



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής
Θεματική Ενότητα : Γλώσσα Κοινωνία και Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Γλώσσα και μετανάστευση : Μαθησιακά χαρακτηριστικά δίγλωσσων μαθητών και διδακτική πλαισίωση.

Χριστοφάκη Κλεάνθη

Επιβλέπων καθηγητής : Κόκκινος Θεόδωρος

Ηράκλειο 2021

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



**Γλώσσα και μετανάστευση : Μαθησιακά χαρακτηριστικά δίγλωσσων μαθητών
και διδακτική πλαισίωση.**

Χριστοφάκη Κλεάνθη

Επιβλέπων Καθηγητής:
Κόκκινος Θεόδωρος

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Ηράκλειο 2021

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Κόκκινο Θεόδωρο, για τη συστηματική καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις και την υποστήριξή του σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και ανταποκρίθηκαν με προθυμία στην προσπάθειά μου.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστω στην οικογενεία μου. Στα παιδιά μου για την κατανόηση και την αγάπη τους και στον σύζυγό μου για την ηθική και συναισθηματική στήριξή του, χωρίς την οποία δεν θα τα είχα καταφέρει.

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη την νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί σε διεθνές επίπεδο και κατ’ επέκταση και στη χώρα μας αποτελεί πλέον γεγονός η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό. Προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον που έχουν μεταβεί και να αποτελέσουν δημιουργικό και παραγωγικό κομμάτι του κοινωνικού γίγνεσθαι, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής συνιστά στοιχείο καθοριστικής σημασίας. Στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπροσθέτως, επιδιώκεται η μελέτη των παραγόντων που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τους δίγλωσσους μαθητές στην κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στην παρούσα περίπτωση, της ελληνικής. Η κατάκτηση της γλώσσας στόχου θεωρείται καθοριστική για τους δίγλωσσους μαθητές, αφού μέσω αυτής θα είναι σε θέση να διεκδικούν δικαιώματα και να πληροφορούνται όσα αφορούν κάθε τομέα της ζωής τους. Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη γλωσσικού σχεδιασμού που θα εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους, γεγονός που θα επιτευχθεί μέσω του σεβασμού απέναντι στη μητρική γλώσσα των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η ποσοτική. Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($N = 75$) που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές τους συμπεριλαμβάνεται στους παράγοντες που τους επηρεάζουν λιγότερο. Στον αντίποδα, πιστεύουν ότι ο

χρόνος παραμονής και τα κίνητρα των μαθητών τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοσή τους. Παράλληλα, συνειδητοποιούν την ανάγκη επιμόρφωσής τους, ενώ πολλοί εξ αυτών έχουν ήδη παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σημαντική κρίνεται η ενθάρρυνση των δίγλωσσων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς όπως και η μεταξύ τους συνεργασία. Η παρούσα εργασία αποκαλύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει συνειδητοποιήσει την ελλιπή προετοιμασία και κατάρτιση ως προς την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009) με τους διδάσκοντες να παραδέχονται την αδυναμία τους να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Λέξεις-Κλειδιά: διγλωσσία, δεύτερη γλώσσα, αλλόγλωσσοι μαθητές, παράγοντες δυσκολίας, στάση εκπαιδευτικών.

Language and immigration: Learning characteristics of bilingual students and didactic framework.

Kleanthi Christofaki

Abstract

Taking into account the new reality that has been formed at the international level and consequently in our country the coexistence of students with different languages and cultures is now a fact. In order for students to integrate smoothly into the social environment they have gone through and to be a creative and productive part of social becoming learning the language of the host country is crucial. The aim of this study is to investigate the difficulties faced by students with different cultural backgrounds in learning Greek as a second language. In addition the study of the factors that complicate the work of teachers in their effort to support bilingual students in the acquisition of the language of the host country in this case Greek is sought. The acquisition of the target language is considered crucial for bilingual students since through it they will be able to claim rights and be informed about every area of their lives. Therefore it is necessary to have a language plan that will ensure equal opportunities for all which will be achieved through respect for the mother tongue of culturally diverse students. The research method followed in the present study is quantitative. The participants were primary and secondary school teachers ($N = 75$) who were asked to answer an electronic questionnaire due to the emergency health conditions. Participating teachers believe that the use of their mother tongue by their bilingual students is one of the factors that affects them the least. On the contrary they believe that the length of stay and the motivation of their students play a decisive role in their performance. At the same time they realize the need for their training while

many of them have already attended training programs in inter cultural education. The encouragement of bilingual students by teachers as well as the cooperation between them is considered important. The present work reveals that the majority of teachers are aware of the lack of preparation and training in support of bilingual students. This finding is consistent with previous research (Douras & Arabatzi, 2009) with teachers admitting their inability to apply the principles of inter cultural education.

Keywords: bilingualism, second language, foreign language students, difficulty factors, teachers' attitude.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	5
Abstract	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Μέρος Α :ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	15
Κεφάλαιο Πρώτο	16
1. Ορισμός μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας	16
1.1 Σχέση μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας.....	18
1.2 Τι είναι η διγλωσσία	21
1.3 Μορφές διγλωσσίας	23
Κεφάλαιο Δεύτερο	26
2. Ατομικοί παράγοντες ως προς τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα	26
2.1 Δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης	29
2.2 Γλωσσικά χαρακτηριστικά δίγλωσσων μαθητών	32
2.2.1 Παρερμηνείες αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών	34
2.3 Εκπαιδευτικές και γλωσσοδιδασκτικές ανάγκες μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.....	36
Κεφάλαιο Τρίτο	39
3. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	39
3.1. Αναγκαιότητα του διδακτικού σχεδιασμού στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα.....	41
3.1.1 Σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος.....	43
3.1.2 Είδη σχεδιασμών.....	45
3.2 Επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης.....	47
3.2.1 Η ελληνική πραγματικότητα	49
Κεφάλαιο Τέταρτο	52
4. Τρόποι ενίσχυσης των δίγλωσσων μαθητών	52
4.1 Επίδραση διγλωσσης εκπαίδευσης στο γνωστικό επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών	54
4.2 Αποτελέσματα διγλωσσίας αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα	56
4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών	

τους στην γραφή και την ανάγνωση	57
ΜΕΡΟΣ Β’:	60
ΕΡΕΥΝΑ.....	60
Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....	61
1.1 Σκοπός της έρευνας.....	61
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
1.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	62
1. 4 Το δείγμα της έρευνας	63
1.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	64
2. Αποτελέσματα.....	67
3. Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	86
4. Περιορισμοί- Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη	92
Βιβλιογραφικές Αναφορές	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	102

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διγλωσσία συνιστά ένα παγκόσμιο πλέον φαινόμενο το οποίο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην παγκοσμιοποίηση και τις μετακινήσεις πληθυσμών, επιφέροντας την επαφή γλωσσών και κατ’ επέκταση πολιτισμών. Η Ελλάδα όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί πόλο έλξης πληθυσμών που αναζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Η νέα αυτή πραγματικότητα αντικατοπτρίζεται και στο χώρο της εκπαίδευσης με τις σχολικές τάξεις να συνιστούν ένα μωσαϊκό μαθητών με διαφορετική γλώσσα, πολιτισμό και κουλτούρα. Η λειτουργία του σχολείου, όπως τη γνωρίζαμε στο παρελθόν, οφείλει να αλλάξει, ώστε να γίνει εφικτή η διαχείριση της ετερογένειας εντός του σχολικού πλαισίου (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Άλλωστε, η κοινωνική συνοχή διασφαλίζεται, όταν υπάρχει επικοινωνία, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ελευθερίας των μελών της κοινωνίας να χρησιμοποιούν γλώσσες ανάλογα με τον χώρο χρήσης και την περίσταση επικοινωνίας (Σκούρτου, 2002). Το ζήτημα στην παρούσα μελέτη είναι οι δυσκολίες που καλούνται να υπερκεράσουν οι δίγλωσσοι μαθητές με σκοπό να κατακτήσουν τη γλώσσα στόχο. Ποικίλες είναι οι αντιξοότητες που καλούνται να διαχειριστούν οι δίγλωσσοι μαθητές στο εγχείρημά τους να κατακτήσουν την γλώσσα που ομιλείται από την πλειονότητα. Όπως εύστοχα έχει επισημάνει ο Cummins, οι γλώσσες κατακτώνται όταν επιτρέπεται και γίνεται αποδεκτή η αλληλεξάρτηση που υφίσταται ανάμεσα τους. Ο δίγλωσσος μαθητής γίνεται καλός, όταν δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες του, δίνοντάς του την ευκαιρία να μεταφέρει έννοιες από τη μία γλώσσα στην άλλη (Σκούρτου, 2000). Οι δίγλωσσοι μαθητές επιχειρώντας να κατακτήσουν τη γλώσσα στόχο έχουν να αντιμετωπίσουν ζητήματα που αφορούν τόσο ατομικά χαρακτηριστικά τους όσο και

προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Στο εγχείρημά τους αυτό η πολιτεία δεν αποτελεί για αυτά έναν σημαντικό συμπαράστατη, καθώς φαίνεται να ολιγορεί ως προς τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και να εμμένει σε μία μονογλωσσική πολιτική που εξοβελίζει τη μητρική τους γλώσσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, διογκώνοντας τα προβλήματα που αναφύονται κατά την κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου που απαιτείται και εξασφαλίζει την επιτυχία εντός της σχολικής και όχι μόνο τάξης (Σελλά- Μάζη, 2015).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφαίνεται μία θετική στάση ως προς την γλωσσική πολυμορφία, ωστόσο δεν θεωρούν όλοι ότι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών τους αποτελεί την βάση για την εκμάθηση άλλων γλωσσών (Σκούρτου, 2004). Παράλληλα, οι πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις που οι ίδιοι πρεσβεύουν ενίοτε επιδρούν στον τρόπο διδασκαλίας που υιοθετούν, γεγονός που διαμορφώνει στερεοτυπική στάση ως προς την αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Η διαμόρφωση κοινωνιών που το στοιχείο της διαφορετικότητας είναι πλέον κυρίαρχο, επιτάσσει ένα σχολείο που θα στέκεται αρωγός και θα αντιμετωπίζει με σεβασμό και ευαισθησία τα πιο παραγωγικά και δημιουργικά μέλη της πολιτείας που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές, δίγλωσσους και μη. Στο εγχείρημα αυτό νευραλγική σημασία διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να συνειδητοποιούν την ανάγκη επιμόρφωσής τους προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον πολυσήμαντο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν. Οι θέσεις τους επομένως για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τόσο τους ίδιους όσο και τους δίγλωσσους μαθητές παρουσιάζουν

σημαντικό ενδιαφέρον, αν μάλιστα αναλογιστούμε την ερευνητική ενασχόληση ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα

Δύο μέρη απαρτίζουν τη συγκεκριμένη εργασία. Το πρώτο αφορά το θεωρητικό μέρος το οποίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο αρχικό κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να αποσαφηνιστεί τι ακριβώς εννοούμε, όταν κάνουμε λόγο για μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα. Έπειτα, διερευνάται η σχέση μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας, ορίζεται η διγλωσσία και δίνονται οι μορφές της. Στο επόμενο κεφάλαιο διερευνώνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο τάξης. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους και προβάλλονται παρερμηνείες ως προς τη γλωσσική ικανότητα. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας επιδιώκεται η παράθεση στοιχείων αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα σχεδιασμού του γλωσσικού μαθήματος όπως και τα είδη που εφαρμόζονται. Επιπλέον, εξετάζεται κατά πόσο είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν μία γλώσσα ως δεύτερη και μάλιστα γίνεται αναφορά ως προς αυτό το θέμα στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης αυτής παρατίθενται τρόποι ενίσχυσης των δίγλωσσων μαθητών, τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στη γνωστική και γλωσσική τους ικανότητα, όπως και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδοσή τους στην ανάγνωση και τη γραφή. Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό. Σε αυτό παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα και τη σημασία της. Έπεται η μεθοδολογία, το δείγμα όπως και το εργαλείο έρευνας που εφαρμόστηκε. Ολοκληρώνοντας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν μαζί με τη σχετική συζήτηση. Επίσης, σημειώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και

προτάσεις για τους μελλοντικούς ερευνητές. Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία
με το σχετικό παράρτημα.

Μέρος Α :ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο Πρώτο

1. Ορισμός μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας

Η προσέγγιση της διγλωσσίας προϋποθέτει την οριοθέτηση της μητρικής γλώσσας και της μονογλωσσίας. Όπως αναφέρει η Skutnabb-Kangas (1981) η γλώσσα είναι φορέας και μεσολαβητής συμπεριφορών. Όλες οι γλώσσες είναι σύνθετα συστήματα κανόνων που καθορίζουν τη συμπεριφορά η οποία μπορεί να αναλυθεί και να περιγραφεί. Όπως υπογραμμίζει είμαστε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό υπόδουλοι της μητρικής μας γλώσσας αναφορικά με τον τρόπο σκέψης και κατανόησης του κόσμου. Σε αυτό το σημείο ωφέλιμη κρίνεται η παράθεση κριτηρίων σχετικά με το τι συνιστά τη μητρική γλώσσα. Αρχικά, εθνικά σύνολα θεωρούνται ότι ανήκουν σε μια γλωσσική μειονότητα με βάση τη μητρική τους γλώσσα και εντάσσονται σε συγκεκριμένες ομάδες που διαχωρίζονται από την πλειονότητα με κριτήριο τον γλωσσικό τους κώδικα, αυτόν στον οποίο σκέφτονται, ονειρεύονται, βασίζονται. Πιστεύεται ότι όλες αυτές οι λειτουργίες επιτελούνται μόνο στη μητρική γλώσσα και συνεχίζουν να εκτελούνται ακόμα και όταν άλλες γλώσσες γίνονται σημαντικές. Σημαντικότερα κριτήρια θεωρούνται η προέλευση, εννοώντας τη γλώσσα που μιλάει η μητέρα, η επάρκεια, δηλαδή, η γλώσσα που ένα άτομο γνωρίζει καλύτερα, αυτή που χρησιμοποιεί περισσότερο, στην οποία έχει αποκτήσει αρχές και αξίες ενός συστήματος του οποίου είναι μέλος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η γλώσσα που έχει κατακτήσει το άτομο στην αρχή της

ζωής του μέσα στο πλαίσιο που αναπτύσσεται μπορεί να είναι διαφορετική από τη γλώσσα της μητέρας του, μάλιστα ίσως είναι δύο οι γλωσσικοί κώδικες που κατακτά στην αρχή της ζωής του λόγω της επαφής του με αυτούς ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να χρησιμοποιούνται δύο γλωσσικοί κώδικες εντός της οικογένειας ή ο ένας να σχετίζεται με την οικογένεια και ο άλλος με το στενό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Η γλώσσα των γονέων είναι ένας βασικός δεσμός με τα παιδιά τους. Με αυτή τους μεταλαμπαδεύουν τον πολιτισμό τους και τα καθιστούν ικανά να γίνουν το είδος των ανθρώπων που θέλουν να είναι. Όπως αναφέρει η Sandra Kouritzin, αυτό που επιδίωκε σε όλη της τη ζωή ήταν να επαναλάβει τη στενή σχέση που εκείνη είχε με τη μητέρα της μέσω της γλώσσας της. Τα παιδιά της επιθυμούσε να μιλούν τόσο την αγγλική όσο και την ιαπωνική. Ήθελε να γνωρίζουν τη γλώσσα των προγόνων της προκειμένου να συμμετέχουν σε πολιτιστικές εκδηλώσεις. Η γνώση και των δύο γλωσσών ωστόσο θα τους έδινε τη δυνατότητα να διαχειριστούν καλύτερα την ατομική τους ταυτότητα και τις γλωσσικές τους ταυτότητες (Kouritzin, 2020).

Σε αντίθεση με τη μητρική γλώσσα που το άτομο την κατακτά πηγαία και αβίαστα, η εκμάθηση της δεύτερης απαιτεί μεθοδική και συστηματική προσπάθεια. Η μητρική γλώσσα θεωρείται πρώτη, αφού προηγείται στη ζωή του ατόμου, είναι αυτή που πρώτα μαθαίνει. Κατ' επέκταση δεύτερη θεωρείται εκείνη που έπεται χρονικά, γεγονός που καταδεικνύει την αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Δεν εκπροσωπεί όμως μία χρονική διαδοχή αλλά μία ποιοτική μεταβολή (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Αρκετές είναι οι συνιστώσες που καθιστούν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μία περίπλοκη διεργασία. Αρχικά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το ίδιο το άτομο και στοιχεία του χαρακτήρα του όπως η κοινωνικοοικονομική του

κατάσταση και το μορφωτικό του υπόβαθρο. Έπειτα, σημαντική θεωρείται η μορφή του ίδιου του γλωσσικού κώδικα. Άλλη παράμετρος σχετίζεται με την εγγενή τάση του ατόμου να γνωρίσει γλώσσες και οι μέθοδοι που αυτό θα χρησιμοποιήσει. Ορθό είναι επίσης να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία, καθώς και το περιβάλλον εντός του οποίου κατακτάται (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Το στοιχείο που διακρίνει τη δεύτερη από την ξένη γλώσσα είναι το γεγονός ότι αυτή δε χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση ούτε υφίσταται χώρος που να επιβάλλει την ύπαρξή της. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συντελείται συστηματική εκμάθηση και οδηγεί σε μελλοντική διγλωσσία, όταν υπάρξει το ενδεχόμενο χρήσης της σε φυσικούς χώρους. (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση της ξένης γλώσσας διαφοροποιείται η διδασκαλία από την κατάκτησή της, αφού, για να αποκτηθεί ένας κώδικας επικοινωνίας, απαιτείται τόσο φυσικό πεδίο όσο και πλαίσιο χρήσης της. Κοντολογίς, μία γλώσσα θεωρείται ξένη, όταν δεν υφίστανται πεδία χρήσης της, αλλά διαμορφώνονται μέσω της διδασκαλίας (Σκούρτου, 1999).

1.1 Σχέση μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας

Αδιαμφισβήτητα, η Ελλάδα αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες χώρα υποδοχής για πολλούς μετανάστες που έχουν εγκαταλείψει τις ιδιαίτερες πατρίδες τους αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον ιδιαίτερα σε χώρες της Ευρώπης. Το γεγονός αυτό έχει διαμορφώσει μία κοινωνία πολυπολιτισμική που συνιστά ένα μωσαϊκό ανθρώπων που μεταφέρουν τον δικό τους πολιτισμό, νοοτροπία, κουλτούρα και βέβαια γλωσσικό κώδικα. Εκ των πραγμάτων γίνεται αντιληπτό ότι αυτή η νέα

πραγματικότητα έχει αλλάξει άρδην τη σύσταση των τάξεων στο ελληνικό σχολείο, στοιχείο που πιστοποιεί την ύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών γλωσσών.

