



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΠΣ: «ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε Τ.Υ. Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης: Διδακτικό υλικό, μέθοδοι και πρακτικές εκπαιδευτικών

Καραγιάννη Χρυσούλα

ΑΜ: 523239

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ζάγκα Ελευθερία

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέα/δημιουργού») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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 της συγγραφέας/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. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε Τ.Υ. Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης: Διδακτικό υλικό, μέθοδοι και πρακτικές εκπαιδευτικών

Καραγιάννη Χρυσούλα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελευθερία Ζάγκα

Μέλος ΣΕΠ - ΕΑΠ

Συν-επιβλέπων Καθηγητής:

Ανδρουλάκης Γεώργιος

Μέλος ΣΕΠ - ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς την καθηγήτριά μου, κ. Ζάγκα Ελευθερία για την αμέριστη συμπαράσταση, την εύστοχη καθοδήγηση, τη χρήσιμη συμβουλευτική και τη συνεχή ενθάρρυνση που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου. Το ευχάριστο και οικείο κλίμα που δημιουργούσε σε συνδυασμό με την άμεση βοήθεια που μου παρείχε σε κάθε επικοινωνία μας, με βοήθησε να διαχειριστώ τόσο το άγχος όσο και οποιοδήποτε κώλυμα προέκυπτε κατά την εκπόνηση της εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν με πολύ μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνά μου και να με βοηθήσουν με τις γνώσεις τους να τη φέρω εις πέρας.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένειά μου και στον σύντροφό μου, γιατί είναι αυτοί που πιστεύουν σε εμένα περισσότερο απ' ό,τι εγώ στον ίδιο μου τον εαυτό και βρίσκονται πάντα εκεί να στηρίζουν με κάθε τρόπο κάθε μου βήμα και κάθε μου επιλογή.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους φίλους και τους συναδέλφους μου για την υπομονή τους, για την ψυχολογική υποστήριξη που μου πρόσφεραν και την αισιοδοξία με την οποία με γέμιζαν.

Περίληψη

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ελληνική τάξη και δημιουργεί την ανάγκη ύπαρξης θεσμικών δομών, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών κατάλληλα καταρτισμένων όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Η συνθήκη αυτή αφορά τόσο τις Τάξεις Υποδοχής όσο και τις μεικτές τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του διδακτικού υλικού, των μεθόδων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής. Το είδος της έρευνας που διεξήχθη είναι η ποιοτική έρευνα με εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τις Τάξεις Υποδοχής στα σχολεία τους, με στόχο να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν το διδακτικό υλικό και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε Τάξεις Υποδοχής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην ανάπτυξη διγλωσσικών δεξιοτήτων και την αποτελεσματική ενσωμάτωση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, χρησιμοποιούν δικό τους διδακτικό υλικό με παράλληλη χρήση κάποιων από των προβλεπόμενων από το Υπουργείο εγχειριδίων και γενικότερα κινούνται περισσότερο διαισθητικά και όχι μεθοδευμένα. Συγκεντρωτικά, μετά την εν λόγω έρευνα, καταδεικνύεται η ανάγκη μίας αποτελεσματικότερης θεσμικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας της ελληνικής στις Τάξεις Υποδοχής, ειδικότερα όσον αφορά την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης (Γ2).

Λέξεις- κλειδιά

Διδακτικό υλικό, διδακτικές πρακτικές, διγλωσσία, Τάξεις Υποδοχής, δεύτερη γλώσσα - Γ2

The teaching of Greek as a second language in primary education reception classes: Teaching materials, methods, and teachers' practices

Karagianni Chrysoula

Abstract

Multiculturalism and multilingualism characterize the modern Greek classroom and create the need for institutional structures, educational materials, and educators appropriately trained in teaching Greek as a second language. This condition concerns both Reception Classes and mixed classes where educators encounter children with different linguistic and cultural backgrounds. The purpose of this research is to investigate the teaching materials, methods, and practices used by educators in Reception Classes. The type of research conducted is qualitative research using semi-structured interviews as a tool. Five interviews were conducted with educators who have undertaken Reception Classes in their schools, aiming to explore and evaluate the teaching materials and teaching practices used in primary education Reception Classes, focusing on the development of bilingual skills and the effective integration of students into the educational system. Following the completion of the interviews, the data collected and analyzed revealed that educators lack awareness of specific techniques for teaching Greek as a second language. They use their own teaching materials alongside some of the Ministry-prescribed textbooks and generally rely more on intuition rather than systematic methods. Overall, this research highlights the need for a more effective institutional approach to teaching Greek in Reception Classes, particularly concerning the training and professional development of educators in intercultural education and teaching Greek as a second language (L2).

Keywords

Teaching materials, teaching practices, bilingualism, Reception Classes, second language - C2

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----|
| Περίληψη | i |
| Abstract..... | ii |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | iii |
| Εισαγωγή | 1 |
| 1. Διγλωσσία | 3 |
| 1.1 Αποσαφήνιση όρων πρώτη/ μητρική και δεύτερη/ξένη γλώσσα | 3 |
| 1.2 Η διγλωσσία ως ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο | 6 |
| 1.3 Μορφές διγλωσσίας | 9 |
| 1.3.1 Διγλωσσία ανάλογα με το πλαίσιο/τον τρόπο κατάκτησής της..... | 9 |
| 1.3.2 Διγλωσσία με βάση το χρόνο και τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών | 10 |
| 1.3.3 Διγλωσσία ανάλογα το βαθμό γλωσσική επάρκειας | 12 |
| 1.3.4 Διγλωσσία με βάση τα αποτελέσματα | 13 |
| 1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών..... | 14 |
| 2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας..... | 18 |
| 2.1 Κατάκτηση δεύτερης γλώσσας..... | 18 |
| 2.2 Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας | 20 |
| 2.3 Διδασκαλία λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα | 23 |
| 2.4 Διδασκαλία γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα..... | 24 |
| 2.5 Θεσμικές δομές του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών | 27 |
| 2.6 Διδακτικό υλικό, Πρόγραμμα Σπουδών των ΤΥ..... | 29 |
| 3. Έρευνα | 31 |
| 3.1 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα | 32 |
| 3.2 Μεθοδολογία της έρευνας..... | 32 |
| 3.3 Η συνέντευξη | 33 |

| | |
|------------------------------------|----|
| 3.3.1 Ημιδομημένη συνέντευξη | 34 |
| 3.4 Η συλλογή των δεδομένων | 34 |
| 3.5 Δείγμα της έρευνας..... | 35 |
| 3.6 Ανάλυση δεδομένων | 36 |
| 3.6.1 1 ^{ος} άξονας..... | 36 |
| 3.6.2 2 ^{ος} άξονας..... | 41 |
| 3.6.3 3 ^{ος} άξονας..... | 44 |
| 3.6.4 Ολοκλήρωση συνέντευξης..... | 48 |
| Συμπεράσματα..... | 48 |
| Βιβλιογραφικές Αναφορές..... | 50 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 54 |

Εισαγωγή

Η ολοένα και αυξανόμενη παρουσία μαθητών/τριών με διαφορετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, δεδομένων των μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών στο ελληνικό κράτος, καθιστά αναγκαία την ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών που θα εφαρμοστούν στις Τάξεις Υποδοχής και θα συμβάλλουν καθοριστικά, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά οι μαθητές/τριες αυτοί/ές στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι Τάξεις Υποδοχής αποτελούν θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές δομές που έχουν ως στόχο να υποστηρίξουν γλωσσικά και να ενσωματώσουν στην κοινωνία μαθητές και μαθήτριες που υστερούν ως προς το βαθμό επάρκειας στην ελληνική γλώσσα (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004: 23). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, λοιπόν, στις τάξεις αυτές απαιτεί την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεθόδων και τη δημιουργία συγκεκριμένου διδακτικού υλικού που θα εφαρμόζουν κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού. Θα πρέπει, συνεπώς, να εφαρμόζεται μια τροποποιημένη διδασκαλία που θα λαμβάνει ως δεδομένη την ετερογένεια της σχολικής τάξης, τη γλωσσική πολυμορφία και θα προσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό στις συνθήκες αυτές (Σκούρτου, 2011: 46).

Ο σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του διδακτικού υλικού, των μεθόδων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί σε τάξεις Υποδοχής για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης. Αποσκοπεί, επίσης, να διερευνήσει αν χρησιμοποιούνται αυτούσια ή τροποποιημένα τα προβλεπόμενα από το Υπουργείο εγχειρίδια, να εντοπίσει τις προκλήσεις εκείνες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να αναδείξει έτσι βελτιωμένες πρακτικές και μεθόδους. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική, καθώς μέσα από τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις, γίνονται αντιληπτές οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν, προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια με τα δύο πρώτα να αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο και το τελευταίο το ερευνητικό μέρος. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία ανάλυση των θεωρητικών εννοιών που πλαισιώνουν την εργασία, όπως αυτές της πρώτης/μητρικής, της δεύτερης και ξένης γλώσσας, καθώς και του φαινομένου της διγλωσσίας γενικότερα. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι μορφές της διγλωσσίας ανάλογα με ποικίλα κριτήρια, καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών. Το

δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και περιλαμβάνει μια ενδελεχή αναφορά στις σύγχρονες θεωρίες σχετικά με αυτή, καθώς και στις πρακτικές που κυριαρχούν στη διδασκαλία του λεξιλογίου και της γραμματικής. Επιπλέον, προκειμένου να ολοκληρωθεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας, κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί και το θεσμικό πλαίσιο που προβλέπει το ελληνικό κράτος σχετικά με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, καθώς και το διδακτικό υλικό και το Πρόγραμμα Σπουδών που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας, αφού παρατεθούν ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα και η θεωρία που αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ανά τρεις άξονες, όπως κατηγοριοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της έρευνας. Διεξήχθη ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων και το δείγμα αποτέλεσαν πέντε εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής. Τέλος, εξάγονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της έρευνας, προτείνονται κάποιοι τρόποι βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και επακόλουθα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, χωρίς να παραλειφθεί η επισήμανση κάποιων περιορισμών που συνόδευσαν το ερευνητικό πλαίσιο.

1. Διγλωσσία

Οι άνθρωποι, από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας αισθάνονταν την ανάγκη να έρθουν σε επαφή και με άλλους γλωσσικούς κώδικες, πέρα από αυτόν που χρησιμοποιούσαν αρχικά, προκειμένου να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν με άλλους πολιτισμούς και να εξυπηρετήσουν καθημερινές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες τους (Baker, 2001: 15· Holmes, 2016: 106). Το φαινόμενο της διγλωσσίας, λοιπόν, αναφέρεται στη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών και αφορά το μεγαλύτερο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού. Αυτό καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι περίπου 6.900 γλώσσες που χρησιμοποιούνται στον κόσμο είναι συγκεντρωμένες σε μόλις 200 χώρες, κάτι που δείχνει ότι υπάρχουν 30 φορές περισσότερες γλώσσες απ' ό,τι χώρες και ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας υπάρχει σε κάθε χώρα, ανεξάρτητα από το εάν αναγνωρίζονται ή όχι όλες οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται σε αυτή (Romaine, 2013: 448).

Πρόκειται για ένα φαινόμενο που απαντάται τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και έτσι αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο ή από μια κοινωνική ομάδα. Στα κεφάλαια που ακολουθούν, θα αναλυθούν οι όροι πρώτη/μητρική και δεύτερη/ξένη γλώσσα, η διγλωσσία ως ατομικό και ως κοινωνικό φαινόμενο, οι διάφορες μορφές της διγλωσσίας, καθώς και ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

1.1 Αποσαφήνιση όρων πρώτη/ μητρική και δεύτερη/ξένη γλώσσα

Κάθε άνθρωπος αναπτύσσει γλωσσική ικανότητα περίπου από την ηλικία των τριών ετών. Τα παιδιά παγκοσμίως εσωτερικεύουν το γλωσσικό σύστημα μιας τουλάχιστον γλώσσας, εφόσον εκτίθενται αδιάλειπτα στο περιβάλλον όπου αυτή χρησιμοποιείται. Συνεπώς, όλοι οι άνθρωποι γνωρίζουν τουλάχιστον μία γλώσσα, η οποία έχει εσωτερικευτεί υποσυνείδητα με προφορική επικοινωνία (Πετρούνιας, 2002: 44-47). Η γλώσσα αυτή ονομάζεται *μητρική ή πρώτη γλώσσα* και ως όρος έχει δημιουργήσει σύγχυση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εξαιτίας της δυσκολίας προσδιορισμού του περιεχόμενου του.

Παρόλο που ο όρος μητρική γλώσσα είναι πολύ διαδεδομένος και στο ευρύ κοινό αλλά και εντός θεσμικών ή επιστημονικών κειμένων, αντιμετωπίζεται επιφυλακτικά από την επιστημονική κοινότητα. Σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα, βέβαια, είναι πιο ξεκάθαρα τα πράγματα εφόσον ο όρος αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνει κανείς από τη γέννησή του στο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Για το λόγο αυτό θεωρείται πρώτη

γλώσσα. Πρόκειται, δηλαδή, για τη γλώσσα η οποία είναι προγενέστερη οποιασδήποτε άλλης μαθαίνει κανείς, αποτελεί το κριτήριο για την ένταξη σε μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα, καθώς και το μέσο μετάδοσης της πολιτισμικής κληρονομιάς σε επόμενες γενιές (Χατζηδάκη, 2020: 30).

Τα δεδομένα αλλάζουν όταν γίνεται λόγος για πολύγλωσσα περιβάλλοντα που αποτελούν και την πλειοψηφία. Στις περιπτώσεις αυτές, είναι δύσκολο να εντοπιστεί ακριβώς η μητρική γλώσσα ενός ατόμου. Σύμφωνα με τη Σκανδιναβή κοινωνιογλωσσολόγο Skutnabb-Kangas (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 31), μια γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί μητρική/πρώτη ή δεύτερη με βάση κάποια κριτήρια (την προέλευση ή την καταγωγή, την ικανότητα, τις λειτουργίες που επιτελούν οι γλώσσες στη ζωή του ατόμου και την ταυτότητά του με τις εκάστοτε γλώσσες). Λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια αυτά, ως μητρική ορίζεται η γλώσσα που το άτομο έμαθε πρώτη, τη γνωρίζει και τη χρησιμοποιεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη και ταυτίζεται με αυτή.

Παρόλα αυτά, η κοινωνιογλωσσολόγος επισημαίνει ότι σε περιπτώσεις διγλωσσίας τα κριτήρια αυτά δεν συμπίπτουν και ενδέχεται να προκύπτει διαφορετική μητρική γλώσσα ανάλογα με το κριτήριο που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Αυτό συμβαίνει εφόσον οι ανάγκες και οι συνθήκες επικοινωνίας του κάθε ανθρώπου, καθώς και η αξία που δίνει ο καθένας στη γλώσσα που μιλά μπορεί να είναι διαφορετικές. Συνεπώς, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ένα άτομο ανάλογα με τον ορισμό που χρησιμοποιείται μπορεί να έχει διαφορετικές μητρικές γλώσσες και ότι η μητρική γλώσσα μπορεί να διαφοροποιηθεί με την πάροδο του χρόνου (Χατζηδάκη, 2020: 32).

Προς επίρρωση όσων αναφέρθηκαν, παρά το γεγονός ότι ως πρώτη γλώσσα αναφέρουμε τη γλώσσα που κληρονομούν τα παιδιά από τους γονείς και είναι αυτή με την οποία εκφράζουν την ταυτότητα και τα συναισθήματά τους ως γλώσσα της πρωταρχικής κοινωνικοποίησής τους, αυτή η πρώτη γλώσσα μπορεί να αποτελεί τη συνύπαρξη δύο ή παραπάνω γλωσσών, συνεπώς τη *διγλωσσία* (Τσοκαλίδου, 2012: 26). Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας ως δεδομένο της σύγχρονης κοινωνίας ότι πολλές οικογένειες ζουν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, ένα παιδί ενδέχεται να είναι φυσικός ομιλητής πολλών γλωσσών, μεταξύ των οποίων μπορεί να είναι και η γλώσσα της μητέρας του (Χατζηδάκη, 2020: 33). Συνεπώς, ο όρος μητρική τείνει να αντικατασταθεί εξ ολοκλήρου από τον όρο πρώτη γλώσσα, προκειμένου να τονιστούν οι

διαφορές της από τη δεύτερη γλώσσα στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της γλωσσικής κατάκτησης.

Ο όρος *δεύτερη γλώσσα* (Γ2) για πολλούς ερευνητές και ερευνήτριες αφορά οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνει ένα άτομο μετά τη μητρική του, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία, η σειρά και ο τρόπος κατάκτησής της. Ανεξάρτητα δηλαδή, από το εάν η κατάκτησή της επέρχεται με συστηματικό τρόπο μέσα στο σχολικό περιβάλλον ενός ατόμου ή μέσα από την επαφή και επικοινωνία του με φυσικούς ομιλητές/τριες της γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020: 28).

Υπάρχει, όμως, και μια άλλη άποψη, σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιείται ο όρος *δεύτερη*, όταν η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται σε περιβάλλον που έχει ευρεία χρήση, δηλαδή η γλώσσα χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των ομιλητών, αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους και κατέχει σημαντικό επικοινωνιακό και θεσμικό ρόλο (Χατζηδάκη, 2020: 29). Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012: 26), η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται, καθώς το άτομο τη χρησιμοποιεί για λόγους κοινωνικής ένταξης. Για παράδειγμα, ένας αλλοδαπός που μαθαίνει την ελληνική γλώσσα εντός της χώρας θεωρείται ότι τη μαθαίνει ως *δεύτερη γλώσσα*, προκειμένου να μπορέσει να ενταχθεί, να επικοινωνήσει και να συμβαδίσει γενικότερα με τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας. Εάν, όμως, η εκμάθηση των ελληνικών γίνεται σε μια χώρα του εξωτερικού, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται μόνο εντός μαθήματος και πουθενά αλλού, τότε πρόκειται για εκμάθηση της ελληνικής ως *ξένη γλώσσα* (Χατζηδάκη, 2020: 29).

