



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ (ΑΔΕ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο – Μία μελέτη περίπτωσης»

ΛΕΥΚΟΘΕΑ – ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ

ΑΜ: 523240

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΜΑΛΙΓΚΟΥΔΗ

Αθήνα, Ιούλιος 2024

Κατσαντώνη Λευκοθέα – Παρασκευή
«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο- Μία μελέτη περίπτωσης»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Κατσαντώνη Λευκοθέας -Παρασκευής 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.



«ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΤΟΠΙΟ -ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»

Λευκοθέα – Παρασκευή Κατσαντώνη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Χριστίνα Μαλιγκούδη

«Επικουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης ΔΠΘ»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Γιώργος Ανδρουλάκης

«Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας»

Αθήνα, Ιούλιος 2024

Κατσαντώνη Λευκοθέα – Παρασκευή
«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο- Μία μελέτη περίπτωσης»

«Ευχαριστίες ή Αφιέρωση»

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Μαλιγκούδη Χριστίνα, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και την άμεση ανταπόκριση σε οποιαδήποτε απορία είχα όλο αυτό το διάστημα. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, καθώς ήταν πολύ σημαντικές για την πραγματοποίηση της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη της καθ'όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Το ζήτημα της διγλωσσίας έχει προβληματίσει αρκετούς ανθρώπους στη χώρα μας, που έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί τον κανόνα για την ελληνική πραγματικότητα παρότι γίνονται προσπάθειες εκμάθησης και άλλων γλωσσών στους μαθητές/τριες. Στις σύγχρονες ελληνικές τάξεις, έχουν γίνει μερικά θετικά βήματα αξιοποιώντας τη διγλωσσία προς όφελος της μαθητικής κοινότητας, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας, έχει συμβάλει θετικά στη σύνθεση των προσωπικοτήτων των μαθητών/τριών, καθώς τους βοηθάει να επεκτείνουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και να ενδυναμώνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα φαίνεται ότι ακόμη οι μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών δεν αξιοποιούνται στον βαθμό που θα έπρεπε από τους εκπαιδευτικούς των ελληνικών τάξεων, καθώς θεωρούνται εμπόδιο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τα οφέλη της διγλωσσίας-πολυγλωσσίας, ξεκινώντας προτίστως από τον χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, στην εργασία διερευνάται το διαγλωσσικό σχολικό τοπίο, ενός δημοτικού σχολείου στην Αττική, μελετώντας τα γλωσσικά στοιχεία που απεικονίζονται στις σχολικές αίθουσες, στους διαδρόμους, αλλά και στον υπόλοιπο εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν και 3 ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς του σχολείου, δίνοντας επιπλέον πληροφορίες στην έρευνα. Η κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών/τριών που φοιτούν στο σχολείο αποτελείται κυρίως από παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, λιγότερα παιδιά την αλβανική, αλλά και μια μικρή ομάδα παιδιών Ρομά. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως ενώ γίνεται μια προσπάθεια ενθάρρυνσης και αξιοποίησης της διγλωσσίας από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις ξένες γλώσσες, κυρίως αγγλικών και γαλλικών, χρειάζεται να επικεντρωθούν περισσότερο και στις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ώστε να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα και να γίνει μια ουσιαστική προώθηση της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας.

Λέξεις κλειδιά: μητρική /πρώτη γλώσσα, διγλωσσία, διαγλωσσικότητα, διαγλωσσικό σχολικό τοπίο, εκπαίδευση

«TRANSLINGUAL SCHOOLSCAPE - A CASE STYDY»

LEFKOTHEA -PARASKEVI KATSANTONI

Abstract

The issue of bilingualism has concerned many people in our country who are directly involved with education. Learning the Greek language constitutes the norm in Greek society, despite efforts to teach other languages to students. In contemporary Greek classrooms, some positive steps have been taken to utilize bilingualism to benefit the student community as well as the educators themselves. At the same time, the phenomenon of multilingualism has positively contributed to the development of students' personalities, helping them expand their linguistic repertoire and strengthen their language skills. Nevertheless, in Greece, it seems that the mother tongues of bilingual children are still not being utilized to the extent they should be by educators in Greek classrooms, as they are considered obstacles to the educational process.

The purpose of this study is to highlight the benefits of bilingualism and multilingualism, primarily from the field of education. Initially, the study investigates the multilingual school environment of an elementary school in Attica, examining the linguistic elements depicted in the classrooms, hallways, and other educational spaces. Additionally, three semi-structured interviews with the school's teachers were conducted, providing further information for the research. The dominant student population at the school consists mainly of children whose mother tongue is Greek, with fewer children speaking Albanian, and a small group of Roma

children. The research results showed that while there is an effort to encourage and utilize bilingualism by the school's educators and those teaching foreign languages, mainly English and French, there is a need to focus more on the languages that students already know in order to achieve better results and to effectively promote bilingualism and multilingualism.

Keywords: mother tongue, bilingualism, translanguaging, translingual schoolscape, education

Table of Contents

| | |
|---|----|
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ | 10 |
| Εισαγωγή..... | 11 |
| Μέρος Ι..... | 13 |
| Κεφάλαιο 1ο/ Εννοιολογική αποσαφήνιση | 13 |
| 1.1 Μητρική/ Πρώτη γλώσσα | 13 |
| 1.2 Δεύτερη γλώσσα | 14 |
| 1.3 Θεωρίες του Cummins για τη διγλωσσία | 15 |
| Κεφάλαιο 2ο- Διγλωσσία | 17 |
| 2.1 Αποσαφήνιση του όρου της Διγλωσσίας | 17 |
| 2.2 Τύποι Διγλωσσίας | 18 |
| 2.4 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και Διγλωσσία | 21 |
| Κεφάλαιο 3ο- Διαγλωσσικότητα..... | 23 |
| 3.1 Αποσαφήνιση του όρου “Διαγλωσσικότητα”..... | 23 |
| 3.2 Διαγλωσσικότητα και εκπαίδευση | 24 |
| 3.3 Οφέλη Διαγλωσσικότητας..... | 26 |
| 3.4 Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο..... | 27 |
| ΜΕΡΟΣ ΙΙ..... | 29 |
| Κεφάλαιο 4ο-Έρευνα | 29 |
| 4.1 Αφετηρία της έρευνας | 29 |
| 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα | 30 |
| 4.3 Μεθοδολογία | 31 |
| Κεφάλαιο 5ο- Παρουσίαση αποτελεσμάτων | 34 |
| 5.1 Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης..... | 34 |
| 5.2 Διδασκαλία αξιών | 36 |
| 5.3 Διδασκαλία της γλώσσας | 38 |
| 5.4 Δράσεις για την αντιμετώπιση του bullying | 40 |
| 5.5 Εκπαιδευτικές δράσεις σχετικές με τα ήθη και τα έθιμα του Πάσχα | 42 |
| 5.6 Δράσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών | 44 |
| 5.7 Δράσεις γενικού περιεχομένου | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 5.8 Λειτουργίες διαγλωσσικότητας | 48 |
| Κεφάλαιο 6ο-Ανάλυση έρευνας..... | 50 |
| 6.1 Ευρήματα έρευνας | 50 |
| Κεφάλαιο 7ο Συζήτηση- Συμπεράσματα | 56 |
| 7.2 Περιορισμοί & Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα | 58 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 59 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Εργαλείο συλλογής δεδομένων έρευνας- Συνέντευξη..... | 66 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Συνεντεύξεις | 68 |

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

| | |
|-----|-----------------------------------|
| Γ1 | Πρώτη γλώσσα |
| Γ2 | Δεύτερη γλώσσα |
| ΞΝ | Ξένη γλώσσα |
| ΤΥ | Τάξεις Υποδοχής |
| ΖΕΠ | Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας |
| Ε1 | Εκπαιδευτικός 1 |
| Ε2 | Εκπαιδευτικός 2 |
| Ε3 | Εκπαιδευτικός 3 |

Εισαγωγή

Η διγλωσσία και η διαγλωσσικότητα είναι δύο έννοιες που έχουν απασχολήσει τη γλωσσολογία και την εκπαίδευση, λόγω της γλωσσικής πολυμορφίας σε όλο τον κόσμο. Μέσω της διαγλωσσικότητας εξετάζεται ο τρόπος κατά τον οποίο χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι και τις δύο γλώσσες στην καθημερινότητά τους. Η αντίληψη της διγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας συμβάλλει σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί η πολιτιστική αλληλεπίδραση που οδηγεί στην κοινωνική ενσωμάτωση των ανθρώπων. Είναι φανερό, ότι οι κοινωνίες σε όλον τον κόσμο γίνονται όλο και πιο πολυπολιτισμικές και η ενίσχυση της γλωσσικής ποικιλίας είναι αναγκαία. Σύμφωνα με την García (2009), η διαγλωσσικότητα βασίζεται στη συνειδητή και ασυνείδητη εναλλαγή δύο ή περισσότερων γλωσσών στην καθημερινή επικοινωνία, όπου οι ομιλητές/τριες χρησιμοποιούν όλες τις γλωσσικές τους ικανότητες. Οι δίγλωσσοι ομιλητές αξιοποιούν τα γλωσσικά τους εφόδια και ισχυροποιούν την επικοινωνιακή τους προσπάθεια με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στα πολιτισμικά πλαίσια στα οποία δραστηριοποιούνται (Wei, 2011). Ταυτόχρονα, σημαντική θεωρείται η ενίσχυση της διαγλωσσικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενσωματώσουν πολυγλωσσικές πρακτικές στη διδασκαλία τους. Όπως υποστηρίζουν οι García και Wei (2014), η διαγλωσσική εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την κατανόηση και την αποδοχή της γλωσσικής ποικιλίας, προκειμένου να ενισχυθεί η επιτυχία τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών.

Στην παρούσα εργασία, μελετάται το φαινόμενο του διαγλωσσικού σχολικού τοπίου και πιο συγκεκριμένα ερευνάται κατά πόσο το γλωσσικό σχολικό τοπίο ενός Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται στα προάστια της Δυτικής Αττικής, διαθέτει στοιχεία διαγλωσσικότητας και αν ναι, πώς μπορεί να επηρεάσει θετικά τα δίγλωσσα παιδιά.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, πραγματοποιείται η αποσαφήνιση των όρων της μητρικής/πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Ενώ παράλληλα αναφέρονται οι βασικές θεωρίες του Cummins για τη διγλωσσία. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αρχικά παρατίθενται οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη διγλωσσία από διάφορους γλωσσολόγους. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, αναφέρονται οι τύποι της διγλωσσίας και γίνεται αναφορά στη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με τη διγλωσσία. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο της

διαγλωσσικότητας και στη συνέχεια γίνεται μία ανασκόπηση σχετικά με τη σχέση της διαγλωσσικότητας και της εκπαίδευσης. Επιπλέον αναλύονται τα οφέλη που προσφέρει η διαγλωσσικότητα σε ατομικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στο διαγλωσσικό σχολικό τοπίο το οποίο θα ερευνηθεί στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε από το Δημοτικό Σχολείο. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων που δόθηκαν από τρεις εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολικού χώρου. Τέλος, καταγράφονται μερικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, συνυπολογίζοντας το φωτογραφικό υλικό, αλλά και τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Μέρος Ι

Κεφάλαιο 1ο/ Εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1 Μητρική/ Πρώτη γλώσσα

Οι έννοιες “μητρική γλώσσα” και “πρώτη γλώσσα” (mother tongue), αποτελούν ταυτόσημους όρους στην ελληνική, αλλά και ξένη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020: 30) με τον όρο “μητρική” εννοούμε τη πρώτη γλώσσα που έχει έρθει σε επαφή ένα άτομο από τη γέννησή του μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον του, αλλά και η γλώσσα που κατέχει περισσότερο από κάποια άλλη. Ένα άτομο έρχεται σε επαφή με αυτή, από την παιδική του ηλικία, αλλά ταυτόχρονα μπορεί και να αποτελεί την επίσημη γλώσσα της χώρας στην οποία κατοικεί. Αρχικά, η κατάκτηση έρχεται με φυσικό τρόπο, καθώς μέσα από τον προφορικό λόγο ενσωματώνει το λεξιλόγιο το οποίο χρειάζεται σε κάθε στιγμή της ζωής του. Έπειτα, μεταβαίνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία το άτομο αυτό, γνωρίζει ακόμα καλύτερα τη μητρική του γλώσσα και την χρησιμοποιεί στην πιο σύνθετη μορφή της. Σύμφωνα και με τον Αμπατζόγλου (2001), ένα παιδί από τον έκτο κιόλας μήνα που βρίσκεται στην κοιλιά της μητέρας του έρχεται σε επαφή με τη μητρική του γλώσσα γνωρίζοντας -μη συνειδητά- τη πρώτη του γλώσσα. Η μητρική γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί εκείνη κατά την οποία εκδηλώνονται θετικά συναισθήματα για αυτή και η οποία χρησιμοποιείται πρώτη φορά από ένα άτομο (Baker, 2001: 61). Η γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή ο άνθρωπος από τη στιγμή που γεννιέται θεωρείται και η μητρική του (Δενδρινού, 2001: 217). Ακόμη, στη περίπτωση που οι δύο γονείς του παιδιού έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, το παιδί αποκτά δύο μητρικές γλώσσες, καθώς από πολύ μικρό έχει έρθει σε επαφή με αυτές και έχει γνωρίσει στοιχεία και των δύο γλωσσών.

Τα τελευταία χρόνια, συναντάμε το φαινόμενο της μονογλωσσίας ως εξαίρεση στις περισσότερες χώρες του κόσμου, καθώς η πολυγλωσσία που διέπει τους ανθρώπους είναι κάτι σύνηθες. Ακόμη και τα πολύγλωσσα άτομα, ως μητρική γλώσσα (Γ1), έχουν τη γλώσσα που μίλησαν για πρώτη φορά στο οικογενειακό τους περιβάλλον, δηλαδή η γλώσσα που κατακτήθηκε πρώτη και κατέχουν σε καλύτερο επίπεδο. Παρόλα αυτά, για τα μονόγλωσσα αλλά και τα δίγλωσσα άτομα υπάρχουν μερικά κριτήρια από την κοινωνιογλωσσολόγο

Skutnabb-Kangas (1988) τα οποία μας βοηθάνε να εντοπίσουμε την πρώτη γλώσσα για έναν άνθρωπο. Το πρώτο κριτήριο το οποίο πρέπει να δίνουμε σημασία είναι ο τόπος της καταγωγής και ο τρόπος με τον οποίο έμαθε κάποιος τις γλώσσες. Το δεύτερο κριτήριο είναι η ικανότητα που έχει, δηλαδή το πόσο καλά γνωρίζει τις γλώσσες αυτές και τέλος, κατά πόσο τις χρησιμοποιεί, αλλά και με το ποια ταυτίζεται περισσότερο. Τα παραπάνω κριτήρια, δεν μπορούν πάντα να κατηγοριοποιήσουν τη μητρική/πρώτη γλώσσα ενός ομιλητή, καθώς την επηρεάζουν και άλλες συνθήκες της ζωής του (Χατζηδάκη, 2020).

Σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2020: 35), ο όρος “μητρική” αποτελεί έναν προβληματικό όρο, καθώς δημιουργεί μια σύγχυση στην βιβλιογραφία. Αποτελεί ένα πολιτικό περιεχόμενο που χρησιμοποιείται από τους ομιλητές για ποικίλους λόγους. Για αυτό και προτιμάται ο όρος “πρώτη” γλώσσα.

1.2 Δεύτερη γλώσσα

Στον όρο “δεύτερη γλώσσα” (Γ2), συναντάμε δύο κυρίαρχες απόψεις σχετικά με αυτόν. Αρχικά, υποστηρίζεται ότι η κατάκτηση μιας οποιαδήποτε γλώσσας μετέπειτα της μητρικής μπορεί να χαρακτηριστεί ως “δεύτερη γλώσσα” για έναν ομιλητή. Ο τρόπος κατάκτησής της, δε βασίζεται σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή μέθοδο, αλλά αντίθετα ένας ομιλητής μπορεί σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή της ζωής του και με οποιονδήποτε τρόπο είτε μέσω εκπαίδευσης, είτε μέσω προφορικής χρήσης να μάθει μια δεύτερη γλώσσα (Μπέλλα, 2011· De Bot, Lowie & Verspoor, 2005).

Από την άλλη πλευρά κυριαρχεί και ένας ακόμα όρος σχετικά με τη δεύτερη γλώσσα. Κυρίαρχο κριτήριο για να μάθει κάποιος μια δεύτερη γλώσσα αποτελεί το περιβάλλον στο οποίο κατοικεί κάποιος (Χατζηδάκη, 2020). Σε αυτή τη περίπτωση το άτομο αυτό, μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα με σκοπό να τη χρησιμοποιεί καθημερινά για να καλύψει βιοτικές του ανάγκες. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί από την Αφρική έρθει στην Ελλάδα, είναι υποχρεωμένο να μάθει τα ελληνικά στο χώρο του σχολείου, καθώς αποτελεί την επίσημη γλώσσα της χώρας. Επίσης, ένας μετανάστης ή πρόσφυγας ερχόμενος στην Ελλάδα, είναι αναγκασμένος να μάθει ελληνικά, καθώς καλείται και εκείνος να καλύψει τις καθημερινές ανάγκες του. Είναι φανερό, πως και στις δύο περιπτώσεις, θα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της κοινότητας που βρίσκονται

ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν πιο ομαλά στη κοινωνία που ζουν (Κοιλιάρη, 2005). Συνεπώς, η δεύτερη γλώσσα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επίτευξη της επικοινωνίας για καθημερινή χρήση (Κατσιμάλη, 1999: 224).

