

ΑΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΜΕ ΘΕΜΑ:**

*«Το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών έναντι των μονόγλωσσων:  
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση τους στο γραπτό  
και προφορικό λόγο»*

της

Ακοπιάν Μαριάμ (Α.Μ.: 14629)

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΗΤΑ ANNA**

ΗΓΟΥΜΕΝΙΤΣΑ

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2017-2018



**Τίτλος Πτυχιακής Εργασίας:** Το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών έναντι των μονόγλωσσων: *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοσή τους στο γραπτό και προφορικό λόγο*

Ονοματεπώνυμο: ΑΚΟΠΙΑΝ ΜΑΡΙΑΜ 14629

Υπεύθυνη Επόπτρια: ΑΝΝΑ ΧΗΤΑ

**Υπεύθυνη Δήλωση:**

Βεβαιώνω ότι το παρόν κείμενο αποτελεί προϊόν προσωπικής μελέτης και εργασίας και πως όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της δηλώνονται σαφώς και στις παραπομπές και στο βιβλιογραφικό κατάλογο.

Η δηλούσα

Ακοπιάν Μαριάμ



## Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της εν λόγω εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Χήτα. Η εμπειρία και η επιστημονική της κατάρτιση με καθοδήγησαν επαρκώς στην επιτυχή ολοκλήρωση της μελέτης αυτής. Η εμπιστοσύνη που έδειξε, ενθάρρυνε και ενίσχυσε την προσπάθειά μου για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και την άμεση ανταπόκριση του στις δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά την διάρκεια συγγραφής της εν λόγω εργασίας.

Παράλληλα ευχαριστώ θερμά όλες/όλους εκείνες/εκείνους τις/τους Διευθύντριες/Διευθυντές καθώς και τις/τους εκπαιδευτικούς που μου επέτρεψαν να διανείμω τα ερωτηματολόγια και που πρόθυμα δέχτηκαν να το συμπληρώσουν, το οποίο αποτέλεσε και το υλικό της έρευνας και βέβαια χωρίς τη βοήθειά τους δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα αυτή.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου και τον αρραβωνιαστικό μου Νίκο, τόσο για την ψυχολογική τους υποστήριξη, όσο και για την υπομονή και κατανόησή τους κατά την διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας αλλά και όλης της διάρκειας των φοιτητικών μου σπουδών.

## Περίληψη

**Σκοπός** της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους ως προς την σχολική τους επίδοση και τους τρόπους αντιμετώπισης.

Συγκεκριμένα η μελέτη επιδιώκει να ερευνήσει: τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα οφέλη και στα πλεονεκτήματα των δίγλωσσων μαθητών έναντι των μονόγλωσσων, τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών και ποιες είναι οι παράγοντες που τις επηρεάζουν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πόση βοήθεια τους παρέχουν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διδάσκοντα σε σχέση με το δίγλωσσο μαθητή και τέλος οι απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές προτάσεις για μια αποτελεσματική δίγλωσση εκπαίδευση.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη του θέματος της πτυχιακής εργασίας είναι το ερωτηματολόγιο. Μοιράστηκαν και παραδόθηκαν συνολικά 49 ερωτηματολόγια ολοκληρωμένα σε πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες σχολικές μονάδες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις τους για τους δίγλωσσους μαθητές μέσα στην σχολική τάξη.

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία με τη σειρά τους χωρίζονται σε επιμέρους κεφάλαια. Ειδικότερα, το θεωρητικό μέρος επιμερίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, στα οποία αναπτύσσονται θέματα που κρίνονται απαραίτητα για την κατανόηση βασικών εννοιών και σύνθετων, που βοηθούν τον αναγνώστη να εισέλθει στη μελέτη του δεύτερου μέρους, το ερευνητικό. Συγκεκριμένα στο Πρώτο Κεφάλαιο περιλαμβάνει μια εισαγωγή σε ορισμούς, όπως «πρώτη γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα», «ξένη γλώσσα» κτλ.. Το Δεύτερο Κεφάλαιο «Διγλωσσία» αποτελείται από τα είδη και τις μορφές της διγλωσσίας, τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας και ποιες μορφές μπορεί να έχει μια γλωσσική ανάπτυξη. Στο Τρίτο Κεφάλαιο «Εκπαίδευση» υπάρχει μια εισαγωγή για την δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Ελλάδα. Στη συνέχεια αναφέρονται τα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης και τέλος τη σχολική επίδοση στο γραπτό και προφορικό λόγο και τους λόγους σχολικής αποτυχίας. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την παρουσίαση εκπαιδευτικών προτάσεων για μια βέλτιστη εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών.

Στο Β΄ Μέρος , το ερευνητικό, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στα ελληνικά δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Στην συνέχεια, ακολουθούν τα συμπεράσματα για να επαληθευθεί ή να διαψευσθεί ο αρχικός σκοπός της έρευνας .

**Λέξεις κλειδιά:** πρώτη/δεύτερη γλώσσα, δίγλωσση/ μονόγλωσση εκπαίδευση, σχολική επίδοση, εκπαιδευτικός

## Abstract

The aim of this paper is to examine different point of views of teacher of bilingual students in relation to monolingual ones on their performance and the ways of dealing with them.

In particular, the study aims to explore: the views of the instructors on the advantages and benefits of bilingual students towards monolinguals, the general vies of the instructors on their school performance and the factors that influence them. The opinions of the teachers on the importance that families have in the education of their children and how much help they provide. The views of the teachers on the role of the instructors in relation to the bilingual students and finally the educational proposals for achieving an effective bilingual education.

The methodology used to achieve the aim of the paper is the questionnaire. A total of 49 questionnaires were distributed in primary and secondary schools and their teachers on their views on bilingual students in the classroom.

This thesis is composed of two parts: the theoretical part and the research and each of these two parts consists of sub-chapters. In particular, the theoretical part is divided into four chapters in which are covered topics critical to understand basic and more complex significations that help the reader to enter the second part which is the research.

Specifically the first chapter contains introductions to key definitions such as “first language”, “second language”, “foreign language” etc. The second chapter “Bilingualism” consists of the types and forms of bilingualism and the advantages of bilingualism which forms may the linguistic development take.

In the third chapter, “Education”, there’s an introduction to the bilingual and intercultural education in Greece and are mentioned the types of bilingual education. Finally, the school performance in both written and spoken language and reasons of school failure.

The fourth chapter, in which the theoretical parts gets completed, it’s about the role of the teacher and the presentation of educational plans to achieve an optimal education of the bilingual students.

The second part, the research, analyzes the results of the answers of teachers that work in Greek public schools of primary and secondary education in Thessaloniki. Then conclusions are presented to verify or deny the original purpose of the thesis.

**Keywords:** first/ second language, bilingual/ monolingual education, school performance, educational

## Περιεχόμενα

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Εισαγωγή.....                                                                               | 11 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....                                                                       | 12 |
| Κεφάλαιο 1: Διασαφήνιση των Εννοιών.....                                                    | 13 |
| 1.1 Γλώσσα .....                                                                            | 13 |
| 1.2 Πρώτη/ Μητρική Γλώσσα .....                                                             | 14 |
| 1.3 Δεύτερη Γλώσσα .....                                                                    | 17 |
| 1.4 Ξένη Γλώσσα .....                                                                       | 19 |
| 1.5 Γλωσσική κατάκτηση και γλωσσική εκμάθηση .....                                          | 23 |
| Κεφάλαιο 2: Διγλωσσία .....                                                                 | 28 |
| 2.1 Εισαγωγή .....                                                                          | 28 |
| 2.2 Είδη – Μορφές Διγλωσσίας.....                                                           | 31 |
| 2.2.1 Ατομική - Κοινωνική διγλωσσία.....                                                    | 31 |
| 2.2.2 Ελιτίστικη - Λαϊκή διγλωσσία.....                                                     | 34 |
| 2.2.3 Ταυτόχρονη – Διαδοχική διγλωσσία .....                                                | 35 |
| 2.2.4 Πρώιμη – Μεταγενέστερη διγλωσσία .....                                                | 36 |
| 2.2.5 Φυσική – Πολιτισμική διγλωσσία .....                                                  | 36 |
| 2.2.6 Συντονισμένη – Συνθετική – Εξαρτημένη διγλωσσία.....                                  | 37 |
| 2.2.7 Αμφίδρομη – Ισορροπημένη διγλωσσία .....                                              | 38 |
| 2.2.8 Προσθετική – Αφαιρετική διγλωσσία.....                                                | 39 |
| 2.2.9 Διπλή ημιγλωσσία .....                                                                | 40 |
| 2.2.9.1 Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων .....               | 44 |
| 2.3 Οφέλη και Πλεονεκτήματα της Διγλωσσίας.....                                             | 47 |
| 2.4 Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης .....                                                        | 53 |
| 2.4.1 Διαφέρει η ταυτόχρονη κατάκτηση δυο γλωσσών από τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη;..... | 55 |
| Κεφάλαιο 3: Διγλωσσία και Εκπαίδευση .....                                                  | 58 |
| 3.1 Δίγλωσση Εκπαίδευση στη Ελλάδα .....                                                    | 58 |
| 3.1.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....                      | 61 |
| 3.2 Μονόγλωσσες και Δίγλωσσες Μορφές/ Είδη Εκπαίδευσης .....                                | 67 |
| 3.2.1 Θεωρητικές αρχές για υποστήριξη δίγλωσσης εκπαίδευσης.....                            | 77 |
| 3.3 Σχολική Επίδοση στο γραπτό και προφορικό λόγο.....                                      | 78 |

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών .....                                     | 88  |
| 3.3.1.1 Εσωτερικοί παράγοντες που επιδρούν τη σχολική επίδοση .....                                                 | 88  |
| 3.3.1.2 Εξωτερικοί παράγοντες που επιδρούν τη σχολική επίδοση.....                                                  | 91  |
| 3.4 Σχολικές Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο .....                                                          | 99  |
| 3.4.1 Το «Λάθος» του μαθητή .....                                                                                   | 101 |
| 3.4.2 Λόγοι σχολικής αποτυχίας .....                                                                                | 102 |
| 3.4.3 Πρακτικές που συμβάλλουν στον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας.....                                          | 107 |
| Κεφάλαιο 4: Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές.....                                                          | 109 |
| 4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις στο σημερινό σχολείο .....                                 | 110 |
| 4.1.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη διαμόρφωση της ταυτότητας και τη διδασκαλία της γλώσσας ως Δεύτερη Γλώσσα ..... | 114 |
| 4.1.2 Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών .....                                      | 117 |
| 4.2 Γονική συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών .....                                                              | 122 |
| 4.2.1 Γονική εμπλοκή: πρακτικές προώθησής της στο σχολείο .....                                                     | 125 |
| 4.2.2 Διατήρηση και υποχώρηση μητρικής γλώσσας .....                                                                | 128 |
| 4.2.2.1 Παράγοντες που επιδρούν στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας.....                                             | 128 |
| 4.2.2.2 Παράγοντες που επιδρούν στην υποχώρηση της μητρικής γλώσσας .....                                           | 133 |
| 4.3 Προτάσεις για μια αποτελεσματική εκπαίδευση αποτελούμενη από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές .....          | 137 |
| 4.3.1 Στήριξη και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....                                                        | 143 |
| ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....                                                                                               | 147 |
| Κεφάλαιο 5 : Μεθοδολογία Έρευνας.....                                                                               | 148 |
| 5.1 Σκοπός της έρευνας.....                                                                                         | 148 |
| 5.1.1 Η διαδικασία της έρευνας .....                                                                                | 149 |
| 5.1.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....                                                                             | 149 |
| 5.1.3 Δομή και μορφή ερωτηματολογίου .....                                                                          | 150 |
| 5.1.4 Το δείγμα της έρευνας.....                                                                                    | 151 |
| 5.1.5 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων .....                                                                        | 151 |
| 5.2 Αποτελέσματα της έρευνας .....                                                                                  | 152 |
| Επίλογος - Συμπεράσματα .....                                                                                       | 179 |
| Βιβλιογραφία .....                                                                                                  | 181 |
| Παράρτημα.....                                                                                                      | 192 |

## Εισαγωγή

Η προσαρμογή και η φοίτηση των μαθητών των οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι ίδια με την χώρα υποδοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια καθώς οι αριθμοί αυξάνονται ραγδαία, ενώ η παρουσία τους στα δημόσια σχολεία δημιουργεί δυσχέρειες τόσο στα ίδια όσο και στους διδάσκοντες. Σύμφωνα με διεθνή βιβλιογραφία και έρευνες που έγιναν, παρατηρήθηκε πως οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Είναι ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους τομείς στην πορεία των πραγμάτων και η δημοτική εκπαίδευση τη βάση για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα. Ξεκινώντας από τη θέση ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν για να εφαρμοστούν μέθοδοι και να αναζητηθούν λύσεις σε καταστάσεις που θεωρούνται προβληματικές, η συγγραφή της πτυχιακής εργασίας επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία και την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών έναντι των μονόγλωσσων.

Τόσο το θέμα όσο και η επιλογή του θέματος δεν έγινε με τυχαίο τρόπο καθώς η γράφουσα είναι η ίδια δίγλωσση και καθημερινά παρατηρούσε πως, είτε στις σπουδές είτε στο χώρο εργασίας της ,όλο και περισσότεροι άνθρωποι μεγαλώνουν με δυο ή και περισσότερες γλώσσες ταυτόχρονα. Το έντονο ενδιαφέρον όλων αυτών οδήγησε τη γράφουσα να ασχοληθεί με το πιο παραπάνω θέμα. Το ζήτημα είναι πολύπλοκο και πολυδιάστατο και σίγουρα χρήζει περαιτέρω μελέτης και έρευνας.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Κεφάλαιο 1: Διασαφήνιση των Εννοιών

### 1.1 Γλώσσα

*«Η γλώσσα είναι σαν μια πόλη- κάθε άνθρωπος πρόσφερε κι από μια πέτρα για να χτιστεί.»*

**Ralph Waldo Emerson, Letters and Social Aims, 1876: 177**

Η γλώσσα είναι το πιο κεντρικό και φυσικό στοιχείο, παράλληλα όμως και ένα πολύμορφο και πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Edward Sapir η γλώσσα δεν είναι έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά αποκτάται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης (Leist-Villis, 2008:13). Η λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία των σκέψεων, συναισθημάτων και των επιθυμιών. Αυτό έρχεται να μας επιβεβαιώσει και το λεξικό του Τριανταφυλλίδη, το οποίο υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι το όργανο ομιλίας, ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που χρησιμοποιεί τους φθόγγους για τη μετάδοση των σκέψεων, γνώσεων, συναισθημάτων, επιθυμιών και πληροφοριών, ο ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης ενός ατόμου, μιας κοινωνικής ομάδας ή μιας επιστήμης και μεταφορικά οποιοδήποτε άλλο μέσο, εκτός από το λόγο, που βοηθάει στη συνεννόηση <sup>1</sup>, ακόμα και οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες και τα αγγίγματα είναι κεντρικά στοιχεία της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (Koch, 2007:17). Επίσης, μέσω της γλώσσας το άτομο μπορεί να διατυπώνει προβληματισμούς και εμπειρίες, να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να επεξεργάζεται το περιβάλλον και να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει (Αθανασίου, 2001: 15).

Μερικές φορές είναι δύσκολο να εκφράσουμε τις σκέψεις με λόγια, αυτό δείχνει ότι σκεφτόμαστε μεμονωμένα από την γλώσσα ή ότι η σκέψη αποτελείται από πολύ περισσότερα παρά μονάχα την γλώσσα. Ή όπως το έθεσε και ο Antoine de Saint- Exupery «Η γλώσσα είναι ένα ατελές εργαλείο. Τα προβλήματα της ζωής υπερβαίνουν όλες τις συνθέσεις» (Leist-Villis, 2008:15).

Ανάμεσα στις πολλές δυνατότητες που μας δίνει η γλώσσα, είναι κι αυτή της επιχειρηματολογίας, δηλαδή της υπεράσπισης των θέσεων, των απόψεων του ομιλητή, όπως και η δυνατότητα να εξελιχθεί κοινωνικά ένα άτομο, εφόσον βελτιώσει τις γλωσσικές του ικανότητες. Επομένως, η γλώσσα αποτελεί και μέσο κοινωνικής κινητικότητας για το άτομο, ένα μέσο διαμόρφωσης και έκφρασης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, με

---

<sup>1</sup> [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 27/04/2017

αποτέλεσμα η γλώσσα να αποκτά έντονη πολιτική και κοινωνική διάσταση και να συνδέεται με θέματα κοινωνικής ένταξης ή αποκλεισμού (Τσαούσης, 2007: 77). Οι κοινωνιολόγοι δέχτηκαν πάντοτε ότι η γλώσσα είναι βασικό στοιχείο της κοινωνικής ζωής (Giddens, 1997:131). Είναι σαφές ότι η γλώσσα είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για την ανθρώπινη ύπαρξη, αφού δεν υπάρχει κοινωνία στην οποία να μην χρησιμοποιείται κάποια γλώσσα. Μάλιστα, όσο πιο καλός κάτοχος της γλώσσας είναι κάποιος τόσο περισσότερο μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που αυτή του παρέχει.

Ο πολιτισμός είναι πολύ στενά συνδεδεμένος με τη φυσική μορφή που μιλιέται στους κόλπους του. Μέσα στον πολιτισμό γεννιέται και διαμορφώνεται ο γλωσσικός κώδικας, χάρη στον οποίο επικοινωνούν τα μέλη μιας κοινωνίας (Βλαχόπουλος, 2010: 23). Άρα αντίστοιχα κατά τον κοινωνιολόγο Basil Bernstein: «η γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας, δηλαδή αποτελεί μέρος της κουλτούρας των κοινωνικών ομάδων» (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001: 142). Επίσης, είναι «το βασικό συστατικό του τρόπου με τον οποίο αναγνωρίζουμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας. Χωρίς γλώσσα δε θα υπήρχε ούτε ολοκληρωμένη σκέψη αλλά ούτε και αξιόλογη ανάπτυξη της κοινωνίας» (Lewis, 1993: 51).

Εν τέλει, προκύπτει το συμπέρασμα πως η ανθρώπινη γλώσσα χαρακτηρίζεται από μία σύνθετη δομή που την καθιστά ιδιαίτερα πολύπλοκη. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ένα άτομο συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό που αυτό φέρει και μέσω της γλώσσας διαφαίνεται η πολιτισμική του ταυτότητα και ιδιαιτερότητα. Η γλώσσα αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της ταυτότητας και δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ταυτότητα χωρίς γλώσσα.

## **1.2 Πρώτη/ Μητρική Γλώσσα**

Όλοι οι άνθρωποι από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και κάτω υπό φυσιολογικές, βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες, μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντός τους, δηλαδή την *πρώτη/μητρική* τους γλώσσα. Η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα που ένα ανθρώπινο ον μαθαίνει από τη γέννησή του και αποτελεί την κυριότερη βάση για τη κοινωνιογλωσσική ταυτότητα και προσωπικότητα ενός ατόμου. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας του παιδιού ξεκινά από την εμβρυϊκή ζωή του, σύμφωνα με μελέτη που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό έντυπο «Current Biology». Η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας είναι καθολική και ομοιόμορφη για όλους τους ανθρώπους και για όλες τις

γλώσσες (Crain, 1991: 597-650). Είναι η γλώσσα δηλαδή με την οποία έρχεται σε επαφή, ακούει, επεξεργάζεται και προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει, όταν και οι δυο γονείς του μιλούν την ίδια γλώσσα. Αν και ο όρος έτσι όπως τον ακούμε παραπέμπει στην μητέρα, στην πραγματικότητα πρόκειται για τη γλώσσα των γονιών. Βέβαια πρέπει να αναφερθεί πως εδώ και πολλά χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «μητρική γλώσσα» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «πρώτη γλώσσα», κι αυτό επειδή είναι πολύ πιθανό η μητρική γλώσσα ενός ατόμου να μη συμπίπτει με αυτήν της μητέρας του, δηλαδή, άλλη μπορεί να είναι η γλώσσα της μητέρας ενός παιδιού και η άλλη που κατέχει το ίδιο το παιδί (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 53-54 · Τριάρχη-Herrmann, 2005: 29-30).

Οι φιλόλογοι γερμανικής φιλολογίας Claudio Nodari και Raffaele De Rosa εξηγούν: «Η πρώτη γλώσσα είναι η γλώσσα που το παιδί ακούει και μαθαίνει από τη γέννησή του» (Koch, 2007:24). Βέβαια, κάθε άτομο κατακτά με εντελώς φυσικό και διαφορετικό τρόπο την μητρική γλώσσα, χωρίς συστηματική διδασκαλία σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003:19).

Η κατάκτηση και η κατοχή της συνιστά βασική μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, από τη στιγμή που αποτελεί το κυριότερο μέσο ένταξης στην εκάστοτε κοινωνία. Επομένως, η κοινωνικοποίηση του ατόμου επιτυγχάνεται μέσω της κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας, του κοινού κώδικα επικοινωνίας και αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη και την πρόοδο κάθε κοινωνίας. Η εκμάθηση της γλώσσας για τα παιδιά σημαίνει και πρόσβαση στον κόσμο (Koch, 2007: 17).

Η επίσημη γλώσσα χρησιμεύει στο να δημιουργεί στους ομιλητές της ένα αίσθημα ενότητας και ειδικότερα σε αυτούς που μιλούν ποικίλες απομονωμένες γεωγραφικά μεταξύ τους (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 34). Η σχέση που έχει το παιδί με την μητρική γλώσσα φέρει στοιχεία ταυτότητας καθώς συνδέει το παιδί με την καταγωγή του και την ιστορία του. Από την πλευρά της κοινής γνώμης η μητρική γλώσσα ορίζεται ως προς το γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή δηλαδή είναι η γλώσσα με την οποία σκεφτόμαστε, ονειρευόμαστε, μετράμε, γράφουμε ποίηση, είναι η γλώσσα του σπιτιού, της εθνότητας και η γλώσσα που γνωρίζουμε καλύτερα, όπως αναγερθήκαμε και παραπάνω (Koch, 2007:25).

Η μητρική γλώσσα για κάθε λαό είναι ένας κοινωνικός θεσμός, που εκφράζει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία ζωής, ένα ιδιαίτερο ύφος και ήθος ζωής.

Σύμφωνα με την Kielhofer-Jonekeit (2004, που αναφέρεται στο Günther & Günther, 2004: 32) η πρώτη γλώσσα χωρίζεται σε κύριες και δευτερεύουσες γλώσσες. Η κυρίαρχη γλώσσα χαρακτηρίζεται ως ισχυρή γλώσσα και λιγότερη έντονη ως αδύναμη γλώσσα. Η πρώτη

γλώσσα είναι συνήθως η ισχυρή γλώσσα ενός ανθρώπου, αυτή η ισχυρή γλώσσα δεν μπορεί πάντα να είναι η πρώτη που αποκτήθηκαν γλώσσα (Günther & Günther, 2004: 32).

Το ποια γλώσσα μαθαίνετε και προτιμάται τελικά, εξαρτάται από τις περιστάσεις της ζωής, υπό τις οποίες το παιδί ζει και μεγαλώνει. Μπορεί για παράδειγμα λόγω μετανάστευσης να αλλάξει η γλώσσα, έτσι ώστε η πρώτη γλώσσα που αποκτήθηκε να μην χρησιμοποιείται πλέον και γι αυτό να ξεχαστεί. Έτσι αναφέρεται από τον Illich για τον Διεθνή Ιστιοπλόο Κολόμβο ότι η πρώτη του γλώσσα ήταν γενοβέζικη. Ο Κολόμβος μάθαινε να γράφει εμπορικές επιστολές στα Λατινικά, αργότερα παντρεύτηκε μια Πορτογαλίδα και ξέχασε ίσως τα Ιταλικά σχεδόν εντελώς. Μιλούσε Πορτογαλικά, αλλά ποτέ δεν έγραφε ούτε μια λέξη σε αυτήν την γλώσσα. Ο Κολόμβος έζησε εννέα χρόνια στη Λισαβόνα, είχε συνηθίσει να γράφει στα ισπανικά τις επιστολές του από τότε. Έτσι ο Κολόμβος έγραφε σε δυο γλώσσες, τα οποία δεν τα μιλούσε και μιλούσε συνολικά πολλές άλλες. Αυτό δεν ήταν για τον ίδιο και όλους όσους είχαν να κάνουν με τον ίδιο, κανένα πρόβλημα (Günther & Günther, 2004: 32).

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Annette Kracht γίνεται λεπτομερώς στη διατριβή της με την έννοια της γλώσσας και η σημασία της δια μέσου των αιώνων μεταξύ τους. Εκείνη δεν δεσμεύεται συγκεκριμένα σε ένα συγκεκριμένο ορισμό. Ανάμεσα σε άλλα, προβλέπει τέσσερα κριτήρια του Skutnabb-Kangas (1981: 91) το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για τον προσδιορισμό της μητρικής γλώσσας:

Α. Προέλευση (η μητρική γλώσσα, ως γλώσσα που ομιλεί με το άτομο εμπιστοσύνης το παιδί και από τον οποίο το παιδί μαθαίνει πρώτα)

Β. Δεξιότητες/Ικανότητες (η μητρική γλώσσα, ως γλώσσα που μιλάει καλύτερα το παιδί)

Γ. Λειτουργία (η μητρική γλώσσα, ως γλώσσα που χρησιμοποιείται από το παιδί πιο συχνά)

Δ. Ταυτοποίηση/Αναγνώριση (η μητρική γλώσσα, ως γλώσσα με το οποίο ταυτίζεται/αναγνωρίζεται το παιδί)

Ο όρος μητρική γλώσσα περιλαμβάνει μια πολύ συναισθηματική πτυχή που καθιστά την ενότητα του παιδιού με τη γλώσσα και τον πολιτισμό που συνδέεται ιδιαίτερα σαφής. Την έννοια της μητρικής γλώσσας σε ένα παιδί με μεταναστευτικό υπόβαθρο να εφαρμόσουμε εξακολουθεί να είναι δύσκολη. Ποια από τις γλώσσες με τις οποίες είναι αντιμέτωπη καθημερινά, έχει τη μεγαλύτερη συναισθηματική σημασία για αυτό το παιδί; Η τοπική γλώσσα, η γλώσσα της οικογενείας, η γλώσσα των αδελφών, τη θρησκευτική γλώσσα ή εθνική γλώσσα του (Koch, 2007: 25) ;

Κλείνοντας συμπεραίναμε ότι ο άνθρωπος είναι από την φύση του κατασκευασμένος να μπορεί να μιλά περισσότερες από μια γλώσσα, έτσι φαίνεται ότι είναι δυνατό να συνδεθεί η

διαδικασία ανάπτυξης του με την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Apeltauer, 1997:68).

### 1.3 Δεύτερη Γλώσσα

Ο όρος διγλωσσία αναφέρεται και χαρακτηρίζει τα παιδιά, τα οποία βιώνουν την διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους ανάμεσα σε δύο κουλτούρες σε κόσμους με διαφορετικές αξίες, παραστάσεις και στυλ. Σύμφωνα με τους Günther & Günther ο όρος δεύτερη γλώσσα ορίζεται ως κάθε γλώσσα που έμαθε ένα άτομο μετά από την πρώτη του γλώσσα (Günther & Günther, 2004:33).

Τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωποι από την ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών με μια ξένη γλώσσα, είναι σε μια κατάσταση παρόμοια με τα παιδιά που μαθαίνουν δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Όσο νεότεροι είναι τα παιδιά και όσες λιγότερες αποκτήσεις έχουν από την πρώτη τους γλώσσα, τόσο πιο πιθανό είναι η κατάσταση της εκμάθησης της αρχικής κατάστασης με την ταυτόχρονη απόκτηση των δύο γλωσσών να είναι ίδια (Apeltauer, 1997:11).

Συγκεκριμένα, μπορούμε να πούμε ότι η νωρίτερη απόκτηση της δεύτερης γλώσσα έχει πολλές ομοιότητες με την πρώτη εκμάθηση της γλώσσας. Με την ηλικία και την προοδευτική γνωστική ανάπτυξη, όμως, μετατρέπονται οι στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και την προθυμία να προσαρμοστούν. Από τη μία πλευρά βρίσκονται οι μεγαλύτεροι μαθητές άλλων, πιο αποτελεσματικούς τρόπους στην αντίληψη και διάθεση επεξεργασίας, έτσι ώστε οι διαδικασίες μάθησης μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο γρήγορα. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι συμπεριφορικές συνήθειες και οι σχετικές προσδοκίες τους και τα συναισθήματα γίνονται όλο και πιο σημαντικό, έτσι ώστε τα μεγαλύτερα μαθητές πρέπει να πολεμήσουμε όλο και περισσότερο εναντίον αυτής της «δύναμη της συνήθειας». Επιπλέον, οι συνθήκες διαβίωσης των μεγαλύτερων σε ηλικία μαθητές συχνά καθιστούν δύσκολη την απόκτηση μιας ξένης γλώσσας, έτσι ώστε τα παιδιά να καταλήξουν ξένες γλώσσες συχνά στην πραγματικότητα καλύτερο έλεγχο από τους ενήλικες (Apeltauer, 1997:13).

Σκεφτείτε, τι συμβαίνει όταν ένα παιδί μεγαλώνει σε μια οικογένεια στην οποία η μητέρα μιλά μια διαφορετική γλώσσα από τον πατέρα, με το οποίο το παιδί έτσι έρχεται αντιμέτωπος ταυτόχρονα με δύο γλώσσες. Θεωρητικά, ένα τέτοιο παιδί μπορεί να αποκτήσει δύο πρώτες

γλώσσες. Στην πραγματικότητα, όμως, είναι συνήθως έτσι ώστε στο τέλος μια από τις δύο γλώσσες κυριαρχεί και ελέγχεται καλύτερα ,δηλαδή σε μία από τις δύο γλώσσες γνωρίζουμε περισσότερες λέξεις απ ότi στην άλλη» (Apeltauer, 1997:11). Για παράδειγμα, η ελληνική γλώσσα θεωρείται «δεύτερη γλώσσα», όταν διδάσκεται σε άτομα ελληνικής καταγωγής – ομογενείς, άτομα δηλαδή που ήδη γνωρίζουν κάπως την ελληνική ως μητρική γλώσσα ή είναι «φορείς του ελληνικού πολιτισμού» και «ξένη γλώσσα» όταν διδάσκεται σε άτομα που προέρχονται από άλλον πολιτισμό που δεν έχει σχέση με τον ελληνικό (Δαμανάκης, 2000:24). Είναι αναμφισβήτητο ότi οι δύο γλώσσες, ερχόμενες σε επαφή, δανείζουν και δανείζονται γλωσσικά στοιχεία (Σκούρτου, 1998:3).

Δύο είναι οι κύριες ομάδες δίγλωσσων παιδιών, με την πρώτη να περιλαμβάνει τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων. Είναι τα παιδιά των οικονομικών κυρίως μεταναστών που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία μεταναστεύουν. Η γλώσσα τους και ο πολιτισμός τους δεν αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση σημαντικών προβλημάτων στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά και στη γενικότερη σχολική τους επίδοση. Η δεύτερη είναι η ομάδα στην οποία ανήκουν τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν από τη στιγμή της γέννησής τους σε δίγλωσσο περιβάλλον, καθώς οι γονείς τους κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Μελέτες αναφέρουν πως τα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών εμφανίζουν μια κανονική γλωσσική ανάπτυξη και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη-Hermann, 2000 :92).

Ο όρος δεύτερη γλώσσα, συνήθως, συνδέεται με την έννοια της απόκτησης, όπως σημειώθηκε παραπάνω, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου, α) η γλωσσική κατάρτιση μπορεί να πραγματοποιείται ταυτόχρονα ή παράλληλα, π.χ. παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων σε γλωσσικό ινστιτούτο, που εδρεύει στην χώρα στόχο, όπως η εκμάθηση της ιταλικής στην Ιταλία (εδώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο όρος «εκμάθηση δεύτερης γλώσσας»), β) η γλωσσική κατάρτιση μιας δεύτερης γλώσσας να γίνεται σε ένα γλωσσικό ινστιτούτο με τη βοήθεια των δομών της και μακριά από τον χώρο, όπου η γλώσσα στόχος χρησιμοποιείται ευρέως ως κύρια γλώσσα επικοινωνίας, αν και η γλώσσα στόχος μπορεί να αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας στον μικρόκοσμο του σχολείου, όπως σε international schools <sup>2</sup> (Υψηλάντης & Μούτη, 2015:12). Η απόκτηση δεύτερης γλώσσας πρέπει να διακρίνεται από εκείνη της εκμάθησης ξένης γλωσσών ως έννοια. Έτσι, σε αντίθεση με την εκμάθηση ξένων

---

<sup>2</sup> εδώ ο όρος δεύτερη γλώσσα εισέρχεται στο παραδοσιακό πεδίο δράσης της ξένης γλώσσας

γλωσσών τρέχει χωρίς επίσημη εκπαίδευση. Αυτή η μορφή της απόκτησης της γλώσσας μπορεί να βρεθεί μεταξύ των παιδιών των μεταναστών συχνότερα (Koch, 2007:27).

Οι γλώσσες του δίγλωσσου ανθρώπου σπάνια είναι αναπτυγμένα με τον ίδιο τρόπο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η μια γλώσσα είναι ισχυρότερη από ό,τι η άλλη. Αυτό μπορεί να εξαρτάται από την ηλικία, τη διανομή γλώσσας στην οικογένεια, η χώρα όπου το άτομο διαμένει, τις κοινωνικές επαφές τους, το θέμα της συζήτησης, κ.λπ. Είναι πιθανό ότι η μια γλώσσα είναι η ισχυρότερη στο συναίσθημα, ενώ ταυτόχρονα η άλλη γλώσσα για πιο πρακτικά (Leist-Villis, 2008:40).

Νεότερες έρευνες και κυρίως αυτή της ΟΥΝΕΣΚΟ (1976, που αναφέρεται στο Νταλακούρας, 2015: 365) που είχε σκοπό να μελετήσει τη δίγλωσση εξέλιξη των παιδιών (ως μαθητές μετανάστες) απέδειξε ότι τα παιδιά που είχαν αποκτήσει τη μητρική τους γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο, είχαν την δυνατότητα όχι μόνο να συνεχίσουν να την καλλιεργούν στο νέο περιβάλλον τους, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθειά της, αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Συμπέρασμα της έρευνας είναι, ότι θα πρέπει να αναπτυχθεί η μητρική γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε να μπορέσει αυτή να αποτελέσει τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Νταλακούρας, 2015: 365).

Σε γενικές γραμμές, η δεύτερη γλώσσα παίζει στη ζωή ενός ατόμου πιο σημαντικό ρόλο από μία ξένη γλώσσα. Μία δεύτερη γλώσσα είναι ζωτικής σημασίας και απαραίτητη για την ύπαρξη. Είναι ένα μέσο κατανόησης και καθημερινής επιβίωσης σε μια ξένη κοινωνία και τον πολιτισμό (Günther & Günther, 2004:34).

#### **1.4 Ξένη Γλώσσα**

Ο όρος ξένη γλώσσα περιγράφει μια γλώσσα, που διδάσκεται και μαθαίνεται εκτός του φυσικού περιβάλλοντος από ένα άτομο, αφού έχει αρχίσει ήδη να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας με στόχο να ανταποκριθεί σε ανάγκες γλωσσικής επικοινωνίας που θα του παρουσιαστούν σε ένα μελλοντικό χρονικό διάστημα. Η εκμάθησή της γίνεται συνήθως σε φροντιστήριο ή μέσα από ιδιαίτερα μαθήματα και με την ύπαρξη ενός δασκάλου, συγκεκριμένου μαθησιακού υλικού, που είναι οργανωμένο σε επίπεδα και οδηγεί συχνά στην απόκτηση ενός γλωσσικού πιστοποιητικού. Με άλλα λόγια, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν ικανοποιεί τις περισσότερες φορές, άμεσες και βασικές ανάγκες της καθημερινής ζωής του ατόμου, αλλά πραγματοποιείται για μορφωτικούς λόγους

ή για την επίτευξη μελλοντικών στόχων, που έχουν σχέση τόσο με τους επαγγελματικούς όσο και με τους προσωπικούς στόχους ενός ατόμου (Τριάρχη-Herrmann, 2000:55).

Σε αντίθεση με την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι για ένα άτομο απόλυτα απαραίτητη, μιας και η ξένη γλώσσα δεν κατέχει κεντρικό ρόλο στα πλαίσια της επικοινωνίας του ατόμου με το περιβάλλον του. Γι αυτό το λόγο, η παρακολούθηση μαθημάτων μιας ξένης γλώσσας δεν διαρκεί περισσότερο από 6 ώρες την εβδομάδα. Όμως μπορεί να χρειαστεί και παραπάνω ώρες μαθήματος, αν θέλει κάποιος να πετύχει μια πολύ πιο αποτελεσματική ανταπόκριση στις επικοινωνιακές του ανάγκες τις οποίες θα αντιμετωπίζει καθημερινά. (Τριάρχη-Herrmann, 2000:55-56).

