμη εκπαίδευση, τα τρικς και τα τεστ που μπορείς να προσεγγίσεις ένα παιδάκι για να μάθεις και εσύ πως θα συμπεριφέρεται και αυτό πως θα συμπεριφέρεται απέναντι σου», «ναι με τις εμπειρίες που έχω και από άλλα μαθήματα ναι», «Θεωρώ ότι θα μπορούσα, αλλά δεν έχω ακόμη την εμπειρία».

Όπως ακόμη επισημαίνουν οι περισσότεροι από τις δύο ομάδες (14 αναφορές της πρώτης ομάδας και 15 αναφορές της δεύτερης ομάδας) των συμμετεχόντων θεωρούν απαραίτητη την ενασχόληση με θέματα διγλωσσίας, καθώς αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για μια κατάσταση την οποία μπορεί να εντοπίσουν μελλοντικά ως εκπαιδευτικοί : «Ναι γιατί εντάξει υπάρχει πολυπολιτισμικότητα και διαφορετικότητα γιατί δεν είναι πλέον οι τάξεις όπως στην Ελλάδα του '60 που δεν υπήρχαν ξένα παιδιά. Επομένως, είμαι υποχρεωμένοι να ξέρω για αυτά τα παιδιά κάποια πράγματα. Κυρίως παιδιά από Βουλγαρία, Αλβανία. Από το '90 που ξεκίνησε», «αν μου δοθεί η ευκαιρία γιατί όχι. Το θεωρώ κάτι ενδιαφέρον», «Ναι θα ενδιαφερόμουν πολύ και θα μπορούσε και το πανεπιστήμιο να κάνει μία έρευνα για τα δίγλωσσα σχολεία που υπάρχουν και να προσεγγίσει καλύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή να πουν ότι τα αλβανόφωνα παιδιά δεν είναι χαμένα στην μοίρα τους, διότι είναι κρίμα κάποιος μαθητής, που είναι όντως καλός να έρχεται στην Ελλάδα και να έχει να αντιμετωπίσει μία ξένη γλώσσα που δεν ξέρει ούτε να λέει καλημέρα και να μην έχει καμία βοήθεια. Τίποτα», «ναι αρκετά, θα μου χρειαστεί σίγουρα γιατί καταρχάς στην Ελλάδα υπάρχουν πάρα πολλά παιδάκια δίγλωσσα στα σχολεία ειδικά σίγουρα θα υπάρχει σε κάθε τάξη ένα δίγλωσσο παιδάκι όπως επίσης και στο μέλλον επειδή σκέφτομαι να πάω σε κάποια άλλη χώρα , θα μου άρεσε πάρα πολύ να γνωρίζω, γιατί θα είμαι και εγώ δίγλωσση εάν πάω σε άλλη χώρα», «ναι μου αρέσει πολύ αυτό το θέμα και το συναντάμε στις μέρες μας».

Πίνακας 5. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα: 'Διδακτικές πρακτικές προτάσεις για την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών και σχολική ετοιμότητα'

Ε) Διδακτικές πρακτικές προτάσεις για την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών και σχολική ετοιμότητα			
Κατηγορίες	Κωδικοί/Λειτουργικοί Ορισμοί	Αναφορές	
		Παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας	Μη παρακολούθηση μαθημάτων διγλωσσίας

14)Εκπαιδευτική διαχείριση δίγλωσσου	ΕΥΘΕΜΔΙΑ= Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας	2	-
	ΑΞΕΜΔΙΜΑ= Αξιοποίηση εμπειριών του δίγλωσσου μαθητή	2	2
	ΔΙΤΕΑΝΜΑ= Χρήση διδακτικών τεχνικών προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών	7	3
	ΑΠΟΜΕΤΣΤ= Αποδοχή της μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από την Γ1 στην Γ2	3	3
	ΕΝΙΚΙΝ= Ενίσχυση των κινήτρων	3	
	ΕΠΕΞΛΕΞ= Επεξήγηση λέξεων και φράσεων στην Γ2	1	1
	ΑΜΔΙΟΡΠΑΡ= Άμεση διόρθωση των παρεμβολών από τη Γ1	-	2
	ΕΝΤΣΧΟΛΠΛ= Ενίσχυση του παιδιού για την ένταξη του στο σχολικό πλαίσιο	-	4
	ΣΥΕΠΑΛΕΞΦΡΑ=	-	1

Συστηματική επανάληψη λέξεων/φράσεων		
ΓΛΩΔΡΑΝΛΕ= Υλοποίηση γλωσσικών δραστηριοτήτων και ανάπτυξη λεξιλογίου της Γ2	-	1
ΣΥΓΟΝΕΝΠΙΑΙ= Συνεργασία με τους γονείς για την ένταξη των παιδιών	11	6
ΣΥΜΑΘ= Συνεργασία/αλληλόδραση όλων των μαθητών	4	1
ΤΑΞΥΠΟΔ= Τάξεις υποδοχής	4	8
ΣΥΓΟΝΠΡΠΙΑΙ= Συνεργασία με τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών	1	-
ΑΞΠΟΛΙΤΕΜΠΙ= Αξιοποίηση πολιτισμικής εμπειρίας	5	1
ΒΟΗΘΔΑΣΚ= Βοηθός δάσκαλος	3	4
ΓΛΩΣΑΣΚ= Γλωσσικές ασκήσεις	1	-
ΕΠΙΜΕΚΠΙ= Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	1	-

	ΣΥΝΔΑΣΚ= Συνεργασία δασκάλων	-	1
	ΓΝΩΓΛΠΑΙΔ= Γνώση της γλώσσας του παιδιού	-	1
	ΧΡΗΣΜΕΤ= Χρήση μετάφρασης	-	1
15)Εκπαιδευτικές Ανάγκες	ΕΠΑΡΓΝΔΙΓΛ= Επαρκείς γνώσεις για την διαχείριση ειδικών ζητημάτων διγλωσσίας	12	-
	ΘΕΩΠΡΟΔΙΓΛ= Θεωρητική προσέγγιση του όρου «διγλωσσία»	4	-
	ΠΑΡΔ= Παραδείγματα	1	-
16)Επιμορφωτικές Ανάγκες	ΠΡΑΚΔΙΓΛ= Πρακτική προσέγγιση των ειδικών ζητημάτων διγλωσσίας	2	3
	ΕΠΑΡΓΝΔΙΓΛ= Τα μαθήματα προσφέρουν επαρκείς γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας	4	2
	ΤΡΔΙΑΔΙΓΛΣΧ= Εστίαση στους τρόπους διαχείρισης ειδικών ζητημάτων διγλωσσίας στο σχολικό πλαίσιο	3	10