Παρόλο που οι διαδικασίες εκμάθησης της δεύτερης και ξένης γλώσσας δεν είναι εντελώς διαφορετικές, κάποια χαρακτηριστικά της γλωσσικής μάθησης διαφοροποιούνται αισθητά. Αρχικά, το άτομο που μαθαίνει τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ευρέως στο περιβάλλον που ζει, εκτίθεται πολύ περισσότερο σε αυτή και αντιμετωπίζει αυθεντικές και με νόημα περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να λαμβάνει πιο ισχυρά κίνητρα και υποστήριξη από το ίδιο το περιβάλλον και έτσι η πρόοδος να επέρχεται ταχύτερα (Χατζηδάκη, 2020: 29). Στην αντίθετη περίπτωση, το άτομο μαθαίνει μια ξένη γλώσσα μέσω συστηματικής διδασκαλίας ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, εφόσον ο στόχος δεν είναι η κάλυψη καθημερινών αναγκών αλλά ένας βαθμός επάρκειας, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα για κοινωνικούς, επαγγελματικούς σκοπούς (Τσοκαλίδου, 2012: 27).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως ένα παιδί μπορεί με ακόμα μεγαλύτερη ευκολία να μάθει μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα, εάν εκτεθεί σε αυτή από την ηλικία των έξι χρόνων και μετά. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί έχει ήδη αναπτύξει σε έναν ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα. Φυσικά, προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό αποτελεί η συνεχής και αδιάκοπη έκθεση του παιδιού στο γλωσσικό περιβάλλον, προκειμένου να αποφευχθεί η λήθη της εκάστοτε γλώσσας (Πετρούνιας, 2002). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα μικρά παιδιά πολύ πιο εύκολα εσωτερικεύουν την προφορά και τον επιτονισμό της, ενώ η κατάκτηση συντακτικών φαινομένων και μεγαλύτερου εύρους λεξιλογίου επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, εάν ένα παιδί σταματήσει να ασκεί μια γλώσσα, πρώτα θα ξεχάσει λεξιλόγιο και συντακτικό και αργότερα την προφορά της (Πετρούνιας, 2002).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει αντίθετα ένας ενήλικας, καθώς μαθαίνει μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα έγκεινται στο γεγονός ότι επιχειρεί να προσαρμόσει τις ξένες λέξεις και προτάσεις στους κανόνες που έχει εσωτερικεύσει από τη μητρική του γλώσσα, να *μεταφέρει*, δηλαδή, ό,τι συνήθειες έχει αποκτήσει από τη μια γλώσσα στην άλλη (*μεταφορά*). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εμποδίζεται η απόκτηση των κανόνων της ξένης γλώσσας (*παρεμβολή*) (Πετρούνιας, 2002).

1.2 Η διγλωσσία ως ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυδιάστατο και πολύπλοκο φαινόμενο, πολλοί τομείς όπως η Γλωσσολογία, η Κοινωνιολογία, η Κοινωνιογλωσσολογία, η Ψυχολογία κλπ. έχουν επιχειρήσει να την προσεγγίσουν και να την ορίσουν και έχουν ενδιαφερθεί να την εξετάσουν ως προς τις ποικίλες διαστάσεις της (Τσοκαλίδου, 2012: 20). Αφού παρουσιαστούν κάποιοι από τους ορισμούς της διγλωσσίας όπως έχουν διατυπωθεί με την πάροδο του χρόνου και παρατίθενται συγκεντρωτικά και συνοπτικά από την Τσοκαλίδου (2012), το φαινόμενο αυτό θα προσεγγιστεί από την σκοπιά της Κοινωνιογλωσσολογίας, δεδομένων των κοινωνιογλωσσολογικών και ιδεολογικών προεκτάσεων που προκύπτουν από τη σχέση του φαινομένου αυτού με την εκπαίδευση.

Παρόλο που η διγλωσσία θεωρείται ένα ως επί το πλείστον κοινωνικό φαινόμενο, καθώς πολλές φορές προκύπτει από την ανάγκη ενός ατόμου να μάθει μία δεύτερη γλώσσα για να επικοινωνήσει, αποτελεί και ένα ατομικό χαρακτηριστικό. Ένα πρόσωπο, δηλαδή, μπορεί να γεννιέται δίγλωσσο, προερχόμενο από μεικτό γάμο ή να γίνεται στην πορεία της ζωής του

εξαιτίας αναγκών που προκύπτουν. Παρακάτω ακολουθούν κάποιοι από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί και αφορούν την ατομική διγλωσσία.

Ο Bloomfield το 1993 διατύπωσε την άποψη ότι δίγλωσσος είναι αυτός που κατέχει δύο γλώσσες σε επίπεδο τελειότητας τέτοιο, που δεν τον ξεχωρίζει κανείς από έναν φυσικό ομιλητή (Baker, 2001: 50). Πρόκειται για έναν ορισμό που χαρακτηρίστηκε ακραίος, ασαφής και μη αποδεκτός, καθώς η «τέλεια κατοχή» και γνώση μιας γλώσσας δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί (Τσοκαλίδου, 2012: 21). Λίγο αργότερα, το 1953, ο Weinreich υποστήριξε ότι δίγλωσσο είναι ένα άτομο που χρησιμοποιεί εναλλάξ δύο γλώσσες και είναι σε θέση να συμμετάσχει σε τέτοιου είδους επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ τρία χρόνια μετά (1956), ο Haugen όρισε το φαινόμενο αυτό ως την ικανότητα κάποιου να παράγει καλοσχηματισμένα και με νόημα εκφωνήματα σε δύο ή και παραπάνω γλώσσες. Το 1964, ο Diebold (Baker, 2001: 50) διατύπωσε έναν μινιμαλιστικό ορισμό που αφορά την έννοια της αρκτικής διγλωσσίας και σχετίζεται με τα άτομα εκείνα που κατέχουν μια δεύτερη γλώσσα στο επίπεδο επάρκειας. Το 1970, ο Macnamara ενέπλεξε στον ορισμό και τις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση, παραγωγή, ανάγνωση, γραφή), αναφέροντας την ικανότητα ενός ατόμου σε αυτές σε δύο ή παραπάνω γλώσσες, χωρίς βέβαια να αναφέρεται το επίπεδό της. Το 1983, ο Oksa προτείνει έναν ορισμό της διγλωσσίας, ο οποίος αφορά και την ικανότητα χρήσης, όσο και την ικανότητα αυτόματης αλλαγής ανάμεσα στους κώδικες, «χωρίς δυσκολίες» (Τσοκαλίδου, 2012: 21).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι με την πάροδο του χρόνου ο/η κάθε ερευνητής/τρια διατυπώνει τον ορισμό της διγλωσσίας με διαφορετικό κάθε φορά κριτήριο και ανάλογα τους σκοπούς του ερευνητικού πεδίου που θέλει να εξυπηρετήσει. Παρόλο που έχουν διατυπωθεί πολλοί και ασαφείς ορισμοί, ο ορισμός των Butler & Hakuta (2006: 115, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 38), θεωρείται ο πιο χρήσιμος και ο πιο λειτουργικός, καθώς επισημαίνεται πως η διγλωσσία αφορά τη συχνή χρήση δύο γλωσσών, δεν ενδιαφέρεται για τον τρόπο και τον χρόνο κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβάνοντας έτσι και άτομα διαφορετικού προφίλ, αφορά διάφορα επίπεδα ευχέρειας και διαφορετικά μέσα έκφρασης, δίνοντας σημασία στην επίτευξη της επικοινωνίας και τέλος χαρακτηρίζεται ως μια ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση, εφόσον προκύπτει από τη γλωσσική αλληλεπίδραση στην οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (Χατζηδάκη, 2020: 38-39).

Μέσα από την επεξεργασία και συζήτηση των ορισμών αυτών, αντιλαμβάνεται κανείς ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας προσεγγίζεται τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, ως κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, όσο και σε ατομικό, ως χαρακτηριστικό μεμονωμένων ομιλητών/τριών που χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερους γλωσσικούς κώδικες. Παρακάτω, λοιπόν, θα αναλυθεί η διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο.

Όσον αφορά την κοινωνική διάσταση της διγλωσσίας, είναι γεγονός ότι στα πολύγλωσσα κράτη παρατηρείται γλωσσική ανομοιογένεια, καθώς μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές περιπτώσεις διγλωσσίας. Μια διαφορετική μορφή διγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο είναι η κοινωνική διγλωσσία (diglossia), που αφορά τη χρήση δύο διαφορετικών ποικιλιών της ίδιας γλώσσας, ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο (Ferguson, 1959, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 24-25). Πρόκειται για την επιλογή ανάμεσα στη Χαμηλή και την Υψηλή ποικιλία, των οποίων οι βασικές διαφορές έγκεινται στη λειτουργικότητά τους και στο πλαίσιο επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται χρήση της χαμηλής ποικιλίας σε ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας και μεταξύ προσώπων που υπάρχει οικειότητα. Σε αντίθεση με τη χαμηλή, που κατακτάται ως μητρική γλώσσα των μελών μιας κοινότητας, η υψηλή ποικιλία κατακτάται μέσω της εκπαίδευσης και γίνεται χρήση της σε επίσημες και τυπικές περιστάσεις. Μεταξύ των δύο ποικιλιών, η υψηλή είναι εκείνη που τυποποιείται και παρουσιάζεται ως «πρότυπη» μορφή της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συγκεκριμένης μορφής αποτελεί η συνύπαρξη μεταξύ καθαρεύουσας (Υψηλής) και δημοτικής (Χαμηλής) στο ελληνικό κράτος (Χατζηδάκη, 2020: 25).

Έπειτα από περίπου μια δεκαετία ο Fishman (1967, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 26) πρότεινε να χαρακτηρίζεται ως «κοινωνική διγλωσσία» κάθε περίπτωση συνύπαρξης γλωσσικών ποικιλιών ανεξάρτητα από την ύπαρξη γενετικής συγγένειας ανάμεσά τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Παραγουάης, όπου δύο ξεχωριστές γλώσσες, τα ισπανικά και τα γκουαρανί, χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινότητας (Holmes, 2016: 134). Οι κάτοικοι της υπαίθρου χρησιμοποιούν την γκουαρανί σε οικεία και ανεπίσημα πλαίσια επικοινωνίας, ενώ οι κάτοικοι των πόλεων μιλούν την ισπανική γλώσσα σε επίσημα περιβάλλοντα ή κάνουν εναλλαγή κωδίκων ανάλογα με τον τομέα γλωσσικής χρήσης (ό.π.: 43).

Ωστόσο, τα σημερινά πολυγλωσσικά περιβάλλοντα καθιστούν αναγκαία την αναπλαισίωση του όρου diglossia, έχοντας ως βάση πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της γλωσσικής χρήσης (Χατζηδάκη, 2020: 27).

1.3 Μορφές διγλωσσίας

Η πολυδιάστατη μορφή του φαινομένου της διγλωσσίας την καθιστά ένα σύνθετο φαινόμενο και γι' αυτό το λόγο υπάρχει δυσκολία απόδοσης με έναν απόλυτο ορισμό. Ένα δίγλωσσο άτομο διαθέτει γλώσσες, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως διαφορετικά γλωσσικά συστήματα που βρίσκονται σε επαφή. Οι διάφορες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η διγλωσσία στο άτομο, μελετώνται με βάση συγκεκριμένους άξονες που συνήθως αναφέρονται ως διαστάσεις της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020: 45). Προκειμένου, συνεπώς, να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του φαινομένου και να οριοθετηθεί καλύτερα, παρακάτω θα επισημανθούν οι κυριότερες μορφές/ είδη της διγλωσσίας ως προς τους εξής άξονες: α) Το πλαίσιο/ο τρόπος κατάκτησής της, β) ο χρόνος και η σειρά κατάκτησης των γλωσσών, γ) ο βαθμός κατοχής και η ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών (βαθμός γλωσσικής επάρκειας) και δ) το αποτέλεσμα της διγλωσσίας.

1.3.1 Διγλωσσία ανάλογα με το πλαίσιο/τον τρόπο κατάκτησής της

Λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο και τα κίνητρα που μπορεί να έχουν οι ομιλητές/τριες για να οδηγηθούν στην κατάκτηση μιας Γ2 γλώσσας ή και περισσότερων, η διγλωσσία αποκτά διαστάσεις που έχουν προσεγγιστεί βιβλιογραφικά από πολλούς ερευνητές και έχουν άμεση συνάφεια μεταξύ τους.

Η Skutnabb- Kangas (1981/1984, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 47), κάνει τη διάκριση μεταξύ *φυσικής* και *σχολικής/ πολιτιστικής* διγλωσσίας. Η φυσική διγλωσσία αφορά τις περιπτώσεις ατόμων που μαθαίνουν δύο ή και περισσότερες γλώσσες μέσα από την καθημερινή επικοινωνία με άλλους ομιλητές/τριες και έχουν επαφή και με τις δύο γλώσσες συνήθως από μικρή ηλικία (π.χ. γονείς με διαφορετική μητρική ή διαφορετική γλώσσα στο σπίτι και διαφορετική στην ευρύτερη κοινότητα). Αντίθετα, η σχολική διγλωσσία χαρακτηρίζει τα άτομα που μαθαίνουν μία δεύτερη επιπλέον γλώσσα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά δεν τη χρησιμοποιούν καθημερινά για να επικοινωνήσουν και η πολιτιστική διγλωσσία χαρακτηρίζει του ενήλικες που για προσωπικούς λόγους (επάγγελμα, γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, ταξίδια κλπ.) επιλέγουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα. Η διάκριση σε *πρωτογενή* και *δευτερογενή* διγλωσσία του John Edwards (1994, όπως αναφέρεται

στο Χατζηδάκη, 2020: 48), είναι συναφής με την παραπάνω, καθώς ο πρώτος όρος αφορά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας με φυσικό τρόπο, ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με την κατάκτηση της Γ2 μέσα από καθοδηγούμενη και συστηματική διδασκαλία. Είναι χρήσιμο, βέβαια, να αναφερθεί πως οι διακρίσεις αυτές δεν αφορούν τη μελλοντική πορεία χρήσης των γλωσσών από τα δίγλωσσα άτομα, καθώς οι συνθήκες χρήσης τους ενδέχεται να μεταβληθούν.

Ανάλογα με τα κίνητρα που έχουν οι εκάστοτε ομιλητές/τριες για την κατάκτηση επιπλέον γλωσσών, γίνεται και η διάκριση μεταξύ *διγλωσσίας της ελίτ* και *λαϊκής διγλωσσίας/διγλωσσίας του λαού*. Η διγλωσσία της ελίτ χαρακτηρίζει άτομα, συνήθως, υψηλού μορφωτικού επιπέδου, που επιθυμούν να κατακτήσουν γλώσσες υψηλού γοήτρου μέσα από σπουδές και ταξίδια. Η διγλωσσία σε αυτά τα άτομα που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, προσδίδει αίγλη και κύρος και τους εξυπηρετεί σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, προσφέροντάς τους ένα πιο διευρυμένο πλαίσιο επικοινωνίας (Τσοκαλίδου, 2012: 43-44) (Χατζηδάκη, 2020: 48-49). Από την άλλη μεριά, η διγλωσσία του λαού αφορά άτομα που μιλούν μειονοτικές γλώσσες που δεν έχουν το γόητρο και το κύρος που έχουν οι κυρίαρχες σε μια κοινότητα. Τα άτομα αυτά αναγκάζονται να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τις καθημερινότητας και αυτό πολλές φορές μπορεί να επιφέρει απαξίωση και εγκατάλειψη της μητρικής τους γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2012: 44) (Χατζηδάκη, 2020: 49).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι όροι *κατ' επιλογήν* και *κατ' επιβολήν* διγλωσσία που προτάθηκαν από τους Valdes και Figueroa (1994, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 49). Η κατ' επιλογήν διγλωσσία αναφέρεται στα άτομα τα οποία είναι ελεύθερα να επιλέξουν την ποσότητα και το είδος των γλωσσών που θέλουν να μάθουν πέραν της μητρικής τους, αναζητώντας οργανωμένα μαθήματα ή περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται, ενώ η κατ' επιβολήν διγλωσσία αφορά άτομα τα οποία είναι αναγκασμένα να μάθουν να χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα της περιοχής που ζουν (π.χ. μετανάστες) (Χατζηδάκη, 2020: 49-50). Η κατάκτηση της Γ2, συνεπώς, δεν αποτελεί προσωπική επιλογή τους, αλλά οι συνθήκες και η θέση στην οποία βρίσκονται τα άτομα, τους το επιβάλλουν.

1.3.2 Διγλωσσία με βάση το χρόνο και τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών

Η χρονική περίοδος κατά την οποία κατακτώνται οι δύο γλώσσες από το παιδί παίζει καθοριστικό ρόλο στη μορφή της διγλωσσίας, εφόσον συνδέεται με πολλές όψεις της

ανάπτυξης του δίγλωσσου ατόμου και συγκεκριμένα τη γλωσσική, νευρολογική, γνωσιακή και κοινωνικο- πολιτισμική ανάπτυξή του (Χατζηδάκη, 2020: 51).

Ανάλογα, λοιπόν, την ηλικία στην οποία εμφανίστηκαν οι δύο γλώσσες στη ζωή του ατόμου γίνεται η διάκριση μεταξύ *πρώιμης* και *όψιμης* διγλωσσίας. Χαρακτηρίζονται ως πρώιμοι δίγλωσσοι εκείνοι που ανέπτυξαν τη διγλωσσία κατά την παιδική τους ηλικία και όψιμοι δίγλωσσοι εκείνοι που την κατέκτησαν από την εφηβεία και μετά. Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην πρώιμη διγλωσσία, εξετάζουμε και τη σειρά με την οποία κατακτήθηκαν οι δύο γλώσσες από ένα παιδί, εάν δηλαδή, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έγινε ταυτόχρονα με την πρώτη ή σε κάποια επόμενη χρονική περίοδο. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για *ταυτόχρονη* και για *επάλληλη/διαδοχική* διγλωσσία.

Στην πρώτη περίπτωση, οι δύο γλώσσες κατακτώνται ταυτόχρονα από το παιδί από τη γέννησή του είτε γιατί είναι γόνος μεικτού γάμου, είτε γιατί συνυπάρχουν δύο γλωσσικά συστήματα, ένα της οικογένειας και ένα του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού (π.χ. γλώσσα του σχολείου του) (Τσοκαλίδου, 2012: 36-37). Χαρακτηριστικό είναι, μάλιστα, ότι το παιδί σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρείται πως έχει δύο «πρώτες γλώσσες», δύο «μητρικές», χωρίς αυτό να σημαίνει όμως πως θα διατηρηθούν και οι δύο εξίσου.

Στην περίπτωση της επάλληλης/ διαδοχικής διγλωσσίας, το παιδί έρχεται σε επαφή και μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα, αφού έχει προηγηθεί και σταθεροποιηθεί η κατάκτηση της μητρικής του και σε αυτήν τη συνθήκη γίνεται λόγος για «πρώτη» (Γ1) και «δεύτερη» (Γ2) γλώσσα (Χατζηδάκη, 2020: 53). Η κατάκτηση της δεύτερης γίνεται είτε μέσα από ανεπίσημες διαδικασίες (π.χ. τηλεόραση, δρόμος, γενικότερα κοινωνικό περιβάλλον) είτε μέσω διδασκαλίας στην οποία υποχρεώνονται να υποβληθούν τα άτομα. Πρόκειται, συνήθως, για περιπτώσεις μεταναστών που για λόγους επαγγελματικούς, οικονομικούς ή μορφωτικούς αναγκάζονται να μεταβούν σε κάποια άλλη χώρα όπου χρησιμοποιείται διαφορετική γλώσσα από τη μητρική τους (Τσοκαλίδου, 2012: 39).

Η έρευνα έχει δείξει, παρόλα αυτά, ότι δεν υπάρχει ομοφωνία εκ μέρους των ερευνητών ως προς το ακριβές χρονικό όριο για τη διάκριση των δύο κατηγοριών διγλωσσίας. Κάποιοι, δηλαδή, ενστερνίζονται την άποψη του McLaughlin (1984, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 53), ο οποίος θεωρεί τα τρία έτη το χρονικό σημείο-κλειδί, ενώ αντίθετα οι Hamers & Blanc (2000) θεωρούν τα 6-7 έτη το χρονικό όριο μετά το οποίο ξεκινά η διαδοχική διγλωσσία. Υπάρχουν, βέβαια, και οι απόψεις των Annick De Houwer και της Romaine, οι οποίες θεωρούν

πως ταυτόχρονη διγλωσσία υφίσταται μόνο όταν ένα παιδί εκτίθεται και στις δύο γλώσσες από τη γέννησή του χωρίς να μεσολαβήσει διάστημα μεγαλύτερο από μια βδομάδα μεταξύ της μίας από της άλλης (Χατζηδάκη, 2020: 53-54).