Βέβαια, για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία σε μία ξένη γλώσσα, πέρα από τη γνώση του λεξιλογίου και της λειτουργικής γραμματικής, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι συνήθειες και οι τρόποι συμπεριφοράς του κάθε λαού, στη γλώσσα του οποίου θέλουμε να επικοινωνήσουμε και κυρίως σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Δογορίτη & Βυζάς, 2015:39).

Η επαφή των παιδιών με τις ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία, φαίνεται ότι συντελεί στην ανάπτυξη αισθήματος ένταξής τους σε μία ευρύτερη κοινότητα, όπου θα έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες και θα κατανοήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται ως πολίτες μιας πολύγλωσσης διευρυμένης κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Figel (2005, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 11,49), σε μία πολύγλωσση Ευρώπη, η εκμάθηση ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε διαφορετικούς πολιτισμούς και να προετοιμαστούμε για επαγγελματική κινητικότητα. Τα παιδιά που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες αναπτύσσουν υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικής συνείδησης και φαίνεται πως διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και σεβασμό για τον "άλλο" (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:11,49).

Οι γλώσσες - όπως και οι άνθρωποι - είναι στην πραγματικότητα ακριβώς το ίδιο. Αλλά προφανώς υπάρχουν ομοιότητες με τους ανθρώπους, κάποιες γλώσσες που είναι πιο ίσες από τις άλλες. Για έναν Γάλλο, για παράδειγμα, η εκμάθηση ισπανικής γλώσσας θα είναι ευκολότερη από ότι της ρώσικης, κάτι το οποίο παράλληλα δεν είναι πιθανό να ισχύουν για τους Βούλγαρους (Apeltauer, 1997:77).

Στη Λευκή Βίβλο Teaching and Learning: Towards the Learning Society (Official Journal of the European Communities, 1997: 2-3) αναφέρεται ότι οι ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να είναι σε θέση να μιλούν τρεις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (μητρική και δύο άλλες γλώσσες) και προτείνεται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας να ξεκινά ακόμη και από την προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «είναι απαραίτητο κάθε Ευρωπαίος

πολίτης, να επιδιώξει να αποκτήσει και να διατηρήσει την ικανότητα να επικοινωνεί σε τουλάχιστον δύο Ευρωπαϊκές γλώσσες, εκτός από την μητρική του» (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 21). Επίσης, τονίζεται ότι «για να επιτευχθεί η γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών είναι αναγκαίο η εκμάθηση τους να καταστεί συστηματική από την πρωτοσχολική ή και προσχολική εκπαίδευση» (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:22). Σχεδόν σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες, η υποχρεωτική εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ξεκινά από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ σε κάποιες χώρες μία δεύτερη ξένη γλώσσα εισάγεται στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Γενικά, η τάση που επικρατεί για την υποχρεωτική διδασκαλία τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας, εστιάζεται στην πρόωπη έναρξη της και στη μεγάλη διάρκεια της. Από τις γλώσσες που προσφέρονται στα εκπαιδευτικά συστήματα, η αγγλική γλώσσα είναι η πιο διαδεδομένη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όμως, για πολλά παιδιά-Ευρωπαίους πολίτες δεν είναι η δεύτερη γλώσσα που μαθαίνουν, αλλά η τρίτη ή ακόμα και η τέταρτη, είτε γιατί είναι παιδιά μεταναστών με άλλη μητρική γλώσσα, είτε παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά που ζουν σε δίγλωσσες/πολύγλωσσες κοινότητες και εκτίθενται στην Αγγλική ως τρίτη γλώσσα ακόμη και από το νηπιαγωγείο (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 24-25).

Πολλοί άνθρωποι είναι της γνώμης ότι οι ξένες γλώσσες είναι όλο και πιο δύσκολο να μάθουν ανάλογα με την ηλικία. Ορισμένοι πιστεύουν ότι μετά την εφηβεία μια ξένη γλώσσα δεν μπορεί να μαθαίνεται σωστά (Apeltauer, 1997:71). Την τελευταία εικοσαετία πολλές μελέτες διεξήχθησαν με στόχο να επαληθεύσουν ή να ανασκευάσουν το εγχείρημα "όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα" για την εκμάθηση μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ήδη το 1959 οι νευρολόγοι Wilder Penfield και Lamar Roberts υποστήριξαν ότι το "βιολογικό ρολόι χτυπάει" καθώς η ικανότητα του ανθρώπου για την εκμάθηση της γλώσσας μειώνεται μετά τα εννέα έτη, διότι ο εγκέφαλος χάνει την πλαστικότητα του. Για το λόγο αυτό, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μεγαλύτερη ηλικία, πολλές φορές μπορεί να είναι ανεπιτυχής καθώς κρίνεται ως "μη φυσιολογική" (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:40-41).

Οι Cummins και Swain (1986, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 43) υποστήριξαν ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές δείχνουν υψηλότερο ποσοστό επάρκειας σε ορισμένες πτυχές της γλώσσας, όπως σύνταξη, μορφολογία πρόσκτηση λεξιλογίου, καθώς και στην αναγνωστική κατανόηση εξαιτίας της γνωστικής τους ωριμότητας. Αντιθέτως, οι μικροί μαθητές επιδεικνύουν πλεονεκτήματα στο προφορικό λόγο, όπως προφορά, επικοινωνιακή δεινότητα και άνεση, τομείς που φαίνεται να είναι οι λιγότερο απαιτητικοί γνωστικά. Ειδικά, η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι η δεξιότητα, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί επαρκώς σε μικρές ηλικίες και να διατηρηθεί για πολλά χρόνια. Σε αντίστοιχες

παλαιότερες έρευνες έχει καταδειχθεί ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα, ήταν η μόνη στην οποία οι χρήστες μιας ξένης γλώσσας, που ξεκίνησαν την εκμάθηση της σε μικρή ηλικία, είχαν πολύ καλύτερη επίδοση σε σχέση με αυτούς που ξεκίνησαν σε μεγαλύτερη ηλικία (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:43).

Βασικό παράγοντα για την επιτυχή πρώιμη εκμάθηση της ξένης γλώσσας αποτελούν οι ίδιοι οι μαθητές μικρής ηλικίας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η Klippel (2008, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013:42,71) αναφέρει ότι «τα μικρά παιδιά δεν είναι καλύτεροι μαθητές της ξένης γλώσσας από τους εφήβους και τους ενήλικες, Απλά είναι διαφορετικά». Για παράδειγμα, οι μαθητές ηλικίας 5 έως 8 ετών, εκτός από την κατάκτηση υψηλού επιπέδου προφοράς, το οποίο προσομοιάζει με αυτό του φυσικού ομιλητή, είναι και ιδιαίτερα ενθουσιώδεις, ενεργητικοί και λιγότερο αγχωμένοι για την απόδοσή τους. Επίσης, χαρακτηρίζονται από ενεργητικότητα και τους αρέσει να πειραματίζονται με τις νέες εμπειρίες και τη νέα γνώση. Σύμφωνα με την Mur (1998, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013:42,71) "τα μικρά παιδιά έχουν ζωντανή φαντασία, είναι από τη φύση τους δημιουργικά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και πλαίσια, τους αρέσει να μιλούν και να εξηγούν πράγματα και καταστάσεις και να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες που έχουν κίνηση, ζωντάνια και δράση". Επιπλέον, τα μικρά παιδιά έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση αφού τους είναι απολύτως φυσικό να ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στις νέες εμπειρίες. Ο Scovel (2000, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013:42,71) ορίζει το σημείο ωρίμανσης στα 12 έτη, πέρα από το οποίο είναι δύσκολο κάποιος να κατακτήσει μία γλώσσα σε επίπεδο φυσικού ομιλητή, κυρίως στο επίπεδο της φωνολογίας (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:42,71).

Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι τα παιδιά α) διαθέτουν από τη φύση τους μηχανισμούς που τα βοηθούν να μαθαίνουν γλώσσες, β) αγαπούν να μαθαίνουν άλλες γλώσσες, γ) μαθαίνουν τις γλώσσες ασυνείδητα και με φυσικό τρόπο και δ) μπορούν να μάθουν οποιαδήποτε γλώσσα, αν βρεθούν στο σωστό εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχουν την κατάλληλη υποστήριξη (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:71).

Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι η πρώιμη εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί μία καινοτόμα γλωσσική πολιτική με βαθύτερα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Αλήθεια, πόσοι από μας δεν μάθαμε ένα τραγούδι ή ένα ποίημα σε μία ξένη γλώσσα σε μικρή ηλικία και δεν το θυμόμαστε ακόμη; Όμως, βαρύτητα θα πρέπει να δίδεται όχι μόνο στην κατάλληλη ηλικία αλλά και στις κατάλληλες συνθήκες εκμάθησης, όπως ο ρόλος της συγκεκριμένης γλώσσας στην ευρύτερη κοινότητα, η ποιότητα του μαθησιακού υλικού, ώστε το παιδί να μπαίνει στη διαδικασία χρήσης της γλώσσας σε ρεαλιστικό πλαίσιο. Το προσεκτικά

σχεδιασμένο μαθησιακό υλικό, το οποίο παρέχει το καλύτερο περιβάλλον δίνει ευκαιρίες στους μαθητές όλων των ηλικιών να μπορούν να αξιοποιούν τις γνωστικές ικανότητες για να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:47-48).

Παρά το γεγονός ότι οι όροι ξένη και δεύτερη γλώσσα δεν ταυτίζονται, είναι δυνατό, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αυτό να συμβεί, όταν για παράδειγμα ένα άτομο που κατέχει μία ξένη γλώσσα αποφασίζει να μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα που χρησιμοποιεί τη γλώσσα αυτή. Η ξένη γλώσσα σε αυτήν την περίπτωση αποκτά ολόένα και περισσότερο τα χαρακτηριστικά λειτουργίας μιας δεύτερης γλώσσας, εφόσον το άτομο είναι υποχρεωμένο να χρησιμοποιεί εκτεταμένα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες. Βέβαια, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από ένα άτομο δεν σημαίνει ότι το άτομο αυτό γίνεται αυτόματα και δίγλωσσο. Ωστόσο, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες είναι δυνατό να οδηγήσει σε διγλωσσική κατάσταση, όταν για παράδειγμα το άτομο που έμαθε στην πατρίδα του την ξένη γλώσσα ζήσει για ένα χρονικό διάστημα στη χώρα, όπου αυτή η γλώσσα είναι κυρίαρχη και αναγκαστεί να τη χρησιμοποιεί σε καθημερινό επίπεδο. Τότε ενδέχεται η ξένη γλώσσα να μετατραπεί σε δεύτερη γλώσσα, καθώς αποκτά συνεχώς τα λειτουργικά χαρακτηριστικά μιας δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000:56).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους όρους πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα. Η πρώτη γλώσσα τις περισσότερες φορές ταυτίζεται με την μητρική, ενώ δεύτερη είναι η γλώσσα που μαθαίνουμε αμέσως μετά την μητρική σε φυσικό περιβάλλον, αλλά παράλληλα και η γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να καλύψουμε τις ανάγκες μας σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η ξένη γλώσσα είναι αυτή που μαθαίνουμε είτε από προσωπική απόφαση και επιθυμία με στόχο την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες με αλλόγλωσσους σε μελλοντικό χρονικό διάστημα.

## **1.5 Γλωσσική κατάκτηση και γλωσσική εκμάθηση**

Αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν τους δύο όρους, *μάθηση και απόκτηση*, διαφορετικά αλλά και ταυτόσημα (Υψηλάντης & Μούτη, 2015:14). Κατά τη διαφοροποίηση του τρόπου κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας ο Anders, χρησιμοποιεί το ρήμα «αποκτώ», όταν υπάρχει φυσική κατάκτηση της διγλωσσίας και το ρήμα «κατακτώ», όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσω μαθήματος ή άλλων τεχνητών μεθόδων (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 60). Σύμφωνα με τον Krashen, ο μαθητής κατέχει δυο είδη γνώσης, την επίκτητη και την

προσλαμβάνουσα. Προέχει η επίκτητη γνώση, αλλά αυτά τα δυο είδη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζονται τελικά από τη συγκινησιακή κατάσταση του μαθητή. Μια από τις πέντε αλληλοσχετιζόμενες υποθέσεις είναι η υπόθεση της κατάκτησης και εκμάθησης (Acquisition-Learning Hypothesis). Σύμφωνα με αυτήν διακρίνονται δυο τρόποι γλωσσικής ανάπτυξης, α) η κατάκτηση, μια υποσυνείδητη διαδικασία, στην οποία κύρια σημασία έχει η μετάδοση του νοήματος και β) η εκμάθηση, η οποία αποτελεί μια ευσυνείδητη διαδικασία που οδηγεί στη «γνώση για τη γλώσσα» και προαπαιτεί γραμματικοσυντακτική ανάλυση και εξάσκηση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:32).

Το 1982 οι Dulay, Burt & Krashen, έθεσαν τις βάσεις για την συζήτηση, κάνοντας τον αρχικό διαχωρισμό για τα δύο διαφορετικά περιβάλλοντα, στα οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί η κατάκτηση της (δεύτερης) γλώσσας. Σε αυτήν την πρώτη τοποθέτηση η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας πρότειναν να μην διαχωρίζεται από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αλλά ο πρώτος όρος να λειτουργεί ως ομπρέλα και για τον δεύτερο· «η απόκτηση δεύτερης γλώσσας εμπεριέχει την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας σε ένα περιβάλλον ξένης γλώσσας καθώς και την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας σε ένα περιβάλλον γλώσσας οικοδεσπότη» (Υψηλάντης & Μούτη, 2015:14).

Δυο είναι οι βασικοί τρόποι μέσω των οποίων ένα άτομο (παιδί ή ενήλικας) μαθαίνει μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα:

A. Φυσική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας : το φυσικό άτομο έρχεται σε άμεση επαφή με το γλωσσικό περιβάλλον στο όποιο μιλιέται αυτή η γλώσσα, δηλαδή έχει γλωσσική επικοινωνία με μητρικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας,

B. Κατευθυνόμενη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας : το άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα μέσω παρακολούθησης μαθημάτων, δηλαδή μέσω συγκεκριμένης διδασκαλίας και χρήσης αντιστοιχών οπτικοακουστικών μέσων (Τριάρχη-Herrmann, 2000:134).

Με τον όρο *μάθηση* συχνά περιγράφουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται το μαθησιακό υλικό και την ικανότητά τους να το ανακαλούν και να το χρησιμοποιούν στην πράξη. Ο όρος *μάθηση*, συνήθως, συνδέεται με τον όρο *διδασκαλία*, με την έννοια ότι για πολλά χρόνια θεωρούσαμε ότι η μάθηση προέρχεται αποκλειστικά και μόνο ή αποτελεί προϊόν διδασκαλίας. Η διδακτική προσέγγιση αφορά κυρίως τον τρόπο οργάνωσης μαθημάτων σε ένα τυπικό μαθησιακό περιβάλλον σχολείου, ιδιαίτερα μέσα από μια σειρά από παραμέτρους όπως, την επιλογή του υλικού, την επιλογή του αναλυτικού προγράμματος και της μεθόδου, την ίδια τη διδακτική πράξη και τις διαδικασίες του

μαθήματος και και την αξιολόγηση (είτε διαμορφωτική είτε επίδοσης). Ως εκ τούτου αυτή η διαδικασία στοχεύει στην μάθηση, γίνεται σε ελεγχόμενο περιβάλλον, διαθέτει ένα δάσκαλο, ακολουθεί ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα οργανωμένο σε επίπεδα με μαθησιακούς στόχους και μαθησιακό υλικό, αξιολογείται μέσα από οργανωμένες διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης, ενώ αποτελεί επιλογή του μαθητή.

Από την άλλη η *απόκτηση* πραγματοποιείται μέσα από μια γενική και περισσότερο ολιστική αντίληψη των δομών του νέου συστήματος μέσω της απορρόφησης γλωσσικών εκφράσεων ή της δημιουργικής ανασύνθεσης της γλώσσας στόχου. Υπό αυτήν την έννοια η απόκτηση συνήθως λαμβάνει χώρα σε μια κοινότητα, άτυπα χωρίς δάσκαλο (από κάποιον φορέα της γλώσσας), που δίνει το υλικό εισδοχής, χωρίς προγραμματισμένο, χωρίς εξετάσεις αξιολόγησης και χωρίς την κατάταξη των ομιλούντων σε προκαθορισμένα γλωσσικά επίπεδα, Τέλος, η απόκτηση εξαρτάται από την συμπεριφορά του μαθητή και διαθέτει σταθερή/κλιμακούμενη σειρά γλωσσικής προόδου. Οι συγγραφείς Krashen και Terrel (1983, που αναφέρεται στο Υψηλάντης & Μούτη, 2015: 15-16) όπως αναφερθήκαμε πιο πάνω, θεώρησαν την απόκτηση μια υποσυνείδητη διαδικασία, που συμβαίνει μέσα από καθημερινές καταστάσεις, χρησιμοποιεί την «αίσθηση» ή «διαίσθηση» της γραμματικής ενώ εξαρτάται από την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου ως προς την γλώσσα και έχει σταθερή σειρά απόκτησης. Σε αυτήν την περίπτωση το κίνητρο αναμένεται να είναι μεγαλύτερο από ότι είναι αυτό της ξένης γλώσσας (Υψηλάντης & Μούτη, 2015:15-16).

Ο Bley-Vroman υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από τους ενήλικες και η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά, αποτελούν στην ουσία δύο διαφορετικές διεργασίες. Ο ίδιος, μάλιστα, συνοψίζει το θεμελιώδη και διαφοροποιητικό χαρακτήρα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας στα εξής σημεία:

α) *Παρουσία και μεταφορά της μητρικής γλώσσας.* Στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας υπεισέρχεται ένας σημαντικός παράγοντας, η παρουσία της μητρικής και η μεταφορά στοιχείων της στη δεύτερη γλώσσα, πράγμα φυσικά που δεν ισχύει στην κατάκτηση της μητρικής. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι παρατηρείται (υποσυνείδητη/ασυνείδητη) μεταφορά γραμματικών φαινομένων σε κάθε επίπεδο (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό) καθώς και λεξιλογίου, από τη γραμματική και το λεξικό της μητρικής γλώσσας στη νοητική γραμματική και το λεξικό που ο ομιλητής δημιουργεί για τη δεύτερη γλώσσα. Η μεταφορά γραμματικών φαινομένων από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα δεν ισχύει μόνο στις περιπτώσεις που οι δύο γλώσσες έχουν διαφορετικές ιδιότητες, αλλά και σε εκείνες που οι δύο γλώσσες είναι δομικά πανομοιότυπες. Επιπλέον, η μεταφορά στοιχείων της μητρικής γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στο

γραμματικό ή στο λεξιλογικό επίπεδο, αλλά παρατηρείται και σε επίπεδο συνομιλιακών κανόνων ή χαρακτηριστικών καθώς και σε επίπεδο ποικίλων κοινωνιογλωσσολογιών στοιχείων, όπως οι λεκτικές πράξεις, τα στοιχεία ευγένειας ή οι εκφράσεις συναισθηματικής φόρτισης.

β) *Βαθμός επιτυχίας και διαφοροποίηση*. Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν καταφέρνουν όλοι οι ομιλητές (κυρίως οι ενήλικες) να φτάσουν σε ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και επάρκειας της γλώσσας-στόχου αντίστοιχο με εκείνο ενός φυσικού ομιλητή. Επιπλέον, η διαφοροποίηση στο βαθμό της ατομικής επιτυχίας ανάμεσα στους ομιλητές αλλά και στην ίδια την πορεία εκμάθησης ενός ομιλητή είναι αρκετά σημαντική. Η διαφοροποίηση αυτή δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Οι παράγοντες που συντελούν στη διαφοροποίηση ποικίλλουν, όπως έχει υποστηριχθεί, από καθαρά βιολογικούς ή γνωστικούς σε κοινωνικούς και ψυχολογικούς. Ένας από τους βασικότερους θεωρείται η ηλικία του ομιλητή.

γ) *Στασιμότητα/παγιοποίηση*. Οι ομιλητές, κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, συχνά παραμένουν στάσιμοι σε ένα σημείο χωρίς να σημειώνουν καμία πρόοδο, πολλές φορές μάλιστα παρατηρείται και παλινδρόμηση στην πρόοδο τους για μικρά χρονικά διαστήματα. Αυτό το φαινόμενο αποκαλείται *στασιμότητα/παγιοποίηση* και δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Η στασιμότητα παρατηρείται πολύ συχνά σε φωνολογικό επίπεδο στην προφορά όσων μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μετά την εφηβεία. Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στασιμότητα παρατηρείται επίσης στο λεξιλόγιο και στο συντακτικό επίπεδο με τη μορφή ποικίλων λαθών.

δ) *Καθοδήγηση-διδασκαλία*. Η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής συντελείται φυσικά, χωρίς συστηματική διδασκαλία, ενώ η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δεν γίνεται αποκλειστικά σε περιβάλλον που προσομοιάζει με το φυσικό αλλά πολλές φορές και σε περιβάλλον οργανωμένης τάξης, άρα συντελείται συστηματική καθοδήγηση ή διδασκαλία. Αρκετοί, μάλιστα, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συστηματική καθοδήγηση συμβάλλει στην επιτυχέστερη και ταχύτερη έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

ε) *Παράγοντες επίδρασης*. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από ποικίλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του ομιλητή, τα κίνητρα που τον οδηγούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι απόψεις ή πεποιθήσεις που μπορεί να έχει σχετικά με τη γλώσσα που μαθαίνει και την κουλτούρα που την περιβάλλει, η γενικότερη κλίση του να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, κ.ά. Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρείται στην εκμάθηση της μητρικής, όπου το τελικό

αποτέλεσμα της διαδικασίας εκμάθησης δεν επηρεάζεται από παράγοντες αυτού του τύπου (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003:21-23).

Συμπερασματικά, ο διαχωρισμός ανάμεσα στην απόκτηση και στην εκμάθηση καταλήγει να έχει μεθοδολογικές προεκτάσεις και ως εκ τούτου να αφορά την γνωστή διχοτόμηση για το αν θα πρέπει μια δεύτερη γλώσσα να προσεγγίζεται μέσα από τις συντακτικές/γραμματικές της δομές είτε μέσα από την χρήση της στο φυσικό της περιβάλλον και την έκθεση των μαθητών σε όγκο αυθεντικού γλωσσικού υλικού. Ο Swain κρίνει ότι μια γλωσσική τάξη πλούσια σε αυθεντικό υλικό της γλώσσας στόχου με επικοινωνιακή προσέγγιση δεν μπορεί να προσφέρει ότι χρειάζεται για να οδηγήσει τους μαθητές προς την κατάκτηση της, αλλά ούτε και η διδασκαλία της γραμματικής εκτός συναφούς πλαισίου θα μπορούσε να ολοκληρώσει τον στόχο. Ο Johnson χρησιμοποιεί δύο όρους σε σχέση με τις δεξιότητες, που καλείται ο μαθητής να αποκτήσει. Αυτός της δηλωτικής γνώσης (declarative knowledge) και ο άλλος της διαδικαστικής γνώσης (procedural knowledge)· δηλαδή να γνωρίζει για την γλώσσα αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να την χρησιμοποιήσει με επάρκεια σε διαφορετικές γλωσσικές περιστάσεις. Ο συγγραφέας Johnson καταλήγει ότι και οι δύο γλωσσικές ικανότητες είναι απαραίτητες για την γλωσσική επάρκεια (Υψηλάντης & Μούτη, 2015:16).



Εικόνα 1: [www.longevitylive.com](http://www.longevitylive.com)

## Κεφάλαιο 2: Διγλωσσία

### 2.1 Εισαγωγή

Στη Διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός της διγλωσσίας. Μια σημαντική άποψη για τον προσδιορισμό της έννοιας της διγλωσσίας αναφέρει οι Baker/Jones: “First, there is a distinction between ability in language and use of language. A person may be able to speak two languages, but tends to speak only one language in practice. Alternatively, an individual may regularly speak two languages but has a halting fluency in one language” (Koch, 2007:27).

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να κάνουμε μία διάκριση ανάμεσα στους όρους bilingualism και diglossia που χρησιμοποιούνται στη Διεθνή βιβλιογραφία. Τον όρο diglossia τον εισήγαγε ο Charles Ferguson το 1957 (που αναφέρεται στη Σκούρτου, 1997: 52) για να χαρακτηρίσει την κατάσταση σε ορισμένες γλώσσες στις οποίες μπορούμε να ξεχωρίσουμε μία επίσημη και μία ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας και τον όρο bilingualism που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση δύο ή και περισσότερων διαφορετικών γλωσσών από το ίδιο άτομο. Και οι δύο όροι στην ελληνική γλώσσα αποδίδονται ως διγλωσσία. Σήμερα ο όρος bilingualism χαρακτηρίζει τη διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο. Ο όρος αυτός προκύπτει από την ψυχολογία και την ψυχολογολογία και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες. Ο όρος diglossia είναι ο όρος της κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογολογίας και χαρακτηρίζει μία κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες (Σκούρτου, 1997:52).

Λαμβάνοντας υπόψη τους πολυάριθμους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο της διγλωσσίας επισημαίνονται δύο κυρίως κατευθύνσεις σχετικά με την οριοθέτησή της. Η πρώτη κατεύθυνση είναι η γλωσσολογική, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και το ερώτημα που τίθεται είναι «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες» (Τριάρχη-Herrmann, 2000:43). Στην περίπτωση αυτή σύμφωνα με τον Haugen «δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί στην δεύτερη γλώσσα» (Τριάρχη-Herrmann, 2000:44). Ο Bloomfield το 1933 (που αναφέρεται στη Τριάρχη-Herrmann, 2000: 43), όρισε την διγλωσσία ως την άρτια γνώση των δύο γλωσσών, σε επίπεδο που ο ομιλητής να μη διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών. Για τον MacNamara όμως, η διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου, έστω και περιορισμένη, να κατανοήσει, να παράγει, να διαβάσει ή να γράψει, σε δύο ή περισσότερες γλώσσες

(Τριάρχη-Herrmann, 2000:43). Οι ορισμοί, που προσανατολίζονται στη δεύτερη κατεύθυνση, τονίζουν περισσότερο τη *λειτουργικότητα* της διγλωσσίας, δηλαδή, πώς, τότε και για ποιο λόγο χρησιμοποιεί ένα δίγλωσσο άτομο τη μία ή την άλλη γλώσσα κατά την γλωσσική επικοινωνία του. Γενικά, έχουν επιλεγεί διάφοροι ορισμοί από ειδικούς για την διγλωσσία, αλλά ένας που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι του Blocher το 1982. Σύμφωνα μ' αυτόν, δίγλωσσο είναι το άτομο που ανήκει, βάσει των γλωσσικών του ικανοτήτων, σε δύο γλωσσικές κοινότητες εξίσου (Τριάρχη-Herrmann, 2000:45).

Η Τριάρχη το 1983 θεωρεί δίγλωσσο όποιον διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Ο ορισμός ύστερα και από τις έρευνες της Σκούρτου που θα μπορούσε επομένως να περιγράψει όσο το δυνατόν πιο σφαιρικά το φαινόμενο της διγλωσσίας δύναται να καταγραφεί ως η "εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο" (Σκούρτου, 2011: 83).

Ο Van Overbeke (1972, που αναφέρεται στη Τσοκαλίδου, 2015:2), για πρώτη φορά στην ιστορία της διγλωσσίας, εστιάζει εκτός από τις γλώσσες και στους «κόσμους» που εκφράζονται μέσω των γλωσσών. Για τον Van Overbeke, η διγλωσσία είναι ένας προαιρετικός ή υποχρεωτικός τρόπος αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών «κόσμων» και γλωσσικών συστημάτων. Για πρώτη φορά λοιπόν γίνεται λόγος για την επαφή των διαφορετικών κόσμων που έρχονται σε επαφή, μέσω της διγλωσσίας. Το 1995 η Heller αναφέρει πως «το δίγλωσσο άτομο δεν χρειάζεται να κάνει καμία επιλογή ανάμεσα στις γλώσσες και τις κουλτούρες του, δεν αποτελεί το άθροισμα δύο μονόγλωσσων αλλά έχει δική του, ιδιαίτερη γλωσσική διαμόρφωση. Τα περισσότερα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν την μία μόνο από τις δύο γλώσσες σε υψηλότερο επίπεδο («ισχυρή γλώσσα»), ενώ οι γνώσεις τους στην άλλη γλώσσα τείνουν να είναι περιορισμένες («ασθενείς γλώσσα»), λόγω συγκυριών και λόγω ανάγκης χρήσης των γλωσσών. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός για την διγλωσσία είναι αυτός των Brutt - Griffler και Varghese (2004: 94). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό «η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι «ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό». Η οριοθέτηση των γλωσσών, ως «ασθενή» ή «ισχυρή» και η επιλογή τους από τα δίγλωσσα άτομα, είναι αποτέλεσμα επίδρασης κοινωνικών, συναισθηματικών και προσωπικών παραγόντων και

ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των μεταναστών υπεισέρχεται η διοικητική κατοχύρωση των γλωσσών σε πολιτικό επίπεδο (Τσοκαλίδου, 2015: 2).

Επίσης, ακαθόριστος είναι ο βαθμός στον οποίο πρέπει να κατέχει ένα άτομο τις δύο γλώσσες, για να μπορεί να θεωρηθεί ως δίγλωσσο. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ένα άτομο δίγλωσσο όταν μόλις καταφέρνει να διαβάζει, να γράφει και να συνεννοείται σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ενώ άλλοι τονίζουν την αναγκαιότητα ισόβαθμης κατοχής και των δύο γλωσσών, όπως αναφερθήκαμε παραπάνω (Δαμανάκης, 1993:100). Είναι υπερβολικό όμως να έχει κανείς την απαίτηση για τέλειες γνώσεις και στις δυο γλώσσες. Και οι μονόγλωσσοι άνθρωποι έχουν πολύ διαφορετικά επίπεδα στην γλώσσα τους. Και τι γίνεται αν το παιδί δεν μιλάει τη γλώσσα, αλλά αντιλαμβάνεται τα πάντα; Δεν υπάρχει σαφής κλίμακα που να δείχνει από ποια στιγμή είναι ένα παιδί δίγλωσσο (Leist-Villis, 2008:34).

Προκειμένου, λοιπόν, να έχουμε μία κοινή αφετηρία για τη διγλωσσία, υιοθετούμε τον ορισμό της Σκούρτου, σύμφωνα με τον οποίο διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο το άτομο, η οποία προκύπτει από την ανάγκη του για επικοινωνία σε ένα γλωσσικό περιβάλλον διαφορετικό από το δικό του.

Δίγλωσσο είναι ως εκ τούτου το άτομο που μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες, το άτομο που βιώνει την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανάμεσα σε δυο κουλτούρες, σε κόσμος με διαφορετικές αξίες, παραστάσεις και στυλ (Γεωργογιάννης & Κουνέλη, 2014:43). Με άλλα λόγια, έμφαση δίνεται στο κριτήριο της χρήσης και λιγότερο στο βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών, αν και είναι γενικά παραδεκτό ότι το δίγλωσσο άτομο γνωρίζει τουλάχιστον τη μία γλώσσα σε επίπεδο συγκρίσιμο με αυτό ενός μονόγλωσσου ομιλητή. Η παραπάνω άποψη έρχεται σε πλήρη αρμονία με τις επιταγές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Γλωσσικής Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης (2001) σύμφωνα με το οποίο οι ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να μεταπηδούν από τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στη γλώσσα άλλων λαών, χρησιμοποιώντας συνδυασμούς κωδίκων επικοινωνίας που εμπεριέχουν όχι μόνο στοιχεία γλωσσικής γνώσης αλλά και εμπειρίας για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, 2001: 4-5).

## 2.2 Είδη – Μορφές Διγλωσσίας

Η συστηματοποίηση των διαφορετικών μορφών διγλωσσίας είναι δυνατή βάσει τριών κατηγοριών:

1. Τα κριτήρια εκμάθησης / κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας: Οι μορφές διγλωσσίας που αναφέρονται σ' αυτήν την κατηγορία επηρεάζονται από τις συνθήκες κατάκτησης της γλώσσας, όπως η ηλικία κατά την οποία το δίγλωσσο άτομο κατέκτησε τη δεύτερη γλώσσα, ή ακόμη η μέθοδος εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Σ' αυτήν την κατηγορία εντάσσονται τα ακόλουθα είδη διγλωσσίας: α) ταυτόχρονη-διαδοχική, β) πρώιμη-μεταγενέστερη, γ) φυσική-πολιτισμική.

2. Τα γλωσσολογικά κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά σχετίζονται με τον τρόπο σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και με το βαθμό κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος. Εδώ συναντώνται τα εξής είδη διγλωσσίας: α) συνδυαστική-συντονιστική β) συντονισμένη – σύνθετη - εξαρτημένη, γ) αμφίδρομη- ισορροπημένη.

3. Τα ψυχοκοινωνικά - γλωσσολογικά κριτήρια. Σ' αυτήν την κατηγορία εξετάζονται οι επιπτώσεις που επιφέρει η διγλωσσία, στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Εδώ παρουσιάζονται οι ακόλουθες μορφές διγλωσσίας: α) προσθετική-αφαιρετική, β) διπλή ημιγλωσσία. Τέλος, στη βιβλιογραφία αναφέρονται και οι διακρίσεις αναφορικά με την ατομική-κοινωνική διγλωσσία και την ελιτιστική-λαϊκή (Σελλά –Μάζη, 2001:32-51 · Τριάρχη – Herrmann, 2000: 57-58).

### 2.2.1 Ατομική - Κοινωνική διγλωσσία

Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο από τη διγλωσσία ως ομαδικό ή κοινωνικό φαινόμενο. Όπως γίνεται με τους περισσότερους διαχωρισμούς, υπάρχουν σημαντικοί δεσμοί ανάμεσα στα δύο μέρη.

Ο όρος, *ατομική διγλωσσία*, περιγράφει τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Μια τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι αυτή ενός ξένου εργάτη ή της οικογένειάς του ή ακόμη η περίπτωση ενός δίγλωσσου ζευγαριού. Σύμφωνα με την Σελλά –Μάζη, «η ατομική διγλωσσία βιώνεται ως εμπειρία η οποία εμπλουτίζει και διευκολύνει την καλύτερη φύση των γλωσσών και προσφέρει την ευκαιρία για βαθύτερη γνώση πολιτισμών» (Τριάρχη-Herrman, 2000:68).

Ο Ferguson το 1959, περιέγραψε για πρώτη φορά την κοινωνική διγλωσσία, ως συνύπαρξη δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας (διαλέκτων). «*Η κοινωνική διγλωσσία είναι μια*

σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση, στην οποία εκτός από τις κύριες διαλέκτους της γλώσσας (η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μια πρότυπη ή τοπικές πρότυπες), υπάρχει μια αρκετά αποκλίνουσα, κωδικοποιημένη (συχνά περισσότερο πολύπλοκη γραμματικά) κυρίαρχη ποικιλία, η γλώσσα ενός μεγάλου και σεβαστού σώματος γραπτής λογοτεχνίας, είτε μιας προηγούμενης περιόδου είτε που ανήκει σε μια άλλη γλωσσική κοινότητα, η οποία μαθαίνεται κυρίως μέσω της επίσημης εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται για τους περισσότερους γραπτούς και τυπικούς προφορικούς σκοπούς, αλλά δεν χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα της κοινότητας στην καθημερινή συνομιλία» (Κωστούλα- Μακράκη, 2001:49). Ο Fishman (1972,1980, που αναφέρεται στο Baker, 2000: 61) επέκτεινε την ιδέα της κοινωνικής διγλωσσίας στη συνύπαρξη δύο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή (Baker, 2000: 61). Στην αρχική περιγραφή του Ferguson (1959, που αναφέρεται στο Baker, 2001: 89-90) γίνεται διάκριση ανάμεσα σε μια ανώτερη γλωσσική ποικιλία και μια κατώτερη (Baker, 2001: 89-90). Οι δύο αυτές ποικιλίες χρησιμοποιούνται από τα μέλη της κοινωνίας συμπληρωματικά σε κοινωνικά οριοθετημένους χώρους, όπου η υψηλότερη ποικιλία έχει κοινωνικό κύρος σε αντίθεση με την άλλη που στερείται κύρους. Επιπλέον, οι δύο γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις, με την κατώτερη να χρησιμοποιείται σε ανεπίσημο, προσωπικό επίπεδο και την υψηλή σε επίσημο λόγο.