	ΟΠΤΙΚΥΛΙΚ= Οπτικοακουστικό υλικό	1	-
	ΠΑΡΔΙΓΠΙΑΙ= Παραδείγματα δίγλωσσων παιδιών	7	-
17)Εκπαιδευτική Ετοιμότητα	ΜΗΠΡΑΤΑΜΟΝ= Μη επαρκούς πρακτικής κατάρτισης σε τάξεις με μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές	2	-
	ΜΗΕΠΚΑΤΔΙΓΛ= Μη επαρκούς κατάρτιση σε ειδικά θέματα διγλωσσίας	4	3
	ΕΠΚΑΤΔΙΓ= Επαρκής κατάρτιση σε ειδικά θέματα διγλωσσίας	1	-
	ΜΗΕΤΔΙΑΔΙΓΤΑΞ= Μη ετοιμότητα διαχείρισης τάξης με δίγλωσσα παιδιά	3	-
	ΕΛΘΕΩΚΑΤ= Έλλειψης θεωρητικής κατάρτισης	5	3
	ΑΝΔΙΑΧΔΙΓΛ= Ανασφάλεια στη διαχείριση ειδικών θεμάτων διγλωσσίας	1	1
	ΕΛΛΠΡΑΚΑΣΚ= Έλλειψη πρακτικής με δίγλωσσα παιδιά	-	1

	ΠΡΟΣΔΙΑΧΤΑΞ= Προσπάθεια διαχείρισης τάξεων με δίγλωσσα παιδιά	1	2
	ΕΝΕΙΔΘΕΔΙΓ= Ενασχόληση με ειδικά θέματα διγλωσσίας		
	ΕΛΓΝΔΙΜΕΘ= Έλλειψης γνώσης διδακτικών μεθόδων		
	ΜΗΕΤΟΙΣΥΧΡ= Μη ετοιμότητα διαχείρισης της τάξης με δίγλωσσους μαθητές τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο		2
	ΕΤΔΙΑΔΙΓΤΑΞ= Ετοιμότητα διαχείρισης δίγλωσσων τάξεων	3	3

Κεφάλαιο 5

5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι απόψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως αποδεικνύει η ανάλυση τους, υιοθετούν αντιλήψεις οι οποίες είναι ευρέως διαδεδομένες και στερούνται θεωρητικής και ερευνητικής τεκμηρίωσης από τις επιστήμες της κοινωνιογλωσσολογίας. Συγκριτικά, οι απόψεις των ερωτηθέντων που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας και των υποψηφίων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν ασχοληθεί με θέματα διαπολιτισμικής και διγλωσσικής ανάπτυξης, εμφανίσουν κάποιες αποκλίσεις αλλά και ομοιότητες, ωστόσο όπως παρατηρείται ακόμη εξακολουθούν να ενυπάρχουν προκαταλήψεις.

Αναλυτικά, οι περιπτώσεις στις οποίες, οι απόψεις των δύο ομάδων διαφοροποιούνται, αφορούν κυρίως τα κίνητρα που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, δίνοντας έμφαση η πρώτη ομάδα στην προσωπικότητα και το οικογενειακό πλαίσιο του ατόμου, ενώ οι ερωτηθέντες που δεν έχουν ασχοληθεί με τέτοιου είδους ζητήματα εστιάζουν στους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Διαφορές επίσης εντοπίζεται στις απόψεις τους για τον γραπτό λόγο με την πρώτη ομάδα να υποστηρίζει πως δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μονόγλωσσων και δίγλωσσων ατόμων και ότι η γνώση της Γ1 μπορεί να διευκολύνει τον γραπτό λόγο, ενώ οι συμμετέχοντες της δεύτερης ομάδας κυρίως υποστηρίζουν πως η γνώση ης Γ1 μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στον γραπτό λόγο. Ακόμη ένα σημείο, όπου οι απόψεις των δυο ομάδων διαφέρουν αποτελούν οι διδακτικές πρακτικές που θα χρησιμοποιούσαν την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών, με τις περισσότερες αναφορές της πρώτης ομάδας να υποστηρίζουν την συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και των γονέων, και την προσαρμογή του μαθήματος τους στους δίγλωσσους μαθητές ενώ η δεύτερη ομάδα υποστηρίζει ως κυρίαρχη μέθοδος τις τάξεις υποδοχής. Οι απόψεις τους ωστόσο συγκλίνουν και στα εξής σημεία που αφορούν τον προσδιορισμό της διγλωσσίας. Οι δύο ομάδες χαρακτηρίζουν την διγλωσσία, ως μία «ιδανική» κατάσταση, που το άτομο έχει την ικανότητα να χειρίζεται δύο γλώσσες σε εξαιρετικό βαθμό. Όσον αφορά την ηλικία και οι δυο ομάδες υποστηρίζουν την πρώιμη διγλωσσία, ως αποτελεσματικότερη στην εκμάθηση μιας γλώσσας, ενώ θεωρούν πως η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται με την επαφή με φυσικούς ομιλητές (φυσική διγλωσσία). Επίσης

