



**Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών**

**Μ. Π. Σ. Επιστήμες της Αγωγής**

Διπλωματική Εργασία

Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση

Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη  
διγλωσσία των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση στο Νομό  
Μεσσηνίας

Ειρήνη Καραβία

Επιβλέπων καθηγητής: κος Ιωάννης Σπαντιδάκης

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2024

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



Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη  
διγλωσσία των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση στο Νομό  
Μεσσηνίας

Ειρήνη Καραβία  
(Α.Μ.: 152457)

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:  
Ιωάννης Σπαντιδάκης  
Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:  
Αιμιλία Μέλλω Κέκια  
Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2024

## *Ευχαριστίες*

*Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.*

*Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας και να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Σπαντιδάκη Ιωάννη, για τη συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω και την ευγνωμοσύνη μου στην κυρία Βασαρμίδου Δέσποινα, η βοήθεια της οποίας στάθηκε πολύτιμη για την περάτωση της εργασίας καθώς και την κυρία Κέκια Μέλλω Αιμιλία για την ενθάρρυνσή της προς την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.*

*Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και το φιλικό μου περιβάλλον, που με βοήθησαν με την παρουσία και την υποστήριξή τους όπως επίσης και τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία.*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά σε μια δειγματοληπτική ποιοτική έρευνα, η οποία έχει σκοπό να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας, αναφορικά με τη διγλωσσία των μαθητών αλλά και τη σχολική τους επίδοση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία συγκέντρωσε τα δεδομένα της από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα ακολουθώντας έναν οδηγό ερωτήσεων και έγινε αναφορά στην οικογένεια του δίγλωσσου μαθητή και στον ρόλο που αυτή διαδραματίζει, όσον αφορά τη συμμετοχή της ή μη στην προσπάθεια της ομαλής ένταξής του στο υφιστάμενο σχολικό περιβάλλον.

Ως βασικός στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας τέθηκε η ανάδειξη των πρακτικών/μεθόδων που υιοθετούνται εντός της σχολικής τάξης με σκοπό την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Επίσης, ως επιπρόσθετος στόχος ορίστηκε η ανίχνευση των δυσκολιών/εμποδίων κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με σκοπό τη συμμετοχή των δίγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και μέτρα αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια, αναδείχθηκε ο ρόλος της οικογένειας του δίγλωσσου μαθητή σχετικά με τη διαμόρφωση της γλωσσικής του ταυτότητας.

Επιπλέον, το δείγμα αποτέλεσαν δώδεκα (12), εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αναφέρθηκαν σε πρακτικές/μεθόδους που εφαρμόζουν στο δίγλωσσο σχολικό περιβάλλον, επισήμαναν τις δυσκολίες που συναντούν στην προσπάθειά τους για επικοινωνία με την οικογένεια του δίγλωσσου μαθητή και στη συνέχεια πρότειναν λύσεις. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης ανέδειξαν την ελλιπή επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τονίζεται έντονα, βέβαια, η ανάγκη για δραστικές λύσεις από τους αρμόδιους φορείς ώστε να αντιμετωπιστούν οι υπάρχουσες δυσκολίες αλλά και να προβλεφθούν μελλοντικά προβλήματα που απορρέουν από το φαινόμενο της διγλωσσίας.

## **Λέξεις – Κλειδιά**

Διγλωσσία, μαθητές/τριες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, σχολική επίδοση, γλωσσική ταυτότητα, οικογένεια

# **Opinions of Primary Education teachers regarding students' bilingualism and their school performance in the Prefecture of Messinia**

Eirini Karavia

## **Abstract**

The present thesis is a qualitative sample survey, which aims to study the views of teachers working in primary schools of the Primary Education of Messinia Prefecture, regarding the bilingualism of students and their school performance during the educational process. In particular, this thesis collected data from teachers on this issue by following a question guide and a reference was made to the family of the bilingual student and the role they play in terms of their participation or not in the effort of the bilingual student's smooth integration in the existing school environment.

The main objective of this thesis was to highlight the practices/methods adopted within the classroom in order to enhance the effectiveness of learning. Also, an additional objective was set to identify the difficulties/obstacles in the teaching of Greek language in order to involve bilingual/foreign students in the educational process and measures to address them. Then, the role of the bilingual student's family in shaping his/her linguistic identity was highlighted.

In addition, the sample consisted of twelve (12), active teachers of various disciplines, who were asked to answer specific questions. The teachers who participated in the survey reported on their practices/methods in the bilingual school environment, highlighted the difficulties they encountered in their efforts to communicate with the bilingual student's family, and then proposed solutions. The results of the research study highlighted the lack of training and awareness of teachers on bilingualism in primary education. The need for drastic solutions by the competent bodies is, of course, strongly emphasised in order to address existing difficulties and to anticipate future problems arising from the phenomenon of bilingualism.

## **Keywords**

Bilingualism, students, primary education, multiculturalism, school performance, linguistic identity, family



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vii
Περιεχόμενα .....	ix
Κατάλογος Εικόνων .....	xiii
Εισαγωγή .....	1
Μέρος 1 <sup>ο</sup> : Θεωρητικό πλαίσιο .....	3
1. Διγλωσσία και θεωρίες .....	3
1.1. Ερευνητικές προσεγγίσεις για τη διγλωσσία .....	3
1.2. Γλωσσικές ποικιλίες .....	4
1.3. Η μητρική γλώσσα και η σημασία της .....	5
1.4. Εκμάθηση και διδασκαλία γραμματισμού .....	6
1.5. Η γλωσσική κοινότητα .....	7
1.6. Γλωσσικές και άλλες ταυτότητες .....	8
1.7. Η πολιτική διδασκαλία της γλώσσας .....	8
1.8. Ο όρος “διαγλωσσικότητα” και ζητήματα ταυτότητας .....	9
1.9. Ορισμός της διγλωσσίας .....	10
1.10. Τύποι διγλωσσίας .....	12
1.10.1. Ταυτόχρονη διγλωσσία .....	12
1.10.2. Διαδοχική διγλωσσία .....	13
1.11. Διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα; .....	14
1.11.1. Τα οφέλη της διγλωσσίας .....	14
1.12. Διγλωσσία: μύθοι και επιστημονικά δεδομένα .....	15
1.13. Διγλωσσία και γνωσιακές ικανότητες .....	17

2.	Διγλωσσία και εκπαίδευση .....	18
2.1.	Διγλωσσία και κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας .....	19
2.1.1.	Το αποτέλεσμα της έκθεσης σε δύο γλώσσες – Παράγοντες που το επηρεάζουν .....	20
2.2.	Ομοιότητες και διαφορές ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ελληνική γλώσσα (αλλόγλωσσοι και μη) .....	21
2.3.	Γνωστικές θεωρίες διγλωσσίας .....	21
2.3.1.	«Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model) .....	22
2.3.2.	«Μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» (Common Underlying Proficiency Model) .....	23
2.4.	Η γλωσσική χρήση στο σχολείο .....	24
2.4.1.	Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση .....	24
2.5.	Πολυγλωσσία και εκπαίδευση .....	26
2.6.	Η αρχή της πολυπολιτισμικότητας .....	26
2.6.1.	Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικοινωνία .....	27
2.6.2.	Η ένταξη παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας στο Ελληνικό σχολείο .....	29
2.7.	Η έννοια της ταυτότητας (identity) .....	31
2.7.1.	Η ατομική ταυτότητα .....	32
2.7.2.	Οι συλλογικές ταυτότητες .....	33
2.8.	Διγλωσσία και σχολική επίδοση .....	33
3.	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	34
3.1.	Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού .....	36
3.2.	Ο επικοινωνιακός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη .....	36

3.3. Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	37
4. Σχέσεις – συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	38
4.1. Οι έννοιες “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή” .....	39
4.2. Η συμμετοχή των γονέων από μειονότητες στην εκπαίδευση των παιδιών τους .....	40
4.3. Αναγκαιότητα επικοινωνίας – συνεργασίας μεταναστών γονέων και σχολείου .....	40
4.4. Παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταναστών γονέων και σχολείου .....	41
Μέρος 2 <sup>ο</sup> : Η εμπειρική έρευνα .....	43
5. Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας .....	43
5.1. Ερευνητικά ερωτήματα .....	44
5.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	45
5.3. Δείγμα .....	47
6. Ερευνητική διαδικασία .....	51
6.1. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	51
6.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα .....	52
6.3. Περιορισμοί της έρευνας .....	54
7. Αποτελέσματα της έρευνας .....	54
7.1. Η σχέση μεταξύ διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης μαθητή/τριας ...	55
7.2. Εκπαιδευτικές πρακτικές/μέθοδοι εκπαιδευτικού .....	59

7.3. Δυσκολίες/εμπόδια κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μέτρα αντιμετώπισής τους .....	62
7.4. Ο ρόλος της οικογένειας του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας .....	67
8. Σχολιασμός και ερμηνεία αποτελεσμάτων .....	71
9. Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	78
Βιβλιογραφία .....	80
Παράρτημα Α: Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης .....	97
Παράρτημα Β: Ενδεικτικό απομαγνητοφωνημένο κείμενο συνέντευξης .....	100

## **Κατάλογος Εικόνων**

Εικόνα 1. Υπηρεσιακό καθεστώς συμμετεχόντων .....	47
Εικόνα 2. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων .....	48
Εικόνα 3. Επιμόρφωση συμμετεχόντων σε θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση .....	49
Εικόνα 4. Περιοχές που έχουν εργαστεί τα περισσότερα έτη της προϋπηρεσίας τους οι συμμετέχοντες .....	49
Εικόνα 5. Φύλο συμμετεχόντων .....	50

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διεξαχθεί και συνεχίζουν να διεξάγονται αρκετές έρευνες αναφορικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της γλωσσικής εκπαίδευσης με πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Στην έρευνα για τη διγλωσσία διατυπώθηκαν ποικίλες θεωρίες και υποθέσεις, μοντέλα και διαδικασίες, οι οποίες διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους (Πανταζής και Σακελλαρίου, 2003: 163).

Ο Fishman περιγράφει συγκεκριμένα τη διγλωσσία ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες, ενώ ορίζει τη διγλωσσία ως μια «διαρκή κοινωνική ρύθμιση» στην οποία κάθε γλώσσα έχει ένα σύνολο λειτουργιών (Sayahi: 2020: 53).

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να επισημανθεί εδώ, και το οποίο έχει επιδράσεις στη φύση της γλωσσικής επαφής σε περιπτώσεις που αφορούν “diglossia” και σε περιπτώσεις που αφορούν “bilingualism”, είναι ότι ο Ferguson τόνισε επίσης, ότι οι ομιλητές σε μια διγλωσσική κατάσταση πρέπει να συνειδητοποιούν/καταλαβαίνουν τις εμπλεκόμενες ποικιλίες ως ένα τμήμα της ίδιας γλώσσας (Sayahi, 2020: 54). Η Σακελλαροπούλου (2007: 1) αναφέρει ότι η διγλωσσία είναι η κατάσταση που εμφανίζεται σε ένα άτομο όταν χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του για να επικοινωνήσει δύο γλώσσες, αναγκαστικά ή μη. Όπως τονίζουν οι Athanasopoulos & Treffers-Daller (2015: 519), επειδή η έρευνα μέχρι σήμερα έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στους μονόγλωσσους ομιλητές, υπάρχει ένα κενό αναφορικά με τη γνώση των διαδικασιών σκέψης των δίγλωσσων αλλά και αυτών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (L2).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται η ανάγκη να μελετηθούν σε βάθος οι απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με τη διγλωσσία των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση σε διάφορα σχολεία του Νομού Μεσσηνίας. Ως αποτέλεσμα αυτών των απόψεων σχετικά με την έννοια της διγλωσσίας, προκύπτουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους διδάσκοντες, απέναντι στον ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό.

Κατά συνέπεια, βασικός στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η παρουσίαση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε διάφορα δημοτικά σχολεία του Νομού Μεσσηνίας, όπου συναντούν το φαινόμενο “διγλωσσία” μέσα στη σχολική αίθουσα διότι απευθύνονται και σε αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό.

Επίσης, η ερευνητική διαδικασία αναφέρεται και στην αναζήτηση διαφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών/μεθόδων με σκοπό την ομαλή ένταξη και συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από αυτήν την ερευνητική μελέτη, δύνανται να ανιχνευθούν οι απόψεις, από τις οποίες ξεκινούν οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι δυσκολίες που προκύπτουν, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής τους ώστε να γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης των δίγλωσσων μαθητών μέσα από το ρόλο του σχολείου, με σκοπό την επιτυχημένη σχολική τους επίδοση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η δομή της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελείται από δύο μέρη. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση του φαινομένου της διγλωσσίας, μέσα από τις διάφορες θεωρίες και τις γλωσσικές ποικιλίες και καταγράφεται αναλυτικά το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η έννοια της διγλωσσίας στα πλαίσια του σχολείου και γίνεται αναφορά σε κάποιες γνωστικές θεωρίες της διγλωσσίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και γίνεται αναφορά στην προσωπική του θεωρία. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο διαφαίνεται η ανάγκη για συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας.

Έπειτα, στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η ανάλυση της εμπειρικής έρευνας που ολοκληρώθηκε. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, ενώ στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου και τη μορφή κατηγοριοποίησης μέσα από τα οποία προκύπτουν τα αποτελέσματα, καθώς και μια συζήτηση, τα οποία αναλύονται παρακάτω στο όγδοο κεφάλαιο. Τέλος, στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα, πάνω σε θέματα διγλωσσίας σε συνάρτηση και με τα εξαχθέντα συμπεράσματα της έρευνας.

## **Μέρος 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό πλαίσιο**

### **1. Διγλωσσία και θεωρίες**

Όπως σημειώνουν οι Σταμούλη και Κάντζου (2014: 21), η διγλωσσία στις μέρες μας αφορά ολοένα και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού παγκοσμίως. Η “diglossia” χαρακτηρίζεται ως μία από τις πολυσυζητημένες έννοιες της κοινωνιογλωσσολογίας (Καρυολαίμου, 2013: 11) και προέρχεται από την ελληνική λέξη “διγλωσσία”.

Επιπλέον, η διγλωσσία/πολυγλωσσία δεν είναι μια νέα κατάσταση. Είναι, εξάλλου, αλληλένδετη με τις μετακινήσεις των πληθυσμών αλλά και με την επαφή και σύγκρουση των πολιτισμών και γλωσσών στη διάρκεια της ιστορίας τους (Σκούρτου, 2011: 31). Επίσης, μια ευχάριστη θέση στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι η πρόοδος της γλώσσας του μετανάστη έχει ως ξεκίνημα τη μονογλωσσία στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και ως τελείωμα τη μονογλωσσία στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με πολλές ενδιάμεσες (δι)γλωσσικές καταστάσεις (Δαμανάκης, 2001: 2).

Σύμφωνα με τους Τσοκαλίδου και Κουτούλη (2015: 177), «στη σημερινή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η ταυτότητα των ανθρώπων αποτελείται από μια σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών, ενώ χαρακτηρίζεται από έντονη ρευστότητα και συνεχή μεταβλητότητα». Η Σκούρτου (2011: 19) συμπεραίνει ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι τόσο έντονο στον κόσμο με αποτέλεσμα, η διγλωσσία να θεωρείται περισσότερο ως ο κανόνας.

#### **1.1. Ερευνητικές προσεγγίσεις για τη διγλωσσία**

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα για τη διγλωσσία έχει προκαλέσει αρκετό ενθουσιασμό στη μελέτη του νου και του εγκεφάλου (Dong & Li, 2015: 1). Επίσης, η προσέγγιση, όπως η συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών, εντός και εκτός σχολείου, συμβάλλει στην



ανάδειξη της οπτικής των ίδιων των δίγλωσσων ατόμων και ιδίως των παιδιών (Τσοκαλίδου, 2015: 175). Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2015: 175), η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρείται ότι αναδεικνύει διάφορες πλευρές της διγλωσσίας και της επαφής των γλωσσών, οι οποίες προκαλούν αλλά και απαιτούν την αναθεώρηση γνωστών πρακτικών και την αναζήτηση καινούριων όρων, εκφραστών, μιας συνεχούς μεταβαλλόμενης κατάστασης.

## **1.2. Γλωσσικές ποικιλίες**

Σύμφωνα με τον κλάδο της γλωσσολογίας, όλες οι μορφές μιας γλώσσας είναι σωστές, τις χαρακτηρίζει ένα εσωτερικευμένο σύστημα, έχουν δομή και κανόνες, κι επίσης, συμβάλλουν στην επικοινωνία των ομιλητών (Δρεμέτσικα, 2019: 163). Η Σκούρτου (2011: 40) αναφέρει ότι η επικοινωνία είναι κοινωνικά χρήσιμη διότι θεωρείται ο συνδετικός ιστός/κρίκος της κοινωνίας.

Όπως η ακρόαση και η ομιλία, έτσι και η γραφή με την ανάγνωση θεωρούνται κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες (Ortiz, Fránquiz & Lara, 2020: 2). Ο Φωτείνης (2021: 166) σημειώνει ότι κατά τη μάθηση της ομιλίας, οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν, απλώς, να μιλάνε αλλά μαθαίνουν να μιλάνε με την έννοια της επικοινωνίας. Επιπλέον, η γλώσσα ως ένα σύστημα νοηματοδότησης που συσχετίζεται απόλυτα με τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα “βιώνεται” από τους χρήστες της, μέσα από τον ενεργό της ρόλο (Δενδρινού, 2012: 86).

### **1.3. Η μητρική γλώσσα και η σημασία της**

Όπως επισημαίνουν οι Σταμούλη και Κάντζου (2014: 31), στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας, ο ομιλητής κατέχει από πριν ένα γλωσσικό σύστημα, δηλαδή τη μητρική γλώσσα, ενώ ξεκινά να αναπτύσσεται το δεύτερο γλωσσικό σύστημα.

Η γνώση και η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας έχει αρκετά οφέλη (γλωσσικά, γνωσιακά και μαθησιακά) για τους δίγλωσσους μαθητές (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 38). Επιπροσθέτως, η διατήρηση αλλά και η ενδυνάμωση της μητρικής γλώσσας προσφέρει σημαντικά κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη για τα δίγλωσσα παιδιά (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 39). Από την πλευρά του, ο Baker (2001: 348) χαρακτηρίζει το σχολείο ως ένα θεμελιώδες μέσο των δίγλωσσων παιδιών, για την ανάπτυξη της γλώσσας της οικογένειας ή της κοινότητας προέλευσης.

Συνολικά, η συχνότητα με την οποία η εθνική γλώσσα συνεχίζει να χρησιμοποιείται στο σπίτι εξαρτάται από το βαθμό, με τον οποίο, οι νεότεροι ομιλητές σέβονται και συμβιβάζονται με τις γλωσσικές προτιμήσεις των μεγαλύτερων τους (Chatzidaki & Xenikaki, 2012: 5). Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας δύναται να εξασθενίσουν σημαντικά αν τα παιδιά και οι γονείς δεν κατέχουν την ίδια γλώσσα επικοινωνίας (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 39). Επιπλέον, σύμφωνα με τις Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη (2015: 55) μόνο μέσω των εκπαιδευτικών, επιστημόνων και γονέων γίνονται προσπάθειες ώστε να διδαχθεί η μητρική γλώσσα στους αλλοδαπούς – μαθητές.

#### **1.4. Εκμάθηση και διδασκαλία γραμματισμού**

Επίσης, σύμφωνα με την Hasan (2006: 143), ο γραμματισμός με την έννοια της γλωσσικής σημείωσης εξελίσσεται με τις καθημερινές δραστηριότητες. Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας από το παιδί θεωρείται κάτι αυτονόητο. Σύμφωνα με τον F. Kron, ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει από τη γέννησή του διάφορες γλώσσες: τη γλώσσα του μωρού, τη γλώσσα γονιού-παιδιού, τη γλώσσα των συνομηλίκων, την πρώτη ξένη γλώσσα κ.α. (Βρατσάλης, 2005: 78). Επιπλέον, όπως αναφέρει η Νατσιοπούλου, ο Piaget περιγράφει την ανάπτυξη της σκέψης ως βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της γλώσσας (Μπαταργιάς, 2021: 106).

Ο Χατζησαββίδης τονίζει ότι η επαφή των παιδιών με ποικίλα κείμενα και γλωσσικές μορφές ενισχύει τον σχολικό γραμματισμό (Γρίβα και Στάμου, 2014: 102). Επιπλέον, κατά την Hasan (2006: 179), ο γραμματισμός, με την έννοια της δημιουργίας νοήματος με τη γλώσσα, σηματοδοτεί την «είσοδο της γλώσσας» στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο Mandel Morrow παρατηρεί ότι τα παιδιά που δεν έχουν υποστήριξη και επιβράβευση από την οικογένειά τους για συμμετοχή σε δραστηριότητες γραμματισμού, ενδεχομένως να δυσκολευτούν σε σχολικές δραστηριότητες και να μην έχουν υψηλές επιδόσεις (Γρίβα και Στάμου, 2014: 102-103).

Χαρακτηριστικό της γλώσσας θεωρείται η ποικιλότητα (variation),<sup>1</sup> η οποία παρουσιάζει διάφορες μορφές – ποικιλίες (variety).<sup>2</sup> (Δρεμέτσικα, 2019: 163). Η κοινωνική κατάσταση και προέλευση των ατόμων που απαρτίζουν μία δίγλωσση ομάδα είναι βασικοί παράγοντες για την εκπαίδευση και την υλοποίηση της διγλωσσίας τους (Πανταζής και Σακελλαρίου, 2003: 160).

Το σχολείο κατέχει κομβικό ρόλο όσον αφορά στη διάδοση του πολιτισμού και της εθνικής ταυτότητας των μαθητών άρα και στη δημιουργία γλωσσικών στάσεων (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 131). Όπως επισημαίνει η Σκούρτου (2011: 36), το σχολείο προβάλλεται ως ένας πολύ σημαντικός χώρος όπου γίνεται χρήση της γλώσσας, με αυξημένες απαιτήσεις από τους χρήστες και με μηχανισμούς όπου ελέγχεται αυστηρά η γλωσσική χρήση. Επίσης, το σχολείο νοείται ως τόπος κοινωνικής δραστηριότητας όπου συντελείται η μετάβαση στην επιστημονική γνώση (Αρχάκης και Κονδύλη, 2011: 161).

## **1.5. Η γλωσσική κοινότητα**

Το ζήτημα της γλωσσικής κοινότητας συσχετίζεται άμεσα με το θέμα της κοινωνικής διγλωσσίας ή διμορφίας (Σκούρτου, 2011: 50). Ο Dell Hymes εισήγαγε τον όρο «επικοινωνιακή ικανότητα» (communication competence), ο οποίος περιγράφει τη γνώση του τρόπου χρήσης της γλώσσας με πολιτισμικά κατάλληλα τρόπους (Φωτεινής, 2021: 167). Αντίθετα, ο όρος «γλωσσική ικανότητα» (linguistic competence) του Chomsky αναφέρεται στην ιδανική γνώση των υποκειμένων (ομιλητής – ακροατής) για τη γραμματικότητα των προτάσεων στη μητρική τους γλώσσα (Φωτεινής, 2021: 167-168).

Τα άτομα που μιλούν μια μειονοτική γλώσσα ενώ το γλωσσικό περιβάλλον χρησιμοποιεί τη γλώσσα της πλειοψηφίας, απαρτίζουν μια κοινότητα ομόγλωσσων ή μια γλωσσική κοινότητα (Baker, 2001: 88). Τα μέλη που απαρτίζουν μια γλωσσική κοινότητα συμφωνούν στο σύνολο των κανόνων που ορίζουν τη χρήση της γλώσσας (Σκούρτου, 2011: 50). Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Φωτεινής (2021: 166), «η γλώσσα είναι μέρος της κοινωνικής επικοινωνιακής συμπεριφοράς και δεν έχει νόημα έξω από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο». Η Νατσιοπούλου αναφέρει ότι ο Vygotsky πιστεύει ότι η γλώσσα του παιδιού σχετίζεται, από τη μια πλευρά με τις πράξεις του και από την άλλη, ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και οδηγεί τη σκέψη του (Μπαταργιάς, 2021: 106). Επιπλέον, ο Vygotsky με τη θεωρία του σχετικά με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» κάνει λόγο για τις δυνατότητες ανάπτυξης που έχει ένας μαθητής, αν βοηθηθεί από κάποιο άλλο άτομο π.χ. τον δάσκαλο (Ρωσσίδου-Κουτσού, 2011: 2).

Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορεί να ανήκουν σε μία γλωσσική κοινότητα, λόγω της καταγωγής τους όπου και χρησιμοποιούν τη γλώσσα καταγωγής με συγκεκριμένο τρόπο (Σκούρτου, 2011: 51). Επίσης, η Σκούρτου (2011: 53) θεωρεί ότι η έννοια της γλωσσικής κοινότητας είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό τόσο σαν ερμηνευτικό πλαίσιο όσο και ως βοήθημα στην οργάνωση της σχολικής του τάξης.

## **1.6. Γλωσσικές και άλλες ταυτότητες**

Είναι παγκοσμίως παραδεκτό το γεγονός ότι ο παράγων “γλώσσα” είναι μόνο ένας από τους πολλούς που συνεισφέρουν στην παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης (Njoroge, Mwangi, Ndung’u & Orwenjo, 2014: 1). Από την πλευρά της, η Τσοκαλίδου (2015: 178) αναρωτιέται τι ακριβώς σημαίνει *γλώσσα/γλώσσες* για ένα παιδί. Για να απαντηθεί αυτό, μέσα από την οπτική των παιδιών, θα πρέπει κανείς να αναλογιστεί τα είδη λόγου, τις διάφορες ποικιλίες αλλά και τις διαφορετικές φωνές που περιλαμβάνονται στη/στις γλώσσα/γλώσσες τους (Τσοκαλίδου, 2015: 178). Σύμφωνα με την Δραγώνα (2007: 16), η ταξική, η εθνοτική ή η φυλετική ταυτότητα μπορούν να απειληθούν από τα διάφορα είδη γνώσης.

Επίσης, ο Αρχάκης (2011: 134) αναφέρει ότι η αρνητική στάση απέναντι στη γλώσσα κάποιων μαθητών μπορεί να θεωρηθεί και ως απόρριψη της κοινότητας από την οποία προέρχονται όπως, επίσης και των αξιών που “φέρουν”. Εν συνεχεία, «οι γλωσσικές στάσεις φαίνεται να διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία, καθώς είναι μέρος της κοινωνικοποίησης του ατόμου» (Γρίβα και Στάμου, 2014: 111). Ειδικότερα, όπως τονίζει η Bourne είναι σημαντικό να μη θεωρείται ως κάτι παράξενο, η διγλωσσία/πολυγλωσσία των παιδιών, αλλά οι γλώσσες τους να κατέχουν μια φυσιολογική θέση στην τάξη, όπως και στη ζωή τους (Τσοκαλίδου, 2015: 178).

## **1.7. Η πολιτική διδασκαλία της γλώσσας**

Όπως σημειώνουν οι Πανταζής και Σακελλαρίου (2003: 161), κάθε οργανωμένη διαδικασία μάθησης της γλώσσας προϋποθέτει πολιτικές αποφάσεις. Σύμφωνα με τους ίδιους, «οι διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας δεν είναι αυθαίρετες αλλά προϋποθέτουν μια συγκεκριμένη δομή» (Πανταζής και Σακελλαρίου, 2003: 164). Η Tsokalidou (1997: 273) χαρακτηρίζει γενικά τη γλώσσα ως «ένα αυθαίρετο συμβατικό σύστημα επικοινωνίας». Η κοινή διάλεκτος συνήθως ταυτίζεται με την αποκαλούμενη/λεγόμενη *επίσημη γλώσσα* ή απλά *γλώσσα* (Αρχάκης και Κονδύλη, 2011: 59).

