



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Χαϊδόγιαννου Μαρία Η Διαχείριση της διγλωσσίας στη  
σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια ποιοτική  
έρευνα.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

## Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Η διαχείριση της διγλωσσίας στη σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς.  
Μια ποιοτική έρευνα.

Μαρία Χαϊδόγιαννου

A.M: 519950

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χριστίνα Μαλιγκούδη



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια ποιοτική  
έρευνα.

Πάτρα, Μάιος, 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Χαϊδόγιαννου Μαρία Η Διαχείριση της διγλωσσίας στη

σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια ποιοτική  
έρευνα.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Η διαχείριση της διγλωσσίας στη σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς.  
Μια ποιοτική έρευνα.

Μαρία Χαϊδόγιαννου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό  
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του  
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αλεξάνδρα Πρέντζα

Εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό  
(ΕΔΠ) στο τμήμα Φιλολογίας του  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Χαϊδόγιαννου Μαρία Η Διαχείριση της διγλωσσίας στη  
σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια ποιοτική  
έρευνα.

Πάτρα, Μάιος, 2024



## Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στον κλάδο Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς, κατά το έτος 2024.

Μου δίνεται μέσω αυτής της εργασίας να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα συντονίστριά μου, κυρία Χριστίνα Μαλιγκούδη , η οποία μου πρόσφερε την πολύτιμη και συνεχή υποστήριξή της. Την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και τη διαρκή επιθυμία της να με βοηθήσει. Χωρίς την καθοδήγησή της και τις πολύτιμες διορθώσεις της η ολοκλήρωση της εργασίας μου θα ήταν αδύνατη.

Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω στην επιβλέπουσα κυρία Αλεξάνδρα Πρέντζα και τον κύριο Γεώργιο Ανδρουλάκη για την πολύτιμη συμβολή τους στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου ως στήριγμα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, ενθαρρύνοντάς με.



## Περίληψη

Η διγλωσσία είναι η χρήση δύο γλωσσικών μορφών από ομιλητές και θεωρείται ιδιαίτερη περίπτωση της πολυγλωσσίας. Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας και της διαχείρισής της, εντός της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία έρευνα, η οποία εξετάζει την αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών στα πλαίσια μίας τυπικής τάξης. Οι συμμετέχοντες ήταν έξι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άντρες και γυναίκες με διαφορετικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας και προερχόμενοι από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε καμία περίπτωση δεν απαγορεύουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας κάθε μαθητή, ωστόσο αναγνωρίζουν τη δυσκολία χρήσης μίας γλώσσας άγνωστης σε αυτούς. Ειδικότερα, δηλώνουν ότι σκοπός της εκπαίδευσης σε ένα ελληνικό σχολείο είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, άρα η χρήση άλλης γλώσσας δεν ανταποκρίνεται στο ζητούμενο και κατά αυτόν τον τρόπο προκύπτουν μονογλωσσικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της διγλωσσίας. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων κατά κύριο λόγο διατηρούν μία ουδέτερη στάση απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές, ενώ οι διευθυντές ιδιωτικών σχολείων βρίσκονται στο πλευρό των δίγλωσσων μαθητών, δηλώνοντας πολύ υποστηρικτικοί. Αναγκαία κρίνεται, επίσης, η ύπαρξη μέντορα-συμβούλου. Ακόμη, αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ότι η διάρθρωση του μαθήματος δεν ενισχύει τη διγλωσσία, διότι οι δίγλωσσοι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν τους ταχείς ρυθμούς των μαθημάτων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων ανέφεραν ότι δεν εφαρμόζουν κάποιο πλάνο διευκόλυνσης των δίγλωσσων μαθητών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων και ΔΥΕΠ.

**Λέξεις – Κλειδιά: Διγλωσσία, Δίγλωσση Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.**



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Χαϊδόγιαννου Μαρία Η Διαχείριση της διγλωσσίας στη  
σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.



## Management of bilingualism in the school classroom by teachers. A qualitative research.

Maria Haidogiannou

### **Abstract**

Bilingualism is the use of two language forms by speakers and is considered a special case of multilingualism. Several studies have been carried out on the issue of bilingualism and its management within the classroom by teachers. The present paper is a study that examines the treatment of bilingual students within a formal classroom setting. The participants were six primary school teachers, male and female, with different years of teaching experience and coming from different professional backgrounds. The results of the qualitative research showed that the teachers in no way prohibit the use of each student's mother tongue, but they recognize the difficulty of using a language unfamiliar to them. In particular, they state that the purpose of education in a Greek school is the learning of the Greek language, so the use of another language does not meet the objective. In addition, the survey showed that public school principals predominantly maintain a neutral attitude towards bilingual students, while private school principals and Reception Facilities for Refugee Education (RFREs) are on the side of bilingual students, being very supportive. A



mentor-counsellor is also considered necessary. Furthermore, teachers report that the structure of the course does not reinforce bilingualism because bilingual students are required to follow the fast pace of the lessons. Finally, public school teachers reported that they do not have a plan in place to facilitate bilingual students, unlike private school teachers and DILP teachers.

**Keywords: Bilingualism, Bilingual Education, Intercultural Education.**





## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Abstract .....	7
Εισαγωγή .....	10
Κεφάλαιο 1: Η έννοια της διγλωσσίας .....	14
1.1 Η έννοια της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και οι μορφές της.....	14
1.2 Ο δίγλωσσος μαθητής.....	20
1.3 Η διγλωσσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	22
Κεφάλαιο 2: Η διγλωσσία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	28
2.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	28
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη.....	31
2.3 Διδακτικές πρακτικές σε διαπολιτισμικές τάξεις.....	34
Κεφάλαιο 3: Διγλωσσία και Μάθηση.....	38
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών .....	38
3.2 Η σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	43
3.3 Η αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης .....	46
3.4 Οι διδακτικές μέθοδοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	48
3.5 Η εκμάθηση μιας Γ2 .....	49
Κεφάλαιο 4: Η Μεθοδολογία της Έρευνας .....	54
4.1 Σκοπός της Έρευνας .....	54
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	55
4.3 Ερευνητικό Εργαλείο .....	56
4.4 Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες.....	59
4.5 Επεξεργασία δεδομένων .....	61
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα της Έρευνας .....	63
5.1.1 Απόψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη στήριξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών .....	63
5.1.2 Υποστήριξη εκπαιδευτικών μονάδων και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με πολύγλωσσες τάξεις.....	66



5.1.3 Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από ένα μάθημα που σέβεται τη διγλωσσία.....	68
5.2 Συζήτηση .....	70
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα.....	75
Συμπεράσματα .....	75
Βιβλιογραφία .....	78
Παράρτημα Α: Συνεντεύξεις.....	89

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1- Δημογραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης...	52
---	----

## Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται το ζήτημα της διγλωσσίας και της αντιμετώπισης των διγλωσσών μαθητών στο πλαίσιο της τυπικής τάξης. Η έρευνα περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος στο οποίο μελετήθηκαν και παρουσιάζονται βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με το ζήτημα της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας. Η εργασία περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, φαινόμενο το οποίο εντείνεται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια λόγω της μετακίνησης πληθυσμών. Η εγκατάσταση ανθρώπων σε μια περιοχή συνεπάγεται την εκμάθηση και χρήση της γλώσσας που χρησιμοποιείται



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

στην περιοχή, γλώσσα η οποία χαρακτηρίζεται ως κυρίαρχη γλώσσα (Canagarajah, 2007). Η κυρίαρχη γλώσσα χρησιμοποιείται στις καθημερινές συναλλαγές καθώς και στον εργασιακό χώρο, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους νεοαφιχθέντες. Οι λόγοι για τους οποίους ένας άνθρωπος χαρακτηρίζεται ως δίγλωσσος, ο βαθμός κατάκτησης της εκάστοτε γλώσσας, ο χρόνος που πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καθώς και το πλαίσιο και οι συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση και η χρήση της δεύτερης γλώσσας, οδήγησαν σε περαιτέρω ομαδοποίηση της διγλωσσίας στις διάφορες μορφές της. Στην Ελλάδα, φιλοξενείται πλήθος δίγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές καλούνται να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με την ηλικία και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο ενώ γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική. Οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές που διαμένουν στην Ελλάδα υποχρεώνονται στην εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να είναι εφικτή η ένταξή τους στις τυπικές τάξεις ενώ οι δομές που επιφορτίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζουν πλήθος προβλημάτων. Στις περιπτώσεις που οι δίγλωσσοι μαθητές, έχουν την οικονομική δυνατότητα να φοιτήσουν σε ιδιωτικά σχολεία, το πλαίσιο διδασκαλίας διαφοροποιείται. Ο δίγλωσσος μαθητής φέρει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία παρουσιάζονται στην τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου, και αποτελούν γνώμονα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε αυτούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες στηρίζονται στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας ενώ στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η έννοια των ίσων ευκαιριών διαφοροποιείται κατάλληλα ώστε να περιλαμβάνει το διαφορετικό υπόβαθρο αλλά και τις διαφορετικές επιδιώξεις του εκάστοτε μαθητή (Δαμανάκης, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη, διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις εφόσον καλείται να συνεργαστεί με μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Για το λόγο αυτό οφείλει να διαθέτει υψηλό επίπεδο γνώσεων, ενώ πρέπει να διαθέτει και την ικανότητα να προσαρμόζει τη



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

διδασκαλία του ανάλογα με τις απαιτήσεις των μαθητών του. Οι σύγχρονες κοινωνίες παρουσιάζουν ολοένα και περισσότερα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, για το λόγο αυτό η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη. Ωστόσο, σχετικές έρευνες υποδεικνύουν ότι στις πολυπολιτισμικές τάξεις, η διδασκαλία πραγματοποιείται στη γλώσσα στόχο, στη γλώσσα της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας, ενώ οι γλώσσες που ομιλούνται από τους μαθητές παραγκωνίζονται. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική εκμάθηση συνεπάγεται την ομιλία της γλώσσας – στόχου ακόμα και στο πλαίσιο της οικογένειας. Πρακτικές και απόψεις, όπως οι παραπάνω, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται παρωχημένες, οπότε και προτείνονται μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας που στηρίζονται στη χρήση μιας ή και περισσότερων γλωσσών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Η αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξετάζονται στο κεφάλαιο αυτό. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε δίγλωσσους μαθητές καλείται με την επάρκεια των γνώσεων του να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, πρέπει να διαθέτει δεξιότητες που ενισχύουν την ένταξη του μαθητή ή των μαθητών στη σχολική τάξη αλλά προάγει και την εκμάθηση της γλώσσας στόχου, μέσα από την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων. Στο πλαίσιο διδασκαλίας της δίγλωσσας εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί μοντέλα, τα οποία ενισχύουν τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών ανάλογα και με το στόχο που τίθεται στην εκάστοτε περίπτωση. Εκτός από θεωρητικές προσεγγίσεις, ένα σύνολο πρακτικών είναι δυνατόν να εφαρμοστούν προκειμένου να διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών στη σχολική τάξη αλλά και την εκμάθηση της γλώσσας στόχου. Εφόσον οι τάξεις περιλαμβάνουν δίγλωσσους μαθητές, η εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων καθώς και ένα σύνολο πρακτικών είναι απαραίτητες καθώς διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ προάγουν τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικής γλώσσας που ομιλούν οι μαθητές. Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στις τάξεις που περιλαμβάνουν δίγλωσσους μαθητές εξαρτάται από πλήθος



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

παραγόντων, οι οποίοι παρουσιάζονται στην τελευταία ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου, ενώ στην ίδια ενότητα παρουσιάζονται και οι λόγοι που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υστερεί στον συγκεκριμένο τομέα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με ενότητα που παρουσιάζεται η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και μελέτες εμπειρικών δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία. Τα ερευνητικά ερωτήματα, της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά πόσο στηρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών;
2. Ποια η υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικές μονάδες και οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τμήματα με δίγλωσσους μαθητές;
3. Ποια είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από ένα μάθημα θετικό προς τη διγλωσσία;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες της έρευνας προέκυψαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας ενώ σημαντικοί περιορισμοί αποτέλεσαν ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές καθώς και το ότι η έρευνα περιορίζεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ παρουσιάζεται και μια συζήτηση στην οποία πραγματοποιείται σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα των συμπερασμάτων.



## **Κεφάλαιο 1: Η έννοια της διγλωσσίας**

### **1.1 Η έννοια της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και οι μορφές της**

Ως διγλωσσία, χαρακτηρίζεται η χρήση τουλάχιστον δύο γλωσσών, είτε από ένα άτομο είτε από μια ομάδα ομιλητών. Παγκοσμίως, η διγλωσσία είναι η κυρίαρχη πρακτική στην πλειονότητα των εθνών. Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον ακριβή ορισμό της διγλωσσίας, ωστόσο θεωρείται αποδεκτό ότι η διγλωσσία/ πολυγλωσσία



αποτελεί ένα γλωσσικό φαινόμενο, το οποίο εμφανίζεται σε διάφορες περιοχές (Romaine, 2013).

Η αγγλική γλώσσα φαίνεται μέχρι και σήμερα να λαμβάνει γεφυρωτικό ρόλο ανάμεσα στους ομιλητές (Romaine, 2013). Αξιοσημείωτοι ακαδημαϊκοί και ερευνητές στον τομέα της γλωσσολογίας έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο «*Αγγλικά ως lingua franca*» για να αναφερθούν στα αγγλικά ως μέσον επικοινωνίας. Ο λόγος που η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται με τον όρο *lingua franca* συνδέεται με το γεγονός ότι ως γλώσσα, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί σε ένα πολυπολιτισμικό επικοινωνιακό περιβάλλον στο οποίο οι ομιλητές προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, ο όρος *lingua franca* αφορά τις ποικίλες επικοινωνιακές πρακτικές ή στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα άτομα που ομιλούν σε περιβάλλοντα διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Marlina & Xu, 2018). Ακόμη, ο όρος *lingua franca* κατάφερε να εδραιωθεί και να ξεχωρίσει, διότι εξυπηρετούσε τις ανάγκες του εμπορίου (Romaine, 2013).

Η πολυγλωσσία εμφανίζεται, όταν ένα άτομο είναι ικανό να μιλήσει δύο ή και περισσότερες γλώσσες ενώ η διγλωσσία αποτελεί περίπτωση της πολυγλωσσίας (Rampton & Charalambous, 2012). Μελέτες έχουν δείξει ότι για να υπάρξει διγλωσσία ή πολυγλωσσία είναι απαραίτητη η γλωσσική επαφή. Ανά τους αιώνες η ανάγκη συνύπαρξης διαφορετικών λαών, έφερε στην επιφάνεια το θέμα της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, το οποίο έχει απασχολήσει έντονα την επιστήμη της γλωσσολογίας.

Επιπλέον, έκαναν την εμφάνισή τους κι οι μιγαδικές γλώσσες, οι οποίες όταν απέκτησαν φυσικούς ομιλητές μετονομάστηκαν σε «κρεολές». Οι μιγαδικές γλώσσες δημιουργούνται από την απλοποίηση και την ανάμειξη διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων, όταν οι πληθυσμοί αναμειγνύονται και συνυπάρχουν. Αν και οι κρεολές, όπως αναφέρεται και παραπάνω ανήκουν στις μιγαδικές γλώσσες, παρατηρείται μια συστηματοποίηση της γραμματικής ενώ διαθέτουν εκτεταμένο λεξιλόγιο (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Η διγλωσσία/πολυγλωσσία, σύμφωνα με μελέτες (Aronin & Singleton, 2008 ; Block, 2007; Canagarajah, 2007), φαίνεται να υφίσταται στις περισσότερες χώρες, αν λάβει



κανείς υπόψη την εύκολη μετακίνηση πληθυσμών και τη ταχεία παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η οποία συνέβαλλε στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Με τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου, οι μετακινήσεις πληθυσμών για λόγους εμπορικούς και οικονομικούς αυξήθηκαν ραγδαία. Στον πληθυσμό που μετακινήθηκε και εγκαταστάθηκε σε μια νέα περιοχή εντάσσονται οι πρόσφυγες, οι αιτούντες άσυλο, οι σπουδαστές, οι τουρίστες και οι επιχειρηματίες (García, 2009; Li, 2007; Myers-Scotton, 2006). Ως αποτέλεσμα αυτών των μετακινήσεων, δημιουργήθηκαν πολυγλωσσικές συνθήκες, οι οποίες δεν υπήρξαν στο παρελθόν. Αυτές οι πολυγλωσσικές συνθήκες εδραιώθηκαν σε διάφορες περιοχές με αποτέλεσμα να αποτελεί τον κανόνα σε αρκετές περιπτώσεις. Έτσι, σε αρκετές χώρες έχει αναγνωριστεί δεύτερη επίσημη γλώσσα, όπως συμβαίνει στον Καναδά, όπου επίσημες γλώσσες είναι τα αγγλικά και τα γαλλικά. Ωστόσο, η Ελλάδα δεν εντάσσεται στις περιπτώσεις αυτές αν και αποτελεί μία χώρα, την οποία καθημερινά επισκέπτονται κι αποφασίζουν να διαμείνουν άνθρωποι προερχόμενοι από άλλες χώρες (Μητράκος, 2013). Αυτό το γεγονός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κι η Ελλάδα είναι μία κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από το φαινόμενο της διγλωσσίας/ πολυγλωσσίας.

Επιπρόσθετα, κατόπιν ιστορικής αναδρομής και μελέτης της βιβλιογραφίας, εντός της Ελλάδας, διάφορες περιοχές έχουν υιοθετήσει γλωσσικές συνήθειες άλλων πολιτισμών ενώ έχουν δανειστεί πλήθος γλωσσικών στοιχείων (Σελλά – Μαζή, 1997). Έτσι, σε πολλές περιοχές της χώρας ομιλούνται διάλεκτοι στις οποίες εντοπίζονται πλήθος γλωσσικών στοιχείων από άλλες χώρες, όπως τα αρβανίτικα, διακριτή διάλεκτος της αλβανικής γλώσσας, ομιλούνται σε πολλές περιοχές της Στερεάς Ελλάδας, η βλάχικη, η οποία χρησιμοποιείται σε περιοχές της Μακεδονίας και της Ηπείρου, συγγενής γλώσσα της οποίας είναι τα ρουμάνικα, η σλαβομακεδονική, διάλεκτος της βουλγάρικης γλώσσας που έχει υιοθετηθεί σε περιοχές της βορειοδυτικής Μακεδονίας, η πομάκικη επίσης διάλεκτος της βουλγαρικής γλώσσας, που έχει υιοθετηθεί σε περιοχές της Δυτικής Θράκης (Κανακίδου, 1994), η τουρκική, που χρησιμοποιείται από τις οικογένειες προσφύγων που κατέφθασαν μετά τη μικρασιατική καταστροφή, ιδιωτισμοί της οποίας





χρησιμοποιούνται από τις οικογένειες των μικρασιατών μέχρι σήμερα (Σελλά – Μαζή, 1997).

Η διγλωσσία για πολλές κοινωνίες έχει συνδεθεί με το μεταναστευτικό ζήτημα και δημιουργεί την εντύπωση στο ευρύ κοινό ότι οι γλώσσες των μεταναστών έχουν μικρό κύρος, ενώ η γλώσσα της χώρας - υποδοχής υπερτερεί. Ταυτόχρονα, οι κυρίαρχες εθνικές ομάδες λογοκρίνουν και υποχρεώνουν τους αφιχθέντες τρίτων χωρών να μάθουν τη γλώσσα τους κι αυτό είναι μία απόδειξη της κοινωνικής κυριαρχίας και των συμβάσεων που εξακολουθούν να επικρατούν (Edwards, 2013). Ας μην παραληφθεί το γεγονός, ότι η διγλωσσία θεωρήθηκε δείγμα χαμηλής νοημοσύνης, ακόμη κι από επιστήμονες (Edwards, 2013). Βέβαια, όλες αυτές οι απόψεις επιστημόνων διαψεύστηκαν από μελλοντικές έρευνες και μελέτες (Alvanoudi, 2018; Angouri, 2012; Karachaliou κ.ά., 2018).

Η στάση της σημερινής κοινωνίας απέναντι στο ζήτημα της διγλωσσίας δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά με το πέρασμα των χρόνων. Στην Ελλάδα, η έννοια της διγλωσσίας δεν είναι αποδεκτή από το εκπαιδευτικό σύστημα κι ο μαθητής υποχρεούται να μάθει την ελληνική γλώσσα, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο (Γρίβα & Στάμου, 2014). Αυτός είναι κι ένας τρόπος της κοινωνίας να δείξει την προθυμία να διατηρηθεί η ομοιογένεια του πληθυσμού (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Η Ελλάδα αν κι είναι μία χώρα, η οποία έχει δεχθεί τα τελευταία χρόνια τα μεταναστευτικά κύματα φαίνεται να μην έχει τις κατάλληλες υποδομές προκειμένου να ενσωματωθούν οι άνθρωποι αυτοί στην κοινωνία. Αναλύοντας μόνο το ζήτημα της γλώσσας διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει σεβασμός απέναντι στους νεοαφιχθέντες και την κουλτούρα τους (Γρίβα & Στάμου, 2014). Η διγλωσσία (bilingualism) αναφέρεται στην γνώση και χρήση δύο γλωσσών, ενώ ως ιδιότητα χαρακτηρίζει έναν ομιλητή ο οποίος έχει τη δυνατότητα ορθής έκφρασης και ευγλωττίας και στις δύο γλώσσες (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023)

Όμως, το ενδεχόμενο ένα δίγλωσσο άτομο να ομιλεί και τις δύο γλώσσες, στον ίδιο βαθμό αρτιότητας, θεωρητικά είναι ιδανικό αλλά εξαιρετικά σπάνιο, καθώς κατά το σύννηδες, οι άνθρωποι που είναι δίγλωσσοι επιδεικνύουν διαφορετικό επίπεδο διγλωσσίας. Για το λόγο αυτό έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες να



κατηγοριοποιηθούν τα δίγλωσσα άτομα με βάση το επίπεδο επάρκειάς τους. Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στους δίγλωσσους έχουν ως αποτέλεσμα το διαχωρισμό της διγλωσσίας σε διαφορετικές μορφές ανάλογα με την ηλικία κατάκτησης της εκάστοτε γλώσσας, το πλαίσιο υπό το οποίο πραγματοποιήθηκε η κατάκτηση αυτή, καθώς και τους μηχανισμούς αναπαράστασης και επεξεργασίας του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος (Χατζηδάκη & Ξενικάκη, 2011).

Η διγλωσσία είναι δυνατόν να διακριθεί σε επιμέρους μορφές. Διαφορετικοί τύποι διγλωσσίας μπορούν να διακριθούν από το χρόνο και τη σειρά με την οποία αποκτώνται: πρώιμη, όψιμη, ταυτόχρονη και διαδοχική. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να διακριθεί σε πρώιμη και όψιμη, ανάλογα με την ηλικία. Πρώιμη ονομάζεται στην περίπτωση που η δεύτερη γλώσσα κατακτιέται πριν την εφηβική ηλικία, ενώ όψιμη, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτιέται μετά την εφηβική ηλικία (Baker, 2001) άποψη, η οποία δεν είναι αποδεκτή από όλους, και συγκεκριμένα από τον Meisel (1997), ο οποίος χαρακτηρίζει όψιμα διαδοχικά δίγλωσσους όσους εκτίθενται σε μία άλλη γλώσσα μετά τα έξι τους έτη.

Επίσης, η διγλωσσία διακρίνεται με κριτήριο τον τρόπο εκμάθησης σε φυσική ή κατευθυνόμενη. Η φυσική διγλωσσία μπορεί να παρουσιαστεί, όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχει επέλθει μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας. Εν αντιθέσει, η κατευθυνόμενη διγλωσσία προκύπτει από την κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης (Τριάρχη/ Herrmann, 2000). Επίσης, ενδέχεται η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας να πραγματοποιείται για λόγους σπουδών ή καριέρας. Σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί διάκριση σε συντονισμένη, συνθετική και εξαρτημένη διγλωσσία. Κατά τη συντονισμένη διγλωσσία ο ενδιαφερόμενος έχει καταφέρει να μάθει και στις δύο γλώσσες τα γλωσσικά σύμβολα και τη σημασία τους (Τριάρχη/ Herrmann, 2000). Στη συνθετική διγλωσσία, ο μαθητής συγκρατεί ξεχωριστά τα γλωσσικά σύμβολα, όχι όμως και τη σημασία τους. Επιπλέον, εξαρτημένη διγλωσσία ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα υποτάσσεται στην κύρια, διότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται με τη βοήθεια της κύριας γλώσσας (Τριάρχη/ Herrmann, 2000). Με βάση ψυχό-



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια, η διγλωσσία παρουσιάζεται ως προσθετική και αφαιρετική. Η προσθετική διγλωσσία αναφέρεται σε μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη του παιδιού. Από την άλλη πλευρά, η αφαιρετική διγλωσσία αναφέρεται στα άτομα στα οποία επιβάλλεται η χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας λόγω κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος (Τριάρχη/ Herrmann, 2000).