1.3 Θεωρίες του Cummins για τη διγλωσσία

Από τη δεκαετία του '70, ο Jim Cummins έχει συμβάλει στην εκπαίδευση χάρη στα θεωρητικά μοντέλα που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση με κύριο χαρακτηριστικό τη διγλωσσία που τα διέπει. Ακόμη και σήμερα, η εκπαιδευτική κοινότητα παρατηρεί έντονα το φαινόμενο της διγλωσσίας στον χώρο του σχολείου, θεωρώντας το, κάποιες φορές και ως ένα εμπόδιο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στις σχολικές αίθουσες. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν με επάρκεια και να βοηθήσουν με τον σωστό τρόπο τα δίγλωσσα παιδιά. Αξιοποιώντας τρεις επιστήμες, την ψυχολογία, την παιδαγωγική και τη γλωσσολογία, ο Cummins έχει διαμορφώσει κάποια θεωρητικά μοντέλα, με σκοπό να προσφέρει στη μάθηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Αρχικά, οι τρεις πρώτες θεωρητικές έννοιες που θέλησε να μελετήσει ο Jim Cummins ήταν η ανάπτυξη της διγλωσσίας, η φύση της γλωσσικής επάρκειας/ικανότητας και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών στο χώρο του σχολείου (Χατζηδάκη, 2020: 222). Μέσα από τη μελέτη που είχε κάνει τη δεκαετία του '60 διατύπωσε τη θεωρία της Υπόθεσης των Οριακών Επιπέδων (Threshold Hypothesis). Είχε διαπιστώσει ότι η ανάπτυξη δύο γλωσσών ταυτόχρονα μπορούσε να επιφέρει κάποια θετικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδοση των παιδιών στα μαθήματα (Cummins, 1981). Οι δίγλωσσοι μαθητές δηλαδή, υπερτερούσαν από τους μονόγλωσσους σε γνωστικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, θεώρησε ότι αν ένα παιδί κατέχει τη Γ1 γλώσσα επαρκώς, τότε θα μπορέσει να αναπτύξει σε ικανοποιητικό επίπεδο και τη Γ2 γλώσσα. Αν όμως βρισκόταν σε οριακό επίπεδο ανάπτυξης για τη Γ1 γλώσσα τότε δεν θα μπορούσε να αναπτύξει ούτε τη Γ2 (Χατζηδάκη, 2020·Baker, 2001). Συμπερασματικά, ως προς το μοντέλο των οριακών επιπέδων, οι δύο γλώσσες για να προσφέρουν οφέλη στα παιδιά θα πρέπει να έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο γλωσσομάθειας αρκετά ικανοποιητικό (Cummins, 2005, από Χατζηδάκη, 2020: 224).

Στη συνέχεια, ασχολήθηκε με την Υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών. Αφορμή στάθηκε η διαμάχη που επικράτησε σχετικά με τα προγράμματα σπουδών

της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Μελετώντας διάφορα προγράμματα σπουδών, διαπίστωσε ότι η διδασκαλία μαθημάτων σε δύο γλώσσες πρόσφερε θετικά αποτελέσματα στους μαθητές αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη διγλωσσία τους (Baker, 2001). Επιπλέον, φάνηκε ότι η ανάπτυξη της μιας γλώσσας συνδεόταν με την ανάπτυξη των άλλων γλωσσών, καθώς οι πληροφορίες που εισέρχονταν από τη μία γλώσσα, μεταφέρονταν και στην δεύτερη ή τρίτη γλώσσα. Η βασική προϋπόθεση για να ενσωματωθούν οι γνώσεις στις υπόλοιπες γλώσσες ήταν η θέληση και το κίνητρο που είχε το ίδιο το άτομο να μάθει καλά τη Γ2 ή Γ3 γλώσσα. Βασικό συμπέρασμα αυτής της υπόθεσης λοιπόν, είναι ότι η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας θα πρέπει να πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας, ώστε να υπάρξουν σημαντικά οφέλη στο παιδί (Χατζηδάκη, 2020: 227).

Όσον αφορά, τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στη Γ2 γλώσσα, ο Cummins μέσα από δικές του αλλά και άλλων ερευνητών (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1978 από Χατζηδάκη, 2020: 230) έρευνες, διαπίστωσε ότι οι μαθητές δεν έφταναν σε πλήρη κατάκτηση της Γ2 γλώσσας στον γραπτό λόγο σε σχέση με τον προφορικό τους λόγο. Αναλυτικότερα, παρατήρησε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη ευχέρεια τη Γ2 γλώσσα στο επικοινωνιακό επίπεδο, ενώ σε διαγωνίσματα ή σχολικές γραπτές δραστηριότητες οι επιδόσεις των ίδιων μαθητών ήταν αρκετά χαμηλές. Με βάση την παραπάνω διαπίστωση, θεώρησε ότι το είδος εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι μαθητές για τη Γ2 γλώσσα κατέχει το σημαντικότερο κριτήριο για την επάρκεια της γλώσσας που θα έχει ένα παιδί. Έτσι διατύπωσε δύο κατηγορίες σχετικά με τη γλωσσική επάρκεια των δίγλωσσων μαθητών. Η πρώτη αφορούσε τις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες τις οποίες χρησιμοποιούσαν όσοι ήθελαν να επικοινωνήσουν με γνωστά άτομα, γνωρίζοντας πιο απλό λεξιλόγιο, συζητώντας καθημερινά θέματα. Η δεύτερη αφορούσε τη Γνωστική/Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα την οποία έκαναν χρήση στους χώρους εκπαίδευσης, καθώς ο λόγος ήταν πολύπλοκος και συζητούσαν για φαινόμενα και γεγονότα πιο σύνθετα. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν πως οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες, αργούσαν να φτάσουν σε ένα επαρκές γνωστικό/ακαδημαϊκό γλωσσικό επίπεδο στη γλώσσα στόχο, σε αντίθεση με τους μονόγλωσσους μαθητές/τριες (Χατζηδάκη, 2020: 232).

Κεφάλαιο 2ο- Διγλωσσία

2.1 Αποσαφήνιση του όρου της Διγλωσσίας

Το φαινόμενο της διγλωσσίας (bilingualism), έχει προβληματίσει πολλούς ερευνητές/ερευνήτριες και έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί, καθώς αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια. Οι πρώτες αναφορές που έγιναν για τη διγλωσσία, έδιναν βαρύτητα στην γλωσσική ικανότητα που είχε ένα άτομο, ώστε να θεωρηθεί δίγλωσσο. Σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Leonard Bloomfield (1933), ένα δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να κατέχει επαρκώς και τις δύο γλώσσες όπως ένας φυσικός ομιλητής. Μάλιστα, αναφέρει ότι: *“Στην ακραία περίπτωση εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, ο ομιλητής κατακτά τέτοιο επίπεδο επάρκειας, ώστε να μη διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές στον περίγυρό του. [...] Στην περίπτωση όπου αυτή η τέλεια εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν συνοδεύεται από απώλεια της μητρικής γλώσσας του ατόμου, το αποτέλεσμα είναι η διγλωσσία, δηλαδή η κατοχή δύο γλωσσών σε επίπεδο φυσικού ομιλητή (native-like control of two languages)”* (Bloomfield, 1933: 55-56).

Στην ίδια κατεύθυνση φαίνεται να κινείται και ο Einar-Haugen (1953), καθώς παρατήρησε ότι και οι Νορβηγοί μετανάστες στις ΗΠΑ προσπαθούσαν να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα, παρότι μάθαιναν μια δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα λέει ότι: *“Η διγλωσσία μπορεί να αφορά όλους τους βαθμούς επιτυχίας, αλλά θεωρούμε ότι αρχίζει στο σημείο όπου ο ομιλητής μίας γλώσσας είναι σε θέση να παράγει πλήρη εκφωνήματα με νόημα στην άλλη”* (Haugen, 1953: 7/1969: 6-7). Παρατηρούμε ότι και οι δύο γλωσσολόγοι θεωρούν κάποιο άτομο δίγλωσσο έχοντας ως βασικό κριτήριο να κατέχουν πλήρως τις δύο γλώσσες.

Από την άλλη πλευρά, την ίδια χρονική περίοδο ο γλωσσολόγος Uriel Weinreich (1953/1968), μελετώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας, θέτει ως βασικό χαρακτηριστικό τη συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών. Ο γλωσσολόγος ορίζει τη διγλωσσία ως: *“την πρακτική της χρήσης των δύο γλωσσών εναλλάξ (the alternate uses of two languages)”* (1953: 8). Τα τελευταία χρόνια, ο ορισμός της διγλωσσίας φαίνεται να έχει απλοποιηθεί ως προς τα κριτήρια που διέπουν κάποιον ως δίγλωσσο. Οι ορισμοί που δίνονται βασίζονται κυρίως στην επίτευξη της επικοινωνίας κάνοντας χρήση τις δύο γλώσσες. Σύμφωνα με τους Valdés & Figueroa 1994: 8) η διγλωσσία επιτρέπει σε ένα άτομο να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Παράλληλα και η Myers-Scotton (2006: 44), στον ορισμό που δίνει εστιάζει στην προφορική επικοινωνία.

Αναφέρει ότι: *“Η διγλωσσία είναι η ικανότητα να χειρίζεται κανείς δύο ή περισσότερες γλώσσες με αρκετή επάρκεια ώστε να είναι σε θέση να διεξάγει μια σύντομη καθημερινή συζήτηση”*. Στον παραπάνω ορισμό φαίνεται να δίνεται βαρύτητα στη χρήση των δύο γλωσσών για την κατανόηση απλών καθημερινών γεγονότων όπως μια συζήτηση με φίλους, την ανάγνωση ενός μενού, την σήμανση σε δρόμους κ.ά.

Ένας ακόμη ορισμός που δίνεται από τους Butler & Hakuta (2006: 115) για τα δίγλωσσα άτομα και τη διγλωσσία είναι ο εξής: *“Άτομα ή ομάδες ατόμων που κατακτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, σε διάφορα επίπεδα ευχέρειας, στον προφορικό ή και στον γραπτό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσουν με ομιλητές μιας ή περισσότερων γλωσσών σε μια δεδομένη κοινωνία. Κατά συνέπεια, η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως η ψυχολογική και η κοινωνική κατάσταση ατόμων ή ομάδων ατόμων που προκύπτουν από τη γλωσσική αλληλεπίδραση στην οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες (και διάλεκτοι) χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία”*. Η διγλωσσία φαίνεται να αφορά τη χρήση δύο γλωσσών από ένα άτομο σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η επαναλαμβανόμενη χρήση των δύο γλωσσών και η εξάσκηση τους στον προφορικό ή και γραπτό λόγο είναι αναγκαία ώστε θεωρηθεί ένα άτομο ως δίγλωσσο. Σύμφωνα με τον Grosjean (2010), η διγλωσσία ακόμα και όταν δεν υπάρχει η απόλυτη γνώση και των δύο γλωσσών συμβάλλει σημαντικά στο να διαμορφώνονται ικανότητες προκειμένου να επιτυγχάνεται η επικοινωνία μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Σε ατομικό επίπεδο η διγλωσσία ενισχύει την ευελιξία, επηρεάζοντας σε θετική κατεύθυνση τόσο τη γνωστική ανάπτυξη όσο και την πολιτιστική.

Σε διεθνές επίπεδο ο όρος της διγλωσσίας διακρίνεται σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο. Ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο (bilingual) όταν χρησιμοποιεί με ευκολία δύο γλώσσες. Παράλληλα, μια κοινωνία θεωρείται δίγλωσση όταν υπάρχουν δύο επίσημες κρατικές γλώσσες όπως συμβαίνει στην Κύπρο έχοντας τα τουρκικά και τα ελληνικά, στον Καναδά με τα γαλλικά και τα αγγλικά και στην Φιλανδία που έχουν τα φιλανδικά και τα σουηδικά (Δενδρινού, 2005).

2.2 Τύποι Διγλωσσίας

Η ατομική και η κοινωνική διγλωσσία είναι δύο έννοιες που σχετίζονται με τη χρήση περισσότερων από μίας γλώσσας από ένα άτομο ή μια κοινότητα. Η ατομική διγλωσσία εστιάζει στην ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες

καθημερινά για την επικοινωνία του (Δενδρινού, 2001). Αυτό μπορεί να συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν κάποιος μιλάει τη μητρική γλώσσα (Γ1) στο σπίτι του και μια διαφορετική (Γ2) στο σχολείο ή στην εργασία του. Οι λόγοι για τους οποίους κάποιος επιλέγει να χρησιμοποιεί διαφορετικές γλώσσες μπορεί να είναι ποικίλοι, όπως η κληρονομικότητα, η εκπαίδευση, η επαφή με διαφορετικές κοινότητες ή η ανάγκη για επικοινωνία σε διεθνές επίπεδο. Για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μελετώνται διάφορες παράμετροι όπως ο τρόπος, ο χρόνος κατάκτησής της αλλά και ο βαθμός κατοχής της.

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική διγλωσσία αφορά τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από μια κοινωνία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε περιοχές όπου υπάρχει μεγάλη ποικιλία γλωσσών λόγω της πολυπολιτισμικότητας ή της ιστορικής εξέλιξης. Ο Ferguson (1959) περιέγραψε την κοινωνική διγλωσσία παρατηρώντας την συνύπαρξη διαλέκτων ή ποικιλιών μιας γλώσσας. Για παράδειγμα, στον Ελλαδικό χώρο το γλωσσικό ζήτημα με τη χρήση της καθαρεύουσας-δημοτικής, αλλά και σε άλλες χώρες όπως ο Καναδάς, που υπάρχουν δύο διαφορετικές επίσημες γλώσσες. Έπειτα, ο Joshua Fishman (1967) διέκρινε πως στο ίδιο περιβάλλον μπορεί να υπάρξει η πλειονοτική και μειονοτική γλώσσα. Συνοψίζοντας, μέσα από την κοινωνική διγλωσσία, οι κοινότητες μπορούν να αλληλοεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, ακόμη και όταν έχουν διαφορετικές γλωσσικές ρίζες.

Από τον 20ο αιώνα και έπειτα η επιστημονική κοινότητα αντιμετώπιζε το φαινόμενο της διγλωσσίας με μεγάλη επιφύλαξη. Οι επιστήμονες μελετούσαν τη διγλωσσία συγκριτικά με τη νόηση του κάθε ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη γνωστικές και ψυχολογικές παραμέτρους. Τα συμπεράσματα των πρώτων ερευνών ήταν αποθαρρυντικά, καθώς έδειχναν ότι όσα παιδιά δεν είχαν κατακτήσει επαρκώς τη πρώτη γλώσσα (Γ1), αντιμετώπιζαν δυσκολίες και στη δεύτερη γλώσσα (Χατζηδάκη, 2020: 42).

Παρόλα αυτά, σημαντικές έρευνες (Peal & Lambert, 1962) έδειξαν ότι, όσα άτομα γνώριζαν δύο γλώσσες εμφάνιζαν γνωστικά και γλωσσικά πλεονεκτήματα, όπως τη καλλιέργεια αφαιρετικής σκέψης, σε σχέση με τους μονόγλωσσους ανθρώπους (Baker, 2001: 207). Τα επόμενα χρόνια, παρουσιάστηκε μεγάλο ενδιαφέρον, για τις γλώσσες των μειονοτήτων και πολλοί διεθνείς οργανισμοί (UNESCO, Ευρωπαϊκή Ένωση, Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) συνέβαλαν στην υπεράσπιση του δικαιώματος της μητρικής γλώσσας των ατόμων αυτών.

Σήμερα, το φαινόμενο της διγλωσσίας αντιμετωπίζεται ως κάτι φυσιολογικό, χωρίς να θεωρείται αρνητικό προτέρημα για τα δίγλωσσα άτομα. Τα αποτελέσματα χρόνιων ερευνών έρχονται να επιβεβαιώσουν την παραπάνω άποψη, καθώς αποδείχτηκε ότι η διγλωσσία προσδίδει κοινωνικά, γνωστικά και οικονομικά οφέλη (Tucker, 2001 όπως αναφέρεται στην Χατζηδάκη, 2020).

Συγκεκριμένα, το κομμάτι της επικοινωνίας στην οικογένεια, οι δίγλωσσοι γονείς είναι σημαντικό να μεταφέρουν τις μητρικές γλώσσες (Γ1) στο παιδί, ώστε και εκείνο με τη σειρά του να τις γνωρίσει και να τις καλλιεργήσει στον βαθμό που χρειάζεται, για να γίνουν κτήμα του. Εφόσον, το παιδί θα έχει μάθει τη μητρική του γλώσσα θα μπορέσει να επικοινωνήσει με το οικογενειακό περιβάλλον πιο εύκολα όταν χρειαστεί (Χατζηδάκη, 2020). Ταυτόχρονα, το παιδί θα γνωρίζει καλά μια δεύτερη γλώσσα εκτός της μητρικής του και θα μπορεί να επικοινωνήσει και με διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες μεγαλώνοντας. Θα έχει το θάρρος να έρθει σε επαφή με άλλες πολιτιστικές και γλωσσικές ομάδες, δημιουργώντας γέφυρες κατανόησης (García & Wei, 2014). Ακόμη, ένα προσωπικό όφελος θα είναι η πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες, η ανάγνωση ξενόγλωσσων βιβλίων και η ακρόαση ξένων τραγουδιών. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, προάγει την προσωπική του ανάπτυξη και βελτιώνει τις γνωστικές του δεξιότητες (Wei, 2018).