Η υψηλή ποικιλία αποτελεί γλώσσα κατάλληλη για την εκπαίδευση, χρησιμοποιείται στα περισσότερα είδη του γραπτού λόγου, αναγνωρίζεται από τα μέλη της κοινωνίας ως ποικιλία κύρους και μπορεί να θεωρείται ως το κλειδί για την εκπαιδευτική και οικονομική επιτυχία, σε καμία περίπτωση δεν χρησιμοποιείται στην καθημερινή συνομιλία. Έτσι, ως χώροι χρήσης της υψηλής ποικιλίας αναφέρονται οι επίσημοι- δημόσιοι χώροι, όπως η κυβέρνηση, η εκπαίδευση, η θρησκεία. Από την άλλη, η χαμηλή ποικιλία χρησιμοποιείται σε ανεπίσημους και ιδιωτικούς χώρους, όπως το σπίτι και σε οικογενειακές ή φιλικές συζητήσεις (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 49 · Baker, 2001: 89-90 · Σελλά-Μάζη, 2001: 85). Συνοψίζοντας, λοιπόν, η κατάσταση της κοινωνικής διγλωσσίας, όπως την περιγράφει ο Ferguson, χαρακτηρίζεται από τη διαφοροποίηση μεταξύ υψηλής και χαμηλής ποικιλίας ως προς τη λειτουργία, τα πεδία χρήσης, το κύρος, τον τρόπο κατάκτησης, το βαθμό τυποποίησης, τη δομή των δύο ποικιλιών και γενικότερα τη σταθερότητα του φαινομένου στο χρόνο (Σελλά- Μάζη, 2001: 86).

Ο Fishman (1980, που αναφέρεται στο Baker, 2001: 89-90) συνδυάζει τους όρους κοινωνική και ατομική διγλωσσία για να περιγράψει τέσσερις γλωσσικές καταστάσεις, όπου καθένα από τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας είναι δυνατόν να υπάρξει με ή χωρίς το άλλο (Baker, 2001: 89-90).

Οι τέσσερις δυνατοί συνδυασμοί ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας είναι:

Α. Γλωσσικές ομάδες όπου συναπαντώνται ατομική και κοινωνική διγλωσσία, όπου δηλαδή ο ομιλητής αντιλαμβάνεται ξεκάθαρα πότε, πού και με ποιον θα χρησιμοποιήσει αυτή ή την άλλη γλώσσα. Ένα τέτοιο παράδειγμα απαντάται στην περίπτωση της Παραγουάης, όπου οι ομιλητές όχι μόνο χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή δύο γλώσσες, την Γκουαρανί και την Ισπανική, μα επιπροσθέτως οι γλώσσες αυτές διακρίνονται ως προς τη λειτουργία και τη χρήση τους: η αμερινδιάνικη Γκουαρανί αντιπροσωπεύει τη χαμηλή ποικιλία ενώ η Ισπανική την υψηλή. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου παρατηρείται η ύπαρξη δύο υψηλών ποικιλιών και μιας χαμηλής, η καλούμενη «κοινωνική τριγλωσσία», όπου κατά τον Fasold (1984: 44-45), οποιαδήποτε επίσημη ποικιλία χρησιμοποιείται σε μια γλωσσική κοινότητα μπορεί να εκληφθεί ως υψηλή ποικιλία.

Β. Γλωσσικές ομάδες όπου απαντάται κοινωνική διγλωσσία χωρίς να είναι ανεπτυγμένη η ατομική διγλωσσία. Αυτό συμβαίνει σε δύο ή περισσότερες γλωσσικές κοινότητες, οι οποίες παρά τις μεγάλες κοινωνιοπολιτιστικού χαρακτήρα διαφορές, συναποτελούν την αυτή πολιτική, θρησκευτική, οικονομική ή άλλη ενότητα. Παρατηρούνται στεγανά μεταξύ των κοινωνικών τάξεων της δεδομένης κοινότητας (ανώτερα/ κατώτερα κοινωνικά στρώματα στην προπολεμική Ευρώπη ή ανώτερες/ κατώτερες κάστες στην Ινδία) με αποτέλεσμα να μην έχουν όλοι οι ομιλητές πρόσβαση ούτε στο σύνολο των κοινωνικών ρόλων που θα μπορούσε να αναλάβει κανείς ούτε στο σύνολο των γλωσσών που θα αντιστοιχούσαν στις επιμέρους επικοινωνιακές περιστάσεις.

Γ. Γλωσσικές ομάδες όπου απαντάται ατομική χωρίς κοινωνική διγλωσσία: αφορά περιπτώσεις στις οποίες η πλειοψηφία των ομιλητών είναι σε κάποιο βαθμό δίγλωσσοι και οι γλώσσες χρησιμοποιούνται χωρίς κάποια λειτουργική εξειδίκευση και χωρίς κοινωνική διαστρωμάτωση, οποιαδήποτε δηλαδή γλώσσα για οποιαδήποτε σχεδόν επικοινωνιακή κατάσταση. Η κατάσταση αυτή δημιουργείται όταν μια κοινότητα εγκαταλείπει τους ήδη γνωστούς της, ευρύτερα αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς, χωρίς να έχει προλάβει να τους αναπληρώσει με καινούριους. Κλασσικό παράδειγμα τέτοιας κοινωνικής έντασης και αναστάτωσης αποτελεί η προσπάθεια προσαρμογής των μεταναστών στο νέο τους κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον.

Δ. Γλωσσικές ομάδες όπου δεν απαντάται ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Η κατηγορία αυτή είναι η σπανιότερη όλων καθώς όπως πρεσβεύει ο Fishman είναι πρακτικώς αδύνατον να βρεθεί κάποια γλωσσική ομάδα χωρίς κοινωνική διαστρωμάτωση, της οποίας όλα τα μέλη είναι μονόγλωσσα και μία και μόνο γλώσσα θα χρησιμοποιείται σε όλους τους

κοινωνιογλωσσικούς τομείς. Όπως παρατηρεί και ο ίδιος, ακόμη και αν υπήρχε τέτοια κοινότητα, πάντα κάποιο είδος διαφοροποίησης θα υπήρχε στη γλώσσα, είτε μεταξύ γεροντότερων και νεότερων, είτε μεταξύ θρησκευτικών λειτουργών και μελών της κοινότητας, κάποιες τελετές ή δραστηριότητες θα υπήρχαν στις οποίες δεν θα είχαν όλοι πρόσβαση (π.χ. γυναίκες ή παιδιά) και στις οποίες θα χρησιμοποιούνταν κάποιο ιδιαίτερο ύφος ή κάποια ιδιαίτερη γλωσσική ποικιλία. (Σελλά-Μάζη, 2001: 88-92).

Η διαφορά ανάμεσα στην κοινωνική και την ατομική διγλωσσία έγκειται στο γεγονός, ότι η πρώτη σχετίζεται με μια σταθερή κοινωνική διευθέτηση, που εκτείνεται περισσότερο από τρεις γενιές και οι λειτουργίες των δύο γλωσσών είναι ξεκάθαρες. Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα δύο αυτά είδη διγλωσσίας δεν είναι αιτιακή, δηλαδή, το κάθε φαινόμενο μπορεί να υπάρχει χωρίς το άλλο (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 53).

### **2.2.2 Ελιτιστική - Λαϊκή διγλωσσία**

Το 1978 πραγματοποιήθηκε από τον Paulston η διάκριση της διγλωσσίας σε ελιτιστική και λαϊκή. Η ελιτιστική διγλωσσία παρατηρείται, όταν τα άτομα μαθαίνουν εκτός από τη μητρική τους και άλλες γλώσσες (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 69). Αυτό μπορεί να συμβεί για διάφορους λόγους: π.χ.

α) γιατί η εκμάθηση άλλων γλωσσών αποτελεί στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει το άτομο, στοιχείο μόρφωσης και πολιτισμού,

β) για να έχει το άτομο τη δυνατότητα να έρθει σε επικοινωνία με τον πολιτισμό και τους μητρικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας,

γ) γιατί η εκμάθηση αυτή συνδέεται άμεσα σε επαγγελματικούς στόχους που έχει θέσει το ίδιο άτομο,

δ) γιατί απλά θεωρεί το ίδιο το άτομο ότι είναι μία ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Στην κατηγορία αυτή, που παράλληλα μπορεί να χαρακτηριστεί και προσθετική διγλωσσία, ανήκουν συνήθως άτομα υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και οικονομικής τάξης (Τριάρχη-Herrmann, 2000:69).

Λαϊκή διγλωσσία έχουν εκείνες οι περιπτώσεις που τα άτομα αναγκάζονται να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής, επειδή αυτή είναι απαραίτητη στον χώρο του σχολείου, στην εργασία τους ή στην επαφή τους με το άμεσο και έμμεσο κοινωνικό περιβάλλον τότε αναφερόμαστε

σε λαϊκή διγλωσσία. Συνήθως η λαϊκή διγλωσσία χαρακτηρίζει άτομα με περιορισμένα οικονομικά μέσα για να αναζητήσουν κάποια μορφή γλωσσικής στήριξης.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα λαϊκής διγλωσσίας είναι άτομα γλωσσικών μειονοτήτων (για την Ελλάδα: οι Αθίγγανοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης) ή οι αλλοδαποί πληθυσμοί που ζουν σε διάφορες χώρες (στον ελλαδικό χώρο: Αλβανοί, Πολωνοί, Φιλιππινέζοι ) (Τριάρχη – Herrmann, 2000: 69-70 · Σελλά-Μάζη, 2001: 42).

### **2.2.3 Ταυτόχρονη – Διαδοχική διγλωσσία**

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα, ο McLaughlin (1978, που αναφέρεται στο Lawrence & Dworkin, 2009: 1038) διαφοροποιεί ανάμεσα σε *ταυτόχρονη* και *διαδοχική διγλωσσία* (Lawrence & Dworkin, 2009: 1038).

Ταυτόχρονη διγλωσσία παρατηρείται στα άτομα που αμέσως μετά τη γέννησή τους έρχονται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα καθώς τις ακούνε στο άμεσο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται (σπίτι - παιδικός σταθμός). Ως ταυτόχρονα δίγλωσσα άτομα χαρακτηρίζονται συνήθως τα παιδιά μικτών γάμων ή τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Για παράδειγμα, όταν ο ένας γονέας μιλάει μία γλώσσα στο παιδί και ο άλλος του μιλά μία διαφορετική, το παιδί έτσι ίσως μάθει ταυτόχρονα και τις δύο γλώσσες. Ένα από τα χαρακτηριστικά της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υφίσταται διαχωρισμός ανάμεσα στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα το δίγλωσσο άτομο να έχει δύο μητρικές- «πρώτες» γλώσσες. Το γεγονός αυτό της ταυτόχρονης διγλωσσίας δε σημαίνει πάντα ότι το άτομο που έχει αναπτύξει αυτού του είδους τη διγλωσσία κατέχει και τις δύο γλώσσες του εξίσου καλά (Τσοκαλίδου, 2012:36-37). Έρευνες, μάλιστα, καταλήγουν στο ότι «η ταυτόχρονη δίγλωσση γνωστική ανάπτυξη υπάγεται στους ίδιους κανόνες και διέρχεται από τις ίδιες φάσεις, όπως και η μονόγλωσση» (Τριάρχη-Herrmann, 2000:94).

Διαδοχική διγλωσσία υφίσταται όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται, αφού έχει ήδη επιτευχθεί η κατάκτηση και σχετική σταθεροποίηση της πρώτης γλώσσας δηλαδή, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας. Το όριο των τριών ετών είναι καθοριστικό, διότι θεωρείται από τους επιστήμονες ότι το παιδί μέχρι την ηλικία αυτή έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική του γλώσσα. Ως παραδείγματα ατόμων που έχουν αναπτύξει διαδοχική διγλωσσία μπορούν να αναφερθούν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν χώρα διαμονής και αναγκάζονται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα του νέου

περιβάλλοντος που είναι διαφορετική από τη μητρική τους (Τριάρχη – Herrmann, 2000: 59 · Τριάρχη – Herrmann, 2005: 22-23 · Τσοκαλίδου, 2012:38-39).

#### **2.2.4 Πρώιμη – Μεταγενέστερη διγλωσσία**

Η πρώιμη διγλωσσία χαρακτηρίζει τα μικρά παιδιά και αναπτύσσεται όταν τα παιδιά μεγαλώνουν με την παράλληλη χρήση των δυο γλωσσών, είτε μέσα στο ίδιο το οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε μέσα από την επαφή τους με δυο γλώσσες από την προσχολική ηλικία στο σπίτι και στο σχολείο ή στο ευρύτερο περιβάλλον. Δηλαδή, αναφερόμαστε στην προεφηβική ηλικία (Τριάρχη-Herrmann, 2000:59).

Η μεταγενέστερη διγλωσσία χαρακτηρίζει ενήλικες και παιδιά που έχουν αναπτύξει τη διγλωσσία τους σε μεγαλύτερη ηλικία (διαδοχική) είτε κατά την εφηβική ηλικία στο σχολικό κυρίως περιβάλλον είτε μετά από αυτή με συστηματική διδασκαλία σε φροντιστηριακά τμήματα είτε μετά από μετανάστευση του ατόμου (Τσοκαλίδου, 2012:39).

#### **2.2.5 Φυσική – Πολιτισμική διγλωσσία**

Με βάση τον τρόπο, με τον οποίο ένα δίγλωσσο άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα, γίνεται διάκριση μεταξύ φυσικής και πολιτισμικής διγλωσσίας. Όταν ένα άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, δίχως να παρακολουθεί παράλληλα κάποιο φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα, τότε κάνουμε λόγο για φυσική ή αποκτημένη διγλωσσία. Στη φυσική διγλωσσία στόχος είναι η άμεση επικοινωνία και η αλληλοκατανόηση με άτομα μιας διαφορετικής γλωσσικής ομάδας, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα γλωσσικά λάθη.

Αντιθέτως, ο όρος “πολιτισμική διγλωσσία” ή κατευθυνόμενη ή τεχνητή ή σχολική αναφέρεται, όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω συστηματικής μάθησης, υπό τη μορφή σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Στόχος της πολιτισμικής διγλωσσίας είναι η καλύτερη και αλάνθαστη κατοχή της δεύτερης γλώσσας, ενώ η άμεση επικοινωνία με τα άτομα της άλλης γλωσσικής ομάδας μένει απροσδιόριστος στόχος.

Ο διαχωρισμός της διγλωσσίας σε φυσική και πολιτισμική δε γίνεται αποδεκτός από όλους τους μελετητές, καθώς τα όρια διαφοροποίησης δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα. Έτσι, συχνά συναντά κανείς αυτές τις δύο μορφές κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας σε μία μικτή μορφή.

Σχετικό παράδειγμα αποτελούν τα παιδιά των μεταναστών, τα οποία, ενώ ζουν στη γλωσσική κοινότητα της δεύτερης γλώσσας και έρχονται συνεχώς σε φυσική επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, ωστόσο, μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα όχι μόνο μέσω της επαφής τους με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά κυρίως μέσω του σχολικού μαθήματος (Τριάρχη- Herrmann, 2005: 23-25 · Τριάρχη- Herrmann, 2000: 60-61).

### ***2.2.6 Συντονισμένη – Συνθετική – Εξαρτημένη διγλωσσία***

Η διγλωσσία μπορεί να διακριθεί και με βάση τα γλωσσολογικά κριτήρια, η σχέση δηλαδή που υπάρχει μεταξύ του εσωτερικού και του ενεργητικού λεξιλογίου. Ο Weinreich το 1964 στο βιβλίο του “Languages in Contact” προτείνει τρεις τύπους διγλωσσίας, τη συντονισμένη, τη συνθετική και την εξαρτημένη (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 61).

Το άτομο που παρουσιάζει συντονισμένη διγλωσσία απομνημονεύει τα γλωσσικά σύμβολα και την αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Σε αυτήν την περίπτωση το δίγλωσσο άτομο κατέκτησε τις δύο του γλώσσες σε δύο διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους και γι’ αυτό ανέπτυξε και ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα (Τσοκαλίδου, 2012:39). Δηλαδή η λέξη καρέκλα και η λέξη Stuhl στη γερμανική γλώσσα είναι συνδεδεμένες η κάθε μια ξεχωριστά με την αντίστοιχη σημασιολογική έννοια. Σύμφωνα με τους Ervin και Osgood (1954, που αναφέρεται στη Τριάρχη-Herrmann, 2000: 63), μια συντονισμένη διγλωσσία επιτυγχάνεται, όταν οι δύο γλώσσες κατακτηθούν σε χρονικά και λειτουργικά απομονωμένες συνθήκες χρόνου και χώρου. Αυτό μπορεί να γίνει π.χ. όταν κάθε ένας από τους διαφορετικά ομιλούντες γονείς χρησιμοποιεί συνειδητά μόνο τη μητρική του γλώσσα κατά την επικοινωνία του με το παιδί. Τέλος, σύμφωνα με τον Graf (1987, που αναφέρεται στη Τριάρχη-Herrmann, 2000: 63), οι σημασίες των λέξεων και από τις δυο γλώσσες αποθηκεύονται αμέσως σε ξέχωρα κανάλια. Δηλαδή, δημιουργούνται από την αρχή δυο σημασιολογικά συστήματα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 63).

Στη *συνθετική* διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες, συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως η σημασία τους, δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Σύμφωνα με τον Paradis (1977, που αναφέρεται στη Τριάρχη-Herrmann, 2000: 62), το δίγλωσσο αυτό άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό, σημασιολογικό, γλωσσικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για τη κάθε γλώσσα, γλωσσικά σύμβολα. Ακόμα, υποστηρίζει ότι

ανάλογα με το τι χρειάζεται στην κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας του, δηλαδή σε ποια γλώσσα λαμβάνει μέρος η επικοινωνία, μπορεί το άτομο να χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται, όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 62).

Τέλος, όταν το άτομο προβαίνει στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια της πρώτης του γλώσσας, τότε κάνουμε λόγο για εξαρτημένη διγλωσσία, σύμφωνα με την οποία οι δομές της δεύτερης γλώσσας υποτάσσονται στις δομές της πρώτης γλώσσας. Κατά τον Baetens Beardsmore, είναι πιθανό, στην εξαρτημένη διγλωσσία να παρουσιάζονται στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας που οφείλονται σε παρεμβολές που επιφέρουν οι διάφορες γλωσσικές δομές της πρώτης γλώσσας στις αντίστοιχες δομές της δεύτερης γλώσσας. Η γλωσσική αυτή εκμάθηση συντελείται τις περισσότερες φορές στο πλαίσιο ενός σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος. Θεωρητικά, είναι πιθανό ένα δίγλωσσο άτομο να παρουσιάζει συντονισμένη διγλωσσία στο σημασιολογικό και συντακτικό γλωσσικό επίπεδο και συνθετική διγλωσσία στο φωνολογικό επίπεδο (Τριάρχη- Herrmann, 2000: 62).

### **2.2.7 Αμφίδρομη – Ισορροπημένη διγλωσσία**

Δύο άλλες μορφές της διγλωσσίας, που αναφέρονται στο βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας, είναι η *αμφίδρομη* διγλωσσία και η *ισορροπημένη* διγλωσσία.

*Αμφίδρομη* διγλωσσία παρουσιάζει εκείνο το δίγλωσσο άτομο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιπτώσεις της καθημερινής ζωής εξίσου καλά, χωρίς κάθε φορά να καταφεύγει για βοήθεια στην μία ή την άλλη γλώσσα (Δημητρίου, 1997: 298). Ενώ *ισορροπημένη* διγλωσσία υπάρχει, σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1982, που αναφέρεται στη Τριάρχη-Herrmann, 2000: 65), όταν ο ομιλητής μπορεί και κατέχει και τις δύο γλώσσες σε ένα τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική αυτή ικανότητα του να φθάνει στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας ενός μονόγλωσσου ομιλητή (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 65).

Η *ισορροπημένη* διγλωσσία είναι δύσκολο να αναπτυχθεί, καθώς βασική προϋπόθεση ανάπτυξης αυτού του είδους της διγλωσσίας αποτελεί η ίση παροχή από το περιβάλλον ποιοτικών και ποσοτικών γλωσσικών ερεθισμάτων και στις δύο γλώσσες κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια, από τη στιγμή, δηλαδή, που ξεκινάει η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Ο Fishman ισχυρίζεται ότι ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που ένας δίγλωσσος

ομιλητής είναι εξίσου καλός σε όλες τις λειτουργίες της γλώσσας και πως η πλειοψηφία των δίγλωσσων χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί τη μια γλώσσα στο χώρο εργασίας και την άλλη στο σπίτι και στην τοπική κοινότητα.

Επιπλέον, σημειώνει ότι η περίπτωση της ισορροπημένης διγλωσσίας δεν απαντά μόνο στην εξιδανικευμένη της μορφή, καθώς η ισορροπία στις γλώσσες μπορεί να απαντά σε ορισμένες λειτουργίες της γλώσσας, εντούτοις, ο δίγλωσσος είναι το ίδιο επαρκής και στις δύο γλώσσες ή πάλι είναι πιθανό τα δίγλωσσα άτομα να αναπτύσσουν τη μία γλώσσα περισσότερο από την άλλη. Σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για την ανάπτυξη κυρίαρχης διγλωσσίας, δηλαδή, υπερισχύει μία από τις δύο γλώσσες που ονομάζεται και ισχυρή γλώσσα έναντι της άλλης γλώσσας, της ασθενούς. Η μορφή αυτού του είδους της διγλωσσίας είναι πολύ συνηθισμένη και συναντάται, τόσο σε καταστάσεις διαδοχικής διγλωσσίας, όσο και σε καταστάσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας (Τριάρχη– Herrmann, 2000: 63).

### **2.2.8 Προσθετική – Αφαιρετική διγλωσσία**

Ο Lambert (1975, που αναφέρεται στη Τριάρχη-Herrmann 2000: 66) διακρίνει δύο μορφές διγλωσσίας, με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία σε διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, την προσθετική και την αφαιρετική (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 66).

Πιο πρόσφατες έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν από τις αρχές του 1960 και μετά, απέδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά που αναπτύσσουν και τις δύο γλώσσες τους παράλληλα με την ίδια φροντίδα παρουσιάζουν μια προσθετική μορφή διγλωσσίας, προσθέτοντας στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο μια δεύτερη γλώσσα, δίχως καμία επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας και αποκτούν υψηλό επίπεδο, τόσο στην ευχέρεια λόγου, όσο και στο γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες (Cummins, 2005: 130-131).

Κατά την προσθετική διγλωσσία παρατηρείται θετική επιρροή της διγλωσσίας στην ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Με άλλα λόγια το δίγλωσσο άτομο αποκτά, επιπλέον, ένα σύνολο από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες, που οφείλονται στη συνεχή επαφή του με το δίγλωσσο-διπολιτισμικό περιβάλλον. Η περίπτωση αυτή αναφέρεται κυρίως σε παιδιά μικτών γάμων ή σε παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης, τα οποία από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους έρχονται σε επαφή με δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα, τα οποία συνυπάρχουν αρμονικά. Υπό αυτές τις

συνθήκες είναι φανερό ότι η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται μόνο όταν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει έχουν θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών. Παράδειγμα προσθετικής διγλωσσίας στην ρωμαϊκή κοινωνία δεν θεωρείτο μόνο πλεονέκτημα η εκμάθηση και η κατοχή της ελληνικής γλώσσας, για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ρωμαίου πολίτη, αλλά συνέλαβε ουσιαστικά και θετικά, στην επαγγελματική σταδιοδρομία του. Επιπλέον και στη ρωσική αριστοκρατία του 19<sup>ου</sup> αιώνα η γαλλική γλώσσα ήταν απαραίτητη ακόμη και για τις καθημερινές διαπροσωπικές επαφές (Τριάρχη- Herrmann, 2000 :66-67).

Αφαιρετική διγλωσσία συναντάμε σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις και τα εμπειρικά δεδομένα του Lambert, σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η αποκλειστική χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, το οποίο έχει ως συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξης της (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 67). Ο Δαμανάκης (2001, που αναφέρεται στο Tosi, 1984: 112-119) σημειώνει ότι το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κυρίως σε παιδιά μεταναστών ή σε παιδιά ομάδων, των οποίων η γλώσσα και ο πολιτισμός αξιολογούνται αρνητικά από την πλειονότητα και τον γηγενή πληθυσμό και συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους και την απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η πίεση, ωστόσο, που ασκεί κυρίως το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στα αλλόγλωσσα παιδιά να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα συνοδεύεται από πίεση να αφομοιωθούν και να ξεχάσουν τη γλώσσα της εθνοτικής τους ομάδας. Η πιο πάνω ενέργεια συνήθως έρχεται σε αντίθεση με τις επιθυμίες της οικογένειας, που προσπαθεί να διατηρήσει στο παιδί την ιδιαίτερη πολιτισμική του φυσιογνωμία. Η σύγκρουση επιθυμιών μπορεί να οδηγήσει, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, τα μεταναστόπουλα σε προβλήματα ως προς την ισορροπημένη διαμόρφωση της ταυτότητας τους καθώς και σε σχολική αποτυχία (Tosi, 1984:112-119).

### **2.2.9 Διπλή ημιγλωσσία**

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας διαπιστώθηκε για πρώτη φορά στη Βόρεια Αμερική στα παιδιά των Ινδιάνων λόγω της καταπίεσης που υπέστη η μητρική τους γλώσσα από την κυρίαρχη, την αγγλική, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την παραμέληση της μητρικής γλώσσας, χωρίς ταυτόχρονα να υπάρχει σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας. Τον όρο «διπλή ημιγλωσσία» εισήγαγε για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία ο

Φινλανδός γλωσσολόγος Hansegard, για να περιγράψει την ελλιπή γλωσσική ικανότητα δίγλωσσων παιδιών από τη Φινλανδία που ζούσαν ως παιδιά μεταναστών στη Σουηδία, τα οποία αναγκάστηκαν να χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη σουηδική γλώσσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσει απότομα η γλωσσική ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας, ενώ παράλληλα η πολιτεία δεν έλαβε κατάλληλα μέτρα παροχής εξισορροπημένης γλωσσικής βοήθειας στη δεύτερη γλώσσα. Κατά συνέπεια, αυτοί οι μαθητές παρουσίασαν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, τόσο γλωσσικές δυσκολίες, όσο και γνωστικά συναισθηματικά και σχολικά προβλήματα (Τριάρχη – Herrmann, 2000: 71-72).

Στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που παρουσιάζουν συμπτώματα διπλής ημιγλωσσίας διαπιστώνεται μια έντονη βραδύτητα στο ρυθμό με τον οποίο πραγματοποιούνται οι αναπτυξιακές διαδικασίες, αλλά σίγουρα όχι στασιμότητα. Σύμφωνα με κεντρικές θέσεις της Ειδικής Αγωγής του Λόγου, δεχόμαστε ότι κατά τη διπλή ημιγλωσσία τα παιδιά παραμένουν για ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στα διάφορα αρχικά στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, από ότι παρατηρείται να συμβαίνει σε «κανονικά» παιδιά (Τριάρχη-Herrmann, 2000:73).

Διάφορες έρευνες που είχαν ως αντικείμενο το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας επιβεβαίωναν με τα αποτελέσματα τους την ύπαρξη της διπλής ημιγλωσσίας, ενώ άλλες την απόρριπταν και την αμφισβητούσαν (Τριάρχη-Herrmann, 2000:73).

Ο Cummins όμως προσπάθησε σε μια θεωρητική προσέγγιση να δώσει μια εξήγηση σε αυτήν την αντιφατικότητα, κάνοντας διάκριση της γλωσσικής ικανότητας σε γλωσσολογική και τη γνωστική διάσταση. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην επιφανειακή δομή της γλώσσας, ενώ η δεύτερη έχει σχέση με την αφαιρετική ικανότητα, την ικανότητα της κατηγοριοποίησης και συστηματοποίησης όπως και τον συνδυασμό μεταξύ σκέψης και ακολούθησης. Και τέλος, η τελευταία έχει σχέση με τη βαθιά δομή της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Cummins έχουμε για αυτές τις έννοιες δυο νέους όρους: τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) και τη γνωστική – ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). Στην ικανότητα διαπροσωπικής γλωσσικής επικοινωνίας ανήκουν γλωσσολογικά στοιχεία, όπως η προφορά, η ροή του λόγου, το απλό λεξιλόγιο, η κατανόηση της γλώσσας και παραγλωσσολογικά στοιχεία, όπως εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις σώματος.

Τα “BICS” είναι γλωσσολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα κατά την καθημερινή γλωσσική επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του και τα οποία αποκτούνται και σταθεροποιούνται μέσω αυτής της καθημερινής ανθρώπινης επικοινωνίας (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 73-74).

Στην γνωστική - ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ανήκουν τα στοιχεία εκείνα που αποκτούνται και αναπτύσσονται μέσω του σχολείου. Αυτές είναι η ορθογραφική ικανότητα, οι γραμματικές γνώσεις, το πολυσύνθετο, κυρίως ενεργητικό λεξιλόγιο με αφηρημένες έννοιες και η κατανόηση γραπτού λόγου (Τριάρχη-Herrmann, 2000:74-75). Παρομοίως, έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα. Η ηλικία μετανάστευσης του μαθητή παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ο παράγοντας χρόνος, επομένως, έχει άμεση σχέση με τις σχολικές επιδόσεις και την ψυχοκοινωνική κατάσταση του μαθητή. Ειδικότερα, οι παλιννοστούντες μαθητές, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, φτάνουν σε ένα καλό επίπεδο προφορικής έκφρασης της δεύτερης γλώσσας, ενώ αδυνατούν να κατακτήσουν τα επίπεδα γραπτής έκφρασης και κατανόησης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 66).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Cummins ένα άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα χρειάζεται δύο με τρία χρόνια, ώσπου να αποκτήσει την πρώτη γλωσσική ικανότητα και, όταν πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας, η εκμάθηση αυτής της ομάδας δεξιοτήτων είναι δυνατό να συντελεστεί μέσα σε λίγους μήνες, και πέντε έως επτά χρόνια μέχρι να φτάσει στο επίπεδο κατοχής της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Έτσι, λοιπόν, ένας μαθητής που έχει ως μητρική μια μειονοτική γλώσσα και στο σχολείο στο οποίο φοιτά χρησιμοποιείται μόνο η γλώσσα της χώρας υποδοχής, θα αποκτήσει σε σύντομο χρονικό διάστημα στοιχεία της επιφανειακής δομής της κυρίαρχης γλώσσας και θα επικοινωνεί με τους γηγενείς συμμαθητές του και τους δασκάλους του χωρίς δυσκολία, δηλαδή, θα κατακτήσει σε σύντομο χρονικό διάστημα τη διαπροσωπική επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα. Θα καθυστερήσει όμως αρκετά μέχρι να αποκτήσει τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, ώστε να έχει μια αποτελεσματική καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι δεν θα μπορέσει να φτάσει μέχρι αυτό το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης (Τριάρχη – Herrmann, 2000: 75). Πιο συγκεκριμένα, ο Cummins κάνει λόγο για την αναγκαιότητα της χρήσης της μητρικής γλώσσας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι αυτή συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών.

Διευρύνοντας την υπόθεση αυτή ο ίδιος υποστηρίζει ότι το επίπεδο ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων της πρώτης γλώσσας επιδρά άμεσα στον τρόπο και το βαθμό ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας και οι γλωσσικές δομές που έχουν αναπτυχθεί στην πρώτη γλώσσα μεταφέρονται άμεσα και έμμεσα στην δεύτερη γλώσσα, δηλαδή υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των δυο γλωσσικών συστημάτων.

Επιπλέον, ο Cummins τονίζει, ότι μόνο όταν ένα άτομο έχει κατορθώσει να αναπτύξει τη γνωστική - ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα, είναι σε θέση να αναπτύξει και την αντίστοιχη γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και στη δεύτερη γλώσσα, αφού αυτός ο γλωσσικός τομέας, όπως υποστηρίζει, είναι κοινός και για τις δύο γλώσσες. Από την άλλη, ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη αλληλεξάρτηση μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας και της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, ούτε ανάμεσα σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα ούτε στο ίδιο γλωσσικό σύστημα. Αυτή η διαπίστωση εξηγεί πώς είναι δυνατό δίγλωσσοι μαθητές που έχουν αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής ικανότητας, να παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις στην ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Έτσι, εξηγούνται και τα πορίσματα ερευνών που εξέτασαν κάποιες παραμέτρους της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας και δεν διαπίστωσαν την ύπαρξη της διπλής ημιγλωσσίας, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν δίχως προβλήματα αυτήν τη γλωσσική ικανότητα. Αντίθετα, έρευνες που εξέτασαν παραμέτρους της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις και στις δύο γλώσσες, γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη του φαινομένου της διπλής ημιγλωσσίας (Τριάρχη – Herrmann, 2000: 76-77).

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας σύμφωνα με πολυάριθμες έρευνες γίνεται για πρώτη φορά αισθητή στο σχολείο, όταν το παιδί καλείται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως κατά τη συμμετοχή στο μάθημα, ιδιαίτερα μετά τη δευτέρα τάξη. Και αυτό γιατί η γλωσσική ικανότητα του παιδιού με διπλή ημιγλωσσία δεν αναπτύσσεται σύμφωνα με την ηλικία του. Παρατηρείται, λοιπόν, μια επιβράδυνση στις γλωσσικές αναπτυξιακές διαδικασίες και πολλές φορές υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ολοκλήρωση της γλωσσικής ανάπτυξής του, δηλαδή δεν κατακτά το παιδί ποτέ τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ούτε στην μητρική του γλώσσα (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 77).

Είναι γνωστό ότι κατά τη σχολική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού προχωρεί στα στάδια της τελειοποίησης και ολοκλήρωσης του φωνολογικού, σημασιολογικού και γραμματικού γλωσσικού επιπέδου. Αυτό γίνεται κυρίως με τη βοήθεια των ερεθισμάτων που δέχεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο και στηρίζεται, βέβαια, στις ήδη αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες, σε αυτό το διάστημα, γνωστικές ικανότητές του. Ιδιαίτερα στο σημασιολογικό και το γραμματικό επίπεδο λαμβάνουν χώρα σημαντικές εξελίξεις. Το κάθε παιδί αποκτά ένα λεξιλόγιο εμπλουτισμένο σε αφηρημένες και γενικές,

συνολικές έννοιες, στο οποίο στηρίζει τις πολύπλοκες μορφολογικές και συντακτικές γλωσσικές δομές, που κατακτά σ' αυτό το χρονικό διάστημα μέσω των ερεθισμάτων που του προσφέρονται κυρίως κατά τη σχολική του φοίτηση. Το σχολείο στηρίζει τη μετάδοση της διδακτέας ύλης σε μεγάλο βαθμό στις γλωσσικές ικανότητες του κάθε μαθητή, οι οποίες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτές οι γλωσσικές ικανότητες του μαθητή ενισχύονται και αναπτύσσονται. (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 77).

Όταν, όμως, το σχολείο χρησιμοποιεί ένα γλωσσικό κώδικα στον οποίο το παιδί δεν έχει αναπτύξει τις ανάλογες γλωσσικές ικανότητες στον απαιτούμενο βαθμό για να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει τα διάφορα μηνύματα που παίρνει, τότε αδυνατεί να παρακολουθήσει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και φυσικά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της. Αυτό σημαίνει ότι τα αντίστοιχα ερεθίσματα που δίνονται από το σχολείο, δεν ανταποκρίνονται στο γλωσσικό επίπεδο του παιδιού, άρα το παιδί δεν μπορεί να τα επεξεργαστεί και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξει και να ολοκληρώσει ανάλογα τις γλωσσικές του ικανότητες. Συγχρόνως, η φροντίδα που δίνεται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι κ.λπ.) δεν είναι αυτή που θα μπορούσε να ενισχύσει και να στηρίξει την ανάπτυξη των απαιτούμενων γλωσσικών ικανοτήτων. Κάτω από αυτές τις περιβαλλοντικές συνθήκες διατρέχει ο κάθε μαθητής τον κίνδυνο να μη μπορέσει να προχωρήσει στο γλωσσικό στάδιο της τελειοποίησης της γλωσσικής του ικανότητας, δηλαδή να μην αποκτήσει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, με συνέπεια να παρουσιάσει δυσκολίες τόσο στη σχολική του επίδοση, όσο και στην ανάπτυξη της όλης του προσωπικότητας και αργότερα στην επαγγελματική του αποκατάσταση (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 77-78).

#### ***2.2.9.1 Διπλή ημιγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων***

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann, το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας, που θεωρείται ως μία από τις κυριότερες αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στην παιδική ανάπτυξη, εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά των *μειονοτήτων*. Αυτό έχουν αποδείξει πολυάριθμες έρευνες. Αλλά και πολλές μαρτυρίες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με μεγάλα ποσοστά παιδιών μειονοτήτων, επιβεβαιώνουν την άποψη ότι δεν είναι

λίγα τα παιδιά που παρουσιάζουν ανυπέρβλητες γλωσσικές δυσκολίες κατά την παρακολούθηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι δυσκολίες αυτές εστιάζονται περισσότερο στη γλωσσική κατανόηση και επεξεργασία των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων των διαφόρων μαθημάτων, τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, τόσο παθητικά όσο και ενεργητικά. Έχουν προβλήματα π.χ. :

- A) Να κατανοήσουν και να αποδώσουν το νόημα γραπτών κειμένων γλωσσικών μαθημάτων
- B) Να εκφράσουν γραπτά πολυσύνθετα νοήματα και
- Γ) Να περιγράψουν παραστατικά διάφορα γεγονότα ή διάφορες καταστάσεις (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 78).