Ακόμη μία διάκριση που πραγματοποιείται σχετικά με τη διγλωσσία, είναι αυτή της ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας. Ειδικότερα, η ατομική διγλωσσία αναφέρεται σε περιπτώσεις μεμονωμένων ατόμων ή και ομάδων, οι οποίοι ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον, ομιλώντας οι ίδιοι μια διαφορετική γλώσσα και αυτοί είναι οι λόγοι για τους οποίους ανήκουν στην κατηγορία των δίγλωσσων ανθρώπων. Επιπλέον, στην κοινωνική διγλωσσία εμφανίζονται τρεις περιπτώσεις. Αρχικά, εμφανίζεται η μορφή κατά την οποία χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικές γλώσσες από δύο διαφορετικές ομάδες που ζουν στην ίδια κοινότητα. Έπειτα, εμφανίζεται η μορφή κατά την οποία τα μέλη μίας κοινότητας είναι δίγλωσσα και ομιλούν δύο γλωσσικούς κώδικες και τέλος, παρουσιάζεται η τρίτη μορφή κατά την οποία σε μία κοινωνία υπάρχουν μία μονόγλωσση και μία δίγλωσση κοινωνική ομάδα (Τριάρχη/ Herrmann, 2000). Τέλος, υπάρχει ακόμη μία διάκριση, σχετικά με τους λόγους εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας. Η διάκριση αυτή πραγματοποιείται ανάμεσα στην ελίτ και τη λαϊκή διγλωσσία. Όταν ένα άτομο μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα για να κατακτήσει μία επαγγελματική θέση ή για να αποκτήσει ακόμη ένα διαπιστευτήριο μόρφωσης, η εκμάθηση εντάσσεται στην κατηγορία ελίτ. Αντίθετα, η λαϊκή διγλωσσία αναφέρεται στα άτομα, τα οποία υποχρεώνονται να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα, ώστε να μπορέσουν να εργαστούν και να ενταχθούν στην κοινωνία (Τριάρχη/ Herrmann, 2000).



## 1.2 Ο δίγλωσσος μαθητής

Ο δίγλωσσος μαθητής, όπως αναφέρει κι ο Baker (2011), έχει την ικανότητα να μιλά δύο ή και περισσότερες γλώσσες, ωστόσο έχει την τάση να χρησιμοποιεί μόνο μία σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, τις περισσότερες φορές μπορεί να κατανοήσει μια εκ των δύο γλωσσών που ομιλεί αλλά του είναι δύσκολο να εκφραστεί γραπτά και προφορικά.

Οι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν έναν μαθητή στην κατάκτηση μίας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι πολλοί και ποικίλουν. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των μεταναστών, με μεγάλη συχνότητα, κατακτούν την πρώτη γλώσσα, τη μητρική τους, από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τη δεύτερη γλώσσα μέσα από την κοινωνικοποίηση τους με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Παπαπαύλου, 2001). Ακόμη, ένας μαθητής οδηγείται στη διγλωσσία, όταν ο ένας από τους δύο του γονείς μιλά μία διαφορετική γλώσσα από τον άλλο γονέα και εντός της οικίας ομιλούνται κι οι δύο γλώσσες. Πολλά βέβαια είναι και τα παιδιά, τα οποία φοιτούν σε σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοί τους μιλούν μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους (Hoffmann, 1991).

Οι δίγλωσσοι μαθητές, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες, όσον αφορά στο οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον. Αναλυτικότερα, η οικογένεια, η οποία μεταναστεύει συχνά ανήκει στην εργατική τάξη κι έχει διαφορετικές πολιτιστικές και θρησκευτικές συνήθειες σε σχέση με την κυρίαρχη εθνική ομάδα. Επιπρόσθετα, πολλές οικογένειες μεταναστών αισθάνονται ανεπαρκείς όσον αφορά στο ρόλο των γονέων, διότι θεωρούν ότι δε μπορούν να προσφέρουν αρκετά στο παιδί τους, τόσο σε επίπεδο υλικών, όσο και σε επίπεδο πνευματικών αγαθών (Σκούρτου, 2011). Τέλος, μελέτες έχουν δείξει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των οικογενειών μεταναστευτικής βιογραφίας, επιθυμούν τα παιδιά τους να εναρμονιστούν με τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας υποδοχής (Σκούρτου, 2011). Λόγοι που κατευθύνουν αυτήν την επιθυμία σχετίζονται με την εκπαίδευση, την ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και την εργασιακή ένταξη, παράμετροι που συνδέονται με την ευημερία των ανθρώπων αυτών (Gorter &



Cenoz, 2017). Η προσπάθεια εναρμόνισης πραγματοποιείται με κάθε τρόπο, κυρίως μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές παραστάσεις και παρελάσεις, ενώ ιδιαίτερης σημασίας είναι η καθημερινή επαφή των παιδιών με τους συνομηλίκους συμμαθητές τους και με το δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης (Σκούρτου, 2011). Από την άλλη πλευρά, αρκετές οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν επιθυμούν την εναρμόνιση με το κοινωνικό σύνολο και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους, θεωρώντας την δική τους κουλτούρα ισχυρότερη και το σχολείο έναν χώρο φύλαξης, για τις ώρες που εκείνοι βρίσκονται στην εργασία τους (Σκούρτου, 2011). Επιπλέον, οι άνθρωποι αυτοί θεωρούν την ένταξη των ιδίων ή των παιδιών τους στην κυρίαρχη εθνοτική ομάδα, ως μια απειλή, για την ταυτότητα τους, στην οποία περιλαμβάνεται η γλώσσα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα ήθη και τα έθιμά τους (Byram et al., 2021).

Στις περιπτώσεις που το οικογενειακό περιβάλλον επιθυμεί την ένταξη των παιδιών στην κυρίαρχη εθνοτική ομάδα, το περιβάλλον του δίγλωσσου μαθητή ασκεί έμμεσα και άμεσα πίεση να μάθει σε άριστο βαθμό τη γλώσσα της χώρας υποδοχής με σκοπό να εναρμονιστεί με το σύνολο και να αποποιηθεί τη γλώσσα με την οποία γαλουχήθηκε. Οι περισσότερες οικογένειες των δίγλωσσων μαθητών αντιστέκονται σε αυτή την ιδέα και σε αυτό το σημείο οι δίγλωσσοι μαθητές αρχίζουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Fazel et al., 2012). Ειδικότερα, οι δίγλωσσοι μαθητές άλλοτε καταφεύγουν στη στρατηγική της απομόνωσης που αυτό εμπεριέχει την ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδρασή τους και άλλοτε ακολουθούν τη στρατηγική της αφομοίωσης. Ειδικότερα, η στρατηγική της αφομοίωσης ωθεί τους μαθητές να συμμετάσχουν χωρίς κρίση σε πολλά κοινωνικά δρώμενα, τόσα ώστε σιγά σιγά να απομακρύνονται από την πολιτισμική τους ταυτότητα (Fazel et al., 2012).

Το σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τον Schwarz (2008) είναι ο κοινωνικός χώρος μέσα στον οποίο ένας δίγλωσσος μαθητής μπορεί να βιώσει τον στιγματισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές αυτοί συχνά μπορεί να εκτεθούν σε αρνητικά σχόλια, τα οποία μπορεί να αφορούν τον τρόπο έκφρασή τους, τις συνήθειες τους, ακόμη και το ίδιο τους το όνομα. Επιπρόσθετα, σύνηθες είναι για τους δίγλωσσους μαθητές να



θεωρούνται από το σχολείο τους ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Ο σχηματισμός αυτής της άποψης έχει τις ρίζες του σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με μαθητές που δεν έχουν την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως μητρική γλώσσα και απαιτήσεις για υψηλές σχολικές επιδόσεις (Grigt, 2017). Τέλος, παρατηρείται ότι στον σχολικό χώρο της Ελλάδας εμφανίζονται δίγλωσσοι μαθητές που προέρχονται από αυτόχθονες ομάδες, όπως οι Ρομά και τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας. Τα παιδιά αυτά είναι Έλληνες πολίτες, ωστόσο στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον ομιλούν γλώσσα διαφορετική της ελληνικής ενώ υπάρχουν και οι δίγλωσσοι μαθητές που προέρχονται από μη αυτόχθονες ομάδες, όπως τα παιδιά μεταναστευτικού και προσφυγικού υποβάθρου. Κοινός συντελεστής των παραπάνω κατηγοριών είναι η ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για την καθημερινή εξυπηρέτηση και συνεννόηση αλλά και για την εργασιακή και κοινωνική ένταξη των ανθρώπων αυτών (Χατζηδάκη, 2020).

### **1.3 Η διγλωσσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.**

Η Ελλάδα εδώ κι αρκετά χρόνια φιλοξενεί στους κόλπους της ανθρώπους που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες, ως εκ τούτου είναι δίγλωσσοι. Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσοι λόγω μεταναστευτικής βιογραφίας. Επίσης, ένας σημαντικός αριθμός δίγλωσσων μαθητών ανήκει σε μεικτές οικογένειες, οικογένειες δηλαδή στις οποίες ο ένας εκ των δύο γονέων είναι Έλληνας ιθαγενής και ο άλλος γονέας φέρει τη μεταναστευτική ιδιότητα. Επιπλέον, στους δίγλωσσους μαθητές ανήκουν τα παιδιά εύπορων οικογενειών που βρίσκονται στην Ελλάδα λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Επιπρόσθετα, εδώ και δεκαετίες, δίγλωσσοι μαθητές είναι οι μαθητές στη Δυτική Θράκη, οι οποίοι ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα καθώς επίσης και οι μαθητές Ρομά (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023).



Η χώρα αντιμετωπίζει τη συνεχή εισροή μεταναστών και η εκπαίδευσή τους καθίσταται αναγκαία, εφόσον επρόκειτο να διαμείνουν στη χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η εκπαίδευση των δίγλωσσων ατόμων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιείται με βάση την καθιερωμένη γλώσσα της χώρας υποδοχής κι όχι την ομιλούσα γλώσσα του κάθε δίγλωσσου μαθητή (Σκούρτου, 2001). Στην πραγματικότητα, οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας οφείλουν να εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την ηλικία τους κατά την είσοδό τους στη χώρα. Προκειμένου να διευκολύνεται η ένταξη των ανήλικων προσφύγων στη σχολική πραγματικότητα, από το σχολικό έτος 2016 – 2017 στη χώρα λειτουργούν Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Οι δομές αυτές λειτουργούν με εβδομαδιαίο πρόγραμμα είκοσι διδακτικών ωρών όπου διδάσκονται η ελληνική γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ενώ στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν εντός των δομών φιλοξενίας και εντός συγκεκριμένων σχολικών κτιρίων, που ορίζονται κάθε σχολικό έτος από Υπουργική Απόφαση και η διδασκαλία πραγματοποιείται τις απογευματινές ώρες (ΦΕΚ 3049 Β'/23-09-2016).

Στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων εργάζονται μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατόπιν αίτησής τους αποσπώνται από την οργανική τους θέση καθώς και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να εργαστούν σε ΔΥΕΠ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε φροντιστηριακά τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ή να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, στις ΔΥΕΠ μπορούν να εργαστούν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν αποδεδειγμένα εθελοντική συμμετοχή στην υποδοχή και στην ένταξη μεταναστών και προσφύγων (ΦΕΚ 3049 Β'/23-09-2016). Στόχος των ΔΥΕΠ είναι η ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η εκμάθηση των ελληνικών τόσο προφορικά όσο και γραπτά, προκειμένου να είναι εφικτή η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (<https://www.iiep.edu.gr/el/dyep>).





σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

Πέραν από τις Τάξεις Υποδοχής, στη χώρα λειτουργούν κάποια Φροντιστηριακά Τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας καθώς και σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, συγκεκριμένα λειτουργούν δεκατρία Δημοτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και Ροδόπης και δεκατρία σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν στην Αθήνα, την Κοζάνη, τα Ιωάννινα και τη Θεσσαλονίκη. Ωστόσο, παρά την ύπαρξη αυτών των δομών, η λειτουργία τους πολλές φορές φαίνεται να περιορίζεται αισθητά λόγω έλλειψης κονδυλίων, ενώ καταγράφονται καθυστερήσεις στην έναρξη του σχολικού έτους (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Επιπρόσθετα, σε αρκετές περιπτώσεις οι κτιριακές εγκαταστάσεις αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει αναλάβει την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών είναι αναπληρωτές, οι οποίοι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση. Επιπρόσθετα, τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένα κι οι εκπαιδευτικοί είναι ανεπαρκώς ή και καθόλου εκπαιδευμένοι πάνω στο θέμα της διγλωσσίας (Τσοκαλίδου, 2008). Πέραν των παραπάνω, οι μαθητές στις τάξεις αυτές, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την εθνικότητα, την ηλικία, το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο, την πρώτη γλώσσα, τη γλωσσική επάρκεια, τα κίνητρα, το γενικότερο επίπεδο μόρφωσης και τα χρόνια που ο εκάστοτε μαθητής έχει ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, την προηγούμενη έκθεση στη γλώσσα, τη χρήση και την παρούσα πρόσβαση σε γλώσσες, τα οποία όλα έχουν αντίκτυπο στην απόκτηση της γλώσσας-στόχου (Beacco, Krumm & Little, 2017). Σε κάθε περίπτωση, η διασφάλιση ότι παρέχονται οι ευκαιρίες να θέτουν οι εκπαιδευόμενοι τους μαθησιακούς στόχους που επιθυμούν να επιτύχουν, να προοδεύουν με διαφορετικούς ρυθμούς απόκτησης γνώσεων και ότι εκτίθενται σε πλήθος δραστηριοτήτων και μεθοδολογιών για την απόκτηση δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητη.

Πέραν των δημόσιων σχολείων, στην Ελλάδα λειτουργούν ιδιωτικά σχολεία, όπως ελληνογαλλικά κι ελληνογερμανικά, τα οποία υποστηρίζουν τη διγλωσσία, σχολεία στα οποία φοιτούν οι δίγλωσσοι μαθητές εύπορων οικογενειών, τα οποία λειτουργούν υπό ένα διαφορετικό πλαίσιο. Τέλος, στην Ελλάδα λειτουργούν τα μειονοτικά σχολεία, στη Θράκη, όπου οι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται τα τουρκικά και τα





ελληνικά. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ωθεί τους μαθητές στην υιοθέτηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η Ελλάδα ευθυγραμμίζεται με το σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι όσον αφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, εντοπίζονται σημαντικές αποκλίσεις εφόσον βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα του εκάστοτε μαθητή (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό σύστημα δομούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να οδηγούνται στην αποποίηση της γλώσσας που υιοθετούν από τη βρεφική ηλικία και ομιλείται από τους οικείους τους, αποκόβοντάς τους με αυτόν τον τρόπο από τις ρίζες τους και απορρίπτοντας εν μέρη την ταυτότητα και την πολιτισμική ετερότητα των ανθρώπων αυτών (Γκαϊνταρτζή, 2012).

Η γλωσσική διδασκαλία στις τάξεις με γλωσσική ποικιλομορφία θα πρέπει να ενσωματώνει τις γλωσσικές βιογραφίες των μαθητών εκτός από τις γενικές βιογραφίες τους. Αυτό είναι εφικτό με τη χρήση εξατομικευμένων στρατηγικών, σκόπιμων επιλογών και την ενσωμάτωση στοιχείων που ταιριάζουν στις απαιτήσεις τους (Little, 2008). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εφαρμόζονται γλωσσικά προγράμματα που προάγουν την εκτίμηση διαφορετικών πολιτισμών, εθνοτήτων και γλωσσών, ενώ σε κάθε περίπτωση αποφεύγονται υπαινιγμοί ότι η γλώσσα της κοινότητας υποδοχής ή οποιαδήποτε άλλη γλώσσα έχει μεγαλύτερη σημασία από τη μητρική γλώσσα των μαθητών (Little, 2008).

Η έλλειψη πόρων για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικού στις μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών είναι ο πρωταρχικός λόγος για την ουσιαστική απουσία δίγλωσσης εκπαίδευσης και την προσκόλληση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο μονόγλωσσο μοντέλο (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι σημαντικά περιορισμένη και οι συμβατικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναστέλλουν και αποθαρρύνουν τη διγλωσσία των μαθητών. Ο αριθμός των δίγλωσσων εκπαιδευτών στα ελληνικά σχολεία είναι σημαντικά περιορισμένος. Επιπλέον, η διδασκαλία τους περιορίζεται από τις προδιαγραφές του ιδρύματος, εμποδίζοντας την εφαρμογή ολοκληρωμένων δίγλωσσων εκπαιδευτικών πρακτικών



(Τσοκαλίδου, 2005). Το θέμα της διγλωσσίας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υψίστης σημασίας, καθώς φωτίζει μια πιεστική ανησυχία που διαποτίζει την καθημερινή ύπαρξη και αφορά στη διαχείριση της διγλωσσίας των δίγλωσσων μαθητών που είναι εγγεγραμμένοι στα ελληνικά μαθήματα, που αποτελούν το 10% του μαθητικού σώματος στη χώρα (Τσοκαλίδου, 2012). Καθώς οι ομιλούμενες γλώσσες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης και της προσωπικότητας ενός ατόμου, παραμένουν στην τάξη ακόμη και όταν οι εκπαιδευτές επιλέγουν να τις αποκλείσουν. Ως εκ τούτου, αυτό το ζήτημα επηρεάζει όλους όσους εμπλέκονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ένα λάθος που συναντάται συχνά στη δίγλωσση εκπαίδευση σε δημόσια ιδρύματα αφορά εκπαιδευτές που διδάσκουν σε τάξεις μεικτές, όπου όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές προσεγγίζονται με τον ίδιο τρόπο που προσεγγίζεται κι ένας μονόγλωσσος μαθητής. Ωστόσο, αυτό δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, καθώς άλλοι παράγοντες, όπως το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον της οικογένειας του μαθητή, συμβάλλουν επίσης στη συγκρότηση του γλωσσικού προφίλ του (Σκούρτου, 2011), εκτός από τη γλωσσική και εθνική ταυτότητα του ατόμου. Στα σχολεία, το πολιτιστικό υπόβαθρο και η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην πολυμορφία του μαθητικού σώματος.

Πρόσφατα επιστημονικά στοιχεία έχουν καταστήσει τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς απόλυτη αναγκαιότητα, μεταξύ άλλων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και άλλων μαθημάτων. Η επικρατούσα προσέγγιση που εξακολουθεί να εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η οποία περιλαμβάνει τη διδασκαλία του κώδικα κοινής γλώσσας κάθε χώρας σε όλους τους μαθητές (ιθαγενείς και μη) χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η μητρική τους γλώσσα, τελικά εμποδίζει την ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν την ύλη και συμβάλλει στην αδυναμία παραγωγής επικοινωνιακά ικανών πολιτών (Σκούρτου, 2011). Η Σκούρτου (2011) αναφέρει τρία κριτήρια μέσω των οποίων μπορεί να διαπιστωθεί αν παρέχεται δίγλωσση εκπαίδευση σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ένας αρχικός καθοριστικός παράγοντας αφορά το προσωπικό ιστορικό των μαθητών. Ο δεύτερος καθοριστικός παράγοντας αφορά τη διδακτική προσέγγιση και τη μεθοδολογία που



χρησιμοποιείται, ενώ ο τρίτος καθοριστικός παράγοντας αφορά στο κατά πόσο η αποστολή και ο στόχος του εκπαιδευτικού ιδρύματος επικεντρώνονται στη διαφύλαξη της διγλωσσίας των μαθητών. Ως εκ τούτου, το κεντρικό μέλημα έγκειται στο εάν οι γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν θεσπιστεί από μεμονωμένα κράτη επιβάλλουν την αφομοίωση διαφορετικών ομάδων, διευκρινίζει τη διαδικασία με την οποία μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές και πολιτιστικές καταβολές αφομοιώνονται και αγκαλιάζονται στο σχολικό περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο έχει υποχωρήσει σημαντικά στην εφαρμογή στρατηγικών που θα υποστήριζαν τους μαθητές, οι οποίοι ομιλούν γλώσσα διαφορετική της ελληνικής και θα διευκόλυναν τη συμπερίληψή τους στην κοινωνία. Οι πιο διαδεδομένες διορθωτικές ενέργειες που εφαρμόζει το δημόσιο σχολείο για μαθητές που δεν ομιλούν την ελληνική γλώσσα είναι η ίδρυση εξειδικευμένων τμημάτων ελληνικής γλώσσας, όπως αναφέρεται παραπάνω.



## **Κεφάλαιο 2: Η διγλωσσία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

### **2.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η πρώτη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του μαθητή αποτελεί προϋπόθεση για την αποδοχή του μορφωτικού του κεφαλαίου. Η δεύτερη αρχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έρχεται να συμπληρώσει την πρώτη, καθώς αναφέρεται στην αποδοχή του μορφωτικού επιπέδου του εκάστοτε μαθητή. Τέλος, η τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρίζει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Δαμανάκης, 2005). Ο Essinger (1990) αναφέρει τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αρχική την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Η αρχή της ενσυναίσθησης αφορά στην κατανόηση ενός προβλήματος που αντιμετωπίζει το άτομο. Έπειτα, αναφέρεται η εκπαίδευση για αλληλεγγύη κι η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, σύμφωνα με την οποία το άτομο δείχνει σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Τέλος, ο Essinger κάνει λόγο για την εκπαίδευση, η οποία υπερβαίνει τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, αποφεύγοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

Η Σκούρτου (2004) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε από την εμφάνιση νέων εκδηλώσεων κοινωνικού αποκλεισμού, κοινωνικής ανισότητας και κοινωνικών διακρίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζονται η σημασία και η λειτουργία των πολιτισμικών διαφορών στη διαδικασία αναπαραγωγής της εκπαιδευτικής



ανισότητας. Για να διασφαλιστεί ότι οι διαφορές στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τη θρησκεία δεν χρησιμεύουν ως βάση για προκατάληψη, ευνοιοκρατία ή κοινωνική περιθωριοποίηση και κοινωνικό στιγματισμό, αλλά ως ευκαιρίες για εποικοδομητικό διάλογο και απόκτηση γνώσεων, θέτει δύο θεμελιώδεις αρχές για τη δόμηση της ακαδημαϊκής ύπαρξης: την αναγνώριση και την ισότητα (Σκούρτου, 2004). Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2004), η έννοια της ισότητας στη διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς διαφορετική από αυτή που επικρατεί στα παραδοσιακά σχολεία, τα οποία είναι μονοπολιτισμικά εστιασμένα και χρησιμοποιούν την πολιτισμική ομογενοποίηση ως ιδεολογικό μηχανισμό για να επιτύχουν τη θεμελιώδη υπόσχεση της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της ισότητας ευκαιριών. Ως αποτέλεσμα, η πολιτιστική αφομοίωση και ομογενοποίηση, που στοχεύουν στην εξάλειψη ή την αντιστάθμιση των διαφορών, καταλήγουν σε «ισότητα», διότι διασφαλίζουν ότι όλα τα άτομα υπόκεινται στους ίδιους κανονισμούς και τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης.

Ωστόσο, αμφισβητείται εάν η στρατηγική της ομογενοποίησης, που αγνοεί τη διαφορετικότητα, μπορεί τελικά να εγγυηθεί ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία κυριαρχεί στις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι αναμφισβήτητο ότι η πανομοιότυπη μεταχείριση των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας με τους γηγενείς μαθητές θα έχει ως αποτέλεσμα άνιση μεταχείριση για τους πρώτους, δεδομένου ότι τα μοναδικά περιβάλλοντα μάθησης που δημιουργούνται από πολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία δεν θα ληφθούν υπόψη (Γκόβαρης, 2011).

