

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ**

Διπλωματική εργασία

**Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους- δίγλωσσους μαθητές:  
Μία Μελέτη περίπτωσης στο 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης**

του/της

Βουτσή – Μιχάλα Ροδόπης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια)

Εξεταστές:

Μπίκος Κωνσταντίνος (Καθηγητής)

Ντίνας Κωνσταντίνος (Καθηγητής)

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2023

Copyright © Βουτσή- Μιχάλα Ροδόπη , 2015.

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

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αυτή έχει ως θέμα της την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους (δίγλωσσους) μαθητές, λαμβάνοντας ως μελέτη περίπτωσης το 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης. Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγια καθώς και ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων. Από την ποσοτική έρευνα αναδείχθηκε πως οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και να καλλιεργήσουν σεβασμό προς αυτούς, καθώς και ότι επιλέγουν να εμπλέκουν τους δίγλωσσους μαθητές σε διαλόγους και παιχνίδια ρόλων αξιοποιώντας οπτικοακουστικά μέσα για τη διδασκαλία τους. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έλλειψη επαρκούς γνώσης, κατάρτισης, υποδομών και υποστηρικτικού υλικού, αλλά και πως όσο αυξάνεται η εργασιακή εμπειρία των ερωτώμενων, τόσο υψηλότερη είναι η συμφωνία τους ως προς το ότι τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν μηχανισμούς σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν εντάσεις αυξάνοντας την ανομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα στην τάξη, καθώς και ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα κατά την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών. Από την ποιοτική έρευνα, διαπιστώθηκε μία ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας στην διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και σημαντικά προβλήματα, όπως η αυστηρότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και το πρόβλημα της επικοινωνίας. Ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές, αυτές διαπιστώθηκε πως περιλαμβάνουν την χρήση οπτικοακουστικού υλικού, την βιωματική μάθηση, τη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και την ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων.

Λέξεις Κλειδιά: δίγλωσσοι μαθητές, αλλόγλωσσοι μαθητές, διδασκαλία, δεύτερη ξένη γλώσσα, μητρική γλώσσα

## **ABSTRACT**

This study focuses on analyzing the perspectives of educators towards kids who are multilingual. The 10th Primary School of Kozani is used as a case study for this research. In order to address the research inquiries, a hybrid approach was employed, encompassing quantitative research utilizing questionnaires and qualitative research including interviews. The quantitative research findings indicate that the participants hold the belief that multicultural environments provide students with the chance to acquire knowledge about diverse cultures and foster admiration for them. Additionally, they opt to involve bilingual students in dialogues and role-plays, and employ audiovisual media as a teaching tool. In addition, teachers have reported a lack of adequate knowledge and training, infrastructure, and support materials. Moreover, as the respondents' work experience increases, they are more likely to agree that multicultural educational environments lead to the activation of mechanisms of comparison among students, resulting in increased tensions and heterogeneity in terms of subject matter in the classroom. Additionally, it was found that teachers exclusively use the Greek language for instruction. The qualitative research uncovered a highly favorable disposition towards including and utilizing the mother tongue in the education of bilingual students. However, it also identified notable challenges, including the rigidity of curricula, insufficient teacher preparation, and communication difficulties. The teaching strategies employed to instruct bilingual learners encompassed the utilization of multimedia materials, experiential learning, technology integration, and the cultivation of metacognitive abilities.

Key words: bilingual learners, foreign language learners, teaching, second foreign language, native language

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|   |    |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....   | 2  |
| ABSTRACT .....  | 4  |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....  | 5  |
| 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....   | 7  |
| 2.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....   | 8  |
| 2.1.Η έννοια της διγλωσσίας .....   | 8  |
| 2.2.Είδη δίγλωσσων μαθητών .....  | 12 |
| 2.3.Διδασκαλία και διγλωσσία .....  | 15 |
| 2.4.Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....  | 17 |
| 2.5.Μέθοδοι και Πρακτικές Διδασκαλίας αλλόγλωσσων (δίγλωσσων μαθητών) .....                           | 19 |
| 2.6.Έρευνες σε σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αλλόγλωσσους (δίγλωσσους μαθητές)..... | 21 |
| 3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....   | 23 |
| 3.1.Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας .....   | 23 |
| 3.1.1.Σκοπός της έρευνας.....   | 23 |
| 3.1.2.Δείγμα.....   | 24 |
| 3.1.3.Ερευνητικό εργαλείο .....   | 24 |
| 3.1.4.Συλλογή δεδομένων .....   | 24 |
| 3.1.5.Ανάλυση δεδομένων.....  | 25 |
| 3.2.Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας .....   | 25 |
| 4.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....   | 25 |
| 4.1.Ποιοτική έρευνα.....  | 25 |
| 4.1.1.Προσωπική εμπειρία και μέθοδος.....   | 26 |
| 4.1.2.Δυσκολίες και προβλήματα στο πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος .                   | 28 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.3. Στάση και γνώσεις σε σχέση με τη συμπερίληψη και τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές..... | 30  |
| 4.1.4. Στάση απέναντι στη διδασκαλία στη μητρική γλώσσα.....                                     | 30  |
| 4.2. Ποσοτική έρευνα.....  | 31  |
| 4.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....   | 32  |
| 4.2.2. Απόψεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.....  | 37  |
| 4.2.3. Διδακτικές πρακτικές για την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.....                            | 39  |
| 4.2.4. Δυσκολίες στην διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.....  | 56  |
| 4.2.5. Επιρροή εργασιακής εμπειρία και επιμορφωτικών προγραμμάτων.....                           | 57  |
| 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....  | 60  |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....   | 63  |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....  | 98  |
| Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....   | 98  |
| Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....   | 100 |

## 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως θέμα της τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους (δίγλωσσους ) μαθητές, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη μελέτη περίπτωσης του 10<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Κοζάνης. Δεδομένης της σημαντικής ροής προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα, η έρευνα σε σχέση με τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι επιβεβλημένη και γόνιμη.

Η παρούσα έρευνα, αποτέλεσε μία μεικτή ερευνητική προσέγγιση, καθώς συνδυάζει την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Στην ποσοτική έρευνα η οποία διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίου και στατιστικής ανάλυσης, διερευνήθηκαν οι απόψεις 28 εκπαιδευτικών απέναντι στην διδασκαλία και την ενσωμάτωση δίγλωσσων μαθητών σε γενικές τάξεις του Ελληνικού σχολείου. Πιο αναλυτικά, εξετάστηκαν οι απόψεις των ερωτώμενων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία μαθητών που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ταυτόχρονα, εξετάστηκε η επιρροή της εργασιακής προϋπηρεσίας και της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις απόψεις των ερωτώμενων.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, αυτή συμπεριέλαβε 8 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης, οι οποίοι έλαβαν μέρος σε συνεντεύξεις, που στην συνέχεια αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Η εργασία δομείται σε τρία μέρη. Αρχικά παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ακολουθεί η μεθοδολογία και τέλος παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα. Ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση της εργασίας.

## **2.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **2.1.Η έννοια της διγλωσσίας**

Η διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μιλάει και να κατανοεί με ευχέρεια δύο γλώσσες (Bialystok, 2010). Η πρόμη κατάκτηση της διγλωσσίας μπορεί να εντοπιστεί σε παιδιά που κατοικούν σε περιοχές όπου ένα σημαντικό ποσοστό των κατοίκων γνωρίζει δύο γλώσσες, όπως στην περίπτωση της Αλσατίας, όπου συχνά ομιλούνται γαλλικά και διαλεκτικά γερμανικά. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν τη διγλωσσία με την έκθεση σε πολλές γλώσσες σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, ή ακόμη και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Garciaetal., 2014).

Οι υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι επιταχύνει την κατάκτηση γνώσεων σε διάφορους τομείς, ενώ επικριτές υποστηρίζουν ότι η δίγλωσση εκπαίδευση εμποδίζει την ικανότητα αυτών των νέων να αποκτήσουν ευχέρεια στην κυρίαρχη γλώσσα του ευρύτερου πολιτισμού (Britannica, 2023).Ο ορισμός της διγλωσσίας αποτελεί αντικείμενο έντονης διαμάχης μεταξύ των ερευνητών εδώ και αρκετές δεκαετίες, με έμφαση στη γλωσσική επάρκεια των ατόμων, καθώς και στα πλεονεκτήματα και τα ελλείμματα τα οποία συνδέονται με τη διγλωσσία.

Η Bialystok (2009) υποστηρίζει ότι αν και ο αντίκτυπος της διγλωσσίας στη γλωσσική επάρκεια θεωρείται συνήθως ως μειονέκτημα, με τα δίγλωσσα παιδιά να παρουσιάζουν περιορισμένο λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά και τους δίγλωσσους ενήλικες να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που περιλαμβάνουν γρήγορη ανάκτηση λεξιλογίου, ο αντίκτυπος στις γνωστικές επιδόσεις είναι η ενίσχυση της εκτελεστικής λειτουργίας και ο μετριασμός της επιδείνωσης του εκτελεστικού ελέγχου κατά τη διαδικασία της γήρανσης. Οι προαναφερθείσες επιδράσεις αλληλεπιδρούν με τρόπο που οδηγεί σε ένα πολύπλευρο μοτίβο όσον αφορά την επίδραση της διγλωσσίας στις επιδόσεις της μνήμης. Τα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες μνήμης που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη λεκτική ανάκληση, ενώ παράλληλα επιδεικνύουν βελτιωμένες επιδόσεις σε δοκιμασίες μνήμης που βασίζονται κυρίως στον εκτελεστικό έλεγχο.

Ο Ewert (2009) υποστηρίζει ότι η διατύπωση ορισμών για τη διγλωσσία παρουσίασε πολλές προκλήσεις, απασχολώντας τους μελετητές κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Προηγούμενοι



ορισμοί έκαναν αναφορά στην κατάκτηση της Γ2 από τον ομιλητή ή στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της χρήσης της γλώσσας. Ωστόσο, οι πιο σύγχρονοι ορισμοί ενσωματώνουν και την επίτευξη της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τους παλαιότερους γλωσσολόγους, η διγλωσσία χαρακτηρίζεται από την ικανοποιητική χρήση δύο γλωσσών σε τέτοιο βαθμό, ώστε το δίγλωσσο άτομο να μην μπορεί να διακριθεί από έναν φυσικό ομιλητή οποιασδήποτε από τις δύο γλώσσας (Bloomfield, 1933).

Η αντίληψη αυτή παραπέμπει στην έννοια του "ιδανικού δίγλωσσου ομιλητή", όπως περιγράφεται από τους Milroy και Muysken (1995). Με παρόμοιο τρόπο, ο Haugen (1956) παρέχει έναν ορισμό της διγλωσσίας ως την ικανότητα ενός ατόμου να παράγει σωστά διατυπωμένες δηλώσεις στην δεύτερη γλώσσα. Οι ορισμοί αυτοί αν και περιγράφουν εν μέρει το φαινόμενο της διγλωσσίας θέτουν ουσιαστικούς περιορισμούς στο εύρος των ατόμων που μπορούν να χαρακτηριστούν ως δίγλωσσα (Αγαλιώτη, 2019).

Αντίθετα, οι σύγχρονοι μελετητές αναγνωρίζουν ένα άτομο ως δίγλωσσο ακόμη και αν η επάρκειά του στη δεύτερη γλώσσα περιορίζεται (Baker, 2001). Η αναγνώριση αυτή απορρέει από την κατανόηση ότι τα δίγλωσσα άτομα συνήθως δεν διαθέτουν ίση επάρκεια και στις δύο γλώσσες. Σύμφωνα με τους Diebold και Pohlo, οι δίγλωσσοι μπορούν να οριστούν τα άτομα που διαθέτουν την ικανότητα να επικοινωνούν σε περιορισμένο βαθμό σε μια δεύτερη γλώσσα από την μητρική τους (Γεωργογιάννης, 1997). Με παρόμοιο τρόπο, ο MacNamara (1970) υποστηρίζει ότι η κατοχή επαρκούς ικανότητας σε μία μόνο από τις τέσσερις γλωσσικές ικανότητες αποτελεί το ελάχιστο όριο για την απόκτηση της ιδιότητας του δίγλωσσου. Αυτοί οι ορισμοί παρέχουν μεγαλύτερη ευελιξία στον καθορισμό των συγκεκριμένων κριτηρίων που πρέπει να πληρούν τα άτομα προκειμένου να θεωρηθούν δίγλωσσα (Αγαλιώτη, 2019).

Ο Weinreich (1957) θεωρείται ευρέως ως ένας από τους πρώτους ερευνητές που διατύπωσε με μεγαλύτερη σαφήνεια την έννοια της διγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Weinreich (1957), η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως η πρακτική ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες εναλλάξ. Κατά συνέπεια, ένα δίγλωσσο άτομο χαρακτηρίζεται ως άτομο που εναλλάσσει τις γλώσσες του όταν επικοινωνεί. Έκτοτε και μέχρι σήμερα, έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες προσπάθειες προκειμένου να καθιερωθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός της διγλωσσίας.

Επιπροσθέτως, οι επιστημονικές έρευνες από τη δεκαετία του 1960 έχουν επιστήσει την προσοχή στα θετικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διγλωσσία. Η έρευνα των Peal

και Lambert (1962) που διεξήχθη στον Καναδά αποτέλεσε σημαντικό ορόσημο στο πεδίο των θετικών συσχετίσεων μεταξύ της διγλωσσίας και των γνωστικών λειτουργιών.

Με την εξαίρεση ορισμένων αρνητικών χαρακτηριστικών, όπως εντοπίστηκαν από τον Baker (2001), η μελέτη αυτή υπογράμμισε τις ευνοϊκές συνέπειες της διγλωσσίας, συμπεριλαμβανομένης της ενίσχυσης της γνωστικής προσαρμοστικότητας, της προώθησης της αφηρημένης συλλογιστικής και της προαγωγής των αντιληπτικών ικανοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν γνωστικό πλεονέκτημα που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους (Αγαλιώτη, 2019).

Οι περισσότεροι ορισμοί της διγλωσσίας, την ορίζουν περιγράφοντάς την ως το φαινόμενο κατά το οποίο ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί πολλές γλώσσες εναλλάξ. Επιπλέον, τονίζεται ότι η διγλωσσία είναι μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία που υφίσταται συνεχή επανεκτίμηση και επαναπροσδιορισμό (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), το φαινόμενο της διγλωσσίας περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από τη χρήση δύο γλωσσών από ένα άτομο. Περιλαμβάνει ένα πολύπλοκο δίκτυο γλωσσών, ιδιωτισμών, μορφών και κειμενικών ειδών, τα οποία κάθε ομιλητής πρέπει να χρησιμοποιεί επιδέξια, προκειμένου να αναγνωριστεί ότι διαθέτει επικοινωνιακή ικανότητα ή την ικανότητα να συμμετέχει σε διαπολιτισμική επικοινωνία. Σε παρόμοιο πνεύμα, ο Lüdi (1968) υποστηρίζει ότι η διγλωσσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια προηγμένη εκδήλωση της πολυγλωσσίας, η οποία χαρακτηρίζεται από μια πιο περίπλοκη γνωστική διαδικασία και όχι απλά στην ικανότητα χειρισμού δύο γλωσσών.

Οι μελετητές έχουν προσπαθήσει να παράσχουν μια ολοκληρωμένη περιγραφή της διγλωσσίας χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ποικίλων τυπολογιών. Η επικρατούσα οπτική στο σύγχρονο διάλογο υποστηρίζει ότι δίγλωσσο άτομο είναι εκείνο που διαθέτει συστηματική γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Η εστίαση στρέφεται κυρίως στη χρήση της γλώσσας και όχι στο επίπεδο ικανότητας στις δύο γλώσσες. Η προοπτική αυτή ευθυγραμμίζεται με τις κατευθυντήριες γραμμές που καθορίζονται από το κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσικής Αναφοράς (2001) που θεσπίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Αγαλιώτη, 2019).

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (1997), είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά εφαρμόσιμος ορισμός για τη διγλωσσία. Με την πάροδο του χρόνου έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί της διγλωσσίας, καθένας από τους οποίους προσφέρει ξεχωριστές αξιολογήσεις των χαρακτηριστικών της. Οι αξιολογήσεις αυτές μπορεί να αφορούν

γλωσσικές πτυχές, όπως το επίπεδο επάρκειας σε κάθε γλώσσα και η επίδραση της μιας γλώσσας στην άλλη. Μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν κοινωνικούς παράγοντες, όπως ο σκοπός πίσω από την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, ο χρόνος και η ηλικία απόκτησης και ο τρόπος με τον οποίο αποκτήθηκε. Πράγματι, είναι προφανές ότι όλοι οι ορισμοί μοιράζονται ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό, δηλαδή την απεικόνιση ενός σεναρίου σύμφωνα με το οποίο ένα άτομο έχει και χρησιμοποιεί πολλές γλώσσες (Αγαλιώτη, 2019).

Σύμφωνα με τη Σταφυλίδου (2018), σε μια προσπάθεια να οργανωθούν οι ποικίλοι ορισμοί, αναγνωρίζονται έτσι δύο πρωταρχικές προσεγγίσεις:

A) οι ορισμοί που δίνουν προτεραιότητα στη γλωσσική συνάφεια ενός φαινομένου τείνουν να εστιάζουν κυρίως στις γλωσσικές δεξιότητες του ατόμου

B) οι ορισμοί που αναδεικνύουν τη λειτουργική πτυχή της διγλωσσίας.

Ο Haugen (1956) παρέχει τον ακόλουθο ορισμό της διγλωσσίας: «δίγλωσσο είναι ένα άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα». Ο ορισμός αυτός, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις λειτουργικές πτυχές της διγλωσσίας, με επίκεντρο την κατανόηση του πώς, τότε και γιατί ένα δίγλωσσο άτομο επιλέγει να χρησιμοποιήσει τη μία γλώσσα έναντι της άλλης στη γλωσσική του επικοινωνία.

Ορισμένοι συγγραφείς, οι οποίοι ορίζουν τη διγλωσσία ως την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας αναγνωρίζουν ένα άτομο ως δίγλωσσο, ακόμη και αν η ικανότητά του στη δεύτερη γλώσσα περιορίζεται στην προφορά ενός μικρού αριθμού λέξεων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον MacNamara (1970), ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο εάν διαθέτει τουλάχιστον στοιχειώδεις δεξιότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής σε μια δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, άλλοι μελετητές έχουν διατυπώσει ξεχωριστά κριτήρια, όπως η ανάγκη για υψηλό επίπεδο γνώσης και των δύο γλωσσών ή εγγενής γλωσσική επάρκεια και στις δύο γλώσσες (Fthenakis et al., 1981), ή ακόμη και η ικανότητα άμεσης χρήσης της δεύτερης γλώσσας χωρίς να βασίζεται στη μετάφραση από τη μητρική γλώσσα (Fthenakis et al., 1981).

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το σύνολο των ορισμών για τη διγλωσσία, οι οποίοι έχουν προταθεί, μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατευθύνσεις. Οι κατευθύνσεις αυτές περιλαμβάνουν (Αγαλιώτη, 2019):

A) την γλωσσολογική θεώρηση

B) την ψυχοκοινωνική θεώρηση

## **2.2.Είδη δίγλωσσων μαθητών**

Η δίγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση πολλούς παράγοντες, όπως ο τρόπος, ο χρόνος, η σειρά κατάκτησης και η επάρκεια στη χρήση και των δύο γλωσσών.

Αρχικά, η δίγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε διακριτούς τύπους, όπως η φυσική, η σχολική, η πολιτιστική, η ελίτ και η λαϊκή δίγλωσσία, με βάση τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αποκτούν επάρκεια σε δύο γλώσσες (Χαρακόπουλος, 2017).

Η δίγλωσσία μπορεί ακόμη να ταξινομηθεί ως φυσική δίγλωσσία όταν η απόκτηση δύο γλωσσών γίνεται μέσω της τακτικής συνομιλίας σε οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς επίσημη διδασκαλία σε εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Αντίθετα, το φαινόμενο της "σχολικής δίγλωσσίας" αφορά τα άτομα που αποκτούν επάρκεια σε δύο γλώσσες μέσω δομημένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον (Χαρακόπουλος, 2017).

Ένα ιδιαίτερο υποσύνολο της προαναφερθείσας κατηγορίας μπορεί να προσδιοριστεί ως "πολιτισμική δίγλωσσία", η οποία αναφέρεται επίσης ως "κατευθυνόμενη" ή "τεχνητή" δίγλωσσία (Αδαμοπούλου, 2008). Η ταξινόμηση αυτή αφορά τα άτομα που αποκτούν μια δεύτερη γλώσσα για ακαδημαϊκούς, επαγγελματικούς ή άλλους συναφείς σκοπούς. αξίζει να σημειωθεί ότι η διάκριση μεταξύ "φυσικής" και "πολιτισμικής δίγλωσσίας" μπορεί να μην είναι πάντα σαφώς καθορισμένη, καθώς ποικίλλει ανάλογα με τους στόχους της γλωσσικής απόκτησης. Στο πλαίσιο της φυσικής δίγλωσσίας, η έμφαση δεν δίνεται στην επίτευξη γλωσσικής επάρκειας. Αντίθετα, η πολιτισμική δίγλωσσία στοχεύει στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσης της δεύτερης γλώσσας, με ελάχιστα λάθη (Κοσσύβα, 2014).

Επιπροσθέτως, η δίγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο διαφορετικούς τύπους, δηλαδή την "ελίτ δίγλωσσία" και τη "λαϊκή δίγλωσσία", με βάση τα υποκείμενα κίνητρα και τις αιτίες που ωθούν τα άτομα να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα (Κοσσύβα, 2014). Το επίκεντρο της διάκρισης σε αυτό το πλαίσιο αφορά δύο διαφορετικές μορφές δίγλωσσίας που αφορούν άτομα στην ενήλικη ζωή και διαφοροποιούνται με βάση τον τρόπο και τον σκοπό που κρύβεται πίσω από την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Η πρώτη κατηγορία αφορά τα άτομα που έχουν επιτύχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και είτε έχουν σπουδάσει σε μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους είτε έχουν αποκτήσει

γνώσεις σε μια άλλη γλώσσα για να ενισχύσουν τα προσόντα τους. Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει δίγλωσσους ομιλητές, κυρίως μετανάστες, οι οποίοι έχουν κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα λόγω του ότι η επικρατούσα γλώσσα στο περιβάλλον διαμονής τους διαφέρει από τη μητρική τους γλώσσα. Στο συγκεκριμένο σενάριο, τα άτομα αποκτούν επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα συμμετέχοντας σε διάλογο με άτομα που μιλούν τη δεύτερη ξένη γλώσσα, χωρίς την παρακολούθηση δομημένης διδασκαλίας (Χαρακόπουλος, 2017).

Σε μία διαφορετική προσέγγιση, υπάρχουν κατηγοριοποιήσεις της διγλωσσίας σύμφωνα με τις χρονικές και διαδοχικές πτυχές της γλωσσικής κατάκτησης. Η διγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε διακριτούς τύπους με βάση τον χρόνο και την αλληλουχία της γλωσσικής κατάκτησης, όπως η πρώιμη και η όψιμη διγλωσσία, καθώς και η ταυτόχρονη και η επάλληλη/διαδοχική διγλωσσία (Χαρακόπουλος, 2017).

Για παράδειγμα, ο όρος "πρώιμη διγλωσσία" αναφέρεται στο φαινόμενο που παρατηρείται σε παιδιά μέχρι την εφηβεία. Από την άλλη πλευρά, οι όροι "όψιμη διγλωσσία" ή "μεταγενέστερη διγλωσσία" χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τη διγλωσσία που παρατηρείται σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, όπως αναλύεται από την Αδαμοπούλου (2008).

Η διγλωσσία κατηγοριοποιείται σε "ταυτόχρονη διγλωσσία" με βάση τη σειρά κατάκτησης της γλώσσας. Εναλλακτικά, ο όρος "γνήσια διγλωσσία" (Αδαμοπούλου, 2008) χρησιμοποιείται όταν το άτομο αποκτά δύο γλώσσες ταυτόχρονα, ενώ η "διαδοχική/επάλληλη διγλωσσία" αναφέρεται στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μετά από μερικά χρόνια μετά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας, συνήθως μετά το τρίτο έτος της ζωής του ατόμου.

Η διγλωσσία κατηγοριοποιείται επίσης σε σχέση με το επίπεδο επάρκειας που επιδεικνύεται και στις δύο γλώσσες. Η διγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο κύριους τύπους με βάση το επίπεδο επάρκειας του ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται ως "παθητική ή προσληπτική διγλωσσία", η οποία περιγράφει μια κατάσταση όπου ο ομιλητής κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα αλλά δεν έχει την ικανότητα να την παράγει. Ο δεύτερος τύπος είναι γνωστός ως "ενεργητική ή παραγωγική διγλωσσία", η οποία χαρακτηρίζει τα άτομα που διαθέτουν τις ικανότητες να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με επάρκεια τη δεύτερη γλώσσα τόσο σε γραπτή όσο και σε προφορική μορφή (Χαρακόπουλος, 2017).

Η διγλωσσία, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μιλά δύο γλώσσες με επάρκεια, μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο βασικούς τύπους: αμφιδύναμη/ισορροπημένη ή ισόρροπη διγλωσσία ή ισογλωσσία (equilingualism)» και «κυρίαρχη/ανισοβαρής διγλωσσία» (dominantbilingualism). Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί με επάρκεια δύο γλώσσες χωρίς να βασίζεται σε εξωτερική βοήθεια σε κάποια από τις δύο γλώσσες. Αφορά άτομα που διαθέτουν υψηλό επίπεδο επάρκειας σε δύο γλώσσες, σε βαθμό που οι ικανότητές τους να είναι συγκρίσιμες με εκείνες των μονόγλωσσων ομιλητών. Σύμφωνα με την Κοσσύβα (2014), η «κυρίαρχη/ανισοβαρής» διγλωσσία, αναφέρεται σε μια γλωσσική κατάσταση στην οποία ένα άτομο διαθέτει υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων σε μια γλώσσα, που αναφέρεται ως ισχυρή γλώσσα, η οποία κατέχει κυρίαρχη θέση έναντι της δεύτερης γλώσσας.

Σε σχέση με τα γλωσσικά κριτήρια, η διγλωσσία κατηγοριοποιείται σε τρεις διακριτούς τύπους: τη συντονισμένη διγλωσσία, τη συνθετική διγλωσσία και την εξαρτημένη διγλωσσία. Η συντονισμένη διγλωσσία αναφέρεται σε μια γνωστική διαδικασία κατά την οποία τα γλωσσικά σύμβολα και οι αντίστοιχες εννοιολογικές τους σημασίες απομνημονεύονται ανεξάρτητα σε δύο διαφορετικές γλώσσες. Στο πλαίσιο της συνθετικής διγλωσσίας, τα λεξιλογικά στοιχεία διατηρούνται μεμονωμένα, αν και η σημασιολογική τους σημασία δεν διατηρείται. Στο συγκεκριμένο σενάριο, το άτομο χρησιμοποιεί τον κατάλληλο γλωσσικό κώδικα με βάση το γλωσσικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την Αδαμοπούλου (2008), η εξαρτημένη διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια της πρώτης γλώσσας, όπως για παράδειγμα μέσω φροντιστηριακής διδασκαλίας.

Επιπλέον, ως προς τις ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικές επιπτώσεις που βιώνει ο ομιλητής, η διγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο διακριτούς τύπους, δηλαδή την προσθετική και την αφαιρετική διγλωσσία. Η προσθετική διγλωσσία αναφέρεται σε ένα γλωσσικό φαινόμενο κατά το οποίο η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας ενισχύει τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες του ατόμου, χωρίς να προκαλεί προκλήσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση ή την ταυτότητα. Σύμφωνα με την Κοσσύβα (2014), η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται ευεργετικό χαρακτηριστικό στο συγκεκριμένο σενάριο. Αντίθετα, το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας εμφανίζεται όταν η μητρική γλώσσα ενός ατόμου δεν έχει κοινωνικό κύρος, όπως στην περίπτωση μιας μειονοτικής γλώσσας, και το άτομο αντιμετωπίζει εξωτερικές πιέσεις να δώσει προτεραιότητα στη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας έναντι της πρώτης του γλώσσας (Κοσσύβα, 2014). Με βάση τις προαναφερθείσες πληροφορίες, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η "προσθετική διγλωσσία"

παρατηρείται μεταξύ των παιδιών από μικτούς γάμους, ιδίως εκείνων που ανήκουν στην ανώτερη και μεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη. Αντίθετα, η αφαιρετική διγλωσσία τείνει να επικρατεί μεταξύ μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων, όπου το κυρίαρχο περιβάλλον οδηγεί στη διάβρωση της γλώσσας και του πολιτισμού τους (Μανίκα, 2005).

Σε περιπτώσεις σοβαρής αφαιρετικής διγλωσσίας, χρησιμοποιείται η έννοια της "διπλής ημιγλωσσίας" για να περιγράψει μια κατάσταση όπου ένα άτομο δεν διαθέτει τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες στο γλωσσικό του περιβάλλον. Αυτό οφείλεται στην ανεπαρκή ανάπτυξη της γλωσσικής τους επάρκειας και στα δύο γλωσσικά συστήματα. Ως εκ τούτου, η Αδαμοπούλου (2008) καταδεικνύει ότι υπάρχει αισθητή υστέρηση στη γλωσσική επάρκεια ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Τέλος, η διγλωσσία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί είτε ως "τέλεια ή ισότιμη", όταν και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται με ισότιμο τρόπο, είτε ως "ατελής ή εξαρτημένη/υποδεέστερη", όταν υπάρχει μια ανισορροπία στη χρήση της γλώσσας, ευνοώντας τη μητρική γλώσσα (Χαρακόπουλος, 2017).

### **2.3. Διδασκαλία και διγλωσσία**

Η διγλωσσία αναγνωρίζεται πλέον ότι δεν εμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη και κατάκτηση του παιδιού, σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις των προηγούμενων δεκαετιών (Μανδρίδης, 2020). Μελέτες του παρελθόντος είχαν αποδείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν κατακτούν πλήρως την επάρκεια σε καμία από τις δύο γλώσσες στις οποίες εκτίθενται. Πολλοί ερευνητές υποστήριζαν ότι το λεξιλόγιό των δίγλωσσων παιδιών είναι σημαντικά περιορισμένο σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη δομή της πρότασης, το συντακτικό και την ορθογραφία. Αυτές οι προκλήσεις, όπως έχει υποστηριχθεί μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και τελικά σε μαθησιακές δυσκολίες (Triarchi-Herrmann, 2005).

Επί του παρόντος, η επιστημονική γνώμη τείνει προς την εντελώς αντίθετη προοπτική. Πλέον, η διγλωσσία θεωρείται σημαντική για τους νέους, καθώς έχει ευεργετικό αντίκτυπο στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Σκούρτου, 1997). Αξίζει, ωστόσο, να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο μια κοινότητα ή ένας κυβερνητικός φορέας, υπεύθυνος για τη γλωσσική πολιτική, αποφασίζει να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε μια τέτοια διαδικασία, να συνεισφέρουν τις απόψεις τους σχετικά με την παιδαγωγική προοπτική, την εμπλοκή των μαθητών και την αξιολόγηση των

στρατηγικών που έχουν υιοθετήσει. Το υλικό αυτό είναι εξαιρετικά πολύτιμο για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών του 21ου αιώνα (Μανδρίδης, 2020).

Ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα απευθύνεται σε δίγλωσσα παιδιά, θα πρέπει να δημιουργείται έτσι ώστε να λαμβάνει υπ' όψη τόσο την κυρίαρχη γλώσσα, όσο και τη μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Seedhouse, 2006). Τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα θα πρέπει να σέβονται τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των τοπικών κοινοτήτων (Μανδρίδης, 2020).