Επιπλέον, σε σχέση με τα οικονομικά οφέλη που προσδίδει η διγλωσσία, φαίνεται πως ένα χρήσιμο εφόδιο για ένα άτομο καθιστά η επαρκής γνώση μιας δεύτερης γλώσσας διευκολύνοντας την μετακίνησή του σε μια άλλη χώρα με στόχο την αναζήτηση μιας θέσης εργασίας (Baker, 2001). Ακόμη, η γνώση δύο γλωσσικών συστημάτων και η συστηματική χρήση τους, βοηθάει στην ανάπτυξη γνωστικών οριζόντων. Κλείνοντας, σε ότι αφορά την γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων ατόμων, παρατηρείται αύξηση της μεταγλωσσικής επίγνωσης, γλωσσική ευελιξία αλλά και κοινωνική ανάπτυξη (García, 2009).

Σύμφωνα με τον Cummins (2017), τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας παρουσιάζονται και στη σχολική πρόοδο των μαθητών, αλλά και στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Όπως αναφέρει στις θεωρίες του, σχετικά με την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, θεωρεί ότι, όταν η πρώτη γλώσσα (Γ1) έχει κατακτηθεί πλήρως είναι πιο εύκολη η μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επιβαρύνεται η μητρική γλώσσα. Τέλος, η προώθηση της διγλωσσίας μπορεί να επιφέρει γνωστικές δεξιότητες στα παιδιά.

2.4 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και Διγλωσσία

Ένα δίγλωσσο άτομο όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω θεωρείται εκείνο που χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες καθημερινά, στο περιβάλλον το οποίο ζει. Η Ελλάδα, τα τελευταία τριάντα χρόνια χαρακτηρίζεται κατά βάσει πολυπολιτισμική, καθώς οι παγκόσμιες εξελίξεις έχουν επηρεάσει τον πληθυσμιακό ιστό της χώρας (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008). Στον χώρο του σχολείου, παρατηρούνται διάφορες κατηγορίες δίγλωσσων παιδιών. Αρχικά, υπάρχουν κοινότητες οι οποίες κατοικούν στη χώρα πολλά χρόνια και έχουν ελληνική υπηκοότητα, όπως είναι οι Μουσουλμάνοι της Θράκης και οι Ρομά σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές της χώρας. Παράλληλα, συναντάμε μαθητές/τριες όπου οι γονείς τους επέλεξαν να έρθουν στην Ελλάδα, για διάφορους πολιτικοοικονομικούς λόγους, όπως για παράδειγμα οι “παλινοστούντες” οι οποίοι δεν μιλούσαν την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, οι πόλεμοι στις γειτονικές χώρες ανάγκασαν μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες να προσφύγουν στην Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης, η πολιτεία βρέθηκε αντιμέτωπη με την ανάγκη να διαμορφώσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις υπάρχουσες ανάγκες των μαθητών (Χατζηδάκη, 2020).

Παρά το διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας στις σχολικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των συνθηκών. Οι εκπαιδευτικοί, λανθασμένα πιστεύουν στο γεγονός ότι, δεν θα πρέπει να τους αφορά η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών παρά μόνο η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να λογιστεί τι αντιπροσωπεύουν οι άλλες γλώσσες μέσα στη σχολική τάξη, πώς μπορεί να τις “εκμεταλλευτεί” προς όφελος της τάξης και ποια η σχέση της διγλωσσίας και της μάθησης (Σκούρτου, 2011). Για να αντιμετωπιστεί σωστά το φαινόμενο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει σαφές ότι, οι άλλες γλώσσες δεν αποτελούν εμπόδιο ή πρόβλημα. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις γλώσσες και να χωρίζονται σε χρήσιμες ή μη, ή αν έχουν το απαιτούμενο κύρος.

Την δεκαετία του ‘70 στην Ελλάδα, υλοποιήθηκαν τα πρώτα εκπαιδευτικά μέτρα για την ένταξη των μαθητών/τριών από το εξωτερικό. Στην ίδια κατεύθυνση συνέχισαν να κινούνται και την επόμενη δεκαετία νομοθετώντας τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998: 60-61), και τα δύο μέτρα είχαν ως στόχο την ένταξη των μαθητών/τριών μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής χωρίς όμως να εστιάζουν στο

μορφωτικό επίπεδο των παιδιών. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν και τα σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων τα οποία απευθυνόντουσαν σε παιδιά ελληνικής καταγωγής. Έπειτα, τα σχολεία αυτά μετατράπηκαν σε “Σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης” στα οποία μπορούσαν να φοιτούν γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες.

Οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) συνέχισαν τη λειτουργία τους στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ παράλληλα έγιναν κάποιες τροποποιήσεις. Στις Τάξεις Υποδοχής, υλοποιούνταν εντατικά μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα προετοίμαζαν τους μαθητές στην ομαλή ένταξη τους. Παρόλα αυτά, φάνηκε πως εστίαζαν μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ανεξάρτητα από γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που είχαν οι μαθητές/τριες (Androulakis, et al., 2017). Την τελευταία δεκαετία, τα Τμήματα Υποδοχής, μετατράπηκαν σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)¹ με κύριο στόχο την ομαλή ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία και τη στήριξη των μαθητών μέσω εκπαιδευτικών δράσεων. Παρά τις προσπάθειες αυτές, σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, έρευνες έχουν δείξει ότι το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας θεωρεί πως η ‘μητρική’ γλώσσα των παιδιών αποτελεί εμπόδιο για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Γρίβα & Στάμου, 2014 · Sakka, 2010 · Mattheoudakis, Chatzidaki & Maligkoudi, 2017).

Πολλά είναι τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η διγλωσσία σε σχέση με το γνωστικό επίπεδο των ατόμων. Μελέτες γύρω από τη διγλωσσία, έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες που απαιτούν γνωστική ευελιξία και μεταγλωσσική ικανότητα. Ταυτόχρονα, μπορούν να μαθαίνουν παραπάνω από δύο γλώσσες και να μπορούν να προσαρμόζονται και να κατανοούν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτές οι δεξιότητες, λειτουργούν ως πλεονεκτήματα και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς ενισχύουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων μεταξύ τους (Bialystok, 2009).

ΦΕΚ 2197/2011, τ.Β' Υπουργική Απόφαση: “Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ”.

Κεφάλαιο 3ο- Διαγλωσσικότητα

3.1 Αποσαφήνιση του όρου “Διαγλωσσικότητα”

Ο όρος “διαγλωσσικότητα” (translanguaging), σύμφωνα με τον Baker (2001), διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Ουαλό Cen Williams στη προσπάθειά του να περιγράψει τη σχέση ανάμεσα στην ουαλική και την αγγλική γλώσσα. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε και από άλλους ερευνητές όπως η Ofelia Garcia. Την δεκαετία του ‘80, ο Cen Williams προσπάθησε να εφαρμόσει ένα σχέδιο διδασκαλίας χρησιμοποιώντας και τις δύο γλώσσες. Για να περιγράψει τη πρακτική αυτή χρησιμοποίησε τον όρο “trawsieithu” στην ουαλική γλώσσα, αλλά στη συνέχεια αποδόθηκε ως “translanguifing” στην αγγλική, ενώ τέλος αντικαταστάθηκε με τον όρο “translanguaging”. Σύμφωνα με τον Williams ο όρος αυτός, αποσκοπεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντας χρήση δύο γλώσσες ενισχύοντας παράλληλα η μία την άλλη. Σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται πως οι μαθητές του, του απαντούσαν στα ουαλικά, ενώ εκείνος εξηγούσε στην αγγλική γλώσσα. Απώτερος σκοπός του ήταν να εξοικειώσει τους μαθητές/τριες και με τις δύο γλώσσες αυξάνοντας τις γλωσσικές τους γνώσεις (Williams, 2002).

Σύμφωνα με την Garcia (2009), η διαγλωσσικότητα δεν εστιάζει στις γλώσσες ως ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, αλλά ως ένα ρεπερτόριο γλωσσικών πόρων που παίρνει στοιχεία από δύο γλώσσες. Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της γλωσσικής χρήσης και τη συνεχή εναλλαγή κωδίκων που παρατηρείται στην καθημερινή επικοινωνία των δίγλωσσων ατόμων. Ο όρος της διαγλωσσικότητας βοηθάει τα δίγλωσσα άτομα να κατανοήσουν τον κόσμο, να τον περιγράψουν, να μεταδώσουν τις πληροφορίες τους, μέσα από την χρήση των δύο γλωσσών που γνωρίζουν. Έτσι, με αυτόν τον μηχανισμό, έρχονται σε επαφή οι γλώσσες και συνδέονται οι γλωσσικές ομάδες (Τσοκαλίδου, 2015). Παράλληλα, ο όρος της διαγλωσσικότητας δεν εστιάζει μόνο στο γλωσσικό κομμάτι, αλλά δίνει σημασία και στην προσωπική ταυτότητα των ανθρώπων. Επιπλέον, η Garcia (2009), προσεγγίζει τον όρο σε σχέση με την μεταδομιστική ιδεολογία εστιάζοντας στις γλωσσικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι με σκοπό να καταλάβουν το περιβάλλον που κατοικούν.

Μια ακόμη προσέγγιση έρχεται να δώσει ο Wei (2011), δίνοντας βαρύτητα στη μετακίνηση των γλωσσικών συστημάτων. Το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας τονίζει ότι δεν αποτελεί

ένα θεωρητικό πλαίσιο, αλλά μία γλωσσική πρακτική (Wei, 2018). Δεν φαίνεται να εστιάζει μόνο στο γλωσσικό κομμάτι, αλλά στις αξίες και τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες που διαθέτει ένας δίγλωσσος ομιλητής. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι δίγλωσσοι και οι πολύγλωσσοι ομιλητές δεν χρησιμοποιούν απλά δύο ή περισσότερες γλώσσες, αλλά διαθέτουν ένα ενιαίο γλωσσικό ρεπερτόριο που το αξιοποιούν για να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος της διαγλωσσικότητας αποδόθηκε για πρώτη φορά από την Τσοκαλίδου (2015), στην προσπάθειά της να περιγράψει τη λειτουργία λόγου ενός δίγλωσσου ομιλητή, και το πώς εναλλάσσει τους γλωσσικούς κώδικες, αξιοποιώντας τις γλωσσικές λειτουργίες που ήδη γνωρίζει, ενώ παράλληλα μέσω αυτών διαμορφώνει και την δική του προσωπική ταυτότητα (Μαλιγκούδη, Παντελιού & Παπανικολοπούλου, 2021). Ένας ορισμός που μπορεί να δοθεί και είναι αποδεκτός στην Ελλάδα είναι ο εξής: *“Η διαγλωσσικότητα μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των γλωσσικών πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα άτομα προκειμένου να επικοινωνήσουν (προφορικά ή γραπτά) με το περιβάλλον τους”* (Μαλιγκούδη, κ.ά., 2021: 99).

3.2 Διαγλωσσικότητα και εκπαίδευση

Η επιστήμη της γλωσσολογίας αξιοποιώντας τη διαγλωσσικότητα, αναδεικνύει τη δυναμική και συνεχή χρήση πολλών γλωσσών από δίγλωσσους-πολύγλωσσους ομιλητές/τριες που ζουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Σχετικά με την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών/τριών έρχεται να δώσει τη λύση το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας, παρότι που πολλοί θεωρούν πως η διδασκαλία μιας γλώσσας θα πρέπει να γίνεται μεμονωμένα αποφεύγοντας την επαφή με άλλους γλωσσικούς κώδικες. Τέτοιου είδους διδασκαλίες προωθούν τις παράλληλες μονογλωσσίες (parallel monolingualisms) αποφεύγοντας την επαφή με άλλες γλώσσες, καθώς επιβαρύνουν την γλωσσική ανάπτυξη (García & Li, 2014: 45). Σύμφωνα με την García (2009a), θα πρέπει να εφαρμόζεται ετερογλωσσική (heteroglossic) προσέγγιση σε κάθε σχολική βαθμίδα και να αξιοποιούνται οι γλώσσες των μαθητών/τριών της τάξης από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Αν για παράδειγμα, μια τάξη αποτελείται από μαθητές που χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες, οι εκπαιδευτικοί αρχικά θα επιτρέπουν στους μαθητές

να χρησιμοποιούν την γλώσσα καταγωγής τους, αλλά ταυτόχρονα θα αξιοποιούν αυτές τις γλώσσες προς όφελος και των άλλων μαθητών του τμήματος. Η αξιοποίηση περισσότερων από μία γλώσσες στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθάει στην ανάπτυξη ταυτοτήτων των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες (Χατζηδάκη, 2020). Παρόλα αυτά, στην πράξη φαίνεται να μην αξιοποιούνται τα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/τριών στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, γεγονός που δεν μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τους πολύγλωσσους μαθητές/τριες (Ανδρουλάκης, κ.ά, 2021).

Η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βασιστεί σε διάφορες πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν τους δίγλωσσους-πολύγλωσσους μαθητές/τριες όπως είναι: η εναλλαγή κωδίκων, η παράλληλη χρήση των γλωσσικών συστημάτων, αλλά και η μετάφρασή τους (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Η έννοια της διαγλωσσικότητας αναφέρεται στις λεκτικές αλλά και μη λεκτικές μεθόδους που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, συμβάλλοντας έτσι στη γλωσσική δημιουργικότητα (Tsokalidou, 2016). Οι παραπάνω εφαρμογές μπορούν να εφαρμοστούν σε σχολεία όπου οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες αποτελούν την μειοψηφία, σε κοινοτικά σχολεία (community schools), αλλά και σε οποιοδήποτε σχολείο (Χατζηδάκη, 2020).

Μέσω της διαγλωσσικότητας οι μαθητές/τριες μπορούν να αντλούν κώδικες από το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και να τις χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση. Επιπλέον, μέσω της διαγλωσσικής πρακτικής μπορούν να κάνουν εναλλαγές στα γλωσσικά συστήματα που γνωρίζουν και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν μια τέτοια πρωτοβουλία, διότι με αυτόν τον τρόπο θα ενισχύεται και η γλωσσική μάθηση των παιδιών. Τέλος, μέσα από την συμπερίληψη και τον σεβασμό της διαγλωσσικότητας όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται ίσοι, θα αναγνωρίζουν και θα σέβονται την διαφορετικότητα ως βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015 · Χατζηδάκη, 2020).

Επιπλέον, στα εκπαιδευτικά συστήματα, θα πρέπει να δίνεται τεράστια σημασία στο φαινόμενο της διαγλωσσικότητας, καθώς αναγνωρίζει τη γλωσσική ποικιλία των μαθητών και αξιοποιείται κατάλληλα. Σύμφωνα με την García και Wei (2014), η διαγλωσσική εκπαίδευση βασίζεται στις μητρικές γλώσσες των παιδιών που λειτουργούν ως μία γέφυρα εκμάθησης νέων γλωσσών. Τέλος, η διαγλωσσική εκπαίδευση πρέπει να προωθεί πρακτικές που δίνουν την ελευθερία στους μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν όλες τις γλωσσικές τους ικανότητες για να εκφραστούν καλύτερα.

3.3 Οφέλη Διαγλωσσικότητας

Τα πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι πολλά. Αρχικά, οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν πολλά γνωστικά οφέλη μέσω της εκπαίδευσης όπως η ενδυνάμωση τους σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Η χρήση όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων από τους μαθητές και τις μαθήτριες διευκολύνει στην κατανόηση εννοιών, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούν να συνδέσουν νέες γνώσεις με υπάρχουσες γλωσσικές και πολιτισμικές (Baker et al., 2012). Επιπλέον, τα παιδιά αναπτύσσουν μεγαλύτερη εκτίμηση για διαφορετικούς πολιτισμούς από τον δικό τους, αλλά και τον σεβασμό για άλλες γλώσσες.

Σύμφωνα με την Garcia (2016), μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες της διαγλωσσικότητας αναπτύσσονται και προφυλάσσονται μειονοτικές γλώσσες, καθώς λόγω των πολιτικο-οικονομικών συνθηκών φαίνεται πως είχαν περιθωριοποιηθεί. Επιπλέον, με τις κατάλληλες πρακτικές που θα διαλέξει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει στην τάξη του, θα βοηθήσει και τον ίδιο σε προσωπικό επίπεδο να γίνει καλύτερος, αλλά ταυτόχρονα θα δημιουργήσει ένα υγιές κλίμα ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές/τριες του (Langman, 2014).

Η Τσιπλάκου (2016), επισημαίνει πως όσοι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν περισσότερες από μία γλώσσες, χάρις την διαγλωσσικότητα, νιώθουν πιο σίγουροι συγκριτικά με τους μονόγλωσσους και διαθέτουν τη μητρική τους γλώσσα ως ένα στήριγμα για να βασιστεί η δεύτερη. Ακόμη, ο Baker (2010), υποστηρίζει ότι μέσω της διαγλωσσικότητας στον χώρο του σχολείου, μπορεί να ενισχυθεί η ασθενέστερη γλώσσα των μαθητών/τριών, να κατανοηθεί καλύτερα το περιεχόμενο της γλώσσας και να γίνει πιο εύκολη η συνεργασία σχολείου οικογένειας.