Η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για κάθε μαθητή, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκόβαρης, 2011), απαιτεί αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών. Η αναγνώριση δεν μπορεί να ταυτιστεί με την αποδοχή μιας προϋπάρχουσας, αφηρημένης και αποκλειστικά ιστορικά καθορισμένης κουλτούρας, δηλαδή ενός πολιτισμού στερούμενου ιστορικού πλαισίου. Μάλλον συνδέεται με πρακτικές αποδοχής και κατανόησης της κουλτούρας των μεταναστών και παροχή ευκαιριών για τη συμμετοχή των μειονοτήτων στη δημόσια σφαίρα (Σκούρτου, 2004). Επιπλέον, η έννοια της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των άλλων συνδέεται εγγενώς με το



θεμελιώδες δόγμα της παιδαγωγικής, το οποίο υποστηρίζει ότι κάθε άτομο είναι ιστορικά ιδιαίτερο, δεν ενσωματώνει μια εγγενή ουσία, αλλά μάλλον κοινωνικές συνδέσεις που το τοποθετούν μέσα στην κοινωνική σφαίρα (Govaris et al 2003). Τα προαναφερθέντα αφορούν στη σημασία των πολιτιστικών συνδέσεων και δεσμών μεταξύ των μεταναστών και των προγονικών τους κοινοτήτων στη διαμόρφωση τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ταυτότητας. Είναι κρίσιμο να διακριθεί η έννοια της αναγνώρισης από την άκριτη πιστοποίηση και αποδοχή των πολιτιστικών ταυτοτήτων ενώ πρέπει να πραγματοποιείται μια κριτική εξέταση των θεμελιωδών συνδέσεων ανάμεσα στα ίδια τα άτομα και τις κοινωνικές δομές στις οποίες εντάσσονται (Govaris et al 2003). Η διαδικασία της αναγνώρισης δεν απαιτεί την παρουσία μιας πολιτιστικής ταυτότητας, η οποία καθιερώνεται εξ ολοκλήρου από κοινωνικούς κανόνες και συνεπάγεται την εγκατάλειψη της ταυτότητας την οποία τα άτομα φέρουν, αλλά τον σεβασμό, την ένταξη και τη συμπερίληψη των ανθρώπων αυτών (Govaris et al 2003).

Ως αποτέλεσμα, ο πρωταρχικός στόχος της αναγνώρισης είναι να διευκολύνει τα άτομα να εκφράσουν τη διαφορετικότητά τους στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής κοινωνικής και πολιτιστικής συσχέτισης (Σκούρτου, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, είναι επίσης απαραίτητο να συμπεριληφθεί μια συζήτηση για τη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας σε ξένους μαθητές, λόγω του γεγονότος ότι ο πολιτισμός και η γλώσσα τους πρέπει να θεωρούνται προαπαιτούμενα τόσο για την κοινωνική όσο και για την ατομική αυτονομία. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να εκπαιδεύονται οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας στη γλώσσα που ομιλούν με τους οικείους τους, καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της πολιτιστικής και προσωπικής τους ταυτότητας, διευκολύνοντας τελικά τον παραγωγικό διάλογο με τον γηγενή πληθυσμό (Σκούρτου, 2004). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζονται οι αρχές του Helmut Essinger, όπου οι έννοιες της εξάλειψης του εθνικισμού, της ανάπτυξης της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και του διαπολιτισμικού σεβασμού, έχουν εξέχουσα σημασία (Πατσιαρίκα, 2014).

Σε σχέση με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Nieke (1995) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διαπεράσει το σύνολο του



προγράμματος σπουδών που παρέχεται μέσα στην τάξη. Οι πληροφορίες αποκτούν αυξημένη σημασία καθώς διαλύουν την άγνοια και την ανησυχία σχετικά με τη διαφορετικότητα, υπερνικώντας έτσι τον εθνοκεντρισμό μέσω της υιοθέτησης λογικής συμπεριφοράς που προάγει την αλληλεγγύη, την αποδοχή και την αμοιβαία πολιτιστική ενίσχυση. Είναι προφανές ότι ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αποκαταστήσει τις ικανότητες που καλλιεργούν μια θετική αμοιβαία εξάρτηση σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα (Παππάς, 1997).

Εκτός από την ενθάρρυνση της έγκρισης και του σεβασμού για τη διαφορετικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διευκολύνει την αναγνώριση της πολιτιστικής ταυτότητας των άλλων μέσω της προώθησης του διαλόγου, της κατανόησης και της συνεργασίας. Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ενσωματώνει διαφορετικές πολιτισμικές προοπτικές, να αποθαρρύνει την ανάπτυξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων εναντίον ατόμων και ομάδων και να υπερβαίνει κάθε εθνοκεντρική άποψη. Αυτό θα επιτρέψει την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που δίνει προτεραιότητα στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της προώθησης της αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των εθνών, συμβάλλοντας τελικά στην κοινωνική πρόοδο και την ειρήνη (Γκότοβος, 2002).

## **2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική τάξη**

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση δίγλωσσων ή πολύγλωσσων τάξεων. Δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας και στις απαιτήσεις μίας ανομοιογενούς τάξης, καθώς φαίνεται να εμμένουν σε μία διαφορετική αντιμετώπιση της ετερότητας. Παλαιότερα, οι δίγλωσσοι μαθητές υποστηριζόταν ότι κατείχαν μειωμένες εκπαιδευτικές ικανότητες, οι οποίες θα έπρεπε να εξομοιωθούν με τις γνώσεις των γηγενών μαθητών (Δαμανάκης, 2005). Ειδικότερα, η αποποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της γλώσσας και της κουλτούρας των δίγλωσσων- πολύγλωσσων μαθητών φαίνεται να





ήταν η μοναδική λύση για την ενσωμάτωσή τους στο σύνολο. Η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει με την εισαγωγή του όρου "διαπολιτισμική εκπαίδευση", όπως αναφέρεται και στην ενότητα που προηγήθηκε.

Ο εκπαιδευτής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της διγλωσσης τάξης. Στην πραγματικότητα, η συμπεριφορά του από τα πρώτα μαθήματα είναι κρίσιμη για την επιτυχία του προγράμματος. Προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι θετικό, ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των διγλωσσών μαθητών στους οποίους καλείται να διδάξει. Εξίσου σημαντικό είναι ο εκπαιδευτής να διακρίνεται για την ικανότητα διάκρισης και αξιολόγησης θεμάτων που αφορούν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην παιδαγωγική (Πατσιαρίκα, 2014). Η διδασκαλία σε διγλωσσους μαθητές απαιτεί ο εκπαιδευτής να αναθεωρήσει τις απόψεις του για το πολιτισμικά διαφορετικό και να επιδιώξει να κατανοήσει και να προσεγγίσει τον πολιτισμό και την κουλτούρα των διγλωσσών μαθητών του (Ζάγκα κ.α., 2015). Προκειμένου να είναι επιτυχής η διδασκαλία σε διγλωσσους μαθητές, σε πολλές περιπτώσεις, επιλέγονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι ομιλούν και τις δύο γλώσσες των μαθητών στους οποίους καλούνται να διδάξουν. Η γνώση της γλώσσας συνεπάγεται γνώση για τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των διδασκόμενων. Η γνώση αυτή βελτιώνει τη στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ενισχύει την προσπάθεια των μαθητών (Ζάγκα κ.α., 2015).

Η διδασκαλία σε μια διγλωσση τάξη απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις. Για το λόγο αυτό προσφέρονται πλήθος προγραμμάτων, σεμιναρίων και επιμορφώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία σε διγλωσσα/πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Τα προγράμματα αυτά εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις σχετικά με πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας που διευκολύνει τη διδασκαλία και την εκμάθηση, με σεβασμό στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Κεσίδου, 2007).

Η αντίληψη ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να περιορίζουν την έκθεσή τους στη γλώσσα-στόχο διατηρώντας παράλληλα άλλες γλώσσες στο ρεπερτόριό τους έχει τις ρίζες της στις άμεσες και ακουστικές προσεγγίσεις. Στην Ουαλία, χώρα στην οποία οι διγλωσσες τάξεις είναι πραγματικότητα εδώ και δεκαετίες, όπως και σε πολλά άλλα





έθνη παγκοσμίως, όπως ο Καναδάς, διαπιστώνεται μια αυξανόμενη αναγνώριση του ξεχωριστού γλωσσικού προφίλ που επιδεικνύεται από τους δίγλωσσους ομιλητές (Grosjean, 1985), την πολυκανότητα που προκύπτει από την απόκτηση και τη διατήρηση επάρκειας σε πολλές γλώσσες (Cook, 1992). Δεν είναι σωστό να πραγματοποιείται σύγκριση ανάμεσα στους ομιλητές της δεύτερης γλώσσας με τους μονόγλωσσους ή τους φυσικούς ομιλητές της πρώτης γλώσσας ή να υπάρχουν οι ίδιες προσδοκίες σχετικά με τους τελευταίους. Είναι επίσης λάθος να θεωρείται ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο όπως οι μονόγλωσσοι. Επί του παρόντος, είναι ευρέως αποδεκτό και κατανοητό ότι τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν δύο γλώσσες που ασκούν αμοιβαία επιρροή με διάφορους τρόπους, για παράδειγμα διευκολύνοντας τη μεταφορά γραμματικών δομών και λεξιλογίου μεταξύ των δύο, διεγείροντας, ενισχύοντας και περιστασιακά παρεμποδίζοντας την ανάπτυξη και την κατανόηση των μορφών στη μία ή στην άλλη γλώσσα, όπως συζητήθηκε στο Cook (1992). Επιπλέον, αυτές οι γλώσσες έχουν πιο διάχυτο αντίκτυπο στο γνωστικό σύστημα του ατόμου.

Γίνεται προφανές ότι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής φέρει την κύρια ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές αποκτούν τη γνώση αποτελεσματικά. Σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές υστερούν, είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν ανεξάρτητα στις αυξημένες προσδοκίες, βασιζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους προσπάθειες και χωρίς βοήθεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλά άτομα να απογοητεύονται, να «χάνονται» στο σύστημα, να λείπουν συχνά από το σχολείο και τελικά να εγκαταλείπουν το σχολείο με ελάχιστες ακαδημαϊκές και τεχνικές δεξιότητες και ικανότητες (Κεσίδου, 2007; Brown, 2007). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της δίγλωσσης τάξης δείχνει ενδιαφέρον για κάθε μαθητή και διασφαλίζει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι εφαρμόσιμα και σημαντικά. Επίσης, προωθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η αμοιβαία εκτίμηση για την πολιτιστική ποικιλία είναι απαραίτητο συστατικό. Με άλλα λόγια, θεωρεί εξίσου σημαντικό, εκτός από τη γνώση, τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη και στο σχολείο που να δίνει προτεραιότητα στη διαπροσωπική επικοινωνία και τις



σχέσεις μεταξύ των μαθητών σε αντίθεση με την αυστηρή τήρηση της λογικής της ανταγωνιστικής μάθησης (Κεσίδου, 2007).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένας δάσκαλος που έχει επίγνωση του γεγονότος ότι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα κατανοεί ότι οι μαθητές είναι δυνατόν να αποκτήσουν γνώσεις με μοναδικό τρόπο, οπότε και επιλέγει ξεχωριστά στυλ μάθησης, τροποποιεί ανάλογα τη διδασκαλία του και αναγνωρίζει ότι η προηγούμενη γνώση ενός παιδιού επηρεάζεται από την κουλτούρα του. Αυτό γίνεται λαμβάνοντας υπόψη ότι διαφορετικές πολιτιστικές καταβολές μπορεί να έχουν μοναδικές προοπτικές και να καθορίζουν ξεχωριστές προτεραιότητες γνώσης. Πράγματι, υπάρχουν πολιτισμικές παραλλαγές όσον αφορά τον ατομικισμό και τον συλλογισμό, τα οποία και τα δύο μπορούν να έχουν αντίκτυπο στην επικοινωνία στην τάξη και στη μάθηση των μαθητών (Brown, 2007). Τέλος, πρέπει να είναι ικανός για ενδοσκόπηση και τήρηση του συλλογισμού πίσω από την έρευνα δράσης και τη διδασκαλία που βασίζεται στην ανακάλυψη. Αυτό απαιτεί, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει ανοιχτό μυαλό, να παρατηρεί τη διδασκαλία του, να επινοεί λύσεις σε προβλήματα, να αξιολογεί και να βελτιώνει συνεχώς τις διδακτικές του μεθοδολογίες. Λόγω της πολυπλοκότητας του γνωστικού αντικειμένου, πρέπει ταυτόχρονα να φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική του εξέλιξη, η οποία είναι ακόμη πιο κρίσιμη όταν ληφθούν υπόψη οι απαιτήσεις για τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Λόγω του γεγονότος ότι οι πολιτισμικοί διαφορετικοί μαθητές έχουν διαφορετικές ικανότητες, απαιτήσεις, εμπειρίες και κίνητρα, κάθε πολυπολιτισμική τάξη είναι μοναδική. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτής να διαθέτει την ικανότητα και την τεχνογνωσία να διδάσκει σε τάξεις αυτής της μορφής (Brown, 2007).

### **2.3 Διδακτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές τάξεις**

Οι διδακτικές πρακτικές που αφορούν σε τάξεις, οι οποίες περιλαμβάνουν μαθητές από διαφορετικές χώρες, είναι αντιληπτό ότι ακολουθούν ορισμένα αξιώματα που τις διαφοροποιούν από τις άλλες διδακτικές πρακτικές εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

ισοτιμία των πολιτισμών, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα κι η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας είναι μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της διδασκαλίας μέσα σε μία εν δυνάμει διαπολιτισμική τάξη (Γκότοβος, 2002). Όλοι αυτοί οι στόχοι για να εφαρμοστούν μπορούν σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) να αξιοποιηθούν και να συνυπάρχουν προς όφελος όλων των μαθητών/τριών. Μία διδακτική πρακτική σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπου η πολυγλωσσία κυριαρχεί είναι η λεγόμενη "διαπολιτισμική διεύρυνση" σύμφωνα με την οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί η αντίληψη της μειονοτικής κουλτούρας ως ελλειμματικής υποκουλτούρας (Roth, 2000; Hernandez & Reyes, 2001). Ακόμη μία διδακτική πρακτική σύμφωνα με την Κεσίδου (2007) είναι η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών από άλλες χώρες. Με αυτόν τον τρόπο αφενός τα δίγλωσσα-πολύγλωσσα παιδιά θα νιώσουν συναισθηματική ασφάλεια, όταν συνειδητοποιήσουν ότι γίνονται αποδεκτά από το ευρύ σύνολο κι αφετέρου θα έχουν τη μεγαλύτερη και καλύτερη σχολική απόδοση καθώς θα έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν τη γνώση τους πάνω στο ήδη υπάρχον μορφωτικό τους επίπεδο. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μίας πολύγλωσσης τάξης χρειάζεται να κατανοήσουν ότι η ετερότητα είναι ενδιαφέρουσα κι είναι αυτή που καθιστά κάθε άτομο ιδιαίτερο και μοναδικό (Κεσίδου, 2007). Βεβαίως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρνούνται να εφαρμόσουν οποιαδήποτε διδακτική πρακτική υπέρ της διγλωσσίας- πολυγλωσσίας επιμένοντας να ακολουθούν την πεπατημένη. Ωστόσο, μία γενική παραδοχή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για να ανταποκρίνονται επαρκώς σε θέματα πολυγλωσσίας και διαχείρισης πολύγλωσσων τάξεων.

Η πρώτη από τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε τάξεις που περιλαμβάνουν δίγλωσσους μαθητές, βασίζεται στον ηθελημένο διαχωρισμό των δύο γλωσσών του εκπαιδευόμενου σε όλο το εκπαιδευτικό ίδρυμα και στην τάξη (Lewis et al., 2013). Στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται μια γλώσσα, η γλώσσα -στόχος, οπότε περιορίζεται η χρήση της γλώσσας που οι μαθητές ομιλούν καθώς και το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών. Αυτή η πρακτική χρησιμοποιείται συχνά με σκοπό τη διασφάλιση της ακεραιότητας της γλώσσας-στόχου. Από εκπαιδευτικής άποψης θεωρείται ορθό οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μια ξεχωριστή εκπαιδευτική



προσέγγιση (Ö Duibhir, 2018), ωστόσο, η απευθείας εκμάθηση της γλώσσας – στόχου υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές.

Η εκμάθηση γλωσσών έχει ομοιότητα με άλλες μορφές μάθησης. Έτσι, όταν ο μαθητής συναντά νέες πληροφορίες, ο εγκέφαλος είναι σε θέση να δημιουργήσει συνδέσεις μεταξύ αυτών των πληροφοριών και της προϋπάρχουσας γνώσης, αυξάνοντας έτσι τη συνολική γνώση. Ο Piaget (2001) ονόμασε αυτή τη διαδικασία προσαρμογή και αφομοίωση πληροφοριών. Κατά την ανάπτυξη δύο γλωσσών ταυτόχρονα ή την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να επωφεληθεί από την ικανότητα να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει διάφορες λέξεις, φράσεις, ήχους και δομές και στις δύο γλώσσες, καθώς και να εντοπίζει διαφορές σημασίας που σχετίζονται με αυτές τις μορφές. Αυτό ενθαρρύνει την κατανόηση του εκτεταμένου πεδίου των γλωσσών, που περιλαμβάνει εννοιολογικές προσεγγίσεις σχετικά με το τι είναι οι γλώσσες, πώς λειτουργούν, πώς χρησιμοποιούνται και πώς μπορούν να διδαχθούν (Paradowski, 2017). Αυτές οι ικανότητες αναφέρονται συνήθως ως μεταγλωσσικές δεξιότητες στη βιβλιογραφία και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα επόμενα γλωσσικά επιτεύγματα του παιδιού (Carlisle et al., 1999).

Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μια αυξανόμενη εστίαση στο μοντέλο δίγλωσσης διδασκαλίας, το οποίο υποδηλώνει ότι οι μέθοδοι και τα πλαίσια διδασκαλίας έχουν μετατοπιστεί από τον άκαμπτο γλωσσικό διαχωρισμό σε προσεγγίσεις και μοντέλα που επιτρέπουν, ενθαρρύνουν και προωθούν ένα γλωσσικό μείγμα μέσα στην τάξη (Lewis κ.α., 2012). Αυτή η πιο αυθεντική προσέγγιση αντικατοπτρίζει περισσότερο τις πρακτικές εμπειρίες των μαθητών. Σε τέτοιες συνθήκες, οι δίγλωσσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στοχεύουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών εστιάζοντας κατά κύριο λόγο σε μια μειονοτική γλώσσα, με πρωταρχικό στόχο την ενίσχυση της επάρκειας των μαθητών και στις δύο γλώσσες.

Διαφορετικά μοντέλα εμφανίζουν ροπή προς τη διγλωσσία και ενσωματώνουν μια εκτεταμένη σειρά πρακτικών που μπορεί να είναι επίσημες, αδόμητες ή αυτοσχέδιες, αποτέλεσμα σκόπιμου σχεδιασμού του δασκάλου ή εξαρτώμενη από τη γλώσσα που προτιμούν οι μαθητές (Paradowski, 2017).





## Κεφάλαιο 3: Διγλωσσία και Μάθηση

### 3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

Ο μαθητής βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο των αλλαγών που συντελούνται με στόχο τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών. Σύμφωνα με αυτή τη λογική το σχολείο, ως φορέας εκπαίδευσης, έχει μετατραπεί σε έναν χώρο ανοιχτό προς την κοινωνία ενώ αποτελεί το χώρο διατύπωσης νέων ιδεών και αποδοχής της διαφορετικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, ένα ευέλικτο εθνικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών καθώς και αλλαγές κι ενισχύσεις κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθούν στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι διευθυντές της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να ενισχυθεί και να διαφοροποιηθεί από το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να λειτουργούν ως εμψυχωτές. Στην περίπτωση που στη σχολική μονάδα βρίσκονται μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα που ομιλείται, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να προσδώσουν το δέον ενδιαφέρον για τη γλώσσα που ομιλούν οι μαθητές και να εξοικειώσουν και τους υπόλοιπους μαθητές της σχολικής μονάδας με την έννοια της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (Griva & Chostelidou, 2011).

Σύμφωνα με την Κάστρο (2022), καθηγήτρια προσχολικής εκπαίδευσης στο BU Wheelock College of Education & Human Development και διευθύντρια του Ινστιτούτου BU για την Πρώιμη Παιδική Ευημερία, η ισότητα και η ποιότητα στην πρώιμη φροντίδα και εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών αποτελεί κεντρικό ζήτημα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η διασταύρωση γλώσσας, πολιτισμού, φυλής, εθνότητας, μεταναστευτικής κατάστασης και αναπηρίας είναι το επίκεντρο των παιδαγωγικών



προσπαθειών, καθώς στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι η έννοια της συμπερίληψης είναι ιδιαίτερα επίκαιρη. Ωστόσο, η περιορισμένη διαθεσιμότητα δίγλωσσης εκπαίδευσης και η αδυναμία εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη σχολική τάξη αποτελούν ένα εμπόδιο για την ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών. Η διαθεσιμότητα σχολείων που παρέχουν δίγλωσση εκπαίδευση είναι ανεπαρκής ενώ και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, που εκτείνεται από την πρώιμη παιδική ηλικία έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές είναι σχεδόν ανύπαρκτη (Kastro, 2022).

Επιπρόσθετα, η έμφαση στην κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τη δίγλωσση γνωστική ανάπτυξη και μαθησιακή επεξεργασία αυτών των παιδιών. Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ομιλείται μόνο η κυρίαρχη γλώσσα, μπορεί να οδηγήσει σε δυσμενείς επιπτώσεις στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία των δίγλωσσων μαθητών, καθώς στερούνται τη μητρική τους γλώσσα. Οι προαναφερθέντες παράγοντες συνήθως αγνοούνται κατά τη διαμόρφωση των γλωσσικών πολιτικών στην επίσημη εκπαίδευση (Kastro, 2022).

Ένα επιπλέον εμπόδιο που μπορεί να προκύψει είναι η μεροληψία αξιολόγησης, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί όταν οι δίγλωσσοι μαθητές αξιολογούνται αποκλειστικά στην κυρίαρχη γλώσσα χρησιμοποιώντας αξιολογήσεις που έχουν σχεδιαστεί αποκλειστικά για μονόγλωσσους μαθητές. Είναι σημαντικό, η αξιολόγηση στους δίγλωσσους μαθητές να παρέχει τη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί σε όποια από τις δύο γλώσσες ο μαθητής αισθάνεται περισσότερη άνεση ή ο εκπαιδευτικός να μπορεί να παρέχει οδηγίες και διευκρινίσεις στη μητρική γλώσσα του μαθητή (Kastro, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί δίγλωσσων μαθητών έχουν επίγνωση ότι καλούνται να επιδράσουν και να συμβάλλουν στην αλλαγή μακροχρόνιων συνηθειών που χρησιμοποιήθηκαν κατά το παρελθόν και αφορούσαν στην επίμονη προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού και στην επίπονη προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή να μάθει την κυρίαρχη γλώσσα. Είναι προφανές ότι ένας ικανός εκπαιδευτικός θα αναγνωρίσει ότι στο πλαίσιο της διγλωσσίας, η σημασία της γλωσσικής ικανότητας εκτείνεται πέρα από τον εκπαιδευτή και στους μαθητές. Αυτό αντιστοιχεί άμεσα στην έννοια της μεθοδολογικής μετάβασης. Αυτή η μετάβαση διακρίνεται κυρίως από τη μετάβαση



των προσεγγίσεων με επίκεντρο τον εκπαιδευτή, σε προσεγγίσεις με επίκεντρο τον μαθητή (Paraaja, 2015).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτές που γνωρίζουν τις περιορισμένες γλωσσικές ικανότητες των μαθητών τους, επειδή ομιλούν μια διαφορετική γλώσσα, πρέπει να τροποποιήσουν ανάλογα το εκπαιδευτικό υλικό, την προσέγγιση των μαθημάτων αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το αντικείμενο διδασκαλίας. Οι Marsh et al. (2001) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι για τις παραπάνω μεταβάσεις, οι οποίες καθίστανται ολοένα και περισσότερο κρίσιμες, καθώς οι μετακινήσεις πληθυσμών θα είναι συνεχείς. Αντίθετα, ο Hall (2001) υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα δεν ισοδυναμεί απαραίτητα με την ικανότητα διδασκαλίας σε αυτή τη γλώσσα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Ωστόσο, είναι κοινά αποδεκτό ότι η δίγλωσση διδασκαλία είναι δυνατόν να επιτευχθεί εφόσον ένας εκπαιδευτής διαθέτει επαρκές επίπεδο γλωσσικής επάρκειας.