θεωρούν και οι δύο, ως βασικότερο παράγοντα επιρροής της γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου ατόμου, το οικογενειακό του πλαίσιο. Σύμφωνα με τις απόψεις των δύο ομάδων φαίνεται ότι τάσσονται υπέρ της καλλιέργειας της Γ1 χωρίς οι περισσότεροι να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, ωστόσο όπως μερικοί αναφέρουν θεωρούν την καλλιέργεια της Γ1 ως αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής ταυτότητας των δίγλωσσων ατόμων, το οποίο επιτάσσει την εκμάθηση της και στη συνέχεια λιγότερες αναφορές, αιτιολογούν την εκμάθηση της Γ1 για την επικοινωνία με την οικογένεια και τους ομοεθνείς. Μία ομοιότητα ακόμη αφορά την σχολική επίδοση του δίγλωσσου ατόμου, σύμφωνα με την οποία υποστηρίζουν την δυσκολία των δίγλωσσων μαθητών στα θεωρητικά μαθήματα και την αναδεικνύουν και πάλι ως βασικό παράγοντα, που συνδέεται με την σχολική επίδοση την συμβολή της οικογένειας. Αποδεικνύεται πως οι παράγοντες που διαμορφώνουν την στάση τους, σχετίζεται με προσωπικές τους εμπειρικές απόψεις, που οι ίδιοι έχουν αναπτύξει για το θέμα, στηριζόμενες σε ευρέως διαδεδομένες αντιλήψεις που έχουν καθιερωθεί, μια στάση που εν μέρει διαφοροποιείται με την προσθήκη του παράγοντα διδασκαλίας σχετιζόμενων μαθημάτων που αφορούν ως προς το ένα μέρος το θέμα της διγλωσσίας.

Επιπλέον και στις δυο περιπτώσεις αλλά και στην πρώτη ομάδα, παρόλο που έχει παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται αμφιβολία στις απαντήσεις τους.

Συγκεκριμένα για κάθε θεματική ενότητα ισχύει:

A.Ενοιολογικός προσδιορισμός

Γλωσσική διάσταση

Στην πλειοψηφία τους, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν ως δίγλωσσο το άτομο που χρησιμοποιεί εναλλακτικά με ευχέρεια δύο διαφορετικές γλώσσες και μπορεί να τις εναλλάσσει ανάλογα με τις διαφορετικές καταστάσεις. Δηλαδή, όπως καταδεικνύουν τα λεγόμενα τους εκφράσουν με βεβαιότητα τις απόψεις τους, για την διγλωσσία. Συγκεκριμένα τη θεωρούν ως ιδανική κατάσταση, υιοθετώντας διαδεδομένες απόψεις « Διγλωσσία είναι όταν ένα παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες ως μητρικές. Ξέρει να χειρίζεται καλά δυο γλώσσες», «Το να έχει ένα παιδί

δυο γλώσσες ως μητρικές», «Είναι τα άτομα τα οποία εκτός από την μητρική τους γλώσσα χειρίζονται εξίσου καλά και μία άλλη γλώσσα»,

Στη συνέχεια προσδιορίζουν την διγλωσσία, με βάση τις παραγωγικές και προσληπτικές τους ικανότητες του ομιλητή (παραγωγική διγλωσσία): «Κάποιος μιλάει αρχικά δυο γλώσσες», «να τις μιλάω ισάξια, να γράφω στον ίδιο βαθμό και το ότι ανά πάσα στιγμή αν βρεθώ σε ένα περιβάλλον με Γερμανούς, μου βγαίνει αυθόρμητα να μιλήσω γερμανικά και επίσης εάν βρεθώ σε ένα περιβάλλον με Έλληνες, μιλάω καλά την Ελληνική»

Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν την αμφιγλωσσία ως η μοναδική περίπτωση που αποτελεί πλεονέκτημα στην εκμάθηση της γλώσσας «όχι εάν είναι μητρικές και οι δυο».

Ηλικιακή διάσταση

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες και των δυο ομάδων τάσσονται υπέρ της πρώιμης διγλωσσίας, καθώς δηλώνουν πως διευκολύνει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, άποψη που υποστηρίζεται από επιστημονικές έρευνες, οι οποίες προτάσσουν την ιδέα της κρίσιμης περιόδου για την εκμάθηση της γλώσσας «Κοίτα πιστεύω ότι είναι δίγλωσσο όσο πιο μικρός είσαι τόσο πιο καλά είναι», «Πιστεύω πως θα πρέπει να υπάρχει και ένα όριο. Άλλο είναι να μάθεις στα σαράντα μία γλώσσα», Επιδεικνύουν επίσης αμφιβολία αν και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετιζόμενα με την διγλωσσία, για τον προσδιορισμό της διγλωσσίας με βάση τον παράγοντα ηλικία: «εάν ένα άτομο είναι δίγλωσσο γίνεται στην πρώτη σχολική ηλικία. Μετά δεν θεωρείται δίγλωσσο έτσι όπως το κατάλαβα δεν είναι διγλωσσία».

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες της πρώτης ομάδας τάσσεται υπέρ της διαδοχικής διγλωσσίας δηλαδή εφόσον έχει κατακτήσει την μητρική του γλώσσα να ασχοληθεί με την εκμάθηση της δεύτερης, ώστε η αντιμετώπιση δυσκολιών να ελαχιστοποιηθεί . Επίσης πολλές φορές συνδέουν τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με το πρώτο στάδιο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. «νομίζω πως ναι αλλά αυτό εξαρτάται από την ηλικία που ξεκίνησε να μαθαίνει την γλώσσα. Γιατί εάν αυτός ξεκίνησε τώρα και πρέπει παράλληλα να πάει δημοτικό θα το δυσκολέψει αρκετά » όπως αναφέρουν και στον γραπτό χώρο «Και πάλι θα σου πω θεωρώ ότι πάει με την ηλικία . Τώρα εάν είναι ένα παιδί πιο μεγάλο,

εντάξει έχει φθάσει σε ένα άλφα επίπεδο που ξέρει να διαχωρίζει τα πράγματα, αλλά σε μικρότερη ηλικία για παράδειγμα στο δημοτικό, που ακόμα δεν έχει κατακτήσει καλά, καλά τη γραφή της μητρικής του γλώσσας ή της μιας γλώσσας. Εν πάση περιπτώσει πιστεύω ότι ναι θα υπάρχει πρόβλημα αλλά τώρα σε μεγάλη ηλικία, αν εγώ ήξερα δύο γλώσσες δεν πιστεύω ότι θα μπερδεύομουν στο γραπτό λόγο».

Ψυχο-κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση

Μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα αναγνωρίζουν την διγλωσσία, η οποία απορρέει από την αναγκαστική εκμάθηση μιας γλώσσας για λόγους επιβίωσης και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και λόγους του υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού τους επιπέδου (λαϊκή και ελίτ διγλωσσία).