Η σχολική / εκπαιδευτική διαδικασία είναι επιφορτισμένη με την απαιτητική ευθύνη της αντιμετώπισης της γλωσσικής σύγχυσης και της αμηχανίας που βιώνουν τα πολύγλωσσα παιδιά λόγω της συνεχούς έκθεσης στη μίξη γλωσσών. Για τον μετριασμό της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού, είναι ζωτικής σημασίας να δοθεί προτεραιότητα στο μαθησιακό, εκπαιδευτικό περιβάλλον να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας σε υψηλό βαθμό επάρκειας. Κατά συνέπεια, υπάρχει και πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη ο κίνδυνος η μητρική γλώσσα να μειωθεί σε σημασία και να επισκιαστεί από τη γλώσσα που θα βοηθήσει το παιδί να αφομοιωθεί πλήρως στην κοινωνία. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους οικονομικά και κοινωνικά μειονεκτούντες πληθυσμούς (Σκούρτου, 1997). Ωστόσο, είναι ωφέλιμο για το παιδί όχι μόνο να εκτίθεται στη μητρική του γλώσσα, αλλά και να διαθέτει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των ιστορικών, πολιτικών και πολιτιστικών γεγονότων που αφορούν το έθνος προέλευσής του. Η εισαγωγή των μικρών παιδιών στη δίγλωσσα εκπαίδευση μπορεί να είναι ένας δύσκολος αλλά εφικτός στόχος, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν εφαρμοστεί όλα τα απαιτούμενα μέτρα για την ανάλογη προσαρμογή της γλωσσικής της πολιτικής (Μανδρίδης, 2020).

Η απλή συμπερίληψη μιας γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών δεν εγγυάται ότι οι μαθητές θα κατέχουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά στη γλώσσα αυτή. Παλαιότερα, επικρατούσα η αντίληψη ότι οι γλωσσικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες βασίζονται στην ικανότητα του ανθρώπου να αντιγράφει και να ανταποκρίνεται σε ένα ερέθισμα (Μπέλλα, 2011).

Με την αυξανόμενη επανάληψη, αυτό το μοτίβο παγιώνεται σε συνήθεια και όσο πιο ακριβής είναι η ανταπόκριση, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή του ατόμου για αυτή τη συμπεριφορά. Στόχος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό, ήταν να διορθώσει τα λάθη του



μαθητή, και να εισάγει τις κατάλληλες γλωσσικές μορφές και τα πρότυπα που πρέπει να τηρεί ο μαθητής καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπέλλα, 2011). Η κριτική του Chomsky σε αυτή την πρώιμη θεωρητική προσέγγιση οδήγησε στην ανάπτυξη της Διαγλώσσας. Το γλωσσικό πλαίσιο από μόνο του δεν είναι πλέον επαρκές ως προϋπόθεση για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Κάθε παιδί διαθέτει μια έμφυτη "εσωτερική γραμματική" που διευκολύνει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, γεγονός το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο Corder (1967) διατύπωσε αυτή τη θεωρία αξιοποιώντας την αρχική ιδέα των Chomsky και Selinker, δίνοντας έμφαση στην υπεροχή μιας εσωτερικής διεργασίας για την γλωσσική ανάπτυξη έναντι των εξωτερικών ερεθισμάτων (Μανδρίδης, 2020).

#### **2.4. Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα δικαιώματα των μεταναστών/προσφύγων μαθητών έχει εστιάσει κυρίως στην ίδρυση και λειτουργία σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Μπεζεβέγκης et al., 2010) και Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες λειτουργούν πλέον ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις και όχι ως ανεξάρτητες τάξεις, όπως είχε αρχικά εφαρμοστεί. Οι τάξεις αυτές στοχεύουν στη διευκόλυνση της ταχείας ένταξης των μαθητών στις κανονικές τάξεις για γνωστικούς, γλωσσικούς και ψυχολογικούς λόγους, παράλληλα με την παροχή Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΦΤ). Σύμφωνα με τον Νόμο υπ' αριθμ. 3149 (ΦΕΚ 141/10.06.2003), προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας πραγματοποιούνται για μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου που είτε δυσκολεύονται είτε στοχεύουν στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Σύμφωνα με τον νόμο αριθ. 3879 (ΦΕΚ 163/21.09.2010), το άρθρο 26 ορίζει τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Οι ζώνες αυτές περιλαμβάνουν σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στοχεύουν στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έμφαση δίνεται στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις των σχολικών τάξεων που αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Η μετατροπή των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικά ιδρύματα, σε συνδυασμό με τη δημιουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), είναι μία σημαντική απαίτηση για τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, η οποία πρέπει να μεταβεί σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο (Μπακώλη, 2023).

Στο πλαίσιο της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η Σκούρτου (2002) υπογραμμίζει τη σημασία της μητρικής γλώσσας που χρησιμοποιούν οι παλινοστούντες, οι αλλοδαποί και οι μειονοτικοί μαθητές. Οι σχολικές τάξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζουν συχνά γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια. Η παρουσία διαφορετικών χαρακτηριστικών μεταξύ των ατόμων οδηγεί στην εμφάνιση νέων συνθηκών μάθησης και παρουσιάζει διάφορες δυσκολίες για τη γλωσσική διδασκαλία και τη διδασκαλία με την ευρεία έννοια. Η γλωσσική ετερογένεια είναι μια μαθησιακή κατάσταση που επηρεάζει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν μιλούν μία ή περισσότερες γλώσσες (Σκούρτου, 2008).

Ο βαθμός της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλίας στα ελληνικά σχολεία ποικίλλει. Υπάρχουν σχολεία που έχουν ιδρυθεί ειδικά και απευθύνονται κυρίως ή αποκλειστικά σε παιδιά που ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα, ενώ παιδιά από την κυρίαρχη ομάδα δεν υπάρχουν. Όταν ένα σχολείο έχει μεγάλη συγκέντρωση μαθητών που μοιράζονται την ίδια γλώσσα και κουλτούρα, δημιουργείται ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τους δίγλωσσους μαθητές να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα. Αυτό επηρεάζει επίσης τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, το ελληνικό σχολείο δέχεται έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός το οποίο υποδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης σύγχρονων, διαπολιτισμικών μοντέλων (Γκουντουρμπή, 2020).

Στην Ελλάδα επικρατεί η κατάσταση της "ατομικής δίγλωσσίας χωρίς κοινωνική δίγλωσσία" (Νικολάου, 2003). Αυτό σημαίνει ότι αν και υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι θεσμοί της λειτουργούν σε μία μόνο γλώσσα. Αν και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι επίσημα επιβεβλημένη από τη νομοθεσία, εφαρμόζεται αποτελεσματικά μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Τα σχολεία αυτά προσφέρουν δίγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Στα σχολεία αυτά, αυτό πραγματοποιείται για την εκπλήρωση υποχρεώσεων που απορρέουν από διεθνείς συμφωνίες. Ορισμένα σχολεία αξιοποιούν σε περιορισμένο βαθμό τη δυνατότητα που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο, προσλαμβάνοντας δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε φροντιστηριακές τάξεις εκτός του κανονικού σχολικού ωραρίου. Παρ' όλα αυτά, η μέθοδος αυτή είναι ανεπαρκής, καθώς η μητρική γλώσσα πρέπει να χρησιμεύει ως αντικείμενο μελέτης και όχι ως μέσο διδασκαλίας (Γκουντουρμπή, 2020).

## **2.5.Μέθοδοι και Πρακτικές Διδασκαλίας αλλόγλωσσων (δίγλωσσων μαθητών)**

Η διδασκαλία σε μια διαπολιτισμική τάξη απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τακτικές οι οποίες προωθούν την διαπολιτισμικότητα και εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πατσαρίκα 2014), και η στάση του από την πρώτη επαφή με τους μαθητές είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος(Γκουντρομπή, 2020). Για την αποτελεσματική εκπαίδευση μιας ομάδας, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που να περιλαμβάνει: διδασκαλία σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας και συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, η οποία περιλαμβάνει την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων. Αυτή η αλληλεπίδραση βοηθά στην αποκάλυψη των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων και ενισχύει την ικανότητά τους να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες, τόσο από την άποψη των κοινωνικών σχέσεων όσο και από την άποψη της νοητικής επεξεργασίας. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελαχιστοποιήσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις, να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις του απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς και να έχει βαθιά κατανόηση του δικού του πολιτισμού(Γκουντρομπή, 2020).

Η εκπαιδευτική πρακτική, στη διαπολιτισμική της πτυχή, ενσωματώνει την επικοινωνία, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές καλλιεργούν τη διαφορετικότητά τους μέσω της διαδραστικής εμπλοκής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ως εκ τούτου, στα πολυπολιτισμικά σχολεία, είναι σύνηθες να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί που είναι εξοικειωμένοι με τις γλώσσες που μιλούν οι μαθητές και όχι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερες γνώσεις για τις χώρες ή τις εθνικότητες των μαθητών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να έχουν διαφορετικό υπόβαθρο και προϋπηρεσία και συνήθως διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής(Γκουντρομπή, 2020). Οι εκπαιδευτικοί, για να είναι αποτελεσματικοί, πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και να επιμορφώνονται στους τομείς της διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Πατσαρίκα (2014). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ο οποίος είναι ικανός να διδάξει σε ένα δίγλωσσο ή πολύγλωσσο διαπολιτισμικό περιβάλλον, πρέπει να διατηρεί υψηλά ακαδημαϊκά και προσωπικά πρότυπα για κάθε μαθητή και να πιστεύει ακράδαντα ότι κάθε παιδί έχει την ικανότητα να μάθει και πρέπει να προσπαθήσει να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την οπτική των εκπαιδευτικών που λειτουργούν σύμφωνα με το

μοντέλο της αφομοίωσης, οι οποίοι πιστεύουν ότι ορισμένοι μαθητές είναι προορισμένοι να αποτύχουν (Κεσίδου, 2007).

Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην αναγνώριση και την εκτίμηση των διαφόρων πολιτισμών που υπάρχουν στο σχολείο, αλλά και στην επίτευξη άριστων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων μεταξύ των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, ο πολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι οι μαθητές που προέρχονται από την ομάδα της πλειοψηφίας διαθέτουν αντιλήψεις, αξίες, παραδοχές, γλωσσικούς και μη γλωσσικούς κώδικες που συνήθως ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου σε σύγκριση με εκείνους των μαθητών που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες (Γκουντρουμπή, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να προσπαθεί να διασφαλίσει ότι κάθε παιδί έχει ισότιμη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και επαρκείς ευκαιρίες μάθησης. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει μία εξατομικευμένη προσέγγιση, για κάθε παιδί ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, ικανότητες και πεποιθήσεις του (Κεσίδου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος θέλει να είναι αποτελεσματικός σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, καλείται να δημιουργήσει μια μαθησιακή ατμόσφαιρα όπου το βασικό συστατικό της πολιτισμικής ποικιλίας εκτιμάται ιδιαίτερα. Επιπλέον, αναγνωρίζει τη σημασία της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος στην τάξη και στο σχολείο που υπερβαίνει την αποκλειστική εστίαση στην απόκτηση γνώσεων. Αντίθετα, δίνει προτεραιότητα στην προώθηση των συνδέσεων και της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου, 2007).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την ικανότητα ενδοσκόπησης και να τηρεί τις αρχές της διερευνητικής διδασκαλίας και της εμπειρικής έρευνας. Αυτό συνεπάγεται τη διατήρηση μιας δεκτικής νοοτροπίας, την προσεκτική παρατήρηση των μεθόδων διδασκαλίας του, την ενασχόληση με την επίλυση προβλημάτων, την ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη συνεχή βελτίωση των τρόπων διδασκαλίας (Γκουντρουμπή, 2020). Ταυτόχρονα, είναι επιτακτική ανάγκη να θέτει ως προτεραιότητα τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ιδίως όταν αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, δεδομένης της περίπλοκης φύσης της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Η μοναδικότητα κάθε πολυπολιτισμικής τάξης προκύπτει από τις διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες, ικανότητες και κίνητρα των μαθητών. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για

τον εκπαιδευτικό να διαθέτει την ικανότητα και την επάρκεια να λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα στην ιδιαίτερη δυναμική της τάξης (Γκουντρομπή, 2020).

## **2.6. Έρευνες σε σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αλλόγλωσσους (δίγλωσσους μαθητές)**

Η έρευνα της Μπακώλη (2023), διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες της οποίες αντιμετωπίζουν στη δίγλωσση εκπαίδευση. Με βάση τα ευρήματα της ερευνήτριας, είναι προφανές ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην ανάπτυξη θεμελιωδών γλωσσικών ικανοτήτων στα νέα ελληνικά, όπως το λεξιλόγιο, η γραμματική και το συντακτικό. Επιπλέον, μέχρι να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, οι ακαδημαϊκές γλωσσικές τους δεξιότητες παρουσιάζουν ελάχιστη έως καθόλου βελτίωση ή ανάπτυξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ένα εμπόδιο στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας είναι η ανεπαρκής βοήθεια που παρέχεται στους δίγλωσσους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η απουσία κατάλληλων εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Οι Floresetal. (2010) διεξήγαγαν διερευνητική έρευνα για να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της γνώσης και πώς αυτές οι απόψεις επηρέασαν τις αναφερόμενες πρακτικές τους. Η μελέτη διεξήχθη χρησιμοποιώντας ένα επιστημολογικό πλαίσιο για να εξεταστούν οι πεποιθήσεις αυτών των δίγλωσσων εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση μιας τεχνικής διπλής μεθόδου. Προσδιορίστηκαν θέματα για τις απαντήσεις ανοικτού τύπου και διασταυρώθηκαν με τα περιγραφικά δεδομένα. Μέσω της χρήσης της πολυμεταβλητής ανάλυσης διαπιστώθηκαν συνδέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές στάσεις σχετικά με τη διαδικασία μάθησης των δίγλωσσων μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι προηγούμενες εμπειρίες είχαν σημαντική επίδραση στις απόψεις των δίγλωσσων εκπαιδευτών, ιδίως σε σχέση με τις επαγγελματικές διδακτικές πρακτικές τους. Μια ουσιαστική πτυχή της προετοιμασίας αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών που βασίζεται σε θεωρητικές και φιλοσοφικές βάσεις. Αυτό διασφαλίζει ότι υπάρχει ευθυγράμμιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους μεθόδων (Floresetal., 2010).

Σύμφωνα με τον Παπανώτα (2021) τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση της μετανάστευσης. Η Ελλάδα έχει λειτουργήσει ως χώρα υποδοχής για πολλούς μετανάστες τα τελευταία τριάντα χρόνια. Κατά συνέπεια, η ελληνική κοινωνία εξελίχθηκε σταδιακά σε μια

πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς οι μετανάστες, μέσω της εγκατάστασής τους, εισήγαγαν στοιχεία του δικού τους πολιτισμού, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας. Η πλειοψηφία των παιδιών των μεταναστών γεννήθηκαν στην Ελλάδα και φοιτούν στο ελληνικό δημόσιο σχολικό σύστημα. Οι μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής διαθέτουν επάρκεια στη μητρική τους γλώσσα και με την είσοδό τους στο σχολείο, ξεκινούν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Συνήθως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αναγνωρίζει τη σημασία της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ο λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές επικεντρώνονται στην προώθηση της μονογλωσσίας. Παρόλο που υπάρχει μια αναγνωρισμένη κατανόηση της ανάγκης διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αυτών των παιδιών, δεν υπάρχουν επί του παρόντος καθιερωμένες πρακτικές που να υποστηρίζουν κάτι τέτοιο. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, αν και δεν διαθέτουν την απαραίτητη τεχνογνωσία για να χειριστούν αποτελεσματικά την πολυπολιτισμική δυναμική της τάξης και να παρέχουν διαπολιτισμική εκπαίδευση στους πολύγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, η απουσία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δευτεροβάθμιας γλώσσας έχει επιζήμιες συνέπειες για την εκπαιδευτική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών. Κατά συνέπεια, η πλειονότητα των εκπαιδευτών λειτουργεί εμπειρικά στο πλαίσιο της τάξης (Παπανώτα, 2021).

Σύμφωνα με την έρευνα των Choetal. (2023) οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Με τον αυξανόμενο πληθυσμό των μαθητών με διγλωσσία και την αυξανόμενη αποδοχή των πολυγλωσσικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σε κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια, είναι ζωτικής σημασίας να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τους μαθητές με διγλωσσία και να τους παρέχεται κατάρτιση για να διδάσκουν τα παιδιά από μια πλουραλιστική προοπτική. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά τους είχαν μία θετική στάση σε σχέση με τη διγλωσσία, ενώ οι γλωσσικές τους ιδεολογίες είχαν ισχυρή συσχέτιση με τις απόψεις τους απέναντι στους μαθητές/τις μαθήτριες της αγγλικής γλώσσας και τις οικογένειές τους, καθώς και με την αντιλαμβανόμενη αίσθηση ευθύνης τους ως εκπαιδευτικοί.

Η μελέτη που διεξήχθη από τους deDiezmas et al. (2019) διερεύνησε τις συλλογικές στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα CLIL (Content and Language Integrated Learning). Σε αντίθεση με άλλες μελέτες, η προαναφερθείσα έρευνα λαμβάνει υπόψη τις απόψεις όλων των τύπων εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εφαρμογή του CLIL, συμπεριλαμβανομένων των μελών των ομάδων

διαχείρισης, των συντονιστών προγραμμάτων CLIL, των εκπαιδευτικών CLIL και των καθηγητών Αγγλικών. Στη μελέτη συμμετείχαν 114 άτομα από δύο κρατικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε δύο επαρχίες της Castilla-LaMancha. Τα μέσα συλλογής δεδομένων αποτελούνταν από έρευνες τύπου Likert, που κυμαίνονταν από 21 έως 59 ερωτήσεις, οι οποίες συμπληρώθηκαν με ερωτήσεις ανοικτού τύπου και συνεντεύξεις. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχαν πολλαπλές αιτίες έντασης μεταξύ των ενδιαφερομένων, καθώς και κοινά αποδεκτές πεποιθήσεις σχετικά με τη διγλωσσία, όπως η εξιδανικευμένη άποψη της συμβολής της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, η μελέτη εντόπισε ορισμένες ελλείψεις στην εφαρμογή των δίγλωσσων προγραμμάτων, ιδίως όσον αφορά τον συντονισμό και τους περιορισμένους πόρους.

### **3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **3.1.Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας**

##### **3.1.1.Σκοπός της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διδασκαλία και την ενσωμάτωση δίγλωσσων μαθητών σε γενικές τάξεις του Ελληνικού σχολείου. Πιο αναλυτικά, διερευνώνται οι γενικότερες απόψεις των ερωτώμενων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία μαθητών που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Παράλληλα, διερευνάται η επιρροή της εργασιακής προϋπηρεσίας και της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις απόψεις των ερωτώμενων. Τα παραπάνω συνοψίζονται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι γενικότερες απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούν οι ερωτηθέντες για την διδασκαλία μαθητών που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία μαθητών που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;

- Η εργασιακή προϋπηρεσία επηρεάζει τις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις διδακτικές πρακτικές και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία μαθητών που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;
- Η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζει τις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις διδακτικές πρακτικές και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία μαθητών που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα;

### **3.1.2.Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 28 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι περισσότεροι γυναίκες και από 51 με 60 ετών. Επιπλέον, πιο συχνά αναφέρουν πως είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ, δηλώνουν ειδικότητα ΠΕ70, δηλαδή δάσκαλοι γενικής αγωγής, έχουν πάνω από 20 έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας και έχουν παρακολουθήσει λίγα ή κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### **3.1.3.Ερευνητικόεργαλείο**

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 4 ενότητων συνολικά. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Στην δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις τύπου Likert που διερευνούν τις γενικότερες απόψεις των ερωτώμενων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις τύπου Likert οι οποίες αναδεικνύουν τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ερωτώμενοι για την διδασκαλία των μαθητών που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα αποτελείται από 10 δηλώσεις τύπου Likert, οι οποίες παρουσιάζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

### **3.1.4.Συλλογή δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά με την χρήση ενός κατάλληλά διαμορφωμένου Googleform. Το αρχείο περιέχει όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, ενώ συνοδεύεται και από εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς



για τον σκοπό, τον λόγο διεξαγωγής και την συμβολή της έρευνας. Επιπλέον, καθίσταται σαφές πως η έρευνα είναι ανώνυμη και εθελοντική.

### **3.1.5.Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση των προγραμμάτων SPSS και MicrosoftExcel. Πιο συγκεκριμένα, για την παρουσίαση όλων των μεταβλητών και την απάντηση των 3 πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, υπολογίσθηκαν ποσοστά, συχνότητες, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Συνεχίζοντας με το τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson.

### **3.2.Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας**

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων, οι οποίες ελήφθησαν από ένα δείγμα 8 εκπαιδευτικών από το 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης, οι οποίοι είχαν εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν κατά τον Οκτώβριο του 2023, και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Η θεματική ανάλυση αποτελεί μία μέθοδο ανάλυσης σωμάτων κειμένων, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα, καθώς θεωρείται έγκυρη και μπορεί να προσφέρει μία εις βάθος ανάλυση των δεδομένων. Σύμφωνα με τα βήματα της θεματικής ανάλυσης, αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάγνωση των συνεντεύξεων αρκετές φορές, ώστε να υπάρξει η απαραίτητη εξοικείωση και να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Στη συνέχεια, από την κωδικοποίηση των μοτίβο, προέκυψαν 4 διακριτά θέματα, τα οποία αναλύθηκαν με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Γαλάνης, 2018).

## **4.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **4.1.Ποιοτική έρευνα**

Από την θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν τέσσερα διαφορετικά θέματα. Το πρώτο θέμα αφορά την προσωπική εμπειρία με δίγλωσσους μαθητές / μαθήτριες και περιλαμβάνει τις προσωπικές εμπειρίες καθώς και τις μεθόδους/πρακτικές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στη διδασκαλία. Το δεύτερο θέμα το οποίο προέκυψε αφορά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που σχετίζονται με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη

διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών σε αυτό. Τα δύο επόμενα θέματα περιλαμβάνουν τη στάση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη και τη στάση απέναντι στη μητρική γλώσσα. Παρακάτω, πρόκειται να παρουσιαστούν αναλυτικά, όλα τα θέματα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα.

#### **4.1.1.Προσωπική εμπειρία και μέθοδος**

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών ανέδειξαν πλούσιες εμπειρίες και ποικίλες διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη βέλτιστη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών μαθητριών. Ενδεικτικά, μία εκ των συμμετεχουσών ανέφερε την αξιοποίηση του οπτικοακουστικού υλικού στη διδασκαλία:

*Κοίταξε να δεις, συνήθως βλέπω ότι τα παιδιά αυτά, αυτό που χρησιμοποιώ και να μην είναι δίγλωσσο το παιδί αποδίδει καλύτερα, δηλαδή το οπτικοακουστικό υλικό, είναι αυτό που θα τραβήξει το δίγλωσσο μαθητή. Και ειδικά αν τα παιδάκια αυτά δεν έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα. Εμένα δεν μου έτυχε ποτέ να έχω παιδάκι που να μην ξέρει ελληνικά, αλλά (...) ακόμη και αυτά τα παιδιά βλέπω ότι στη γλώσσα μεγαλώνοντας έχουν κάποια κενά [...] Νομίζω ότι όταν χρησιμοποιείς (...) οπτικοακουστικό υλικό, δηλαδή το παιδί έχει εικόνα, έχει ήχο, αφομοιώνει καλύτερα. Αυτό βοηθάει πάρα πολύ τους δίγλωσσους μαθητές. Πάντα το εφαρμόζω.*

Η χρήση του οπτικοακουστικού υλικού αναφέρθηκε επανειλημμένως, γεγονός το οποίο δείχνει πως πρόκειται για μία επωφελή πρακτική που έχει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών:

*Αρχικά, προσπαθώ να βρω ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας, γιατί υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν ελληνικά. Και από εκεί και πέρα αφού το καταφέρουμε αυτό, χρησιμοποιώ κυρίως οπτικοακουστικά μέσα και λιγότερο το βιβλίο της τάξης.*

Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ως τεχνική διδασκαλίας η προσαρμογή της ύλης που προτείνεται από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών:

*Ακολουθούμε σε γενικές γραμμές, ακολουθώ μάλλον σε γενικές γραμμές (...) το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά δεν θα έλεγα ότι γίνεται πάντα. Αυτό θα το εξατομικεύσω ανάλογα με το τμήμα, με τα παιδιά, με το επίπεδο της τάξης. Δηλαδή μπορεί ας πούμε*

να λέει το Υπουργείο ότι η ύλη που πρέπει να βγει είναι αυτή. Δεν μπορώ να πω ότι το ακολουθώ. Δηλαδή από κάποια που αφαιρούν, αν εγώ πιστεύω ότι πρέπει να τα κάνω θα τα κάνω, κάποια άλλα τα κάνω με περισσότερες λεπτομέρειες, με δικές μου ασκήσεις (...), κάποια άλλα που λέει ότι πρέπει να γίνουν δεν τα κάνω. Το εξατομικεύω ή τα κάνω πιο απλά, πιο σύνθετα, αναλόγως, πάντα το εξατομικεύω με το επίπεδο της τάξης και το τμήμα που έχω.

Το ίδιο, αναφέρθηκε και από ένα ακόμη άτομο που έλαβε συμμετοχή στην έρευνα:

*Βέβαια μας δίνετε μία ευελιξία αν θέλουμε να παρακάμψουμε κάποια πράγματα. Κάποιες ασκήσεις που εγώ θεωρώ ότι δεν έχουν να προσφέρουν κάτι στα παιδιά και απλά δεν έχουμε χρόνο και πολυτέλεια από άποψη χρόνου να τις κάνουμε, πολλές φορές τις παραλείπω ή προσθέτω δικές μου αν δω ότι κάποιο φαινόμενο, ας πούμε, γραμματικό δεν το κατάλαβαν και το βιβλίο δεν επιμένει πολύ. Εκεί αναγκαστικά θα σταματήσω και θα κάνω κάποια πράγματα δικά μου, με φυλλάδια που έχω κρατημένα ή κάνω καινούρια.*

Ακόμη, ως ιδιαίτερα σημαντική αναφέρθηκε και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια των δίγλωσσων παιδιών:

*Ναι, (...) θεωρώ ότι η οικογένεια είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο. Δηλαδή αν δεν υπάρχει συνεργασία οικογένειας και δασκάλας ή δασκάλου της τάξης δεν μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα. (...) Επίσης, θεωρώ, όσο αφορά τώρα την τάξη υποδοχής, ένα μεγάλο θέμα, μεγάλη δυσκολία βασικά, έναν μαθητή ο οποίος δεν γνωρίζει τη γλώσσα. (...) Από εκεί και πέρα, θεωρώ ότι τα υπόλοιπα βρίσκονται στην πορεία. Δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία.*

Τέλος, η βιωματική μάθηση, αποτελεί μία ακόμη προσέγγιση η οποία παρουσιάστηκε ως ιδιαίτερα χρήσιμη και ιδιαίτερα μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών, όπως ηλεκτρονικά λεξικά αλλά και οπτικοακουστικό υλικό:

*(...) Είναι πολύ σημαντικό νομίζω, και για τη δίγλωσση εκπαίδευση, η βιωματική μάθηση, οπότε χρησιμοποιώ αρκετά τη βιωματική μάθηση. Και χρησιμοποιώ αρκετά και νέες τεχνολογίες (...) και διάφορα ηλεκτρονικά λεξικά, ώστε να υπάρχει ευκολότερη επικοινωνία ανάμεσα σε εμένα και τους μαθητές. Επίσης, χρησιμεύει πάρα πολύ και είναι πολύ βοηθητικό το οπτικοακουστικό υλικό*

#### 4.1.2. Δυσκολίες και προβλήματα στο πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχοντες αναφέρθηκαν διάφορα προβλήματα, εκ των οποίων ορισμένα σχετίζονται με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ενώ άλλα αφορούν προβλήματα γλώσσας και επικοινωνίες. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν σε ένα σημαντικό πρόβλημα, αυτό της επικοινωνίας και των κενών που μπορεί να υπάρξουν όσον αφορά την κατανόηση της γλώσσας και του πολιτισμικού πλαισίου:

*Προβλήματα επικοινωνίας βασικά. Εκεί είναι το θέμα. Η επικοινωνία δεν έγκειται μόνο να αντιλαμβάνεσαι το λεξιλόγιο, δηλαδή πως να σου το εξηγήσω (...). Λες «σκούπα» και καταλαβαίνουν τι είναι η σκούπα αλλά δεν μπορούν να αντιληφθούν το (...) μπορεί εσύ να το έχεις βάλει σε μία φράση που έχει χιούμορ, να σου πω ένα παράδειγμα. Μπορεί ένα παιδάκι που είναι δίγλωσσο να μην αντιληφθεί ότι εκείνη την ώρα κάνεις χιούμορ (...) τέτοια προβλήματα επικοινωνίας. Ή δεν αντιλαμβάνονται ασ πούμε κάτι που μπορεί να είναι διαφορετικό στην κουλτούρα τους πολλές φορές.*

Στο ίδιο πλαίσιο, αναφέρθηκε:

*Δεν υπάρχει κατανόηση σε φράσεις, λέξεις. Είναι, πρέπει να είναι πιο απλά τα πράγματα. (...) Επίσης, υπάρχει διαφορά νοοτροπίας και κουλτούρας. Και αυτό επίσης, είναι ένα σημαντικό (...). Δηλαδή λέμε τώρα κατανόηση. Πόση κατανόηση να υπάρχει όταν υπάρχει μια διαφορά κουλτούρας; Εκεί μετά χρειάζεται πολύ μεγαλύτερη προσοχή. Επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα είναι ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τη γλώσσα και συνήθως δεν ακούνε και συχνά τη γλώσσα, παρά μόνο στο σχολείο.*

Η ίδια συμμετέχουσα τόνισε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χρειάζεται βελτιώσεις σε σχέση με τις ευκαιρίες τις οποίες προσφέρει στους δίγλωσσους μαθητές, παρά το γεγονός ότι έχει βελτιωθεί σημαντικά σε σχέση με προηγούμενα έτη:

*Γιατί έχουν αρχίσει να δημιουργούνται και δομές και διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία έγιναν με πολλή δουλειά και κόπο από τη μεριά των εκπαιδευτικών αυτά όλα. Και πλέον βοηθάει αρκετά το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα. Νομίζω. Αλλά και πάλι ίσως δε βοηθάει όσο θα έπρεπε ή πάντα δηλαδή πρέπει να βελτιωνόμαστε όλο και περισσότερο.*

Όσον αφορά το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, μία εκ των συμμετεχουσών ήταν ακόμη πιο αρνητική, εξηγώντας ότι τόσο η αυστηρότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και η

έλλειψη ουσιαστικής υποστήριξης της συμπερίληψης δημιουργούν ένα εξαιρετικά διαφορετικό κλίμα:

*Αν και πιστεύω ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα περισσότερο εξαιτίας της αυστηρότητας των αναλυτικών προγραμμάτων, της έλλειψης πόρων, ξεκάθαρα, και ότι δεν υπάρχει καμία υποστήριξη από πουθενά. Μιλάνε όλοι για την συμπερίληψη, έχω κάνει και σεμινάριο για την συμπερίληψη, κάτι που με ενδιαφέρει πάρα πολύ, αλλά αυτό που βλέπω είναι ότι στην πράξη κανένας δεν θέλει να την κάνει. Δηλαδή, μόνο είμαστε στα λόγια «να κάνουμε συμπερίληψη, να κάνουμε σεμινάρια για την συμπερίληψη», αλλά αν θέλεις να την εφαρμόσεις δεν σε υποστηρίζει κανένας.*

Ένα ακόμη πρόβλημα, το οποίο προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, ή ένα σημαντικό μέρος αυτών, δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να διδάξουν δίγλωσσους μαθητές, συνεπώς, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αποτελεί μία σημαντική απαίτηση:

*Νομίζω όλοι λίγο ή πολύ (...) από την εμπειρία τους πλέον μπορούν να αντιμετωπίσουν όλο αυτό το θέμα μέσα σε μία τάξη, αλλά δεν νομίζω ότι όλοι έχουν την απαιτούμενη εξειδίκευση. Δηλαδή νομίζω ότι (...) όχι όλοι. Θα πρέπει και ο δάσκαλος να εξελίσσεται κατά κάποιο τρόπο. Αυτή είναι η άποψή μου. Να μαθαίνει.*

Σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκε ακόμη ότι η εκπαίδευσή τους δεν είναι πρακτική αλλά θεωρητική, γεγονός το οποίο δεν βοηθά όσο θα έπρεπε στην πράξη:

*Αυτό που με εκνευρίζει είναι ότι μένουμε σε θεωρίες. Εγώ θα ήθελα πρακτικά πράγματα για το πώς θα χειριστώ καταστάσεις μέσα στην τάξη. Ήμουν πάντα υπέρ της πράξης. Πες μου πρακτικά πώς θα χειριστώ μία τέτοια περίπτωση. Μην μου λες «σύμφωνα με τη θεωρία του τάδε ή του παρά τάδε». Αυτά μπορώ να τα βρω και μόνη μου. Πρακτικά ζητήματα πρέπει να λύσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτό το κομμάτι.*

Μία εκ των συμμετεχουσών, μάλιστα, ανέφερε ότι πέρα από έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης, υπάρχει και έλλειψη γνώσεων από ορισμένους εκπαιδευτικούς:

*Δυστυχώς νομίζω πως όχι. Δεν έχουν γίνει κάποιες επιμορφώσεις. Δεν γνωρίζω εκεί στις δομές που πηγαίνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί αν γίνεται κάτι διαφορετικό. Αλλά στο κανονικό σχολείο από τη δική μου εμπειρία όχι. Δεν είμαστε τόσο έτοιμοι να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά. Υλικό, υπάρχει. Κάποια βιβλία τα «Γεια σου» που*

μπορούν να βοηθήσουν αλλά δυστυχώς δεν έχουν γίνει κάποιες επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς πάνω σε αυτό το κομμάτι.