Το συμβούλιο της Ευρώπης (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, 2008) έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στα γλωσσικά προγράμματα ενισχύοντας την πολυγλωσσία αξιοποιώντας διαγλωσσικές στρατηγικές (Σταθοπούλου, 2016). Ένα ακόμη όφελος που έρχεται να προσθέσει η διαγλωσσικότητα είναι εκείνο που εξισοροπεί τη σχέση εξουσίας μέσα στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες που δεν κατέχουν σε επαρκή βαθμό την Γ1 γλώσσα, μπορούν μέσω πρακτικών να επικοινωνήσουν. Μέσω αυτών των

πρακτικών όπως αναφέρθηκε και παραπάνω μπορούν να προστατευτούν οι μειονοτικές γλώσσες (Cenoz, 2017). Σύμφωνα με τους (Hornberger & Link, 2012), μπορεί πιο εύκολα να προωθηθεί ο δίγλωσσος εγγραμματοςμός, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούν να έρθουν πιο εύκολα και γρήγορα σε επαφή με περισσότερες γλώσσες μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

3.4 Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο

Ο όρος «γλωσσικό τοπίο» για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τους Landry και Bourhis (1997), και αναφέρεται κυρίως στον γραπτό λόγο που εντοπίζεται σε δημόσιους χώρους. Μέσω αυτού του λόγου, μπορούν να εντοπιστούν τα γλωσσικά συστήματα που χρησιμοποιούν οι κάτοικοι της περιοχής και εκφράζονται σε αυτά. Οι κοινότητες που επιλέγουν να εκφραστούν μέσα από το γλωσσικό τοπίο, συνήθως δεν κάνουν χρήση της κυρίαρχης γλώσσας του τόπου. Αντίθετα, χρησιμοποιούν τις μειονοτικές γλώσσες της περιοχής και ενισχύουν τη διγλωσσία του τόπου. Οι τρόποι που φαίνεται να χρησιμοποιούνται για να εκφραστούν δεν είναι μόνο ο γραπτός λόγος, αλλά και η χρήση βίντεο, εικόνων και σχεδίων (Jaworski & Thurlow, 2010). Έτσι λοιπόν, ο όρος «γλωσσικό τοπίο» έρχεται να ταυτιστεί με εκείνον του «σημειωτικού τοπίου». Μέσα από το γλωσσικό τοπίο, αναδεικνύονται και οι ταυτότητες των ανθρώπων που εκφράζονται σε αυτόν τον χώρο αλλά και τα κίνητρα που τους διέπουν.

Σύμφωνα με τον Brown (2005), ο όρος «σχολικό γλωσσικό τοπίο» αναφέρεται στον χώρο μάθησης, δηλαδή στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, διερευνήθηκε κατά πόσο η διαγλωσσικότητα συνδέεται με το γλωσσικό περιβάλλον (Gogonas & Maligkoudi, 2019). Οι περιπτώσεις που μελετούσαν αφορούσαν κοινωνικοπολιτικά ζητήματα όπως τον τρόπο ζωής και την επιβίωση των ανθρώπων. Ταυτόχρονα, προωθούσαν αξίες όπως την ελευθερία, την ελπίδα και την αλληλεγγύη. Οι φωτογραφίες που παρουσίασαν στην έρευνά τους, έκαναν χρήση εναλλαγής των γλωσσών και σύμφωνα με την ταξινόμηση των Cenoz και Gorter (2015) περιελάμβαναν τον διπλότυπο -συμπληρωματικό τύπο δίγλωσσων μηνυμάτων. Υπήρχαν φωτογραφίες, όπου οι δημιουργητές τους στοχοποιούσαν κοινωνικά ζητήματα, διατυπώνοντας τις απόψεις του αλλά φανέρωναν μια διαφορετική πλευρά, διαφορετική ιδεολογία από την κυρίαρχη (Wei, 2018). Στην πλειοψηφία των εικόνων κυριαρχούσε η αγγλική γλώσσα, καθώς είναι μια γλώσσα, κοινής χρήσης στην Ελλάδα. Παρόμοια αποτελέσματα για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας σε ελληνικά γλωσσικά τοπία φαίνεται να παρουσιάστηκαν και στις έρευνες των

Canakis (2014) και Nikolaou (2017). Αποτέλεσμα, που παρουσιάζει την αγγλική γλώσσα ως lingua franca. Η έρευνα των Gogonas & Maligkoidi (2019), διερεύνησε την εναλλαγή γλωσσών στην ελληνική τοπογραφία της Ελλάδας, στοχεύοντας να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με κοινωνικοπολιτικά και κοινωνιογλωσσικά θέματα, καθώς το δημόσιο γλωσσικό τοπίο της χώρας δεν έχει εξεταστεί ακόμα με βάση την βιβλιογραφία. Έτσι οι ερευνητές θέλησαν να δείξουν την δυναμική της μεταγλωσσικής προσέγγισης στο πολυγλωσσικό τοπίο της ελληνικής κοινωνίας.

Τέλος, οι Karafylli και Maligkoudi (2022), μελέτησαν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των τάξεων χρησιμοποιούν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών και αξιοποιούν πρακτικές διαγλωσσικότητας προς διευκόλυνσή τους. Ακόμη, προτείνουν τον όρο «διαγλωσσικό σχολικό τοπίο», καθώς θέλουν να συνδέσουν τη διαγλωσσικότητα με το σχολικό γλωσσικό τοπίο προκειμένου να αναδειχθεί η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του φαινομένου.

ΜΕΡΟΣ II

Κεφάλαιο 4^ο-Έρευνα

4.1 Αφετηρία της έρευνας

Η πολυγλωσσία- διγλωσσία φαίνεται πως έχει επηρεάσει αρκετά τις σύγχρονες κοινωνίες και έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε ατομικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Είναι φανερό ότι καθημερινά ερχόμαστε σε επαφή με έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών που δεν είναι στην επίσημη γλώσσα της χώρας μας, αλλά πολλές φορές ούτε στην αγγλική. Λόγω των γρήγορων εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο, οι λαοί έρχονται σε επαφή καθημερινά, αλληλεπιδρούν και πολλές φορές χρειάζεται να συμβιώσουν μεταξύ τους (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Αυτό το γεγονός επηρεάζει σημαντικά την καθημερινή ζωή τους, καθώς πρέπει να επικοινωνήσουν με διάφορους άλλους τρόπους αν δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία βρίσκονται. Το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας, έρχεται να βοηθήσει τέτοιες καταστάσεις, στους χώρους εκπαίδευσης, αλλά και σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε πολλά μέρη του κόσμου χρησιμοποιούνται παραπάνω από δύο γλώσσες για την επίτευξη της επικοινωνίας τους.

Σύμφωνα με τις πρώτες μελέτες που έγιναν στον τομέα του γλωσσικού τοπίου (LL), οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τη γεωγραφική κατανομή, την ποσότητα, τη θέση των πινακίδων στους δρόμους, αλλά και των διαφημιστικών. Σημαντικά έργα που βοήθησαν στην κατανόηση του γλωσσικού τοπίου ήταν των Collins και Slembrouck (2007), που εστίασαν στα σημεία του χώρου, εξετάζοντας την γραφή και την ανάγνωση αυτών των σημείων. Μια ακόμη διαφορετική άποψη, έδωσαν οι Scollon και Scollon (2003), που υποστήριζαν πως για να κατανοηθεί η σημασία των σημείων θα πρέπει να σκεφτούμε την κοινωνική και πολιτιστική τοποθέτησή τους.

Παρατηρώντας τους εσωτερικούς χώρους ενός σχολείου, αλλά και τις αίθουσες διδασκαλίας βλέπουμε ότι γίνεται σε μεγάλη έκταση η χρήση εικόνων, σχεδίων, πινακίδων και ζωγραφιών, όπου αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς με στόχο να δημιουργήσουν ένα πιο ελκυστικό περιβάλλον μάθησης. Συγκεκριμένα, για τους δίγλωσσους μαθητές φαίνεται ότι ένα τέτοιο

περιβάλλον τους βοηθάει αρκετά κατά τη διάρκεια μάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Hewitt-Bradshaw, 2014). Σύμφωνα και με τους Cenoz και Gorter (2008), το πολυγλωσσικό περιβάλλον ενθαρρύνει και δίνει ερεθίσματα σε όλη τη μαθητική κοινότητα. Ακόμη και σε πολυπολιτισμικά σχολεία οι μαθητές/τριες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο λαμβάνουν οπτικά ερεθίσματα και νιώθουν πιο οικεία στο χώρο του σχολείου. Πολλοί είναι οι μελετητές που μέσα από τις έρευνες τους σε πολυγλωσσικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν καταστεί σε κατηγορίες τις διάφορες επικοινωνιακές πινακίδες, ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο οδηγό (Dagenais et al., 2009· Dressler, 2015).

Στην παρούσα έρευνα θα ακολουθηθεί ως οδηγός η έρευνα των Karafylli και Maligkoudi (2023) και Gorter & Cenoz (2015) που έχουν ερευνήσει διαγλωσσικά περιβάλλοντα. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, προήλθε από το ενδιαφέρον μου σχετικά με το κατά πόσο υπάρχουν στοιχεία διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας στους σχολικούς χώρους και αν γίνεται προσπάθεια διατήρησης και ενίσχυσής τους. Συγκεκριμένα, μου δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσω ένα Δημοτικό Σχολείο στα Δυτικά προάστια της Αττικής κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023-2024.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής, αλλά διαμορφώθηκαν και κατά την διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό το γλωσσικό τοπίο του σχολείου είναι πολύγλωσσο;
2. Ποια είναι η συμβολή των δίγλωσσων μαθητών/τριών στη δημιουργία του σχολικού γλωσσικού τοπίου;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό τοπίο του σχολείου και τη συμβολή του στη μαθησιακή διαδικασία;

4.3 Μεθοδολογία

Το σχολείο που θα μελετηθεί βρίσκεται στα Δυτικά προάστια της Αττικής και λειτουργεί σύμφωνα με τον Ενιαίο Τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Είναι 12θέσιο και υποστηρίζει τα μαθήματα των ξένων γλωσσών και πιο συγκεκριμένα της αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας. Αποτελείται από 240 μαθητές εκ των οποίων περίπου οι 20 από αυτούς είναι μέρος της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά. Επίσης, μεγάλο μέρος των μαθητών προέρχονται από γονείς αλβανικής καταγωγής, που έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα και έχουν αφομοιωθεί πλήρως. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν θετικά για την ομαλή ένταξη των παραπάνω μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε ποιο βαθμό το σχολικό τοπίο βοηθάει ή όχι τους δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, ένας ακόμη στόχος είναι να διατυπωθούν απόψεις που θα μπορέσουν να διευκολύνουν στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών/τριων στο σχολικό περιβάλλον.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων είναι η ποιοτική μέθοδος, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη συλλογή φωτογραφικού υλικού από το σχολικό γλωσσικό τοπίο, αλλά και οι συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκαν σε πραγματικές συνθήκες (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε, γιατί μπορεί να εστιάσει πιο άμεσα στο φαινόμενο που μελετάται και μπορεί να δώσει γρήγορα τα αποτελέσματά της (Creswell, 2011). Το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο στη έρευνα ήταν το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε από τον χώρο του σχολείου. Το φωτογραφικό υλικό βοήθησε στη καταγραφή του περιβάλλοντος και του γλωσσικού τοπίου. Οι φωτογραφίες μπορούν να αναδείξουν και να καταγράψουν το περιβάλλον του σχολείου και να βοηθήσουν στην παρουσίαση της πραγματικότητας. Επιπλέον, το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης επιλέχθηκε, διότι οι συνεντεύξεις δίνουν τον χρόνο στον ερευνητή να εξερευνήσει σε βάθος τις απόψεις που δίνονται, αλλά και να ενισχύσουν την πληρότητα των δεδομένων. Ακόμη, οι συνεντεύξεις επιτρέπουν στους συνεντευξιζόμενους/νες να αναπτύξουν τις απόψεις, αλλά και ιδέες τους (Rubin, 2012). Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες (semi-structured) συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι βασικοί άξονες της συνέντευξης ήταν οι εξής:

- Γλωσσικό τοπίο και πολυγλωσσία: Αν υπάρχουν πολύγλωσσες εικόνες, ζωγραφιές, ανακοινώσεις κλπ στο σχολικό γλωσσικό τοπίο και σε ποιες γλώσσες.

- Συμβολή δίγλωσσων μαθητών/τριών και γλωσσικό τοπίο: Πώς επηρεάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες το σχολείο και με ποιους τρόπους, για ποιους λόγους μπορεί να επηρεάσει θετικά η διγλωσσία, αν παρακινούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.
- Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό γλωσσικό τοπίο: Αν αρκεί η ήδη υπάρχουσα διακόσμηση του σχολείου για τα δίγλωσσα παιδιά και ποιες αλλαγές προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς.
- Συμβολή εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διδασκαλία: Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διαγλωσσική επαίδευση και αν αξιοποιούν τους δίγλωσσους μαθητές/τριες προς όφελος της τάξης.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο του 2024 έως και τον Ιούνιο του 2024. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και το φωτογραφικό υλικό, αλλά και οι συνεντεύξεις αφορούσαν την ίδια σχολική μονάδα. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σταδιακά. Αρχικά το φωτογραφικό υλικό συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια 5-6 μηνών. Όλο το υλικό βρισκόταν κυρίως σε διαδρόμους του σχολείου και λιγότερο εντός τάξεων. Οι φωτογραφίες για να μπορέσουν να αναλυθούν πιο εύκολα χωρίστηκαν σε 7 κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, τη διδασκαλία των αξιών και της γλώσσας, δράσεις κατά του bullying, δράσεις σχετικές με τα ήθη και τα έθιμα του Πάσχα, δραστηριότητες σχετικά με την παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών και, τέλος δράσεις γενικού περιεχομένου διαφόρων θεμάτων που απασχόλησαν το σχολείο.

Αντίστοιχα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε να έχει ολοκληρωθεί οποιαδήποτε σχολική δράση σχετική με το γλωσσικό τοπίο του σχολείου. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου έπειτα από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν αμέσως να συμμετέχουν στην έρευνα και εργάζονται από 2-5 έτη στη συγκεκριμένη σχολική ομάδα. Είναι και οι 3 γυναίκες και η ηλικία τους κυμαίνονταν από 35-40 χρονών. Η μία ήταν αναπληρώτρια δασκάλα ΠΕ70 και οι δύο μόνιμες δασκάλες ΠΕ70. Η θεματολογία των ερωτήσεων που επιλέχθηκαν για τη συνέντευξη βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Επιπλέον, για να αναλυθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς, αρχικά πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση και των τριών συνεντεύξεων και στη συνέχεια με βάση την κατηγοριοποίηση που αναφέρθηκε

Κατσαντώνη Λευκοθέα – Παρασκευή
«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο- Μία μελέτη περίπτωσης»

παραπάνω αναλύθηκαν όλες οι απαντήσεις. Τέλος, συνδυάζοντας το σχολικό γλωσσικό τοπίο, αλλά και τις απαντήσεις που δόθηκαν βγήκαν μερικά συμπεράσματα που ίσως φανούν χρήσιμα σε μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 5ο- Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1 Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου είναι διαμορφωμένο έτσι, ώστε να υπενθυμίζει σε όλους τους μαθητές/τριες πως υπάρχουν συμμαθητές/τριες στο σχολείο τους και από άλλα μέρη του κόσμου. Φαίνεται πως αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υπόψη αυτή την ποικιλομορφία ακόμη και αν δεν την συναντούν τόσο έντονα στο δικό τους εργασιακό περιβάλλον. Γνωρίζουν πολύ καλά, ότι υπάρχουν πολλά πολυπολιτισμικά σχολεία στον νομό της Αττικής που φοιτούν σε αυτά αρκετοί μαθητές/τριες από πολλές χώρες του κόσμου όπως τη Συρία, το Πακιστάν, την Αφρική αλλά ακόμα και από βόρειες χώρες. Είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνουν τους μαθητές/τριες για την διαφορετικότητα που διέπει όλους τους ανθρώπους και να δίνουν καθημερινά ερεθίσματα για σκέψη μέσα από πινακίδες, έργα, αλλά και οπτικοακουστικό υλικό. Έτσι αυξάνεται η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση τους και γίνονται πιο δεκτικοί (Hancock, 2012). Αρχικά, στο ισόγειο του σχολείου συντάμε το παρακάτω υλικό:



Φωτογραφία 1



Φωτογραφία 2

Η φωτογραφία 1, παρουσιάζει μια υδρόγειο σφαίρα την οποία κατασκεύασε η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης (ΤΕ), με τη βοήθεια των μαθητών/τριων και αποτελεί ένα μέσο το οποίο δημιουργεί την ανάγκη συζήτησης, γύρω από το θέμα της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η φωτογραφία 2, αναδεικνύει την διαφορετικότητα, μέσα από φωτογραφίες και πληροφορίες για τη ζωή σπουδαίων ανθρώπων όπως του Ludwig van Beethoven (Λούντβιχ βαν Μπετόβεν), της Helen Adams Keller (Ελεν Άνταμς Κέλερ), του Ray Charles Robinson (Ρέι Τσαρλς) και του Nicholas James Vujicic. Οι παραπάνω άνθρωποι έζησαν και ζουν σε διάφορα μέρη του κόσμου, και η συγκεκριμένη αφίσα αποτελεί ένα κινητήριο ερέθισμα προς όλους τους μαθητές/τριες με στόχο να διδάξει την διαφορετικότητα.

