



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΗΤΡΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΟΙ
ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.

Σίντου Βικτόρια

Επιβλέπουσα:

Ζωή Νικηφορίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ

Ιωάννινα, Ιανουάριος, 2026



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΗΤΡΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΟΙ
ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.

Σίντου Βικτόρια

Επιβλέπουσα:
Ζωή Νικηφορίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ

Ιωάννινα, Ιανουάριος, 2026

THE LIMITATION OF MOTHER/FIRST LANGUAGES AND ITS
CONSEQUENCES ON THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF
MULTILINGUAL CHILDREN.

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα

Όνομα Επίθετο: Ζωή Νικηφορίδου

τίτλος, βαθμίδα

2. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο, Αντώνης Νάτσης

τίτλος, βαθμίδα

3. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο, Ελένη Καινούργιου

τίτλος, βαθμίδα

Ο/Η Πρόεδρος του Τμήματος

Όνομα, Επίθετο

Τίτλος, Βαθμίδα

Υπογραφή

© Σίντου, Βικτόρια, 2026.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Υπογραφή

Σίντου Βικτόρια

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα της πτυχιακής μου εργασίας, κυρία Νικηφορίδου Ζωή, για τις πολύτιμες συμβουλές της, την υποστήριξη, την υπομονή και καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του τμήματος για τις πολύτιμες γνώσεις που προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, είναι απαραίτητο να ευχαριστήσω όλη την οικογένεια και τους φίλους μου για την διαρκή στήριξη και ενθάρρυνση που μου παρείχαν όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εξετάζει τον περιορισμό της μητρικής γλώσσας και τις συνέπειές του στην ολόπλευρη ανάπτυξη των πολύγλωσσων παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η πολυγλωσσία αποτελεί συχνό φαινόμενο, ωστόσο σε πολλά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια εξακολουθούν να επικρατούν μονογλωσσικές αντιλήψεις, οι οποίες συχνά οδηγούν στην υποτίμηση ή την αντικατάσταση των μη κυρίαρχων μητρικών γλωσσών. Η μητρική γλώσσα, ωστόσο, συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και με τη συγκρότηση της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύονται βασικές έννοιες που αφορούν την πολυγλωσσία και τις μορφές της, τη μητρική γλώσσα και τις διαφορετικές όψεις της, καθώς και οι γλωσσικές στάσεις και ο ρόλος τους στη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει ο περιορισμός της μητρικής γλώσσας στα πολύγλωσσα παιδιά, τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και βασίζεται στη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων και μελέτης περίπτωσης. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων μελλοντικών παιδαγωγών που φοιτούν στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σχετικά με τη διαχείριση της μητρικής γλώσσας των πολύγλωσσων παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα δεδομένα από τις 5 συμμετέχουσες αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, με στόχο την ανάδειξη κοινών μοτίβων, αντιλήψεων και πρακτικών. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της υποστηρικτικής στάσης των παιδαγωγών απέναντι στη μητρική γλώσσα των παιδιών και την ανάγκη δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που αναγνωρίζει τη γλωσσική ποικιλομορφία ως παιδαγωγικό πόρο. Συμπερασματικά, η εργασία υπογραμμίζει τη σημασία της ευαισθητοποίησης και της κατάλληλης παιδαγωγικής κατάρτισης των μελλοντικών επαγγελματιών της προσχολικής εκπαίδευσης σε ζητήματα πολυγλωσσίας και γλωσσικής συμπερίληψης.

Λέξεις κλειδιά: πολυγλωσσία, μητρική γλώσσα, γλωσσικές στάσεις, πρώιμη παιδική ηλικία, προσχολική εκπαίδευση.

ABSTRACT

The present undergraduate thesis examines the limitation of mother/first languages and its consequences on the holistic development of multilingual children in early childhood. In contemporary multicultural societies, multilingualism is a common phenomenon; however, in many educational and social contexts, monolingual ideologies continue to prevail, often leading to the devaluation or replacement of non-dominant mother languages. Nevertheless, the mother language is closely linked to children's linguistic, cognitive, emotional, and social development, as well as to the formation of their personal and social identity.

The theoretical part of the thesis explores key concepts related to multilingualism and its forms, the notion of the mother language and its multiple dimensions, and language attitudes and their role in language maintenance or language shift. Particular emphasis is placed on the potential consequences of limiting the mother language of multilingual children, including effects on cognitive development, psychosocial well-being, and cultural identity. The empirical part of the study follows a qualitative research approach and is based on semi-structured interviews and a case study. The aim of the research is to investigate the attitudes and views of prospective early childhood educators studying at the Department of Early Childhood Education and Care of the University of Ioannina, regarding the management of multilingual children's mother languages within the educational context. The collected data from 5 participants were analyzed using thematic analysis, in order to identify common patterns, perceptions, and practices. The findings highlight the importance of educators' supportive attitudes towards children's mother languages and the need to develop educational environments that recognize linguistic diversity as a pedagogical resource. Overall, the study emphasizes the significance of raising awareness and providing appropriate pedagogical training for future early childhood professionals on issues related to multilingualism and linguistic inclusion.

Keywords: multilingualism, mother language, language attitudes, early childhood, preschool education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	9
Κεφάλαιο 1 ^ο : Πολυγλωσσία και παιδί.....	12
1.1 Ορισμός πολυγλωσσίας	12
1.2 Μορφές πολυγλωσσίας	13
1.3 Ορισμός μητρικής γλώσσας και οι διάφορες όψεις της.....	14
Κεφάλαιο 2 ^ο : Περιορισμός της μητρικής γλώσσας του παιδιού	16
2.1 Γλωσσικές στάσεις.....	16
2.2 Συνέπειες γλωσσικών στάσεων και αντικατάστασης της μητρικής γλώσσας.....	19
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	23
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	23
3.2 Τα ερευνητικά εργαλεία.....	23
3.3 Περιγραφή της έρευνας.....	24
3.3.1 Ο ποιοτικός προσανατολισμός και η μελέτη περίπτωσης.....	24
3.3.2 Η διαδικασία.....	25
3.4 Οι συμμετέχοντες/ουσες	27
3.5 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	27
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα	29
4.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου	29
4.1.1 Ερώτηση 1 – «Με ποιον τρόπο θα διαχειριζόσασταν τη γλωσσική και μη γλωσσική συμπεριφορά σε παιδί με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα στο υφιστάμενο γλωσσικό πλαίσιο;»	29
4.1.2 Ερώτηση 2 – «Πως τεκμηριώνονται οι συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης του/της κάθε συμμετέχοντα/ούσας;»	34
4.1.3 Ερώτηση 3 – «Ποιες στρατηγικές θα επιλέγατε για τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου;»	36
Κεφάλαιο 5 ^ο : Συζήτηση και συμπεράσματα	38
5.1 Συζήτηση ευρημάτων	38
5.1.1 Διαχείριση γλωσσικής και μη γλωσσικής συμπεριφοράς παιδιού με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα στο υφιστάμενο γλωσσικό πλαίσιο	38

1.3.1 5.1.2 Προτάσεις για τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου	40
5.2 Κριτική αποτίμηση της μεθοδολογίας	40
5.3 Συμπεράσματα	41
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	42
Παράρτημα Α: Ερωτήσεις συνέντευξης	42
Παράρτημα Β: : Μελέτη περίπτωσης μη ελληνόγλωσσου παιδιού.....	42
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	43

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΤΑΦΠΠΗ.....	Τμήμα	Αγωγής	και
Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία			
ΠΙ.....	Πανεπιστήμιο	Ιωαννίνων	
ΒΝΣ.....	Βρεφονηπιακός σταθμός		

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, η οποία συνδέεται άμεσα με φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, η μετακίνηση πληθυσμών και οι μεταναστευτικές ροές. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικός αριθμός παιδιών μεγαλώνει σε περιβάλλοντα όπου συνυπάρχουν δύο ή περισσότερες γλώσσες, με αποτέλεσμα η πολυγλωσσία να αποτελεί συχνό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας και ειδικότερα της προσχολικής περιόδου. Η πραγματικότητα αυτή έχει εντείνει το επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από ζητήματα που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη, τη μητρική γλώσσα και τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας.

Παρά την ευρεία διάδοση της πολυγλωσσίας, σε πολλά κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια εξακολουθούν να επικρατούν μονογλωσσικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες η κυρίαρχη γλώσσα θεωρείται βασική προϋπόθεση για την κοινωνική και σχολική ένταξη των παιδιών (Χατζηδάκη, 2020). Στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων, η μητρική γλώσσα των πολύγλωσσων παιδιών συχνά περιορίζεται ή αντικαθίσταται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών και γλωσσικών στάσεων που υποβαθμίζουν τη χρήση της. Οι γλωσσικές στάσεις, δεν αφορούν μόνο τη γλώσσα αυτή καθαυτή, αλλά συνδέονται με κοινωνικές αξιολογήσεις, ιδεολογίες και δυναμικές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών ομάδων (Baker & Wright, 2021). Η μητρική γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της πρώιμης γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και συνδέεται στενά με τη συγκρότηση της ταυτότητας, την επικοινωνία με την οικογένεια και το οικείο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές που ασχολήθηκαν με το θέμα της πολυγλωσσίας στην πρώιμη παιδική ηλικία, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας λειτουργεί ως θεμέλιο για την κατάκτηση επιπρόσθετων γλωσσών και για τη συνολική γνωστική εξέλιξη του παιδιού (Baker, 2001). Ωστόσο, όταν η μητρική γλώσσα περιορίζεται στο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό περιβάλλον, ενδέχεται να προκύψουν επιπτώσεις τόσο στη γλωσσική όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι συνέπειες του περιορισμού της μητρικής γλώσσας αφορούν, μεταξύ άλλων, ζητήματα ταυτότητας, αυτοεκτίμησης και αίσθησης του «ανήκειν» (Pavlenko & Blackledge, 2004). Η γλώσσα λειτουργεί ως βασικό μέσο μέσω του οποίου το άτομο νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του και εντάσσεται σε κοινωνικές ομάδες. Κατά συνέπεια, η υποτίμηση ή η αποσιώπηση της μητρικής γλώσσας μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον

εαυτό του και τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, παλαιότερες αντιλήψεις που συνέδεαν την πολυγλωσσία με γνωστικές δυσκολίες έχουν αμφισβητηθεί, καθώς νεότερες έρευνες αναδεικνύουν ότι η επαρκής ανάπτυξη περισσότερων της μίας γλωσσών μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για τη γνωστική ευελιξία και τη μαθησιακή ικανότητα του παιδιού (Baker, 2001). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο ρόλος της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι στάσεις των παιδαγωγών μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά τη γλωσσική εμπειρία των πολύγλωσσων παιδιών. Οι μελλοντικοί παιδαγωγοί καλούνται να διαχειριστούν την πολυγλωσσία μέσα σε θεσμικά πλαίσια που συχνά ευνοούν τη μονογλωσσία, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων τους απέναντι στη μητρική γλώσσα των παιδιών. Η κατανόηση των συνεπειών που ενδέχεται να προκύψουν από τον περιορισμό της μητρικής γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προάγουν τη γλωσσική διατήρηση και τη συμπερίληψη.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάζει στον περιορισμό των μητρικών γλωσσών και στις συνέπειές του στην ολόπλευρη ανάπτυξη των πολύγλωσσων παιδιών μέσα από τις απόψεις μελλοντικών παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Στο θεωρητικό μέρος (κεφ. 1 και 2) εξετάζονται βασικές έννοιες που αφορούν την πολυγλωσσία, τη μητρική γλώσσα και τις γλωσσικές στάσεις, καθώς και οι επιπτώσεις της γλωσσικής μετατόπισης και αντικατάστασης. Στο ερευνητικό μέρος (κεφ. 3, 4, 5) διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της μητρικής γλώσσας των πολύγλωσσων παιδιών, με στόχο την ανάδειξη πρακτικών που μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και παιδαγωγικά τεκμηριωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Κεφάλαιο 1^ο: Πολυγλωσσία και παιδί

1.1 Ορισμός πολυγλωσσίας

Βασική έννοια της παρούσας εργασίας αποτελεί ο όρος «πολυγλωσσία». Πολλοί ήταν οι ερευνητές και οι γλωσσολόγοι που προσπάθησαν να δώσουν έναν σαφή και παγιωμένο ορισμό, όμως πρόκειται για έναν όρο-φαινόμενο στις σύγχρονες κοινωνίες που είναι στενά συνδεδεμένος με τους όρους της «ταυτότητας», του «πολιτισμού», της «μετανάστευσης» και γενικότερα της «παγκοσμιοποίησης» (Κοιλιάρη, 2005). Επειδή λοιπόν η πολυγλωσσία είναι ένα φαινόμενο με πολλές όψεις μπορεί να μελετηθεί από κλάδους της κοινωνιολογίας, της κοινωνιογλωσσολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας της γλώσσας (Edwards, 1994).