Στην Ελλάδα ενώ κυριαρχεί μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική συνθήκη με την μετανάστευση των πληθυσμών, δεν υφίσταται μια συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική, η οποία να αφορά τις γλώσσες του αλλοδαπού πληθυσμού (Δαμανάκης, 2001: 4). Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις υφιστάμενες κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές και να εισαγάγουν ανάλογους τρόπους με σκοπό την αποτελεσματική προσαρμογή στα καινούρια δεδομένα (Γεραρής, 2011: 24).

### **1.8. Ο όρος “διαγλωσσικότητα” και ζητήματα ταυτότητας**

Καταρχάς, ο όρος “διαγλωσσικότητα” (translanguaging) διεθνώς, είναι αλληλένδετος με την ερευνήτρια Ofelia Garcia, η οποία ανέδειξε αρκετές από τις σύγχρονες πλευρές του θέματος (Τσοκαλίδου και Κουτούλης, 2015: 163).

Σύμφωνα με την Garcia, η διαγλωσσικότητα χαρακτηρίζεται ως μια στρατηγική γλωσσική επιλογή των δίγλωσσων ατόμων με σκοπό να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, να προσδώσουν νόημα και να αποδώσουν ερμηνείες στον διγλωσσικό τους κόσμο μέσα από την καθημερινή χρήση των δύο γλωσσών τους (Τσοκαλίδου, 2015: 179).

Επιπροσθέτως, η “διαγλωσσικότητα” χαρακτηρίζεται ως μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας, η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη (Τσοκαλίδου και Κουτούλης, 2015: 170). Κατά τον Williams, όπ. αναφ. στους Τσοκαλίδου και Κουτούλη (2015: 163), στόχος της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης, με σκοπό να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών και στις δύο γλώσσες τους.

Ο κοινωνιολόγος Joshua Fishman πιστεύει ότι η διατήρηση της εθνοτικής μας ταυτότητας, συνάδει με τη διατήρηση της εθνοτικής μας γλώσσας, στο βαθμό που η ίδια καθίσταται παράλληλα, τόσο βασικό συστατικό στοιχείο όσο και μέσο έκφρασης της εθνοτικής ταυτότητας (Τσοκαλίδου, 2004: 116). Επιπλέον, ο Μααλούφ θεωρεί ότι η ταυτότητά μας είναι οτιδήποτε μας κάνει να μην είμαστε ίδιοι με κανέναν άλλο (Τσοκαλίδου, 2004: 120).

Η Τσοκαλίδου (2015: 183), συμπληρώνει ότι μέσα σ' ένα περιβάλλον όπου η συνύπαρξη οδηγεί στη διάδραση, η επαφή των γλωσσών και η διγλωσσία/πολυγλωσσία δίνουν τη θέση τους στη διαγλωσσικότητα, δηλαδή, σ' ένα περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά κινούνται με ευκολία ανάμεσα σε ποικίλα και πολυτροπικά κείμενα, στα οποία πραγματεύονται ταυτότητες πάνω σε διαφορετικές θεματικές. Επίσης, κατά την Τσοκαλίδου (2015: 183), η πρόκληση αυτή θεωρείται δεδομένη και αναφέρει ως απαραίτητη προϋπόθεση, την συνεργασία ώστε να γίνει μια προσπάθεια και να λυθεί ο γρίφος.

## **1.9. Ορισμός της διγλωσσίας**

Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011: 65), με τη θεωρία και την έρευνα της διγλωσσίας αλλά και της δίγλωσσης εκπαίδευσης που εξελίχθηκε έντονα στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, δύο ουσιαστικές έννοιες που περιγράφουν το φαινόμενο της γλωσσικής πολυμορφίας, ήτοι: bilingualism και diglossia. Επιπλέον, η Σκούρτου (2011: 65) αναφέρει ότι πρώτα εμφανίστηκε ο λατινογενής όρος bilingualism (Weinreich, 1953) και μεταγενέστερα ο ελληνογενής όρος diglossia (Ferguson, 1959).

Η έννοια diglossia, που εισήγαγε στην επιστημονική κοινότητα, ο Ferguson το 1959, εμβάθυνε τη γνώση σχετικά με την πολυμορφία της γλώσσας και της (δι)γλωσσικής πρακτικής των ομιλητών (Σκούρτου, 2011: 66). Ο Ferguson όπ. αναφ. στους Αρχάκη και Κονδύλη (2011: 99), με τον όρο *διγλωσσία* (diglossia) ονομάζει το φαινόμενο αυτό, όπου σε μία γλωσσική κοινότητα, δύο ποικιλίες της *ίδιας* γλώσσας, η *υψηλή* (Y) και η *χαμηλή* (X), χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, όπ. αναφ. στην Σκούρτου (2011: 67) υπάρχει η επίσημη/υπέρθετη ποικιλία (H = high variety), η οποία διδάσκεται, χρησιμοποιείται στα επίσημα γραπτά κείμενα και χαρακτηρίζεται από υψηλό κύρος και, η ανεπίσημη (L = low variety), που ομιλείται καθημερινώς, δεν διδάσκεται και δεν έχει κοινωνικό κύρος (Γιαννουλοπούλου, 1996).



Επιπλέον, ο Ferguson ισχυρίζεται ότι τα φωνητικά αποθέματα της ποικιλίας H και της ποικιλίας L είναι παρεμφερή και υπάρχουν διαφορές που έχουν να κάνουν με τη συχνότητα και τη διάδοση κάποιων τμημάτων, εκτός από τις υφιστάμενες διαφορές σε υπερτμηματικό επίπεδο (Sayahi, 2020: 60).

Όπως επισημαίνει η Σκούρτου (2011: 69), η διγλωσσία και η γλωσσική διμορφία λογίζονται σαν δύο συμπληρωματικά αλλά μη ταυτόσημα φαινόμενα, τα οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Αυτό συμβαίνει διότι η διγλωσσία κάνει αναφορά στην πολυγλωσσία, η οποία προκύπτει από τη συνάντηση πολλών διαφορετικών γλωσσών ενώ η διμορφία συναντάται από τη συνύπαρξη και χρήση διαφορετικών μορφών μέσα στην ίδια γλώσσα (Σκούρτου, 2011: 69). Η διγλωσσία, σύμφωνα με την Χατζηδάκη, όπ. αναφ. στον Κουλουγουσίδη (2020: 23) συσχετίζεται με τη συχνή και καθημερινή χρήση δύο γλωσσών από το άτομο και όχι απλώς με τη γνώση κάποιων λέξεων/φράσεων σε μία γλώσσα. Εξάλλου, η διγλωσσία έχει σαν προϋπόθεση ότι κάποιοι άνθρωποι που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες, θα πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Σκούρτου, 2011: 33).

Κατά τους Πανταζή και Σακελλαρίου (2003: 162), ο όρος διγλωσσία έχει δύο σημασίες. Από τη μία πλευρά, σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να επικοινωνεί σε δύο γλώσσες και από την άλλη, νοείται ως σκάλα (skala). Δηλαδή, δίγλωσσοι ομιλητές κατέχουν καλύτερα τη μία γλώσσα από την άλλη ή μπορούν να χρησιμοποιήσουν καλύτερα τη μία γλώσσα σε κάποιες περιπτώσεις ή δεν ομιλούν καμία γλώσσα (Πανταζής και Σακελλαρίου, 2003: 162).

Ο Weinreich συμπεραίνει ότι η διγλωσσία είναι η ικανότητα του ατόμου να μιλά δύο γλώσσες, σε διαφορετικές καταστάσεις και να μπορεί εύκολα, να τροποποιεί τον γλωσσικό κώδικα (Σακελλαροπούλου, 2007: 1). Ο Li Wei\* ορίζει τη διγλωσσία ως «τη συνύπαρξη, επικοινωνία και αλληλεπίδραση διαφορετικών γλωσσών» αλλά τονίζει ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις αναφορικά με τη διγλωσσία εμπεριέχουν διαφορετικές και αντίθετες απόψεις (Valdés, Poza & Brooks, 2015: 58-59). Επιπλέον, η Σκούρτου (2011: 34) καταλήγει ότι στην ουσία, η διγλωσσία είναι το εμφανές αποτέλεσμα της επαφής γλωσσών.

\*Li Wei (2012, p. 26), for example, defines bilingualism as “the coexistence, contact and interaction of different languages” but points out that the scholarship on bilingualism presents different and contradictory views on bilingualism itself.



## **1.10. Τύποι διγλωσσίας**

Σε κάποια παιδιά, η έκθεση σε δύο γλώσσες παρατηρείται από την αρχή της ζωής τους ενώ σε κάποια άλλα αυτό συμβαίνει μετέπειτα. Η ηλικία έκθεσης, λοιπόν, διαχωρίζει την κατάκτηση δύο γλωσσών από τα παιδιά και ταξινομεί τη διγλωσσία σε δύο τύπους: την ταυτόχρονη και τη διαδοχική διγλωσσία (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 26-27).

Όπως διευκρινίζει η Μαρτζούκου (2022: 228) η επαφή με μια γλώσσα μετά την ηλικία των 5 ετών περίπου, αποκαλείται ως «κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας» και όχι ως «διγλωσσία». Όταν η δεύτερη γλώσσα δεν αποκτάται μέσα στην κοινότητα, το σχολείο θεωρείται ο βασικότερος θεσμός απ' τον οποίο εξαρτάται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Baker, 2001: 152). Όπως αναφέρει ο Chrysikos (2020: 108), το ηλικιακό υπόβαθρο σχετίζεται με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ταξινομώντας τη διγλωσσία σε ταυτόχρονη και διαδοχική μορφή.

### **1.10.1. Ταυτόχρονη διγλωσσία**

Η ταυτόχρονη διγλωσσία (simultaneous bilingualism) συμβαίνει όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γλωσσικά ερεθίσματα από δύο (τουλάχιστον) διαφορετικές γλώσσες, είτε από τη στιγμή της γέννησής τους είτε από νωρίς, δηλαδή, πριν από τα 3 έτη περίπου (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 27). Σύμφωνα με τον Chrysikos (2020: 108), η ταυτόχρονη ή αλλιώς γνήσια διγλωσσία εξελίσσεται κατά το πρώιμο στάδιο ανάπτυξης ενός παιδιού και με την ταυτόχρονη επαφή του με δύο διαφορετικές γλώσσες στο περιβάλλον του (οικογενειακό, φιλικό, σχολικό). Επίσης, τα παιδιά που εμφανίζουν ταυτόχρονη διγλωσσία δεν είναι σε θέση να καταλάβουν τις διαφορές μεταξύ της μητρικής τους γλώσσας και της δεύτερης γλώσσας (Chrysikos, 2020: 108). Όπως σημειώνουν οι Σταμούλη και Κάντζου (2014: 27), οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ δίγλωσσης και μονόγλωσσης ανάπτυξης εμφανίζονται στο λεξιλόγιο.

Η διγλωσσική ικανότητα απελευθερώνει το μυαλό από την αίσθηση “φυλάκισης” σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, κάτι το οποίο, όπως υποστηρίζει ο Hakuta, φανερώνει την ευελιξία που δημιουργεί η ταυτόχρονη διγλωσσία (Γρίβα και Στάμου, 2014: 63). Επιπλέον, η ταυτόχρονη διγλωσσία βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν αυξημένη επικοινωνιακή ευαισθησία και δημιουργική σκέψη αλλά, κυρίως, μεταγλωσσική συνείδηση, η οποία, με τη σειρά της, ενισχύει το παιδί ώστε να πλησιάσει την ανάγνωση και γραφή της γλώσσας του σχολείου με ωριμότητα (Χατζηδάκη, 2011: 5). Γενικά, συγκρίνοντας τη λειτουργία της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης σε μονόγλωσσο και δίγλωσσο άτομο παρατηρείται ότι το δίγλωσσο εμφανίζει πιο πολλές ευκαιρίες ώστε να αναπτυχθεί η ευελιξία της σκέψης του συγκριτικά με το μονόγλωσσο (Σακελλαροπούλου, 2007: 2).

### **1.10.2. Διαδοχική διγλωσσία**

Η διαδοχική διγλωσσία (successive bilingualism) πραγματοποιείται όταν το παιδί εκτεθεί σε μια δεύτερη γλώσσα από την ηλικία των τριών ετών περίπου και μετά (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 27). Επίσης, ο Chrysikos (2020: 109) σημειώνει ότι στη διαδοχική διγλωσσία, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κατακτάται εφόσον το παιδί “σταθεροποιήσει” την πρώτη γλώσσα και αυτό συμβαίνει αργότερα δηλαδή κατά την εφηβική περίοδο ή μετά από αυτή. Αντιθέτως, ο Cummins παραδέχεται ότι τα παιδιά, συνήθως, γνωρίζουν καλά τις πρώτες τους γλώσσες μέχρι να έρθουν στο σχολείο (Petrovic & Olmstead, 2001: 407).

Σύμφωνα με την Tabor (1997) τα παιδιά που κατακτούν σε πρώιμη ηλικία μια δεύτερη γλώσσα (διαδοχική διγλωσσία), με την είσοδό τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε άλλη γλώσσα από τη μητρική τους, περνούν από κάποια στάδια (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 28). Όπως σημειώνουν οι Σταμούλη και Κάντζου (2014: 31), η διαδοχική διγλωσσία προϋποθέτει ότι ο ομιλητής κατέχει ήδη ένα άλλο γλωσσικό σύστημα, δηλαδή τη μητρική του, καθώς εξελίσσεται και το άλλο. Η περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «κατάκτηση δεύτερης γλώσσας (G2)» από παιδιά (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 27). Εξάλλου, η συνθήκη, κατά την οποία, ένα παιδί ζει μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ομιλούνται δύο γλώσσες, δεν καταλήγει πάντα στη διγλωσσία (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 32).

### **1.11. Διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα;**

Περίπου μέχρι τη δεκαετία του 1960 κυριαρχούσε η πεποίθηση ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές υστερούν μαθησιακά ή και γνωσιακά σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους. Η συγκεκριμένη αντίληψη, όπ. αναφ. στις Σταμούλη και Κάντζου (2014: 22), βασίζεται σε μια ξεπερασμένη θεωρία σχετικά με τη διγλωσσία, η οποία υποστηρίζει ότι οι δύο γλώσσες απεικονίζονται σαν δύο μπαλόνια μέσα στο μυαλό των δίγλωσσων ατόμων. Δηλαδή, σύμφωνα με τον Baker, ο μονόγλωσσος ομιλητής έχει στο νου του ένα μπαλόνι γεμάτο, όπου καταλαμβάνεται η γνώση της μητρικής του γλώσσας, ενώ ο δίγλωσσος έχει δύο “μισοφουσκωμένα” μπαλόνια. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι, όσο περισσότερο φουσκώνει το ένα μπαλόνι τόσο μειώνεται ο χώρος του άλλου. Κατ’ επέκταση, όσο εξελίσσεται η μητρική γλώσσα (Γ1) τόσο μειώνεται η δεύτερη γλώσσα (Γ2), με αποτέλεσμα οι δίγλωσσοι μαθητές να καταλήγουν σε σύγχυση και εν τέλει, σε αποτυχία (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 22-23).

Όπως αναφέρουν οι Stamou and Dinas (2009: 5), ο μύθος αναφορικά με τη μέγιστη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (L2) συσχετίζεται άμεσα με τον υποτιθέμενο διαχωρισμό της πρώτης γλώσσας (L1) από τη δεύτερη γλώσσα (L2). Σύμφωνα, δηλαδή, με αυτή τη θεωρία και όπως αναφέρει ο Cummins, όσο περισσότερο ο δίγλωσσος μαθητής εκτίθεται στη γλώσσα – στόχο (L2), τόσο καλύτερα και γρηγορότερα θα τη μάθει (Stamou and Dinas, 2009: 5).

Όπως συμπληρώνει η Χατζηβασιλείου (2022: 11), και η πρώτη όσο και η δεύτερη γλώσσα επιτελούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές λειτουργίες για το δίγλωσσο άτομο, διατηρώντας την ύπαρξή τους σε ορισμένους χώρους χρήσης.

#### **1.11.1. Τα οφέλη της διγλωσσίας**

Σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα καταβάλλει προσπάθεια, ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να κάνουν σωστή χρήση και των δύο γλωσσών σε ικανοποιητικό βαθμό (Chrysikos, 2020: 110). Επειδή, η διγλωσσία αποτελείται από “ζωντανές” γλώσσες και πραγματοποιείται από τους

ομιλητές, δεν είναι στάσιμη, δηλαδή αναπτύσσεται, εξελίσσεται ή εξασθενεί, και μαζί με αυτή, αντίστοιχα, συμπορεύονται και οι γλώσσες που εμπλέκονται (Σκούρτου, 2011: 58).

Τα δίγλωσσα άτομα, συνήθως, αποδίδουν αποτελεσματικότερα από τα μονόγλωσσα σε εργασίες, όπου απαιτείται διαχείριση των αποκλίσεων, καθότι αγνοούν τις άχρηστες πληροφορίες και χρησιμοποιούν μόνο τα απαιτούμενα στοιχεία για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Chrysikos, 2020: 110). Όπως τονίζεται, μέσα από το φαινόμενο της διγλωσσίας και τη γνώση των γλωσσών, αναπτύσσεται όλη η διαδικασία της γλωσσικής και ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού, συμβάλλοντας ταυτόχρονα και στην κοινωνικοποίησή του (Chrysikos, 2020: 108).

Από την πλευρά της, η Μαρτζούκου (2022: 239) συμπεραίνει ότι τα οφέλη της διγλωσσίας είναι πολλά και σημαντικά και αφορούν τις γνωστικές, γλωσσικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό ότι η χρησιμότητα της κατοχής δύο γλωσσών σήμερα είναι μεγάλη, τόσο ατομικά, όσο και κοινωνικά (Χαρακόπουλος, 2017: 6).

### **1.12. Διγλωσσία: μύθοι και επιστημονικά δεδομένα**

Η σχετική βιβλιογραφία φανερώνει την ύπαρξη πολλών μύθων που κυκλοφορούν αναφορικά με τη διγλωσσία (Stamou and Dinas, 2009: 2). Σύμφωνα με την Μαρτζούκου (2022: 230), πρόσφατες έρευνες σε επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, δηλαδή, φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης και πραγματολογίας, απέδειξαν ότι τα παιδιά δεν μπερδεύουν τις δύο γλώσσες μεταξύ τους, και αντίθετα, η εναλλαγή κωδίκων γίνεται συνειδητά από τα δίγλωσσα άτομα. Ο Baker (2001: 158) τονίζει ότι η εναλλαγή κωδίκων παρατηρείται όταν το άτομο χρησιμοποιεί εναλλάξ δύο ή περισσότερες γλώσσες.

Αναφορικά με τον μύθο ότι η διγλωσσία προκαλεί καθυστέρηση στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, σύμφωνα με έρευνα των Peristeri et al., αντίθετα, αποδεικνύεται ότι η διγλωσσία μπορεί να μειώσει τις δυσκολίες σε διαταραχές, όπως ο αυτισμός διότι ενδυναμώνει τη θεωρία του νου στα παιδιά (Μαρτζούκου, 2022: 232). Επομένως, τα δίγλωσσα παιδιά με κάποιες διαταραχές είναι σε θέση να κατακτήσουν περισσότερες από μία γλώσσες αλλά αυτό θα γίνει με πιο αργό ρυθμό, όπως και στα μονόγλωσσα παιδιά που εμφανίζουν κάποια διαταραχή (Μαρτζούκου, 2022: 232). Επιπλέον, ο Pearce επισημαίνει ότι υφίσταται άμεση σχέση μεταξύ κοινωνικού και γλωσσικού κύρους και όπ. αναφ. στην Μαρτζούκου (2022: 233) πιστεύει ότι συχνά, το κοινωνικό κύρος μιας γλώσσας σχετίζεται και με τον αριθμό των ατόμων που χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη γλώσσα. Κι εδώ, βέβαια, σύμφωνα με έρευνες αποδεικνύεται ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προτερήματα, ανεξαρτήτως, από το ποιες γλώσσες κατέχουν (Μαρτζούκου, 2022: 233).

Εν συνεχεία, ένας από τους σημαντικότερους μύθους σχετικά με τη διγλωσσία είναι η λεγόμενη “balance theory”, δηλ. “θεωρία ισορροπίας” (Stamou and Dinas, 2009: 2). Σύμφωνα με τους ίδιους, η συγκεκριμένη “θεωρία ισορροπίας” έχει αποδειχθεί ως ανυπόστατη επιστημονικά και έχει αμφισβητηθεί από τη “θεωρία παγόβουνου” (iceberg theory). Ο μύθος που αφορά την μέγιστη έκθεση στη Γλώσσα 2 (L2), συνδέεται επίσης στενά με τον υποτιθέμενο διαχωρισμό της Γλώσσας 1 (L1) από τη L2 (Stamou and Dinas, 2009: 2).

Σύμφωνα με τη «θεωρία ισορροπίας», στις οποίες στηρίζονταν οι πρώιμες μελέτες, δύο γλώσσες συνυπάρχουν σε μια ισορροπία: ενώ αναπτύσσεται η δεύτερη γλώσσα, η πρώτη μειώνεται (Geladari, Griva & Stamou, 2012: 456).

Ειδικότερα, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά/προτερήματα ταξινομούνται σε γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά. Όπως αναφέρει η Μαρτζούκου (2022: 233), η διγλωσσία ενδυναμώνει τις γνωστικές δεξιότητες των ατόμων με διαταραχές και το ίδιο, εξίσου, διαπιστώνεται και στα υγιή δίγλωσσα άτομα. Επιπλέον, αναφορικά με τα γλωσσικά προτερήματα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να μάθουν, πιο εύκολα, μέσω διδασκαλίας, και άλλες γλώσσες σε σχέση με τα μονόγλωσσα (Μαρτζούκου, 2022: 235).

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες, όπ. αναφ. στη Μαρτζούκου (2022: 238), η γνωστική ευελιξία των δίγλωσσων ομιλητών σχετίζεται και με την ανάπτυξη της κοινωνικής ευελιξίας του ατόμου (Bonino & Cattelino, 1999 Meriran, 2010). Δηλαδή, κατά τους Marzecová et al. και Ikizer & Ramirez-Esparza, οι δίγλωσσοι ομιλητές μπορούν εύκολα να αλλάζουν και να προσαρμόζονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα και να εφαρμόζουν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση (Μαρτζούκου, 2022: 238).

Επιπλέον, σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει ότι παιδιά και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι εφικτό να αποκτήσουν διαγλωσσική λειτουργική ικανότητα, μέσα στα όρια της “δυσλειτουργίας” τους (Γρίβα και Στάμου, 2014: 86). Επίσης, όπ. αναφέρει ο Chrysikos (2020: 110), οι δίγλωσσοι ομιλητές θεωρούνται αποτελεσματικότεροι σε σχέση με τους μονόγλωσσους στην εναλλαγή μεταξύ εργασιών και μαθησιακών δραστηριοτήτων.

### **1.13. Διγλωσσία και γνωσιακές ικανότητες**

Σε κάθε μορφή εκπαίδευσης, οι μαθητές όλων των ηλικιών και βαθμίδων δέχονται σημαντικές πληροφορίες από πολλούς πομπούς, τις οποίες θέλουν να επεξεργαστούν (Τζήλου και Λιοναράκης, 2015: 195). Σύμφωνα με τους Dong & Li (2015: 10), η δίγλωσση εμπειρία επιφέρει θετικές αλλαγές τόσο στο μυαλό και τον εγκέφαλο, όσο και στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου. Βέβαια, οι δίγλωσσοι ομιλητές μπορεί να κατέχουν μεγάλο βαθμό επάρκειας σε κάποιο πεδίο δεξιοτήτων κάθε γλώσσας και μικρότερο σε κάποιο άλλο (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 22). Επιπλέον, οι δίγλωσσοι έχουν εμφανίσει ικανότητες στις γλώσσες τους, στον βαθμό που χρειάζεται ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες αλλά και του περιβάλλοντός τους (Tsokalidou, 1997: 262).

Στο παρελθόν, όπ. αναφ. στις Σταμούλη και Κάντζου (2014: 24) τα δίγλωσσα παιδιά συσχετίστηκαν με όρους όπως «γλωσσικό μειονέκτημα» (“language handicap”) ή «νοητική σύγχυση» (Yoshioka, 1929, Saer, 1923). Σύμφωνα με τις Σταμούλη και Κάντζου (2014: 25), πρόσφατες έρευνες σχετικά με τη γνωσιακή ψυχολογία αποδεικνύουν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές είναι πιο “ικανοί” από τους μονόγλωσσους στο να αγνοούν τις άσχετες πληροφορίες και να επικεντρώνονται στις πιο σημαντικές.

Επίσης, αναφορικά με την “άνωτερότητά” του, το δίγλωσσο άτομο για να μπορέσει να επικοινωνήσει στη μία γλώσσα, θα πρέπει να διακόψει τη λειτουργία της άλλης γλώσσας καθώς και το ανάποδο (Μαρτζούκου, 2022: 234).

## **2. Διγλωσσία και εκπαίδευση**

Είναι αλήθεια ότι ο μαθητικός πληθυσμός των περισσότερων τάξεων, συνήθως, δημιουργεί ένα πολύμορφο, πολύγλωσσο και πολύ-επίπεδο μαθησιακό πλαίσιο (Γρίβα και Στάμου, 2014: 91). Όπως τονίζουν οι Σταμούλη και Κάντζου (2014: 34), τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο καλούνται να κατακτήσουν διαφορετικά είδη λόγου, τα οποία καλύπτουν διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες και απαιτούν διαφορετικούς βαθμούς, καθώς και διαφορετικά επίπεδα γλωσσικών ικανοτήτων.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Σκούρτου (2011: 20) το παιδαγωγικό ενδιαφέρον που άπτεται της διγλωσσίας αφορά ειδικά θέματα που συσχετίζονται με τη σχέση γνωστικού περιεχομένου – γλώσσας διδασκαλίας, καθώς, επίσης και με ζητήματα σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας του γραμματισμού. Για τα παιδιά και τους νέους σχολικής ηλικίας, οι πιο σημαντικοί χώροι χρήσης της γλώσσας είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι ομάδες των συνομηλίκων τους. Σε περίπτωση που οι συγκεκριμένοι χώροι χρειάζονται άλλη/ες γλώσσα/ες, τα παιδιά θα γίνουν υποχρεωτικά δίγλωσσα ή πολύγλωσσα (Σκούρτου, 2011: 56). Στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συναντούν δίγλωσσους μαθητές, τους οποίους μπορεί να κατηγοριοποιούν σε αλλοδαπούς συγκεκριμένης καταγωγής (π.χ. αλβανικής) αλλά δεν μπορούν πάντοτε να προβλέψουν το φάσμα των γλωσσών και τα ιδιώματα που περιλαμβάνονται στη δική τους γλώσσα (Σκούρτου, 2011: 71). Η διδακτική ύλη κατανέμεται στο διαθέσιμο χρόνο και προσεγγίζεται προοδευτικά, συχνά στο πλαίσιο μετωπικής διδασκαλίας (Χρύσου, 2016: 23). Εκτός από τις γλωσσικές ανάγκες του δίγλωσσου μαθητή, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι συναισθηματικές/κοινωνικές του ανάγκες ώστε να επιτευχθεί η ένταξή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 37). Τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε ένα καινούριο περιβάλλον αντιδρούν στη νέα κατάσταση με ποικίλους τρόπους



(Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 37). Εν συνεχεία, όπ. αναφ. στις Σταμούλη και Κάντζου (2014: 35), ο Cummins το 1984 ανέπτυξε έναν ουσιαστικό διαχωρισμό μεταξύ της επιφανειακής γλωσσικής ευχέρειας ενός παιδιού – ομιλητή μιας δεύτερης γλώσσας και των πιο ανεπτυγμένων γλωσσικών ικανοτήτων που αποσκοπούν σε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Cummins, οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ομιλητή μιας Γ2 αναπτύσσονται ανεξάρτητα από τον βαθμό επάρκειάς του στη μητρική γλώσσα (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 37).