Στο πλαίσιο της δίγλωσσης εκπαίδευσης απαραίτητη κρίνεται η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας. Με βάση την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής δυνατότητας η ανάπτυξη των γλωσσών υφίσταται στη βάση της αλληλεξάρτησής τους, αφού οι σημασίες μεταβιβάζονται από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλο. Οι γλώσσες συνιστούν ένα δίκτυο συσχετισμών, ως εκ τούτου η μητρική γλώσσα μπορεί να μην υφίσταται κατά τη διδασκαλία, είναι όμως υπαρκτή κατά τη μάθηση. Οι μαθητές διδάσκονται λέξεις που δομούνται πάνω στις έννοιες που έχουν ήδη κατακτήσει. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές του να αναλογιστούν νοήματα που ήδη κατέχουν από τη μητρική γλώσσα και παρουσιάζουν κοινά στοιχεία (Σκούρτου, 2002). Βάσει ερευνών η ενίσχυση της πρώτης γλώσσας εντείνει τη γνωστική δυνατότητα των μαθητών, τη μεταγλωσσική τους επίγνωση, και διευκολύνει την ολοκληρωμένη γνωστική επαλήθευση των γλωσσικών διαδικασιών (Cummins, 2005). Η απουσία της μητρικής γλώσσας δεν επιτρέπει στους δίγλωσσους μαθητές να ενισχύσουν τις εντυπώσεις τους για τον κόσμο και τους απομακρύνει από κοινωνικά δίκτυα που σχετίζονται με την ταυτότητα τους (Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλλη, Σελλά-Μάζη, Χατζηδάκη, Ανδρούσου, Ρεβυθιάδου, & Τσοκαλίδου, 2015). Σύμφωνα με ποικίλες μελέτες υφίστανται κοινά σημεία μεταξύ της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας και της εκμάθησης της δεύτερης. Αρχικά, και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζεται στην αρχή μία εποχή ησυχίας όπου οι ομιλητές μόνο αφουγκράζονται χωρίς να διατυπώνουν λόγο. Έπειτα, εμφανίζεται η χρήση κοινότοπων φράσεων που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Παράλληλα, οι αρχικές προτάσεις που διατυπώνονται χαρακτηρίζονται

ελλειπείς, αφού παραβλέπονται κάποια γραμματικά μορφήματα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Όπως υποστηρίζει ο Cummins, η καλή γνώση της πρώτης γλώσσας συνιστά σημαντικό δείκτη για τον βαθμό καλλιέργειας της δεύτερης γλώσσας. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι μαθητές χειρίζονται άρτια μία γλώσσα αναπτύσσοντας ικανότητες και γνωστικές διεργασίες οι οποίες είναι αναγκαίες, όταν είναι απαραίτητο να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα. . Ο Cummins προτείνει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, γεγονός που θα ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την ευγλωττία, αφού οι δίγλωσσοι μαθητές είναι ικανοί να χειρίζονται και να αποκωδικοποιούν πληροφορίες σε δύο γλωσσικούς κώδικες και ως εκ τούτου αποκτούν αυξημένη προσαρμοστικότητα στη μέθοδο σκέψης (όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου, 2009).

Ολοκληρώνοντας, όπως υπογραμμίζει ο Cummins, το πρότυπο της κοινής υποκείμενης δυνατότητας παραπέμπει στις σχετιζόμενες με τη λογική δυνατότητες ενός δίγλωσσου ατόμου στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα που αντιμετωπίζονται ως όμοιες ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Αποσκοπώντας στη διασφάλιση της αναγκαίας γνωστικής βάσης επικαλούμαστε τη διεργασία που περιλαμβάνει προεπισκόπηση, επισκόπηση και ανασκόπηση. Η πρώτη δίνεται στους μαθητές στην πρώτη γλώσσα με σκοπό να αποκτήσουν μία γενική εντύπωση για το νόημα του μαθήματος. Η επιστράτευση της πρότερης γνώσης εντείνει τη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών που ενεργούν σε αναβαθμισμένο επίπεδο γλωσσικά και πνευματικά. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν σημασία οι εμπειρίες που διαθέτουν ήδη οι αλλοεθνείς μαθητές και κατακτούν σεβαστή γνώση του πολιτισμού τους (Cummins, 2005).

1.2 Τι είναι η διγλωσσία

Μελετώντας τη βιβλιογραφία γίνεται εμφανές ότι η εννοιολόγηση της διγλωσσίας δεν αποτελεί απλό εγχείρημα. Παρατηρούνται ορισμοί που επικεντρώνονται περισσότερο στη γλωσσική πλευρά του υπό μελέτη ζητήματος και σχετίζονται με τη γλωσσική δυνατότητα του ατόμου. Υφίστανται ωστόσο και εκείνοι που επικεντρώνονται στη λειτουργικότητα του φαινομένου εστιάζοντας στις ψυχοκοινωνικές γλωσσικές πτυχές της διγλωσσίας. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία ορισμών, εντοπίζονται ποικίλες οπτικές σχετικά με το επίπεδο καλλιέργειας της εκάστοτε γλώσσας. Κάποιοι μελετητές πιστεύουν ότι ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί δίγλωσσο ακόμα και αν γνωρίζει ελάχιστες λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Κάτι τέτοιο όμως θα δήλωνε ότι η πλειονότητα των ανθρώπων είναι δίγλωσσοι. Από την άλλη πλευρά ορισμένοι συγγραφείς έχουν περισσότερες προσδοκίες από έναν δίγλωσσο άνθρωπο θεωρώντας ότι πρέπει να διαθέτει γλωσσική επάρκεια και στους δύο γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις δύο ακραίες απόψεις καταλήγουμε στον ορισμό του Haugen (1953), ο οποίος ισχυρίζεται ότι δίγλωσσος μπορεί να θεωρηθεί εκείνος που είναι σε θέση να εκφράζεται άρτια και με σωστό σημασιολογικό νόημα και στη δεύτερη γλώσσα. Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία ορισμών ξεχωρίζει αυτός του Oksaçar (1984) με βάση τον οποίο η διγλωσσία υφίσταται, όταν ένα άτομο είναι ικανό να εναλλάσσει τους δύο γλωσσικούς κώδικες ανάλογα με τις καταστάσεις, χωρίς να αντιμετωπίζει δυσκολίες. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ανάπτυξη ψυχολογικών, φυσιολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυνατοτήτων που καλλιεργούνται εξαιτίας της

διαρκούς σχέσης του με το δίγλωσσο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου ενεργοποιείται (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Όπως υποστηρίζει ο Bloomfield το άτομο οφείλει να χρησιμοποιεί άρτια τις δύο γλώσσες, γεγονός που δεν επιτρέπει την άσκηση επιρροής από την μία γλώσσα στην άλλη. Στην ουσία γίνεται λόγος για έναν εγγενή έλεγχο των δύο γλωσσικών κωδίκων (όπως αναφέρεται στο Γαβριλιάδη, 2007). Όταν δύο ομάδες μιλούν διαφορετικές γλώσσες ή διαφορετικές ποικιλίες της ίδιας γλώσσας και έρχονται σε επαφή η μία με την άλλη, η μία ομάδα συνήθως μαθαίνει τη γλώσσα της άλλης. Συχνά, η πιο ισχυρή ομάδα επιβάλλει τη γλώσσα της στη λιγότερο προνομιούχα. Η διγλωσσία, λοιπόν, σχετίζεται με φτώχεια, έλλειψη δύναμης και χαμηλή κοινωνική θέση. Στο παρελθόν η επιτυχία στην κοινωνική ιεραρχία επέβαλλε τον παραγκωνισμό της διγλωσσίας και θεωρούνταν κάτι αρνητικό. Παρά ταύτα, αυτή η αρνητική θεώρηση δεν είναι αυτή που πια κυριαρχεί. Στην εποχή μας η διγλωσσία αντιμετωπίζεται ουδέτερα. Ίσως θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις με τέσσερις κατηγορίες δίγλωσσων, αυτές οι κατηγορίες είναι οι προνομιούχοι δίγλωσσοι, παιδιά από γλωσσικές πλειονότητες, παιδιά από γλωσσικές μειονότητες και παιδιά από δίγλωσσες οικογένειες (Skutnabb – Kangas, 1981).

Ολοκληρώνοντας δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η απόδοση των όρων bilingualism και diglossia δεν είναι εύκολη. Η Σκούρτου χρησιμοποιεί τη λέξη διμορφία για τον όρο diglossia και τη λέξη διγλωσσία για την έννοια bilingualism (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2000). Αναφορικά με αυτό το μεταφραστικό εγχείρημα γίνεται αντιληπτό ότι η λέξη διμορφία σχετίζεται με το γλωσσικό ζήτημα της χώρας που αφορά τη χρήση μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής γλώσσας, ενώ η διγλωσσία χρωματίζεται με το περιεχόμενο που της αποδίδει ο Fishman και συνδέεται με τη δυνατότητα του να εκφράζεται κανείς σε δύο ή και παραπάνω γλώσσες. Η διγλωσσία αφορά τη χρήση

δύο γλωσσών και μόνο στο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσολογίας. Με βάση τη Σκούρτου η διγλωσσία σχετίζεται με τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων, ενώ η γλωσσική διμορφία με τη χρήση ανόμοιων μορφών του ίδιου γλωσσικού κώδικα (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2000).

1.3 Μορφές διγλωσσίας

Το ζήτημα της διγλωσσίας είναι πολυσύνθετο και παρουσιάζει πολλές διαστάσεις. Αυτό δηλώνει ότι η διγλωσσία εμφανίζει ποικίλες μορφές. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν τα κριτήρια βάσει των οποίων καθορίζονται οι μορφές της. Αυτά είναι πρωτίστως εκείνα που συνδέονται με την απόκτησή της και αφορούν τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες κατακτήθηκε, όπως η ηλικία και ο τρόπος εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Έπειτα, γλωσσολογικά στοιχεία που συνδέονται με τον συσχετισμό των γλωσσικών συμβόλων με τις σημασιολογικές έννοιες. Τέλος, αφορούν συνιστώσες που σχετίζονται με τα αποτελέσματα στα οποία οδηγεί η διγλωσσία σε επίπεδο γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνιολογικό και πρόκειται για ψυχοκοινωνιογλωσσικές συνιστώσες. Ξεκινώντας με την πρώτη ομάδα κριτηρίων η ηλικία στην οποία αποκτήθηκε η διγλωσσία οδηγεί στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική. Η πρώτη καλλιεργείται λόγω της ταυτόχρονης επαφής του ατόμου με τους δύο γλωσσικούς κώδικες από τη στιγμή της γέννησής του. Αν όμως το παιδί έχει παγιώσει τη μητρική γλώσσα και προχωρά στην απόκτηση της δεύτερης μετά τον τρίτο χρόνο, τότε προκύπτει η διαδοχική διγλωσσία. Ο τρόπος εκμάθησης σχετίζεται είτε με τη φυσική είτε με την πολιτισμική ή κατευθυνόμενη ή τεχνητή διγλωσσία. Η φυσική προκύπτει εξαιτίας της συχνής αλληλεπίδρασης με

φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, ενώ η πολιτισμική αποκτάται μέσω της μεθοδικής εκμάθησής της όπως συμβαίνει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η δεύτερη ομάδα κριτηρίων διαχωρίζει τη διγλωσσία σε συντονισμένη, συνθετική και υποταγμένη. Στην πρώτη περίπτωση τα σύμβολα και το περιεχόμενό τους καταγράφονται στη μνήμη ξεχωριστά στους δύο γλωσσικούς κώδικες. Στη συνθετική τα σύμβολα αποστηθίζονται ξεχωριστά όχι όμως και το περιεχόμενό τους. Στην υποταγμένη, όπως η ίδια η λέξη δηλώνει, οι δομές της δεύτερης γλώσσας υπακούουν σε αυτές της μητρικής γλώσσας. Τα τελευταία κριτήρια οδηγούν στη διαίρεση της διγλωσσίας σε προσθετική και αφαιρετική. Στην προσθετική η διγλωσσία επιδρά θετικά σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς του ατόμου, ενώ θετική είναι και η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας. Αυτού του είδους η διγλωσσία παρατηρείται στη μεσαία και τις ανώτερες κοινωνικές ομάδες. Στον αντίποδα, η αφαιρετική οδηγεί στον παραγκωνισμό της μητρικής, αφού το άτομο υποχρεώνεται σε διαρκή χρήση της δεύτερης γλώσσας. Η αφαιρετική αφορά παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες που υποτιμάται ο πολιτισμός και η γλώσσα τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι η αφαιρετική διγλωσσία μπορεί να ωθήσει το άτομο σε διπλή ημιγλωσσία, φαινόμενο που δηλώνει την αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις ποικίλες αξιώσεις που εμφανίζονται κατά την επικοινωνία του με το περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει, γιατί δεν έχει καλλιεργήσει τις γλωσσικές του δυνατότητες σε καμία από τις δύο γλώσσες (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Κάνοντας λόγο για τις μορφές της διγλωσσίας χρήσιμη θεωρείται η αναφορά της ανοδικής (upward bilingualism) και καμπτικής διγλωσσίας (flexi bilingualism). Στην καμπτική διγλωσσία εν αντιθέσει με την ανοδική το άτομο σταδιακά δεν είναι ικανό να χρησιμοποιεί τη μία από τις δύο γλώσσες. Υφίσταται σαφώς και η

σταθεροποιημένη διγλωσσία κατά την οποία δεν υπάρχει ούτε ανοδική ούτε καμπτική διγλωσσία. Άνθρωποι που είναι εφικτό να καταλαβαίνουν τα περισσότερα από αυτά που διαβάζουν ή ακούν στη δεύτερη γλώσσα εντάσσονται στην κατηγορία της παθητικής διγλωσσίας ή διγλωσσίας της αποδοχής. Εκείνοι που μπορούν τόσο να γράφουν όσο και να εκφράζονται με ευχέρεια στη δεύτερη γλώσσα ανήκουν στην παραγωγική διγλωσσία (Γαβρηλιάδη, 2007).

Κεφάλαιο Δεύτερο

2. Ατομικοί παράγοντες ως προς τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα

Ποικίλοι είναι οι παράγοντες που δυσκολεύουν τους δίγλωσσους μαθητές να προχωρήσουν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Κάποιοι από αυτούς σχετίζονται με το ίδιο το άτομο και αφορούν διάφορες παραμέτρους και κίνητρα. Πρωταρχικής σημασίας συνιστώσα αποτελεί η ηλικία. Είναι γεγονός ότι δεν κατακτούν στον ίδιο βαθμό όλοι την ικανότητα να ομιλούν τη δεύτερη γλώσσα επαρκώς όπως ένας φυσικός ομιλητής. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι κάποιος αρχίζει να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα σε ηλικία πιο μεγάλη από αυτή που έμαθε τη μητρική. Όπως έχει αναφέρει ο Chomsky (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003) το παιδί είναι από τη φύση του καθορισμένο να μάθει μία γλώσσα, στοιχείο που εξηγεί γιατί τα παιδιά των μεταναστών μαθαίνουν πιο γρήγορα μία καινούργια γλώσσα, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με τους γονείς τους. Άλλωστε, τα παιδιά μπορούν να μάθουν ακόμα και μετά από κάποιο ατύχημα ή αρρώστια εξαιτίας της ευπλασίας του εγκεφάλου. Αρκετοί μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όσο πιο νωρίς μαθαίνει κανείς μία δεύτερη γλώσσα τόσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο επάρκειας σε αυτή. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί το γεγονός πως υπάρχουν μεγαλύτερης ηλικίας ομιλητές δεύτερης γλώσσας που αποκτούν την ίδια γλωσσική επάρκεια με έναν φυσικό ομιλητή (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Πέρα από την ηλικία ένας άλλος παράγοντας που δυσκολεύει ή διευκολύνει ένα παιδί να μάθει μία δεύτερη γλώσσα είναι η κλίση προς αυτή, το να θέλει δηλαδή να

γνωρίσει τη νέα γλώσσα. Για να συμβεί κάτι τέτοιο απαιτείται η ικανότητα του παιδιού να ενώνει τους φθόγγους μεταξύ τους, να είναι σε θέση να διακρίνει τις γραμματικές λειτουργίες, να ενώνει τους ήχους με το περιεχόμενο και να χρησιμοποιεί την επαγωγική δυνατότητα μάθησης ενός γλωσσικού κώδικα. Τέλος, κάποιοι ερευνητές πιστεύουν ότι η κλίση δε σχετίζεται με τα κίνητρα, ενώ άλλοι θεωρούν ότι αυτά συνδέονται άμεσα με τη γενικότερη έφεση του παιδιού.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η θέση του ατόμου απέναντι στη δεύτερη γλώσσα. Μια θετική στάση οδηγεί σε αίσια αποτελέσματα αναφορικά με την κατάκτησή της. Η αντιμετώπιση της δεύτερης γλώσσας σχετίζεται και με τη στάση των γονέων απέναντι σε αυτή αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπισή τους προς τους μαθητές. Παράλληλα, σημαντική κρίνεται η θέση των συμμαθητών τους όπως και η εθνική τους καταγωγή. Αν ο μαθητής διάκειται φιλικά και προς τους δύο γλωσσικούς κώδικες, τότε παρατηρείται το φαινόμενο της προσθετικής διγλωσσίας, ενώ η υποτίμηση της εθνικής τους ταυτότητας καταλήγει σε αφαιρετική διγλωσσία που το παιδί βαθμιαία υποκαθιστά την πρώτη με τη δεύτερη γλώσσα. Σαφώς, υφίσταται και μονογλωσσία κατά την οποία το παιδί έχει θετική στάση μόνο προς τη δική του γλώσσα, ενώ απορρίπτει συλλήβδην τη δεύτερη και ό,τι αυτή εκπροσωπεί. (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Κρίσιμο ρόλο διαδραματίζουν και τα κίνητρα του παιδιού να μάθει μια δεύτερη γλώσσα. Βάσει ερευνών αυτά μπορεί να συνδέονται με τις “ταυτίσεις”, την ανάγκη δηλαδή του μαθητή να αποτελέσει μέρος της γλωσσικής κοινότητας εκείνων που ομιλούν τη δεύτερη γλώσσα ή πρόκειται για κίνητρα που αποσκοπούν σε στόχους και μπορεί να αφορούν την επαγγελματική ή κοινωνική ανέλιξη. Θα ήταν λάθος να παραβλέψουμε την προσωπικότητα ως σημαντική συνιστώσα δεδομένου ότι η

αυτοεκτίμηση επηρεάζει καθοριστικά τον βαθμό κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να ληφθεί υπόψη το είδος της προσωπικότητας, αν δηλαδή το άτομο είναι εξωστρεφές ή εσωστρεφές, αλλά και η εικόνα που έχει γενικά για τον εαυτό του ή ποια είναι αυτή σε συγκεκριμένα πεδία της κοινωνίας ή ακόμα και η αντίληψη που διαθέτει για τις ικανότητές του και κατά πόσο μπορεί να φέρει εις πέρας διάφορες δράσεις. Αδιαμφισβήτητα, οι τρόποι και οι στρατηγικές μάθησης συνιστούν δύο ακόμα παραμέτρους. Αναφορικά με την πρώτη παρατηρούνται ο ανεξάρτητος και ο εξαρτημένος τρόπος, ενώ εντοπίζεται και η τάση του παιδιού για οπτικά ή ακουστικά δεδομένα. Όσον αφορά τις στρατηγικές, αυτές μπορεί να είναι μεταγνωστικές, γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Ο Wode κατατάσσει σε τέσσερις κατηγορίες τις στρατηγικές. Αρχικά, αναγνωρίζει τις γλωσσογνωστικές (linguistic cognitions) δυνατότητες που υφίστανται από τη γέννηση και εξαρτώνται από τον τρόπο οργάνωσης του γλωσσικού υλικού που παρέχεται είτε από το άμεσο είτε από το έμμεσο περιβάλλον. Επίσης, εγγενείς βιολογικές δυνατότητες, στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού μέσα στα οποία συγκαταλέγονται η ψυχική κατάσταση που όσο πιο σταθερή είναι τόσο πιο επιτυχής κρίνεται. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας όπως και το γνωστικό στιλ, δηλαδή η μέθοδος που επιλέγει το παιδί προκειμένου να μάθει και σαφώς το ταλέντο του που δεν είναι τίποτε άλλο από την έφεσή του για τη γλώσσα. Τέλος, αναφέρει τους συναισθηματικούς παράγοντες που συμπεριλαμβάνουν τα κίνητρα και τα συναισθήματα προς τη δεύτερη γλώσσα.