#### **4.1.3. Στάση και γνώσεις σε σχέση με τη συμπερίληψη και τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές**

Γενικότερα, διαπιστώθηκαν θετικές στάσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, σε σχέση με τη συμπερίληψη/συνεκπαίδευση. Ενδεικτικά, υποστηρίχθηκε από μία εκ των συμμετεχουσών στην έρευνα:

*Εγώ είμαι υπέρ της συμπερίληψης, άλλωστε φαίνεται και από τα λεγόμενά μου. Νομίζω ότι αυτά τα παιδιά είναι, πως να σου το πω, είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν στο περιβάλλον της τάξης και να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα, όταν είναι με παιδιά που μιλάν την ίδια γλώσσα, μιλάν τα ελληνικά. Ή αντίστοιχα σε μια άλλη χώρα μπορεί να μιλάν τα γερμανικά. Πιο εύκολα μαθαίνουν τη γλώσσα τα παιδάκια και πριν να έρθουν στο σχολείο μαθαίνουν τη γλώσσα έξω στο παιχνίδι, μαζί με τα άλλα παιδάκια (...) της τάξης τους, της γειτονιάς τους και τα λοιπά.*

Γενικότερα, η συμπερίληψη φαίνεται να είναι αποδεκτή από το σύνολο των εκπαιδευτικών, αν και εκφράστηκαν αμφιβολίες αποκλειστικά για τον βαθμό εφαρμογής της στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος:

*Δεν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει κάτι αντίθετο πλέον. Εν έτη 2023. Πρέπει να συμπεριληφθούν και να συνεκπαιδευτούν οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, σε ένα κοινό σχολικό πλαίσιο, να μάθουν (...) ούτως ή άλλως το σχολείο πάντα λέμε ότι είναι μικρογραφία της κοινωνίας. Να μάθουν να συνυπάρχουν, να συμβιώνουν, να ανταλλάσσουν πολιτισμικά στοιχεία, να ενημερώνονται για το διαφορετικό, γιατί το διαφορετικό πλέον, σε κοινωνικό επίπεδο είναι και η καθημερινότητά μας αλλά και το άμεσο μέλλον.*

#### **4.1.4. Στάση απέναντι στη διδασκαλία στη μητρική γλώσσα**

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μαθητές δεν πρέπει να αποκόπτονται από τη μητρική τους γλώσσα, ωστόσο, είναι σημαντικό και να μαθαίνουν τη νέα γλώσσα και κυρίως να αναπτύσσουν στρατηγικές εκμάθησης της νέας γλώσσα, μέσω του εκπαιδευτικού:

*Να αντιληφθούν ότι αυτή τη γλώσσα θα χρησιμοποιούν από εδώ και πέρα τώρα. Σαν δεύτερη; Σαν δεύτερη. Δεν λέμε να μη χρησιμοποιούν τη μητρική. Σαφώς και δεν*

*μπορείς να ξεκόψεις ένα παιδί από τη μητρική του γλώσσα. Και νομίζω ότι είναι λάθος το να πεις «Μη μιλάτε», ξέρω και εγώ, «γερμανικά στο σπίτι». Είναι λάθος αυτό. Πρέπει να μιλάνε και την ελληνική γλώσσα όπως μιλάνε και τη μητρική. Θα καταλάβει το παιδάκι ότι είναι πλέον η δεύτερη του γλώσσα και νομίζω ότι πιο εύκολα θα αφομοιωθεί από το περιβάλλον, πιο εύκολα θα μάθει τη γλώσσα, πιο εύκολα θα αφομοιωθεί και όλα αυτά που είπα και πριν ότι σιγά-σιγά θα συνηθίσει στην ελληνική κουλτούρα. Αρκεί να υπάρχει η διάθεση και από τις δύο πλευρές.*

Τα δίγλωσσα παιδιά, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, πρέπει να μιλούν τόσο τη μητρική τους γλώσσα όσο και τη νέα γλώσσα και να αναπτύξουν μόνοι τους τρόπους να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, όπως για παράδειγμα αναζητώντας στο λεξικό.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν, φαίνεται πως ενθαρρύνουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να μιλούν την μητρική τους γλώσσα και μάλιστα, όταν αυτό είναι εφικτό και την κατανοούν, δεν είναι αρνητικοί στο να συνηθιστούν σε αυτή:

*Δηλαδή, προσπαθούμε να δείξουμε στα παιδιά ότι μπορούν ελεύθερα, όταν δεν μπορούν αλλιώς, να μιλήσουν και τη γλώσσα που θέλουν. Αν την καταλαβαίνουμε εμείς, κι όσο την καταλαβαίνουμε, γιατί σίγουρα εγώ αλβανικά δεν θα καταλάβαινα, ενώ αγγλικά, ιταλικά κάτι θα καταλάβαινα, αλλά από εκεί και πέρα προσπαθούμε να συνηθιστούμε με πολλούς τρόπους. (...) Και επίσης, αυτό που προσπαθούμε είναι και τα άλλα τα παιδιά να το δούνε σαν κάτι ενδιαφέρον [...]*

Χαρακτηριστικά, ένα από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, τόνισε ότι είναι υπέρ της συμπερίληψης σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης και της γλωσσικής συμπερίληψης:

*Φυσικά και είμαι υπέρ της συμπερίληψης, σε κάθε μορφή της. Είτε αυτή αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές, είτε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, είτε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είμαι υπέρ σε κάθε μορφή συμπερίληψης. Τώρα όσο αφορά την μορφή της γλωσσικής συμπερίληψης, δηλαδή της συμπερίληψης των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, είμαι υπέρ γιατί μέσα από την συμπερίληψη αυτών των μαθητών μπορεί να γίνει και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων.*

## **4.2. Ποσοτική έρευνα**

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, ενώ μελετώνται και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

### 4.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

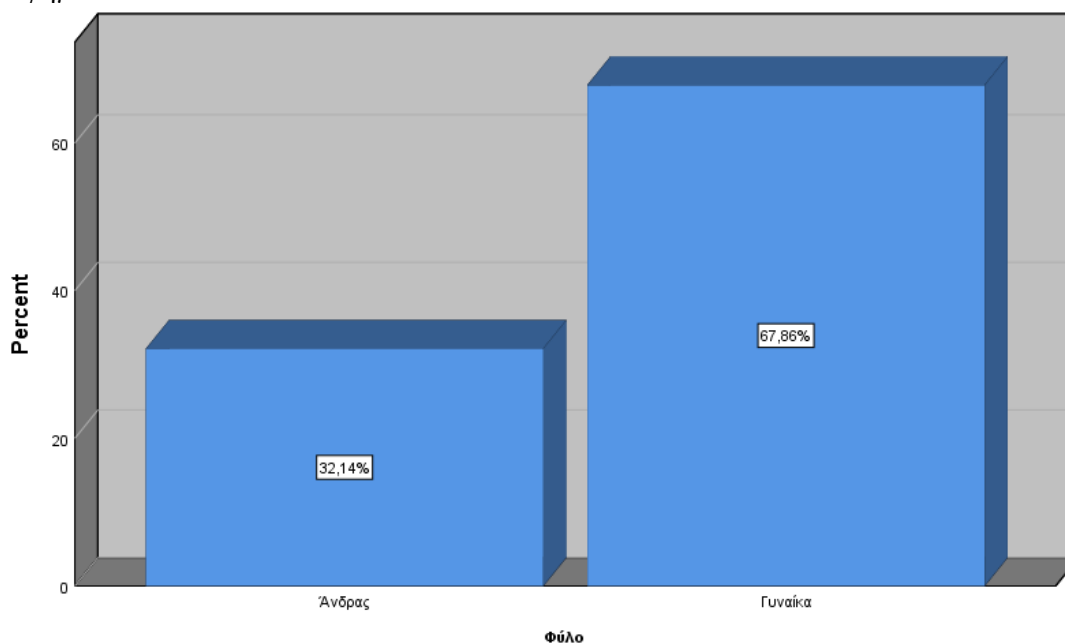
Στη συνέχεια, αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, είναι εμφανές πως το 67.9% των ερωτώμενων είναι γυναίκες και το 32.1% φτάνουν όσοι είναι άνδρες.

Πίνακας 1. Φύλο

|       |         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Άντρας  | 9         | 32,1    | 32,1          | 32,1               |
|       | Γυναίκα | 19        | 67,9    | 67,9          | 100,0              |
|       | Total   | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 1. Φύλο



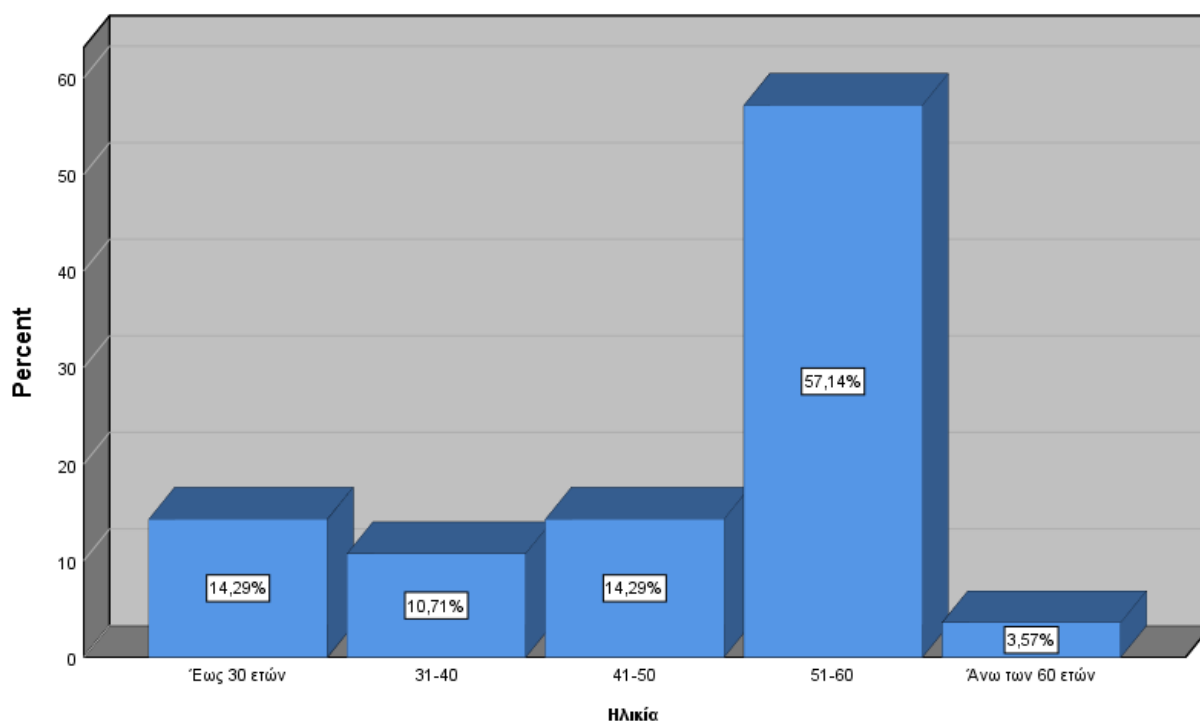
Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2, επικεντρώνονται στην ηλικία των ερωτώμενων. Το 57.1% φτάνουν όσοι είναι 51 με 60 ετών, ενώ όσοι είναι έως 30 ετών ή 41 με 50 ετών καταλαμβάνουν από 14.3% αντίστοιχα. Οι ερωτηθέντες από 31 έως 40 ετών αγγίζουν το 10.7% και το υπόλοιπο 3.6% φτάνουν όσοι είναι άνω των 60 ετών.



Πίνακας 2. Ηλικία

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Έως 30 ετών     | 4         | 14,3    | 14,3          | 14,3               |
|       | 31-40           | 3         | 10,7    | 10,7          | 25,0               |
|       | 41-50           | 4         | 14,3    | 14,3          | 39,3               |
|       | 51-60           | 16        | 57,1    | 57,1          | 96,4               |
|       | Άνω των 60 ετών | 1         | 3,6     | 3,6           | 100,0              |
|       | Total           | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 2. Ηλικία

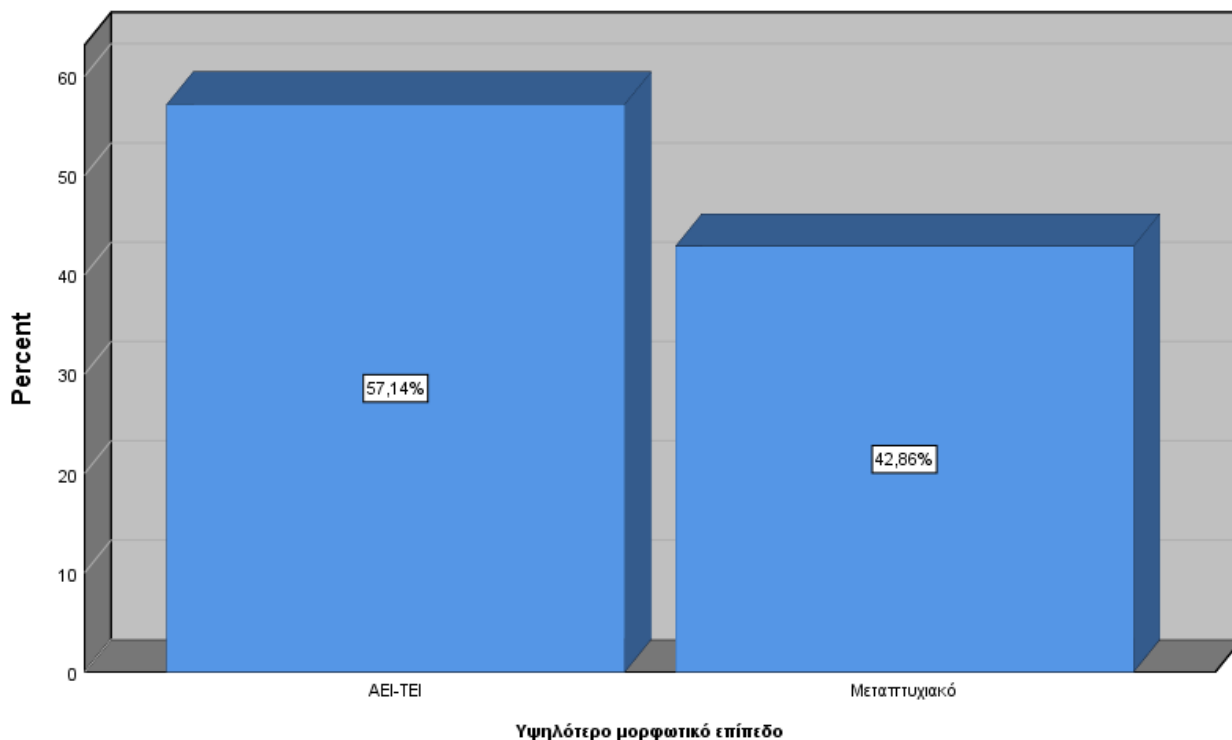


Οι εκπαιδευτικοί ακόμη, κλήθηκαν να αναφέρουν το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο που έχουν ολοκληρώσει. Το 57.1% αυτών αναφέρουν πως έχουν πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ενώ το 42.9% δηλώνουν πως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Τα παραπάνω διερευνώνται στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3.

Πίνακας 3. Υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο

|       |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | ΑΕΙ-ΤΕΙ      | 16        | 57,1    | 57,1          | 57,1               |
|       | Μεταπτυχιακό | 12        | 42,9    | 42,9          | 100,0              |
|       | Total        | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 3. Υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο

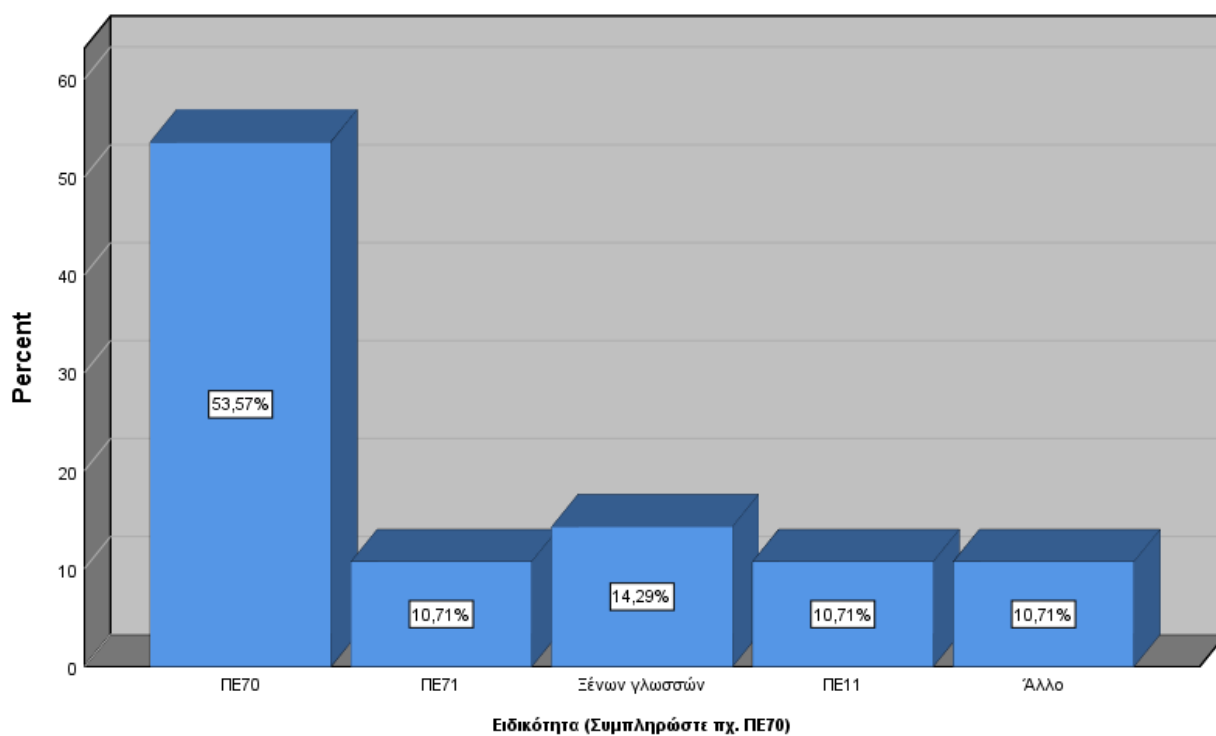


Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, μελετάται η ειδικότητα των ερωτώμενων. Το 53.6% αυτών είναι ειδικότητας ΠΕ70, δασκάλων γενικής αγωγής, και το 14.3% καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών. Παράλληλα, όσοι αναφέρουν ειδικότητες ΠΕ71, δασκάλων ειδικής αγωγής, ΠΕ11, γυμναστές, ή κάποια άλλη ειδικότητα αγγίζουν από 10.7% αντίστοιχα.

Πίνακας 4. Ειδικότητα (Συμπληρώστε πχ. ΠΕ70)

|       |               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | ΠΕ70          | 15        | 53,6    | 53,6          | 53,6               |
|       | ΠΕ71          | 3         | 10,7    | 10,7          | 64,3               |
|       | Ξένων Γλωσσών | 4         | 14,3    | 14,3          | 78,6               |
|       | ΠΕ11          | 3         | 10,7    | 10,7          | 89,3               |
|       | Άλλο          | 3         | 10,7    | 10,7          | 100,0              |
|       | Total         | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 4. Ειδικότητα (Συμπληρώστε πχ. ΠΕ70)



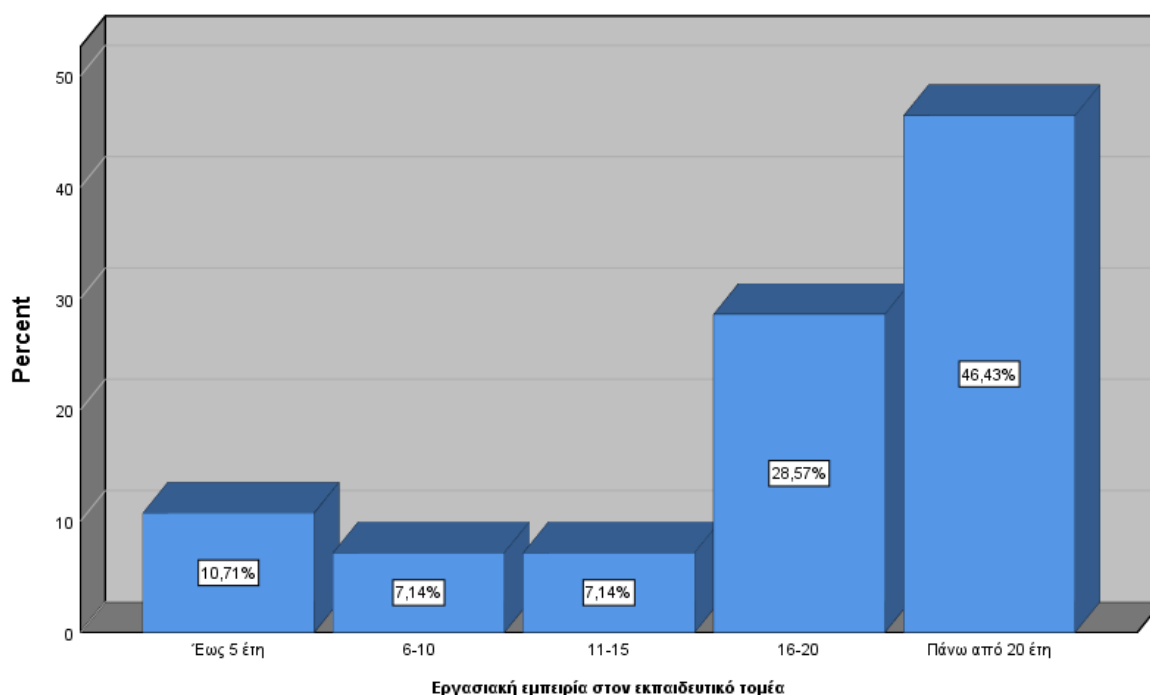
Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, διερευνάται η εργασιακή εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα. Το 46,4% αναφέρουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας, το 28,6% αναφέρουν 16 με 20 έτη και το 10,7% έως και 5 έτη. Παράλληλα, όσοι αναφέρουν 6 με 10 έτη ή 11 με 15 έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, φτάνουν από 7,1% αντίστοιχα.

Πίνακας 5. Εργασιακή εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα

|  |  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
|--|--|-----------|---------|---------------|--------------------|

|       |                 |    |       |       |       |
|-------|-----------------|----|-------|-------|-------|
| Valid | Έως 5 έτη       | 3  | 10,7  | 10,7  | 10,7  |
|       | 6-10            | 2  | 7,1   | 7,1   | 17,9  |
|       | 11-15           | 2  | 7,1   | 7,1   | 25,0  |
|       | 16-20           | 8  | 28,6  | 28,6  | 53,6  |
|       | Πάνω από 20 έτη | 13 | 46,4  | 46,4  | 100,0 |
|       | Total           | 28 | 100,0 | 100,0 |       |

Γράφημα 5. Εργασιακή εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα



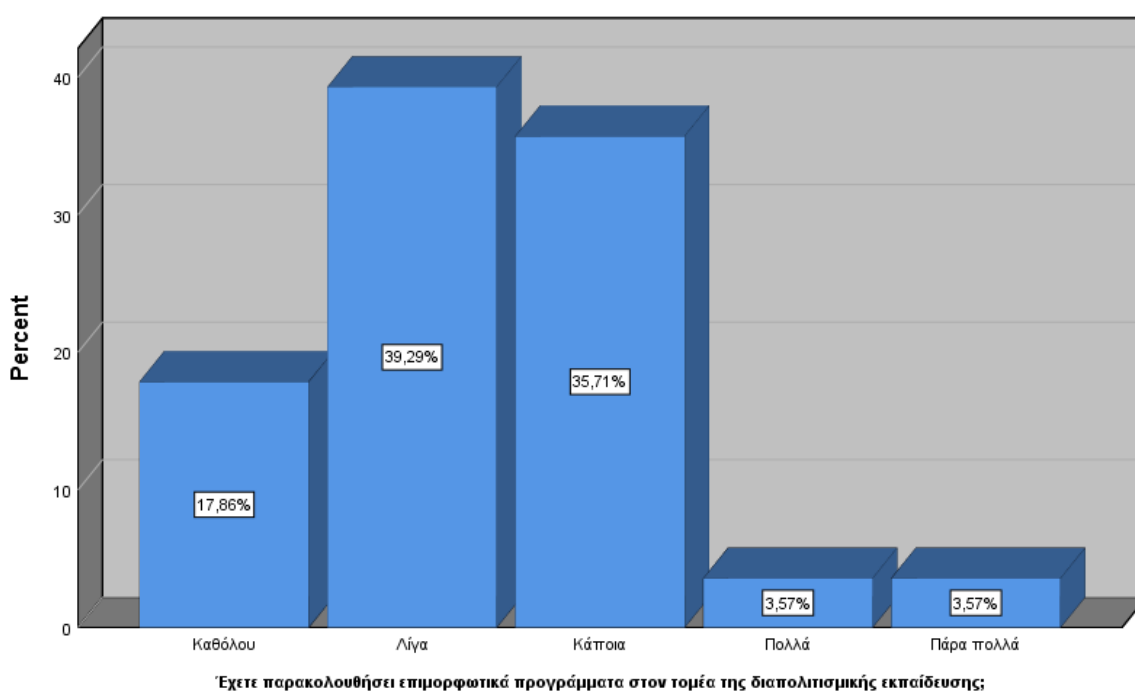
Στον ακόλουθο Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, διερευνάται το κατά πόσο έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το 39.3% αναφέρουν πως έχουν παρακολουθήσει λίγα, το 35.7% κάποια και το 17.9% κανένα. Επιπλέον, όσοι αναφέρουν πως έχουν παρακολουθήσει πολλή ή πάρα πολλά καταλαμβάνουν από 3.6% αντίστοιχα.

Πίνακας 6. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

|  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|

|       |            |    |       |       |       |
|-------|------------|----|-------|-------|-------|
| Valid | Καθόλου    | 5  | 17,9  | 17,9  | 17,9  |
|       | Λίγα       | 11 | 39,3  | 39,3  | 57,1  |
|       | Κάποια     | 10 | 35,7  | 35,7  | 92,9  |
|       | Πολλά      | 1  | 3,6   | 3,6   | 96,4  |
|       | Πάρα πολλά | 1  | 3,6   | 3,6   | 100,0 |
|       | Total      | 28 | 100,0 | 100,0 |       |

Γράφημα 6. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;



#### 4.2.2.Απόψεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην ενότητα που ακολουθεί, μελετώνται οι απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, δίνοντας απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) με αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου συμφωνίας των ερωτώμενων ως προς την εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7, είναι εμφανές πως οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίζουν

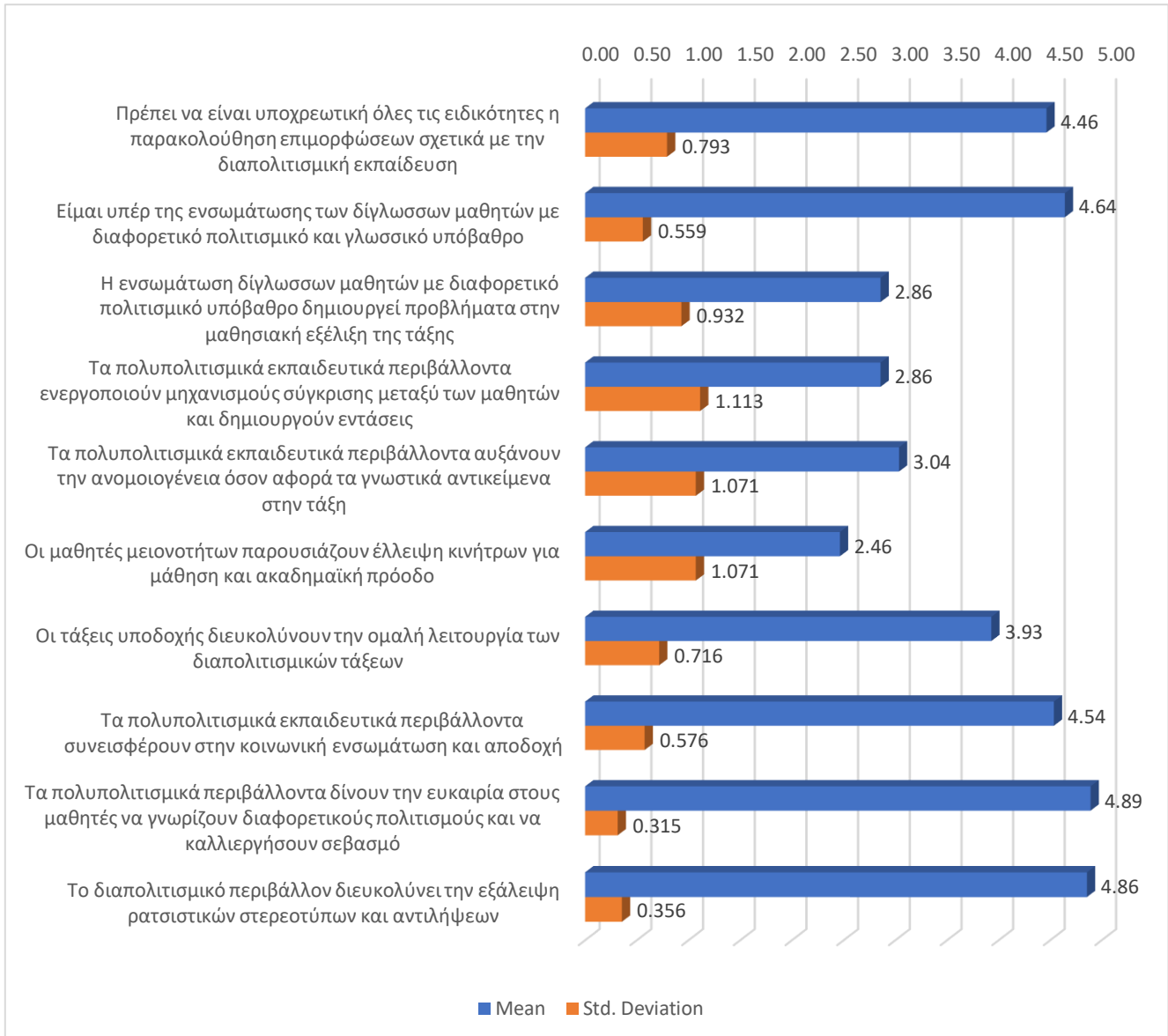
διαφορετικούς πολιτισμούς και να καλλιεργήσουν σεβασμό προς αυτούς (4.89) και πως διευκολύνουν την εξάλειψη ρατσιστικών στερεοτύπων και αντιλήψεων (4.86). Ανάμεσα στην συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία, με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται οι ερωτώμενοι ως προς το ότι τάσσονται υπέρ της ενσωμάτωσης των δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο (4.64) και πως τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συνεισφέρουν στην κοινωνική ενσωμάτωση και αποδοχή (4.54). Στην ίδια κλίμακα, με τάση προς την συμφωνία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το ότι πρέπει να είναι υποχρεωτική, σε όλες τις ειδικότητες, η παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση (4.46). Αντίστοιχα, συμφωνούν πως οι τάξεις υποδοχής διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία των διαπολιτισμικών τάξεων (3.93). Επιπλέον, φαίνεται πως ουδέτερη είναι η στάση τους ως προς το ότι τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αυξάνουν την ανομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα στην τάξη (3.04), πως η ενσωμάτωση δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργεί προβλήματα στην μαθησιακή εξέλιξη της τάξης (2.86) και τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν μηχανισμούς σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν εντάσεις (2.86). Τέλος, μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι οι μαθητές μειονοτήτων παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων για μάθηση και ακαδημαϊκή πρόοδο (2.46).