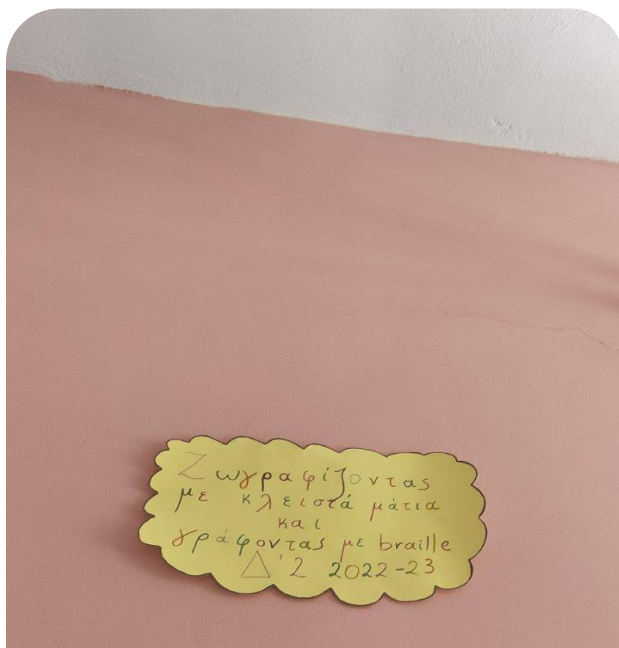


Φωτογραφία 3

Η φωτογραφία 3, βρίσκεται στο εσωτερικό μιας σχολικής αίθουσας η οποία πραγματοποιήθηκε με προτροπή του εκπαιδευτικού του τμήματος να σχεδιάσουν σημαίες από διάφορες πόλεις και χώρες του κόσμου και να τις παρουσιάσουν. Ήταν μία δράση που στόχευε να ενεργοποιήσει τους μαθητές/τριες του τμήματος να αναζητήσουν πληροφορίες για άλλες χώρες και να τις ονοματίσει.

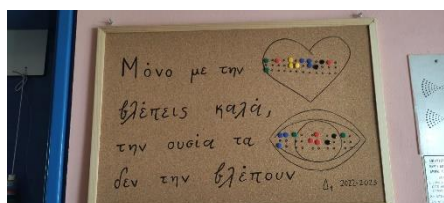
5.2 Διδασκαλία αξιών

Στους τοίχους του σχολείου μπορεί να συναντήσει κάποιος μηνύματα σχετικά με τις αξίες και τα συναισθήματα που πρέπει να έχουν οι μικροί μαθητές/τριες. Στη φωτογραφία 4, παρουσιάζεται μια πινακίδα που έχουν φτιάξει οι μαθητές της τετάρτης δημοτικού και απευθύνονται σε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την όραση τους, μαθαίνοντας τη γλώσσα braille. Είναι μία γλώσσα που δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να μπορούν να διαβάζουν και να ζωγραφίζουν παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.



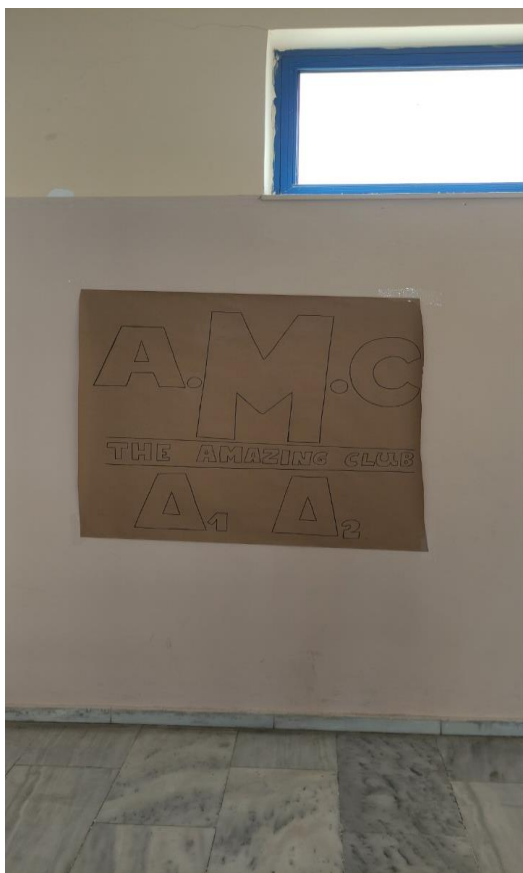
Φωτογραφία 4

Παράλληλα, στη φωτογραφία 5, παρατηρούμε ότι οι μαθητές του άλλου τμήματος της τετάρτης τάξης παρουσιάζουν μέσα από μια πινακίδα τις αξίες που θα πρέπει να έχει ένας άνθρωπος. Η δραστηριότητα στη φωτογραφία 4, διδάσκει στους μικρούς μαθητές/τριες πως μέσα από την καρδιά να καταλαβαίνουν τους ανθρώπους γύρω τους και όχι από τα μάτια τα οποία πολλές φορές δεν βλέπουν την αλήθεια. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια ανάδειξης των συναισθημάτων.



Φωτογραφία 5

Στην επόμενη φωτογραφία (6), τα δύο τμήματα αποφάσισαν να σχεδιάσουν μια αφίσα ομαδικά κάνοντας χρήση της αγγλικής γλώσσας. Στα πλαίσια του μαθήματος των αγγλικών, η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε καθώς θέλησαν να ενώσουν τα δύο αυτά τμήματα διδάσκοντας το ομαδικό πνεύμα. Στόχος των δράσεων αυτών ήταν και η ανάδειξη της αγγλικής γλώσσας που μέσα από αυτή διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών/τριων των δύο τμημάτων.



Φωτογραφία 6

5.3 Διδασκαλία της γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών, των αγγλικών και των γαλλικών που διδάσκονται στο σχολείο, πραγματοποίησαν κάποιες δράσεις στη γλώσσα διδασκαλίας τους με στόχο την ανάδειξή τους. Λόγω του ότι είναι ένα σχολείο με χαμηλό ποσοστό μαθητών/τριών που έχουν

ως Γ1 μια άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής, θέλησαν μέσα από τις γλώσσες που διδάσκουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες και να τους παροτρύνουν θετικά για αυτές. Στις φωτογραφίες 7 & 8, βλέπουμε τις δύο κεντρικές σκάλες του κτιρίου γραμμένες στα γαλλικά (αριστερά) και στα αγγλικά (δεξιά). Στην γαλλική γλώσσα υπάρχουν σκαλοπάτια που έχουν το ρήμα «εγώ είμαι» σε όλα τα πρόσωπα και στα ενδιάμεσα του κάθε προσώπου υπάρχουν διάφορα επίθετα όπως: απαραίτητος, μοναδικός, έξυπνος κ.ά. Αντίθετα στη φωτογραφία 8, υπάρχουν διάφορες φράσεις γραμμένες στην αγγλική γλώσσα για να υπενθυμίζουν στους μαθητές/τριες τι θα πρέπει να είναι το σχολείο για αυτούς. Για παράδειγμα, να έχουν αγάπη, να προστατεύουν το περιβάλλον, να έχουν πλάκα, να ζητούν συγγνώμη, να συγχωρούν και να δίνουν δεύτερες ευκαιρίες. Όλα αυτά, δίνουν μια διαφορετική αισθητική στο χώρο του σχολείου, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τους δίγλωσσους μαθητές/τριες του σχολείου, να τους εξοικειώσουν με τις ξένες γλώσσες όσους μπορεί να δυσκολεύονται ή ακόμα και να τους ενθαρρύνουν θετικά ως προς αυτές.



Φωτογραφία 7



Φωτογραφία 8

5.4 Δράσεις για την αντιμετώπιση του bullying

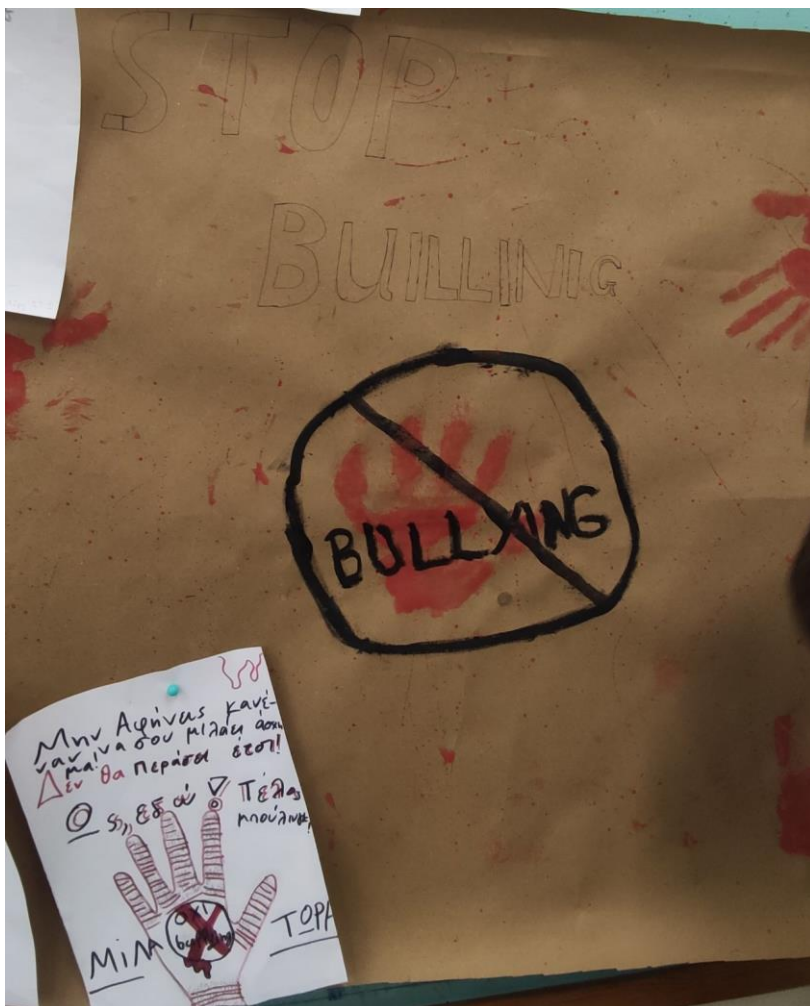
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες όλων τα τάξεων και με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Κατά του Εκφοβισμού στις 6 Μαρτίου, δημιούργησαν αφίσες δίνοντας τα δικά τους μηνύματα απέναντι σε αυτό το κοινωνικό φαινόμενο που ολοένα και αυξάνεται στην κοινωνία. Κάνοντας χρήση τις γλώσσες που γνωρίζουν και κυρίως την αγγλική, έφτιαξαν διάφορες ζωγραφιές, πίνακες, σκίτσα και έκαναν τις δικές τους πρωτότυπες δράσεις.



Φωτογραφία 9



Φωτογραφία 10



Φωτογραφία 11

5.5 Εκπαιδευτικές δράσεις σχετικές με τα ήθη και τα έθιμα του Πάσχα

Λίγες ημέρες πριν τον εορτασμό του Πάσχα, οι μαθητές και οι μαθήτριες των τμημάτων της έκτης τάξης πραγματοποίησαν κάποιες δράσεις χρησιμοποιώντας τα έθιμα της χώρας μας και σε συνδυασμό με την αγγλική γλώσσα τα παρουσίασαν στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα.



Φωτογραφία 12α

Σχεδιάζοντας πασχαλινά αυγά, καλαθάκια, και έναν λαγό δημιούργησαν το παιχνίδι «σκάκι», ονομάζοντας το «Mr, Lagoudaskakis». Φαίνεται να είναι ένα πολυγλωσσικό κείμενο καθώς οι οδηγίες του παιχνιδιού είναι γραμμένες στην ελληνική, ενώ τα βασικά στοιχεία του είναι στην αγγλική γλώσσα. Επιπλέον, το όνομα του λαγού είναι βγαλμένο από ελληνικές λέξεις, αλλά είναι γραμμένο με λατινικούς χαρακτήρες για να μπορεί να διαβαστεί εύκολα από όλους τους μαθητές/τριες.



Φωτογραφία 12β

Στην επόμενη φωτογραφία (13), παρουσιάζεται η κυρα Σαρακοστή. Ένα έθιμο αρκετά διαδεδομένο στην ελληνική κοινότητα. Παρόλα αυτά, με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας και σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες κατασκεύασαν την παρακάτω πινακίδα. Παρουσιάζεται η κυρά Σαρακοστή όπου γύρω της υπάρχουν σχεδιασμένες τροφές που καταναλώνει η πλειοψηφία των ανθρώπων τις ημέρες της νηστείας. Παρόλα αυτά, διακρίνεται μια αντίθεση. Πάνω στις ζωγραφισμένες τροφές υπάρχουν γραμμένες λέξεις και φράσεις στην αγγλική και στην ελληνική. Λέξεις, που για την Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία, θεωρούνται αμαρτία όπως η ειρωνία – irony, κατηγορίες -accusations, κοριδίες-mocking, ψέματα-lies, ζήλια- jealousy κλπ. Αυτή η ποικιλομορφία βοηθάει τους μαθητές/τριες να μάθουν τη σημασία της κυρά Σαρακοστής, αλλά και συνδράμει στην μάθηση του λεξιλογίου μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Κατσαντώνη Λευκοθέα – Παρασκευή
«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο- Μία μελέτη περίπτωσης»



Φωτογραφία 14α



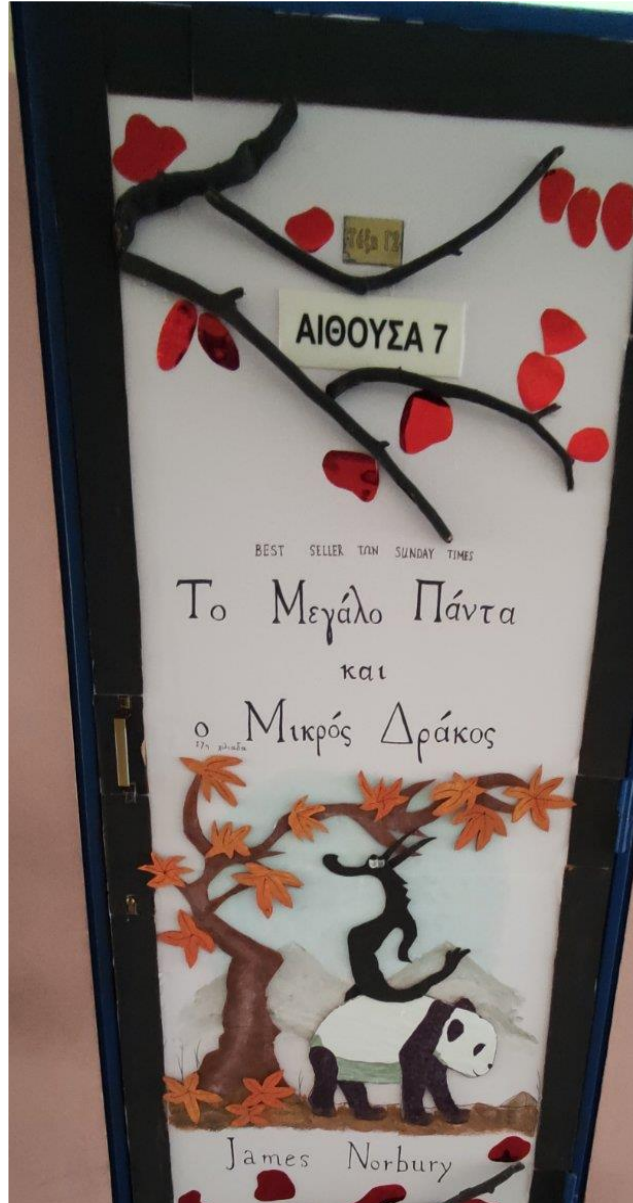
Φωτογραφία 14β

Στις παραπάνω φωτογραφίες οι μαθητές/τριες έχουν σημειώσει διάφορες λέξεις όπως: maths, Γαλλία, γαλλικά, γερμανικά, history, αγγλικά, γλώσσα, teachers, happy teachers day, happy day, a,b,c, δάσκαλος, francais, music, patient, friendly, humorous, motivator, protector, word teacher, creative, by B2, helpful κ.ά. Έχουν δημιουργήσει ένα διαγλωσσικό τοπίο στο οποίο εκφράζουν πολλά συναισθήματα κυρίως μέσω της αγγλικής γλώσσας. Αυτού του είδους η δράση έχει δώσει μια γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου.

5.7 Δράσεις γενικού περιεχομένου



Φωτογραφία 15



Φωτογραφία 16

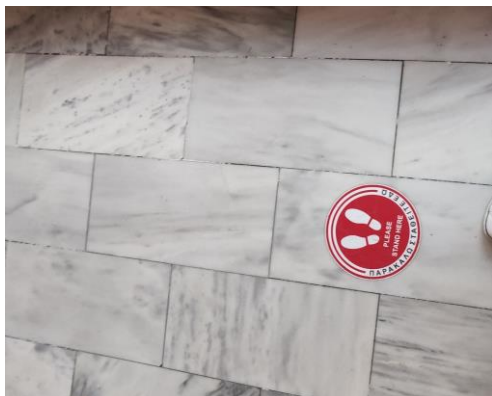
Κατσαντώνη Λευκοθέα – Παρασκευή
«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο- Μία μελέτη περίπτωσης»



Φωτογραφία 17



Φωτογραφία 18



Φωτογραφία 19



Φωτογραφία 20

Με τις παραπάνω πέντε φωτογραφίες οι οποίες απευθύνονται σε ξεχωριστά θέματα όπως η φωτογραφία 15 στα παραμύθια, οι φωτογραφίες 16 και 17 στον στολισμό των πορτών, αξιοποιώντας αγαπημένα παραμύθια των μαθητών/τριών, η φωτογραφία 18 στο e-twinning, η φωτογραφία 19 στα μέτρα προστασίας κατά του Covid-19 και η φωτογραφία 20 στα συνθήματα φιλίας. Στη φωτογραφία 15, 17 και 20 παρατηρούμε έντονα τη χρήση μόνο της ελληνικής γλώσσας σε αντίθεση με τις φωτογραφίες 16, 18 και 19 όπου υπάρχουν και κάποιες γραμμένες λέξεις στην αγγλική διαμορφώνοντας ένα διγλωσσικό τοπίο.