Κοινωνικο εκπαιδευτική διάσταση

Οι δύο ομάδες προσδιορίζουν την διγλωσσία την εκμάθηση της γλώσσας στον χώρο της περιβάλλον φυσική επαφή, δηλαδή συνδέουν την εκμάθηση της γλώσσας με κοινωνικού λόγους με την καθημερινή εξάσκηση της σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, μια κατάσταση που συνεχώς μεταβάλλεται: «Νομίζω πως όχι γιατί αυτό ουσιαστικά, η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι ακριβώς, δηλαδή ότι την μαθαίνει ξέρω εγώ μέσα σε ένα χώρο εκπαίδευσης από το κοινωνικό περιβάλλον και έτσι αυτό», «Αν το μάθει στο φροντιστήριο δεν το θεωρώ ότι είναι δίγλωσσο. Δίγλωσσος είναι αυτός που την μαθαίνει μέσα από το περιβάλλον, ο φυσικός ομιλητής», «όχι δεν έχει σχέση με την μητρική. Τα δίγλωσσα άτομα είναι σαν να υποχρεώνονται να μάθουν την γλώσσα. Έχουν και τις δυο γλώσσες σαν μητρικές κατά κάποιο τρόπο», ενώ λιγότεροι υποστηρίζουν την εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας μέσα σε ένα δομημένο πλαίσιο με συγκεκριμένες γλωσσικές ασκήσεις. Επίσης, σε αυτό το σημείο υπάρχει μια παρερμηνεία, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτική συσχετίζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία χρησιμοποιείται για την άμεση κάλυψη νέων επικοινωνιακών αναγκών, με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, η οποία εξυπηρετεί μορφωτικές ανάγκες που αποσκοπούν σε μελλοντική της χρήση «ναι θεωρείται, γιατί δεν είναι εάν έχεις μεγαλώσει κάπου είναι και αυτό το να μαθαίνεις μία ξένη γλώσσα, χωρίς να την μιλάς μέσα από την οικογένεια», «Ναι. Είναι διγλωσσία γιατί έρχεται σε επαφή μία γλώσσα διαφορετική από αυτή που ξέρει οπότε γι αυτό».

B) Γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου

Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάκτηση της Γ2

Οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με ζητήματα διγλωσσίας υποστηρίζουν πως η γνώση της μητρικής γλώσσας μπορεί να αποτελέσει μέσο ενίσχυσης στην εκμάθηση της Γ2, καθώς η γνώση και οι παραγωγικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει στην πρώτη γλώσσα μπορεί να τις μεταφέρει επιτυχώς και στην εκμάθηση της δεύτερης, ειδικά εάν πρόκειται για ύπαρξη ομοιοτήτων στις δύο γλώσσες, δηλαδή υπάρχει μία αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις γλώσσες: «νομίζω ότι τους βοηθάει, γιατί υπάρχουν και κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες», «ίσως τους βοηθάει λίγο γιατί έχουν κάποια στάνταρ στοιχεία και πάνω σε αυτά μπορούν να ακολουθήσουν κάποια άλλη», «Ίσα, ίσα τους βοηθά πάρα πολύ γιατί έχουν μπει σε ένα καλούπι, στην εκμάθηση».

Ωστόσο, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκ των οποίων αρκετοί της δεύτερης ομάδας επισημαίνουν πως η διγλωσσία συνιστά πρόβλημα στην γλωσσική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και ότι η εναλλαγή κωδικών επιφέρει γλωσσική σύγχυση, εξαιτίας την μειωμένης ικανότητας στα δύο γλωσσικά συστήματα, όπως φανερώνουν και οι αρνητικές αξιολογικές εκφράσεις που έχουν επιλέξει να εκφράσουν την γνώμη τους: «Ορισμένες φορές σύγχυση γιατί μπορεί να μπερδευτεί το ένα με το άλλο», «ίσως δυσκολεύονται και υπάρχει σύγχυση κάποιες φορές», «αυτό είμαι ενδιάμεσα... σίγουρα τους βοηθάει να μάθουν κάποια αλλά στοιχεία... πιστεύω ότι ας πούμε στην γραμματική, στο συντακτικό μπορεί να μπερδεύονται λίγο γιατί η κάθε γλώσσα έχει τα δικά της στοιχεία». Επιπλέον, πολλές φορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων επιλέγουν εκφράσεις που φανερώνουν αβεβαιότητα όπως γίνεται εμφανές « ίσως», «μπορεί», «είμαι ενδιάμεσα».

Επιπλέον ελάχιστοι ερωτώμενοι, οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα που να συνδέεται με την διγλωσσία αντιμετωπίσουν τις δύο γλώσσες ως ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα, τα οποία δεν ασκούν καμία επιρροή το ένα στο άλλο.

Γ) Παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη

Κίνητρα για την εκμάθηση της Γ1

Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εκμάθηση της Γ1 λόγω της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών «θα το βοηθήσει πιστεύω θα έχουν επαφή με την χώρα τους και έτσι πιστεύω επειδή ζούμε σε μια εποχή που η γλώσσα είναι προσόν, το να ξέρεις μία γλώσσα και ειδικά να την έχεις και σαν μητρική σου χωρίς να κάνεις κάποιο ιδιαίτερο κόπο, είναι τεράστιο πράγμα». Βέβαια, στη συγκεκριμένη περίπτωση υπαινίσσεται η γνώση μιας ισχυρής, υψηλού κύρους γλώσσας η οποία θα μπορούσε να παρέχει καλύτερες επαγγελματικές πρακτικές ή κοινωνική θέση, ώστε να αναγνωρίζεται ως προσόν».