*Πίνακας 7. Απόψεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση*

|   | Mean | Std. Deviation |
|---|------|----------------|
| Πρέπει να είναι υποχρεωτική όλες τις ειδικότητες η παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση      | 4.46 | 0.793          |
| Είμαι υπέρ της ενσωμάτωσης των δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο                           | 4.64 | 0.559          |
| Η ενσωμάτωση δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργεί προβλήματα στην μαθησιακή εξέλιξη της τάξης   | 2.86 | 0.932          |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν μηχανισμούς σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν εντάσεις | 2.86 | 1.113          |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αυξάνουν την ανομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα στην τάξη        | 3.04 | 1.071          |
| Οι μαθητές μειονοτήτων παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων για μάθηση και ακαδημαϊκή πρόοδο                                       | 2.46 | 1.071          |
| Οι τάξεις υποδοχής διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία των διαπολιτισμικών τάξεων   | 3.93 | 0.716          |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συνεισφέρουν στην κοινωνική ενσωμάτωση και αποδοχή                             | 4.54 | 0.576          |

|   |      |       |
|---|------|-------|
| Τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και να καλλιεργήσουν σεβασμό | 4.89 | 0.315 |
| Το διαπολιτισμικό περιβάλλον διευκολύνει την εξάλειψη ρατσιστικών στερεοτύπων και αντιλήψεων  | 4.86 | 0.356 |

Γράφημα 7. Απόψεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση



### 4.2.3. Διδακτικές πρακτικές για την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

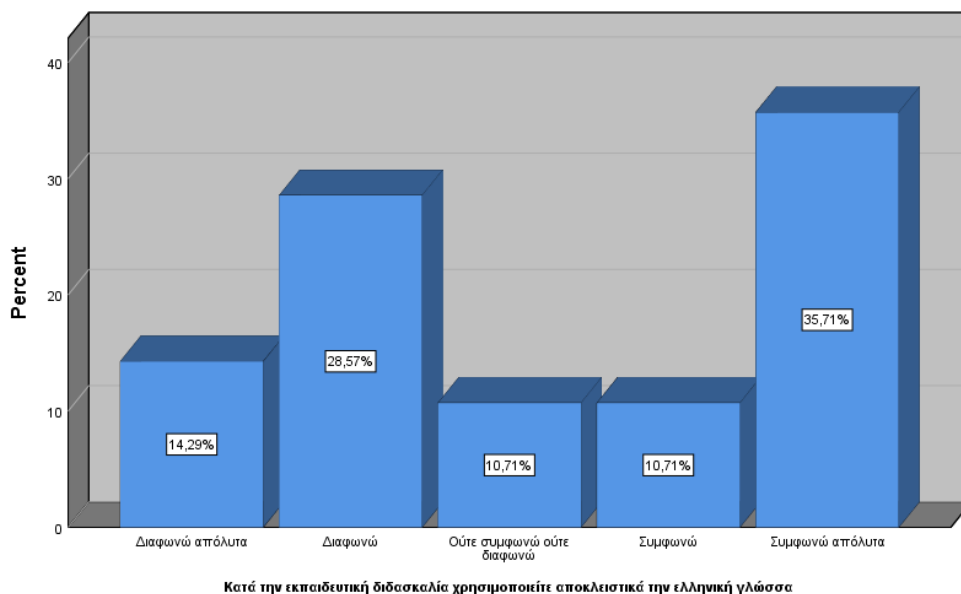
Η ακόλουθη ενότητα, επικεντρώνεται στην διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται με σκοπό την διδασκαλία μαθητών που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Επομένως, δίνεται απάντηση και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε.

Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, παρατηρείται πως 35.7% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα και το 28.6% των ερωτώμενων διαφωνούν πως κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα. Παράλληλα, το 14.3% διαφωνούν απόλυτα και όσοι έχουν ουδέτερη στάση ή συμφωνούν φτάνουν από 10.7% αντίστοιχα.

Πίνακας 8. Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα           | 4         | 14,3    | 14,3          | 14,3               |
|       | Διαφωνώ                   | 8         | 28,6    | 28,6          | 42,9               |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 3         | 10,7    | 10,7          | 53,6               |
|       | Συμφωνώ                   | 3         | 10,7    | 10,7          | 64,3               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           | 10        | 35,7    | 35,7          | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 8. Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα



Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, μελετάται ο βαθμός στον οποίο οι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους. Το 42.9% φτάνουν όσοι διαφωνούν

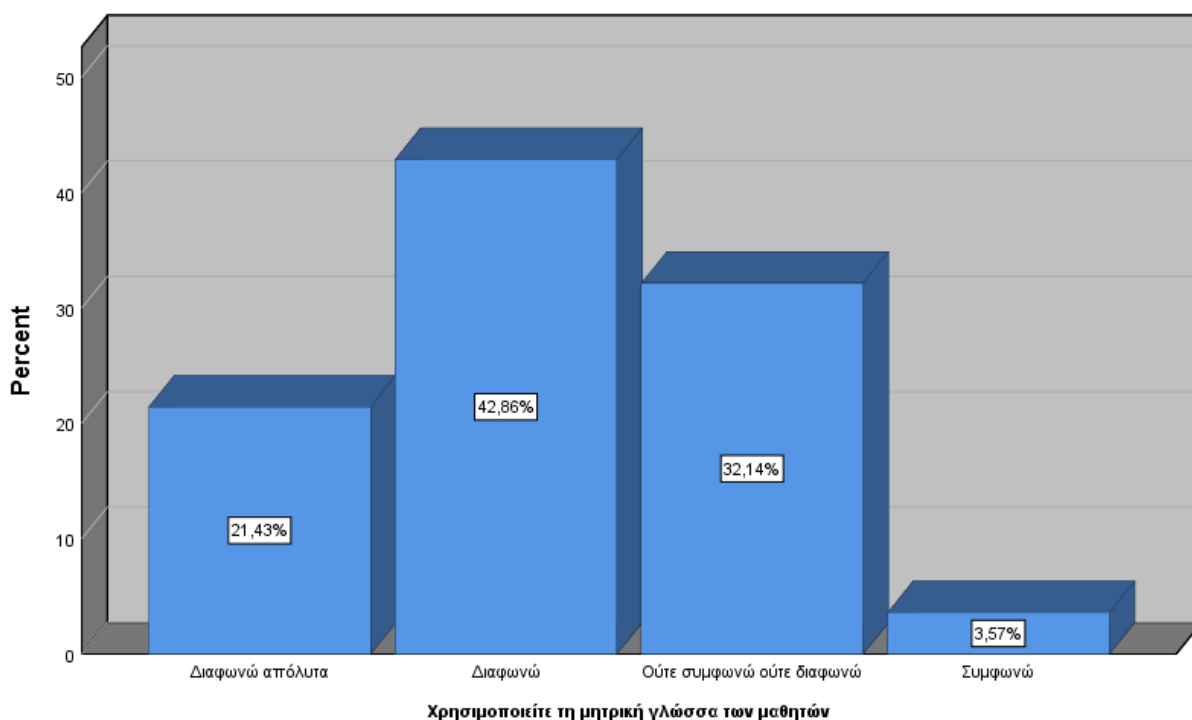


πως χρησιμοποιούν την τακτική αυτή, το 32.1% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και το 21.4% διαφωνούν απόλυτα. Το υπόλοιπο 3.6% φτάνουν όσοι συμφωνούν.

Πίνακας 9. Χρησιμοποιείτε τη μητρική γλώσσα των μαθητών

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα           | 6         | 21,4    | 21,4          | 21,4               |
|       | Διαφωνώ                   | 12        | 42,9    | 42,9          | 64,3               |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 9         | 32,1    | 32,1          | 96,4               |
|       | Συμφωνώ                   | 1         | 3,6     | 3,6           | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 9. Χρησιμοποιείτε τη μητρική γλώσσα των μαθητών



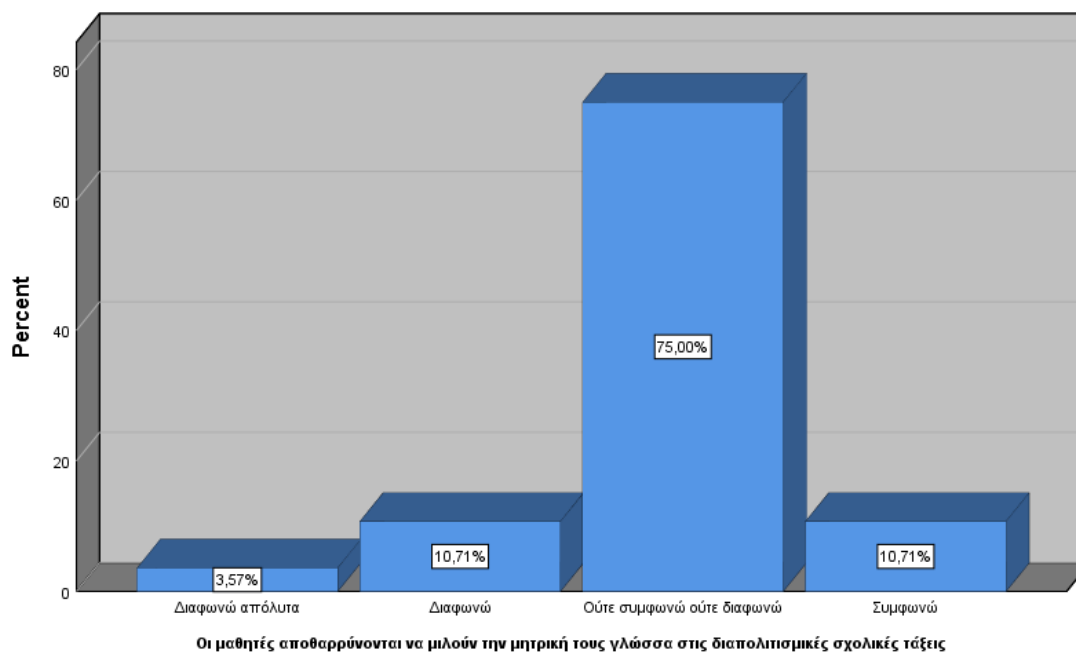
Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, αναλύεται το κατά πόσο οι ερωτώμενοι αποθαρρύνουν τους μαθητές να μιλούν την μητρική τους γλώσσα στις διαπολιτισμικές σχολικές τάξεις τους. Πιο αναλυτικά, το 75% των ερωτώμενων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ όσοι

διαφωνούν ή συμφωνούν καταλαμβάνουν από 10.7% αντίστοιχα. Το υπόλοιπο 3.6% φτάνουν όσοι διαφωνούν σε απόλυτο βαθμό.

Πίνακας 10. Οι μαθητές αποθαρρύνονται να μιλούν την μητρική τους γλώσσα στις διαπολιτισμικές σχολικές τάξεις

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα           | 1         | 3,6     | 3,6           | 3,6                |
|       | Διαφωνώ                   | 3         | 10,7    | 10,7          | 14,3               |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 21        | 75,0    | 75,0          | 89,3               |
|       | Συμφωνώ                   | 3         | 10,7    | 10,7          | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 10. Οι μαθητές αποθαρρύνονται να μιλούν την μητρική τους γλώσσα στις διαπολιτισμικές σχολικές τάξεις



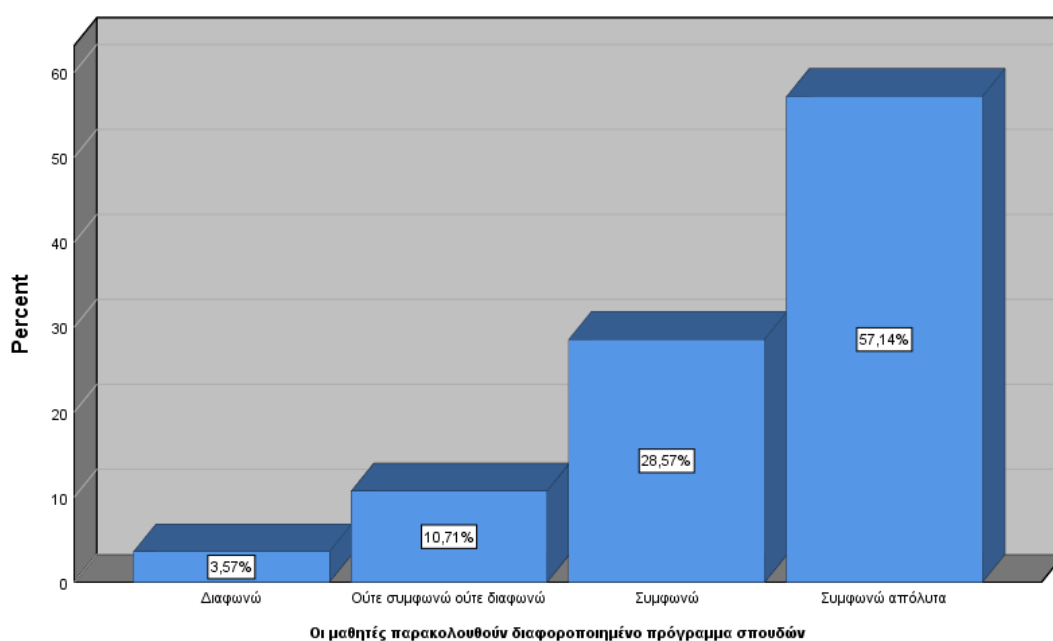
Στον Πίνακα 11 και το αντίστοιχο Γράφημα 11, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως οι δίγλωσσοι μαθητές τους παρακολουθούν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών. Το 57.1% φτάνουν όσοι συμφωνούν απόλυτα και το 28.6%

συμφωνούν, με το 10.7% να αγγίζουν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Το υπόλοιπο 3.6% αντιπροσωπεύουν όσοι διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 11. Οι μαθητές παρακολουθούν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ                   | 1         | 3,6     | 3,6           | 3,6                |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 3         | 10,7    | 10,7          | 14,3               |
|       | Συμφωνώ                   | 8         | 28,6    | 28,6          | 42,9               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           | 16        | 57,1    | 57,1          | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 11. Οι μαθητές παρακολουθούν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών

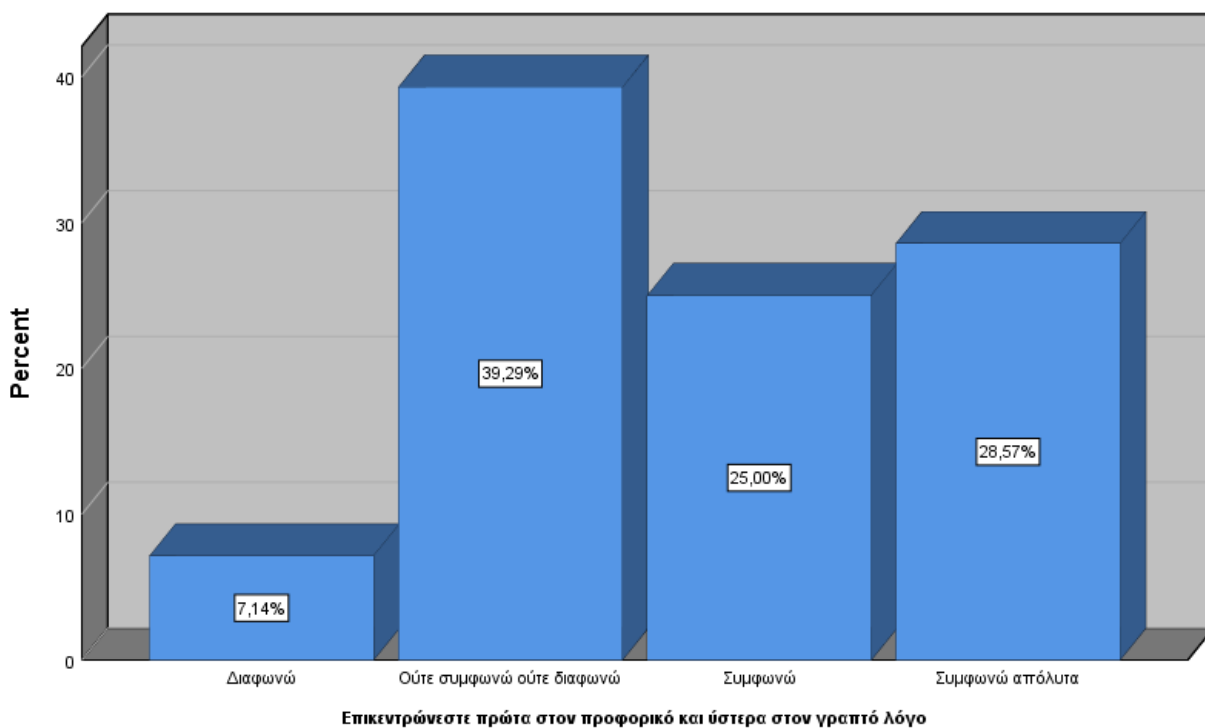


Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, παρατηρείται πως το 39.3% των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως επικεντρώνονται πρώτα στον προφορικό και ύστερα στον γραπτό λόγο και το 28.6% συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό. Το 25% καταλαμβάνουν όσοι απλώς συμφωνούν, και το 7.1% όσοι διαφωνούν.

Πίνακας 12. Επικεντρώνεστε πρώτα στον προφορικό και ύστερα στον γραπτό λόγο

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ                   | 2         | 7,1     | 7,1           | 7,1                |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 11        | 39,3    | 39,3          | 46,4               |
|       | Συμφωνώ                   | 7         | 25,0    | 25,0          | 71,4               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           | 8         | 28,6    | 28,6          | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 12. Επικεντρώνεστε πρώτα στον προφορικό και ύστερα στον γραπτό λόγο



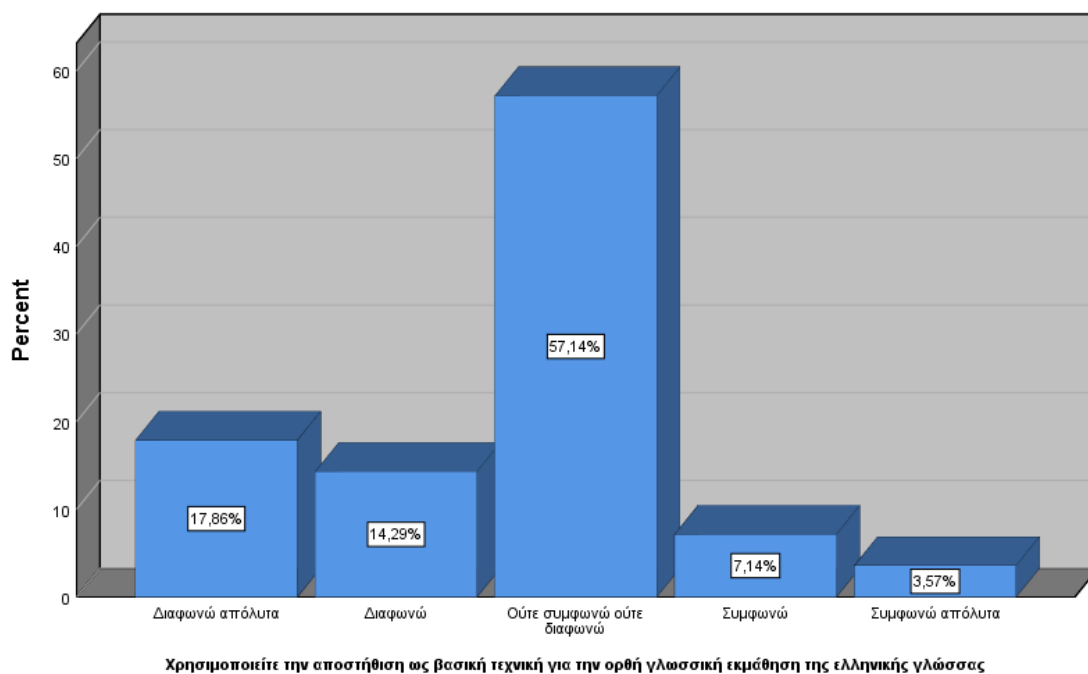
Ακολούθως, διερευνάται το κατά πόσο οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως χρησιμοποιούν την αποστήθιση ως βασική τεχνική για την ορθή γλωσσική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το 57.1% φτάνουν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν πως χρησιμοποιούν την τεχνική, το 17.9% διαφωνούν απόλυτα και το 14.3% διαφωνούν. Επιπλέον, το 7.1% συμφωνούν και

το 3.6% συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω δήλωση, όπως είναι εμφανές στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13.

Πίνακας 13. Χρησιμοποιείτε την αποστήθιση ως βασική τεχνική για την ορθή γλωσσική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα           | 5         | 17,9    | 17,9          | 17,9               |
|       | Διαφωνώ                   | 4         | 14,3    | 14,3          | 32,1               |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 16        | 57,1    | 57,1          | 89,3               |
|       | Συμφωνώ                   | 2         | 7,1     | 7,1           | 96,4               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           | 1         | 3,6     | 3,6           | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 13. Χρησιμοποιείτε την αποστήθιση ως βασική τεχνική για την ορθή γλωσσική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας



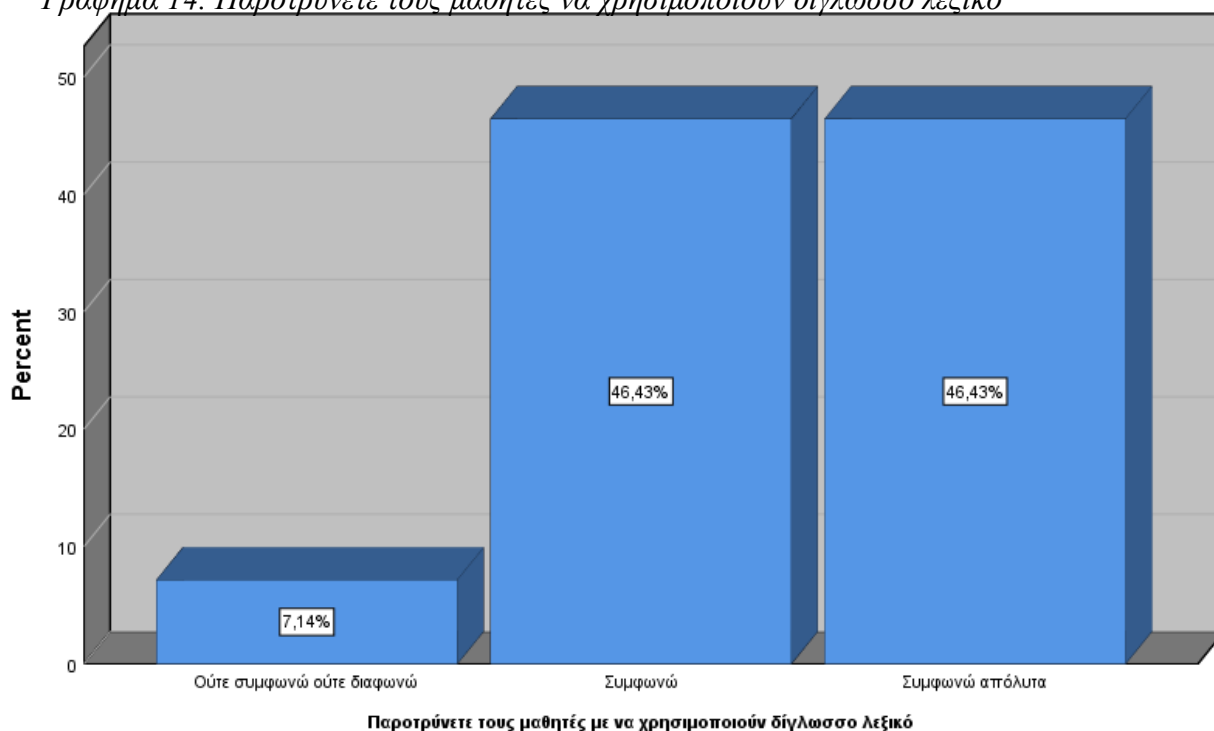
Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14, αναλύεται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν δίγλωσσο λεξικό. Όσοι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα

καταλαμβάνουν από 46.4% αντίστοιχα, ενώ το υπόλοιπο 7.1% φτάνουν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Πίνακας 14. Παροτρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν δίγλωσσο λεξικό

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 2         | 7,1     | 7,1           | 7,1                |
|       | Συμφωνώ                   | 13        | 46,4    | 46,4          | 53,6               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           | 13        | 46,4    | 46,4          | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 14. Παροτρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν δίγλωσσο λεξικό

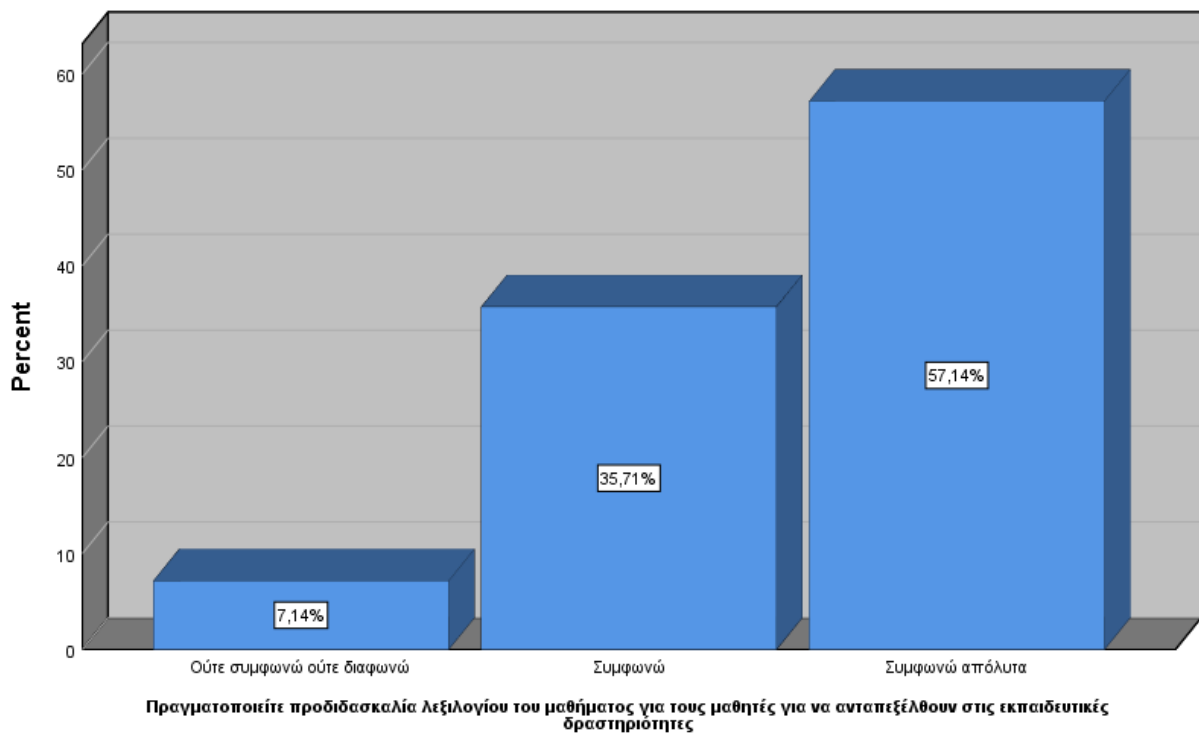


Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15, αναλύεται το κατά πόσο οι ερωτώμενοι πραγματοποιούν προ-διδασκαλία λεξιλογίου του μαθήματος ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το 57.1% των ερωτώμενων συμφωνούν απόλυτα και το 35.7% συμφωνούν. Επιπλέον, το 7.1% αγρίζουν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Πίνακας 15. Πραγματοποιείτε προ-διδασκαλία λεξιλογίου του μαθήματος για τους μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες

|       |                           |  |  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|--|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ |  |  | 2         | 7,1     | 7,1           | 7,1                |
|       | Συμφωνώ                   |  |  | 10        | 35,7    | 35,7          | 42,9               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           |  |  | 16        | 57,1    | 57,1          | 100,0              |
|       | Total                     |  |  | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 15. Πραγματοποιείτε προ-διδασκαλία λεξιλογίου του μαθήματος για τους μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες

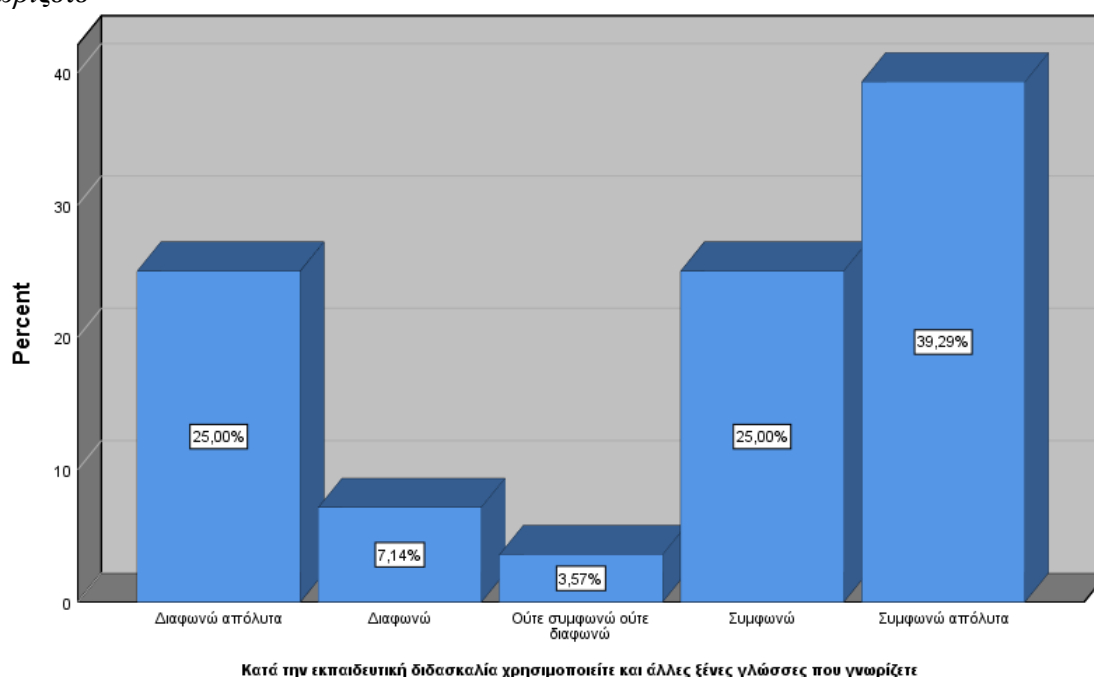


Μέσα από τον Πίνακα 16 και το Γράφημα 16, αναλύεται ο βαθμός στον οποίο οι ερωτώμενοι κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιούν και άλλες ξένες γλώσσες που γνωρίζουν. Το 39.3% αγγίζουν όσοι συμφωνούν απόλυτα, με όσους διαφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν να φτάνουν από 25% αντίστοιχα. Όσοι διαφωνούν αντιπροσωπεύουν το 7.1% του δείγματος και το 3.6% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Πίνακας 16. Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε και άλλες ξένες γλώσσες που γνωρίζετε

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα           | 7         | 25,0    | 25,0          | 25,0               |
|       | Διαφωνώ                   | 2         | 7,1     | 7,1           | 32,1               |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 1         | 3,6     | 3,6           | 35,7               |
|       | Συμφωνώ                   | 7         | 25,0    | 25,0          | 60,7               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           | 11        | 39,3    | 39,3          | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 16. Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε και άλλες ξένες γλώσσες που γνωρίζετε



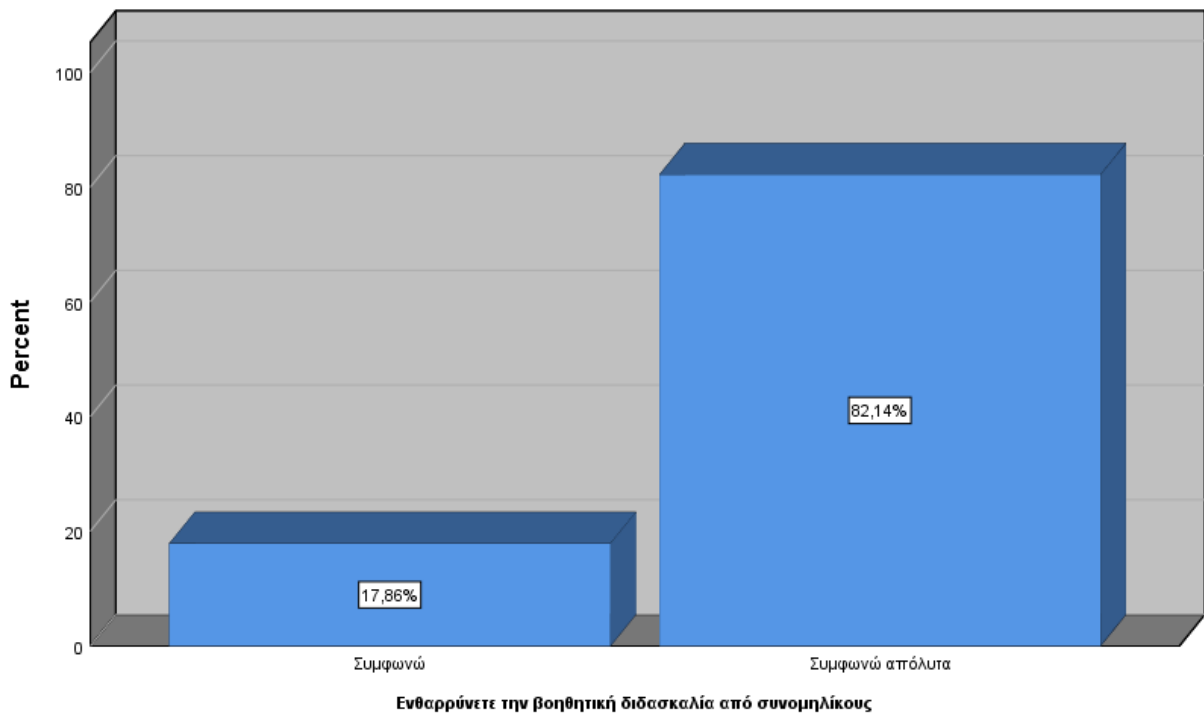
Στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 17, παρατίθεται ο βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων ως προς το ότι ενθαρρύνουν την βοηθητική διδασκαλία από συνομηλίκους. Το 82.1% αγγίζουν όσοι συμφωνούν απόλυτα, ενώ το υπόλοιπο 17.9% καταλαμβάνουν όσοι συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση.