Οι «εξειδικευμένες ικανότητες» που αναμένονται από έναν εκπαιδευτή δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι (Paraaja, 2015):

i) Η επάρκεια γνώσης στη γλώσσα-στόχο αλλά και η επαρκής εξοικείωση με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Η επάρκεια και των δύο γλωσσών διασφαλίζει ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει την ικανότητα προσέγγισης του μαθητή, διαδικασία η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί στη γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί ο μαθητής ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται ο σχεδιασμός και η διδασκαλία με την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών, όσον αφορά στη γλώσσα στόχο. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της γλώσσας στόχου αλλά με τη διαμεσολάβηση της γλώσσας που ο μαθητής χρησιμοποιεί κατά το πλείστον (Γρίβα & Στάμου, 2014).

ii) Θεωρητική κατανόηση — Κατανόηση των παραλληλισμών και των διακρίσεων μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης γλώσσας. Η εκμάθηση αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας προκειμένου το άτομο να συναναστρέφεται επαρκώς με το κοινωνικό σύνολο. Η κατάκτηση μιας γλώσσας περιλαμβάνει την σε βάθος κατανόησή της, που





καθιστά το άτομο ικανό να χειρίζεται τη γλώσσα με επάρκεια τόσο σε προφορικό, όσο και σε γραπτό επίπεδο.

iii) Ικανότητα αναγνώρισης γλωσσικών προκλήσεων, επάρκεια στη χρήση τεχνικών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που προάγουν την κατανόηση νοήματος, επάρκεια στη χρήση στρατηγικών τόσο για τη διόρθωση σφαλμάτων όσο και για την επίδειξη της σωστής χρήσης της γλώσσας. Επίσης, ο εκπαιδευτικός που απευθύνεται σε δίγλωσσους μαθητές πρέπει να διαθέτει επάρκεια στη χρήση δραστηριοτήτων διπλής εστίασης που αφορούν στη γλώσσα και σε τυχόν άλλα ζητήματα, όπως η κοινωνικοποίηση και η ενσωμάτωση του μαθητή στην υπόλοιπη τάξη.

iv) Ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει σε μαθητές δίγλωσσους, πρέπει να διαμορφώνει ένα κατάλληλο και ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον και να διαθέτει την ικανότητα συνεργασίας με μαθητές που διαφέρουν ως προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική προκειμένου οι δίγλωσσοι μαθητές να κατανοήσουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο εκτιμούν και αποδέχονται τη διαφορετικότητά τους. Η κατανόηση αυτή είναι εφικτή μέσω ουσιαστικού και παραγωγικού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών (Cummins, 2005), αλλά και μέσω της καθημερινής πρακτικής και συναναστροφής. Ο διάλογος και ο σεβασμός για το ζήτημα της διαφορετικότητας προάγουν την ειρήνη και την αρμονία μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ενώ σε κάθε περίπτωση καθίσταται σαφές ότι οι σύγχρονες κοινωνίες θα χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα (Johnson 2003).

Παρά τους πρόσφατους κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς, φαίνεται ότι η ελληνική κοινωνία δεν έχει αναγνωρίσει την αναδυόμενη πραγματικότητα και είναι απροετοίμαστη να τη διαχειριστεί αποφασιστικά.

Η Κεσίδου (2004) υποστήριξε ότι η αναποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας και η επακόλουθη σύγκρουση μεταξύ της μονοπολιτισμικής, της εθνοκεντρικής εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας μπορεί να προκλήθηκαν από την αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας σχετικά με την ομοιογένεια και την αντίθεση



σε οτιδήποτε ενδέχεται να διαταράξει την ομοιογένεια αυτή. Τα γεγονότα των τελευταίων ετών απέδειξαν ότι η ελληνική κοινωνία αντιστάθηκε σθεναρά στην κοινωνική αφομοίωση και ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων. Ωστόσο, η έκταση που έλαβε το ζήτημα της μετανάστευσης οδήγησε στην αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας από μεγάλο μέρος της κοινωνίας (Πορτελάνος, 2015).

Είναι σημαντικό, προς το συμφέρον της πολυπολιτισμικότητας, να εκσυγχρονιστούν και να προσαρμοστούν τα σχολεία στις νέες συνθήκες. Για να ωθήσει μια κοινωνία σε αυτή τη συγκεκριμένη τροχιά, σύμφωνα με τον Dietrich (2006), οι ιδεολογικοί και θεσμικοί μετασχηματισμοί είναι επιτακτικοί. Για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας, είναι επιτακτική η εφαρμογή στοχευμένων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών (Gundara 2000). Το διαπολιτισμικό παράδειγμα, σύμφωνα με τον Bennett (2007), παρέχει μια πιο δημοκρατική μέθοδο για τη διαχείριση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού. Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες επιβάλλουν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο βασισμένο στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας (Carrington & Robinson 2004), απαιτούνται θεσμικές τροποποιήσεις. Το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού των δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα και της λειτουργίας αυτών ως διαπολιτισμικών ιδρυμάτων, θεωρείται επίκαιρο, ειδικότερα, υπό το φως της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της σύγχρονης κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον των σύγχρονων σχολείων πρέπει να επαναξιολογηθεί για να διασφαλιστεί η αρμονική συμβίωση και η ένταξη όλων των εθνικών πολιτισμικών ομάδων (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης μαθητών με δίγλωσσο υπόβαθρο αποτελεί ζήτημα επίκαιρο. Ειδικότερα, ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στην ενασχόλησή τους με το παιδί και τον περίγυρό του, αλλά φέρει προεκτάσεις και στην προσωπική ανέλιξη κι επιμόρφωση. Αναλυτικότερα, πολλές μαρτυρίες εκπαιδευτικών φανερώνουν ελλείμματα στο θεωρητικό πλαίσιο της διγλωσσίας και αρκετές φορές ανικανότητα διαχείρισης αυτού του θέματος (Magos, 2006). Τα στελέχη της εκπαίδευσης χρειάζεται να εισάγονται σε διαδικασίες αυτομόρφωσης, που συνδέονται



με τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία σε συνδυασμό με την εμπειρία αποκομίζουν, συμβάλλει στην διαπολιτισμική τους ετοιμότητα (Magos, 2006). Ακόμη ένας από τους βασικότερους στόχους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας, η οποία αποτελεί βασικό σκοπό της προοδευτικής και κριτικής σκέψης (Houston&Warner, 2000). Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσχιδής, καθώς είναι ο μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή, είναι ο σύμβουλος κι οδηγός της τάξης, λειτουργεί ακόμη σαν ψυχολόγος των παιδιών.

### **3.2 Η σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τον Baker, (2001) η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί ένα συνονθύλευμα που περιλαμβάνει τον μαθητή, τις γλώσσες, την αλληλεξάρτησή τους, τον εκπαιδευτικό και τη σύνθεση της τάξης. Ο ρόλος της δίγλωσσης εκπαίδευσης διαφοροποιείται ανάλογα με το στόχο που θέτει κάθε σχολείο, στο εάν επιθυμεί να προάγει και τις δύο γλώσσες ή στο αν επιθυμεί να επικρατήσει η κυρίαρχη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Καραντζόλα (2014) η δίγλωσση εκπαίδευση δε θέτει πάντα ως στόχο της να ομιλούνται κι οι δύο γλώσσες εξίσου καλά από τον μαθητή, γεγονός που αναφέρεται και στις ενότητες που προηγήθηκαν, όπου κατέστη σαφές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούν την κυρίαρχη γλώσσα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Παπά (1998) είναι απαραίτητο να τεθεί ως στόχος της εκπαίδευσης η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτου εθνικότητας και γλώσσας, ενώ σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του πρέπει να προάγει το ιδεώδες των ίσων ευκαιριών. Η δίγλωσση εκπαίδευση σε μεικτές τάξεις αποτελεί μία σημαντική πτυχή της διδασκαλίας στα πλαίσια της σχολικής πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι αρκετά, προβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη σημαντικότητα του θέματος (Καραντζόλα, 2014).

Ένα από τα μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί είναι η εκπαίδευση εμβύθισης, μέθοδος στην οποία οι δίγλωσσοι- πολύγλωσσοι μαθητές εισχωρούν κατευθείαν στην εκπαίδευση με στόχο να κατακτήσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα τη γλώσσα -



στόχο. Επιπλέον, υπάρχει το μοντέλο της απομονωτικής εκπαίδευσης κατά το οποίο επιβάλλεται η κυρίαρχη γλώσσα έναντι της μειονοτικής και όσοι ανήκουν στην ομάδα που δεν έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ένα μέσο επικοινωνίας απομονώνεται (Νικολάου, 2005). Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία αποτελεί ακόμη ένα μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης, αναφέρεται στην επιτρεπόμενη χρήση της μητρικής γλώσσας, μέχρι το σημείο που ο μαθητής θα καταφέρει να αποκτήσει μία ικανοποιητική επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα, όπου ως μητρική γλώσσα, γίνεται αναφορά στη γλώσσα που κατακτά ασυνείδητα ένα βρέφος ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο αυτό αναπτύσσεται (Μπέλλα, 2011; Saville-Troike & Barto, 2016). Η έννοια της «μητρικής γλώσσας» είναι ξεκάθαρη σε μονόγλωσσες κοινωνίες, όπως η ελληνική, ενώ θεωρείται «προβληματική» σε πολύγλωσσες κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων της Ασίας και της Αφρικής, υπό την έννοια ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υιοθετείται η χρήση μιας γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται ως η «ισχυρή γλώσσα» και παραγκωνίζονται οι υπόλοιπες γλώσσες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «ασθενείς» (Baker, 2011; Χατζηδάκη, 2020).

Στο μοντέλο "δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης", που αναφέρεται παραπάνω, ο όρος "δίγλωσση" δεν αντιπροσωπεύει αυτό που η δίγλωσση εκπαίδευση πρεσβεύει, καθώς δεν αποτελεί πρωταρχικό στόχο του μοντέλου αυτού η ανάπτυξη της διγλωσσίας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο μοντέλο εμβάπτισης, ο μαθητής εισάγεται άμεσα στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου. Αντίθετα, στο μοντέλο "εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση" ο όρος "εξελικτική" χρησιμοποιείται κυριολεκτικά, διότι το μοντέλο αυτό στοχεύει στην αθροιστική διγλωσσία, διδάσκοντας τους μαθητές που αποτελούν τη γλωσσική μειονότητα τη μητρική τους γλώσσα. Ακόμη, υπάρχει το μοντέλο της αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί όταν ο αριθμός των μαθητών που αποτελούν τη γλωσσική μειονότητα είναι ίσος με τον αριθμό των υπόλοιπων μαθητών (Baker, 2001). Σ' αυτή την περίπτωση σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) συνίσταται η ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών διδασκαλίας. Τέλος, έχει εφαρμοστεί το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε



κυρίαρχες γλώσσες, κατά το οποίο χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία κυρίαρχες γλώσσες και στόχος της δίγλωσσης αυτής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της διγλωσσίας και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο (Baker, 2001).

Πέραν από τις θεωρητικές προσεγγίσεις, ένα πλήθος στοχευμένων δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα για να δείξουν την εκτίμηση για τις μητρικές γλώσσες και τον πολιτισμό των μαθητών που διαφέρουν. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που αφιερώνει μία λέξη την ημέρα για να αναδείξει τις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη του, μεταδίδει αποτελεσματικά ένα βαθύ μήνυμα σεβασμού για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μη γηγενών μαθητών στους γηγενείς μαθητές (Σακελλαροπούλου, 2007). Στα σχολεία όπου εγγράφονται δίγλωσσοι μαθητές, ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων οφείλουν να προσπαθούν για την αφομοίωση και την ανέλιξη αυτών των μαθητών. Επιπλέον, η εκπαίδευση των διευθυντών και του προσωπικού των σχολείων πρέπει να είναι ειδικά προσαρμοσμένη για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των δίγλωσσων μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των δίγλωσσων δασκάλων που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το σχολείο προωθεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών, με τους γονείς να αναλαμβάνουν εξειδικευμένους ρόλους ανάλογα με την περίπτωση (Σακελλαροπούλου, 2007). Για παράδειγμα, οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να δανειστούν από τη σχολική βιβλιοθήκη βιβλία στη γλώσσα στόχο, τα οποία μπορούν να διαβάσουν οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους. Όλο το προσωπικό του σχολείου προσπαθεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, τόσο εντός του σχολικού χώρου όσο και στην γύρω κοινότητα, που προάγει την ενδυνάμωση και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών. Τέλος, οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια ειδικών δραστηριοτήτων για παράδειγμα, μια ομάδα συνθέτει μια αφήγηση στη γλώσσα της μειονότητας και μια άλλη ομάδα παρέχει μεταφράσεις στη γλώσσα της πλειοψηφίας (Σακελλαροπούλου, 2007). Οι παραπάνω μέθοδοι και πρακτικές



ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των διγλωσσών μαθητών καθώς προάγουν τον σεβασμό στη γλώσσα που ομιλεί ο εκάστοτε μαθητής ενώ διευκολύνουν την εκμάθηση της γλώσσας στόχου.

### **3.3 Η αποτελεσματικότητα της διγλωσσης εκπαίδευσης**

Η αποτελεσματικότητα της διγλωσσης εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπαίδευση που έχει εφαρμοστεί κατά το παρελθόν εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, αρκετά διαφορετικούς μεταξύ τους. Η απάντηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι απλή καθώς δεν είναι εύκολο να διερευνηθεί το κατά πόσο η διγλωσση εκπαίδευση είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με την εκπαίδευση που έχει υιοθετηθεί κατά το παρελθόν και στηρίζεται σε μια κυρίαρχη γλώσσα (Baker, 2001). Βασικό ζήτημα στη διγλωσση εκπαίδευση παραμένει το κατά πόσο οι διγλωσσοί μαθητές καλούνται να εκπαιδευτούν σε μια εκ των δύο γλωσσών που ομιλούν ή καλούνται να μάθουν μια νέα γλώσσα, λόγω του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο έχουν βρεθεί (Baker, 2001). Σε έρευνες που αφορούν στη διγλωσση εκπαίδευση λαμβάνουν μέρος παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα και διαφορετικές ηλικίες. Αυτό έχει ως συνέπεια, τα αποτελέσματα των ερευνών να μην θεωρούνται απόλυτα έγκυρα καθώς δεν είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους. Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος οδηγεί σε ποικίλα αποτελέσματα και συμπεράσματα, είναι το ενδιαφέρον ή μη των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Παράλληλα, η θέληση των εκπαιδευτικών κι οι παροχές που προσφέρει το σχολικό περιβάλλον στους μαθητές αποτελούν, επίσης, σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας της διγλωσσης εκπαίδευσης (Baker, 2001).

Η αξιολόγηση της διγλωσσης εκπαίδευσης συνιστά ένα σύνθετο πεδίο, στο οποίο η αποτελεσματικότητα προσεγγίζεται από την οπτική γωνία του εκάστοτε ερευνητή. Έτσι, η αποτελεσματικότητα είναι δυνατόν να συνδέεται με την επάρκεια του μαθητευόμενου και στις δύο γλώσσες και το γλωσσικό επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου που έχει κατακτήσει σε αυτές. Επίσης, τα αποτελέσματα της



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι δυνατόν να συνδέονται με τις επιδόσεις του μαθητή στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, ενώ σε ευθυγράμμιση με την έννοια της εκπαίδευσης και τις επιδιώξεις της, τα αποτελέσματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αποτιμηθούν σε σχέση με την προσωπική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Baker, 2001). Ωστόσο, ο Baker (2001) μένοντας στην άποψη του σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση, αναφέρει ότι καθοριστικό ρόλο για μία επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που περιλαμβάνει δίγλωσσους μαθητές αποτελεί η γλωσσική πολιτική και πρακτική που ακολουθείται στην εκπαίδευση.

Για την αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη πολλοί παράγοντες, όπως τα παιδιά, οι δάσκαλοι, το σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτό διαμορφώνεται και υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, διαφαίνεται ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης της Πρώιμης Πλήρους Εμβάπτισης για παιδιά με πρώτη γλώσσα, τη γλώσσα πλειοψηφίας έφερε μόνο θετικά αποτελέσματα. Τα προγράμματα Πλήρους Εμβάπτισης περιλαμβάνουν μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και κανέναν μαθητή που εντάσσεται στη γλωσσική πλειοψηφία. Σκοπός των προγραμμάτων Πλήρους Εμβάπτισης είναι οι μαθητές να μάθουν τη κυρίαρχη γλώσσα, παραγκωνίζοντας τη γλώσσα που ομιλούν οι ίδιοι. Πρόκειται δηλαδή για προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία πραγματοποιούνται σε μειονοτικές ομάδες με σκοπό την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας (Baker, 2001).

Πέραν από την εκπαίδευση Πλήρους Εμβάπτισης, η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης ή κληρονομιάς έχει πλεονεκτήματα για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, επειδή πρώτον οι μαθητές διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα και δεύτερον έχουν τις ίδιες γενικά επιδόσεις με τους μαθητές της κυρίαρχης εθνικής ομάδας και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι δε σημειώνεται μείωση στη σχολική επίδοση, πράγμα που οφείλεται στη χρήση της γλώσσας της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, φαίνεται ότι οι στάσεις των παιδιών είναι θετικές, επειδή με τη χρήση της γλώσσας της οικογένειας στην εκπαίδευση ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη του





παιδιού και γίνεται αποδεκτή η κουλτούρα του παιδιού και η οικογένειά του στο σχολείο. Το σημαντικότερο ίσως είναι ότι η γλωσσική τους επίδοση βρίσκεται, όπως έχει παρατηρηθεί, στο ίδιο επίπεδο με εκείνη των μαθητών της κύριας εκπαίδευσης (Baker, 2001).

### **3.4 Οι διδακτικές μέθοδοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αφομοιωτικές, αγνοώντας τις μητρικές γλώσσες και το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών (Νικολάου, 2000). Με βάση τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι πρακτικές του νεοελληνικού σχολείου εμποδίζουν την ανάπτυξη της προσθετικής διγλωσσίας των μαθητών, παρά την ενθαρρύνουν. Αντίθετα, «αναγκάζουν» τους μαθητές σε αφαιρετική διγλωσσία, η οποία στη συνέχεια οδηγεί στη μονογλωσσία, με τη γλώσσα υποδοχής να γίνεται η κυρίαρχη γλώσσα. Η προαναφερθείσα παιδαγωγική προσέγγιση των σύγχρονων ελληνικών σχολείων, σε ορισμένες περιπτώσεις, αποξενώνει τους δίγλωσσους μαθητές από την πολιτιστική τους κληρονομιά και καταγωγή (Γκαϊνταρτζή, 2012). Επομένως, με την προώθηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στα σχολεία και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να δοθεί μία νέα κατεύθυνση. Εκτός από τη γλώσσα, ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένων του ανεπαρκούς εκπαιδευτικού υλικού και των διακρίσεων στη σχολική κοινότητα, ανεξάρτητα από το αν είναι μονόγλωσσοι ή δίγλωσσοι. Ως αποτέλεσμα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάσκει σε ένα περιβάλλον μεικτών τάξεων και να ενσωματώνει αποτελεσματικά την εκμάθηση γλωσσών με τη διδασκαλία του αντίστοιχου μαθήματος. Αυτό θα πρέπει να επιτευχθεί παρέχοντας στους δασκάλους την κατάλληλη επιμόρφωση, προκειμένου να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις, καθώς υπάρχει ανάγκη να ενισχυθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με δίγλωσσους μαθητές και να τους δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στην εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών που προάγουν τη διγλωσσία





(Βερβίτης & Καρπουκατσίδου, 2008). Ταυτόχρονα, παρά τις πρόσφατες συντονισμένες προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας να υποστηρίξει δίγλωσσους μαθητές και δασκάλους με την καθιέρωση δίγλωσσων πρακτικών και την προώθηση ενός φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος μέσω της εφαρμογής τέτοιων πρακτικών στα σχολεία, η εκτέλεσή τους παραμένει ακινητοποιημένη ή ατελής, εν μέρει λόγω περιορισμών πόρων.

Κατά συνέπεια, εκπαιδευτικοί σε κάθε ακαδημαϊκή βαθμίδα, μελετητές και κηδεμόνες ενώνονται για να εκπαιδεύσουν τους μετανάστες μαθητές στη μητρική τους γλώσσα μέσω της λειτουργίας εθελοντικών τμημάτων (Σκούρτου & Κούρτη - Καζούλη, 2015). Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, η διαπολιτισμική και δίγλωσση διδασκαλία των μαθημάτων στα διαπολιτισμικά σχολεία είναι αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των δίγλωσσων, δεδομένης της έλλειψης σχολικών εγχειριδίων που συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί, πρακτική που απαγορεύεται, λόγω της αυστηρής γραφειοκρατικής δομής του ελληνικού συστήματος. Ως εκ τούτου, είναι κρίσιμο να δημιουργηθεί ένα λειτουργικό δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια νέα γλώσσα διατηρώντας τη μητρική τους γλώσσα και οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι δίγλωσσοι, να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

### 3.5 Η εκμάθηση μιας Γ2

Η εκμάθηση και η διδασκαλία ξένων γλωσσών αφορά τη διδασκαλία ή την απόκτηση μιας γλώσσας που δεν είναι η μητρική γλώσσα του μαθητή σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από αυτό στο οποίο χρησιμοποιείται συνήθως. Οι όροι «ξένη» και «δεύτερη» γλώσσα διαφοροποιούνται σε αρκετές περιπτώσεις. Θεωρίες αναφέρουν ότι κάθε παιδί είναι εφοδιασμένο με έναν εσωτερικό μηχανισμό, ο οποίος λειτουργεί σαν “εσωτερική γραμματική” και το καθοδηγεί στην εκμάθηση της Γ2 και σύμφωνα με τον Μπέλλα (2016) προηγείται του εξωτερικού περιβάλλοντος του παιδιού. Μία σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση αναφέρει ότι τα λάθη κι οι συνεχείς δοκιμές από τον ίδιο τον μαθητή αποτελούν ένα πολύτιμο κομμάτι της κατάκτησης της γλώσσας



και της παραγωγής λόγου (Μπέλλα, 2016). Αρκετοί είναι οι ειδικοί που προτείνουν την εκμάθηση μίας δεύτερης ξένης γλώσσας ως εργαλείο, για να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους οι μαθητές κι όχι σαν ένα ακόμη εξεταζόμενο μάθημα στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (McCaul, 2016). Ακόμη, η επιλογή πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων που είναι γνώριμα κι οικεία στον μαθητή θα βοηθήσουν αρκετά τον δίγλωσσο μαθητή να τα αποδεχτεί (Σκούρτου, 1997).

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι δυνατόν να πραγματοποιείται όταν κάποιος κατοικεί σε ένα περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ενεργά η γλώσσα που επιδιώκει να μάθει. Στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας, η έννοια της απόκτησης δεύτερης γλώσσας είναι ένας ευρύς όρος-ομπρέλα που περιλαμβάνει τη διαδικασία απόκτησης ξένων γλωσσών και διερευνά την ικανότητα των ατόμων να μαθαίνουν γλώσσες πέρα από τη μητρική τους (NSFLEP, 2014). Η επιστημονική διερεύνηση της απόκτησης της μη μητρικής γλώσσας περιλαμβάνει πολυάριθμα ακαδημαϊκά πεδία, όπως η ανθρωπολογία, η ψυχολογία, η γλωσσολογία, η γλωσσοπαιδαγωγική, η εκπαίδευση, η νευροβιολογία και η κοινωνιολογία. Οι εξερευνήσεις σε καινοτομίες στην εκπαίδευση και τη μάθηση έχουν αποφέρει νέες προοπτικές για αποτελεσματικά περιβάλλοντα εκμάθησης γλωσσών και στρατηγικές που ενισχύουν τη γλωσσική επάρκεια και τα επιτεύγματα.

Ξένες γλώσσες είναι εκείνες που διδάσκονται κατά κύριο λόγο σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα και δεν είναι εγγενείς στην κοινωνία στην οποία μελετάται η γλώσσα.

Η απόκτηση επάρκειας σε μια δεύτερη γλώσσα δίνει στα άτομα την ευκαιρία να εξετάσουν απόψεις πέρα από τις δικές τους, ενισχύει την ικανότητα εντοπισμού διασυνδέσεων μεταξύ διαφορετικών θεμάτων και προωθεί μια διεπιστημονική προσέγγιση καλλιεργώντας παράλληλα τη διαπολιτισμική κατανόηση. Οι αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις ανθρώπου με άνθρωπο διευκολύνονται από τη γλώσσα, η οποία διευκολύνει επίσης την καλύτερη κατανόηση των δικών του γλωσσών και πολιτισμών. Η γλωσσική μελέτη προσφέρει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να αποκτήσουν γλωσσική και κοινωνική επίγνωση, καθώς και την κατανόηση της κατάλληλης χρήσης της γλώσσας και της επικοινωνίας με συγκεκριμένα άτομα (NSFLEP, 2014).