Ο γραπτός λόγος του δίγλωσσού

Πιστεύουν πως τα παιδιά συγχέουν τις γλώσσες και παρεμβάλουν στοιχεία των δυο γλωσσών «Αμα ξέρουν καλά και τις δυο γλώσσες πιστεύω πως όχι ,απλά ίσως καμιά φορά μπορεί να ξεχαστούν, να μπερδευτούν, να θυμηθούν κάτι στην άλλη γλώσσα και να προσπαθούν να το μεταφέρουν στην άλλη αλλά όχι μεγάλο πρόβλημα πιστεύω», «νομίζω ναι. Εγώ το έχω στο μυαλό μου ότι εκεί που μιλάει αγγλικά κάποια λέξη να μην την θυμάται και να πετάξει ένα ελληνικό. Αν ξέρει και τις δυο γλώσσες μπορεί κάποια στιγμή να τα μπερδεύει». «Ναι σίγουρα μπορεί να επηρεάσει, γιατί πολλές φορές μπορεί να μπερδεύουν και λέξεις μεταξύ τους και να δημιουργούν νέες», «ναι ή ίσως και τους κανόνες τους συντακτικούς μπορεί ίσως να τους επηρεάσει να εφαρμόζουν κανόνες της γλώσσας στην δεύτερη γλώσσα».

Προσωπικότητα και κίνητρα του δίγλωσσου παιδιού

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως το ισχυρότερο κίνητρο για την εκμάθηση μιας γλώσσας τη συμβολή της οικογένειας η οποία μπορεί να ενισχύσει το άτομο να ασχοληθεί με την συγκεκριμένη γλώσσα, η οποία εκφράζει τις ιδέες τις συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Μάλιστα κάποιοι παρερμηνεύουν την μέγιστη έκθεση στην δεύτερη γλώσσα, και παροτρύνουν τους γονείς να χρησιμοποιούν την Γ2 στο σπίτι, ώστε να γίνεται ευκολότερη η εσωτερίκευση του δεύτερου κώδικα που θα τους βοηθήσει να εναχθούν ως ενεργά μέλη στην κοινότητα: «Πιστεύω ναι όσο πιο πολλά ερεθίσματα έχει τόσο το βοηθά περισσότερο, αν βλέπει συνέχεια τη μητέρα του να μιλά ελληνικά, να διαβάζει ελληνικά, ή και τον πατέρα του, πιο πολύ την μητέρα του τότε θα το βοηθήσει πάρα πολύ».

Επίσης σε μικρότερο βαθμό αναγνωρίζουν την συμβολή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων που συνδέεται με το επίπεδο γνώσης και λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας μάθησης: «Ναι τους βοηθάει, γιατί μπορεί να κάνουν ταξίδια στο εξωτερικό και να μιλούν περισσότερες γλώσσες», «Από την στιγμή που είναι η μητρική γλώσσα του ενός γονέα, δεν νομίζω. Αν ο γονέας έχει τόσο μεγάλη παιδεία, μπορεί να μάθει περισσότερες λέξεις. Σίγουρα όμως δεν μπορεί να το αναπτύξει πάρα πολύ, αν ο γονέας είναι χαμηλού κοινωνικού επιπέδου», «...Ίσως το παροτρύνουν εάν είναι πιο ανοιχτόμυαλοι ή πιο μοντέρνοι θα το παροτρύνουν, εάν έχουν προκαταλήψεις και όχι τόσο καλή αντίληψη για τους Έλληνες θα το αποθαρρύνουν να μάθει μία ξένη γλώσσα».

Στη συνέχεια ως βασική παράμετρο και οι δυο ομάδες θεωρούν ενδογενή κίνητρα όπως η προσωπικότητα του ατόμου, τα στοιχεία του χαρακτήρα του όπως η εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια του, όπου κατευθύνουν τον διδασκόμενο στην εκπλήρωση του στόχου του, δηλαδή την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας «Ναι γιατί όπως σου είπα πριν αν το παιδί δεν θέλει να μάθει την ξένη γλώσσα, δεν θα την μάθει όποτε αυτό έχει να κάνει και με την προσωπικότητα. Αυτομάτως η ένταξη όταν ένα παιδί δεν ενδιαφέρεται και τόσο, δεν θα την μάθει ποτέ πιστεύω όσο και να κάτσει και να του δείξει ο γονιός», «Παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο διότι κίνητρο θα είναι έστω και από τους γονείς να μάθει μία ξένη γλώσσα για να μπορεί ο γονιός με τα κατάλληλα κίνητρα να πείσει το παιδί να μάθει μία δεύτερη ξένη γλώσσα». Επιπλέον, τονίζουν την σημασία που κατέχουν οι επιδιώξεις και οι επιθυμίες που επιδεικνύουν και οι ανάγκες που προκύπτουν, προκειμένου να υιοθετήσουν ένα νέο γλωσσικό σύστημα το οποίο προϋποθέτει την επίσης την υιοθέτηση κοινωνικών και πολιτισμικών αντιλήψεων ενός καινούργιου τρόπου οργάνωσης της πραγματικότητας: «Ναι εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα του. Μπορεί να μην ενδιαφέρεται να μάθει άλλη γλώσσα», «Η προσωπικότητα είναι θέμα του πόσο επιθυμεί να μάθει την γλώσσα, τα κίνητρα παίζουν πιστεύω περισσότερο ρόλο από την προσωπικότητα».

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι στάσεις και οι απόψεις που η ίδια η κοινωνία διαμορφώνει δηλαδή τα στερεότυπα που ενυπάρχουν στο κοινωνικό σύνολο για την εκάστοτε γλώσσα αλλά και τους ομιλητές, τις αξίες και τους θεσμούς που την απαρτίζουν, καθώς τα ατομικά στοιχεία αυτοπροσδιορισμού και της ταυτότητας μπορεί να μην γίνονται κοινωνικά αποδεχτά «αν το παιδάκι επηρεαστεί από το κοινωνικό του περιβάλλον και το κοροϊδεύουν μπορεί να μην θέλει να την μάθει την

γλώσσα του». Αντίστοιχα εάν το κοινωνικό πλαίσιο προωθεί την διαπολιτισμική εκπαίδευση θα είναι θετική και η αντιμετώπιση της γλώσσας την οποία καλείται να μάθει και από το ίδιο το άτομο «νομίζω ναι τα κίνητρα εάν σε βοηθάει και ο άλλος και να μην το θέλεις να μάθεις θα μάθεις

Επίσης γίνεται αναφορά στην γλωσσική προδιάθεση του παιδιού να μαθαίνει γλώσσες αν και θεωρείται ότι ευνοεί κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα με χαμηλά ποσοστά γλωσσικής προδιάθεσης «σίγουρα ναι όταν έχει ευχέρεια λόγου. Εάν δεν τα πηγαίνει τόσο καλά με τα μαθήματα λεκτικής χρήσης και αναπαραγωγή κειμένου τότε έχει μεγαλύτερη δυσκολία».