Πίνακας 17. Ενθαρρύνετε την βοηθητική διδασκαλία από συνομηλίκους

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Συμφωνώ         | 5         | 17,9    | 17,9          | 17,9               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα | 23        | 82,1    | 82,1          | 100,0              |
|       | Total           | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 17. Ενθαρρύνετε την βοηθητική διδασκαλία από συνομηλίκους

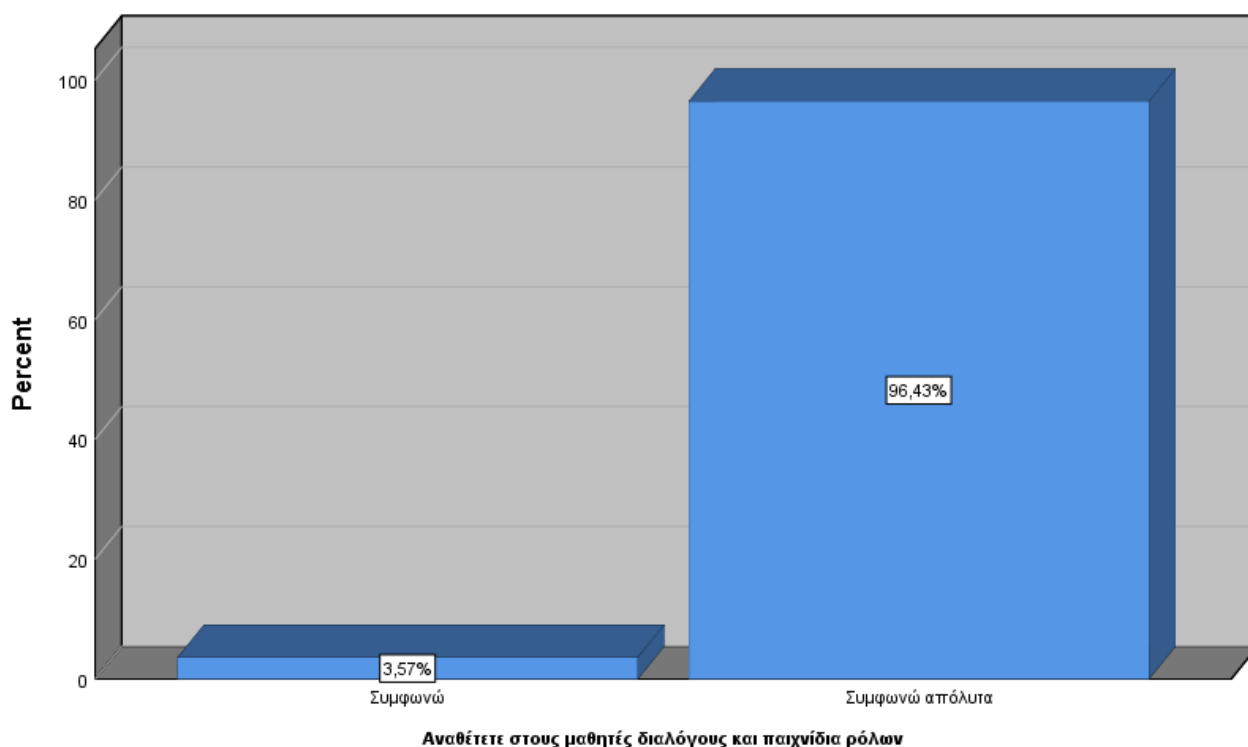


Επιπλέον, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν εάν αναθέτουν στους μαθητές διαλόγους και παιχνίδια ρόλων. Η συντριπτική πλειοψηφία, αγγίζοντας το 96.4%, των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω δήλωση και το 3.6% συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση. Τα συμπεράσματα αυτά συμπεριλαμβάνονται στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 18.

Πίνακας 18. Αναθέτετε στους μαθητές διαλόγους και παιχνίδια ρόλων

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Συμφωνώ         | 1         | 3,6     | 3,6           | 3,6                |
|       | Συμφωνώ απόλυτα | 27        | 96,4    | 96,4          | 100,0              |
|       | Total           | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 18. Αναθέτετε στους μαθητές διαλόγους και παιχνίδια ρόλων

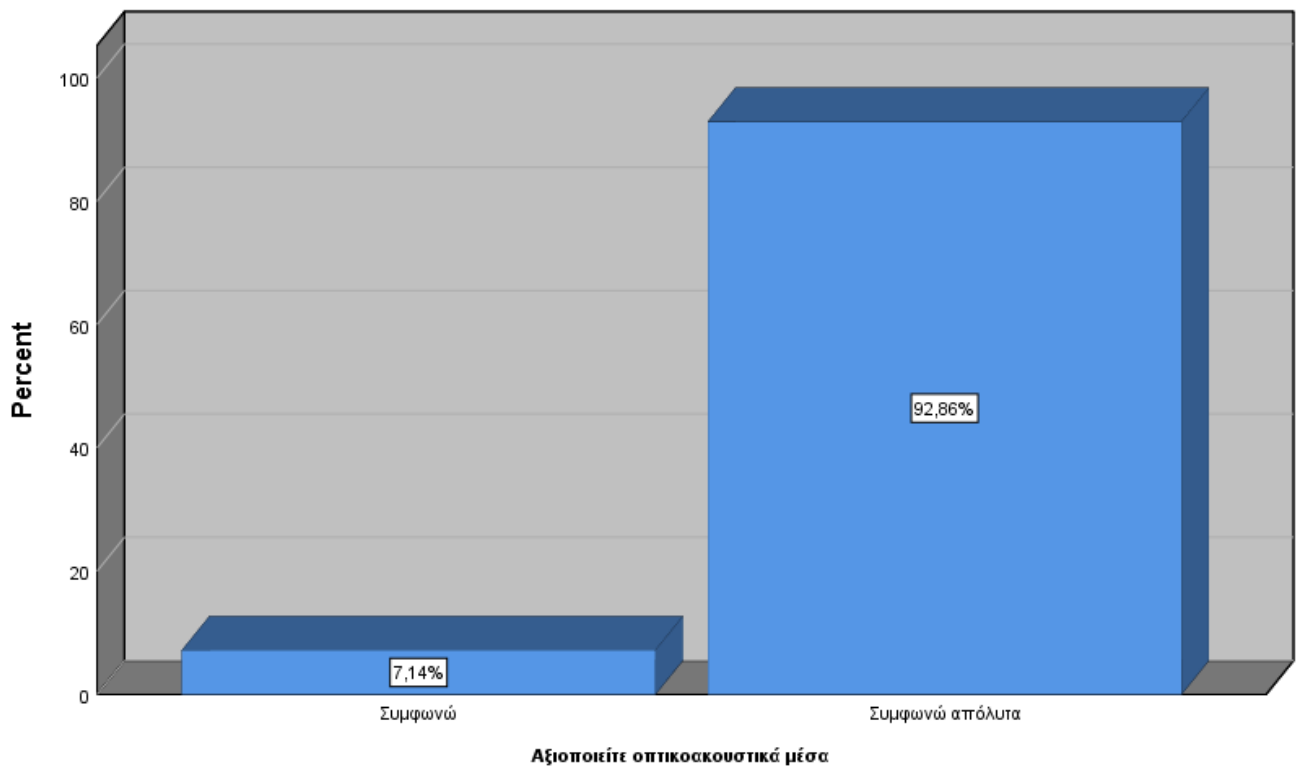


Στον Πίνακα 19 και το αντίστοιχο Γράφημα 19, παρατηρείται πως το 92.9% των ερωτώμενων συμφωνούν απόλυτα πως αξιοποιούν οπτικοακουστικά μέσα. Το 7.1% καταλαμβάνουν εκείνοι που συμφωνούν πως αξιοποιούν τα συγκεκριμένα μέσα.

Πίνακας 19. Αξιοποιείτε οπτικοακουστικά μέσα

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Συμφωνώ         | 2         | 7,1     | 7,1           | 7,1                |
|       | Συμφωνώ απόλυτα | 26        | 92,9    | 92,9          | 100,0              |
|       | Total           | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 19. Αξιοποιείτε οπτικοακουστικά μέσα

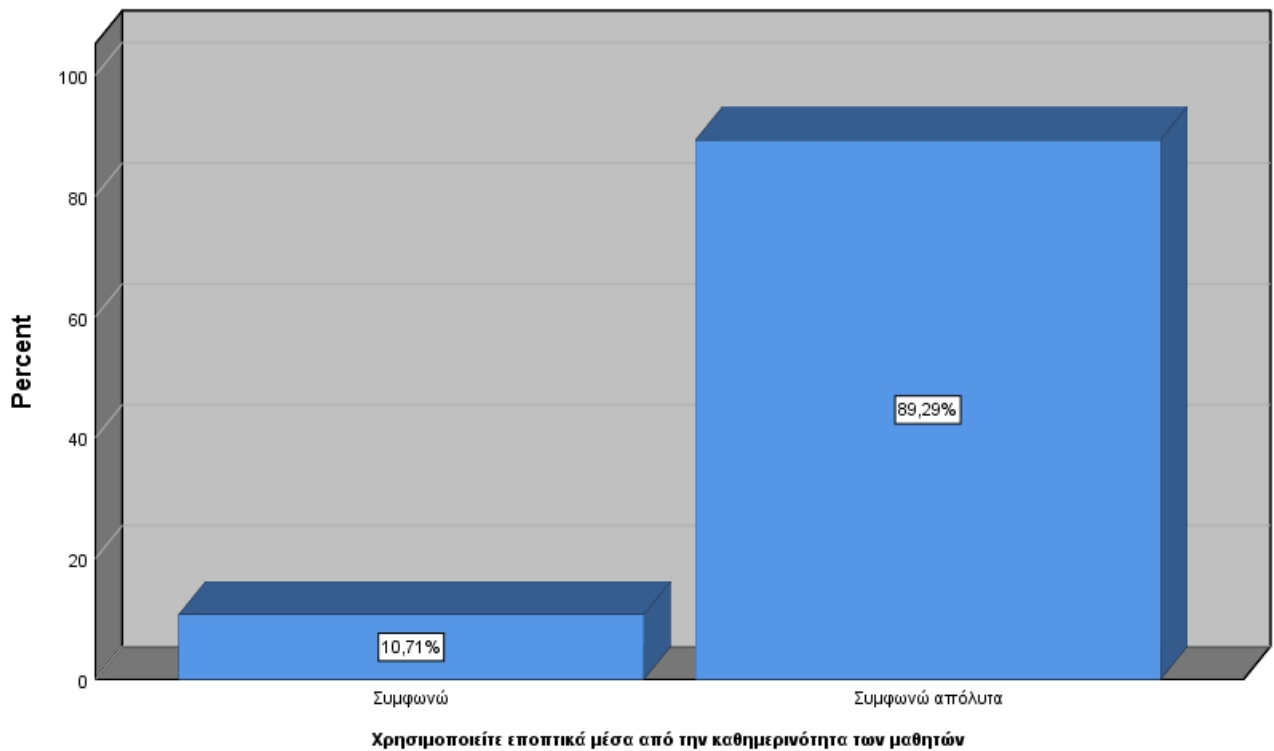


Αναφορικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα από την καθημερινότητα των μαθητών, διερευνάται στον Πίνακα 20 και το Γράφημα 20. Το 89.3% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα και το 10.7% απλώς συμφωνούν.

Πίνακας 20. Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα από την καθημερινότητα των μαθητών

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Συμφωνώ         | 3         | 10,7    | 10,7          | 10,7               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα | 25        | 89,3    | 89,3          | 100,0              |
|       | Total           | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 20. Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα από την καθημερινότητα των μαθητών

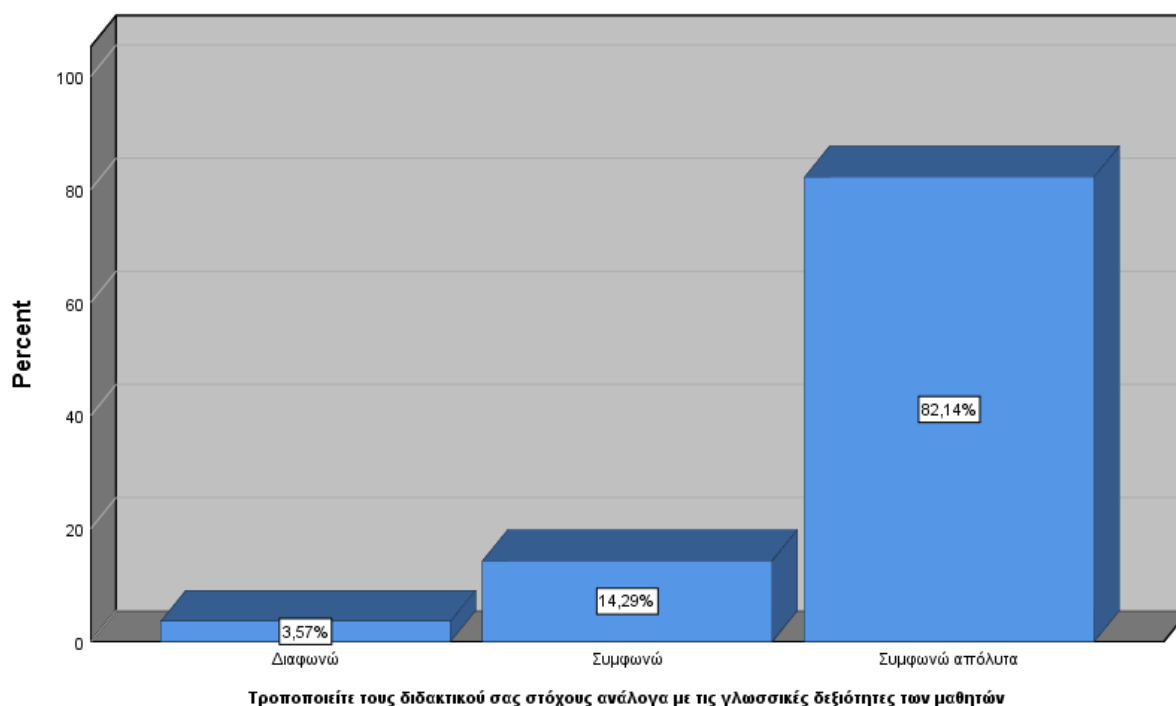


Στον Πίνακα 21 και το Γράφημα 21, διερευνάται το κατά πόσο οι ερωτώμενοι τροποποιούν τους διδακτικούς τους στόχους ανάλογα με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών τους. Το 82.1% καταλαμβάνουν όσοι συμφωνούν απόλυτα πως χρησιμοποιούν την τακτική αυτή, το 14.3% συμφωνούν, ενώ μόλις το 3.6% δηλώνουν την διαφωνία τους.

Πίνακας 21. Τροποποιείτε τους διδακτικούς σας στόχους ανάλογα με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ         | 1         | 3,6     | 3,6           | 3,6                |
|       | Συμφωνώ         | 4         | 14,3    | 14,3          | 17,9               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα | 23        | 82,1    | 82,1          | 100,0              |
|       | Total           | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 21. Τροποποιείτε τους διδακτικούς σας στόχους ανάλογα με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών

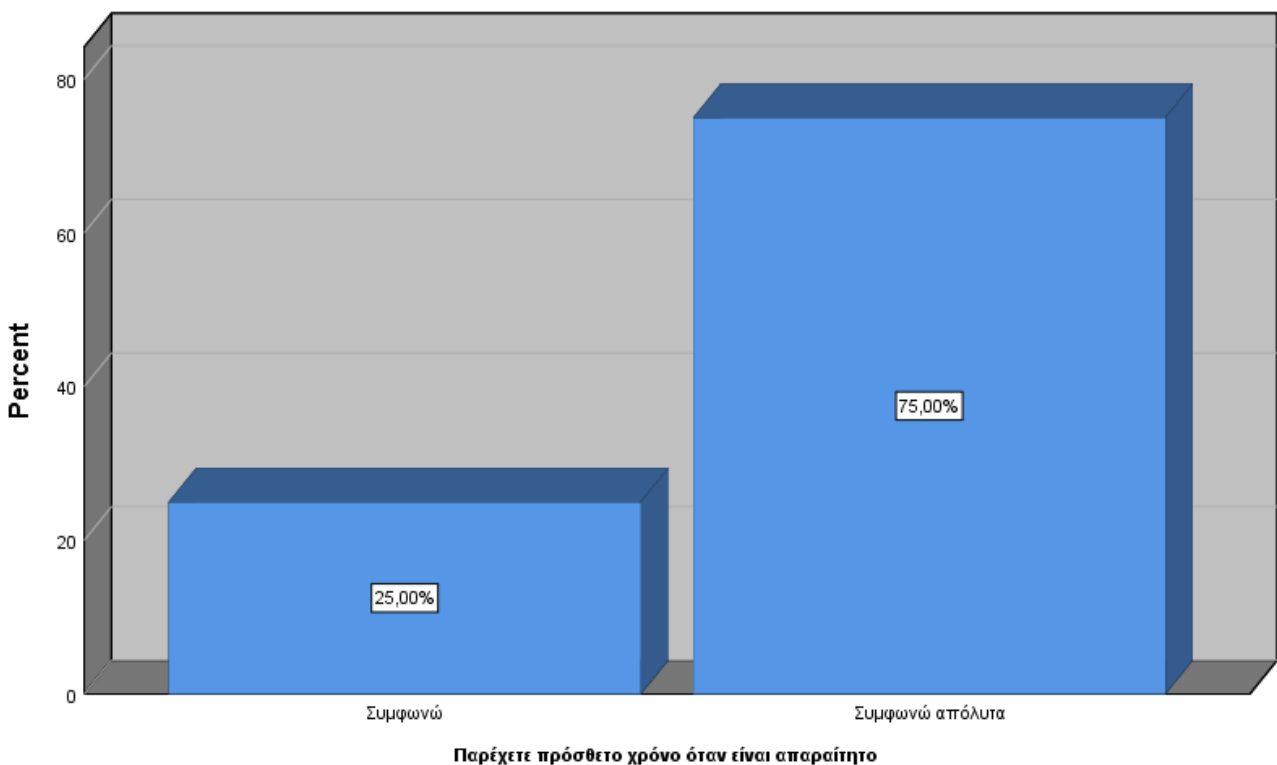


Στον Πίνακα 22 και το αντίστοιχο Γράφημα 22, μελετάται το εάν οι ερωτώμενοι παρέχουν πρόσθετο χρόνο όταν είναι απαραίτητο. Το 75% αναφέρουν πως συμφωνούν απόλυτα πως χρησιμοποιούν την τεχνική αυτή και το 25% συμφωνούν.

Πίνακας 22. Παρέχετε πρόσθετο χρόνο όταν είναι απαραίτητο

|       |                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Συμφωνώ         | 7         | 25,0    | 25,0          | 25,0               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα | 21        | 75,0    | 75,0          | 100,0              |
|       | Total           | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 22. Παρέχετε πρόσθετο χρόνο όταν είναι απαραίτητο



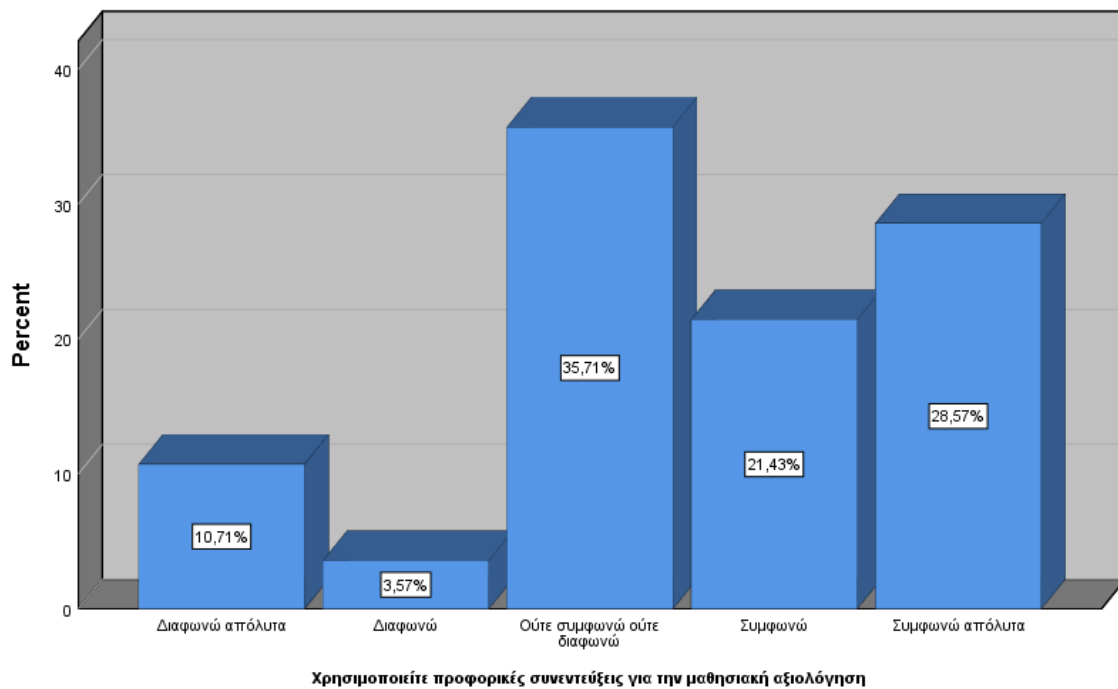
Αναφορικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προφορικές συνεντεύξεις για την μαθησιακή αξιολόγηση τους, αναλύεται στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 23. Το 35.7%

αναφέρουν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το 28.6% συμφωνούν απόλυτα και το 21.4% συμφωνούν. Επιπλέον, το 10.7% καταλαμβάνουν όσοι διαφωνούν απόλυτα και το 3.6% διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 23. Χρησιμοποιείτε προφορικές συνεντεύξεις για την μαθησιακή αξιολόγηση

|       |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ απόλυτα           | 3         | 10,7    | 10,7          | 10,7               |
|       | Διαφωνώ                   | 1         | 3,6     | 3,6           | 14,3               |
|       | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 10        | 35,7    | 35,7          | 50,0               |
|       | Συμφωνώ                   | 6         | 21,4    | 21,4          | 71,4               |
|       | Συμφωνώ απόλυτα           | 8         | 28,6    | 28,6          | 100,0              |
|       | Total                     | 28        | 100,0   | 100,0         |                    |

Γράφημα 23. Χρησιμοποιείτε προφορικές συνεντεύξεις για την μαθησιακή αξιολόγηση



#### 4.2.4. Δυσκολίες στην διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

Η παρούσα ενότητα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών, διερευνώντας το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Όπως και προηγουμένως, οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) και υψηλότερος μέσος όρος, ταυτίζεται με υψηλότερο επίπεδο συμφωνίας ως προς την κάθε δήλωση.

Στον Πίνακα 24 και το Γράφημα 24, παρατηρείται πως ανάμεσα στο «Συμφωνώ» και το «Συμφωνώ απόλυτα», με τάση προς το δεύτερο, οι ερωτώμενοι κατατάσσουν το ότι αντιμετωπίζουν έλλειψη επαρκούς γνώσης και κατάρτισης (4.64), υποδομών και υποστηρικτικού υλικού (4.61), περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας λόγω του ασφυκτικού περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος (4.57) και δυσκολίας στην επικοινωνία με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών (4.54). Επιπλέον, στην ίδια κλίμακα βρίσκεται το επίπεδο στο οποίο οι ερωτώμενοι αντιμετωπίζουν τον περιορισμένο χρόνο λόγω φόρτου εργασίας (4.50). Συνεχίζοντας, ανάμεσα στο «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και στο «Συμφωνώ», με τάση προς το πρώτο, υποστηρίζουν πως αντιμετώπισαν δυσκολία στην προσαρμογή των μαθητών (4.46), την έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο και τους κατάλληλους φορείς εκπαίδευσης (4.43), τις πολιτισμικές διαφορές με τους μαθητές (4.36) και δυσκολία επικοινωνίας με τους ίδιους τους μαθητές (4.25). Τέλος, ανάμεσα στην απόλυτη διαφωνία και την διαφωνία, με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν το επίπεδο έλλειψης υποστήριξης από τον διευθυντή και τους συναδέλφους τους (1.64).

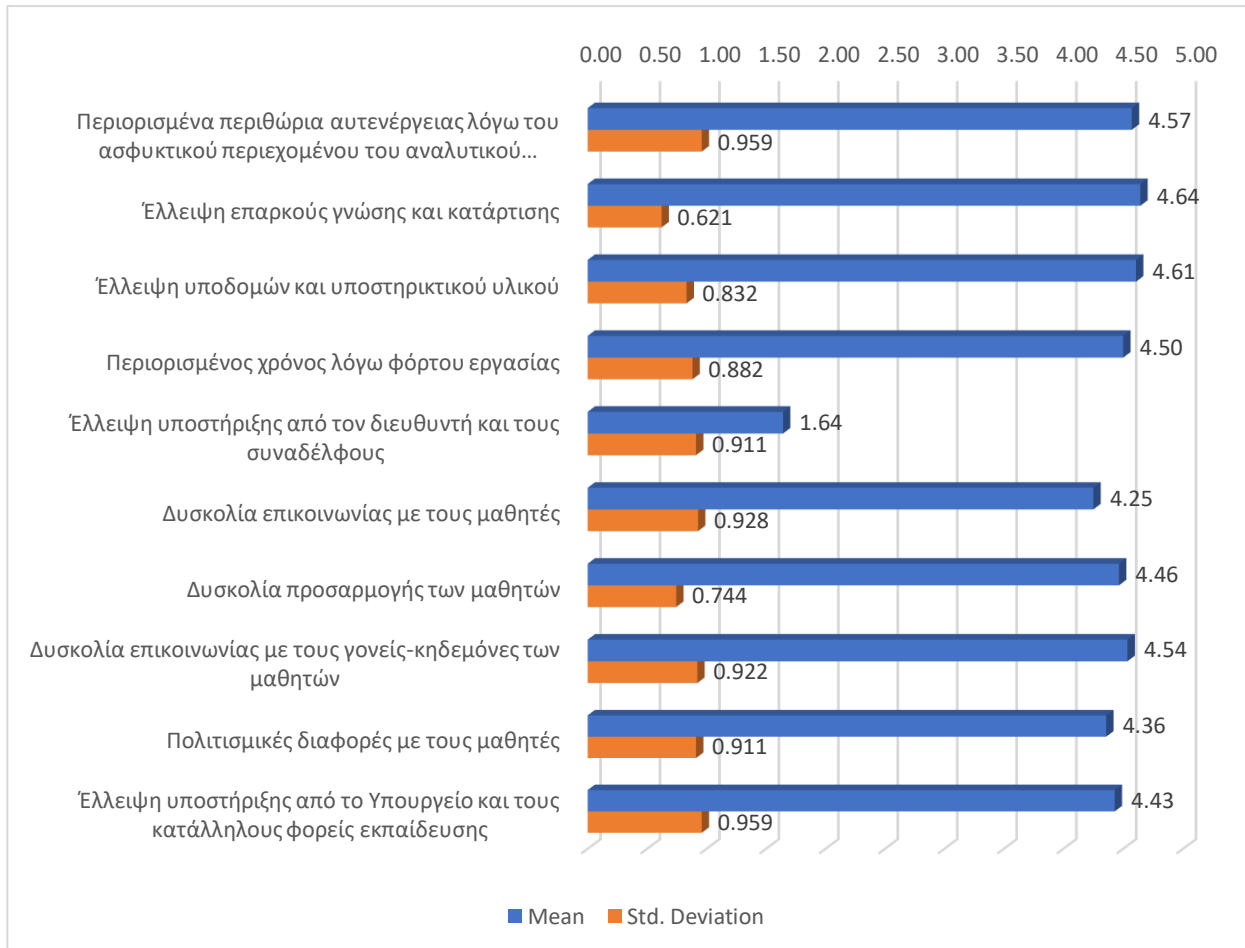
Πίνακας 24. Δυσκολίες στην διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

|  | Mean | Std. Deviation |
|--|------|----------------|
| Περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας λόγω του ασφυκτικού περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος | 4.57 | 0.959          |
| Έλλειψη επαρκούς γνώσης και κατάρτισης   | 4.64 | 0.621          |
| Έλλειψη υποδομών και υποστηρικτικού υλικού   | 4.61 | 0.832          |
| Περιορισμένος χρόνος λόγω φόρτου εργασίας  | 4.50 | 0.882          |
| Έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή και τους συναδέλφους                                       | 1.64 | 0.911          |
| Δυσκολία επικοινωνίας με τους μαθητές  | 4.25 | 0.928          |
| Δυσκολία προσαρμογής των μαθητών   | 4.46 | 0.744          |
| Δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών                                       | 4.54 | 0.922          |



|  |      |       |
|--|------|-------|
| Πολιτισμικές διαφορές με τους μαθητές  | 4.36 | 0.911 |
| Έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο και τους κατάλληλους φορείς εκπαίδευσης | 4.43 | 0.959 |

Γράφημα 24. Δυσκολίες στην διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών



#### 4.2.5.Επιρροή εργασιακής εμπειρία και επιμορφωτικών προγραμμάτων

Για την μελέτη του τέταρτου και του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson, τα αποτελέσματα του οποίου αναλύονται στον Πίνακα 25. Πιο αναλυτικά, αναδεικνύονται 7 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις συνολικά, σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης. Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται η εργασιακή εμπειρία των ερωτώμενων, τόσο περισσότερο συμφωνούν πως τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν μηχανισμούς σύγκρισης μεταξύ των μαθητών, δημιουργούν εντάσεις και αυξάνουν την ανομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα στην τάξη, καθώς και πως χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα κατά την διδασκαλία

δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, τόσο μειώνεται το επίπεδο στο οποίο πραγματοποιούν προ-διδασκαλία λεξιλογίου του μαθήματος στους μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, όσο περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν παρακολουθήσει οι ερωτώμενοι, τόσο λιγότερο συμφωνούν πως οι τάξεις υποδοχής διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία των διαπολιτισμικών τάξεων, πως οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών και πως ενθαρρύνουν την βοηθητική διδασκαλία από συνομηλίκους. Οι παραπάνω συσχετίσεις δέχονται τιμές από το 0.384 έως το 0.521, επομένως είναι μέτριας προς υψηλής έντασης.