Η έννοια της «απόκτησης» διαφοροποιείται από τους μελετητές της γλώσσας από τη «μάθηση» δηλώνοντας τη μέθοδο με την οποία η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα αποκτώνται οργανικά, χωρίς δομημένη διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, η «μάθηση» συνδέεται αποκλειστικά με τη δομημένη μελέτη δευτέρων ή ξένων γλωσσών μέσα σε περιβάλλοντα στην τάξη. Η σχετικά αβίαστη διαδικασία εκμάθησης κάποιας ξένης γλώσσας που πραγματοποιείται από παιδιά διακρίνεται τυπικά από την πιο επίσημη εκμάθηση που πραγματοποιείται από ενήλικες (Wrembel, 2010).

Ο τομέας της εκμάθησης και διδασκαλίας ξένων γλωσσών έχει γνωρίσει μια ουσιαστική αλλαγή παραδείγματος λόγω ευρημάτων και εξελίξεων που έχουν διευρύνει το επιστημονικό και θεωρητικό πλαίσιο και έχουν συμβάλλει στην κατανόηση όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν και μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα. Ιστορικά, η κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας θεωρήθηκε ως μια «μιμητική» προσπάθεια, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναπαράγουν ή μιμούνται τις πρόσφατα αποκτηθείσες πληροφορίες. Υποστηριζόμενες από συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και τη δομική γλωσσολογία, οι κύριοι καθοριστικοί παράγοντες επιτυχίας στην κατάκτηση της γλώσσας θεωρήθηκαν η ποιότητα και η ποσότητα της γλώσσας καθώς και η ανατροφοδότηση. Μια διαδεδομένη παιδαγωγική προσέγγιση κατά τη δεκαετία του 1950, γνωστή ως ηχογλωσσική προσέγγιση (ALM) υποστήριξε μια μέθοδο γλωσσικής ανάπτυξης που βασίζεται στη μίμηση και την πρακτική. Ο εκπαιδευτής κυριάρχησε στην τάξη του ALM αναλαμβάνοντας τους ρόλους του αρχηγού, της αυθεντίας και του ειδικού. Στο παρελθόν, οι μαθητές αναμενόταν να απομνημονεύουν και να αναπαράγουν μοτίβα μέχρι να γίνουν δεύτερη φύση, με την προσδοκία ότι θα χρειαζόταν απλώς να αντικαταστήσουν γλωσσικά στοιχεία που ήταν κατάλληλα για τη δεδομένη συνομιλία. Επικρατούσε δε η πεποίθηση ότι η πρώτη γλώσσα εμπόδιζε τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και ότι θα προέκυπταν σφάλματα κατά τη μεταφορά από την πρώτη στη δεύτερη. Μια κριτική εξέταση στο βιβλίο “Verbal Behaviour” του B.F. Skinner (1957) από τον Noam Chomsky το 1959 άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο έγινε αντιληπτή η γλώσσα



υποστηρίζοντας ότι ήταν μια δραστηριότητα που διέπεται από κανόνες και όχι μια συλλογή συνηθειών (Chomsky, 1959).

Η ψυχολογία υποδοχέα-απόκρισης, σύμφωνα με τον Chomsky, ήταν ανεπαρκής για να εξηγήσει την εφευρετικότητα που απαιτείται για την παραγωγή μοναδικών εκφράσεων μέσω της χρήσης εσωτερικευμένων αρχών. Η δημιουργική πτυχή της γλωσσικής συμπεριφοράς υποδηλώνει ότι αντί να απομνημονεύει απαντήσεις σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, το ανθρώπινο μυαλό ασχολείται με τη βαθιά επεξεργασία του νοήματος. Η προοπτική του Chomsky για τη γλώσσα και τη γνωστική ψυχολογία, που δηλώνει τη γενετική μετασχηματιστική γραμματική, έβλεπε την κατάκτηση της γλώσσας ως μια εσωτερική διαδικασία σκέψης-μάθησης. Ο Chomsky υποστήριξε ότι τα βρέφη έχουν μια έμφυτη βιολογική προδιάθεση για τη γλώσσα ενώ καταγράφεται μια έμφυτη ικανότητα να εξακριβώνει ανεξάρτητα τους θεμελιώδεις κανονισμούς ενός δεδομένου γλωσσικού συστήματος. Οι έννοιες που προτάθηκαν από τον Chomsky προκάλεσαν την πτώση της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας, της δομικής γλωσσολογίας και της μεθόδου ALM για την απόκτηση γλώσσας (Chomsky, 1959).

Μια εναλλακτική θεωρητική άποψη εμφανίστηκε, η οποία τόνιζε την αλληλεπίδραση μεταξύ του γλωσσικού περιβάλλοντος και των εγγενών ικανοτήτων του παιδιού να μάθει τη γλώσσα. Η γλωσσική ανάπτυξη, σύμφωνα με αυτή τη θέση (interactionist), είναι η συνέπεια μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ των εγγενών γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή και του περιβάλλοντός του. Σε αντίθεση με την ινατιστική θέση (Chomsky, 1959), οι αλληλεπιδράσεις υποστήριζαν ότι η γλώσσα πρέπει να προσαρμοστεί στις δυνατότητες του μαθητή.

Ο Long (1985) υποστηρίζει ότι η γλωσσική εισαγωγή θα μπορούσε να καταστεί κατανοητή μέσω της εφαρμογής στρατηγικών όπως η απλοποίηση των εισροών, η γλωσσική και εξωγλωσσική χρήση ενδείξεων και η τροποποίηση της δομής της συνομιλίας. Ο Long υποστήριξε ότι καθώς οι ομιλητές διαπραγματεύονται το νόημα με άλλους ή αλληλεπιδρούν μαζί τους, τροποποιούν τη γλώσσα τους. Μέσω της διαπραγμάτευσης νοήματος, οι αλληλεπιδράσεις μετασχηματίζονται και ανακατευθύνονται, με αποτέλεσμα την αυξημένη κατανόηση. Ο Long υποστήριξε ότι



για να αποκτήσουν μια γλώσσα, οι μαθητές πρέπει να είναι ενεργοί συν-επικοινωνητικοί συμμετέχοντες που διαπραγματεύονται και αλληλεπιδρούν με τον τύπο της εισόδου που λαμβάνουν, σε αντίθεση με τους παθητικούς αποδέκτες.

Κάθε μία από αυτές τις θεωρίες για την απόκτηση της γλώσσας εξετάζει μια ξεχωριστή πτυχή της διαδικασίας με την οποία ένας μαθητής αποκτά επάρκεια σε μια γλώσσα. Οι επεξηγήσεις της αλληλεπίδρασης βοηθούν στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι ξένων γλωσσών δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ μορφής και νοήματος, συμμετέχουν στον λόγο και χρησιμοποιούν τη γλώσσα με κατάλληλο τρόπο (Odlin, 2003).

Πρόσφατα, οι μελετητές έχουν εντοπίσει εννέα θεωρίες που σχετίζονται με τη σύγχρονη εκμάθηση γλωσσών: Vygotskian Sociocultural Theory (Vygotsky, 1978), Universal Grammar, Autonomous Induction, Associative-Cognitive CREED, Skill Acquisition, Input Processing, Processability, Concept-Oriented Approach. Ορισμένες θεωρίες προσεγγίζουν τη γλωσσική γνώση από γλωσσική άποψη, ενώ άλλες υιοθετούν μια ψυχολογική στάση. Η Κοινωνιοπολιτισμική Θεωρία, από την άλλη πλευρά, υιοθετεί μια κοινωνική προσέγγιση σε αυτό το θέμα. Τόσο η θεωρία της Αυτόνομης Επαγωγής όσο και η Καθολική Γραμματική (UG) υποστηρίζουν τη γλωσσική άποψη ότι οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν εγγενή γνώση γραμματικών δομών που δεν μπορούν να αποκτηθούν απλώς με την παρατήρηση της εισόδου (Birdsong, 2006). Πιστεύουν ότι η γλωσσική γνώση είναι προκαθορισμένη και δεν εξαρτάται από την πρακτική εμπειρία. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η μάθηση προκύπτει τυχαία μέσω της εξαγωγής από την εγγενή αφηρημένη γνώση.

Οι ακόλουθες θεωρίες αντιπροσωπεύουν την ψυχολογική προοπτική της γλωσσικής γνώσης: το Πλαίσιο Αλληλεπίδρασης, το Συνειρμικό-Γνωστικό Πιστοποιητικό, η Θεωρία Απόκτησης Δεξιοτήτων, η Θεωρία της Διαδικασίας Εισόδου και η Θεωρία Επεξεργασιμότητας. Αν και αυτές οι μεθοδολογίες τηρούν μια ψυχολογική προοπτική για τη γνώση, διαφέρουν σημαντικά. Σύμφωνα με τις θεωρίες Associative-Cognitive CREED, Input Processability, Processability και Concept-Oriented θεωρίες, η εκμάθηση γλώσσας θεωρείται τυχαία, υποσυνείδητη και σιωπηρή. Η θεωρία της απόκτησης δεξιοτήτων υποστηρίζει, ωστόσο, ότι η σκόπιμη μάθηση στην απόκτηση



γλώσσας απαιτεί ρητή διδασκαλία λόγω της συνειδητής επεξεργασίας που εμπλέκεται (Timmis, 2002).

## **Κεφάλαιο 4: Η Μεθοδολογία της Έρευνας**

### **4.1 Σκοπός της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν τους δίγλωσσους μαθητές, εντός της σχολικής τάξης.

Για τον σκοπό της έρευνας πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Οι ερευνητικές μεθοδολογίες διακρίνονται σε ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Στην περίπτωση της



ποσοτικής έρευνας, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει τυποποιημένη μορφή απαντήσεων, προκειμένου να είναι δυνατή η επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν με μεθόδους επαγωγικής στατιστικής (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Προκειμένου να διασφαλίζεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι αρκετά μεγάλος. Στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στον ερευνητή/τρια σε ένα σύνολο ερωτήσεων. Οι μορφές των ερωτήσεων λαμβάνουν διάφορες μορφές ανάλογα με την πρόθεση του ερευνητή αλλά και το βάθος στο οποίο επιθυμεί να εισέλθει στο υπό μελέτη φαινόμενο. Έτσι, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μια ελεύθερη συζήτηση, μια ημιδομημένη ή δομημένη συνέντευξη. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την σε βάθος προσέγγιση εκπαιδευτικών και κοινωνικών ζητημάτων και αυτός είναι ο λόγος που επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία. Η προσωπική επαφή ερευνητή και συμμετέχοντα σε συνδυασμό με τη δυνατότητα προσαρμογής των ερωτήσεων, δίδει στον ερευνητή τη δυνατότητα της προχωρημένης μελέτης ενός φαινομένου, σε αντίθεση με την τυπικότητα με την οποία συμπληρώνεται ένα ερωτηματολόγιο στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

## 4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν το ζήτημα της διγλωσσίας τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά πόσο στηρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών;
2. Ποια η υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικές μονάδες και οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τμήματα με δίγλωσσους μαθητές;



3. Ποια είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από ένα μάθημα που σέβεται τη διγλωσσία;

### 4.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας εργασίας, όπως αναφέρεται στην ενότητα που προηγείται, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια συνομιλία προσανατολισμένη στο στόχο, όπου οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τυχόν γνώσεις που κατέχουν σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα (Hijmans & Kuypers, 2007). Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων δημιουργήθηκε ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε το σύνολο των δεκαεννέα ερωτήσεων, οι οποίες χωρίζονται σε πέντε επιμέρους θεματικούς άξονες.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν μέσω ψηφιακών μέσων, κατόπιν συνεννόησης με τους συμμετέχοντες. Με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε μαγνητοφώνηση και στη συνέχεια απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ενώ τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων γνωρίζει μόνο η ερευνήτρια, καθώς στις συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα. Οι ερωτήσεις είναι οι παρακάτω:

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Σε ποια περιφέρεια βρίσκεται το σχολείο;
2. Σε ποιον Δήμο ανήκει το σχολείο;
3. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα βρίσκονται οι συμμετέχοντες μαθητές;
4. Ποιος είναι ο τύπος του σχολείου;
5. Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Φύλο:
2. Ειδικότητα:
3. Διδακτική προϋπηρεσία:





4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:

5. Κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή  
διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2:

6. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών:

7. Διδακτορικός τίτλος σπουδών:

ΑΞΟΝΕΣ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Οι άξονες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι  
εξής:

Α) ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ  
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

- 1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης από την παρουσία δίγλωσσου  
μαθητή;
- 2) Πώς αντιμετωπίζετε έναν δίγλωσσο μαθητή των ώρα του μαθήματος;
- 3) Κατά πόσο η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την εκμάθηση  
της ελληνικής;

Β) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ  
ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:

- 1) Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή  
μέσα στην τάξη;
- 2) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή να  
αναδειχθεί μέσα στην τάξη;
- 3) Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε, ώστε να μάθετε στους μαθητές σας τον σεβασμό προς  
τους άλλους πολιτισμούς;

Γ) Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΟΥΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ  
ΜΑΘΗΤΕΣ:

- 1) Πώς εκτιμάτε τη στάση του διευθυντή απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας στο  
σχολείο σας;



2) Θεωρείτε ότι ο διευθυντής με τις αποφάσεις του έχει δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους δίγλωσσους μαθητές;

3) Με ποιον τρόπο σας ωθεί ο διευθυντής να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις που σχετίζονται με το θέμα της διγλωσσίας;

**Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-MENTOR:**

1) Ποιος θεωρείτε ότι θα ήταν ο ρόλος ενός συμβούλου- μέντορα στο σχολείο σας σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας;

2) Υπάρχει κάποιο άτομο στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, το οποίο έχει αναλάβει το ρόλο του συμβούλου- μέντορα;

**Ε) ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ:**

1) Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο σεβασμός της διγλωσσίας βοηθά στην ψυχολογία του μαθητή;

2) Πώς η διάρθρωση ενός μαθήματος μπορεί να γίνει φιλική προς τη διγλωσσία;

3) Εφαρμόζετε ειδικό πλάνο μαθήματος, ώστε να διευκολύνετε τον δίγλωσσο μαθητή σας;

4) Ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιείτε, για να υπάρχει σεβασμός προς τη διγλωσσία;

5) Χρησιμοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό;

6) Σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δράσεις;

7) Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

8) Ποια είναι τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζετε στη δουλειά και τη ζωή σας, όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

#### 4.4 Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Καθώς η ερευνήτρια ανήκει σε ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας που έχουν στην τάξη τους δίγλωσσους μαθητές, τους πρότεινε τη συμμετοχή τους στην έρευνα και στη συνέχεια προτάθηκαν από αυτούς και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Οι έξι εκπαιδευτικοί που προτάθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν διδάξει σε τμήματα δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, στα οποία περιλαμβάνονταν δίγλωσσοι μαθητές. Ειδικότερα, τρεις εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε δημόσια σχολεία και τρεις σε ιδιωτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διάφορες περιοχές του νομού Αττικής. Έτσι, δύο εκ των συμμετεχόντων διδάσκουν σε ΔΥΕΠ του Δήμου Ωρωπού, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες διδάσκουν σε τυπικά δημοτικά σχολεία των Δήμων Χαλανδρίου, Φιλοθέης – Ψυχικού, Διονύσου και Κηφισιάς. Τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία των δήμων Χαλανδρίου, Φιλοθέης – Ψυχικού και Διονύσου είναι ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ τέσσερις είναι γυναίκες και δύο άνδρες. Η εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από τέσσερα έως δεκαεπτά έτη, συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός έχει διδακτική εμπειρία τεσσάρων ετών, τρεις συμμετέχοντες οκτώ ετών, ένας εκπαιδευτικός δώδεκα ετών και ένας δεκαεπτά ετών. Ωστόσο, στο σχολείο που υπηρετούν επί του παρόντος οι συμμετέχοντες βρίσκονται δύο με τρία έτη με εξαίρεση τη συμμετέχουσα που έχει δώδεκα έτη διδακτικής εμπειρίας στο ίδιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Τέλος, το σύνολο των συμμετεχόντων πέραν του πτυχίου από το Τμήμα Παιδαγωγικών Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, ενώ τέσσερις εκ των έξι έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ή επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.



### Πίνακας 1

*Δημογραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*

Συμμετέχοντες	Φύλο	Είδος Σχολείου	Περιοχή Σχολείου	Προϋπηρεσία
Σ1	Γυναίκα	Ιδιωτικό	Δήμος Χαλανδρίου	4 έτη
Σ2	Άνδρας	ΔΥΕΠ	Δήμος Ωρωπού	8 έτη
Σ3	Γυναίκα	ΔΥΕΠ	Δήμος Ωρωπού	17 έτη
Σ4	Γυναίκα	Ιδιωτικό	Δήμος Ψυχικού-Φιλοθέης	12 έτη
Σ5	Άνδρας	Ιδιωτικό	Δήμος Διονύσου	8 έτη
Σ6	Γυναίκα	Δημόσιο	Δήμος Κηφισιάς	8 έτη

*Πίνακας 1: Δημογραφικά Δεδομένα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, ενώ ενημερώθηκαν ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας. Στη συνέχεια, κατόπιν συνεννόησης, ορίστηκε ημερομηνία και ώρα διαδικτυακής επικοινωνίας, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι η συνομιλία τους ηχογραφείται και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί, ενώ τους διαβεβαίωσε ότι η έρευνα είναι ανώνυμη.



#### **4.5 Επεξεργασία Δεδομένων**

Η ποιοτική έρευνα έχει αναδομητικό χαρακτήρα και βασίζεται στην ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση. Ο ερευνητής αναγνωρίζει εκ των προτέρων ότι τα ενεργά υποκείμενα που βιώνουν και δημιουργούν κάθε υπό διερεύνηση κοινωνικό φαινόμενο έχουν ήδη προκαθορίσει την ερμηνεία του. Κατά συνέπεια, είναι επιτακτική ανάγκη να κατανοήσει και να διεισδύσει στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα βιώνουν τις κοινωνικές τους συνθήκες, να παρέχει το πλαίσιο, να δομεί τις πράξεις τους και να κατανοεί τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν (Τσιώλης, 2015).

Κατά συνέπεια, η κοινωνική έρευνα είναι μια διαδικασία ανακατασκευής, καθώς οι ερμηνείες του ερευνητή για την κοινωνική πραγματικότητα είναι δευτερεύουσες ή «δεύτερης τάξης» διατυπώσεις που προέρχονται από τις πρωταρχικές διατυπώσεις των υποκειμένων της έρευνας. Οι τρόποι επεξεργασίας των δεδομένων στην ποιοτική ανάλυση είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν με ποικίλους τρόπους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επικεντρώνεται στη συχνότητα εμφάνισης θεμάτων μέσα σε ένα κείμενο και στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες διαπραγματεύονται τα θέματα αυτά (Τσιώλης, 2015).



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Χαϊδόγιαννου Μαρία Η Διαχείριση της διγλωσσίας στη  
σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.



## Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα της Έρευνας

### 5.1.1 Απόψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη στήριξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Η πρώτη συμμετέχουσα αναφέρει ότι ο βαθμός που επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης εξαρτάται από το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας, καθώς στις περιπτώσεις που ο μαθητής δεν γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει λίγο την ελληνική γλώσσα, ο εκπαιδευτικός καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να κατανοήσει το διδακτικό αντικείμενο ή τα καθήκοντά του. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Εξαρτάται από τον βαθμό που ο μαθητής γνωρίζει την ελληνική γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσει την παράδοση του μαθήματος. Εάν ο μαθητής γνωρίζει ελληνικά, επηρεάζεται σε μικρό βαθμό, εάν δεν γνωρίζει τότε απαιτείται περισσότερη βοήθεια και διευκρινήσεις ώστε να κατανοήσει το μάθημα, τα καθήκοντά του κ.λπ.»*. Έτσι, σε συμφωνία και την τέταρτη συμμετέχουσα και τον πέμπτο συμμετέχοντα, η διδασκαλία πραγματοποιείται σε λίγο πιο αργούς ρυθμούς, προκειμένου ο δίγλωσσος μαθητής να προσαρμοστεί και να κατανοεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ο πέμπτος συμμετέχων αναφέρει ότι το κατά πόσο επηρεάζεται ο ρυθμός της τάξης συνδέεται και με τον αριθμό των μαθητών που είναι δίγλωσσοι, ενώ στις περιπτώσεις που υπάρχει ένας δίγλωσσος μαθητής, η έκτη συμμετέχουσα, υποστηρίζει ότι ο ρυθμός της τάξης δεν επηρεάζεται καθόλου. Η εικόνα που μεταφέρουν οι συμμετέχοντες διαφοροποιείται όταν πρόκειται για ΔΥΕΠ, όπου φοιτούν νεοαφιχθέντες πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές. Οι μαθητές αυτοί δεν



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Έτσι, οι δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ, συμφωνούν ότι ο ρυθμός διδασκαλίας επιβραδύνεται σημαντικά, ενώ οι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά την εκμάθηση των ελληνικών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Στην περίπτωση των ΔΥΕΠ επηρεάζεται αρκετά, γιατί πρόκειται για μαθητές που προσπαθούν να μάθουν ελληνικά ενώ και κάθε μαθητής έχει διαφορετική μητρική γλώσσα».*

Στο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δίγλωσσων μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τέσσερις από τους έξι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι συμπεριφέρονται στους δίγλωσσους μαθητές, όπως και στους υπόλοιπους, με ενδιαφέρον, στοργή, αγάπη. Ένας συμμετέχων αναφέρει ότι καταβάλλει προσπάθεια προκειμένου οι δίγλωσσοι μαθητές να αισθάνονται ίσοι με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ διαφοροποιείται και ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΔΥΕΠ, ο οποίος αναφέρει ότι απαιτείται ιδιαίτερη υπομονή προκειμένου οι μαθητές να αρχίσουν να μιλούν αλλά και να γράφουν στα ελληνικά, συγκεκριμένα αναφέρει: *«Με υπομονή, κατανόηση και προθυμία να μάθει, σε πρώτη φάση τα βασικά προκειμένου να μπορεί να συνεννοηθεί και μετά θα μάθει και ανάγνωση και γραφή».*

Τέλος, στο ερώτημα κατά πόσο η "μητρική" γλώσσα δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα τρεις από τους έξι, υποστηρίζουν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας με τους οικείους και το φιλικό περιβάλλον δυσχεραίνει την εκμάθηση των ελληνικών, ενώ περιορίζει την εκμάθηση του λεξιλογίου και δυσχεραίνει την εκμάθηση της γραμματικής. Οι δύο εκ των έξι υποστηρίζουν ότι η δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, δεν συνδέεται με τη μητρική γλώσσα και τη χρήση της αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Τέλος, εκπαιδευτικός ο οποίος εργάζεται σε ΔΥΕΠ υποστηρίζει ότι στην περίπτωση των μαθητών του, η δυσκολία δεν προκύπτει από τη χρήση της μητρικής γλώσσας αλλά από την τραυματική εμπειρία της μετανάστευσης, συγκεκριμένα αναφέρει: *«Η δυσχέρεια δεν προκύπτει από τη μητρική γλώσσα, αλλά από την εμπειρία που έχουν λόγω της μετανάστευσης».*

Σε ερώτημα σχετικά με τη θέση της μητρικής γλώσσας του εκάστοτε μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, το σύνολο των συμμετεχόντων υποστηρίζουν ότι η





σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

διδασκαλία πραγματοποιείται στην ελληνική γλώσσα, που είναι και ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν έχει θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει ότι δεν απαγορεύεται οι μαθητές να εκφράζονται στη μητρική τους γλώσσα, η οποία σύμφωνα με τον πρώτο συμμετέχοντα αποτελεί στοιχείο ταυτότητας για κάθε άνθρωπο, ενώ ο δεύτερος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα στην οποία οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματά τους και ο τέταρτος, ότι οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις εκφράζουν τη σκέψη τους στη μητρική τους γλώσσα. Στο ίδιο μήκος κύματος η τρίτη συμμετέχουσα αναφέρει: *«Σε καμία περίπτωση δεν απαγορεύουμε στους μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, με τους συμμαθητές τους, αλλά μέσα στην τάξη η διδασκαλία γίνεται στα ελληνικά, γιατί αυτός είναι και ο σκοπός, η εκμάθηση των ελληνικών»*.