Γενικότερα με τον όρο «πολυγλωσσία» ονομάζουμε μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο μιλά δύο ή περισσότερες γλώσσες. Ειδικότερα όμως, κατά τους Butler & Hakuta (2006), οι οποίοι προσπάθησαν να αποδώσουν έναν πιο σαφή και ολοκληρωμένο ορισμό για την πολυγλωσσία, ένα δι/πολύγλωσσο άτομο μπορεί να επικοινωνήσει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, κατέχει γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες σε διάφορους βαθμούς (προφορικά ή γραπτά) και είναι ικανό να συναναστρέφεται με τους υπόλοιπους ομιλητές μιας κοινότητας.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003), η πολυγλωσσία ανάλογα το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται μπορεί να αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί πολλές γλώσσες μαζί ή στην κοινωνική πολυγλωσσία, δηλαδή τη γλωσσική συνύπαρξη ομάδων σε μια περιοχή. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την τελευταία, ο μισός πληθυσμός του κόσμου είναι δίγλωσσος ή πολύγλωσσος, δηλαδή οι περισσότεροι άνθρωποι μιλάνε τουλάχιστον δύο ή παραπάνω γλώσσες. Αυτό είναι αποτέλεσμα των μεγάλων κυμάτων μετανάστευσης και κινητικότητας από και προς Ευρωπαϊκές και μη Ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια, καθώς οι άνθρωποι μετακινούνται για οικονομικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους λόγους, και συνεπώς στο πλαίσιο αυτό οι κοινωνίες κατανοούν τη σημασία της πολυγλωσσίας και υιοθετούν πολιτικές και πρακτικές που υποστηρίζουν τη διατήρησή της. Τέλος, η διατήρηση της πολυγλωσσίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «μοναδική» ανάγκη καθώς κατά τον Edwards (1994) η γλωσσική ετερογένεια αποτελεί το βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ζωής.

1.2 Μορφές πολυγλωσσίας

Για πολλά χρόνια οι ερευνητές και οι γλωσσολόγοι που ασχολήθηκαν με το θέμα της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας θεωρούσαν πως οι γλώσσες που κατέχει ένα πολύγλωσσο άτομο είναι ξεχωριστά συστήματα, όμως είναι σε επαφή (Χατζηδάκη, 2020). Ωστόσο όπως προαναφέρθηκε, το φαινόμενο της πολυγλωσσίας είναι σύνθετο και ποικιλόμορφο. Έτσι, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκαν αρκετές ταξινομήσεις των τύπων πολυγλωσσίας, με βάση ποικίλα κριτήρια όπως:

- 1) Το πλαίσιο/ο τρόπος κατάκτησης της διγλωσσίας
- 2) Ο χρόνος και η σειρά κατάκτησης των γλωσσών
- 3) Ο βαθμός κατοχής και η ισορροπία μεταξύ των δυο γλωσσών
- 4) Το αποτέλεσμα της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020).

Το πρώτο κριτήριο έχει να κάνει περισσότερο με την ταυτότητα, το γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή από που και πως προέκυψε η πολυγλωσσία. Το δεύτερο κριτήριο επικεντρώνεται στο χρονικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα σε τι ηλικία ήρθε σε επαφή το άτομο με την επιπρόσθετη γλώσσα. Το τρίτο κριτήριο εξετάζει τον βαθμό στον οποίο βρίσκεται η επάρκεια της γλώσσας του ομιλητή και τέλος, στο τέταρτο κριτήριο βρίσκονται τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα της πολυγλωσσίας στο άτομο, δηλαδή κατά πόσο οι συνθήκες ανάπτυξης της επιπλέον γλώσσας εμπλούτισαν ή αντίθετα, συρρίκνωσαν την αρχική γλώσσα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο διαχωρισμός μεταξύ ατομικής και συλλογικής διγλωσσίας. Ανάλογα την περίπτωση, αναφερόμαστε είτε σε μεμονωμένα άτομα ή σε μια ομάδα που ζει σε μονόγλωσσο περιβάλλον, είτε στην πολυγλωσσία που αφορά μια κοινωνία και χρησιμοποιεί δυο ή περισσότερες γλώσσες για διαφορετικούς λόγους και με διαφορετική ισχύ (Μότσιου, 2023).

Ακόμη, σε μια παλαιότερη διάκριση που αφορά τα κίνητρα κατάκτησης μιας άλλης γλώσσας και αν η κατάκτηση αυτή είναι εκούσια ή ακούσια, αναφερόμαστε σε δι/πολυγλωσσία της ελίτ (elite bi/multilingualism) και σε δι/πολυγλωσσία του λαού (folk bi/multilingualism) (Μότσιου, 2023). Η πολυγλωσσία της ελίτ συνήθως χαρακτηρίζει ανθρώπους με υψηλό επαγγελματικό, μορφωτικό επίπεδο οι οποίοι έχουν κατακτήσει γλώσσες με υψηλό κύρος και αποτελούν εφόδιο τόσο στον επαγγελματικό τους τομέα, όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Αντιθέτως, η

πολυγλωσσία του λαού αντιπροσωπεύει ανθρώπους που δεν διαθέτουν επαγγελματικό ή προσωπικό γόητρο, είναι ομιλητές μειονοτικών ή μεταναστευτικών γλωσσών και ως επί το πλείστον είναι αναγκασμένοι να μάθουν κάποια άλλη γλώσσα, για λόγους επιβίωσης και ένταξης στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Χατζηδάκη, 2020).

Τέλος, μια παρόμοια διάκριση είναι και αυτή του Edwards (1994) ο οποίος αναφέρεται σε πρωτογενή (primary) και δευτερογενή (secondary) δι/πολυγλωσσία. Η πρωτογενής διγλωσσία αφορά την κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας με φυσικό τρόπο, ενώ η δευτερογενής αναφέρεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας μέσω συστηματικής διδασκαλίας (Χατζηδάκη, 2020).

1.3 Ορισμός μητρικής γλώσσας και οι διαφορές όψεις της

Γενικότερα μητρική (πρώτη) γλώσσα είναι αυτή που μαθαίνει το άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του, μέσω του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Ωστόσο, η μητρική γλώσσα κάποιου ανθρώπου δεν είναι πάντα ίδια με αυτή του κράτους στο οποίο ζει. Για παράδειγμα, στην Θράκη ζουν έλληνες πολίτες που η μητρική τους γλώσσα είναι τα τουρκικά. Ομοίως, τα παιδιά μεταναστών ίσως έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο διαμένουν. Επίσης αρκετά συχνά συναντάμε και την περίπτωση που δύο ή περισσότερα κράτη μοιράζονται την ίδια γλώσσα, λόγω χάρη τα αγγλικά μιλούνται στην Αγγλία, στην Αυστραλία και στις Η.Π.Α και τα ελληνικά μιλούνται στην Ελλάδα και στην Κύπρο, με αποτέλεσμα δυο ή περισσότερα διαφορετικά και ανεξάρτητα κράτη να μοιράζονται την ίδια γλώσσα (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2012).

Με γνώμονα τα παραπάνω και σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2020), η επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με τη γλώσσα και ιδιαίτερα με τη μητρική γλώσσα διατηρεί μια επιφυλακτική στάση για την καθολική απόδοση του όρου, καθώς ανάλογα την περίπτωση και την κοινότητα αυτός μπορεί να διαφοροποιηθεί. Για παράδειγμα σε μονόγλωσσες ή κυρίως μονόγλωσσες κοινότητες, δηλαδή σε αυτές όπου η εκμάθηση γλωσσών πραγματοποιείται σε εκπαιδευτικά πλαίσια για μελλοντική χρήση, οι ομιλητές/τριες της χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη γλώσσα για την καθημερινή συναναστροφή και δραστηριότητές τους, οπότε και το περιεχόμενο του όρου είναι ξεκάθαρο. Επιπρόσθετα, η μητρική γλώσσα συνήθως συνδυάζεται με το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, σε μια κοινότητα ή σε ένα έθνος και με την έννοια της «ταυτότητας» του ατόμου. Έτσι, *«η αντίληψη για το τι σημαίνει μητρική γλώσσα είναι ιδιαίτερα*

προβληματική στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η πολυγλωσσία είναι ο κανόνας και η μονογλωσσία η εξαίρεση» (Χατζηδάκη, 2020).

Το θέμα γύρω από την μητρική γλώσσα απασχόλησε -μεταξύ άλλων- και την κοινωνιογλωσσολόγο Tove Skutnabb-Kangas (1988), η οποία πρότεινε μια σειρά από κριτήρια σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θέτουν μια γλώσσα ως πρώτη (μητρική) ή δεύτερη γλώσσα:

1. Την προέλευση (origin).
2. Την ικανότητα του ομιλητή/τριας στις δυο ή περισσότερες γλώσσες (competence).
3. Τις λειτουργίες που εξυπηρετούν στον άνθρωπο αυτές οι δύο γλώσσες (function).
4. Την ταύτιση του ατόμου με τις συγκεκριμένες γλώσσες (identification).

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κριτήριο έχει να κάνει με το πώς και το πότε το άτομο έμαθε τις γλώσσες. Το δεύτερο κριτήριο επικεντρώνεται στο πόσο καλά κατέχει τις γλώσσες το άτομο, ενώ το τρίτο δίνει έμφαση στο τί και πόση χρήση γίνεται σε αυτές τις γλώσσες. Τέλος, το τέταρτο κριτήριο εστιάζει στη γλώσσα με την οποία ταυτίζεται το άτομο και με ποια ή ποιες γλώσσα/ες τον/την ταυτίζει η υπόλοιπη ομάδα/κοινότητα. Με βάση τα προηγούμενα, μητρική γλώσσα είναι αυτή που το άτομο έμαθε πρώτη, γνωρίζει καλύτερα από τις υπόλοιπες, ταυτίζεται και χρησιμοποιεί συχνότερα.

Όμως η Skutnabb-Kangas (1988) τονίζει πως τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν ταιριάζουν απαραίτητα σε περίπτωση δι/πολύγλωσσων ατόμων, καθώς ανάλογα και με το κριτήριο αλλάζει η μητρική γλώσσα (ή ο ορισμός της). Για να αιτιολογήσει και να τεκμηριώσει τον συγκεκριμένο ισχυρισμό, παραθέτει ως παράδειγμα την ίδια λέγοντας ότι με βάση το πρώτο κριτήριο της προέλευσης, η μητρική της γλώσσα είναι τα σουηδικά, καθώς και οι δυο γονείς της (που ήταν δίγλωσσοι) της μιλούσαν σε αυτή. Όμως σύμφωνα με τον ίδιο ορισμό, τα φιλανδικά είναι επίσης μητρική της γλώσσα, αφού τα χρησιμοποιούσε εξ αρχής μαζί με τα σουηδικά. Με βάση το δεύτερο κριτήριο της ικανότητας, η πρώτη γλώσσα της είναι τα φιλανδικά, καθώς νιώθει ότι τα γνωρίζει καλύτερα από τις υπόλοιπες γλώσσες που μιλάει. Επιπλέον με βάση το τρίτο κριτήριο που έχει να κάνει με την λειτουργικότητα η μητρική της γλώσσα θα έπρεπε να ήταν τα αγγλικά, αφού λόγω του συζύγου της τα χρησιμοποιεί στο σπίτι και την καθημερινότητά της. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κριτήριο που σχετίζεται με την ταύτιση έχει δυο μητρικές, τα σουηδικά και τα φιλανδικά.

Συνεπώς αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε με βάση το παράδειγμα είναι πως τα δι/πολύγλωσσα άτομα μπορεί να έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες αναλόγως τον ορισμό που χρησιμοποιούμε και πως η μητρική γλώσσα του ατόμου ενδέχεται να αλλάξει κατά την διάρκεια της ζωής του (Χατζηδάκη, 2020).

Κεφάλαιο 2^ο: Περιορισμός της μητρικής γλώσσας του παιδιού

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στις γλωσσικές στάσεις που χαρακτηρίζουν σύγχρονες κοινωνίες, καθώς και στις συνέπειες που έχουν οι τελευταίες στο παιδί, τόσο στην προσωπικότητα και την ανάπτυξή του, όσο και στη γενικότερη πολιτισμική του ταυτότητα που συνδέεται με μια γλώσσα, μια κοινότητα κλπ.