## **2.1. Διγλωσσία και κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας**

Σύμφωνα με την παραδοσιακή, προ-επιστημονική άποψη, κάθε γλώσσα που μαθαίνουμε καταλαμβάνει το δικό της «χώρο» στον «εγκέφαλο» ή «νου», με συνέπεια, η συνύπαρξη πολλών γλωσσών πιθανόν να προκαλέσει «πίεση», «σύγχυση» ή άλλου είδους μαθησιακές και ψυχολογικές διαταραχές· στην καλύτερη περίπτωση, καμία από τις δύο γλώσσες δε θα κατακτηθεί τέλεια (Τσιπλάκου, 2009: 15).

Σύμφωνα με τον Singleton, ο χρόνος έκθεσης είναι πολύ βασικός παράγοντας τόσο για την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας (Γ1) όσο και της δεύτερης γλώσσας (Γ2), και υποστηρίζει ότι όσο πιο νωρίς, ένα παιδί αρχίσει την εκμάθηση μιας γλώσσας, τόσο καλύτερα δύναται να φτάσει στην κατάκτηση τους, ως φυσικός ομιλητής (Γρίβα και Στάμου, 2014: 27). Επίσης, τα παιδιά που ήρθαν σε επαφή νωρίς με μια δεύτερη γλώσσα και πετυχαίνουν υψηλό βαθμό επάρκειας, δεν σημαίνει ότι όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (Γ2) σε μεγαλύτερη ηλικία, δεν γίνεται να την κατακτήσουν επιτυχώς (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 30).

Ο Cummins επεσήμανε τον σημαντικό ρόλο της χρήσης της Γ1 στο σπίτι, παράγοντας, ο οποίος αλληλεπιδρά στην πορεία, με τη διδασκαλία της Γ2 στο σχολείο (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 38). Ουσιαστικά, η δεύτερη γλώσσα θα κατακτηθεί με σταδιακό τρόπο, με την εξάσκηση και την επικοινωνία, όχι μόνο με την αποστήθιση κανόνων (Χατζηδάκη, 2014: 25). Οι μελέτες έχουν αναδείξει τον σχετικό ρόλο διαφορετικών μεταβλητών που χαρακτηρίζουν το



δίγλωσσο άτομο που στηρίζουν αυτή τη μοναδική συμπεριφορά: λεκτική ευχέρεια, κυριαρχία της γλώσσας, γενικό επίπεδο επάρκειας L2, βαθμός έκθεσης L2, συχνότητα χρήσης μιας συγκεκριμένης γλώσσας και συχνότητα των γλωσσικών χαρακτηριστικών-στόχων στην εισαγωγή και στη χρήση L2 (Athanasopoulos & Treffers-Daller, 2015: 525).

Όπως καταλήγει η Σκούρτου (2011: 98) είναι ολοφάνερο ότι η διγλωσσία ως χρονική ακολουθία είναι αλληλένδετη με την ηλικία επειδή αυτή σχετίζεται άμεσα, με το πώς κατακτάμε ή μαθαίνουμε μία γλώσσα.

### **2.1.1. Το αποτέλεσμα της έκθεσης σε δύο γλώσσες – Παράγοντες που το επηρεάζουν**

Οι δίγλωσσοι ομιλητές μαθαίνουν τις δύο γλώσσες μέσα σε διαφορετικά πλαίσια χρησιμοποιώντας αυτές, με σκοπό να πετύχουν ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους με διαφορετικούς άλλους ομιλητές (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 29). Η ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (L2) έχει αποδειχθεί ως ένας πολύ βασικός συντελεστής αναφορικά με τις δίγλωσσες γνωστικές επιδράσεις (Dong & Li, 2015: 3). Επιπροσθέτως, ο Verhoeven (2007: 426) συμπεραίνει ότι η γλωσσική μεταφορά μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο από την πρώτη γλώσσα (L1) στη δεύτερη (L2) όσο και από τη L2 προς τη L1.

Συμπερασματικά, όπ. αναφ. στις Σταμούλη και Κάντζου (2014: 29), σύμφωνα με τον Grosjean, ο δίγλωσσος ομιλητής δεν αποτελεί το σύνολο δύο μονόγλωσσων αλλά θεωρείται μια ολοκληρωμένη και ξεχωριστή οντότητα, η οποία δεν μπορεί εύκολα να διαχωριστεί σε άλλα στοιχεία. Επιπλέον, από τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας είναι οι μεγάλες ατομικές διαφορές στο επίπεδο γνώσης κάθε γλώσσας. Οπότε, δεν είναι εφικτό να υπάρχει το ίδιο επίπεδο γνώσης και για τις δύο γλώσσες από έναν δίγλωσσο ομιλητή (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 29).

## **2.2. Ομοιότητες και διαφορές ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ελληνική γλώσσα (αλλόγλωσσοι και μη)**

Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (2008: 116) η πρότυπη γλώσσα (standard language) ορίζει τι πρέπει και τι δεν πρέπει να λέγεται. Αφορά τη νόρμα, η οποία υπαγορεύει τον μοναδικό σωστό τρόπο για να ομιλείται μια γλώσσα.

Ταυτοχρόνως, ούτε ο Έλληνας μαθητής – χρήστης της ελληνικής γλώσσας γνωρίζει την πρότυπη ελληνική γλώσσα. Η συγκεκριμένη αυτή κατάσταση δημιουργεί δυσκολίες σε όλους τους μαθητές. Προκειμένου να εξομαλυνθεί αυτό το πρόβλημα, οι μαθητές (αλλόγλωσσοι και μη) δημιουργούν διάφορες επικοινωνιακές στρατηγικές “μεταφράζοντας” τα στοιχεία του άγνωστου γλωσσικά και εννοιολογικά υλικού στη μητρική τους γλώσσα και το αντίστροφο (Δρεμέτσικα, 2019: 166). Οτιδήποτε ξεφεύγει από τη νόρμα, αποκαλείται ως λάθος (Ανδρουλάκης, 2008: 116).

Επιπλέον, βασική προϋπόθεση είναι να έχει σχηματιστεί ανάλογο υπόβαθρο, εννοιολογικό αλλά και κωδίκων, στη μητρική γλώσσα του μαθητή, διαφορετικά οι δυσκολίες θα αυξηθούν. Για να επιτευχθεί η νέα γνώση της πρότυπης ελληνικής γλώσσας χρειάζεται χρόνος καθώς και σημαντική στήριξη από το σχολείο (Δρεμέτσικα, 2019: 166). Αντίθετα, ο Έλληνας μαθητής έχει την ελληνική γλώσσα ως «μητρική», η οποία αποτελεί κάποιο τοπικό ιδίωμα ή κάποια κοινωνική ποικιλία και δεν είναι η πρότυπη γλώσσα του σχολείου (Δρεμέτσικα, 2019: 167).

## **2.3. Γνωστικές θεωρίες διγλωσσίας**

Μέσα από έρευνες συσχετίζεται η έννοια της διγλωσσίας και της γνωστικής λειτουργίας. Ωστόσο, παρόλο που τα ευρήματα παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες, κυριαρχεί η άποψη περί γνωστικών πλεονεκτημάτων των δίγλωσσων ατόμων έναντι των μονόγλωσσων (Baker, 2001: 234).

### 2.3.1. «Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model)

Εν συνεχεία, ο Cummins (1980) όπ. αναφ. στις Σταμούλη και Κάντζου (2014: 23), τη θεωρία με τα δύο “μισοφουσκωμένα” μπαλόνια των δίγλωσσων ομιλητών την ονόμασε «Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model).

Βέβαια, το συγκεκριμένο μοντέλο δεν επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα των ερευνών διότι τα αποτελέσματα έδειξαν το αντίθετο. Δηλαδή, τα δύο αυτά γλωσσικά συστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και, κατά συνέπεια, η γνώση του ενός συστήματος “μεταφέρεται” από το ένα στο άλλο (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 23). Όπως επισημαίνει η Χατζηβασιλείου (2022: 13), αυτό το μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τους μονογλωσσικούς στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης.

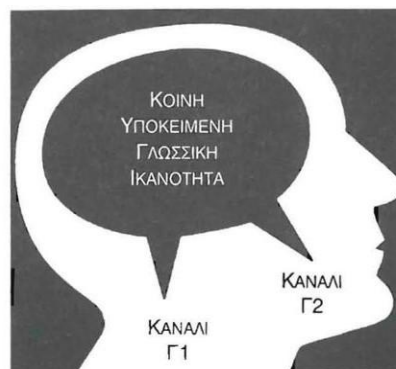


Εικόνα 1: Απεικόνιση του «Μοντέλου της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Cummins 1980)

### **2.3.2. «Μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» (Common Underlying Proficiency Model)**

Στον αντίποδα του «Μοντέλου της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας», όπ. γίνεται αναφορά στις Σταμούλη και Κάντζου (2014: 23), προτάθηκε πάλι από τον Cummins (1980, 1981) το «Μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» για τη διγλωσσία. Το συγκεκριμένο μοντέλο εξηγεί ότι υφίστανται γλωσσικές, γνωσιακές αλλά και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες όπου είναι κοινές και στις δύο γλώσσες και οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν από τη μία στην άλλη. Υπάρχει, δηλαδή μια κοινή υποκείμενη ικανότητα και στις δύο γλώσσες όπου η ανάπτυξη τους αλληλοεξαρτάται προσδοκώντας έτσι και μεγαλύτερες πιθανότητες σχολικής επιτυχίας (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 23).

Με επιστημονική προσέγγιση, αναφορικά με τη διγλωσσία, μπορεί να αποδειχθεί ότι ο εγκέφαλος έχει απεριόριστο χώρο διότι οι ενεργές περιοχές του προορίζονται για την κατάκτηση περισσότερων των δύο γλωσσών (Χατζηβασιλείου, 2022: 13). Εν τέλει, στις μέρες μας, κυριαρχεί η κοινή άποψη ότι η διγλωσσία αποφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 23).



*Εικόνα 2: Απεικόνιση του «Μοντέλου της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» (Cummins 1980)*

## **2.4. Η γλωσσική χρήση στο σχολείο**

Τις τελευταίες δεκαετίες, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό παιδιών, τα οποία έχουν γεννηθεί από μετανάστες γονείς ή και από επαναπατρισθέντες Έλληνες γονείς (Chatzidaki, 2007: 1).

Ζητούμενο για κάθε παρέμβαση στην εκπαίδευση αποτελεί η συνεργασία των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες θα πρέπει να αποκαλύψουν τον πλούτο που “κουβαλούν” και φέρουν στην τάξη (Τσοκαλίδου, 2015: 176). Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπ. αναφ. στην Κοιλιάρη ήταν και παραμένει στραμμένο προς τη μονογλωσσία και η γλωσσική διδασκαλία έχει ως μοναδικό της στόχο την ανάπτυξη της ελληνομάθειας, με αποτέλεσμα, την αφομοίωση της ελληνικής γλώσσας από τα δίγλωσσα παιδιά (Στάμου, Γρίβα, Μπούρας και Ντίνας, 2019: 92).

Οι απορριπτικές στάσεις προς τους αλλόγλωσσους μειονοτικούς μαθητές προέρχονται ακριβώς από το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους και του σχολείου (Αρχάκης, 2011: 134). Όπως τονίζουν οι Αρχάκης και Κονδύλη (2011: 59), ως κοινή διάλεκτος θεωρείται αυτό που ονομάζεται “επίσημη γλώσσα” ή απλά “γλώσσα”.

### **2.4.1. Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση**

Κατά τον Coombs (1968: 9), «οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν όλες τις προσπάθειες ενός έθνους για εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τον τρόπο χρηματοδότησης ή διοίκησής τους».

Συγκεκριμένα, τυπική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που καθορίζεται από τους σχετικούς φορείς της πολιτείας και πραγματοποιείται σε θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως είναι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια (Χαλκιά, 2016: 2). Στόχος της τυπικής εκπαίδευσης είθισται να είναι μια στοχαστική σχέση με την πληροφορία και τη γνώση (Κοσόβιτσα, Χρυσόχοος και Λιάτσικου, 2009: 114).

Η μη τυπική εκπαίδευση προκύπτει μέσα από προγραμματισμένες δραστηριότητες και όχι απαραίτητα σχεδιασμένες με ακρίβεια. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί σε μουσεία, σε κατασκηνώσεις αλλά και στα θερινά σχολεία (Χαλκιά, 2016: 2).

Αντιθέτως, η άτυπη εκπαίδευση προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινότητας σχετικές με την οικογένεια, την εργασία ή τον ελεύθερο χρόνο, δεν είναι δομημένη με όρους στόχων ή μαθησιακής στήριξης όπως για παράδειγμα, οι επισκέψεις σε ελεύθερους χώρους (Χαλκιά, 2016: 3). Σύμφωνα με τον Παναγιώτου (2018: 1), ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης χαρακτηρίζονται όλοι οι χώροι εκτός της τάξης όπως είναι τα μουσεία, οι ζωολογικοί κήποι κ.α. όπου μπορούν να προγραμματιστούν επισκέψεις, με σκοπό την εμπειρία και την απόκτηση γνώσεων. Εξάλλου, όταν κάποιος μαθαίνει πράγματι, μαθαίνει αυτομάτως τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και πώς να βρει κι άλλους τρόπους για να μαθαίνει καλύτερα (Κοσόβιτσα, Χρυσόχοος και Λιάτσικου, 2009: 114). Όμως, οι πληροφορίες και “γνώσεις” που κουβαλούν τα παιδιά στο σχολείο και οι οποίες προέρχονται από διάφορες άτυπες πηγές πληροφόρησης και μάθησης, άλλοτε διευκολύνουν και άλλοτε εμποδίζουν τη δημιουργία επιστημονικής γνώσης (Χαλκιά, 2012).

Όπως συμπεραίνεται, η μάθηση αποτελεί μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, η οποία απαιτεί από τον μαθητή μια ενεργό κατασκευή της γνώσης (Κοσόβιτσα κ.ά., 2009: 114).

## **2.5. Πολυγλωσσία και εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τον Wei, ένας στους τρεις ανθρώπους παγκοσμίως ομιλεί καθημερινά δύο ή περισσότερες γλώσσες (Μαρτζούκου, 2022: 228). Σήμερα, η πολυγλωσσία έχει επεκταθεί στην εκπαίδευση και είναι πιο εμφανής στους σχολικούς χώρους. Κατ' επέκταση, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον στο οποίο “τοποθετείται” το σχολείο (Cenoz & Gorter, 2015: 2).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παράγοντες αναφορικά με την πολυγλωσσία στο σχολείο που πρέπει να συνυπολογιστούν είναι οι εξής: Αφορούν τις γλώσσες διδασκαλίας, την ένταση της γλωσσικής διδασκαλίας, την ηλικία εισαγωγής των γλωσσών, τις πολυγλωσσικές ικανότητες των δασκάλων καθώς, και τη μεθοδολογία διδασκαλίας (Cenoz & Gorter, 2015: 2). Αδιαμφισβήτητα, η εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνίας και η σχέση των σχολείων με την κοινωνία όπου βρίσκονται δεν είναι μονόδρομη (Cenoz & Gorter, 2010: 37).

## **2.6. Η αρχή της πολυπολιτισμικότητας**

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα (Γρίβα και Στάμου, 2014: 113). Ο όρος “πολυπολιτισμική κοινωνία” αναφέρεται σε μια κοινωνία μέσα στην οποία συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία και γενικά με διαφορετικό πολιτισμό (Παπάζογλου, 2008: 81).

«Ο πολιτισμός τυπικά ορίζεται ως η γνώση, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, τα έθιμα και οι κοσμοθεωρίες που αποκτά κάποιος μέσω της συμμετοχής σε ομάδες και οργανισμούς» (Ortiz, Fránquiz & Lara, 2020: 1). Σύμφωνα με την Κατσαρού (2011: 2), ο πολιτισμός διατηρεί βασική θέση στη σχολική μάθηση.

Αναμφίβολα, η πολιτισμική ετερότητα κατοπτρίζεται και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο (Κεσίδου, 2008: 23). Βασική αφετηρία θεωρείται η αρχή ότι όλες οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές (Κουτσογιάννης και Τσοκαλίδου, 2008: 73). Επιπλέον, η πολυπολιτισμικότητα ως χαρακτηριστικό των σημερινών κοινωνιών “χτυπάει” τη διαδεδομένη άποψη σχετικά με την αναγκαιότητα εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας (Κεσίδου, 2008: 22). Η έννοια “ετερότητα” σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη φανερώνει την έλλειψη ομοιότητας σχετικά με το είδος, τη θέση, την τάξη κ.λ.π. (Καραγιάννη, 2018: 363). Εξάλλου, η αγάπη και η αφοσίωση των Ελλήνων γενικά για τη μητρική τους γλώσσα είναι ένα πολιτισμικό φαινόμενο έντονα ριζωμένο μέσα τους (Spiridakis, 1992: 19).

### **2.6.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικοινωνία**

Αρχικά, ως διαπολιτισμική εκπαίδευση όπ. αναφ. στους Eldering & Rothenberg, ορίζεται γενικά η κάθε μορφή εκπαίδευσης που έχει σαν σκοπό τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στους μαθητές (Chrysikos, 2020: 103). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ερμηνεύεται συχνά ως η πιο πρόσφατη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Κεσίδου, 2008: 23).

Η πολυγλωσσία, σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος (2014: 176), αποτελεί σημαντική πλευρά της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και θέτει ζήτημα *παιδαγωγικής ισότητας*, δηλαδή δημιουργεί ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017: 229). Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συσχετίζεται στενά με τη *διπολιτισμική* και τη *δίγλωσση* εκπαίδευση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Κεσίδου, 2008: 30).

Επίσης, σε διάφορα κράτη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ερμηνεύεται με ποικίλες θεσμικές έννοιες ανάλογα με την εθνική και τοπική κουλτούρα τους (Chrysikos, 2020: 103). Ο Chrysikos (2020: 112) επισημαίνει ότι ο συνδυασμός μεταξύ της δίγλωσσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα πρότυπα της χώρας μας, έχει προοδεύσει αρκετά σε σύγκριση με τα προηγούμενα έτη.



Συχνά, στο σχολείο διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει πως να διδάξει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνοτικά υπόβαθρα (Κατσαρού, 2011: 2). Επίσης, αναφορικά με τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος στους μαθητές παίζει σημαντικό ρόλο η προσωπικότητα και η στάση του διευθυντή του σχολείου (Γεραρής, 2011: 29). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία και τον τρόπο με τον οποίο, οι πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν στην εκμάθηση γλωσσών αλλά και την επικοινωνία (Ortiz, Fránquiz & Lara, 2020: 2). Όπως συμπεραίνουν οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017: 229), το ζήτημα, λοιπόν, της πολυγλωσσίας/διγλωσσίας θεωρείται ως μια εξέχουσα διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατά την Καραγιάννη (2018: 365), η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης θέτει απαραίτητη τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Καραγιάννη, 2018: 365). Επίσης, κάθε εκπαιδευτικός όταν διδάσκει σε μια τάξη, μεταδίδει τους δικούς του πολιτισμικούς κανόνες στην επαγγελματική πρακτική του (Κατσαρού, 2011: 2). Σύμφωνα με τους κοινωνιογλωσσολόγους, τα πολιτιστικά περιβάλλοντα στα οποία ανατρέφονται τα παιδιά επιδρούν στο λεξιλόγιο αλλά και τις γλωσσικές δομές που μαθαίνουν και υποδεικνύουν κοινωνικούς κανόνες επικοινωνίας (Ortiz, Fránquiz & Lara, 2020: 1).

Επιπλέον, ο Fantini, με τον όρο “διαπολιτισμική ετοιμότητα” περιγράφει το σύνολο των στάσεων, συμπεριφορών, γνώσεων και ικανοτήτων που επιτρέπουν να ανταποκρίνεται κάποιος με αποτελεσματικό τρόπο σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Καραγιάννη, 2018: 365). Είναι γεγονός ότι το έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό συντελεστή για τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολείων διότι τους δίνεται η ευκαιρία παρέμβασης ώστε να επιφέρουν αλλαγές στις μεικτές τάξεις (Καραγιάννη, 2018: 364).

### **2.6.2. Η ένταξη παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας στο Ελληνικό σχολείο**

Η συνεχής μετανάστευση και μετακίνηση πληθυσμών έχει αναγκάσει τις περισσότερες χώρες όπως και την Ελλάδα, να βρουν τρόπους διαχείρισης της εθνοτικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας τους (Τσοκαλίδου, 2005: 1). Σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2014: 2), οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο συγκροτούν μια ανομοιογενή ομάδα. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση του δίγλωσσου μαθητή, με σκοπό την ομαλή σχολική ένταξή του, είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Γρίβα και Στάμου, 2014: 73). Κατά την Σκούρτου, σε «περιπτώσεις γλωσσικής μετακίνησης ή μετατόπισης (language shift), η διγλωσσία αντιπροσωπεύει ένα ενδιάμεσο στάδιο με ημερομηνία λήξης» (Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη, 2015: 14). Γενικότερα, η έννοια της γλωσσικής μετακίνησης στη σχετική βιβλιογραφία σχετίζεται με την καθοδική πορεία της γλώσσας (Baker, 2001: 99).

Οι επιθυμητοί στόχοι είναι η γρήγορη και αποτελεσματική εκμάθηση της ακαδημαϊκής μορφής της Ελληνικής γλώσσας και η καλύτερη επίδοση στα άλλα μαθήματα δηλαδή ο γραμματισμός (Σκούρτου, 2011: 94). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2013: 293), ο σχολικός γραμματισμός σχετίζεται με το σύνολο των δεξιοτήτων γραμματισμού που αποκομίζουν οι μαθητές από το σχολείο. Σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι κάποιες φορές, οι μαθητές δεν μετέχουν ενεργά στις τάξεις υποδοχής ή και όσοι μετέχουν δεν μπορούν να αποφοιτήσουν από αυτές (Chrysikos, 2020: 105). Η ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια ευκαιρία, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις με την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει ώστε να εισαχθούν στη σχολική ζωή νέες προτάσεις (Μπέση και Γρίβα, 2013: 46).

Επιπλέον, η αδυναμία πολλών μαθητών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου σχετικά με την ανάγνωση και την παραγωγή του γραπτού λόγου, δεν αποτελεί μόνο ένα σοβαρό ατομικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό πρόβλημα αλλά, πρωτίστως, εκπαιδευτικό (Σπαντιδάκης, 2011: 4). Στο δημόσιο σχολείο τα αλλοδαπά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεδομένου ότι βρίσκονται μεταξύ δύο κουλτούρων και δύο ή περισσότερων γλωσσών (Γεραρής, 2011: 24).

Επιπλέον, οι Κουτσογιάννης και Τσοκαλίδου (2008: 73) τονίζουν ότι έχει μεγάλη σημασία να δίνεται στα παιδιά συστηματική υποστήριξη ώστε να γίνει κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ταυτόχρονα με τη γλώσσα του κάθε διδακτικού αντικειμένου.

Σύμφωνα με τις Chatzidaki & Xenikaki (2012: 4), τα περιβάλλοντα διγλωσσίας, όμως, που προκύπτουν από τη μετανάστευση χαρακτηρίζονται συνήθως από διαφορετικές λειτουργίες, μεταξύ των γλωσσών της πλειοψηφίας και της μειοψηφίας. Έτσι, η ένταξη των «ξένων» παιδιών στην κανονική τάξη, κάποιες φορές, συνεχίζει να είναι ένα πρόβλημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα διότι δεν επιτυγχάνεται η αποδοχή τους από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αλλά και η κοινωνικοποίησή τους (Γεραρής, 2011: 27).

Επειδή οι εγγραφές μεταναστών μαθητών στα δημόσια σχολεία αυξάνονται, κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη, οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί δασκάλων να είναι έτοιμοι να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες αυτών των μαθητών (Ortiz, Fránquiz & Lara, 2020: 3). Η ετερογένεια συνιστά ένα συνηθισμένο χαρακτηριστικό κάθε σχολικής τάξης (Αγιακλή και Χατζηδάκη, 2001: 1).

Έτσι λοιπόν, με σκοπό να εξομαλυνθούν οι προκαταλήψεις σχετικά με το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών, το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο στο οποίο οι υπόλοιποι μαθητές δεν θα απομονώνουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γρίβα και Στάμου, 2014: 75).

Ο Chrysikos (2020: 105) επισημαίνει ότι οι τάξεις υποδοχής βοηθούν ως προς την υποστήριξη των μαθητών ώστε να επιτευχθεί ομαλά η ένταξή τους στη σχολική τάξη αλλά και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

## **2.7. Η έννοια της ταυτότητας (identity)**

Ο Gorenburg πιστεύει ότι ο όρος «ταυτότητα» μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον ακαδημαϊκό λόγο μόνο υπό τον όρο ότι ερμηνεύεται με σωστό τρόπο αλλιώς “ξεγελά” (Broadbent & Vavilova, 2015: 142). «Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας» (Δραγώνα, 2007: 18). Επιπλέον, η «πρώτη ή μητρική» γλώσσα κατέχει κυρίαρχο ρόλο από τη μια πλευρά, στη σύνδεση του ατόμου με την οικογένεια και τους προγόνους του και από την άλλη, στη δόμηση της εθνικής και πολιτιστικής του ταυτότητας (Αμπατζόγλου, 2001: 100).

Συνήθως, όπως αναφέρει ο Κουλουγουσίδης (2020: 42-43), σύμφωνα με τον Baker, αφαιρετική διγλωσσία βιώνουν τα παιδιά των μεταναστών καθώς η γλώσσα και ο πολιτισμός τους λαμβάνονται υπόψη αρνητικά από την κοινωνία της χώρας υποδοχής έχοντας ως συνέπεια την κακή σχολική επίδοση, την έλλειψη αυτοαντίληψης, την απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας και πιθανότατα την αλλοτρίωση και αφομοίωσή τους.

Αναφορικά με την έννοια της ταυτότητας (identity), υπάρχουν κάποιες υποθέσεις: οι ταυτότητες πάντοτε δημιουργούνται ή αναδημιουργούνται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, συν-κατασκευάζονται σε διαδραστικές σχέσεις και, κατά κανόνα, είναι δυναμικές και μεταβλητές διότι ο καθένας έχει πολλαπλές ταυτότητες (Wodak, 2012: 216). Σε συνέχεια, μια από τις υποθέσεις είναι ότι η κατασκευή ταυτότητας επιφέρει πάντοτε τη διαδικασία συμπερίληψης και αποκλεισμού, δηλαδή τον ορισμό του ΕΑΥΤΟΥ και των ΑΛΛΩΝ και, επίσης ότι οι ταυτότητες που είναι ατομικές – συλλογικές, εθνικές – διεθνικές ανα/παράγονται και αποκαλύπτονται με συμβολικό τρόπο (Wodak, 2012: 216).

Η γλώσσα θεωρείται ως ένα βασικό συστατικό της ψυχικής ταυτότητας, και μάλλον καλύτερα ένας βασικός οργανωτής της. Παράλληλα, η γλώσσα είναι και ένας προνομιακός τρόπος έκφρασης των δισταγμών, των ταλαντεύσεων αλλά και των αντιθέσεων της ψυχικής ταυτότητας (Αμπατζόγλου, 2001: 102). Όμως, οι στάσεις μας απέναντι στους ξένους πηγάζουν, συνήθως, από την ποιότητα της δικής μας ταυτότητας (Γεραρής, 2011: 25).

Ο δίγλωσσος, ως παιδί ή ενήλικας, χρησιμοποιεί τη διγλωσσική του ευχέρεια για να ισορροπήσει, τόσο από γλωσσική όσο και από ψυχολογική άποψη, μιας και τα εκφραστικά αυτά μέσα παρέχουν ιδιαίτερη ταυτότητα στον καθένα ξεχωριστά αλλά και ενότητα στα μέλη της διγλωσσικής ομάδας (Σελλά-Μάζη, 2010: 28).