Ο Stölting, αναφέρει, μετά από μια έρευνα που έκανε, ότι οι γλωσσικές ελλείψεις των παιδιών των μειονοτήτων ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μεγάλες (Stölting, 1980: 222).

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Herrmann, υπάρχουν, όμως, και παιδιά που δεν είναι σε θέση να εκφράσουν ούτε και απλές σκέψεις τους. Οι προτάσεις που σχηματίζουν είναι σύντομες με φτωχό λεξιλόγιο, τις περισσότερες φορές μάλιστα, με λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η γραμματική και μορφολογική δομή των περισσότερων προτάσεων δεν είναι σωστή και δεν παρουσιάζει το αντίστοιχο επίπεδο ανάπτυξης σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών. Και αυτό συμβαίνει τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στη γλώσσα του περιβάλλοντος. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρατηρούνται λοιπόν, δύο περιπτώσεις δυσκολιών:

- α) τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και
- β) τα παιδιά των οποίων και οι δύο γλωσσικές ικανότητες και στα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένες (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 79).

Χωρίς αμφιβολία και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για μία σοβαρή διαταραχή της παιδικής γλωσσικής ανάπτυξης.

Μετά από έρευνες με δίγλωσσα παιδιά, κυρίως με παιδιά μειονοτήτων, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο όσο και στα πλαίσια της θεραπευτικής αγωγής, μπορούμε να μιλήσουμε για *διπλή ημιγλωσσία*. Και στην μία περίπτωση και στην άλλη το παιδί δεν έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική ικανότητα και στα δύο γλωσσικά συστήματα, με τα οποία ήρθε ή έρχεται ακόμη σε καθημερινή άμεση επαφή, με συνέπεια να αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει η εκάστοτε γλωσσική επικοινωνία με το περιβάλλον του. Σ' αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας, δεν συνεπάγεται και την

ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Δηλαδή, όταν ένα παιδί παρουσιάζει προβλήματα και διαταραχές στην ομιλία του κατά την είσοδό του στο σχολείο, είναι φυσικό να μην μπορέσει να προχωρήσει στο στάδιο της ολοκλήρωσης της γλωσσικής του ανάπτυξης, δηλαδή στην απόκτηση της γνωστικής- ακαδημαϊκής ικανότητας. Το σημαντικότερο είναι ότι έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα στις καθημερινές επαφές του με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, μια και δεν γίνεται πολλές φορές κατανοητό από αυτό.

Αντίθετα, στην πρώτη περίπτωση, το άτομο που διαθέτει τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά δεν έχει αναπτύξει τη γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην καθημερινή του επαφή με τους συνανθρώπους του, δεν ξεχωρίζει από αυτούς παρά μόνο όταν τους ζητηθεί να συμμετέχει σε διαδικασίες που προϋποθέτουν μια αναπτυγμένη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Και αυτό, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, συμβαίνει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών των μειονοτήτων, που δεν είναι σε θέση να προχωρήσει στις ανώτερες σχολικές βαθμίδες.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η διπλή ημιγλωσσία μπορεί να έχει σχέση τόσο με τη γλωσσική ικανότητα *διαπροσωπικής επικοινωνίας* όσο και, τη *γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα*. Σίγουρα εμφανίζεται συχνά σε παιδιά μειονοτήτων και αναμφίβολα οφείλεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη διακοπή της κανονικής γλωσσικής ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας, λόγω της επιβολής της χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας, και είναι αυτονόητο ότι δυσκολεύει τη σχολική φοίτηση και πρόοδο των παιδιών αυτών. Ο Hansegard περιέγραψε την διπλή ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες. Στο εύρος λεξιλογίου, στην ορθότητα της γλώσσας, ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός) , στη γλωσσική δημιουργία, στον απόλυτο έλεγχο των λειτουργιών της γλώσσας (π.χ. συγκινησιακών, γνωστικών) και στις σημασίες και στα σχήματα λόγου.

Έτσι, ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Πιστεύεται πως το προφίλ του ημίγλωσσου και στις δύο γλώσσες είναι το ακόλουθο: επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και διόλου δημιουργικός κατά την ομιλία και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες. Τέλος, η διπλή ημιγλωσσία αποτελεί μια θεματική η οποία ακόμη δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, ώστε να υπάρχουν αξιόπιστα πορίσματα στα οποία μπορεί να στηριχθεί μια σωστή και έγκαιρη αντιμετώπισή της (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 79-81).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις: Πρώτον, σε καταστάσεις μετανάστευσης ή αντιπαλότητας γλωσσικών ομάδων είναι πολύ πιθανό να αναπτυχθεί στα

δίγλωσσα άτομα διπλή ημιγλωσσία αντί της διγλωσσίας. Δεύτερον, είναι ανάγκη να γίνει κατανοητό ότι, προκειμένου να αποφευχθεί η ημιγλωσσία, πρέπει, σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins, να δοθεί στο δίγλωσσο παιδί η απαραίτητη πίστωση χρόνου για την ανάπτυξη της μητρικής του γλώσσας που θα το βοηθήσει να αναπτύξει παράλληλα και τη νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Τέλος, είναι ανάγκη να κατανοήσουμε όλοι και περισσότερο οι υπεύθυνοι που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών, ότι ακόμα και όταν το σχολείο θέτει ως στόχο αποκλειστικά την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας με προοπτική την ανάπτυξη της μονογλωσσίας, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση (Νικολάου, 2000: 169-170).

### **2.3 Οφέλη και Πλεονεκτήματα της Διγλωσσίας**

Η πρώιμη εκμάθηση σε συνδυασμό με τη φυσική περιέργεια και την τάση των μικρών παιδιών να δείχνουν ενθουσιασμό σε νέες εμπειρίες, ενισχύει τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες και πως μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων σε μικρότερη ηλικία σε σχέση με παιδιά που δεν έρχονται σε επαφή με μία δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Ακόμη, ενισχύονται οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες, καθώς η χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών μπορεί να ενισχύσει το επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης. Επιπλέον, φαίνεται πως η πρώιμη εκμάθηση ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μικρών μαθητών με αποτέλεσμα την επιτυχέστερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Επίσης, υποστηρίζεται ότι όταν τα παιδιά εκτίθενται σε δύο γλώσσες από μικρή ηλικία γίνονται πιο ευέλικτα και δημιουργικά (Γρίβα & Σέμογλου, 2013:49).

Ορισμένα παιδιά έχουν την ικανότητα και τη δυνατότητα να μάθουν περισσότερες από μία γλώσσες. Σύμφωνα με έρευνες υπάρχουν πλεονεκτήματα το να είσαι δίγλωσσος, τα οποία είναι π.χ. ευκολότερη εκμάθηση νέων λέξεων, μεγαλύτερη άνεση σε παιχνίδια ομοιοκαταληξίας, διαχείριση πληροφοριών με διαφορετικούς τρόπους, κατηγοριοποίηση λέξεων με μεγαλύτερη άνεση, ευκολία στην επίλυση προβλημάτων, ενισχυμένη ακουστική ικανότητα και ευκολότερη επικοινωνία με συνομηλίκους. Τα παιδιά που μαθαίνουν να μιλούν δύο γλώσσες ακολουθούν τα πρότυπα μάθησης. Οι ήχοι της πρώτης γλώσσας μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα. Είναι ευκολότερο να μαθαίνουν ήχους και λέξεις όταν οι γλώσσες που μαθαίνουν έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Με την πάροδο του χρόνου, μαθαίνονται και οι πιο δύσκολοι

ήχοι και λέξεις. Εάν ένα παιδί έχει δυσκολίες στην ομιλία ή τη γλώσσα, αυτό θα εμφανιστεί και στις δύο γλώσσες. Ωστόσο οι δυσκολίες αυτές δεν οφείλονται στην εκμάθηση δύο γλωσσών<sup>3</sup>.

Επιπλέον, η διγλωσσία αποτελεί καλή άσκηση του εγκεφάλου για τα παιδιά και ενήλικες. Όσοι δηλαδή μαθαίνουν δύο γλώσσες ως μητρικές από τη γέννησή τους – εμφανίζουν «ενισχυμένες» εγκεφαλικές, γνωσιακές και συμπεριφορικές λειτουργίες. Εκτός του ότι μπορούν ευκολότερα να μαθαίνουν ξένες γλώσσες και να εκτελούν πολλά καθήκοντα ταυτοχρόνως, έχουν ιδιαίτερη ικανότητα στο να μπαίνουν στη θέση του άλλου ενώ δείχνουν σαν να λειτουργούν με «δύο μυαλά», ανάλογα με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Επιπλέον, η διγλωσσία φαίνεται να έχει ρόλο ασπίδας που καθυστερεί την άνοια και τη νόσο Αλτσχάιμερ<sup>4</sup>.

Η ενίσχυση των γνωσιακών ικανοτήτων είναι μόνο η αρχή. Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, οι αναμνήσεις και οι αξίες, ακόμη και η προσωπικότητά του καθενός, ίσως αλλάζουν ανάλογα με το ποια γλώσσα τυχαίνει να μιλάει εκείνη την ώρα. Είναι σχεδόν σαν ο εγκέφαλος των δίγλωσσων να φιλοξενεί δύο ξεχωριστά μυαλά - κάτι το οποίο αναδεικνύει τον θεμελιώδη ρόλο που παίζει η γλώσσα στην ανθρώπινη σκέψη. Σύμφωνα με την Λόρα Αν Πετίτο, νευροεπιστήμονας στο Πανεπιστήμιο Γκαλοντέτ της Ουάσιγκτον *«Η διγλωσσία αποτελεί ένα εκπληκτικό μικροσκόπιο για τη διερεύνηση του ανθρώπινου εγκεφάλου»*.

Είναι αλήθεια ότι οι δίγλωσσοι τείνουν να έχουν ελαφρώς μικρότερο λεξιλόγιο σε καθεμιά από τις δύο γλώσσες τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που μιλούν μόνο μία γλώσσα, ενώ μερικές φορές αργούν λίγο περισσότερο να βρουν τη σωστή λέξη όταν κατονομάζουν αντικείμενα. Μια καθοριστική μελέτη όμως που έγινε στη δεκαετία του 1960 από την Ελίζαμπεθ Πιλ και τον Γουόλας Λάμπερτ στο Πανεπιστήμιο Μακ Γκιλ του Μόντρεαλ στον Καναδά διαπίστωσε ότι η ικανότητα να μιλάει κάποιος δύο γλώσσες δεν εμποδίζει τη γενικότερη ανάπτυξη. Αντιθέτως, όταν έλεγξαν άλλους παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις επιδόσεις, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η μόρφωση, ανακάλυψαν ότι τα δίγλωσσα άτομα είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα μονόγλωσσα. Επίσης, η διγλωσσία αποτελείται για τη μελλοντική επαγγελματική πορεία των παιδιών δεξιότητα που βοηθά στην καριέρα και επομένως, συντελεί στην επαγγελματική καταξίωση και στην οικονομική ανέλιξη του ατόμου<sup>5</sup>. Νευροεπιστήμονες και ψυχολόγοι αρχίζουν να αποδέχονται ότι η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σκέψη και τη συλλογιστική,

<sup>3</sup> [amfiaraos.gr/project/ta-pleonektimata-tis-diglossias/](http://amfiaraos.gr/project/ta-pleonektimata-tis-diglossias/) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 18/06/2017

<sup>4</sup> [www.tovima.gr/science/article/?aid=461349](http://www.tovima.gr/science/article/?aid=461349) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/06/2017

<sup>5</sup> [www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paididion/](http://www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paididion/) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/10/2017

κάτι το οποίο κάνει ορισμένους να αναρωτιούνται αν οι δίγλωσσοι ενεργούν διαφορετικά ανάλογα με το ποια γλώσσα μιλούν <sup>6</sup>.

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες που έγιναν στο Ουάσιγκτον όπως αναφέρει στο άρθρο της η Γεωργία Πανταζή ,

Α. «Διαπιστώθηκε ότι οι εγκέφαλοι των δίγλωσσων βρεφών φάνηκε να παραμένει «ανοικτή» στην εκμάθηση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σύγκριση με τα μονογλωσσικά βρέφη. Τονίζει πόσο σημαντικό είναι να έχουμε υψηλή ποιότητα αλληλεπιδράσεων και εισερχόμενα ερεθίσματα από την αρχή. Στην πραγματικότητα, όσο περισσότερο τα παιδιά ακούν σε αυτή τη γλώσσα ως βρέφη, τόσο μεγαλύτερο είναι το λεξιλόγιό τους αργότερα» <sup>7</sup>. Τα μωρά όταν γεννιούνται είναι «πολίτες του κόσμου», μπορούν να ξεχωρίσουν τους ήχους κάθε γλώσσας. τα δίγλωσσα εξακολουθούσαν να εμφανίζουν αυξημένη εγκεφαλική δραστηριότητα αντιδρώντας σε γλώσσες που τους ήταν παντελώς ξένες ως και το τέλος του πρώτου έτους. Η διγλωσσία μάλλον εμπλουτίζει παρά εμποδίζει την ανάπτυξη ενός παιδιού. Σύμφωνα με την κυρία Πετίτο *«Είναι σχεδόν σαν ο μονόγλωσσος εγκέφαλος να βρίσκεται σε δίαιτα ενώ ο δίγλωσσος μας δείχνει τις πλούσιες, αφράτες γραμμές του σχετικού με τη γλώσσα ιστού που διαθέτουμε»* <sup>8</sup>.

Β. «Υπάρχουν συγκεκριμένα γνωστικά οφέλη που οι δίγλωσσοι έχουν περισσότερο από τους μονόγλωσσους. Οι Δίγλωσσοι δεν έχουν κατ' ανάγκη ενισχυμένο γενικό δείκτη νοημοσύνης, μνήμη, ή ακαδημαϊκή επάρκεια. Αλλά, επειδή είναι πιο εξοικειωμένοι με την εναλλαγή ανάμεσα σε δύο γλώσσες, οι δίγλωσσοι τείνουν επίσης να είναι ταχύτεροι από ό, τι οι μονόγλωσσοι στην εναλλαγή μεταξύ συνόλων κανόνων σε άλλες καταστάσεις.» Είναι σε θέση να ενημερώνεται και στις δύο γλώσσες για διάφορα θέματα που το ενδιαφέρουν. Με τον τρόπο αυτό ασκεί κριτική και βλέπει πολύπλευρα τα θέματα μέσα από την ευρύτητα σκέψης που διαθέτει. Τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν και έχουν την ικανότητα να χτίζουν κοινωνικές γέφυρες με εκείνος που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα. Το δίγλωσσο παιδί αντιλαμβάνεται ότι με τις γλωσσικές ικανότητες που διαθέτει ανταποκρίνεται ευκολότερα στις απαιτήσεις και στις ανάγκες που υπάρχουν στις κοινωνικές του επαφές του, γενικότερα στην επίτευξη των στόχων τους.

---

<sup>6</sup> [www.tovima.gr/science/article/?aid=461349](http://www.tovima.gr/science/article/?aid=461349) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/06/2017

<sup>7</sup> [www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paidion/](http://www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paidion/) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/10/2017

<sup>8</sup> [www.tovima.gr/science/article/?aid=461349](http://www.tovima.gr/science/article/?aid=461349) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/06/2017

«Κατά μέσο όρο, τα δίγλωσσα παιδιά και οι ενήλικες παρουσιάζουν κάποια γνωστικά πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους μονόγλωσσους. Αυτές οι δεξιότητες μεταφράζονται σε πραγματικές καταστάσεις που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων»<sup>9</sup>.

Η Πάουλα Ρούμπιο-Φερνάντες και ο Σαμ Γκλίσμπεργκ, ψυχολόγοι του Πανεπιστημίου του Πρίνστον, ανακάλυψαν ότι οι δίγλωσσοι είναι καλύτεροι στο να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου ώστε να καταλάβουν καλύτερα τη δική του άποψη για μια κατάσταση. Αυτό συμβαίνει επειδή μπορούν ευκολότερα να μπλοκάρουν όσα ήδη γνωρίζουν και να επικεντρωθούν στην άποψη του άλλου.

Το δίγλωσσο άτομο έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει δύο πολιτισμούς, τις συνήθειες και τα έθιμα τους. Οι δύο γλώσσες και οι δυο κουλτούρες δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να έχει μία διπλή Η πολλαπλή άποψη της κοινωνίας. Δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους ανθρώπους και στους άλλους πολιτισμούς από ότι το μονοπολιτισμικό άτομο που είναι στερεοτυπικά απομονωμένο και πολιτιστικά πιο εσωστρεφές. Μια άλλη είναι το γεγονός ότι η γλώσσα ενεργεί ενδόμυχα ως «σκαλωσιά» που υποστηρίζει το οικοδόμημα των αναμνήσεών μας. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι είναι πιθανότερο να θυμηθούμε ένα αντικείμενο όταν γνωρίζουμε το όνομά του, κάτι το οποίο ίσως εξηγεί γιατί έχουμε τόσο λίγες αναμνήσεις από τα πρώτα παιδικά μας χρόνια. Υπάρχουν μάλιστα ενδείξεις ότι η γραμματική μιας γλώσσας μπορεί να διαμορφώσει τη μνήμη μας. Η Λίρα Μποροντίτσκι του Πανεπιστημίου Στάνφορντ ανακάλυψε πρόσφατα ότι οι ισπανόφωνοι είναι χειρότεροι στο να θυμούνται ποιος προκάλεσε ένα ατύχημα, ίσως επειδή στα ισπανικά χρησιμοποιούνται απρόσωπες εκφράσεις - π.χ. «το βάζο έσπασε» - οι οποίες δεν υποδηλώνουν το πρόσωπο που βρίσκεται πίσω από το γεγονός. Αυτό φαίνεται να υποδεικνύει ότι οι αναμνήσεις ενός δίγλωσσου αλλάζουν ανάλογα με τη γλώσσα που μιλάει.

Η κυρία Μπιάλιστοκ συμφωνεί, αν και τονίζει ότι η νοητική «ενίσχυση» στην περίπτωση αυτή δεν είναι τόσο έντονη όσο στους δίγλωσσους. *«Μάθετε μια ξένη γλώσσα σε οποιαδήποτε ηλικία, όχι για να γίνετε δίγλωσσοι αλλά για να παραμείνετε σε πνευματική εγρήγορση. Είναι πηγή γνωσιακών αποθεμάτων»*<sup>10</sup>.

Τέλος, υπάρχουν κι άλλα θετικά αποτελέσματα που εξασφαλίζουν από μικρή ηλικία για τη μελλοντική πολύγλωσση ικανότητα των παιδιών.

---

<sup>9</sup> [www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paidion/](http://www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paidion/) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/10/2017

<sup>10</sup> [www.tovima.gr/science/article/?aid=461349](http://www.tovima.gr/science/article/?aid=461349) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/06/2017

Α) Ένα βασικό πλεονέκτημα της πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης αποτελεί η διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στη γλώσσα -στόχο και η δημιουργία κινήτρων για το παρόν αλλά και το μέλλον που θα συμβάλουν στη συνέχεια της εκμάθησης με επιτυχία όχι μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Άλλωστε τα μικρά παιδιά φαίνεται πως διαθέτουν ισχυρά κίνητρα που συνδέονται κυρίως με την ευχαρίστηση και την πνευματική πρόκληση και σπανιότερα με την απόκτηση προσόντων για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Αξίζει να επισημανθεί ότι η στάση των παιδιών απέναντι στις ξένες γλώσσες και την εκμάθησή τους μεταβάλλεται καθώς αναπτύσσονται ηλικιακά. Για παράδειγμα, ενώ στην ηλικία των 6 - 9 ετών η διδασκαλία των ξένων γλωσσών αντιμετωπίζεται ως μία ευχάριστη δραστηριότητα, ένα παιχνίδι, μετά την ηλικία των 10 - 11 ετών η όλη διαδικασία αποκτά σταδιακά τη "σοβαρότητα" ενός μαθήματος όπου θα πρέπει να καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια για την εμπέδωση των νεοαποκτηθείσων γνώσεων.

Β) Οι μαθητές μικρής ηλικίας έχουν πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν σε καλύτερο επίπεδο τις υποδεξιότητες τόσο της προσφοράς μεμονωμένων ήχων όσο και του επιτονισμού της. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μιμούνται επιτονισμούς, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία και γλωσσικές συμπεριφορές και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν και εκφράζονται. Για παράδειγμα, ακούμε συχνά μικρά παιδιά να επαναλαμβάνουν φράσεις ή λέξεις στην αγγλική γλώσσα που ακούν σε μία παιδική ταινία στην τηλεόραση ή στις ανακοινώσεις του μετρό ή στο αεροδρόμιο. Από ένα χρονικό σημείο και μετά η προφορά τους μπορεί να προσεγγίσει την προφορά του φυσικού ομιλητή αλλά και να κατακτήσουν επαρκές επίπεδο επικοινωνιακής ευχέρειας στη γλώσσα- στόχο.

Γ) Σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι η ικανότητα χρήσης δύο γλωσσών συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής συνείδησης, την ευαισθητοποίηση σε θέματα ετερότητας, γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, η οποία μπορεί να ενισχυθεί με την παροχή των κατάλληλων κινήτρων από αυτή την ηλικία, συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και τους παρέχει τα γλωσσικά μέσα που απαιτούνται για να επικοινωνήσουν μαζί τους και να κατανοήσουν διαφορετικούς πολιτισμούς. Άλλωστε τα μικρά παιδιά είναι πιο "ανοιχτά" σε νέες εμπειρίες και έχουν λιγότερο παγιωμένες ιδέες για άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Ανεξάρτητα από το επίπεδο της επάρκειας το οποίο είναι ικανός να φτάσει ο κάθε μαθητής, η εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και ταυτόχρονα η παροχή πληροφοριών σε σχέση με

διαφορετικούς πολιτισμούς διευρύνουν τους ορίζοντές του παιδιού και του παρέχουν ευκαιρίες για να αποκτήσει ευρύτερη αντίληψη της πολιτειότητας.

Δ) Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τη γλώσσα ως φαινόμενο, να συγκρίνουν τη νέα γλώσσα με τη μητρική τους ώστε να διευκολυνθεί η δημιουργία συσχετισμών και συγκρίσεων ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα και να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τη λειτουργία της μητρικής τους γλώσσας. Τα παιδιά διαπιστώνουν ότι η γλώσσα και τα αντικείμενα δεν είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά υπάρχουν πολλοί τρόποι- "κώδικες" για να αναφερθεί κάποιος σε αυτά.. Με άλλα λόγια η πρώιμη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας/ δεύτερης συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής συνείδησης των μικρών παιδιών αλλά και στην ευελιξία μεταφοράς των οικείων στρατηγικών από την πρώτη γλώσσα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύονται: α) η γνωστική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά που εκτίθενται σε δύο γλώσσες από μικρή ηλικία έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ευελιξίας από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους, β) η μεταγλωσσική επίγνωση στην ξένη γλώσσα η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην ενδυνάμωση αντίστοιχων δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά διαχειρίζονται την "άλλη" γλώσσα πιο αποτελεσματικά ,καθώς η συνεχής διαχείριση δύο διαφορετικών γλωσσών οδηγεί σε υψηλό επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης. Αυτό, επίσης, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πιο αναλυτικής και συγκροτημένης σκέψης, αφού έχουν εξοικειωθεί μέσω της χρήσης δύο γλωσσών να συγκρίνουν και να οργανώνουν τα γλωσσικά συστήματα. Μάλιστα όπως αναφέρεται σε σχετικές έρευνες τα μεταγλωσσικά οφέλη, τα οποία κερδίζουν οι μαθητές μέσα από την εκμάθηση του δεύτερου γλωσσικού κώδικα, μειώνονται αισθητά μετά την ηλικία των 7 ετών.

Ε) Από την άλλη πλευρά, μελέτες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ του χρόνου που αφιερώνεται στην εκμάθηση μιας γλώσσας και στην επάρκεια που αποκτά ο μαθητής. Συνεπώς τα παιδιά που αρχίζουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία και εκτίθενται σε αυτήν για αρκετά χρόνια, έχουν περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες να αποκτήσουν υψηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας Από τους μαθητές που αρχίζουν την εκμάθηση της σε μεγαλύτερη ηλικία. Σύμφωνα με τον Singleton (1989, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 50-54), ο χρόνος έκθεσης είναι πολύ κρίσιμος παράγοντας για την εκμάθηση δεύτερης/ ξένης γλώσσας, καθώς μακροπρόθεσμα πιστοποιεί την άποψη ότι όσο νωρίτερα ξεκινήσει ένα παιδί να μαθαίνει μία γλώσσα, τόσο καλύτερα

μπορεί να κατακτήσει και τις δύο γλώσσες ως φυσικός τους ομιλητής (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 50-54).

## 2.4 Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης

Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορες ηλικίες και με ποικίλους τρόπους. Η επάρκεια που παρουσιάζει ένας δίγλωσσος ομιλητής στη χρήση και των δύο γλωσσών συχνά εξαρτάται από το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο κατακτήθηκε ή κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, καθώς και από το κατά πόσο ο ίδιος ο ομιλητής εμπλέκεται ηθελήμενα ή όχι στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000:87-88).

Κατά τον Wode (1993, που αναφέρεται στη Τριάρχη-Herrmann, 2000: 89) τέσσερις είναι οι κυριότερες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης:

- A. Μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- B. Δίγλωσση ή πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτη γλώσσα.
- Γ. Φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές) αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- Δ. Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας με τη βοήθεια σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Ο ίδιος ο Wode υποστηρίζει ότι αυτοί οι τύποι γλωσσικής ανάπτυξης δεν θα πρέπει να θεωρηθούν κλειστοί και αυστηρά ο ένας από τον άλλον οροθετημένοι. Στις τέσσερις αυτές σημαντικότερες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης που αναφέρει ο Wode προσθέτει η Τριάρχη-Herrmann και μία πέμπτη μορφή την οποία ο Klein ονομάζει «επανακατάκτηση» μιας γλώσσας. Σε αυτή τη περίπτωση πρόκειται για τη γλωσσική διαδικασία που πραγματοποιείται όταν ένα άτομο θελήσει να κατακτήσει πάλι μια γλώσσα την οποία έπαψε τα τελευταία χρόνια να χρησιμοποιεί ενεργά. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους: 'Η έπαψε στο περιβάλλον του ατόμου να υπάρχει η δυνατότητα χρήσης αυτής της γλώσσας ή υπάρχει κάποια παθολογική αιτία, π.χ. μία αφασία, και για το λόγο αυτό το άτομο «ξέχασε» τη συγκεκριμένη γλώσσα. Επίσης, ο Klein επισημαίνει το ότι μια γλώσσα δεν χρησιμοποιείται για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα, δεν σημαίνει ότι σταμάτησε να είναι αποθηκευμένη στα εγκεφαλικά κύτταρα (Τριάρχη-Herrmann, 2000:89).

Σε σχέση με την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, δύο είναι οι πιο γνωστές και συχνότερα εμφανιζόμενες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης: η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η δίγλωσση ανάπτυξη και η διαδοχική δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η κατάκτηση/ εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Klein, η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη είναι οι περιπτώσεις των παιδιών που ήδη από τη γέννησή τους, μεγαλώνουν με δύο ή τρεις γλώσσες και μέσω αυτών των γλωσσών πραγματοποιείται η όλη ανάπτυξη (γνωστική, συναισθηματική), καθώς επίσης και η κοινωνικοποίησή τους. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον μιλιούνται δυο διαφορετικές γλώσσες (π.χ. γιατί οι γονείς τους έρχονται από δύο διαφορετικές χώρες), είτε γιατί στην οικογένεια ομιλείται άλλη γλώσσα από τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν (π.χ. τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων).

Σύμφωνα με την Hoffmann (1991, που αναφέρεται στη Τριάρχη- Herrmann, 2000: 90), υπάρχουν πέντε διαφορετικές δυνατότητες μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί μια ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη:

- 1<sup>η</sup> δυνατότητα: Το παιδί ανήκει σε μια δίγλωσση οικογένεια.
- 2<sup>η</sup> δυνατότητα: Οι γονείς του παιδιού είναι μετανάστες σε μια ξένη χώρα.
- 3<sup>η</sup> δυνατότητα: Οι γονείς του παιδιού αποδήμησαν για πάντα από την πατρίδα τους.
- 4<sup>η</sup> δυνατότητα: Το παιδί έχει συνεχή επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινωνίας στην οποία ζει.
- 5<sup>η</sup> δυνατότητα: Το παιδί φοιτά σε ένα δίγλωσσο παιδικό σταθμό, νηπιαγωγείο ή σχολείο (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 90).

Εν συνεχεία, στην κατηγορία της διαδοχικής κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας κατατάσσονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις που το άτομο αρχίζει να μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, αφού έχει ήδη κατακτήσει εν μέρει ή εξολοκλήρου τη γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν δύο γλώσσες: η μητρική/πρώτη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα. Μερικοί ψυχολόγοι θέτουν το τέλος της εφηβείας ως χρονικό όριο της ολοκλήρωσης των διαδικασιών κατάκτησης της πρώτης γλώσσας.

Επιπρόσθετα, για την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων ή των προβλημάτων που ενδεχομένως να παρουσιάζουν τα δίγλωσσα άτομα αναφορικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη αυτά κατατάσσονται σε τέσσερις ομάδες βάσει κοινωνικών κυρίως κριτηρίων (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 91-92):

α) Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται τα επονομαζόμενα δίγλωσσα παιδιά της ελίτ. Πρόκειται για παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης που λόγω επαγγελματικών συνθηκών αλλάζουν τόπο διαμονής, καθώς και για παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια

του εξωτερικού. Συνήθως τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες, εφόσον αυτές αποτελούν και μέσο για την κοινωνικοποίησή τους.

β) Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τα δίγλωσσα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές πλειονότητες. Είναι παιδιά που επισκέπτονται εκούσια δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και παρουσιάζουν, όπως και τα παιδιά της πρώτης ομάδας, καλές επιδόσεις τόσο στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών όσο και στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

γ) Μία τρίτη ομάδα δίγλωσσων παιδιών είναι τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων. Είναι τα παιδιά των οικονομικών κυρίως μεταναστών που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία μεταναστεύουν. Η γλώσσα τους και ο πολιτισμός τους δεν αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση σημαντικών προβλημάτων στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά και στη γενικότερη σχολική τους επίδοση.

δ) Στην τέταρτη και τελευταία ομάδα ανήκουν τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν από τη στιγμή της γέννησής τους σε δίγλωσσο περιβάλλον, καθώς οι γονείς τους κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες και η οικογένεια ζει σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα διαφέρει και από τις δύο γλώσσες που μιλούν οι γονείς. Παράδειγμα: ο πατέρας είναι έλληνας, η μητέρα γαλλίδα και η οικογένεια ζει στη Γερμανία. Σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται για τρίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, η οποία, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Hoffmann 1991, που αναφέρεται στη Τριάρχη-Hermann, 2000: 92), μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Μελέτες αναφέρουν πως τα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών εμφανίζουν μια κανονική γλωσσική ανάπτυξη και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη-Hermann, 2000: 92).

#### ***2.4.1 Διαφέρει η ταυτόχρονη κατάκτηση δυο γλωσσών από τη μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη;***

Σύμφωνα με έρευνες και μελέτες που έγιναν, υπάρχει μια ομοιότητα στη γλωσσική ανάπτυξη των μονόγλωσσων και δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών: Η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη υπάγεται στους ίδιους κανόνες και διέρχεται από τις ίδιες φάσεις όπως και η μονόγλωσση. Ακόμη, σύμφωνα με τον Oksaar, οι πρώτες λέξεις εμφανίζονται περίπου στο ίδιο χρονικό διάστημα, όπως και στα μονόγλωσσα παιδιά. Όπως το

μονόγλωσσο έτσι και το δίγλωσσο παιδί κατακτά στην αρχή τα ευκολότερα φωνήματα του γλωσσικού του περιβάλλοντος. Χρησιμοποιεί στην αρχή απλούς στη δόμηση τους μορφολογικούς και συντακτικούς τύπους με ρήματα που δεν βρίσκονται στο σωστό πρόσωπο, χωρίς να περιέχουν προθέσεις, επίθετα και επιρρήματα. Επιπλέον, η χρήση δευτερευουσών προτάσεων αργεί να εμφανιστεί. Έχει διατυπωθεί ακόμη η υπόθεση ότι τα δίγλωσσα παιδιά προσπαθούν να μην κατατάσσουν τα γλωσσικά στοιχεία της μιας γλώσσας στο γλωσσικό σύστημα της άλλης γλώσσας και να υπάρχει, όσο γίνεται περισσότερο, μία ισορροπία στην ανάπτυξη των δύο γλωσσικών συστημάτων. Πολλές φορές παρουσιάζονται κατά την δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη καθυστερήσεις στο ρυθμό ανάπτυξης της μιας ή της άλλης γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 94-95).

Όταν για ένα χρονικό διάστημα η μία γλώσσα υπερισχύει στο περιβάλλον του δίγλωσσου παιδιού, τότε η γλωσσική ανάπτυξη αυτής της γλώσσας έχει το προβάδισμα έναντι της γλώσσας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η γλωσσική ανάπτυξη της κόρης του Leopold, Hildegard. Στην ηλικία των 2 μέχρι 5 ετών ζούσε η Hildegard στην Αμερική και ενώ το άμεσο περιβάλλον ήταν δίγλωσσο (αγγλικά, η γλώσσα της μητέρας και γερμανικά, η γλώσσα του πατέρα) η γλώσσα που υπερίσχυε ήταν τα αγγλικά. Στην ηλικία των 5 ετών υπήρχε μία κανονική γλωσσική ανάπτυξη στην αγγλική γλώσσα ενώ στα γερμανικά υπήρχαν πολλά προβλήματα. Στα πέντε της χρόνια έμεινε στη Γερμανία για ένα διάστημα έξι μηνών. Σε αυτό το διάστημα βελτιώθηκαν τα γερμανικά της τόσο πολύ, ώστε μπορούσε και μιλούσε τη γερμανική γλώσσα χωρίς προβλήματα, ενώ τα αγγλικά της άρχισαν να χειροτερεύουν. Μετά από έξι μήνες στη Γερμανία έμαθε να χρησιμοποιεί δύσκολες γερμανικές συντακτικές και γραμματικές δομές, τις οποίες τις χρησιμοποιούσε και όταν μιλούσα αγγλικά. Όταν γύρισε στην Αμερική διαπιστώθηκε πολύ γρήγορα μία βελτίωση στην αγγλική γλώσσα, ενώ γερμανική άρχισε να χειροτερεύει. Μέσα σε έξι μήνες μιλούσε πάλι η Hildegard άπταιστα αγγλικά και είχε δυσκολίες στα γερμανικά (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 96).

Η δίγλωσση αγωγή συμβάλλει θετικά σε όλους τους τομείς της παιδικής ανάπτυξης (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 105). Ο Ronjat κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη υποβοηθείται σε μεγάλο βαθμό, αν το άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου παιδιού διατηρήσει την αρχή «one person, one language» (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 102). Τόσο στις διάφορες μελέτες μεμονωμένων περιπτώσεων, όσο και στις σύγχρονες ψυχολinguιστικές μελέτες υποστηρίζεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά επειδή από την αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης τους συγκρίνουν και διαφοροποιούν συνεχώς μεταξύ των δυο γλωσσών που ακούν στο περιβάλλον τους, οδηγούνται με αυτό τον τρόπο, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά, πιο νωρίς σε μία συνειδητοποίηση των διαφορών μερών του λόγου.

Αυτό συμβάλλει θετικά, όπως ισχυρίζεται ο Oksaar και στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών που ο ίδιος πραγματοποίησε, η αφαιρετική σκέψη αναπτύσσεται στα δύο δίγλωσσα παιδιά πιο νωρίς από ότι στα μονόγλωσσα. Εν τούτοις, υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει κανένα στοιχείο τόσο από τις διάφορες σχετικές παρατηρήσεις, όσο και από τις διαχρονικές μελέτες και έρευνες που έχουν κατά καιρούς γίνει, το οποίο να αποδεικνύει ότι η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών κυλά ουσιαστικά με άλλο τρόπο απ ότι η μονόγλωσση. Το γεγονός ότι συνήθως τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά κατορθώνουν περίπου στο ίδιο χρονικό διάστημα, όπως τα μονόγλωσσα, να μάθουν ταυτόχρονα και τις δύο διαφορετικές γλώσσες χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, εξηγούν πολλοί επιστήμονες μέσω της υπόθεσης της κριτικής περιόδου. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία αυτής της υπόθεσης υποστηρίζεται ότι τα παιδιά είναι προικισμένα με έμφυτες βιολογικές και γνωστικές γλωσσικές δεξιότητες ,οι οποίες στηρίζουν και βοηθούν την γλωσσική ανάπτυξη και οι οποίες μετά ή κατά τη διάρκεια της εφηβεία αδρανούν (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 97).