Ο ρόλος του διδάσκοντα επίσης μπορεί να επηρεάσει εφόσον προσαρμόσει την διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες των μαθητών ώστε να δημιουργεί ένα εκλυστικό περιβάλλον που να παρέχει κίνητρα στους μαθητές του για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Ως δεύτερη σημαντική παράμετρο θεωρούν την οικονομική και κοινωνική δυνατότητα των γονέων που την συσχετίζουν με την ενίσχυση του παιδιού στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω φροντιστηρίου «Ενδεχομένως ναι γιατί εάν το παιδί ξεκινάει στην πρώτη σχολική ηλικία να μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα και οι γονείς έχουν τα χρήματα να το βοηθήσουν να την μάθει, θα είναι πιο αποτελεσματικό και φυσικά στο σχολείο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας», «ναι σε μεγάλο βαθμό γιατί εξαρτάται από το πόσο μπορούν να το ενισχύσουν με κάποια φροντιστήρια που μπορεί να χρειαστεί η οτιδήποτε άλλο για να μάθει καλύτερα την γλώσσα».

Βέβαια μερικοί αναφέρουν πως η οικονομική δυνατότητα δεν αποτελεί κίνητρο ενίσχυσης για τα παιδιά καθώς όπως αναφέρουν ένα άτομο είναι δίγλωσσο όταν έχει δύο μητρικές γλώσσες με αποτέλεσμα να μην χρειάζεται φροντιστηριακά μαθήματα.« όχι γιατί δεν χρειάζεται να πάνε σχολείο για να την μάθουν».

Δ)Σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή δίγλωσσων μαθητών

Επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα

Σε κάποιες απαντήσεις διακρίνεται απόσταση μεταξύ των απόψεων των ίδιων των ερωτώμενων που ενώ υποστηρίζουν την θετική επίδραση της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, παράλληλα υποστηρίζουν

τα μειονεκτήματα που επιφέρει, δηλαδή ότι προκαλεί προβλήματα στη σωστή χρήση των γλωσσών και συνεπώς στην σχολική του επίδοση των θεωρητικών μαθημάτων, όπου γίνεται εκτενής χρήση της γλώσσας η οποία αναδεικνύει τις ελλείψεις στην Γ2, ενώ όπως υποστηρίζουν τα θετικά μαθήματα χρησιμοποιούν επεξεργασμένο κώδικα, ευρέως γνωστός και κοινός ανεξαρτήτως γλώσσας, ενισχύοντας έτσι μια διαδεδομένη αντίληψη για την διγλωσσία η οποία υπολείπεται επιστημονικής τεκμηρίωσης: «Ναι πιστεύω ότι θα επηρεάζεται. Νομίζω στα θεωρητικά και αυτό και πάλι ανάλογα ποσό καλά τις έχει ξεχωρίσει τις γλώσσες, δηλαδή εξαρτάται με το ποια του φαίνεται ξενική, αν ξέρει καλύτερα η γλώσσα που μιλά στο σπίτι και αυτή η γλώσσα», «ναι νομίζω ότι θα είναι πιο δύσκολα σε θεωρητικά, από τις έννοιες που μαθαίνει ενώ στα μαθηματικά είναι στάνταρ ο τρόπος και ίδια η γλώσσα», «Στα μαθηματικά δεν νομίζω στα γλωσσικά όπως είπαμε και πριν να υπάρχουν μικροπροβλήματα στην γραφή, τα μαθηματικά είναι η κοινή γλώσσα όλου του κόσμου». Μια παράμετρο που προσθέτουν οι συμμετάσχοντες της δεύτερης ομάδας αποτελεί η δυσκολία σε όλα τα μαθήματα καθώς η γλωσσική έκφραση αφορά την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές κατά την ώρα του μαθήματος «Νομίζω σε όλα. Όμως η γλώσσα είναι πάλι το μέσο με το οποίο επικοινωνούμε με τον καθηγητή με τους άλλους μαθητές. Οπότε επιδρούν σε όλα».

Ελάχιστες αναφορές γίνονται σχετικά με την δυσκολία που πρόκειται να αντιμετωπίσει ο δίγλωσσος μαθητής και στα δυο είδη μαθήματα καθώς αναγνωρίζει πως καθίσταται εξίσου και περισσότερο δύσκολη η επίδοσή τους στα θετικά μαθήματα. «νομίζω όχι γιατί και στην φυσική έχει λίγες λέξεις που μπορεί να είναι πιο δύσκολες άμα δεν είναι η μητρική του γλώσσα οπότε πάλι πάνω κάτω το ίδιο είναι», «Νομίζω πως ναι γιατί πολλά σχολεία διαφορετικών χωρών αντιλαμβάνονται και διαφορετικά κάποιες έννοιες ίσως κάνουν την πρόσθεση αλλιώς στην Ελλάδα αλλιώς στην Γερμανία».

Ωστόσο υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως η επίδοση στα γλωσσικά και θετικά μαθήματα είναι η ίδια σε περίπτωση αμφιγλωσσίας, κυρίως γιατί πρόκειται για δυο μητρικές γλώσσες, τις γνωρίζουν δηλαδή σε ικανοποιητικό βαθμό. «Το ίδιο και στα δυο», «Ναι αλλά αν είναι οι μητρικές του γλώσσες οι δυο γιατί να δυσκολευτεί, τις κατέχει και τις δυο. Την μητρική γλώσσα... στην μια βέβαια μιλάς καλύτερα και στην άλλη πρέπει να εκφράζεσαι καλύτερα στο να γράφεις αλλά σημαίνει ότι τις κατέχεις πολύ καλά. Άρα όχι.»