Σχετικά με τους τρόπους που είναι δυνατόν να αναδειχθεί η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών εντός της σχολικής τάξης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Στις περιπτώσεις των ΔΥΕΠ ή εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δίγλωσσους μαθητές, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν ομιλούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών, η ιδέα ανάδειξης της μητρικής γλώσσας των μαθητών είναι αδύνατη. Έτσι, ο τέταρτος συμμετέχων αναφέρει: *«Θα μπορούσε να αναδειχθεί αν γνώριζα και εγώ την μητρική γλώσσα των μαθητών και η διδασκαλία γινόταν με μεικτό τρόπο, δηλαδή με χρήση ελληνικών και της μητρικής τους γλώσσας»*. Στις περιπτώσεις των δύο εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία και οι δίγλωσσοι μαθητές ομιλούν αγγλικά ή γαλλικά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ανάδειξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών θα ήταν εφικτή εφόσον οι τάξεις είναι ομογενείς. Στις περιπτώσεις που οι τάξεις είναι ανομοιογενείς το ενδεχόμενο ανάδειξης της μητρικής γλώσσας των μαθητών, φαίνεται σχεδόν αδύνατο, όπως αναφέρει η τέταρτη εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο: *«Αν ήταν όλη η τάξη δίγλωσση και η διδασκαλία γινόταν σε γαλλικά και ελληνικά ή σε αγγλικά και ελληνικά, η δίγλωσση διδασκαλία θα ήταν εφικτή»*. Ωστόσο, ο δεύτερος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι προκειμένου να αισθανθεί οικεία ο δίγλωσσος μαθητής, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

μαθαίνει απλές, καθημερινές λέξεις με τις οποίες μπορεί να αλληλεπιδράσει με τον μαθητή, προκειμένου να αισθάνεται άνεση και οικειότητα.

Τέλος, σχετικά με τις μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν προκειμένου να εμπνεύσουν στους μαθητές τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους υποστηρίζουν ότι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα, το θρήσκευμα και τον πολιτισμό απορρέει από την καθημερινή πρακτική, από την παροχή ίσων ευκαιριών και κυρίως από τον σεβασμό με τον οποίο οι ίδιοι περιβάλλουν τους μαθητές τους, οπότε και οι υπόλοιποι μαθητές παραδειγματίζονται.

### **5.1.2 Υποστήριξη εκπαιδευτικών μονάδων και διευθυντών**

#### **πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με πολύγλωσσες τάξεις**

Σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εκπαιδευτική μονάδα, οι συμμετέχοντες αναφέρονται στον ρόλο του μέντορα/ σύμβουλου καθηγητή. Οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι ο σύμβουλος καθηγητής βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται άνετα και οικεία, οπότε και αισθάνονται την άνεση να συζητήσουν μαζί τους ό,τι τους προβληματίζει αλλά και ό,τι τους δυσκολεύει. Ωστόσο, η τρίτη συμμετέχουσα που εργάζεται σε ΔΥΕΠ αναφέρει ότι ο ρόλος του μέντορα είναι ενισχυτικός εφόσον ομιλεί τη μητρική γλώσσα του μαθητή, συγκεκριμένα αναφέρει: *«Νομίζω ο μέντορας βοηθά γενικότερα, στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Μόνο αν ο μέντορας μιλά τη μητρική γλώσσα των μαθητών, τότε ο μαθητής θα νιώσει μεγάλη οικειότητα και ίσως περισσότερη ασφάλεια να εκφραστεί»*. Οι απαντήσεις που δόθηκαν εκφράζουν τον ρόλο και την αναγκαιότητα του μέντορα/συμβούλου γενικά, ωστόσο δεν εστιάζουν στο ζήτημα της διγλωσσίας. Η τελευταία συμμετέχουσα απήγησε ότι ειδικά για το ζήτημα της διγλωσσίας δεν γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο ο σύμβουλος καθηγητής θα μπορούσε να βοηθήσει.

Σχετικά με το αν έχει οριστεί συγκεκριμένος μέντορας/σύμβουλος καθηγητής, τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι έχει οριστεί σύμβουλος εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή, ενώ οι υπόλοιποι τρεις συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν έχει οριστεί



μέντορας για κάθε μαθητή και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βρίσκονται «κοντά» στους μαθητές και να ενισχύουν την προσπάθειά τους. Μάλιστα, ο δεύτερος συμμετέχων που εργάζεται σε ΔΥΕΠ αναφέρει: *«Όλοι μας είμαστε κοντά στα παιδιά, να τα βοηθήσουμε να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία»*. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι τρεις εκπαιδευτικοί που δηλώνουν τον ορισμό συγκεκριμένου σύμβουλου εκπαιδευτικού για τον εκάστοτε μαθητή εργάζονται σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

Σχετικά με τη στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στο ζήτημα της διγλωσσίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η στάση του διευθυντή είναι θετική, υποστηρικτική, ενώ ο διευθυντής εμφανίζεται πρόθυμος να βοηθήσει όπου κρίνεται απαραίτητο. Χαρακτηριστικά, η έκτη συμμετέχουσα αναφέρει: *«Υποστηρικτική. Ο άνθρωπος είναι πρόθυμος να βοηθήσει όπου χρειάζεται»*. Διαφοροποιείται η τέταρτη συμμετέχουσα, η οποία χαρακτηρίζει τη στάση του διευθυντή ουδέτερη, καθώς φαίνεται να μην επιθυμεί να προσφέρει ιδιαίτερη βοήθεια στους δίγλωσσους μαθητές.

Σε ερώτημα σχετικά με το πόσο υποστηρικτικός χαρακτηρίζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τις αποφάσεις που έχει λάβει, ειδικά όσον αφορά στους δίγλωσσους μαθητές, τρεις στους έξι εκπαιδευτικούς απαντούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το ίδιο υποστηρικτικός για όλους τους μαθητές δίγλωσσους και μη, χαρακτηριστικά αναφέρει η πρώτη συμμετέχουσα *«Για όλους τους μαθητές, δίγλωσσους, μαθητές με δυσκολίες, και υποστηρικτικός είναι»*. Από την απάντηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού αφήνεται να εννοηθεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται όπως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύγχυση που καταγράφεται σε αρκετές περιπτώσεις όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Ωστόσο, οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο διευθυντής είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικός προς τους δίγλωσσους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται σε αυτή τη θετική στάση από την πλευρά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΔΥΕΠ και ιδιωτικά σχολεία, στα οποία φοιτούν μεγάλος αριθμός δίγλωσσων μαθητών. Μάλιστα, η μια εκ των συμμετεχόντων αναφέρει: *«Ναι (είναι*



*υποστηρικτικός), το συγκεκριμένο σχολείο επειδή έχει και το πρόγραμμα IB αλλά και μαθήματα που διδάσκονται στα αγγλικά λειτουργεί ως πόλος έλξης για τους αγγλόφωνους μαθητές».*

Τέλος, σχετικά με το κατά πόσο ο διευθυντής ωθεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, σεμινάρια και ημερίδες σχετικά με το ζήτημα της διγλωσσίας, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ο διευθυντής ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με τις επιμορφώσεις, τα ζητήματα, τις μεθόδους και τις πρακτικές. Ο πέμπτος συμμετέχων αναφέρει ότι ο διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τις μεθόδους και τις πρακτικές διδασκαλίας που παρουσιάζονται σε ανάλογες περιπτώσεις, χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Αναφέρει μεθόδους και πρακτικές, που παρουσιάζονται σε σεμινάρια και επιμορφώσεις»*, έτσι ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε ανάλογες επιμορφώσεις, ο διευθυντής φροντίζει να ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό.

### **5.1.3 Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από ένα μάθημα που σέβεται τη διγλωσσία**

Για τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, το πρώτο ερώτημα που τέθηκε αφορούσε στο σεβασμό της διγλωσσίας και το κατά πόσο ο σεβασμός ενισχύει την ψυχολογία των μαθητών. Το σύνολο των συμμετεχόντων σε αυτό το ερώτημα τονίζουν ότι σεβασμός στη διγλωσσία, συνεπάγεται σεβασμός στη μητρική γλώσσα του μαθητή, η οποία αποτελεί στοιχείο ταυτότητας. Έτσι, ο σεβασμός στη διγλωσσία συνεπάγεται σεβασμό στο πρόσωπο και την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή, συγκεκριμένα η έκτη συμμετέχουσα αναφέρει: *«Είναι σεβασμός προς τον ίδιο τον μαθητή, την ταυτότητα, την προσωπικότητά του»*.

Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στο κατά πόσο η διάρθρωση του μαθήματος ενισχύει ή όχι τη διγλωσσία. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, η διάρθρωση του μαθήματος δεν ενισχύει τη διγλωσσία. Αντίθετα, οι μαθητές *καλούνται να προσαρμοστούν με ταχείς ρυθμούς στο μάθημα που πραγματοποιείται στην ελληνική γλώσσα*. Ειδικά στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν ομιλούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών, η



κατάσταση φαίνεται να είναι ακόμα πιο δύσκολη. Ο δεύτερος συμμετέχων, εργάζεται σε ΔΥΕΠ και αναφέρει: *«Είναι δύσκολο γιατί εμείς δε γνωρίζουμε τη γλώσσα τους, δεν είναι αγγλικά, επομένως είναι δύσκολο να ενσωματωθούν και στοιχεία της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία»*. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο πέμπτος συμμετέχων που εργάζεται σε τυπικό ιδιωτικό σχολείο αναφέρει: *«Για να εξηγήσω κάτι στα ελληνικά, μπορώ να χρησιμοποιήσω τη γλώσσα του μαθητή, αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι τη γνωρίζω, ας πούμε δεν θα μου ήταν εύκολο αν η μητρική γλώσσα του μαθητή είναι τα γερμανικά, που δεν γνωρίζω»*. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων γίνεται εμφανές ότι είναι βοηθητικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους, καθώς υπάρχει η δυνατότητα να τη χρησιμοποιήσουν ως γλώσσα διαμεσολάβησης προκειμένου να μάθουν τη γλώσσα στόχο.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν εφαρμόζουν κάποιο πλάνο μαθήματος προκειμένου να διευκολύνουν τους δίγλωσσους μαθητές. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τυπικά σχολεία, δηλαδή τέσσερις από τους έξι αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν κάποιο πλάνο μαθήματος για τη διευκόλυνση των δίγλωσσων μαθητών. Διαφοροποιούνται οι δύο εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΔΥΕΠ και εφαρμόζουν πλάνο μαθήματος ειδικά προσαρμοσμένο για τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Επίσης, σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις τυπικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις σχολικές τάξεις, όπως τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, το παιχνίδι ρόλων, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ανάλογα και με το προς διδασκαλία αντικείμενο. Συγκεκριμένα, η τέταρτη εκπαιδευτικός σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί αναφέρει *«Τη συζήτηση, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ανάλογα και με το αντικείμενο διδασκαλίας»*. Ωστόσο, διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ΔΥΕΠ, οπότε οι μαθητές δεν ομιλούν καθόλου την ελληνική γλώσσα και η δεύτερη συμμετέχουσα αναφέρει: *«Την πρώτη περίοδο, εφαρμόζω τις επαναλήψεις σε βασικούς διαλόγους, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να επικοινωνούν εντός και εκτός σχολείου»*.

Σε ερώτηση σχετικά με τη χρήση ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, οι τέσσερις από τους έξι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν ειδικά



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό παρά μόνο το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Δύο εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία διαφοροποιούνται και αναφέρουν τη χρήση ειδικά διαμορφωμένου υλικού. Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει την οργάνωση θεατρικών δρώμενων, την ανάθεση διαθεματικών εργασιών, την αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού, προκειμένου να διευκολύνεται η διδασκαλία. Συγκεκριμένα η τέταρτη εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Ναι, ανάλογα με την ενότητα που διδάσκεται, αναθέτω ομαδικές εργασίες, διοργανώνουμε κάποιο δρώμενο, την παρακολούθηση κάποιου βίντεο»* ενώ στο ίδιο μήκος κύματος και ο εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ΔΥΕΠ αναφέρει: *«Ναι, όσο οι μαθητές μαθαίνουν τα ελληνικά εργάζονται ομαδικά, κάνουμε εκδρομές, παραστάσεις κ.λπ.»*.

Τέλος, σχετικά με τις προκλήσεις αλλά και τα όσα αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα με δίγλωσσους μαθητές, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και το αίσθημα της άνεσης και της οικειότητας, αποτελούν πρόκληση για αυτούς, ενώ η σκέψη και η προετοιμασία που απαιτείται προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της ενσωμάτωσής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της εκμάθησης των ελληνικών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που αποκομίζουν. Χαρακτηριστικά, ο δεύτερος συμμετέχων που διδάσκει σε ΔΥΕΠ αναφέρει: *«Έρχομαι αντιμέτωπος με μια άλλη πραγματικότητα. Έχω αποκτήσει μια διαφορετική οπτική γωνία για την πραγματικότητα»*. Και η τέταρτη εκπαιδευτικός που δεν εργάζεται σε ΔΥΕΠ αναφέρει: *«Η εμπειρία, που με βοηθά να εξελίσσομαι»*, ενώ ο πέμπτος συμμετέχων δίνει μια διαφορετική οπτική, καθώς ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στις επιδιώξεις του ίδιου του μαθητή, χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Να σεβαστώ τις προθέσεις του μαθητή σχετικά με τη μάθησή του. Τι θέλει να κάνει, που θέλει να φτάσει ο ίδιος»*.



## 5.2 Συζήτηση

Η Γρίβα & Στάμου, (2014), σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία, αναφέρουν ότι η διγλωσσία ενός μαθητή αποτελεί «εμπόδιο» ή «πρόβλημα» που απαιτεί επίλυση. Αυτή η ευαισθητοποίηση έχει επηρεάσει την πανεθνική επέκταση της διγλωσσικής εκπαίδευσης. Αναμένεται ότι αυτό θα έχει θετικό αντίκτυπο στους δίγλωσσους μαθητές που προέρχονται από φυλετικές και εθνικές μειονότητες, και η έρευνα υποστηρίζει αυτές τις προσδοκίες. Η αναδυόμενη έρευνα αφορά τις ανισότητες στην εφαρμογή της διγλωσσικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά γίνονται πιο διαδεδομένα σε εύπορες κοινότητες και εφαρμόζονται σε εξειδικευμένα ιδρύματα για εξαιρετικά ταλαντούχους μαθητές ή για μαθητές που προέρχονται από εύπορες οικογένειες, γεγονός που υποστηρίζεται και από την παρούσα έρευνα, όπου αναφέρεται από εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων, ότι στην περίπτωση δίγλωσσων μαθητών, προωθούνται και οι δύο γλώσσες.

Για αρκετούς εκπαιδευτικούς η γλώσσα των προσφύγων και των μεταναστών αποτελεί μία προβληματική κατάσταση, καθώς δε μπορεί να υπάρξει αλληλοκατανόηση και επικοινωνία, ενώ η ομιλία διαφορετικών γλωσσών δυσχεραίνει την αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας (Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018). Έτσι, η γενική άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι οι μαθητές, οι οποίοι μιλούν μία διαφορετική γλώσσα θα είναι κι αυτοί οι οποίοι θα έχουν μία φτωχή σχολική πορεία. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την παρούσα έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας με τους οικείους και το φιλικό περιβάλλον δυσχεραίνει την εκμάθηση των ελληνικών, ενώ περιορίζει την εκμάθηση του λεξιλογίου και δυσχεραίνει την εκμάθηση της γραμματικής, ως αποτέλεσμα η απόδοση των μαθητών αναμένεται να μην είναι υψηλή. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία/ πολυγλωσσία των μαθητών εμφανίζεται και στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους γονείς των μαθητών τους να μιλούν στο σπίτι μόνο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής κι όχι τη μητρική τους (Hélot & Young, 2006).





σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην εφαρμογή και επιτυχία των προγραμμάτων κυρίαρχος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με στόχο την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών, όπως κι η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός μίας τάξης έχει τον ηγετικό ρόλο του τμήματος και την υποχρέωση να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του (Σκούρτου, 2011). Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας απέναντι στο ζήτημα της διγλωσσίας είναι υποστηρικτικός και πρόθυμος να βοηθήσει όπου κρίνεται απαραίτητο, ωστόσο, η στάση του δεν διαφοροποιείται σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, όπως αναφέρεται και από τους έξι συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να δημιουργεί ένα κλίμα σεβασμού κι αλληλεγγύης με σκοπό όλοι οι μαθητές να νιώθουν την ασφάλεια και την ελευθερία έκφρασης που πρέπει να προσφέρει το σχολείο. Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ (2014), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες δέχθηκαν εισροές από πρόσφυγες, φάνηκαν να νιώθουν ελλιπώς προετοιμασμένοι για την εκπαίδευση των μαθητών. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Moyer & Roho (2007) υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αγνοούν το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών τους, οι οποίοι προέρχονται από πολύγλωσσες οικογένειες. Αυτό επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ δεν γνωρίζουν επαρκώς βασικά στοιχεία για τη διαχείριση μίας πολύγλωσσας τάξης, με αποτέλεσμα, κατά τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης να αναφέρεται δυσκολία στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το σχολείο το θέμα της διγλωσσίας-πολυγλωσσίας συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν σχετικά με τις πολιτισμικές ομάδες και τη γλώσσα. Ειδικότερα, σε πολλές χώρες, το σύστημα απαιτεί από τους μετανάστες να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα και να αρχίσουν να μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα (Tannenbaum, Berkovich, 2005; Portes, Hao, 1998). Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα, όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι σκοπός είναι η εκμάθηση των





ελληνικών που συνιστά τη γλώσσα στόχο. Σχετικές έρευνες, υποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν δική τους αρμοδιότητα την προώθηση των μεταναστευτικών γλωσσών και τονίζουν την αναγκαιότητα εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας (Lee & Oxelson, 2006). Τέλος, σύμφωνα με Lee & Oxelson (2006), η ίδια η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία και τους δίγλωσσους μαθητές μπορεί να προσθέσει κίνητρα στην εκμάθησή τους.

Στην Ελλάδα, έρευνα που έχει διεξαχθεί κατά το παρελθόν από τη Φιλιππάρδου (1997) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί «υποχρεώνουν» τους δίγλωσσους μαθητές να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα ενώ σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων δεν αποδέχεται την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών, οι οποίοι ωστόσο είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία, σε επίπεδο τυπικής τάξης δεν επηρεάζεται από την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών, ενώ εκπαιδευτικός αναφέρει ότι σε περίπτωση που ο δίγλωσσος μαθητής είναι ένας, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν επηρεάζεται καθόλου. Το αποτέλεσμα αυτό ευθυγραμμίζεται με παλαιότερη έρευνα της Σκούρτου (2005) όπου αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν πλήρως την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από μεικτούς γάμους, ενώ η διγλωσσία γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς στις περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες αποδίδονται στη διγλωσσία (Τσοκαλίδου, 2008). Η διγλωσσία θεωρείται εμπόδιο για την εκμάθηση των ελληνικών και την πρόοδο των μαθητών, καθώς από μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται ότι δημιουργεί δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται όπως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εύρημα το οποίο επίσης επιβεβαιώνεται καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμπεριφέρονται στους δίγλωσσους μαθητές, όπως σε όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι Gaintartzi και Tsokalidou, (2010) υποστηρίζουν ότι η αντίληψη αυτή επικρατεί λόγω άγνοιας σχετικά με το ζήτημα, καθώς και την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δεν απορρέει από απόψεις που συνδέονται με ρατσισμό ή ξενοφοβία.



Ωστόσο, έρευνα που διεξήχθη στη Βόρεια Ελλάδα, Τοκαλίδου (2018) αποκαλύπτει την εμφάνιση μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας σχετικά με τις προοπτικές των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στη διγλωσσία των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να καλλιεργούν μια ιδιαίτερα ευνοϊκή διάθεση. Οι δάσκαλοι φαίνεται επίσης να εγκαταλείπουν σταδιακά τις παραδοσιακές πρακτικές και να έχουν υψηλές προσδοκίες απόδοσης για παιδιά που προέρχονται από γλωσσικά μειονοτικά υπόβαθρα. Περαιτέρω ενθαρρυντική είναι η αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ανάπτυξης ενός μαθητή και η θετική εκτίμηση για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Δυστυχώς και αυτή η έρευνα επιβεβαιώνει ότι το θεωρητικό έλλειμμα εκπαιδευτικών δεν έχει αντιμετωπιστεί επαρκώς, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος συνεχίζει να έχει ανεπαρκή κατάρτιση και γνώση σχετικά με τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας (Μητακίδου και Δανηλίδου, 2007, στο Τολακίδου, 2018).

Στην έρευνα της Τσοκαλίδου (2008) αναφέρεται ότι τα κύρια οφέλη της διγλωσσίας, όπως περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς, είναι η ενσωμάτωση στοιχείων από δύο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, η ανάπτυξη πνευματικών ικανοτήτων και η ικανότητα αλληλεπίδρασης με άτομα από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα και περιβάλλοντα. Οι δάσκαλοι φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην αναγκαιότητα και τη σημασία της χρήσης της μητρικής γλώσσας, καθώς αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να συνομιλούν σε αυτήν με τις οικογένειές τους. Ωστόσο, υπάρχουν και απαντήσεις από εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν την εφαρμογή της δεύτερης γλώσσας τόσο εντός όσο και εκτός του περιβάλλοντος της τάξης, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση της.

Σε νεότερη έρευνα της Τολακίδου (2018), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται περισσότερο εξοικειωμένοι με το ζήτημα της διγλωσσίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τα θετικά αποτελέσματα της προσθετικής διγλωσσίας, όπου πραγματοποιείται παράλληλα η εκμάθηση δύο γλωσσών, ενώ φαίνεται να αποτιμάται θετικά η ύπαρξη μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να υποστηρίζουν την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας στόχο, η οποία συνδέεται με ακαδημαϊκή



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

επιτυχία ενώ παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διγλωσσία, η διγλωσσία εξακολουθεί να στοχοποιείται ως ανασταλτικός παράγοντας προόδου.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η διγλωσσία είναι πλεονέκτημα. Τα οφέλη της διγλωσσίας σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς, ιδιαίτερα όσον αφορά στις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών έχουν τεκμηριωθεί από δεκαετίες έρευνας. Ωστόσο, στα σχολεία και τα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας που εξυπηρετούν δίγλωσσους μαθητές, οι πολιτικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας που απευθύνονται μόνο στην κυρίαρχη γλώσσα παραμένουν διάχυτες (Kastro, 2022).



## Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η διγλωσσία είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο. Οι ορισμοί που έχουν προταθεί διαφέρουν ενώ η διατύπωσή τους εξαρτάται από την προσέγγιση του εκάστοτε ερευνητή. Ως εκ τούτου, ένας καθολικά αναγνωρισμένος ορισμός παραμένει ασαφής. Οι διάφορες μορφές και ταξινομήσεις της διγλωσσίας εξαρτώνται επίσης από παράγοντες όπως η μέθοδος μάθησης, ο χρόνος, η σειρά εκμάθησης των γλωσσών, το επίπεδο επάρκειας, τα γλωσσικά και ψυχοκοινωνικά-γλωσσικά κριτήρια, ενώ αναγνωρίζεται ότι η γνώση δύο γλωσσών είναι εξαιρετικά επωφελής τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία συνολικά.

Τα άτομα επωφελούνται από τη διγλωσσία λόγω της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης και της γραφής στον γραπτό λόγο και της ακρόασης και της ομιλίας στον προφορικό λόγο. Η εκμάθηση και η γνώση γλωσσών πέραν της μητρικής, αποτελεί ένα ισχυρό προσόν σε ένα διεθνές και παγκοσμιοποιημένο σκηνικό όπου οι κοινωνίες αποκτούν ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά ενώ η Ελλάδα, οφείλει να θεωρεί τη διγλωσσία ως κρίσιμο παράγοντα για την υλοποίηση των φιλοδοξιών και των στόχων της.



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

Ωστόσο από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προκύπτει ότι η εφαρμογή πρακτικών και μεθόδων που διαχειρίζονται τη διγλωσσία στη διδακτική πράξη στην περίπτωση της Ελλάδας είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από την παρουσία δίγλωσσων μαθητών, μόνο στις περιπτώσεις που ο αριθμός αυτών είναι αξιοσημείωτος. Έτσι, στις τάξεις που φοιτούν ένας ή δύο δίγλωσσοι μαθητές, ο ρυθμός της διδασκαλίας δεν επηρεάζεται καθόλου. Η κατάσταση διαφοροποιείται στις περιπτώσεις των ΔΥΕΠ, όπου οι μαθητές ομιλούν διαφορετικές γλώσσες και η εκμάθηση της ελληνικής πραγματοποιείται με αργούς ρυθμούς. Επιπλέον, από την έρευνα προκύπτει, ότι προωθείται η ελληνική γλώσσα, ενώ η προώθηση της διγλωσσίας απουσιάζει από την ελληνική εκπαίδευση.

Σχετικά με την υποστήριξη που παρέχεται στους δίγλωσσους μαθητές, από την έρευνα προκύπτει ότι το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικοί και διευθυντές είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική κοινότητα, ωστόσο, δεν καταγράφεται κάποιο είδος ειδικής μεταχείρισης από την οποία να προκύπτει σεβασμός στη διγλωσσία των συγκεκριμένων μαθητών. Χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η βοήθεια που παρέχεται στους δίγλωσσους μαθητές ομοιάζει με τη βοήθεια που παρέχεται σε όλους τους μαθητές, όταν κρίνεται απαραίτητο.