2.1 Γλωσσικές στάσεις

Όλοι οι άνθρωποι ως ομιλητές/τριες αναπτύσσουν ορισμένες απόψεις σχετικά με την δική τους γλώσσα, κάποια γλώσσα που ίσως μαθαίνουν ή που γνωρίζουν γενικότερα πως υπάρχει. Σύμφωνα με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, πολλές φορές αυτές τις γλωσσικές στάσεις τις εκφράζουμε με διάφορες φράσεις, όπως για παράδειγμα: «Μου αρέσουν τα ιταλικά γιατί είναι πολύ μελωδική γλώσσα» ή «Τα τουρκικά είναι πολύ επιθετική γλώσσα, όπως είναι και οι ίδιοι οι τούρκοι». Τέτοιες φράσεις μαζί με πολλές άλλες, υποδηλώνουν έμμεσα ή άμεσα τις στάσεις που διατηρούν οι άνθρωποι απέναντι στις διάφορες γλώσσες και ταυτόχρονα στους χρήστες/τριες τους. Οι στάσεις αυτές μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές με τη διαμόρφωση που έχει κάνει ο κάθε άνθρωπος για αυτή, βάσει δικών του καταβολών, κριτηρίων ή βιωμάτων.(Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2012 {Βίλλυ Τσάκωνα}).

Κατά καιρούς έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τις γλωσσικές στάσεις, όμως ένας από τους κλασικότερους είναι αυτός του Allport (Κακριδή-Φερράρι, 2007), θεωρώντας τις στάσεις απέναντι στη γλώσσα ως *«εσωτερική νοητική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από την εμπειρία και ασκεί ρυθμιστική και δυναμική επίδραση στην αντίδραση του ατόμου απέναντι σε όλα όσα σχετίζονται με το γλωσσικό φαινόμενο»*. Συμπληρωματικά κατά τον Bainbridge (Κακριδή-Φερράρι, 2007), οι γλωσσικές στάσεις αποτελούν έναν συνδυασμό γνωστικών γεγονότων και δομών στον εγκέφαλο του ατόμου, που οδηγεί κάθε συμπεριφορά σε σχέση με τη γλώσσα.

Κατά τους Baker και Wright (2021), υπάρχουν τρεις κυρίαρχες γλωσσικές οπτικές:

1. Η γλώσσα ως πρόβλημα (Language as a Problem)
2. Η γλώσσα ως δικαίωμα (Language as a Right)
3. Η γλώσσα ως πηγή (Language as a Resource)

Η πρώτη οπτική «βλέπει» την γλώσσα ως πρόβλημα, καθώς η δι/πολύγλωσση ανάπτυξη και εκπαίδευση προκαλεί ορισμένες επιπλοκές ή δυσκολίες σε ό,τι αφορά την σκέψη του ατόμου, καθώς και ορισμένα κοινωνικά-προσωπικά προβλήματα, όπως η διχασμένη ταυτότητα, η αποξένωση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η πολιτισμική αποδιάθρωση και πολλά άλλα. Συνάμα, όπως αναφέρουν οι Baker και Wright (2021) σε κοινωνικό επίπεδο, η δι/πολυγλωσσία ενέχει την πιθανότητα εθνικής ή περιφερειακής διχόνοιας-σύγκρουσης μεταξύ ομάδων, αφού η γλώσσα θεωρείται από πολλούς ανθρώπους «ζήτημα δημόσιας υπερηφάνειας». Γι' αυτό τον λόγο αποφασίστηκε και εφαρμόστηκε η έννοια της «χρησιμοποιούμενης γλώσσας της πλειοψηφίας» (π.χ. τα αγγλικά), με στόχο να ενοποιηθεί η ποικιλομορφία και να προσφέρει την δυνατότητα-πλεονέκτημα σε κάθε άνθρωπο να επικοινωνεί με τους άλλους μέσω αυτής, αφομοιώνοντας στην ουσία όλες τις άλλες γλώσσες στη γλώσσα της πλειοψηφίας. Υπάρχει ωστόσο μια αντίθετη γνώμη που υποστηρίζει ότι είναι εφικτό να υπάρχει εθνική ενότητα χωρίς ομοιομορφία και πως διαφορετικές μορφές εθνικής ενότητας μπορούν να συνυπάρχουν (π.χ. η Σιγκαπούρη ή το Λουξεμβούργο με πολλαπλές επίσημες γλώσσες).

Από την άλλη, μια διαφορετική οπτική, είναι η θεώρηση της γλώσσας ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος. Όπως αναφέρει και η Skutnabb-Kangas (2000), υπάρχουν πολλά και βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, μεταξύ άλλων και το δικαίωμα στην αυτόβουλη επιλογή θρησκείας. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την εξάλειψη διακρίσεων λόγω χρώματος ή θρησκευτικών πεποιθήσεων και με τον ίδιο τρόπο θα πρέπει να υπάρχει και ατομικό δικαίωμα στην επιλογή γλώσσας και τη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς υπάρχει πιθανότητα κάποιοι άνθρωποι που εμπίπτουν στον προσανατολισμό των διακρίσεων, να υποστηρίξουν γλωσσικές προκαταλήψεις ή διαχωρισμούς.

Τέλος, μια εναλλακτική προοπτική σε σχέση με τη «γλώσσα ως πρόβλημα» και τη «γλώσσα ως δικαίωμα» είναι η θεώρηση της γλώσσας ως προσωπικού, κοινοτικού και εθνικού πόρου/κεφαλαίου. Σύμφωνα με τους Baker και Wright (2021), ένα δι/πολύγλωσσο άτομο μπορεί να προσφέρει έναν πολιτιστικό, πνευματικό, κοινωνικό ,αλλά και οικονομικό πόρο,

αφού η πολυγλωσσία θεωρείται ως πλεονέκτημα τόσο για το ίδιο το άτομο, όσο και για τις ικανότητές του. Ένα ισχυρό παράδειγμα είναι πως ένα πολύγλωσσο άτομο, μπορεί να αλληλοεπιδράσει σε διαφορετικές γλώσσες μεταξύ δυο ή περισσότερων ομάδων, έχοντας έτσι την ικανότητα να συζητά ή να πείθει στη γλώσσα μιας άλλης συγκεκριμένης ομάδας.

Γενικότερα οι παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές στάσεις μπορούν να είναι ποικίλοι και σχετίζονται με κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα, τα οποία μπορούν ενίοτε να επιφέρουν συνέπειες στο παιδί και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή του. Αρκετοί ερευνητές εστίασαν στις γλωσσικές στάσεις που καθορίζονται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές. Η Κακριδή-Φερράρι (2007) αναφέρει πως το κοινωνικό κύρος μιας κοινότητας ή λαού, διαμορφώνει και την «ιεράρχηση» και τη «δύναμη» των γλωσσών, λόγω χάρη: «Τα ελληνικά είναι η πιο ισχυρή γλώσσα και μητέρα όλων των γλωσσών», ή «τα αλβανικά είναι μια κατώτερη γλώσσα». Κατά συνέπεια, οι γλωσσικές στάσεις απέναντι στη μητρική γλώσσα ή σε γλώσσες μειονοτήτων μπορεί να επηρεάζονται από το πόσο ισχυρή ή αξιόλογη θεωρείται η ομάδα στο σύνολό της. Έτσι, αν ένα παιδί προέρχεται από μια χώρα που θεωρείται από κάποιον «υποδεέστερη» λόγω της κοινωνικό-πολιτισμικής του ταυτότητας, τότε και η γλωσσική στάση που θα διατηρήσει το άτομο απέναντι στο παιδί και την οικογένειά του θα είναι κατά πάσα πιθανότητα αρνητική.

Είναι φανερό πως οι γλωσσικές στάσεις συνδέονται άμεσα με τη γλωσσική μετατόπιση (language shift) και τη γλωσσική διατήρηση (language maintenance). Σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2020), η γλωσσική μεταστροφή παρατηρείται σε ορισμένες μειονότητες -γηγενής και μη- που συνήθως εγκαταλείπουν την μητρική τους γλώσσα μετά από ένα χρονικό διάστημα και χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη γλώσσα της αριθμητικά κυρίαρχης ομάδας. Αντίθετα, εάν μια ομάδα-κοινότητα εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την μητρική της γλώσσα μαζί με την κοινωνικά ισχυρή, παρά τις πιέσεις που ίσως δέχεται, τότε μιλάμε για γλωσσική διατήρηση. Πολλοί οργανισμοί όπως η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, έχουν εκδώσει διάφορα ψηφίσματα υπέρ της διατήρησης της γλώσσας, ως δικαίωμα των μειονοτήτων (Χατζηδάκη, 2020), καθώς η γλωσσική μετατόπιση πολλές φορές οφείλεται στην έλλειψη νομοθετικής και θεσμικής υποστήριξης της μη κυρίαρχης γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2012). Όπως αναφέρει η Τσοκαλίδου (2012), η γλωσσική μετατόπιση μπορεί να συνδέεται με πολλούς παράγοντες όπως είναι η αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας στην εκπαίδευση και γενικότερα της καθημερινή ζωή των ανθρώπων (π.χ. μέσα μαζικής

επικοινωνίας, υποδομές υγείας και εξυπηρέτησης πολιτών κλπ.), και συχνά αποτυπώνει την προσπάθεια των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ενταχθούν στην κοινωνία, να δημιουργήσουν μια νέα κοινωνική ταυτότητα ή ακόμη να αποχωριστούν το παρελθόν που τους συνέδεε με αξίες ή παραδόσεις.

Από την άλλη, όσον αφορά τη γλωσσική διατήρηση παρατηρούμε πως οι παράγοντες είναι αφενός ατομικοί/εσωτερικοί και αφετέρου κοινωνικοί/εξωτερικοί (Τσοκαλίδου, 2012). Κατά την Παυλίδου (Τσοκαλίδου, 2012) στο ατομικό επίπεδο εμπεριέχονται το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, η χώρα υποδοχής μαζί με τον χρόνο διαμονής, καθώς και οι ίδιες οι στάσεις του πολύγλωσσου ατόμου. Σε κοινωνικό επίπεδο τοποθετούνται οι διάφοροι φορείς, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η οικογένεια και πολλά άλλα.

Όσον αφορά την οικογένεια, ο Fishman (Τσοκαλίδου, 2012), αναφέρει πως η μετάδοση της γλώσσας μέσα στην οικογένεια, αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα γλωσσικής διατήρησης. Συμπληρωματικά ο Baker (2001) για να δώσει παραπάνω έμφαση στην γλωσσική διατήρηση, υποστήριξε πως δεν υπάρχουν γλώσσες που κερδίζουν ή αντίστοιχα χάνουν ομιλητές/τριες, αλλά οι ομιλητές/τριες είναι αυτοί/ες που χάνουν ή αποκτούν μια γλώσσα, και μαζί τους χάνονται ή κατακτούνται διάφορα πλεονεκτήματα.

2.2 Συνέπειες γλωσσικών στάσεων και αντικατάστασης της μητρικής γλώσσας

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει κανείς ότι οι γλωσσικές στάσεις προκύπτουν από μια σειρά παραγόντων που περιλαμβάνουν κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και προσωπικές συνιστώσες. Όμως πως μπορεί το παιδί να επηρεαστεί από τις γλωσσικές στάσεις;

Οι άνθρωποι συχνά βλέπουν τη γλώσσα ως μέρος της εθνικής, πολιτισμικής ή κοινωνικής τους κληρονομιάς. Έτσι, αν το παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον που υποτιμά ή περιθωριοποιεί την γλώσσα του (π.χ. γλώσσες μειονοτήτων), μπορεί να αναπτύξει αρνητικές στάσεις απέναντι στον εαυτό του, να έχει επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του, να αδυνατεί να αποκτήσει την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινωνική ομάδα και να διαταράσσεται η γλωσσική και γενικότερη ταυτότητά του (Pavlenko, & Blackledge, 2004).

Σχετικά με την ταυτότητα του ατόμου και σύμφωνα με τον Smith (2000), ο εαυτός οργανώνεται μέσα από πολλαπλούς ρόλους και ταυτότητες, που βασίζονται σε κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις και κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου μπορούν να αναιρεθούν ή να αλλάξουν. Ο Goffman (2001) πραγματοποιεί έναν διαχωρισμό μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, με την πρώτη να αφορά την υποκειμενική εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και την δεύτερη να πραγματεύεται την κοινωνική κατηγορία στην οποία τοποθετούμε ένα άτομο με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά που εμείς προσδίδουμε. Παράλληλα, μια έννοια που συνδέεται άρρηκτα με αυτή της ταυτότητας είναι η ετερότητα. Κατά τον Μααλούφ (Τσοκαλίδου, 2012), *«η ταυτότητά μας είναι ό,τι μας κάνει να μην είμαστε ταυτόσημοι με κανέναν»*. Ο Μααλούφ αναλύοντας την έννοια της ταυτότητας, υποστηρίζει πως αυτή κατασκευάζεται από πολλά και διάφορα στοιχεία, τα οποία μπορεί να είναι θρησκευτικά, εθνικά, οικογενειακά, γλωσσικά, κομματικά, ακόμα και βάση μιας αδελφότητας, ομάδας ατόμων με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις ή αναπηρίες.

Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012), περίπου από το 1920 έως το 1960 ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής η άποψη πως η πολυγλωσσία επιδρούσε αρνητικά στην ακαδημαϊκή επίδοση και εξέλιξη ενός παιδιού, καθώς θεωρούταν πως δημιουργούσε νοητική σύγχυση και γλωσσικές απώλειες. Η Χατζηδάκη (2020) αναφέρει πως αυτή η πεποίθηση δημιουργήθηκε μέσω των τεστ νοημοσύνης που διεξάγονταν από επιστήμονες στις Η.Π.Α, οι οποίοι αξιολογούσαν τις γνωστικές ικανότητες και τη γλωσσική επάρκεια υποκειμένων, με μετρήσεις από την δεύτερη γλώσσα κυρίως σε παιδιά μεταναστών ή μειονοτήτων. Λογικό και επακόλουθο ήταν το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των τεστ των πολύγλωσσων παιδιών είχαν χαμηλότερες αποδόσεις συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά, καθώς η δεύτερη γλώσσα για τα ίδια ήταν η πρώτη των μονόγλωσσων παιδιών (Χατζηδάκη, 2020). Ωστόσο αργότερα, αρκετές κριτικές επισκοπήσεις ανέδειξαν τις αδυναμίες της χρησιμοποιηθείσας μεθοδολογίας, ώστε πλέον τα αποτελέσματα αυτά να θεωρούνται αναξιόπιστα. Τελικά, αργότερα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με επάρκεια και στις δύο γλώσσες, έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές αποδόσεις και σαφώς αυξημένες ικανότητες στην εκμάθηση γλωσσών και όχι μόνο (Τσοκαλίδου, 2012). Όπως ανέφερε και ο Vygotsky (Σφυρόερα, 2015) η γλώσσα είναι βασικό εργαλείο με το οποίο το παιδί μπορεί να εξελιχθεί γνωστικά. Επομένως, η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να επηρεάσει και τη γνωστική επεξεργασία.

Παράλληλα, ο Baker (2001) υποστηρίζει πως η χρήση δυο γλωσσικών συστημάτων από το παιδί συμβάλλει θετικά στην νοητική του ανάπτυξη, αφού ενισχύει την ελευθερία της έκφρασης, τη φαντασία, την επίλυση προβλημάτων, την αντίληψη, τη δημιουργικότητα κλπ., που αυτό γίνεται με τη μεταφορά γνώσεων-λεξιλογίου από τη μια γλώσσα στην άλλη. Με άλλα λόγια, η σύνδεση και «συνεργασία» των δυο ή περισσότερων γλωσσών που κατέχει το παιδί, βοηθά να αναπτύξει ιδιαίτερες και περίπλοκες νοητικές ικανότητες. Εάν όμως αυτή η «συνεργασία» διακοπεί ή δεν υφίσταται, τότε υπάρχει περίπτωση το παιδί να οδηγηθεί σε επικείμενες νοητικές απώλειες.

Επιπροσθέτως λόγω των γλωσσικών στάσεων που επικρατούν, το παιδί μπορεί να μην καταφέρει να αποκτήσει διάφορα οφέλη σε επικοινωνιακό, υλικό αλλά και πολιτισμικό επίπεδο. Συγκεκριμένα για το πρώτο επίπεδο ο Baker (2001) υπογραμμίζει ότι τα πολύγλωσσα άτομα κατέχουν μεγαλύτερη ευαισθησία και δεξιότητα στην επικοινωνία τους από ότι κατέχουν τα μονόγλωσσα και μπορούν να καταλάβουν με μεγαλύτερη ευκολία τις ανάγκες του/της συνομιλητή/τριας τους. Συνάμα, μπορούν να επικοινωνήσουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό με τις γλώσσες που γνωρίζουν, είτε με συγγενείς και φίλους, είτε στα πλαίσια ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, γεγονός που αποτελεί μεγάλο εφόδιο για την κοινωνικοποίησή τους. Εν ολίγοις, οι αρνητικά φορτισμένες γλωσσικές στάσεις μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση και ευρύτερη επικοινωνία του παιδιού. Στο υλικό επίπεδο, εντάσσεται η επαγγελματική αποκατάσταση. Η Χατζηδάκη (2020) χαρακτηρίζει την πολυγλωσσία ως ένα «χρήσιμο εφόδιο» στους επαγγελματικούς ορίζοντες του ατόμου, μιας και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και οι μετακινήσεις πληθυσμών από και προς διάφορα κράτη έχουν οδηγήσει την σημαντική αύξηση θέσεων εργασίας σε ποικίλους κλάδους. Στην περίπτωση όμως που κατά τη διάρκεια των παιδικών χρόνων του παιδιού, αντικατασταθεί η μητρική του γλώσσα με την κυρίαρχη του κράτους στο οποίο μεγάλωσε ή ζει και δεν έχει επάρκεια και στις δύο γλώσσες, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να μην έχει την ευκαιρία να αποκατασταθεί επαγγελματικά, καθώς οι περισσότερες θέσεις εργασίας απαιτούν καλή γνώση δυο ή περισσότερων γλωσσών. Τέλος στο πολιτισμικό επίπεδο, με την γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσών το άτομο μπορεί να βιώσει σε καθημερινή βάση δύο ή περισσότερα πολιτισμικά συστήματα και είναι ικανό να «δει» τον κόσμο από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Χατζηδάκη, 2020), γεγονός που ένας μονόγλωσσος δε μπορεί τόσο εύκολα να καταφέρει. Τα παραπάνω συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας και του σεβασμού προς τις γλωσσικές,

θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές των ανθρώπων και τελικά στην μείωση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων(Τσοκαλίδου, 2012).

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο αφορά την μεθοδολογία έρευνας. Ειδικότερα, αναλύεται ο σκοπός της έρευνας με τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της και τα μεθοδολογικά εργαλεία, την συλλογή δεδομένων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα τελευταία αναλύθηκαν.

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Πολλά παιδιά στις σύγχρονες κοινωνίες μιλάνε πάνω από μια γλώσσες με αποτέλεσμα, όταν βρίσκονται στον βρεφονηπιακό σταθμό οι μητρικές τους να περιορίζονται. Η συγκεκριμένη έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια της παρούσας πτυχιακής εργασίας στοχεύει στις στάσεις και απόψεις μελλοντικών παιδαγωγών που φοιτούν στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΤΑΦΠΠΗ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά με τις συνέπειες του περιορισμού της μητρικής γλώσσας των πολύγλωσσων παιδιών, μέσα από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στους συμμετέχοντες και αφορούσαν:

- 1) Τη διαχείριση γλωσσικών και μη συμπεριφορών σε παιδί με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα στο υφιστάμενο γλωσσικό πλαίσιο
- 2) Πως τεκμηριώνονται οι συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης του/της κάθε συμμετέχοντα/ούσας
- 3) Τις στρατηγικές για τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου.

3.2 Τα ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα πτυχιακή εργασία βασίστηκε στην συνέντευξη. Ανάλογα με τον τρόπο που είναι δομημένες οι συνεντεύξεις χωρίζονται σε μη δομημένες, ήμι-δομημένες και πλήρως δομημένες. Οι πλήρως δομημένες συνεντεύξεις συναντώνται συνήθως στην ποσοτική έρευνα, μιας που έχουν συγκεκριμένη σειρά και ερωτήσεις προκαθορισμένες (Ισαρη & Πουρκός, 2015) ενώ οι άλλες δυο στην ποιοτική. Αποτελεί ένα σύστημα μεταξύ ενός ερευνητή και ενός ατόμου (ή ομάδας), με σκοπό ο πρώτος να πάρει απαντήσεις-εξηγήσεις, βάσει των απόψεων ή των βιωμάτων του/των διερωτώμενου/ων για ένα συγκριμένο θέμα. Η συνέντευξη δεν είναι ένας απλός διάλογος, καθώς σύμφωνα με τους Johnson και Christensen (Mukherji και Albon, 2023), η συνέντευξη αποτελεί μέθοδο συλλογής δεδομένων «από τον συνεντευκτή προς τον

συνεντευξιαζόμενο», ενώ σε μια συνομιλία συνήθως οι ερωτήσεις γίνονται και από τα δυο άτομα και αποτελεί έναν τρόπο κοινωνικοποίησης και διατήρησης των σχέσεων μας. Με τη σειρά του ο Denscombe (2017), ξεχωρίζει κάποιες σημαντικές διαφορές της συνέντευξης με τη συνομιλία οι οποίες έχουν να κάνουν με τη συναίνεση που σε μια συνέντευξη κρίνεται απαραίτητη, την ανάλυση των απαντήσεων του συνεντευξιαζόμενου που γίνεται με τρόπο πολύ διαφορετικό από εκείνη μιας απλής συνομιλίας, και τέλος τον σχεδιασμό που απαιτεί μια ολοκληρωμένη συνέντευξη, σε αντίθεση με τον αυθορμητισμό και τον παράγοντα της τύχης που διέπει μια συνομιλία.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ήμι-δομημένων συνεντεύξεων. Σε αντίθεση με τα άλλα δυο είδη συνέντευξης (πλήρως ή μη δομημένη), μια ήμι-δομημένη συνέντευξη εμπεριέχει ερωτήσεις όχι εξ ολοκλήρου προκαθορισμένες, οι οποίες λειτουργούν ως ένας «οδηγός» για τον συνεντευξιαζόμενο, προκειμένου να αναλυθούν τα θέματα που μελετώνται στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ταυτόχρονα, η ευελιξία που παρέχει η ήμι-δομημένη στον/στην ερευνητή /τρια με τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον/την συμμετέχοντα/ουσα, τη διαφοροποίηση της σειράς των ερωτήσεων που μπορεί να πραγματοποιήσει ο/η ερευνητής/τρια, η πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων εφόσον είναι απαραίτητο και η δυνατότητα εμβάθυνσης που δίνεται σε ορισμένα θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι (Ισαρη & Πουρκός, 2015), κατέστησαν τη χρήση ήμι-δομημένων συνεντεύξεων ως την καλύτερη δυνατή επιλογή για την διεκπεραίωση της έρευνας στην παρούσα πτυχιακή εργασία (Παράρτημα 1).

3.3 Περιγραφή της έρευνας

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματά της είναι αυτά που καθορίζουν το είδος της ερευνητικής μελέτης που θα πραγματοποιηθεί. Για αυτό τον λόγο επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης με κύριο εργαλείο την συνέντευξη.

3.3.1 Ο ποιοτικός προσανατολισμός και η μελέτη περίπτωσης

Ένας από τους βασικούς στόχους της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων του δείγματος μέσω των προσωπικών εμπειριών του. Κατά την Παρασκευοπούλου-Κόλια (2019), μέσω της ποιοτικής μεθόδου ο/η ερευνητής/τρια παραμένει ενεργός καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, μιας που σημειώνει, παρατηρεί και ερμηνεύει και σε συνδυασμό με τα δεδομένα του καταλήγει σε ένα συμπέρασμα. Συμπληρωματικά η

τελευταία αναφέρει πως οι ποιοτικές μέθοδοι συνήθως είναι μια φυσική διαδικασία, με φυσική ροή και δεδομένα, καθώς συνήθως δεν είναι κατευθυνόμενες από τον/την ερευνητή/τρια (Παρασκευοπούλου-Κόλια, 2019). Αντίθετα, με την χρήση ποσοτικών μεθόδων επιδιώκεται κυρίως η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Bryman, 2017), τις περισσότερες φορές με ευρεία χρήση ερωτηματολογίων και προκαθορισμένων ερωτήσεων ή περιορισμένων ευκαιριών για ελεύθερη ή φυσική απάντηση των συμμετεχόντων (Παρασκευοπούλου-Κόλια, 2019).

Πολλοί ερευνητές κατά διαστήματα έχουν προβεί στην απόδοση ενός σύντομου ορισμού για την μελέτη περίπτωσης. Κατά τους Schwandt και Gates (2017), ο κάθε ένας από εμάς αντιλαμβάνεται διαφορετικά το τι σημαίνει μελέτη περίπτωσης, καθώς ανάλογα με το γνωστικό πεδίο οι ορισμοί διαφοροποιούνται. Σύμφωνα με τους Greig και συν. (Mukherji & Albon, 2023), μελέτη περίπτωσης ορίζεται ως *«η διερεύνηση ενός ατόμου, μιας οικογένειας, μιας ομάδας, ενός οργανισμού, μιας κοινότητας ή ακόμη και ενός πόρου, ενός προγράμματος ή μιας παρέμβασης»*. Κατά τον Stake (2000), οι μελέτες περίπτωσης με ποιοτικό υπόβαθρο κάνουν τους ερευνητές να «εισχωρούν» ως συμμετέχοντες εντός του πλαισίου. Όπως αναφέρουν οι Mukherji & Albon (2023), μια μελέτη περίπτωσης δε συνιστά από μόνη της μέθοδο συλλογής δεδομένων, αλλά μια προσέγγιση κατά την οποία μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει πολλαπλά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων. Έτσι λοιπόν, οι μελέτες περίπτωσης με ποιοτικό χαρακτήρα, επιτρέπουν στον ερευνητή να συγκεντρώσει λεπτομερείς πληροφορίες με περιορισμένη εστίαση (Mukherji και Albon, 2023). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ένα υποθετικό σενάριο (Παράρτημα II) σχετικό με την πολυγλωσσία, ως αφορμή για τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των μελλοντικών παιδαγωγών.