5.8 Λειτουργίες διαγλωσσικότητας

Αρχικά, η πρώτη λειτουργία διαγλωσσικότητας που ξεχωρίζει στο φωτογραφικό υλικό είναι η «βοηθητική». Σε επίπεδο λεξικών μονάδων εντοπίστηκαν και κάποιες λέξεις ή φράσεις γραμμένες στην αγγλική λόγω ότι είναι πιο διαδεδομένες ή επειδή δεν χρησιμοποιούν τόσο συχνά την ελληνική λέξη οι μαθητές. Μερικές από αυτές είναι: *lent*, *happy easter*, *winner*, *happy teachers day* και *the amazing club*. Τα παραπάνω στιγμιότυπα διαγλωσσικότητας εντοπίζονται στην αγγλική γλώσσα, καθώς φαίνεται ότι στο συγκεκριμένο σχολείο η χρήση

της αγγλικής είναι αρκετά διαδεδομένη λόγω του ότι η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί πολλές σχολικές δράσεις στη γλώσσα που διδάσκει. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές φαίνεται πως διευκολύνονται όταν χρησιμοποιούν τις αγγλικές λέξεις ή ακόμη και φράσεις, χρησιμοποιώντας δηλαδή περισσότερες από μία λέξεις.

Η επόμενη λειτουργία της διαγλωσσικότητας που εντοπίζεται σε μερικές από τις φωτογραφίες είναι η «επιστημολογική». Όροι και ορολογίες εντοπίζονται γραμμένοι σε συγκεκριμένη γλώσσα και πιο συγκεκριμένα στην αγγλική. Στις φωτογραφίες 9,10, 11 που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό, φαίνεται ότι οι μαθητές επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τους αγγλικούς όρους για τις λέξεις αυτές. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται αρκετά συχνά η φράση «stop bullying». Με αυτή την επιλογή οι μαθητές/τριες είναι σίγουροι ότι το μήνυμα που θέλουν να δώσουν θα γίνει πλήρως κατανοητό κάνοντας χρήση τη συγκεκριμένη φράση στη γλώσσα-στόχο.

Η τρίτη λειτουργία διαγλωσσικότητας που προκύπτει από τα δεδομένα του φωτογραφικού υλικού είναι η «συμβολική». Πιο συγκεκριμένα στις φωτογραφίες 7 και 8 βλέπουμε ότι γίνεται η χρήση της αγγλικής και της γαλλικής γλώσσας. Τα μηνύματα που αναγράφονται στις σκάλες λειτουργούν με σκοπό την υπενθύμιση μερικών θετικών αξιών και στοιχείων τα οποία έχουν παγιωθεί στις γλώσσες αυτές όπως είναι η φράση «we love», «we say I'am sorry», «we have fun», «special» και τις συναντάμε πολύ συχνά να τις χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες.

Κεφάλαιο 6ο-Ανάλυση έρευνας

6.1 Ευρήματα έρευνας

Σε ότι αφορά το φωτογραφικό υλικό που παρουσιάστηκε στο παραπάνω κεφάλαιο, παρατηρούμε πως αυτό είναι που διαμορφώνει το σχολικό τοπίο. Το σχολείο που μελετάται παρότι απαρτίζεται στην πλειοψηφία του από γηγενείς μαθητές και μαθήτριες που έχουν ως Γ1 την ελληνική γλώσσα, υπάρχουν και μαθητές που ως Γ1 έχουν τη ρομανί και τα αλβανική γλώσσα. Αρχικά τα παιδιά Ρομά είναι κατά κανόνα δίγλωσσα, χρησιμοποιώντας στην καθημερινότητά τους την ελληνική και τη ρομανί. Είναι μια κοινωνική ομάδα αρκετά περιθωριοποιημένη (Κάτσικας & Πολίτου, 2005), που χρησιμοποιούν τη ρομανί μόνο στον προφορικό τους λόγο μεταξύ τους. Όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, έχουν προταθεί αρκετά προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσής τους (Σκούρτου, 2016). Σχετικά με το γλωσσικό τοπίο του σχολείου μελέτης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάτι σχετικό με τη γλώσσα τους, καθώς απουσιάζει η γραπτή μορφή της. Παρόλα αυτά, οι υπόλοιπες γλώσσες που συναντήσαμε στις ζωγραφιές, αφίσες, πινακίδες ήταν δημιουργία και αυτών των παιδιών καθώς συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι μαθητές/τριες Ρομά, δεν φοιτούσαν καθημερινά στο σχολείο και είχαν διακεκομμένη φοίτηση γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με την βιβλιογραφία (Χατζηδάκη, 2020).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/τριες αλβανικής καταγωγής που έχουν ως Γ1 την αλβανική γλώσσα φάνηκε να είναι πλήρως ενταγμένοι στην ελληνική πραγματικότητα. Στο κομμάτι της εκπαίδευσης οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα με ευκολία, αφού είναι παιδιά που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσοι, διότι η μητρική τους γλώσσα είναι η αλβανική γλώσσα και τη χρησιμοποιούν σε καθημερινό βαθμό στο σπίτι τους. Σε ό,τι αφορά το σχολικό τοπίο δεν υπήρχε κάποιο στοιχείο στην αλβανική γλώσσα, γιατί ούτε οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δεν προτίμησαν να εντάξουν κάποιο στοιχείο της γλώσσας τους αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί δεν προσπάθησαν να την εντάξουν σε καμία δράση που πραγματοποιήθηκε στις σχολικές αίθουσες. Συνεπώς, οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν κυρίως στην αγγλική γλώσσα στο μεγαλύτερο μέρος τους. Τη

γαλλική και την γερμανική την συναντήσαμε σε μικρότερο εύρος, ενώ η αλβανική απουσίαζε από όλες τις δράσεις.

Σε ό,τι αφορά τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε 3 εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολικού χώρου τα ευρήματα που προέκυψαν θεωρούνται αρκετά ενδιαφέρον και ενθαρρυντικά. Αρχικά, και οι τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλλει μόνο θετικά στους δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες και μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των ίδιων των μαθητών/τριών. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της πρώτης εκπαιδευτικού η οποία μάλιστα υποστηρίζει πως για τους μαθητές δημιουργείται ένα ασφαλές περιβάλλον όταν αλληλεπιδρούν με τη μητρική τους γλώσσα στο χώρο του σχολείου.

E1: -«Η διγλωσσία συμβάλλει σίγουρα θετικά στους μαθητές, γιατί δημιουργεί μία αίσθηση αποδοχής και ασφάλειας. Όταν ακούν και αλληλεπιδρούν με τη γλώσσα τους- τη μητρική- τους δημιουργείται έτσι μια ασφάλεια. Και ξέρουμε ότι στα πλαίσια της αποδοχής και της ασφάλειας η εκμάθηση γίνεται πολύ πιο εύκολη».

Στο ερώτημα κατά πόσο οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους υπόλοιπους μαθητές, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν μόνο θετικές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριων με άλλες γλώσσες διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των παιδιών, τους εξοικειώνει με άλλες γλώσσες και ίσως τους δίνει το ερέθισμα να προσθέσουν μια καινούρια γλώσσα στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία και με την Σκούρτου (2011), που υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να «εκμεταλλευτούν» τις γλώσσες των παιδιών προς όφελος όλων των παιδιών της τάξης.

Η εκπαιδευτικός Γ απαντά:

«Στο επίπεδο της παρέας, στην αυλή, στα διαλείμματα, στις αλλαγές μεταξύ των μαθημάτων θεωρώ μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους υπόλοιπους μαθητές. Βλέποντας και οι άλλοι μαθητές και ακούγοντας κυρίως παιδιά να ομιλούν την πρώτη τους, τη δεύτερη, ή την άλλη γλώσσα, μαθαίνουν νέες λέξεις, εξοικειώνονται με ένα άλλο άκουσμα που δεν τους είναι οικείο. Ίσως παίρνουν μερικά στοιχεία, αν ακούγεται πολύ συχνά αυτή η γλώσσα από τον πολιτισμό και

την κουλτούρα της άλλης και ίσως τους γεννάται και η ανάγκη να μάθουν και αυτοί μία άλλη γλώσσα».

Σε ό,τι αφορά το σχολικό γλωσσικό τοπίο στο οποίο εργάζονται για το αν υπάρχουν πολύγλωσσες αφίσες, εικόνες, ζωγραφιές στις γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών και γιατί, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν κατά βάση ομόφωνες. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά για το αν υπάρχουν εικόνες, ζωγραφιές, προσθέτοντας όμως ότι δεν είναι στις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών, αλλά στις γλώσσες που διδάσκονται στο χώρο του σχολείου.

E3: - «Στο χώρο του σχολείου υπάρχουν εικόνες, αφίσες, ζωγραφιές και ανακοινώσεις στις γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο, αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά».

Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο υποστηρίζουν πως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο να ασχοληθούν με τέτοιου είδους δράσεις.

E1: - «Όχι αρκετές..εμ λόγω της ύλης και των καθηκόντων που έχουν οι εκπαιδευτικοί».

E2: - «Όχι. Γιατί δεν δίνεται σημασία να ενσωματωθεί μέσα από τη γλώσσα του το κάθε παιδάκι».

Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το σχολικό γλωσσικό τοπίο και κατά πόσο παροτρύνει τους μαθητές/τριες να μάθουν μια ξένη γλώσσα δίνοντας τους τα απαραίτητα ερεθίσματα οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν θετικά, θεωρώντας πως οποιαδήποτε εικαστική παρέμβαση πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο θετικά.

E3: - «Σίγουρα, οποιαδήποτε εικαστική παρέμβαση μπορεί και γενικότερα οποιοδήποτε εργαλείο χρησιμοποιείται μπορεί να συμβάλλει πολύ θετικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, γιατί εξοικειώνονται οι μαθητές βλέποντας το. Άλλωστε το να βλέπεις να αγγίζεις να αντιμετωπίζεις και με άλλες αισθήσεις την γραφή την ακοή που είναι οι βασικοί τρόποι -εργαλεία που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να μάθουν. Βλέποντας, αγγίζοντας, τις ζωγραφιές, είτε ακούγοντας κάποια ντοκουμέντα, ακουστικά που χρησιμοποιούν πολλοί εκπαιδευτικοί αυτό λειτουργεί πάρα πολύ θετικά».

E1: - «Προφανώς συμβάλλουν. Όπως είπαμε και πριν δημιουργούν ερεθίσματα και νέους ορίζοντες. Για αυτό και στη προηγούμενη ερώτηση είπαμε ότι δεν έχουμε αρκετές (αφίσες /ζωγραφιές) και οι δάσκαλοι δεν έχουν τον χρόνο. Είμαστε σε αυτή τη προσπάθεια, κάνουμε αυτή τη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια και προσπαθούμε όσον το

δυνατόν να εμπλουτίσουμε τη διακόσμηση των αιθουσών, των διαδρόμων γενικά όλου του σχολείου».

Η επόμενη ερώτηση που αφορούσε κατά βάση τους μαθητές και τις μαθήτριες Ρομά που φοιτούν στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το αν το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως μια γέφυρα επικοινωνίας με τις οικογένειες των παιδιών Ρομά. Οι απόψεις αυτή τη φορά φάνηκαν να δίστανται, καθώς η πρώτη εκπαιδευτικός έχει έναν ενδοιασμό εφόσον θεωρεί ότι οι Ρομά έχουν μια ολόκληρη κουλτούρα εντελώς διαφορετική από την ελληνική.

E1: *Προσωπικά πιστεύω ότι η επικοινωνία, η γλώσσα μπορεί να διαμορφώσει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς. Συγκεκριμένα για τους Ρομά, έχω έναν ενδοιασμό, καθώς είναι μια ολόκληρη κουλτούρα, δεν είναι εθνικότητα ξεχωριστή, όπως θα μπορούσαμε να πούμε για άλλες γλώσσες, για άλλες εθνικότητες. Ενδεχομένως ναι τότε..*

Αντίθετα η δεύτερη εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας αποτυπώνει την κουλτούρα ενός κοινωνικού τμήματος είτε Ρομά, είτε παιδιών από άλλες χώρες και μπορεί να αποτελέσει το μέσο αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών αντιλήψεων. Αυτό μπορεί να γίνει αν η εκπαιδευτική κοινότητα πάρει πρωτοβουλίες και διοργανώσει πολιτισμικές εκδηλώσεις.

E2: - *«Ναι μπορεί, να έχει συχνή επικοινωνία μαζί τους. Να έρχονται στο σχολείο να μιλάνε και αυτοί στα παιδιά, να γνωρίσει δηλαδή και το σχολείο τον πολιτισμό το δικό τους».*

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια πρότειναν αρκετές δράσεις για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριων Ρομά στο σχολείο, όπως τη δημιουργία τμημάτων ΖΕΠ για να μπορούν να κάνουν μαθήματα οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες, να υπάρχουν μεταφραστές στο χώρο του σχολείου ή ακόμη και οι ίδιοι μαθητές/τριες να λειτουργούν ως μεταφραστές της γλώσσας τους, να φέρνουν στοιχεία της γλώσσας τους καθημερινά στο σχολείο και να μαθαίνουν όλοι οι μαθητές/τριες από μια λέξη ή φράση καθημερινά. Ακόμη, πρότειναν να γίνονται γιορτές πολυγλωσσίας από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και να αξιοποιούνται τα διδακτικά μαθήματα όπως η γλώσσα και η γεωγραφία ώστε να μιλούν μέσα στη τάξη για τον τόπο καταγωγής τους και να νιώθουν πιο οικεία.

E1: - «Θα μπορούσε να υπάρχει τμήμα ΖΕΠ, το οποίο δεν λειτουργεί, ώστε να εκπαιδεύονται οι Ρομά, να έχουμε κάποιον που να γνωρίζει τη γλώσσα, θα μπορούσαμε να βάλουμε τους μαθητές τους Ρομά οι ίδιοι να βοηθάνε σε αυτό, βιωματικά, να κάνουν αυτοί τους δασκάλους στους μαθητές τους, να κάνουν τους μεσάζοντες, τους μεταφραστές, μπορούν να γίνουν πάρα πολλά».

E2: - «Θα μπορούσαν οι Ρομά μαθητές να φέρνουν κάθε μέρα στο σχολείο, στοιχεία της γλώσσας τους, του πολιτισμού τους, να έρχονται να μιλάνε και εκπρόσωποι των Ρομά, να μαθαίνουν και τα υπόλοιπα παιδάκια λέξεις, ότι μαθαίνουν στα ελληνικά να μαθαίνουν και στη γλώσσα των Ρομά».

E3:- «Μπορούμε να κάνουμε μια γιορτή πολυγλωσσίας όπου εκεί θα παρουσιάζουν με διάφορους τρόπους στη γλώσσα τους, διάφορα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά από τη δική τους χώρα και πολιτισμό. Αλλά και μέσα στη σχολική τάξη, σε μαθήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους όπως η γλώσσα και σχετίζονται και με τη γλώσσα, ή η γεωγραφία που σχετίζεται και με τη γλώσσα και με τον τόπο τους. Μπορούμε να αφιερώσουμε κάποιες ενότητες για να μιλήσουμε για παράδειγμα για την Αλβανία, τη Ρουμανία, τις περιοχές δηλαδή των παιδιών. Έτσι και αυτά θα νιώσουν όμορφα μέσα από αυτή τη διαδικασία ότι αναφερόμαστε στον τόπο τους και δίνουμε αξία, αλλά και τα άλλα παιδιά να μάθουν κάτι που ίσως δεν θα το μάθαιναν μέσα από τα σχολικά βιβλία και μόνο».

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν και για την επόμενη χρονιά, δίνοντας ιδέες για το σχολικό γλωσσικό τοπίο. Συμφώνησαν ότι θα πρέπει να γίνουν πιο οργανωμένες δράσεις γύρω από τις γλώσσες των μαθητών και να μην αρκούνται στις υποχρεωτικές γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο καθώς οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη και από άλλες. Πρότειναν να γίνονται συναντήσεις με τους γονείς όλων των μαθητών του σχολείου, ώστε να γνωριστούν καλύτερα και να μοιραστούν πολιτισμικά στοιχεία.

E3: -«Καλό θα ήταν να γίνει πιο έντονη δράση προς όφελος εκείνων των μαθητών και μαθητριών, να υπάρξει μεγαλύτερη συμπερίληψη όσον αφορά στη γλώσσα τους και τη κουλτούρα τους, έρθουμε και εμείς πιο κοντά τους πέρα από αυτό που ζητάται, να έρθουν αυτοί στη δική μας. Θα μπορούσαμε να καλέσουμε, να βρούμε ευκαιρίες συνάντησης γονιών με τους γονείς των άλλων παιδιών και με τους εκπαιδευτικούς όπου εκεί θα μοιράζονται πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία».