## Κεφάλαιο 3: Διγλωσσία και Εκπαίδευση

### 3.1 Δίγλωσση Εκπαίδευση στη Ελλάδα

Για τον Cummins (2005:124) η δίγλωσση εκπαίδευση συνήθως αναφέρεται *«στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της εκπαίδευσης του μαθητή»*. Συγκεκριμένα, η δίγλωσση εκπαίδευση ορίζεται με βάση το μέσο με τη βοήθεια του οποίου επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων ομιλητών αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί όλους τους ομιλητές και κατ' επέκταση την κοινωνία μέσα στην οποία μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι επικοινωνούν. Το πώς το κράτος διαχειρίζεται τη γλωσσική πολυμορφία αντανakλά τον τρόπο που προσεγγίζει τις πολλές γλώσσες σε μια κοινωνία και τη διγλωσσία των ομιλητών που πηγάζει από την επαφή των γλωσσών αυτών. Μια τέτοια κοινωνία είναι και το σχολείο (Ruiz, 1984: 15-34).

Η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση δε σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Ούτε, επίσης, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2002: 11-20) είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών μέσω των γνωστικών αντικειμένων. Από αυτή την άποψη, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών σε ένα μονόγλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο δεν επηρεάζει το γλωσσικό προσανατολισμό του, επηρεάζει όμως την ίδια τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της για τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων. Έτσι, ενώ η γλώσσα του σχολείου χρησιμοποιείται και διδάσκεται ως να ήταν πρώτη γλώσσα στους μαθητές, στην πραγματικότητα η γλώσσα αυτή είναι μια δεύτερη/ξένη γλώσσα για κάποιους από αυτούς (Χατζηδάκη, 2000: 397- 403).

Όσον αφορά την διαχείριση των δίγλωσσων ατόμων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για αρκετές δεκαετίες η ισχυρή άποψη αυτή, ακολουθούσε το αφομοιωτικό μοντέλο, δηλαδή τα δίγλωσσα παιδιά ή τα παιδιά των μεταναστών τα οποία εισέρχονταν στο ελληνικό σχολείο χωρίς να γνωρίζουν την γλώσσα κυριαρχίας, όφειλαν να αφήσουν στην άκρη την μητρική τους γλώσσα ώστε να μάθουν όσο το δυνατόν συντομότερα την κυρίαρχη γλώσσα και στη συνέχεια να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική τάξη και την ελληνική κοινωνία. Μιλάμε δηλαδή για απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Μάλιστα σε

ορισμένες περιπτώσεις, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρότρυναν τους γονείς να μη μιλούν στα παιδιά τους στην μητρική τους γλώσσα (Πανταζής, 2006 : 111).

Στο ελληνικό σχολείο συνυπάρχουν μαθητές με την Ελληνική ως πρώτη γλώσσα μαζί με άλλους μαθητές για τους οποίους η ελληνική αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα. Υπολογίζεται πως το 10% του πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων έχει ως πρώτη γλώσσα άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής (Σκούρτου, 2011: 21).

Η διγλωσσία στο χώρο του σχολείου όπου υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών επιτάσσει ώστε οι διγλωσσοί μαθητές δεν πρέπει να "εγκλωβιστούν" στη διαφορετικότητά τους τόσο σε ότι αφορά την πρώτη γλώσσα που φέρουν μαζί τους όσο και σε ότι αφορά την κουλτούρα τους και το πολιτισμικό τους φορτίο. Εδώ μπορεί να ανατρέξει κανείς τα κείμενα του Γκότοβου ο οποίος πρεσβεύει πως στον χώρο του σχολείου αναπτύσσεται ένας ανταγωνισμός και ως εκ τούτου πρέπει όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν την ανάλογη υποστήριξη, προκειμένου να φτάσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (Γκότοβος, 2002: 13-55). Η παρεχόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και να μην προωθεί την παράλληλη ύπαρξη σχολείων με δύο ταχύτητες, κάτι που είναι πλήρως αντιπαιδαγωγικό (Σκούρτου, 2011: 47-48).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στη διγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα, εφαρμόζεται στην πράξη μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου λειτουργούν διγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, και σε μικρότερο βαθμό στα εβραϊκά και τα αρμενικά σχολεία. Αντίθετα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχει θεσμοθετηθεί, σύμφωνα με το Νόμο 2413/1996 για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στην πραγματικότητα παραμένει ανεφάρμοστη. Εξαίρεση αποτελούν τα ιδιωτικά διγλωσσα σχολεία, στα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία προγράμματα διγλωσσης εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές (Δαμανάκης, 2001: 77-78).

Ειδικότερα το ελληνικό σχολείο, ήδη από την εισαγωγή των πρώτων παλιννοστούντων μαθητών σε αυτό, δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως απαίτησε την πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2001: 77-78).

Με την έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών από το 1990 και μετά το θέμα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών αποκτά νέες διαστάσεις και αναζητούνται θεσμικές λύσεις,

χωρίς όμως εν τέλει να υιοθετηθεί μία συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε, μέσα από τις τέσσερις διατάξεις του νόμου του 1996 σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι σε μεγάλο βαθμό διφορούμενο και αντιφατικό. Δηλαδή, ενώ το προαναφερόμενο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό στην πραγματικότητα δεν επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιχειρείται η εμβύθισή τους στο αμιγές ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου. Είναι προφανές πως πρόκειται για μία επιφανειακή και αφομοιωτική προσέγγιση του γεγονότος της διγλωσσίας.

Στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που ιδρύονται σύμφωνα με τον ίδιο νόμο προβλέπεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) με σκοπό την επιτυχέστερη ένταξη των παιδιών των επαναπατριζόμενων Ελλήνων και των οικονομικών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα και οι δύο αυτοί θεσμοί λειτουργούν προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δε λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Με αποτέλεσμα η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. να αμφισβητείται με έντονο τρόπο από τους ειδικούς. Άλλωστε και οι αρμόδιοι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν πως ο θεσμός αυτός αποτελεί μία λύση ανάγκης, εφόσον θεωρούν ότι «...δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι, όμως, η καλύτερη αυτή τη στιγμή» (Δαμανάκης, 2001: 77-80).

Αξιολογώντας λεπτομερέστερα τους δύο θεσμούς, σε σχέση με τα δεδομένα που ισχύουν για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι αλήθεια πως περισσότερο οι Τ.Υ. και λιγότερο τα Φ.Τ. μπορούν, σε αρχικό στάδιο και υπό προϋποθέσεις, να αποτελέσουν μία ρεαλιστική λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών που πρόσφατα μετανάστευσαν στη χώρα μας (Νικολάου, 2000: 61-66). Είναι γεγονός ότι σχετικά πρόσφατα καθορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής με το διαχωρισμό τους σε δύο επίπεδα, Τ.Υ. Ι για αρχάριους και Τ.Υ. ΙΙ για προχωρημένους. Το νέο πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, εάν εφαρμοστεί με συνέπεια στη σχολική πράξη, θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αρκεί να σχεδιάζεται κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και να υπάρχει ένα έγκυρο και αξιόπιστο κριτήριο, αφενός για την κατάταξη των μαθητών στο αντίστοιχο επίπεδο και αφετέρου για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας στις τάξεις αυτές. Η προαναφερόμενη

επισήμανση είναι σημαντική, καθώς έχει διαπιστωθεί πως πολλοί αλλοδαποί μαθητές παραμένουν για χρόνια στις τάξεις αυτές, χωρίς ποτέ να καταφέρουν να ενταχθούν πλήρως στις “γενικές” τάξεις του σχολείου (Νικολάου, 2005: 61-66).

Η πολυγλωσσία κερδίζει με το χρόνο όλο και περισσότερο «έδαφος» και χαρακτηρίζει ως επί το πλείστον τη γλωσσική επικοινωνία στον ελλαδικό χώρο. Τα ελληνικά δεν κυριαρχούν οπωσδήποτε πάντα στις καθημερινές ανθρώπινες επαφές και είναι πια δεδομένο, όπως στις επαγγελματικές συναλλαγές έτσι και οι ανθρώπινες σχέσεις δεν απαιτούνται πλέον μόνο γνώσεις αγγλική, γερμανική ή γαλλική γλώσσα. Όπως προαναφέραμε και παραπάνω, τα αλβανικά, τα ρώσικα ή και τα φιλιππινέζικα είναι οι γλώσσες που ακούγονται πολύ συχνά στους δρόμους, στα καταστήματα, στο εμπόριο και στα σχολεία (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 31).

Οι προσπάθειες αντιμετώπισης των διάφορων προβλημάτων, που καταβάλλονται τόσο από κρατικούς φορείς όσο και από ιδιωτικές πρωτοβουλίες, υστερούν στη συστηματοποίηση των στόχων και το συντονισμό των απαιτούμενων μέτρων και σίγουρα χαρακτηρίζονται από προχειρότητα έως και μια «επιπολαιότητα».

Είναι εμφανές ότι τόσο το ελληνικό κράτος όσο και η ελληνική κοινωνία δεν ήταν και δυστυχώς δεν είναι ακόμη έτοιμα και κατάλληλα προετοιμασμένα ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις συνεχείς και πολύμορφες προκλήσεις που δημιουργήθηκαν και δημιουργούνται ακατάπαυστα από τη παρουσία των νέων εθνικοτήτων στον ελλαδικό χώρο (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 32).

### **3.1.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Σύμφωνα με τους Μπερέρη, Σιασιάκο και Λαζακίδου, *Διαπολιτισμός «είναι η προσέγγιση ενός πολιτισμού, η γνωριμία, η κριτική και η αλληλεπίδραση με αυτόν. Δεν ενδιαφέρεται για την εθνική ή τη φυλετική καταγωγή, την πολιτική ή θρησκευτική προέλευση του ‘άλλου’, γιατί απλώς αποδέχεται όλες τις διαφορετικές ταυτότητες, τις οποίες μάλιστα προσπαθεί να εμπλουτίσει και να ενισχύσει καθώς εδράζεται στα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου τα οποία προσπαθεί να προασπίσει»*. Αναφορικά με το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1986, ο Γεωργογιάννης νοηματοδοτεί τον όρο ‘διαπολιτισμικός’ ως *«μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων»*. Συμπερασματικά ερευνητές, με τον όρο

‘διαπολιτισμικός’ αναφέρουν τις σχέσεις και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 2006: 215).

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη τον όρο ‘διαπολιτισμικός’ τον συνδέουν με την έννοια της Αγωγής, τα περιεχόμενα της, και την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου στην σύγχρονη πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997: 21-22). Επίσης αναφέρουν ως στόχο της διαπολιτισμικής αντίληψης την διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα. Τέλος, οι συγγραφείς στην έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής νοηματοδοούν εκείνο *«το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται τα μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής»*.

Ο Helmut Essinger (που αναφέρεται στο Νικολάου, 2005: 231-232) υποστηρίζει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες «συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον». Σύμφωνα με αυτόν, η εκπαίδευση αποσκοπεί:

α) στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το άτομο εξασκείται στο να ακούει, να κατανοεί τα προβλήματα των γύρω του και να συμπάσχει μαζί τους.

β) στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης. Το άτομο καλείται να παραμερίσει τις αδικίες και τις κοινωνικές ανισότητες, αποκτώντας συλλογική συνείδηση.

γ) στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού. Ο σεβασμός του πολιτισμού του ατόμου ενός κράτους μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά του στους άλλους πολιτισμούς και ταυτόχρονα αποτελεί μία πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν και στον δικό του.

δ) στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πάνω από όλα κάνει μία έκκληση για συνάντηση και διάλογο μεταξύ των λαών, που θα παραγκωνίσει τα στερεότυπα και τις εθνικές προκαταλήψεις (Νικολάου, 2005: 231-232).

Η βασική μέριμνα της πολιτείας και φυσικά του εκφραστή της πολιτικής της, που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός, πρέπει να είναι η ενίσχυση της ισότητας και της δικαιοσύνης, βοηθώντας τους αλλοδαπούς μαθητές να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους και να προσαρμοστούν και να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σαφώς καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος, δεδομένου ότι το μορφωτικό κεφάλαιο

που φέρουν οι μαθητές αυτοί από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους συνήθως αγνοείται.

Μάλιστα, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική δεν οφείλει μόνο να μεριμνά για τις ατομικές προϋποθέσεις των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιπλέον να αντιμετωπίζει κριτικά όλους εκείνους τους περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος που αποτελούν τροχοπέδη στη σχολική κοινωνική εξέλιξή τους. Μόνο έτσι καλλιεργείται η πραγματική πολιτισμική ελευθερία. Άλλωστε, τι νόημα έχει, για παράδειγμα, το να εξασφαλίζονται χώροι λατρείας σε μουσουλμάνους, αν κάποιος δεν είναι διατεθειμένος να δεχτεί την ταυτότητα του πολίτη στα άτομα αυτά, έχοντας μόνο ως πανάκεια το σύνθημα του σεβασμού της διαφορετικότητας;

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν ως στόχο την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, την αλληλεγγύη και την κατάργηση των διακρίσεων, μεταξύ εθνικού και μειονοτικού πληθυσμού, μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Γεωργογιάννης, 2009: 37-38).

Στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80. Ορίζεται ως η «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1995: 86).

Το κύριο χαρακτηριστικό της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στις αρχές της δεκαετίας του '80 ήταν η υποβάθμιση και η μερική αγνόηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης αλλά και η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που εντάσσονταν στη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού. Δηλαδή, ακολουθήθηκε το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης των αλλοεθνών στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς βέβαια να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Γεωργογιάννης, 2007: 48-49).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να αλλάζει η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο στις μειονοτικές ομάδες. Δεν αναφέρεται μόνο στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά και σε κάθε άλλη ιδιαιτερότητα που προσδίδει ετερότητα. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα «είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την

παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γεωργογιάννης, 2007: 49).

Τα νέα δημογραφικά δεδομένα επέφεραν στην Ελλάδα αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Το ελληνικό σχολείο βρέθηκε απροετοίμαστο, καθώς ήταν και είναι προσανατολισμένο στην μονογλωσσία και αναγκάστηκε να φιλοξενήσει αλλόγλωσσους μαθητές από μετανάστες και παλιννοστούντες γονείς (Κοιλιάρη, 2005:118,129).

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές χωρίζεται σε τρεις περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο, την περίοδο της παλιννόστησης έως το 1980, η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών αντιμετωπίστηκε ως υπόθεση που θα πρέπει να επιλυθεί από τους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους, αρκεί το σχολείο να δείξει επιείκεια απέναντι τους στις προαγωγικές και κατατακτήριες εξετάσεις, ώσπου να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα (Μάρκου, 1998:32-33 · Κοιλιάρη, 2005:123).

Κατά τη δεύτερη περίοδο γίνεται αντιληπτό από την Ελληνική Πολιτεία ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων των αλλόγλωσσων μαθητών είναι υπόθεση που πρέπει να απασχολήσει την εκπαίδευση, προκειμένου να κατορθώσουν οι αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής λαμβάνονται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 από την πολιτεία αντισταθμιστικά μέτρα. Έτσι με τον νόμο Ν.1894, ΦΕΚ110/27-8-1990, θεσμοθετείται η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, που ουσιαστικά θέτουν ως στόχο την πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών μέσω της αποκλειστικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, καθώς θεωρείται πως όσο περισσότερο έρχεται ο αλλοδαπός μαθητής σε επαφή με την γλώσσα -στόχο, τόσο γρηγορότερα θα μπορέσει να ενταχθεί στο ελληνικό σχολείο (Κοιλιάρη, 2005:123 · Μάρκου, 1998:33-36 · Μητακίδου, 2005:23).

Κλείνοντας, κατά την τρίτη περίοδο, από το 1995 και εξής ύστερα από την αμηχανία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ρυθμίσει την πολυγλωσσία των ελληνικών τάξεων, το Υπουργείο Παιδείας προβαίνει στη θέσπιση μέτρων για μαθητές που δεν κατέχουν επαρκώς την Ελληνική. Αυτά τα μέτρα κάνουν λόγο για τη "διαπολιτισμική εκπαίδευση" και αναφέρονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όμως δεν αποσαφηνίζουν το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Με το νόμο 2413/96 θεσμοθετείται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ίδρυση σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με στόχο την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, Πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (ΦΕΚ. Α. 124/17-6-

1996). Ωστόσο, στην πράξη οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν τα Διαπολιτισμικά Σχολεία δεν διαφέρουν από αυτές των συμβατικών σχολείων (Κοιλιάρη, 2005:123-133). Επιπλέον, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής προκειμένου να ενταχθούν οι αλλοδαποί μαθητές ομαλά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεσμοθετούνται μέτρα που αναφέρονται α) στην εφαρμογή προγράμματος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας β) στη διδασκαλία του μαθήματος γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης που παρέχεται προαιρετικά τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως εκτός ωρολογίου προγράμματος και μάλιστα με την προϋπόθεση ότι θα υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (ΦΕΚ. Β. 1789/28-9-1999). Σύμφωνα με τη σχετική Υπουργική Απόφαση, τα μαθήματα γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης παρέχονται από α) αδιόριστους δίγλωσσους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι, διαθέτουν τα προσόντα διορισμού στη ελληνική εκπαίδευση και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών λόγω διαμονής τους σε αυτήν β) Ελλείψει αυτών των εκπαιδευτικών προσλαμβάνονται Έλληνες ή αλλοδαποί που γνωρίζουν επαρκώς την Ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών (ΦΕΚ. Β. 1789/29-9-1999) (Κοιλιάρη, 2005:131 · Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:148).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η "διαπολιτισμική εκπαίδευση" με τον τρόπο που πραγματοποιείται έχει ως στόχο τη μονογλωσσία των μαθητών στην κυρίαρχη ελληνική γλώσσα. Επομένως παρόλο που η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι στην Ελλάδα σε ένα βαθμό θεσμικά κατοχυρωμένη, στην πράξη δεν εφαρμόζεται (Κεσίδου, 2003: 9). Αντίθετα εφαρμόζονται από τη μία μέτρα για τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας, της ελληνικής, ενώ από την άλλη εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και μάλιστα από τη Γ' Δημοτικού η διδασκαλία της Αγγλικής ως υποχρεωτικής ξένης γλώσσας και παράλληλα εφαρμόζεται σε πιλοτική εφαρμογή η διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας (Γερμανικά ή Γαλλικά) στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Κατά συνέπεια, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές διδάσκονται στο σχολείο την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και συνηθέστερα ως πρώτη γλώσσα, τη μητρική τους δεν την διδάσκονται, Αν και προβλέπεται, μαθαίνουν υποχρεωτικά μία ξένη γλώσσα, την αγγλική και στη συνέχεια έχουν να επιλέξουν και δεύτερη ξένη γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υπερφόρτωση των αλλοδαπών μαθητών που καταλήγουν στην παραίτηση από τη μητρική τους γλώσσα, όταν την διδάσκονται εξωσχολικά (Κοιλιάρη, 2005:142-143).

Στόχος του Υπουργείου είναι η ποιοτική αναβάθμιση των ελληνικών σχολείων προς όφελος των γηγενών και παλιννοστούντων αλλοδαπών μαθητών. Η εμπεριστατωμένη αποτίμηση των σχετικών τάξεων είναι δύσκολη αφού δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες. Η

γνώμη πάντως των εκπροσώπων μεταναστευτικών οργανώσεων και η γενική εικόνα από εκπαιδευτικούς και γονείς είναι ότι αυτές οι τάξεις δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Σκούρτου, et al., 2004: 61-95).

Βασικές παραδοχές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες:

- α) τα παιδιά των εθνοτικών μειονοτήτων έχουν δικαίωμα να εγκατασταθούν και να ενσωματωθούν σε ένα συγκεκριμένο κράτος.
- β) τα εθνικά φεστιβάλ πρέπει να εορτάζονται και όλα τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, θρησκείες και γλώσσες.
- γ) η πολιτισμική διαφορετικότητα πρέπει να εκπροσωπείται σε όλες τις πτυχές του αναλυτικού προγράμματος.
- δ) αν τα μικρά παιδιά έρθουν στο πρώιμο αυτό στάδιο σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, θα γίνουν λιγότερο προκατειλημμένα διότι η προκατάληψη βασίζεται στην άγνοια.
- ε) το πολυπολιτισμικό πρόγραμμα πρέπει να υλοποιείται με αργά βήματα, ώστε να προληφθούν αντιδράσεις των γονέων της πλειονότητας. Ακόμη και αυτοί οι πλειονοτικοί γονείς που έχουν "ανοιχτό" μυαλό μπορεί να επηρεάζονται από λανθασμένες και ακραίες απόψεις.
- ζ) οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες, πρέπει να αντιμετωπίζονται θετικά, ώστε να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα φιλικό περιβάλλον και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου.

Είναι προφανές ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε όλα τα παιδιά και απορρίπτεται η άποψη ότι αφορά μόνο τα παιδιά των μειονοτήτων (Τσιούμης, 2003: 68-70).

Το βασικό ζητούμενο μιας δραστηριότητας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προβληθεί η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας τόσο έναντι των παιδιών που διακρίνονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όσο και έναντι όλων των παιδιών της τάξης, ώστε να βελτιωθεί ο βαθμός αυτοεκτίμησης των πρώτων και να μη θεωρηθεί από τους δεύτερους η ύπαρξη του "διαφορετικού" ως πρόβλημα αλλά ως οργανικό μέρος της όλης τάξης. Σημαντικό είναι επίσης να αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και κάθε ανάλογη δραστηριότητα να έχει το χαρακτήρα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικός στόχος πρέπει να είναι να προσφερθεί στο "διαφορετικό" παιδί η δυνατότητα να ξεφύγει από τη θέση του μειονοτικού και στα παιδιά της πλειονότητας να κατανοήσουν ότι η διαφορά είναι υπαρκτή και φυσιολογική. Η σημασία μιας τέτοιας προσέγγισης γίνεται εμφανής και από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αποδεικνύουν ότι ο βαθμός αυτοεκτίμησης εξαρτάται από την αποδοχή από τους άλλους

καθώς και ότι η αυτοεικόνα μπορεί να επηρεαστεί από τα στερεότυπα που τυχόν υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών φυλετικών ομάδων. Το επιθυμητό είναι βέβαια η διαπολιτισμική προσέγγιση να διαπνέει την εκπαιδευτική διαδικασία στην καθημερινότητά της και να μην εμφανίζεται ως μία αποσπασματική παρέμβαση στο πρόγραμμα. Αυτό όμως δεν είναι πάντοτε εφικτό στην πράξη (Τσιούμης, 2003: 72-73).

Βασική παραδοχή για την προώθηση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι ότι η κουλτούρα της χώρας ή καλύτερα της ομάδας προέλευσης παραμένει σημαντική για δύο ή τρεις τουλάχιστον γενιές και ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρυνθούν στην κατεύθυνση μιας δίγλωσσης κοινωνικοποίησης (Τσιούμης, 2003: 74).

### **3.2 Μονόγλωσσες και Δίγλωσσες Μορφές/ Είδη Εκπαίδευσης**

Στις περισσότερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες το σχολείο είναι διαρθρωμένο μονογλωσσικά, δηλαδή, χρησιμοποιεί αποκλειστικά την κυρίαρχη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας ανεξάρτητα από τις γλώσσες των μαθητών του (Σκούρτου, 2002: 12).

Ο Reich κατατάσσει την δίγλωσση εκπαίδευση σε τρία είδη:

- α) Σε αυτήν που απευθύνεται σε παιδιά ξένων υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μία χώρα όπου η γλώσσα της χώρας δεν είναι γλώσσα κύρους και η εκπαίδευση αυτή παρέχεται από ακριβά ιδιωτικά σχολεία
- β) Σε αυτήν όπου απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων δεν ανήκουν σε προνομιούχα στρώματα αλλά μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.
- γ) Σε αυτήν όπου απευθύνεται σε παιδιά μεταναστών και σε στρώματα όπου κοινωνικά και οικονομικά είναι στερημένες. Το χαρακτηριστικό της ομάδας αυτής σε σύγκριση με την προηγούμενη είναι ότι δεν είναι σε θέση να ασκήσουν πολιτική πίεση (Νικολάου, 2005: 265).

Στις **μονόγλωσσες μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης** (Πίνακες 1 και 2) η γλώσσα της τάξης είναι η πλειονοτική, ενώ στις **ασθενείς μορφές** δίγλωσσης εκπαίδευσης η μειονοτική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για λίγο διάστημα για λόγους εγκλιματισμού των μαθητών. Οι μονόγλωσσες και οι ασθενείς μορφές εκπαίδευσης είναι κατά βάση αφομοιωτικές με απώτερο στόχο τη μετάβαση από τη μειονοτική γλώσσα και πολιτισμό στη γλώσσα και τον πολιτισμό αυτών που έχουν περισσότερη δύναμη και κύρος (Baker, 2006: 215).

| <b>Τύπος Προγράμματος</b>                         | <b>Τυπική προέλευση παιδιού</b> | <b>Γλώσσα της τάξης</b>                                           | <b>Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος</b> | <b>Απώτερος γλωσσικός στόχος</b> |
|---------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|
| ΕΜΒΥΘΙΣΗ (δομημένη εμπύθιση)                      | Γλωσσική μεινότητα              | Κυρίαρχη Γλώσσα                                                   | Αφομείωση                                  | Μονογλωσσία                      |
| ΕΜΒΥΘΙΣΗ (με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις) | Γλωσσική μεινότητα              | Κυρίαρχη γλώσσα με μεταβατικές και αντισταθμιστικές τάξεις στη Γ2 | Αφομείωση                                  | Μονογλωσσία                      |
| ΑΠΟΜΟΝΩΤΙΚΟ                                       | Γλωσσική μειονότητα             | Μειονοτική Γλώσσα (υποχρεωτική, καμία επιλογή)                    | Απαρτχάντ                                  | Μονογλωσσία                      |

Πίνακας 1: Μονόγλωσσες Μορφές Εκπαίδευσης

Πηγή : Baker, 2006: 215

| <b>Τύπος Προγράμματος</b> | <b>Τυπική προέλευση παιδιού</b> | <b>Γλώσσα της τάξης</b>                        | <b>Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος</b> | <b>Απώτερος γλωσσικός στόχος</b> |
|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|
| ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ                | Γλωσσική μειονότητα             | Μετάβαση από τη μειονοτική στη κυρίαρχη γλώσσα | Αφομείωση                                  | Σχετική μονογλωσσία              |
| ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΟ              | Γλωσσική μειονότητα             | Μειονοτική γλώσσα (από επιλογή)                | Χωρισμός/ Αυτονομία                        | Περιορισμένη διγλωσσία           |

Πίνακας 2: Ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης

Πηγή: Baker, 2006: 215

Έτσι, λοιπόν, όταν η μητρική γλώσσα του μαθητή χρησιμοποιείται στη διδασκαλία μόνο ως "γέφυρα" για το σταδιακό πέρασμα του μαθητή στη γλώσσα του σχολείου, τότε μιλάμε για δίγλωσση εκπαίδευση που οδηγεί στην μονογλωσσία. Ως παράδειγμα εφαρμογής αυτού του μοντέλου δίγλωσσης εκπαίδευσης μπορεί να αναφερθεί το μοντέλο Foyer, που εφαρμόζεται στο Βέλγιο σε μεταβατικές τάξεις για τα παιδιά Ιταλών, Ισπανών και Τούρκων μεταναστών. Αρχικά σε αυτές τις τάξεις η γλώσσα των μεταναστών έχει πολύ σημαντική θέση, για να καταλήξει στο τέλος μία απλή ξένη γλώσσα. Επίσης, σε μονογλωσσία οδηγεί και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως ξένης. Τέλος, παρατηρείται ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας ως διδακτικού μέσου είναι δυνατόν να οδηγήσει τους δίγλωσσους μαθητές στη μονογλωσσία, υιοθετώντας την κυρίαρχη γλώσσα, όταν η μητρική χρησιμοποιείται για τη

διδασκαλία δευτερευόντων μαθημάτων. Παραδόξως, υπάρχει μία περίπτωση δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπου η πλήρης απουσία της μητρικής γλώσσας από τη διδασκαλία οδηγεί στη διγλωσσία. Αυτό συμβαίνει, όταν η μητρική γλώσσα των παιδιών αξιολογείται θετικά από την κοινωνία. Ως τέτοιο παράδειγμα μοντέλου δίγλωσσης εκπαίδευσης αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία το καναδικό μοντέλο εμβάπτισης, στο οποίο η πλήρης απουσία της πρώτης γλώσσας ως αποτέλεσμα ελεύθερης βούλησης των γονιών εξισορροπείται από την πολλαπλή παρουσία της στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, αυτό το μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί στις μειονότητες, αφού η μητρική τους γλώσσα συνήθως αξιολογείται αρνητικά από την κυρίαρχη ομάδα και επιπλέον δεν αντιπροσωπεύεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Νικολάου, 2000: 172-173 · Κωστούλα- Μακράκη, 2001 :141).

Η δίγλωσση εκπαίδευση κατά τους Cazden και Snow (1990, που αναφέρεται στο Baker, 2001:277-281) διακρίνεται από την μία σε εκείνη τη δίγλωσση εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες, στην περίπτωση αυτή η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, και σε εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά μειονοτήτων, που ενώ υπάρχουν στο σχολείο δίγλωσσα παιδιά, ωστόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος "δίγλωσση εκπαίδευση" χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Όσον αφορά τον διαχωρισμό των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους, γίνεται διάκριση μεταξύ της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογενείας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας, που βασικό στόχο έχει την κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα, αυτό επιτυγχάνεται μέσω των προγραμμάτων γλωσσικής εμβύθισης – είτε δομημένης εμβάπτισης είτε με μεταβατικές-αντισταθμιστικές τάξεις (Baker, 2001: 277-281) και της εκπαίδευσης της διατήρησης, η οποία στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας και την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας (Νικολάου, 2005: 273-274) και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Μέσω τέτοιων προγραμμάτων (Baker, 2001: 278) υποστηρίζεται η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα αποτελέσουν θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα.

Στην δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης υπάρχει μια περαιτέρω διάκριση μεταξύ της στατικής διατήρησης και της εξελικτικής διατήρησης. Οι Otheguy και Otto μιλούν για τα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης που στοχεύουν στη στατική διατήρηση, δηλαδή στην απλή διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχει το παιδί, όταν αρχίζει το σχολείο, και σε

αυτά που στοχεύουν στην εξελικτική διατήρηση, που αναπτύσσουν, δηλαδή, τις δεξιότητες στη γλώσσα της οικογένειας τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο. Πρόκειται για τη δίγλωσση εκπαίδευση εμπλουτισμού που αποσκοπεί στην υπέρβαση της στατικής διατήρησης (Νικολάου, 2005: 274).

Ο Baker αναφέρει δέκα τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Αρχικά, διαχωρίζει αυτούς τους τύπους σε δύο κατηγορίες, από τη μία στους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που προάγουν ασθενείς μορφές διγλωσσίας, όπως η εκπαίδευση εμβύθισης, η εμβύθιση με αντισταθμιστικές τάξεις, η απομονωτική εκπαίδευση, η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση και η διαχωριστική εκπαίδευση. Όλοι αυτοί οι τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνονται σε παιδιά μειονοτήτων, και με εξαίρεση τη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση που αρχικά μόνο χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα των μεταναστών, όλοι οι άλλοι τύποι κάνουν αποκλειστική χρήση της πλειονότητας γλώσσας που στόχο έχει την αφομοίωση και την μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα. Από την άλλη, κάνει λόγο για τις ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπως η εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς, η δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες, η κύρια εκπαίδευση με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, η αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση και τέλος η δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης. Αυτό που παρατηρεί ο Baker είναι ότι οι ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνονται σε μαθητές της γλωσσικής πλειονότητας με εξαίρεση την αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση που απευθύνεται τόσο σε μαθητές της πλειονότητας, όσο και σε μαθητές μειονοτικού πληθυσμού. Επίσης, παρατηρεί ότι με εξαίρεση το μοντέλο διδασκαλίας που χρησιμοποιεί στην κυρία εκπαίδευση μία ξένη γλώσσα και οδηγεί τους μαθητές σε περιορισμένη διγλωσσία, όλοι οι υπόλοιποι ισχυροί τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν οδηγούν στη διγλωσσία και τον πλουραλισμό (Cavalli, 2005: 97-99).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι διαφορές ανάμεσα στις ασθενείς και τις ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης αντανakλούν τις διαφορές ανάμεσα στις απόψεις της μονογλωσσίας και της διγλωσσίας που κυριαρχούν στον κόσμο. Οι διάφορες κοινωνίες υιοθετούν διαφορετικές πεποιθήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Από τη μία υπάρχει η πεποίθηση που υποστηρίζει την αφομοίωση των μεταναστών στον πλειονοτικό πολιτισμό και από την άλλη, εκφράζεται η αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικότητας και του πλουραλισμού (Cavalli, 2005: 97).

Στην πρώτη κατηγορία διακρίνονται οι παρακάτω τύποι προγράμματος (Baker, 2001:277-307) :

**Α. Εμβύθιση (Δομημένη εμβάπτιση),** αφορά μαθητές της γλωσσικής μειονότητας που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την μονογλωσσία της κυρίαρχης γλώσσας.

Αντί για μια απότομη βουτιά σε μια δεύτερη γλώσσα στα πλαίσια της κύριας εκπαίδευσης, η εμβύθιση ενέχει την ιδέα ενός μαθητή που τον ρίχνουμε στα βαθιά νερά και περιμένουμε να μάθει να κολυμπά όσο το δυνατόν γρηγορότερα χωρίς τη βοήθεια σανίδας ή ειδικών μαθημάτων κολύμβησης. Ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα θα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με τους μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την πλειονοτική γλώσσα. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στην τάξη μόνο τη γλώσσα της πλειονότητας και όχι τη γλώσσα του σπιτιού.

Ο όρος Εκπαίδευση Εμβύθισης περιγράφει την εκπαίδευση που προορίζεται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, βρίσκουμε επίσης μια τέτοια εμπειρία εμβύθισης στα προγράμματα Δομημένης Εμβάπτισης. Τα προγράμματα Δομημένης Εμβάπτισης περιλαμβάνουν μόνο παιδιά από γλωσσικές μειονότητες και κανένα παιδί από τη γλωσσική πλειονότητα. Η γλωσσική εμπειρία σ' ένα πρόγραμμα Δομημένης Εμβάπτισης ισοδυναμεί με εμβύθιση παρά με εμβάπτιση. Τα προγράμματα αυτά, λοιπόν, απευθύνονται σε ομιλητές της μειονοτικής γλώσσας και διεξάγονται στην πλειονοτική γλώσσα. Δεν αναπτύσσουν την πρώτη γλώσσα, αλλά την αντικαθιστούν με την κυρίαρχη γλώσσα. Αντίθετα απ' ότι συμβαίνει στην Εκπαίδευση Εμβύθισης ο δάσκαλος στη Δομημένη Εμβάπτιση θα χρησιμοποιήσει μια απλουστευμένη μορφή της κυρίαρχης γλώσσας και ίσως αρχικά να αποδεχθεί κάποιες παρεμβάσεις από τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα.

**Β. Εμβύθιση (με μεταβατικές- αντισταθμικές τάξεις)** έχουν ως κύριο στόχο τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων να παραμείνουν στην κύρια εκπαίδευση και να αποσπώνται για αντισταθμιστικά μαθήματα στην πλειονοτική γλώσσα.(π.χ αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα στις Η.Π.Α.).

Η Εκπαίδευση Εμβύθισης είναι δυνατόν να συντελεστεί με ή χωρίς την προσθήκη αντισταθμιστικών-μεταβατικών τάξεων που να διδάσκουν τη γλώσσα της πλειονότητας. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων στα σχολεία της κύριας εκπαίδευσης υπάρχει πιθανότητα να αποσπαστούν για «αντισταθμιστικά» μαθήματα στην πλειονοτική γλώσσα (π.χ. τα αντισταθμιστικά προγράμματα διδασκαλίας αγγλικών ως Δεύτερης Γλώσσας στις ΗΠΑ και την Αγγλία). Αυτές οι Αντισταθμιστικές Τάξεις παρέχονται σε μια προσπάθεια παραμονής των παιδιών των γλωσσικών μειονοτήτων στην κύρια εκπαίδευση.