Προτού προχωρήσουμε στις άλλες διαστάσεις της διγλωσσίας, αξίζει να αναφερθούμε στον κίνδυνο της γλωσσικής απώλειας των δίγλωσσων παιδιών. Πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες και κινδυνεύουν να χάσουν τη μειονοτική τους γλώσσα. Αυτό μπορεί να συμβεί εξαιτίας της ανώτερης σε κύρος γλώσσας, η οποία χρησιμοποιείται παντού και καθημερινά και γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά ότι προτιμάται και ότι διαθέτει γόητρο και ισχύ (Baker, 2001: 150). Προκειμένου να γίνουν αποδεκτά και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την κυρίαρχη γλώσσα παραγκωνίζοντας τη μητρική τους. Καθοριστικό ρόλο παίζει και το χρονικό όριο στο οποίο θα γίνει η επαφή με τη δεύτερη γλώσσα. Αν το παιδί είναι πολύ μικρό, η μειονοτική του γλώσσα δεν είναι αρκετά σταθερή και ανεπτυγμένη, ώστε να μείνει ανεπηρέαστη και αυτό μπορεί να έχει κοινωνικό και συναισθηματικό αντίκτυπο, καθώς και γνωστικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Για τον λόγο αυτό, θα ωφελούσε πολύ περισσότερο το παιδί να έχει αναπτύξει πρώτα την ικανότητά του στη μειονοτική γλώσσα και έπειτα να ξεκινήσει η επαφή με την πλειονοτική (Baker, 2001: 151).

1.3.3 Διγλωσσία ανάλογα το βαθμό γλωσσική επάρκειας

Με βάση το βαθμό στον οποίο κατέχει ένα δίγλωσσο άτομο την εκάστοτε γλώσσα και την ισορροπία που υπάρχει μεταξύ των δύο γλωσσών, γίνεται η διάκριση μεταξύ *ισορροπημένης/αμφιδύναμης* διγλωσσίας και *κυρίαρχης/ανισοβαρούς* διγλωσσίας.

Προκειμένου να χαρακτηριστεί κανείς ισορροπημένα δίγλωσσος, θα πρέπει να κατέχει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, να διαθέτει περίπου ίση ευχέρεια, ώστε να μπορεί να καλύπτει οποιεσδήποτε επικοινωνιακές ανάγκες προκύπτουν στο περιβάλλον του. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιστάσεις, εφόσον χρησιμοποιεί την κάθε μία για διαφορετικό σκοπό και σε διαφορετικό πλαίσιο (Τσοκαλίδου, 2012: 40). Βέβαια, παρατηρείται συχνά και είναι απόλυτα φυσιολογικό ένας/μια δίγλωσσος/η ομιλητής/τρια να παρεμβάλλει στοιχεία της μίας γλώσσας στην άλλη, στοιχεία που μπορεί να αφορούν την προφορά, τον επιτονισμό, την επιλογή κατάλληλης λέξης κλπ. (Χατζηδάκη, 2020: 57). Αξίζει να σημειωθεί, επιπλέον, ότι η ισορροπημένη διγλωσσία είναι δύσκολο να αναπτυχθεί σε άτομα που ξεκίνησαν να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα σε μεγάλη

ηλικία και είναι πιο σύνθητες στα φαινόμενα στις περιπτώσεις της παιδικής/ταυτόχρονης διγλωσσίας (Τσοκαλίδου, 2012: 40-41) (Χατζηδάκη, 2020: 57-58).

Η έννοια της κυρίαρχης ή ανισοβαρούς διγλωσσίας, αντίθετα, αφορά τις περιπτώσεις εκείνες όπου το δίγλωσσο άτομο διαθέτει μεγαλύτερη γλωσσική επάρκεια στη μία γλώσσα από ό,τι στην άλλη και χαρακτηρίζει τα περισσότερα δίγλωσσα άτομα στον κόσμο (Χατζηδάκη, 2020: 58). Στην περίπτωση, για παράδειγμα, όπου ένας ομιλητής εξακολουθεί να ζει στο περιβάλλον που χρησιμοποιείται η μητρική του γλώσσα, όσες επόμενες γλώσσες κι αν μάθει, η κυρίαρχη και πιο ισχυρή γλώσσα του θα εξακολουθεί να είναι η μητρική του. Ενώ, αντίθετα, στην περίπτωση μετακίνησης ενός ατόμου σε μια άλλη χώρα υπάρχει ανισορροπία μεταξύ του βαθμού επάρκειας στις δύο γλώσσες και έτσι διαφοροποιείται η γλωσσική κυριαρχία εις βάρος της μητρικής (π.χ. παιδιά μεταναστών) (Χατζηδάκη, 2020: 58).

Υπάρχει και μια επιπλέον διάκριση της διγλωσσίας που αφορά την ποικιλομορφία που υπάρχει στη γλωσσική επάρκεια μεταξύ των δύο γλωσσών. Γίνεται ο διαχωρισμός μεταξύ *προσληπτικής/ παθητικής* και *παραγωγικής/ δυναμικής* διγλωσσίας. Στον πρώτο τύπο τα άτομα παρόλο που είναι σε θέση να κατανοήσουν στην προφορική ή/και στη γραπτή μορφή της μια δεύτερη γλώσσα, δεν έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν σε αυτή ή να παράγουν γραπτό λόγο (Χατζηδάκη, 2020: 59). Αντίθετα, η παραγωγική διγλωσσία αναφέρεται στις περιπτώσεις ατόμων που έχουν αναπτύξει τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες πρόσληψης παραγωγής λόγου (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) και κατέχουν κάποιο βαθμό ευχέρειας σε αυτές (Τσοκαλίδου, 2012: 41). Σε αυτή τη συνθήκη, μάλιστα, αποσκοπούν και τα περισσότερα προγράμματα διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

1.3.4 Διγλωσσία με βάση τα αποτελέσματα

Η διάκριση που γίνεται από τους ερευνητές ανάλογα με το αποτέλεσμα της διγλωσσίας αφορά τον τρόπο με τον οποίο η κατάκτηση της Γ2 επηρεάζει ή όχι τη διατήρηση της Γ1 γλώσσας και έτσι γίνεται λόγος για *προσθετική* και *αφαιρετική* διγλωσσία.

Στην προσθετική διγλωσσία οι ψυχολογικές και κοινωνικές συνθήκες, κάτω από τις οποίες γίνεται η εκμάθηση της Γ2, είναι ευνοϊκές και έτσι προστίθεται η δεύτερη γλώσσα στην πρώτη, χωρίς αυτή να επηρεάζεται (Χατζηδάκη, 2020: 66). Η συνθήκη αυτή ευνοεί το δίγλωσσο άτομο, καθώς επιτυγχάνεται ένα υψηλό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες, διευρύνεται η συνολική γλωσσική ικανότητά του, εμπλουτίζονται οι νοητικές του δυνατότητες και ενισχύεται η γνωστική του εξέλιξη. Παράλληλα, το παιδί αποκτά συναισθηματικές και

κοινωνικές δεξιότητες που επηρεάζουν θετικά την προσωπικότητά του και τονώνουν την αυτοαντίληψή του (Τσοκαλίδου, 2012: 42).

Στην αντίθετη περίπτωση, αν η Γ2 γλώσσα του παιδιού προκαλέσει την υποχώρηση της πρώτης, γίνεται λόγος για αφαιρετική διγλωσσία. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται συνήθως σε περιπτώσεις όπου τα δύο γλωσσικά συστήματα δε χαίρουν της ίδιας εκτίμησης εκ μέρους τους κοινωνικού συνόλου (π.χ. μειονότητες, μετανάστες), με αποτέλεσμα οι πρώτες γλώσσες των μαθητών να απαξιώνονται και να περιθωριοποιούνται (Χατζηδάκη, 2020: 66). Το υπάρχον γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο του δίγλωσσου παιδιού δεν αξιοποιείται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του και τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός του γενικότερα αξιολογούνται αρνητικά από τον γηγενή πληθυσμό. Το γεγονός αυτό επιβραδύνει τη γνωστική του ανάπτυξη και του επιφέρει αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες, εφόσον στερείται τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τον περίγυρό του και έτσι αναγκάζεται να αποκοπεί από την μητρική του γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012: 42).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η αφαιρετική διγλωσσία συνδέεται και με τον όρο *ημιγλωσσία*. Ο όρος αυτός αφορά την επιβράδυνση της γλωσσικής ικανότητας ενός δίγλωσσου παιδιού και στις δύο γλώσσες, να έχουν δηλαδή «μισή» ικανότητα στη μία γλώσσα και «μισή» ικανότητα στην άλλη (Χατζηδάκη, 2020: 62). Επειδή, όμως, έχει αρνητικές συνυποδηλώσεις, προτείνεται να αποφεύγεται ιδιαίτερα όταν αναφέρεται σε παιδιά. Τα παιδιά διαμορφώνονται και εξελίσσονται διαρκώς γλωσσικά και μέσω αυτού του όρου αξιολογείται αρνητικά αυτή η εξελισσόμενη ικανότητά τους, παρόλο που η ελλιπής διγλωσσική ικανότητα που μπορεί να εμφανίζουν δεν οφείλεται σε ατομικούς παράγοντες, αλλά σε εξωτερικούς, κοινωνικούς (Τσοκαλίδου, 2012: 43).

Δεδομένων όλων αυτών των διαστάσεων που μπορεί να έχει η διγλωσσία ενός ατόμου, αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εξέλιξη που θα έχει το εκάστοτε παιδί λαμβάνοντας τη διγλωσσία του ως προνόμιο και όχι ως ανασταλτικό παράγοντα.

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών

Τα σύγχρονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα δημιουργούν συνθήκες, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να συμβαδίσουν. Μία από τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι να καταφέρουν να εντάξουν στην ελληνική, σχολική, κοινωνική και γλωσσική πραγματικότητα μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά

περιβάλλοντα. Ο μαθητικός πληθυσμός χρόνο με το χρόνο μεταβάλλεται, λόγω της παρουσίας και διαβίωσης στο ελληνικό κράτος μεγάλου αριθμού μεταναστών. Για το λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαία η ύπαρξη ενός γλωσσικού σχεδιασμού εκ μέρους της πολιτείας, ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών, προκειμένου να ενισχυθεί και να επιταχυνθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα όμως έχοντας ως στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία τους. (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004: 10). Αυτό, επιχειρούν να επιτύχουν και όλες οι θεσμικές δομές που προβλέπονται από το κράτος και για τις οποίες θα γίνει λόγος σε επόμενο κεφάλαιο.

Δεδομένης της μη συμπαγούς κατάστασης που χαρακτηρίζει σήμερα το μαθητικό πληθυσμό, εφόσον σε ένα ελληνικό σχολείο φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικές εθνοτικές-γλωσσικές κοινότητες, αλλά και διαφορετικές εμπειρίες σχολικού γραμματισμού γενικότερα (Τσοκαλίδου, 2012: 89), πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια και προβληματίζονται ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους που πρέπει να ακολουθήσουν. Πολλοί αισθάνονται απροετοίμαστοι/ες για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κατάσταση αυτής. Υπάρχει δυσκολία εκ μέρους τους ως προς τη σωστή εκτίμηση των γλωσσικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών, καθώς εκλαμβάνεται η επικοινωνιακή ευχέρειά τους ως δείκτης της επάρκειάς τους στη γλώσσα συνολικά (Χατζηδάκη, 2014: 291). Η εκμάθηση και χρήση της δεύτερης γλώσσας, ωστόσο, είναι μια σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία, εφόσον όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου γλωσσικού υποβάθρου καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως μέσο σκέψης και μάθησης και να αποκτήσουν ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα μέσα από μια συστηματική και σε βάθος χρόνου διδασκαλία.

Απέναντι σε αυτόν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης εκπαιδευτικής κατάστασης, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να παρέχουν στους μαθητές/τριες όρους ισοτιμίας, αλληλοαποδοχής και αμοιβαίας κατανόησης, προκειμένου να υπάρχει ειρηνική συμβίωση και επικοινωνία (Δαμανάκης, 2004: 38,99). Αυτή είναι και η κατεύθυνση στην οποία κινείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνεται ως πρακτική επικοινωνίας και μέσα από αυτή εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν διατηρώντας ο καθένας/ η καθεμία τη δική του/της διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Αντιλαμβάνεται κανείς, συνεπώς, πως η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα προκειμένου να μεταδοθεί επιτυχώς η γνώση, γι' αυτό μέσα

στο σχολείο πρέπει να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία, ώστε να αποδέχονται και να διαχειρίζονται σωστά όλοι τη διαφορετικότητα των δίγλωσσων παιδιών (Μήλιου, 2013: 84).

Η νέα αυτή πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο δημιουργεί την ανάγκη ύπαρξης εκπαιδευτικών, οι οποίοι για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχουν εξειδικευτεί σε θέματα διαφορετικότητας και να μπορούν να είναι ευέλικτοι λαμβάνοντας υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών/τριών, είτε η διδασκαλία τους αφορά μια μεικτή πολύγλωσση τάξη είτε μια τάξη Υποδοχής (Coelho, 2007: 399). Απαραίτητη προϋπόθεση, δηλαδή, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου, αποτελεί η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Πρόκειται για μια επικοινωνιακή δεξιότητα, μέσω της οποίας αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Arasaratnam/ Doerfel, 2005: 159-60, Le Roux, 2002: 41 όπως αναφέρεται στο Μήλιου, 2013: 86).

Χρησιμοποιώντας τον όρο διαπολιτισμική δεξιότητα, οι Hammer, Ben net & Wiseman (2003: 401, όπως αναφέρεται στο Μήλιου, 2013: 86), εννοούν «την ικανότητα να δρα και να σκέφτεται κανείς με τέτοιο τρόπο που ενδείκνυται στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης πολιτισμικής συνάντησης». Πιο συγκεκριμένα, αφορά δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η ενσυναίσθηση, η ικανότητά τους να εξετάζουν κριτικά αυτονόητες παραδοχές σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα και την εθνική ταυτότητα, πεποιθήσεις και αξίες που αφορούν γενικότερα το πολιτισμικό πλαίσιο, να γνωρίζουν τη λειτουργικότητα των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, να αντιλαμβάνονται την ετερογένεια των πολιτισμικών ομάδων και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν και να διακατέχονται από αξίες όπως η αποδοχή του διαφορετικού και η κοινωνική δικαιοσύνη (Μήλιου, 2013: 86). Θα πρέπει, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί να αναθεωρήσουν και να μετασχηματίσουν πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές που μπορεί να έχουν, καθώς φέρνοντας μέσα στην τάξη πολιτισμικές αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρουν τα μηνύματα στους μαθητές (Μήλιου, 2013: 87). Εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίζουν αρνητικά και θετικά στοιχεία της εθνοπολιτισμικής τους ομάδας και της δικής τους ταυτότητας, τότε θα μπορούν και να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται θετικά και στη διαφορετικότητα των μαθητών τους, αποκτώντας ενσυναίσθηση (Nieto, 1999, όπως αναφέρεται στο Μήλιου, 2013: 87).

Η αδυναμία των δίγλωσσων παιδιών στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία και αλληλοκατανόηση και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τη μητρική γλώσσα των παιδιών θεωρώντας την «πρόβλημα». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά πολλές φορές να περιθωριοποιούνται, να αισθάνονται απόρριψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση, να εκδηλώνουν ακόμα και άρνηση για συμμετοχή (Maligkoudi, Tolakidou & Chiona, 2018: 98-101). Το γεγονός, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που έρχονται αντιμέτωποι με πολύγλωσσες τάξεις και δίγλωσσα παιδιά γενικότερα, δεν έχουν λάβει καμιάς μορφής επιμόρφωση σχετικά με τη διγλωσσία ή τη διαπολιτισμική αγωγή, δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο τους (Θεοδοσιάδου, 2015 όπως αναφέρεται στο Σέλλα- Μάζη, 2016: 59). Συστήνεται για το λόγο αυτό η συνεχής στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004:72).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα πρέπει απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις να σκεφτούν το ρόλο τους, να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνία είναι πολύ πιο σύνθετη πλέον και δεν στοχεύει να ενσταλάξει κάποια πράγματα κοινά σε όλους, αλλά να ασχοληθεί με την κριτική εκμάθηση ατόμων με διαφορετικά υπόβαθρα και ορίζοντες (ΙΕΠ, 2019: 15). Θα πρέπει, δηλαδή, να αναδιατυπωθούν οι σχέσεις μεταξύ όλων των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων) και μέσα από τον αναστοχασμό της θέσης και τους ρόλους του/της ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός να συμβάλλει στη βελτίωση των συνθηκών του σχολείου. Η βελτίωση αυτή θα επέλθει αν δίνεται η δυνατότητα σε παιδιά από ευάλωτες κοινωνικά/εθνοτικά ομάδες να φέρουν στοιχεία από τις δικές τους γλώσσες και από τους δικούς τους πολιτισμούς, τα οποία θα συνυπάρχουν με αυτά των γηγενών παιδιών και του σχολείου υποδοχής εν γένει, διευρύνοντας έτσι αμφότεροι τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες (ΙΕΠ, 2019: 26).

Συνοψίζοντας, μέσα από τις εξειδικευμένες γνώσεις που καλούνται να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, το κατάλληλο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό, τη συνεχή ενασχόληση με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, τις επιπλέον επιμορφώσεις και την ατομική προσπάθεια για αυτοβελτίωση, καθώς και την αναγνώριση και τον σεβασμό που θα δείχνει το ίδιο το σχολείο απέναντι στην εκάστοτε γλώσσα και πολιτισμική ομάδα, θα δημιουργηθούν οι ιδανικές συνθήκες για την προαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών.

2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Σε ένα πολύγλωσσο και πολιτισμικό περιβάλλον, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχει βαρύνουσα σημασία για την διευκόλυνση τόσο των δίγλωσσων παιδιών όσο και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός, λοιπόν, της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να συμβάλλει στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών/τριών όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας υποδοχής, προκειμένου να ανταπεξέρχονται σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, εμπλουτίζοντας το γλωσσικό κώδικα σε επίπεδο λεξιλογίου, δομικών σχημάτων και ειδών κειμένου (Κατσιμαλή, 1999: 221-224), καθώς και να τους/τις βοηθήσει να καλλιεργήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και να διαπραγματευτούν έτσι την πολιτισμική και κοινωνική τους ταυτότητα (Δαμανάκης, 2000: 24).

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν παρακάτω, θα γίνει αναφορά στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, στις διάφορες προσεγγίσεις που αφορούν τη διδασκαλία της Γ2, σε συγκεκριμένες τεχνικές που αφορούν τη διδασκαλία του λεξιλογίου και των γραμματικών φαινομένων, στο θεσμικό πλαίσιο που προβλέπεται από το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών/τριών, καθώς και στο διδακτικό υλικό και τα Προγράμματα Σπουδών των Τάξεων Υποδοχής. Είναι σημαντική η κατανόηση των θεμάτων αυτών, προκειμένου να αντιπαρατεθούν οι πρακτικές και οι μέθοδοι που προτείνονται βιβλιογραφικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, με στόχο την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών.