Έτσι, ενώ το σύνολο των συμμετεχόντων αναφέρει ότι σεβασμός στη διγλωσσία συνεπάγεται σεβασμό στην ταυτότητα των μαθητών, δεν αναφέρεται καμία διαφοροποίηση στη διδασκαλία, με εξαίρεση τις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ομιλούν τη γλώσσα που ομιλούν οι μαθητές, οπότε και έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν εξηγήσεις στη μητρική τους γλώσσα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Ελλάδα πρέπει να διανύσει μεγάλη απόσταση προκειμένου η δίγλωσση εκπαίδευση να αρχίσει να εφαρμόζεται.

Τέλος, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με αυτά της βιβλιογραφίας και των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, αναφέρεται ότι ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων συνιστά έναν



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

σημαντικό περιορισμό για τη διερεύνηση του ζητήματος. Έτσι, στο μέλλον κρίνεται  
χρήσιμη η επανάληψη της έρευνας με τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών.



## Βιβλιογραφία

- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου 2023 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28882>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Γεωργιάδης Θ.Δ. & Πανταζής Α.Β., (2020): *Αναγκαστική Μετανάστευση στην Ελλάδα, Πολιτική Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης Προσφύγων/ Μεταναστών*, Ανάδραση. ISBN13 9789609541060
- Δαμανάκης, Μ. και Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, στο: (επιμ. Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τόμος Β', Αθήνα: Ατραπός, 88-98



- Δαμανάκης, Μ.(2005). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση* (8<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη Φ., & Πούρκος Μ. (2015): *Ποιοτική Μεθοδολογία στην Έρευνα*, Εφαρμογές στην Ψυχολογία
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8608/8658>
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρανικόλα Ζ., & Πίτσου Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, σ.σ.128–151. <https://doi.org/10.12681/hjre.8858>
- Καραντζόλα, Ε. (2014). *Διγλωσσία και Διαπολιτισμικότητα: συγκλίσεις και αποκλίσεις*. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κεσίδου, Α. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.
- Κοιλιάρη, Α., Αγοραστός, Γ., & Ζάγκα, Ε. (2001). Αναζητώντας μια αποτελεσματική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (NEΓ2) σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 38-56.
- Ματή-Ζήση, Ε., *Αλλοδαποί , παλιννοστούντες και Έλληνες συμμαθητές στο Δημοτικό*





*Σχολείο*

Μητράκος Θ., (2013). Η συμβολή των μεταναστών στην ελληνική οικονομία: Μετά-  
ανάλυση των εμπειρικών ευρημάτων, *Συνοχή και Ανάπτυξη*, 8 (2), pp 87-106.

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

Μπέλλα, Σ. (2016). Η Δεύτερη Γλώσσα, Κατάκτηση και Διδασκαλία. Αθήνα:  
Πατάκη

Νικολάου, Γ.(2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το Νέο Περιβάλλον-Βασικές Αρχές*,  
Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Παπάς, Αθ. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Τομ. Α', Αθήνα,  
Αυτοέκδοση.

Παπαπαύλου, Α.(2001). Πολυεθνικά παιδιά στα κυπριακά σχολεία. *Ο Φιλελεύθερος*,  
(Νοεμβρ. 25, σ. Γ4).

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

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και  
Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Σακελλαροπούλου, Ε.(2007). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική  
πράξη*. Από τα πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Γλώσσα, Σκέψη  
και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.

Σαραβελάκης, Κ. (2014). *Διγλωσσία-Πολυγλωσσία και διαταραχές στη σχολική  
μάθηση*  
(Σημειώσεις μαθήματος). Τμήμα Λογοθεραπείας. Α.Τ.Ε.Ι. Καλαμάτας,  
Καλαμάτα. Ανακτήθηκε 22/03/2024 από:

[http://www.eclass.teipel.gr/eclass2/modules/document/index.php?course=HSP  
LTH123&openDir=/&sort=name&rev=1](http://www.eclass.teipel.gr/eclass2/modules/document/index.php?course=HSP_LTH123&openDir=/&sort=name&rev=1)

Σκούρτου, Ε. (1997). Θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Αθήνα: Νήσος

Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*. Επιστήμες Αγωγής,



- Θεματικό τεύχος 2002, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα: Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα», Μ. Δαμανάκης, Επιμ., 11-20 Σκούρτου, Ε. (2005). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση», Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Σελλά-Μάζη Ε., (1997). Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα.  
Στο: *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (επιμ. Κ.)
- Τριάρχη- Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 21-22 Απριλίου 2007, Γλώσσα και Κοινωνία (28), Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 2008, 402-412.  
<http://users.auth.gr/tsokalid/images/EPAθήνα, 2020FI%20GLOSSON%2008.pdf>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. Στο Τσοκαλίδου, Ρ., Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 79-109.
- Τολακίδου, Π. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος). Αθήνα: ΚΕΜΟ & Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα.  
It's complicated. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2015  
(«Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην



- πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο», Α. Χατζηδάκη, Επιμ.), 140-160.  
<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=172,0,0,1,0,0>
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση  
δεύτερης γλώσσας: στυλ και στρατηγικές μάθησης* (προπτυχιακό εγχειρίδιο).  
Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/4999>
- Φιλιππάρδου, Χριστίδης, 1995, Φραγκουδάκη, 1996).. (1997). Απόψεις  
εκπαιδευτικών  
για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου. Στο Σκούρτου,  
Ε. (επιμ.) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα, 2020θήνα: νήσος,  
179-187.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και  
εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Χατζηδάκη Α., & Μαλιγκούδη Χ. (2023). *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε  
παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*.  
Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-359>
- Χατζηδάκη, Α. & Ξενικάκη, Ι. (2011). Διγλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιλογή  
σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σ.σ.179-200.
- Alvanoudi, A. (2018). *Modern Greek in Diaspora: An Australian Perspective*.  
Palgrave Pivot.
- Angouri, J. (2012). “I’m a Greek Kiwi”: Constructing Greekness in Discourse.  
*Journal of Language, Identity & Education* 11(2), 96-108.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2012.667303>
- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation.  
*International Journal of Multilingualism*, 5, 1–16.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Α.  
Αλεξανδροπούλου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg. Ανακτήθηκε από:  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20203>)
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. (5th ed.).  
Multilingual Matters



- Bayram, F., Kubota, M., Luque A., Pascual y Cabo D., & Rothman J. (2021). *You Can't Fix What Is Not Broken: Contextualizing the Imbalance of Perceptions About Heritage Language Bilingualism*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.628311>
- Beacco, J. C., Krumm. H. J., & Little, D. (2017). Introduction. In J. C. Beacco, H. J Krumm, D. Little, & P. Thalgott, (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Some Lessons from Research, 1-5. De Gruyter
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (6th ed.). London: Allyn & Bacon Publishers, Inc.
- Birdsong, D., 2006. Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Language Learning* 56, pp. 9–49.
- Block, D. (2007). Bilingualism: Four assumptions and four responses. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 66–82.
- Brown, Monica R. (2007). Educating Αθήνα, 2020ll Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*. <http://isc.sagepub.com>.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, 923–939.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20 (4), pp. 459-478
- Carrington, S. & R. Robinson (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education* 8(2): 141-153. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158024>
- Chomsky, N., (1959). Review of verbal behavior by B.F. Skinner. *Language* 35, pp.26–58.
- Cook, V.J. (1992). “Evidence for Multicompetence”, *Language Learning*, vol. 42, no. 4, pp. 557-591.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την



ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας. Σκούρτσου, Σ., Αργύρη, Σ., Αθήνα:  
Gutenberg.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften.  
Die Bruecke, 52, 22-31.

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of  
displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and  
protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.  
Blackwell.

Gkaintartzi & Tsokalidou, R. (2010). “She is a very good child but she doesn’t speak”:  
The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of  
Pragmatics*, 43 (2011), pp. 588–601.

Govaris, Ch., Kaplanoglou, M., Skourtou, E., Vratsalis, K. (2003). The Construction  
of the Substantialist Obstacle in Education through promoting the ‘Substance’  
of Culture, *International Journal of Learning*, Volume 10.

Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual  
assessment. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), p. 1-18.

Grigt, S. (2017). The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied  
Children in Italy. Ανακτήθηκε στις 22/03/2024 από:  
[https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt\\_journey\\_of\\_hope\\_2017](https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_journey_of_hope_2017).

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal  
of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477

Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul  
Chapman Publishing Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446219843>

Hall, R.E., (2001). Identity development across lifespan: a biracial model. *The Social  
Science Journal*, 38, 119–123.

Hélot, C., & Young, A. (2006). *Imagining Multilingual Education in France: A*



- Language and Cultural Awareness Project at Primary Level*. In *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization* (pp. 69-90). Bristol: Multilingual Matters.
- Hernandez A.E., & Reyes I., (2002). Within- and between-language priming differ: Evidence from repetition of pictures in Spanish– English bilinguals. *J Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn.*;28, pp.726–734
- Hijmans, E., & Kuiper, M. (2007). Het halfopen interview als onderzoeksmethode. In L. PLBJ & H. TCo (Eds.), *Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk*. [The half-open interview as research method (pp. 43–51). Houten: Bohn Stafleu van Loghum. ISBN9789031349982
- Hoffmann, Ch. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Λονδίνο: Longman.
- Houston, R.W & Warner, A.R.(2000). Twin needs for improved teacher Education. In J.D. McIntyre, & M.D. Byrd, (Eds.), *Research on effective models for teacher education*, Teacher Education Yearbook VIII. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 72-77.
- Johnson, L.S. (2003). The diversity imperative: Building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education* 14(1): 17-30. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044629>
- Kesidou, A. (2004). Intercultural education: Main aims and practices. In N.P. Σερζις (ed.), *Intercultural education in the Balkan countries – Education and pedagogy in Balkan countries* 4. Thessaloniki: Kyriakidis, 97-105.
- Lewis, W. G., Jones, B., Baker, C. (2013). “100 bilingual lessons: Distributing two languages in classrooms” in *Bilingual and multilingual education in the 21st century*, ed. C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. Lopez-Jimenez, & R. Chacon-Beltran, Multilingual Matters, Bristol, pp. 107-135.
- Li, W. (2007). Dimensions of bilingualism. In Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 3-22). Routledge (2nd ed.).
- Little, D. (2008). *The Common European Framework of Reference for Languages and*



- The development of policies for the integration of adult migrants*. Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants. Council of Europe (5-19).
- Long, M.H., (1985). Input and second language acquisition theory. In: Gass, S., Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, pp. 377–393
- McCaul, R. W. (2016). Can we learn a second language like we learned our first?. British Council.
- Magos, K.(2006). Teachers from the majority population - students from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education. *European Journal of Teacher Education*, (3), 29, 357-369.
- Marsh, D., Maltjers, A., Hartiala, A. (eds), (2001). *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Finland: University of Jyväskylä, 78–91.
- Marlina R., & Xu Z., (2018). *English as a Lingua Franca*. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition. Edited by John I. Lontas (Project Editor: Margo DelliCarpini). © 2018 John Wiley & Sons, Inc. Published 2018 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0667
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία": Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95–107.
- Myers-Scotton, C. (2006). Multiple voices: An Introduction to bilingualism. Blackwell
- National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP), 2014. World Readiness Standards for Learning Languages (WRSLL). Alexandria.





- VA: Author Retrieved from. <http://actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learninglanguages>
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge
- Karachaliou, R., Tsakona, V., Archakis, A., & Ralli, A. (2018). Constructing the Hybrid Identity of the “Stranger”: The Case of Greek Immigrants in Canada. *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal* 3(1) <http://dx.doi.org/10.7592/Tertium2018.3.1.Tsakona>
- Lee, S. J & Oxelson, E. (2006). “It’s Not My Job”: K–12 Teacher attitudes toward students’ heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477.
- Meisel, J.M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Aθήνα, 2020 Iltag. Wiesbaden: Aθήνα, 2020 uflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.*
- Odlin, T., 2003. Cross-linguistic influence. In: Doughty, C., Long, M. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, Malden, MA, pp. 436–486.
- O’Duibhir, P. (2018). *Immersion Education: Lessons from a Minority Language Context*, Multilingual Matters, Bristol.
- Paradowski, M.B. (2017). *M/Other Tongues in Language Acquisition, Instruction, and Use*, University of Warsaw, Warsaw.
- Papaja, K., 2015. The Role of a Teacher on CLIL Classroom. Article in *Glottodidactica* DOI: 10.14746/gl.2013.40.1.11
- Piaget, J. (Επιμ.). (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού* (Αβαριτσιώτη, Μ, μετ.).





Αθήνα: Καστανιώτη.

- Rampton, B., & Charalambous, C. (2012). Crossing. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 482–498). London, UK: Routledge.
- Roth, H. J., (2000). «Αθήνα, 2020llgemeine Didaktik», in: Reich, Hans/ Holzbrecher, Αθήνα, 2020lfred/ Roth, Hans Joachim (Hrsg.), Fachdidaktikinterkulturell. EinHandbuch, Opladen: Leske und Budrich, 11-53.
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP
- Skinner, B.F., 1957. *Verbal Behavior*. Methuen, London
- Schwarz, N. (2008). Attitude measurement. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 41–60). Psychology Press.
- Tannenbaum, M., Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance: implications for language educational policies. *Language Policy, Vol. 4(3)*, 287-309.
- Timmis, I., 2002. Native speaker norms and international English: a classroom view. *ELT Journal* 56 (3), 240–249.
- Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wrembel, M., 2010. L2 accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism* 7 (1), 75–90



## Παράρτημα Α: Συνεντεύξεις

Αριθμός συνέντευξης: 1<sup>η</sup>

Ημερομηνία: 22/02/2024

Ωρα συνέντευξης: 18:08

Τόπος: Μαρούσι, Αθήνα

Όνομα ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη: Μαρία

Κωδικό όνομα ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: Ελένη

Διάρκεια: 20 λεπτά

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Σε ποια περιφέρεια βρίσκεται το σχολείο; Στο νομό Αττικής
2. Σε ποιον Δήμο ανήκει το σχολείο; Στο Δήμο Χαλανδρίου
3. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα βρίσκονται οι συμμετέχοντες μαθητές; Στο Δημοτικό, δηλαδή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Ποιος είναι ο τύπος του σχολείου; Δημοτικό Σχολείο, κανονικό
5. Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό; Ιδιωτικό

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Φύλο: Γυναίκα
2. Ειδικότητα: Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Διδακτική προϋπηρεσία: 4 έτη
4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: 2,5 έτη
5. Κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2: Σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
6. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: Ναι, στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
7. Διδακτορικός τίτλος σπουδών: -

### ΑΞΟΝΕΣ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:



Οι άξονες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι εξής:

**A) ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης από την παρουσία δίγλωσσου μαθητή;

«Εξαρτάται από τον βαθμό που ο μαθητής γνωρίζει την ελληνική γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσει την παράδοση του μαθήματος. Εάν ο μαθητής γνωρίζει ελληνικά, επηρεάζεται σε μικρό βαθμό, εάν δεν γνωρίζει τότε απαιτείται περισσότερη βοήθεια και διευκρινήσεις ώστε να κατανοήσει το μάθημα, τα καθήκοντά του κ.λπ.».

2) Πώς αντιμετωπίζετε έναν δίγλωσσο μαθητή των ώρα του μαθήματος;

«Με τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό αναπτύσσεται ένα κώδικας επικοινωνίας που περιλαμβάνει όλες τις μορφές επικοινωνίας. Έτσι, όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο και εφόσον από τη στάση του σώματος ή το βλέμμα των μαθητών διαπιστωθεί δυσκολία τότε τους απευθύνομαι προσωπικά προκειμένου να τους βοηθήσω».

3) Κατά πόσο η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής;

«Οι μαθητές μικρής ηλικίας μαθαίνουν εύκολα, σίγουρα εάν στο σπίτι χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα η κατάσταση δυσκολεύει, κυρίως γιατί οι μαθητές εμφανίζουν περιορισμένο λεξιλόγιο».

**B) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:**

1) Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή μέσα στην τάξη;

«Είναι σημαντική, η μητρική γλώσσα αποτελεί ένα στοιχείο ταυτότητας όπως και η εθνικότητα ή το θρήσκευμα, δεν αποτρέπω τους μαθητές να μιλούν τη γλώσσα τους, μέσα στην τάξη όμως το μάθημα πραγματοποιείται στα ελληνικά».



2) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή να αναδειχθεί μέσα στην τάξη;

«Δεν μπορεί να αναδειχθεί μέσα στην τάξη του τυπικού σχολείου μια διαφορετική μητρική γλώσσα, ζητούμενο είναι η εκμάθηση των ελληνικών».

3) Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε, ώστε να μάθετε στους μαθητές σας τον σεβασμό προς τους άλλους πολιτισμούς;

«Τα παιδιά παραδειγματίζονται από το βίωμα περισσότερο από αυτά που ακούν ή τους λέμε ως συμβουλή. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ίση μεταχείριση, οι ίσες ευκαιρίες, ο σεβασμός στη γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, δεν απαγορεύουμε στο παιδί να ομιλεί τη γλώσσα του αλλά προσπαθούμε να του μάθουμε ελληνικά. Από τη συμπεριφορά παραδειγματίζονται οι μαθητές και μαθαίνουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα».

#### Γ) Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:

1) Πώς εκτιμάτε τη στάση του διευθυντή απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο σας;

«Θετική, ως εκπαιδευτικός αγκαλιάζει το σύνολο των μαθητών».

2) Θεωρείτε ότι ο διευθυντής με τις αποφάσεις του έχει δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους δίγλωσσους μαθητές;

«Για όλους τους μαθητές, δίγλωσσους, μαθητές με δυσκολίες, ναι υποστηρικτικός είναι».

3) Με ποιον τρόπο σας ωθεί ο διευθυντής να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις που σχετίζονται με το θέμα της διγλωσσίας;

«Μας ενημερώνει σχετικά με ημερίδες και σεμινάρια».

#### Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-MENTOR:



1) Ποιος θεωρείτε ότι θα ήταν ο ρόλος ενός συμβούλου- μέντορα στο σχολείο σας σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας;

«Ο ρόλος του μέντορα αφορά στην προσέγγιση του μαθητή προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες, οι δυσκολίες του».

2) Υπάρχει κάποιο άτομο στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, το οποίο έχει αναλάβει το ρόλο του συμβούλου- μέντορα;

«Ναι, υπάρχει σύμβουλος καθηγητής για κάθε μαθητή».

#### Ε) ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ:

1) Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο σεβασμός της διγλωσσίας βοηθά στην ψυχολογία του μαθητή;

«Επαναλαμβάνω, η γλώσσα αποτελεί στοιχείο ταυτότητας. Ο σεβασμός στη διγλωσσία συνεπάγεται σεβασμό στον μαθητή, την καταγωγή του, τους γονείς του».

2) Πώς η διάρθρωση ενός μαθήματος μπορεί να γίνει φιλική προς τη διγλωσσία;

«Στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα του τυπικού σχολείου, δεν είναι φιλική. Ο μαθητής καλείται να προσαρμοστεί γρήγορα. Σε αυτό βοηθά η ηλικία, οι μαθητές μαθαίνουν γρήγορα».

3) Εφαρμόζετε ειδικό πλάνο μαθήματος, ώστε να διευκολύνετε τον δίγλωσσο μαθητή σας;

«Όχι, ο συγκεκριμένος γνωρίζει καλά τα ελληνικά».

4) Ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιείτε, για να υπάρχει σεβασμός προς τη διγλωσσία;

«Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και το παιχνίδι ρόλων».

5) Χρησιμοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό;

«Όχι».

6) Σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δράσεις;

«Ναι, εργασίες ομαδικές με παρουσίαση, θεατρικά».

7) Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;



«Η ενσωμάτωσή τους στη γενική τάξη».

8) Ποια είναι τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζετε στη δουλειά και τη ζωή σας, όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Η σκέψη και ο σχεδιασμός της προσέγγισης του μαθητή».

Ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία μας.

Αριθμός συνέντευξης: 2<sup>η</sup>

Ημερομηνία: 22/02/2024

Ωρα συνέντευξης: 18:40

Τόπος: Μαρούσι, Αθήνα

Όνομα ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη: Μαρία

Κωδικό όνομα ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: Πέτρος

Διάρκεια: 25 λεπτά

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Σε ποια περιφέρεια βρίσκεται το σχολείο; Στο νομό Αττικής
2. Σε ποιον Δήμο ανήκει το σχολείο; Δήμος Ωρωπού
3. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα βρίσκονται οι συμμετέχοντες μαθητές; Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Ποιος είναι ο τύπος του σχολείου; ΔΥΕΠ
5. Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό; Δημόσιο

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Φύλο: Άνδρας
2. Ειδικότητα: Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Διδακτική προϋπηρεσία: 8 έτη
4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: 2 έτη
5. Κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2: Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση



6. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: Ναι, στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

7. Διδακτορικός τίτλος σπουδών: -

#### ΑΞΟΝΕΣ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Οι άξονες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι εξής:

##### A) ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης από την παρουσία δίγλωσσου μαθητή;

«Επηρεάζεται, ο ρυθμός είναι πιο αργός προκειμένου οι μαθητές να προσαρμοστούν και να μαθαίνουν τη γλώσσα».

2) Πώς αντιμετωπίζετε έναν δίγλωσσο μαθητή των ώρα του μαθήματος;

«Με υπομονή, κατανόηση και προθυμία να μάθει, σε πρώτη φάση τα βασικά προκειμένου να μπορεί να συνεννοηθεί και μετά θα μάθει και ανάγνωση και γραφή».

3) Κατά πόσο η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής;

«Κοιτάζτε, δεν τίθεται θέμα δυσχέρειας, είναι μια άλλη γλώσσα, την οποία τα παιδιά πρέπει να μάθουν σε καλό επίπεδο προκειμένου να ενταχθούν στις τυπικές τάξεις».

##### B) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:

1) Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή μέσα στην τάξη;

«Η μητρική γλώσσα, για όλους μας, είναι η γλώσσα στην οποία εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, τον θυμό μας, τη χαρά μας, τη λύπη μας. Τα παιδιά μιλούν ή τραγουδούν στη γλώσσα τους, αλλά μέσα στην τάξη προσπαθούμε να μιλούμε τα ελληνικά, που είναι και ο στόχος».

2) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή να αναδειχθεί μέσα στην τάξη;



«Σε πολλές περιπτώσεις, μαθητές μας λένε πώς λένε την «καλημέρα» στη γλώσσα τους, απλές εκφράσεις καθημερινές, τις οποίες μετά τις επαναλαμβάνουμε και εμείς για να αισθανθούν οικεία».

3) Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε, ώστε να μάθετε στους μαθητές σας τον σεβασμό προς τους άλλους πολιτισμούς;

«Δεν επιτρέπω να ξεκινήσουν διενέξεις σχετικά με τη γλώσσα, την εθνικότητα, το φύλο κ.λπ. Ο σεβασμός απορρέει από τη δική μας αγάπη και τον σεβασμό που δείχνουμε στα παιδιά, με αυτόν τον τρόπο παραδειγματίζονται».

Γ) Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:

1) Πώς εκτιμάτε τη στάση του διευθυντή απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο σας;

«Πολύ ενισχυτική».

2) Θεωρείτε ότι ο διευθυντής με τις αποφάσεις του έχει δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους δίγλωσσους μαθητές;

«Βέβαια, άλλωστε με ίδια βούληση τοποθετούνται σε ΔΥΕΠ, έχοντας όραμα και πρόθεση να προσφέρουν το αγαθό της εκπαίδευσης σε όλους».

3) Με ποιον τρόπο σας ωθεί ο διευθυντής να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις που σχετίζονται με το θέμα της διγλωσσίας;

«Μας ενημερώνει σχετικά με τις επιμορφώσεις και τα σεμινάρια, για το κεντρικό τους θέμα, τις μεθόδους και τις πρακτικές στις οποίες θα αναφερθούν κ.λπ.».

Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-MENTOR:

1) Ποιος θεωρείτε ότι θα ήταν ο ρόλος ενός συμβούλου- μέντορα στο σχολείο σας σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας;

«Ο μέντορας λειτουργεί ως ο άνθρωπος που ο μαθητής μπορεί να απευθυνθεί όταν αντιμετωπίζει πρόβλημα και προφανώς θα εκφράσει και τις δυσκολίες του».





2) Υπάρχει κάποιο άτομο στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, το οποίο έχει αναλάβει το ρόλο του συμβούλου- μέντορα;  
«Όλοι μας είμαστε κοντά στα παιδιά, να τα βοηθήσουμε να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία».