Εντούτοις, τα «αποσπασμένα» παιδιά ενδέχεται να μείνουν πίσω σε ότι αφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων που παραδίδονται στους υπόλοιπους, οι οποίοι δεν παρακολουθούσαν τις αντισταθμιστικές τάξεις. Άλλα σχολεία Εμβύθισης ίσως να μη διαθέτουν καν αντισταθμιστικές τάξεις που να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στη γλώσσα του σχολείου. Οι μεταβατικές–αντισταθμιστικές τάξεις είναι απλές στον χειρισμό τους και απαιτούν ελάχιστο ή κανένα επιπλέον κόστος.

**Γ. Απομονωτικό**, όπου η μειονοτική γλώσσα είναι υποχρεωτική επιλογή. Η απομονωτική εκπαίδευση επιβάλλει μια πολιτική μονογλωσσία στη σχετικά ανίσχυρη μερίδα.

Μια μορφή εκπαίδευσης «αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα» είναι η εκπαίδευση του γλωσσικού απομονωτισμού. Η μονόγλωσση εκπαίδευση μέσω της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας μπορεί να στοχεύει σε απαρτχάιντ (π.χ. να λάβουν οι Νοτιοαφρικανοί μόρφωση μόνο στην ιθαγενή τους γλώσσα). Η άρχουσα ελίτ επιβάλλει την εκπαίδευση μόνο στη μειονοτική γλώσσα ώστε να διατηρηθεί η υποτέλεια και ο απομονωτισμός. Μια τέτοια γλωσσική μειονότητα «δεν μαθαίνει τόσο καλά την κυρίαρχη γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να επηρεάσει την κοινωνία ή, πιο συγκεκριμένα, να αποκτήσει μια κοινή γλώσσα με τις άλλες εξαρτημένες ομάδες, δηλαδή, ένα κοινό μέσο επικοινωνίας και ανάλυσης»<sup>11</sup>.

**Δ. Μεταβατικό**, η μειονοτική γλώσσα χρησιμοποιείται για την μετάβαση στην κυρίαρχη και έχει ως στόχο την μονογλωσσία.

Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στόχος της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η αφομοίωση. Διαφέρει από τη εκπαίδευση εμβύθισης ως προς το ότι επιτρέπει στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκει στη γλώσσα αυτή, ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα για να αντεπεξέλθουν στην κανονική εκπαίδευση. Επομένως, η μεταβατική εκπαίδευση είναι ένα σύντομο, προσωρινό κολύμπι σε μια πισίνα, ώσπου να φανεί ότι το παιδί είναι ικανό να χρησιμοποιήσει τις τέσσερις κολυμβητικές κινήσεις στην κύρια πισίνα. Στόχος είναι η αύξηση της χρήσης της πλειονοτικής γλώσσας με παράλληλη ποσοστιαία μείωση της χρήσης της γλώσσας του σπιτιού στην τάξη.

Ενώ στόχος της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η μονογλωσσία στην πλειονοτική γλώσσα, οι δάσκαλοι ή οι βοηθοί τους πρέπει να είναι δίγλωσσοι. Το προσωρινό

---

<sup>11</sup> [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15/03/2018

κολύμπι στη μητρική γλώσσα απαιτεί, λόγου χάρη, έναν ισπανόφωνο δάσκαλο, ο οποίος ενδέχεται να είναι πιο ευαίσθητος απέναντι στα παιδιά και να έχει μεγαλύτερη επιτυχία στη διδασκαλία της αγγλικής σε ισπανόφωνα παιδιά απ' ό,τι οι δάσκαλοι που μιλούν μόνο αγγλικά. Ο πρώτος μπορεί να κάνει εναλλαγή από τη μια γλώσσα στην άλλη και να είναι περισσότερο θετικός απέναντι στη γλώσσα των παιδιών.

***E. Κύρια εκπαίδευση με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας,*** αφορά την γλωσσική πλειονότητα με μαθήματα ξένων γλωσσών ή σε δεύτερη γλώσσα. Επιτυγχάνεται περιορισμένος εμπλουτισμός και διγλωσσία.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Αυστραλασία, στον Καναδά και σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης, οι περισσότεροι μαθητές της γλωσσικής πλειονότητας λαμβάνουν τη μόρφωσή τους μέσω της γλώσσας του σπιτιού τους. Παραδείγματος χάρη, ένα παιδί του οποίου οι γονείς είναι αγγλόφωνοι μονόγλωσσοι πηγαίνει σε σχολείο όπου τα αγγλικά είναι η γλώσσα της διδασκαλίας (αν και μπορεί να γίνουν και κάποιες παραδόσεις στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα). Αυτό στον Καναδά θα το ονόμαζαν βασικό πρόγραμμα.

***Z. Διαχωριστική εκπαίδευση,*** αφορά την εκπαίδευση στην μειονοτική γλώσσα από επιλογή με κύριο στόχο την αυτονομία και το χωρισμό.

Στα επόμενα μοντέλα διακρίνονται οι ισχυρές μορφές διγλωσσίας με κύριο στόχο τη διγλωσσία και το διγλωσσικό αλφαριθμητισμό.

Μια πιο μονομερής θεώρηση της εκπαίδευσης των γλωσσικών μειονοτήτων θα ήταν να καλλιεργείται η μονογλωσσία στη μειονοτική γλώσσα. Στόχος είναι η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα μέσα σ' ένα πλαίσιο όπου αυτή η επιλογή είναι αυτοκαθοριζόμενη. Η διαχωριστική εκπαίδευση στη μειονοτική γλώσσα μπορεί να προωθηθεί ως τρόπος προστασίας της μειονοτικής γλώσσας από την κατατρόπωσή της από τη γλωσσική πλειονότητα, ή για πολιτικούς, θρησκευτικούς ή πολιτιστικούς λόγους. Αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης μπορεί να τον οργανώσει η ίδια η γλωσσική κοινότητα για να επιβιώσει και να προστατέψει τον εαυτό της.

***H. Δίγλωσση εκπαίδευση εμφάνισης.*** Αφορά τη γλωσσική πλειονότητα όπου τα μαθήματα της τάξης αποτελούν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα με έμφαση στην δεύτερη ξένη γλώσσα και έχουν ως απώτερο γλωσσικό στόχο την διγλωσσία και το διγλωσσικό αλφαριθμητισμό.

Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμφάνισης έχει τις ρίζες της σε εκπαιδευτικά πειράματα που έγιναν στον Καναδά. Το κίνημα της εμφάνισης ξεκίνησε από τον St. Lambert, στο

Μόντρεαλ, στα 1965. Κάποιοι δυσανεσκημένοι αγγλόφωνοι, μεσοαστοί γονείς έπεισαν τους υπεύθυνους του Σχολικού Συμβουλίου να ξεκινήσουν μια πειραματική τάξη νηπιαγωγείου με 26 παιδιά. Είχε ως στόχο τα παιδιά , να αποκτήσουν την ικανότητα να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν στα γαλλικά, να φτάσουν στα κανονικά επίπεδα επίδοσης σε όλα τα σχολικά μαθήματα συμπεριλαμβανομένης και της αγγλικής γλώσσας και να εκτιμήσουν τις παραδόσεις και τον πολιτισμό των γαλλόφωνων, καθώς επίσης και των αγγλόφωνων Καναδών. Με λίγα λόγια, στόχος τους ήταν να γίνουν τα παιδιά δίγλωσσα και διπολιτισμικά, χωρίς να μειωθεί η επίδοσή τους.

Η Εκπαίδευση Εμβάπτισης και οι σχετικές εμπειρίες αναφέρονται σε ποικίλα καναδικά προγράμματα, τα οποία διαφέρουν ως προς τα εξής:

α) την ηλικία στην οποία αρχίζει αυτή η εμπειρία για το παιδί. Αυτό μπορεί να συμβεί στο νηπιακό ή στο βρεφικό στάδιο (πρώμη εμβάπτιση), στα εννέα με δέκα χρόνια (καθυστερημένη ή μέση εμβάπτιση), ή στα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όψιμη εμβάπτιση).

β) τον χρόνο που αφιερώνεται στην εμβάπτιση. Η πλήρης εμβάπτιση αρχίζει συνήθως με εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα σε ποσοστό 100% (την εβδομάδα), μετά από δύο ή τρία χρόνια και για τα επόμενα τρία με τέσσερα χρόνια μειώνεται στο 80% την εβδομάδα και τελειώνει στις γυμνασιακές τάξεις με εμβάπτιση 50% περίπου την εβδομάδα στα γαλλικά. Η μερική εμβάπτιση παρέχει κοντά 50% εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή εκπαίδευση ως και τις τάξεις του Γυμνασίου.

Η Πρώμη Πλήρης Εμβάπτιση είναι το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εισαγωγής και ακολουθείται από την όψιμη και μετά από τη μέση εμβάπτιση (Καναδικός Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, 1992).

**Θ. Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης της κληρονομίας**, αφορά την γλωσσική μειονότητα με έμφαση στην μητρική γλώσσα και έχει ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό στόχο την διατήρηση, τον πλουραλισμό και τον εμπλουτισμό της. Η μητρική γλώσσα προστατεύεται και αναπτύσσεται παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα. Απώτερος στόχος είναι η αθροιστική διγλωσσία. Η μητρική γλώσσα περιλαμβάνει πρωταρχικό ρόλο της μειονότητας στις αρχικές τάξεις όπου στην συνέχεια μειώνεται ως μέσο διδασκαλίας κατά το 50% περίπου την ήμερα (Cummins, 2005:125).

Το συγκεκριμένο μοντέλο βρίσκει εφαρμογή σε πολλές χώρες. Ενδεικτικά στις Ηνωμένες Πολιτείες για την Ισπανική και τη Νάβαχο, στην Ισπανία της Καταλανικής, στη Σκοτία της Κέλτικης κ.α.

Μερικά από τα χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι :

- α. Οι περισσότεροι μαθητές ανήκουν σε οικογένειες από γλωσσικές μειονότητες.
- β. Οι γονείς έχουν την ελευθερία επιλογής για το τύπο εκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν τα παιδιά τους.
- γ. Η μητρική γλώσσα καταλαμβάνει συνήθως το μισό ή περισσότερο χρόνο των σχολικών μαθημάτων.
- δ. Η μεταφορά από τη μια γλώσσα στην άλλη θεωρείται εύκολη εφόσον αυτές οι γλώσσες είναι αρκετά αναπτυγμένες .
- ε. Η εκπαίδευση αυτού του τύπου νομιμοποιείται από το γεγονός ότι μια μειονοτική γλώσσα εύκολα χάνεται ενώ αντίθετα μια πλειονοτική αποκτάται εύκολα.
- στ. Τα σχολεία αυτού του τύπου στην πλειοψηφία είναι δημοτικά αν και αυτό δεν ισχύει παντού.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχουν σχολεία τα οποία μπορούμε να αποκαλέσουμε σχολεία μητρικής γλώσσας εθνοτικών κοινοτήτων (ethnic community mother tongue schools). Τα σχολεία, τα οποία συντηρούνται από κοινότητες που έχουν χάσει ή χάνουν τη «μητρική» τους γλώσσα, διδάσκουν κατά κύριο λόγο αυτή τη γλώσσα και τη χρησιμοποιούν και ως μέσο διδασκαλίας. Άλλα σχολεία στηρίζονται από ξένες κυβερνήσεις και θρησκευτικούς οργανισμούς. «Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι αυτά τα σχολεία καλύπτουν τη σημαντική λειτουργία της διαμόρφωσης και παροχής ταυτότητας για εκατομμύρια Αμερικανών». Επειδή πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία με δίδακτρα, οι μαθητές τους προέρχονται κυρίως από τη μέση τάξη ή τη σχετικά πιο εύπορη μερίδα της εργατικής τάξης και αποκτούν τη διγλωσσική ικανότητα στον γραπτό λόγο και τη διπολιτισμικότητα με αρκετή επιτυχία.

### ***I. Αμφίδρομη Δίγλωσση εκπαίδευση.***

Εμφανίζεται σε περιπτώσεις όπου στην ίδια τάξη υπάρχει σχεδόν ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα. Σε αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης που απαντάται στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά κύριο λόγο σε επίπεδο δημοτικού, χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες. Και τα μισά σχεδόν παιδιά μπορεί να προέρχονται από ισπανόφωνες οικογένειες, ενώ τα άλλα μισά από αγγλόφωνες μονόγλωσσες οικογένειες και η συνεργασία τους μέσα στην τάξη να είναι αρμονική. Αφού στις παραδόσεις και στην εκμάθηση χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, ο στόχος είναι τα παιδιά να βγουν από εκεί σχετικά αμφιδύναμα δίγλωσσα. Ο διγλωσσικός αλφαριθμητισμός αποτελεί εξίσου στόχο όπως και η αθροιστική διγλωσσία, όπου η πρόσκτηση του διπλού αλφαριθμητισμού επιχειρείται είτε

και στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα είτε με μια αρχική έμφαση στον αλφαριθμητισμό στη μητρική γλώσσα.

Οι Dolson & Meyer αναφέρουν επτά κύριους στόχους των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Προγραμμάτων: 1) οι μαθητές πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στην πρώτη τους γλώσσα, 2) οι μαθητές πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα τους (π.χ. τα αγγλικά), 3) η τελική ακαδημαϊκή επίδοση πρέπει να φτάνει ή να ξεπερνά το επίπεδο της τάξης και στις δύο γλώσσες (π.χ. στην έκτη), 4) οι μαθητές πρέπει να επιδεικνύουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι και στις δύο κουλτούρες, 5) πρέπει να παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο προσωπικής και κοινωνικής ικανότητας, 6) τα σχολεία θα πρέπει να έχουν προγράμματα άριστης ακαδημαϊκής επίδοσης για τα παιδιά της γλωσσικής μειονότητας και πλειονότητας και 7) οι κοινότητες και η κοινωνία γενικότερα πρέπει να ωφελοούνται από την ύπαρξη πολιτών που είναι δίγλωσσοι και διαθέτουν δίγλωσση εγγραμματοσύνη, που έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και που είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις εθνικές ανάγκες για γλωσσική επάρκεια και για μια πιο ειρηνική συνύπαρξη με τους άλλους λαούς.

Στόχος, λοιπόν, των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων δεν είναι απλά να καταρτίσουν δίγλωσσα παιδιά με δίγλωσση ικανότητα στον γραπτό λόγο. Για να αποκτήσει κύρος και να αναδειχθεί ένα τέτοιο σχολείο, χρειάζεται να παρουσιάζει επιτυχίες σε όλα τα μαθήματα.

Η αποστολή των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων μπορεί να αποδοθεί ως «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο», «ατομοκεντρική εκπαίδευση που χτίζει πάνω στην υπάρχουσα γλωσσική επάρκεια του παιδιού», «δημιουργία μιας θετικής εικόνας του κάθε παιδιού για τον εαυτό του», «μια κοινότητα αφοσιωμένη στην ενσωμάτωση όλων των παιδιών της», «εκπαίδευση εμπλουτισμού και όχι αντιστάθμισης γνώσεων», «μια οικογενειακή ατμόσφαιρα για τη δημιουργία πολυπολιτισμικών παιδιών» και «στήριξη της Δίγλωσσης Επάρκειας και όχι της Περιορισμένης Επάρκειας στην αγγλική».

**ΙΑ. Δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες**, συνίσταται στην παράλληλη χρήση δύο κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο και αφορά μαθητές από την γλωσσική πλειονότητα. Στόχοι των σχολείων είναι η γλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο και τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Ενδεικτικά παραδείγματα έχουμε σε περιοχές όπου μεγάλο μέρος του πληθυσμού είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι (Λουξεμβούργο, Σιγκαπούρη). Παραδείγματα δίγλωσσης εκπαίδευσης σε κυρίαρχες γλώσσες είναι τα σχολεία στην Ασία (Αραβικά - Αγγλικά), στα επίσημα Κινέζικα – Αγγλικά και στην Ιαπωνία τα Ιαπωνικά με την Αγγλική. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα Διεθνή και Ευρωπαϊκά σχολεία.

### 3.2.1 Θεωρητικές αρχές για υποστήριξη δίγλωσσης εκπαίδευσης

Οι δύο θεωρητικές αρχές που θεωρούνται για την υποστήριξη/επιτυχία της δίγλωσσης εκπαίδευση είναι οι εξής (Cummins, 2005:129-138):

A. Η αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή το παιδί που έχει αποκτήσει καλή επάρκεια και στις δύο γλώσσες έχει πλεονέκτημα σε σχέση με ένα παιδί που κατέχει μόνο μία γλώσσα. Η διγλωσσία μπορεί να επηρεάζει τόσο τη νοητική όσο και τη γλωσσική ανάπτυξη. Οι δίγλωσσοι μαθητές συνειδητοποιούν, ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να πουν το ίδιο πράγμα, γίνονται πιο επιδέξιοι σε μερικές πλευρές της γλωσσικής επεξεργασίας και πιο εξασκημένοι στην ανάλυση μηνυμάτων από ότι οι μονόγλωσσοι. Επίσης, το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων παιδιών μπορεί να επηρεάζει την εκπαιδευτική και πνευματική ανάπτυξη. Έρευνες, που διεξήχθησαν στην Ινδία από τον Mohanty δείχνουν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής επίδοσης συμπεριλαμβανόμενης και της μεταγλωσσικής ικανότητας.

B. Η αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Αποτελείται από την χωριστή υποκειμενικής ικανότητας και κοινής υποκειμενικής διαγλωσσικής ικανότητας. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, αν ένας δίγλωσσος μαθητής μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα και έχει αδυναμίες τότε χρειάζεται βοήθεια σε αυτήν (Γ2) και όχι στην μητρική του (Γ1). Αυτό συνεπάγεται α) ότι η ικανότητα στη μητρική γλώσσα (Γ1) είναι ξεχωριστή της δεύτερης (Γ2) και β) υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μια γλώσσα και την καλή επίδοση σε αυτήν. Με βάση τα παραπάνω το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που αποκτά κάποιος στην μια γλώσσα δεν μεταφέρονται στη δεύτερη και αντίστροφα. Το παραπάνω αναφέρεται ως μοντέλο Χωριστής Υποκειμενικής Ικανότητας το οποίο απορρίπτεται από τα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο από την μία γλώσσα στην άλλη αν δοθούν κίνητρα και υπάρξει έκθεση και στις δύο γλώσσες στο σχολείο και στο περιβάλλον. Η μεταφορά είναι πιθανότερο να συμβεί από την γλώσσα της μειονότητας (Γ1) στην γλώσσα της πλειονότητας (Γ2) λόγω της μεγαλύτερης έκθεσης σε μορφές γραπτού λόγου. Με λίγα λόγια η εκμάθηση της ξένης δεύτερης γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από το χρόνο έκθεσης στην γλώσσα αλλά και από τη γνώση και τις έννοιες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά, τα οποία τους βοηθούν να την καταλάβουν καλύτερα (κοινής υποκειμενικής διαγλωσσικής ικανότητας).

### 3.3 Σχολική Επίδοση στο γραπτό και προφορικό λόγο

Η επίδοση από την παιδαγωγική πλευρά σχετίζεται με τις απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία και τις προσπάθειες που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε αυτές. Το αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών είναι η επίδοση του (Γεωργογιάννης, 2008: 310).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική επίδοση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βαθμολογία. Ο βαθμός που θα πάρει ο μαθητής είναι κίνητρο ανταγωνισμού για τους καλούς και αντίστοιχα το μέσο διάκρισης και τιμωρίας για τους κακούς μαθητές. Η επίδοση είναι προγνωστικός παράγοντας της μελλοντικής προόδου στο σχολείο (Τουρτουράς, 2010: 51).

Αρχικά, η επίδοση των δίγλωσσων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτιστικό φορτίο που αυτοί οι ίδιοι φέρουν αλλά και γενικότερα από το περιβάλλον προέλευσής τους. Η γλώσσα είναι ο βασικός τρόπος επικοινωνίας των ανθρώπων και είναι λογικό να σχετίζεται με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι άνθρωποι που την μιλούν. Κάθε μεταναστευτική ομάδα έχει τους δικούς της τρόπους έκφρασης και τα δικά της «σχήματα» αλλά και το κάθε άτομο χωριστά μπορεί να διαμορφώσει το προσωπικό του γλωσσικό αισθητήριο και τον δικό του τρόπο επικοινωνίας<sup>12</sup>.

Το θέμα της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών έχει απασχολήσει αρκετές ερευνητικές μελέτες. Τα ευρήματα πολλών μελετών της Διεθνούς βιβλιογραφίας έχουν δείξει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και έχουν συχνά χαμηλότερη σχολική επίδοση από τους γηγενείς. Ο Coleman (1987, που αναφέρεται στο Μόττη-Στεφανίδη, et al., 2008: 169) συνδέει τις κακές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών με το χαμηλό μορφωτικό πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους. Επίσης, σε άλλες μελέτες αναφέρεται ότι η αδυναμία τους να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις αναμένεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση τους, όσο και στη γενικότερη προσαρμογή τους στο χώρο του σχολείου (Μόττη- Στεφανίδη, et al., 2008: 169).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο αλλοδαπός μαθητής διαφέρει εθνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά από την πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο, όπου

---

<sup>12</sup> [www.wab.uib.no/agora/tools/wab/collection-7-issue-1-article-1.annotate](http://www.wab.uib.no/agora/tools/wab/collection-7-issue-1-article-1.annotate) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 1/04/2018

διδάσκεται και μαθαίνεται η ελληνική γλώσσα, ιστορία και κουλτούρα. Ο αλλοδαπός μαθητής εξ ορισμού είναι φορέας διαφορετικής μητρικής γλώσσας και κουλτούρας και ως εκ τούτου εμφανίζει συχνά προβλήματα προσαρμογής στο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου υποδοχής. Οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο δεν είναι απλώς και μόνο φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου, είναι μαθητές που καλούνται να ενταχθούν όσο το δυνατόν ταχύτερα και με τον πιο επιτυχή τρόπο σε ένα κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης που στην περίπτωση της Ελλάδας, λειτουργεί στη βάση, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, ενός μόνο- γλωσσικού και μόνο- πολιτισμικού προτύπου. Επιπλέον, αρκετοί από τους μετανάστες αλλά και τους παλιννοστούντες μαθητές δεν γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων (Μόττη- Στεφανίδη, 2005: 167-194).

Οι γλωσσικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών εντείνονται καθώς με την είσοδό τους στο σχολείο χαρακτηρίζονται από ένα είδος "απαγορευμένης" διγλωσσίας, δεν πρέπει απλά να μάθουν να επικοινωνούν σε μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους αλλά κυρίως να μάθουν να αναγνωρίζουν την ιδιαιτερότητα της γραπτής γλώσσας και να κατακτήσουν το γραπτό λόγο. Υπογραμμίζουμε ότι οι σχολικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών δεν πηγάζουν από την αδυναμία να διαχειριστούν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους δυο γλωσσικούς κώδικες, αλλά από την αδυναμία διάκρισης και επεξεργασίας των διαφορών ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Bautier, 1990: 65-73). Σύμφωνα με την Σκούρτου η δυσκολία των αλλοδαπών μαθητών συνίσταται και στην αδυναμία τους να μεταφέρουν δημιουργικά γνώση από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου, 1997: 51-62).

Στη έρευνα των Stamou & Dinas (2009, που αναφέρεται στο Cocking & Chipman, 1988:17-46) υποστηρίζεται πως τα δίγλωσσα παιδιά μειονεκτούν σε θεωρητικά μαθήματα όπως στην ιστορία, σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους, ενώ όπως αναφέρουν δεν έχουν κανένα πρόβλημα ή έχουν πλεονέκτημα σε θετικά μαθήματα όπως τα μαθηματικά. Η συγκεκριμένη άποψη αιτιολογείται λέγοντας ότι «τα μαθηματικά είναι μια παγκόσμια γλώσσα και τρόπος σκέψης, ανεξάρτητη από τη μητρική του γλώσσα του μαθητή», δηλαδή δεν συσχετίζεται με την γλωσσική τους ικανότητα, ενώ όπως αναφέρουν μαθήματα όπως η ιστορία περιέχει δύσκολη διατύπωση και αναφέρεται στην ιστορίας μιας άλλης χώρας, η οποία δεν ανταποκρίνεται στο ενδιαφέρον των δίγλωσσων παιδιών. Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι η αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικό πρόβλημα, αλλά αναγνωρίζουν την κοινωνική διάσταση της σχολικής αποτυχίας. Ορισμένοι από τους κοινωνικούς παράγοντες

που αναφέρθηκαν ήταν η έλλειψη γονικής υποστήριξης και τα φαινόμενα του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο που υφίστανται μερικοί δίγλωσσοι μαθητές.

Η εθνική και πολιτισμική προέλευση εμφανίζεται ως σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της επίδοσης και της προόδου και επηρεάζει την επίδοση του παιδιού στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Τα Εθνομαθηματικά, μία σύγχρονη διεθνής έρευνα για τη μελέτη των μαθηματικών και της Μαθηματικής εκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη επίσης το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή καθώς θεωρεί την κουλτούρα ένα σημαντικό παράγοντα για την επίδοση στα Μαθηματικά. Μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μία σειρά από θέματα σχετικά με τα μαθηματικά, όπως είναι η γλώσσα των μαθηματικών, οι διαφορές στην πολιτισμικά αποκτηθείσα γνώση, προβλήματα λεξιλογίου και συντακτικού. Σε έρευνα των Cocking & Chipman διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, που διδάσκονται μαθηματικά σε δεύτερη γλώσσα είχαν δυσκολία να μετατρέψουν τις λέξεις σε μαθηματικά σύμβολα (Cocking & Chipman, 1988: 17-46).

Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί μετά από σχετικές έρευνες πως οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ των οποίων η οικογενειακή κατάσταση κατατάσσεται στα υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν παρουσιάζουν διαφορές στη σχολική επίδοση έναντι των μονόγλωσσων συμμαθητών τους (Hamers, 2004: 70-98). Ως προς το τελευταίο, σε χώρες που επενδύουν στην εκπαίδευση έχει βρεθεί πως η σχολική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι υψηλότερη συγκριτικά με τους χρήστες της πρώτης γλώσσας (O' Day, 2009: 97-119).

Επίσης, για να εκπληρώσει το παιδαγωγικό του έργο, το κοινωνικό περιβάλλον χρησιμοποιεί ενσυνείδητα και συστηματικά δύο από τους βασικούς του θεσμούς α) την οικογένεια και β) το σχολείο,. Η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που θα έχει ο μαθητής από το κοινωνικό του περιβάλλον, αφού η οικογένεια και το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, οι γονείς και ο δάσκαλος ως κοινωνικά πρόσωπα, ευνοούν ή όχι την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη σωστή προσαρμογή στη σχολική κοινότητα (Τζάνη, 1988: 16).

Άλλωστε η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά μια παράμετρος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική επιτυχία τους. Η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών και αυτό ισχύει για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών. Η εμπλοκή των γονέων μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσω δραστηριοτήτων που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά για το σχολείο, π.χ. εργασίες, είτε μέσω των κινήτρων μάθησης που τους δίνουν. Η συμμετοχή των γονέων αναφέρεται α)

στο να παρέχουν τα απαραίτητα υλικά αγαθά στο παιδί για την σχολική διαδικασία π.χ. γραφική ύλη, δωμάτιο για μελέτη β) στο να ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις του γ) στο να βοηθούν το παιδί στις εργασίες που έχει για το σπίτι δ) στο να παρέχουν εθελοντική εργασία στο σχολείο και στο να συμμετέχουν στα διάφορα όργανα που παίρνουν αποφάσεις στο σχολείο (Νόβα- Καλτσούνη, 2004 : 21-33).

Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ μεγαλύτερη από οποιαδήποτε άλλη επίδραση. Μπροστά στην επίδραση αυτή, η επίδραση του σχολείου είναι πολύ περιορισμένη, ακόμη και αν πρόκειται για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Pena, 2000: 42-54).

Ο Bourdieu, στηριζόμενος και στις απόψεις του M. Paul Clerc, ο οποίος απέδειξε ότι οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών διαφοροποιούνται περισσότερο ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και όχι ανάλογα με το οικονομικό, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτιστική. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν οι Bourdieu και Passeron στον παράγοντα γλώσσα τονίζοντας ότι η ικανότητα για κατανόηση και χειρισμό σύνθετων λογικών και αισθητικών δομών δεν εξασφαλίζεται ή όχι από ένα πλούσιο ή μη λεξιλόγιο, αλλά από ένα σύνθετο ή απλό σύστημα κατηγοριών, το οποίο με τη σειρά του εξαρτάται άμεσα από τη σύνθεση της γλωσσικής δομής που πρωτοακούστηκε στο γλωσσικό περιβάλλον (Νημά, 2008: 142).

Από εμπειρικά δεδομένα, όμως, και από την ελληνική πραγματικότητα, προκύπτει ότι στα θετικά στοιχεία αυτού του μορφωτικού κεφαλαίου, τα οποία, όπως είναι ευνόητο, συνεχώς ανανεώνονται και εμπλουτίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής ζωής ενός παιδιού, και αποτελούν θετικούς παράγοντες για τις σχολικές επιδόσεις, υπολογίζονται και

- α) η συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού και θετική αυτοαντίληψή του,
- β) η καλή υγεία και η ευεξία,
- γ) η κάλυψη των συναισθηματικών του αναγκών,
- δ) η εσωτερική εστία ελέγχου (η πεποίθηση ότι οι επιδόσεις και οι επιτυχίες είναι κυρίως καρπός προσωπικής προσπάθειας και όχι τόσο αποτέλεσμα εξωτερικών και τυχαίων παραγόντων),
- ε) το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον,
- ζ) η θετική στάση ολόκληρης της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση και τις αξίες του σχολείου,
- η) τα ισχυρά κίνητρα για μάθηση,
- θ) οι θετικές προσδοκίες των γονέων, οι οποίες αντιστοιχούν στις ικανότητες του παιδιού,
- ι) η ενθάρρυνση και η υποστήριξη της προσπάθειας του παιδιού,

κ) το σταθερό ενδιαφέρον των γονέων, για τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και για τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο,

λ) η ερμηνεία και η κατανόηση από πλευράς γονέων των αιτίων της τυχόν σχολικής αποτυχίας και όχι η τιμωρία της,

μ) οι διάφορες γνώσεις και θετικές εμπειρίες του παιδιού (Νημά, 2008: 143).

Βέβαια, είναι γνωστό ότι οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δημιουργούν καλύτερες προϋποθέσεις μάθησης για τα παιδιά τους σε μεγαλύτερη συχνότητα, και το αντίθετο, δηλαδή τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων έχουν συνήθως λιγότερες ευκαιρίες στην οικογένειά τους να δεχθούν τα απαραίτητα και κατάλληλα εκπαιδευτικά ερεθίσματα.

Για παράδειγμα, παιδιά του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος είναι δυνατόν όχι μόνο να μην αξιοποιούν επαρκώς το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους (διαφοροποιημένο γλωσσικό κώδικα, τεχνολογία), αλλά αυτό να αποτελεί και αρνητικό παράγοντα για τις σχολικές τους επιδόσεις, όταν συνοδεύεται από απορριπτικούς και συγχρόνως πολυάσχολους γονείς, οι οποίοι σπάνια επικοινωνούν μεταξύ τους και με τα ίδια, και τα αφήνουν ανεξέλεγκτα να «σκοτώνουν» την ώρα τους στο διαδίκτυο, χωρίς συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Και παρόλο που οι οικογένειες αυτές παρουσιάζονται να έχουν ως σταθερή τους αξία τη μόρφωση, τα παιδιά τους δυσκολεύονται να την κατακτήσουν. Αντίθετα, παιδιά μεταναστών, οι οποίοι διαβιούν σε πολύ μικρά σπίτια με τον απολύτως αναγκαίο εξοπλισμό, είναι εργάτες και εναλλάσσουν βάρδιες, προκειμένου να μην τα αφήσουν ποτέ χωρίς επίβλεψη, επικοινωνούν επαρκώς και με κατανόηση μαζί τους και ενδιαφέρονται σταθερά για τη ζωή τους στο σχολείο, έχουν πολλές πιθανότητες να υπερβούν τις γλωσσικές δυσκολίες και να εξασφαλίσουν ικανοποιητικές επιδόσεις. Εξάλλου από μια πολύ πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα προκύπτει ότι παιδιά ορισμένων ομάδων μεταναστών, π.χ. από τη Ρωσία και τη Γεωργία και άλλες χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, έχουν πολύ υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά (Νημά, 2008: 144).

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο, το οποίο αξίζει να έχουμε υπόψη μας, είναι ότι τα παιδιά και οι νέοι των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων παρουσιάζουν περισσότερο την τάση για βελτίωση των επιδόσεων ως αποτέλεσμα των παρεχόμενων υλικών αμοιβών και των εξωτερικών κινήτρων (π.χ. του επαίνου), ενώ, αντίθετα, τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων στηρίζουν τις επιδόσεις τους περισσότερο στα εσωτερικά κίνητρα (ηθική ικανοποίηση, αυτοεπιβεβαίωση). Με τα παραπάνω συνδέεται άμεσα και το γεγονός ότι οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, υπό την πίεση και της οικονομικής στενότητας, πιο εύκολα ανέχονται διακοπή της φοίτησης των παιδιών τους στο

σχολείο και προώθησή τους στην αγορά χαμηλά αμειβόμενης εργασίας και με δυσμενείς συνθήκες, προκειμένου να ενισχύσουν το πενιχρό τους εισόδημα, αναπαράγοντας έτσι τον φαύλο κύκλο της πενίας.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει και να εκτελεί τη διδασκαλία του και να παίρνει τις αναγκαίες παιδαγωγικές του αποφάσεις, είναι απαραίτητο να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του ανάμεσα στις άλλες και τις οικογενειακές προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών του. Έτσι, άλλοτε απαιτείται να ανταποκρίνεται στα υψηλά κίνητρα μάθησης που φέρνουν τα παιδιά από την οικογένειά τους και να φροντίζει όχι μόνο να τα διατηρούν αμείωτα, αλλά και να τα επαυξάνουν, και άλλοτε να τα δημιουργεί και να τα ενισχύει στα παιδιά που τα στερούνται (Νημά, 2008: 144).

Οι εμπειρικές έρευνες (Γρίβα & Στάμου, 2014: 80) έχουν δείξει ότι οι κοινωνικές διαφορές των μαθητών αντανακλώνται στην παραγωγή γραπτού λόγου, με τα γραπτά των παιδιών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα να παρουσιάζουν μη εφαρμογή των συμβάσεων της γραπτότητας και έντονη παρουσία στοιχείων προφορικού λόγου. Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο σχολικό πλαίσιο της Κύπρου (Στάμου & Γρίβα, 2011: 472-484) διαπιστώθηκε η ποσοτική και ποιοτική κυριαρχία των στοιχείων προφορικότητας (π.χ. επαναλήψεις, ασάφειες, διαδραστικότητα, παρατακτική σύνδεση) στα γραπτά των δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού.

Σε διεθνείς και εθνικής εμβέλειας εκθέσεις για τη σχολική επίδοση (PISA, IGLU, CRESPAR), που έχουν συνταχθεί για λογαριασμό μεγάλων εθνικών ή διεθνών οργανισμών, το ζήτημα των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί μιας από τις βασικές συνισταμένες στον καθορισμό επιδόσεων σε σταθμισμένα τεστ για τη μέτρηση του επιπέδου γραμματισμού, μαθηματικών γνώσεων και γνώσεων στις φυσικές επιστήμες για όλους τους μαθητές. Κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο τόσο της έρευνας PISA όσο και της έρευνας IGLU είναι η διαπίστωση των επιπέδων επίδοσης στον τομέα της γλώσσας και συγκεκριμένα στον τομέα του γραπτού λόγου ή γραμματισμού ή αλφαριθμητισμού (IGLU, 2003: 6). Στόχος της έρευνας είναι να προσδιορίσει τις δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και συγγραφής κειμένων σε διαφορετικά συμφραζόμενα, ώστε οι μαθητές να μπορούν αυτόματα, αποτελεσματικά και ευέλικτα να επιλύουν πραγματικά προβλήματα σε πολλαπλές καταστάσεις της ζωής τους.

Επί αυτού, η έρευνα εστιάζεται στην ανίχνευση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρόπο που η κατανόηση της ειδικής πληροφορίας που εμπεριέχεται σε ένα κείμενο να συνδυάζεται με την «εξωτερική» γνώση που έχει το υποκείμενο.