2.1 Κατάκτηση δεύτερης γλώσσας

Το φαινόμενο της διγλωσσίας έχει πλέον λάβει τέτοιες διαστάσεις, που οδήγησε στη δημιουργία του επιστημονικού κλάδου της Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας (ΚΔΓ) (Second Language Acquisition), ο οποίος αφορά τόσο τη μελέτη των ατόμων που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μετά τη μητρική τους όσο και τη διαδικασία εκμάθησης αυτής της γλώσσας (Saville- Troike & Barto, 2016: 2). Τα βασικά πεδία έρευνας του κλάδου αυτού είναι α) η μορφή και ο ρόλος των διεργασιών που επιτελούνται στο μυαλό των μαθητών και β) η συμβολή των διαφόρων εξωγλωσσικών παραγόντων στη διαδικασία κατάκτησης μια δεύτερης γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020: 123). Είναι γεγονός πως ερευνητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία στην προσπάθειά τους να απαντήσουν σε βασικά ερωτήματα που αφορούν το φαινόμενο της κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας, αναζητούν διαφορετικές απαντήσεις και δίνουν διαφορετικές διαστάσεις:

- Οι γλωσσολόγοι ενδιαφέρονται για τις διαφορές και τις ομοιότητες των γλωσσών που μαθαίνονται, καθώς και για τη γλωσσική ικανότητα και γλωσσική απόδοση που αποκτούν.
- Οι ψυχολόγοι και οι ψυχολογολόγοι εστιάζουν στις νοητικές ή γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στην κατάκτηση και στον τρόπο με τον οποίο οι γλώσσες αναπαριστώνται στον εγκέφαλο.
- Οι κοινωνιογλωσσολόγοι δίνουν έμφαση στην ποικιλομορφία που εμφανίζει η γλωσσική παραγωγή των μαθητών, στο πώς μεταβάλλονται οι γλωσσικές επιδόσεις τους, δηλαδή, και επεκτείνουν την έρευνα στην επικοινωνιακή ικανότητα ή την πραγματολογική ικανότητα.
- Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι ασχολούνται με φαινόμενα που αφορούν τους ίδιους τους ομιλητές, όπως η ταυτότητα ή τα κοινωνικά κριτήρια, καθώς και με το ρόλο που διαδραματίζουν και άλλοι παράγοντες στη διαδικασία της γλωσσικής μάθησης (Χατζηδάκη, 2020: 124 ·Saville- Troike & Barto, 2016: 3).

Προτού προχωρήσουμε στις προσεγγίσεις της διδασκαλίας μιας Γ2 γλώσσας, είναι σημαντικό να διασαφηνιστούν κάποιοι όροι. Κατά τη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας, οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε γλωσσικά ερεθίσματα. Τα προφορικά ή γραπτά γλωσσικά ερεθίσματα της νέας γλώσσας αποτελούν για το άτομο το *γλωσσικό εισαγόμενο*. Αντίθετα, ο προφορικός ή γραπτός λόγος που παράγει ο μαθητής/τρια ονομάζεται *γλωσσικό εξαγόμενο* (Αγαθοπούλου, 2012· Μπέλλα, 2011, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 124).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να γίνει ξεκάθαρη και η διάκριση μεταξύ των όρων *κατάκτηση* και *εκμάθηση* που πολλές φορές συγχέονται. Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 125), η διάκριση αυτή είναι αμφιλεγόμενη. Για πρώτη φορά ο όρος *κατάκτηση* χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της γενετικής θεωρίας του Noam Chomsky, προκειμένου να περιγραφεί ο τρόπος με τον οποίο κατακτά ένα παιδί την μητρική του γλώσσα, σε αντιδιαστολή με τον όρο *εκμάθηση* που αφορούσε τη διαδικασία εκμάθησης μιας οποιασδήποτε άλλης γλώσσας. Οι όροι τροποποιήθηκαν από τον Stephen Krashen, ο οποίος υποστήριξε ότι οι όροι περιγράφουν δύο διαφορετικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες μπορεί κανείς να κατακτήσει μια Γ2. Συγκεκριμένα, με τον όρο *κατάκτηση* αναφέρεται στην υποσυνείδητη φυσική διαδικασία, με την οποία ένα άτομο μαθαίνει τη Γ2, όπως τα μικρά παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ η διαδικασία της *εκμάθησης* είναι αποτέλεσμα

μιας συστηματικής διδασκαλίας που αποσκοπεί στην απόκτηση των κανόνων της γλώσσας-στόχου εκ μέρους του/της μαθητή/τριας. Βέβαια, οι θεωρίες του Krashen έχουν εγκαταλειφθεί και σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα γίνεται εναλλακτική χρήση των δύο όρων, με τον όρο κατάκτηση να υπερτερεί και να αφορά όλες τις περιπτώσεις κατάκτησης μιας Γ2, ανεξάρτητα από το εάν αυτή προκύπτει μέσω φυσικής επικοινωνίας με ομιλητές/τριες ή μέσα στην τάξη. (Ellis, 1994 · Μπέλλα, 2011, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 126).

Ένας ακόμη όρος που αφορά και τα ερευνητικά δεδομένα που θα ακολουθήσουν παρακάτω είναι ο όρος *διαγλώσσα*. Αποτελεί βασικό αντικείμενο έρευνας του τρόπου με τον οποίο κατακτάται μια Γ2 γλώσσα και αφορά τη γλωσσική ικανότητα – γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών/τριών της. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, διαμορφώνουν εικασίες σχετικά με τους κανόνες της γλώσσας-στόχου σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό), εφαρμόζοντας δικούς τους κανόνες και ανάλογα με την ανταπόκριση που λαμβάνουν, επιβεβαιώνουν ή προβαίνουν σε τροποποιήσεις των εικασιών αυτών (Χατζηδάκη, 2020: 127).

2.2 Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Οι θεωρίες κατάκτησης της Γ2 γλώσσας έχουν δημιουργήσει τις βάσεις για να διατυπωθούν διδακτικές προσεγγίσεις της δεύτερης γλώσσας. Κάποιες από αυτές θεωρούνται ξεπερασμένες, κάποιες είναι εδραιωμένες και εφαρμόζονται, αλλά όπως είναι φυσικό είναι αδύνατον να εφαρμοστούν ως έχουν από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς, λόγω του σύνθετου χαρακτήρα του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ως θεωρητική βάση για το διδακτικό τους έργο. Από τις προσεγγίσεις που θα αναλυθούν παρακάτω, η πιο διαδεδομένη στη διδασκαλία της Γ2 είναι η *επικοινωνιακή προσέγγιση*. (Μπέλλα, 2011, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 168) και οι υπόλοιπες έχουν ως βάση τις αρχές της προσέγγισης αυτής.

Επικοινωνιακή προσέγγιση

Στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής προσέγγισης στόχος της διδασκαλίας μίας Γ2 γλώσσας είναι η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας εκ μέρους των μαθητών/τριών, δηλαδή της ικανότητας να παράγουν όχι μόνο γραμματικά σωστό λόγο, αλλά και κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Χατζηδάκη, 2020: 171). Οι μαθητές, δηλαδή, είναι σε θέση να ζητούν συμβουλές, να δίνουν οδηγίες, να αποδέχονται ή να αρνούνται προσκλήσεις, να απολογούνται κλπ. και ανάλογα με την κουλτούρα της κάθε γλώσσας-στόχου, διδάσκονται πολιτισμικά προσδιορισμένες επικοινωνιακές πρακτικές (Δενδρινού, 2001, όπως αναφέρεται

στο Χατζηδάκη, 2020: 172). Η διδασκαλία αποκτά, έτσι, μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, εφόσον οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά σε αυθεντικές και σκόπιμες γλωσσικές δραστηριότητες και γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και με βάση αυτές διαμορφώνονται ξεχωριστά προγράμματα σπουδών, προκειμένου να εστιάζεται η διδασκαλία στις έννοιες και τις λειτουργίες που αφορούν τις περιστάσεις επικοινωνίας όπου οι μαθητές/τριες θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν (Ευσταθιάδης κ.ά., 1998, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 172). Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές/τριες σε πραγματικού τύπου αλληλεπιδράσεις, διακρίνονται σε *δραστηριότητες λειτουργικής επικοινωνίας*, όπου οι μαθητές εξασκούνται στην κάλυψη ενός πληροφοριακού κενού ή στην επίλυση κάποιου προβλήματος και σε *δραστηριότητες κοινωνικής διάδρασης*, όπου καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις παρόμοιες με της πραγματικής ζωής και να αξιοποιήσουν τη γλώσσα όχι μόνο ως εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και ως ένα μέσο κοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. συνομιλίες, αφηγήσεις, αυτοσχδιασμοί κλπ.) (Littlewood, 2008, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 174).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού που εφαρμόζει την Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία τους για την κατάκτηση μίας Γ2, είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, έχοντας προηγουμένως εντοπίσει τις ανάγκες και τα κίνητρα των μαθητών/τριών και καλλιεργώντας γενικότερα ένα κλίμα ελευθερίας της έκφρασης και αισθήματος ασφάλειας στη μαθησιακή διαδικασία. Λειτουργεί, δηλαδή, συμβουλευτικά, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους και αποφεύγοντας την αυστηρή διόρθωση των σφαλμάτων τους (Κατσιμαλή, 1999: 228).

Εστίαση στον τύπο

Η προσέγγιση αυτή προέκυψε από τη συνειδητοποίηση ότι η τελική έκβαση της κατάκτησης της Γ2 παρουσιάζει βελτίωση όταν η προσοχή του/της μαθητή/τριας εστιάζεται σε στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της Γ2 μέσα από δραστηριότητες ή πρακτικές (π.χ. διόρθωση λαθών). Πρόκειται, λοιπόν, για μια νέα εκδοχή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, όπου προσελκύεται η προσοχή των μαθητών/τριών και σε γλωσσικούς τύπους. Τα γλωσσικά αυτά στοιχεία που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών προκύπτουν αυθόρμητα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις κατά την διεκπεραίωση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Long, 1991, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 176). Σε γενικές γραμμές πρόκειται για μια τυχαία

επιλεκτική παιδαγωγική παρέμβαση κατά την οποία η εστίαση πρέπει να είναι σύντομη και να προσανατολίζεται στους στόχους και τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας που εξέφρασε την απορία ή έκανε κάποιο λάθος (Doughty, 1997, όπως αναφέρεται στο Μπέλλα, 2011). Η υλοποίηση, ωστόσο, αυτής της προσέγγισης είναι δύσκολη και απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι σε ετοιμότητα και εγρήγορση, προκειμένου να εντοπίζουν και να αξιολογούν τα λάθη στα οποία οφείλουν να εστιάζουν για να τα αντιμετωπίσουν όντας απροετοίμαστοι (Αγαθοπούλου, 2012, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 177).

Εργασιοκεντρική Προσέγγιση- Διεκπεραιωτικές δραστηριότητες

Στη διδασκαλία μίας Γ2 γλώσσας σύμφωνα με την εργασιοκεντρική προσέγγιση, οι μαθητές κατακτούν τη Γ2 μέσα από συγκεκριμένες διεκπεραιωτικές δραστηριότητες ή εργασίες. Οι εργασίες αυτές έχουν σαφή καθορισμένο στόχο, αρχή και τέλος και χρησιμοποιείται αυθεντικό υλικό (Χατζηδάκη, 2020: 178). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Δενδρινού (2011, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 178-179) η προσοχή επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης και όχι στον τρόπο διδασκαλίας, προωθώντας τη βιωματική μάθηση. Μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν στην τάξη και τα σύνθετα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν, κατακτούν γνώσεις. Οι εργασίες που καλούνται να επεξεργαστούν δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να θέσουν ερωτήματα, να χρησιμοποιήσουν πρωτογενείς πηγές, να καταλήξουν σε συμπεράσματα, να διατυπώσουν και να αξιολογήσουν τα δικά τους πιστεύω και να υποστηρίξουν τις θέσεις τους με βάση τις δικές τους εμπειρίες (Δενδρινού, 2001: 249, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 179). Πρόκειται, συνεπώς, για μια προσέγγιση για την κατάκτηση της Γ2 καλά θεμελιωμένη και η οποία, μέσα από τη χρήση αυθεντικού, πολυτροπικού υλικού, αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών αναγνωρίζοντάς τους ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα και αναδεικνύοντας τη διγλωσσική και διαπολιτισμική εμπειρία τους μέσα σε μια σχολική αίθουσα (Χατζηδάκη, 2020: 180).

Διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο

Η προσέγγιση αυτή για τη διδασκαλία της Γ2 γλώσσας προέκυψε από την ανάγκη συνδυασμού μιας επικοινωνιακού τύπου προσέγγισης με την κατάκτηση συγκεκριμένου περιεχομένου σε μη γλωσσικά μαθήματα. Στη διδασκαλία της Γ2, λοιπόν, με βάση το περιεχόμενο (content-based instruction), το γλωσσικό μάθημα δε γίνεται ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, αλλά επιχειρείται η διασύνδεσή τους (Χατζηδάκη, 2020: 182). Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει, μάλιστα, ότι η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση στο σχολείο και η

κατάκτηση της Γ2 θα είναι πιο αποτελεσματική αν οι επικοινωνιακές συνθήκες στις οποίες διδάσκεται είναι αυθεντικές (π.χ. σχολική τάξη) και συμπεριλαμβάνει όλα τα γνωστικά αντικείμενα. (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη, 2014: 184). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, συνεπώς, χρησιμοποιείται η Γ2 για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και αυτό αποσκοπεί στην ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την ταυτόχρονη εστίαση και στη γλώσσα και στο γνωστικό περιεχόμενο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λειτουργούν σύνθετες νοητικές διαδικασίες και έτσι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν πέρα από τις καθημερινές λέξεις και αφηρημένες έννοιες, καθώς και να καλλιεργούν σύνθετες γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες (ταξινόμηση, περιγραφή μιας διαδικασίας, διατύπωση υπόθεσης, πρόβλεψη, ερμηνεία κλπ.) (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαίουδάκη, 2014: 184-185· Χατζηδάκη, 2020: 182).

2.3 Διδασκαλία λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα

Η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι καθοριστική στην κατανόηση μίας δεύτερης γλώσσας. Πολλές φορές, όμως, εξαιτίας μη κατάλληλου διδακτικού υλικού και μεθόδων, ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να το διδάξουν υστερεί (Γούτσος, 2005: 15). Προκειμένου να καλλιεργηθεί ο ακαδημαϊκός λόγος των μαθητών/τριών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, έχουν προταθεί κάποιες στρατηγικές διδασκαλίας της Γ2. Στο παρελθόν, βέβαια, η μοναδική ομάδα στρατηγικών λεξιλογίου που υπήρχε ήταν αυτή που συμπεριελάμβανε στρατηγικές που αφορούσαν τη μνήμη, ενώ τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον στρέφεται προς στρατηγικές, οι οποίες έχουν ως στόχο τους τη γνωστική και μεταγνωστική ενεργοποίηση του διδασκόμενου (Gu & Johnson, 1996, όπως αναφέρεται στο Ζάγκα, 2014: 9). Ο Nation (2001) πρότεινε μια ταξινόμηση των στρατηγικών αυτών, η οποία περιλαμβάνει τρεις τάξεις:

- α) η πρώτη αφορά το σχεδιασμό και το σύνολο των λέξεων που πρόκειται να διδαχθούν
- β) η δεύτερη τον εντοπισμό των πηγών, από τις οποίες θα λάβουμε τις πληροφορίες για τις λέξεις (ανάλυση λέξης, συμφραζόμενα, χρήση δίγλωσσου ή μονόγλωσσου λεξικού, χρήση μητρικής γλώσσας μαθητών/τριών)
- γ) και η τρίτη τάξη αφορά τις διαδικασίες, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο θα εδραιωθεί η γνώση του λεξιλογίου που διδάχθηκε.

Κάποιες από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου σύμφωνα με τη Ζάγκα (2014: 9-12) είναι οι παρακάτω:

- Η σύνδεση της καινούργιας λέξης με την εικόνα της, η οπτικοποίηση της λέξης είναι ένας πιο αποτελεσματικός τρόπος για την απομνημόνευση του λεξιλογίου. Βέβαια, αφορά μικρές ηλικίες και λεξιλόγιο με συγκεκριμένη και όχι αφηρημένη σημασία.
- Η χωροταξική τοποθέτηση και η χωρική ομαδοποίηση των λέξεων στο μυαλό του ατόμου που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα (σε κάθε πλάνο ή σε κάθε σχήμα εντάσσονται συνώνυμα, αντώνυμα, παράγωγα κλπ.).
- Ο διαχωρισμός και η ομαδοποίηση των λέξεων σε «καλές» ή «κακές» ανάλογα με τη σημασία τους.
- Ο σημασιολογικός χάρτης (μία λέξη- κλειδί στο κέντρο και από γύρω λέξεις με άμεση συνάφεια)
- Η δημιουργία παράγωγων- σύνθετων λέξεων (π.χ. δίνοντας στο διδασκόμενο άτομο ένα ρηματικό παράγωγο ουσιαστικό ή τον μορφολογικό ορισμό μιας λέξης)
- Η παρουσίαση μορφολογικών αντιθέτων (π.χ. εξωγενής- ενδογενής)
- Η ετυμολογία της λέξης, προκειμένου να ερμηνευτεί η προέλευσή της και να γίνει καλύτερη κατανόηση της έννοιας.
- Η εκ νέου δημιουργία λεξικών και η χρήση ήδη υπαρχόντων, προκειμένου να γίνει εξάσκηση δεξιοτήτων, όπως είναι ο αλφαριθμητισμός και η λημματογράφηση.
- Η χρήση της μεταφοράς, κυρίως για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων.
- Τα σταυρόλεξα, καθώς οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην ορθογραφία, αλλά και στη μορφολογία.
- Η στρατηγική «μαντεύω μια λέξη από τα συμφραζόμενα»
- Τα ομαδικά λεξικά παιχνίδια (π.χ. παζλ, παραλλαγή του «ταμπού»)
- Η παρότρυνση των μαθητών/τριών για διαρκή και συστηματική ανάγνωση ποικίλων κειμένων (ποικιλία λέξεων σε πολλά περιβάλλοντα).

Προκειμένου να υπάρξουν αποτελεσματικά αποτελέσματα, θα πρέπει διαρκώς να δίνονται ευκαιρίες στα διδασκόμενα υποκείμενα, για να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο στον προφορικό και στον γραπτό τους λόγο το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν, να δημιουργούνται, δηλαδή, οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αξιοποίησή του.

2.4 Διδασκαλία γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα

Κύρια λειτουργία του συστήματος της γραμματικής είναι η επίτευξη της επικοινωνίας. Προκειμένου, λοιπόν, να μπορέσει κανείς να θεωρηθεί ότι κατέχει καλή γνώση στη

γραμματική, θα πρέπει όχι απλά να παράγει σωστές προτάσεις, αλλά να είναι σε θέση να διατυπώνει προτάσεις που θα εναρμονίζονται με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και το συνομιλιακό πλαίσιο και θα συνεπάγονται τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη και Μήτση (2016:1).

Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε η ανάγκη ύπαρξης διδασκαλίας της γραμματικής, καθώς η μη ή η λανθασμένη εφαρμογή ορθών γραμματικών κανόνων κατά την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, θα επιφέρει δυσκολίες στην επίτευξη της επικοινωνίας (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014: 201). Θα πρέπει, βέβαια, να γίνει μια αναθεώρηση ως προς τη διδακτική μέθοδο της γραμματικής, προκειμένου να πάψει αυτή να είναι γραμματικοκεντρική. Ανάλογα, δηλαδή, με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών, να επιλέγεται η κατάλληλη τεχνική από τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους παρέχουν γραμματικές γνώσεις προσαρμοσμένες στο επίπεδό τους και να επιτύχουν μια πιο γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014: 201). Έτσι, σταδιακά, παρατηρείται η μεταβολή της γραμματικής από τυπική και μηχανική γνώση σε δημιουργική και επικοινωνιακή δεξιότητα και συνακόλουθα χαρακτηρίζεται ως επικοινωνιακή γραμματική. Οι γραμματικές επιλογές, δηλαδή, επηρεάζονται σημαντικά από τα δεδομένα του περιβάλλοντος και τις επικοινωνιακές λειτουργίες (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη και Μήτση (2016:13). Η πιο αποτελεσματική επικοινωνία, συνεπώς, επιτυγχάνεται με την κατοχή των επικοινωνιακών κανόνων της γλώσσας σε συνδυασμό με τη γραμματική της.

Μεταξύ άλλων, οι πρακτικές που προτείνονται για τη διδασκαλία της γραμματικής είναι η θεωρία της διεπίδρασης, η Εστίαση στον Τύπο, και η Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας. Χαρακτηριστικό της θεωρίας της διεπίδρασης είναι ότι οι φυσικοί ομιλητές/τριες χρησιμοποιούν με διαφορετικούς τρόπους τα εισαγόμενα προκειμένου να γίνουν κατανοητοί. Για παράδειγμα, επαναδιατυπώνουν με διαφορετικό τρόπο, επαναλαμβάνουν τα λεγόμενά τους, τονίζουν με ιδιαίτερο τρόπο τις φράσεις, μιλούν πιο αργά, χρησιμοποιούν χειρονομίες, διευκρινίζουν όποτε κρίνεται αναγκαίο και ελέγχουν αν γίνονται κατανοητοί. Ακόμη, πολλές φορές χρειάζεται να τροποποιούν το εισαγόμενο χρησιμοποιώντας απλούστερη σύνταξη ή διάζευξη για να προσφέρουν την επιλογή ή και διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να προβούν οι μαθητές/τριες σε αυτοδιόρθωση (Αγαθοπούλου, 2012: 28-30). Η διεπίδραση, συνεπώς, που αποσκοπεί στη διαπραγμάτευση της σημασίας μπορεί να

συνεισφέρει στην κατάκτηση της γραμματικής, του λεξιλογίου και της προφοράς, αλλά δεν αρκεί να χρησιμοποιείται μόνο η θετική ανατροφοδότηση στα παιδιά.

Η Εστίαση στον Τύπο χρησιμοποιείται κατά κόρον σε προγράμματα διδασκαλίας που ενδιαφέρονται περισσότερο για το νόημα και όχι για τη μορφή της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Long (1996, όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014), η μάθηση μίας Γ2 γλώσσας έχει επιτυχία όταν ο/η διδασκόμενος/η διαπραγματεύεται το νόημα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δεν έχουν εκ των προτέρων προετοιμασμένο υλικό, αλλά η εστίαση στον τύπο γίνεται τυχαία, όταν προκύψει ανάγκη (Αγαθοπούλου, 2012: 31). Επιπλέον, η εν λόγω προσέγγιση, προτείνει την ανατροφοδότηση των λαθών των μαθητών/τριών με ποικίλους τρόπους: επανάληψη της λανθασμένης πρότασης διορθώνοντας το λάθος, άμεση διόρθωση υποδεικνύοντας ποιο είναι το σωστό, συγκέντρωση όλων των λαθών και επισήμανση στην ολομέλεια μετά το πέρας των δραστηριοτήτων κλπ. Σε γενικές γραμμές, όμως, η ανατροφοδότηση των λαθών είναι σύντομη και επιλεκτική και ορισμένα είδη της (εκμαίευση της σωστής μορφής, αρνητική τροφοδότηση χωρίς να δίνεται ο σωστός τύπος κλπ.) δείχνουν να έχουν ευεργετική επίδραση στην εκμάθηση της γραμματικής (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014: 3). Στη διδασκαλία με Εστίαση στον Τύπο, παρατηρείται η έκθεση των μαθητών/τριών σε πολλά παραδείγματα του φαινομένου που πρόκειται να διδαχθούν και, μάλιστα, οι μορφές στις οποίες θα πρέπει να εστιάσουν περισσότερο τονίζονται τυπογραφικά με έντονη, πλάγια ή υπογραμμισμένη γραφή, διαφορετικό χρώμα ή και με κεφαλαία γράμματα (ό.π.: 3).

Τέλος, όσον αφορά τη Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας, τα εισαγόμενα πρέπει να αξιοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο, καθώς έχουν μεγάλη σημασία στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα, δηλαδή, με την προσέγγιση αυτή, οι διδασκόμενοι επεξεργάζονται τα εισαγόμενα δίνοντας προτεραιότητα στη σημασία και ύστερα στην μορφή. Η διαδικασία περιλαμβάνει τρία στάδια: α) αρχικά δίνονται μεταγλωσσικές πληροφορίες για το γραμματικό φαινόμενο, δηλαδή δίνονται οι γραμματικοί όροι και κανόνες, β) στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση της στρατηγικής επεξεργασίας των εισαγόμενων, η οποία δεν έχει κάποιο αποτέλεσμα όσον αφορά τη γλωσσική κατανόηση και γ) στο τελευταίο και σημαντικό στάδιο, οι μαθητές εκτίθενται σε δομημένα εισαγόμενα, προκειμένου να εστιάσουν σε συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014: 6). Πρόκειται, συνεπώς, για μια αποτελεσματική μέθοδο με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα και

θετική επιρροή όχι μόνο όσον αφορά την κατανόηση, αλλά και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014: 9).

2.5 Θεσμικές δομές του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών

Η ποικιλόμορφη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, με τη μεγάλη εισροή μεταναστευτικών ρευμάτων, δημιουργεί την ανάγκη για τη δημιουργία νέου τύπου γλωσσικών εκπαιδευτικών προσανατολισμών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, εξαιτίας των γεωπολιτικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου, κλήθηκε να εξασφαλίσει πρόσβαση στην εκπαίδευση σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες. (Χατζηδάκη, 2020: 186). Παρακάτω, θα αναφερθούν οι ενέργειες που έχουν γίνει από το Υπουργείο Παιδείας τα προηγούμενα χρόνια μέχρι τη σημερινή ισχύουσα κατάσταση με σκοπό την ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων από τη δεκαετία του 1980 (νόμος 1404/1983), παρόλο που είχε ως στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών μέσα από την εκμάθηση της ελληνικής, αδιαφορούσε για το γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί/ές είχαν αναπτύξει προτού εισέλθουν στην Ελλάδα (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004: 23,24). Αυτό, μάλιστα, είχε ως επακόλουθο και τη μη αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών αυτών, κάτι που ακόμα και σήμερα σπάνια υλοποιείται. Η τακτική που ακολουθούσαν εκείνες οι Τάξεις Υποδοχής ήταν η απομάκρυνση των δίγλωσσων παιδιών από την τυπική τάξη, με σκοπό τη διδασκαλία των ελληνικών για λίγες ώρες την εβδομάδα. Βέβαια, σε περίπτωση που τα παιδιά αυτά ήταν λιγότερα από εννιά (9), τότε προβλεπόταν η φοίτησή τους σε Φροντιστηριακό Τμήμα. Η λειτουργία του γινόταν εκτός σχολικού ωραρίου και είχε διάρκεια από τέσσερεις έως έξι ώρες (Χατζηδάκη, 2020: 196-197).

Η επόμενη μεγάλη αλλαγή όσον αφορά τη διαχείριση θεμάτων ετερότητας στην Ελλάδα, θα επέλθει με τον νόμο 2413/1996 και την ίδρυση των «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Απώτερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λοιπόν, είναι η λειτουργία ολόκληρων σχολικών μονάδων για την παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με ιδιαιτερότητες που αφορούν την εκπαίδευση, την κοινωνία, τον πολιτισμό ή τη μόρφωση που ήδη έχουν. Το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά αναφέρεται πως έχουν κάποια ιδιαιτερότητα και ότι χρειάζονται ξεχωριστή φοίτηση, οδηγεί στην απομάκρυνση από οποιοδήποτε αίσθημα αμοιβαίου σεβασμού και αλληλογνωριμίας με το γηγενή πληθυσμό (Χατζηδάκη, 2020: 197). Εξαιτίας, συνεπώς,

μεταξύ άλλων, της στερεοτυπικής αναπαραγωγής των «ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων» των αλλοδαπών μαθητών/τριών, η λειτουργία των σχολείων αυτών αντιμετώπισε δυσκολίες (Χταζηδάκη, 2020: 198). Γι' αυτό, τα σχολεία αυτά μετατρέπονται με τον νόμο 4415/2016 σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία συνεργάζονται με τα ΑΕΙ της χώρας, αποσκοπούν σε μια ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα καταφέρει να άρει τον κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης. Τα δεδομένα, παρόλα αυτά, δείχνουν πως μέχρι σήμερα το κυριότερο μέσο για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών εξακολουθεί να είναι η φοίτησή τους στις Τάξεις Υποδοχής.

Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής διαφοροποιήθηκε από την αρχική και το 1999 με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. Φ/10/20/Γ1/708, αφορούσε τέσσερις μορφές εκπαιδευτικής στήριξης των αλλοδαπών μαθητών/τριών: α) Τάξη Υποδοχής Ι, β) Τάξη Υποδοχής ΙΙ, γ) Φροντιστηριακό Τμήμα και δ) Διευρυμένο ωράριο. Η φοίτηση στις τάξεις αυτές γίνεται εντός ωρολογίου προγράμματος και περιλαμβάνει δύο κύκλους. Η φοίτηση στην Τάξη Υποδοχής Ι έχει διάρκεια ένα χρόνο, αφορά μαθητές/τριες που έχουν μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας και περιλαμβάνει ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησής της. Παράλληλα, βέβαια, το παιδί παρακολουθεί πολλά μαθήματα στην κανονική του τάξη. Σχετικά με την Τάξη Υποδοχής ΙΙ, αυτή αφορά μαθητές που έχουν παρακολουθήσει για τουλάχιστον ένα χρόνο στην Τάξη Υποδοχής Ι, η διάρκεια φοίτησής της μπορεί να είναι δύο χρόνια και περιλαμβάνει τη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία.

Το θεσμικό αυτό πλαίσιο εφαρμόστηκε για περίπου δέκα χρόνια. Ο Νόμος 3879/2010 φέρνει στο προσκήνιο τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι οποίες αποσκοπούν στην ισότιμη ένταξη των μαθητών/τριών μέσα από τη λειτουργία υποστηρικτικών δράσεων, προκειμένου να βελτιωθεί η μαθησιακή επίδοση. Η διαφορά σε σχέση με τα προηγούμενα δεδομένα των Τάξεων Υποδοχής, είναι στο γεγονός ότι η υποστήριξη των παιδιών στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ μπορεί να γίνει είτε μέσα στις κανονικές τους τάξεις με παράλληλη διδασκαλία είτε εκτός αυτών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις τάξεις αυτές διδάσκουν ως επί το πλείστον αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, συνήθως είναι νέοι σε ηλικία και

με μικρή εκπαιδευτική εμπειρία (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2014: 174). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν αυθαίρετα δικό τους υλικό και μεθόδους, πολλές φορές μη σχετικές με τη στοχοθεσία τους. Εξαιτίας, λοιπόν, της απουσίας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού και οδηγιών, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κείμενα και ασκήσεις από ποικίλα υλικά και αυτό δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερη σύγχυση όσον αφορά τις επιλογές των μεθόδων διδασκαλίας που γίνονται (Χατζηδάκη, 2020: 205).

Ανεξάρτητα από τα μέτρα που λήφθηκαν για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων, το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Η πλειοψηφία των προσφύγων βρισκόταν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), γι' αυτό το λόγο το πρώτο μέλημα για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η φοίτησή τους στις Δομές που στεγάζονταν σε σχολικές μονάδες κοντά στα Κέντρα Φιλοξενίας με ωράριο λειτουργίας 14:00-18:00 (Χατζηδάκη, 2020: 211,212).

Στην επόμενη ενότητα, θα γίνει μια ενδελεχής αναφορά στα εκπαιδευτικά υλικά που λαμβάνουν στα χέρια τους οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνοντας τις Τάξεις Υποδοχής, καθώς και στα Προγράμματα Σπουδών που προβλέπονται από το Υπουργείο Παιδείας.

2.6 Διδακτικό υλικό, Πρόγραμμα Σπουδών των ΤΥ

Το 2012, το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» του ΑΠΘ σχεδίασε ένα πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών που αφορούσε τις Τάξεις Υποδοχής. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει και διδακτικούς στόχους που αφορούν συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα, αλλά και προτάσεις σχετικά με τις ενότητες από ποικίλα υλικά που θα μπορούσε ένας/μία εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στη διδασκαλία του/της. Τα εκπαιδευτικά υλικά που προτείνονται και παρέχονται από το Υπουργείο είναι:

- Η σειρά «Γεια σας» και άλλα εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία παρήγαγε το ΚΕΔΑ του ΕΚΠΑ στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ με τίτλο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών».
- Η σειρά «Μαργαρίτα» από το ΕΔΙΑΜΜΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ με τίτλο «Παιδεία Ομογενών»
- Εκπαιδευτικό υλικό (Μιλώ και γράφω ελληνικά Α') από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Χατζηδάκη, 2020: 204).

Η ταυτόχρονη χρήση διαφορετικών εγχειριδίων που προτείνεται, φαίνεται πως δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση της Γ2, καθώς το κάθε ένα από αυτά έχει διαφορετική στόχευση και φιλοσοφία όσον αφορά τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να ακολουθεί την επικοινωνιακή προσέγγιση και κάποιος τη δομολειτουργική. Η σειρά «Γεια σας», συνοδεύεται επίσης και από τη σειρά «Το μικρό μου λεξικό» (1,2,3,4 αντίστοιχα), και δίνεται έτσι η δυνατότητα επαφής των παιδιών με εικονογραφημένο λεξιλόγιο αντίστοιχο με την ενότητα που πραγματεύεται στο βιβλίο.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) εκπόνησε τον Οκτώβριο του 2017 ένα *Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*, με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Στηρίζεται στα επίπεδα ελληνομάθειας του ΚΕΠΑ για παιδιά (επίπεδα Α1: Στοιχειώδης Γνώση, Α2: Βασική Γνώση)
- Δεν αγνοεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (π.χ. μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, μη συστηματική σχολική φοίτηση ή απουσία από το σχολείο, περιορισμένη εμπειρία χρήσης αλφαβητικής γραφής)
- Η φοίτηση στις ΤΥ αποσκοπεί στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε επίπεδο τέτοιο ώστε να μπορέσουν σταδιακά να ενταχθούν στην κανονική τάξη.
- Η φοίτηση στις ΤΥ αποσκοπεί και στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τους κανόνες της σχολικής ζωής και τη σχολική εργασία (Χατζηδάκη, 2020: 217)

Το πρόγραμμα σπουδών αυτό περιλαμβάνει για τις μικρές τάξεις (Α', Β' και Γ' δημοτικού) 19 θεματικές ενότητες και 20 για τις τρεις μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού). Παρατίθενται ενδεικτικά: Γνωριμία με τον/τη δάσκαλο/α και τους/τις συμμαθητές/τριες, γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον, κανόνες σχολικής ζωής, χαιρετισμοί, ο εαυτός μου, καθημερινότητα, φυτά-ζώα, φρούτα-λαχανικά, μέρη του σώματος, συναισθήματα, παιχνίδια, μυθολογία, απλές δραστηριότητες, αθλήματα, επιστήμες, γεωγραφία, ανθρώπινα δικαιώματα κλπ. (ΙΕΠ, 2018). Τις θεματικές ενότητες αυτές, τις συνοδεύουν και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς και το βασικό λεξιλόγιο. Πολλές από αυτές, βέβαια, παρατηρείται ότι είναι κοινές και στις δύο ομάδες τάξεων (Χατζηδάκη, 2020: 217).

Προκειμένου να συμπεριληφθεί ένας/μία μαθητής/τρια σε ένα τμήμα ΖΕΠ ΙΙ, σημαίνει ότι κατέχει ήδη κάποιο επίπεδο ελληνομάθειας. Η κατανομή των μαθητών όμως στην ΤΥ Ι ή ΙΙ, σύμφωνα με τα δεδομένα για τις ΤΥ, γίνεται με κριτήριο την ηλικία τους και την τάξη στην οποία είναι εγγεγραμμένοι να φοιτούν. Αυτό δημιουργεί μια ασάφεια ως προς το οργανωτικό πλαίσιο που ακολουθείται, θεωρώντας ως δεδομένο ότι είναι όλοι αρχάριοι. Παρόλα αυτά, παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να θέσουν τους δικούς τους γλωσσικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς στόχους, να επιλέξουν το ρυθμό με τον οποίο θα κινείται η διδασκαλία, όπως και το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό, θα πρέπει να πληρείται μια βασική προϋπόθεση: οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τις Τάξεις Υποδοχής να είναι καταρτισμένοι και έμπειροι όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, γεγονός που δε θεωρείται δεδομένο και τις περισσότερες φορές είναι μη πραγματοποιήσιμο (Χατζηδάκη, 2020: 217-218).

Συνοψίζοντας, μία από τις παρατηρήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία για την υλοποίηση του προγράμματος. Γίνεται, λοιπόν, λόγος για την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, εφόσον προτείνεται να χρησιμοποιούνται αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας για τη διδασκαλία και του λεξιλογίου, αλλά και των γραμματικών φαινομένων (ΙΕΠ, 2018). Ουσιαστικά, προτείνεται η εφαρμογή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί για μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρείται, συνεπώς, πως η πολιτική που προβλέπεται από το κράτος για τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών/τριών είναι αποσπασματική και απουσιάζει ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός με σωστή οργάνωση και μέριμνα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Χατζηδάκη, 2020: 219).

3. Έρευνα

Με την ολοκλήρωση της μελέτης της βιβλιογραφίας όσον αφορά ένα ζήτημα, πολλές φορές είναι απαραίτητη και η διεξαγωγή μιας έρευνας, προκειμένου να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με αυτό. Μέσα από τη διαδικασία μιας έρευνας, απαντώνται ερωτήματα, αυξάνονται οι γνώσεις, προτείνονται πιθανές λύσεις σε ποικίλα ζητήματα και μπορεί να παρέχονται πρόσθετες πληροφορίες που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν βιβλιογραφικές πηγές (Creswell, 2011: 4). Στον κλάδο των εκπαιδευτικών, δεδομένων των ταχέως μεταβαλλόμενων συνθηκών, υπάρχει ένας διαρκής αγώνας για βελτίωση και εξέλιξη. Για το λόγο αυτό, η μικρή έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής

εργασίας, μπορεί να βοηθήσει τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς αναγνώστες να εμπλουτίσουν τις ιδέες τους όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά.