3.3.2 Η διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω πέντε ημι-δομημένων συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν σε κενή αίθουσα του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΤΑΦΠΠΗ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κατά τον μήνα Μάιο του έτους 2025.

Όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, πρώτο στάδιο ήταν η δημιουργία εντύπων ενημέρωσης συμμετεχόντων στα οποία αναγράφονται αναλυτικά όλες οι λεπτομέρειες που αφορούν την έρευνα (τίτλος, σκοπός, τι θα κληθούν να κάνουν, αν υπάρχουν κίνδυνοι ή κάποιο κόστος κ.λπ.). Παράλληλα, συμπληρώθηκε το ερευνητικό πρωτόκολλο, καθώς και η

απαραίτητη προς έγκριση αίτηση-ερωτηματολόγιο της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αφού τα απαραίτητα έγγραφα εγκρίθηκαν, πραγματοποιήθηκε η πρώτη επαφή με τους συμμετέχοντες, που έγινε μέσω τηλεφώνου ή μέσω μηνυμάτων στην εφαρμογή messenger. Τους γνωστοποιήθηκε το θέμα, ο σκοπός της έρευνας, για ποιον λόγο διεξάγεται και ερωτήθηκαν αν θα τους ενδιέφερε να συμμετέχουν εθελοντικά. Επιπρόσθετα, διευκρινίστηκε το ότι θα χρειαστεί να εκχωρήσουν προσωπικές συνεντεύξεις δια ζώσης. Ο καθορισμός της ημερομηνίας και της ώρας για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων καθορίστηκε από την ερευνήτρια, εφόσον υπήρχε σύμφωνη γνώμη από τον/την κάθε έναν/μία ξεχωριστά.

Όλες οι συνεντεύξεις συντελέστηκαν δια ζώσης. Ένας από τους κυριότερους λόγους που δεν επιλέχθηκε η συνέντευξη εξ αποστάσεως (π.χ. συνέντευξη μέσω τεχνολογίας και διαδικτύου), ήταν το ότι οι συνεντεύξεις τέτοιου είδους αρκετές φορές προκαλούν τεχνικά προβλήματα και χρειάζονται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να απαντηθούν, έτσι ώστε ο/η ερευνητής/τρια να μπορέσει να τις επεξεργαστεί (Παρασκευοπούλου-Κόλια, 2019). Εξάλλου όπως υπογραμμίζει και ο Weiss, ο πιο σημαντικός σκοπός του/της ερευνητή/τριας είναι να μεταφερθεί όσο πιο κοντά γίνεται στις παραμέτρους που διαμόρφωσαν μια εμπειρία ή ένα γεγονός (Weiss, 2004).

Προτού γίνει η έναρξη των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά για το θέμα της έρευνας και με τη σύμφωνη γνώμη τους οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και θα διατηρηθούν ως ηλεκτρονικά αρχεία με κωδικό ασφαλείας από την ερευνήτρια για 2 χρόνια. Στην πορεία της έρευνας έγινε ανωνυμοποίηση και ο/η κάθε συμμετέχων ενημερώθηκε ότι θα έχει δικαίωμα πρόσβασης στα προσωπικά του/της απομαγνητοφωνημένα αρχεία και μόνο, εάν το θελήσει. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες/ούσες ενημερώθηκαν ότι έχουν το δικαίωμα να μην απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση ή να αποσυρθούν από τη διαδικασία εάν το κρίνουν απαραίτητο.

Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν από την ερευνήτρια με την ανάγνωση της δοθείσας μελέτης περίπτωσης και ακολούθησε η εκφώνηση των τριών ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Ύστερα, δόθηκε η επιλογή στους συμμετέχοντες να διαβάσουν μόνοι τους τη μελέτη περίπτωσης και τα ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν. Το κλίμα κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν ιδιαίτερα φιλικό και ευχάριστο και οι συμμετέχοντες φάνηκαν να δείχνουν ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας, απατώντας με προθυμία. Αφού ολοκληρώθηκε η

διαδικασία των συνεντεύξεων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνηση των ηχητικών αποσπασμάτων σε κείμενο γραπτής μορφής και προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων, το όνομα του/της κάθε φοιτητή/τριας αντικαταστάθηκε από την ένδειξη Σ1, Σ2, κλπ. Η απομαγνητοφώνηση έγινε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, ώστε να καταγραφούν αυτούσια τα λόγια των φοιτητών/τριων, με απώτερο σκοπό την καλύτερη δυνατή ανάλυση των αποτελεσμάτων. Έπειτα, ακολούθησε η θεματική ανάλυση των αποσπασμάτων σύμφωνα με το πρότυπο του Τσιώλη (2018) και οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε κατηγορίες.

3.4 Οι συμμετέχοντες/ουσες

Για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσων ακολουθήθηκε ο γενικός κανόνας που ισχύει σε ποιοτικές έρευνες, κατά τον οποίο σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πούρικο (2015), οι ερευνητές/τριες εντοπίζουν και αξιοποιούν περιπτώσεις ατόμων από τα οποία μπορούν να αντλήσουν πολύτιμα στοιχεία για τον σκοπό της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά πέντε (5) φοιτήτριες, οι οποίες φοιτούν στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΤΑΦΠΠΗ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΙ). Σημειώνεται πως η κατανομή των φύλων οφείλεται στην υπερεκπροσώπηση των γυναικών στον συγκεκριμένο φοιτητικό πληθυσμό, και πως το φύλο δεν αποτέλεσε κριτήριο επιλογής. Βασικό κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων συμμετεχουσών στην έρευνα ήταν το γεγονός ότι διανύαν το τέταρτο έτος φοίτησής τους και είχαν ολοκληρώσει με επιτυχία όλα τα τετράωρα υποχρεωτικά εργαστήρια, που πραγματοποιούνταν στους συνεργαζόμενους με το τμήμα παιδικούς σταθμούς. Η επιλογή τους ήταν βολική αφενός λόγω της παραπάνω γνώσης που διέθεταν ως προς την λειτουργία, τους κανόνες και τη διάρθρωση ενός βρεφονηπιακού σταθμού (ΒΝΣ), και αφετέρου λόγω της εύκολης πρόσβασης.

3.5 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα, αφού η διαδικασία συλλογής δεδομένων ολοκληρωθεί, δημιουργείται πληθώρα πληροφοριών την οποία ο ερευνητής καλείται να επεξεργαστεί και να αναλύσει. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα είναι η θεματική ανάλυση, με βάση το πρότυπο του Τσιώλη (2018).

Σύμφωνα με τον Bryman (2017), η θεματική ανάλυση είναι μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις για την ανάλυση των ποιοτικών ερευνών, κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια διακρίνει, κατανοεί και οργανώνει επαναλαμβανόμενα μοτίβα που αναδύονται από την συλλογή των δεδομένων και δίνει έμφαση σε αυτά που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα του εκάστοτε ερευνητή (Braun & Clarke, 2012). Επιπρόσθετα, ο Τσιώλης (2018) αναφέρει πως η θεματική ανάλυση θεωρείται μια ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, που μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς και διάφορους τρόπους από ερευνητές με «*διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες*».

Κατά τον Τσιώλη (2018), η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης απαρτίζεται από πέντε βήματα. Το πρώτο βήμα είναι η μετεγγραφή ή απομαγνητοφώνηση (transcription), που είναι η μετατροπή του ηχογραφημένου ή βιντεοσκοπημένου υλικού σε γραπτή μορφή. Στο συγκεκριμένο βήμα της θεματικής ανάλυσης δίνεται έμφαση σε οτιδήποτε έχει ειπωθεί και σε ορισμένες χαρακτηριστικές *παραγλωσσικές εκδηλώσεις*, όπως οι μεγάλες παύσεις ή το γέλιο.

Ως δεύτερο βήμα της διαδικασίας ορίζεται η προσεκτική ανάγνωση του μετεγγραμμένου υλικού από τον/την ερευνητή/τρια και έπειτα ο εντοπισμός και η επεξεργασία εκείνων των στοιχείων που απαντούν στα ερευνητικά του/της ερωτήματα, με στόχο την συγκέντρωση σε ένα αρχείο ανά ερώτημα.

Στο τρίτο στάδιο, σειρά έχει η κωδικοποίηση. Στο συγκεκριμένο στάδιο ο/η ερευνητής/τρια ερμηνεύει τα δεδομένα του/της και τα αποδίδει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό που ονομάζεται κωδικός.

Αφού οι κωδικοί δημιουργηθούν, ~~προχωράμε~~ στο τέταρτο στάδιο ~~που~~ γίνεται η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Τα τελευταία, αποτελούν πιο γενικευμένες έννοιες από τους κωδικούς και ο/η ερευνητής/τρια αναλύει, συγκρίνει και συνδυάζει τους κωδικούς σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νήματος.

Τέλος, στο πέμπτο βήμα πραγματοποιείται η έκθεση των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, προβάλλεται ξεχωριστά το κάθε θέμα δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο και στις διαφοροποιήσεις, εφόσον υπάρχουν. Τέλος, στο συγκεκριμένο βήμα για να γίνουν πιο πειστικά τα ευρήματα, παρατίθενται κάποια αυτούσια κομμάτια των συνεντεύξεων.

Κεφάλαιο 4^ο: Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται διεξοδικά η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και παρουσιάζονται τα ευρήματα-αποτελέσματα.

4.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων, το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό, τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μέσω των συνεντεύξεων σημασιοδοτούνται. Η απόδοση νοήματος εμπεριέχει την ομαδοποίηση αλλά και την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα εκείνα που σχετίζονται με την έρευνα.

Η ανάλυση του υλικού των πέντε απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης σύμφωνα με το πρότυπο του Τσιώλη (2018), ακολουθώντας τα διαδοχικά στάδια της αρχικής κωδικοποίησης, της εστιασμένης ομαδοποίησης και της σύνθεσης σε κύρια θέματα. Η διαδικασία εστιάστηκε στην ανάδειξη κοινών σημείων αναφοράς, εμπειριών και στάσεων σχετικά με τη διαχείριση ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συνολικά και για τις 3 ερωτήσεις προέκυψαν 24 κωδικοί και βάσει της ομαδοποίησής τους αναδείχθηκαν 7 κύρια θέματα.

Στην πρώτη ερώτηση που τέθηκε στις συμμετέχουσες με βάση την μελέτη περίπτωσης, ήταν το πως θα διαχειρίζονταν τη γλωσσική και μη γλωσσική συμπεριφορά σε παιδί με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα στο υφιστάμενο γλωσσικό πλαίσιο, με την οποία σχετίζονται 5 θέματα με 18 κωδικούς. Σαν δεύτερη ερώτηση ήταν το πως τεκμηριώνονται οι συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης της κάθε συμμετέχουσας, στην οποία αναλύθηκε 1 θέμα με 4 κωδικούς και στην τρίτη και τελευταία ερώτηση οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να περιγράψουν τις δικές τους στρατηγικές για τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου, με βάση πάντα τη μελέτη περίπτωσης, στην οποία έγινε συσχέτιση με 2 θέματα και 6 κωδικούς.

4.1.1 Ερώτηση 1 – «Με ποιον τρόπο θα διαχειριζόσασταν τη γλωσσική και μη γλωσσική συμπεριφορά σε παιδί με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα στο υφιστάμενο γλωσσικό πλαίσιο;»

Θέμα 1^ο: Διαχείριση συμπεριφοράς.