Τα αποτελέσματα και αυτής της έρευνας καταλήγουν ότι αυτοί που έχουν τις καλύτερες επιδόσεις στα τρία είδη δοκιμασιών (Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες) είναι οι μη μετανάστες μαθητές (IGLU, 2003: 33). Αντίθετα ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών, λόγω αφενός «ενός φτωχού σε παραστάσεις οικογενειακού περιβάλλοντος» και αφετέρου λόγω «περιορισμένων γνώσεων στο γραπτό λόγο» (IGLU, 2003: 32), παρουσιάζεται να έχουν χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα και να μην μπορούν να φτάσουν το ζητούμενο μέσο όρο επίδοσης στις δραστηριότητες της μελέτης. Στην έρευνα CRESPAR (2003) το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι το φτωχό λεξιλόγιο των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει αρνητικά την επίδοση στην ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα. Οι μετανάστες μαθητές, επειδή δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την ακαδημαϊκή ικανότητα στη γλώσσα, συναντούν πολλές άγνωστες λέξεις, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αναγκαστικά εμπόδια στη ροή της κατανόησης (Σκούρτου, et. al., 2004: 53). Η έκθεση CRESPAR (η έκθεση επικεντρώνεται στους μαθητές του δημοτικού σχολείου στις Η.Π.Α.) αναφέρεται σε μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την Αγγλική, αλλά διδάσκονται στο σχολείο μέσω της Αγγλικής. Ως προς τη γλώσσα, η έκθεση διαχωρίζει την «προφορική ικανότητα» στην Αγγλική, η οποία αναπτύσσεται σε 2-5 χρόνια, και την «ακαδημαϊκή ικανότητα» στην Αγγλική, που χρειάζεται 4-7 χρόνια για να αναπτυχθεί.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο εξαρτάται τόσο από την εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, με το σχολικό περιβάλλον δηλαδή.

Η έρευνα των Akiba et al. (2002, που αναφέρεται στο Τουρτούρα, 2010: 52-54), σημειώνει ότι οι βίαιες και αντισχολικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα της εικόνας του αποτυχημένου που έχουν τα παιδιά με κακές επιδόσεις. Ο παράγοντας βαθμολογία σε ορισμένη στιγμή και για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα προδιαγράφει τη μελλοντική βαθμολογία, καθώς χωρίς την αίσθηση επιτυχίας απλώς επιβεβαιώνεται η αποτυχία και προοδεύουν μόνο οι ορισμένοι που έχουν υψηλές επιδόσεις. Αξιοσημείωτο είναι, ότι οι χαμηλοί βαθμοί μπορούν να προκαλέσουν την εγκατάλειψη του σχολείου. Αναφορικά με την εγκατάλειψη, οι Κάτσικας και Καββαδίας μιλούν για συσσωρευμένη κακή επίδοση που οδηγεί τα παιδιά να παραιτηθούν και να απορρίψουν το σχολείο εφόσον τους κάνει να νιώθουν απορριπτέα. Ακόμη, έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ότι ήδη από το Δημοτικό οι κακές επιδόσεις είναι η κύρια αιτία της σχολικής διαρροής (Τουρτούρας, 2010: 52-54).

Κατά την ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (ΓΑΓΕ) οι γνωστικές απαιτήσεις είναι αυξημένες, το περιβάλλον δεν παρέχει υποστήριξη στην επικοινωνία και χρειάζονται ιδιαίτερες δεξιότητες εγγραμματισμού για την πλήρη και επιτυχή

συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη. Σύμφωνα, μάλιστα, με σχετική έρευνα η ανάπτυξη της ΓΑΓΕ αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί 5-7 χρόνια για την ανάπτυξή της (Collier, 1989: 509-531). Ωστόσο, υπάρχει μια μεγάλη διαφορά μεταξύ αυτού που ονομάζεται «γλώσσα του διαλείμματος» και «γλώσσα της τάξης». Η γλώσσα του διαλείμματος περιλαμβάνει τη γλώσσα που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κάνουν φίλους, να παίρνουν μέρος στα παιχνίδια και να συμμετέχουν σε μια σειρά καθημερινών δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες αναπτύσσονται και διατηρούν τις κοινωνικές επαφές. Αυτή η γλώσσα διαφέρει πολύ από τη γλώσσα της σχολικής τάξης, τη γλώσσα των βιβλίων, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τη γλώσσα που συνδέεται με ανώτερες νοητικές καταστάσεις (Collier, 1989: 509-531).

Με βάσει τις απόψεις των Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη και Ρήγα, αντίθετα με τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε διαπροσωπικό επίπεδο, η ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι προϊόν μακροχρόνιας συστηματικής ενασχόλησης με διαφορετικά είδη γλώσσας. Χρειαζόμαστε το σχολείο, την παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό, το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, την αφαιρετική χρήση της γλώσσας σε προφορική ή γραπτή μορφή χωρίς εξωλεκτικά βοηθήματα, τη διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου για να αναπτύξουμε τη γνωστική σχολική γλωσσική ικανότητα. Πρόκειται για μια γλώσσα την οποία μπορεί να μη χρησιμοποιούμε στη διαπροσωπική επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, αλλά χρησιμοποιούμε οπωσδήποτε στο πλαίσιο του μαθήματος- εκπαίδευσης. Είναι η γλώσσα των βιβλίων, των εργασιών και των ασκήσεων. Η επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στο σχολείο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα τους να χειρίζονται τη γλώσσα του σχολείου σύμφωνα με τις προδιαγραφές που αυτός ο χώρος θέτει. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας μαθητής μικρής τάξης και ένας μαθητής τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου διαφέρουν σημαντικά ως προς αυτό. Είναι φανερό η υπεροχή του τελειόφοιτου μαθητή όσον αφορά τη διατύπωση αφηρημένων εννοιών ή την κατανόηση λέξεων και κειμένων που σημαίνουν αφηρημένες έννοιες και αναφέρονται σε σύνθετα γεγονότα αντίστοιχα. Έτσι ένας μαθητής δίγλωσσος και ένας μονόγλωσσος της ίδιας γλώσσας, που ελάχιστα διαφέρουν ως προς την καθημερινή ομιλία, μπορούν να παρουσιάσουν μεγάλη διαφορά ως προς την ακαδημαϊκή γλώσσα. Οι μετανάστες μαθητές χρειάζονται συστηματική υποστήριξη για να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου (Δραγώνα, et al., 2001: 231-232).

Οι Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη και Ρήγα, σύμφωνα με τον Cummins, αναφέρουν ότι η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ή ακαδημαϊκή γλώσσα ορίζεται ως εξής: «...είναι αρκετό να ορίσουμε την ακαδημαϊκή γλώσσα ως το σύνολο του λεξιλογίου, των

γραμματικών κανόνων και γλωσσικών λειτουργιών που θα ακολουθήσουν οι μαθητές και πάνω στα οποία θα απαιτηθεί από αυτούς να επιδείξουν την ικανότητά τους (από το νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αναφέρονται σε λογοτεχνικά κείμενα και εκθέσεις, που οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διαβάζουν και να σχολιάζουν τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Αυτός ο λειτουργικός ορισμός περιορίζει ξεκάθαρα την οπτική γωνία της παρούσης συζήτησης σε μαθητές στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Δραγώνα, et al., 2001: 232-233).

Όπως υποστηρίζει ο Cummins, το σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για να φτάσουν οι αλλοδαποί μαθητές στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των συνομηλίκων τους οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι στις ακαδημαϊκές καταστάσεις, σε αντίθεση με τη διαπροσωπική επικοινωνία, απαιτείται πολύ υψηλότερος βαθμός επάρκειας της γλώσσας, αφετέρου στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι φυσικοί ομιλητές αυξάνουν σταδιακά τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα το χάσμα ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς να παραμένει σταθερό. Ο Cummins επισημαίνει επίσης ότι η συνειδητοποίηση αυτών των διαφορών και η συστηματική εξέταση της φύσης της γλωσσικής επάρκειας των αλλοδαπών μαθητών έχουν τεράστιες συνέπειες για την εκπαιδευτική πολιτική και για τις διαδικασίες αξιολόγησης αυτών των μαθητών (Βαρλοκώστα, et al., 2003: 51). Σύμφωνα με την Δραγώνα & Σκούρτου & Φραγκουδάκη & Ρήγα (2001), η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με το γραπτό λόγο. Πραγματικά δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αφηρημένες έννοιες διατυπώνονται προφορικά και η κατανόησή τους απαιτεί αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα. Καθημερινό παράδειγμα στο σχολείο αποτελεί η ανάπτυξη από το δάσκαλο, του επόμενου μαθήματος. Συγχρόνως δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο *γραφτός λόγος* κατέχει κεντρικό ρόλο στο *σχολείο*. Ανήκει στις βασικές προδιαγραφές αυτού του χώρου χρήσης και με την προαγωγή σε μεγαλύτερη τάξη ο μαθητής καλείται να αναπτύξει τη γλώσσα του ακολουθώντας τους κανόνες του γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, «καλός» μαθητής είναι εκείνος που όχι μόνο γράφει αλλά και χρησιμοποιεί εξίσου καλά και τον γραπτό λόγο.

Η διάκριση ανάμεσα σε επικοινωνιακές δεξιότητες και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον όταν την προσεγγίσουμε μέσα από το πρίσμα του γραπτού λόγου. Άλλωστε η αφαιρετική χρήση της γλώσσας στο σχολείο γίνεται μέσω γραπτών κειμένων, παρεμβαίνει δηλαδή η γραφή. Επειδή, παρεμβαίνει η γραφή, η διδασκαλία βασίζεται όλο και λιγότερο στη διαπροσωπική επικοινωνία και στα εξωγλωσσικά βοηθήματα και όλο και περισσότερο στον γραπτό κείμενο. Για να παρακολουθήσει ο μαθητής μαθήματα

με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και αφαίρεσης και να κατανοήσει αντίστοιχα σύνθετα κείμενα, ενεργοποιεί σύνθετη σκέψη, γνωστές έννοιες και ειδικό λεξιλόγιο.

Η σύγχυση αυτή δεν προκαλεί προβλήματα στην ίδια τη γλώσσα. Δεν κακοποιείται η ελληνική αν κάποιος δίγλωσσος μαθητής τη χρησιμοποιεί με ευχέρεια στις διαπροσωπικές του σχέσεις με ελληνόφωνους μαθητές, αλλά δεν μπορεί να την χρησιμοποιεί με επαρκώς για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Αντίθετα, η σύγχυση μπορεί να αποβεί μοιραία για μαθητές που είναι μέλη γλωσσικών μειονοτήτων, για νεοφερμένους δίγλωσσους μαθητές ή παλιννοστούντες. Ο εκπαιδευτικός βασίζεται στην ευχέρεια στην χρήση της ελληνικής που δείχνει ο μαθητής μιλώντας μαζί του ή με τους συμμαθητές του και θεωρεί ότι αυτός μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα στη γλώσσα του σχολείου. Συν το χρόνο όμως διαπιστώνει ότι ο ίδιος μαθητής παρουσιάζει προβλήματα κατανόησης, επεξεργασίας και διατύπωσης της ύλης των μαθημάτων. Όπως, υποστήριξε η Σκούρτου, μία δασκάλα παρατήρησε το εξής: «Η Μαρία μιλούσε πολύ καλά ελληνικά και μπορούσε να επικοινωνεί άνετα με τους συμμαθητές της, αλλά στην κατανόηση των διδακτικών βιβλίων είχε σοβαρές δυσκολίες» (Σκούρτου, 2000: 11-16).

Τι έχει συμβεί εδώ; Χειροτερεύει αντί να βελτιώνεται η απόδοση της δίγλωσσας μαθήτριας στα ελληνικά, παρ' όλο που με το πέρασμα του χρόνου έρχεται σε πιο συχνή επαφή με τη γλώσσα; Προφανώς όχι. Η διάσταση ανάμεσα στην αρχική εκτίμηση για γλωσσική επάρκεια και στα μετέπειτα προβλήματα υποδηλώνει ότι η αρχικά διαπιστωμένη γλωσσική ικανότητα δεν είναι αυτή που απαιτεί το σχολείο. Όπως διαπιστώνει ο Corson (1997, που αναφέρεται στο Δραγώνα et al. 2001: 236-237), φέρνοντας για παράδειγμα την προέλευση του λεξιλογίου στην επίσημη αγγλική και στην αγγλική της καθημερινότητας αντίστοιχα, άλλη είναι η γλώσσα του μαθήματος και άλλη η γλώσσα του διαλείμματος. Άλλες οι απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος και άλλες οι απαιτήσεις στο πλαίσιο του διαλείμματος. Άλλη μορφή γλώσσας χρησιμοποιείται στο μάθημα και άλλη στη φιλική συναναστροφή. Και όπως υποστηρίζει ο Fishman (1971, που αναφέρεται στο Δραγώνα et al., 2001: 236-237), οι διαφοροποιήσεις στην χρήση της γλώσσας υπαγορεύονται από τον εκάστοτε χώρο χρήσης της γλώσσας (Δραγώνα, et al., 2001: 236-237).

Από τα παραπάνω προκύπτει, λοιπόν, ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μετανάστευσης η κοινωνική τάξη, το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας και το υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη σχολική επίδοση του αλλόγλωσσου Έλληνα μαθητή. Επίσης, γίνεται σαφές ότι ενδεχόμενες δυσκολίες, προβλήματα και περιορισμοί ή αποκλεισμοί στο περιβάλλον του σχολείου περιορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο την ομαλή σχολική πορεία και πρόοδο

του παιδιού στη ξένη χώρα. Με άλλα λόγια, η θετική αλληλεπίδραση σχολείου–οικογένειας, η αναμενόμενη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δεν θα εμποδίσουν την καλή σχολική επίδοση. Επομένως, το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον εάν προωθήσει παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους διαπολιτισμικού χαρακτήρα, σε συνδυασμό με ένα ευνοϊκό γλωσσικά, πολιτισμικά άρα και κοινωνικά οικογενειακό περιβάλλον, θα επιτρέψουν και θα διασφαλίσουν την καλή σχολική επίδοση του αλλόγλωσσου μαθητή <sup>13</sup>.

### ***3.3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών***

#### ***3.3.1.1 Εσωτερικοί παράγοντες που επιδρούν τη σχολική επίδοση***

##### **Το είδος του σχολείου και η γεωγραφική του τοποθεσία**

Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι η μορφή και η δομή του σημερινού σχολείου είναι καθοριστική για την πορεία όλων το μαθητών μέσα σε αυτό.

Καθώς το σχολείο προσφέρει τυποποιημένη γνώση, είναι απαιτητικό και έχει ένα σύστημα αξιολόγησης που βασίζεται στις κυρίαρχες κοινωνικές ιδεολογίες, δεν μπορεί να βοηθήσει εξίσου όλα τα παιδιά. Το σχολείο φαίνεται να ακολουθεί τους κοινωνικούς - ταξικούς διαχωρισμούς, αποκλείοντας από τη διαδικασία του τους γονείς που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παρέχοντας άνισες ευκαιρίες ενισχύοντας την κοινωνική και ταξική αναπαραγωγή. Έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία που φοιτούν μόνο μαθητές μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων είναι σχολεία πλούσιων περιοχών, ελιτίστικου χαρακτήρα που αποτελούν πρότυπα. Ενώ, τα αναποτελεσματικά σχολεία εμφανίζονται στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές περιοχές με τα σχολεία αγροτικών περιοχών να έχουν μαθητές χαμηλών επιδόσεων και στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Οι ευκαιρίες για μάθηση λοιπόν, βρίσκονται μάλλον στα σχολεία αστικών και ημιαστικών περιοχών παρά σε αγροτικά (Τουρτούρας, 2010: 67,72,87-88).

Σε σχετική έρευνα που έχει γίνει με σκοπό να εξεταστεί η κατανομή της επίδοσης στη χώρα μας, παρατηρήθηκαν διαφορές στην επίδοση στα Μαθηματικά της Β' τάξης του Γυμνασίου, ανάλογα με τις περιοχές και τα είδη οικισμού που βρισκόταν το σχολείο. Φάνηκε ότι, η ανακατανομή της επίδοσης ακολουθεί την κοινωνική και πολιτισμική ανισότητα. Έτσι,

<sup>13</sup> <https://xeneglosses.eu/2012/07//metanasteusi-kai-sxoliki-epidosi/> ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/01/2018

υψηλό μέσο όρο επίδοσης είχαν οι μαθητές των βορείων και ανατολικών προαστίων της Αθήνας. Ενώ, χαμηλότερο μέσο όρο επίδοσης είχαν οι μαθητές των δυτικών προαστίων που είναι λίγο καλύτερος από εκείνον των μεγάλων χωριών. Στα μικρά χωριά φαίνεται να είναι αρκετά χαμηλότερος (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 54-55).

Στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου οι ειδικές σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται και αναπαράγονται ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στην καθεμία από τις πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές ομάδες φαίνεται να ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο (Σκούρτου, 2005: 23). Το σχολείο εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την ετερότητα και την ανομοιογένεια των μαθητών με τρόπο ισοπεδωτικό και άκαμπτο, απαιτώντας τις ίδιες αρχές, αξίες και επιδόσεις από όλους τους μαθητές. Η οργάνωση και ο εσωτερικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου, μη λαμβάνοντας υπόψη του τις αξίες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ευνοεί ορισμένες κοινωνικές τάξεις σε βάρος των πιο υποβαθμισμένων. Στην πραγματικότητα οι αξίες που χρησιμοποιούνται στο σχολείο αντιστοιχούν στις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης τάξης, ενώ φαίνονται ολότελα ξένες στα παιδιά που κατάγονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Το σχολικό περιβάλλον τους είναι ολοκληρωτικά ξένο, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν συμπεριφορές αποτυχίας, καθώς επίσης και συμπεριφορές αυτοαποκλεισμού (Νικολάου, 2000: 96-97). Σύμφωνα με τη παράμετρο αυτή, η αποτυχία δεν είναι τίποτα άλλο παρά η έκφραση και η αντανάκλαση των ανισοτήτων και των απορρίψεων που υπάρχουν στην κοινωνία (Νικολάου, 2000: 99).

## **Ο εκπαιδευτικός**

Ορισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις υποθέτουν ότι ο δρόμος προς την επίδοση περνά μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή και ότι η σχέση αυτή είναι θετική για το μαθητή (Γκότοβος, 2002: 186). Ωστόσο, όσο αφορά την επίδοση, δεν είναι μόνο ο δάσκαλος εκείνος που μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στην επίδοση του μαθητή.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει τη σημασία των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Συνήθως, οι πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες μαθητών, καθώς και οι προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι αποδέκτες των χαμηλών προσδοκιών που έχουν οι δάσκαλοι για αυτούς. Οι προσδοκίες αυτές αφορούν τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών για την επίδοση. Όταν είναι αρνητικές, συνοδεύονται από αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές εκ μέρους των δασκάλων

και έχουν αντίκτυπο στις επιδόσεις και στη μελλοντική πορεία των μαθητών (Τουρτούρας, 2010: 93). Επίσης, «η επαγγελματική, κοινωνική και μορφωτική θέση, καθώς και οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών» επιδρούν στη σχολική επίδοση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 13).

Σημαντική είναι η συμβολή του δασκάλου στην επίδοση των μαθητών και ο τρόπος διδασκαλίας αποτελεί την άμεση απόδειξη από μέρους του ότι προσπαθεί να συνεισφέρει προς μια θετική κατεύθυνση.

Έτσι, αναφορικά με τη διδασκαλία των Μαθηματικών, οι Renga και Dalla υποστηρίζουν ότι προκειμένου οι δάσκαλοι να βοηθήσουν τους μαθητές, μεταξύ άλλων, πρέπει να είναι ενθουσιώδεις, να προσεγγίζουν με ενεργητικό τρόπο τις μαθηματικές έννοιες και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους γνωρίζοντας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Φιλίππου & Χρίστου, 2001: 33).

Σε κάποιες έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Γρίβα & Στάμου, 2014: 81), κάτι που μπορεί να αποβεί επιβλαβές στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Επομένως, το κύριο βάρος της όλης προσπάθειας ενδυνάμωσης πέφτει στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους, ο οποίος δεν περιορίζεται πλέον στο να μεταδίδουν τη γνώση, αλλά να τη διαπραγματεύονται με τους μαθητές τους, μαθαίνοντας από τους ίδιους το πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών (Σκούρτου, et al., 2000: 330). Κατά τον Cummins *«υπάρχουν μεγάλα περιθώρια που μπορεί και πρέπει να εξαντλήσει ο δάσκαλος για να οδηγήσει όλους τους μαθητές του σε επιτυχία»* (Cummins, 2005 : 23).

## **Ο τρόπος αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση κρίνεται από πολλούς ερευνητές ως ένας παράγοντας σχολικής αποτυχίας για πολλά παιδιά, αν και αυτή έχει υιοθετηθεί από πολλά δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Με την αξιολόγηση εννοούμε τη μέτρηση της επίδοσης του μαθητή δηλαδή, του βαθμού κατάκτησης των παρεχόμενων γνώσεων που αντιστοιχίζεται με ένα βαθμό ή ένα γράμμα. Ο βαθμός αυτός δεν μας παρέχει κάποιες ιδιαίτερες πληροφορίες απλά ενισχύει τη λογική του σχολείου να ιεραρχεί και να κατατάσσει το μαθητικό κοινό. Η βαθμολογία είναι η λιγότερο έγκυρη μέθοδος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, η οποία στη χώρα μας έχει ταυτιστεί με την επίδοση (Τουρτούρας, 2010: 95-96).

Σκοπός της αξιολόγησης είναι να φανερώνονται, τόσο όλες οι ικανότητες των διαφόρων μαθητών όσο και οι διάφορες πλευρές της μάθησης και της διδασκαλίας.

Οι εξετάσεις μορφής δοκιμίου, που ακολουθεί το ελληνικό σχολείο, δεν δίνουν αυτές τις πληροφορίες. Αντιθέτως, δίνουν μια πλασματική εικόνα προσέγγισης, μέσω της δημιουργίας, στη μάθηση και την αξιολόγηση. Στην πραγματικότητα, αυτό που παρατηρείται στο ελληνικό σχολείο είναι η εξάρτηση μάθησης και αποστήθισης, η εξάρτηση τυποποιημένης βαθμολόγησης και αποστήθισης, και τέλος, ο υπολογισμός της μάθησης με αριθμούς (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 75).

### **3.3.1.2 Εξωτερικοί παράγοντες που επιδρούν τη σχολική επίδοση**

#### **Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο οικογένειας**

Η κοινωνική θέση και η ανισότητα μεταξύ των οικογενειών, από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές, δημιουργεί και ανισότητα επιδόσεων στο σχολείο. Μαθητές προερχόμενοι από μειονοτική κοινωνική ομάδα, δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στις γνώσεις με μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα. Η διαφορά με την κυρίαρχη ομάδα φαίνεται ακόμη και από τα υλικά αγαθά που υπάρχουν στο σπίτι τους, που αποτελούν δείκτες της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 13,51,53).

Οι ομάδες πληθυσμού με χαμηλό οικονομικό επίπεδο έχουν λιγότερες δυνατότητες σε δημόσια και κοινωνικά αγαθά, συμπεριλαμβανομένου και του αγαθού της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αποκλείονται κοινωνικά. Τα παιδιά των ομάδων αυτών τυγχάνουν άνισων ευκαιριών στο σχολείο, αποκλείονται από την εκπαίδευση ή ακόμα και περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο. Όπως έχει δείχθει ερευνητικά, οι μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα βιώνουν την σχολική αποτυχία ως αποτέλεσμα διαφόρων ειδών στερήσεων που σχετίζονται με υλικά αγαθά και καλές συνθήκες διαβίωσης για αυτούς και τις οικογένειές τους. Σε αυτές τις ομάδες ανήκουν τα παιδιά αγροτών, εργατών, ανέργων, μεταναστών και τα παιδιά που ζουν μακριά από κάποιο αστικό κέντρο (Τουρτούρας, 2010: 66,67).

Οι μαθητές που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα δε διαθέτουν τις πολιτισμικές-ψυχοδιανοητικές βάσεις που είναι απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία (Νικολάου, 2000: 90). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την *υπόθεση της πολιτισμικής ασυνέχειας*

ή την υπόθεση της αναντιστοιχίας σπιτιού-σχολείου, που αναφέρονται στη γλωσσική και πολιτισμική διάσταση μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από μεταναστευτικά περιβάλλοντα έχουν περιορισμένες ευκαιρίες ανάπτυξης και πρόσβασης σε σχολικού τύπου πρακτικές γραμματισμού, με αποτέλεσμα τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής προσαρμογής (Γρίβα & Στάμου, 2014: 98, 104).

### **Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων**

Η σχολική επίδοση είναι ανάλογη του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, όσο καλύτερο είναι το μορφωτικό τους επίπεδο τόσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις των παιδιών τους και αντίστροφα. Μάλιστα, τα προερχόμενα από υψηλό γονεϊκό μορφωτικό επίπεδο σημειώνουν καλές επιδόσεις τόσο σε γραφή, ανάγνωση αλλά και στα μαθηματικά. Με τη σειρά τους επηρεάζονται το λεξιλόγιό τους και η πληρότητα της γλωσσικής έκφρασης, όλοι παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επιτυχία. Ακόμη, ανάμεσα σε οικονομικά ισοδύναμες ομάδες, μόνο το μορφωτικό και πολιτιστικό τους επίπεδο μπορεί να τις διαφοροποιήσει αν και τίθεται υπό αμφισβήτηση το αν είναι ισχυρότερο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο είναι μια υποκατηγορία του κοινωνικοοικονομικού (Τουρτούρας, 2010: 73-75).

Ωστόσο, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών οι οποίες δείχνουν ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ του επιπέδου της εκπαίδευσης των γονέων, της επίδοσης και της σχολικής επιτυχίας. Αυτό το γεγονός της μεταξύ των σχέσης, επιβεβαιώνεται σε όλες τις χώρες. Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, στις περιπτώσεις όπου οι γονείς των μαθητών έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση τότε, εξαιτίας αυτής, δίνεται σημαντική ώθηση στην επίδοση των παιδιών τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 64,66-67).

### **Η ηλικία**

Η ηλικία είναι ένας εξωτερικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση κυρίως των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αφού είναι εκείνοι, που αν δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα μας, φτάνουν σε μια συγκεκριμένη ηλικία σε αυτήν και εντάσσονται στο σχολικό μας σύστημα. Συγχρόνως με την ηλικία προσμετρείται, κατά την ένταξή τους στο σχολείο, και η διάρκεια της προηγούμενης σχολικής τους εμπειρίας. Η Chapman (1986, που αναφέρεται στο

Τουρτούρα, 2010 :76-77), σε έρευνα της αναφέρει, πως η φοίτηση εξ' ολοκλήρου στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες επιδόσεις. Τέλος, ο Roderick αιτιολογεί τα φαινόμενα σχολικής διαρροής μεταναστών από το γεγονός ότι παρά την ηλικία τους κατατάσσονται συνήθως σε μικρότερες τάξεις (Τουρτούρας, 2010: 76-77).

### **Οι μετακινήσεις και οι αλλαγές σχολείων**

Οι μετακινήσεις και οι αλλαγές σχολείων είναι χαρακτηριστικό, κατά κύριο λόγο, των αλλοδαπών μαθητών. Γενικά, ένας καλός μαθητής μπορεί να αποφασίσει να αλλάξει σχολείο αν αυτό στο οποίο φοιτά δεν τον καλύπτει, αν αυτό είναι σχολείο με μαθητές γενικά χαμηλού επιπέδου.

Η συχνή μετακίνηση μαθητών έχει αντίκτυπο τόσο στη σχολική πρόοδό τους όσο και στους συμμαθητές τους, που βλέπουν την σχολική κοινότητα να μην έχει συνοχή. Αυτή δημιουργεί ανακατανομές στην τάξη και στο σχολείο, ενώ οι μαθητές που μετακινούνται συγκεντρώνουν πολλές απουσίες που τους δημιουργούν μαθησιακά κενά και χάνονται οι πληροφορίες για την προηγούμενη επίδοσή τους (Τουρτούρας, 2010: 78-79).

### **Η μετανάστευση και η χώρα προέλευσης**

Έχει παρατηρηθεί ότι ο τόπος γέννησης και η επίδοση του μαθητή συσχετίζονται. Οι μαθητές που ανήκουν σε μια μειονότητα αποτυγχάνουν στο σχολείο πιο συχνά από ότι οι ντόπιοι συμμαθητές. Το αίτιο της αποτυχίας τους είναι η γλωσσική και εθνική διαφορά που έχουν με την κυρίαρχη ομάδα. Σε κάθε περίπτωση η μετανάστευση δυσχεραίνει τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, διαφορετικά προσαρμόζεται ένα παιδί που προέρχεται από εκούσιες αιτίες μετανάστευσης, από ένα άλλο που προέρχεται από ακούσιες αντίστοιχα (Τουρτούρας, 2010: 82).

Έρευνες σχετικές με την εθνική καταγωγή και την επίδοση έδειξαν ότι, «το περιεχόμενο, η οργάνωση και η γλώσσα της προσφερόμενης γνώσης στο σχολείο είναι παράγοντες τέτοιοι, που δίνουν το προβάδισμα σε μαθητές με συγκεκριμένη εθνική καταγωγή» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 51).

## Το φύλο

Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των φύλων είναι γνωστή. Έτσι, τα κορίτσια φαίνεται να μην μένουν στάσιμα στο σχολείο ούτε να απορρίπτονται από αυτό σε σχέση με τα αγόρια, άσχετα με την τάξη φοίτησης. Παρόλα αυτά, υπάρχουν αρκετές προκαταλήψεις απέναντι σε αυτό το φύλο που σκιαγραφούνται στα σχολικά εγχειρίδια και συνοδεύονται από αρνητικές στάσεις και χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων. Επιπροσθέτως, τα κορίτσια έχουν την τάση να θεωρούνται καλύτερα σε θεωρητικά- λεκτικά μαθήματα παρά σε πρακτικά, όπως είναι τα Μαθηματικά. Ανάλογες αντιλήψεις εμφανίζονται και μεταξύ μειονοτικών αγοριών και κοριτσιών.

Κάποιες έρευνες όμως, στο διεθνή χώρο, δείχνουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην επίδοση στα Μαθηματικά ανάμεσα στα δύο φύλα και σε ορισμένες περιπτώσεις τα κορίτσια στο Δημοτικό είναι λίγο καλύτερα από τα αγόρια σε αυτό το μάθημα (Τουρτούρας, 2010: 83-85).

Στις ΗΠΑ, όπου τα τεστ γνωστικών ικανοτήτων είναι καθιερωμένα, παρατηρούνται διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι δοκιμασίες αυτές εξετάζουν τις ικανότητες σε γλώσσα και αριθμητική, με τους άντρες να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην αριθμητική και τις γυναίκες υψηλότερες στη γλώσσα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη πεποίθηση, που έχουν οι κοινωνίες εκ των προτέρων, ότι ορισμένα πράγματα μπορούν να τα φέρουν εις πέρας μόνο οι γυναίκες και ορισμένα άλλα μόνο οι άντρες αντίστοιχα (Segall, et al., 1996: 286).

## Η γλώσσα

Ο παράγοντας γλώσσα είναι καθοριστικός για την επιτυχία ή μη των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες και μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Ωστόσο, παλιότερες θεωρίες της έδιναν σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη των παιδιών που μιλούν την ίδια γλώσσα. Δηλαδή, παρά την ίδια γλωσσική και εθνική προέλευση η γλώσσα ήταν ανασταλτικός παράγοντας εξέλιξης για τα παιδιά κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Στην περίπτωση διαφορετικής εθνικής προέλευσης, η μητρική γλώσσα δεν συμβαδίζει με την γλώσσα διδασκαλίας ενώ, έχει παρατηρηθεί υποτίμηση της μητρικής τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία (Τουρτούρας, 2010: 99- 102).

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι αν δεν συνάδει με τη γλώσσα του σχολείου έχει αντίκτυπο στην επίδοση. Αυτό είναι ένα ζήτημα που δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών αλλά και των παιδιών τα οποία χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους

περιβάλλον κάποια διάλεκτο ή έναν άλλο γλωσσικό κώδικα. Η χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων από εκείνον που χρησιμοποιείται στο σχολείο έχει να κάνει με την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 58).

Άλλωστε, «είναι γνωστή η θέση που ανέπτυξε ο Basil Bernstein (1971, που αναφέρεται στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 51) για τη σχέση γλωσσικού και γενικότερα επικοινωνιακού κώδικα, που αναπτύσσεται σε οικογένειες διαφορετικής κοινωνικής θέσης, με τη σχολική απόδοση. Το σχολείο υιοθετεί τον κώδικα των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων και δίνει το προβάδισμα στα παιδιά που προέρχονται από αυτά» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, et al., 2000: 51).

Ωστόσο, για να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, θα πρέπει οι μαθητές να ενθαρρύνονται να αποκτήσουν μια σταθερή εννοιολογική βάση στη Γ1. Αν αγνοηθεί η πρώτη γλώσσα κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, είναι πολύ πιθανό να μην αναπτυχθεί ποτέ η δεύτερη. Αντιθέτως, η υπερέκθεση στη Γ2, όχι μόνο δεν οδηγεί στην ταχύτερη εκμάθησή της, αλλά μπορεί να δημιουργήσει και ασυνέχεια στην ομαλή γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου μαθητή, δημιουργώντας ένα εμπειρικό κενό (Σκούρτου, et. al., 2000: 331).

Τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι παλιννοστούντες μαθητές είναι φορείς ενός πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο έχει συγκεκριμένο υποκειμενικό νόημα βάσει των πολιτιστικών και πολιτισμικών τους εμπειριών- και διαδραματίζει συγκεκριμένο ρόλο στη δόμηση της ταυτότητάς τους. Αυτοί, λοιπόν, οι μαθητές έχουν συχνά την ατυχία να εκπαιδεύονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τις απαιτήσεις των γηγενών μαθητών, χωρίς όμως να διαθέτουν εμπειρία και σχήματα ανάλογα με αυτά των συμμαθητών τους, που θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις. Με την ένταξη τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο για γηγενείς –όπως είναι το κυπριακό- έρχονται αντιμέτωποι με τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας ως να είναι πρώτη.

Δεν είναι, όμως, το ίδιο να διδάσκεται η ελληνική σε Έλληνες -έστω και του εξωτερικού- και ως δεύτερη γλώσσα. Εδώ μπορούν να συμβούν παρανοήσεις και να δημιουργηθούν προβλήματα ακριβώς ως εκ τούτου. Τίποτα πιο λογικό, επομένως, από το να συναντούν πολλές δυσκολίες ή να αποτυγχάνουν ολοκληρωτικά στο γλωσσικό μάθημα ή σε διάφορα γλωσσικά τεστ που απαιτούν καλή γνώση των εκφραστικών τρόπων και των γλωσσικών στρατηγικών της κυρίαρχης ομάδας (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:114 · Holmes, 1992:356).

Η έννοια της αλληλεξάρτησης των γλωσσών είναι κεντρική. Οι γλώσσες δε μαθαίνονται ως κλειστά αυτόνομα συστήματα αλλά σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, πρώτα στο επίπεδο των εννοιών και δευτερευόντως στο επίπεδο των γλωσσικών δομών. Για το λόγο αυτό, οι

γνώσεις στη μια γλώσσα αξιοποιούνται στην άλλη και, αντίστροφα, η διαταραχή στην ανάπτυξη της μιας γλώσσας έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη της άλλης.

Ωστόσο, η μεταφορά εννοιολογικών και γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη, συχνά στο πλαίσιο του μαθήματος, εκλαμβάνεται ως «λάθος», ως «γλωσσικό μπέρδεμα» της γλώσσας. Συχνά οι δίγλωσσοι μαθητές κάνουν λάθη στη σύνταξη ή γραμματικά λάθη στα άρθρα, στα γένη, στον πληθυντικό αριθμό.

Πολλές γλώσσες, ευρωπαϊκές και μη, δεν έχουν τρία γένη αλλά δύο. Άλλες γλώσσες έχουν μόνο ένα άρθρο για όλα τα γένη. Από τη σκοπιά της πρότυπης σχολικής γλώσσας, ο όποιος δανεισμός και η μεταφορά στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη δημιουργεί πράγματι αποκλίσεις από αυτό που θεωρείται «νόρμα».

Σε αυτό το σημείο, όμως, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός. Αν βοηθήσει το δίγλωσσο μαθητή να συσχετίσει τη μητρική του γλώσσα με τη γλώσσα-στόχο, εντοπίζοντας τα σημεία που συγκλίνουν και αυτά που αποκλίνουν, τότε θα προκύψουν τεράστια οφέλη στον εκπαιδευτικό χώρο, συμβάλλοντας στην προσθετική διγλωσσία του μαθητή. Άλλωστε ο δανεισμός και η μεταφορά γλωσσικών στοιχείων ελαττώνεται με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο του δίγλωσσου στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αντίθετα, διευρύνεται η μεταφορά εννοιών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να διευρύνει την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα και να μεταφέρει έννοιες από τη μια γλώσσα στην άλλη (CRESPAR, 2003:29).

Τα αποτελέσματα, ωστόσο, ερευνών που διεξήχθησαν στην Ολλανδία έρχονται να διαψεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Αυτά δείχνουν ότι μια ισχυρή εμπέδωση της πρώτης γλώσσας επιδρά θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης (Κωστούλα-Μακράκη 2001:138).