### **2.7.1. Η ατομική ταυτότητα**

Καταρχάς, το άτομο κατά την κοινωνικοποίησή του ‘‘χτίζει’’ βαθμιαία την ταυτότητά του, από τη γέννησή του ως την εφηβεία αλλά και μετέπειτα ως την ενήλικη ζωή του (Δραγώνα, 2007: 21). Επιπλέον, με την έννοια της ταυτότητας, παρόλο που υπονοείται το ίδιο, ταυτόχρονα, υπάρχει και η αντίθετη έννοια, δηλαδή κάτι το ξεχωριστό και το μοναδικό (Δραγώνα, 2007: 19).

Όπως αναφέρουν οι Broadbent & Vavilova (2015: 147), η γλώσσα καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο σκεπτόμαστε αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ζούμε καθημερινά. Και συνεχίζουν, λέγοντας ότι η γλώσσα έχει ρυθμιστική και επικοινωνιακή λειτουργία διότι μιλώντας μια συγκεκριμένη γλώσσα, το άτομο μπορεί να υπάρχει και να δημιουργεί μέσα σε ένα ειδικό ψυχολογικό περιβάλλον.

Εξάλλου, ο ρόλος της γλώσσας στη διαπραγμάτευση της ταυτότητας είναι αρκετά βασικός διότι η γλώσσα θεωρείται ως κύριο συστατικό της διαπραγμάτευσης (Στόγιος, 2006: 101). Σύμφωνα με τον Παπαοικονόμου (2018: 187), «το εκπαιδευτικό σύστημα ως ισχυρό πεδίο πολιτιστικής μεταβίβασης οικοδομεί την ταυτότητα και τη συνείδηση των μελλοντικών γενεών». Επίσης, με δεδομένο ότι η γλώσσα είναι κομμάτι του πολιτισμού, η χρήση ή απώλεια της μητρικής γλώσσας προς όφελος μιας κυρίαρχης γλώσσας εκφράζει μια πτυχή της ατομικής ταυτότητας, με συναισθηματικές/ψυχολογικές επιπτώσεις καθώς τα άτομα αυτά, αφομοιώνονται στη νέα τους κοινωνία (Griva, Chostelidou, Ypsilanti & Pliadou, 2014: 1319-1320).

### **2.7.2. Οι συλλογικές ταυτότητες**

Όπως αναφέρει η Δραγώνα (2007: 23), ο εαυτός οικοδομείται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δεν χαρακτηρίζονται μόνο από τη μειονοτική τους ταυτότητα ή την ταυτότητα του μετανάστη διότι έχουν κι άλλες ταυτότητες, όπως η θρησκευτική, η εθνική, η γλωσσική, η ηλικιακή, η ταυτότητα φύλου κ.α. (Δραγώνα, 2007: 24). Είναι, επίσης, γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει θέση απέναντι σε δύσκολα ζητήματα, όπως είναι οι φυλετικές διαφορές, τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και η ανοχή – αποδοχή της διαφοράς των μαθητών του (Δραγώνα, 2007: 33). Ο Στόγιος (2006: 74) παρατηρεί ότι πέρα από την προσωπική ταυτότητα υπάρχει και η «κοινωνική ταυτότητα», η οποία σχηματίζεται μέσα από την “σύγκρουση” με κάποια άλλη κοινωνική ομάδα.

### **2.8. Διγλωσσία και σχολική επίδοση**

Στην Ελλάδα, η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας δεν έχει εξελιχθεί αρκετά (Μπέση και Γρίβα, 2013: 40). Είναι αλήθεια ότι οι μαθητές κρίνονται για την επίδοσή τους στη γλώσσα του σχολείου και όχι για τις γλώσσες του, οπότε δεν κρίνονται για την γλωσσική τους δυναμική συνολικά (Σκούρτου, 2011: 44). Επιπλέον, όπου υπάρχει αποτυχία, συχνά οφείλεται στην έλλειψη έκθεσης στην κυρίαρχη γλώσσα (Baker, 2001: 383).

Επίσης, οι στάσεις και οι πρακτικές του κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσουν τις γλωσσικές επιλογές στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή, να ενθαρρύνει ή όχι, τη χρήση της Γ1 στο σπίτι, επηρεάζοντας έτσι, την ενίσχυση της διαγλωσσικής ανάπτυξης και, κατ' επέκταση, τη σχολική επίδοση του μαθητή (Γρίβα και Στάμου, 2014: 92). Με τη θεωρία των κωδίκων του, ο Bernstein, έκανε προσπάθεια να ερμηνεύσει τη σχολική αποτυχία των παιδιών χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Αρχάκης και Κονδύλη, 2011: 161).

Σύμφωνα με αυτή, μπορεί να γίνει διαχωρισμός όσον αφορά τον τρόπο χρήσης της γλώσσας μέσα στην κοινωνία, δηλαδή σε “περιορισμένο” (restricted) και “επεξεργασμένο” (elaborated) κώδικα (Αρχάκης και Κονδύλη, 2011: 161). Επίσης, εκτός από την κοινωνικο – οικονομική κατάσταση του διγλωσσου μαθητή, ένας άλλος παράγοντας που διαδραματίζει αρνητικό ρόλο, ως προς τη σχολική επιτυχία, είναι η συναισθηματική κατάσταση (Γρίβα και Στάμου, 2014: 81).

Ειδικότερα, τα παιδιά, όταν αντιλαμβάνονται ότι αναγνωρίζονται στο σχολείο, οι, ήδη, ανεπτυγμένες στην πρώτη τους γλώσσα, δεξιότητες, τότε αυξάνεται και η αυτοπεποίθησή τους και δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση να συμμετάσχουν στη διαδικασία μάθησης της Γ2 (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 39). Η καλά ανεπτυγμένη πρώτη γλώσσα βοηθά το άτομο να καλλιεργήσει ένα δυνατό αυτοσυναίσθημα και να συνενωθεί με την ομάδα του, προστατεύοντάς το, με αυτό τον τρόπο, απέναντι σε πιθανή απόρριψη από την κυρίαρχη ομάδα και βοηθώντας έτσι, στη δημιουργία μιας διπολιτισμικής ταυτότητας (Χατζηδάκη, 2011: 4).

Αντιθέτως, από την πλευρά του, ο Esser, όπ. αναφ. στη Σκούρτου (2011: 38) πιστεύει ότι η μητρική γλώσσα δεν βοηθά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και γι’ αυτό ακριβώς, η διγλωσσία αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στη σχολική επίδοση των μαθητών – μεταναστών. Ο Cummins, πάντως, δηλώνει ότι, όταν πετυχαίνεται το μεσαίο επίπεδο διγλωσσικής ικανότητας, η διγλωσσία δεν επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση του παιδιού (Γρίβα και Στάμου, 2014: 55).

Γενικότερα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αλληλοσυμπληρωθούν όταν κατανοούν το ρόλο τους στην εκπαίδευση και στοχεύουν, από κοινού, στην επίδοση του παιδιού (Μπέση και Γρίβα, 2013: 45).

### **3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Επίσης, οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017: 229) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν έναν πολύπλευρο ρόλο διότι “βοηθούν” στη μετάβαση των μαθητών/μαθητριών προς την κοινωνία της γνώσης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καταβάλλει προσπάθεια με σκοπό να κατευθύνει



τους μαθητές του προς έναν ορισμένο μορφωτικό στόχο με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο (Σκούρτου, 2011: 44).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει και να βοηθάει τους δίγλωσσους, και όχι μόνο, μαθητές του, οι οποίοι έχουν μαθησιακά προβλήματα με τρόπο, ώστε να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να μη τους προκαλεί αισθήματα ανασφάλειας, φόβου και ντροπής διότι θα επηρεάσουν αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση αλλά και τη μάθηση (Γρίβα και Στάμου, 2014: 92). Κατ' επέκταση, η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων προκαλεί συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς καθώς και στο κοινωνικό σύνολο και διαφαίνεται η ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος του δασκάλου (Γεραρής, 2011: 31). Επίσης, σύμφωνα με τον Γεραρή (2011: 28), ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει ένα δημιουργικό και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτονομία, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Για παράδειγμα, σε κάθε διδακτική μορφή, ο ρόλος του δασκάλου αλλά και ο βαθμός ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας μεταβάλλονται, με τον δάσκαλο να θεωρείται ως ο κυρίαρχος πάντα σε σύγκριση με το συλλογικό ρόλο των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000: 11).

Οι εκπαιδευτικοί, με τις στάσεις, τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες τους από τους/τις μαθητές/τριες τους συγκροτούν θεμελιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αγιακλή και Χατζηδάκη, 2001: 5). Οι γλωσσικές προκαταλήψεις, σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (2008: 131) υφίστανται και στους διδάσκοντες όπως και στους μαθητές αλλά δεν τους επηρεάζουν όλους στον ίδιο βαθμό. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα βασικός επειδή είναι το πρόσωπο που θέτει σε πρακτική εφαρμογή τις γνώσεις που απέκτησε από την θεωρητική του εκπαίδευση (Καραγιάννη, 2018: 364).

Όπως καταλήγει ο Συμεού (2003: 111), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με απουσία οργανωμένης πολιτικής, οι πρωτοβουλίες και η ευθύνη “βαραίνουν” το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο ρόλος τους στην οργάνωση, στο σχεδιασμό, τη διευκόλυνση αλλά και την ενθάρρυνση των προσπαθειών αυτών χαρακτηρίζεται πολύ σημαντικός (Συμεού, 2003: 111).



### **3.1. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), ενώ παλιότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν αυθεντική όταν πληρούσε κάποια (προ)καθορισμένα κριτήρια, με μία σύγχρονη θεώρηση, η επαγγελματική τους ανάπτυξη συσχετίζεται με την προσωπική τους θεωρία για τη διδασκαλία, η οποία αποτελεί ένα σύστημα θεωρητικής γνώσης και εμπειρίας (Βουγιούκας, 2011: 1-2). Όπως αναφέρει ο Βουγιούκας (2011: 2), η προσωπική θεωρία εμπεριέχει απόψεις για εκπαιδευτικά ζητήματα, οι οποίες πολλές φορές είναι αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες (Billig et al., 1988).

Επιπροσθέτως, ο Βουγιούκας (2011: 3) επισημαίνει ότι στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο επίπεδα σχέσης της θεωρίας με την πράξη στην εκπαίδευση (Ledwith, 2007). Σχετικά με το πρώτο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές θεωρίες στη διδακτική πράξη. Έτσι, όπως αναφέρει ο ίδιος, υποδηλώνεται η γραμμική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης και όχι η δυναμική (Ματσαγγούρας, 2005).

Στο δεύτερο επίπεδο όπου γίνεται αποτίμηση της σχέσης εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης επιζητείται η συνειδητοποίηση ότι οι διδακτικές πράξεις και συμπεριφορές έχουν πολύμορφες συνέπειες και η επίγνωση αυτών κατανέμει τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες: Σε αυτούς που σκέφτονται τι και πώς το “πράττουν” και σε αυτούς που απλά “πράττουν” (Βουγιούκας, 2011: 3). Είναι πολύ σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών τους και με τον βαθμό στον οποίο μπορούν να την επηρεάσουν (Χατζηδάκη, 2014: 25).

### **3.2. Ο επικοινωνιακός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη**

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την καθημερινή ζωή στην τάξη, το μικρό παιδί αποκτά σταδιακά την επάρκεια για το πότε να μιλήσει ή όχι, καθώς και για το ποιο θέμα θα συζητήσει με ποιον, πότε, που αλλά και με ποιον τρόπο (Φωτεινής, 2021: 176). Η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα παιδιά προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, τους δίνει την ευκαιρία να πειραματίζονται, να τολμούν καθώς και να συνεργάζονται μαζί του κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ρωσσίδου-Κουτσού, 2011: 3).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Φωτεΐνη (2021: 177), ο εκπαιδευτικός πριν αναλάβει να καλλιεργήσει την επικοινωνιακή δεξιότητα του μαθητή, οφείλει πρώτα να πάρει την ευθύνη και να εξασκηθεί ο ίδιος ατομικά ώστε να εξελίξει τις δικές του επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Εν τέλει, ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός για να κατευθύνει τους μαθητές να διεκπεραιώσουν μια μαθησιακή δραστηριότητα διαφέρει όπως και η ικανότητα του κάθε παιδιού να ανταποκριθεί με επιτυχία στην εκτέλεση του έργου (Ρωσσίδου-Κουτσού, 2011: 5).

Βέβαια, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, τα παιδιά των μειονοτήτων να δέχονται αρνητικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να μην εντάσσονται επιτυχώς στη μαθησιακή διαδικασία και να περιθωριοποιούνται (Γεραρής, 2011: 26).

### **3.3. Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Καταρχάς, είναι αναγκαίο μέσα στη σχολική τάξη να επικρατεί ένα τέτοιο κλίμα, το οποίο να επηρεάζει θετικά την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο, την παραμονή τους μέσα στη σχολική τάξη και να ενισχύει την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης (Οικονομίδης, 2017: 1). Ο ρόλος του διδάσκοντα προσδιορίζει τον ρόλο που αναλαμβάνει ο μαθητής (Baker, 2001: 421). Επίσης, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο βασικός δημιουργός και διαμορφωτής του θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στη σχολική αίθουσα (Οικονομίδης, 2017: 5). Πιο συγκεκριμένα, το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως αρνητικό όταν οι μαθητές φοβούνται να κάνουν λάθος, όταν είναι υπάκουοι σε κανόνες της τάξης μόνο από τον φόβο μιας πιθανής τιμωρίας αλλά και όταν νιώθουν μια εχθρική ατμόσφαιρα στην τάξη (Οικονομίδης, 2017: 2-3).

Επιπλέον, η επιλογή του μαθητή να εκφράζει την επιθυμία του με τον επιθυμητό τρόπο και με τις δυνάμεις που κατέχει συνιστούν στοιχεία ελευθερίας, δημοκρατίας και αυτοπραγμάτωσης στον σχολικό χώρο (Οικονομίδης, 2017: 11). Παράλληλα, μέσα από τις συλλογικές και ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να διευρύνουν το ενδιαφέρον τους από την εγωκεντρική ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών στο κοινό καλό και στο σύνολο της ομάδας (Οικονομίδης, 2017: 10). Ο Piaget επισήμανε ότι η γνωστική εξέλιξη πραγματοποιείται σε στάδια, όπου το καθένα από αυτά συνεπάγεται την κατάλληλη και λογική συνέχεια για το ακόλουθο, πιο εξελιγμένο στάδιο στη λογική και τη σκέψη του παιδιού (Ρωσσίδου-Κουτσού, 2011: 1).

Συμπερασματικά, η διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και με τον εκπαιδευτικό εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές επιλογές του ίδιου του εκπαιδευτικού (Οικονομίδης, 2017: 4).

#### **4. Σχέσεις – συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Σύμφωνα με την Epstein, όπ. αναφ. στους Ματσαγγούρα και Πούλου (2009: 38), το μέλλον στη συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων βρίσκεται στη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μέχρι πρόσφατα, το σχολείο και η οικογένεια αποτελούσαν διαφορετικά πεδία όπου η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία ήταν αρκετά μειωμένες ή περιορισμένες (Συμεού, 2003: 101). Στην περίπτωση που οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας καταλήξουν στο επίπεδο της συμμετοχής, μόνο τότε γίνεται λόγος για “συνεργασία”/“συνεταιρισμό” (partnership) (Συμεού, 2003: 108). Επίσης, η αρνητική στάση των “ντόπιων” μαθητών και των οικογενειών τους ενισχύεται περισσότερο από την αρνητική στάση κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές (Γεραρής, 2011: 25).

Ο διευθυντής, με σκοπό τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, επιζητεί τη συνεργασία με τις οικογένειες, ειδικά των αλλοδαπών μαθητών, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη και ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία ένταξης και αποδοχής των παιδιών τους από το κοινωνικό σύνολο (Γεραρής, 2011: 30).

#### **4.1. Οι έννοιες “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή”**

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα συμπεραίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε διότι δεν μπορούν είτε διότι δεν ενδιαφέρονται (Χατζηδάκη, 2006: 2). Οι μετανάστες γονείς των δίγλωσσων μαθητών οφείλουν να είναι θετικοί στη συνεργασία με το σχολείο και να τους δίνονται κίνητρα για ενεργή εμπλοκή σε όλες τις δραστηριότητες των παιδιών τους (Γρίβα και Στάμου, 2014: 100). Οι έννοιες “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή” παραπέμπουν σε δύο διαφορετικές ιδέες (Συμεού, 2003: 105-106). Όπως τονίζει η Χατζηδάκη (2006: 9), η συζήτηση περί γονικής εμπλοκής, σε διεθνές επίπεδο, φανερώνει ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η συγκεκριμένη έννοια. Επιπλέον, όταν γίνεται αναφορά στον όρο “γονεϊκή εμπλοκή” στο σχολείο, εννοούνται οι διαδικασίες και πρακτικές που χαρακτηρίζουν τους γονείς “θεατές” (Συμεού, 2003: 107).

Αντιθέτως, με τον όρο “γονεϊκή συμμετοχή” ουσιαστικά γίνεται αναφορά σε διαδικασίες κατά τις οποίες παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μαζί ρόλους και δραστηριότητες και δίνουν λόγο, από κοινού, για το τελικό “αποτέλεσμα”. (Συμεού, 2003: 107). Διαφαίνεται ότι οι σχέσεις και οι επαφές μεταξύ οικογένειας – σχολείου να εξαρτώνται σημαντικά από το πόσο “ανοικτό” είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς του παιδιού (Συμεού, 2003: 103).

Ο Dumais όπ. αναφ. στις Μπέση και Γρίβα (2013: 40), σημειώνει ότι ο αριθμός των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στα νηπιαγωγεία και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου όπου συμμετέχουν οι γονείς, συμβάλλει στην γλωσσική επίδοση αλλά και στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

«Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αλλαγή νοοτροπίας του εκπαιδευτικού από αποκλειστικού φορέα της γνώσης σε συνδιαχειριστή της μάθησης και συνεργάτη των γονέων για την εκπαίδευση των μαθητών» (Γρίβα και Στάμου, 2014: 94). Όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου (2014: 140) είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν να καταλάβουν τις απόψεις και τις προσδοκίες των γονέων, με συνέπεια να έρθει η σύγκρουση μεταξύ τους αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

## **4.2. Η συμμετοχή των γονέων από μειονότητες στην εκπαίδευση των παιδιών τους**

Η πλειοψηφική γλώσσα λαμβάνει μέγιστη σημασία για το παιδί, καθώς συνιστά το κύριο μέσο για την κοινωνικοποίηση και την επαφή με τους συνομηλίκους τους, ομοεθνείς και μη, καθώς και τη μοναδική, κατά κανόνα, γλώσσα του σχολείου (Χατζηδάκη, 2005: 81).

Σύμφωνα με τις Finders & Lewis, ορισμένες φορές, οι μετανάστες γονείς είτε δεν ασχολούνται με τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους είτε ασχολούνται με μαθήματα όπου έχουν περισσότερη σιγουριά όπως για παράδειγμα, τα μαθηματικά (Γρίβα και Στάμου, 2014: 99). Βέβαια, όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου (2014: 137), έρευνα της Χατζηδάκη έδειξε ότι πολλοί μετανάστες γονείς -αντίθετα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών- ενδιαφέρονται ενεργά για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέσα στην οικογένεια, βέβαια, οι μητέρες φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο με θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή των παιδιών (Συμεού, 2003: 110).

## **4.3. Αναγκαιότητα επικοινωνίας – συνεργασίας μεταναστών γονέων και σχολείου**

Ο τρόπος, με τον οποίο γίνεται η επαφή οικογένειας – σχολείου, καθώς και το είδος της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά (Γρίβα και Στάμου, 2014: 97). Όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου (2014: 97), μελέτες δείχνουν ότι όσο νωρίτερα οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες σχολικής τους επιτυχίας.

Η τακτική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών δύναται να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να “εκμεταλλευτούν” τις πολιτισμικές εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Μπέση και Γρίβα, 2013: 42).

Με τη συνεργασία, το σχολείο “ανοίγεται” προς την οικογένεια και την κοινωνία έχοντας ως άμεσο στόχο την ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο, και, εν τέλει, τη δημιουργία ικανών ατόμων μέσα στην κοινωνία (Γρίβα και Στάμου, 2014: 94).

Ο Waller κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται σαν “φυσικοί εχθροί, οι οποίοι προορίζονται να εναντιώνονται ο ένας στον άλλον” (Συμεού, 2003: 101). Επίσης, σύμφωνα με τις Μπέση και Γρίβα (2013: 47), οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να αλλάξουν τρόπο σκέψης ώστε η μεταξύ τους συνεργασία να γίνει πιο δημιουργική ξεκινώντας από νέα βάση.

Όπως καταλήγουν οι Γρίβα και Στάμου (2014: 95), οι σχολικές μονάδες που αποτελούνται από ικανή διοίκηση και έχουν αρκετούς πόρους (δηλ. υποδομές, μαθησιακό υλικό κ.α.) μπορεί να μειώνουν την πιθανότητα σχολικής αποτυχίας.

#### **4.4. Παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταναστών γονέων και σχολείου**

Οι μετανάστες γονείς κρίνουν με διαφορετικό τρόπο την εκπαίδευση, ανάλογα με τη κουλτούρα τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο διότι δεν γνωρίζουν επαρκώς το εκπαιδευτικό σύστημα και την λειτουργία του στη χώρα που τους υποδέχεται (Γρίβα και Στάμου, 2014: 98). Όμως, για αρκετούς γονείς, οι προσωπικές τους εμπειρίες δημιουργούν εμπόδια ως προς τη συμμετοχή (Finders & Lewis, 1994: 51).

Σύμφωνα με τις Μπέση και Γρίβα (2013: 43), οι δυσκολίες που συναντούν οι μετανάστες γονείς στη χώρα υποδοχής είναι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, η ανεργία, το χαμηλό εισόδημα, καθώς επίσης και το φαινόμενο του ρατσισμού. Συμπληρωματικά, η έλλειψη χρόνου, λόγω της εργασίας τους, η αδυναμία τους, λόγω αδειών, ως προς τη συμμετοχή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες αλλά και η δυσκολία ως προς τη μετακίνησή τους, θεωρούνται ως αδιαφορία για συνεργασία και συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Γρίβα και Στάμου, 2014: 98).

Επιπλέον, στις οικογένειες των γλωσσικών μειονοτήτων πολλές φορές, τα παιδιά έχουν τον ρόλο του διερμηνέα για τους γονείς τους (Baker, 2001: 163). Από την πλευρά της, η Σκούρτου (2011: 40) τονίζει ότι οι γονείς από την επιθυμία τους να εξασφαλίσουν μια συνεχή επικοινωνία με το παιδί τους, στο τέλος, θυσιάζουν τη γλώσσα καταγωγής τους έναντι στη γλώσσα επικοινωνίας τους. Οι Γρίβα και Στάμου (2014: 127) συμπεραίνουν ότι βάσει ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, θεωρητικά επιθυμούν την συνεργασία αλλά πρακτικά αντιστέκονται, επειδή πιστεύουν ότι είναι αποκλειστικά οι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών.



## **Μέρος 2<sup>ο</sup>: Η εμπειρική έρευνα**

### **5. Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας**

Παρακάτω, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας και παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

Σύμφωνα με την Γκαϊνταρτζή (2018: 88), αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, «η χρήση της μίας -ελληνικής- γλώσσας για όλους/ες στο σχολείο είναι αντιληπτή ως δεδομένη, αναμενόμενη συνθήκη και μοναδική νόμιμη γλωσσική συμπεριφορά». Επιπλέον, οι Σκούρτου και Κούρτη-Καζούλλη (2015: 14) προσθέτουν ότι η ελληνική γλώσσα δεν θεωρείται ένα ομοιογενές σώμα αλλά εμπεριέχει τοπικά ιδιώματα, διαλέκτους κ.α.

Ωστόσο, όπ. αναφ. στους Gkaintarzi κ.ά. (2014), η διγλωσσία των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία, όπως έδειξαν πρόσφατες έρευνες, παραμένει “αφανής” όχι μόνο λόγω του αποκλεισμού των γλωσσών των μεταναστών/τριών αλλά, βασικά, εξαιτίας των γλωσσικών πρακτικών και στάσεων που επικρατούν στα σχολεία και οι οποίες προέρχονται από την κυριαρχία της “μονογλωσσίας” (Στάμου, Γρίβα, Μπούρας και Ντίνας, 2019: 91). Όπως ο Cummins που πρότεινε καλύτερες πρακτικές και έχει αγωνιστεί γι’ αυτές αναφορικά με τους ομιλητές της μειονοτικής γλώσσας σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα και κανονικές τάξεις (Taylor & Sakamoto, 2009: 335). Όμως, μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών που έχουν γίνει, αντιμετωπίζει τη διγλωσσία των αλλόγλωσσων μαθητών κυρίως προς μια πλευρά, δηλαδή αυτή του εκπαιδευτικού προβλήματος, στο οποίο πρέπει να δοθεί λύση (Κυριαζής και Χατζηδάκη, 2004: 1).

Συγκεκριμένα, η παρούσα ερευνητική μελέτη συνιστά μια ποιοτική έρευνα, η οποία αποσκοπεί στο να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε δημοτικά σχολεία του Νομού Μεσσηνίας αναφορικά με τη διγλωσσία και τη σχολική επίδοση των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν το συγκεκριμένο ζήτημα.



Επιπλέον, ένας ερευνητικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδειχθεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας που θα “συναντήσει”, στην προσπάθειά του για αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία – μάθηση του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού.

Επίσης, ένας ακόμη ερευνητικός στόχος είναι να αναδειχθεί ο ρόλος της οικογένειας του δίγλωσσου μαθητή αναφορικά με τη γλωσσική του ταυτότητα, και κατά πόσο επηρεάζεται η σχολική του επίδοση ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να ενταχθούν ομαλά, στη διαδικασία μάθησης μέσα στο υπάρχον σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, υπό αυτό το πρίσμα, κρίνεται σημαντική η ανίχνευση των απόψεων και των πρακτικών/μεθόδων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών.

## **5.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

Απόρροια της βιβλιογραφικής επισκόπησης αποτέλεσαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η διγλωσσία μέσα σε μια σχολική αίθουσα επηρεάζει την επικοινωνία και τη σχολική επίδοση του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας;
- 2) Πώς, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές/μέθοδοι που χρησιμοποιούν εντός της σχολικής τάξης, καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης και επιδρούν στη σχολική επίδοση;
- 3) Κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ποιες δυσκολίες/εμπόδια, προκύπτουν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/αλλόγλωσσους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν;
- 4) Ποιος είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, ο ρόλος της οικογένειας του μαθητή και πώς καθορίζεται/διαμορφώνεται η γλωσσική ταυτότητα του παιδιού μέσα από αυτήν;

## **5.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αξιοποιεί την ποιοτική ερευνητική στρατηγική για τη συλλογή των δεδομένων, δίνοντας σημασία στις λέξεις και στα νοήματα που προκύπτουν αντί στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη, διότι η ερευνήτρια ήταν σε θέση να διατυπώσει προκατασκευασμένες ερωτήσεις, αλλά και να προσθαφαιρέσει ή να τροποποιήσει ό,τι έκρινε απαραίτητο, προκειμένου να λάβει σαφέστερες πληροφορίες και απαντήσεις για το συγκεκριμένο ερευνητικό ζήτημα. Η ποιοτική έρευνα τείνει να συσχετίζεται με την παρατήρηση των συμμετεχόντων και τη μη δομημένη, σε βάθος συνέντευξη (Bryman, 1988: 1). Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015: 29), τα βασικά εργαλεία των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι ο λόγος, ο διάλογος και η ερμηνευτική επιχειρηματολογία.

Οι συνεντεύξεις εντάσσονται σε ένα σύνολο κανόνων, που καθορίζει τον τρόπο διεξαγωγής τους, τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις και επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία μεταξύ των δύο (ή και περισσότερων) μερών και η οποία θα πρέπει να είναι ισάξια και ανάλογη (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019: 31). Επίσης, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν την ιδιαιτερότητα της σχέσης μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου (Μάγος, 2005: 8).