Η κεντρική ιδέα του συγκεκριμένου θέματος είναι πως η συναισθηματική διαχείριση του παιδαγωγού είναι ο βασικός παράγοντας για την ομαλή προσαρμογή ενός παιδιού με μη κυρίαρχη μητρική. Έτσι προκύπτουν και οι δυο πρώτοι κωδικοί, οι οποίοι συναντώνται και στις πέντε συνεντεύξεις. Ειδικότερα, όλες οι συμμετέχουσες αναφέρουν πως για την βέλτιστη διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού της μελέτης περίπτωσης είναι αναγκαία ή υπομονή και η ηρεμία, καθώς είναι κρίσιμο για το παιδί να νιώσει στήριξη, εμπιστοσύνη, οικειότητα και ασφάλεια. Όπως υποστηρίζει η συμμετέχουσα 2: Σ2: *«Θα χρειαστεί υπομονή, θα χρειαστεί να μπορέσουν οι δασκάλες να τον βοηθήσουν, να του δείξουν ότι είναι εκεί για αυτόν και ότι δεν είναι μόνος του».*

Τον τρίτο κωδικό αποτελεί η μη τιμωριτική στάση. Συγκεκριμένα, μια από τις πέντε συμμετέχουσες τονίζει πως είναι σημαντικό να διατηρείται η ψυχραιμία του/της εκπαιδευτικού, να μην υπάρχει τιμωριτική ή εριστική στάση απέναντι στο παιδί και οι τόνοι της φωνής να παραμένουν χαμηλοί. Σύμφωνα με τη συμμετέχουσα 3 (Σ3): *«Θα προσπαθούσα όσο δύσκολο και να είναι να μην ανεβάζω τον τόνο της φωνής μου ή να γίνομαι κι εγώ ίδια εριστική...»* Συμπληρωματικά η συμμετέχουσα 4 (Σ4) αναφέρει: *«Σίγουρα όχι με κάποιον τρόπο όπως το να υψώσω τον τόνο της φωνής μου, κάποια τιμωρία, με υπομονή θεωρώ και κατανόηση ως προς την πλευρά του παιδιού, θα επιτύχουμε το στόχο του να προσαρμοστεί».*

Ο τέταρτος κωδικός του πρώτου θέματος είναι η συναισθηματική κατανόηση, καθώς δύο από τις πέντε συμμετέχουσες φαίνεται να αναγνωρίζουν πως η βίαιη και ακραία συμπεριφορά που προέρχεται από το παιδί πηγάζει από θυμό, άγχος, συναισθήματα αποξένωσης ή μη προσαρμογής, και πως η κατάσταση έτσι όπως περιγράφεται είναι αγχώδης τόσο και για το παιδί όσο και για τους γονείς. Η συμμετέχουσα 3 (Σ3) σημειώνει : *«Η κατάσταση που βιώνει το παιδί είναι αρκετά αγχώδης και εντελώς καινούργια, ειδικά σε τόσο μικρή ηλικία. Και για τους γονείς πρέπει να είναι πολύ δύσκολο».*

Θέμα 2^ο: Δημιουργία ενός ασφαλούς και οικείου περιβάλλοντος μέσα στην σχολική τάξη.

Το δεύτερο θέμα που προκύπτει επικεντρώνεται στην ασφάλεια και πως η τελευταία αποτελεί θεμέλιο για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού. Ο πρώτος κωδικός που απορρέει από το παρόν θέμα είναι η εγκαθίδρυση και χρήση ρουτίνας στο εκπαιδευτικό

πρόγραμμα του ΒΝΣ. Μια από τις πέντε συμμετέχουσες υπογραμμίζει πως ρουτίνες όπως οι πρωϊνοί χαιρετισμοί, τα τραγούδια και οι δραστηριότητες με εικόνες, προσφέρουν στο παιδί σταθερότητα και προβλεψιμότητα, στοιχεία τα οποία οδηγούν το παιδί στην ηρεμία και στην καλύτερη-ομαλότερη προσαρμογή.

Σ4: «Θα έφτιαχνα ένα πολύ ασφαλές και οικείο περιβάλλον για εκείνον. Δηλαδή μια καθημερινή βάση που αυτό αποτελεί το πρωϊνό χαιρετισμό, τα τραγούδια ώστε να γνωρίζει το παιδί τι θα ακολουθήσει.... για να μην έρχεται εκ του απροόπτου συνεχώς».

Οι προτάσεις για χρήση προσωπικών αντικειμένων από το σπίτι στον ΒΝΣ αποτελούν τον δεύτερο κωδικό. Μια από τις πέντε συμμετέχουσες προτείνει τη χρήση τάπερ από το σπίτι για οποιοδήποτε γεύμα της ημέρας, ώστε να λειτουργεί σαν «προστατευτικό» και να προσφέρει στο παιδί ασφάλεια και σιγουριά. Με βάση τα λεγόμενα της συμμετέχουσας 5 (Σ5): *«Ακόμα και την ώρα του φαγητού ίσως για κάποιο διάστημα το παιδί να έχει ένα δικό του ταπεράκι για το μεσημεριανό του προκειμένου να έχει κάτι να του θυμίζει στο σπίτι του».*

Ο τρίτος κωδικός προκύπτει από την πρόταση για δραστηριότητες που δεν βασίζονται στην λεκτική επικοινωνία. Αναλυτικότερα, οι δραστηριότητες που στηρίζονται στη μη λεκτική επικοινωνία δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει σταθερά και χωρίς φόβο και παράλληλα επιτρέπει στον/στην παιδαγωγό να παρατηρήσει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα λεγόμενα της συμμετέχουσας 4 (Σ4): *«Θα προσπαθήσω να τον εντάξω επίσης στην ομάδα, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, μέσω πάλι δραστηριοτήτων που να είναι με βάση τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως είτε είναι το να ζωγραφίσουν κάτι όλοι μαζί, να φτιάξουν ένα παζλ... Αυτό. Ελεύθερο παιχνίδι, επίσης, θα άφηνα πολύ. Για να παρατηρήσω και εκείνο τι του αρέσει».*

Τέλος ο τέταρτος κωδικός του δεύτερου θέματος είναι η ανάγκη για το αίσθημα του «ανήκειν». Σύμφωνα με όλες τις συμμετέχουσες κρίνεται απαραίτητο για το παιδί να νιώθει ότι ανήκει στην ομάδα του ΒΝΣ και του τμήματος, να αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά και ο βασικός συνδετικός κρίκος σε αυτό το εγχείρημα είναι ο/η παιδαγωγός. Η συμμετέχουσα 1 (Σ1) χαρακτηριστικά αναφέρει: *«...να είναι πιο κοντά με παιδιά της ηλικίας του και να νιώθει ότι ανήκει σε αυτή την τάξη και όχι ότι είναι ένας ξένος που θα τον κοιτάνε όλοι περίεργα».*

Θέμα 3^ο: Ένταξη στην ομάδα και προώθηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η βασική ιδέα του τρίτου θέματος είναι το ότι η συμπερίληψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση λαμβάνουν μέρος ως δραστικοί παράγοντες για την προσαρμογή και την συναισθηματική σταθερότητα του παιδιού. Έτσι απορρέει ο πρώτος κωδικός του τρίτου θέματος, που είναι οι ομαδικές δραστηριότητες. Βάσει όλων των συμμετεχουσών, οι ομαδικές δραστηριότητες αποτελούν κομβικό σημείο για την εξοικείωση, την κοινωνικοποίηση, την αυτοπεποίθηση και την ομαλή μετάβαση του παιδιού, στο ημερήσιο πρόγραμμα και στην συνολικότερη ρουτίνα του ΒΝΣ. Σύμφωνα με τη συμμετέχουσα 1 (Σ1): *«θα προσπαθούσα να κάνω περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες, για να μην είναι τόσο στην απέξω».*

Από τον πρώτο κωδικό εύλογα αναδύεται ο δεύτερος κωδικός, ο οποίος έχει να κάνει με την ενθάρρυνση για τη δημιουργία νέων φιλικών δεσμών αλλά και ο τρίτος και τελευταίος, που σχετίζεται με την ένταξη του παιδιού στην ομάδα και την αλληλεπίδραση μέσω δραστηριοτήτων. Η συμμετέχουσα 2 (Σ2) επισημαίνει: *«..είναι πολύ σημαντική η ομαδική συνεργασία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, ότι πρέπει να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας με οποιονδήποτε τρόπο..».* Από τα παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε πως η κοινωνικοποίηση και η δημιουργία φιλικών σχέσεων μέσω ελεύθερου παιχνιδιού ή δραστηριοτήτων μπορούν να εξομαλύνουν την προσαρμογή του παιδιού στο νέο αυτό κοινωνικό σύνολο που απαρτίζει τον ΒΝΣ.

Θέμα 4^ο: Η μη λεκτική επικοινωνία και η χρήση εναλλακτικών τρόπων αλληλεπίδρασης.

Στο τέταρτο θέμα πρωταγωνιστεί η ιδέα πως η μη λεκτική επικοινωνία είναι ένα ισχυρό εργαλείο που βοηθάει στην παραγκώνιση των γλωσσικών εμποδίων που θέτονται στο παιδί με μη κυρίαρχη μητρική. Στον πρώτο κωδικό του συγκεκριμένου θέματος ο οποίος δεν είναι άλλος από την ευρεία χρήση χειρονομιών και εκφράσεων, οι συμμετέχουσες έκαναν λόγο για έναν τύπο πρώιμης και απλής επικοινωνίας, που θα βοηθούσε στα αρχικά και δύσκολα στάδια της αλληλεπίδρασης και του συντονισμού του παιδιού με τους συμμαθητές και τις δασκάλες του. Τα παραπάνω αποτυπώνονται και μέσω της συμμετέχουσας 4 (Σ4) η οποία χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Λοιπόν... Κυρίως θα προσπαθούσα να εστιάσω στη μη λεκτική επικοινωνία, διότι δεν*

θα είχαμε κάποια άλλη αλληλεπίδραση με το παιδί, οπότε με βάση τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, θα προσπαθούσα μάλλον να στηριχτώ εκεί πέρα».

Με τον πρώτο κωδικό συνδέεται και ο δεύτερος που είναι η έμφαση στη γλώσσα του σώματος. Όπως ανέφεραν αρκετές από τις συμμετέχουσες, στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν είναι απαραίτητο να ειπωθεί ή να εξωτερικευτεί μια αρνητική σκέψη, είτε ένα συναίσθημα μέσω των χειρονομιών ή εκφράσεων, αρκεί να παρατηρήσει κανείς σε βάθος τη γλώσσα/στάση του σώματος του παιδιού. Σύμφωνα με τη συμμετέχουσα 5 (Σ5): «...όταν βλέπω εγώ από μόνη μου από τη γλώσσα του σώματος ότι το παιδί δε νιώθει άνετα χωρίς να μου πει κάτι, να το απομακρύνω προκειμένου να αποσυμπιεστεί και να είναι έτοιμο να ξανά ενταχθεί στο σύνολο».

Τέλος, ο τρίτος κωδικός έχει να κάνει σχετικά με δραστηριότητες που βασίζονται στη μη λεκτική επικοινωνία και δεν απαιτούν τη χρήση μιας γλώσσας. Τέτοιες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν είτε ατομικά είτε ομαδικά, είναι το ελεύθερο παιχνίδι με βάση τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, οι ελεύθερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως οι χειροτεχνίες και η ζωγραφική, αλλά και το πάζλ. Συμπληρωματικά στις παραπάνω προτάσεις, μια από τις πέντε συμμετέχουσες πρότεινε τη χρήση δραστηριοτήτων που βασίζονται στην συναισθηματική νοημοσύνη και ειδικότερα κάρτες συναισθημάτων και μια ακόμη συμμετέχουσα συνέστησε τις εικόνες/πίνακες. Πιο συγκεκριμένα η συμμετέχουσα 5 (Σ5) αναφέρεται στις κάρτες των συναισθημάτων με τον εξής τρόπο: «...ίσως με κάποια κάρτα συναισθημάτων, τύπου σε περίπτωση που νιώσεις κάπως να μου σηκώσεις π.χ. την κάρτα κόκκινο που είναι θυμός ας πούμε» και η συμμετέχουσα 4(Σ4) για τις εικόνες συμπληρώνει τα ακόλουθα: «Θα προσπαθούσα επίσης να φτιάξω έναν πίνακα, ας το πούμε δραστηριοτήτων και στόχων με βάση εικόνες όμως όχι με βάση τα λόγια και με φωτογραφίες των παιδιών».

Θέμα 5^ο: Γεφύρωση του γλωσσικού χάσματος και διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους γονείς και το παιδί.

Είναι γεγονός πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αποτελεί το βασικότερο και ισχυρότερο στοιχείο στην ομαλότερη και γρηγορότερη ένταξη του παιδιού στον ΒΝΣ. Για να επιτευχθεί αυτό όμως σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, θα πρέπει να δοθούν επιλογές ποικίλες

πρακτικές τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ίδιους τους γονείς. Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν δημιουργείται ο πρώτος κωδικός που είναι η εκμάθηση στοιχειωδών λέξεων από τη χώρα καταγωγής των γονέων και του παιδιού. Όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν πως η βασική επικοινωνία με τους γονείς θα πρέπει να επιτευχθεί με οποιονδήποτε τρόπο χρειαστεί. Χαρακτηριστικά η συμμετέχουσα 1 (Σ1) επισημαίνει: *«Εεεμ, τώρα με την επικοινωνία με τους γονείς, αν οι γονείς του Ταφ δεν έχουν, δε γνωρίζουν τη γλώσσα, θα προσπαθούσα να δω αν έχω κάποιον γνωστό μου ή βρω κάποιον που γνωρίζει τη γλώσσα ώστε να μπορεί να μας βοηθήσει με την επικοινωνία και αλλιώς θα προσπαθούσα να μάθω εγώ κάποια πράγματα...»*. Παρόμοια άποψη με τη συμμετέχουσα 1 είχε η συμμετέχουσα 3 (Σ3) που δηλώνει τα εξής: *«Εεε, όσο για τους γονείς και για το παιδί, ναι, ίσως θα προσπαθούσα κιόλας να μάθω κάποιες λέξεις κλειδιά ή οτιδήποτε στα κινέζικα για να μπορώ να συνεννοούμαι»*.