#### Ε) ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ:

1) Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο σεβασμός της διγλωσσίας βοηθά στην ψυχολογία του μαθητή;

«Βέβαια, ο σεβασμός στη διγλωσσία είναι συνώνυμος με τον σεβασμό προς τον ίδιο».

2) Πώς η διάρθρωση ενός μαθήματος μπορεί να γίνει φιλική προς τη διγλωσσία;

«Είναι δύσκολο γιατί εμείς δεν γνωρίζουμε τη γλώσσα τους, δεν είναι αγγλικά, επομένως είναι δύσκολο να ενσωματωθούν και στοιχεία της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία».

3) Εφαρμόζετε ειδικό πλάνο μαθήματος, ώστε να διευκολύνετε τον δίγλωσσο μαθητή σας;

«Ναι βέβαια».

4) Ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιείτε για να υπάρχει σεβασμός προς τη διγλωσσία;

«Την πρώτη περίοδο, εφαρμόζω τις επαναλήψεις σε βασικούς διαλόγους, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να επικοινωνούν εντός και εκτός σχολείου».

5) Χρησιμοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό;

«Το προβλεπόμενο, σύμφωνα με το Υπουργείο».

6) Σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δράσεις;

«Ναι, όσο οι μαθητές μαθαίνουν τα ελληνικά εργάζονται ομαδικά, κάνουμε εκδρομές, παραστάσεις κ.λπ.».

7) Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;



«Η προσέγγισή τους, να βοηθήσω τους μαθητές να αισθανθούν οικεία».

8) Ποια είναι τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζετε στη δουλειά και τη ζωή σας, όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Έρχομαι αντιμέτωπος με μια άλλη πραγματικότητα. Έχω αποκτήσει μια διαφορετική οπτική γωνία για την πραγματικότητα».

Ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία μας.

Αριθμός συνέντευξης: 3<sup>η</sup>

Ημερομηνία: 17/02/2024

Ωρα συνέντευξης: 12:20

Τόπος: Αθήνα

Όνομα ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη: Μαρία

Κωδικό όνομα ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: Αφροδίτη

Διάρκεια: 25 λεπτά

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Σε ποια περιφέρεια βρίσκεται το σχολείο; Στο νομό Αττικής
2. Σε ποιον Δήμο ανήκει το σχολείο; Δήμος Ωρωπού
3. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα βρίσκονται οι συμμετέχοντες μαθητές; Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Ποιος είναι ο τύπος του σχολείου; ΔΥΕΠ
5. Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό; Δημόσιο

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Φύλο: Γυναίκα
2. Ειδικότητα: Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Διδακτική προϋπηρεσία: 17 έτη
4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: 3 έτη
5. Κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή



- διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2: Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση  
6. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.  
7. Διδακτορικός τίτλος σπουδών: -

#### ΑΞΟΝΕΣ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Οι άξονες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι εξής:

##### A) ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης από την παρουσία δίγλωσσου μαθητή;

«Στην περίπτωση των ΔΥΕΠ επηρεάζεται αρκετά, γιατί πρόκειται για μαθητές που προσπαθούν να μάθουν ελληνικά ενώ και κάθε μαθητής έχει διαφορετική μητρική γλώσσα».

2) Πώς αντιμετωπίζετε έναν δίγλωσσο μαθητή των ώρα του μαθήματος;

«Όπως όλους τους μαθητές, με αγάπη και ενδιαφέρον».

3) Κατά πόσο η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής;

«Η δυσχέρεια δεν προκύπτει από τη μητρική γλώσσα, αλλά από την εμπειρία που έχουν λόγω της μετανάστευσης».

##### B) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:

1) Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή μέσα στην τάξη;

«Σε καμία περίπτωση δεν απαγορεύουμε στους μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, με τους συμμαθητές τους, αλλά μέσα στην τάξη η διδασκαλία γίνεται στα ελληνικά, γιατί αυτό είναι και ο σκοπός, η εκμάθηση των ελληνικών».

2) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή να αναδειχθεί μέσα στην τάξη;



«Θα μπορούσε να αναδειχθεί αν γνώριζα και εγώ την μητρική γλώσσα των μαθητών και η διδασκαλία γινόταν με μεικτό τρόπο, δηλαδή με χρήση ελληνικών και της μητρικής τους γλώσσας».

3) Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε, ώστε να μάθετε στους μαθητές σας τον σεβασμό προς τους άλλους πολιτισμούς;

«Ο σεβασμός σε κάθε μορφή διαφορετικότητας θεωρείται δεδομένος. Όταν δεν υπάρχει ο παραμικρός υπαινιγμός για την εθνικότητα, το θρήσκευμα και τη γλώσσα των μαθητών, για τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, ο σεβασμός γίνεται ορατός και τα παιδιά των καταλαβαίνουν».

#### Γ) Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:

1) Πώς εκτιμάτε τη στάση του διευθυντή απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο σας;

«Θετική και υποστηρικτική, προς μαθητές και εκπαιδευτικούς».

2) Θεωρείτε ότι ο διευθυντής με τις αποφάσεις του έχει δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους δίγλωσσους μαθητές;

«Πρόκειται για δραστήριο άνθρωπο που έχει δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα».

3) Με ποιον τρόπο σας ωθεί ο διευθυντής να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις που σχετίζονται με το θέμα της διγλωσσίας;

«Μας ωθεί να δηλώσουμε συμμετοχή σε επιμορφώσεις και σεμινάρια».

#### Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-MENTOR:

1) Ποιος θεωρείτε ότι θα ήταν ο ρόλος ενός συμβούλου- μέντορα στο σχολείο σας σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας;

«Νομίζω ο μέντορας βοηθά γενικότερα, στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Μόνο αν ο μέντορας μιλά τη μητρική γλώσσα των μαθητών, τότε ο μαθητής θα νιώσει μεγάλη οικειότητα και ίσως περισσότερη ασφάλεια να εκφραστεί».

2) Υπάρχει κάποιο άτομο στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, το οποίο έχει αναλάβει το ρόλο του συμβούλου- μέντορα;



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

«Όχι».

Ε) ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ  
ΠΟΥ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ:

1) Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο σεβασμός της διγλωσσίας βοηθά στην ψυχολογία του  
μαθητή;

«Ο σεβασμός στο μαθητή συνδέεται με τον σεβασμό και στη μητρική του γλώσσα,  
είναι σεβασμός προς το άτομό του και την προσωπικότητά του».

2) Πώς η διάρθρωση ενός μαθήματος μπορεί να γίνει φιλική προς τη διγλωσσία;

«Εφόσον ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη γλώσσα των μαθητών και η διδασκαλία  
πραγματοποιείται με χρήση και της μητρικής γλώσσας των μαθητών».

3) Εφαρμόζετε ειδικό πλάνο μαθήματος, ώστε να διευκολύνετε τον δίγλωσσο μαθητή  
σας;

«Ναι, όπως προβλέπεται για τα ΔΥΕΠ».

4) Ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιείτε για να υπάρχει σεβασμός προς τη  
διγλωσσία;

«Ανάλογα τί θέλω να διδάξω, άλλες φορές τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, άλλες φορές  
το παιχνίδι ρόλων, άλλες φορές την ομαδοσυνεργατική μέθοδο».

5) Χρησιμοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό;

«Το προβλεπόμενο, σύμφωνα με το Υπουργείο».

6) Σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δράσεις;

«Ναι, όχι συχνά».

7) Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν έχετε δίγλωσσους  
μαθητές;

«Το να τους βοηθήσω να μάθουν τα ελληνικά για να ενταχθούν στις τυπικές τάξεις».

8) Ποια είναι τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζετε στη δουλειά και τη ζωή σας,  
όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Είναι μια πρόκληση η διδασκαλία τους».

Ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία μας.



Αριθμός συνέντευξης: 4<sup>η</sup>

Ημερομηνία: 17/02/2024

Ωρα συνέντευξης: 13:00

Τόπος: Αθήνα

Όνομα ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη: Μαρία

Κωδικό όνομα ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: Ιωάννα

Διάρκεια: 20 λεπτά

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Σε ποια περιφέρεια βρίσκεται το σχολείο; Στο νομό Αττικής
2. Σε ποιον Δήμο ανήκει το σχολείο; Δήμος Ψυχικού - Φιλοθέης
3. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα βρίσκονται οι συμμετέχοντες μαθητές; Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Ποιος είναι ο τύπος του σχολείου; Τυπικό Δημοτικό Σχολείο
5. Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό; Ιδιωτικό

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Φύλο: Γυναίκα
2. Ειδικότητα: Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Διδακτική προϋπηρεσία: 12 έτη
4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: 12 έτη
5. Κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2: -
6. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση.
7. Διδακτορικός τίτλος σπουδών: -

#### ΑΞΟΝΕΣ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:



Οι άξονες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι εξής:

**Α) ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης από την παρουσία δίγλωσσου μαθητή;

«Επηρεάζεται ως προς τον ρυθμό, μέχρι να προσαρμοστεί είναι λίγο πιο αργός προκειμένου να κατανοεί».

2) Πώς αντιμετωπίζετε έναν δίγλωσσο μαθητή των ώρα του μαθήματος;

«Προσπαθώ να δείχνω ότι είμαι κοντά του, προκειμένου να αισθάνεται άνετα και οικεία».

3) Κατά πόσο η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής;

«Τη δυσχεραίνει, όπως όταν εμείς μαθαίνουμε μια ξένη γλώσσα. Ο μαθητής πρέπει να κάνει τη μετάφραση στο μυαλό του, στη γλώσσα και να απαντήσει, μέχρι να μάθει καλά και η διαδικασία να είναι αυτόματη».

**Β) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:**

1) Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή μέσα στην τάξη;

«Δεν έχει θέση, στη διαδικασία της διδασκαλίας».

2) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή να αναδειχθεί μέσα στην τάξη;

«Αν ήταν όλη η τάξη δίγλωσση και η διδασκαλία γινόταν σε γαλλικά και ελληνικά ή σε αγγλικά και ελληνικά».

3) Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε, ώστε να μάθετε στους μαθητές σας τον σεβασμό προς τους άλλους πολιτισμούς;

«Γενικά θέτω συχνά το ζήτημα του σεβασμού της διαφορετικότητας. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι».



Γ) Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:

1) Πώς εκτιμάτε τη στάση του διευθυντή απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο σας;

«Ουδέτερη, είναι μαθητές όπως όλοι οι άλλοι».

2) Θεωρείτε ότι ο διευθυντής με τις αποφάσεις του έχει δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους δίγλωσσους μαθητές;

«Ναι, στο σχολείο το συγκεκριμένο υπάρχουν αρκετοί δίγλωσσοι μαθητές».

3) Με ποιον τρόπο σας ωθεί ο διευθυντής να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις που σχετίζονται με το θέμα της διγλωσσίας;

«Μας ενημερώνει σχετικά με προγράμματα, επιμορφώσεις».

Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-MENTOR:

1) Ποιος θεωρείτε ότι θα ήταν ο ρόλος ενός συμβούλου- μέντορα στο σχολείο σας σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας;

«Ο μέντορας βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται άνετα, να συζητούν τα προβλήματά τους. Στο θέμα της διγλωσσίας δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να βοηθηθεί ένας μαθητής».

2) Υπάρχει κάποιο άτομο στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, το οποίο έχει αναλάβει το ρόλο του συμβούλου- μέντορα;

«Ναι, υπάρχει σύμβουλος – μέντορας καθηγητής για κάθε μαθητή».

Ε) ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ:

1) Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο σεβασμός της διγλωσσίας βοηθά στην ψυχολογία του μαθητή;

«Πάρα πολύ, το παιδί πρέπει να αισθάνεται άνετα. Ο σεβασμός στη γλώσσα του είναι ο σεβασμός προς τον ίδιο τον μαθητή».

2) Πώς η διάρθρωση ενός μαθήματος μπορεί να γίνει φιλική προς τη διγλωσσία;





«Στο πλαίσιο μιας τυπικής τάξης, δεν μπορεί να γίνει εύκολα. Αυτό που γίνεται είναι όταν ο μαθητής δεν καταλαβαίνει, να μιλήσουμε στη γλώσσα του, για να τον βοηθήσουμε να κατανοήσει».

3) Εφαρμόζετε ειδικό πλάνο μαθήματος, ώστε να διευκολύνετε τον δίγλωσσο μαθητή σας;

«Όχι».

4) Ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιείτε για να υπάρχει σεβασμός προς τη διγλωσσία;

«Τη συζήτηση, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ανάλογα και με το αντικείμενο διδασκαλίας».

5) Χρησιμοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό;

«Ναι».

6) Σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δράσεις;

«Ναι, ανάλογα με την ενότητα που διδάσκεται, αναθέτω ομαδικές εργασίες, διοργανώνουμε κάποιο δρώμενο, την παρακολούθηση κάποιου βίντεο».

7) Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Η ενσωμάτωσή τους στην τάξη».

8) Ποια είναι τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζετε στη δουλειά και τη ζωή σας, όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Η εμπειρία, που με βοηθά να εξελίσσομαι».

Ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία μας.

Αριθμός συνέντευξης: 5<sup>η</sup>

Ημερομηνία: 18/02/2024

Ωρα συνέντευξης: 17:00

Τόπος: Αθήνα

Όνομα ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη: Μαρία

Κωδικό όνομα ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: Σταύρος



Διάρκεια: 20 λεπτά

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Σε ποια περιφέρεια βρίσκεται το σχολείο; Στο νομό Αττικής
2. Σε ποιον Δήμο ανήκει το σχολείο; Δήμος Διονύσου.
3. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα βρίσκονται οι συμμετέχοντες μαθητές; Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Ποιος είναι ο τύπος του σχολείου; Τυπικό Δημοτικό Σχολείο
5. Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό; Ιδιωτικό.

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Φύλο: Άνδρας
2. Ειδικότητα: Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Διδακτική προϋπηρεσία: 8 έτη
4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: 2 έτη
5. Κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2: Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
6. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: [Διδακτική και Δημόσια Κατανόηση των Φυσικών Επιστημών και των Ψηφιακών Τεχνολογιών](#)
7. Διδακτορικός τίτλος σπουδών: -

#### ΑΞΟΝΕΣ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Οι άξονες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι εξής:

Α) ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

- 1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης από την παρουσία δίγλωσσου μαθητή;



«Εξαρτάται, από τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών, των αν έχουν κοινή μητρική γλώσσα, γενικά είναι λίγο πιο αργός ο ρυθμός, προκειμένου όλοι να κατανοούν».

2) Πώς αντιμετωπίζετε έναν δίγλωσσο μαθητή των ώρα του μαθήματος;

«Όπως όλους τους μαθητές, με σεβασμό και κατανόηση στις ανάγκες του».

3) Κατά πόσο η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής;

«Δυσχεραίνει, είναι μια ξένη γλώσσα τα ελληνικά. Η ομιλία της μητρικής γλώσσας στο σπίτι περιορίζει το λεξιλόγιο και τη χρήση της γραμματικής».

#### Β) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:

1) Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή μέσα στην τάξη;

«Στη διδασκαλία δεν υπεισέρχεται κάποια άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής, ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές όταν σκέπτονται, εκφράζονται στη γλώσσα τους».

2) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή να αναδειχθεί μέσα στην τάξη;

«Εάν η διδασκαλία γίνει στα ελληνικά και στη γλώσσα του μαθητή».

3) Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε, ώστε να μάθετε στους μαθητές σας τον σεβασμό προς τους άλλους πολιτισμούς;

«Καθημερινά σεβόμαστε όλους τους μαθητές και τη διαφορετικότητά τους».

#### Γ) Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:

1) Πώς εκτιμάτε τη στάση του διευθυντή απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο σας;

«Θετική, έχουμε αρκετούς μαθητές δίγλωσσους στο συγκεκριμένο σχολείο».



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

2) Θεωρείτε ότι ο διευθυντής με τις αποφάσεις του έχει δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους δίγλωσσους μαθητές;

«Ναι, το συγκεκριμένο σχολείο επειδή έχει και το πρόγραμμα IB αλλά και μαθήματα που διδάσκονται στα αγγλικά λειτουργεί ως πόλος έλξης για τους αγγλόφωνους μαθητές».

3) Με ποιον τρόπο σας ωθεί ο διευθυντής να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις που σχετίζονται με το θέμα της διγλωσσίας;

«Αναφέρει μεθόδους και πρακτικές, που παρουσιάζονται σε σεμινάρια και επιμορφώσεις».

#### Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-MENTOR:

1) Ποιος θεωρείτε ότι θα ήταν ο ρόλος ενός συμβούλου- μέντορα στο σχολείο σας σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας;

«Βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται άνετα και οικεία. Είναι ο άνθρωπος που οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν τα ζητήματα που τους απασχολούν».

2) Υπάρχει κάποιο άτομο στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, το οποίο έχει αναλάβει το ρόλο του συμβούλου- μέντορα;

«Ναι, υπάρχει σύμβουλος – μέντορας για κάθε μαθητή».

#### Ε) ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ:

1) Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο σεβασμός της διγλωσσίας βοηθά στην ψυχολογία του μαθητή;

«Πάρα πολύ βοηθά, πρόκειται για τη μητρική του γλώσσα».

2) Πώς η διάρθρωση ενός μαθήματος μπορεί να γίνει φιλική προς τη διγλωσσία;

«Για να εξηγήσω κάτι στα ελληνικά, μπορώ να χρησιμοποιήσω τη γλώσσα του μαθητή, αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι τη γνωρίζω, ας πούμε δεν θα μου ήταν εύκολο αν η μητρική γλώσσα του μαθητή είναι τα γερμανικά, που δεν γνωρίζω».

3) Εφαρμόζετε ειδικό πλάνο μαθήματος, ώστε να διευκολύνετε τον δίγλωσσο μαθητή σας;

«Ειδικό πλάνο όχι».



4) Ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιείτε για να υπάρχει σεβασμός προς τη διγλωσσία;

«Την εκμάθηση μέσα από το παιχνίδι, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη βιωματική μάθηση».

5) Χρησιμοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό;

«Ναι».

6) Σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δράσεις;

«Ναι, οι δράσεις σχεδιάζονται ανάλογα με τη χρονική περίοδο και τη διδακτική ενότητα».

7) Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Να σεβαστώ τις προθέσεις του μαθητή σχετικά με τη μάθησή του. Τί θέλει να κάνει, που θέλει να φτάσει ο ίδιος.

Η ενσωμάτωσή τους στην τάξη».

8) Ποια είναι τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζετε στη δουλειά και τη ζωή σας, όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Η πρόκληση να ενσωματωθεί ο μαθητής και να συμβαδίσει με το υπόλοιπο τμήμα».

Ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία μας.

Αριθμός συνέντευξης: 6<sup>η</sup>

Ημερομηνία: 20/02/2024

Ωρα συνέντευξης: 19:00

Τόπος: Αθήνα

Όνομα ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη: Μαρία

Κωδικό όνομα ατόμου που δίνει τη συνέντευξη: Μαργαρίτα

Διάρκεια: 20 λεπτά

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Σε ποια περιφέρεια βρίσκεται το σχολείο; Στο νομό Αττικής



σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

2. Σε ποιον Δήμο ανήκει το σχολείο; Δήμος Κηφισιάς.
3. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα βρίσκονται οι συμμετέχοντες μαθητές; Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
4. Ποιος είναι ο τύπος του σχολείου; Τυπικό Δημοτικό Σχολείο
5. Το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό; Δημόσιο.

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Φύλο: Γυναίκα
2. Ειδικότητα: Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Διδακτική προϋπηρεσία: 8 έτη
4. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: 2 έτη
5. Κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας ή διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2: -
6. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
7. Διδακτορικός τίτλος σπουδών: -

#### ΑΞΟΝΕΣ/ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Οι άξονες βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι εξής:

#### Α) ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

- 1) Σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η λειτουργία της τάξης από την παρουσία δίγλωσσου μαθητή;  
«Η τάξη δεν επηρεάζεται από έναν μαθητή».
- 2) Πώς αντιμετωπίζετε έναν δίγλωσσο μαθητή των ώρα του μαθήματος;  
«Η προσπάθεια εστιάζει στο να αισθανθεί ο μαθητής άνετα, ίσος με τους άλλους».
- 3) Κατά πόσο η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής;



«Είναι μια ξένη γλώσσα, στο σπίτι ομιλούν μια διαφορετική γλώσσα, επίσης στερούνται λεξιλογίου, δεν μπορούν να κατανοήσουν εκφράσεις της καθημερινότητας, την αργκό, σιγά – σιγά με την τριβή τα μαθαίνουν όλα».

**Β) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ:**

1) Ποια θεωρείτε ότι είναι η θέση της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή μέσα στην τάξη;

«Δυστυχώς, δεν έχει θέση, η θέση της μητρικής γλώσσας αφορά την προσωπική του έκφραση».

2) Με ποιο τρόπο θα μπορούσε η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή να αναδειχθεί μέσα στην τάξη;

«Σε άλλες τάξεις με περισσότερους μαθητές δίγλωσσους, η διδασκαλία γίνεται με λίγο αγγλικά και ελληνικά, για παράδειγμα, αλλά με έναν μαθητή, δεν μπορεί να αναδειχθεί».

3) Τι μεθόδους χρησιμοποιείτε, ώστε να μάθετε στους μαθητές σας τον σεβασμό προς τους άλλους πολιτισμούς;

«Η ίση αντιμετώπιση και μεταχείριση όλων των μαθητών, αποτελεί ένα παράδειγμα σεβασμού, που είναι καθημερινή πρακτική».

**Γ) Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ:**

1) Πώς εκτιμάτε τη στάση του διευθυντή απέναντι στο θέμα της διγλωσσίας στο σχολείο σας;

«Υποστηρικτική. Ο άνθρωπος είναι πρόθυμος να βοηθήσει όπου χρειάζεται».

2) Θεωρείτε ότι ο διευθυντής με τις αποφάσεις του έχει δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους δίγλωσσους μαθητές;

«Συγκεκριμένα για τους δίγλωσσους όχι, για όλους τους μαθητές είναι υποστηρικτικός».



3) Με ποιον τρόπο σας ωθεί ο διευθυντής να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις που σχετίζονται με το θέμα της διγλωσσίας;

«Μέσα από κάποια συζήτηση με τον διευθυντή ή άλλους συναδέλφους. Ο ίδιος ο διευθυντής μας προωθεί τα προγράμματα επιμορφώσεων και μέχρι εκεί».

#### Δ) Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-MENTOR:

1) Ποιος θεωρείτε ότι θα ήταν ο ρόλος ενός συμβούλου- μέντορα στο σχολείο σας σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας;

«Σχετικά με τη διγλωσσία δεν γνωρίζω».

2) Υπάρχει κάποιο άτομο στη σχολική μονάδα που εργάζεστε, το οποίο έχει αναλάβει το ρόλο του συμβούλου- μέντορα;

«Όχι».

#### Ε) ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ ΠΟΥ ΣΕΒΕΤΑΙ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ:

1) Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο σεβασμός της διγλωσσίας βοηθά στην ψυχολογία του μαθητή;

«Είναι σεβασμός προς τον ίδιο τον μαθητή, την ταυτότητα, την προσωπικότητά του».

2) Πώς η διάρθρωση ενός μαθήματος μπορεί να γίνει φιλική προς τη διγλωσσία;

«Εάν γνωρίζω τη μητρική γλώσσα του μαθητή, του δίνω εξηγήσεις, στα αγγλικά ή στα γαλλικά, για τις ασκήσεις του, για ένα γραμματικό φαινόμενο κ.λπ.».

3) Εφαρμόζετε ειδικό πλάνο μαθήματος, ώστε να διευκολύνετε τον δίγλωσσο μαθητή σας;

«Όχι».

4) Ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιείτε για να υπάρχει σεβασμός προς τη διγλωσσία;

«Τις πρακτικές που προτείνονται, τον συνδυασμό συμβατικής διδασκαλίας και ψηφιακών μέσων, αναθέτω ομαδικές εργασίες, κ.λπ.».

5) Χρησιμοποιείτε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό;

«Όχι, το προβλεπόμενο».

6) Σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δράσεις;





«Αυτές που προβλέπονται σε γιορτές, οργάνωση εκδρομών, διαθεματικές εργασίες».

7) Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Να ενταχθούν στη τυπική τάξη και να ενσωματωθεί με τους υπόλοιπους μαθητές».

8) Ποια είναι τα μεγαλύτερα οφέλη που αποκομίζετε στη δουλειά και τη ζωή σας, όταν έχετε δίγλωσσους μαθητές;

«Είναι μια πρόκληση, κάτι διαφορετικό, απαιτείται οργάνωση και σκέψη ώστε να εξατομικευτεί η διδασκαλία στο πλαίσιο μιας τυπικής σχολικής τάξης».

Ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία μας.





σχολική τάξη από εκπαιδευτικούς. Μια  
ποιοτική έρευνα.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.