Η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Κεδράκα, 2008: 4). Έτσι, προτιμήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη χωρίς περιορισμούς στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διότι προσφέρεται μεγάλο ποσοστό ελευθερίας. Υπολογίζεται ότι το 90% των κοινωνικών ερευνών περιλαμβάνουν τις συνεντεύξεις ώστε να συλλέξουν τα δεδομένα τους ή μέρος αυτών (Κεδράκα, 2008: 1). Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση “εις βάθος” που έχει στόχο την ανάλυση και την ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων, με την προϋπόθεση ότι έχει προηγηθεί η συλλογή, η κατηγοριοποίηση και η αξιολόγηση των δεδομένων (Κεδράκα, 2008: 1).

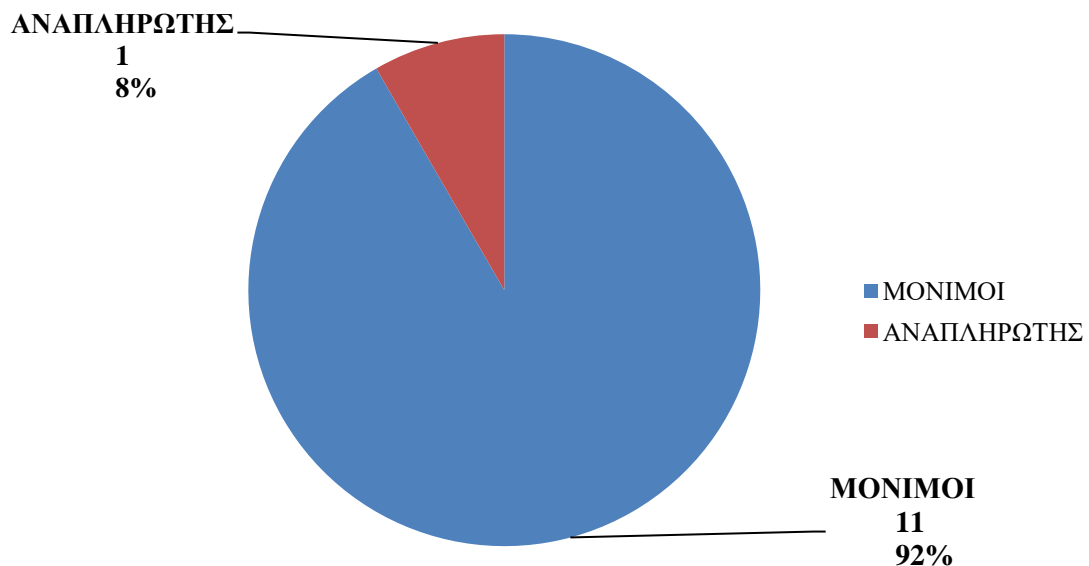
Αρχικά, προτάθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος περιελάμβανε 15 ερωτήσεις ανοιχτού – κλειστού τύπου, ομαδοποιημένες σε τέσσερις βασικές κατηγορίες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας (**Παράρτημα Α**). Πολλοί είναι οι ερευνητές, οι οποίοι επιλέγουν τον τύπο της συνέντευξης ώστε να διερευνηθεί η εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών ή/και των μαθητών που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας (Μάγος, 2005: 8).

Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία αλλά και στο επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων. Έπειτα, η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αποσκοπούσε σε πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη σχέση της διγλωσσίας και της σχολικής επίδοσης του/της μαθητή/τριας. Η τρίτη κατηγορία ερωτήσεων αναφερόταν σε εκπαιδευτικές πρακτικές/μεθόδους που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη για την αποτελεσματική μάθηση και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Έπειτα, η τέταρτη ομάδα αφορούσε στις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, καθώς και στα μέτρα αντιμετώπισής τους. Τέλος, η πέμπτη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε στον ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας αλλά και στη συμβολή της στη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ερευνήτρια όπου έκρινε απαραίτητο, διατύπωνε περαιτέρω ερωτήσεις κι επίσης όπου χρειαζόταν ζητούσε διευκρινίσεις ή/και λεπτομέρειες για τη σημασία της έρευνας. Κατά κύριο λόγο, όλες οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης στο σύνολο των συμμετεχόντων, τέθηκαν με παρεμφερή διατύπωση. Έπειτα, από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, η ερευνήτρια προέβη στην ανάλυσή τους με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την προσφορά νέας γνώσης επί του συγκεκριμένου θέματος.

Η Κυριαζή όπ. αναφ. στον Μάγο (2005: 8), ισχυρίζεται ότι η ροή των στοιχείων είναι μεγαλύτερη στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, διότι υπάρχει ένας αξιοσημείωτος βαθμός ευελιξίας του ερευνητή αλλά και του υποκειμένου της έρευνας. Επιπλέον, η συνέντευξη θα πρέπει να σχεδιαστεί με βάση ορισμένους θεματικούς άξονες, οι οποίοι θα πρέπει να ταιριάζουν με το στόχο καθώς και με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα (Κεδράκα, 2008: 2).

## ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ



Εικόνα 1. Υπηρεσιακό καθεστώς συμμετεχόντων

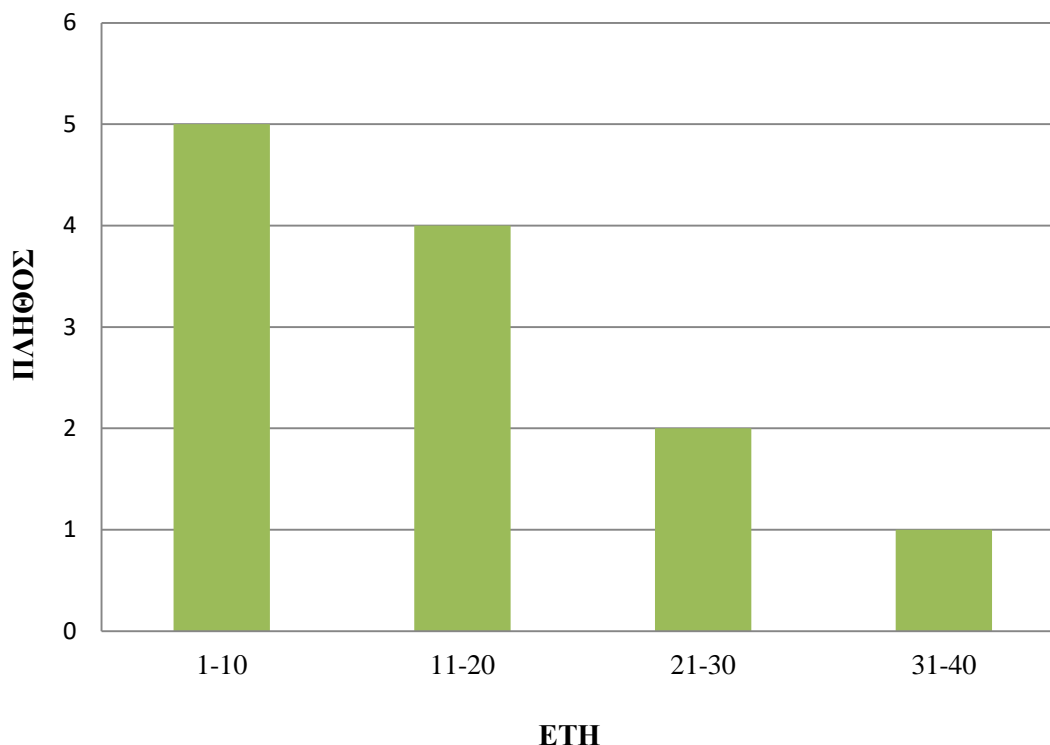
### 5.3. Δείγμα

Στα πλαίσια της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας πραγματοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία αποτελεί μία μορφή μη πιθανοτικής δειγματοληψίας. Πράγματι, το δείγμα της έρευνας δεν επιλέχθηκε κατόπιν τυχαίας εκλογής αλλά με κριτήριο τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς οι μονάδες ανάλυσης σχετίζονται άμεσα με αυτά και δύνανται να συμβάλλουν καταλυτικά στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Ο τύπος μη πιθανοτικής δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η δειγματοληψία ευκολίας, καθώς η επιλογή των μονάδων ανάλυσης έγινε ανάμεσα στο φιλικό και κοινωνικό κύκλο της ερευνήτριας, διότι υπήρχε άμεση πρόσβαση σε αυτά (Bryman, 2017).

Σύμφωνα με τον Patton, ακολουθώντας τη δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), επιλέγονται περιπτώσεις οι οποίες είναι άμεσα διαθέσιμες και οι ερευνητές επιλέγουν για λόγους ευκολίας, τις περιπτώσεις στις οποίες έχουν άμεση πρόσβαση (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 83).

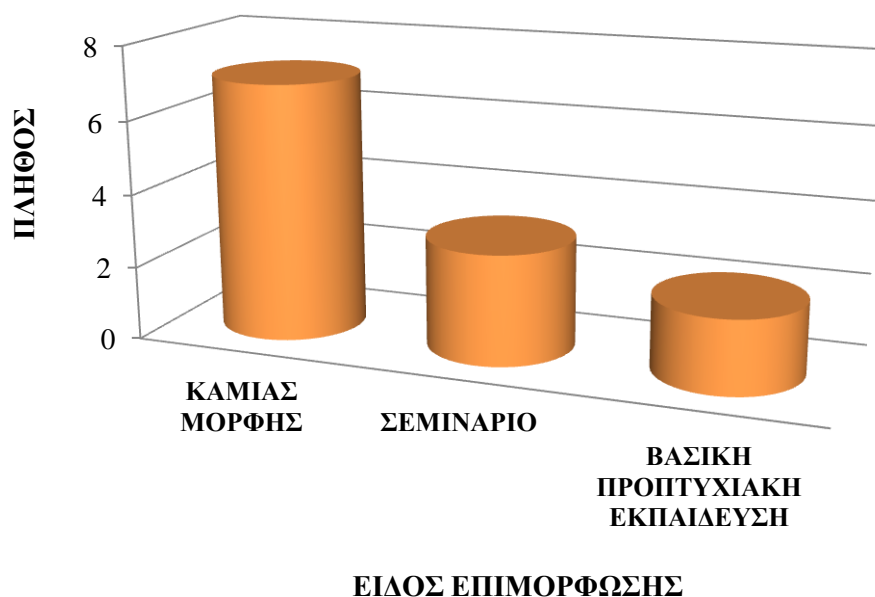
Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν 12 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων (δάσκαλοι/ες, καθηγήτρια Αγγλικών, μουσικός), οι οποίοι διδάσκουν (ή έχουν διδάξει στο παρελθόν) σε τάξεις με δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Το δείγμα αποτέλεσαν 6 άνδρες και 6 γυναίκες (Εικόνα 5). Από το δείγμα των δώδεκα (12) συμμετεχόντων, οι έντεκα (11) εργάζονται υπό το καθεστώς του μόνιμου εκπαιδευτικού, ενώ ο ένας (1) είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός με τα έτη της προϋπηρεσίας τους να κυμαίνονται συνολικά από 1 έως και 34.

### ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ



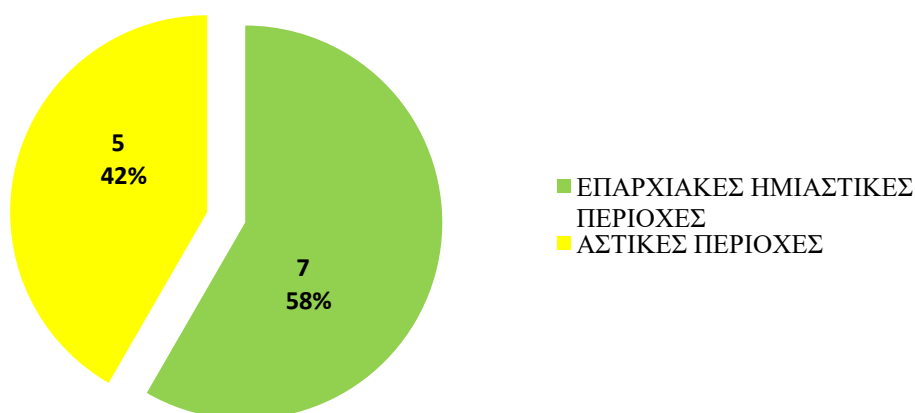
Εικόνα 2. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων

### ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

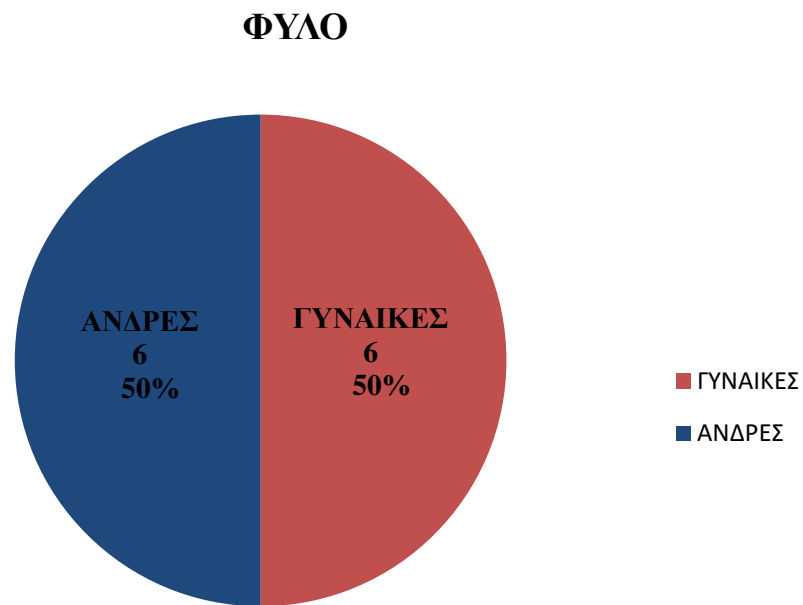


Εικόνα 3. Επιμόρφωση συμμετεχόντων σε θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση

### ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Εικόνα 4. Περιοχές που έχουν εργαστεί τα περισσότερα έτη της προϋπηρεσίας τους οι συμμετέχοντες



Εικόνα 5. Φύλο συμμετεχόντων

## **6. Ερευνητική διαδικασία**

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του μηνός Μαΐου 2024. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά διότι υπήρχε γεωγραφική διασπορά του δείγματος (Bryman, 2017).

«Η συνέντευξη είναι ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας» (Κεδράκα, 2008: 1). Σύμφωνα με τους Cohen & Manion, η συνέντευξη είναι αναμφισβήτητα ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου διότι πρόκειται για την αλληλεπίδραση – επικοινωνία μεταξύ προσώπων η οποία καθοδηγείται από τον/την ερευνητή/τρια με στόχο την άντληση πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019: 29). Τα υποκείμενα της έρευνας χαρακτηρίζονται ως ενεργητικά και η άμεση, δημιουργική τους συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία είναι δεδομένη (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 32).

Τέλος, βέβαια, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τον φορέα στα πλαίσια του οποίου αυτή διενεργείται όπως επίσης, και για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους (ενδεικτικό απομαγνητοφωνημένο κείμενο συνέντευξης στο **Παράρτημα Β**).

### **6.1. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου μέσω των απαντήσεων και των θεματικών κατηγοριών που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας και αποσκοπούν στη θεωρητική κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος. Στη θεματική ανάλυση, οι ερευνητές ανακαλύπτουν τα θέματα στα γραπτά κείμενα και τα οποία προέρχονται από τους συμμετέχοντες (Γαλάνης, 2018: 417).



Όπως τονίζει ο Μάγος (2005: 9), η ανάλυση περιεχομένου μιας συνέντευξης δεν πρέπει να σταματά στη δημιουργία ενός καταλόγου στοιχείων σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις αυτών που δίνουν τη συνέντευξη. Ο σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων (codings) αλλά και των θεμάτων (themes) που αναδύονται από τις συνεντεύξεις/παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2018: 417).

Στη συνέχεια, από τη μία πλευρά, αποσκοπούν στην επιβεβαίωση, την επαλήθευση, καθώς, επίσης και στην επέκταση των συγκεκριμένων θεμάτων μέσα από τα δεδομένα, κι από την άλλη, γίνεται επανάληψη της διαδικασίας για την εύρεση περαιτέρω θεμάτων (Γαλάνης, 2018: 417). Επιπλέον, η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα βασίζεται είτε στην παραγωγική μέθοδο (deductive method) είτε στην επαγωγική μέθοδο (inductive method) (Γαλάνης, 2018: 416).

Η θεματική ανάλυση χαρακτηρίζεται ως μια χρονοβόρα, κοπιαστική και σύνθετη μέθοδος, η οποία χρειάζεται ειδική εμπειρία, γνώση αλλά και εξοικείωση των ερευνητών αναφορικά με τη μείωση σφάλματος και την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Η ανάλυση θα πρέπει να στηρίζεται σε σαφείς μεθοδολογικές αρχές, να αφορά σε όλα τα δεδομένα που συγκεντρώνονται και να είναι συστηματική και αδιάλειπτη (Γαλάνης, 2018: 419-420).

## **6.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα**

Τα κριτήρια αξιολόγησης μιας ποιοτικής έρευνας είναι διαφορετικά από εκείνα που πραγματώνονται στις ποσοτικές έρευνες. Κατά συνέπεια, προκύπτουν οι πτυχές όσον αφορά την φερεγγυότητα και την αυθεντικότητα, οι οποίες αποτελούν τα δύο βασικά κριτήρια αξιολόγησης των ποιοτικών μελετών.

Η έρευνα της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας εξάγει πειστικά και αληθή ευρήματα αναφορικά με το θέμα της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Όμως, το κριτήριο της γενικευσιμότητας δεν πληρούται διότι πραγματοποιείται σε μη αντιπροσωπευτικό δείγμα και προφανώς τα συμπεράσματά της δεν είναι εφαρμόσιμα σε άλλα περιβάλλοντα.

Η γενικευσιμότητα συνιστά την εγκυρότητα ή νομιμοποίηση που μπορούν να αποδώσουν, οι ίδιοι οι αναγνώστες στην έρευνα (Συμεού, 2007: 337). Επιπλέον, το κριτήριο της βασιμότητας πληρούται στην παρούσα εμπειρική έρευνα διότι καταγράφηκαν πληρέστατα και επακριβώς όλα τα ερευνητικά στάδια, καθώς και οι μεθοδολογικές διαδικασίες. Έτσι, η επανάληψη της έρευνας καθίσταται εφικτή σε μελλοντική χρονική περίοδο και από άλλον/η ερευνητή/τρια. Τέλος, πάντα στον βαθμό του εφικτού, η ερευνήτρια έδρασε με αντικειμενικότητα και έτσι δεν επέτρεψε σε προσωπικές προτιμήσεις και αξίες, να επηρεάσουν την έρευνα.

Ως προς το κριτήριο της αυθεντικότητας, οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα καταγράφηκαν αμερόληπτα, ενώ φαίνεται πως καλύπτεται και το κριτήριο της οντολογικής αυθεντικότητας διότι η παρούσα έρευνα μπορεί να ενδυναμώσει, έστω και ελάχιστα, την ήδη υπάρχουσα γνώση της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με τη διγλωσσία.

Έπειτα, όσον αφορά το κριτήριο της διδακτικής αυθεντικότητας, δεν φαίνεται να πληρούται επειδή οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γνωστοποιηθεί στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επιπλέον, τα ζητούμενα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στην ποσοτική έρευνα θεωρούνται πολύ σημαντικά διότι η ποσοτικοποίηση των δεδομένων επιζητά ασφάλεια και ακρίβεια ενώ στην ποιοτική έρευνα, οι μετρήσεις των δεδομένων δεν αποτελούν προτεραιότητα (Χατζηβασιλείου, 2022: 38). Στις ποιοτικές μεθόδους διαφέρει ο τρόπος που κατανοούνται οι έννοιες της αξιοπιστίας (reliability), της εγκυρότητας (validity) και της γενίκευσης (generalization) των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 36).

Οι ποιοτικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, πιθανότατα, πολύ περισσότερο από τις ποσοτικές, συνεχίζουν να τυγχάνουν μεγαλύτερης κριτικής αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Συμεού, 2007: 333). Επίσης, στην ποιοτική έρευνα, η θεματική ανάλυση των δεδομένων είναι αναμφίβολα περισσότερο υποκειμενική σε σχέση με την ανάλυση στην ποσοτική έρευνα, δηλαδή διαφορετικοί ερευνητές δύναται να συμπεράνουν διαφορετικά θέματα και κωδικοποιήσεις (Γαλάνης, 2018: 419).

### **6.3. Περιορισμοί της έρευνας**

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος καθώς και η μέθοδος της δειγματοληψίας (Bryman, 2017: 470-471) διότι η παρούσα ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται ή έχουν εργαστεί, κυρίως, σε σχολικές μονάδες επαρχιακών και ημιαστικών περιοχών. Αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα με συνέπεια, τα αποτελέσματα της έρευνας να μη μπορούν να γενικευτούν. Τα τελευταία χρόνια, όπως παρατηρεί ο Δαμανάκης (2001: 1), σημειώνεται μια ενεργοποίηση σχετικά με την εκπαίδευση και ειδικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, σε έλληνες μαθητές του εξωτερικού αλλά και σε αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την Μαρτζούκου (2022: 228), το γλωσσικό “μωσαϊκό” ολοένα και μεγαλώνει λόγω της μετανάστευσης αλλά και των μεικτών γάμων.

Τέλος, ένας περιορισμός της έρευνας είναι το γεγονός ότι όλες οι συνεντεύξεις, λόγω απόστασης, πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά και, κατά συνέπεια, δεν κατέστη εφικτή η παρατήρηση εξωλεκτικών επικοινωνιακών στοιχείων, όπως είναι οι χειρονομίες αλλά και οι εκφράσεις του προσώπου, κάτι που θα παρείχε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση των απαντήσεων του κάθε συμμετέχοντα (Bryman, 2017). Σύμφωνα με τον Novick, οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις έχουν κάποια μειονεκτήματα σε σύγκριση με τις διαδικτυακές και τις δια ζώσης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019: 33).

### **7. Αποτελέσματα της έρευνας**

Η παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποίησε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθώς και την επεξεργασία των δεδομένων. Παρακάτω, καταγράφονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, σύμφωνα και με τους τιθέμενους ερευνητικούς στόχους.

Κατά κύριο λόγο, τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν αφετηρία για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσπαθειών διότι τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση συνεχίζονται και τα αποτελέσματά τους προκαλούν συνεχείς προβληματισμούς στους/στις ερευνητές/τριες (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019: 29).

## 7.1. Η σχέση μεταξύ διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης μαθητή/τριας

Η ανάλυση από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων έδειξε ότι η πλειονότητα πιστεύει ότι η διγλωσσία των μαθητών επηρεάζει αρκετά τη σχολική επίδοση και εξαρτάται από τους εξής παράγοντες: α) τον τόπο γέννησης και τον χρόνο διαμονής στην Ελλάδα των διγλωσσών μαθητών και β) το οικογενειακό περιβάλλον (μορφωτικό επίπεδο των γονιών, απουσία γονικής βοήθειας, χρήση μητρικής γλώσσας).

Συγκεκριμένα και αναφορικά με:

α) Τον τόπο γέννησης και τον χρόνο διαμονής στην Ελλάδα των διγλωσσών μαθητών.

Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

*«Εξαρτάται αν είναι γεννημένα στην Ελλάδα. Αν είναι γεννημένα στην Ελλάδα, δεν επηρεάζει τόσο πολύ τις σχολικές επιδόσεις γιατί τα παιδιά μαθαίνουν από μικρά τη γλώσσα, την ελληνική».*

**(Σ1)**

*«Σίγουρα επηρεάζει τη σχολική του επίδοση και εξαρτάται από το πόσα χρόνια έχει έρθει στην Ελλάδα, το αν μιλάνε τη μητρική γλώσσα ή τα ελληνικά ... ».*

**(Σ2)**

*«Εξαρτάται απ' το αν έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, εξαρτάται απ' το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και από την περιοχή στην οποία ζει».*

**(Σ5)**

β) Το οικογενειακό περιβάλλον (μορφωτικό επίπεδο των γονιών, απουσία γονικής βοήθειας, χρήση μητρικής γλώσσας). Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

*«Βέβαια, υπάρχει ο παράγοντας της γονικής βοήθειας, δηλαδή οι γονείς δεν μπορούν να βοηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα παιδιά».*

**(Σ1)**

*«Επηρεάζει πολύ σημαντικά (δηλ. η διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική) διότι στο σπίτι δεν μιλούν ελληνικά».*

**(Σ3)**

«Εξαρτάται απ' το αν έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, εξαρτάται απ' το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και από την περιοχή στην οποία ζει». (Σ5)

«Εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον [...] Έχω παρατηρήσει ότι αν κάποια παιδιά έχουν διαφορετική γλώσσα μητρική, εάν είναι η αποκλειστική γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι, εκεί έχουν προβλήματα στη σχολική επίδοση». (Σ8)

«Θεωρώ ότι επηρεάζει καθώς η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γονείς, το οικογενειακό πλαίσιο, ειδικά αν είναι λίγα χρόνια στην Ελλάδα, αν αντιμετωπίζουν οι γονείς δυσκολία στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι σε θέση να παράσχουν βοήθεια και υποστήριξη στο σπίτι στο μαθητή ή τη μαθήτριά». (Σ10)

«Επηρεάζει όταν μέσα στο σπίτι οι γονείς μιλάνε πολύ την ξένη γλώσσα, τη δική τους γλώσσα και το παιδί ακούει τα ελληνικά στο σχολείο και τις ασκήσεις, αλλά όταν πάει σπίτι και όταν οι γονείς μιλάνε όλο ξένα και δεν μπορούν να το βοηθήσουν στα ελληνικά, δεν υπάρχει συνέχεια από το σχολείο προς το σπίτι. Και το ανάποδο». (Σ12)

Επιπλέον, τα αποτελέσματα αποτυπώνονται μέσα στη σχολική αίθουσα με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες λόγω αδυναμίας επικοινωνίας και αυτό επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα:

Δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Οπότε αυτό (εν. η απουσία γονικής βοήθειας) επηρεάζει τις επιδόσεις τους αλλά δεν είναι απόλυτο. Δηλ. αν το παιδί μιλάει καλά ελληνικά ερχόμενο στο σχολείο μπορεί να συνεχίσει εξίσου καλά». (Σ1)

«Εεε, σαφώς την επηρεάζει (εν. τη σχολική επίδοση) αλλά [...] διότι δεν μπορεί να κατανοήσει κάποιες έννοιες, κάποιες λέξεις και μένει βουβό, μένει σιωπηλό ή μπορεί να κάνει φασαρία ... ». (Σ4)

«Ναι, επηρεάζει τη σχολική του επίδοση γιατί έχει πιο φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολεύεται πιο πολύ στο να κατανοήσει τα ελληνικά». (Σ6)

«Ναι, η αλήθεια είναι ότι την επηρεάζει γιατί είναι το μεγαλύτερό τους αβαντάζ. Είναι αρνητικό το να ξεκινάει το παιδί πως να ξέρει τη γνώση της ελληνικής γλώσσας». (Σ7)

«[...] Αλλά για παιδιά που έχουν έρθει κι έχουν φοιτήσει κάποια χρόνια στη χώρα τους κι έχουν έρθει μετά είναι πολύ πιο δύσκολη η προσαρμογή». (Σ9)

«Ναι, σαφώς την επηρεάζει. Υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια. Τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή της ελληνικής γλώσσας, που είναι η γλώσσα διδασκαλίας στα σχολεία, τα ελληνικά». (Σ11)

Αναφορικά με το ερώτημα που αφορά τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών και τη σημασία του να διδάσκονται και να μιλούν και τη μητρική τους γλώσσα εκτός της ελληνικής στο σχολείο, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι υπέρ του να μιλάνε οι δίγλωσσοι μαθητές και τη μητρική τους γλώσσα για τους εξής λόγους: α) συναισθηματικοί λόγοι, β) σύνδεση – επαφή με τη χώρα προέλευσης και τη μητρική γλώσσα και γ) διευκόλυνση ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