Ως δεύτερος κωδικός εμφανίζεται η παροχή υποστήριξης στους γονείς από αρμόδιο φορέα για την εκμάθηση βασικών στοιχείων της κυρίαρχης γλώσσας, καθώς κατά την άποψη των συμμετεχουσών θα βοηθήσει τόσο το έργο της εκπαιδευτικού όσο και την καθημερινότητα των ίδιων των γονέων. Ειδικότερα η συμμετέχουσα 3 (Σ3) αναφέρει: *«Μπορεί να προσπαθούσα να βρω και κάποιον φορέα ή οτιδήποτε θα βοηθούσε τους γονείς να μάθουν τη γλώσσα»*, και η συμμετέχουσα 2 (Σ2) συμπληρώνει: *«Θα προσπαθούσα να επικοινωνήσω με τους γονείς... και να βρούμε μια κοινή τομή τέλος πάντων μεταξύ ελληνικών και κινέζικων, ώστε να μπορούμε πρώτα να συνεννοηθούμε και δεύτερον να μπορούν και αυτοί να εντάζουν έστω κάποια βασικά ελληνικά στον Ταφ, να μπορεί να προσαρμοστεί λίγο πιο εύκολα...»*.

Ολοκληρώνοντας, ο τρίτος κωδικός έχει να κάνει με τη χρήση διερμηνέα, ηλεκτρονικών μέσων και μετάφρασης για τη διευκόλυνση/γεφύρωση της επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετέχουσα 5 (Σ5) προτείνει: *«...θα μπορούσα να έχω ίσως κάποιον διερμηνέα, ή στη δεύτερη περίπτωση υπάρχουν πάρα πολλές εφαρμογές αυτόματης μετάφρασης, οπότε θεωρώ ότι με ένα κινητό θα μπορούσα εγώ να λέω κάτι στα ελληνικά και να μεταφράζεται στη δική τους γλώσσα και αντιστρόφως»*.

4.1.2 Ερώτηση 2 – «Πως τεκμηριώνονται οι συγκεκριμένες πρακτικές διαχείρισης του/της κάθε συμμετέχοντα/ούσας»;

Θέμα 1^ο: Διαχείριση συμπεριφοράς.

Το πρώτο θέμα που προέκυψε στην ερώτηση δυο (που είχε να κάνει με την τεκμηρίωση των απαντήσεων της πρώτης ερώτησης), είναι ταυτόσημο με το πρώτο θέμα της προ ηγηθείσας ερώτησης. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχουσες για την τεκμηρίωση της απάντησής τους, εστίασαν στον συναισθηματικό παράγοντα και στην ανάγκη του παιδιού για στήριξη, κατανόηση, ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Με βάση τα παραπάνω, είναι λογικό και επακόλουθο οι κωδικοί να είναι ίδιοι και να επαναλαμβάνονται. Έτσι, ως πρώτος κωδικός εμφανίζεται η συναισθηματική κατανόηση και στήριξη, που περιλαμβάνει την κατανόηση της αιτίας της συμπεριφοράς του παιδιού αλλά και τα συναισθήματα που του είναι δύσκολο να εκφράσει και να επεξεργαστεί. Τα παραπάνω τεκμηριώνονται και από τα λεγόμενα της συμμετέχουσας 3 (Σ3) που αναφέρει: *«...θα προσπαθούσα κι εγώ να είμαι όσο πιο ήρεμη γίνεται και κατανοητική ώστε να νιώθουν μια ασφάλεια και εμπιστοσύνη απέναντί μου σε μια ήδη εντελώς ξένη χώρα για αυτούς».*

Έπειτα αναδύονται οι κωδικοί δυο και τρία που είναι η υπομονή και η ηρεμία, με τις συμμετέχουσες να υποστηρίζουν πως ο μόνος τρόπος με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η προσαρμογή, η ένταξη και τελικά η ευημερία του παιδιού είναι ο ήρεμος τόνος φωνής, η ήρεμη παρουσία στον χώρο και η συνεχής συναισθηματική ενίσχυση και επιβράβευση. Ειδικότερα, η συμμετέχουσα 2 (Σ2) τεκμηριώνει: *« Εεε, γιατί η συμπεριφορά του Ταφ δείχνει ότι δεν έχει προσαρμοστεί ακόμα γιατί νιώθει μάλλον αποστασιοποίηση από τους συμμαθητές του ίσως και από τη δασκάλα του, νιώθει παραμερισμένος , οπότε δεν είναι συναισθηματικά σε ένα σωστό επίπεδο ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του εφόσον δε μπορεί να επικοινωνήσει λεκτικά και να μιλήσει πιο καλά ελληνικά από τα υπόλοιπα παιδιά. Οπότε θα χρειαστεί υπομονή...».*

Τέλος, ο τέταρτος κωδικός είναι η μη τιμωριτική στάση με τις συμμετέχουσες να έχουν γενικότερα παρόμοια πεποίθηση και ειδικότερα να τονίζουν πως σε αυτή τη συγκεκριμένη περίοδο που διανύει το παιδί και προσπαθεί να βρει τα «πατήματά» του γλωσσικά, κοινωνικά και προσωπικά, η τιμωριτική ή εριστική στάση και ο αυξημένος τόνος της φωνής είναι τα συστατικά που θα εμποδίσουν το έργο των παιδαγωγών για προσαρμογή, συμπερίληψη και εμπιστοσύνη. Όπως τονίζει και η συμμετέχουσα 4 (Σ4): *«Διότι θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα μπορέσει να προσαρμοστεί και σίγουρα όχι με κάποιον τρόπο όπως το να υψώσω τον τόνο της φωνής μου ή κάποια τιμωρία...».*

4.1.3 Ερώτηση 3 – «Ποιες στρατηγικές θα επιλέγατε για τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου;»

Θέμα 1^ο: Προσαρμογή της τάξης και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες του παιδιού με κυρίαρχο στοιχείο την πολιτισμική ευαισθησία.

Το πρώτο θέμα της τελευταίας ερώτησης της έρευνας, επικεντρώνεται στην εξατομίκευση των παιδαγωγικών πρακτικών, με κύριο γνώμονα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ταυτότητα του παιδιού με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα. Αναλυτικότερα, ως πρώτος κωδικός εμφανίζεται η ενσωμάτωση των πολιτισμικών στοιχείων από τη χώρα καταγωγής του παιδιού. Οι συμμετέχουσες πρότειναν την εισαγωγή θεματικών ημερών στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του ΒΝΣ με βάση τα ήθη, τα έθιμα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό του παιδιού, με απώτερο σκοπό τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την μείωση των στερεοτύπων ή προκαταλήψεων. Σύμφωνα με την συμμετέχουσα 1 (Σ1): *«Θα μπορούσα να κάνω, όπως είπα και πιο πριν, δραστηριότητες σχετικά με τα ήθη, τα έθιμα και τη γλώσσα γενικά, και τη χώρα γενικά από την οποία είναι ο ΤΑΦ»*. Η συμμετέχουσα 5 (Σ5) ομοίως πρότεινε: *«...θα μπορούσα να κάνω κάποιες δράσεις όπως θεματικές μέρες...»*.

Τον δεύτερο κωδικό αποτελεί το ελεύθερο παιχνίδι. Προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να παρατηρήσει τα ενδιαφέροντα/κλίσεις του παιδιού, θα μπορούσε να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στην ενασχόληση των παιδιών με το ελεύθερο παιχνίδι, και με αυτόν τον τρόπο να εντοπίσει πως προτιμάει το ίδιο να αυτό απασχολείται και έτσι υποσυνείδητα να του προσφέρει διάφορα οφέλη, όπως περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Σχετικά με αυτόν τον κωδικό η συμμετέχουσα 4 (Σ4) υπογραμμίζει: *«...για παράδειγμα αν έχω παρατηρήσει ότι του αρέσει να φτιάχνει πάζλ και έχω τον πίνακα δραστηριοτήτων και στόχων, ε θα προσπαθούσα κυρίως να εμβαθύνω εκεί πέρα αυτό για να μου, όπως είπαμε, να είναι... να φαίνεται ικανός»*.

Από τον δεύτερο κωδικό προκύπτει και ταυτόχρονα μπορεί να συσχετιστεί ο τρίτος κωδικός, ο οποίος έχει να κάνει ~~έχει να κάνει~~ με δραστηριότητες που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα του παιδιού. Η συμμετέχουσα 3 (Σ3) παρακάτω αναλύει: *«Το πρώτο πράγμα που σκέφτηκα όταν διάβασα το κείμενο π.χ. είναι ένας τρόπος να νιώσει και αυτός περισσότερο σαν το σπίτι του παράδειγμα, ε άρα με τη πρώτη που θα ερχότανε το παιδί που θα είχα ενημερωθεί θα μπορούσα ίσως να κάνω και εγώ μια μέρα ή δραστηριότητες ή οτιδήποτε οι οποίες βασίζονται στην χώρα*

από την οποία προήλθε ή να βάλω κάτι μέσα στην τάξη το οποίο μπορεί να του προσφέρει μια ασφάλεια παραπάνω ή ένα οτιδήποτε. Εντάξει, δεν ξέρω κατά πόσο θα ήταν καλό να κάνω εξαίρεση για το παιδί, γιατί λέμε τώρα ότι τον αφήνω να φέρει κάτι από το σπίτι του, και τα άλλα παιδιά θα πουν μετά ότι «ααα, το και το». Δηλαδή δεν είναι ότι θα το χειριζόμουν εντελώς διαφορετικά από ότι χειρίζομαι τα άλλα παιδιά αλλά σίγουρα θα... Από πριν καν έρθει το παιδί στον σταθμό, θα προσπαθούσα να είμαι όσο πιο κατάλληλα προετοιμασμένη γίνεται...».

Τέλος, ο τέταρτος κωδικός που προκύπτει είναι η χρήση των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner με στόχο την ενίσχυση των δυνατοτήτων του παιδιού. Μια από τις πέντε συνολικά συνεντευξιαζόμενες και πιο συγκεκριμένα η συμμετέχουσα 4 (Σ4) προσθέτει: *«Και... Προφανώς, θα πήγαινα και με κάποιον, εφόσον καταλάβαινα, σε τι μπορεί να στηριχτεί πάνω το παιδί, με κάποιον τύπο πολλαπλής νοημοσύνης».*

Θέμα 2^ο: Συνεργασία με τους γονείς και επικοινωνία.

Η κεντρική ιδέα του συγκεκριμένου θέματος τοποθετεί στο επίκεντρο την άποψη ότι η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί το βασικό στοιχείο για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σύνολο της κοινότητας του ΒΝΣ. Ο πρώτος κωδικός που προκύπτει είναι η συχνή επαφή των γονέων και των παιδαγωγών και η συστηματική ενημέρωση για το παιδί τους. Όλες οι συμμετέχουσες συμφώνησαν στο ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς θα πρέπει να είναι τακτική και ανεξαρτήτως γλωσσικών εμποδίων και οι δυο πλευρές είναι υποχρεωμένες να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε το παιδί να ενταχθεί, να ενσωματωθεί, να καθοδηγηθεί και τελικά να πραγματοποιηθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή του και ευημερία. Συγκεκριμένα η συμμετέχουσα 5 (Σ5) προτείνει: *«Εεε, θα μπορούσα να έχω μια συχνή επικοινωνία με τους γονείς ανά δυο εβδομάδες, προκειμένου να τους ενημερώνω πώς είναι το παιδί, προκειμένου να έχουν και εκείνοι μια εικόνα, ώστε να μπορούν και στο σπίτι να το κατευθύνουν κάπως, χωρίς να το ξέρουμε εμείς οι ίδιοι προκειμένου να μπορέσει να ενταχθεί πιο ομαλά».*

Ο δεύτερος κωδικός που απορρέει από τον πρώτο είναι η προσπάθεια για την ένταξη των γονέων στην κοινότητα με αποδοχή προκειμένου να επιτευχθεί η εμπιστοσύνη και η συμμετοχή από τη μεριά τους. Δυο από τις πέντε συμμετέχουσες αναγνώρισαν και έδωσαν έμφαση στο

γεγονός ότι η κατάσταση που επικρατεί τόσο στους γονείς όσο και στο παιδί τους είναι ιδιαίτερα αγχωτική και δύσκολη. Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα της συμμετέχουσας 3 (Σ3) η οποία αναφέρει τα εξής: *«Η κατάσταση που βιώνει το παιδί είναι αρκετά αγχώδης και εντελώς καινούργια, ειδικά σε τόσο μικρή ηλικία. Και για τους γονείς πρέπει να είναι πολύ δύσκολο»*. Αναγνωρίζοντας λοιπόν την κατάσταση, κρίνουν απαραίτητη την κοινωνικοποίηση των γονέων και τη συμπερίληψή τους στην κοινότητα του ΒΝΣ, όχι μόνο από το προσωπικό του τελευταίου, αλλά και από τους υπόλοιπους γονείς, στελέχη και εξωτερικούς συνεργάτες. Επιπροσθέτως, κρίνουν την διαφορετικότητα των γονέων και τις επιρροές που έχουν δεχθεί από καθεστώς διαφορετικά από όσα επικρατούν στην χώρα μας ιδιαίτερα βοηθητικά, καθώς θα μπορούσαν να εκφράσουν ποικίλες ενδιαφέρουσες οπτικές. Όπως δηλώνει και η συμμετέχουσα 3 (Σ3): *«Όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς θα προσπαθούσα να βρω έναν τρόπο. να τους εντάξω και αυτούς στο κοινωνικό αυτό πλαίσιο του παιδικού σταθμού μαζί με τους άλλους γονείς, σε επικοινωνία μαζί με τους άλλους γονείς να τους κάνω να νιώσουν και αυτούς οικεία και ότι το παιδί τους, αλλά ακόμα και οι ίδιοι, είναι πολύ ευπρόσδεκτοι σε αυτό το κοινωνικό σύνολο»*.