Πίνακας 25. Συσχετίσεις Pearson

|   | Εργασιακή εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα | Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; |
|---|--|---|
| Πρέπει να είναι υποχρεωτική όλες τις ειδικότητες η παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση                | -0.278                                     | 0.361   |
| Είμαι υπέρ της ενσωμάτωσης των δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο                                     | -0.181                                     | 0.319   |
| Η ενσωμάτωση δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργεί προβλήματα στην μαθησιακή εξέλιξη της τάξης             | 0.226                                      | -0.024  |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν μηχανισμούς σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν εντάσεις           | <b>,434*</b>                               | -0.195  |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αυξάνουν την ανομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα στην τάξη                  | <b>,485**</b>                              | -0.268  |
| Οι μαθητές μειονοτήτων παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων για μάθηση και ακαδημαϊκή πρόοδο   | 0.075                                      | -0.096  |
| Οι τάξεις υποδοχής διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία των διαπολιτισμικών τάξεων   | 0.185                                      | <b>-,396*</b>   |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συνεισφέρουν στην κοινωνική ενσωμάτωση και αποδοχή                                       | -0.328                                     | 0.111   |
| Τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και να καλλιεργήσουν σεβασμό | -0.278                                     | 0.009   |
| Το διαπολιτισμικό περιβάλλον διευκολύνει την εξάλειψη ρατσιστικών στερεοτύπων και αντιλήψεων  | -0.251                                     | 0.047   |
| Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα  | <b>,412*</b>                               | -0.263  |
| Χρησιμοποιείτε τη μητρική γλώσσα των μαθητών  | -0.288                                     | 0.200   |
| Οι μαθητές αποθαρρύνονται να μιλούν την μητρική τους γλώσσα στις διαπολιτισμικές σχολικές τάξεις                                      | 0.039                                      | 0.239   |

|  |               |                |
|--|---------------|----------------|
| Οι μαθητές παρακολουθούν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών   | -0.073        | <b>-,418*</b>  |
| Επικεντρώνεστε πρώτα στον προφορικό και ύστερα στον γραπτό λόγο  | -0.014        | -0.181         |
| Χρησιμοποιείτε την αποστήθιση ως βασική τεχνική για την ορθή γλωσσική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας                           | 0.173         | -0.253         |
| Παροτρύνετε τους μαθητές με να χρησιμοποιούν δίγλωσσο λεξικό   | -0.226        | 0.128          |
| Πραγματοποιείτε προδιδασκαλία λεξιλογίου του μαθήματος για τους μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες | <b>-,384*</b> | 0.061          |
| Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε και άλλες ξένες γλώσσες που γνωρίζετε  | -0.361        | 0.335          |
| Ενθαρρύνετε την βοηθητική διδασκαλία από συνομηλίκους  | 0.045         | <b>-,521**</b> |
| Αναθέτετε στους μαθητές διαλόγους και παιχνίδια ρόλων  | 0.134         | -0.132         |
| Αξιοποιείτε οπτικοακουστικά μέσα   | 0.089         | -0.042         |
| Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα από την καθημερινότητα των μαθητών  | -0.019        | 0.132          |
| Τροποποιείτε τους διδακτικούς σας στόχους ανάλογα με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών                                      | -0.232        | -0.090         |
| Παρέχετε πρόσθετο χρόνο όταν είναι απαραίτητο  | -0.278        | 0.044          |
| Χρησιμοποιείτε προφορικές συνεντεύξεις για την μαθησιακή αξιολόγηση  | -0.042        | -0.258         |
| Περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας λόγω του ασφυκτικού περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος                               | -0.081        | -0.029         |
| Έλλειψη επαρκούς γνώσης και κατάρτισης   | -0.163        | 0.036          |
| Έλλειψη υποδομών και υποστηρικτικού υλικού   | -0.124        | -0.003         |
| Περιορισμένος χρόνος λόγω φόρτου εργασίας  | 0.185         | 0.221          |
| Έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή και τους συναδέλφους   | -0.141        | -0.018         |
| Δυσκολία επικοινωνίας με τους μαθητές  | -0.073        | -0.105         |
| Δυσκολία προσαρμογής των μαθητών   | -0.112        | -0.034         |
| Δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών   | -0.027        | -0.226         |
| Πολιτισμικές διαφορές με τους μαθητές  | 0.081         | -0.110         |
| Έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο και τους κατάλληλους φορείς εκπαίδευσης   | -0.061        | 0.070          |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην ποσοτική έρευνα η οποία διεξήχθη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διδασκαλία και την ενσωμάτωση δίγλωσσων μαθητών σε γενικές τάξεις του Ελληνικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 28 εκπαιδευτικούς, με τους περισσότερους να είναι γυναίκες, από 51 με 60 ετών και απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Επιπλέον, πιο συχνά αναφέρουν πως έχουν ειδικότητα ΠΕ70, δηλαδή είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής, πάνω από 20 έτη εργασιακής εμπειρίας και έχουν παρακολουθήσει λίγα ή κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως σε υψηλότερο επίπεδο οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και να καλλιεργήσουν σεβασμό προς αυτούς. Παράλληλα, περισσότερο συμφωνούν πως αναθέτουν στους μαθητές διαλόγους και παιχνίδια ρόλων και αξιοποιούν οπτικοακουστικά μέσα, όπως αναδεικνύεται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως σε υψηλότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως αντιμετωπίζουν έλλειψη επαρκούς γνώσης, κατάρτισης, υποδομών και υποστηρικτικού υλικού.

Στο τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκε πως όσο αυξάνεται η εργασιακή εμπειρία των ερωτώμενων, τόσο υψηλότερη είναι η συμφωνία τους ως προς το ότι τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν μηχανισμούς σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν εντάσεις, αυξάνουν την ανομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα στην τάξη, καθώς και πως χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα κατά την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, τόσο λιγότερο συμφωνούν πως πραγματοποιούν προ-διδασκαλία λεξιλογίου του μαθήματος στους μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συνεχίζοντας, η αύξηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει οι ερωτώμενοι, συνεπάγεται με μείωση της συμφωνίας τους πως οι τάξεις υποδοχής διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία των διαπολιτισμικών τάξεων, πως οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών και πως ενθαρρύνουν την βοηθητική διδασκαλία από συνομηλίκους.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, σε αυτήν διαπιστώθηκε μία ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας στην διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών, χωρίς βέβαια να παρουσιάζεται ως εφικτό όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν την μητρική γλώσσα των μαθητών, λόγω του πλουραλισμού ως προς την προέλευση των μαθητών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν και σημαντικά προβλήματα, όπως η αυστηρότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και κυρίως το ανυπέρβλητο σε πολλές περιπτώσεις πρόβλημα της επικοινωνίας. Ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές, αυτές περιλαμβάνουν την χρήση οπτικοακουστικού υλικού, την βιωματική μάθηση, τη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Γενικότερα, παρά το γεγονός ότι η σημασία της διδασκαλίας των μαθητών στη μητρική γλώσσα αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, δεν υπάρχουν ανεπτυγμένες τεχνικές που να την εμπλέκουν στη διδασκαλία, γεγονός το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την πρόσφατη έρευνα του Παπανώτα (2021). Επιπροσθέτως, τα προβλήματα επικοινωνίας με τους δίγλωσσους μαθητές, αναφέρθηκε και από την έρευνα της Μπακώλη (2023).

Η παρούσα έρευνα, φυσικά, όπως και κάθε έρευνα είχε ορισμένους περιορισμούς και δυσκολίες, κυρίως, όσον αφορά την εύρεση του δείγματος, το οποίο είναι αρκετά μικρό σε αριθμό, γεγονός το οποίο δεν επιτρέπει τα αποτελέσματα να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντική έρευνα, αλλά και να προσφέρουν ιδέες για βελτιώσεις ως προς τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τους δίγλωσσους μαθητές.

Οι μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να προταθούν με βάση την παρούσα εργασία, αφορούν αρχικά την έρευνα του συγκεκριμένου θέματος αλλά με την εύρεση μεγαλύτερου δείγματος από την εκπαιδευτική κοινότητα. Για παράδειγμα επειδή η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης σε συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συσταθεί περιλαμβάνοντας σχολικές μονάδες από κάθε περιφερειακή ενότητα της χώρας μας ή από όλα τα σχολεία ενός συγκεκριμένου νομού. Ταυτόχρονα, θα μπορούσαν να ερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους – δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι ωστόσο να είναι άτομα που θα παρακολουθούν το τμήμα ένταξης ή θα τους έχει προταθεί η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για 24

ώρες εβδομαδιαίως. Με άλλα λόγια να είναι μαθητές που να εντάσσονται στην ειδική αγωγή, παρουσιάζοντας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Στάσεις απέναντι σε δίγλωσσους μαθητές

##### Δημογραφικό προφίλ

1) Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2) Ηλικία

- Έως 30 ετών
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Άνω των 60 ετών

3) Υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο

- ΑΕΙ-ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο

4) Ειδικότητα (Συμπληρώστε πχ. ΠΕ70).....

5) Εργασιακή εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα

- Έως 5 έτη
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Πάνω από 20 έτη

- 6) Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- ο Καθόλου
  - ο Λίγα
  - ο Κάποια
  - ο Πολλά
  - ο Πάρα πολλά

### Εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

- 7) Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τις γενικότερες απόψεις σας για την διαπολιτισμική εκπαίδευση; Απαντήστε από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα».

|  | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--|-----------------|---------|---------------------------|---------|-----------------|
| Πρέπει να είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων η παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών |                 |         |                           |         |                 |
| Είμαι υπέρ της ενσωμάτωσης των δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο  |                 |         |                           |         |                 |
| Η ενσωμάτωση δίγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργεί προβλήματα στην μαθησιακή εξέλιξη της τάξης  |                 |         |                           |         |                 |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενεργοποιούν μηχανισμούς σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν εντάσεις  |                 |         |                           |         |                 |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά  |                 |         |                           |         |                 |



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| περιβάλλοντα αυξάνουν την ανομοιογένεια όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα στην τάξη   |  |  |  |  |  |
| Οι μαθητές μειονοτήτων παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων για μάθηση και ακαδημαϊκή πρόοδο  |  |  |  |  |  |
| Οι τάξεις υποδοχής διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία των διαπολιτισμικών τάξεων  |  |  |  |  |  |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συνεισφέρουν στην κοινωνική ενσωμάτωση και αποδοχή  |  |  |  |  |  |
| Τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό προς το διαφορετικό |  |  |  |  |  |
| Το διαπολιτισμικό περιβάλλον διευκολύνει την εξάλειψη ρατσιστικών στερεοτύπων και αντιλήψεων   |  |  |  |  |  |

8) Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιείται κατά την διδασκαλία σε μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα; Απαντήστε από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα».

|  | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--|-----------------|---------|---------------------------|---------|-----------------|
| Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα |                 |         |                           |         |                 |
| Χρησιμοποιείτε τη μητρική γλώσσα των μαθητών                                     |                 |         |                           |         |                 |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Οι μαθητές αποθαρρύνονται να μιλούν την μητρική τους γλώσσα στις διαπολιτισμικές σχολικές τάξεις                                |  |  |  |  |  |
| Οι μαθητές παρακολουθούν διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών  |  |  |  |  |  |
| Επικεντρώνεστε πρώτα στον προφορικό και ύστερα στον γραπτό λόγο   |  |  |  |  |  |
| Χρησιμοποιείτε την αποστήθιση ως βασική τεχνική για την ορθή γλωσσική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας                            |  |  |  |  |  |
| Παροτρύνετε τους μαθητές με να χρησιμοποιούν δίγλωσσο λεξικό  |  |  |  |  |  |
| Πραγματοποιείτε προ-διδασκαλία λεξιλογίου του μαθήματος για τους μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες |  |  |  |  |  |
| Κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία χρησιμοποιείτε και άλλες ξένες γλώσσες που γνωρίζετε   |  |  |  |  |  |
| Ενθαρρύνετε την βοηθητική διδασκαλία από συνομηλίκους   |  |  |  |  |  |
| Αναθέτετε στους μαθητές διαλόγους και παιχνίδια ρόλων   |  |  |  |  |  |
| Αξιοποιείτε οπτικοακουστικά μέσα  |  |  |  |  |  |
| Χρησιμοποιείτε εποπτικά μέσα από την καθημερινότητα των μαθητών   |  |  |  |  |  |
| Τροποποιείτε τους διδακτικούς σας στόχους ανάλογα με τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών                                       |  |  |  |  |  |
| Παρέχετε πρόσθετο χρόνο όταν είναι απαραίτητο   |  |  |  |  |  |
| Χρησιμοποιείτε προφορικές συνεντεύξεις για την μαθησιακή αξιολόγηση   |  |  |  |  |  |

9) Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τις δυσκολίες που συναντάτε κατά την διδασκαλία σε μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα; Απαντήστε από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα».

|  | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--|-----------------|---------|---------------------------|---------|-----------------|
| Περιορισμένα περιθώρια αυτενέργειας λόγω του ασφυκτικού περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος |                 |         |                           |         |                 |
| Έλλειψη επαρκούς γνώσης και κατάρτισης   |                 |         |                           |         |                 |
| Έλλειψη υποδομών και υποστηρικτικού υλικού   |                 |         |                           |         |                 |
| Περιορισμένος χρόνος λόγω φόρτου εργασίας  |                 |         |                           |         |                 |
| Έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή και τους συναδέλφους                                       |                 |         |                           |         |                 |
| Δυσκολία επικοινωνίας με τους μαθητές  |                 |         |                           |         |                 |
| Δυσκολία προσαρμογής μαθητών   |                 |         |                           |         |                 |
| Δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών                                       |                 |         |                           |         |                 |
| Πολιτισμικές διαφορές με τους μαθητές  |                 |         |                           |         |                 |
| Έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο και τους κατάλληλους φορείς εκπαίδευσης                     |                 |         |                           |         |                 |

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Πόσα χρόνια ασχολείστε με τη διδασκαλία;

2. Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκετε;

3. Έχετε παρακολουθήσει κάποιου είδους εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετικά με την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών;

4. Πως θα συνοψίζατε την εμπειρία της διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών;
  5. Ποιες μεθόδους/πρακτικές εφαρμόζετε στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών;
  6. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε όταν διδάσκετε δίγλωσσους μαθητές;
  7. Είστε υπέρ της συμπερίληψης/συνεκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών; Παρακαλώ, αιτιολογείστε την απάντησή σας.
  8. Θεωρείτε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;
  9. Χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να τον διδάξει μία δεύτερη γλώσσα;
  10. Θεωρείτε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρία για να διδάξουν δίγλωσσους μαθητές;
- Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ' ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών του 10ου Δημοτικού Σχολείου Κοζάνης

### 1η Συνέντευξη

- Αρχικά, καλημέρα σας.
- Καλημέρα Ρ.
- Ευχαριστώ που μου παρέχεις αυτή τη συνέντευξη για την εργασία μου. Δεν είναι πολλές είναι δέκα ερωτησούλες.
- Ωραία.
- Είσαι έτοιμη;
- Είμαι έτοιμη. Για ξεκίνα να δούμε.
- Λοιπόν. (...) θέλω να μου πείτε πόσα χρόνια αρχικά ασχολείστε με τη διδασκαλία.
- (...) Με τη διδασκαλία ασχολούμαι πάνω από είκοσι πέντε χρόνια. (...) Είναι περίπου τα χρόνια που είμαι διορισμένη. Έτσι; Αλλά στο παρελθόν ασχολήθηκα και με τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών, θα στο πω και παρακάτω, οι οποίοι όμως ήταν ενήλικες. Δεν ήταν παιδιά του δημοτικού όπως διδάσκω τώρα.
- Ωραία. Το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις; Δηλαδή δασκάλα; όλα τα μαθήματα;
- Ναι, ναι. Διδάσκω. Είμαι στην πρωτοβάθμια, διδάσκω σε δημοτικό σχολείο τώρα. Όλα τα μαθήματα του προγράμματος. Όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών κανονικά.
- Άρα ακολουθείς το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει.
- Ναι το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει.
- Ωραία, τέλεια. Θέλω να μου πεις τώρα κυρία Ντ. μου αν έχεις παρακολουθήσει κάποιου είδους εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών.

- Ναι. Όταν είχα κάνει, στο παρελθόν είχα διδάξει σε ενήλικες, είχα περάσει την ανάλογη εκπαίδευση για να το κάνω αυτό. Δεν ξέρω αν σε ενδιαφέρει αυτό το κομμάτι και θέλεις να σου πω.

- Γενικά...

- Ήταν σεμινάρια για δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι όμως ήταν και ενήλικες ταυτόχρονα και είχε (...) προγραμματιστεί από τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. Το είχα παρακολουθήσει στην Αθήνα. Είχα παρακολουθήσει σεμινάριο έναρξης, σεμινάριο λήξης γιατί τότε τα προγράμματα ήταν Ευρωπαϊκά. Ήτανε συγχρηματοδοτούμενα από τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού και από Ευρωπαϊκά προγράμματα. Είχα περάσει εκπαίδευση. (...) τώρα δεν θυμάμαι το διάστημα που... γιατί έχει αρκετά χρόνια.

- Ωραία.

- Αυτό. Μετά δεν ασχολήθηκα (...) περαιτέρω, αλλά από την εμπειρία που είχα τότε και την εμπειρία την καθημερινή ας πούμε, γιατί καθημερινά έχουμε παιδάκια τα οποία είναι δίγλωσσα, και διαβάζω και λίγο μόνη μου για να πω την αλήθεια. Δηλαδή ενημερώνομαι. Αυτό.

- Τέλεια, τέλεια. Τώρα επειδή ξέρω στην τάξη σου, ότι έχεις κάποια παιδιά που είναι δίγλωσσα, με μεταναστευτικό υπόβαθρο και λοιπά...

- Ναι .

- Ποιες μεθόδους εφαρμόζεις στη διδασκαλία για τους δίγλωσσους μαθητές σου ή και ποιες εφάρμοζες αν θυμάσαι;

- Κοίταξε να δεις, συνήθως βλέπω ότι τα παιδιά αυτά, αυτό που χρησιμοποιώ και να μην είναι δίγλωσσο το παιδί αποδίδει καλύτερα, δηλαδή το οπτικοακουστικό υλικό, είναι αυτό που θα τραβήξει το δίγλωσσο μαθητή. Και ειδικά αν τα παιδάκια αυτά δεν έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα. Εμένα δεν μου έτυχε ποτέ να έχω παιδάκι που να μην ξέρει ελληνικά, αλλά (...) ακόμη και αυτά τα παιδιά βλέπω ότι στη γλώσσα μεγαλώνοντας έχουν κάποια κενά. Δηλαδή δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, δεν αντιλαμβάνονται λεξούλες, προτάσεις, φράσεις (...) που είναι λίγο πιο δύσκολες. Και θέλουν βοήθεια, όπως και να έχει, περισσότερο. τα βλέπω και στο γραπτό λόγο ότι έχουν θέματα. Νομίζω ότι όταν χρησιμοποιείς (...) οπτικοακουστικό υλικό, δηλαδή το παιδί έχει εικόνα, έχει ήχο,

αφομοιώνει καλύτερα. Αυτό βοηθάει πάρα πολύ τους δίγλωσσους μαθητές. Πάντα το εφαρμόζω.

- Τέλεια.

- Εντάξει ;

- Ναι (...). Τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζεις εσύ όταν διδάσκεις τους δίγλωσσους;

- Προβλήματα επικοινωνίας βασικά. Εκεί είναι το θέμα. Η επικοινωνία δεν έγκειται μόνο να αντιλαμβάνεσαι το λεξιλόγιο, δηλαδή πως να σου το εξηγήσω (...). Λες «σκούπα» και καταλαβαίνουν τι είναι η σκούπα αλλά δεν μπορούν να αντιληφθούν το (...) μπορεί εσύ να το έχεις βάλει σε μία φράση που έχει χιούμορ, να σου πω ένα παράδειγμα. Μπορεί ένα παιδάκι που είναι δίγλωσσο να μην αντιληφθεί ότι εκείνη την ώρα κάνεις χιούμορ ή (...) τέτοια προβλήματα επικοινωνίας. Ή δεν αντιλαμβάνονται ας πούμε κάτι που μπορεί να είναι διαφορετικό στην κουλτούρα τους πολλές φορές. Καταλαβαίνεις; Λοιπόν (...) μετά, μπορεί κάποια παιδάκια να έχουν προβλήματα ... αυτά όσο αφορά τη γλώσσα. Αλλά έχουμε και άλλα προβλήματα. Δηλαδή, μπορεί να έχουμε πρόβλημα στο να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Ή να έχουμε προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς. Και εκεί είναι ένα θέμα. Αυτά είναι τα τρία πιο σοβαρά. Δηλαδή, η επικοινωνία, η συνεργασία με τους γονείς και η ένταξη των παιδιών αυτών στην τάξη. Είναι πάρα πολύ βασικό.

- Κατάλαβα.

- Δηλαδή είναι συνδυαστικό το πρόβλημα.

- Τώρα που είπες για ένταξη... είσαι υπέρ της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης;

- Εγώ είμαι υπέρ της συμπερίληψης, άλλωστε φαίνεται και από τα λεγόμενά μου. Νομίζω ότι αυτά τα παιδιά είναι, πως να σου το πω, είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν στο περιβάλλον της τάξης και να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα, όταν είναι με παιδιά που μιλάν την ίδια γλώσσα, μιλάν τα ελληνικά. Ή αντίστοιχα σε μια άλλη χώρα μπορεί να μιλάν τα γερμανικά. Πιο εύκολα μαθαίνουν τη γλώσσα τα παιδάκια και πριν να έρθουν στο σχολείο μαθαίνουν τη γλώσσα έξω στο παιχνίδι, μαζί με τα άλλα παιδάκια (...) της τάξης τους, της γειτονιάς τους και τα λοιπά. Εγώ είμαι υπέρ της συμπερίληψης νομίζω. Βέβαια (...) να πω και κάτι άλλο. Νομίζω ότι αυτό πρέπει για να γίνει εφικτό, πρέπει να είναι φιλικό το

περιβάλλον της τάξης. Γιατί μου έχει τύχει και (...) να μπω σε τμήματα που, στο παρελθόν, που υπήρχε ένα αρνητικό γενικά περιβάλλον για αυτά τα παιδιά, για τους γνωστούς λόγους.

- Κατάλαβα. Άρα εσύ πιστεύεις μέσα από την συμπερίληψη, επειδή είσαι υπέρ από όσο μου λες, πιστεύεις ότι ενσωματώνονται πιο εύκολα και μαθαίνουν πιο εύκολα την ελληνική.

- Και την ελληνική μαθαίνουν αλλά και την ελληνική κουλτούρα, τις ελληνικές συνήθειες. Όλα αυτά τα πράγματα. Δεν είναι μόνο δηλαδή η γλώσσα. Η γλώσσα έτσι στεγνή δε βοηθάει όσο το να ενσωματωθούν τα παιδιά στις δραστηριότητες της τάξης, του σχολείου, (...) να γνωρίσουν τις γιορτές, τις εθνικές γιορτές, τις επετείους, την πρωτομαγιά. Όλα αυτά που είναι μέσα στην ελληνική καθημερινότητα και πραγματικότητα.

- Κατάλαβα. Τώρα, θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;

- (...) Αυτό είναι μία μεγάλη συζήτηση και δεν μπορώ να απαντήσω έτσι εύκολα αλλά νομίζω ότι πλέον τους ευνοεί αρκετά. Γιατί έχουν αρχίσει να δημιουργούνται και δομές και διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία έγιναν με πολλή δουλειά και κόπο από τη μεριά των εκπαιδευτικών αυτά όλα. Και πλέον βοηθάει αρκετά το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα. Νομίζω. Αλλά και πάλι ίσως δε βοηθάει όσο θα έπρεπε ή πάντα δηλαδή πρέπει να βελτιωνόμαστε όλο και περισσότερο.

- Τέλεια. Επίσης θεωρείς ότι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να διδάξει;

- Για μένα όχι.

- Όχι ε;

- Όχι. Δεν χρειάζεται διότι (...) κοίταξε να δεις. Πως το βλέπω εγώ. Δεν θα παίξει ο δάσκαλος το ρόλο του λεξικού. Ούτε το ρόλο του συντακτικού και της γραμματικής. Δεν είναι ένα βιβλίο, ένα λεξικό. Νομίζω ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι διαφορετικός. Για αυτό δεν πρέπει να ξέρει, δηλαδή τί; Να κάνω απευθείας μετάφραση της λέξης που δεν καταλαβαίνει; Θα του μάθω να χρησιμοποιεί το λεξικό. Μόνος του. (...) Νομίζω είναι άλλος ο ρόλος μας. Όχι να κάνω τον μεταφραστή. Είναι όλα αυτά που είπα πριν. Δηλαδή το παιδί να μάθει την κουλτούρα σου. Την ελληνική κουλτούρα, την ελληνική γλώσσα. (...) Να αντιληφθούν ότι αυτή τη γλώσσα θα χρησιμοποιούν από εδώ και πέρα τώρα. Σαν δεύτερη; Σαν δεύτερη. Δεν λέμε να μη χρησιμοποιούν τη μητρική. Σαφώς και δεν μπορείς να ξεκόψεις



ένα παιδί από τη μητρική του γλώσσα. Και νομίζω ότι είναι λάθος το να πεις «Μη μιλάτε», ξέρω και εγώ, «γερμανικά στο σπίτι». Είναι λάθος αυτό. Πρέπει να μιλάνε και την ελληνική γλώσσα όπως μιλάνε και τη μητρική. Θα καταλάβει το παιδάκι ότι είναι πλέον η δεύτερη του γλώσσα και νομίζω ότι πιο εύκολα θα αφομοιωθεί από το περιβάλλον, πιο εύκολα θα μάθει τη γλώσσα, πιο εύκολα θα αφομοιωθεί και όλα αυτά που είπα και πριν ότι σιγά-σιγά θα συνηθίσει στην ελληνική κουλτούρα. Αρκεί να υπάρχει η διάθεση και από τις δύο πλευρές.

- Γονείς και (...)
- Ακριβώς. Να υπάρχει διάθεση και από τους ίδιους. Γιατί πολλές φορές είναι ένα μεγάλο πρόβλημα αυτό και μεγάλη συζήτηση. Άλλο κομμάτι. Πολλοί άνθρωποι είναι αρνητικοί. Παρόλο που έρχονται εδώ να εργαστούν, να (...) τέλος πάντων το ελληνικό κράτος τους προσφέρει αυτά που τους προσφέρει, είναι αρνητικοί. Δεν θέλουν να ενσωματωθούν.
- Κατάλαβα.
- Δηλαδή και ο ρόλος μας είναι να περάσουμε κάποια μηνύματα και εκεί.
- Κατάλαβα.
- Αυτό.
- Ωραία. Και τελευταία ερώτηση για να μη σε κουράσω άλλο.
- Ναι .
- Θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;
- Νομίζω όλοι λίγο ή πολύ έχουνε την (...) από την εμπειρία τους πλέον μπορούν να αντιμετωπίσουν όλο αυτό το θέμα μέσα σε μία τάξη, αλλά δεν νομίζω ότι όλοι έχουν την απαιτούμενη εξειδίκευση. Δηλαδή νομίζω ότι (...) όχι όλοι. Θα πρέπει και ο δάσκαλος να εξελίσσεται κατά κάποιο τρόπο. Αυτή είναι η άποψή μου. Να μαθαίνει.
- Τέλεια.
- Αυτά P. μου
- Σε ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σου.

- Και εγώ σε ευχαριστώ που ήσουν σαφής στις ερωτήσεις και απαντήσαμε έτσι γρήγορα και εύκολα. Καλή επιτυχία.
- Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

## 2η Συνέντευξη

- Λοιπόν, κ. Όλ. σας ευχαριστώ αρχικά που μου δίνεις τη συνέντευξη για την διπλωματική μου εργασία. Ελπίζω να μην σε κουράσω πολύ. Είναι δέκα μικρές ερωτήσεις (...). Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;
- Βεβαίως.
- Ωραία. Πόσα χρόνια ασχολείσαι με τη διδασκαλία;
- Γύρω στα είκοσι ένα χρόνια.
- Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις;
- Αρκετά χρόνια, τα περισσότερα και τα τελευταία σαν δασκάλα. Όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν οι δάσκαλοι. (...). Γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, ανάλογα με το τμήμα, με την τάξη (...) τα πάντα. Πολλές φορές εικαστικά, καμιά φορά όταν χρειάζεται και γυμναστική, ειδικά σε ολοήμερο. Θα έλεγα όλα τα αντικείμενα. Παλιότερα, φυσικά ήμουν και στη δευτεροβάθμια, οπότε έχω κάνει και αντικείμενα της δευτεροβάθμιας.
- Και ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή ποια ύλη ακολουθείς;
- Ακολουθούμε σε γενικές γραμμές, ακολουθώ μάλλον σε γενικές γραμμές (...) το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά δεν θα έλεγα ότι γίνεται πάντα. Αυτό θα το εξατομικεύσω ανάλογα με το τμήμα, με τα παιδιά, με το επίπεδο της τάξης. Δηλαδή μπορείς να πούμε να λέει το Υπουργείο ότι η ύλη που πρέπει να βγει είναι αυτή. Δεν μπορώ να πω ότι το ακολουθώ. Δηλαδή από κάποια που αφαιρούν, αν εγώ πιστεύω ότι πρέπει να τα κάνω θα τα κάνω, κάποια άλλα τα κάνω με περισσότερες λεπτομέρειες, με δικές μου ασκήσεις (...), κάποια άλλα που λέει ότι πρέπει να γίνουν δεν τα κάνω. Το εξατομικεύω ή τα κάνω πιο απλά, πιο σύνθετα, αναλόγως, πάντα το εξατομικεύω με το επίπεδο της τάξης και το τμήμα που έχω.
- Ωραία, τέλεια. (...) Τώρα έχεις παρακολουθήσει κάποιου είδους εκπαίδευσης ή επιμόρφωση σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;

- Όχι δεν θα το έλεγα. Δηλαδή, κάποια πράγματα που κάναμε ίσως στη σχολή που με βοήθησαν, αλλά από εκεί και πέρα όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι τέτοιο.
- Ωραία. Ποιες μεθόδους και πρακτικές εφαρμόζεις στη διδασκαλία των δίγλωσσων που μπορεί να έχεις μέσα στην τάξη σου;
- Έχει τύχει πολλές φορές, έχουμε παιδιά κυρίως από Αλβανία, η αλήθεια είναι τις περισσότερες φορές, αλλά τα τελευταία χρόνια και κάποια Ρομά, που υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες στο σπίτι. Αν και όχι μόνο αυτές. Έχουμε και περιπτώσεις (...) και άτομα που μιλούσαν στο σπίτι ιταλικά, είχα και αγγλικά. Κατά κύριο λόγο, αυτό που προσπαθούμε είναι να φέρνουν όλη την εμπειρία τους μέσα στην τάξη. Δηλαδή, προσπαθούμε να δείξουμε στα παιδιά ότι μπορούν ελεύθερα, όταν δεν μπορούν αλλιώς, να μιλήσουν και τη γλώσσα που θέλουν. Αν την καταλαβαίνουμε εμείς, κι όσο την καταλαβαίνουμε, γιατί σίγουρα εγώ αλβανικά δεν θα καταλάβαινα, ενώ αγγλικά, ιταλικά κάτι θα καταλάβαινα, αλλά από εκεί και πέρα προσπαθούμε να συνεννοηθούμε με πολλούς τρόπους. (...) Και επίσης, αυτό που προσπαθούμε είναι και τα άλλα τα παιδιά να το δούνε σαν κάτι ενδιαφέρον. Ότι είναι κάτι που μπορούν να μάθουν, κάτι που μπορείς ας πούμε (...) κάτι καινούριο, που μπορεί και σε αυτά (...) και αυτά κάτι να μάθουν και να τους χρησιμεύσει σε κάτι. Κάπως έτσι.
- Α, μια χαρά. Ποια νομίζεις ότι είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε όταν διδάσκετε τους δίγλωσσους μαθητές;
- Είναι η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Είναι το σημαντικότερο. Δεν είναι απλώς να τη μιλήσουν. Δεν υπάρχει κατανόηση σε φράσεις, λέξεις. Είναι, πρέπει να είναι πιο απλά τα πράγματα. (...) Επίσης, υπάρχει διαφορά νοοτροπίας και κουλτούρας. Και αυτό επίσης, είναι ένα σημαντικό (...). Δηλαδή λέμε τώρα κατανόηση. Πόση κατανόηση να υπάρχει όταν υπάρχει μια διαφορά κουλτούρας; Εκεί μετά χρειάζεται πολύ μεγαλύτερη προσοχή. Επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα είναι ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τη γλώσσα και συνήθως δεν ακούνε και συχνά τη γλώσσα, παρά μόνο στο σχολείο. Οπότε πολλά πράγματα (...) προχωράμε ας πούμε, ως ένα βαθμό στο σχολείο για να κατανοήσουν πράγματα, αλλά μετά δυσκολεύονται γιατί στο σπίτι ας πούμε, δεν υπάρχει καμία ομιλία της ελληνικής γλώσσας. Θα μου πείτε αυτό είναι λάθος; Όχι, αλλά τα παιδιά δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο. Δεν είναι θέμα καλού ή κακού. Τώρα μιλάμε για θέμα δυσκολίας. (...) Για να προσαρμοστούν, ας πούμε, στην ελληνική κοινωνία, πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Και μαθαίνοντας την ελληνική γλώσσα, μαθαίνουν σιγά-σιγά και την ελληνική νοοτροπία. Μόνο με τη συναναστροφή και μέσα από το σχολείο όταν δεν υπάρχουν άλλα

στο σπίτι. Αυτό πιστεύω είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα. Και μετά υπάρχει (...) ας αφήσουμε το σχολείο. Προσπαθούν ας πούμε, να εναρμονιστούν με τους συμμαθητές τους. Δεν καταλαβαίνουν κάποια πράγματα, δυσκολεύονται να τα καταλάβουν και μετά υπάρχει ελλιπής ή πολλές φορές και άσχημη συνεννόηση. Μπορεί να «πάρουν», ας πούμε, κάτι λάθος ή τα άλλα παιδιά να «πάρουν» κάτι λάθος.