α) Συναισθηματικοί λόγοι. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Πρέπει να μάθουν και τη μητρική τους γλώσσα [...] Δεν μπορούμε να ξεκόψουμε το παιδί από τη μητρική του γλώσσα». (Σ7)

β) Σύνδεση – επαφή με τη χώρα προέλευσης και τη μητρική γλώσσα. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Σίγουρα πρέπει να σεβόμαστε και τη μητρική γλώσσα, θα πρέπει να τη μιλούν τα παιδιά γιατί είναι οι ρίζες τους, αλλά πολλές φορές αν τη μιλούν στο σχολείο, δυσκολεύει την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και ίσως να απομονώνονται από τα υπόλοιπα παιδιά». (Σ1)

«Θεωρώ ότι θα τους βοηθούσε να διδάσκονται και τη μητρική τους γιατί τώρα την έχουν μόνο στον προφορικό λόγο, δεν τη διδάσκονται και στον γραπτό». (Σ6)

γ) Διευκόλυνση ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Και σίγουρα πιστεύω ότι θα ήταν γόνιμο να μαθαίνουν και τη μητρική τους γλώσσα». (Σ2)

«Νομίζω πως αυτό το ιδανικό σενάριο είναι στα διαπολιτισμικά σχολεία και σίγουρα βοηθάει πάρα πολύ [...] Βέβαια, μέσα στη σχολική τάξη μας υπάρχει αυτή η ανταλλαγή δηλαδή πως λέγεται αυτό στα αλβανικά, πως θα το λέγατε. Υπάρχει μια ωραία διάδραση ανάμεσα στα παιδιά». (Σ8)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, βέβαια, δήλωσαν ότι προτιμούν το παιδί να μιλάει μόνο την ελληνική γλώσσα ώστε να εξοικειωθεί με το σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

« [...] επειδή το περιβάλλον που μιλούν την ελληνική είναι το σχολικό, είναι καλύτερα να ξεκινούν να μιλούν έτσι την ελληνική για να μιλάει πιο γρήγορα». (Σ3)

«Συνδυαστικά, αλλά στο σχολείο θα πρέπει να ομιλούν και να διδάσκονται κατά κύριο λόγο την ελληνική». (Σ5)

## **7.2. Εκπαιδευτικές πρακτικές/μέθοδοι εκπαιδευτικού**

Οι απαντήσεις που εδόθησαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, διαχωρίζονται σε αυτές που αφορούν: α) στις θεωρητικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και β) στις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν, συνειδητά ή μη, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εφαρμόσουν τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

α) Θεωρητικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών πρακτικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές στη διδασκαλία τους με σκοπό να βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές τους χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

*«Επικεντρωνόμαστε κυρίως στο προφορικό (εν. κομμάτι) διότι βοηθάει τα παιδιά να νιώθουν ότι καταφέρνουν πιο εύκολα το επιθυμητό αποτέλεσμα και μετά είναι πάρα πολύ καλή η λειτουργία της ομαδικής διδασκαλίας, δηλαδή αυτά τα παιδιά συνήθως τα βάζουμε σε ομάδες [...]».* (Σ8)

*«Εεε ... ναι, πάνω σε αυτό, τα Χριστούγεννα θυμάμαι τους είχα ζητήσει από τα παιδιά με τη διγλωσσία από την Αλβανία, τα παιδιά μήπως μου φέρουνε κάποια κάλαντα από την Αλβανία».* (Σ4)



Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι εφαρμόζουν μεθόδους μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης χρησιμοποιώντας εικόνες, παρουσιάσεις κ.α. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Ακόμα και το άλλο το παιδάκι που είναι πάλι ξενόγλωσσο φυσικά και ήρθε φέτος στο σχολείο, σε αυτό χρησιμοποιώ πολύ τις εικόνες. [...] Μικρές ιστορίες με εικόνα, τις λέξεις πάλι με εικόνα, πολλές κινήσεις με το σώμα και τα χέρια». (Σ5)

«Ναι, αυτό που κάνω είναι να δουλεύω πολύ με εικόνες, παρουσιάσεις, σχεδιαγράμματα, να τους βάζω να συνεργάζονται σε ομάδες ώστε να επικοινωνούν και μεταξύ τους τα παιδιά και να βοηθούν το ένα το άλλο. Με ομαδοσυνεργατική». (Σ6)

«Όχι κάτι συγκεκριμένο. [...] Αυτά τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο από τους συμμαθητές τους παρά από τον δάσκαλο. [...] Πιστεύω ότι οι καλύτεροι δάσκαλοι, για να μιλήσουμε ειλικρινά, είναι το προαύλιο και οι συμμαθητές. Εκεί μαθαίνουν τις πρώτες λέξεις και αρχίζουν να επικοινωνούν». (Σ7)

«Μεθόδους που εφαρμόζω στα μαθήματα που έχω είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος σίγουρα πέραν της κλασικής, της μετωπικής διδασκαλίας είναι η χρήση εποπτικών μέσων που μπορεί να έχει τη χρήση διαδραστικού πίνακα και η χρήση προτζέκτορα – βίντεο προβολέα». (Σ10)

«Αυτά που έχω εφαρμόσει εγώ, είναι όσον αφορά τα βιβλία της σειράς του ‘Ελληνικός Πολιτισμός’ που προσφέρονται για ξενόγλωσσους μαθητές, σε παιδιά που είχαν δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα. [...] Και ταυτόχρονα, τους διδάσκω από άλλο βιβλίο που είναι περισσότερο εικονικό, με λιγότερες λέξεις». (Σ11)

β) Διδακτικές πρακτικές. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα απάντησαν ότι υιοθετούν τις παρακάτω τεχνικές: α) εύρεση εναλλακτικού κώδικα επικοινωνίας π.χ. τα αγγλικά και β) εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες.

α) εύρεση εναλλακτικού κώδικα επικοινωνίας (π.χ. τα αγγλικά). Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Ναι. Εγώ επειδή κάνω αγγλικά, τα παιδιά που ήρθαν από την Ουκρανία και ξέρουν αγγλικά, χρησιμοποιούμε την αγγλική για να επικοινωνήσουμε». (Σ3)

β) εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Πέρυσι, που είχε έρθει ένα κοριτσάκι που δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά, οπότε εξατομικευμένα, της έκανα κάποια μαθήματα και την βοήθησα και προχώρησε πάρα πολύ γρήγορα». (Σ1)

«Σίγουρα υπάρχει το κομμάτι της εξατομικεύσης και των ειδικών αναγκών που έχει το κάθε παιδί. Πολλές φορές θα μουν εργασίες, ανάλογα επιπέδου ή ανάλογα με το τι κρίνω ότι θα βοηθήσει περισσότερο τον κάθε μαθητή». (Σ2)

Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί, στο ερώτημα αν επιτρέπουν τον συνδυασμό ή/και τη χρήση της γλώσσας καταγωγής των μαθητών τους για διευκόλυνση μέσα στη σχολική τάξη ή και στη μεταξύ τους επικοινωνία, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν έχει χρειαστεί ή το αποφεύγουν. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Δεν έχει χρειαστεί γιατί μιλάνε αρκετά καλά ελληνικά, αυτό το κοριτσάκι ήταν το μόνο που δεν μιλούσε ελληνικά, αλλά βοήθησε το γεγονός ότι μιλούσε αγγλικά και καλά, οπότε μιλούσαμε στα αγγλικά και κάποια άλλα παιδάκια αλβανικής καταγωγής βοηθούσαν λίγο την κατάσταση. [...] Το κάναμε δηλαδή συνδυαστικά όλο αυτό». (Σ1)

«Κάποιες φορές που μπορεί να έρθει κάποιος μαθητής που έχει έρθει πρόσφατα, τον βάζω να κάθεται με κάποιον, ο οποίος έχει την ευχέρεια της ελληνικής γλώσσας οπότε να μπορέσει να συνεννοηθεί αλλά από ένα σημείο και μετά θεωρώ ότι είναι καλό να μπορεί να προσαρμόζεται και να μπορεί να καταλαβαίνει τις ερωτήσεις στην ελληνική». (Σ2)

«Βεβαίως, και μάλιστα επιβάλλεται αυτό και αυτά (εν. τα δίγλωσσα παιδιά της τάξης) νιώθουν πιο άνετα». (Σ3)

«Εεε, δεν είναι ευγενικό (εν. να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα)». (Σ4)

### **7.3. Δυσκολίες/εμπόδια κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μέτρα αντιμετώπισής τους**

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αναδείχθηκαν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν κι εμποδίζουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/αλλόγλωσσους μαθητές/τριες. Οι παράγοντες αφορούν τα παρακάτω σημεία:

α) Προβλήματα σχετικά με τη δομή της γλώσσας (σημασιολογία, γραμματικο – συντακτικοί κανόνες, ορθογραφία, κατανόηση και παραγωγή λόγου). Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Δεν εμπεδώνουν εύκολα την ορθογραφία των λέξεων. Κατά βάση αυτό και ίσως δεν εφαρμόζουν και τόσο εύκολα τους κανόνες και τους συντακτικούς και τους γραμματικούς. [...] Ναι, ναι, στην ορθογραφία σίγουρα, έχουνε μεγάλο θέμα». (Σ1)

«Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι όταν έχεις μαθητές, οι οποίοι έρχονται σε μεγάλες τάξεις και πρέπει να καλυφθεί το κενό των προηγούμενων τάξεων [...] Σε λίγο πιο μεγάλη ηλικία, ναι και δεν υπάρχει κάποιο τμήμα ένταξης ή τάξη υποδοχής στο σχολείο». (Σ2)

«Οι μεγαλύτερες δυσκολίες είναι ότι έχουν φτωχό λεξιλόγιο, είναι δύσκολη η γραμματική γι' αυτούς». (Σ6)

«Κυρίως, οι δυσκολίες είναι στο μάθημα της γλώσσας. Εκεί πραγματικά είναι ανυπέρβλητο το εμπόδιο ... [...]. Ορθογραφία, γραμματική και τα λοιπά». (Σ7)

«Κυρίως, τα προβλήματα έχουν να κάνουν με τη διαφορά των φθόγγων. Εκεί, δηλαδή που υπάρχουν κάποιοι φθόγγοι που δεν υπάρχουν, ας πούμε π.χ. στην αλβανική γλώσσα ...». (Σ8)

«Στην ορθογραφία, στο λεξιλόγιο είναι δύσκολες οι καταλήξεις. Στο λεξιλόγιο επειδή έχουν και άλλα ακούσματα, είναι πιο φτωχό το λεξιλόγιο τους σε σχέση με τα παιδιά, τα ελληνόπουλα [...] Δυσκολεύονται στα γραμματικά φαινόμενα». (Σ9)

«Σίγουρα μια δυσκολία μπορεί να είναι το πλήθος των φωνημάτων του 'I' που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί ή οι τόνοι είναι το άλλο θέμα καθώς δεν έχουν τόνους κυρίως στα αλβανικά σαν γλώσσα σε σύγκριση με τα ελληνικά. Και εκ των υστέρων, μια Τρίτη δυσκολία μπορεί να είναι η πολυπλοκότητα των φθόγγων που έχει η ελληνική γλώσσα [...] Οι τόνοι και η πολλαπλότητα των 'I' ή των 'E'». (Σ10)

«[...] Όσοι δεν έχουν γεννηθεί εδώ και δεν έχουν πάει σε ελληνικό νηπιαγωγείο και αυτό σαφώς επηρεάζει την κατανόηση του διδακτικού υλικού και των οδηγιών και των δραστηριοτήτων και η ανάγκη για επεξήγηση γίνεται σε απλή γλώσσα ή μετάφραση. [...]». (Σ11)

«Το βασικό εμπόδιο είναι στο ξεκίνημα όταν τα παιδάκια δεν κατανοούν καθόλου τα ελληνικά. [...] ... εκεί πέρα δυσκολεύονται πιο πολύ στα γραμματικά φαινόμενα στη γλώσσα. Στους τύπους, στα ρήματα και πάλι θα πω για παιδιά που είναι ήδη στην Ελλάδα ...». (Σ12)

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός με την ειδικότητα του μουσικού απάντησε ότι δεν έχει αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα. Χαρακτηριστική δήλωση:

«Εεε, δεν έχω αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία διότι η μουσική είναι πιο... εντάζει με τους στίχους. [...] Ναι, και είναι πιο ελεύθερο ...». (Σ4)

β) Αδυναμία επικοινωνίας. Χαρακτηριστική δήλωση:

«Δεν υπάρχει, εκεί είναι πολύ δύσκολη η επικοινωνία. Μόνο αν το παιδί είναι σε μεγαλύτερη ηλικία, όπως ας πούμε, στην Ε', στην ΣΤ', ακόμα και στην Δ' τάξη, γνωρίζουν αγγλικά οπότε επικοινωνούμε στα αγγλικά». (Σ3)

γ) Έλλειψη βοήθειας – υποστήριξης στο σπίτι. Χαρακτηριστική δήλωση:

«Για μένα μεγάλη δυσκολία είναι ότι μπορεί να μην έχουν βοήθεια μετά στο σπίτι. Ή ότι δεν έχουν υποστήριξη στο να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο να μάθουν την ελληνική γλώσσα». (Σ5)

Επιπλέον, στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ανέφεραν μια σειρά από μέτρα ώστε να αντιμετωπιστούν οι υφιστάμενες δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία:

α) Μέτρα εντός της σχολικής κοινότητας (ομαδοσυνεργατική μέθοδος, τμήματα ένταξης – υποδοχής ΖΕΠ, ενημέρωση γονέων, ολοήμερο τμήμα, χρόνος). Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Νομίζω ότι η συνεργασία σε ομάδες, η ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθάει αρκετά, οπότε όταν συνεργάζονται μεταξύ τους με παιδάκια τα οποία είναι Έλληνες, τα βοηθάει να προχωρήσουν, αλλά και σε περιπτώσεις που χρειάζεται επιπλέον βοήθεια, σίγουρα και η ενισχυτική βοηθάει, το τμήμα μετά το σχολείο». (Σ1)

«Σίγουρα κάποιο τμήμα ένταξης θα βοηθούσε προς αυτήν την κατεύθυνση». (Σ2)

«Νομίζω... το πιο σωστό που γίνεται είναι αυτό, η τάξη υποδοχής, που λέμε. Η τάξη υποδοχής των παιδιών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, να υπάρχει σε σχολεία όπως το δικό μας». (Σ3)

«[...] διότι στο σπίτι όχι δεν μπορείς, μπορείς να μιλάς τη μητρική σου γλώσσα και είναι θεμιτό αλλά αν δεν προσπαθήσεις και το παιδί σου να μάθει τη γλώσσα της χώρας, ... πώς θα προχωρήσει, πώς θα κατανοήσει τους άλλους; ... Οπότε, ενημέρωση γονέων». (Σ4)

«Το ολοήμερο τμήμα που φέτος δεν λειτούργησε. Πιστεύω ότι είναι μεγάλη βοήθεια διότι τα παιδιά περνάνε περισσότερες ώρες μιλώντας, γράφοντας και διαβάζοντας την ελληνική». (Σ5)

«Όταν έρχονται στο σχολείο, στις πρώτες χρονιές θα ήταν καλό να μουν στο τμήμα υποδοχής ή στο ΖΕΠ που θα τους βοηθήσει πρώτα στο κομμάτι της γλώσσας για να μπορέσουν να βοηθηθούν». (Σ6)

«Η αλήθεια είναι ότι ενδοσχολικά αν δεν υπάρχει ένα τμήμα υποδοχής – ένταξης ή αν δεν υπάρχει κάποια ώρα που να κάνουμε ενισχυτική διδασκαλία γιατί δεν περισσεύουν πάντα, υπάρχουν αναπληρωτές που έχουν να καλύψουν ώρες και περισσεύουν ώρες για ενισχυτική διδασκαλία, έχουμε παρατηρήσει ότι βοηθάει πάρα πολύ όταν είναι ένας προς έναν». (Σ8)

«Νομίζω τα τμήματα ένταξης που υπάρχουνε, να λειτουργούνε κιόλας [...] Είναι (εν. πολύ σημαντικά) και υπάρχει δηλαδή πρόβλεψη αλλά δεν υπάρχει στελέχωση». (Σ9)

«[...] Οπότε θεωρώ μία λύση μπορεί να είναι η θέσπιση περισσότερων τμημάτων ένταξης [...] Θεωρώ ότι η τάξη ΖΕΠ που απευθύνεται κυρίως σε μειονοτικές ομάδες, όχι αμφιβάλλω, απλά, μπορούν σίγουρα να επιτελέσουν ένα έργο γιατί και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, θεωρώ ότι έχουν τη δυνατότητα και την έννοια της κατανόησης και γραφής της ελληνικής γλώσσας. Απλά νομίζω ότι τα τμήματα ένταξης επιτελούν καλύτερα τον σκοπό αυτό». (Σ10)

«Αυτό που χρειάζεται είναι χρόνος να ασχοληθεί ο δάσκαλος. Όταν έχεις μια τάξη, υπάρχει πολυμορφία σε μια τάξη πάντα [...] Άρα ένα παιδί για να προχωρήσει ισότιμα με τους άλλους θέλει χρόνο, πιστεύω. Άρα αυτό που χρειάζεται για μένα είναι να υπάρχουνε περισσότερες ώρες που να ασχοληθεί κάποιος με αυτά τα παιδιά [...] Υπάρχει ένα τμήμα ένταξης, το οποίο όμως δεν λειτουργεί φέτος γιατί δεν υπάρχει εκπαιδευτικός». (Σ12)

β) Επαγγελματική ανάπτυξη – εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας.  
Χαρακτηριστική δήλωση:

«Επειδή, γινόμαστε σιγά-σιγά μια πολυπολιτισμική κοινωνία (θα έλεγα), θα έπρεπε, καταρχήν, να υπάρχει παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών». (Σ11)

γ) Πρόσληψη εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των παιδιών. Χαρακτηριστική δήλωση:

«Θα έπρεπε να μπουν και δάσκαλοι από τη μητρική τους γλώσσα. [...] Πιστεύω ότι ήρθε η ώρα να δεχτεί το ελληνικό σχολείο και τέτοιους εκπαιδευτικούς». (Σ7)

#### 7.4. Ο ρόλος της οικογένειας του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις παρακάτω απόψεις σε διάφορους τομείς σχετικά με τον ρόλο της οικογένειας των δίγλωσσων μαθητών και συμφώνησαν ότι η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο. Ελήφθησαν υπόψη οι εξής παράμετροι: α) Η επικοινωνία με την οικογένεια του δίγλωσσου μαθητή, β) Οι οδηγίες που, πιθανότατα, δίνονται από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς των δίγλωσσων μαθητών σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας τους μέσα στο σπίτι και γ) Η διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα:

α) Η επικοινωνία με την οικογένεια του δίγλωσσου μαθητή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν καλή επικοινωνία και επιδιώκουν την επαφή μαζί τους αλλά κάποιες φορές υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας λόγω της γλώσσας. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

*«Έχω εξίσου καλή επικοινωνία με όλους τους γονείς. Μερικές φορές οι γονείς δεν μιλάνε τόσο καλά ελληνικά όσο τα παιδιά δηλαδή τα παιδιά μιλούν αρκετά καλύτερα από τους γονείς οπότε πολλές φορές μεσολαβούν ώστε να μεταφράζουν ή να εξηγούν στους γονείς αντίστοιχα τι θέλω από αυτούς, τι τους ζητάω. Καμιά φορά δυσκολεύομαι περισσότερο με τους γονείς παρά με τα παιδιά».* (Σ1)

*«Κατά κύριο λόγο έχουμε (εν. επικοινωνία με τους γονείς), απλώς θα υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες δεν θα εμφανιστούν οι γονείς».* (Σ2)

*«Ναι βεβαίως, εννοείται. Ειδικά όταν και οι δυο γονείς είναι ξένοι και μάλιστα τον πρώτο καιρό που έχουν έρθει, τότε πολλές φορές γίνεται μεταφραστής το παιδί, γιατί μαθαίνει πιο γρήγορα το παιδί και αρχίζει και μεταφράζει γιατί με τον γονιό δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε».* (Σ3)

*«Ε, στην ειδικότητά μου βασικά φέτος, δεν είχα καμία επικοινωνία με τους γονείς αυτών των παιδιών».* (Σ4)



«Υπάρχει επικοινωνία. Οι δυσκολίες όμως που αντιμετωπίζω με την επικοινωνία τους είναι ότι δεν είναι συνεπείς, όταν κανονίζουμε ένα ραντεβού ή ότι δεν είναι συνεπείς σε αυτά που συνεννοούμαστε μεταξύ μας ότι πρέπει να γίνουν ή με ποιο τρόπο θα βοηθηθούν τα παιδιά». (Σ5)

«Έχω επικοινωνία και οι γονείς που είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα έχουν μάθει να μιλάνε ελληνικά οπότε δεν συνάντησα δυσκολία παρά μόνο με μια μαθήτριά που δεν μιλάει ελληνικά η μητέρα της παρά μόνο ο πατέρας της». (Σ6)

«Δυστυχώς δεν ενδιαφέρονται. [...] Είναι μικρό το ποσοστό που ενδιαφέρονται γι' αυτά». (Σ7)

«Η αλήθεια είναι ότι επιχειρώ με όλους τους γονείς να το κάνω αυτό (εν. την επικοινωνία), δεν έχει σημασία αν είναι αλλόγλωσσος ή όχι και επειδή είμαστε στην επαρχία αυτό είναι πολύ πιο εύκολο». (Σ8)

«Ενδιαφέρονται, ρωτάνε, βέβαια κατανοώ ότι δεν μπορούμε να τους βοηθήσουμε σε δυσκολίες που έχουνε. Έρχονται, όμως να ρωτήσουνε για την πρόοδο των μαθητών, πως πάνε». (Σ9)

«Έχω επικοινωνία είτε πιο ... είτε περισσότερο συχνή και τακτική είτε αποσπασματική. Η κυριότερη δυσκολία που μπορεί να συναντάω με μια οικογένεια είναι ότι ένας εκ των δύο γονέων δεν γνωρίζει ή γνωρίζει πολύ ελάχιστα ελληνικά, με αποτέλεσμα να επικοινωνώ κυρίως με τον άλλο γονέα που γνωρίζει καλύτερα τη γλώσσα». (Σ10)

«Κοιτάζτε, η επικοινωνία με όλους τους γονείς υπάρχει, αλλά οι γονείς αυτοί συνήθως έχουν χειρότερο γλωσσικό επίπεδο από τα παιδιά τους που τους έχουμε μαθητές και έτσι καθίσταται η επικοινωνία δύσκολη λόγω της γλώσσας». (Σ11)

«Βέβαια, μου έχει τύχει μια φορά, οικογένεια που είχε έρθει από το εξωτερικό κατευθείαν και χρειαστήκανε μεταφραστή». (Σ12)

β) Οι οδηγίες που, πιθανότατα, δίνονται από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς των δίγλωσσων μαθητών σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας τους μέσα στο σπίτι. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δίνουν οδηγίες στους γονείς των δίγλωσσων μαθητών τους με σκοπό, το παιδί να έρθει σε επαφή και να προσαρμοστεί πιο εύκολα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Σίγουρα αν παρατηρήσω ότι υπάρχουν προβλήματα προσαρμογής, σίγουρα θα το συζητήσουμε αρκετά ώστε να μπορέσω να δω από που πηγάζει το πρόβλημα επικοινωνίας». (Σ1)

«Ναι, όταν υπάρχει επαφή θα δω ποιες είναι οι ανάγκες και μπορώ να τους προτείνω κάποιο τρόπο εργασίας που κρίνω ότι θα βοηθούσε περισσότερο». (Σ2)

«Βέβαια, δίνουμε οδηγίες και επιμένουμε στην επικοινωνία με το γονιό πάρα πολύ για να μπορέσει ο γονιός να κατανοήσει το σύστημα στην Ελλάδα». (Σ3)

«Βεβαίως, φυσικά και δίνουμε». (Σ7)

«Ναι. Συνήθως η οδηγία είναι: “αφήστε το παιδί να σας μιλήσει ελληνικά και να σας πει τι έκανε σήμερα στο σχολείο”, “αφήστε το να σας δείξει πως γράφει, τι γράφει και τι μαθαίνει”, και “προσπαθήστε να μπειτε κι εσείς στη διαδικασία να σας μάθει αυτά που μαθαίνει το ίδιο”». (Σ8)

«Όχι, δεν έχει χρειαστεί (εν. να δώσει οδηγίες)». (Σ9)

«Φέτος δεν έχει χρειαστεί να δώσω οδηγίες». (Σ10)

«[...] Από την άλλη, επειδή ζουν σε ένα δίγλωσσο αναγκαστικά περιβάλλον, αυτό που τους ενθαρρύνω είναι να μαθαίνουν έστω με μίμηση τη δεύτερη γλώσσα που είναι η ελληνική γι’ αυτούς με καθημερινές δραστηριότητες, όπως να πάνε με το παιδί τους για ψώνια και να το βάλουν να μιλήσει στα ψώνια [...] δηλαδή θα ανοίξουν την τηλεόραση και το “γιου τιουμπ” και εκείνη τη στιγμή ας ακούνε ελληνικά, έστω και με τη μίμηση και την εικόνα μαθαίνει κάποιος [...]». (Σ11)

«Ναι, τους λέμε, ας πούμε, σεβόμενοι πάντα και τη μητρική τους γλώσσα, αλλά επειδή ζουν εδώ, θα είναι μεγαλύτερη ευκολία για τα παιδιά, επειδή αυτά έρχονται στις εξετάσεις και διαγωνισμούς για το πανεπιστήμιο, να μην αφήσουν την ελληνική γλώσσα, να την καλλιεργούνε γιατί θα είναι προς όφελος των παιδιών τους». (Σ12)

γ) Η διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον. Χαρακτηριστικές δηλώσεις:

«Ναι καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό. Αν δίνουν, θα πρέπει να δίνουν εξίσου βαρύτητα και στις δύο γλώσσες [...]». (Σ1)

«Ε, σίγουρα με το που θα πάνε μαζί, με το ποιες δραστηριότητες θα έχουν μαζί, αν θα πάνε κάποιο θέατρο, αν θα πάνε σε κάποια συναυλία, αν θα διαβάσουν, αυτό που λέμε, το παιδί, άμα θα δουν τι έχει να κάνει στα μαθήματά του». (Σ4)

«Τον πιο σημαντικό ρόλο για μένα στη γλωσσική ταυτότητα του παιδιού, το διαδραματίζει η οικογένεια και μετά το σχολείο και η κοινωνία». (Σ5)

«Ναι επηρεάζει αισθητά και η αλήθεια είναι ότι στο σπίτι τους μιλάνε μια άλλη γλώσσα. Αυτό ίσως μπερδεύει τα παιδιά, αυτή η διγλωσσία, η ανακολουθία σχολείου-οικογένειας με προβληματίζει πολλές φορές». (Σ7)

«Αυτό είναι μεγάλη κουβέντα. Η αλήθεια είναι πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι το Α και το Ω σε πολλά και στη γλωσσική ταυτότητα φυσικά, οπότε είναι ο κύριος παράγοντας της διαμόρφωσης». (Σ8)

«Σίγουρα καθορίζεται από τη συχνότητα με την οποία επικοινωνούν όπως προείπαμε. Σίγουρα μέσα από τις αρχές, τις αξίες και τις στάσεις της οικογένειας». (Σ10)

«Επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό διότι με την οικογένεια περνάει τη μεγαλύτερη διάρκεια της ημέρας το παιδί». (Σ11)

## **8. Σχολιασμός και ερμηνεία αποτελεσμάτων**

Αναφορικά με την έννοια “απόψεις”, ο Harvey και ο Rajares υποστηρίζουν ότι λειτουργούν ως προσωπική πυξίδα του ατόμου, η οποία συμβάλλει στο να κατανοεί τον κόσμο γύρω του και να σχηματίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές (Γρίβα και Στάμου, 2014: 109).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα περισσότερα χρόνια της προϋπηρεσίας εργάστηκε σε σχολεία επαρχιακών και ημιαστικών περιοχών ([Εικόνα 4](#)), γεγονός που αποτελεί έναν, εν δυνάμει, παράγοντα αναξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες, εκτός από έναν (1) εργάζονται υπό το καθεστώς του μόνιμου εκπαιδευτικού ([Εικόνα 1](#)), με την προϋπηρεσία τους να κυμαίνεται από 1 έως και 34 χρόνια διδακτικής εμπειρίας ([Εικόνα 2](#)). Στην πραγματικότητα, ένας σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων απάντησε ότι, είτε δεν έχει λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης, είτε ότι αυτό συνέβη, μόνο κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής ή μεταπτυχιακής του εκπαίδευσης ([Εικόνα 3](#)). Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός να μην είναι κατάλληλα προετοιμασμένος ώστε να εισέλθει και να διδάξει σε μια σχολική αίθουσα με δίγλωσσους μαθητές. Κατ’ επέκταση, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν προγράμματα επιμόρφωσης και ενημέρωσης σε θέματα διγλωσσίας.