3.1 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποσκοπεί στη διερεύνηση του διδακτικού υλικού, των μεθόδων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν και ακολουθούν εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί να παρουσιάσει το είδος και τη μορφή του διδακτικού υλικού και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής, για παράδειγμα για τη διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικών φαινομένων, ανάλογα και με το αν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και αν αντιλαμβάνονται τη σχέση που υπάρχει μεταξύ διγλωσσίας και μάθησης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες καλούνται να κάνουν και μια κριτική όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής.

Οι γενικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκε η έρευνα είναι α) οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής, β) οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ διγλωσσίας και μάθησης και γ) η λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 και πρακτικές/τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ.;
2. Τι είδους διδακτικό υλικό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής;
3. Τα προβλεπόμενα από το Υπουργείο εγχειρίδια χρησιμοποιούνται αυτούσια ή γίνονται παρεμβάσεις σε αυτά;
4. Με ποιον τρόπο μπορούν να βελτιωθούν οι ήδη υπάρχουσες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής;

3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση, εφόσον αφορά τη μελέτη ανθρώπων στον «πραγματικό» κόσμο (Parker, 1995, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 13) με στόχο να καταγραφούν, να περιγραφούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν κοινωνικά φαινόμενα και να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα «γιατί» και «πώς» (Ιωσηφίδης, 2003: 4). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις

πολλές και ποικίλες προσεγγίσεις που έχουν εκφραστεί με την πάροδο του χρόνου, η ποιοτική έρευνα αφορά πραγματικές και όχι τεχνητές συνθήκες, οι ερευνητές της δείχνουν ενδιαφέρον στο νόημα και στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα και οι υποστηρικτές της αποσκοπούν στη διερεύνηση του κοινωνικού κόσμου και ενδιαφέρονται για την εμπειρία των συμμετεχόντων υποκειμένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 13). Χαρακτηριστικό είναι, επίσης το γεγονός ότι στην ποιοτική έρευνα η προσοχή των ερευνητών επικεντρώνεται στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής μικρού δείγματος υποκειμένων και στη μελέτη περιπτώσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 32).

Κάποια από τα μεθοδολογικά εργαλεία μιας ποιοτικής έρευνας είναι, μεταξύ άλλων, η συμμετοχική παρατήρηση, οι μελέτες περίπτωσης, οι συνεντεύξεις και η ανάλυση περιεχομένου και μπορεί να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά (Ιωσηφίδης, 2003: 19). Την πιο διαδεδομένη μέθοδο στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να αντλήσει ο ερευνητής ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα αποτελεί η ποιοτική συνέντευξη και αυτό είναι και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

3.3 Η συνέντευξη

Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί ένα βασικό μέσο για να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικές με τους στόχους της έρευνας. Αφορά, δηλαδή, μια άμεση λεκτική συναλλαγή μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιζόμενου, προκειμένου να συλλεχθούν τα στοιχεία εκείνα που θα εξυπηρετήσουν την έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 451-452). Ο εκάστοτε ερευνητής, λοιπόν, χρησιμοποιεί την ποιοτική συνέντευξη στην έρευνά του για να δώσει την ευκαιρία στους ανθρώπους, με τους οποίους συνδιαλέγεται, να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να αφηγηθούν και να επιχειρήσουν να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους. Μέσα από αυτή τη διαδραστική σχέση που δημιουργείται, αντιλαμβάνεται κανείς τις ερμηνείες που δίνονται στην κοινωνική πραγματικότητα (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 96).

Όπως όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία, έτσι και η συνέντευξη, παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, αλλά και ορισμένες αδυναμίες. Με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου, οι ερευνητές μπορούν να διερευνήσουν εις βάθος τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις αξίες των ερωτώμενων προσώπων, τους δίνεται επίσης η δυνατότητα να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, να αναδείξουν μέσω της διαδραστικής επικοινωνίας το λόγο των συμμετεχόντων όσον αφορά το φαινόμενο που μελετάται, καθώς και να διερευνήσουν θέματα που προκύπτουν μέσα από την ίδια τη συνέντευξη και να κάνουν

τροποποιήσεις ακόμη και στον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 99). Ωστόσο, πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο αρκετά χρονοβόρο και απαιτητικό όχι μόνο όσον αφορά την διεξαγωγή του, αλλά ειδικότερα όσον αφορά το σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων. Για το λόγο αυτό, απαιτούνται επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπειρία, ευελιξία και ιδιαίτερη ευαισθησία σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας εκ μέρους των ερευνητών, προκειμένου να επιτευχθεί ο ερευνητικός σχεδιασμός και η διεξαγωγή τους με εγκυρότητα και ευκολία.

3.3.1 Ημιδομημένη συνέντευξη

Ανάλογα με το βαθμό με τον οποίο δομείται και τυποποιείται μια συνέντευξη, μπορεί να χαρακτηριστεί δομημένη, μη δομημένη και ημιδομημένη. Μεταξύ των τριών αυτών ειδών, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην ημιδομημένη συνέντευξη οι ερευνητές έχουν στη διάθεσή τους ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, που αποτελεί τον οδηγό τους για να καλύψουν όλα τα θέματα εκείνα που αφορούν την εκάστοτε έρευνα. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές έχουν την ευελιξία να τροποποιήσουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον/την κάθε ερωτώμενο/μενη, να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν ερωτήσεις, να τις διατυπώσουν με όποια σειρά θέλουν, καθώς και να εμβαθύνουν σε θέματα που κρίνουν εκείνοι ότι οι συνεντευξιζόμενοί τους είναι κατάλληλοι για να δώσουν αξιόπιστα στοιχεία (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 97).

Τα στοιχεία αυτά, συνεπώς, της ημιδομημένης συνέντευξης συνέβαλαν και στην εν λόγω έρευνα, προκειμένου μέσα από μια πιο ελεύθερη συζήτηση, οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους άμεσα και με άνεση και παράλληλα ο ερευνητής να είναι σε θέση να συλλέξει λεπτομερείς πληροφορίες με σαφή και άμεσο τρόπο για τα ποικίλα ζητήματα που διερευνώνται. Για τη συλλογή των δεδομένων της εν λόγω έρευνας, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης που περιλαμβάνει εκτός από τις εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν το προφίλ των εκπαιδευτικών, τρεις άξονες (διδακτικές πρακτικές, σχέση διγλωσσίας - μάθησης και λειτουργία θεσμού Τάξεων Υποδοχής).

3.4 Η συλλογή των δεδομένων

Τα δεδομένα της ερευνητικής αυτής μελέτης συλλέχθηκαν τον Απρίλιο του 2024. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν εν ενεργεία αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Οι εκπαιδευτικοί, αφού ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας, δέχθηκαν με χαρά να

συμμετάσχουν. Πληροφορήθηκαν για τη διάρκεια της συνέντευξης και κατόπιν συνεννόησης ορίστηκε και ο χρόνος διεξαγωγής της. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσα από την πλατφόρμα zoom χωρίς τη χρήση κάμερας, δεδομένου ότι δεν ήταν δυνατή η δια ζώσης επικοινωνία. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν ότι θα τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας της έρευνας, προκειμένου φερειπείν να μην υπάρχει αμφιβολία για διαρροή προσωπικών στοιχείων. Τους δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα να μην απαντήσουν σε κάποια από τα ερωτήματα που θα τους τεθούν και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους, προκειμένου η ερευνήτρια να ηχογραφήσει τις συνεντεύξεις, τις οποίες επρόκειτο και να απομαγνητοφωνήσει και να κωδικοποιήσει με το γράμμα Σ και τη σειρά της συνέντευξης από 1 έως 5 (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5).

Ο προσωπικός χαρακτήρας των συνεντεύξεων έδωσε τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς να αισθανθούν άνετα να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους χωρίς να διστάζουν. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 10-20 λεπτά, ανάλογα με την έκταση των απαντήσεων που παρέθεσε ο/η κάθε συνεντευξιαζόμενος/μενη. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν από την πρώτη στιγμή ενδιαφέρον και προθυμία για συμμετοχή στην έρευνα, δεν αρνήθηκαν να απαντήσουν σε κάποιο από τα ερωτήματα και έτσι το κλίμα καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν φιλικό και ευχάριστο.

3.5 Δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας είναι η σκόπιμη δειγματοληψία, εφόσον επιλέχθηκαν άτομα που πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις, προκειμένου να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν πέντε εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας: τρεις από τη Χαλκιδική, μία από την Κρήτη και ένας από το Καλοχώρι Θεσσαλονίκης. Βασικό κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι και οι πέντε εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει τις Τάξεις Υποδοχής στα σχολεία που υπηρετούν. Αυτό αποτέλεσε και το βασικό κριτήριο επιλογής τους, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, τα διδακτικά υλικά και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με τη λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών αυτών, όπως προκύπτει από τις εισαγωγικές ερωτήσεις της συνέντευξης είναι το εξής: είναι όλοι αναπληρωτές με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 4

χρόνια και έχουν παρακολουθήσει όλοι από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Stem, Ειδική αγωγή, Σχολική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Ψυχολογία). Όσον αφορά τις δεύτερες/ ξένες γλώσσες, έχουν όλοι άριστη γνώση αγγλικών και δύο από αυτούς γνωρίζουν επίσης γερμανικά και ισπανικά. Στην ερώτηση για ενδεχόμενη παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης σχετικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διγλωσσία, οι τρεις από αυτούς ανέφεραν πως έχουν παρακολουθήσει μόνο κάποια μεμονωμένα μαθήματα που συμπεριλαμβάνονταν στο προπτυχιακό ή στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών τους, ενώ μια εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει ένα 7μηνο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΕΚΠΑ και η τελευταία συμμετέχουσα έχει επιμορφωθεί από το ΠΑΜΑΚ.

Όσον αφορά την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών με δίγλωσσα παιδιά, αυτή περιορίζεται στην επαφή που είχαν οι περισσότεροι με δίγλωσσους μαθητές σε μεικτές τάξεις προηγούμενων χρόνων, εκτός από δύο εκπαιδευτικούς, η μια εκ των οποίων εργαζόταν για μια τετραετία σε ΜΚΟ και η άλλη συμμετείχε εθελοντικά σε κέντρα απασχόλησης με παιδιά που ανήκαν σε μουσουλμανική μειονότητα. Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στο άκουσμα ότι θα αναλάβουν μια Τάξη Υποδοχής, στην πλειοψηφία τους αντέδρασαν θετικά και είδαν την ευκαιρία αυτή ως μια πρόκληση, ως κάτι που θα βοηθήσει και τους ίδιους να εξελιχθούν. Σημαντικό, μάλιστα, είναι και το γεγονός ότι το άγχος και η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών προς κάτι νέο ξεπεράστηκε άμεσα και γρήγορα με τη βοήθεια και την καθοδήγηση συναδέλφων τους.

3.6 Ανάλυση δεδομένων

Το πρώτο βήμα πριν την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν ήταν η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο. Αφού, λοιπόν, αναγνώστηκαν πολλές φορές τα κείμενα αυτά, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών στις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών. Παρακάτω, θα αναλυθούν και θα σχολιαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ανά θεματικό άξονα, αφού συσχετιστούν με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

3.6.1 1^{ος} άξονας

Στον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας, ο οποίος διερευνά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το διδακτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους, για τις τεχνικές που

χρησιμοποιούν ανάλογα με το αν λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών, για συγκεκριμένες πρακτικές που ενδέχεται να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικών φαινομένων, καθώς και για την ανατροφοδότηση που παρέχουν στα δίγλωσσα παιδιά κάθε φορά που αυτά κάνουν κάποιο λάθος.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως χρησιμοποιούν δικό τους διδακτικό υλικό που προμηθεύονται είτε από το διαδίκτυο είτε το δημιουργούν οι ίδιοι, με ελάχιστη παράλληλη χρήση των προβλεπόμενων από το Υπουργείο εγχειριδίων για δίγλωσσα παιδιά (σειρά «Γεια σας»). Από τους/τις πέντε συμμετέχοντες/ουσες, βέβαια, ο ένας εκπαιδευτικός τόνισε πως τα χρησιμοποιεί αποκλειστικά και εμπλουτίζει τη διδασκαλία του με προσωπικό υλικό, ενώ μια από τις εκπαιδευτικούς επισήμανε πως δεν έχουν διανεμηθεί τα βιβλία αυτά στο σχολείο που εργάζεται.

Σ4: «Το υλικό που έχουμε κατά βάση είναι τα βιβλία που προβλέπονται από το Υπουργείο, το «Γεια σας».

Σ5: «Αρχικά να σας πω ότι τα βιβλία, τα οποία παρέχει το Υπουργείο Παιδείας, δεν έχουν διανεμηθεί ακόμα στο σχολείο μας, οπότε δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιο από αυτά.»

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καρτέλες με λέξεις και εικόνες, απτικά αντικείμενα (πλαστελίνη, ξυλάκια, καλαμάκια, γλωσσοπίεστρα κλπ.), τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές του σχολείου και tablets, τετράδια πρώτης γραφής, οπτικοακουστικά μέσα, τραγούδια και τέλος κάποιοι έκαναν αναφορά πως χρησιμοποιούν και κάποια σχολικά εγχειρίδια (π.χ. τα βιβλία της Α' Δημοτικού). Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως όλοι τους στηρίζονται κατά κύριο λόγο σε δικό τους εξατομικευμένο διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και συμπεριλαμβάνοντας πάντα το οπτικό μέσο και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Σ1: «είναι πολύ βοηθητικές οι καρτέλες με λέξεις, με γράμματα, με συλλαβές, έτσι μικρά καρτελάκια για να σχηματίσεις λέξεις, πλαστελίνες, ξυλάκια, έτσι, γλωσσοπίεστρα, καλαμάκια και όλα αυτά για να φτιάχνουν τα παιδιά με πιο έτσι παιχνιδιάρικο τρόπο καινούριες λεξούλες..»

Σ2: «Και τραγούδια, πολλά τραγούδια, ξεκινώντας από παιδικά τραγουδάκια για να είναι πιο εύκολη η γλώσσα.»

Σ4: «..όταν έχουμε δυνατότητα χρήσης κάποιου προτζέκτορα σε κάποια αίθουσα, μπορεί να δούμε κάποιο βίντεο, κάποια μικρή ταινία με αφορμή κάποιο θέμα»

Οι τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής αφορούν πολυαισθητηριακές μεθόδους, εφόσον βάζουν τα παιδιά σε μια διαδικασία να ακούσουν τραγούδια και μουσική τόσο από τις χώρες καταγωγής τους όσο και στα ελληνικά και να συμπληρώσουν αργότερα λεξιλόγιο, να παίζουν παιχνίδια με λέξεις και φράσεις στις γλώσσες τους επιτυγχάνοντας έτσι μια ανταλλαγή ρόλων, μέσω δραματοποίησης και μίμησης καθημερινών γεγονότων. Μία εκπαιδευτικός (Σ3), μάλιστα, αναφέρει πως μέσα από τη μέθοδο project και ποικίλων δράσεων επιτυγχάνουν να επεκτείνονται στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών. Είναι γεγονός, βέβαια, πως και οι πέντε συμμετέχοντες/ουσες λαμβάνουν υπόψη τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων παιδιών και είναι όλοι φιλικά προσκείμενοι προς τη χρήση της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, όπου αυτό είναι εφικτό. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούν και το google translate, προκειμένου να μεταφράζουν οδηγίες που θέλουν να δώσουν στα παιδιά, νέες λέξεις και φράσεις που μαθαίνουν και έτσι να επέρχεται μια καλύτερη και πιο ικανοποιητική κατανόηση και συνεννόηση μεταξύ τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να διακατέχονται από το αίσθημα του ανήκειν και να έχουν περισσότερα κίνητρα να μάθουν μια νέα γλώσσα, νιώθοντας οικειότητα και αποδοχή. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ1: «Προσπαθώ πολύ να παίρνω τα ενδιαφέροντά τους και τη δικιά τους κουλτούρα, έτσι τα διάφορα ήθη, έθιμα, ντυσίματα, τραγούδια που είναι στη δικιά τους χώρα ή διάφορα παραμύθια επίσης που περιλαμβάνουν παιδιά από άλλες χώρες, στα ελληνικά, αλλά που είναι από παιδιά άλλων γλωσσών.»

Σ2: «Σίγουρα δηλαδή θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο γιατί τα παιδιά πρέπει να νιώθουν οικεία.»

Σ3: «...μέσω δράσεων προσπαθούμε να επεκταθούμε στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, στη γλώσσα και στον πολιτισμό τους γενικότερα.»

Σ4: «Δεν γνώριζα πολλά από τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και τα οποία έπρεπε να τα κατανοήσω και να τα καταλάβω, αρχικά για να μπορέσουμε ,έτσι, να έχουμε μια καλύτερη αλληλεπίδραση, οπότε τον πρώτο καιρό συζητούσαμε πάρα πολύ.»

Σ4: «....στην αρχή κάναμε πολλές συζητήσεις και για να μάθω για το δικό τους, ας πούμε, πολιτισμικό υπόβαθρο και για τα ενδιαφέροντά τους, για οτιδήποτε.»

Σ4: «...και χαίρονταν περισσότερο, ένιωθαν πιο οικεία, ήταν πολύ πιο εύκολο μετά να προσαρμόσω το μάθημα..»

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εργασία σε ομάδες συμπληρώνουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η οπτικοποίηση των λέξεων παίζει το σημαντικότερο ρόλο και οι περισσότεροι επιλέγουν να διδάξουν το λεξιλόγιο θεματικά. Επιλέγουν, δηλαδή, μια θεματική ενότητα κάθε φορά και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τις βασικές λέξεις που σχετίζονται με αυτή. Δεν παραλείπουν, επίσης, να χρησιμοποιήσουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές προκειμένου να δείξουν ζωντανές εικόνες στα παιδιά και να τα βοηθήσουν πιο άμεσα να κατανοήσουν λέξεις, έννοιες και καταστάσεις. Επιπρόσθετα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στη χρήση θεματικής αφίσας ή κολλάζ, προκειμένου τα παιδιά να εμπλακούν πρακτικά και δημιουργικά στη διαδικασία εκμάθησης νέων εννοιών και λέξεων. Παρατηρούμε, επομένως, ότι κινούνται περισσότερο διαισθητικά και δεν εφαρμόζουν συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας του λεξιλογίου. Χαρακτηριστική, τέλος, είναι και η αναφορά μίας εκπαιδευτικού στη διδασκαλία λεξιλογίου μέσω τραγουδιών. Η δασκάλα επικεντρώνεται πρώτα στο λεξιλόγιο που θα συμβάλλει σε μια καλή επικοινωνία με τον περίγυρο των παιδιών και σε επόμενο στάδιο έρχονται λέξεις διαφορετικού περιεχομένου.