13) Παράγοντες που συνδέονται με την σχολική επίδοση

Επίσης θεωρούν πως το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς αποτελεί απαραίτητο παράγοντα ενίσχυσης στην επίδοση του παιδιού στα σχολικά μαθήματα « νομίζω ναι γιατί άμα ο γονέας αδιαφορεί το παιδί δεν θα έχει από μέσα του κίνητρα για να προχωρήσει και άμα δεν μπορεί να το βοηθήσει ο γονέας το παιδί στο δημοτικό για παράδειγμα από μόνο του δεν θα μπορέσει να το σκεφτεί να προχωρήσει, «θέλει λίγο σπρώξιμο», « ναι σίγουρα γιατί έχουν και από εκεί ερεθίσματα και τους βοηθάει περισσότερο».

Υποστηρίζουν ακόμη πως και σε αυτή την περίπτωση άμεση σχέση κατέχει η προσωπικότητα του ατόμου «.Ναι εξαρτάται πολύ νομίζω. Βέβαια, δεν είμαι κάθετη σε αυτό, γιατί το κάθε παιδί έχει τον δικό του χαρακτήρα. Πολλές φορές βλέπουμε από αναλφάβητους γονείς βγαίνουν άριστα παιδιά, που είναι άριστα στο σχολείο.»

Ε) Διδακτικές πρακτικές προτάσεις για την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών

Εκπαιδευτική διαχείριση δίγλωσσου

Οι δυο ομάδες θεωρούν την διγλωσσία ως δικαίωμα του παιδιού, εφόσον πρόκειται για το περιβάλλον το οποίο ζει, δηλαδή προσλαμβάνουν την παρεμβολή ως κάτι φυσιολογικό, το οποίο υποκινείται από συγκεκριμένους λόγους που αφορούν το ανάλογο κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο «Φυσιολογικό και απόλυτα μη παρεξηγήσιμο, γιατί τα παιδιά αυτά έχουν κάθε δικαίωμα να το κάνουν αυτό από την στιγμή, που αυτό έχουν από τον περίγυρό τους». Επίσης, το θεωρούν ως μια καλή ευκαιρία εξοικείωσης των υπόλοιπων παιδιών με μία διαφορετική κουλτούρα. «Θεωρώ ότι είναι κάτι φυσικό, εντάσσονται και τα άλλα παιδιά σε έναν άλλο πολιτισμό». Σε κάποιες περιπτώσεις εκλαμβάνεται ως δικαίωμα εφόσον δεν επηρεάζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας: «Αλλά αν το κάνει συνέχεια προφανώς πρέπει κάτι να κάνεις γιατί μετά θα πάει και σε ένα δημοτικό. Έτσι δεν μπορείς να το αφήσεις έτσι», «Θα το θεωρούσα φυσιολογικό και δεν νομίζω να προσπαθούσα να το σταματήσω αλλά σίγουρα θα του ζητούσα να εξηγή την λέξη που είπε για να καταλαβαίνουν και τα υπόλοιπα παιδάκια αλλά και για να έχει μία αναφορά και στα ελληνικά», «θα προσπαθούσα να το διορθώσω για να μην μπερδεύεται», ενώ κάποιои αναφέρουν την σημασία της χρήσης της Γ1 για την

σταδιακή μετάβαση του στην Γ2: «Σίγουρα θα του εξασκούσα περισσότερο την γλώσσα του σχολείου για να μπορέσει να συνεχίσει την βαθμίδα».

Όσον αφορά τις μεθόδους τις οποίες οι ίδιοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα ακολουθούσαν παρατηρείται μία διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπου έχει παρακολουθήσει μαθήματα για την διγλωσσία θέτει ως κυρίαρχη δράση την συνεργασία με τους γονείς, «Θα είχα σαφώς μεγάλη επικοινωνία όσο μπορούσα να συνεργάζομαι με τους γονείς για να τους βοηθήσω ακόμη περισσότερο», μέθοδος η οποία αιτιολογείται από την έμφαση που δίνουν στα κίνητρα, που προσφέρει τα οικογενειακό πλαίσιο στην εκμάθηση της γλώσσας και στην σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή. Στη συνέχεια, προτείνουν ως καταλληλότερες μεθόδους τις τεχνικές προσαρμοσμένες στα παιδιά: «όχι δεν θα το θεωρούσα κάτι κακό ίσα, ίσα θα προσπαθούσαν να αισθανθεί το παιδί και πιο οικεία μέσα στην τάξη, να δείξω αυτή την διαφορετικότητα, ότι ξέρεται έχουμε κι ένα παιδί το οποίο μιλάει και άλλη γλώσσα και θα προσπαθούσα μέσα στην τάξη να τα ενσωματώσω. Δεν θεωρώ ότι θα ήταν κάτι κακό». Επίσης, αρκετοί αναγνωρίζουν την σημασία της αξιοποίηση των πολιτισμικών εμπειριών, η οποία επιδρά στην αλληλόδραση δυο διαφορετικών πολιτισμών, ενισχύοντας έτσι το κλίμα οικειότητας καθώς και οι μονόγλωσσοι και οι δίγλωσσοι μαθητές γνωρίζουν τα εθνοτικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ο σεβασμός στη διαφορετική γλώσσα, χώρα και κουλτούρα. Έπειτα ακολουθούν η δημιουργία τάξεων υποδοχής, η οποία όπως ισχυρίζονται ενισχύει τα άτομα να καλλιεργήσουν την μητρική τους γλώσσα και παράλληλα συνεισφέρει στην ομαλή ενσωμάτωση του δίγλωσσου μαθητή στις τάξεις της πλειονότητας. Στην ουσία όμως γίνεται μονομερής καλλιέργεια της Γ1 η οποία αποκλείει κοινωνικά οφέλη. Ακολουθεί η εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία της γλώσσας και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας «Κοίτα επειδή δεν θα καταλάβαινα μάλλον θα το ρωτούσα μου πει τι σημαίνει. Δεν θα τα διόρθωνα αυτό, με τον καιρό θα διορθωθεί. Θα έκανα δραστηριότητες για να δείξω τη διαφορετικότητα, ότι υπάρχουν και άλλες γλώσσες» και την αξιοποίηση των πολιτισμικών εμπειριών των παιδιών «Αξιοποίηση των εμπειριών. Όχι τάξεις υποδοχής γιατί είναι σαν να τους διαχωρίζεις», ενώ λιγότερες αναφορές συγκεντρώνουν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο βοηθός δάσκαλος, οι γλωσσικές ασκήσεις και η συνεργασία των παιδιών που προωθεί την αλληλεπίδραση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, δημιουργώντας αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. «Ναι πιστεύω και μέσα στην

τάξη και με συνεργασία όλων των υπολοίπων παιδιών με ένα, δύο τρία δίγλωσσα παιδιά. Ανάλογα με το πόσα παιδιά έχουμε σε μια τάξη μπορούν να μάθουμε να κάνουνε ανταλλαγή του γλωσσικού κώδικα και γλωσσικών στοιχείων, ας πούμε και πιστεύω ότι πολλά παιδιά ενδιαφέρονται για αυτό αλλά και για τον πολιτισμό μέσα σε αυτό».