- Να το παρεξηγήσουν;

- Να το παρεξηγήσουν. Οι παρεξηγήσεις είναι ένα σημαντικό κομμάτι. Και αυτό μετά οδηγεί σε άλλα προβλήματα. Σε προβλήματα επικοινωνίας. Μετά μόνο δουλειά μέσα στην τάξη για την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου. Κάτι άλλο δεν έχω βρει στην πορεία μου.

- Κατάλαβα. (...) Είστε υπέρ της συμπερίληψης ή της συνεκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα στην τάξη;

- Ναι. Ξεκάθαρα. Αν και πιστεύω ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα περισσότερο εξαιτίας της αυστηρότητας των αναλυτικών προγραμμάτων, της έλλειψης πόρων, ξεκάθαρα, και ότι δεν υπάρχει καμία υποστήριξη από πουθενά. Μιλάνε όλοι για την συμπερίληψη, έχω κάνει και σεμινάριο για την συμπερίληψη, κάτι που με ενδιαφέρει πάρα πολύ, αλλά αυτό που βλέπω είναι ότι στην πράξη κανένας δεν θέλει να την κάνει. Δηλαδή, μόνο είμαστε στα λόγια «να κάνουμε συμπερίληψη, να κάνουμε σεμινάρια για την συμπερίληψη», αλλά αν θέλεις να την εφαρμόσεις δεν σε υποστηρίζει κανένας. Τίποτα δεν υπάρχει για να την εφαρμόσει την συμπερίληψη. Όταν θέλω εγώ να «βγάλω και κάποια ύλη», δεν μπορείς να μην «βγάλεις» τίποτα, και (...) πώς θα γίνει με την συμπερίληψη; Η συμπερίληψη θέλει τον δικό της ρυθμό. Οπότε πώς να γίνει η συμπερίληψη όταν δεν υπάρχει καμία υποστήριξη για την συμπερίληψη. Ή χωρίς όλα τα μέσα, τα τεχνητά. Πού θα τα βρεις όταν δεν υπάρχουν;

- Κατάλαβα. Εκτός από αυτό. Εκτός από τα προβλήματα της συμπερίληψης, γιατί είσαι υπέρ;

- Γιατί πιστεύω ξεκάθαρα (...) η συμπερίληψη για εμένα είναι μία διαφορετική όψη της αποδοχής του διαφορετικού. Ξεκάθαρα. (...) Σήμερα το λέμε συμπερίληψη, παλαιότερα το λέγαμε αποδοχή του διαφορετικού. Μπορεί να βγάλουμε και άλλα ονόματα. Η συμπερίληψη γινόταν πάντα. Δεν είναι κάτι καινούριο, απλώς τώρα της δώσαμε όνομα. Δηλαδή, όταν έχεις ένα διαφορετικό μαθητή μέσα στην τάξη και θέλεις να κάνεις κάτι, να μην τον αφήσεις στη μοίρα του, θα κάνεις συμπερίληψη. Οπότε δεν είναι κάτι καινούριο.

Από εκεί και πέρα, αν θέλεις το παιδί να προχωρήσει, να μάθει, είναι παιδί. Και όταν λέμε να μάθει, με την ευρύτερη έννοια του όρου, γιατί θα μπορούσαμε να δώσουμε πολλές έννοιες στο «μαθαίνω» (...) θέλεις σίγουρα να προχωρήσει, να καταλάβει, να κατανοήσει, να αυτενεργήσει. Όλα αυτά τα πράγματα, μπορούν με την συμπερίληψη, οπουδήποτε αποδέχεται το διαφορετικό, προχωράνε καλύτερα όλα, προχωράνε όλοι οι μαθητές. Δεν είναι μόνο για το παιδί που έχει την άμεση ανάγκη της συμπερίληψης, είναι και για το άλλο το παιδί που πρέπει να μάθει την αποδοχή, που πρέπει να μάθει την συνεργασία, που πρέπει να κοινωνικοποιηθεί. Δεν θα είναι πάντα το «χαϊδεμένο» παιδί που όλα θα του έρχονται στα χέρια. Δεν είναι έτσι η ζωή. Αρά η συμπερίληψη είναι υπέρ για όλους τους μαθητές. Για αυτό και είμαι υπέρ της συμπερίληψης.

- Μια χαρά, μου αρέσει πολύ έτσι όπως τα λες.
- Η εμπειρία βασικά. Τίποτε άλλο.
- Τώρα, θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;
- Με τίποτα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί σχεδόν τίποτα. Αν δεν υπήρχε το μεράκι των εκπαιδευτικών δεν θα ευνοούσε απολύτως τίποτα. Ευνοεί κάποια πράγματα, μόνο και μόνο εξαιτίας της θέλησης κάποιων, αρκετών θα έλεγα όχι κάποιων, εκπαιδευτικών. Γιατί όταν μπαίνεις μέσα στην τάξη έχεις τους μαθητές. Δεν σε νοιάζει ούτε το σύστημα, ούτε τίποτα. Και όταν έχεις τους μαθητές πρέπει κάτι να κάνεις για τους μαθητές και με την τάξη σου και με το τμήμα σου. Όχι δεν σε υποστηρίζει κανένας. Πολύ λίγο, ελάχιστα έως τίποτα.
- Τέλεια. Και δύο τελευταίες ερωτήσεις. Χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να διδάξει μία δεύτερη γλώσσα;
- Όχι απαραίτητα. Η επικοινωνία υπάρχει και βρίσκεται. Από τη στιγμή που αλληλεπιδράς και επικοινωνείς, κάποιες λέξεις θα τις μάθεις, κάποια θα καταλάβεις. Όπως καταλαβαίνει αυτός, θα καταλάβεις και εσύ. Υπάρχει η εικόνα, υπάρχουν, πλέον, τα διαδραστικά μέσα. Μπορείς να βρεις τρόπους. Βέβαια, θα ήταν ιδανικό να ξέρεις και τη μητρική γλώσσα αλλά τώρα, ειδικά μετανάστες, πρόσφυγες, πόσες γλώσσες να ξέρεις; Αυτό που μπορεί να βοηθήσει είναι συνήθως, επειδή όλοι ψιλό ξέρουν αγγλικά, μπορεί να βοηθήσει μια τρίτη γλώσσα. Θα μου πεις, αυτό μπορεί να μπερδεύει, σε κάποιο σημείο όμως μας βοηθάει.

- Η χρυσή τομή που λένε.
- Ναι, η χρυσή τομή. Γιατί εντάξει πόσες γλώσσες να ξέρει και ο εκπαιδευτικός. Εντάξει δεν γίνεται. Αλλά τα αγγλικά ξέρουν όλοι λίγο ή πολύ, έστω κάποια πράγματα. Εκεί ίσως μπορεί λίγο να βοηθήσει.
- Ωραία. Και η τελευταία. Θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;
- Τις κατάλληλες γνώσεις μπορεί να μην τις έχουν πάντα. Μόνο οι πιο «ψαγμένοι». Η εμπειρία μπορεί να τους βοηθήσει. Κατάλληλοι δεν ξέρω αν είναι, αλλά η εμπειρία σίγουρα μπορεί να βοηθήσει. Αυτό που βοηθάει περισσότερο είναι η διάθεσή τους, ότι δεν μπορείς να καθίσεις μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός, δεν ξέρω αν κάποιος το θεωρεί περισσότερο ή λιγότερο καλό, ο μέσος όρος όμως υπάρχει, και ο μέσος όρος δεν μπορεί να καθίσει μέσα στην τάξη. Υποχρεωτικά δουλεύεις μέσα στην τάξη. Δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που δεν δουλεύει. Είναι αυτό που είπα πριν. Περισσότερο βασιζόμαστε στη διάθεση του εκπαιδευτικού να μάθουν τα παιδιά. Είναι μεράκι. Αυτό που λέμε μεράκι. Δεν μπορείς να είσαι μέσα στην τάξη και να κάθεται. Έχεις μικρά παιδιά. Πρέπει κάτι να κάνεις. Εκεί μέσα θα τα βρες όλα. Λίγο έτσι, λίγο αλλιώς, αλλά είναι καθαρά στη διάθεση του εκπαιδευτικού. Αυτό.
- Τέλεια. Αυτά ήταν κ. Όλ. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.
- Και εγώ ευχαριστώ πολύ, είχε μεγάλο ενδιαφέρον, μπορούσαμε και να το ανοίξουμε αλλά δεν χρειάζεται παραπάνω πραγματικά.
- Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου.
- Εγώ ευχαριστώ.

### 3η Συνέντευξη

- Καλησπέρα, αρχικά κ. Γ. Σε ευχαριστώ που με βοηθάς με την συνέντευξή σου, για την εργασία μου. Δεν θα σε κουράσω και πάρα πολύ. Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;
- Βεβαίως.
- Ωραία. Πόσα χρόνια ασχολείσαι με τη διδασκαλία;

- Συνολικά θα έλεγα περίπου είκοσι. (...) Τα πρώτα χρόνια ήμουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιωτικά με φροντιστήρια και ιδιαίτερα. Ήμουν και κάτοχος φροντιστηρίου. Τα τελευταία τέσσερα χρόνια είμαι στην πρωτοβάθμια.
- Ωραία. Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις;
- Τα πρώτα μου χρόνια ασχολήθηκα με τα φιλολογικά μαθήματα. Προετοίμαζα μαθητές για πανελλήνιες εξετάσεις. Τα τελευταία τέσσερα χρόνια είμαι στην πρωτοβάθμια ως δασκάλα, οπότε διδάσκω όλα τα μαθήματα. Πέρυσι και φέτος όμως, υπηρετώ την ειδική αγωγή ως παράλληλη στήριξη.
- Ωραία. Και ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθείς και ποια ύλη;
- Εξαρτάται από τη θέση την οποία υπηρετώ κάθε χρόνο. Αν είμαι στην πρωτοβάθμια το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας. Τα τελευταία δύο χρόνια υποστηρίζω παράλληλα μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ωραία. Έχεις παρακολουθήσει κάποιο είδος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Έχω κάνει ένα μονοετές πρόγραμμα επιμόρφωσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου σχετικά με την (...)
- Διδασκαλία των δίγλωσσων;
- Διδασκαλία (...)
- Διαπολιτισμική;
- Διαπολιτισμική διδασκαλία. Ευχαριστώ. Το οποίο νομίζω ότι είναι κομμάτι της δίγλωσσας εκπαίδευσης.
- Ποιες μεθόδους και πρακτικές εφαρμόζεις στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Να σημειώσω ότι έχω κάνει, σε σχέση και με την προηγούμενη ερώτηση, μαθήματα και στο δεύτερο πτυχίο μου, στο παιδαγωγικό, για τη δίγλωσσία με την κ. Γρίβα η οποία είναι εξαιρετική. (...) Έχω μάθει πολλά μαζί της. Πρακτικές και μεθόδους. Εναλλάσσονται ανάλογα με την περίπτωση των μαθητών. Τώρα αν θέλεις να σου μιλήσω θεωρητικά, δεν μπορώ να σου τα αναφέρω έτσι όπως αναφέρονται στη θεωρία, στη βιβλιογραφία. Με ενδιαφέρει το επικοινωνιακό κομμάτι. Ο πρώτος μου στόχος είναι τα παιδιά να επικοινωνούν

στο περιβάλλον τους. Δεν με ενδιαφέρει η εκμάθηση της ύλης σε επίπεδο γραμματικής ή συντακτικού. (...) Προσπαθώ τώρα να ανακαλέσω στη μνήμη μου (...)

- Την ορολογία;
- Τις ορολογίες. Δεν βοηθάω αυτή τη στιγμή καθόλου.
- Δεν πειράζει και περιφραστικά να το πεις.
- Με ενδιαφέρει η ένταξη των μαθητών στο τμήμα, η αποδοχή τους και το επικοινωνιακό κομμάτι. Με ενδιαφέρει να μάθουν να επικοινωνούν τις ανάγκες τους, τα θέλω τους. Να ενταχθούν και όλα τα άλλα έρχονται σιγά-σιγά.
- Ωραία. Ποια θεωρείς ότι είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις όταν διδάσκεις τους δίγλωσσους μαθητές;
- Η επικοινωνία. Να κατακτήσουμε το κομμάτι της επικοινωνίας. Να μπορούμε να συνεννοηθούμε. Δεν είναι πάντα εύκολο. (...) Πρόπερσι ειδικά, σε έναν μαθητή που τον υποστήριζα κάποιες επιπλέον ώρες, ως ενισχυτική, στο κομμάτι της ενισχυτικής διδασκαλίας, είχα αναγκαστεί να βρω εναλλακτικούς τρόπους να επικοινωνούμε. Να ορίζουμε το παράθυρο ως παράθυρο, το «σήκω», «κάτσε», «καλημέρα». Ήταν πάρα πολύ δύσκολο για εμένα στην αρχή. Προσπάθησα με εικονόλεξα, τα σχολικά βιβλία δεν με βοήθησαν για να πω την αλήθεια μου. Προσπάθησα να βρω παρεμφερή ύλη από πομάδες στο διαδίκτυο, να κατακτήσουμε το κομμάτι της επικοινωνίας. Είναι ο πρώτος μου στόχος για να ενταχθεί το παιδί στο σχολείο.
- Ωραία. Είσαι υπέρ της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών;
- Δεν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει κάτι αντίθετο πλέον. Εν έτη 2023. Πρέπει να συμπεριληφθούν και να συνεκπαιδευτούν οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, σε ένα κοινό σχολικό πλαίσιο, να μάθουν (...)ούτως ή άλλως το σχολείο πάντα λέμε ότι είναι μικρογραφία της κοινωνίας. Να μάθουν να συνυπάρχουν, να συμβιώνουν, να ανταλλάσσουν πολιτισμικά στοιχεία, να ενημερώνονται για το διαφορετικό, γιατί το διαφορετικό πλέον, σε κοινωνικό επίπεδο είναι και η καθημερινότητά μας αλλά και το άμεσο μέλλον.
- Τέλεια. Θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;



- Όχι. (...) Εντάξει, το μεγάλο «κράστ τεστ» έγινε την περίοδο του '90 με τη μεγάλη προσέλευση Αλβανών στη χώρα. Οι Αλβανοί μαθητές αντιμετώπισαν πάρα πολλά προβλήματα. Δεν ήταν έτοιμο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να τους εντάξει. Δεν ήταν επιμορφωμένοι και εκπαιδευμένοι οι εκπαιδευτικοί. Δεν φέρουν αποκλειστικά το μερίδιο της ευθύνης. Δεν φρόντισε το κράτος ως κράτος να τους εκπαιδεύσει, να τους δώσει, να προετοιμάσει ένα αντίστοιχο υλικό για να μπορεί να υπάρχει πραγματική εκπαίδευση των μαθητών. Ήταν ένα απλό «παρκάρισμα», θεωρώ, στις αίθουσες διδασκαλίας. (...) Δεν το ευνοεί. Θα πρέπει να το «δει» λίγο πιο σοβαρά. Αφομοιώνει κυρίως και δεν εντάσσει τους μαθητές.

- Ωραία. Άρα θεωρείς ότι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει και τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να μπορεί να διδάξει μία δεύτερη γλώσσα;

- Σαφώς θα ήταν μεγάλο προσόν, αλλά πόσο εφικτό είναι αυτό; Ο Έλληνας εκπαιδευτικός να γνωρίζει και τα αλβανικά και τα συριακά και τα πακιστανικά και τα ουκρανικά και ότι άλλο προκύψει; Δεν είναι εύκολο. Καλό θα ήταν να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας. Αν δεν είναι η αγγλική γλώσσα ας είναι έστω η νοηματική. Αυτό είναι το βασικό ζητούμενο. Σίγουρα θα βοηθούσε αλλά και πάλι δεν θα μπορούσα να φανταστώ πώς θα μπορούσε να γίνει το μάθημα. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός θα μιλούσε διαφορετικά στον έναν μαθητή παράλληλα με τους άλλους στους οποίους απευθύνονταν στην ελληνική; Ίσως θα έπρεπε να υπάρχουν ταχύρυθμα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής στο βασικό της τουλάχιστον κομμάτι, το επικοινωνιακό, για να είναι πιο άνετος ο μαθητής. Όχι ο εκπαιδευτικός. Το ζητούμενο είναι ο μαθητής να μπορεί να υπάρξει στο περιβάλλον.

- Ωραία. Και τελευταία ερώτηση. Θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;

- Σίγουρα είναι καλύτερα τα πράγματα από ότι ήταν είκοσι χρόνια πριν. Παρόλα αυτά, πρέπει να γίνουν πολλά ακόμα βήματα. Ήδη στα καινούρια προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια υπάρχει μέριμνα για αυτό το κομμάτι της διγλωσσίας στους μαθητές. Δεν το έχουν όμως, παρακαταθήκη οι προηγούμενες γενιές που τελείωσαν κάποια χρόνια πριν. Άρα σίγουρα εκεί θα πρέπει λίγο να επενδύσουμε, στην επιμόρφωση. Αυτό που με εκνευρίζει είναι ότι μένουμε σε θεωρίες. Εγώ θα ήθελα πρακτικά πράγματα για το πώς θα χειριστώ καταστάσεις μέσα στην τάξη. Ήμουν πάντοτε υπέρ της πράξης. Πες μου πρακτικά πώς θα χειριστώ μία τέτοια περίπτωση. Μην μου λες «σύμφωνα με τη θεωρία του τάδε ή του παρά

τάδε». Αυτά μπορώ να τα βρω και μόνη μου. Πρακτικά ζητήματα πρέπει να λύσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτό το κομμάτι.

- Ωραία. Μια χαρά σε ευχαριστώ πάρα πολύ.
- Και εγώ σε ευχαριστώ και καλή επιτυχία.
- Σε ευχαριστώ.

#### 4η Συνέντευξη

- Καλημέρα. Σε ευχαριστώ που δέχεσαι να κάνεις αυτή τη συνέντευξη μαζί μου.
- Καλημέρα. Ευχαρίστηση μου.
- Με βοηθάς πάρα πολύ για την εργασία μου αυτή τη στιγμή. Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;
- Ναι , ναι βεβαίως.
- Ωραία. Πόσα χρόνια ασχολείσαι με την διδασκαλία;
- Συνολικά τέσσερα χρόνια. Τα δύο από αυτά είναι στην παράλληλη στήριξη και τα άλλα δύο σε τάξη υποδοχής.
- Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις;
- Έχω τελειώσει πε70, δασκάλα, και αυτή τη στιγμή έχω αναλάβει την τάξη υποδοχής, οπότε κυρίως γλώσσα και μαθηματικά.
- Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή ύλη ακολουθείς;
- Ανάλογα τώρα με τα γκρουπάκια που διαμορφώνονται κάθε φορά στην τάξη υποδοχής και τις ανάγκες του μαθητή, χρησιμοποιούμε εξατομικευμένο πρόγραμμα. Και σε συνεννόηση με τον δάσκαλο ή την δασκάλα της τάξης βρίσκουμε ποιες είναι οι ανάγκες του μαθητή και από εκεί και πέρα του δίνω ξεχωριστά φυλλάδια προκειμένου να καλύψουμε κενά και να προσπαθήσουμε να συμβαδίσουμε με την υπόλοιπη τάξη.
- Έχεις παρακολουθήσει κάποιου είδους εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;

- Η αλήθεια είναι πως όχι. Αλλά θα ήθελα γιατί από ότι βλέπω στα σχολεία πολλοί δίγλωσσοι μαθητές, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Οπότε είναι στις επόμενες κινήσεις μου.
- Ποιες μεθόδους και ποιες πρακτικές εφαρμόζεις στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Αρχικά, προσπαθώ να βρω ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας, γιατί υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν ελληνικά. Και από εκεί και πέρα αφού το καταφέρουμε αυτό, χρησιμοποιώ κυρίως οπτικοακουστικά μέσα και λιγότερο το βιβλίο της τάξης.
- Τέλεια. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις όταν διδάσκεις δίγλωσσους μαθητές; Όχι μόνο στο τμήμα ένταξης και γενικά.
- Ναι, (...) θεωρώ ότι η οικογένεια είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο. Δηλαδή αν δεν υπάρχει συνεργασία οικογένειας και δασκάλας ή δασκάλου της τάξης δεν μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα. (...) Επίσης, θεωρώ, όσο αφορά τώρα την τάξη υποδοχής, ένα μεγάλο θέμα, μεγάλη δυσκολία βασικά, έναν μαθητή ο οποίος δεν γνωρίζει τη γλώσσα. (...) Από εκεί και πέρα, θεωρώ ότι τα υπόλοιπα βρίσκονται στην πορεία. Δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία.
- Ωραία. Είσαι υπέρ της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών; Και αν ναι γιατί;
- Εννοείται. Πιστεύω ότι υπάρχουν πολλά οφέλη και για τους δίγλωσσους μαθητές και για τους υπόλοιπους. Και ως προς το ηθικό κομμάτι, αλλά και ως προς το μαθησιακό επίπεδο. Θεωρώ ότι και οι δίγλωσσοι μαθητές διευκολύνονται, εγκλιματίζονται πιο γρήγορα σε σχέση με το να μπου σε μία τάξη μόνοι τους, και διευκολύνονται και στη μαθησιακή διαδικασία.
- Θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;
- Το ότι υπάρχουν τάξεις υποδοχής σίγουρα είναι ένα βήμα. Αλλά από εκεί και πέρα, θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν πάρα πολλά πράγματα για να πούμε ότι ευνοούνται και διευκολύνονται για να προσαρμοστούν στη χώρα μας. (...) Και ως προς τα βιβλία, και ως προς τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να αναλάβει τη διδασκαλία τους, και ως προς τις υποδομές, εννοώ με τα οπτικοακουστικά μέσα. Γενικά υπάρχουν πολλά πράγματα ακόμη που πρέπει να γίνουν.

- Ωραία. Χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να του διδάξει μία δεύτερη γλώσσα για παράδειγμα την ελληνική;
- Ιδανικά ναι. Θεωρώ πως ναι. Τώρα στην περίπτωση που δεν γίνει αυτό, θεωρώ ότι πρέπει τουλάχιστον να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας. Ας πούμε τουλάχιστον τα αγγλικά σαν βάση, ώστε να μπορεί να υπάρξει συνεννόηση και σιγά-σιγά (...) να διευκολυνθεί και ο μαθητής.
- Και η τελευταία ερώτηση, θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;
- Θεωρώ πως όχι. (...) Πιστεύω πως σε αυτές τις θέσεις πρέπει να μπαίνουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι να έχουν τα κατάλληλα προσόντα. Ίσως κάποιο σεμινάριο στη διαπολιτισμικότητα, επίσης ως προς τις γλώσσες για να υπάρχει ένας κώδικας επικοινωνίας, και με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς. Αυτά.
- Τέλεια, σε ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σου.
- Εγώ σε ευχαριστώ, καλή συνέχεια.

#### 5η Συνέντευξη

- Ευχαριστώ αρχικά που μου παρέχετε αυτή τη συνέντευξη για την εργασία μου κ. Αντ.
- Παρακαλώ.
- Είστε έτοιμος;
- Είμαι έτοιμος. Να μιλάμε στον ενικό.
- Ωραία. Λοιπόν. Πόσα χρόνια ασχολείσαι με τη διδασκαλία;
- Ασχολούμαι δεκαεπτά χρόνια με τη διδασκαλία. Και πιο αναλυτικά, δέκα χρόνια ήμουν σε γενική τάξη και μετά λόγω του μεταπτυχιακού που έκανα στην ειδική αγωγή μεταπήδησα σε τμήμα ένταξης. Οπότε είμαι επτά χρόνια σε τμήμα ένταξης στην ειδική αγωγή.
- Ωραία. Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις;
- Αυτό, διδάσκω σε τμήμα ένταξης στην ειδική αγωγή, παίρνω παιδάκια από όλες τις τάξεις με μαθησιακές δυσκολίες, με διαγνώσεις από κάποιο δημόσιο φορέα και προσπαθούμε

να βοηθήσουμε, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, να καλύψουμε όσα κενά μπορούμε και να βοηθήσουμε τα παιδιά όπως μπορούμε καλύτερα.

- Ωραία. Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή ύλη ακολουθείς;
- Στο τμήμα ένταξης δεν υπάρχει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα, ούτε κάποια συγκεκριμένη ύλη. Απλά σε συνεργασία με τη δασκάλα ή τον δάσκαλο της τάξης, ανάλογα με τα κενά και τις γνωματεύσεις, ανάλογα με τα κενά που έχει το κάθε παιδί, κάνουμε κάποια, ας πούμε, διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγκαστικά γιατί δεν έχω βιβλία, προσπαθώντας να βοηθήσουμε τα παιδιά στο κομμάτι που υστερούν και αναλόγως με την πορεία και την εξέλιξη που υπάρχει μέσα στην τάξη κινούμαστε και εμείς και προσαρμόζουμε τα μαθήματα σε αυτό που χρειάζεται.
- Ωραία. Έχει παρακολουθήσει κάποιο είδος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Είχαμε κάνει και στο πανεπιστήμιο και στο μεταπτυχιακό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δεν είχα κάποιο άλλο συγκεκριμένο με δίγλωσσία.
- Ούτε σεμινάριο και τέτοια;
- Όχι.
- Ωραία. Ποιες μεθόδους και πρακτικές εφαρμόζεις στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Αυτό που θεωρώ πιο σωστό, γιατί βρέθηκα κάποια στιγμή να ασχοληθώ με ένα παιδάκι δίγλωσσο, είναι ότι θα πρέπει, στη γλώσσα τουλάχιστον, να χρησιμοποιούμε εικόνες. Δηλαδή, να κάνουμε ασκήσεις με εικόνες για να καταλάβει το παιδάκι για τι πράγμα μιλάμε και τι θέλουμε να γράψουμε. Στα μαθηματικά είναι πιο εύκολα τα πράγματα γιατί έχει αριθμούς, οπότε εκεί αντιλαμβάνεται, αν δεν γνωρίζει τη γλώσσα και δεν μπορεί καθόλου να συνεννοηθεί και να έρθουμε σε επικοινωνία. Μετά, κάτι άλλο το οποίο εφαρμόστηκε μέσα σε τάξη με δίγλωσσο παιδάκι ήταν ένα άλλο παιδάκι το οποίο ήταν από την ίδια χώρα, αλλά είχε πιο πολλά χρόνια στην Ελλάδα και γνώριζε και τα ελληνικά, και στην ουσία ήταν σαν διερμηνέας. Μετέφραζε και έλεγε στο παιδί τι ακριβώς του ζητάμε και βοηθούσε.
- Ναι, κατάλαβα. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις όταν διδάσκεις τους δίγλωσσους μαθητές;

- Στην ουσία είναι αυτό. Δεν υπάρχει επικοινωνία. Δηλαδή, επειδή είναι συνήθως από κάποιες χώρες που δεν γνωρίζουμε τις γλώσσες, (...) δηλαδή αν ήταν από Αγγλία με τα αγγλικά ίσως να μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε. Δεν γνωρίζει τη γλώσσα οπότε δεν υπάρχει επικοινωνία και προσπαθούμε με άλλους τρόπους να επικοινωνήσουμε. Μέσα από τις εικόνες, μέσω διαδραστικού πίνακα που υπάρχει, με κάποιες ασκήσεις και νοήματα κάποιες φορές για να δώσουμε στο παιδί να καταλάβει τι ακριβώς θέλουμε.
- Ωραία. Είσαι υπέρ της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών;
- Ναι, βεβαίως. Είμαι υπέρ της συμπερίληψης. Και να αιτιολογήσω. Θεωρώ πως μέσα από την συμπερίληψη το παιδί θα έρθει πιο γρήγορα στα επιθυμητά αποτελέσματα. Θα αποκτήσει πιο γρήγορα και τη γνώση της γλώσσας για να μπορεί να επικοινωνήσει και (...) τα άλλα παιδιά θα τον αγκαλιάσουν πιο εύκολα και θα τον αποδεχτούν. Και θα τον βοηθήσει αυτό και στην κοινωνικοποίηση. Όχι μόνο στο σχολείο και περαιτέρω έξω στην κοινωνία.
- Ωραία. Θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;
- Δυστυχώς νομίζω πως όχι. Βέβαια δεν φταίει μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα, φταίει και η δυσκολία της γλώσσας μας, η οποία (...) εντάξει εδώ δυσκολεύει τους Έλληνες μαθητές. Δυσκολευόμαστε πάρα πολύ και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Τώρα πόσο ένα δίγλωσσο παιδί. Είναι ακόμη πιο δύσκολο να προσαρμοστεί και να μάθει τη γλώσσα τόσο εύκολα.
- Σωστό, σωστό. Σωστή παρατήρηση. Χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να τον διδάξει μία δεύτερη γλώσσα; Στη συγκεκριμένη περίπτωση την ελληνική γι παράδειγμα;
- Εντάξει, αυτό θα ήταν το ιδανικό. Εάν θα μπορούσαμε να έχουμε δάσκαλο που θα γνώριζε τη γλώσσα θα ήταν το ιδανικό. Αλλά δυστυχώς δεν μπορεί να επιτευχθεί αυτό. Θα ήταν το καλύτερο αλλά δυστυχώς αυτό δεν μπορεί να γίνει. Οπότε πρέπει να ψάξουμε άλλους τρόπους.
- Και η τελευταία ερώτηση και δεν θα σε κουράσω άλλο. Θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;

- Δυστυχώς νομίζω πως όχι. Δεν έχουν γίνει κάποιες επιμορφώσεις. Δεν γνωρίζω εκεί στις δομές που πηγαίνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί αν γίνεται κάτι διαφορετικό. Αλλά στο κανονικό σχολείο από τη δική μου εμπειρία όχι. Δεν είμαστε τόσο έτοιμοι να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά. Υλικό, υπάρχει. Κάποια βιβλία τα «Γεια σου» που μπορούν να βοηθήσουν αλλά δυστυχώς δεν έχουν γίνει κάποιες επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς πάνω σε αυτό το κομμάτι.