Κλείνοντας τη συνέντευξη τους, εξέφρασαν την άποψη τους σχετικά με το σχολικό γλωσσικό τοπίο που θα πρέπει να υποστηρίζει ένας σχολικός χώρος και κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει τους δίγλωσσους μαθητές/τριες του. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν φάνηκαν να συμφωνούν εφόσον και οι 3 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολικό γλωσσικό τοπίο μπορεί να επηρεάσει μόνο θετικά τους μαθητές/τριες, να φέρει κοντά τους πολιτισμούς τους, να νιώσουν πιο άνετα και οικεία και να φωτίσει τον χώρο του σχολείου. Τέλος, τόνισαν κάτι ιδιαίτερα σημαντικό το οποίο έχουν παρατηρήσει. Θεωρούν, ότι οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες «κρύβονται» και δεν προβάλλονται ούτε με δική τους πρωτοβουλία, αλλά ούτε από δράσεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, θα πρέπει να τους δίνεται ο χώρος και ο χρόνος που χρειάζονται για να εκφραστούν ελεύθερα.

E1: - «Τα οπτικά ερεθίσματα έχουν μεγάλη επίδραση στους μαθητές γενικότερα. Πέρα από το γεγονός ότι επηρεάζουν την αισθητική τους αποτελούν ένα ελκυστικό τρόπο μετάδοσης των γνώσεων, είτε στους δίγλωσσους είτε στους μη δίγλωσσους».

E2:- «Επηρεάζει θετικά και τους δίγλωσσους μαθητές, γιατί τους κάνει να νιώθουν πιο άνετα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές να γνωρίσουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα των υπόλοιπων για να ενσωματωθούν πιο εύκολα».

E3: - «Θεωρώ ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο το πώς οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα οι ενήλικες αντιμετωπίζουν το δίγλωσσο περιβάλλον. Αν το δίγλωσσο περιβάλλον δεν φωτίζεται με τον σωστό τρόπο και δεν υπάρχει συμπερίληψη αυτών των παιδιών μέσα σε αυτό το πρίσμα επηρεάζει αρνητικά. Όταν δηλαδή το κρύβουμε και δεν προσπαθούμε να το φωτίσουμε με κανέναν τρόπο, που ως ένα βαθμό συμβαίνει, επηρεάζει αρνητικά. Τους βλέπουμε με ένα τρόπο ιδιαίτερο και τους απομονώνουμε. Αυτό είναι καλό να μη συμβαίνει θεωρώ ότι πρέπει μόνο θετικά να επηρεαζόμαστε από τους δίγλωσσους και να τους χρησιμοποιούμε με καλό τρόπο για να επικοινωνούμε, για να συνδεόμαστε για να βελτιώνουμε τη σχέση μας, εννοώντας τη σχέση μας με τους μαθητές μας αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών».

Κεφάλαιο 7^ο Συζήτηση- Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό και εμπειρικό μέρος της εργασίας, συμπεραίνεται πως ο σκοπός επιτεύχθηκε, καθώς διερευνήθηκε το σχολικό γλωσσικό τοπίο και αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι απόψεις που διατυπώθηκαν φάνηκαν να είναι θετικές ως προς τη διγλωσσία και τη διαγλωσσικότητα που θα πρέπει να διέπεται ο σχολικός χώρος. Παρόλα αυτά, το σχολικό τοπίο του Δημοτικού δεν φάνηκε να υποστηρίζει κατάλληλα τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την αλβανική ή τη ρομανί. Αντίθετα, γίνεται προσπάθεια για ανάδειξη γλωσσών υψηλού κύρους, όπως της αγγλικής και της γαλλικής, παρόλο που δεν είναι βοηθητικές για τα ήδη υπάρχοντα δίγλωσσα παιδιά του σχολείου.

Από το πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται φανερό ότι η διαγλωσσικότητα καθιστά σπουδαίο ρόλο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί μια στρατηγική που συντελεί μόνο θετικά για την εκμάθηση μιας γλώσσας, όμως με μια σημαντική προϋπόθεση, τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Στην ερώτηση που πραγματοποιήθηκε στις εκπαιδευτικούς του σχολείου για το αν το σχολείο μπορεί να αποτελέσει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς των δίγλωσσων παιδιών οι απαντήσεις ήταν θετικές. Θεωρούν βέβαιο ότι το σχολείο μπορεί αλλά και πρέπει να έχει μια καλή συνεργασία με τις οικογένειες των δίγλωσσων παιδιών, αλλά με τις οικογένειες των Ρομά ίσως αντιμετωπίσουν μερικές δυσκολίες. Παρόλα αυτά, έδωσαν πολλές ιδέες για τους τρόπους που μπορεί να φέρει κοντά τις δύο πλευρές. Θα μπορούσε το σχολείο να επικοινωνεί συχνά με τις οικογένειες αυτών των παιδιών, αλλά να έρχονται και οι ίδιες οι οικογένειες ή ένας εκπρόσωπος τους στο σχολείο και να μιλάνε για τον πολιτισμό τους ώστε το σχολείο να τους γνωρίσει καλύτερα.

Επιπρόσθετα, από το σχολικό γλωσσικό τοπίο δεν εντοπίστηκαν στοιχεία διαγλωσσικότητας στις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών. Φαίνεται πως η διαγλωσσικότητα συνέβαλε σε κάποιες απλές γλωσσικές πράξεις (εντολές, οδηγίες, υπενθυμίσεις) στοχεύοντας όμως στη διδασκαλία της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας. Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες δεν ενσωμάτωσαν τις μητρικές τους γλώσσες σε καμία από τις δραστηριότητες που

πραγματοποίησε το σχολείο, αλλά ούτε και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία τις ενσωμάτωσαν σε αυτές. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να τονιστεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενθάρρυναν και προσπαθούσαν να εντάξουν στο σχολικό τοπίο άλλες γλώσσες πέραν της ελληνικής με κύριο σκοπό την ανάδειξη της διγλωσσίας. Μία από τις εκπαιδευτικούς μίλησε για έλλειψη χρόνου, όταν ρωτήθηκε για την αιτία που δεν υπάρχουν περισσότερες δράσεις στις γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Επίσης, αναφέρθηκε πως το μέγεθος της διδακτέας ύλης αποτελεί ένα εμπόδιο στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι των τμημάτων δεν υλοποιούν δράσεις μαζί με τους μαθητές/τριες τους, με σκοπό την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Ακόμη, ομόφωνη ήταν και η απάντηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν το γλωσσικό τοπίο υποστηρίζει τους δίγλωσσους μαθητές, καθώς φάνηκε και από το φωτογραφικό υλικό πως δεν υποστηρίζεται. Συμφώνησαν ότι την επόμενη σχολική χρονιά θα πρέπει να γίνει μια πιο έντονη δράση αξιοποιώντας τις μητρικές γλώσσες των παιδιών.

Επιπρόσθετα από την έρευνα προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών κυρίως της αγγλικής, προωθούσαν πρακτικές διαγλωσσικότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στις μεγαλύτερες τάξεις δημιουργούσαν σχολικά παιχνίδια, χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολικού περιβάλλοντος. Οι τρεις εκπαιδευτικοί έδωσαν ενδιαφέρουσες ιδέες και προτάσεις με σκοπό να ενισχύσουν περισσότερο το σχολικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας τις γλώσσες που έχουν ανάγκη οι μαθητές και οι μαθήτριες που φοιτούν στο σχολείο. Αναλυτικότερα, πρότειναν τη δημιουργία τμήματος ΖΕΠ για την ενίσχυση των δίγλωσσων παιδιών, οι Ρομά μαθητές/τριες να βοηθάνε και οι ίδιοι με βιωματικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς και να κάνουν τους μεταφραστές. Επίσης, σε ό,τι αφορά τους Ρομά πρότειναν να έρχονται στο σχολείο εκπρόσωποι της κοινότητας τους και να μιλούν στα υπόλοιπα παιδιά για την κουλτούρα τους, αλλά και οι μαθητές/τριες να διδάσκονται στη ρομανί ό,τι έχουν μάθει στην ελληνική γλώσσα. Ακόμη, μια ενδιαφέρουσα ιδέα ήταν η γιορτή πολυγλωσσίας, όπου οι δίγλωσσοι μαθητές θα παρουσιάζουν στη μητρική τους γλώσσα διάφορα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά από τον δικό τους πολιτισμό. Τέλος, αναφέρθηκε πως θα πρέπει να αξιοποιούνται και τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και να γίνονται αφορμές για συζητήσεις των χωρών που κατάγονται οι μαθητές/τριες της κάθε τάξης.

Επιπλέον, ένα ακόμη συμπέρασμα της έρευνας είναι πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολικό γλωσσικό τοπίο μπορεί να επηρεάσει και τους μη δίγλωσσους μαθητές/τριες που

φοιτούν στο σχολείο. Μία από τις εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι σημαντικό ρόλο καθιστούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και γενικότερα οι ενήλικες για το πώς αντιμετωπίζουν το δίγλωσσο περιβάλλον. Η εκπαιδευτικός τόνισε ότι δεν θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να απομονώνει τους δίγλωσσους μαθητές/τριες, αλλά να τους φωτίζει και να τους αξιοποιεί κατάλληλα. Ακόμη, αναφέρθηκε στα οτικά ερεθίσματα του σχολικού τοπίου, όπου αποτελούν έναν ελκυστικό τρόπο μετάδοσης των γνώσεων και για τους μη δίγλωσσους.

Εν κατακλείδι, στο Δημοτικό Σχολείο που ερευνήθηκε φαίνεται να προωθούνται μόνο οι γλώσσες κύρους και όχι οι μητρικές/ πρώτες γλώσσες των παιδιών, γεγονός που μάλλον το σχολικό γλωσσικό τοπίο δεν μπορεί να θεωρηθεί πολυγλωσσικό.

7.2 Περιορισμοί & Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι στο σχολείο που μελετήθηκε φοιτούσε μικρός αριθμός δίγλωσσων παιδιών. Επίσης, η μελέτη της έρευνας περιορίστηκε σε μικρό χρονικό διάστημα, καθώς η παραμονή μου σε αυτό το σχολείο ήταν μόνο για ένα σχολικό έτος. Επιπλέον, η στάση των μαθητών/τριών Ρομά να μην προσέρχονται στο σχολείο καθημερινά δυσκόλεψε αρκετά τη συμμετοχή τους στις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν, καθιστώντας μη ασφαλή τα συμπεράσματα της έρευνας. Το φωτογραφικό υλικό που συλλέχθηκε από τους χώρους του σχολείου έδειξε ότι απουσίαζαν οι μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών, γεγονός που υποδηλώνει ότι και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν μεριμνήσει για αυτό. Τέλος, συλλέχθηκε μικρός αριθμός συνεντευξιαζόμενων δασκάλων αποτελώντας ένα δείγμα ευκολίας και αυτό δεν μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλείς γενικεύσεις.

Δεδομένου, ότι το συγκεκριμένο θέμα είναι πολύ πρόσφατο στον ελλαδικό χώρο, προτείνεται να ερευνηθούν περισσότερα σχολικά γλωσσικά τοπία, καθώς και να μελετηθούν οι απόψεις περισσότερων εκπαιδευτικών. Τέλος, καλό θα ήταν να γίνουν και συνεντεύξεις ακόμη και στα δίγλωσσα παιδιά που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αμπατζόγλου, Γ. (2001). *Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις [B7]*.

Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2024, από:

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_b7/index.html

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg, Αθήνα, 94-98.

Δασκαλάκη, Ή., Τσιώλη, Σ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Project PRESS: Εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 19-33.

Δενδρινού, Β. (2001). *Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. (επιμ. Α. Φ. Χριστίδης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δενδρινού, Β. (2005). *Διγλωσσία*. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. (επιμ. Α. Φ. Χριστίδης). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2024, από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Κάτσικα, Χ., & Πολίτου, Ευ. (2005). *Εκτός τάξης το διαφορετικό*; Αθήνα: Gutenberg.

Κατσιμαλή, Γ. (1999). Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 221-238). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών Μεταναστευτικών Μελετών.

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βανιάς, 183.

Κουτσογιάννης, Δ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης. *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, 10-11.

Μαλιγκούδη, Χ., Παντελιού, Ν., & Παπανικολοπούλου, Ε. (2021). *Ο ρόλος της διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία μεταξύ ενήλικων σπουδαστών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. 14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 1(1), 759-770.

Μουτή, Α., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2023). *Εισαγωγή: Πολυγλωσσία και ειδικά θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας*.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Σκούρτου, Ε. (2011). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5(1), 98-99.

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*.

Σταθοπούλου, Μ. (2016). Η Διαγλωσσική Διαμεσολάβηση στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ=ΞΓ): Φιλοσοφία, Εφαρμογή και Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές. *Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια»*, Pierce- Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος, Μάρτιος 2016.

Τσιώλη, Σ., Παντελούκα, Η. Μ., Ρακιτζή, Κ., Μαλλιάρου, Μ., Κίτσιου, Ρ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2021). Χρονότοποι και πολυγλωσσικές ταυτότητες σε προσφυγικό περιβάλλον. *14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 1(1), 1381-1392.

Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Education Sciences*, 2015(4), 161-181.

Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. *Στα πρακτικά του 1ου Διεθνούς*

Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου (σσ. 228-244). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

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.

Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsou R., & Tsioli, S. (2016). Parents-schools' communication and Albanian as heritage language in Greece. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Springer.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Baker, J., B. Jones & G. Lewis (2012) Translanguaging origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18: 641-654.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition*, 12(1), 3-11.

Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.

Butler, Y.G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T.K. Bhatia & W..C. Ritchie (Eds), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA/Oxford: Blackwell Publishing.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: George Allen &Unwin.

Canakis, C. (2014). Greek and English in public space. Aspects of the linguistic landscape in Athens. *Greek in Contact with English*, Europe House, London.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 267-287.
- Cenoz, J. (2017). "Translanguaging in School Contexts: International Perspectives". *Journal of Language, Identity and Education* 16(4):193-198.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Minority languages, state languages, and English in European education. In *the handbook of bilingual and multilingual education*, 473-483.
- Collins, J., & Slembrouck, S. (2007). Reading shop windows in globalized neighborhoods: Multilingual literacy practices and indexicality. *Journal of Literacy Research*, 39(3), 335-356.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Cummins J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 16.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate?. *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2008). Linguistic landscape and language awareness. In *Linguistic Landscape* (pp. 293-309). Routledge.
- Dressler, R. (2015). Sign geist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128-145.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Psychology Press.

- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340.
- Fishman, J. A. (2020). Who speaks what language to whom and when?. In *The bilingualism reader* (pp. 55-70). Routledge.
- Fishman, J. A. (2020). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In *The bilingualism reader* (pp. 47-54). Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex: WileyBlackwell.
- García, O. (2011) Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 14 (2): 133- 153.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223-240.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning From Classroom Moments*. New York: Routledge. Ανακτήθηκε από: [file:///C:/Users/irene/AppData/Local/Temp/Translanguaging Language Bilingualism and Education-1.pdf](file:///C:/Users/irene/AppData/Local/Temp/Translanguaging%20Language%20Bilingualism%20and%20Education-1.pdf).
- Gogonas, N., & Maligkoudi, C. (2019). Translanguaging instances in the Greek linguistic landscape in times of crisis. *Journal of Applied Linguistics*, (32), 66-82.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard university press.
- Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 249-266). Peter Lang Publishing Group.
- Haugen, E. (1953/1969). The Norwegian language in America: *A study in bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Haugen, E. (1953). On resolving the close apposition. *American Speech*, 28(3), 165-170.

- Hewitt-Bradshaw, I. (2014). Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. *Caribbean Curriculum*, 22, 157-173.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Jaworski, A., & Thurlow, C. (2010). Language and the globalizing habitus of tourism: Toward a sociolinguistics of fleeting relationships. *The handbook of language and globalization*, 255-286.
- Karafylli, M., & Maligkoudi, C. (2023). Educators' perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry*, 14(3), 306-335.
- Landry, R., & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, Vol 16 (No1), 23-49.
- Langman, J. (2014). Translanguaging, identity, and learning: Science teachers as engaged language planners. *Language Policy*, 13, 183-200.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., Maligkoudi, C., & Agathopoulou, E. (2016). Family and school language input: Their role in bilingual children's vocabulary development. *Journal of Applied Linguistics*, (31), 50-70.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An Introduction to bilingualism*. Malden, MA/Oxford: Blackwell.
- Nikolaou, A. (2017). Mapping the linguistic landscape of Athens: The case of shop signs. *International Journal of Multilingualism*, 14(2), 160-182.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. sage.

- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios fronterizos*, (18), 36-67.
- Tsokolidou, R. (2016) Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C.E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*. Nova Science Publishers, 108- 118.
- Tucker, G. R. (1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education. Washington, DC.
- Valdés, G., & Figueroa, R.A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, N.J. Ablex Publishing Corporation.
- Wei, L. (2011) Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43: 1222- 1235.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Williams, C. (2002). “*Ennill Iaith: Astudiaeth o Sefyllfa Drochi yn 11–16 oed (A language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age)*”. Unpublished Dissertation. Bangor: School of Education.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Εργαλείο συλλογής δεδομένων έρευνας- Συνέντευξη

Σύμφωνα με την αρχή προστασίας προσωπικών δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα οφείλω να σας ενημερώσω ότι η συνομιλία μας ηχογραφείται. Κανένα προσωπικό δεδομένο σας δεν θα χρησιμοποιηθεί για κάτι άλλο, πέραν από την έρευνα της διπλωματικής μου εργασίας. Είστε σύμφωνος/η να ξεκινήσουμε με την ηχογράφηση;

Οι ερωτήσεις συνέντευξης βασίστηκαν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Σε ποιο βαθμό το γλωσσικό τοπίο του σχολείου είναι πολύγλωσσο;

Ποια είναι η συμβολή των δίγλωσσων μαθητών/τριών στη δημιουργία του σχολικού γλωσσικού τοπίου;

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό τοπίο του σχολείου και τη συμβολή του στη μαθησιακή διαδικασία;

Ερωτήσεις συνέντευξης:

Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλει θετικά στους μαθητές/τριες;

Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο θεωρείτε ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους υπόλοιπους μαθητές/τριες;

Υπάρχουν πολύγλωσσες εικόνες, αφίσες, ζωγραφιές, ανακοινώσεις κλπ. στις γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών και γιατί;

Το γλωσσικό τοπίο του σχολείου, καθ'όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν έντονα διακοσμημένο. Με πινακίδες, αφίσες, ζωγραφίες των μαθητών, αλλά και πολλών εκπαιδευτικών. Πιστεύετε ότι έστω και οι μικρές αυτές αλλαγές συμβάλλουν θετικά στην παρότρυνση των μαθητών για την εκμάθηση μιας ακόμη ξένης γλώσσας;

Στο σχολείο μας φοιτούν περίπου 10-20 μαθητές/τριες Ρομά, αλλά και αρκετοί μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το σχολείο πιστεύετε πως μπορεί να διαμορφώσει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών αυτών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

Κατσαντώνη Λευκοθέα – Παρασκευή
«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο- Μία μελέτη περίπτωσης»

Οι δίγλωσσοι μαθητές θεωρείτε ότι υποστηρίζονται κατάλληλα από το σχολικό τοπίο; Ή θα πρέπει την επόμενη χρονιά να γίνει μια πιο έντονη δράση προς όφελος και εκείνων των μαθητών/τριων;

Μπορείτε να προτείνετε μερικούς τρόπους ή δράσεις που συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση του γλωσσικού τοπίου για να υποστηρίζονται περισσότερο οι Ρομά μαθητές;

Σε γενικές γραμμές, πώς πιστεύετε ότι το σχολικό γλωσσικό τοπίο, επηρεάζει τους δίγλωσσους και μη μαθητές ενός σχολείου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Συνεντεύξεις

Συνέντευξη Α:

Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλει θετικά στους μαθητές/τριες;

E1: *«Η διγλωσσία συμβάλλει σίγουρα θετικά στους μαθητές, γιατί δημιουργεί μία αίσθηση αποδοχής και ασφάλειας. Όταν ακούν και αλληλεπιδρούν με τη γλώσσα τους- τη μητρική- τους δημιουργείται έτσι μια ασφάλεια. Και ξέρουμε ότι στα πλαίσια της αποδοχής και της ασφάλειας η εκμάθηση γίνεται πολύ πιο εύκολη».*

Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο θεωρείτε ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους υπόλοιπους μαθητές/τριες;

E1: *«Ναι τους επηρεάζουν θετικά σίγουρα, δημιουργώντας ερεθίσματα και ανοίγοντας νέους ορίζοντες σε αυτούς».*

Υπάρχουν πολύγλωσσες εικόνες, αφίσες, ζωγραφιές, ανακοινώσεις κλπ. στις γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών και γιατί;

E1: *«Όχι αρκετές..εμ λόγω της ύλης και των καθηκόντων που έχουν οι εκπαιδευτικοί».*

Το γλωσσικό τοπίο του σχολείου, καθ'όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν έντονα διακοσμημένο. Με πινακίδες, αφίσες, ζωγραφίες των μαθητών, αλλά και πολλών εκπαιδευτικών. Πιστεύετε ότι έστω και οι μικρές αυτές αλλαγές συμβάλλουν θετικά στην παρότρυνση των μαθητών για την εκμάθηση μιας ακόμη ξένης γλώσσας;

E1: *«Προφανώς συμβάλλουν. Όπως είπαμε και πριν δημιουργούν ερεθίσματα και νέους ορίζοντες. Για αυτό και στη προηγούμενη ερώτηση είπαμε ότι δεν έχουμε αρκετές (αφίσες /ζωγραφιές) και οι δάσκαλοι δεν έχουν τον χρόνο. Είμαστε σε αυτή τη προσπάθεια, κάνουμε αυτή τη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια και προσπαθούμε όσον το δυνατόν να εμπλουτίσουμε τη διακόσμηση των αιθουσών, των διαδρόμων γενικά όλου του σχολείου».*

Στο σχολείο μας φοιτούν περίπου 10-20 μαθητές/τριες Ρομά, αλλά και αρκετοί μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το σχολείο πιστεύετε πως μπορεί να διαμορφώσει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών αυτών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

E1: *«Προσωπικά πιστεύω ότι η επικοινωνία, η γλώσσα μπορεί να διαμορφώσει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς. Συγκεκριμένα για τους Ρομά, έχω έναν ενδοιασμό, καθώς είναι μια ολόκληρη κουλτούρα, δεν είναι εθνικότητα ξεχωριστή, όπως θα μπορούσαμε να πούμε για άλλες γλώσσες, για άλλες εθνικότητες. Ενδεχομένως ναι τότε...».*

Οι δίγλωσσοι μαθητές θεωρείτε ότι υποστηρίζονται κατάλληλα από το σχολικό τοπίο; Ή θα πρέπει την επόμενη χρονιά να γίνει μια πιο έντονη δράση προς όφελος και εκείνων των μαθητών/τριων;

E1: *«Δεν υποστηρίζονται κατάλληλα, δεν έχουμε το κατάλληλο προσωπικό. Θα έπρεπε σίγουρα να γίνονται πιο έντονες δράσεις».*

Μπορείτε να προτείνετε μερικούς τρόπους ή δράσεις που συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση του γλωσσικού τοπίου για να υποστηρίζονται περισσότερο οι Ρομά μαθητές;

E1: *«Θα μπορούσε να υπάρχει τμήμα ΖΕΠ, το οποίο δεν λειτουργεί, ώστε να εκπαιδεύονται οι Ρομά, να έχουμε κάποιον που να γνωρίζει τη γλώσσα, θα μπορούσαμε να βάλουμε τους μαθητές τους Ρομά οι ίδιοι να βοηθάνε σε αυτό, βιωματικά, να κάνουν αυτοί τους δασκάλους στους μαθητές τους, να κάνουν τους μεσάζοντες, τους μεταφραστές, μπορούν να γίνουν πάρα πολλά».*

Σε γενικές γραμμές, πώς πιστεύετε ότι το σχολικό γλωσσικό τοπίο, επηρεάζει τους δίγλωσσους και μη μαθητές ενός σχολείου;

E1: *«Τα οπτικά ερεθίσματα έχουν μεγάλη επίδραση στους μαθητές γενικότερα. Πέρα από το γεγονός ότι επηρεάζουν την αισθητική τους αποτελούν ένα ελκυστικό τρόπο μετάδοσης των γνώσεων, είτε στους δίγλωσσους είτε στους μη δίγλωσσους».*

Συνέντευξη Β:

Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλει θετικά στους μαθητές/τριες;

E2: *«Πιστεύω ότι μπορεί να τους βοηθήσει να ενσωματωθούν πολύ πιο εύκολα στο σχολικό πλαίσιο και να νιώσουν πολύ πιο άνετα μέσα σε αυτό».*

Οι διγλωσσοί μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο θεωρείτε ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους υπόλοιπους μαθητές/τριες;

E2: *«Ναι μπορούν».*

Υπάρχουν πολύγλωσσες εικόνες, αφίσες, ζωγραφιές, ανακοινώσεις κλπ. στις γλώσσες των διγλωσσων παιδιών και γιατί;

E2: *«Όχι. Γιατί δεν δίνεται σημασία να ενσωματωθεί μέσα από τη γλώσσα του το κάθε παιδάκι».*

Το γλωσσικό τοπίο του σχολείου, καθ'όλη τη διάρκεια του σχολείου ήταν έντονα διακοσμημένο. Με πινακίδες, αφίσες, ζωγραφιές των μαθητών, αλλά και πολλών εκπαιδευτικών. Πιστεύετε ότι έστω και οι μικρές αυτές αλλαγές συμβάλλουν θετικά στην παρότρυνση των μαθητών για την εκμάθηση μιας ακόμη ξένης γλώσσας;

E2: *«Σίγουρα συμβάλλουν θετικά, ναι».*

Στο σχολείο μας φοιτούν περίπου 10-20 μαθητές Ρομά αλλά και αρκετοί μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το σχολείο πιστεύετε πως μπορεί να διαμορφώσει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών αυτών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

E2: *«Ναι μπορεί, να έχει συχνή επικοινωνία μαζί τους. Να έρχονται στο σχολείο να μιλάνε και αυτοί στα παιδιά, να γνωρίσει δηλαδή και το σχολείο τον πολιτισμό το δικό τους».*

Οι διγλωσσοί μαθητές θεωρείτε ότι υποστηρίζονται κατάλληλα από το σχολικό τοπίο; Ή θα πρέπει την επόμενη χρονιά να γίνει μια πιο έντονη δράση προς όφελος και εκείνων των μαθητών/τριων;

E2: *«Όχι δεν υποστηρίζονται κατάλληλα, θα έπρεπε οπωσδήποτε το σχολείο την επόμενη χρονιά να γίνει πιο έντονη δράση».*

Μπορείτε να προτείνετε μερικούς τρόπους ή δράσεις που συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση του γλωσσικού τοπίου για να υποστηρίζονται περισσότερο οι Ρομά μαθητές;

Κατσαντώνη Λευκοθέα – Παρασκευή
«Διαγλωσσικό σχολικό τοπίο- Μία μελέτη περίπτωσης»

E2: *«Θα μπορούσαν οι Ρομά μαθητές να φέρνουν κάθε μέρα στο σχολείο, στοιχεία της γλώσσας τους, του πολιτισμού τους, να έρχονται να μιλάνε και εκπρόσωποι των Ρομά, να μαθαίνουν και τα υπόλοιπα παιδάκια λέξεις, ότι μαθαίνουν στα ελληνικά να μαθαίνουν και στη γλώσσα των Ρομά».*

Σε γενικές γραμμές, πώς πιστεύετε ότι το σχολικό γλωσσικό τοπίο επηρεάζει τους δίγλωσσους και μη μαθητές ενός σχολείου;

E2: *«Επηρεάζει θετικά και τους δίγλωσσους μαθητές γιατί τους κάνει να νιώθουν πιο άνετα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές να γνωρίσουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα των υπόλοιπων για να ενσωματωθούν πιο εύκολα».*

Συνέντευξη Γ:

Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλει θετικά στους μαθητές/τριες;

E3: «Η διγλωσσία αποτελεί μια πολύ σημαντική δεξιότητα η οποία μπορεί να εξελίσσεται μέσα στα χρόνια στους μαθητές και τις μαθήτριες στα σχολικά τους χρόνια, μπορεί να συμβάλλει θετικά είτε στο σχολικό είτε στο οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε στις παρέες συνομηλίκων. Γιατί τους δίνει ένα επιπλέον προσόν επιπλέον δεξιότητα επικοινωνιακή καταρχάς, έπειτα γνωρίζοντας μια δεύτερη γλώσσα και αξιοποιώντας την είτε στον προφορικό κυρίως είτε και στον γραπτό λόγο μπορείς να μάθεις πολλά πολιτισμικά στοιχεία και από τη μία και από την άλλη γλώσσα. Οπότε αυτό επίσης αποτελεί ένα θετικό πρόσημο στη πορεία των μαθητών στη ζωή τους πέρα από το σχολείο».

Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο θεωρείτε ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους υπόλοιπους μαθητές/τριες;

E3: «Στο επίπεδο της παρέας, στην αυλή, στα διαλείμματα, στις αλλαγές μεταξύ των μαθημάτων θεωρώ μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους υπόλοιπους μαθητές. Βλέποντας και οι άλλοι μαθητές και ακούγοντας κυρίως παιδιά να ομιλούν την πρώτη τους, τη δεύτερη, ή την άλλη γλώσσα, μαθαίνουν νέες λέξεις, εξοικειώνονται με ένα άλλο άκουσμα που δεν τους είναι οικείο. Ίσως παίρνουν μερικά στοιχεία, αν ακούγεται πολύ συχνά αυτή η γλώσσα από τον πολιτισμό και την κουλτούρα της άλλης και ίσως του γεννάται και η ανάγκη να μάθουν και αυτοί μία άλλη γλώσσα».

Υπάρχουν πολύγλωσσες εικόνες, αφίσες, ζωγραφιές, ανακοινώσεις κλπ. στις γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών και γιατί;

E3: «Στο χώρο του σχολείου υπάρχουν εικόνες, αφίσες, ζωγραφιές και ανακοινώσεις στις γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο, αγγλικά γερμανικά γαλλικά».

Το γλωσσικό τοπίο του σχολείου, καθ'όλη τη διάρκεια του σχολείου ήταν έντονα διακοσμημένο. Με πινακίδες, αφίσες, ζωγραφιές των μαθητών αλλά και πολλών εκπαιδευτικών. Πιστεύετε ότι έστω και οι μικρές αυτές αλλαγές συμβάλλουν θετικά στην παρότρυνση των μαθητών για την εκμάθηση μιας ακόμη ξένης γλώσσας;

E3: «Σίγουρα, οποιαδήποτε εικαστική παρέμβαση μπορεί και γενικότερα οποιοδήποτε εργαλείο χρησιμοποιείται μπορεί να συμβάλλει πολύ θετικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, γιατί

εξοικειώνονται οι μαθητές βλέποντας το. Άλλωστε το να βλέπεις να αγγίζεις να αντιμετωπίζεις και με άλλες αισθήσεις την γραφή την ακοή που είναι οι βασικοί τρόποι -εργαλεία που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να μάθουν. Βλέποντας, αγγίζοντας, τις ζωγραφιές, είτε ακούγοντας κάποια ντοκουμέντα, ακουστικά που χρησιμοποιούν πολλοί εκπαιδευτικοί αυτό λειτουργεί πάρα πολύ θετικά».

Στο σχολείο μας φοιτούν περίπου 10-20 μαθητές Ρομά αλλά και αρκετοί μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το σχολείο πιστεύετε πως μπορεί να διαμορφώσει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών αυτών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

E3: «Θεωρώ ότι μπορεί να διαμορφώσει μια γέφυρα επικοινωνίας και πρέπει κιόλας. Δεν ξέρω σε ποιο βαθμό ακριβώς γίνεται, αλλά νιώθω ότι μπορεί να βελτιωθεί».

Οι δίγλωσσοι μαθητές θεωρείτε ότι υποστηρίζονται κατάλληλα από το σχολικό τοπίο; Ή θα πρέπει την επόμενη χρονιά να γίνει μια πιο έντονη δράση προς όφελος και εκείνων των μαθητών/τριων;

E3: «Καλό θα ήταν να γίνει πιο έντονη δράση προς όφελος εκείνων των μαθητών και μαθητριών, να υπάρξει μεγαλύτερη συμπερίληψη όσον αφορά στη γλώσσα τους και τη κουλτούρα τους, έρθουμε και εμείς πιο κοντά τους πέρα από αυτό που ζητάται, να έρθουν αυτοί στη δική μας. Θα μπορούσαμε να καλέσουμε, να βρούμε ευκαιρίες συνάντησης γονιών με τους γονείς των άλλων παιδιών και με τους εκπαιδευτικούς όπου εκεί θα μοιράζονται πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία».

Μπορείτε να προτείνετε μερικούς τρόπους ή δράσεις που συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση του γλωσσικού τοπίου για να υποστηρίζονται περισσότερο οι Ρομά μαθητές;

E3: «Μπορούμε να κάνουμε μια γιορτή πολυγλωσσίας όπου εκεί θα παρουσιάζουν με διάφορους τρόπους στη γλώσσα τους, διάφορα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά από τη δική τους χώρα και πολιτισμό. Αλλά και μέσα στη σχολική τάξη, σε μαθήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους όπως η γλώσσα και σχετίζονται και με τη γλώσσα, ή η γεωγραφία που σχετίζεται και με τη γλώσσα και με τον τόπο τους, μπορούμε να αφιερώσουμε κάποιες ενότητες για να μιλήσουμε για παράδειγμα για την Αλβανία, τη Ρουμανία, τις περιοχές δηλαδή των παιδιών. Έτσι και αυτά θα νιώσουν όμορφα μέσα από αυτή τη διαδικασία ότι αναφερόμαστε στον τόπο τους και δίνουμε

αξία, αλλά και τα άλλα παιδιά να μάθουν κάτι που ίσως δεν θα το μάθαιναν μέσα από τα σχολικά βιβλία και μόνο».

Σε γενικές γραμμές, πώς πιστεύετε ότι το σχολικό γλωσσικό τοπίο επηρεάζει τους δίγλωσσους και μη μαθητές ενός σχολείου;

Ε3: «Θεωρώ ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο το πώς οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα οι ενήλικες αντιμετωπίζουν το δίγλωσσο περιβάλλον. Αν το δίγλωσσο περιβάλλον δεν φωτίζεται με τον σωστό τρόπο και δεν υπάρχει συμπερίληψη αυτών των παιδιών μέσα σε αυτό το πρίσμα επηρεάζει αρνητικά. Όταν δηλαδή το κρύβουμε και δεν προσπαθούμε να το φωτίσουμε με κανέναν τρόπο, που ως ένα βαθμό συμβαίνει, επηρεάζει αρνητικά. Τους βλέπουμε με ένα τρόπο ιδιαίτερο και τους απομονώνουμε. Αυτό είναι καλό να μη συμβαίνει θεωρώ ότι πρέπει μόνο θετικά να επηρεαζόμαστε από τους δίγλωσσους και να τους χρησιμοποιούμε με καλό τρόπο για να επικοινωνούμε, για να συνδεόμαστε για να βελτιώνουμε τη σχέση μας, εννοώντας τη σχέση μας με τους μαθητές μας αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών».

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.