Στην δεύτερη ομάδα η κυρίαρχη άποψη αποτελεί η συγκρότηση τάξεων υποδοχής, στη συνέχεια η συνεργασία με τους γονείς, ακολουθούν ο βοηθός δάσκαλος και η προσπάθεια ένταξης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει μία αναφορά ενός υποψήφιου εκπαιδευτικού της δεύτερης ομάδας, όπου αναφέρει ως την κατάλληλη μέθοδο, την μέθοδο CLIL, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων στο κάθε σχολικό μάθημα και αφετέρου την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων με φυσικό τρόπο χωρίς να απαιτεί επιπλέον διδακτικές ώρες, όπως συμβαίνει με τις τάξεις υποδοχής: «Θα εφήρμοζα την μέθοδο CLIL... Δεν χρειάζεται να μάθουν ελληνικά για να πούμε ότι θα ενταχθούν αλλά να αισθάνονται άνετα και οικεία και μετά πάμε στο δεύτερο μέρος που είναι να μιλήσουν ελληνικά. Το θέμα είναι να μιλήσουν στην γλώσσα τους, να νιώσουν άνετα και να εκφραστούν.», ενώ ελάχιστες αναφορές γίνονται για την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και μετάφραση των δυο γλωσσών. Ωστόσο ο παράγοντας που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη σχετίζεται με την χρήση της μητρικής γλώσσας, η οποία συνίσταται για την ερμηνεία των λέξεων και της κατανόησης του, ενσωματωμένες με τα συμφραζόμενα τους.

Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες και εκπαιδευτική ετοιμότητα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δυο ομάδων ακόμη αισθάνονται ανασφαλής να διαχειριστούν τάξεις με δίγλωσσα παιδιά είτε για λόγους μη έλλειψης πρακτικής άσκησης και εμπειρίας, είτε για λόγους έλλειψης γνώσεων. Θετική παράμετρος αποτελεί το ενδιαφέρον των περισσότερων υποψήφιων εκπαιδευτικών για την ενασχόληση με θέματα διγλωσσικής εκπαίδευσης με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων, η οποία θα μπορούσε να άρει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που ακόμη εξακολουθούν να ενυπάρχουν και να ενημερώνει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν καταστάσεις διγλωσσίας στην σχολική τάξη.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αναγκαιότητα για συνεχή ενίσχυση των εκπαιδευτικών με περαιτέρω γνώσεις σε ζητήματα διγλωσσίας. Φανερόνεται και σε σύγκριση με προηγούμενες έρευνες η απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αν και ελάχιστα αρχίζουν να μεταβάλλονται όσον αφορά τον λόγο του δίγλωσσου, σύμφωνα με τα νέα ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουν δηλαδή την ανάπτυξη της διγλωσσίας, την οποία θα ενίσχυαν μέσα από την διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, υποστηρίζουν την θετική επίδραση της Γ1 στην ανάπτυξη του λόγου του.

Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας, αλλά έχουν γνωρίζει τον όρο διγλωσσία, μέσα από αναφορές σχετιζόμενων γνωστικών αντικειμένων, υιοθετούν μια θετική στάση απέναντι στην ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών τους. Ωστόσο, ακόμη εξακολουθούν να ισχύουν κάποιες παρανοήσεις σχετικά με τον ορισμό της διγλωσσίας και του δίγλωσσου ατόμου και τις παραμέτρους που την καθορίζουν.

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναπτύχθηκαν αυθόρμητα χωρίς η διατύπωση των ερωτημάτων της συνέντευξης να εστιάζει στην ανάδειξη μίας κυρίαρχης άποψης που να τείνει είτε στην αρνητική είτε στην θετική επίδραση της διγλωσσίας. Ωστόσο, το δείγμα της έρευνας αποτελεί ένα μέρος των υποψήφιων εκπαιδευτικών που είτε έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διγλωσσίας είτε όχι, το οποίο περιορίζει τον βαθμό γενίκευσης της έρευνας.

Κρίνονται επιπλέον ιδιαίτερα σημαντικές οι συνεχείς πολυπρισματικές μελέτες, που να εξετάζουν το φαινόμενο της διγλωσσίας μέσα από διαφορετικές οπτικές, των εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, των ίδιων των δίγλωσσων παιδιών και των οικογενειών τους και της κάθε κοινωνικής πολιτικής που εφαρμόζεται. που αφορούν τόσο τις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με την διάσταση της διγλωσσίας που όλο και συνεχώς αυξάνεται και επεκτείνεται και σε άλλους τομείς εξετάζοντας την διγλωσσία υπό το πρίσμα νέων παραγόντων. Επιπλέον, η σημασία διεξαγωγής έγκειται στο να διαπιστώνεται με την πάροδο του χρόνου αν και κατά πόσο οι αντιλήψεις που εγκαθιδρύονται, αλλάζουν και σε ποια σημεία χρειάζεται την συγκεκριμένη χρονική στιγμή να δοθεί προσοχή, ώστε να αρθούν και οι προκαταλήψεις που εξακολουθούν να υπάρχουν.

Βιβλιογραφία

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

Γαλαντόμος, Ι. (2012): *Μαθήματα Διγλωσσίας*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

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

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001): *Διγλωσσία και Κοινωνία-η Ελληνική Πραγματικότητα*, Αθήνα: Προσκήνιο

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

Stamou, A. G. & Dinas, K. D. (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism. In N. Palaiologou (Ed.), *International Conference Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Cd-rom Proceedings of the International Conference of the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of Unesco. Athens.*