Σ1: «Κυρίως προσπαθώ έτσι λίγο να μεταφράζω ή χρησιμοποιούμε πολλές εικόνες και καρτέλες για να μπορέσουν να οπτικοποιήσουν τη λέξη με την εικόνα που βλέπουνε και μπορούν να την εξηγήσουν, να καταλάβουν ποια είναι.»

Σ1: «Μετά φτιάχνουμε έτσι λεξούλες με κολλάζ...»

Σ2: «Χρησιμοποιώ το τραγούδι και τις εικόνες»

Σ2: «...γενικότερα προσπαθούμε πρώτα το λεξιλόγιο, ας πούμε να το ξεκινά από τη γνωριμία, πρώτα να μάθουμε να γνωριστούμε, να μπορούν να πούνε κάποιες βασικές φράσεις, να μπορούν να νιώθουν ότι αν συμβεί κάτι επικοινωνώ...»

Σ3: «...κάθε φορά που μαθαίνουμε ένα καινούργιο γράμμα ή λέξη, βλέπουμε την αντίστοιχη εικόνα ή στην καρτέλα ή στον υπολογιστή.»

Σ4: «Θεματικά, δηλαδή, το πηγαίναμε το λεξιλόγιο.....έδινά βάση στο οπτικό υλικό..»

Σ5: «Θα κάνουμε κάποια θεματική αφίσα, κάποια δραστηριότητα, γενικά με θεματικές, έτσι ώστε να μάθουμε το λεξιλόγιο μέσα από μια συγκεκριμένη θεματική και πάνω εκεί να κουμπώσουμε και κάποια γραμματική.»

Η διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, σύμφωνα με όσα ισχυρίζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαφοροποιείται τόσο σε σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και σε σχέση με τη διδασκαλία της γραμματικής σε μια τάξη με γηγενή πληθυσμό. Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η αναφορά στους κανόνες γραμματικής είναι απλοποιημένη χωρίς χρήση δύσκολων ορισμών. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιούν τεχνικές διδασκαλίες μιας Γ2 γλώσσας. Επικεντρώνονται στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας, από το νόημα των κειμένων. Παίρνουν, δηλαδή, αφορμή από κάποιο κείμενο ή κάποια ερώτηση των παιδιών και εξηγούν τα εκάστοτε γραμματικά φαινόμενα που συναντάνε χωρίς να χρησιμοποιούν μεταγλωσσικούς όρους.

Σ1: «...προσπαθώ να τους εξηγήσω γενικά τα φαινόμενα, κυρίως απλοποιημένα, χωρίς να τους αναφέρω ότι αυτός είναι ο κανόνας.... Κυρίως μέσα από παραδείγματα, μέσα από την καθομιλουμένη μας γλώσσα....χωρίς, δηλαδή, να χρησιμοποιούμε μεταγλωσσικούς όρους.»

Σ2: «..χωρίς να δίνω πάρα πολλή έμφαση σε όλη την εξήγηση, στους ορισμούς.»

Σ3: «Προτιμώ να παρουσιάζω τα γραμματικά φαινόμενα χωρίς να χρησιμοποιώ τους ορισμούς γιατί είναι προτιμότερο να καταλάβουν τη χρήση τους από το νόημα του κειμένου.»

Σ4: «...έπαιρνα αφορμή από ερωτήσεις, έβλεπα και το επίπεδο ας πούμε του κάθε παιδιού, πόσο πολύ μπορεί να προχωρήσει και αναλόγως δουλεύαμε πιο απλά ή πιο σύνθετα γραμματικά φαινόμενα.»

Σ5: «Ναι, έχει περισσότερο θεωρητικό στοιχείο, θεωρώ από ό,τι το λεξιλόγιο.»

Στην ερώτηση που αφορά την ανατροφοδότηση που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα αλλόγλωσσα παιδιά, οι συμμετέχοντες/ουσες ομόφωνα απάντησαν πως δεν επιλέγουν να διακόψουν τους/τις μαθητές/τριες τους κατά τη διάρκεια παραγωγής προφορικού λόγου. Τους αφήνουν να ολοκληρώσουν ό,τι έχουν να πουν και μετά ανάλογα το επίπεδο και την πρόοδο που έχει εμφανίσει το κάθε παιδί, αποφασίζουν αν θα το διορθώσουν σε ενδεχόμενο λάθος του ή όχι. Οι περισσότεροι προβαίνουν στην τακτική της αυτοδιόρθωσης και επιχειρούν με τον τρόπο τους να καθοδηγήσουν τα παιδιά να εντοπίσουν μόνα τους τα λάθη τους και να

ανατρέξουν σε κάποια θεωρία που έχουν διδαχθεί και σημειώσει. Ένας άλλος τρόπος να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους είναι να διορθώσουν και να συζητήσουν ο ένας τα λάθη του άλλου, εφόσον εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Επιπλέον, μια έμμεση διόρθωση και ανατροφοδότηση επιτυγχάνεται και μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επαναλαμβάνουν τα λόγια των μαθητών/τριών τους παραφράζοντας ή αναδιατυπώνοντάς τα με σωστό τρόπο. Τέλος, η ανταλλαγή των ρόλων είναι μια ακόμα τακτική που ακολουθείται, αναλαμβάνοντας ο/η μαθητής/τρια το ρόλο του δασκάλου και προβαίνοντας σε διόρθωση εσκεμμένων ατοπημάτων και λαθών εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού.

Σ1: «Περιμένω πρώτα να ολοκληρώσουν αυτό που έχουν να πουν και μετά τα συζητάμε....Οπότε προσπαθώ να αυτοδιορθώνονται γενικότερα όσο μπορούν....Επειδή δουλεύουμε και σε ομάδες πολλές φορές θα κάνουμε ανταλλαγή, δηλαδή ο ένας διορθώνει τον άλλον, μεταξύ τους.....Κάνουμε και λίγο αλλαγή ρόλων, γίνονται αυτοί οι δάσκαλοι.»

Σ2: «Είναι ανάλογα το παιδί που θα κάνει το λάθος. Δηλαδή τι επίπεδο έχει το παιδί και ανάλογα τι λάθος είναι.»

Σ3: «Να ολοκληρώσουν πρώτα, να εντοπίσουν μόνοι τους τα λάθη. Δηλαδή, επειδή δουλεύουμε ομαδοσυνεργατικά, βάζω τον έναν να διορθώνει τον άλλον, τον ένα μαθητή να διορθώνει τον άλλον.»

Σ4: «Αν είναι σε μορφή συζήτησης ή όπως είπατε να παράγει προφορικό λόγο, να μιλάει, αφήνω το παιδί να ολοκληρώσει.....δεν θα έλεγα διορθώνω, παραφράζω αυτό το οποίο είπε ή το λέω σωστά με το σωστό τρόπο και ζητάω επιβεβαίωση αν αυτό ήθελε να πει. Μια αναδιατύπωση, δηλαδή, αν αυτό εννοούσε.»

Σ5: «Είτε άμα έχουμε κάποιο φυλλάδιο συγκεκριμένο, είτε έχουμε γράψει κάτι στο τετράδιό μας, θα τους υπενθυμίσω να πάνε μόνοι τους να το διαβάσουν και να εντοπίσουν το λάθος.»

3.6.2 2^{ος} άξονας

Περνώντας στον δεύτερο άξονα, η συνέντευξη επικεντρώθηκε στη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και μάθησης και οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο σχετικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση που μπορεί να ασκεί η διγλωσσία στην επίδοση των παιδιών κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και το δεύτερο την άποψή τους όσον αφορά τη χρήση της μητρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως αναμφίβολα επηρεάζει με θετικό ή αρνητικό τρόπο η διγλωσσία των παιδιών την επίδοσή τους. Οι απαντήσεις τους ποικίλουν και υποστηρίζονται με ανάλογα επιχειρήματα. Αναφέρθηκε ότι η θετική ή αρνητική επίδραση θα κριθεί ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει ένα δίγλωσσο παιδί. Αν μπορεί, δηλαδή, να αξιοποιήσει τη μητρική του με κάποιον τρόπο, τότε γίνεται λόγος για θετική επίδραση, αν όμως δεν μπορεί να βοηθηθεί από κανέναν αυτό το παιδί, τότε σίγουρα η διγλωσσία του θα το δυσκολέψει. Αντίστοιχα, ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει πως ένας παράγοντας για την αρνητική ή θετική επίδραση είναι η ηλικία. Σε πολύ μικρές ηλικίες ενδέχεται να καθυστερεί την κατανόηση γραμματικών φαινομένων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες θεωρείται πλεονέκτημα, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση των δύο γλωσσών φτάνει στο σημείο να αξιοποιεί στοιχεία και από τις δύο γλώσσες.

Σ2: «..γιατί είναι πολύ διαφορετικό το να ξέρεις να χειρίζεσαι μια γλώσσα, ένα λεξιλόγιο και πολύ διαφορετικό να ξέρεις δύο, να πρέπει να μπορείς να καταλάβεις τη φιλοσοφία ή τους ιδιοματισμούς δύο γλωσσών..»

Σ2: «Η θετική και αρνητική επίδραση κρίνεται ανάλογα το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, δηλαδή αν είναι μια κοινωνία έτσι δομημένη, ώστε να μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη μητρική, τότε σίγουρα έχει θετική επίδραση»

Σ4: «Θεωρώ ότι σε μικρότερες ηλικίες ίσως δυσκολεύει ή έτσι να φαίνεται ότι δυσκολεύει τη μάθηση, την εκμάθηση, ας πούμε και των δύο γλωσσών, ή ίσως να καθυστερεί λίγο την κατανόηση γραμματικών φαινομένων ή τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, αλλά θεωρώ ότι σε μεταγενέστερο στάδιο και σε μεγαλύτερη ηλικία, σε πιο ώριμη μπορεί και να βοηθάει, να επιδρά πολύ θετικά.»

Σ5: «..σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζει κυρίως αρνητικά γιατί τα παιδιά αυτά προέρχονται από περιβάλλοντα στα οποία οι γονείς δεν μιλάνε τη δεύτερη γλώσσα..»

Η Σ1 υποστηρίζει ότι η διγλωσσία μπορεί μεν να έχει αρνητική επίδραση, καθώς το παιδί μπορεί να μπερδεύεται χρησιμοποιώντας και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, από την άλλη όμως θεωρεί πως όντας δίγλωσσο ένα παιδί ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, κάνει περισσότερους συνειρμούς και μπορεί να αντιληφθεί και να επεξεργαστεί καλύτερα τις πληροφορίες που λαμβάνει. Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε πως η εκπαιδευτικός φαίνεται να συγχέει την έννοια της διγλωσσίας με αυτή της διαγλώσσας, καθώς η ταυτόχρονη χρήση

των δύο γλωσσών ή η σύγχυση μεταξύ τους δεν αφορά τη διγλωσσία τους. Η διαγλώσσα αφορά το ενδιάμεσο στάδιο από το οποίο περνά κάποιος καθώς μαθαίνει μια Γ2 γλώσσα.

Σ1: «Υπάρχουν και αρνητικά πρόσημα, δηλαδή πολλές φορές κατά την γραφή τους μπορεί να χρησιμοποιούν γράμματα ή λέξεις και από τις δύο γλώσσες και αυτό να τους μπερδεύει..»

Τέλος, μια από τις/τους συμμετέχουσες/οντες επισήμανε μόνο το αρνητικό πρόσημο της διγλωσσίας, λαμβάνοντας υπόψη της την σημερινή εμπειρία που βιώνει στο σχολείο. Τα παιδιά δεδομένης της προέλευσής τους από περιβάλλοντα στα οποία δεν ομιλείται η δεύτερη, δε λαμβάνουν και την απαραίτητη υποστήριξη και βοήθεια για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοσή τους. Σε γενικές γραμμές, από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως αν τα παιδιά δείξουν ενδιαφέρον και ασχοληθούν με το γνωστικό αντικείμενο σε συνδυασμό με την στήριξη από τον περίγυρο, μπορεί να ευνοηθούν και όχι να επιβραδύνουν την επίδοσή τους εξαιτίας της διγλωσσίας τους.

Σ3: «..αν ένα παιδί το οποίο είναι επιμελές και καταπιάνεται σοβαρά με το γνωστικό αντικείμενο που του παραδίδεται καθημερινά, θα μπορούσε να ανταποκριθεί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, δεδομένου του ότι έχει ήδη αποκτήσει κάποιες ικανότητες στη δική του.»

Το δεύτερο ερώτημα που τέθηκε στον άξονα αυτόν αφορούσε τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι απαντήσεις γενικότερα είχαν κοινή κατεύθυνση, ο/η κάθε συμμετέχων/ουσα όμως είχε και κάτι διαφορετικό να σχολιάσει. Όλοι τάσσονται υπέρ της χρήσης της μητρικής γλώσσας εντός του Τμήματος Υποδοχής, αλλά με μοναδικό τους μέσο το google translate, καθώς είναι αδύνατο να βρεθεί εκπαιδευτικός να μιλάει και να χειρίζεται τις μητρικές γλώσσες όλων των παιδιών. Οι περισσότεροι σχολίασαν τη χρήση της μητρικής από τα ίδια τα παιδιά, καθώς κανείς τους δεν τα αποτρέπει να τη χρησιμοποιούν είτε για να μάθουν στη/ο δασκάλα/ο τους καινούργιες λέξεις είτε για να εκφράσουν αυτό που θέλουν. Το θεωρούν, μάλιστα, απαραίτητο προκειμένου τα παιδιά να αισθάνονται οικειότητα και να θελήσουν σιγά σιγά να εντάξουν την καινούργια γλώσσα στην ομιλία τους. Χαρακτηριστική είναι επίσης η παρότρυνση που κάνει μια εκπαιδευτικός στους γονείς των παιδιών αυτών να χρησιμοποιούν μόνο τη μητρική γλώσσα στο σπίτι, προκειμένου να μη μαθαίνουν κάτι από την οικογένειά τους με λανθασμένο τρόπο. Τέλος, η τελευταία συμμετέχουσα τοποθετείται λέγοντας πως η χρήση της μητρικής γλώσσας είναι μεν βοηθητική στις επεξηγήσεις των εκφωνήσεων και των οδηγιών, αλλά όσον αφορά τη διδασκαλία γενικότερα δε συμφωνεί να χρησιμοποιείται.

Σ1: «...δεν μπορώ να συνδυάσω τη μητρική τους γλώσσα ταυτόχρονα και κυρίως γιατί δεν τις ξέρω και επειδή είναι διαφορετικές...»

Σ2: «Πρέπει το παιδί πρώτα να νιώθει οικεία, να μπορεί να εκφραστεί και να δοκιμάζει μετά αυτό που θέλει να πει στη γλώσσα που ξέρει, στη γλώσσα που μιλάει με τους γονείς του, να πρέπει να το λέει, να προσπαθείς να το λέει και στη νέα γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα.»

Σ3: «...σπάνια ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει τη γλώσσα του παιδιού. Παρόλα αυτά όμως χρησιμοποιώ το google translate, για να ακούω τη δική τους γλώσσα και για να ακούνε και τα παιδιά τις λέξεις και τις εκφράσεις για να αισθάνονται πιο οικεία.»

Σ4: «Αυτό το θεωρώ όχι απλώς βοηθητικό, αλλά απαραίτητο...τους ρωτούσα να μου πουν λέξεις στη δική τους, στη μητρική γλώσσα ή εκφράσεις μικρές, εύκολες που θα μπορέσω να τις μάθω. Πάνω σε αυτές μπορούσα πάρα πάρα πολύ πιο εύκολα να δουλέψω την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, να κάνουμε έναν διάλογο, να ρωτάω εγώ λέξεις στη δική τους γλώσσα, να μου λένε στα ελληνικά...»

Σ5: «...είναι απαραίτητη μερικές φορές σε κάποιες επεξηγήσεις και όχι τόσο στη διδασκαλία, την καθαρή διδασκαλία.»

3.6.3 3^{ος} άξονας

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας της συνέντευξης αφορούσε τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και περιλάμβανε δύο ερωτήσεις αφενός σχετικά με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του θεσμού που ενδεχομένως έχουν εντοπίσει οι συμμετέχοντες/ουσες και αφετέρου με τον ιδανικό τρόπο που πιστεύουν πως θα έπρεπε να λειτουργήσει.

Όσον αφορά τα θετικά στοιχεία των Τάξεων Υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τονίζουν τη συμβολή του θεσμού στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, την αντιμετώπιση συναισθημάτων ματαίωσης και χαμηλής αυτοπεποίθησης και την αντικατάστασή τους από συναισθήματα οικειότητας και αποδοχής. Τα παιδιά βρίσκονται σε ένα περιβάλλον με πολύ πιο ήπιους ρυθμούς, λαμβάνουν εξατομικευμένη υποστήριξη, προκειμένου να κατακτηθούν οι μαθησιακοί στόχοι και μέσα από τις καταστάσεις που βιώνουν, εκφράζουν τη χαρά και την ευγνωμοσύνη τους στο πρόσωπο των δασκάλων τους. Επιπλέον, από δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφέρεται η ανάγκη καθοδήγησης εκ μέρους κάποιου συναδέλφου, προκειμένου να μπορέσει να παρέχει ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής τη σωστή και μεθοδευμένη βοήθεια στα δίγλωσσα παιδιά.

Αξίζει να αναφερθεί, μάλιστα, ότι μόνο από έναν συμμετέχοντα αναφέρεται η απόδοση σοβαρότητας που οφείλει να υπάρχει απέναντι σε έναν τέτοιο θεσμού εκ μέρους του συνόλου του σχολικής κοινότητας.

Σ1: «Θετικό είναι και μόνο η προσπάθεια που γίνεται αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο της χώρας στην οποία ανήκουν...οπότε με το να μαθαίνουν και να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, γι' αυτούς έχει πολύ σημαντικό πρόσημο.»

Σ2: «..σίγουρα τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα σε μια τάξη που θα έχει ένα πιο ήπιο επίπεδο, μια πιο ήπια ταχύτητα, μια τάξη που θα ακούγεται και η δική τους γλώσσα, γλώσσα που ξέρουν...Πιστεύω ότι είναι πολύ θετικό για τα παιδιά, είναι πολύ χρήσιμο αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι καταρτισμένος ή να τον βοηθήσουνε κάπως, ας πούμε, να το δομήσει όλο αυτό.»

Σ3: «Το τμήμα ΖΕΠ επιδιώκει οι μαθητές να ενισχυθούν και να υποστηριχθούν εξατομικευμένα για την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων....του δίνεται η ευκαιρία να ενταχθούν πιο ομαλά στο εκπαιδευτικό και στο κοινωνικό γίγνεσθαι.»

Σ4: «...ο σύλλογος είναι κάτι πολύ σημαντικό στο πώς θα αγκαλιάσει αυτό το θεσμό...του έχουν αποδώσει τη σοβαρότητα του εγχειρήματος όπως πρέπει και βοηθάνε αρκετά τους συναδέλφους κάθε χρόνο..»

Σ5: «...το πώς μας αντιμετωπίζουν, πόσο χαίρονται που έχουν κάποιον άνθρωπο να τα βοηθάει...Και η εξέλιξη που βλέπεις των μαθητών μέρα με τη μέρα.»