- Από την εμπειρία τους;

- Από την εμπειρία τους (...) Αν κάποιος, ναι, έχει ασχοληθεί και θέλει και έχει θέληση, εννοείται. Όλοι προσπαθούν για το καλύτερο. Μπορούν να βοηθήσουν κατά κάποιο τρόπο. Και σε συνεργασία με το σπίτι, με την οικογένεια. Σε γενικές γραμμές νομίζω είμαστε λίγο πίσω σε αυτό το κομμάτι.

- Σε ευχαριστώ πολύ

- Να είσαι καλά.

- Δεν πιστεύω να σε κούρασα;

- Όχι καθόλου.

- Σε ευχαριστώ και πάλι.

6η Συνέντευξη

- Καλημέρα. Αρχικά θέλω να σε ευχαριστήσω για τη βοήθεια σου για τη διπλωματική μου εργασία που μου παρέχεις με την συνέντευξή σου. Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;

- Καλημέρα. Έτοιμη.

- Ωραία. Λοιπόν. Πόσα χρόνια ασχολείσαι με τη διδασκαλία;

- (...) Ασχολούμαι περίπου δέκα χρόνια. Οχτώ περίπου ως εκπαιδευτικός σε δημοτικά σχολεία και δύο χρόνια έχω εργαστεί σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης «τσιγγανοπαίδων».

- Τέλεια. Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις;

- Είμαι εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, οπότε διδάσκω όλα τα μαθήματα στο δημοτικό σχολείο.

- Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή ύλη ακολουθείς;
- Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας.
- Έχεις παρακολουθήσει κάποιο είδος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- (...)Ναι. Αρχικά και στο πανεπιστήμιο υπήρχαν αρκετά μαθήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Μετέπειτα και στο μεταπτυχιακό που έχω κάνει, υπήρχαν κάποια μαθήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, και έχω κάνει και σεμινάριο μεγάλης διάρκειας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διγλωσσία.
- Α πάρα πολύ ωραία. Ποιες μεθόδους και πρακτικές εφαρμόζεις στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών;
- (...) Είναι πολύ σημαντικό νομίζω, και για τη δίγλωσση εκπαίδευση, η βιωματική μάθηση, οπότε χρησιμοποιώ αρκετά τη βιωματική μάθηση. Και χρησιμοποιώ αρκετά και νέες τεχνολογίες (...) και διάφορα ηλεκτρονικά λεξικά, ώστε να υπάρχει ευκολότερη επικοινωνία ανάμεσα σε εμένα και τους μαθητές. Επίσης, χρησιμεύει πάρα πολύ και είναι πολύ βοηθητικό το οπτικοακουστικό υλικό.
- Τέλεια. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις όταν διδάσκεις τους δίγλωσσους μαθητές;
- (...) Ένα σημαντικό, για εμένα, πρόβλημα είναι η διαφορά πολιτισμικού κεφαλαίου που υπάρχει και φέρουν οι μαθητές από το σπίτι τους. Για μένα, αυτό είναι το σημαντικότερο. Ότι είναι πολύ δύσκολο και για τον εκπαιδευτικό, να κατανοήσει και να γνωρίσει και να αποδεχτεί το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν αυτοί οι μαθητές μαζί τους, αλλά και για τους ίδιους τους μαθητές να κατανοήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ο δάσκαλος και οι υπόλοιποι συμμαθητές του που είναι από μία συγκεκριμένη χώρα.
- Δηλαδή την κουλτούρα εννοείς;
- Ναι.
- Ωραία. Είσαι υπέρ της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών και αν ναι γιατί;
- Είμαι υπέρ της συμπερίληψης των αλλόγλωσσων μαθητών, (...) γιατί θεωρώ ότι γενικότερα η μη γνώση μίας γλώσσας (...). Συγγνώμη, ότι το να μάθουμε μία δεύτερη



γλώσσα είναι πάρα πολύ δύσκολο, είναι ουσιαστικά μύθος. Εφόσον οι δίγλωσσοι μαθητές κατέχουν ήδη μία μητρική γλώσσα, νοηματοδοτούν πιο εύκολα. Οπότε είναι πάρα πολύ εύκολο να μάθουν και μία δεύτερη. Επομένως θεωρώ ότι η συμπερίληψη δίνει ένα πλαίσιο χρήσης. Δηλαδή η γλώσσα έχει ένα πλαίσιο χρήσης και είναι πιο εύκολο να την μάθουν. Είναι διαφορετικό να χρησιμοποιήσω μια γλώσσα στο παιχνίδι και στην καθημερινότητά μου και διαφορετικό να την χρησιμοποιώ μόνο στο σχολείο.

- Ωραία. Θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;

- Όχι, δεν θεωρώ ότι ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές. Έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες με όλα αυτά τα προγράμματα τα ΔΙΕΠ και τα τμήματα υποδοχής ΖΕΠ. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι το σημαντικότερο πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι με τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία είναι σαν να θέλει να διαγράψει τη μητρική γλώσσα των μαθητών και ουσιαστικά στοχεύει στο να αποκτήσουν μια δεύτερη μητρική γλώσσα, πράγμα το οποίο είναι αδύνατον.

- Ωραία. Χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να του διδάξει μία δεύτερη γλώσσα για παράδειγμα την ελληνική στην προκειμένη περίπτωση.

- Σίγουρα θεωρώ, είναι βοηθητικό να γνωρίζεις τη γλώσσα που μιλάει ο μαθητής του. Σίγουρα είναι βοηθητικό για την επικοινωνία. Παρόλα αυτά δεν χρειάζεται να γνωρίζει τη γλώσσα του μαθητή του γιατί (...) η επικοινωνία μπορεί να γίνει και με άλλους τρόπους.

- Ωραία. Και η τελευταία ερώτηση και δεν θα σε κουράσω άλλο. Θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;

- Ναι. Πια θεωρώ ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί είτε μέσω μεταπτυχιακών είτε μέσω σεμιναρίων. Βέβαια αυτό αφορά ιδιωτική τους πρωτοβουλία κυρίως. Αναφορικά με το Υπουργείο Παιδείας, όχι δεν έχουν γίνει οι κατάλληλες ενέργειες, η αλήθεια είναι, για να επιμορφώσουνε τους εκπαιδευτικούς και να τους δείξουν πρακτικές διδασκαλίας μιας δεύτερης ξένης γλώσσας.

- Άρα είναι στην ευχέρεια τους;

- Ναι. Πιστεύω ότι είναι επιμορφωμένοι και ότι μπορούν αλλά το έχουν κάνει με δική τους πρωτοβουλία.
- Ωραία. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σου.
- Να είσαι καλά.

#### 7η Συνέντευξη

- Καλημέρα.
- Καλημέρα.
- Σε ευχαριστώ πάρα πολύ που μου παρέχεις την συνέντευξη αυτή. Με βοηθάς πάρα πολύ για την εργασία μου.
- Ευχαρίστησή μου θα έλεγα. Αν μπορούμε να βοηθήσουμε συναδέλφους στο ξεκίνημά τους είναι ότι καλύτερο.
- Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;
- Ναι, βεβαίως.
- Ωραία. Πόσα χρόνια ασχολείσαι με τη διδασκαλία;
- Έχω μέσα σε σχολικές τάξεις από το 1991. Είναι σήμερα τριάντα δύο χρόνια. Αρκετά.
- Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις;
- Τώρα στο δημοτικό που εργάζομαι, κάνω όλα τα μαθήματα της πρωτοβάθμιας, εκτός από τις ειδικότητες, αγγλικά υπολογιστές... κάνω όλα τα άλλα. Γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία και λοιπά.
- Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή ύλη ακολουθείς;
- Αναγκαστικά ακολουθούμε το πρόγραμμα του Υπουργείου αυτή τη στιγμή. Βέβαια μας δίνετε μία ευελιξία αν θέλουμε να παρακάμψουμε κάποια πράγματα. Κάποιες ασκήσεις που εγώ θεωρώ ότι δεν έχουν να προσφέρουν κάτι στα παιδιά και απλά δεν έχουμε χρόνο και πολυτέλεια από άποψη χρόνου να τις κάνουμε, πολλές φορές τις παραλείπω ή προσθέτω δικές μου αν δω ότι κάποιο φαινόμενο, ας πούμε, γραμματικό δεν το κατάλαβαν και το

βιβλίο δεν επιμένει πολύ. Εκεί αναγκαστικά θα σταματήσω και θα κάνω κάποια πράγματα δικά μου, με φυλλάδια που έχω κρατημένα ή κάνω καινούρια.

- Μια χαρά. Έχει παρακολουθήσει κάποιο είδος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων;

- Πρόσφατα όχι, να πω την αλήθεια, και θα ήθελα να παρακολουθήσω κάτι. Βέβαια στη σχολή, τετραετούς φοίτησης τελείωσα, είχαμε κάνει κάποια πράγματα αλλά ήταν μάλλον επιφανειακά και δεν είχαμε εμβαθύνει πολύ σε πράγματα για δίγλωσσους μαθητές.

- Ποιες μεθόδους ή πρακτικές εφαρμόζεις στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;

- Ναι. Αυτό τώρα είναι ένα θέμα γιατί όταν έχεις μία τάξη με πολλά παιδιά, αναγκαστικά πρέπει να ακολουθείς τον μέσο όρο και δεν θέλω «να χάσω» τους δίγλωσσους. Προσπαθώ να εξηγήσω κάποια πράγματα δύο και τρεις φορές, γιατί δεν τα καταλαβαίνουν, ενώ εμείς θεωρούμε ότι κάποια πράγματα είναι δεδομένα. Λέμε ας πούμε, μία λέξη και θεωρούμε ότι την ξέρουνε. Εκείνα δεν την ξέρουνε. Πολλές φορές στα άρθρα έχουν πρόβλημα. Στα άρθρα δεν θα επιμείνω τόσο, αλλά όταν δω ότι κάνω μία ερώτηση και δεν έχει καταλάβει το παιδί τι ακριβώς ρωτώ, εκεί καταλαβαίνεις ότι θα πρέπει να σταματήσω, να εξηγήσω πράγματα και μετά να ζητήσω από το παιδί να μου απαντήσει. Δυστυχώς δεν έχουμε την πολυτέλεια του χρόνου να κάνουμε έξτρα διδασκαλία, έξτρα δουλειά με αυτά τα παιδιά, ενώ θα έπρεπε και θα το ήθελα πολύ. Ευτυχώς υπάρχουν τα τμήματα (...) ένταξης λέγονται;

- Υποδοχής.

- Υποδοχής. Τα τμήματα υποδοχής που τα παίρνουν οι συνάδελφοι κάποιες ώρες και τα βοηθάνε πολύ.

- Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις όταν διδάσκεις τους δίγλωσσους μαθητές;

- Συνήθως είναι η έλλειψη κατανόησης κάποιων πραγμάτων. Τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει συνεννόηση και συνεργασία ούτε με τους γονείς, γιατί και οι ίδιοι δεν ξέρουν ελληνικά. Και εκεί μπερδεύεται το πράγμα. Δηλαδή τους καλείς για να τους εξηγήσεις κάποια πράγματα αλλά εκεί αντιμετωπίζεις δυσκολίες και στο να σε καταλάβει ο γονέας. Να του πεις τι ακριβώς θέλεις. Εντάξει προσπαθούμε, το παλεύουμε με την εμπειρία και το

ένστικτο μας να κάνουμε πράγματα, όταν υπάρχει και μια βοήθεια από μεγαλύτερα αδέρφια στο σπίτι ή από συμμαθητές που ξέρουνε τη γλώσσα εκεί τα πράγματα είναι λίγο καλύτερα.

- Τέλεια. Είσαι υπέρ της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών και αν ναι γιατί;

- Ναι. Νομίζω ότι τα παιδιά μαθαίνουνε περισσότερο από τα παιδιά και από τους συμμαθητές τους και λιγότερο, θα έλεγα, από εμάς. Χωρίς να θέλω να αποποιηθώ των ευθυνών μας. Αλλά σίγουρα ένα παιδάκι θα μπορέσει να μιλήσει πιο γρήγορα όταν μιλάει στο διάλειμμα με τους συμμαθητές του και παίζει και το διορθώνει ο συμμαθητής του χωρίς να έχει το άγχος της κυρίας από πάνω του, που τον ελέγχει και θα πρέπει ίσως να τον βαθμολογήσει κάποια στιγμή. Σίγουρα το να βρίσκονται σε μια τάξη με παιδιά που μιλούν άλλες γλώσσες, σίγουρα θα τα βοηθήσει να ενταχθούν πιο γρήγορα.

- Θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;

- Ως τώρα νομίζω πως δεν ευνοούσε καθόλου. Δεν είχαμε προγράμματα. Τώρα βλέπω ότι αυτά τα τμήματα υποδοχής είναι μια καλή προσπάθεια. Όντως βοηθούνται τα παιδιά που πηγαίνουν εκεί, γιατί γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι συνάδελφοι που μπαίνουν, οι περισσότεροι είναι και νέα παιδιά, έτσι ορεξάτα και βλέπω ότι όντως κάνουν προσπάθειες. Δεν ξέρω αν είναι αρκετό αυτό. Και το γεγονός ότι φεύγουν κάποιες ώρες από το κύριο τμήμα και πηγαίνουν στο άλλο, τους αφήνει λίγο πίσω σε άλλα πράγματα. Δηλαδή λένε ότι αναγκαστικά πρέπει να χάσει κάποια ώρα από τη γλώσσα, αλλά εκείνη την ώρα εγώ προχωράω σε κάτι άλλο. Ούτε να παρακολουθήσει εμένα μπορεί, αλλά και χάνοντας το μάθημά μου, την επόμενη μέρα θα είναι ακόμη πιο δύσκολα. Δεν ξέρω πως μπορούμε να τα συνδυάσουμε αυτά, να γίνει ένας συγκερασμός της ύλης. Ίσως αυτά τα παιδιά να έχουν διαφορετική (...) όχι διαφορετική ύλη. Σίγουρα έχουν διαφορετική αντιμετώπιση από εμάς, δεν έχουμε πολλές απαιτήσεις, αλλά θα έπρεπε να βρεθεί η χρυσή τομή ώστε να μπορούν να παρακολουθούν και το τμήμα τους όντας σε κάποιο άλλο έστω για λίγες ώρες.

- Κατάλαβα. Χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή για να του διδάξει μία δεύτερη γλώσσα;

- Δεν είναι απαραίτητο. Βέβαια, σαφώς αν την ήξερε θα βοηθούσε πάρα πολύ. Πολύ πιο εύκολα θα γινόταν το μάθημα. Θα εξηγούσες, θα του έλεγες, αντί να του εξηγήσεις τι είναι το «σιντριβάνι» δύο ώρες, θα το έλεγες στη γλώσσα του και θα το καταλάβαινε. Δεν είναι απαραίτητο όμως, και δεν είναι και εύκολο τις περισσότερες φορές. Ειδικά στα

πολυπολιτισμικά σχολεία δεν μπορεί να υπάρχει ένας δάσκαλος που να ξέρει τη γλώσσα του κάθε παιδιού. Τα ξεπερνάμε όμως αυτά τα προβλήματα. Υπάρχουν μέθοδοι που μπορούμε να τα ξεπεράσουμε.

- Και τελευταία ερώτηση για να μην σε κουράσω άλλο. Θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;

- Γνώσεις δεν ξέρω αν έχουν όλοι. Ο καθένας προσπαθεί, και το παλεύει μάλλον με το ένστικτό του και την εμπειρία του, όπως είπα και πριν. Και προσπαθούμε όλοι να δώσουμε ότι καλύτερο σε αυτά τα παιδιά. Δεν ξέρω οι γνώσεις αν ήταν επαρκείς ως τώρα γιατί δεν υπήρχε και το πρόβλημα. Δηλαδή, οι παλιότεροι συνάδερφοι που τελείωσαν διετούς φοίτησης ακαδημίες, δεν αντιμετώπιζαν και τόσο έντονα το πρόβλημα, γιατί δεν ήταν και τόσο πολλοί οι δίγλωσσοι μαθητές στην Ελλάδα. Τώρα τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί κατά πολύ και σίγουρα πρέπει να το δούμε αλλιώς και το Υπουργείο να φροντίσει να κάνει περισσότερα σεμινάρια, προγράμματα ειδικά ώστε να αποκτήσουμε και γνώσεις και να μην μείνουμε μόνο με την εμπειρία μας.

- Τέλεια. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

- Να είσαι καλά. Καλή συνέχεια.

8η Συνέντευξη

- Θέλω να σε ευχαριστήσω για τη βοήθεια που μου παρέχεις με αυτή τη συνέντευξη για την εργασία μου. Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;

- Ναι, φυσικά.

- Πόσα χρόνια ασχολείσαι με τη διδασκαλία;

- Με τη διδασκαλία ασχολούμαι τα τελευταία τέσσερα χρόνια σε δημοτικά σχολεία. Ουσιαστικά είμαι νέα στον κλάδο. Ωστόσο είχα και εμπειρία από ιδιαίτερα μαθήματα παλιότερα.

- Ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο διδάσκεις;

- Είμαι δασκάλα ειδικής αγωγής, οπότε εργάζομαι ως παράλληλη στήριξη. Ακολουθώ την εκπαιδευτικό της τάξης και απλά επεξηγώ και εξατομικεύω το πρόγραμμα της δασκάλας στα δεδομένα, στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του μαθητή μου.

- Ποιο αναλυτικό πρόγραμμα ή ύλη ακολουθείς;
- Δεν έχει βγει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Ουσιαστικά ακολουθώ αυτό που ακολουθεί και η δασκάλα μου. Δηλαδή το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, τα μαθήματα, όπως είπα και πριν, τα εξατομικεύω ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή μου και τα κενά που μπορεί να προκύψουν από την κάθε διδασκαλία.
- Έχει παρακολουθήσει κάποιο είδος εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Φυσικά. Αρχικά το μικρόβιο για να ασχοληθώ με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών με επιμορφώσεις και λοιπά, μου μπήκε ήδη από το προπτυχιακό επίπεδο, δηλαδή από την σχολή. Εκεί κάναμε μαθήματα για τη διγλωσσία και μάλιστα ένα μάθημα που έφερε την ονομασία «Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας» αποτέλεσε την κινητήριο δύναμη για να ασχοληθώ περαιτέρω με αυτά. Μετά έχω κάνει ένα σεμινάριο εννέα μηνών πάνω στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και έχω και μεταπτυχιακό πάνω στο ίδιο θέμα.
- Ωραία. Ποιες μεθόδους και πρακτικές εφαρμόζεις στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Δουλεύω πολύ με οπτικοακουστικό υλικό, που αυτό σημαίνει ότι έχω και εικόνα και ήχο ταυτόχρονα. Επίσης, εμένα με βολεύει πολλές φορές, ειδικά όταν είμαστε μόνοι μας με τον μαθητή, να χρησιμοποιώ το κινητό στο πρόγραμμα του googletranslate, καθώς βάζω τα ελληνικά και τη γλώσσα του εκάστοτε μαθητή και (...) βλέπει τη μετάφραση της ελληνικής λέξης στη δική του γλώσσα κατευθείαν. Ουσιαστικά χρησιμοποιώ ότι χρησιμοποίησαν οι δικοί μας δάσκαλοι σε φροντιστήρια αγγλικών προκειμένου να μάθουμε τη γλώσσα. Δηλαδή τη μετάφραση της λέξης στη μητρική γλώσσα του μαθητή.
- Ωραία. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζεις στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών;
- Θα έλεγα ότι είναι η επικοινωνία και ότι βρίσκεται γύρω από την επικοινωνία. Δηλαδή, επικοινωνία δεν είναι μόνο να μιλάω με τον μαθητή. Είναι να καταλαβαίνω και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσω αυτήν την επικοινωνία. Είτε αυτό είναι ένα χιουμοριστικό πλαίσιο, είτε αυτό είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφράζομαι με νοήματα. Ο κάθε πολιτισμός για παράδειγμα έχει τα δικά του πολιτιστικά στοιχεία στη γλώσσα, τα οποία

πρέπει να τα σεβαστούμε, και αντίστοιχα ο μαθητής πρέπει να σεβαστεί τον δικό μας πολιτισμό. (...) Δηλαδή, υπάρχει μία κίνηση στην ελληνική κουλτούρα με τα δάχτυλα του ενός χεριού, τα πέντε δάχτυλα και την παλάμη στραμμένη προς τον άλλον, που είναι κάτι κακό για τους Έλληνες μαθητές. Ωστόσο αυτό ένας μαθητής με (...) διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο μπορεί να μην το έχει κατανοήσει. Οπότε ένα κομμάτι είναι αυτό. Κάποιες φορές μπορεί να γίνονται παρανοήσεις σχετικά με τα στοιχεία επικοινωνίας. Όχι μόνο με την επικοινωνία, επικοινωνία. Επίσης θέλω να πω, η γλώσσα η ίδια είναι ένα μεγάλο πρόβλημα. Δηλαδή τα ελληνικά δεν τα καταλαβαίνουν ούτε οι Έλληνες μαθητές που λέει ο λόγος. Υπάρχουν πολλά πράγματα τα οποία, τα παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ, που έχουν ως μητρική την ελληνική δεν κατανοούν στη γλώσσα μας. Πόσο μάλλον ένα παιδί από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον.

- Τέλεια. Είσαι υπέρ της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών και αν ναι γιατί;

- Φυσικά και είμαι υπέρ της συμπερίληψης, σε κάθε μορφή της. Είτε αυτή αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές, είτε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, είτε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είμαι υπέρ σε κάθε μορφή συμπερίληψης. Τώρα όσο αφορά την μορφή της γλωσσικής συμπερίληψης, δηλαδή της συμπερίληψης των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, είμαι υπέρ γιατί μέσα από την συμπερίληψη αυτών των μαθητών μπορεί να γίνει και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Δηλαδή εγώ μπορώ να δώσω πράγματα από τον δικό μου πολιτισμό στον μαθητή μου και ο μαθητής μου σε μένα και έτσι να υπάρξει μία διεύρυνση των οριζόντων μας, «να ανοίξει το μυαλό μας», να είμαστε πιο ευπρόσδεκτοι σε πράγματα που να μην μας είναι γνωστά. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να περιορίσουμε και την ξеноφοβία που γενικότερα υπάρχει στη δική μας την κοινωνία. (...) Επίσης, μέσα από την συνεκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να μάθουν πολύ καλύτερα από έναν συμμαθητή τους, όταν αυτός ο συμμαθητής τους τους διορθώνει μέσα από το παιχνίδι, μέσα από τη δική τους επικοινωνία, μέσα από τις χιουμοριστικές καταστάσεις και λοιπά. Μαθαίνουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές πολύ καλύτερα από το να ακούσουν εμένα να τους διδάσκω ένα γραμματικό φαινόμενο. Αυτά.

- Ωραία. Θεωρείς ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους δίγλωσσους μαθητές;

- Νομίζω σε καμία περίπτωση. Εδώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί ούτε τους Έλληνες μαθητές, πόσο μάλλον τους δίγλωσσους. Εντάξει κάποια βήματα έχουν γίνει.

Όπως με τα τμήματα υποδοχής προσφύγων αλλά νομίζω ότι είναι ένα μέσο το οποίο θέλει να (...) Δεν γίνεται με τον σωστό τρόπο στην Ελλάδα. Δηλαδή το τμήμα υποδοχής, ουσιαστικά δίνει έμφαση στη δεύτερη γλώσσα που θέλει να κατακτήσει ο μαθητής, δηλαδή στην ελληνική, και δεν συμπεριλαμβάνει και τη μητρική του. Συνήθως ξέρουμε ότι ένα παιδί, χρησιμοποιώντας τη μητρική μπορεί να αντιληφθεί και τις άλλες γλώσσες. Αυτό δεν γίνεται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.

- Τέλεια. Χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα τον μαθητή για να του διδάξει μία δεύτερη γλώσσα;

- Ιδανικά θα ήταν καλό να γνωρίζει. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η Ελλάδα ήταν, είναι και θα είναι μία χώρα σταυροδρόμι για πολλούς πρόσφυγες. Μία χώρα υποδοχής για πολλούς πρόσφυγες και μετανάστες είτε από Βαλκάνια, Αλβανία, Βουλγαρία και λοιπά, είτε από Συρία από πολλά. Οπότε πόσες γλώσσες να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός; Δηλαδή θα ήταν αδύνατον. Θα μπορούσαμε βέβαια, να μιλάμε με τους μαθητές μας σε έναν κοινό κώδικα για παράδειγμα στην αγγλική γλώσσα, που είναι η διεθνής και παγκόσμια γλώσσα πλέον και όλοι τη μιλούν. Αυτό.

- Ωραία. Και τελευταία ερώτηση. Θεωρείς ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία για να διδάξουν τους δίγλωσσους μαθητές;

- Τώρα ανοίγεις μεγάλη συζήτηση. Νομίζω ότι οι παλιοί εκπαιδευτικοί βασίζονται περισσότερο στην εμπειρία τους, που έχουν αποκτήσει σε όλα αυτά τα χρόνια. Δεν έχουν τόσο τις γνώσεις παρά την εμπειρία. Ενώ οι νέοι προσπαθούν και κατακτούν περισσότερες γνώσεις είτε μέσα από μεταπτυχιακά είτε μέσα από σεμινάρια είτε ακόμη και από την κατάκτηση ξένων γλωσσών. Δηλαδή, μπορεί να τύχει να γνωρίζω τη γλώσσα του μαθητή μου μέσα από την κατάκτηση της γλώσσας αυτής από δική μου πρωτοβουλία. Ωστόσο, πάντα, θεωρώ σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί βασιζόντουσαν για την απόκτηση γνώσεων στη δική τους ευχέρεια και στη δική τους πρωτοβουλία, καθώς το κράτος για παράδειγμα για την διγλωσσία δεν έχει κάνει και πολλά σεμινάρια. Οι περισσότεροι ιδιωτικά, ότι κάνουν. Αυτό. Θεωρώ ότι οι παλιοί βασίζονται στην εμπειρία τους ενώ οι νέοι περισσότερο στις γνώσεις και στην απόκτηση γνώσεων αλλά τις γνώσεις αυτές τις προσλαμβάνουν με δική τους πρωτοβουλία και με δικά τους έξοδα. Αυτά.

- Τέλεια. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

- Εγώ σε ευχαριστώ. Καλή συνέχεια.





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Baker, C. (2001). *The care and education of young bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. doi:10.1017/S1366728908003477

Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *Wiley interdisciplinary reviews: Cognitive science*, 1(4), 559-572.

Bloomfield, Leonard, (1933). *Language*. New York.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023). bilingualism. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/bilingualism>

Cho, H., Chou, A., & Wiens, P. D. (2023). Teacher Education Students' Perceptions About Bilingualism and Emergent Bilingual Students. *Action in Teacher Education*, 45(2), 107-123.

Γκουντουρμπή, Σ. (2020). Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση- Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια βιβλιογραφική μελέτη.ΕΚΠΑ.

de Diezmas, Nieto Moreno E. (2019). Students, Teachers and Management Teams in Bilingual Programmes: Shared Perceptions and Areas for Improvement. *Journal of English Studies*, 17, 277–297. <https://doi.org/10.18172/jes.3564>

Ewert, S. (2009). Student misbehavior during senior year: A comparison of immigrants and the native-born. *Social Science Research*, 38(4), 826-839.

Flores, B. B. (2010). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 275-299.

Fthenakis, W.E. (1981). Bilingualismus- Bikulturalismus in der Fruhen Kindheit. In: Fthenakis, W., et al., *Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung*. Donauuworth: Auer-Verlag. σελ. 33-82.

García, O., Wei, L., García, O., & Wei, L. (2014). *Language, bilingualism and education* (pp. 46-62). Palgrave Macmillan UK.

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and research guide*. Alabama: American dialect society.

<http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/1074/1/EA922.PDF>

Lüdi, G. (2018). Bilingualism with English As a “Second Language” and/or Broad Plurilingual Repertoires: A Swiss Point of View. *Current research in bilingualism and bilingual education*, 155-170.

Macnamara, J. (1970). Bilingualism and thought john Macnamara. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1970*, 25.

Milroy, L., & Muysken, P. (Eds.). (1995). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (Vol. 10). Cambridge University Press.

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1.

Weinreich, U. (1957). Functional aspects of Indian bilingualism. *Word*, 13(2), 203-233.

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγαλιώτη, Γ., & Θεοχάρη, Α. Μ. (2019). Αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας δίγλωσσων παιδιών α΄ και β΄ δημοτικού μέσω του τεστ ΚΔ Πόρποδα, τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης αναγνωστικών δυσκολιών. Συγκριτική μελέτη μεταξύ παιδιών με καταγωγή από Ρωσία, Βουλγαρία, Αλβανία, Συρία και Ελλάδα που φοιτούν σε διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσ/νίκης. Διπλωματική εργασία, Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.

Αδαμοπούλου, Μ. (2008). Σύγκριση του βαθμού φωνολογικής συνειδητοποίησης και έλεγχος της μεταβίβασης της ικανότητας φωνολογικής συνειδητοποίησης σε ελληνόφωνα (μονόγλωσσα) και τουρκόφωνα-ελληνόφωνα (με διαδοχική διγλωσσία) παιδιά νηπιαγωγείου. (Μεταπτυχιακή Εργασία)

Βόντσα, Β. (2021). Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. Archives of Hellenic Medicine/ArheiaEllenikesIatrikes, 35(3).

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσικά, Ι. (2006). Πραγματεία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με έμφαση στην περίπτωση των Ρομ (Master'sthesis).

Κεσίδου, Α. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Δημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.

Κοσσύβα, Π. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διγλωσσία: Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Τρικάλων. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135935/files/GRI-2015-13877.pdf>

Μανδρίδης, Α. (2020). Η Διγλωσσία στην εκπαίδευση και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας: η περίπτωση οικογενειών Κυπριακής καταγωγής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μανίκα, Δ. (2005). Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/1045>

Μπακώλη, Δ. (2023). «Η γλωσσική ετερότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης: Δυσκολίες στη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε δίγλωσσους-πολύγλωσσους μαθητές» ΕΑΠ.

Μπέλλα, Σ. (2011). Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία. Αθήνα: Πατάκη.

Μπεξεβέγκης, Η., Ντάλλα, Μ., Παυλόπουλος, Β., Γεωργαντή, Κ. & Μυλωνάς, Κ. (2010). Δράση 2.1: Καθορισμός δεικτών για την αξιολόγηση των πολιτικών ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία: Μετανάστευση και εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Εσωτερικών, Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης Υπηκόων Τρίτων Χωρών στην Ελλάδα, Ευρωπαϊκή Ένωση.

Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους, στο: Επιστημονικό Βήμα, Τ2, (65-78).

Παπανώτας, Γ. (2021). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μια ποιοτική έρευνα με εκπαιδευτικούς της Κέρκυρας.

Πατσιαρίκα, Α. (2014). Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο Περιβάλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης. Επαφή Ελληνικής Γλώσσας και Αγγλικής. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Seedhouse, P. (2006). Interaction in Second Language Classrooms. *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/2 (vol.XI), σ. 111-122.

Σκούρτου, Ε. (1997). Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20).

Σκούρτου, Ε. (2008). Διδασκαλία γλώσσας σε συνθήκες γλωσσικής ετερότητας: Αξιοποίηση των γλωσσών των μαθητών μας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο: 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Σταφυλίδου, Γ. (2018). Ακαδημαϊκές σημειώσεις μαθήματος `` Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Διγλωσσία``. Πρόσβαση e- class. Τμήμα Λογοθεραπείας. Πάτρα

Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μία ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Τριάρχη-Herrmann, B. (2005). Πολύγλωσσα παιδιά-Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρακόπουλος, Χ. (2017). Διγλωσσία. Είδη και Μορφές. *Academia*.