Ολοκληρώνοντας, αξιοσημείωτη είναι η αναφορά βιολογικών παραμέτρων όπως το φύλο, όπου τα κορίτσια φαίνεται να υπερέχουν σε σχέση με τα αγόρια, οι κοινωνικές

συνιστώσες σύμφωνα με τις οποίες οι καταστάσεις που κυριαρχούν ασκούν σημαντική επιρροή στην κατάκτηση και το ρυθμό απόκτησης της δεύτερης γλώσσας. Χρήσιμο κρίνεται να αναφερθούν κάποιες κοινωνικές παράμετροι όπως η προσέγγιση των φυσικών ομιλητών της δεύτερης γλώσσας τόσο κατά τον ελεύθερο χρόνο όσο και τον χρόνο εργασίας, κάποια τυποποιημένα εργασιακά προσόντα, το μορφωτικό επίπεδο και ο χρόνος παραμονής (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

2.1 Δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Οι δυσκολίες για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν περιορίζονται σε ατομικό επίπεδο αλλά επεκτείνονται και σε επίπεδο τάξης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια ομολογουμένως δύσκολη κατάσταση σε μια ανομοιογενή από πολλές πλευρές τάξη με μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη γλώσσα που μετέρχονται προκειμένου να διδάξουν, βιώνουν τον παραγκωνισμό σε πολλές περιπτώσεις από τους γηγενείς συμμαθητές τους και κατ' επέκταση η αυτοπεποίθησή τους κρίνεται ιδιαίτερα εύθραυστη. Ως απόρροια της παραπάνω κατάστασης επισημαίνεται από την πλευρά των διδασκόντων η ανάγκη για επιμόρφωσή τους και στήριξη από την πλευρά του κράτους αναφορικά με την ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών και την ενίσχυση του έργου τους. Εμφανής είναι η αμφιταλάντευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Ακόμα και καταρτισμένοι διδάσκοντες δυσκολεύονται να θέσουν σε πράξη όσα γνωρίζουν σε θεωρητικό επίπεδο. Η “διαπολιτισμική δεξιότητα” θεωρείται απαραίτητο εργαλείο προκειμένου οι διδάσκοντες να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντά τους. Αυτή τους επιτρέπει να ελίσσονται σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και να

εξασφαλίζουν την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό. Ακόμα πιο επιτακτική όμως κρίνεται η παραδοχή της διαφορετικότητας των δίγλωσσων μαθητών, γεγονός που δε θα επιτρέψει την άνιση μεταχείρισή τους σε σχέση με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους (Σκούρτου κ.συν. 2015). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών αποτελεί ένα συνονθύλευμα αταίριαστων στοιχείων της γλώσσας που οδηγεί σε λάθη τόσο γραμματικά όσο και συντακτικά σε βάρος της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Σκούρτου, 2002). Αδιαμφισβήτητα, πολλοί εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε μαθησιακές δυσκολίες αγνοώντας προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους. Η πλειονότητα εξ αυτών εμφανίζεται μάλιστα ανέτοιμη να αντεπεξέλθει σε ζητήματα διαφορετικότητας. Βάσει ερευνών αγνοούν την πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα των δίγλωσσων μαθητών τους αντιμετωπίζοντας τους ως μονόγλωσσους. Ακόμα και αν επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία και τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των δίγλωσσων μαθητών και των κοινοτήτων τους και δε συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία . Είναι επίσης γνωστό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους γονείς να μιλούν στο σπίτι μόνο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, καθώς θεωρούν την μητρική τους γλώσσα εμπόδιο στη σχολική διαδικασία (Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokolidou, 2015). Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη είναι γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδιαφορεί για τις γλώσσες που τα παιδιά έχουν ήδη αποκτήσει και θεωρεί ότι δεν έχουν επαρκή γνώση της γλώσσας τους. Παράλληλα, δημιουργεί μια αρνητική εικόνα για τους δίγλωσσους μαθητές, αφού υποχρεούνται να μάθουν την ελληνική με άλλο εκπαιδευτικό και όχι με τον διδάσκοντα της τάξης, στοιχείο που συνειρμικά

λειτουργεί με υποτιμητικό τρόπο στους ημεδαπούς συμμαθητές τους (Χατζηδάκη, 2000β). Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η δύσκολη πραγματικότητα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά οφείλουν να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και το περιεχόμενο των μαθημάτων στη γλώσσα αυτή. Παρά ταύτα, ο τρόπος και οι μέθοδοι των διδασκόντων αφορούν τους γηγενείς μαθητές τους, ενώ το υλικό αυτό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (Παπαδοπούλου, 2009). Αξίζει να επισημανθεί ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών είναι υπαρκτές. Εκείνοι που προέρχονται από κράτη-μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης παρακολουθούν μαθήματα σε ξένες σχολές όπως στη Γερμανική, ενώ εκείνοι που έχουν έρθει από κράτη που δεν είναι μέλη φοιτούν σε τάξεις υποδοχής οι οποίες δεν είναι ανεξάρτητες, αλλά αποτελούν τμήματα που λογοδοτούν στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου. Στην ελληνική πραγματικότητα οι δομές που υφίστανται έχουν αφομοιωτικό χαρακτήρα και καταλήγουν στη σταδιακή υποτίμηση τόσο του πολιτισμού όσο και της γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004). Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, τα μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίζονται στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην κατάκτηση ορολογίας σχετικής με τα υπό διδασκαλία αντικείμενα και βέβαια σε ό,τι αφορά τη γραμματική, το λεξιλόγιο ακόμα και τη σύνταξη των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με τη δευτεροβάθμια και κυρίως το γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη όρων που συνδέονται με τα υπό διδασκαλία αντικείμενα, ακολουθεί το λεξιλόγιο, η γραμματική και η σύνταξη και τελευταία η παραγωγή λόγου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αποδίδουν τις δυσκολίες στο γραπτό λόγο στη χαμηλή επάρκεια ελληνομάθειας και

στα κενά που παρατηρούνται στα γνωστικά αντικείμενα. Μικρότερο ποσοστό αναφέρει την έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μάθηση, ενώ της δευτεροβάθμιας αναφέρουν και τη δυσκολία στην ακαδημαϊκή λειτουργία της δεύτερης γλώσσας. Ως φαίνεται, τα θεωρητικά μαθήματα δυσχεραίνουν περισσότερο τους δίγλωσσους μαθητές από αυτά που εντάσσονται στις θετικές επιστήμες (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαιουδάκη, 2015).

Ολοκληρώνοντας, οι δυσκολίες που καλούνται να υπερκεράσουν οι δίγλωσσοι μαθητές συνδέονται με την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τις γενικότερες αντιλήψεις τους, το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει και τις πολιτικές που ακολουθούνται ακόμα και με τους γονείς που λόγω άγνοιας αποφεύγουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας έστω και στο πλαίσιο της οικογένειας θεωρώντας ότι έτσι θα διευκολύνουν το παιδί τους στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

2.2 Γλωσσικά χαρακτηριστικά δίγλωσσων μαθητών

Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Κάποιοι από αυτούς έφτασαν στη χώρα υποδοχής πριν ξεκινήσουν τη φοίτηση σε σχολείο, γύρω στην ηλικία των πέντε ετών. Αυτό σημαίνει ότι διαθέτουν επικοινωνιακή ικανότητα όχι όμως ικανότητες εγγραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα. Άλλοι έχουν ολοκληρώσει τις πρώτες τάξεις στην πατρίδα τους και διαθέτουν ένα σημαντικό υπόβαθρο σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο. Μία άλλη ομάδα μαθητών γεννήθηκε στη χώρα υποδοχής από αλλοεθνείς κηδεμόνες ή ένας εκ των δύο είναι αλλοεθνής και ο άλλος ημεδαπός γεγονός που τους έδωσε τη δυνατότητα να ανατραφούν σε δίγλωσσο περιβάλλον. Αδιαμφισβήτητα, ακόμα και οι μαθητές που επικοινωνούν με

φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, και επομένως έχουν επαφή με αυτή, εξελίσσονται αναφορικά με την απόκτησή της. Αυτό συμβαίνει, αφού δεν έχουν αποκρυσταλλώσει ακόμα τις πληροφορίες σε σχέση με τη γλώσσα αυτή, το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο όπως και η κατανόηση όρων σε βάθος και σαφώς είναι φτωχή η έκφρασή τους συγκρίνοντάς τη με αυτή των μονόγλωσσων συνομιλητών τους (Χατζηδάκη, 2014). Οι δίγλωσσοι μαθητές σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα αποκτούν επικοινωνιακή ευχέρεια, ωστόσο απαιτείται περισσότερος χρόνος προκειμένου να προσεγγίσουν το επίπεδο των ημεδαπών συμμαθητών τους αναφορικά με την ακαδημαϊκή χρήση της δεύτερης γλώσσας (Χατζηδάκη, 2000β). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές που έχουν αναπτύξει ακαδημαϊκή γλωσσική δεξιότητα στη μητρική τους γλώσσα είναι σε θέση να μεταφέρουν γνώσεις και έννοιες από αυτή στη δεύτερη γλώσσα και έτσι να μπορούν να προβούν σε ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας και στη δεύτερη. Παράλληλα, η ανάδειξη της πρότερης εμπειρίας και γνώσης δίνει την ευκαιρία στους δίγλωσσους μαθητές να ασχοληθούν περισσότερο ενεργά με τη μάθηση (Χατζηδάκη, 2014).

Για τα δίγλωσσα παιδιά υπάρχουν σημαντικές διαφορές αναφορικά με την έκθεσή τους σε γλωσσικά ερεθίσματα. Εξετάζοντας το λεξιλόγιό τους πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες σχετικοί με το παιδί είτε εξωτερικοί είτε εσωτερικοί επιπρόσθετα με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, η έκθεση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής σχετίζεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και επηρεάζει άμεσα τα χαρακτηριστικά των λέξεων. Πολύ σημαντική θεωρείται η συχνότητα χρήσης της γλώσσας και η εξοικείωση με αυτή. Τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν μία διαφορετική πορεία ανάπτυξης στο λεξιλόγιο από τα μονόγλωσσα, η οποία οφείλεται στο ποσοστό έκθεσης που έχουν σε κάθε γλωσσικό σύστημα. Είναι γεγονός ότι

λεξικά-σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των γλωσσών με βάση τις ευκαιρίες για κατασκευή εννοιών. Έτσι, τα χαρακτηριστικά των λέξεων συμπεριλαμβανομένης της εικόνας και της οικειότητας μπορεί να μην είναι πανομοιότυπα σε όλες τις γλώσσες. Σε όλες τις γλώσσες ο τρόπος που οι λέξεις αποκωδικοποιούνται σημασιολογικά επηρεάζεται από το κοινωνικογλωσσικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να ασκείται επιρροή και στις διαγλωσσικές διαφορές στα χαρακτηριστικά των λέξεων. Ως εκ τούτου, ο βαθμός ευκρίνειας και ακρίβειας των λέξεων βασίζεται στις εμπειρίες του ατόμου σε συνδυασμό με τις επιρροές από το πολιτιστικό περιβάλλον. Το επίπεδο της δυσκολίας που βιώνουν τα δίγλωσσα παιδιά αποκτώντας πρόσβαση σε αναπαραστάσεις λεξιλογίου ίσως επηρεάζεται από τις διαγλωσσικές διαφορές στα χαρακτηριστικά των λέξεων όπως εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με μεμονωμένους συμμετέχοντες, ικανότητα απαραίτητη για την εκμάθηση γλώσσας και εξωτερικών περιβαλλοντικών περιορισμών. Η δυσκολία ποικίλλει ανάλογα με τις λέξεις καθώς τα παιδιά δημιουργούν γνώσεις μέσα από κοινωνιογλωσσολογικά περιβάλλοντα που απαιτείται επαρκής έκθεση για να αναπτύξουν γλωσσικές αναπαραστάσεις. Όσον αφορά τη λεξική γνώση επομένως τα δίγλωσσα παιδιά μαθαίνουν λεξιλόγιο εντός των διαφορετικών πλαισίων (McMillen ,Anaya, Bedore, & Barquin, 2020).

2.2.1 Παρερμηνείες αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν ορθά τις ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών τους. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποκτούν σε συντομότερο χρονικό διάστημα από τους γονείς τους κυρίως,

όταν έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, την ικανότητα να επικοινωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό με τους άλλους στη δεύτερη γλώσσα. Μάλιστα, όταν η εκμάθηση της γλώσσας συμβαίνει σε σχετικά μικρή ηλικία δεν παρατηρείται ξενική προφορά, στοιχείο που υφίσταται σε όσους ξεκινούν την εκμάθησή της σε μεγαλύτερες ηλικίες. Αυτό εξηγείται με βάση την “υπόθεση της κρίσιμης περιόδου”. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί είναι εφικτό να κατακτήσει μια δεύτερη γλώσσα με εύκολο τρόπο όπως, όταν μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα, έχοντας όμοια επάρκεια με αυτή ενός φυσικού ομιλητή της. Μετά το πέρας της περιόδου αυτής χρησιμοποιούνται άλλες γλωσσικές διαδικασίες και αυτό σημαίνει ότι το άτομο με βάση τους θιασώτες αυτής της θεωρίας δεν αποκτά γλωσσική επάρκεια όμοια με αυτή των φυσικών ομιλητών. Δεν είναι γνωστή η έναρξη και η λήξη αυτής της περιόδου, καθώς οι απόψεις των επιστημόνων πάνω σε αυτό το θέμα διίστανται. Γενικότερα όμως υπάρχει η θέση ότι έπειτα από την ηλικία των πέντε χρόνων υφίστανται διαφοροποιήσεις στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας συγκρίνοντάς τη με αυτή που συντελείται πιο νωρίς. Αναφορικά με τα δίγλωσσα παιδιά υπάρχει σχετική επιείκεια σε σχέση με την επικοινωνιακή τους ικανότητα συγκρίνοντάς τη με αυτή των ενηλίκων, στοιχείο που δικαιολογεί την κρίση ότι μαθαίνουν γρηγορότερα από τους μεγαλύτερους. Όλα όσα προαναφέρθηκαν αποδεικνύουν πόσο δύσκολο είναι για ένα παιδί να αποκτήσει ακόμα μία γλώσσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι διδάσκοντες επομένως δεν μπορούν να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν προς το παρόν μάθει να χειρίζονται μεθόδους στρατηγικής και απομνημόνευσης. Έρευνες άλλωστε έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι έφηβοι και ενήλικες κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας έχουν πιο καλή απόδοση από τα παιδιά. Ενδέχεται επίσης οι μαθητές που βρίσκονται

στο στάδιο εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής να αγγώνονται, όταν τους ζητείται να πουν ή να γράψουν κάτι σε αυτή, κάτι που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψη (Χατζηδάκη, 2014).

Ακόμα μια παρερμηνεία αφορά τη θέση που σχετίζεται με την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας λόγω της άνεσης σε επικοινωνιακό επίπεδο που επιδεικνύουν οι δίγλωσσοι μαθητές. Η αλήθεια παρόλα αυτά είναι διαφορετική από αυτή που έχουν στο μυαλό τους οι εκπαιδευτικοί. Τα παιδιά αυτά δεν κατέχουν τη δεύτερη γλώσσα στο βαθμό που την κατέχουν οι μονόγλωσσοι συμμαθητές τους. Κρίνεται ως εκ τούτου αναγκαία η μεθοδική προβολή τόσο της δομής όσο και των χρήσεων της δεύτερης γλώσσας στους δίγλωσσους μαθητές. Η παρερμηνεία αυτή στηρίζεται επίσης στο γεγονός ότι οι διδάσκοντες λαμβάνοντας υπόψη την άνεση στην επικοινωνία θεωρούν ότι οι μαθητές μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα έχουν κατακτήσει τη γλώσσα αυτή. Πάρα ταύτα η γλωσσική δυνατότητα που αφορά τη φοίτηση στο σχολείο σχετίζεται με πολύ κόπο και χρόνο (Χατζηδάκη, 2014). Με σκοπό να αποτραπούν αυτού του τύπου οι παρερμηνείες ο Cummins προχωράει σε μια βασική διάκριση μεταξύ των συνομηλιακών και των γνωστικών όψεων της γλωσσικής ικανότητας. Κάνει λοιπόν λόγο για “διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες” και ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

2.3 Εκπαιδευτικές και γλωσσοδιδασκτικές ανάγκες μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο

Τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο χρήζουν διαφορετικής προσέγγισης από τους ημεδαπούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν οφείλουν να

παρέχουν πιο πολλές ευκαιρίες, ώστε οι συγκεκριμένοι μαθητές να επαναλάβουν και να ασκηθούν σε όσα μαθαίνουν σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Οι διδάσκοντες ωφέλιμο είναι να ερμηνεύουν με όσο το δυνατό πιο ξεκάθαρο τρόπο τις έννοιες και να παραφράζουν προσεκτικά το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν . Παράλληλα, να αξιοποιούν κυρίως εποπτικό υλικό και να προβάλλουν γλωσσικά πρότυπα, ενώ απαραίτητη κρίνεται η αλληλεπίδραση όχι μόνο ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές τους αλλά και μεταξύ των μαθητών με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Σαφώς, οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν ανάγκη από περισσότερο χρόνο προκειμένου να εμπεδώσουν τα δομικά μέρη της δεύτερης γλώσσας και οι διδάσκοντες ορθό είναι να διευρύνουν τις γνώσεις τους με κάθε ευκαιρία (Χατζηδάκη, 2014).

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός σωστό είναι να δώσει τη δυνατότητα στους δίγλωσσους μαθητές του να καλλιεργήσουν όχι μόνο τη γλώσσα στόχο αλλά και τη μητρική, γεγονός που θα προσφέρει σημαντικά οφέλη, αφού έτσι θα καταφέρουν να μεταφέρουν έννοιες από τον έναν γλωσσικό κώδικα στον άλλο. Το μάθημα της γλώσσας πρέπει να βασιστεί σε μια πρακτική καλλιέργεια της γλωσσικής επαγρύπνησης και έπειτα στην εκμάθηση κυρίως της γλωσσικής δομής. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να βοηθήσει τον δίγλωσσο μαθητή να μεταβεί από το απλό στο πολύπλοκο οφείλει είτε να ελαττώσει το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας που καλείται να διεκπεραιώσει είτε να του προσφέρει περισσότερα γλωσσικά ή άλλου τύπου βοηθήματα. Αν επιλέξει τον πρώτο τρόπο, χωρίς ίσως να το αντιλαμβάνεται, δε συμβάλλει στη βελτίωση του μαθητή ο οποίος βαθμιαία τείνει να απομακρύνεται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στον αντίποδα, ο δεύτερος τρόπος διευκολύνει τους μαθητές να αντιληφθούν το φαινόμενο για το

οποίο είναι νοητικά προετοιμασμένοι και έτσι να αυξήσουν τις σχολικές τους επιδόσεις (Σκούρτου, 2000). Όταν αναθέτουν εργασίες οι διδάσκοντες στους δίγλωσσους μαθητές, καλό είναι να είναι απαιτητικές γνωστικά και παράλληλα να υφίσταται πλαισιακή στήριξη, δηλαδή παροχή βοήθειας στο πλαίσιο της τάξης. Βέβαια, με βάση τον Cummins καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των εμπλεκομένων στη μάθηση και κυρίως των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Η εξασφάλιση αποδοχής και η παροχή βοήθειας προκειμένου να υπερκεράσουν τα προβλήματά τους αποτελούν εχέγγυα επιτυχίας για τους δίγλωσσους μαθητές (Χατζηδάκη, 2014).