Στη συνέχεια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, καταγράφονται και αναλύονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτές εδόθησαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

1) Πώς, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η διγλωσσία μέσα σε μια σχολική αίθουσα επηρεάζει την επικοινωνία και τη σχολική επίδοση του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας;

Τα ερευνητικά αποτελέσματα φανερώνουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διγλωσσία των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκπαιδευτικό τους έργο και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει η Δρεμέτσικα (2019: 165), ο πρωταρχικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος όφειλε να είναι η κατανόηση από τους μαθητές της πολύμορφης λεκτικής ή μη επικοινωνίας αλλά και η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης στην καθημερινότητα.

Επιπλέον, σε έρευνα της Τσοκαλίδου (2005: 11), αποδεικνύεται ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας τακτικά στο σπίτι από τους γονείς, μετά την συμβουλή των εκπαιδευτικών, φανερώνει την αγωνία για την ομαλή ένταξη των παιδιών τους στο καινούριο κι ελληνόφωνο περιβάλλον τους. Μολονότι η γλωσσική ανάπτυξη όλων των παιδιών είναι μια συνεχής διαδικασία και όχι μια στάσιμη κατάσταση και τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από μη ελληνόφωνες οικογένειες έχουν δύο γλωσσικές “πηγές”, ο σωστότερος όρος για να περιγραφεί η γλωσσική τους συμπεριφορά είναι “δίγλωσσα παιδιά” (Tsokalidou, 2005: 5). Πάντως, σύμφωνα με ευρήματα προηγούμενων ερευνών η διγλωσσία δρα θετικά παρά αρνητικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων δεδομένου ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται ταυτόχρονα (Σακελλαροπούλου, 2007: 3).

Οι Mattheoudakis et al., επισημαίνουν ότι στις μέρες μας, τα αλβανικά είναι η γλώσσα κληρονομιάς πολλών δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα (Kaltsa & Papadopoulou, 2023: 3). Σε σχετική έρευνα των Chatzidaki and Xenikaki (2012) φαίνεται ότι τα παιδιά των αλβανικών οικογενειών που φοιτούν περισσότερα χρόνια στο ελληνικό σχολείο έχουν πιο υψηλές ικανότητες στην Ελληνική γλώσσα. Αναφορικά με τη σχέση διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης, η έρευνα της Τρύφων (2021: 28), αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένας σημαντικός λόγος που σχετίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών είναι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Πράγματι, στην ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων απέδειξαν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Κατά συνέπεια, γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πράγματι δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω των δίγλωσσων μαθητών/τριών της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση επηρεάζεται και η σχολική τους επίδοση.

2) Πώς, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, ο ρόλος τους καθορίζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης και τη σχολική επίδοση μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, από πρακτικές/μεθόδους που χρησιμοποιούν εντός της σχολικής τάξης;

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα συμφώνησαν ότι η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής βοηθάει αρκετά στην προσπάθειά τους και επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Έτσι, εφαρμόζουν και αξιοποιούν την συγκεκριμένη μέθοδο με ενθαρρυντική στάση. Ειδικότερα, οι οπαδοί της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συμφωνούν ότι η ομαδική συνεργασία προσφέρει μια αναπτυξιακή δυναμική στα μέλη που απαρτίζουν μια ομάδα ώστε να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια στη σκέψη αλλά και στην πράξη (Ματσαγγούρας, 2000: 8).

Επιπλέον, η σύγχρονη ψυχολογία υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και οργάνωση διότι συνεισφέρουν στη μάθηση αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2000: 16). Όπως τονίζει η Langman (2014), η χρήση κατάλληλων γλωσσικών πρακτικών στη σχολική αίθουσα με δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης των εκπαιδευτικών και καταλήγει σε θετικά σχολικά αποτελέσματα στους μαθητές και τις μαθήτριες (Τσοκαλίδου και Κουτούλης, 2015: 165). Κατά τον Ματσαγγούρα (2000: 9), το κίνημα της “ομαδοσυνεργατικής” πιστεύει ότι μάθηση δεν σημαίνει μόνο απόκτηση πληροφοριών αλλά είναι μια συνεχόμενη κατάσταση με σκοπό την επίλυση εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων.

Σύμφωνα με έρευνες, οι πρακτικές δεύτερης γλώσσας απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή και θέτουν περισσότερες απαιτήσεις από τους καθηγητές (ξένων) γλωσσών (Griva, Chostelidou, Ypsilanti & Pliadou, 2014: 1322).

Συμπερασματικά, ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο οποίος αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ατομικής διγλωσσίας, παράλληλα, στοχεύει στην καλλιέργεια αλλά και στη διατήρηση της πολυγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο (Δαμανάκης, 2001: 3). Κατά συνέπεια, οι προσπάθειες για την ένταξη των μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον γίνεται, κυρίως, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με πολλούς τρόπους και διάφορα μέσα προσπαθούν να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών (Young, 2012: 134).

**3) Κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ποιες δυσκολίες/εμπόδια, προκύπτουν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/αλλόγλωσσους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν;**

Όπως συμπεραίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι κύριες δυσκολίες που προκύπτουν αφορούν στην κατανόηση των λέξεων και του ελληνικού αλφάβητου διότι διαφέρει αρκετά από τις άλλες γλώσσες. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών είναι η ορθογραφία και γενικά το λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας, η οποία διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τις άλλες μητρικές γλώσσες των μαθητών. Σχετικά με τη διευρυμένη γλωσσική γνώση, ένα βασικό τμήμα της εκμάθησης μιας γλώσσας είναι η κατάκτηση του λεξιλογίου της (Μαρτζούκου, 2022: 235). Ο αλλόγλωσσος μαθητής, πιθανότατα, να μπορεί να επικοινωνεί σε κάποιο βαθμό στην ελληνική γλώσσα αλλά σίγουρα δεν γνωρίζει την πρότυπη ελληνική γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο (Δρεμέτσικα, 2019: 166). Επιπλέον, σε σχετική έρευνα αποδείχθηκε ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στις



παραγωγικές δεξιότητες, ιδιαίτερα στην επικοινωνία και στο πολυαισθητηριακό και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης (Griva et al., 2014: 1322).

Όπως υποστηρίζει ο Παπάζογλου (2008: 81), το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα υφιστάμενα προβλήματα των συγκεκριμένων παιδιών, σεβόμενο πάντα τη διαφορετικότητα και την κουλτούρα τους, με την επιδίωξη να τύχουν της αμοιβαίας αποδοχής απ' όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Η διδασκαλία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή παρέχεται, οφείλει να χαρακτηρίζεται από οικειότητα και ψυχολογική ασφάλεια (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 37). Οι κοινοί στόχοι προορίζονται για όλους τους μαθητές, ενώ οι συμπληρωματικοί προσαρμόζονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών (Ρωσσίδου-Κουτσού, 2012: 1). Στις μέρες μας, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι τα παιδιά, από νωρίς μπορούν να διακρίνουν μεταξύ τους τα δύο γλωσσικά συστήματα (μητρικής γλώσσας – δεύτερης γλώσσας) και οι έρευνες προσανατολίζονται στην επιρροή που έχει το ένα γλωσσικό σύστημα έναντι του άλλου (Σταμούλη και Κάντζου, 2014: 31).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι υφιστάμενες δυσκολίες θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και των τάξεων υποδοχής ή ΖΕΠ ώστε να εξομαλυνθούν κάπως τα εμπόδια. Σε σχετική έρευνα, αποδείχθηκε ότι η υπεύθυνη εκπαιδευτικός για την τάξη υποδοχής επέδειξε θετική στάση απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές της (Maligkoudi, Tolakidou and Chiona, 2018: 104). Επιπλέον, ο Baker (2007: 16-17) επισημαίνει ότι η εξάσκηση με την τηλεόραση, τη μουσική αλλά και οι ταινίες στο σπίτι είναι μια μέθοδος, η οποία ενισχύει την προσπάθεια για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Πράγματι, κάποιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν και την παρακολούθηση ταινιών ή κινούμενων σχεδίων διότι με την εικόνα και τον ήχο υποστηρίζεται η προσπάθειά τους.



4) Ποιος είναι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, ο ρόλος της οικογένειας του μαθητή και πώς καθορίζεται/διαμορφώνεται η γλωσσική ταυτότητα του παιδιού μέσα από αυτήν;

Αναμφίβολα, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού, στη διαμόρφωση της γλωσσικής του ταυτότητας και κατ' επέκταση και στη σχολική του επίδοση. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών είναι ένας πολύ κρίσιμος παράγοντας για την ομαλή τους ένταξη στη σχολική κοινότητα και τη σχολική τους επιτυχία (Γρίβα και Στάμου, 2014: 97). Η Σακελλαροπούλου (2007: 7) από την πλευρά της αναφέρει ότι τα λιγότερο προνομιούχα παιδιά έχοντας τον τίτλο του “αποτυχημένου μαθητή” αφήνουν το σχολείο και καταλήγουν από νωρίς, να εργάζονται σε δυσμενείς συνθήκες και να μην μορφώνονται αρκετά. Όπως τονίζουν οι Finders & Lewis (1994: 52), σε αρκετές περιπτώσεις, σοβαρές οικονομικές δυσχέρειες περιορίζουν τα παιδιά απ' το να συμμετέχουν στην κουλτούρα του σχολείου.

Όπως επισημαίνει η Τσοκαλίδου (2005: 13) μέσα από επιτόπια έρευνά της, η ουσιαστική γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους δίγλωσσους μαθητές προϋποθέτει την καλύτερη γνωριμία τους με τις οικογένειες αλλά και τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, όπως προκύπτει από άλλη έρευνα, η έλλειψη γραμματισμού των παιδιών στην αλβανική γλώσσα είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους γονείς (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2012: 189). Η θεσμική προοπτική υποστηρίζει ότι τα παιδιά που δεν τα καταφέρνουν στο σχολείο έχουν γονείς, οι οποίοι δεν έχουν εμπλοκή σε σχολικές δραστηριότητες ή δεν υποστηρίζουν τους σχολικούς στόχους στο περιβάλλον του σπιτιού (Finders & Lewis, 1994: 50). Επίσης, αναφορικά με τα συμπεράσματα της έρευνας των Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου (2019: 157), αναγνωρίζεται ο θεμελιώδης ρόλος της οικογένειας όσον αφορά στις πεποιθήσεις, στις πρακτικές αλλά και στη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού σε συνάρτηση πάντα με τη διατήρηση ή όχι της μητρικής του γλώσσας.

Επιπλέον, οι δάσκαλοι των ελληνικών σχολείων συχνά αγνοούν το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών τους, ενώ συχνά εκδηλώνουν την πεποίθηση ότι η ομιλία μιας άλλης γλώσσας στο σπίτι θα «μπερδέψει» τα παιδιά (Gkaintartzi, Tsokolidou, Kompiadou & Markou, 2018: 238). Από σχετική έρευνα της Τσοκαλίδου (2008: 409-410), αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν συχνά από τους γονείς να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα και στο σπίτι. Σύμφωνα με τον Forbes, οι απόψεις των δασκάλων και των γονέων αξιοποιούνται ως ένας “πολύτιμος φακός” με σκοπό την κατανόηση των γλωσσικών απόψεων και της κοινωνιογλωσσικής συμπεριφοράς των παιδιών (Gkaintartzi et al., 2018: 240). Σύμφωνα με την Κοιλιάρη, η γλώσσα ως βασικό συστατικό της ταυτότητας των ανθρώπων, συγκροτεί «ένα ολοκληρωμένο τμήμα από το σημειωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο κάθε ατόμου (Τσοκαλίδου και Κουτούλης, 2015: 178). Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα της Προδρόμου (2020: 66), αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την τακτική επικοινωνία και επαφή τους με την οικογένεια του παιδιού, παραδεχόμενοι τον σημαντικό ρόλο της στη σχολική του πορεία.

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές ότι το πλαίσιο της οικογένειας καθορίζει σημαντικά τη γλωσσική ταυτότητα του δίγλωσσου παιδιού λόγω των συνηθειών που υιοθετούνται αλλά και της διατήρησης της κουλτούρας τους συνολικά.

## **9. Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση στο Νομό Μεσσηνίας. Πιο συγκεκριμένα, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διγλωσσία και τη σχολική επίδοση του μαθητή/τριας όπως και οι εκπαιδευτικές πρακτικές/μέθοδοι που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός με σκοπό την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Από την συγκεκριμένη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτελεί, πλέον, μια πραγματικότητα της σύγχρονης κοινωνίας και φαίνονται θετικοί ως προς το σεβασμό της μητρικής γλώσσας του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας. Επίσης, διάφορες απόψεις αναλύονται αναφορικά και με τις εκπαιδευτικές πρακτικές/μεθόδους των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Ως αποτέλεσμα αυτού, κρίνεται επισταμένη η ανάγκη για διερεύνηση και άλλων πιλοτικών εκπαιδευτικών πρακτικών/μεθόδων διδασκαλίας σε δίγλωσσα παιδιά, ώστε να εξομαλυνθεί η υπάρχουσα κατάσταση.

Αδιαμφισβήτητα, καθίσταται απαραίτητη η ενημέρωση αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την ομαλή ένταξη αλλά και την αποτελεσματική σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και με γνώμονα την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, θα πρέπει να συνεχιστεί η προσπάθεια για περαιτέρω έρευνες και στην υπόλοιπη επικράτεια καθώς και να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα για τη διγλωσσία. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται εφικτή η ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα και μπορεί να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή/συμμετοχή σε αυτή την προσπάθεια. Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαία η παροχή μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης στους, εν ενεργεία, εκπαιδευτικούς στα θέματα της διγλωσσίας στην εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες αλλά και να παρέχει την κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, η παρεχόμενη πληροφορία, δεν θα αποτελέσει μια θεωρητική γνώση, αλλά θα προσδώσει ένα κίνητρο, το οποίο θα ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς χάρη στην έμπρακτη βοήθεια που θα τους προσφέρει.

Κατά συνέπεια, ερευνητικές προσπάθειες μελλοντικά θα μπορούσαν να θέσουν ως ερευνητικό στόχο τη δημιουργία πιο σύγχρονων και απαιτούμενων προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με δίγλωσσους μαθητές, όπως, επίσης και να εφαρμοστούν τεχνικές/μέθοδοι με σκοπό να γίνει περισσότερο αποδεκτή η πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων.

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, των οποίων το πλήθος, το εργασιακό καθεστώς και το είδος των περιοχών που εργάστηκαν, δε χαρακτηρίζονται από αντιπροσωπευτικότητα. Επιπλέον, μελλοντικές ερευνητικές μελέτες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών όπου θα συμμετέχουν περισσότεροι αναπληρωτές και μόνιμοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και αντίστοιχη έρευνα σε εκπαιδευτικούς των αστικών κέντρων της χώρας όπου οι δίγλωσσοι/αλλοδαποί μαθητές είναι περισσότεροι. Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διγλωσσία αποτελεί μια υπαρκτή κατάσταση της σημερινής κοινωνίας, η οποία συναντάται σε κάθε πτυχή της και κατ' επέκταση και στο σχολικό περιβάλλον.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/14100>
- Αγιακλή, Χ., & Χατζηδάκη, Α. (2001). Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο. (Ηλεκτρονικό περιοδικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμος 2ος. Διαθέσιμο στο: <https://www.komvos.edu.gr>
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις. Στο *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, 100-103. Ανακτήθηκε από: <https://www.komvos.edu.gr>
- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Εκπαιδευτική Γλωσσολογία*. Στο: Γ. Ανδρουλάκης και Γ. Ξυδόπουλος, *Γλωσσική Ανάπτυξη: Εισαγωγικά Θέματα Γλωσσολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Βουγιούκας, Κ. (2011). *Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών* (No. IKEEART-2012-045). Aristotle University of Thessaloniki.

- Βρατσάλης, Κ. (2005). Γλωσσικά Εμπόδια και Γλωσσική Συνειδητοποίηση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1(1), 78-81.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 35(3). Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED279/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%3A%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD/%CE%98%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>
- Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο: Τα εκπαιδευτικά, 99-100.
- Γκαϊνταρτζή Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 83–94. <https://doi.org/10.12681/dial.15366>
- Γκαϊνταρτζή, Α., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. *Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη*: Κυριακίδης.

- Δαμανάκης, Μ. (2001). Γλώσσα και Μετανάστευση. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_b6/thema\\_pdf.pdf](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b6/thema_pdf.pdf)
- Δενδρινού, Β. (2012). Νέες γλωσσικές πρακτικές και γλωσσική εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 85–95.  
<https://doi.org/10.12681/sas.870>
- Δραγώνα, Θ. (2007). Κλειδιά και αντικλείδια: Ταυτότητα και εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από:  
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/942>
- Δρεμέτσικα, Β. (2019). Γλωσσική ποικιλότητα και εκπαίδευση: διγλωσσία, κοινωνική διγλωσσία, γλωσσικές στάσεις και προκαταλήψεις, ποικιλότητα και εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 162-169. Doi: 10.12681/edusc.3114
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο:  
<http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362-372.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.2684>
- Καρυολαίμου, Μ. (2013). Διγλωσσία ή η περιπλάνηση ενός όρου στο πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας. *ΕΛΕΤΟ - 9ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»*, Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου, 11-15.

- Κατσαρού, Ε. (2011). Στο: Δαφέρμος, Μ., Κατσαρού, Ε., Χατζηδάκη, Α., & Τσιώλης, Γ., Επιμορφωτικό Σεμινάριο: «Πολιτισμός και σχολικές πρακτικές: αναζητάμε τη σχέση τους, προβληματιζόμαστε και κρίνουμε»: Περιλήψεις εισηγήσεων. Ανακτήθηκε από: [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/667/4/667\\_01\\_%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/667/4/667_01_%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf)
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/290447091>, Doi: 10.13140/RG.2.1.5050.9846
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκοφής (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη. σσ. 21-36.
- Κοσόβιτσα, Κ., Χρυσόχοος, Ι., & Λιάτσικου, Κ. (2009). Στρατηγικές μάθησης στην τυπική εκπαίδευση για τη διασφάλιση της δια βίου μάθησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(3B), 109-116. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/304575238\\_Strategikes\\_matheses\\_sten\\_typike\\_ekpaideuse\\_gia\\_te\\_diasphalise\\_tes\\_dia\\_biou\\_matheses](https://www.researchgate.net/publication/304575238_Strategikes_matheses_sten_typike_ekpaideuse_gia_te_diasphalise_tes_dia_biou_matheses)
- Κουλουγουσίδης, Ι. (2020). Διγλωσσία και σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κοζάνης. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/146981>
- Κουτσογιάννης, Δ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστημ. υπευθ.). *Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008, σσ. 69-78.



- Κυριαζής, Δ., & Χατζηδάκη, Α. (2004). Στάσεις αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. In *4th International Conference on Greek Linguistics (Rethymno, September 2003)* (No. IKEECONF-2020-254). Aristotle University of Thessaloniki.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>
- Μαλιγκούδη, Χ., & Κωτοπούλου, Ε. (2019). Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(1), 134–163. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/jret.19750>
- Μαρτζούκου, Μ. (2022). Διγλωσσία: μύθοι και επιστημονικά δεδομένα. Ανακτήθηκε από: <https://researchgate.net/publication/362671676>
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 7-21.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Στο: Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε από: [http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis\\_sxoleiou\\_oikog.pdf](http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf)
- Μπαταργιάς, Τ. (2021). Γνωστική ανάπτυξη: Οι θεωρίες των Piaget, Vygotsky και της επεξεργασίας πληροφοριών. *Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 6, 92-109. Ανακτήθηκε από: <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/%CE%A4%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AC%CF%86%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CE%9C%CF%80%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CF%82.pdf>

- Μπέση, Μ., & Γρίβα, Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 39-49.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, 11-31.
- Παναγιώτου, Ν. (2018). Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <https://www.schooltime.gr/2018/07/12/ta-atipa-pervallonta-stin-ekpaideusi/>
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2003). Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 159-169. Ανακτήθηκε από: <https://epublishing.ekt.gr>, Doi: 10.12681/jret.955
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-89.
- Παπαοικονόμου, Α. (2018). Ο Εκπαιδευτικός και η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών: Εμπειρική προσέγγιση. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, 103-104, 187-200.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 24-37. Doi: [10.12681/jode.20634](https://jode.20634)
- Προδρόμου, Θ. (2020). *Διγλωσσία και εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47179>

Ρωσσίδου-Κουτσού, Ε. (2011). Η Αποτελεσματική Διδασκαλία στα Περιβάλλοντα Μάθησης.  
*Επαγγελματική Ανάπτυξη Διδακτικού Προσωπικού – Δια Βίου Μάθηση (2)*. 1-9.  
Ανακτήθηκε από:

[https://www.academia.edu/6189505/%CE%97\\_%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A3%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97\\_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91\\_%CE%A3%CE%A4%CE%91\\_%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%92%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%91\\_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3](https://www.academia.edu/6189505/%CE%97_%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A3%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91_%CE%A3%CE%A4%CE%91_%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%92%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%91_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3)

Ρωσσίδου-Κουτσού, Ε. (2012). Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία – Μάθηση. *Επαγγελματική Ανάπτυξη Διδακτικού Προσωπικού 6 – Δια Βίου Μάθηση*. 1-3. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.academia.edu/6032447/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97\\_%CE%A3%CE%A4%CE%97\\_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91\\_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97](https://www.academia.edu/6032447/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%A3%CE%A4%CE%97_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97)

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

Σελλά-Μάζη, Ε. (2010). Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Ανακτήθηκε από:  
<https://docplayer.gr/30309571-Diglossia-kai-grammatiki-analysi.html>

Σκούρτου, Ε. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. *Αθήνα: Gutenberg*.

Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ).

- Σπαντιδάκης, Γ. (2011). Προβλήματα γραπτού λόγου. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1072/2/1072.pdf>
- Στάμου, Α., Γρίβα, Ε., Μπούρας, Σ., & Ντίνας, Κ. (2019). 'Εμείς'/οι 'Άλλοι' — 'Εδώ'/'Εκεί': Μια Κριτική Ανάλυση του Λόγου Μεταναστών/τριών Μαθητών/τριών Αλβανικής Καταγωγής. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 18(71), 89–109. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2019.833>
- Σταμούλη, Σ., & Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/311970461>
- Στόγιος, Ν. (2006). Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε από: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/10786>
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/236173000\\_Scheseis\\_scholeiou-oikogeneias\\_ennoies\\_morphes\\_kai\\_ekpaideutikes\\_synepagoges\\_Paidagogike\\_Epithorose\\_36\\_101-113](https://www.researchgate.net/publication/236173000_Scheseis_scholeiou-oikogeneias_ennoies_morphes_kai_ekpaideutikes_synepagoges_Paidagogike_Epithorose_36_101-113)
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

- Τζήλου, Γ., & Λιοναράκης, Α. (2015). What can we do in order to teach them how to learn. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1Α). Ανακτήθηκε από:  
[https://www.researchgate.net/publication/304273351\\_What\\_can\\_we\\_do\\_in\\_order\\_to\\_teach\\_them\\_how\\_to\\_learn](https://www.researchgate.net/publication/304273351_What_can_we_do_in_order_to_teach_them_how_to_learn), Doi:10.12681/icodl2015.88
- Τρύφων, Α. (2021). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διγλωσσία και την εκπαιδευτική της διαχείριση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανακτήθηκε από:  
<https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/22777/%ce%94%ce%b9%cf%80%ce%bb%cf%89%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%91%ce%b9%ce%ba%ce%b1%cf%84%ce%b5%cf%81%ce%af%ce%bd%ce%b7%20%ce%a4%cf%81%cf%8d%cf%86%cf%89%ce%bd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. Στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου και Μ. Παπαρούση, 115-136. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.researchgate.net/publication/288128379>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2005, 1-14. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.researchgate.net/publication/288115356\\_E\\_aphanes\\_diglossia\\_sto\\_elleniko\\_scholeio](https://www.researchgate.net/publication/288115356_E_aphanes_diglossia_sto_elleniko_scholeio)
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσολογικό πολιτικό ζήτημα. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Γλώσσα και Κοινωνία. 402-412. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.researchgate.net/publication/288115438\\_E\\_epaphe\\_ton\\_glosson\\_sten\\_ekpaideuse\\_ena\\_politiko\\_ekpaideutiko\\_zetema](https://www.researchgate.net/publication/288115438_E_epaphe_ton_glosson_sten_ekpaideuse_ena_politiko_ekpaideutiko_zetema)

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Η διγλωσσία αλλιώς: Ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου & Γ. Καραγιάννη (επιμ.), *Ένταξη Ρομά-Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Copy City, 175-188.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Education Sciences*, 2015(4), 161-181. Doi: <https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i4.1659>
- Φωτεινής, Α. (2021). Η εκπαιδευτική αναφορικότητα της θεωρίας της επικοινωνίας του Dell Hymes και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38(72), 166-180. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.26266/jpevol72pp166-180>
- Χαλκιά, Κ. (2012). Οι άτυπες πηγές μάθησης και η αλληλεπίδρασή τους με την τυπική εκπαίδευση (θεματική ενότητα 7) στο *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες: Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Χαλκιά, Κ. (2016). Άτυπες πηγές μάθησης. Μέρος 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό πλαίσιο (πανεπιστημιακές σημειώσεις). Τρόποι αναπαράστασης των επιστημονικών ιδεών στο διαδίκτυο και η επίδρασή τους στην τυπική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU319/1%CE%B7-%CE%86%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B5%CF%82%20%CF%80%CE%B7%CE%B3%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%28%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%201%CE%BF%29.pdf>
- Χαρακόπουλος, Χ. (2017). Διγλωσσία: Είδη και Μορφές. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/38362230>

Χατζηβασιλείου, Μ. (2022). Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171241>

Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 2005, 79-102. Ανακτήθηκε από:

[https://www.academia.edu/13001592/M%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B1\\_%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82\\_%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC%CF%82\\_%CF%83%CE%B5\\_%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B5%CF%82\\_%CE%91%CE%BB%CE%B2%CE%B1%CE%BD%CF%8E%CE%BD\\_%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD\\_%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B1\\_%CE%B1%CF%80%CF%8C\\_%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1](https://www.academia.edu/13001592/M%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B1_%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC%CF%82_%CF%83%CE%B5_%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B5%CF%82_%CE%91%CE%BB%CE%B2%CE%B1%CE%BD%CF%8E%CE%BD_%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD_%CE%B4%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B1_%CE%B1%CF%80%CF%8C_%CE%B5%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1)

Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»*. Φλώρινα, 12-14.