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να σχολιάσουν εκτενέστερα τα αρνητικά στοιχεία του θεσμού, καθώς είναι αυτά που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία των Τάξεων και το έργο τους εν γένει. Ένα από τα κοινά στοιχεία στις απαντήσεις τους, το οποίο φάνηκε να απασχολεί τους περισσότερους, είναι η απουσία οποιασδήποτε εκπαίδευσης, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής, προκειμένου να κριθούν κατάλληλοι να αναλάβουν αυτό το εγχείρημα. Αυτό σε συνδυασμό με την απουσία υποδομών και κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού αποτέλεσαν τις βασικές ανησυχίες τους και τα κυριότερα αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν στη λειτουργία του θεσμού αυτού. Ο αριθμός των παιδιών για τα οποία υπάρχει ανάγκη φοίτησης στα Τμήματα Υποδοχής ολοένα και αυξάνεται και ο ένας εκπαιδευτικός που προσλαμβάνεται συνήθως σε κάθε σχολείο δεν επαρκεί. Δεν υπάρχουν αίθουσες για να στεγαστούν τα τμήματα και αναγκάζονται να κάνουν το μάθημά τους σε βιβλιοθήκες ή ακόμα και στους διαδρόμους και τις αίθουσες εκδηλώσεων. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα τα παιδιά να μετακινούνται συνεχώς, να υπάρχουν πολλά εξωτερικά ερεθίσματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να στερούνται ενός περιβάλλοντος με δικές τους κρεμασμένες εργασίες και ζωγραφιές. Επιπλέον, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι σε πολλές περιπτώσεις ελλιπής ή και ανύπαρκτος, κάτι που θα συνέβαλε σημαντικά στη διδασκαλία μας δεύτερης γλώσσας (π.χ. χρήση Η/Υ και προτζέκτορα για προβολή οπτικού υλικού). Ολοκληρώνοντας, ένας ακόμα αρνητικός παράγοντας που εμποδίζει την ομαλή διαδικασία είναι η ανάγκη κάλυψης εκπαιδευτικών κενών. Η συνθήκη αυτή δείχνει την απαξίωση του θεσμού, εφόσον υπολειτουργεί εξαιτίας των αναπληρώσεων και έτσι παρέχεται ελλιπής υποστήριξη στα δίγλωσσα παιδιά.

Σ1: «...είναι ένας θεσμός ο οποίος κυρίως απαξιώνεται νομίζω στην ελληνική κοινωνία, γιατί δεν υπάρχουν ούτε οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί....Επίσης οι περισσότεροι δεν έχουμε κάποια επιμόρφωση πάνω σε αυτό...Είμαστε πολύ λίγοι....Δεν υπάρχει υλικοτεχνικός εξοπλισμός...εγώ κάνω στη βιβλιοθήκη μάθημα...καλούμαστε συχνά να κάνουμε αναπληρώσεις στους εκπαιδευτικούς που λείπουν..»

Σ2: «...τα αρνητικά στοιχεία θεωρώ ότι αφορούν κυρίως την κατάρτιση τη δική μας...δεν γνωρίζουμε ακριβώς πώς λειτουργεί μια τάξη υποδοχής..»

Σ3: «...τα παιδιά που έχουν ανάγκη να παρακολουθήσουν το τμήμα είναι πάρα πολλά και γι' αυτό χρειάζεται να υπάρχει και δεύτερος εκπαιδευτικός και δεν υπάρχει! Και ο θεσμός γενικότερα υπολειτουργεί, γιατί οι εκπαιδευτικοί των ΖΕΠ αναγκάζονται να αναπληρώσουν τους εκπαιδευτικούς που λείπουν..»

Σ4: «...θα προτιμούσα καλύτερη υποδομή...δεν υπάρχει συγκεκριμένη αίθουσα, αίθουσα διδασκαλίας για την τάξη υποδοχής, για αυτά τα παιδιά. Οπότε αναγκαζόμαστε να χρησιμοποιούμε τη βιβλιοθήκη του σχολείου....θα πρέπει να προσαρμοστούμε, να πρέπει να κάνουμε κάπου αλλού το μάθημά μας...Δεν υπάρχει ηλεκτρονικός υπολογιστής»

Σ5: «...δεν έχουμε κάποιο τμήμα να στεγαστούμε ως Τμήμα Υποδοχής. Καθόμαστε είτε σε κάποιον διάδρομο, είτε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, την οποία βέβαια χρησιμοποιούν και για γυμναστική και για παραστάσεις και διάφορους άλλους σκοπούς. Μετακινούμαστε πάρα πολύ, τα παιδιά έχουν πάρα πολλά εξωτερικά ερεθίσματα, ειδικά όταν καθόμαστε στον διάδρομο. Δεν μπορούν να συγκεντρωθούν το ίδιο, δεν έχουμε τον κατάλληλο χώρο, το κατάλληλο υλικό, πίνακες και όλα αυτά. Δεν μπορούμε να κρεμάσουμε κάποια χειροτεχνία τους για να τη βλέπουνε.»

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ζητήθηκε σε αυτόν τον άξονα να περιγράψουν έναν ιδανικό τρόπο λειτουργίας του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής. Η απουσία κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, υποδομών και κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν κάποια από τα βασικά κωλύματα που παρατηρούνται στη λειτουργία του θεσμού. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών εάν επιλυθούν αυτά, τότε θα γίνεται λόγος για μια συνθήκη μέσω της οποίας τα δίγλωσσα παιδιά θα ενσωματώνονται σταδιακά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αργότερα στην κοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζοντας κάποιες σκέψεις τους για έναν ιδανικό τρόπο λειτουργίας του θεσμού, προτείνουν τα παιδιά να διαχωρίζονται με βάση τις ανάγκες και το επίπεδό τους έχοντας παραπάνω από έναν/μία εκπαιδευτικό, να ενισχυθεί και να επικαιροποιηθεί το διδακτικό υλικό προκειμένου να ανταποκρίνεται στα βιώματα, στα ήθη και τα έθιμα των παιδιών, να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία και οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, εφόσον υπάρχουν στη σχολική μονάδα και το σημαντικότερο μία Τάξη Υποδοχής να είναι στελεχωμένη με κατάλληλα εκπαιδευμένους/ες δασκάλους/ες που θα έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις και θα έχουν επίγνωση του έργου τους. Για να μπορέσουν να γίνουν πράξη αυτά, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι παρόντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μην αναλώνονται σε ρόλους πέραν της Τάξεως Υποδοχής, όπως πολύ συχνά συμβαίνει εξαιτίας των αναπληρώσεων που χρειάζεται να κάνουν.

Σ1: «Και να μην αναπληρώνουμε...να υπήρχε κατάλληλη υποδομή...όχι ένας εκπαιδευτικός για τόσα πολλά παιδιά...»

Σ2: «...να μπορεί να γίνει διαχωρισμός ανάλογα το επίπεδο...»

Σ3: «....η ενίσχυση ή και η επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, προκειμένου να ανταποκρίνεται στα άμεσα βιώματα, στις συνήθειες, τις εμπειρίες, τα ήθη και έθιμα των μαθητών που φοιτούν στο τμήμα ΖΕΠ.....θα μπορούσε να συμβάλει και η ενεργός συμμετοχή, η συνεργασία των ψυχολόγων, γενικά των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή των κοινωνικών λειτουργών.»

Σ4: «Πρέπει να βοηθηθεί όλη αυτή η προσπάθεια σίγουρα με την κατάλληλη υποδομή....μπορεί να μην δίνεται η βαρύτητα που πρέπει στο σχολείο για τον δάσκαλο του τμήματος υποδοχής και να αναλώνεται σε άλλους ρόλους πολλές φορές, οπότε αυτό σίγουρα είναι κάτι αρνητικό, δε θα έπρεπε να συμβαίνει.....σίγουρα με την κατάρτιση, ας πούμε των εκπαιδευτικών που είναι απαραίτητη για να προχωρήσει όλο αυτό»

Σ5: «Ένας ιδανικός τρόπος, με ένα κατάλληλο διδακτικό υλικό το οποίο δεν έχουμε αυτή τη στιγμή σε μια κατάλληλα διαμορφωμένη αίθουσα.»

3.6.4 Ολοκλήρωση συνέντευξης

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η συνέντευξη, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες/ουσες να κάνουν ένα σχόλιο ως προς τη συνολική εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Υποδοχής. Όλοι ανεξαιρέτως εξέφρασαν την ικανοποίηση και τη χαρά για τη σημαντική εμπειρία στη σταδιοδρομία τους και κάποιοι μάλιστα δήλωσαν πως θα ήθελαν να βρίσκονται στην ίδια θέση και τα επόμενα χρόνια. Η εξέλιξη και η πρόοδος που βλέπουν στους/στις μαθητές/τριες με το πέρασ της σχολικής χρονιάς είναι αυτά που τους γεμίζουν με αισθήματα ικανοποίησης και επιθυμίας να συνεχίσουν να επιτελούν το σημαντικό έργο τους. Επιπλέον, όταν ο θεσμός δε δυσλειτουργεί και η διαδικασία κινείται ομαλά, τα παιδιά δημιουργούν μια σχέση οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς, ανοίγονται όχι μόνο γλωσσικά αλλά και συναισθηματικά, καθώς βοηθούν και αυτά τους/τις δασκάλους/ες τους να βελτιώνονται, να μαθαίνουν από τις αστοχίες τους και να φροντίζουν για την ένταξη και αποδοχή των δίγλωσσων, μεταξύ άλλων, παιδιών.

Σ1: «...βλέπεις πολύ εύκολα την εξέλιξη ενός παιδιού από το μηδέν μέχρι ένα υψηλό επίπεδο, ...»

Σ2: «...είναι πραγματικά μαγευτικό το ότι τα παιδιά από εκεί που σου μιλούσαν με νοήματα, ξαφνικά μπορούν και σου απαντάνε σε όλες τις ερωτήσεις, σου εκφράζονταιΤα παιδιά σου ανοίγονται όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και συναισθηματικά, γιατί σε νιώθουν ότι εσύ τώρα είσαι εδώ που θα τους βοηθήσεις πρώτα να μπορέσουν να συνεννοηθούν.»

Σ3: «...παίρνει κανείς πάρα πολλή αγάπη από το τμήμα υποδοχής...να φροντίζουμε γενικότερα για την ένταξη και την αποδοχή της ετερότητας.»

Σ4: «...θα χαιρόμουν και μία επόμενη χρονιά να αναλάμβανα πάλι τάξη υποδοχής.»

Σ5: «Είναι πολύ ξεχωριστή εμπειρία σίγουρα, και γιατί όχι θα ήθελα να συνεχίσω και τα επόμενα χρόνια σε τμήματα υποδοχής.»

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας καθίσταται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής κινούνται ως επί το πλείστον διαισθητικά και αυτοσχεδιάζουν τη διδασκαλία τους χωρίς να έχουν επίγνωση συγκεκριμένων μεθόδων και

πρακτικών προς εφαρμογή. Χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά δικό τους διδακτικό υλικό, δίνοντας πολλή έμφαση στην οπτικοποίηση των εικόνων και συνδυάζοντας τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Η διδασκαλία τους είναι τις περισσότερες φορές διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού, λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη τους το γλωσσικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο και ενθαρρύνοντας τη χρήση της μητρικής γλώσσας εκ μέρους του.

Παρόλο που δεν είναι σε θέση να ονομάσουν με επιστημονικούς όρους τις τεχνικές διδασκαλίας λεξιλογίου και γραμματικών φαινομένων που χρησιμοποιούν, καταλαβαίνουμε από τα λεγόμενά τους ότι σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούν την προσέγγιση Εστίαση στον Τύπο και τη θεωρία της διεπίδρασης, καθώς η ανατροφοδότηση που παρέχουν στους μαθητές/τριες εμπίπτει στα χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων αυτών. Αποφεύγουν, επίσης, τη χρήση μεταγλωσσικών όρων και επικεντρώνουν την προσοχή τους σε παραδείγματα από πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (Επικοινωνιακή Προσέγγιση).

Όσον αφορά την επίδραση της διγλωσσίας στην επίδοση των μαθητών/τριών, η έρευνα έδειξε πως υπάρχει θετική ή αρνητική επιρροή ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Όλοι, βέβαια, οι συμμετέχοντες/ουσες τάσσονται υπέρ της χρήσης της μητρικής γλώσσας μέσα στην τάξη, προκειμένου να δημιουργηθούν αισθήματα οικειότητας στα παιδιά. Παρόλα αυτά, η αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών καθίσταται αδύνατη, εφόσον οι εκπαιδευτικοί προσκρούουν σε δυσκολίες, όπως η άγνοια των ποικίλων μητρικών γλωσσών που συναντούν σε μια τάξη.

Στη συζήτηση σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά που παρατηρούν στο θεσμό των Τάξεων Υποδοχής, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες επικεντρώθηκαν στις αδυναμίες και τις ελλείψεις που υπάρχουν, προκειμένου να λειτουργεί σωστά ο θεσμός και να επιτυγχάνει το σκοπό του. Η απουσία οποιασδήποτε εκπαίδευσης, επιμόρφωσης σχετικά με θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δείχνει να τους απασχολεί ιδιαίτερα, καθώς όπως επισημαίνουν η παρουσία κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού στις Τάξεις Υποδοχής, θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που τίθενται από το θεσμό αυτό. Επιπρόσθετα, η απουσία υποδομών και ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι ζητήματα που δυσχεραίνουν το έργο τους.

Επιλογικά, δεδομένης της διαμορφωμένης ελληνικής πραγματικότητας του σύγχρονου σχολείου με τη συνύπαρξη και επαφή των διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών, καθίσταται

αναγκαία τόσο η προσαρμογή και ο ανασχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων και του παρεχόμενου διδακτικού υλικού όσο και μια γενικότερη πιο αποτελεσματική θεσμική αντιμετώπιση όσον αφορά τις υποδομές και αναμφίβολα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν Τάξεις Υποδοχής και ασχολούνται με ζητήματα διγλωσσίας. Εάν, επιλυθούν τα ζητήματα αυτά, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θα προσεγγίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιοποιείται η διγλωσσία των παιδιών, να λαμβάνονται υπόψη οι νέες τάσεις για τη διδασκαλία της Γ2, προκειμένου να καλλιεργείται η διαπολιτισμική ευαισθησία και να επιτυγχάνεται ομαλά η ένταξη δίγλωσσων μαθητών/τριών στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2.5 (Δείγμα της έρευνας), τα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψαν από αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από ένα πολύ μικρό δείγμα πέντε εκπαιδευτικών, προερχόμενων από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας. Για τον λόγο αυτό τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν και να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά όλων των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει Τάξεις Υποδοχής. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το διδακτικό υλικό, τις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής, και, μάλιστα, η συγκέντρωση των στοιχείων να γίνει από ένα μεγαλύτερο και κατά συνέπεια αντιπροσωπευτικότερο δείγμα εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2. *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: <http://elearning.greek-language.gr>
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης , Επιμ., & Α. Αλεξανδροπούλου , Μεταφρ.) Αθήνα: GUTENBERG.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Γούτσος, Δ. (2005). Ανάπτυξη Λεξιλογίου – Από το Βασικό στο Προχωρημένο Επίπεδο. Στο Σ. Μοσχονάς (2005), *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Από τις Λέξεις στα Κείμενα* (σσ.13-92). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (Επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές*, σσ. 13-28. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ζάγκα, Ε. (2014). Η Ανάπτυξη Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων στο Πλαίσιο της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Διδακτικές Εφαρμογές. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_b/zagka.pdf
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (Επιμ.), *Cross-curricular approaches to language education* (pp. 172-190). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Holmes, J. 2016. *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Ιακώβου, Μ. & Μαγγανά, Α. (2014). Γραμματική. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.), *Επιμορφωτικός οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 197-215). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών: Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2018/2018-01-18_APS_TY_abathmia.pdf

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Β' τόμος: Α' βάθμια εκπαίδευση*. Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (MIS 5004204), Δράση 4: «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων». https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/odigos_ekpaideftikou_b_tomos_dimotiko.pdf
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσιμαλή, Γ. (1999). Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών Μεταναστευτικών Μελετών.
- Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, σσ. 83-99.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Αγαθοπούλου, Ε. (2014). Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Γραμματικής της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 397-418). Επιμορφωτικό υλικό. Ενότητα Α. Στο πλαίσιο της δράσης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Μελών της Εκπαιδευτικής Κοινότητας». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://www.diapolis.auth.gr>
- Πετρούνιας, Ε. (2002). *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική («Αντιπαραθετική») Ανάλυση, Τόμος Α': Φωνητική και Εισαγωγή στη Φωνολογία, Μέρος Α': Θεωρία* (2η Έκδοση), σσ. 38-48. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Σελλά - Μάξη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, σσ. 20-67. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6345>

- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση-Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ).
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. & Μήτση, Α. (2016). Επικοινωνιακή Γραμματική και Γλώσσα: Δεδομένα και Εξελίξεις που Οδηγούν στη Λειτουργική Αξιοποίηση της Γραμματικής Γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα, τόμος 9, Αρ. 2*. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα β'.* Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Επιμορφωτικό υλικό.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση:

- Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018). “It is not bilingualism. There is no communication”: Examining Greek teachers’ views towards refugee children’s bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education, 4*, pp. 95-107.
- Romaine, S. (2013). “The Bilingual and Multilingual Community”. In T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second edition*. Oxford: Wiley- Blackwell, pp. 445-465.
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ- ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Φύλο
2. Μόνιμος/η ή αναπληρωτής/τρια;
3. Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;
4. Έχετε κάνει επιπρόσθετες σπουδές;
5. Γνωρίζετε κάποια δεύτερη/ ξένη γλώσσα;
6. Έχετε κάποια κατάρτιση/επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή διγλωσσίας; Αν ναι, από ποιον φορέα;
7. Είχατε προηγούμενη εμπειρία με δίγλωσσα παιδιά;
8. Περιγράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας όταν μάθατε πως θα αναλάβετε μια Τάξη Υποδοχής.

1. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

- α) Τι είδους διδακτικό υλικό χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσα παιδιά;
- β) Ποιες διδακτικές τεχνικές χρησιμοποιείτε; Λαμβάνετε υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, με στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Αν ναι, με ποιον τρόπο το αξιοποιείτε;
- γ) Ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία του λεξιλογίου;
- δ) Σε ποιες πρακτικές βασίζεστε για την παρουσίαση γραμματικών φαινομένων;
- ε) Κάθε φορά που οι δίγλωσσοι μαθητές σας κάνουν κάποιο λάθος, με ποιον τρόπο κάνετε την ανατροφοδότηση; Κατά την παραγωγή προφορικού λόγου για παράδειγμα, διακόπτετε για διόρθωση;

2. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ- ΜΑΘΗΣΗΣ

α) Θεωρείτε ότι η διγλωσσία των παιδιών επηρεάζει την επίδοσή τους; Αν ναι, πιστεύετε ότι έχει θετική ή αρνητική επίδραση;

β) Πιστεύετε πως η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας;

3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

α) Ποια αρνητικά και θετικά στοιχεία εντοπίζετε στη λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής;

β) Ποιος πιστεύετε πως θα ήταν ο ιδανικός τρόπος λειτουργίας τους;

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι όσον αφορά τη συνολική εμπειρία σας στο Τμήμα Υποδοχής;

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.