Οι μαθητές προκειμένου να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν μία ή και παραπάνω γλώσσες πρέπει να κατέχουν ειδικές γλωσσικές δυνατότητες οι οποίες ως επί το πλείστον είναι εγγενείς. Έτσι, θα αποκωδικοποιήσουν γνωστικά τις γλωσσικές δομές του περιβάλλοντός τους (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Το δίγλωσσο επομένως παιδί που έχει ενταχθεί σε μια τάξη που η ελληνική χρησιμοποιείται ως μητρική πρέπει να διευκολυνθεί, ώστε να εμπεδώσει μέσω της φυσικής επικοινωνίας σύνθετες γλωσσικές δομές της δεύτερης γλώσσας όπως και να νιώσει με την αρωγή της γλώσσας τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής με σκοπό να δημιουργήσει ευνοϊκή στάση προς αυτή (Φραντζή, 2010).

Κεφάλαιο Τρίτο

3. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Για τους ανθρώπους που έχουν μεταβεί στη χώρα μας η ελληνική γλώσσα εκλαμβάνεται ως δεύτερη, όταν τη χρησιμοποιούν στον καθημερινό τους βίο, στην εργασία και γενικά στις κοινωνικές και φιλικές συναναστροφές. Ως επί το πλείστον η ελληνική υφίσταται με άλλες γλώσσες και κυρίως με την πρότυπη και τις παραλλαγές της στην περίπτωση των Ελλήνων μεταναστών και όχι μόνο. Η αλληλεξάρτηση των γλωσσικών κωδίκων υποδηλώνει τη μεταβίβαση στοιχείων από τον ένα στον άλλο. Η μεταβίβαση αυτή είναι ίδιον της διγλωσσίας. Ο δανεισμός στοιχείων που επέρχεται από την προσέγγιση των γλωσσών άλλοτε είναι πρόδηλος και άλλοτε όχι. Η μεταβίβαση υφίσταται κυρίως από τη γλώσσα που ο χρήστης κατέχει σε αυτή που προσπαθεί να κατακτήσει. Η ελληνική δε θεωρείται δεύτερη αλλά ξένη, όταν δεν υφίστανται πεδία χρήσης της και μέσα από την εκμάθησή της επιδιώκεται η διαμόρφωσή τους. Σύμφωνα με τον Cummins, ο οποίος βασίστηκε στο μοντέλο του Krashen που δημιούργησε τον τύπο μεγιστοποίησης των ικανοτήτων αντίληψης της εισερχόμενης πληροφορίας στη γλώσσα στόχο, η μητρική γλώσσα υπάρχει πάντα με τη μορφή εννοιολογικής γνώσης και προς χρήση κάθε στιγμή, ώστε να γίνει εφικτή η γνώση μιας άλλης γλώσσας (Σκούρτου, 1999)

Η γνώση της ελληνικής για τους μετανάστες δεν αφορά μόνο τα οφέλη στον εργασιακό και άλλους τομείς αλλά και τη βελτίωση της ψυχολογίας και

αυτοπεποίθησής τους. Επιπλέον, η καλή γνώση της γλώσσας στόχου συμβάλλει στη χρήση της ως εργαλείο για τη διεκδίκηση δικαιωμάτων, την πληροφόρηση για πολιτικά ζητήματα, τη λήψη αποφάσεων σε κοινωνίες που κυριαρχούν οι Έλληνες και βέβαια την καλύτερευση της προφοράς των μεταναστών με σκοπό να μην αποτελούν αντικείμενο στηλίτευσης (Σκούρτου κ. συν. 2015).

Όπως αναφέρουν οι γλωσσολόγοι, κάποια σημεία μιας νέας γλώσσας την οποία προσπαθούν να μάθουν θεωρούνται εύκολα από τους μαθητές ενώ άλλα δύσκολα. Τα εύκολα είναι εκείνα που μοιάζουν με αυτά της πρώτης τους γλώσσας και δύσκολα εκείνα που είναι διαφορετικά. Τα παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται σε διάφορες χρήσεις της νέας γλώσσας όπως η προφορική επικοινωνία, η σύνταξη ή και το λεξιλόγιο. Ο τρόπος για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός το μαθητή έγκειται στη γνώση της πραγματικής αιτίας που δυσκολεύει το παιδί. Από εκεί και πέρα πρέπει να είναι ικανός να την εξηγήσει με μία επιβεβαιωμένη και ορισμένη γλωσσολογική ανομοιότητα που υπάρχει ανάμεσα στους δύο γλωσσικούς κώδικες. Για να συμβεί αυτό απαιτείται μία γενικότερη γνώση και των δύο γλωσσικών κωδίκων (Χατζηεμμανουήλ, 1978).

Όσον αφορά λοιπόν τη διδασκαλία της ελληνικής είτε ως δεύτερης είτε ως ξένης γλώσσας ενδείκνυται η επικοινωνιακή μέθοδος, η οποία βασίζεται στην ικανότητα επικοινωνίας και στην εστίαση στο μαθητή. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος λειτουργεί συμβουλευτικά και μετέρχεται υλικό που συντείνει στον διάλογο και την ομαδικότητα, τέτοιου είδους εγχειρίδια αποτελούν τα αυθεντικά κείμενα. Μέσω αυτών οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιούν λειτουργικά τη γλώσσα εντός του κοινωνικού πλαισίου. Η μέθοδος επικοινωνίας επιτρέπει στους μαθητές να μετέρχονται τον λόγο είτε σε γραπτή είτε σε

προφορική μορφή ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Σαφώς, το προς χρήση υλικό οφείλει να χαρακτηρίζεται από επιστημονική αξιοπιστία και να συνάδει με όσα αφορούν την κοινωνία στην οποία διαβιούν. Ολοκληρώνοντας, το υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ορθό είναι να συνταχθεί από ομάδα επιστημόνων που θα απαρτίζεται από φιλόλογους, ψυχολόγους, γλωσσολόγους, παιδαγωγούς και όλους εκείνους που σχετίζονται με την κοινωνία και την ψυχροσύνθεση των παιδιών (Σταφίδα, 2018).

3.1. Αναγκαιότητα του διδακτικού σχεδιασμού στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα

Οι πολιτικές αποφάσεις αναφορικά με τη διγλωσσία είναι απόρροια ποικίλων παραμέτρων σχετικών με τον πολιτισμό, το γεωγραφικό πλαίσιο και την κοινωνία και βασίζονται σε εξωτερικές συνιστώσες αλλά κυρίως θέσεις και πολιτικές για την εξέλιξη των γλωσσών όπως και εσωτερικές συνιστώσες που αφορούν την “υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας” και την “υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας”. Οι εσωτερικοί παράγοντες οδηγούν άλλοτε σε θετικά και άλλοτε σε αρνητικά αποτελέσματα. Οι εξωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με τον καταμερισμό των γλωσσών στα όρια δίγλωσσων σχεδιασμών τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών. Ο σχεδιασμός καθορίζεται με βάση τους αποδέκτες του και βέβαια τον απώτερο σκοπό του στο πλαίσιο μίας υπάρχουσας γλωσσικής πολιτικής σε συνδυασμό με πιέσεις που προέρχονται από ομάδες ομιλητών. Κυρίαρχη επιδίωξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι η εκμάθηση δύο ή περισσότερων γλωσσικών κωδίκων αλλά η διδασκαλία μαθημάτων ενός προγράμματος. Η ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών δε συνεπάγεται εφαρμογή δίγλωσσης εκπαίδευσης. Όταν ακολουθείται

μονόγλωσση πολιτική η γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται σαν να είναι η πρώτη των μαθητών ωστόσο για ορισμένους συνιστά τη δεύτερη. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία η διγλωσσία λαμβάνεται υπόψη ως κατάσταση και η μάθηση ως διαδικασία (Σκούρτου, 2002).

Εξετάζοντας την ελληνική πραγματικότητα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρξε μέριμνα για την υλοποίηση διδακτικών αλλαγών σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αντί αυτού επιδιώχθηκε η εναρμόνισή τους με το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε επίπεδο πολιτισμικό, γνωστικό και γλωσσικό. Μπορεί να θεσμοθετήθηκε νομοθεσία που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρόλα αυτά στόχο δεν αποτέλεσε η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών αλλά η ενσωμάτωσή τους στο ελληνόφωνο μοντέλο του σχολείου. Οι τάξεις υποδοχής όπως και τα φροντιστηριακά τμήματα δεν υπήρξαν αποτελεσματικά. Οι τάξεις υποδοχής θα μπορούσαν να προσφέρουν μια λύση με βάση τη διαμόρφωσή τους σε δύο επίπεδα, ένα για αρχάριους και ένα για προχωρημένους και σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες των μαθητών. Ορθό θα ήταν παράλληλα να συνυπολογίζονται και άλλοι παράγοντες εκτός από τη διδασκαλία της γλώσσας για την ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών (Σακελλαροπούλου, 2007).

Όπως πολύ σωστά είχε τονίσει ο Δαμανάκης, (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαίουδάκη, 2015) η διαμόρφωση μονάχα ενός αναλυτικού προγράμματος δεν εξυπηρετεί τους στόχους και τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Αδιαμφισβήτητα, ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έστω και αν στερούνται επιμόρφωσης αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης γλωσσικού σχεδιασμού ο οποίος θα συμπληρώνεται από ενδεδειγμένο υλικό με βάση τις αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας σύμφωνα με το

περιεχόμενο. Προκειμένου να διαφανούν ουσιαστικά αποτελέσματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ορθό θα ήταν να μην εφαρμοστεί πολιτική που αφορά στην κάλυψη μαθησιακών κενών αλλά να τεθεί ως στόχος η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Υπό αυτή τη λογική οι τάξεις υποδοχής πρέπει να αποτελέσουν βασικό θεσμό γλωσσικής υποστήριξης στο πλαίσιο της αλληλενέργειας πολιτισμικών καταβολών με σεβασμό στις γλώσσες που ομιλούνται στις εκάστοτε χώρες των δίγλωσσων μαθητών. Σαφώς, η υποστήριξη αυτή οφείλει να έχει συνέχεια στην κύρια τάξη (Ζάγκα, Κεσίδου, & Ματθαιουδάκη, 2015).

Ολοκληρώνοντας, σε ένα σχολείο με κύριο γνώμονα τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που όλοι ανεξαιρέτως θα έχουν τη δυνατότητα να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους πρέπει να υπάρξει μέριμνα για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης τόσο των μονόγλωσσων όσο και των δίγλωσσων μαθητών. Οι δίγλωσσοι μάλιστα θα ωφεληθούν, αν οι αρμόδιοι φορείς δεν εστιάσουν αποκλειστικά στη γλώσσα-στόχο αλλά στη σχέση μεταξύ των γλωσσών και βέβαια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

3.1.1 Σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διευκολύνουν τους δίγλωσσους μαθητές τους, οφείλουν να σχεδιάζουν και να προετοιμάζουν κατάλληλα τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Ωφέλιμο κρίνεται για τα δίγλωσσα παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να διδαχτούν την ελληνική με επαγωγική μέθοδο, να στηριχτεί το μάθημα στην ανακάλυψη. Η προβολή κανόνων και οι τυποποιημένες ασκήσεις και επαναλήψεις δε φαίνεται να διευκολύνουν τους μαθητές σε αντίθεση με

την ανακάλυψη της γλώσσας μέσα από ιστορίες, παιχνίδια και δραστηριότητες. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να δώσει βάση στο νόημα και όχι τόσο στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής. Ως εκ τούτου, ευεργετική θεωρείται η ανάγνωση ιστοριών που θα κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Δεν θεωρείται χρήσιμη η αποκωδικοποίηση κάθε λέξης ξεχωριστά όσο η βαθύτερη ερμηνεία του κειμένου, το ευρύτερο νόημά του κάνοντας χρήση των γνώσεων που ήδη έχουν. Επιπλέον, μπορούν να παροτρύνονται να διαβάζουν πιο πολύ, όταν έχουν χρόνο και μάλιστα ποικιλία κειμένων και ειδών όπως άρθρα ή λογοτεχνικά κείμενα. Αξίζει να αναφερθεί ότι για την ουσιαστική προσέγγιση του κειμένου, αυτό πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν στην επικοινωνία και δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο σημαντική θεωρείται η επιλογή κειμένων που αρμόζουν στην ηλικία, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Νικολάου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να προσεγγίσουν το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο του κειμένου τόσο με την εξοικείωσή τους με το ουσιώδες λεξιλόγιο του μαθήματος όσο και με την παροχή πληροφοριών πριν από την έναρξη του μαθήματος που σχετίζονται με το περιεχόμενο. Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η υπερβολική απλοποίηση μπορεί να έχει αντίθετα αποτελέσματα. Επομένως, η διευκόλυνση από την πλευρά των διδασκόντων πρέπει να συνάδει με την εξέλιξη των μαθητών και την επιδίωξη να γίνουν γνώστες του ακαδημαϊκού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική εξομάλυνση των κειμένων πρέπει να είναι επαρκής και να εξελίσσει περαιτέρω τους μαθητές. Προκειμένου, λοιπόν, να μην περιοριστεί η γνώση της δεύτερης γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τον εαυτό τους και συνεπώς την ταυτότητά τους μέσα από τη γλώσσα αυτή. Αυτό θα

επιτευχθεί δια μέσου της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, του αλληλοδιδακτικού τρόπου, τη χρήση και άλλων σχετικών μαθημάτων ακόμα και το γράψιμο και ανέβασμα θεατρικών έργων όπως και τη συγγραφή και έκδοση κειμένων (Χατζηδάκη, 2000β).

3.1.2 Είδη σχεδιασμών

Ο τρόπος και η μεθοδικότητα με την οποία διδάσκονται οι γλώσσες οι οποίες θεωρούνται σημαντικές από τους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς καθορίζονται από πολιτικές αποφάσεις (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003). Η έννοια του γραμματισμού στην εποχή μας θεωρείται εξαιρετικά σημαντική στη διδασκαλία μίας γλώσσας και αποτελεί κοινωνική πρακτική. Αυτή υποδηλώνει την δυνατότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται, να εξηγεί και να προσεγγίζει κριτικά τα διάφορα είδη λόγου όπως και να τα παράγει. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιούνται όλες οι ενδεχόμενες πηγές δημιουργίας νοήματος στο πλαίσιο των προγραμματισμών (Σκούρτου κ.συν. 2015).

Σύμφωνα με τον Baker (Gogonas & Kirsch, 2018) υλοποιούνται τρεις τύποι εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η μονόγλωσση, η ασθενής δίγλωσση και η ισχυρή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση η γλώσσα που επιλέγεται είναι αυτή που αφορά την πλειοψηφία, στη δεύτερη μπορεί να χρησιμοποιείται η γλώσσα της μειοψηφίας μόνο όμως μέχρι να επέλθει ο εγκλιματισμός των μαθητών. Όπως γίνεται αντιληπτό στις δύο πρώτες περιπτώσεις επέρχεται αφομοίωση, ώστε οι μειονότητες τελικά να ενστερνιστούν τον πολιτισμό και τον γλωσσικό κώδικα της πλειονότητας. Στην ισχυρή μορφή γίνεται ταυτόχρονη

χρήση των δύο γλωσσών ακόμα και αν στην αρχή εστιάζουμε στη μία γλώσσα. Πρόκειται για την προσπάθεια να δημιουργηθεί πολιτιστική πολυφωνία και να επιτευχθεί δίγλωσσος αλφαριθμητισμός. Ο γλωσσικός σχεδιασμός και η πολιτική της εκάστοτε χώρας καθορίζουν ποιο είδος εκπαίδευσης θα εφαρμοστεί (Gogonas & Kirsch, 2018).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης που μπορεί να εφαρμοστούν. Ένα εξ αυτών αφορά την εκπαίδευση εμβύθισης (submersion education). Αυτή κάνει λόγο για την εκπαίδευση που σχετίζεται με τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες και έχουν ενταχθεί στην κύρια εκπαίδευση. Η δομημένη εμβάπτιση (structured Immersion) εντάσσεται σε αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης και περιλαμβάνει μόνο παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της πλειονότητας με αποτέλεσμα την αντικατάσταση της πρώτης γλώσσας. Ακόμα μία μορφή της εκπαίδευσης εμβύθισης είναι αυτή με ή χωρίς τη χρήση αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (withdrawal ή pull-out classes). Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά της μειονότητας παρακολουθούν αντισταθμιστικά μαθήματα στην κυρίαρχη γλώσσα, αφού έχουν απομακρυνθεί από τη βασική τάξη. Στόχος είναι τα παιδιά αυτά να παραμείνουν στην κύρια εκπαίδευση με κόστος ωστόσο συχνά τον στιγματισμό τους. Συνεχίζοντας, ένα άλλο είδος αφορά την απομονωτική εκπαίδευση (segregationist language education) που διεξάγεται μόνο στη μειονοτική γλώσσα. Κάτι τέτοιο αποσκοπεί στη διατήρηση της υποβάθμισης και απομόνωσης της μειονότητας. Μία ακόμα μορφή αποτελεί η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση (transitional bilingual education) που είναι η πιο κοινή στις ΗΠΑ, βασική επιδίωξη της οποίας είναι η αφομοίωση. Η διαφορά από την εκπαίδευση εμβύθισης έγκειται στο ότι οι μαθητές μπορούν για σύντομο χρονικό διάστημα να

χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ωστόσο γίνουν ικανοί χρήστες της γλώσσας της πλειονότητας. Ακόμα μία μορφή είναι η κύρια με εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας (drip-feed language program). Η εκπαίδευση συντελείται στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι με παράλληλα μαθήματα σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα και συνιστά ένα μάθημα. Έπειτα, εμφανίζεται η απομονωτική εκπαίδευση (separatist education) με τη διδασκαλία να συντελείται στη γλώσσα της μειονότητας, αφού κύριος στόχος είναι να αποσπαστεί η μειονότητα από την πλειονότητα και να αποτελέσει μία αυτόνομη οντότητα. Η δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης αποτελεί δίγλωσση εκπαίδευση και αφορά δίγλωσσα παιδιά. Όταν γίνεται στο νήπιο αποκαλείται πρώιμη, ενώ όταν αυτή συντελείται μετά τα δέκα έτη όψιμη. Αυτός ο τύπος σχετίζεται με μαθητές που είναι άπειροι στη δεύτερη γλώσσα και διαθέτουν κοινές γλωσσικές ικανότητες. Η εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς εκτυλίσσεται μέσω της μητρικής γλώσσας και αποσκοπεί στην αθροιστική διγλωσσία. Αυτό σημαίνει ότι η μητρική καλλιεργείται ταυτόχρονα με τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Στην αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση συνυπάρχουν κατά ίσο αριθμό παιδιά της μειονότητας και της πλειονότητας. Κατά τη διαδικασία χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες και κύρια επιδίωξη είναι τα παιδιά να καταστούν αμφιδύναμα δίγλωσσα (ambiguous bilingual) (Baker, 2001).