Χατζηδάκη, Α. (2011). Στο: Δαφέρμος, Μ., Κατσαρού, Ε., Χατζηδάκη, Α., & Τσιώλης, Γ., *Επιμορφωτικό Σεμινάριο: «Πολιτισμός και σχολικές πρακτικές: αναζητάμε τη σχέση τους, προβληματιζόμαστε και κρίνουμε»*: Περίληψεις εισηγήσεων. Ανακτήθηκε από: [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/667/4/667\\_01\\_%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/667/4/667_01_%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CF%89%CE%BD.pdf)

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές τάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/313053410>, Doi: 10.13140/RG.2.2.13070.56644

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Στο: Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Έ. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης και Β. Τσάκωνα, Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Χρύσου, Μ. (2016). Η γλωσσική αγωγή σε μεταβατικό στάδιο: νεότερες εξελίξεις και προοπτικές στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 23-30. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/revmata/article/view/31160>, Doi: <https://doi.org/10.12681/revmata.31160>



## Ξενόγλωσση

- Athanasopoulos, P., & Treffers-Daller, J. (2015). Language diversity and bilingual processing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(5), 519-528. Doi: 10.1080/13670050.2015.1027141
- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Αθήνα, Gutenberg.
- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Broadbent, J. T., & Vavilova, Z. (2015). Bilingual Identity: Issues of Self-Identification of Bilinguals in Malaysia and Tatarstan. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 21(3), 141-150.
- Bryman, A. (1988). Quantity and Quality in Social Research (1st ed.). Routledge. Ανακτήθηκε από: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203410028/quantity-quality-social-research-alan-bryman>
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(205), 37-53. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.038>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*, 1-15. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>

- Chatzidaki, A. (2007). Greek teachers' practices with regard to bilingual pupils: Bridging or widening the gap? In *Language Diversity and Language Learning: New paths to Literacy. Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium in Rhodes* (pp. 1-8).
- Chatzidaki, A., & Xenikaki, I. (2012). Language choice among Albanian immigrant adolescents in Greece: The effect of the interlocutor's generation. *Menon*, 1(1), 4-16.
- Chrysikos, C. (2020). Immigrant Biography Students: Intercultural Education and Bilingualism. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 101-116. Ανακτήθηκε από: [https://kwpublications.com/papers\\_submitted/7323/immigrant-biography-students-intercultural-education-and-bilingualism.pdf](https://kwpublications.com/papers_submitted/7323/immigrant-biography-students-intercultural-education-and-bilingualism.pdf), Doi: 10.46886/MAJESS/v9-i1/7323
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Dong, Y., & Li, P. (2015). The Cognitive Science of Bilingualism. *Language and Linguistics Compass*, 9(1), 1-13. Ανακτήθηκε από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lnc3.12099>
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why Some Parents Don't Come to School. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54. Ανακτήθηκε από: <https://proxy.eap.gr/login?url=https://www.proquest.com/trade-journals/why-some-parents-dont-come-school/docview/224847276/se-2>
- Geladari, A., Griva, E. & Stamou, A. (2012). Student-teachers' beliefs about linguistic and cognitive development in bilingual primary school students. *Conference Proceedings. 1<sup>st</sup> International Conference «Education Across Borders»*, Florina, October 5-7, 2012. Ανακτήθηκε από: <https://www.edu.uowm.gr/site/EduCbr>

- Gkaintartzi, A., Tsokalidou, R., Kompiadou, E., & Markou, E. (2018). Children's Bilingualism: An Inspiration for Multilingual Educational Practices. *The Multilingual Edge of Education*, 235-260. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/profile/Sven-Sierens/publication/303825336>, [https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6\\_11](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_11)
- Griva, E., Chostelidou, D., Ypsilanti, A., & Iliadou, S. (2014). Students Attending a Bilingual Primary School: A Record of a Language Biography. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1319-1323. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.390
- Hasan, R. (2006). *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία*. Στο: Χαραλαμπίδης, Α. (Επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, Μ. Αραποπούλου κ.ά, μτφρ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Kaltsa, M., & Papadopoulou, D. (2023). Lexical ambiguity resolution & bilingual language experience: Evidence from Albanian-Greek bilingual children of immigrant families. *Ampersand*, 11, 1-10. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039023000243>, Doi: 100132
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 4, pp. 95–107. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.15521>
- Njoroge, M. C., Mwangi, P. W., Ndung'u, R. W. & Orwenjo, D. O. (2014). Introduction: multilingualism and education: the critical nexus. *Multilingual Education*, 4, 10. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1186/s13616-014-0010-5>
- Ortiz, A. A., Fránquiz, M. E., & Lara, G. P. (2020). Co-editors' introduction: Culture is language and language is culture. *Bilingual Research Journal*, 43(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1741303>

- Petrovic, J. E., & Olmstead, S. (2001). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, by J. Cummins. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 405–412.  
<https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>, Ανακτήθηκε από:  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15235882.2001.10162800>
- Sayahi, L. (2020). Contact, Bilingualism, and Diglossia. *The Handbook of Language Contact*, 51-66. R. Hickey (Ed.). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1002/9781119485094.ch2>
- Spiridakis, J. (1992). The Pursuit of Greek Bilingual Education. *The Journal of Modern Hellenism*, 9, 19-33. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.academia.edu/67539155/The\\_Pursuit\\_of\\_Greek\\_Bilingual\\_Education](https://www.academia.edu/67539155/The_Pursuit_of_Greek_Bilingual_Education)
- Stamou, A. G., & Dinas, K. D. (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism. *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*.
- Taylor, S. K., & Sakamoto, M. (2009). Conclusion: language and power à la Jim Cummins. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 335-339.  
Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/13670050802153400>
- Tsokolidou, R. (1997). P.O.: the voice of a bilingual reality, 10, 261-276. Ανακτήθηκε από:  
<https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/7081/6852>, Doi:  
<https://doi.org/10.26262/istal.v10i0.7081>
- Tsokolidou, R. (2005). Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 48-61. Ανακτήθηκε από:  
<https://doi.org/10.1080/jBEB.v8.i1.pg48>
- Valdés, G., Poza, L., & Brooks, M. D. (2015). Language acquisition in bilingual education. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 56-74. Ανακτήθηκε από:  
<https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch4>

- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439. Ανακτήθηκε από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Early-bilingualism%2C-language-transfer%2C-and-Verhoeven/90c4b4df7005c442a8e3235e20620ad0db629cc7>
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215-233. Doi:10.1017/S0261444811000048. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/259419190\\_Language\\_power\\_and\\_identity](https://www.researchgate.net/publication/259419190_Language_power_and_identity).
- Young, A. (2012). Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας Εκτός Σχολείου», Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oydiethnoys-synedrioy-stayrodromi-%09glosson-politismon-mathainontas-ektossholeioly.html>

## **Παράρτημα Α: Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης**

### **1. Φόρμα συγκατάθεσης**

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πολύ για τη συνέντευξη που πρόκειται να μου παραχωρήσετε. Η έρευνά μου πραγματοποιείται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση στο Νομό Μεσσηνίας». Η εμπειρία σας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική, γιατί σε αυτή στηρίζεται η ερευνητική μου προσπάθεια. Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να ανιχνεύσει τις απόψεις σας αναφορικά με τη διγλωσσία και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης, θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η συγκεκριμένη συνέντευξη είναι ανώνυμη, θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και στις ερωτήσεις που θα σας τεθούν, απαντάτε ελεύθερα όπως το κρίνετε εσείς. Συναινείτε με τη μαγνητοφώνησή της;

### **2. Ερωτήσεις συνέντευξης**

→ *Δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ*

1. Σε τι περιοχές βρίσκονταν/βρίσκονται τα περισσότερα σχολεία που έχετε εργαστεί; Σε αστική, ημιαστική ή επαρχιακή περιοχή (πόλη, κωμόπολη, χωριό);
2. Ποιο είναι το υπηρεσιακό καθεστώς υπό το οποίο εργάζεστε (μόνιμος, αναπληρωτής εκπαιδευτικός);
3. Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας;

4. Έχετε λάβει κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση αναφορικά με θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση;

5. Πόσα παιδιά της τάξης σας έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, εκτός της ελληνικής;

6. Από ποιες χώρες κατάγονται/ποιες είναι οι μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών σας;

**→ Σχέση διγλωσσίας - σχολικής επίδοσης μαθητή/τριας**

7) Πιστεύετε πως αν ένα παιδί έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική, αυτό επηρεάζει την σχολική του επίδοση και με ποιόν τρόπο;

8) Πιστεύετε πως οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν σε ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να διδάσκονται και να μιλούν μόνο την ελληνική γλώσσα ή, θα ήταν το ίδιο αποτελεσματικό αν θα διδάσκονταν/μιλούσαν και τη μητρική τους γλώσσα;

**→ Εκπαιδευτικές πρακτικές/μέθοδοι εκπαιδευτικού**

9) Εφαρμόζετε/αξιοποιείτε κάποιες πρακτικές/μεθόδους εντός της σχολικής τάξης ως προς την αποτελεσματικότητα της μάθησης και την σχολική επίδοση των διγλωσσων μαθητών/τριών σας;

10) Επιτρέπετε τον συνδυασμό ή/και χρήση της γλώσσας καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών/τριών σας για διευκόλυνση μέσα στη σχολική τάξη ή και στη μεταξύ τους επικοινωνία; Γιατί;

**→ Δυσκολίες/εμπόδια κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας**

11) Ποιες δυσκολίες/εμπόδια αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/αλλόγλωσσους μαθητές σας;

12) Πώς, κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσαν να λυθούν τα προβλήματα που προκύπτουν ώστε να υποστηριχθεί η προσπάθεια σας; Ποια μέτρα μπορούν να ληφθούν;

**→ Ο ρόλος της οικογένειας του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας**

13) Έχετε επικοινωνία με τους γονείς/οικογένεια των δίγλωσσων/αλλόγλωσσων μαθητών σας; Ποιες δυσκολίες συναντάτε κατά την επικοινωνία σας μαζί τους;

14) Δίνετε οδηγίες στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών σας, σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας τους με το παιδί στο πλαίσιο του σπιτιού;

15) Πώς πιστεύετε ότι καθορίζεται η διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον;



## **Παράρτημα Β: Ενδεικτικό απομαγνητοφωνημένο κείμενο συνέντευξης**

**Συνεντευκτής:** *Καραβία Ειρήνη, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ε.Α.Π.*

Ο 4<sup>ος</sup> Συνεντευξιαζόμενος (**Σ4**) είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ79.01 Μουσικής Επιστήμης.

**Ειρήνη Καραβία (Ε.Κ.):** Καλησπέρα σας. Ονομάζομαι Καραβία Ειρήνη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ε.Α.Π. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πολύ για τη συνέντευξη που πρόκειται να μου παραχωρήσετε. Η έρευνά μου πραγματοποιείται στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με θέμα: «Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση στο Νομό Μεσσηνίας». Η εμπειρία σας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική, γιατί σε αυτή στηρίζεται η ερευνητική μου προσπάθεια. Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να ανιχνεύσει τις απόψεις σας αναφορικά με τη διγλωσσία και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης, θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η συγκεκριμένη συνέντευξη είναι ανώνυμη, θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και στις ερωτήσεις που θα σας τεθούν, απαντάτε ελεύθερα όπως το κρίνετε εσείς. Συναινείτε με τη μαγνητοφώνησή της;

**Σ4:** Ναι, βεβαίως.

**Ε.Κ.:** *Ωραία. Ευχαριστώ πολύ. Εσείς σε τι είδους περιοχές βρίσκονται ή βρίσκονταν τα περισσότερα σχολεία που έχετε εργαστεί; Σε αστική, ημιαστική ή επαρχιακή περιοχή, δηλαδή έχετε δουλέψει σε πόλη, κωμόπολη, χωριό περισσότερο;*

**Σ4:** Σε χωριά, σε επαρχιακή.

**Ε.Κ.:** *Ποιο είναι το υπηρεσιακό καθεστώς στο οποίο εργάζεστε; Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής;*

**Σ4:** Αναπληρωτής.

**Ε.Κ.:** *Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας;*

**Σ4:** Κανένα, φέτος δουλεύω.

**Ε.Κ.:** *Ε, είναι η πρώτη σας χρονιά δηλαδή.*

**Σ4:** Ναι.

**Ε.Κ.:** *Αν επιτρέπεται, η ηλικία σας;*

**Σ4:** 28.

**Ε.Κ.:** *Ωραία, ωραία. Έχετε λάβει κάποια έτσι εξειδικευμένη επιμόρφωση αναφορικά με θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση; Αν έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα σχετικά με τη διγλωσσία;*

**Σ4:** Όχι, δεν, δεν έχω ασχοληθεί.

**Ε.Κ.:** *Ωραία.. Πόσα παιδιά της τάξης σας έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, εκτός της Ελληνικής;*

**Σ4:** Κοιτάζτε, πάω σε τέσσερα σχολεία και κάνω σε όλες τις τάξεις. Δεν μπορώ να γνωρίζω πόσο, πόσα παιδιά είναι, αλλά κατά μέσο όρο στα σχολεία απ' ότι φαίνεται είναι ... είναι αρκετά τα παιδιά που είναι δίγλωσσα.

**Ε.Κ.:** *Μπορεί να είναι το 1/3 ή τα μισά περίπου;*

**Σ4:** Εεεε.. το 1/3 με μια επιφύλαξη, αλλά το 1/3.

**Ε.Κ.:** *Είστε μουσικός εσείς έτσι; Οπότε πάτε σε τέσσερα σχολεία στο Νομό Μεσσηνίας;*

**Σ4:** Ναι και σε όλες τις τάξεις.

**Ε.Κ.:** *Ωραία, από ποιες χώρες κατάγονται τα αλλόγλωσσα αυτά παιδιά/μαθητές;*

**Σ4:** Ωραία, από την Αλβανία κυρίως.

**Ε.Κ.:** *Οπότε η μητρική γλώσσα είναι τα Αλβανικά για τα παιδάκια αυτά.*

**Σ4:** Δεν ξέρεις ότι ξέρουν αυτά ... Αλβανικά.

**Ε.Κ.:** *Έχετε ας πούμε Βουλγαράκια;*

**Σ4:** Μμμ δε γνωρίζω, από Ρωσία όμως είναι ένα κορίτσι που ήρθε και φέτος.

**Ε.Κ.:** *Μμμ..*

**Σ4:** Σχετικά πρόσφατα, δηλαδή πριν το Πάσχα.

**Ε.Κ.:** *Ωραία, οπότε κυρίως Αλβανάκια και μια Ρωσίδα, ένα κοριτσάκι από τη Ρωσία.*

**Σ4:** Ναι, ένα κοριτσάκι από τη Ρωσία, ναι, ναι.

**Ε.Κ.:** *Εσείς πιστεύετε ότι ένα παιδί αν έχει διαφορετική μητρική γλώσσα από την Ελληνική, αυτό επηρεάζει τη σχολική του επίδοση του και με ποιον τρόπο;*

**Σ4:** *Εεε σαφώς την επηρεάζει αλλά ... διότι δεν μπορεί να κατανοήσει κάποιες έννοιες, κάποιες λέξεις και μένει βουβό, μένει σιωπηλό ή μπορεί να κάνει φασαρία ή μπορεί να μιλήσει με τον διπλανό του στην ίδια γλώσσα και να μην δίνει σημασία στο μάθημα, έτσι ώστε και η εκπαίδευσή του πάει πιο πίσω.*

**Ε.Κ.:** *Δεν συμμετέχει στη διαδικασία προφανώς.*

**Σ4:** *Ναι.*

**Ε.Κ.:** *Εσείς πιστεύετε πως οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν σε Ελληνικό σχολείο θα πρέπει να διδάσκονται και να μιλούν μόνο την Ελληνική γλώσσα ή θα ήταν αποτελεσματικό να διδάσκονταν και την μητρική τους γλώσσα; Κάπως παράλληλα ή έστω συνδυαστικά.*

**Σ4:** *Εεε η άποψή μου για αυτό το θέμα;*

**Ε.Κ.:** *Ναι. Πιστεύετε ότι οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν σε Ελληνικό σχολείο θα πρέπει να διδάσκονται και να μιλούν μόνο την Ελληνική γλώσσα στο σχολείο δηλαδή ή θα ήταν το ίδιο αποτελεσματικό αν θα διδάσκονταν ή μιλούσαν και τη μητρική τους γλώσσα δηλαδή κάπως θα υπήρχε κάποιο πρόγραμμα συνδυαστικά και να μπορούσαν κάπως να συνδυάσουν και τη μητρική τους γλώσσα;*

**Σ4:** *Ναι κατανοητό. Έρχομαι από ένα περιβάλλον, έρχομαι από την Ξάνθη που έχουμε μειονοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούν οι Μουσουλμάνοι μαθητές και οι μαθήτριες και θα ήταν, θα ήταν καλό να διδάσκονται και τη μητρική τους γλώσσα έτσι ώστε μήπως, μήπως υπάρχει μια συνοδοιπόρηση μεταξύ των γλωσσών στο ίδιο επίπεδο;*

**Ε.Κ.:** *Ωστε να υπάρχει και πιο αποτελεσματική μάθηση ίσως αν θα συνδύαζαν και τα δυο μαζί;*

**Σ4:** *Ναι και υπήρχε.*

**Ε.Κ.:** *Ωραία ...*

**Σ4:** *Εξομάλυνε υποθέτω και άλλες πτυχές της κοινωνίας αυτό το πράγμα.*

**Ε.Κ.:** *Ναι.. Εσείς προσωπικά εφαρμόζετε, αξιοποιείτε κάποιες πρακτικές/μεθόδους εντός της σχολικής τάξης ως προς την αποτελεσματικότητα της μάθησης και τη σχολική επίδοση των διγλωσσών μαθητών σας;*

**Σ4:** Εεε ... ναι πάνω σε αυτό, τα Χριστούγεννα θυμάμαι τους είχα ζητήσει από τα παιδιά με τη διγλωσσία από την Αλβανία τα παιδιά μήπως μου φέρουνε κάποια κάλαντα από την Αλβανία... εεε .. δηλαδή το χρησιμοποίησα αυτό ότι μπορούμε να δούμε και έναν άλλο πολιτισμό, τον οποίο τον έχουμε δίπλα μας.

**Ε.Κ.:** Μμμχ ..

**Σ4:** Όχι, κάτι παραπάνω από αυτό.

**Ε.Κ.:** Να συνδυάσετε και τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό, τα ήθη, έθιμα της πατρίδας τους κάπως μαζί .....

**Σ4:** Ακριβώς.

**Ε.Κ.:** .. ώστε να υπάρξει και ένα κίνητρο από την πλευρά τους..

**Σ4:** Ναι, ναι αυτό ναι.

**Ε.Κ.:** Ωραία, εσείς επιτρέπετε τον συνδυασμό ή και τη χρήση της γλώσσας καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών σας για διευκόλυνση μέσα στη σχολική τάξη ή και στη μεταξύ τους επικοινωνία; Και γιατί; Αν το επιτρέπετε δηλαδή ή όχι;

**Σ4:** Το δεύτερο μέρος;

**Ε.Κ.:** Αν επιτρέπετε το συνδυασμό ή και τη χρήση της γλώσσας καταγωγής αλλοδαπών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή για διευκόλυνση ή και μεταξύ τους τα διγλωσσία να συνεννοούνται με τη γλώσσα τους, ας πούμε;

**Σ4:** Εεε κοιτάζτε ... δεν είναι ευγενικό. Νομίζω και είχε γίνει και ένα περιστατικό πριν κάνα δυο μήνες εεε ή τρεις ότι μιλούσαν δυο παιδιά, δύο αγοράκια Αλβανικά και νόμιζε το άλλο το κοριτσάκι ότι σχολιαζόταν από αυτά τα δύο ή το αγοράκι, δε θυμάμαι. Εεε δεν είναι ευγενικό να χρησιμοποιούν μια γλώσσα που η πλειοψηφία δεν καταλαβαίνει ή έστω και ένας δεν την καταλαβαίνει.

**Ε.Κ.:** Ναι γιατί μπορεί ... ναι.

**Σ4:** Ναι όχι ότι τους το απαγορεύω, απλώς τους το λέω μετά μ' έναν ευγενικό τρόπο ότι δεν είναι ευγενικό να μιλάς και αυτό είχε γίνει και στην πρώτη Δημοτικού.

**Ε.Κ.:** Μπορεί να γίνουν και παρεξηγήσεις δηλαδή .. μεταξύ των παιδιών .. κάπως έτσι.

**Σ4:** Ναι γιατί άμα δεν καταλαβαίνει, ναι δηλαδή ναι δηλαδή, ναι ναι αυτό, τις παρεξηγήσεις.

**Ε.Κ.:** *Ναι κατανοητό πολύ σωστό. Εσείς ποια εμπόδια, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές σας;*

**Σ4:** *Εεε ..*

**Ε.Κ.:** *Αντιμετωπίζετε έτσι κάποια εμπόδια; Δηλαδή προσπαθείτε στα Ελληνικά να τους διδάξετε κάτι σε σχέση με το μάθημά σας, με την ειδικότητα, στα αλλόγλωσσα παιδάκια, έχετε έτσι κάποιες δυσκολίες ως προς την κατανόηση προφανώς ... τι μπορεί να μην καταλάβουν σωστά;*

**Σ4:** *Εεεε δεν έχω αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία διότι εε διότι η μουσική είναι πιο ... εντάξει με τους στίχους και τα λοιπά με τους στίχους είναι κάποιο, υπάρχουν κάποια ζητήματα που μπορεί να μην ενδιαφέρονται να μην καταλαβαίνουν εε να μην καταλαβαίνουν άρα δεν ενδιαφέρονται για το τραγούδι αλλά γενικότερα με τη μουσική, επειδή χρησιμοποιούμε το σώμα μας εεε χορεύουμε, χτυπάμε το σώμα μας να βγουν ήχοι.*

**Ε.Κ.:** *Μμμ ..*

**Σ4:** *Δεν, δεν έχω. Δεν έχω βρεθεί σε αυτή την περίπτωση.*

**Ε.Κ.:** *Είναι και πιο ευχάριστο μάθημα φαντάζομαι, ε; Οπότε το δέχονται καλύτερα κάπως;*

**Σ4:** *Ναι, και είναι πιο ελεύθερο, οπότε, αρκεί να είναι δηλαδή τι να πω, αρκεί να είναι μες την τάξη και να είναι ήσυχοι αυτό ... τώρα να προχωρήσουν παρακάτω, αν βρουν κάποιο ενδιαφέρον ναι, εγώ κάνω ότι μπορώ, ναι.*

**Ε.Κ.:** *Ωραία ... Εσείς, πώς κατά τη γνώμη σας θα μπορούσαν να λυθούν τα προβλήματα που προκύπτουν ώστε να υποστηριχθεί η προσπάθειά σας γενικά. Αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, θα μπορούσαν να ληφθούν κάποια μέτρα ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε κάποιες μέρες;*

**Σ4:** *Εεε τώρα είναι γενική ερώτηση, δεν είναι για τη διγλωσσία;*

**Ε.Κ.:** *Για τη διγλωσσία κυρίως, αν αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα, τι, ποια μέτρα πιστεύετε ότι μπορούν να ληφθούν;*

**Σ4:** *Κατανοητό.*

**Ε.Κ.:** *Εσείς μπορεί να μην αντιμετωπίζετε, ας πούμε, προσωπικά αλλά σε μια άλλη περίπτωση κάποιου άλλου συναδέλφου.*

**Σ4:** *Ναι.*

**Ε.Κ.:** *Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να γίνει, ποια μέτρα θα μπορούσαν να ληφθούν;*

**Σ4:** Εε ενημέρωση των γονιών, των γονέων.

**Ε.Κ.:** *Ναι.*

**Σ4:** ... διότι στο σπίτι όχι δεν μπορείς, μπορείς να μιλάς τη μητρική σου γλώσσα και είναι θεμιτό αλλά αν δεν προσπαθήσεις και το παιδί σου να μάθει τη γλώσσα της χώρας, εεε πώς θα προχωρήσει, πώς θα κατανοήσει τους άλλους; Εε, οπότε ενημέρωση γονέων.

**Ε.Κ.:** *Ναι είναι σημαντικό προφανώς και αυτό.*

**Σ4:** Ναι είναι.

**Ε.Κ.:** *Εσείς τώρα που αναφέρατε και την οικογένεια, πάμε και λίγο στις επόμενες ερωτήσεις που σχετίζονται με την οικογένεια. Έχετε εσείς επικοινωνία με τους γονείς και την οικογένεια των αλλόγλωσσων μαθητών σας; Και ποιες δυσκολίες συναντάτε στην επικοινωνία σας μαζί τους;*

**Σ4:** Εε στην ειδικότητά μου βασικά φέτος δεν είχα καμία επικοινωνία με τους ... εεε με τους γονείς αυτών των παιδιών. Και γενικότερα με ένα γονιό είχα, με ένα γονιό είχα.

**Ε.Κ.:** *Είχατε κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία έτσι μαζί του;*

**Σ4:** Όχι.

**Ε.Κ.:** *Ωραία, όχι. Δίνετε γενικές οδηγίες στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών σας σχετικά με τη γλώσσα και επικοινωνία με το παιδί στο πλαίσιο του σπιτιού; Έχετε δώσει κάποιες οδηγίες;*

**Σ4:** Δεν έχω, δεν έχω δει γονείς, δεν ... δεν έχουν ενδιαφερθεί.

**Ε.Κ.:** *Προφανώς δεν υπάρχει και ενδιαφέρον από την οικογένεια, απ' ότι κατάλαβα.*

**Σ4:** Ναι, γιατί δεν για τον μουσικό, για τον εκπαιδευτικό που λέτε, για τη θεατρική αγωγή. Ναι δεν ξέρω.

**Ε.Κ.:** *Πάμε παρακάτω. Πώς πιστεύετε ότι καθορίζεται η διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον; Δηλαδή πώς πιστεύετε η οικογένεια καθορίζει και τη διαμόρφωση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού.*

**Σ4:** Εεε σίγουρα με το τι θα ... με το που θα πάνε μαζί, με το ποιες δραστηριότητες θα έχουν μαζί, αν θα πάνε κάποιο θέατρο, αν θα πάνε σε κάποια συναυλία, αν θα διαβάσουν, αυτό που λένε, το παιδί άμα θα δουν τι έχει να κάνει στα μαθήματά του.

**Ε.Κ.:** *Σίγουρα πάντως επηρεάζεται το παιδί από την οικογένεια ως προς την γλωσσική ταυτότητα έτσι, γιατί μπορεί να υπάρχει και σύγχυση πολλές φορές. Άλλη γλώσσα στο σπίτι, άλλη γλώσσα στο σχολείο.*

**Σ4:** *Ναι κι έτσι αρχίζουν και οι διχόνοιες δεν γνωρίζω αλλά ναι. Άλλη γλώσσα στο σπίτι, άλλη γλώσσα στο σχολείο, πώς θα συμπλεύσουν αυτά τα δυο.*

**Ε.Κ.:** *Σίγουρα ναι υπάρχει μια δυσκολία, ναι και αν δεν βοηθάνε και οι γονείς και δεν ενδιαφέρονται ‘‘σε εισαγωγικά’’, σίγουρα τα προβλήματα παραμένουν.*

**Σ4:** *Και διογκώνονται και έρχονται μετά στο σχολείο, ναι.*

**Ε.Κ.:** *Οπότε είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας, έτσι πάνω στην γλωσσική ταυτότητα του παιδιού, αρκεί να υπάρχει το ενδιαφέρον και η γονεϊκή εμπλοκή.*

**Σ4:** *Ναι, είναι ο βασικότερος, είναι ο βασικότερος πυλώνας νομίζω η οικογένεια.*

**Ε.Κ.:** *Χμμμ ..*

**Σ4:** *Και για τη διγλωσσία.*

**Ε.Κ.:** *Ωραία, ωραία, σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας, τελειώσαμε εδώ τη συνέντευξη, όλες οι πληροφορίες ήταν πολύτιμες, ευχαριστώ και πάλι πάρα πολύ για τον χρόνο σας.*

**Σ4:** *Σας ευχαριστώ κι εγώ.*

**Ε.Κ.:** *Και εγώ. Να είστε καλά. Ευχαριστώ. Καλό βράδυ.*

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.