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η σύνθεση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια. Η συζήτηση οργανώνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ακολουθεί κριτική αποτίμηση της μεθοδολογίας και ολοκληρώνεται με συμπεράσματα, παιδαγωγικές προτάσεις και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

5.1 Συζήτηση ευρημάτων

5.1.1 Διαχείριση γλωσσικής και μη γλωσσικής συμπεριφοράς παιδιού με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα στο υφιστάμενο γλωσσικό πλαίσιο

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τη διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού με μη κυρίαρχη μητρική γλώσσα πρωτίστως ως ζήτημα συναισθηματικής ασφάλειας και σχέσης. Η υπομονή, η ηρεμία, η αποφυγή τιμωρητικών πρακτικών και η συναισθηματική κατανόηση αναδείχθηκαν ως βασικοί άξονες της παιδαγωγικής τους στάσης. Οι στάσεις αυτές συνάδουν με τη βιβλιογραφία που υπογραμμίζει

ότι η γλωσσική αδυναμία δεν αποτελεί ένδειξη γνωστικού ελλείμματος, αλλά συχνά συνδέεται με άγχος, αποξένωση και δυσκολία προσαρμογής (Pavlenko & Blackledge, 2004).

Παράλληλα, οι συμμετέχουσες έδωσαν έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς και οικείου περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης και τη θέση του Vygotsky (Smith, Cowie, & Blades) ότι η μάθηση επιτελείται μέσα σε πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η γλώσσα, ως εργαλείο επικοινωνίας και νοηματοδότησης, φαίνεται να λειτουργεί όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά. Όταν το παιδί στερείται τη δυνατότητα χρήσης της μητρικής του γλώσσας, η συμπεριφορά του μπορεί να εκφράζει συναισθηματική δυσφορία και όχι απειθαρχία, στοιχείο που οι συμμετέχουσες φαίνεται να αναγνωρίζουν.

Ωστόσο, παρότι οι στάσεις τους είναι σε μεγάλο βαθμό υποστηρικτικές, διαφαίνεται και μια έμμεση αποδοχή του κυρίαρχου γλωσσικού πλαισίου, στο οποίο η μητρική γλώσσα του παιδιού δεν έχει θεσμική θέση. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τη θεωρητική προσέγγιση της «γλώσσας ως προβλήματος» (Baker & Wright, 2021), όπου η μη κυρίαρχη γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο που πρέπει να ξεπεραστεί και όχι ως πόρος (βλ. κεφάλαιο 2.2).

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι πρακτικές των συμμετεχουσών τεκμηριώνονται κυρίως μέσα από παιδαγωγικά, συναισθηματικά και ηθικά επιχειρήματα, και λιγότερο μέσα από ρητή αναφορά σε θεωρητικές γνώσεις ή επιστημονικά δεδομένα. Οι μελλοντικές παιδαγωγοί αντλούν τη νομιμοποίηση των πρακτικών τους από την ενσυναίσθηση, την εμπειρία τους από τα εργαστήρια και την εικόνα του παιδιού ως ευάλωτου ατόμου που χρειάζεται στήριξη.

Το στοιχείο αυτό συνδέεται με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι οι γλωσσικές στάσεις διαμορφώνονται όχι μόνο από τη γνώση αλλά και από προσωπικές εμπειρίες και κοινωνικές αναπαραστάσεις (Κακριδή-Φερράρι, 2007). Παρότι οι συμμετέχουσες υιοθετούν στάσεις που προσεγγίζουν τη θεώρηση της «γλώσσας ως δικαίωμα» και της «γλώσσας ως πηγής», δεν φαίνεται να διαθέτουν πλήρως ανεπτυγμένο θεωρητικό λόγο γύρω από τη γλωσσική διατήρηση και τη σημασία της μητρικής γλώσσας στην ταυτότητα του παιδιού. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει ένα κενό μεταξύ θεωρητικής γνώσης και παιδαγωγικής πράξης και υπογραμμίζει την ανάγκη για συστηματικότερη εκπαίδευση των μελλοντικών παιδαγωγών σε ζητήματα γλωσσικής ποικιλομορφίας, γλωσσικών δικαιωμάτων και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

1.3.1 5.1.2 Προτάσεις για τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχουσες πρότειναν στρατηγικές που στοχεύουν σε ένα πιο συμπεριληπτικό και ευέλικτο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η αξιοποίηση μη λεκτικών μέσων επικοινωνίας, η συνεργασία με την οικογένεια, η χρήση παιχνιδιού και η προσαρμογή του παιδαγωγικού ρόλου στις ανάγκες του παιδιού. Οι προτάσεις αυτές συνάδουν με τη θεωρητική προσέγγιση της γλώσσας ως πόρου (Baker & Wright, 2021), καθώς αναγνωρίζουν την αξία της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Παράλληλα, επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η διατήρηση της μητρικής γλώσσας ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Cummins, Baker).

Ωστόσο, οι στρατηγικές που προτείνονται κινούνται κυρίως σε ατομικό επίπεδο (τάξη, παιδαγωγός, οικογένεια) και λιγότερο σε θεσμικό ή πολιτικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό αντανακλά τα όρια του υπάρχοντος εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου η ευθύνη της διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας μεταφέρεται κυρίως στον/στην παιδαγωγό.

5.2 Κριτική αποτίμηση της μεθοδολογίας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία και μικρό δείγμα (N=5), γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η δημιουργία της μελέτης περίπτωσης καθώς και των ερωτήσεων θα μπορούσαν να αναδιαμορφωθούν, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη σαφήνεια για τις συμμετέχουσες και ώστε να μπορούν να απαντήσουν με περισσότερη ελευθερία, να μην επαναλαμβάνουν τις ίδιες απαντήσεις σε διαφορετικές ερωτήσεις και να μην επικαλύπτονται τα θέματα από ίδιους/ταυτόσημους κωδικούς. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως η χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων επέτρεψε την εις βάθος διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και παιδαγωγικών συλλογισμών, προσφέροντας ποιοτικό ερμηνευτικό υλικό.

Περιορισμός της έρευνας αποτελεί επίσης το γεγονός ότι εξετάστηκαν μόνο οι απόψεις μελλοντικών παιδαγωγών και όχι ενεργών επαγγελματιών ή των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι γλωσσικές στάσεις ήδη από το στάδιο της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

5.3 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι ο περιορισμός της μητρικής γλώσσας επηρεάζει ουσιαστικά την ολόπλευρη ανάπτυξη των πολύγλωσσων παιδιών, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Οι μελλοντικές παιδαγωγοί φαίνεται να υιοθετούν υποστηρικτικές στάσεις, ωστόσο λειτουργούν μέσα σε ένα γλωσσικά κυρίαρχο πλαίσιο που συχνά περιορίζει τη μητρική γλώσσα. Η ενίσχυση της γλωσσικής διατήρησης, η θεσμική αναγνώριση της πολυγλωσσίας και η ουσιαστική επιμόρφωση των παιδαγωγών αναδεικνύονται ως κρίσιμες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α: Ερωτήσεις συνέντευξης

- 1) Με βάση την προσωπική σας κρίση, γνώση και εμπειρία πως θα διαχειριζόσασταν την κατάσταση, σε ό,τι αφορά το ίδιο το παιδί, αλλά και την επικοινωνία με τους γονείς;
- 2) Με βάση τις απαντήσεις σας στην ερώτηση 1, αιτιολογήστε το γιατί θα διαχειριζόσασταν το συγκεκριμένο περιστατικό με τον τρόπο που επιλέξατε.
- 3) Εάν ήσασταν στη θέση της δασκάλας του Τ., τι θα μπορούσατε να κάνετε προκειμένου η κατάσταση στην μελέτη περίπτωσης να ανατραπεί;

Παράρτημα Β: : Μελέτη περίπτωσης μη ελληνόγλωσσου παιδιού.

«Ο Τ. είναι ένα παιδί τριών χρονών, που γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα. Οι γονείς του είναι μετανάστες από την Κίνα και έχουν φύγει από τη χώρα τους εδώ και 15 χρόνια. Κανένας από τους γονείς δε μιλάει κάποια άλλη γλώσσα πέρα από κινέζικα, συνεπώς και ο Τ. γνωρίζει μόνο αυτή. Στην ηλικία των 2 ετών οι γονείς του Τ. έκαναν την εγγραφή του σε ελληνικό δημοτικό βρεφονηπιακό σταθμό κοντά στην γειτονιά τους. Μετά το πέρας του πρώτου 6μήνου, ο Τ. δεν τα είχε πάει καθόλου καλά στην περίοδο προσαρμογής. Ήταν πολύ βίαιος με τους συμμαθητές και τις δασκάλες του, δεν έτρωγε, με κάθε ευκαιρία προσπαθούσε να βγει εκτός του χώρου του βρεφονηπιακού σταθμού, ακόμα και με ακραίο τρόπο, όπως πηδώντας από ένα παράθυρο. Δεν είχε φίλους, καθώς οι περισσότεροι συμμαθητές του τον απέφευγαν, τα ελληνικά του ακόμα και μετά το πέρας του 6μήνου περιορίζονταν σε απλές λέξεις όπως το «κυρία», το «καλημέρα» και το «γεια», και η συνεργασία μεταξύ των γονέων του και των εκπαιδευτικών του ήταν πάρα πολύ δύσκολη, έως ακατόρθωτη, λόγω της επικοινωνίας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

- Αλεξάκης, Β. (2003). Οι ξένες λέξεις (σσ. 9–10). Αθήνα: Εξάντας.
- Baker, C.(2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση (Α.Αλεξανδροπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg
- Goffman, E. (2001). Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας (Δ. Μακρυνιώτη, Μετ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας [Ηλεκτρονικό βιβλίο]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2007). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Αθήνα.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2012). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. «Τι είναι οι γλωσσικές στάσεις;» (Β. Τσάκωνα).
- Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μεθοδολογία έρευνας στην προσχολική εκπαίδευση: Ένας εισαγωγικός οδηγός. (2025). Αθήνα: Πεδίο.
- Μότσιου, Ε. (2023). Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: Συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. Ανοικτή Εκπαίδευση, 15(2), 24–37.
- Smith, A. (2000). Εθνική ταυτότητα (Ε. Πέππα, Μετ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2018). Κατανοώντας την ανάπτυξη των παιδιών (6η έκδ., Ε. Γαλανάκη, Επιμ.). <https://eclass.uoa.gr/>
- Σφυρόερα, Μ. (2015). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις Ι: Αξιοποίηση βασικών θεωρητικών εννοιών στην εκπαιδευτική πράξη. Βασικές έννοιες της θεωρίας του Vygotsky και η σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία (Έκδ. 1.0). Αθήνα: ΕΚΠΑ. (Διδακτικό υλικό / PowerPoint)
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες (σσ. 97–125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

Baker, C. (2001). Introduction to bilingualism and bilingual education. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), APA handbook of research methods in psychology (pp. 51–77). Washington, DC: American Psychological Association.

Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: Further reflections on their integration. In J. Brannen (Ed.), Mixing methods: Qualitative and quantitative research (pp. 57–78). London: Routledge.

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), The handbook of bilingualism (pp. 114–144). Malden, MA & Oxford: Blackwell Publishing.

Edwards, J. (1994). Multilingualism. London: Routledge.

European Centre for Modern Languages. (n.d.). Language facts.
<https://edl.ecml.at/Facts/Language->

Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2017). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). London: Sage.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). Bilingualism or not? The education of minorities. Clevedon, UK: Multilingual Matters. (Original work published 1981)

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), Minority education: From shame to struggle (pp. 9–44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education: Or worldwide diversity and human rights. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Weiss, R. S. (2004). In their own words: Making the most of qualitative interviews. Contexts, 3(4), 44–51.