3.2 Επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να συνυπάρχουν τέσσερα βασικά στοιχεία. Η ενσυναίσθηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, αφού επιτρέπει

στο άτομο να αντιληφθεί τα προβλήματα των άλλων και τη διαφορετική ταυτότητά τους. Η αλληλεγγύη αποτελεί ακόμα ένα στοιχείο που οδηγεί σε άρση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των πολιτισμών και βέβαια η απομάκρυνση από τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι, αν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σε θέση, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Banks (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεχωρίζουν για την προσωπικότητά τους, τις γνώσεις τους και την πολιτισμική τους επάρκεια. Κάνοντας λόγο για πολιτισμική επάρκεια ορθό είναι να γίνει αποσαφήνιση του όρου. Η επάρκεια συνδέεται με τις γνώσεις, θεωρητικές, επιστημονικές, ερευνητικές και διδακτικές σχετικά με τους πολιτισμούς και τις γλώσσες των μαθητών που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Παράλληλα με την επάρκεια οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν και διαπολιτισμική ετοιμότητα που δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις καταστάσεις που προκύπτουν και να καταλήγουν στην πιο ενδεδειγμένη κάθε φορά δράση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής τάξης (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009).

Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει κομβικό ρόλο. Η αντίληψη αυτή είναι ευρέως διαδεδομένη και στην Ευρώπη, με την ΕΕ να προωθεί την επιμόρφωση και εκπαίδευση των διδασκόντων προκειμένου να διαχειρίζονται θέματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής τάξης. Η πραγματοποίηση του στόχου αυτού προϋποθέτει μία παιδεία απαλλαγμένη από εθνικισμούς και στερεότυπα σε σχέση με άλλους πολιτισμούς και προτροπή των μαθητών να αντιληφθούν την ύπαρξη και άλλων λαών οι οποίοι δε διαχωρίζονται σε ανώτερους και κατώτερους (Παπαχρήστος, 2011).

Αποτελεί κοινό τόπο πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σαφώς και είναι σημαντικές δεν είναι όμως αρκετές. Βασική καθίσταται η ανάπτυξη ανάλογων στάσεων γεγονός στο οποίο μπορεί να συμβάλλει και η εκπαίδευσή τους που οφείλει να οδηγήσει στην εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης. Με βάση τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) η βιωματική διαδικασία θεωρείται απαραίτητη, ώστε να επέλθει συναισθηματική σύγκρουση στις προκαταλήψεις των διδασκόντων αναφορικά με τη διαφορετικότητα και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση που θα τους βοηθήσει να αποδεχτούν τους μαθητές τους ανεξάρτητα από την όποια διαφορετικότητά τους (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009).

Ολοκληρώνοντας, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται πάντα τη σημασία της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους. Σε γενικές γραμμές δείχνουν να κατανοούν τα οφέλη της καλλιέργειας της πρώτης τους γλώσσας, ωστόσο δεν καταλαβαίνουν ενίοτε τη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία. Σε διεθνές επίπεδο οι εκπαιδευτικοί εμφορούνται από δυσπιστία, αμφισβήτηση και σύγχυση, ενώ καταγγέλλουν την ολιγωρία της πολιτείας, καθώς δε φαίνεται να στηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι διδάσκοντες λειτουργούν με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις εντός μίας ανομοιογενούς τάξης που το διαφορετικό καθίσταται παρίας (Σελλά-Μάζη, 2015).

3.2.1 Η ελληνική πραγματικότητα

Αδιαμφισβήτητα, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικότητα και στη χώρα

μας διαμορφώνοντας ένα μωσαϊκό πολιτισμών και ανθρώπων στη σύγχρονη κοινωνία. Η νέα αυτή πραγματικότητα των τελευταίων δεκαετιών καθιστά επιτακτική την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην Ελλάδα. Το ζητούμενο λοιπόν είναι κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα και το διδακτικό προσωπικό είναι κατάλληλα προετοιμασμένα, ώστε να αντιμετωπίσουν τα νέα αυτά δεδομένα.

Βάσει ερευνών οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εφαρμόσουν αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών δεν περιλαμβάνουν αρκετά μαθήματα που να καθιστούν ικανούς τους εκπαιδευτικούς να αντεπεξέλθουν σε μία τάξη που απαρτίζεται από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ενίοτε έχουν επηρεαστεί από προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς τους δίγλωσσους μαθητές τους που είναι εμφανή και στον τρόπο που λειτουργούν και στις πρακτικές που εφαρμόζουν εντός της τάξης (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009).

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι δεν είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα ακόμα όμως και αν το κάνουν δεν πιστεύουν ότι μέσω αυτών διευκολύνεται το έργο τους. Από την πλευρά τους εκτιμάται ότι η πολιτεία δεν προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να εξελιχθούν και δεν υφίστανται σε αυτά οδηγίες για διδασκαλία σε μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά από το σύνολο. Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι τα πλέον κατάλληλα κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα (Δανιηλίδου & Βορβή, 2014).

Είναι γεγονός ότι πέρα από τις πρακτικές των διδασκόντων -που όπως προαναφέρθηκε βασίζονται σε προκαταλήψεις- οι ίδιοι παραδέχονται ότι προβαίνουν σε διακρίσεις σε βάρος των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, επιπλέον θεωρούν εμπόδιο τη γλώσσα τους και δεν επιτρέπουν τη χρήση της εντός της τάξης.

Εν συνεχεία, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η μεροληπτική τους στάση επηρεάζει την εξέλιξη των μαθητών τους, ενώ αγνοούν βασικές αρχές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Παπαχρήστος, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν επιτρέπουν στους δίγλωσσους μαθητές να αλληλεπιδρούν με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους και να ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες μεταξύ τους ενώ τους χαρακτηρίζουν ως άγλωσσους (Παπαγιάννη, 2001).

Στο σημείο αυτό κρίνεται ωφέλιμο να αναφερθούν κάποιες πρακτικές που εφαρμόζονται προκειμένου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία τάξη που αποτελείται από μαθητές προερχόμενους από διαφορετικούς πολιτισμούς . Υλοποιούνται λοιπόν δραστηριότητες που διεξάγονται εκτός διδασκαλίας και η συμμετοχή σε αυτές είναι προαιρετική. Εντός του σχολείου υλοποιούνται παράλληλα εμπειρικά εργαστήρια που στοχεύουν στην κατάρτισή τους και ευνοούν τη συνεργασία. Χρήσιμη θεωρείται και η συμβολή στελεχών εκπαίδευσης που στοχεύει στη στήριξη και ενίσχυση του έργου του διδάσκοντα (Παπαγιάννη, 2001).

Κεφάλαιο Τέταρτο

4. Τρόποι ενίσχυσης των δίγλωσσων μαθητών

Κάθε μαθητής αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα που καθορίζεται από το κοινωνικό, πολιτιστικό και γλωσσικό του υπόβαθρο. Οι δίγλωσσοι μαθητές αποτελούν μια ομάδα μαθητών με σημαντική παιδεία, ιστορία και κουλτούρα που συχνά οι εκπαιδευτικοί και τα πολιτικά συστήματα επιμένουν να αγνοούν. Αν και η πολυγλωσσία και η αξία της διγλωσσίας είναι ευρέως αποδεκτή, εξακολουθεί να υφίσταται συζήτηση για το πώς να αξιοποιήσουν οι μαθητές τη μητρική τους γλώσσα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αυτής που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του σχολείου.

Επιτακτική θεωρείται, λοιπόν, η ανάγκη εξεύρεσης τρόπων που θα ενισχύσουν τους δίγλωσσους μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα. Κάνοντας λόγο για μεθόδους που θα διευκολύνουν τους δίγλωσσους μαθητές, αξίζει να αναφερθεί η μετάφραση που αποτελεί μια σύνθετη γνωστική, γλωσσική και κοινωνική πρακτική. Η Nida διέκρινε δύο είδη μετάφρασης, ένα τυπικό είδος και ένα δυναμικό είδος μετάφρασης. Στην πρώτη περίπτωση απαιτείται μία ισοδύναμη, επίσημη απόδοση, λέξη προς λέξη μετάφραση. Στον αντίποδα, μία δυναμική μετάφραση αξιοποιεί τη γλώσσα και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τα νοήματα της δεύτερης γλώσσας. Αν και η μετάφραση είναι μια πολύπλοκη και αυθεντική πρακτική γραμματισμού, η έρευνα για το πώς η μετάφραση μπορεί να υποστηρίξει ως πρακτική μάθησης τους δίγλωσσους μαθητές είναι λιγοστή.

Αρκετές έρευνες υποδεικνύουν την πρακτική που εφαρμόζεται σε δίγλωσσους

μαθητές σε ό,τι αφορά την ανάγνωση, τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση σε συνεργατικές ομάδες. Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση ο διάλογος που αναπτύσσεται εκτενώς μεταξύ των μαθητών μπορεί να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Οι έρευνες κατέδειξαν ότι αυτό το είδος μάθησης υποστήριξε την ακαδημαϊκή ανάπτυξη, καθώς ο συνεργατικός διάλογος ευνοούσε την συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, προσέλκυε τους δίγλωσσους μαθητές σε αυθεντικούς κατανοητούς γλωσσικούς σκοπούς όπως η διαπραγμάτευση και η αναζήτηση διευκρινίσεων (Puzio, Keyes, Cole, & Jimenez, 2013).

Ο βασικότερος παράγοντας υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών για την ανάπτυξη τόσο της δεύτερης γλώσσας όσο και της κατανόησης του περιεχομένου της είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τον ρόλο τους ως καθηγητές γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, όταν διδάσκουν μαθηματικά, τέχνη ή οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο να γνωρίζουν ότι παράλληλα διδάσκουν γλώσσα. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι γλωσσών πρέπει να διέπονται από συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες. Ειδικότερα, οφείλουν να γνωρίζουν τις βασικές ενότητες της γλώσσας όπως τα φωνήματα, τις μορφές, τις λέξεις και τις προτάσεις αλλά και τα συστατικά μέρη της λέξης όπως τη ρίζα, το επίθημα και το πρόθημα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να καταλάβουν ότι η εκμάθηση γλωσσών δεν είναι μία στατική διαδικασία, αλλά αντίθετα αναπτύσσεται με μία σειρά καταστάσεων και απαιτεί υποστήριξη σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.

Αδιαμφισβήτητα, η διδασκαλία πρέπει να οργανωθεί με τρόπο που να διασφαλίζει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη, ώστε το περιεχόμενο να παρουσιάζεται με τρόπο που μπορούν να κατανοήσουν. Ειδικές στρατηγικές για την οργάνωση της διδασκαλίας επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν το

περιεχόμενο προσβάσιμο σε μαθητές που βρίσκονται σε διάφορα επίπεδα επάρκειας της δεύτερης γλώσσας. Εξίσου σημαντικές είναι οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους δίγλωσσους μαθητές τους. Η κοινωνικοπολιτισμική ένταξη είναι μια τελική διάσταση στην ποιοτική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές ζουν και επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους, τη στάση τους, τη συμπεριφορά και τους πόρους τους. Όταν τα σχολεία λαμβάνουν υπόψη αυτούς τους παράγοντες μπορούν να προωθήσουν τη συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών (Scanlan, Frattura, Schneider, & Capper, 2012).

Ο διάλογος και η συζήτηση σχετικά με την πολιτισμική, γλωσσική και ιδεολογική ποικιλία θεωρείται σημαντική ικανότητα κατά την εκπαίδευση των πολιτών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν αυτή την ικανότητα δημιουργώντας μία ασφαλή, γενναία και ανοιχτή κοινότητα μαθητών και ενθαρρύνοντας την κριτική ικανότητα και τη διαπολιτισμική συζήτηση στην τάξη (Jaffee, 2021).

4.1 Επίδραση δίγλωσσης εκπαίδευσης στο γνωστικό επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών

Πλήθος μελετών έχουν καταδείξει σημαντική επιρροή της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη. Τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας έχουν εντοπιστεί σε διάφορους τομείς όπως η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων και η αποκλίνουσα σκέψη. Έρευνες δείχνουν ότι η απόδοση προετοιμασμένων δίγλωσσων μαθητών, που εκπαιδεύονται και ζουν με δύο ή περισσότερες γλώσσες, είναι καλύτερη από αυτή των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους σε δοκιμές αξιολόγησης της γενικής δημιουργικότητας και ευελιξίας. Τα δίγλωσσα παιδιά φαίνεται να

διαθέτουν το πλεονέκτημα να αναπτύσσουν διαδικασίες ελέγχου και να επεξεργάζονται σύνθετα ερεθίσματα σε εργασίες που απαιτούν εκτελεστικό ρόλο στην επεξεργασία και επίλυση συγκρούσεων (Leikin, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και οι δύο γλώσσες ανάπτυξης των δίγλωσσων μαθητών είναι σε μεγάλο βαθμό λειτουργικά ανεξάρτητες, έχει παρατηρηθεί ότι η διαγλωσσική επιρροή και τα αποτελέσματα μεταφοράς μεταξύ των γλωσσών, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών στους τομείς της μορφολογίας, της σημασιολογίας και της μορφοσυντακτικής δομής. Σύμφωνα με μελέτες, ένδειξη γνωστικής διαμεσολάβησης στα γλωσσικά αποτελέσματα αποτελεί ο εντοπισμός μιας θετικής σχέσης μεταξύ της ικανότητας ομιλίας στην πρώτη γλώσσα και της πρώιμης ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα ακόμα και αν η δομή αυτών των μονάδων είναι διαφορετική (Kohnert, 2010).

Έρευνες έχουν δείξει ότι για να διατηρηθεί η σχετική ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών, ο δίγλωσσος εγκέφαλος βασίζεται σε εκτελεστικές λειτουργίες, ένα ρυθμιστικό σύστημα γενικών γνωστικών ικανοτήτων που περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η προσοχή και η αναστολή. Επειδή και τα δύο γλωσσικά συστήματα είναι πάντα ενεργά και ανταγωνιστικά, το δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί αυτούς τους μηχανισμούς ελέγχου κάθε φορά που μιλά ή ακούει. Αυτή η συνεχής πρακτική ενισχύει τους μηχανισμούς ελέγχου και αλλάζει τις σχετικές περιοχές του εγκεφάλου. Παράλληλα, η διγλωσσία μπορεί να έχει απτά πρακτικά οφέλη. Η ανάπτυξη στη γνωστική και αισθητηριακή επεξεργασία που προκύπτει από τη δίγλωσση εμπειρία μπορεί να βοηθήσει ένα δίγλωσσο άτομο να επεξεργαστεί καλύτερα τις πληροφορίες στο περιβάλλον, οδηγώντας σε ένα σαφέστερο σήμα για μάθηση. Μάλιστα, η διγλωσσία φαίνεται να παρέχει ένα μέσο αποτροπής της φυσικής παρακμής της

γνωστικής λειτουργίας και να διατηρεί αυτό που ονομάζεται “ γνωστικό απόθεμα “
(Marian & Shook, 2012).

4.2 Αποτελέσματα διγλωσσίας αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα

Εκτός από τα πλεονεκτήματα που παρατηρούνται σε γνωστικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της διγλωσσίας αφορούν σαφώς και τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου που γνωρίζει ή έχει ξεκινήσει τη διαδικασία εκμάθησης δεύτερης γλώσσας. Όταν τα παιδιά ξεκινούν να μαθαίνουν τη μητρική γλώσσα συμβαίνει μία αξιοσημείωτη αλλαγή, η εμφάνιση λέξεων και η σχέση μεταξύ τους. Τα παιδιά που μαθαίνουν δύο γλώσσες ταυτόχρονα ή διαδοχικά πρέπει να αποθηκεύουν και να ανακτούν έναν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, επειδή τα λεξιλόγια κατανέμονται σε δύο γλωσσικά συστήματα. Είναι ικανά να παράγουν ένα παρόμοιο αριθμό ταξινομικών ενώσεων όπως καρέκλα-τραπέζι με τις οδηγίες και στις δύο γλώσσες τους σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Το πλεονέκτημα αυτό των δίγλωσσων παιδιών παρουσιάζει ενδιαφέρον, αν γίνει αντιληπτό ότι δε διαθέτουν το εύρος των λέξεων που έχουν τα μονόγλωσσα παιδιά στη δεύτερη γλώσσα. Η ανάγκη των δίγλωσσων παιδιών να αποθηκεύουν και να ανακτούν περισσότερες λέξεις σε δύο γλωσσικά συστήματα μπορεί να καταστήσει πιο εμφανείς τις ταξινομικές ενώσεις. Η ικανότητα των μονόγλωσσων να μάθουν νέες λέξεις εξαρτάται από το εάν μαθαίνουν νέες λέξεις σιωπηλά ή δυνατά. Αντίθετα, η απόδοση των δίγλωσσων δεν εξαρτάται από κάποια συγκεκριμένη στρατηγική μάθησης και μπορούν να αποκτήσουν νέες λέξεις αποτελεσματικά υπό οποιεσδήποτε μαθησιακές συνθήκες. Φαίνεται ότι η

απόδοση εκμάθησης λέξεων σε δίγλωσσα παιδιά μπορεί να εξαρτάται λιγότερο από τη λανθάνουσα γνώση λεξιλογίου από ότι στα μονόγλωσσα παιδιά (Marian, Farogi-Shah, Kaushanskaya, Blumenfeld, & Sheng, 2009).

Το δίγλωσσο παιδί καλείται να αντιληφθεί γλωσσικά ερεθίσματα από δύο γλωσσικούς κώδικες. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι ασκούνται οι ακουστικές ικανότητες στη διαφοροποίηση των φθόγγων, στην ένωσή τους με οπτικά σύμβολα, στην διερεύνηση δομών που διακρίνονται και στην διερεύνηση νοημάτων που ταυτίζονται (Κατσιμαλή, 2016). Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι εμφανίζουν εγγενώς μεγαλύτερη μεταβλητότητα στη γλωσσική ανάπτυξη από τους μονόγλωσσους και αυτό γιατί η απόκτηση καθοδηγείται από την εμπειρία, δηλαδή, το ποσό και την ποιότητα της γλωσσικής εισαγωγής. Μάλιστα, ενώ στα μονόγλωσσα παιδιά η χρονολογική ηλικία είναι ένας λογικός δείκτης εμπειρίας, στα δίγλωσσα η σχέση μεταξύ ηλικίας και γλωσσικής εμπειρίας είναι πιο περίπλοκη, καθώς ο χρόνος που το παιδί συμμετέχει στην εκμάθηση γλωσσών μοιράζεται σε δύο γλώσσες. Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού καθορίζεται περαιτέρω από την κοινωνική και πολιτική κατάσταση των γλωσσών στην κοινότητα που διαβιοί το παιδί, την ηλικία από την οποία το παιδί αρχίζει να μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα και την ποιότητα της εισαγωγής κάθε γλώσσας (Castilla-Earls, Restrepo, Perez-Leroux, Gray, Holmes, Gail, & Chen, 2015).

4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών τους στην γραφή και την ανάγνωση

Ο δρόμος για την εξάσκηση της γραπτής γλώσσας δεν είναι ο ίδιος για όλα τα παιδιά. Άλλοτε παρατηρείται η περίπτωση των παιδιών που μαθαίνουν με έναν

σχετικά ασυνείδητο τρόπο, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης και η περίπτωση παιδιών που ο δρόμος προς τον λόγο είναι πιο δύσβατος με πολλά εμπόδια και παύσεις. Κατά τον Vygotsky (1934/ 1986) υπάρχουν τεράστιες διαφορές μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου τόσο αναφορικά με τη δομή όσο και τη λειτουργία. Γραπτός και προφορικός λόγος είναι στενά συνυφασμένοι, ωστόσο η γραπτή γλώσσα είναι μια δομημένη συμβολική γλώσσα με σκοπό την απεικόνιση του προφορικού λόγου. Ένας βασικός παράγοντας που έχει επισημανθεί είναι η αξία των κειμένων που συναντούν και επεξεργάζονται οι μαθητές με σκοπό να διδαχθούν τον γραπτό λόγο. Όπως τόνισε ο Damber (2016) οι μονόγλωσσοι, και κυρίως οι πολύγλωσσοι μαθητές, ενισχύονται από τη συνάντηση με τη γραπτή γλώσσα σε πρώιμο στάδιο για να είναι σε θέση να δημιουργήσουν το λεξιλόγιό τους και να εξοικειωθούν με τις γραμματικές κατασκευές της γραπτής γλώσσας. Υπάρχουν επίσης μελέτες που δείχνουν ότι η διδασκαλία που ενθαρρύνει τη λογοτεχνία και τις δημιουργικές δραστηριότητες γύρω από τα κείμενα έχει θετικά αποτελέσματα στον γραπτό λόγο ιδιαίτερα για τα πολύγλωσσα παιδιά. Όσον αφορά την επίσημη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, η έρευνα δείχνει ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη τόσο της τεχνικής όσο και της δημιουργικής πλευράς της γραφής και της ανάγνωσης. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η πολυγλωσσία δεν αποτελεί από μόνη της παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Αντίθετα, η έρευνα δείχνει ότι η πολυγλωσσία σε πολλές περιπτώσεις είναι αποτελεσματική για τη γλωσσική ευαισθητοποίηση που είναι τόσο σημαντική για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Sandberg & Norling, 2020).

Η πρόσβαση σε δύο γλώσσες και η πιθανότητα αντιπαράθεσης αυτών των γλωσσών

αποτελεί γνώση που μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη του γραμματισμού. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ένα δίγλωσσο παιδί συνειδητοποιεί την ανεξαρτησία μεταξύ των μορφών και του νοήματος νωρίτερα από ένα μονόγλωσσο παιδί. Σε αρχάριους μάλιστα δίγλωσσους, οι λεξικοί δεσμοί μεταξύ δύο γλωσσών είναι ισχυρότεροι από τους εννοιολογικούς δεσμούς, καθιστώντας πιο εύκολη την πρόσβαση σε λεξικούς συνδέσμους. Αυτό σημαίνει ότι στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του γραμματισμού σε μια δεύτερη γλώσσα ορθό είναι τα παιδιά να βασίζονται στην πρώτη γλώσσα για τη μεγιστοποίηση της εννοιολογικής ανάπτυξης. Όπως είναι γνωστό η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η ελλιπής ανάπτυξη λεξιλογίου στα δίγλωσσα παιδιά αντικατοπτρίζει μια καθυστέρηση τόσο στον αριθμό όσο και στο εύρος των λέξεων. Αποτελεί λοιπόν επιτακτική ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι η γλωσσική επάρκεια και η ανάπτυξη των εννοιών στους δίγλωσσους ειδικά στα μικρά παιδιά πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την πρώτη όσο και τη δεύτερη γλώσσα.

Οι απόψεις αυτές αποκαλύπτουν ότι η διγλωσσία δε φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες, αλλά φαίνεται να παρέχει στον μαθητή υψηλές δεξιότητες απαραίτητες για την παιδεία. Οδηγίες και περιεχόμενο που αδυνατούν να λάβουν υπόψη τον ρόλο της γλωσσικής ανάπτυξης ιδιαίτερα στη διγλωσσία ή τη σημασία των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του βιωματικού υλικού των σπουδαστών φαίνεται να είναι τα μεγάλα εμπόδια στην ανάπτυξη του γραμματισμού στα δίγλωσσα παιδιά (Ramírez, 2000).

ΜΕΡΟΣ Β’:

ΕΡΕΥΝΑ



Μεθοδολογικό Πλαίσιο

1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο κατά την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, σημειώνοντας παράλληλα τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την απόδοσή τους στον γραπτό και προφορικό λόγο. Επιπλέον, εξετάζονται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων στην προσπάθεια τους να βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές τους να κατακτήσουν την γλώσσα στόχο.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία βασίστηκε η παρούσα εργασία είναι:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα : Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τους δίγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας;

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα : Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα : Πώς υποστηρίζονται οι δίγλωσσοι μαθητές, ώστε να κατακτήσουν την δεύτερη γλώσσα;

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα : Είναι επαρκώς προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί να



υποστηρίζουν τους δίγλωσσους μαθητές;

Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Πώς μπορεί να ενισχυθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών;

1.3 Μεθοδολογία έρευνας

Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν με βάση την ποσοτική μέθοδο. Η επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού πλαισίου βασίστηκε στο γεγονός ότι στόχος της μελέτης είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενός σημαντικού αριθμού προσώπων, ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους, καθώς και οι σκέψεις τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Creswell, 2016). Η προσπάθεια ερμηνείας των παραγόντων που δυσκολεύουν τόσο τους δίγλωσσους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες κατά την κατάκτηση της γλώσσας στόχου προβάλλουν την ανάγκη υλοποίησης του συγκεκριμένου μεθοδολογικού πλαισίου. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου οδήγησε και στην διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων αυτής της εργασίας. Τόσο ο σκοπός όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι συγκεκριμένα, περιορισμένα και έχουν μετρήσιμο χαρακτήρα (Creswell, 2016).

Αναφορικά με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου υιοθετήθηκε η κωδικοποίηση δεδομένων με σκοπό να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αρχικά, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων όπως ακριβώς είχαν δοθεί. Στη

συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση τους ανάλογα με το περιεχόμενο τους. Δεν υπήρχαν προκαθορισμένες κατηγορίες, αλλά δημιουργήθηκαν από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ως απόρροια, σε κάθε ερώτηση σχηματίζονταν κατηγορίες σύμφωνα με τις απαντήσεις των διδασκόντων στο συγκεκριμένο θέμα. Σε κάθε κατηγορία τοποθετούνταν οι απαντήσεις εκείνες που είχαν ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο. Ενδεχομένως η διατύπωση ήταν διαφορετική, ωστόσο το βάρος δίνονταν στην απόδοση του νοήματος της απάντησής και όχι στον τρόπο που αυτή διατυπώνονταν. Επίσης, σημαντικό ρόλο στην κατηγοριοποίηση διαδραμάτισαν και ορισμένες λέξεις-κλειδιά που διαχώριζαν τη μία κατηγορία από την άλλη. Προτού ξεκινήσει η έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος με σκοπό να μην θιγεί η εσωτερική εγκυρότητα. Στον προέλεγχο πήραν μέρος δύο συνάδελφοι καθηγητές τυχαία επιλεγμένοι.

1.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($N=75$) που προέρχονταν από διάφορα μέρη της χώρας και διέθεταν σχετική εμπειρία από την διδασκαλία με δίγλωσσους μαθητές. Οι περισσότεροι εξ αυτών εντάσσονταν στο γυναικείο φύλο (78,7%, $N=59$), γεγονός που επιβεβαιώνει την κυριαρχία της γυναικείας παρουσίας στον εκπαιδευτικό χώρο (Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, ενώ ένας στους τρεις (30,7%, $N=23$) είναι 22-30 ετών. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, το 38,7% ($N=29$) έχει 1-5 χρόνια και το 28% ($N=21$) 11-20 χρόνια υπηρεσίας. Σχετικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης οι

συμμετέχοντες είναι σχεδόν μοιρασμένοι, με αυτούς που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (52%, N=39) να είναι ελαφρώς περισσότεροι από όσους ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (48%, N=36). Οι περισσότεροι (56%, N=36) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ οι υπόλοιποι (44%, N=33) είναι κάτοχοι πτυχίου. Τέλος, λίγο περισσότεροι από τους μισούς (53,3%, N=40) έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Περιγραφή του δείγματος

<i>Χαρακτηριστικό</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>F</i>	<i>rf%</i>
<i>Φύλο</i>	Ανδρας	16	21,3
	Γυναίκα	59	78,7
<i>Ηλικία</i>	22-30	23	30,7
	31-40	30	40,0
	41-50	11	14,7
	51+	11	14,7
<i>Χρόνια Υπηρεσίας</i>	1-5	29	38,7
	6-10	17	22,7
	11-20	21	28,0
	21+	8	10,7
<i>Βαθμίδα Εκπαίδευσης</i>	Πρωτοβάθμια	39	52,0
	Δευτεροβάθμια	36	48,0
<i>Σπουδές</i>	Πτυχίο	33	44,0
	Μεταπτυχιακό	42	56,0
<i>Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</i>	Ναι	40	53,3
	Όχι	35	46,7

N=75 Συχνότητα, f %: Σχετική συχνότητα %

1.5 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που εφαρμόστηκε προκειμένου να γίνει η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας εργασίας ήταν ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και βασίστηκε στις έρευνες των Γωγονά (2010), Διαλεκτόπουλου (2015), Μιχαήλ & Κέσκο (2009) και Κοιλιάρη (2012).

Οι έκτακτες συνθήκες που κυριάρχησαν λόγω της πανδημίας οδήγησαν στη διαμόρφωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο απεστάλη σε email εκπαιδευτικών οι οποίοι με την σειρά τους προχώρησαν στην προώθησή του σε συναδέλφους τους. Πριν απαντήσουν οι διδάσκοντες ενημερώθηκαν με εισαγωγικό σημείωμα στην αρχή του ερωτηματολογίου για το σκοπό της έρευνας, καθώς και την ανωνυμία και διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων. Παράλληλα, διατυπώθηκαν ευχαριστίες και εκτίμηση για την συμμετοχή τους στην έρευνα και το χρόνο που αφιέρωσαν, επισημαίνοντας την σημαντικότητα της συμβολής τους.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζονταν από τέσσερα μέρη και περιλαμβάνεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης. Αφού συγκεντρώθηκαν πληροφορίες που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εντάσσονταν, οι σπουδές και η συμμετοχή τους ή μη σε επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μελετήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τους δίγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας. Με βάση την κλίμακα likert εξετάστηκε ο βαθμός επίδρασης ποικίλων παραγόντων ως προς την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών. Οι παράγοντες διαβαθμισμένοι σε πέντε βαθμίδες από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ) σχετίζονταν με την ηλικία, την κλίση προς την δεύτερη γλώσσα, την



στάση των μαθητών αλλά και των γονέων τους απέναντι στην δεύτερη γλώσσα, την εθνική τους καταγωγή, τα κίνητρα, την προσωπικότητα, τους τρόπους μάθησης, το φύλο, τις κοινωνικές συνθήκες και τον χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής. Η διαβάθμιση αυτή επέτρεψε την ποσοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε κατά την στατιστική ανάλυση (Cohen, Morrison, & Manion, 2008:426). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε την μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Και σε αυτή την περίπτωση επιστρατεύτηκε η χρήση της κλίμακας likert με σκοπό να μελετηθούν παράγοντες όπως η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η απουσία συναφούς διδακτικού υλικού, η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών και οι πολιτικές που εφαρμόζονται ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου σχετιζόταν με την εξέταση της επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών, καθώς και την υποστήριξή τους από τους διδάσκοντες. Η επίδοση των μαθητών επίσης εξετάστηκε με την κλίμακα likert, με σκοπό να διαφανεί η απόδοση τους στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, στην γραπτή έκφραση, στην παραγωγή προφορικού λόγου, στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων και στο συντακτικό. Ως προς την υποστήριξή τους, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω της διαβαθμισμένης σε πέντε επίπεδα κλίμακας likert από το 1 (διαφωνώ πολύ) έως το 5 (συμφωνώ πολύ), αν οι δίγλωσσοι μαθητές υποστηρίζονται, όταν ο εκπαιδευτικός είναι γνώστης της κουλτούρας και του πολιτισμού τους, όταν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, όταν επιστρατεύεται κοινός τρόπος διδασκαλίας για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, όταν ο εκπαιδευτικός δεν αποθαρρύνει τους δίγλωσσους μαθητές να κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας και όταν

επιβραβεύει συχνά τους μαθητές του. Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούν προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών. Για να διερευνηθεί η εσωτερική αξιοπιστία των παραγόντων / μεταβλητών των κλιμάκων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha (Πίνακας 1).

Πίνακας 2. *Εσωτερική αξιοπιστία παραγόντων / μεταβλητών*

Παράγοντες / Μεταβλητές	Αριθμός Δηλώσεων (N)	Cronbach's alpha
Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών	11	0,60
Παράγοντες επηρεασμού εκπαιδευτικών	5	0,70
Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών	6	0,88
Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών	5	0,58

Η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων όλων των παραγόντων κρίνεται οριακά έως πολύ ικανοποιητική κατά περίπτωση, καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha μεγαλύτερες του 0,6 θεωρούνται γενικά αποδεκτές (Tavakol & Dennick, 2011)..

2. Αποτελέσματα

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου «IBM SPSS Statistics» έκδοση 27.00, με τις μεθόδους της Περιγραφικής Στατιστικής.

Ειδικότερα η Περιγραφική Ανάλυση περιελάμβανε την κατανομή συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές (απόλυτη και σχετική % συχνότητα) καθώς και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς για τις ποσοτικές μεταβλητές (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή).

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, που συγκεντρώθηκαν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Αρχικά, παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας, που σκιαγραφούν το κοινωνικό - δημογραφικό προφίλ του δείγματος (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης, σπουδές, επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τους δίγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, τους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τη σχολική επίδοση και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών, τις διδακτικές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών, την επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της ετοιμότητάς τους.

Ο Πίνακας 3 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τους δίγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Πίνακας 3. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τους Παράγοντες επηρεασμού των Δίγλωσσων Μαθητών (1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Δηλώσεις	Min	Max	M	SD
Κλίση προς τη δεύτερη γλώσσα	1	5	3,37	0,97
Η στάση του μαθητή απέναντι στη δεύτερη γλώσσα	1	5	3,93	0,74
Η στάση των γονέων απέναντι στη δεύτερη γλώσσα	1	5	3,97	0,75

Η εθνική τους καταγωγή	1	5	3,04	1,17
Τα κίνητρα του μαθητή	2	5	4,21	0,76
Η προσωπικότητα του μαθητή	1	5	4,01	0,76
Τρόποι/στρατηγικές μάθησης του μαθητή	1	5	4,13	0,92
Το φύλο του μαθητή	1	5	2,09	1,12
Οι κοινωνικές συνθήκες στη χώρα υποδοχής	1	5	4,15	0,83
Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής	1	5	4,31	0,79
Ηλικία	1	5	3,53	0,98
Παράγοντες Επηρεασμού Δίγλωσσων Μαθητών	2,36	4,45	3,71	0,40

$N = 75$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών είναι «Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής» ($M=4,31$, $SD=0,79$), και «Τα κίνητρα του μαθητή» ($M.T.=4,21$, $T.A.=0,76$). Σε μικρότερο βαθμό, σχεδόν ελάχιστα, θεωρούν ότι η σχολική τους επίδοση επηρεάζεται από «Το φύλο του μαθητή» ($M=2,09$, $SD=1,12$). Συνολικά, οι Παράγοντες Επηρεασμού Δίγλωσσων Μαθητών επιδρούν στη σχολική τους επίδοση, ($M=3,71$, $SD=0,40$, $min=2,36$, $max=4,45$).

Παράγοντες Επηρεασμού Εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 4 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που τους επηρεάζουν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Πίνακας 4. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τους
Παράγοντες επηρεασμού των Εκπαιδευτικών (N=75) (1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Δηλώσεις	M	SD
Η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών	3,39	1,08
Η ελλιπής επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	4,01	0,89
Η απουσία συναφούς διδακτικού υλικού γλώσσας	4,12	0,88
Η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση από την πλευρά των μαθητών	3,92	1,01
Οι πολιτικές που εφαρμόζονται αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	3,91	0,93
Παράγοντες Επηρεασμού Εκπαιδευτικών	3,87	0,65
N=75		

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παράγοντες που τους επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι «Η απουσία συναφούς διδακτικού υλικού γλώσσας», (M=4,12, SD=0,88), και «Η ελλιπής επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» (M=4,01, SD=0,89). Λιγότερο από όλους τους παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζονται από τη «Χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών» (M=3,39, SD=1,08). Συνολικά, οι Παράγοντες Επηρεασμού Εκπαιδευτικών επιδρούν

στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ($M=3,87$, $SD=0,65$, $\min=1,80$, $\max=5,00$).

Σχολική Επίδοση Δίγλωσσων Μαθητών

Ο Πίνακας 5 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών.

Πίνακας 5. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τη Σχολική Επίδοση των Δίγλωσσων Μαθητών ($N=75$) (1= Καθόλου καλή, 5=Πάρα πολύ καλή)

Δηλώσεις	<i>M</i>	<i>SD</i>
Κατανόηση προφορικού λόγου	3,40	0,85
Κατανόηση γραπτού λόγου	2,69	0,85
Γραπτή έκφραση	2,16	0,82
Παραγωγή προφορικού λόγου	3,15	0,80
Εφαρμογή γραμματικών κανόνων	2,20	0,87
Συντακτικό	2,16	0,90
Σχολική Επίδοση	2,63	0,67

N=75

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε υψηλότερο επίπεδο τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, όσον αφορά την «Κατανόηση προφορικού λόγου» ($M=3,40$, $SD=0,85$) και την «Παραγωγή προφορικού λόγου» ($M=3,15$, $SD=0,80$). Στο χαμηλότερο επίπεδο αξιολογούν τη σχολική τους επίδοση στη «Γραπτή έκφραση» ($M=2,16$, $SD=0,82$). Συνολικά, η Σχολική Επίδοση των Δίγλωσσων Μαθητών αξιολογείται από τους συμμετέχοντες, κατά μέσο όρο, ανάμεσα από λίγο καλή προς καλή, με τάση προς καλή ($M=2,63$, $SD=0,67$, $\min=1,33$, $\max=4,33$).

Υποστήριξη Δίγλωσσων Μαθητών

Ο Πίνακας 6 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών.

Πίνακας 6. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για την Υποστήριξη των Δίγλωσσων Μαθητών ($N=75$) ($1=Διαφωνώ\ πολύ$, $5=Συμφωνώ\ πολύ$)

Δηλώσεις	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ο εκπαιδευτικός είναι γνώστης της κουλτούρας και του πολιτισμού των μαθητών του	3,85	0,94
Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δίγλωσσους μαθητές	4,29	0,65

Επιστρατεύεται κοινός τρόπος διδασκαλίας για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές	3,01	1,32
Ο εκπαιδευτικός δεν αποθαρρύνει τους δίγλωσσους μαθητές του να κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας	4,12	1,06
Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει συχνά τους μαθητές του	4,52	0,74
Υποστήριξη Μαθητών	3,96	0,59

N=75

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υποστηρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν «Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει συχνά τους μαθητές του» ($M=4,52$, $SD=0,74$), και όταν «Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δίγλωσσους μαθητές» ($M=4,29$, $SD=0,65$). Σε χαμηλότερο βαθμό αξιολογούν την υποστήριξη όταν «Επιστρατεύεται κοινός τρόπος διδασκαλίας για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές», ($M=3,01$, $SD=1,32$). Συνολικά, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές λαμβάνουν Υποστήριξη($M=3,96$, $SD=0,59$, $\min=2,20$, $\max=5,00$).

Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών

Ο Πίνακας 7 αποτυπώνει τις συχνότητες απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους δίγλωσσους μαθητές. Όπως αναφέρουν οι Ίσαροι και Πουρκός (2015) στο σύγγραμμα τους “Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση “ η διαφορά μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων δεν έγκειται

στην χρήση αριθμών και της στατιστικής. Η ουσία των ποιοτικών μεθόδων εδράζεται στην επιστημολογική τους στάση, στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα, στα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκουν να απαντήσουν, στους στόχους που επιθυμούν να εκπληρώσουν. Ο ποιοτικός χαρακτήρας των δεδομένων επομένως δεν σημαίνει ότι αυτά δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να υποστούν ποικίλες στατιστικές αναλύσεις. Άλλωστε, με βάση τον Ιωσηφίδη (2003) τα ποιοτικά δεδομένα, στις περισσότερες των περιπτώσεων είτε είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν έστω και για περιγραφικούς λόγους, είτε να συμπληρωθούν και να ενισχυθούν με ποσοτικά στοιχεία. Σε αυτή την περίπτωση είτε η μια μέθοδος συμπληρώνει την άλλη, είτε οι διαφορετικές μεθοδολογίες εφαρμόζονται στην διερεύνηση διαφορετικών χαρακτηριστικών του ίδιου φαινομένου είτε εφαρμόζονται για την ανάλυση κοινών χαρακτηριστικών διαφορετικών κοινωνικών φαινομένων. .

Πίνακας 7. Πίνακας συχνότητων για τις διδακτικές πρακτικές υποστήριξης δίγλωσσων μαθητών

Διδακτικές Πρακτικές	<i>f</i>	<i>rf%</i>
Ομαδοσυνεργατική Μάθηση	14	18,7
Βιωματική Μάθηση	7	9,3
Εξατομικευμένη διδασκαλία	7	9,3
Χρήση ΤΠΕ	7	9,3
Διαφορετικό Τμήμα για τους δίγλωσσους μαθητές / Τμήματα υποδοχής	6	8,0
Δεν γνωρίζω	6	8,0



Δίγλωσση Εκπαίδευση	5	6,7
Παιγνιώδης μορφή μάθησης	5	6,7
Αξιοποίηση πολιτιστικού κεφαλαίου μαθητών	4	5,3
Οπτικοποίηση λεξιλογίου / Translanguaging / Συνδυασμός εικόνας- λόγου	4	5,3
Θέατρο στην Εκπαίδευση / Θεατρικό Παιχνίδι	3	4,0
Μέθοδος Project	2	2,7
Παιχνίδι ρόλων	2	2,7
Μουσικοκινητική	2	2,7
Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης	1	1,3
Δραματοποίηση	1	1,3

N=75

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (18,7%, N=14) θεωρούν ότι η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση αποτελεί μια διδακτική πρακτική που θα μπορούσε να υποστηρίξει δίγλωσσους μαθητές. Μάλιστα κάποιος δήλωσε *«Δίνοντας κίνητρα στους δίγλωσσους μαθητές και μέσω της συνεργασίας, αλληλοβοήθειας από τους συμμαθητές τα δίγλωσσα παιδιά μπορούμε να τα υποστηρίξουμε και να τα ενθαρρύνουμε ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους»* ενώ κάποιος άλλος επισήμανε ότι *«Οι δίγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να υποστηριχτούν ώστε να γίνουν μέλη της σχολικής κοινότητας. Η συναλλαγή με τους ντόπιους μαθητές αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και το πώς νιώθουν στο σχολείο για το σχολείο, γεγονός που μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της*

2ης γλώσσας».

Το 9,3% (N=7) των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι η Βιωματική Μάθηση μπορεί να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ένας συμμετέχοντας υπογράμμισε ότι *«Εύλογη θα ήταν η βιωματική διδασκαλία η οποία είναι πάντα ευχάριστη για τα παιδιά άλλων χωρών»*.

Αντίστοιχο ποσοστό (9,3%, N=7) συμμετεχόντων θεωρεί ότι τόσο η Εξατομικευμένη Διδασκαλία όσο και η Χρήση ΤΠΕ αποτελούν διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τους δίγλωσσους μαθητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι δηλώσεις ερωτώμενων ότι *«Πιστεύω πως η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και ανάλογα τις συνθήκες και το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή»* και *«Να υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης για τον κάθε δίγλωσσο μαθητή»*. Αναφορικά με τη χρήση ΤΠΕ, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι *η «Δημιουργία video/ ηχητικό υλικού θα βοηθάει τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους»*.

Το 8% (N=6) των συμμετεχόντων θεωρεί ότι τα τμήματα υποδοχής και η ύπαρξη διαφορετικού τμήματος για τους δίγλωσσους μαθητές μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά. Ένας συμμετέχοντας δήλωσε *«Κατά τη γνώμη μου στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης τα δίγλωσσα παιδιά θα πρέπει να είναι σε διαφορετικό τμήμα από τα υπόλοιπα παιδιά ώστε να μπορούν να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό»* ενώ άλλοι δήλωσαν για τις διδακτικές πρακτικές *«Όλες εκείνες οι οποίες προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών για τις Τάξεις Υποδοχής και περιέχονται στις Οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας»*.

Ίδιο ποσοστό (8%, N=6) συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν γνωρίζει κάποιες διδακτικές πρακτικές για την υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών.

Χαμηλότερα ποσοστά συμμετεχόντων δήλωσαν τη Δίγλωσση Εκπαίδευση και την

Παιγνιώδη μορφή μάθησης (6,7%, N=5 εκατέρωθεν), Αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών και Οπτικοποίηση λεξιλογίου/Translanguaging/Συνδυασμό εικόνας-λόγου (5,3%, N=4 για καθεμιά επιλογή), Θέατρο στην Εκπαίδευση/Θεατρικό Παιχνίδι (4%, N=3), Μέθοδο Project, Παιχνίδι Ρόλων και Μουσικοκινητική (2,7%, N=2 για καθεμιά επιλογή), Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και Δραματοποίηση (1,3%, N=1 για καθεμιά επιλογή).

Επάρκεια Προετοιμασίας - Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 8 αποτυπώνει τις συχνότητες απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την επάρκεια προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών και τους τρόπους ενίσχυσης της ετοιμότητας τους.

Πίνακας 8. Πίνακας συχνοτήτων για την επάρκεια προετοιμασίας και τους τρόπους ενίσχυσης της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών

Δήλωση	Κατηγορίες	f	rf %
Επάρκεια Προετοιμασίας	Ναι	11	14,7
	Όχι	64	85,3
Τρόποι Ενίσχυσης της Ετοιμότητας			
Επιμόρφωση		54	72,0
Δημιουργία/ Πρόσβαση σε κατάλληλο		5	6,7
Υποστηρικτικό/εκπαιδευτικό υλικό			
Πρακτική Άσκηση		5	6,7

Μελέτες Περίπτωσης	2	2,7
Διαφορετική Διδακτέα Ύλη	1	1,3
Εκμάθηση του πολιτισμού των δίγλωσσων μαθητών	1	1,3
Τάξεις ΖΕΠ/Τμήματα ένταξης	1	1,3
Υποστήριξη από ΣΕΕ	1	1,3

N=75

Η ανάλυση κατέδειξε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων (85,3%, N=64) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να υποστηρίξουν τους δίγλωσσους μαθητές.

Οι περισσότεροι (72%, N=54) προτείνουν την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων ως τρόπο ενίσχυσης της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών. *«Δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, απαιτείται περισσότερη επιμόρφωση», «Επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», «Υποχρεωτική δωρεάν επιμόρφωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς σχετικά με νέες πρακτικές στη δίγλωσση εκπαίδευση», «Απαιτείται επιμόρφωση σε ζητήματα διγλωσσίας πολυγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»* αποτελούν ορισμένες χαρακτηριστικές δηλώσεις των συμμετεχόντων υπέρ της πραγματοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Αρκετά λιγότεροι (6,7%, N=5 για κάθε απάντηση) δηλώνουν ότι η Δημιουργία/Πρόσβαση σε κατάλληλο Υποστηρικτικό/εκπαιδευτικό Υλικό, όπως επίσης και η Πρακτική Άσκηση, αποτελούν τρόπους ενίσχυσης της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Η Μελέτη Περίπτωσης επιλέγεται από μόλις 2 συμμετέχοντες (2,7%), ενώ ακολουθούν η Διαφορετική Διδακτέα Ύλη (1,3%, N=1), η Εκμάθηση του

πολιτισμού των δίγλωσσων μαθητών (1,3%, N=1), οι Τάξεις ΖΕΠ/Τμήματα Ένταξης (1,3%, N=1) και η Υποστήριξη από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (1,3%, N=1).

Έχοντας ολοκληρώσει την περιγραφική στατιστική και από τη στιγμή που δεν ικανοποιείται η παραδοχή της κανονικότητας θα οδηγηθούμε στη μη παραμετρική στατιστική. Ο έλεγχος κανονικότητας θα γίνει με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου Shapiro-Wilk.

Έλεγχος κανονικότητας κατανομών χ

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι έλεγχοι κανονικότητας κατανομών των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας.

Πίνακας 9. Έλεγχοι Κανονικότητας Κατανομών

<i>Shapiro-Wilk</i>		
<i>(B.E.=75)</i>		
<i>Μεταβλητές</i>	<i>Στατ. Κριτήριο</i>	<i>p</i>
Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών	0,970	0,076
Παράγοντες επηρεασμού εκπαιδευτικών	0,938	0,001
Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών	0,978	0,207
Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών	0,948	0,004

Ο έλεγχος δίνει στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή για όλες σχεδόν τις μεταβλητές (εκτός της μεταβλητής Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών $D(75)=0,098$, $p=0,069$ και $W(75)=0,970$, $p=0,0076$). Επίσης, υπολογίστηκαν η λοξότητα, η κύρτωση και οι τυπικές τους τιμές για τα αντίστοιχα σταθερά σφάλματα τους ($\Sigma.\Sigma.$ – standard error) για κάθε μεταβλητή (Πίνακας 10). Η ομαδοποίηση των μεταβλητών στον πίνακα έχει γίνει βάσει του θεωρητικού πλαισίου και δεν έχει προέλθει από ανάλυση παραγόντων.

Πίνακας 10. Λοξότητα και Κύρτωση μεταβλητών

<i>Λοξότητα ($\Sigma.\Sigma.=0,277$)</i>		<i>Κύρτωση ($\Sigma.\Sigma.=0,548$)</i>	
<i>Μεταβλητές</i>	<i>Λοξότητα</i>	<i>Τυπική Τιμή</i>	<i>Κύρτωση</i>
			<i>Τυπική Τιμή</i>

		Z		Z
Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών	-0,593	-2,136	0,507	0,925
Παράγοντες επηρεασμού εκπαιδευτικών	-0,922	-3,325	0,893	1,628
Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών	0,002	0,008	-0,481	-0,878
Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών	-0,758	-2,732	0,540	0,985

Λαμβάνοντας υπόψη ότι παρατηρήθηκαν ακραίες τυπικές τιμές ($Z > 1,96$) για όλες σχεδόν τις μεταβλητές δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η κατανομή των μεταβλητών προσεγγίζει την κανονική.

Έλεγχος συστηματικών διαφορών ως προς την επιμόρφωση των συμμετεχόντων

Για τη σύγκριση των στοιχείων επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών, των στοιχείων επηρεασμού εκπαιδευτικών, της Σχολικής επίδοσης δίγλωσσων μαθητών και της Υποστήριξης δίγλωσσων μαθητών ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney (U) test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 11.

Από την ανάλυση δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων ιεραρχήσεων ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών [$U(75)=583,00$, $Z=-1,2$, $p=0,212$, $r=-0,14$], τους Παράγοντες επηρεασμού εκπαιδευτικών [$U(75)=599,50$, $Z=-1,08$, $p=0,283$, $r=-0,12$], τη Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών [$U(75)=544,00$, $Z=-1,67$, $p=0,096$, $r=-0,19$] και την Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών [$U(75)=592,50$, $Z=-1,15$, $p=0,250$, $r=-0,13$].

Έλεγχος συστηματικών διαφορών ως προς το φύλο

Για τη σύγκριση των μέσων όρων της ομάδας μεταβλητών που αφορούν τον επηρεασμό δίγλωσσων μαθητών, τον επηρεασμό εκπαιδευτικών, τη Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών και την Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών μεταξύ ανδρών και γυναικών πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος Mann-Whitney είναι ένας μη παραμετρικός έλεγχος του μη συσχετισμένου t ελέγχου που χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων τιμών δύο μη συζευγμένων ομάδων της ίδιας μεταβλητής στην περίπτωση που οι τιμές της μεταβλητής δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, εν προκειμένω οι μεταβλητές που προαναφέρθηκαν.

Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Έλεγχοι διαφορών μέσων ιεραρχήσεων μεταβλητών ως προς το φύλο

	Ανδρες		Γυναίκες		Mann Whitney (U)- test	
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	U	P
Μεταβλητές						
Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών	16	36,03	59	38,53	440,50	0,683
Παράγοντες επηρεασμού εκπαιδευτικών	16	33,59	59	39,19	401,50	0,359
Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών	16	41,03	59	37,18	423,50	0,529
Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών	16	37,59	59	38,11	465,50	0,932

* $p < 0,05$

Από την ανάλυση δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων ιεραρχήσεων ως προς το φύλο για τους Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών [$U(75)=440,50$; $Z=-0,41$; $p=0,683$; $r=-0,05$], τους Παράγοντες επηρεασμού

εκπαιδευτικών [$U(75)=401,50$; $Z=-0,92$; $p=0,359$; $r=-0,11$], τη Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών [$U(75)=423,50$; $Z=-0,63$; $p=0,529$; $r=-0,07$] και την Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών [$U(75)=465,50$; $Z=-0,09$; $p=0,932$; $r=-0,01$].

Έλεγχος συστηματικών διαφορών ως προς την προϋπηρεσία

Για τη σύγκριση των μέσων όρων της ομάδας μεταβλητών που αφορούν τον επηρεασμό δίγλωσσων μαθητών, τον επηρεασμό εκπαιδευτικών, τη Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών και την Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών μεταξύ των κατηγοριών ετών υπηρεσίας πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Kruskal-Wallis (H). Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 12. Έλεγχοι διαφορών μέσων ιεραρχήσεων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

				Kruskal-Wallis (<i>H</i> test	
				(<i>df</i> =3)	
Μεταβλητές	Χρόνια Υπηρεσίας	<i>N</i>	Mean Rank	<i>H</i>	<i>P</i>
Παράγοντες επηρεασμού δίγλωσσων μαθητών	1-5	29	36,26	7,154	0,067
	6-10	17	33,18		
	11-20	21	48,05		
	≥21	8	28,19		
Παράγοντες επηρεασμού εκπαιδευτικών	1-5	29	37,00	2,194	0,533
	6-10	17	35,91		
	11-20	21	43,43		
	≥21	8	31,81		
Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών	1-5	29	31,60	4,138	0,247
	6-10	17	42,44		
	11-20	21	41,48		
	≥21	8	42,63		
Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών	1-5	29	41,71	3,118	0,374
	6-10	17	31,47		
	11-20	21	36,02		
	≥21	8	43,63		

**p*<0,05

Από την ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων

ιεραρχήσεων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας για τους μέσους όρους της ομάδας μεταβλητών που αφορούν τον επηρεασμό δίγλωσσων μαθητών [$H(3)=7,154$, $p=0,067$], τον επηρεασμό εκπαιδευτικών [$H(3)=2,194$, $p=0,533$], τη Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών [$H(3)=4,138$, $p=0,247$] και την Υποστήριξη δίγλωσσων μαθητών [$H(3)=3,118$, $p=0,374$].

Ολοκληρώνοντας, ακολουθεί ο έλεγχος για τις ποιοτικές μεταβλητές που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Με τον έλεγχο αυτό εξετάζουμε, αν δύο κατηγορικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ή όχι, δηλαδή, αν επηρεάζει η μία την άλλη. Επειδή και οι δύο μεταβλητές είναι ποιοτικές θα γίνει χρήση του ελέγχου χ^2

Για τον έλεγχο έχουμε ότι:

H^0 : Η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν επηρεάζεται από τα χρόνια προϋπηρεσίας

H^1 : Η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 13. Παρατηρούμενες συχνότητες

Επιμόρφωση	Χρόνια Υπηρεσίας				Σύνολο
	1-5	6-10	11-20	21+	
Ναι	15	11	10	4	40
Όχι	14	6	11	4	35
Σύνολο	29	17	21	8	75

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	1,225 ^a	3	,747
Likelihood Ratio	1,241	3	,743
Linear-by-Linear Association	,078	1	,780
N of Valid Cases	75		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,73.

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα το εκτιμώμενο $p\text{-value} = 0,74$. Επειδή $p\text{-value} > 0,05$ απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και αποδεχόμαστε την μηδενική. Άρα τα χρόνια υπηρεσίας δεν σχετίζονται με την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών μας, δηλαδή, είναι ανεξάρτητες.

3. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την διερεύνηση των παραγόντων που κυρίως επηρεάζουν τους δίγλωσσους μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα, σημαντική κρίνεται η εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών. Στην σύγχρονη εποχή λόγω της κοινωνικής κινητικότητας έχει δημιουργηθεί ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο η διαφορετικότητα και η ετερότητα αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία που συνθέτουν τη νέα πραγματικότητα. Πλέον, οι σχολικές τάξεις απαρτίζονται από παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατά την είσοδο τους στη χώρα υποδοχής καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλες δυσκολίες μία εκ των οποίων αφορά την εκμάθηση της γλώσσας που ομιλείται από το σύνολο των πολιτών. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει επικεντρωθεί τόσο στις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο και στις μεθόδους τις οποίες μετέρχονται οι

εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τα δίγλωσσα παιδιά στο εγχείρημά τους αυτό. Ωστόσο, η επικαιροποίηση της γνώσης αναφορικά με τα προαναφερθέντα ζητήματα κρίνεται σημαντική, καθώς τα δεδομένα αλλάζουν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα του θέματος, γεγονός που πιστοποιείται από το ενδιαφέρον πολλών εξ αυτών για επιμόρφωση.

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπροσθέτως, επιδιώκεται η μελέτη των παραγόντων που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τους δίγλωσσους μαθητές στην κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στην παρούσα περίπτωση, της ελληνικής. Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τους δίγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας) βρέθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ως σημαντικότερους αυτούς που αφορούν τον χρόνο παραμονής τους στην χώρα όπως και τα κίνητρα των μαθητών. Σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003) η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους να διδάξουν την ελληνική. Παράλληλα, τα κίνητρα των μαθητών όπως και η στάση των ίδιων και των γονέων τους απέναντι στη δεύτερη γλώσσα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι δεν τους δημιουργεί ιδιαίτερα εμπόδια. Πλέον, το φύλο δεν φαίνεται να σχετίζεται με την χαμηλή επίδοση των μαθητών, στοιχείο που λαμβάνονταν υπόψη στο παρελθόν με τα κορίτσια να υπερέχουν έναντι των αγοριών (Baker, 2001). Ενδεχομένως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει προχωρήσει στην άρση των έμφυλων

στερεοτύπων, εστιάζοντας σε άλλα στοιχεία που συνδέονται με την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας) η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι η απουσία συναφούς διδακτικού υλικού και η ελλιπής επιμόρφωσή τους επηρεάζουν τους διδάσκοντες στο εγχείρημά τους να διδάξουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ενθαρρυντικό κρίνεται το εύρημα ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που σε προηγούμενες έρευνες (Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλλη, Σελλά-Μάζη, Χατζηδάκη, Ανδρούσου, Ρεβυθιάδου,& Τσοκαλίδου, 2015) φαίνονταν να δημιουργεί αμφιταλάντευση ακόμα και σε εκπαιδευτικούς που είχαν καταρτιστεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως έχει επισημάνει ο Cummins, η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί σημαντική συνιστώσα αναφορικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτό το εύρημα θα μπορούσε να συσχετισθεί και να ενισχυθεί από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την επιμόρφωσή τους όσον αφορά τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μελετώντας το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (πως υποστηρίζονται οι δίγλωσσοι μαθητές, ώστε να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα) κατέστη σαφές ότι τόσο η επιβράβευση από τους καθηγητές όσο και η συνεργασία μεταξύ εκείνων που διδάσκουν σε δίγλωσσους μαθητές, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς σημαντικοί τρόποι υποστήριξης των μαθητών τους. Δε φαίνεται να ενστερνίζονται την άποψη περί κοινής μεθόδου διδασκαλίας για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές (Gogonas & Kirsch, 2018) . Γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσήμαντος και καθοριστικός για τους δίγλωσσους μαθητές, στοιχείο που

επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Παπαχρήστος, 2011). Οι διδάσκοντες οφείλουν να αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών ιδίως των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να διαχειρίζονται με σοβαρότητα και ευαισθησία τα όποια θέματα προκύπτουν εντός της τάξης τους. Στο εγχείρημά τους αυτό σημαντική κρίνεται η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η βιωματική μάθηση όπως και η χρήση ΤΠΕ. Όπως φαίνεται από παλαιότερες έρευνες (Χατζηδάκη, 2000β) η ομαδοσυνεργατική μάθηση όπως και η βιωματική εκλαμβάνονται από τους διδάσκοντες ως απαραίτητες μέθοδοι που συμβάλλουν θετικά στην προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα. Μάλιστα, πιστεύουν ότι μέσω αυτής θα είναι σε θέση να είναι ο εαυτός τους και εκτός σχολικού πλαισίου με τη βιωματική μάθηση να θεωρείται ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τους δίγλωσσους μαθητές. Αναφορικά με τη χρήση ΤΠΕ είναι πρόδηλο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη τη συμβολή της τεχνολογίας με τη χρήση video και ηχητικού υλικού που θα στηρίζουν τόσο τους μαθητές όσο και τις οικογένειες τους. Με το πέρασμα των χρόνων είναι εμφανές ότι οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό πόσο μάλλον ένα παιδί με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Εστιάζουν στις συνθήκες και το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, συνειδητοποιώντας την σημαντικότητά τους στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Ως απόρροια αυτής της σκέψης ασπάζονται την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (είναι επαρκώς προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν τους δίγλωσσους μαθητές) η παρούσα εργασία αποκαλύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει συνειδητοποιήσει την ελλειπή

προετοιμασία και κατάρτιση ως προς την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009) με τους διδάσκοντες να παραδέχονται την αδυναμία τους να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού ακόμα και προπτυχιακά προγράμματα δεν περιλαμβάνουν επαρκή μαθήματα που θα ενίσχυαν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και θα τους καθιστούσαν ικανούς να αντιμετωπίσουν την όποια πρόκληση παρουσιάζονταν. Σημείο σύγκλισης με προηγούμενες έρευνες (Ντούρας & Αραμπατζή, 2009) (Δανιηλίδου & Βορβή, 2014) αποτελεί επίσης το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν την ανεπάρκεια τους και την ελλιπή κατάρτιση τους.

Εξετάζοντας το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα (πως μπορεί να ενισχυθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών) φαίνεται ότι οι περισσότεροι εξ αυτών προβάλλουν την ανάγκη επιμόρφωσης και μάλιστα τονίζουν ότι πρέπει να καταστεί υποχρεωτική και να παρέχεται δωρεάν. Το εύρημα αυτό κρίνεται εξαιρετικά σημαντικό δεδομένου ότι σε προηγούμενες έρευνες (Δανιηλίδου & Βορβή, 2014) αρκετοί εκπαιδευτικοί, ακόμα και αν είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, δεν πίστευαν ότι μέσω αυτών διευκολύνονταν το έργο τους. Ωστόσο, αρκετοί είναι εκείνοι που ενδιαφέρονται για την επιμόρφωσή τους, αφού η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση ή έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, γεγονός που πιστοποιεί τη διάθεση τους για προσωπική εξέλιξη. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς μπορεί να έχουν ελάχιστα χρόνια προϋπηρεσίας παρά ταύτα, εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία εφοδιασμένοι με γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν τη στήριξη των δίγλωσσων μαθητών τους.

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι λόγω της επιμόρφωσης των διδασκόντων και της συνειδητοποίησης εκ μέρους τους των νέων συνθηκών που συνθέτουν την σχολική πραγματικότητα φαίνεται ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών είναι ένας παράγοντας που δεν επηρεάζει ιδιαίτερα το έργο τους. Ωστόσο, πληθώρα παλαιότερων ερευνών (Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλλη, Σελλά-Μάζη, Χατζηδάκη, Ανδρούσου, Ρεβυθιάδου, & Τσοκαλίδου, 2015) (Σκούρτου, 2002) (Gkaintartzi, Kiliari, & Tsokalidou, 2015) καθιστά σαφή την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν τη συμβολή της μητρικής γλώσσας στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Πλέον, η γνώση της μητρικής γλώσσας και η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να αποτελέσει βασικό όπλο των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αφού είναι γνωστό ότι η άρτια χρήση μιας γλώσσας αναπτύσσει ικανότητες και γνωστικές διεργασίες που είναι απαραίτητες για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005).

Ολοκληρώνοντας, ιδιαίτερα θετικό αποδεικνύεται το στοιχείο που αφορά την υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές τους να αποτελέσουν κομμάτι της σχολικής κοινότητας και να τύχουν ανάλογης αποδοχής από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους. Μια τέτοια οπτική κρίνεται ιδιαίτερα αισιόδοξη, αφού απομακρύνεται από ρατσιστικές αντιλήψεις και μισαλλόδοξες σκέψεις που πολλές φορές κατευθύνουν ακόμα και τους διδάσκοντες και κάθε άλλο παρά διευκολύνουν την εύαλπη αυτή ομάδα των μαθητών. Είναι γεγονός πως πέρα από τις γνώσεις και τις ικανότητες που αδιαμφισβήτητα διαθέτουν πλέον οι εκπαιδευτικοί, χωρίς την ανάλογη ενσυναίσθηση και αποδοχή της διαφορετικότητας τους, το σεβασμό προς την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους, τα αποτελέσματα δεν



θα είναι τα αναμενόμενα.

4. Περιορισμοί- Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται με τη δειγματοληπτική μέθοδο που εφαρμόστηκε, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και τον σχετικά μικρό αριθμό του δείγματος. Επίσης, το ερωτηματολόγιο χρησιμεύει για την εξαγωγή μετρήσιμων και αντικειμενικών αποτελεσμάτων, ωστόσο η χρήση ως επί το πλείστον ερωτήσεων κλειστού τύπου οδηγεί τους συμμετέχοντες σε προκαθορισμένες απαντήσεις.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα μελέτη είναι ενδεικτικά των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρά ταύτα το πεδίο της διδασκαλίας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών είναι εξαιρετικά ευρύ και η γνώση των εκπαιδευτικών χρήζει εμπλουτισμού αναφορικά με το υπό συζήτηση θέμα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή μίας μελέτης σε μεγαλύτερο αριθμό διδασκόντων με την μέθοδο της συνέντευξης προσφέροντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν σχόλια που θα διαφωτίσουν περαιτέρω τα υπό μελέτη ζητήματα. Χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και με βάση τα ευρήματα της μελέτης να εφαρμοστούν οι κατάλληλες μέθοδοι που θα τους επιτρέψουν να σταθούν επάξια δίπλα στους δίγλωσσους μαθητές τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6, 228-236.

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

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)

Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας - Ζητήματα Μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 54 (26-33)

Castilla-Earls, A. P., Restrepo, M. A., Perez-Leroux, A. T., Gray, S., Holmes, P., Gail, D., & Chen, Z. (2015). Interactions between Bilingual Effects and Language Impairment: Exploring Grammatical Markers in Spanish-Speaking Bilingual Children. *Psycholinguistics*. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716415000521>

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (2015). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg

Γαβριλιάδη, Ν.-Μ. (2007). Οι έννοιες της διγλωσσίας: Αλβανοί μετανάστες στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44 105-123.

Δαμανάκης, Μ. και Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, στο: (επιμ. Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη) *Μαθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τόμος Β', Αθήνα : Ατραπός, 88-98.

Δανιηλίδου, Ε., & Βόρβη, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 2, 175-190.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα : Ελληνικό

Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α, & Μαθθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 71-90.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω -Δάρδανος.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A, & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 18, No. 1, 60–72.

Gogonas, N., & Kirsch, C. (2018). In this country my children are learning two of the most important languages in Europe’: ideologies of language as a commodity among Greek migrant families in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI:10.1080/13670050.2016.1181602

Jaffee, A. T. (2021). “I Want Them to Feel Safe and to Feel Loved”:Collaborating to Teach Social Studies for Middle Level Emergent Bilingual Students. *RMLE Online*, 44:1, 1-16, DOI: 10.1080/19404476.2020.1859904

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders* 43, 456–473.

Leikin, M. (2012). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*.17(4) 431–447.
DOI:10.1177/1367006912438300

Marian, v., Farogi-Shah, Y., Kaushanskaya, M., Blumenfeld, H. K., & Sheng, L. (2009). Bilingualism: Consequences for Language, Cognition, Development, and the Brain. *ASHA Leader*, <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.14132009.10>

Marian, V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum*.<http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=39638>

McMillen, S., Anaya, J.B., Peña, E.D., Bedore L.M., & Barquin, E. (2020). That’s hard! Item difficulty and word characteristics for bilinguals with and without developmental language disorder. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2020.1832039

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα»*. Αθήνα: Πεδίο.

Ντούρας, Κ. & Αραμπατζή, Ζ. (2009). Η εισαγωγή της πολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης, *12ο Διεθνές Συνέδριο Στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 19-21 Ιουνίου 2019*, Τόμος 1. Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2015). Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 159-169. doi:<https://doi.org/10.12681/jret.955>

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση τους. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ). *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 2016, Τόμος Π. (σσ. 159-164). Πάτρα : Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.

Παπαχρήστος Κώστας, (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε*



πολυπολιτισμικές τάξεις. Ανακτήθηκε από <http://fourtounis.gr/arthra/papdiapol.html#arxi>

Puzio, K., Keyes, C. S., Cole, M. W., & Jiménez, R. T. (2013). Language
Differentiation: Collaborative Translation to Support Bilingual Reading. *Bilingual
Research Journal*, 36:3, 329-349, DOI: 10.1080/15235882.2013.845118

Ramírez, J. D. (2000). Bilingualism and Literacy: Problem or Opportunity?
A Synthesis of Reading Research on Bilingual Students. Retrived from
http://www.ncela.ed.gov/files/rcd/BE023769/Bilingualism_and_Literacy.pdf

Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην
εκπαιδευτική πράξη. Στα πρακτικά του “ 2ο εκπαιδευτικό συνέδριο: Γλώσσα, σκέψη
και πράξη στην εκπαίδευση “, 19-21 Οκτωβρίου 2007. Ιωάννινα, Περιφερειακή
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.

Sandberg, G., & Norling, M. (2020). Teachers' Perspectives on Promoting Reading
and Writing for Pupils with Various Linguistic Backgrounds in Grade 1 of Primary
School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v64 n2 p300-312.

Sandra G. Kouritzin. (2000). A Mother's Tongue .*Teachers of English to Speakers of*

Other Languages, Inc. (TESOL). Vol. 34, No. 2, pp. 311-324.

Scanlan, M., Frattura, E., Schneider, K., & Capper, C. (2012). Bilingual students within integrated comprehensive services: collaborated strategies. In A. Honigsfeld & M. G. Dove (Eds). *Coteaching and Other Collaborative Practices in the EFL/ESL Classroom: Rationale, Research, Reflections, and Recommendations* . Information Age Pub., Incorporated.

Σελλά-Μάξη, Ε. (2015). *Η διγλωσσία στην Ελλάδα*. Στο Ε.Σκούρτου και Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 20-70) ηλεκτρ. Βιβλίο Κάλλιπος 155123, www.kallipos.gr

Σκούρτου, Ε. (1999): Το Φαινόμενο της Διγλωσσίας και η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Πρακτικά συνεδρίου «*Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*», Τόμος Ι, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σκούρτου, Ε. (2000): Ο 'καλός' και ο 'κακός' δίγλωσσος μαθητής, στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου, Τεύχος: Διγλωσσία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou).



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

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. (2004): *Μετανάστευση στην Ελλάδα και
Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης και Προοπτικές Βελτίωσης*.
Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)
(www.imepo.gr/research-studies-gr.html)

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη Καζούλλη, Β. (Επιμ.) (2015): *Διγλωσσία και διδασκαλία της
Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και βοηθήματα. <http://repository.kallipos.gr>

Skutnabb_Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not:The education of minorities*.
Clevedon: MultilingualMatters.[translation of Tvåspråkighet. Lund: Liber].

Σταφίδας, Δ. (2018). Παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων για την εκμάθηση
της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές της
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών.
Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1012-1028.

Τριάρχη- Hermann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: εκδόσεις
Gutenberg.

Φραντζή, Π. (2010). Ταυτότητα και γραπτή γλώσσα αλλοδαπών μαθητών

(αλβανικής και βουλγαρικής καταγωγής) δευτέρας τάξης Δημοτικού σχολείου
Πατρών - τα ορθογραφικά λάθη τους. Στο Ταυτότητες στον Ελληνικό Κόσμο (από το
1204 έως σήμερα) : *Δ Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα,*
2010, σσ. 289- 303.

Χατζηδάκη, Α. (2000β). *Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις:*
σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα
πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης,
Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.*
Αρχές-προβλήματα-προοπτικές (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου
1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 397- 403.

Χατζηδάκη, Α. (2014) *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις*
συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα*
διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα β΄. Επιμορφωτικό
υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων
Μαθητών», Θεσσαλονίκη, [www. diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr). 291-310.

Χατζηεμμανουήλ, Α. (1978). *Η Διδασκαλία της Νεοελληνικής ως Δεύτερης*
Γλώσσας. Εισηγητική Ομιλία, Νέα Υόρκη: Δεκέμβριος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Αξιότιμοι συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα : «Γλώσσα και μετανάστευση : Μαθησιακά χαρακτηριστικά δίγλωσσων μαθητών και διδακτική πλαισίωση» διεξάγω την παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας [ειδικότητας Φιλολόγων (ΠΕ02)].

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και εθελοντική. Θα χρειαστεί να αφιερώσετε μόλις δέκα λεπτά από τον χρόνο σας. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη για την πορεία της έρευνας καθώς θα ληφθεί υπόψη στη συλλογή δεδομένων . Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς και είναι ανώνυμα. Με κανέναν τρόπο δε θα προκύπτει η δυνατότητα ταυτοποίησής σας και θα τηρηθεί το απόρρητο στις απαντήσεις σας.

Ολοκληρώνοντας, μετά το πέρας της επεξεργασίας των δεδομένων είναι εφικτή η ενημέρωσή σας για τα βασικά ευρήματα της μελέτης, αν φυσικά το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε. Η συμβολή σας είναι εξαιρετικά σημαντική και την εκτιμώ ιδιαίτερα. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email anchr12@yahoo.gr



Με εκτίμηση,

Χριστοφάκη Κλεάνθη

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο	<input type="checkbox"/>	Ανδρας	<input type="checkbox"/>	Γυναίκα				
2. Ηλικία	<input type="checkbox"/>	22-30	<input type="checkbox"/>	31-40	<input type="checkbox"/>	41-50	<input type="checkbox"/>	51+
3. Χρόνια Υπηρεσίας	<input type="checkbox"/>	1-5	<input type="checkbox"/>	6-10	<input type="checkbox"/>	11-20	<input type="checkbox"/>	21+
4. Σε ποια εκπαιδευτική βαθμίδα ανήκετε	<input type="checkbox"/>	Πρωτοβάθμια	<input type="checkbox"/>	Δευτεροβάθμια				
5. Σπουδές	<input type="checkbox"/>	Πτυχίο	<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό	<input type="checkbox"/>			
Διδακτορικό								
6.Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/>	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι				

Α Μέρος : Παράγοντες που επηρεάζουν τους δίγλωσσους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι παρακάτω παράγοντες τους δίγλωσσους μαθητές	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ηλικία	1	2	3	4	5
Κλίση προς τη δεύτερη γλώσσα	1	2	3	4	5
Η στάση του μαθητή απέναντι στη δεύτερη γλώσσα	1	2	3	4	5
Η στάση των γονέων απέναντι στη δεύτερη γλώσσα	1	2	3	4	5
Η εθνική τους καταγωγή	1	2	3	4	5
Τα κίνητρα του μαθητή	1	2	3	4	5
Η προσωπικότητα του μαθητή	1	2	3	4	5



Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι παρακάτω παράγοντες τους δίγλωσσους μαθητές	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Τρόποι/στρατηγικές μάθησης του μαθητή	1	2	3	4	5
Το φύλο του μαθητή	1	2	3	4	5
Οι κοινωνικές συνθήκες στη χώρα υποδοχής	1	2	3	4	5
Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής	1	2	3	4	5

Β Μέρος : Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Σε ποιο βαθμό σας επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών	1	2	3	4	5
Η ελλιπής επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	1	2	3	4	5
Η απουσία συναφούς διδακτικού υλικού	1	2	3	4	5
Η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση από την πλευρά των μαθητών	1	2	3	4	5
Οι πολιτικές που εφαρμόζονται αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	1	2	3	4	5

Γ Μέρος : Σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών

Πώς θα αξιολογούσατε το επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών σας στα εξής:	Καθόλου καλή	Λίγο καλή	Καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Κατανόηση προφορικού λόγου	1	2	3	4	5
Κατανόηση γραπτού λόγου	1	2	3	4	5
Γραπτή έκφραση	1	2	3	4	5
Παραγωγή προφορικού λόγου	1	2	3	4	5



Εφαρμογή γραμματικών κανόνων	1	2	3	4	5
Συντακτικό	1	2	3	4	5

Οι δίγλωσσοι μαθητές υποστηρίζονται όταν :	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
Ο εκπαιδευτικός είναι γνώστης της κουλτούρας και του πολιτισμού των μαθητών του	1	2	3	4	5
Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δίγλωσσους μαθητές	1	2	3	4	5
Επιστρατεύεται κοινός τρόπος διδασκαλίας για μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές	1	2	3	4	5
Ο εκπαιδευτικός δεν αποθαρρύνει τους δίγλωσσους μαθητές του να κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας	1	2	3	4	5
Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει συχνά τους μαθητές του	1	2	3	4	5

Δ Μέρος : Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών

Υπάρχει κάποια διδακτική πρακτική που, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε να υποστηρίξει τους δίγλωσσους μαθητές;

Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να υποστηρίξουν τους δίγλωσσους μαθητές; Αν όχι, τι θα μπορούσε να γίνει, ώστε να ενισχυθεί η ετοιμότητά τους;

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.