Βασική προϋπόθεση βέβαια για αυτό είναι να μην ατονήσει η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και να προηγηθεί σε αυτήν μια σωστή καλλιέργεια των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, για να κατορθώσει ο μαθητής ύστερα να τις μεταφέρει, σχετικά άνετα, στη γλώσσα-στόχο. Υπό αυτές τις συνθήκες, αν τελικά βοηθηθεί ο δίγλωσσος μαθητής να κατορθώσει μια τέτοια σχέση ανάμεσα στα δύο γλωσσικά του κεφάλαια, τότε δε θα χρειάζεται να διατυπώνονται φόβοι ότι η κατάκτηση της δεύτερης/ξένης είναι πιθανό να σημαίνει την απώλεια της πρώτης γλώσσας ή αντίστροφα, ότι η διατήρηση της πρώτης γλώσσας προκαλεί καθυστέρηση στην ανάπτυξη της δεύτερης.

## Εμπλοκή των γονέων - Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι

Εκτός από το χώρο της εκπαίδευσης, σημαντική στήριξη και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς μπορούν να παρέχουν οι ίδιες οι οικογένειες των δίγλωσσων μαθητών. Άλλωστε η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά μια παράμετρος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική επιτυχία τους. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών τους και αυτό ισχύει για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 23). Ενδεικτικά, από την επισκόπηση σχετικών ερευνών στις Η.Π.Α προκύπτει ότι ο πιο ακριβής δείκτης πρόβλεψης της επιτυχίας ενός μαθητή στο σχολείο δεν είναι το κοινωνικό ή το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένειά του είναι σε θέση: α) να δημιουργεί ένα περιβάλλον που να ενθαρρύνει τη μάθηση, β) να μεταδίδει στο παιδί υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες, και γ) να εμπλέκεται ενεργά στη σχολική ζωή του. Τα πιο πάνω σημεία καταδεικνύουν αφενός ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι εξαιρετικά σημαντική και αφετέρου εξαιρετικά σύνθετη (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 21).

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς είτε αδυνατούν είτε δεν ενδιαφέρονται να συμβάλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Τσοκαλίδου, 2005: 45). Μάλιστα πιστεύουν ότι η άγνοια από μέρους των γονέων της κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί ένα από τα πολλά εμπόδια της μη παροχής βοήθειας. Για το λόγο αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί προτρέπουν αυτούς τους γονείς να επικοινωνούν με τα παιδιά τους στο σπίτι στην κυρίαρχη γλώσσα θεωρώντας ότι αυτό ωφελεί και τις δύο πλευρές.

Ωστόσο, η επικοινωνία στο σπίτι σε μια γλώσσα που οι γονείς πιθανόν δε γνωρίζουν επαρκώς, δε βοηθά τα παιδιά στη γλωσσική τους επίδοση στο σχολείο, ακόμα και αν αυτή η γλώσσα είναι ίδια με αυτή του σχολείου. Παιδιά και γονείς υποχρεώνονται σε ένα επίπεδο επικοινωνίας πολύ χαμηλότερο από τις πραγματικές τους γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες με πολλαπλές συνέπειες τόσο στις επιδόσεις όσο και στην αυτοεικόνα και στον ψυχισμό τους. Γονείς που προσπαθούν να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα στερούν από τα παιδιά τους το πολιτισμικό φορτίο που μεταφέρεται μέσω γλώσσας και που συμβάλλει αποτελεσματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Άλλωστε, για τη μάθηση στο σχολείο, δεν έχει τόση σημασία σε ποια γλώσσα γίνεται η επικοινωνία στο σπίτι όσο το ότι η επικοινωνία γίνεται μέσα από μια σωστά χρησιμοποιούμενη γλώσσα (Σκούρτου, 2002: 11-20). Σε αυτήν

την πρώτη γλώσσα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, θα στηριχτεί ο μαθητής για να αναπτύξει τη δεύτερή γλώσσα.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο ο ρόλος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστική για την επιτυχή πορεία του δίγλωσσου μαθητή. Γονείς, μετανάστες και παλιννοστούντες, μπορούν να συνεργαστούν στο επίπεδο της γλώσσας με τους εκπαιδευτικούς και να γίνουν πολύτιμοι αρωγοί στον εντοπισμό διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στις γλώσσες και στον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών. Από αυτή τη συνεργασία η μεταναστευτική οικογένεια ενδυναμώνεται, γεγονός που λειτουργεί εν τέλει υπέρ της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Ωστόσο για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ότι, όπως οι δίγλωσσοι μαθητές έτσι και οι γονείς τους, έχουν διαμορφωμένες απόψεις για την εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών τους (Bernhard, et al., 1998: 77-99).

Σε ορισμένες, λοιπόν, κουλτούρες π.χ. σε χώρες Λατινικής Αμερικής και της Ασίας, η εκπαίδευση θεωρείται ότι ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του σχολείου και η ανάμειξη των γονέων δε θεωρείται επιθυμητή, καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Μάλιστα τα αποτελέσματα έρευνας στο Τορόντο, έδειξαν πως κάποιοι γονείς θεωρούν ότι το να επιδιώκουν να μιλήσουν με το δάσκαλο του παιδιού τους είναι επιβάρυνση για εκείνον, γεγονός που από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ερμηνευόταν ως αδιαφορία για την πρόοδο του. Οι πολιτισμικές διαφορές αφορούν επίσης το τι προσδοκούν οι γονείς ότι θα προσφέρει το σχολείο. Η διαφορά τέτοιων αντιλήψεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε ρήξη τη σχέση τους με ολέθριες συνέπειες για την εκπαιδευτική πορεία των πιο πάνω μαθητών. Οφείλει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να έρθει σε επαφή με τους γονείς, να τους ενημερώσει και να ενημερωθεί για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, λειτουργώντας πάντοτε προς όφελός τους (Bernhard & Freire, 1999: 72-95).

### 3.4 Σχολικές Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο

Ένα παιδί θεωρείται ότι έχει σχολική δυσκολία αν έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στη μάθηση από την πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του. Πολλές φορές η δυσκολία αυτή συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στη μάθηση, στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό χώρο. Ο μαθητής επωφελείται ελάχιστα από τη μαθησιακή διαδικασία και η επίδοσή του κυμαίνεται στα κατώτερα επίπεδα της κατανομής της σχολικής επίδοσης με ορατό τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας (Μπάρμπας, 2002: 4). Η δυσκολία αυτή μπορεί να συνδέεται με ανεπάρκειες που το εμποδίζουν ή το αποτρέπουν να χρησιμοποιήσει τα εκπαιδευτικά μέσα που παρέχονται γενικά στα σχολεία για παιδιά της ηλικίας του.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, τόσο ως προς την αιτιολόγηση όσο και ως προς τα γνωρίσματα, γι' αυτό και πρέπει να αξιολογούνται και να αντιμετωπίζονται πάνω σε ατομική βάση.

Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης να είναι η σχολική επίδοση, η οποία επηρεάζεται και από εξωγενείς παράγοντες. Σε μια τέτοια περίπτωση η αξιολόγηση είναι μονομερής και όχι μόνο δεν δίνει την πραγματική εικόνα για τη μαθησιακή κατάσταση του παιδιού, αλλά ενδεχομένως να οδηγεί και σε λανθασμένα συμπεράσματα (Τζουριάδου, 2004: 5-17).

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές καθώς και τα σοβαρά γεγονότα ζωής (διαζύγιο, θάνατος) τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και τα κίνητρα ενδέχεται επίσης να οδηγήσουν σε προβλήματα σχολικής μάθησης και υποεπίδοσης.

Οι συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών στην Ελλάδα και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που οδηγεί εύκολα στη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία σε όλες τις μορφές της όπως για παράδειγμα, χαμηλή επίδοση σε σχέση με την επίσημη νόρμα, επανάληψη της σχολικής τάξης, πρόωρη εγκατάλειψη, οργανικό και λειτουργικό αναλφαριθμητισμό, αποτυχία σε εξετάσεις πρόσβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα.

Η πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σχολικής ηλικίας αφορά την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση και την εγγραφή τους στο ανάλογο με την ηλικία και τις γνώσεις τους επίπεδο. Η ανισότητα στην πρόσβαση και την αξιοποίηση του κοινωνικού και

δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντικότητα, ως ένα βαθμό θεσμοποιημένη, διαδικασία αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού.

Και οι άσχημες οικονομικές συνθήκες, που χαρακτηρίζουν κατά κανόνα τη ζωή των μεταναστών στην Ελλάδα, μπορούν να παρεμποδίσουν την εγγραφή ή τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους, γιατί προέχει η συμμετοχή τους στην εξασφάλιση των όρων επιβίωσης της οικογένειας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999: 10).

Όσα παιδιά, παρά τις δυσκολίες αυτές, κατορθώνουν να εγγραφούν στο σχολείο, έχουν ακόμη πολλές δυσκολίες να αντιμετωπίσουν. Παλιά και ακατάλληλα διδακτήρια, χωρίς στοιχειώδεις υποδομές, τον αναγκαίο εξοπλισμό και την απαιτούμενη χρηματοδότηση, με πληθωρικά τμήματα μαθητών αποτελούν συνήθεις περιπτώσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999: 13).

Ένας από τους πιο σοβαρούς λόγους που οδηγεί τους μετανάστες μαθητές σε απεξένωση και αρνητική στάση έναντι του σχολείου και η ακαμψία του περιεχομένου σπουδών, που αποτελεί μόνιμο, αρνητικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένεια τους ή από την χώρα προέλευσης τους αγνοείται και δεν αξιοποιείται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999: 4), παρόλο που κάποιες σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι δεν λειτουργούν εντελώς απαγορευτικά ως προς αυτό, ειδικά σε ότι αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.

Η άγνοια που συχνά χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στα ζητήματα της εκπαίδευσης των μεταναστών συνδέεται αυτονόητα με το γενικότερο πρόβλημα της κατάλληλης προπαρασκευής τους σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

Οι ελλείψεις αυτές στην επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών εκθέτουν τους εκπαιδευτικούς στον κίνδυνο της μεροληψίας ή των εσφαλμένων παιδαγωγικών χειρισμών δεδομένου ότι, όπως έχουν αποδείξει σχετικές έρευνες (Banks, 1997: 399), «...οι ανεκπαίδευτοι και οι λιγότεροι έμπειροι δάσκαλοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν το φαινόμενο των προσδοκιών του δασκάλου», σύμφωνα με το οποίο οι προσδοκίες που διαμορφώνει ο δάσκαλος για ένα συγκεκριμένο μαθητή αποδεικνύονται καθοριστικές για την αυτοεικόνα και την περαιτέρω εκπαιδευτική του πορεία.

### **3.4.1 Το «Λάθος» του μαθητή**

Πρώτα από όλα, το λάθος αποτελεί κριτήριο μάθησης, δηλαδή φανερώνει τον τρόπο οργάνωσης και σκέψης του μαθητή. Ακόμα, λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης, καθώς ο μαθητής κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και μετά από κατεύθυνση του δασκάλου μπορεί να βελτιωθεί και να μάθει να αποφεύγει να ξανακάνει τα ίδια λάθη. Παράλληλα, τα λάθη των μαθητών βοηθάνε το δάσκαλο να κατανοήσει ποια μέθοδος διδασκαλίας είναι καταλληλότερη για τους μαθητές του και ποια ενδείκνυται σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τη διδακτική αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Φουντοπούλου, 2001: 447-448). Επιπλέον, τα λάθη επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιεί το επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές του και να τους ενθαρρύνει για βελτίωση (Αθανασίου, 2001: 214-215).

Η διόρθωση του λάθους είναι μια τεχνική της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχει ως στόχο την απόκτηση όσο το δυνατόν καλύτερης χρήσης της γλώσσας που συνδέεται με τη βελτίωση της ικανότητας στην παραγωγή λόγου. Η διόρθωση είναι μια προγραμματισμένη και συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική που στοχεύει στην ταχύτερη και ακριβέστερη επίτευξη του διδακτικού σκοπού. Παράλληλα, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι σημαντικό, ο δάσκαλος να εξηγήσει στους μαθητές του ότι το λάθος είναι το μέσο που θα οδηγήσει στην ορθή χρήση της δεύτερης γλώσσας και να τους παροτρύνει να συμμετέχουν στο μάθημα χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται μήπως κάνουν λάθη (Μήτσης, 2000: 222).

Η διόρθωση των γραπτών κειμένων των μαθητών κρίνεται αναγκαία, κυρίως γιατί ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει τις δυσκολίες και τις αδυναμίες των μαθητών του. Επίσης, συμβάλλει στη βελτίωση και ενθάρρυνση των μαθητών και στη συνεχόμενη ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντική η άμεση παρέμβαση και καθοδήγηση των μαθητών και η ορθή και εμπεριστατωμένη διόρθωση του λάθους που μπορεί να κάνει ένας μαθητής (Αθανασίου, 2001: 211-213). Σύμφωνα με την Π. Φρατζή «πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διόρθωση ενός γραπτού, καθώς είναι σημαντικότερο ένα γραπτό γεμάτο καταπληκτικές ιδέες και εφευρετικότητα αλλά με ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με ένα γραπτό που θα είναι πλήρως ορθογραφημένο αλλά με ανούσιες ιδέες, που στερείται πρωτοτυπίας». Στην

περίπτωση ενός μαθητή που παρουσιάζει στο γραπτό του ορθογραφικά λάθη είναι σημαντικό και αποτελεσματικό για την αποφυγή των ορθογραφικών, ο εκπαιδευτικός να τον παροτρύνει να διαβάσει εξωσχολικά και λογοτεχνικά βιβλία αλλά και ημερήσιο τύπο. Επίσης, όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίσει μια κατηγορία λαθών στα οποία εμπίπτουν πολλοί μαθητές, τότε, θα μπορούσε να απευθυνθεί στο σύνολο της τάξης και να εξηγήσει μετά από μια ομαδική διόρθωση, το σωστό και τους λόγους που οδηγούν σε αυτό (Φραντζή, 2001: 458-459).

Η Σελλά-Μάζη αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όπου υπάρχει το φαινόμενο της διγλωσσίας υπάρχει *παρεμβολή*, δηλαδή μεταφορά στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η *παρεμβολή* είναι μια γνωστή κατηγορία λαθών που συνήθως κάνουν οι μαθητές που διδάσκονται μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η μεταφορά στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη γίνεται συγχρονικά. Η μεταφορά στοιχείων γίνεται ουσιαστικά, όταν οι ομιλητές προσπαθούν να αποδώσουν μια έννοια στη γλώσσα που γνωρίζουν λιγότερο στα πλαίσια της επικοινωνίας τους χρησιμοποιώντας ένα στοιχείο από τη γλώσσα που γνωρίζουν καλύτερα. Η μεταφορά των στοιχείων είναι συγχρονική διαδικασία και πραγματοποιείται στο επίπεδο της επικοινωνιακής πρακτικής (Σκούρτου, 2004: 35).

Όσον αφορά την κατάκτηση των γλωσσικών κανόνων από ένα δίγλωσσο μαθητή σύμφωνα με τον McLaughling παρατηρείται ότι χρησιμοποιεί τις ίδιες στρατηγικές που χρησιμοποιεί και ένας μονόγλωσσος μαθητής. Η μόνη διαφορά είναι ότι ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί στοιχεία και δομές και από τις δύο γλώσσες με αποτέλεσμα να παράγει εκφράσεις και προτάσεις που να μην είναι ορθές ούτε στη μία ούτε στην άλλη γλώσσα, λόγω της χρήσης των γραμματικών κανόνων και των δύο γλωσσών (Μυλωνά, 2010: 100).

### **3.4.2 Λόγοι σχολικής αποτυχίας**

Η παθολογία της σχολικής αποτυχίας, παρά τις εξαγγελίες περί «ίσων ευκαιριών στη μάθηση», «ισόρροπης ανάπτυξης της προσωπικότητας», «αντισταθμιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», «μείωσης των ανισοτήτων» κ.λπ., εξακολουθεί να υφίσταται στο ελληνικό σχολείο που δεν είναι άμοιρο ευθυνών για αυτή την αρνητική εξέλιξη, η οποία αφορά ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού (Παπακωνσταντίνου, 1993: 20). Το σχολείο όμως εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την ετερότητα και την ανομοιογένεια των μαθητών με τρόπο ισοπεδωτικό και άκαμπτο. Απαιτεί όμοιες επιδόσεις από μαθητές

διαφορετικού, προσφέροντας ταυτόχρονα όχι ισάξιες αλλά «ίδιες» ευκαιρίες σε όλους (Σακελλαροπούλου, 2007: 6).

Από τα πορίσματα των πολλών ερευνών που διεξάχθηκαν σχετικά φαίνεται ότι η βεβαιωμένη απόδοση ευθυνών για τη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών είτε στο ίδιο το παιδί είτε στη μειονοτική γλωσσική ομάδα είτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να προβληματίσει περισσότερο τους εμπλεκόμενους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Είναι σαφές ότι η κατανόηση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των παιδιών από μειονότητες και η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της γλώσσας που μιλούν στο σπίτι, είναι κάτι περίπλοκο και απαιτεί βαθιά διερεύνηση» (Cummins, 1999: 15).

Όταν οι αξιολογήσεις και τα τεστ που γίνονται παρουσιάζουν σχετικά χαμηλή επίδοση για τα άτομα και τις ομάδες των γλωσσικών μειονοτήτων, θα πρέπει να διερωτηθεί κανείς αν τα αίτια της αποτυχίας βρίσκονται στο μαθητή, το δάσκαλο ή το σχολικό σύστημα και την πολιτική που ακολουθεί; Ή μήπως η αιτία οφείλεται σε ψυχολογικά προβλήματα και σε προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών ή της κυρίαρχης ομάδας σχετικά με τα δίγλωσσα παιδιά και τις γλωσσικές ομάδες;

1. Στην περίπτωση αυτή ευθύνεται η ίδια η κοινωνία, η οποία προάγει την ελλιπή γνώση (Baker, 2001: 383).

2. Επίσης, η σχολική αποτυχία αποδίδεται στην έλλειψη έκθεσης στην κυρίαρχη γλώσσα. Το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί, εάν το παιδί διδάχτεί τα μαθήματα στη γλώσσα του, αποτέλεσμα αυτού είναι και η βελτίωση της ευχέρειας στην κυρίαρχη γλώσσα.

3. Ένας άλλος λόγος σχολικής αποτυχίας είναι οι διαφορές ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Μερικοί επισημαίνουν ότι οφείλει η οικογένεια να προσαρμοστεί στο σύστημα, αντί το ίδιο το σύστημα να είναι πιο ανεκτικό στη διαφορετικότητα. Η λύση είναι το σχολικό σύστημα να καταστεί πιο εύελκτο και να ενσωματώσει τον πολιτισμό και τη μητρική γλώσσα των μεταναστών. Μια ισχυρή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης αντιμετωπίζει τη διαφορά του σχολείου και της οικογένειας, δηλαδή να μετέχουν οι γονείς μέσω δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση των παιδιών και να παρευρίσκονται στις συναντήσεις γονέων και δασκάλων (Γεωργογιάννης, 2009: 52).

4. Άλλος λόγος μπορεί να είναι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, δηλαδή η έλλειψη οικονομικών πόρων, οι προκαταλήψεις ή το αίσθημα κατωτερότητας. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι ο ανωτέρω παράγοντας δεν εξηγεί, γιατί διαφορετικές γλωσσικές μειονότητες με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μπορεί να έχουν διαφορετικές επιδόσεις στο σχολείο. Επομένως, η αποτυχία δεν οφείλεται σε μία μόνη αιτία.

Είναι χαρακτηριστικό ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση όχι μόνο μεταξύ γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αλλά και μεταξύ των μειονοτικών ομάδων. Έτσι, μπορεί μια μειονοτική ομάδα να έχει υψηλότερο κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο από μια άλλη και οι μαθητές που ανήκουν σε μια τέτοια μπορεί να εμφανίσουν καλύτερες επιδόσεις ακόμα και από τους ντόπιους συμμαθητές (Τουρτούρας, 2010: 69).

Σύμφωνα με έρευνες (Prosociality 2011, που αναφέρεται στη Σκούρτου & Κούρτη, Καζούλη, 2015:85), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικούς λόγους που μπορεί να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών σε συνδυασμό με την έλλειψη κινήτρων για την εκπαίδευση. Εξίσου βασικός όμως λόγος της σχολικής διαρροής είναι η σχολική αποτυχία, η οποία αγγίζει τόσο γηγενείς όσο και μετανάστες μαθητές .

Παρά την έλλειψη κρατικών στοιχείων, σχετικές έρευνες τεκμηριώνουν την ανισότητα στις επιδόσεις μεταξύ αλλοδαπών (και παλιννοστούντων) και Ελλήνων μαθητών, με τους αλλοδαπούς να σημειώνουν τους χαμηλότερους βαθμούς. Οι χαμηλότεροι βαθμοί σημειώνονται σύμφωνα με κάποιες έρευνες μεταξύ εκείνων των αλλοδαπών οι οποίοι άρχισαν τον εγγραμματισμό τους στην Ελλάδα, ενώ, σύμφωνα με κάποιες άλλες, μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών που είχαν ήδη φοιτήσει στη χώρα τους (Σκούρτου 2008, που αναφέρεται στη Σκούρτου & Κούρτη- Καζούλη, 2015:85). Η αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διγλωσσική και διαπολιτισμική παιδαγωγική στις μεικτές τάξεις, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποστήριξης (όπως κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια), η άσχημη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας η οποία στερεί από τα παιδιά την επιπλέον βοήθεια για την επιτυχή περαίωση των σπουδών τους, επιπροστίθενται στο ήδη σαθρό κοινωνικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, περιορίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία τους και αναπαράγουν τις ανισότητες εις βάρος τους (Σκούρτου & Κούρτη- Καζούλη, 2015: 58).

5. Σημαντική αιτία σχολικής αποτυχίας είναι και ο τύπος του σχολείου, που φοιτά το παιδί. Το παιδί θα έχει περισσότερες επιτυχίες, αν παρακολουθήσει πρόγραμμα που χρησιμοποιεί τη γλώσσα προέλευσης στη διδασκαλία παρά σ' αυτά που επιδιώκουν την αντικατάσταση της μητρικής.

6. Άλλος λόγος είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης; όπως ο εξοπλισμός η εθνοτική προέλευση και η διγλωσσία των δασκάλων, ο ίδιος αριθμός μαθητών της κυρίαρχης γλώσσας και της μειονοτικής κλπ.

7. Η αποτυχία μπορεί να οφείλεται σε μαθησιακές δυσκολίες και ο μαθητής να χρήζει ειδική εκπαίδευση. Πρέπει να υπάρξει διάκριση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων που οφείλονται στη διγλωσσία. Συχνά πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι ένα δίγλωσσο παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα, ενώ κάτι τέτοιο δε συμβαίνει. Το πρόβλημα έγκειται στο αφομοιωτικό σύστημα, το οποίο δημιουργεί από μόνο του αρνητικές στάσεις και χαμηλά κίνητρα. Φυσικά, θα υπάρχουν και δίγλωσσοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά πρέπει να υπάρξει διάκριση στις γνήσιες ατομικές δυσκολίες από τα προβλήματα, που προκαλούνται από εξωγενείς παράγοντες (Baker, 2001: 386).

8. Επίσης, υπάρχει σχέση αυτοσυναισθήματος και επίδοσης. Είναι σημαντικό για τους αλλοδαπούς μαθητές να έχουν υψηλό αυτοσυναισθημα για να πετυχαίνουν καλές επιδόσεις. Διαφορετικά κινδυνεύουν να αποκλειστούν από το σχολείο και την κοινωνία. Η πρόοδος για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας αποτελεί το εισιτήριο ώστε να παραμείνει ένας μαθητής ορατός και κοινωνικά αποδεκτός μέσα στα σχολικά πλαίσια. Οι χαμηλές επιδόσεις κυρίως στη γλώσσα, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, μειώνουν την αυτοπεποίθησή τους καθώς και τη σχολική και κοινωνική τους αξία (Τουρτούρας, 2010: 52).

Με την αυτοεικόνα “του αποτυχημένου μαθητή” τα λιγότερο ευνοημένα παιδιά εγκαταλείπουν γρήγορα το χώρο του σχολείου και οδηγούνται πρόωρα και αναγκαστικά στο χώρο της εργασίας κάτω από ιδιαίτερα υποβαθμισμένες συνθήκες με αποτέλεσμα το μορφωτικό τους επίπεδο να παραμένει εξαιρετικά χαμηλό. Ειδικότερα όσον αφορά στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, έχοντας να αντιμετωπίσουν την ελλιπή γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα, τα προβλήματα κοινωνικής ένταξης των οικογενειών τους, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αναφορικά με την καταγωγή τους, γρήγορα δημιουργούν αρνητική σχέση με το σχολείο και εν τέλει το εγκαταλείπουν (Σακελλαροπούλου, 2007: 7).

9. Σε έρευνα της Σκούρτου (2011, που αναφέρεται στη Σκούρτου & Κούρτη- Καζούλη, et al., 2015: 58) αναφέρονται οι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς λόγοι στους οποίους οφείλεται μια εν δυνάμει σχολική αποτυχία: ένας μαθητής δεν έχει καλή επίδοση στην ελληνική, επειδή οι γλώσσες του μαθητή δεν έχουν συγγένεια μεταξύ τους, επειδή ο μαθητής έχει μικρό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα, επειδή δεν εκτίθεται όσο εντατικά θα έπρεπε στην ελληνική, επειδή στο σπίτι του χρησιμοποιείται μόνο η μητρική γλώσσα και επειδή ο μαθητής επιβαρύνεται νοητικά και συναισθηματικά από τις δύο του γλώσσες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε κάποια από αυτά τα ζητήματα έχουν περιθώρια παρέμβασης, ενώ σε άλλα όχι. Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς, μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία των παιδιών μεταναστών φέρει η ανεπάρκεια των γονέων στην ελληνική και η ως εκ τούτου αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε αυτά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όλα, τελικώς, φαίνεται να εξαρτώνται από την επιτυχή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο (Σκούρτου & Κούρτη- Καζούλη, et al., 2015: 58).

Το σχολείο εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την ετερότητα και την ανομοιογένεια των μαθητών με τρόπο ισοπεδωτικό και άκαμπτο, δεδομένου ότι απαιτεί ίδιες επιδόσεις, ενώ προσφέρει «ίδιες» ευκαιρίες σε όλους και όχι ισάξιες. Οι σκοποί και οι στόχοι, η υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η ποιότητα. Και ο ρυθμός διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μερικοί από τους παράγοντες που ευνοούν την ισοπέδωση και επομένως την απόρριψη ενός σημαντικού αριθμού μαθητών από το σχολείο.

Τα παιδιά αισθάνονται αποτυχημένα και εγκαταλείπουν γρήγορα το σχολείο και οδηγούνται πρόωρα και αναγκαστικά στο χώρο της εργασίας κάτω από ιδιαίτερα υποβαθμισμένες συνθήκες με αποτέλεσμα το μορφωτικό τους επίπεδο να παραμένει εξαιρετικά χαμηλό.

Ειδικότερα, οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές έχοντας να αντιμετωπίσουν την ελλιπή γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα, τα προβλήματα κοινωνικής ένταξης των οικογενειών τους, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αναφορικά με την καταγωγή τους, γρήγορα δημιουργούν αρνητική σχέση με το σχολείο και εν τέλει το εγκαταλείπουν (Σακελλαροπούλου, 2007: 7).

### **3.4.4 Πρακτικές που συμβάλλουν στον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας**

1. Η απόδοση από τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα αξία στη γλώσσα και τους πολιτισμούς προέλευσης των μαθητών με στοχευμένες δραστηριότητες (π.χ. κάποιος εκπαιδευτικός που αποφασίζει να συζητά έστω και για μια λέξη την ημέρα στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη του, μεταδίδει στους γηγενείς μαθητές του ένα έντονο μήνυμα σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών).

2. Στους μαθητές μεταδίδονται μηνύματα υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών και αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.

3. Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί προτεραιότητα για το διευθυντή του σχολείου και το σύλλογο των διδασκόντων στα σχολεία όπου φοιτούν τέτοιοι μαθητές.

4. Η κατάρτιση του διευθυντή του σχολείου και του προσωπικού είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (π.χ. δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών και για διδακτικούς σκοπούς).

5. Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών παρακινούνται, τόσο από το σχολείο όσο και από την κοινότητα, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους με εξειδικευμένους ρόλους ανάλογα με τις περιστάσεις (π.χ. δανείζονται στα δίγλωσσα παιδιά βιβλία στη δεύτερη γλώσσα για το σπίτι με σκοπό να τα διαβάσουν στους γονείς τους ή γονείς και παιδιά δανείζονται τέτοια βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη).

6. Όλοι όσοι εργάζονται στο σχολείο έχουν ως επιδίωξη να δημιουργήσουν, τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα γύρω από αυτό, συνθήκες που θα ενδυναμώνουν τους δίγλωσσους μαθητές και θα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.

7. Οργανώνονται ειδικές δραστηριότητες, στις οποίες ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα (π.χ. μια ομάδα γράφει μια ιστορία στη μειονοτική γλώσσα και μια άλλη ομάδα μεταφράζει αυτές τις ιστορίες στην πλειονοτική γλώσσα).

8. Παρέχονται δίγλωσσα λεξικά και εξωσχολικά βιβλία στη μητρική γλώσσα, για να βοηθηθούν οι μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος και να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη

δεξιότητων στο γραπτό και προφορικό λόγο στη γλώσσα αυτή (Σακελλαροπούλου, 2007: 7-8).

Όταν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές εκκινούν από μειονεκτική θέση. Όλα όσα έχουν μάθει καταρρίπτονται ως άσχετα για τη σχολική μάθηση. Οι μαθητές δεν έχουν σημεία σύνδεσης με τη διδακτέα ύλη και κατ' επέκταση με τη διδασκαλία, δεδομένου ότι οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές. Επομένως, οι μαθητές καταφεύγουν στη σιωπή και δε συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, γεγονός που επιφέρει ως συνέπεια η συμπεριφορά τους να εκλαμβάνεται ότι οφείλεται σε έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων ή έλλειψη προσπάθειας. Οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς δομούνται επί τη βάση αυτή (Cummins, 2003: 49).

Σε πολλές κοινωνίες σ' όλον τον κόσμο, οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι αυτοί που η κοινότητά τους αντιμετώπισε για χρόνια τις μεγαλύτερες διακρίσεις. Τα σχολεία αποτυπώνουν τις αρχές και τις απόψεις της ευρύτερης κοινωνίας και σε περιπτώσεις, όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι υποτιμάται ο πολιτισμός τους και η ταυτότητά τους κινδυνεύει εγκαταλείπουν το σχολείο (Cummins, 2003: 49).

Ο εκπαιδευτικός φέρει μεγάλη ευθύνη για την ανατροπή της κατάστασης, διότι αν ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό που φέρουν από το σπίτι, να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία, τότε θέτει σε αμφισβήτηση την υποβάθμιση των πολιτισμών και τη γενικότερη αντίληψη που επικρατεί στην κοινωνία (Cummins, 2003: 50).

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αμφισβήτησε την πεποίθηση ότι «το γλωσσικό μειονέκτημα», δηλαδή η 'φτώχη' και 'έλλιπής' γλώσσα που μιλιέται από τις λαϊκές οικογένειες, ήταν η αιτία που τα παιδιά αυτών των οικογενειών αποτύχαιναν στα γλωσσικά μαθήματα. Σύμφωνα με τον B. Bernstein, θεμέλιο της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητών αποτελεί ο *«τελείως διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα εργατικά στρώματα σε σχέση με τον επίσημο κώδικα του σχολείου που χρησιμοποιούν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα»* (Φραγκουδάκη, 2001: 118). Η αιτία, επομένως, της αποτυχίας των παιδιών από τα εργατικά και λαϊκά στρώματα είναι ότι το σχολείο αγνοεί αυτή την ταξική διαφορά. Το σχολείο ενστερνίζεται την κυρίαρχη κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, και συνακόλουθα τον γλωσσικό τους κώδικα, στη βάση του οποίου διαμορφώνεται το πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και συνεπώς της αποτυχίας των ατόμων που μιλούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα. Ωστόσο, όπως παρατήρησε ο Halliday (1978, που αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 2001: 119), το πρόβλημα

δεν έγκειται στη διαφορά των γλωσσικών κωδίκων, αλλά κυρίως στη μη αναγνώριση αυτής της διαφοράς. Έτι περαιτέρω στην αρνητική αξιολόγηση της γλωσσικής ποικιλίας που μιλούν τα λαϊκά στρώματα ως ‘λανθασμένης’. Αυτή η αυθαίρετη κοινωνική αξιολόγηση διαμορφώνει σημασίες που ‘εσωτερικεύονται’ από τα μέλη μιας κοινωνίας και διαμορφώνουν ‘κοινωνικές προκαταλήψεις’, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να εμποδίζονται τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων από την εκμάθηση της ‘πρότυπης’ γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2001: 119).

## **Κεφάλαιο 4: Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές**

### **4.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις στο σημερινό σχολείο**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι «καθοριστικός στη διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων για σχολική επιτυχία και ενσωμάτωση των παιδιών ή σχολική αποτυχία και αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση» (Τουρτούρας, 2010 : 91).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αυτενεργήσει, για να συνδυάσει τη μάθηση με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, την κάλυψη των αναγκών που αντιμετωπίζουν στη ζωή και την κοινωνικοποίησή τους. Κάθε προσπάθεια του για περιορισμό των εθνικών εντάσεων, για αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μαθητών, για ίση και δίκαιη αντιμετώπιση τους, για διαπολιτισμική επικοινωνία και συμμετοχή όλων στα σχολικά δρώμενα προάγει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2008<sup>a</sup> : 53-54).

Ακόμη, πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται γρήγορα τις κοινωνικές εντάσεις που δημιουργούνται στο σχολείο και να κατέχει την κατάλληλη διδακτική τεχνογνωσία, καθώς εκείνος με το ρόλο του συμβάλλει ώστε το σχολείο να είναι θεσμός επίλυσης προβλημάτων (Τσιάκαλος, 2000: 13).

Ο παιδαγωγός είναι εκείνος, που στη διαδικασία της αγωγής, παρέχει στους εκπαιδευόμενους αξίες, κανόνες, στάσεις και συμπεριφορές που τυγχάνουν κοινωνικής αποδοχής. Η διαδικασία αυτή γίνεται συνειδητά και προγραμματισμένα με στόχο να καθοδηγήσει και να επηρεάσει τους μαθητές. Για να εκπληρωθεί αυτός ο στόχος και να υλοποιηθούν οι επιθυμητές εκφράσεις της συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το ψυχολογικό του προφίλ, δηλαδή, τις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς του. Άλλωστε, η σχέση ψυχολογίας και παιδαγωγικής εμφανίζεται πολύ νωρίς με τον J. Locke να υπερτονίζει το γεγονός ότι ο παιδαγωγός πρέπει να παρατηρεί τα παιδιά (Κρίβας, 2005: 130,166). Μέσα από αυτήν την παρατήρηση ο εκπαιδευτικός θα ανακαλύψει στοιχεία της προσωπικότητάς τους, που θα τα ανασύρει στην επιφάνεια και θα μπορεί να περιμένει περισσότερα από αυτούς.

«Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες από τους μαθητές τους βασιζόμενοι στην πίστη τους ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιήσουν, τότε μπορούν να γίνουν πιο ισχυροί σύμμαχοι των μαθητών τους στην πορεία τους προς την ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους»

(Χατζηχρήστου, 2004: 31). Ως σύμμαχοί τους, οφείλουν να τους αντιμετωπίζουν χωρίς προκαταλήψεις και επιφυλάξεις αλλά με στόχο να ενισχύσουν τις ικανότητες και τις κλίσεις τους (Φλουρής, 1989: 88).

Κατά τη μάθηση, ο παιδαγωγός, πρέπει να λειτουργεί με βάση τις εντοπισμένες αδυναμίες των μαθητών του και να ενδιαφέρεται για το προσωπικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Κάτι που γενικά, η ελληνική εκπαίδευση αποτυγχάνει να κάνει ως θεσμός, καθώς προσανατολίζεται μόνο στην προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης του μαθητή (Περάκης, 2006: 288-289,328).

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι βέβαια ένας παθητικός παρατηρητής της φυσικής ωρίμανσης των μαθητών ή των τυχαίων μορφών άτυπης εκπαίδευσης. Αντίθετα, οργανώνει με επιμέλεια τους παράγοντες, τους τρόπους και τα μέσα που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή και προσπαθεί να ενεργοποιήσει τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης, με οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ο φραγμός της γλώσσας είναι μία μόνο πτυχή αυτής της πραγματικότητας, καθώς διαφορετικές θεωρήσεις για τη σχολική φοίτηση, διαφορετικές προσδοκίες και δυνατότητες και διαφορετικές συνθήκες ζωής προσδιορίζουν ποικιλοτρόπως τις συνθήκες και τη διαδικασία μάθησης στη σχολική τάξη.

Έχουν γίνει έρευνες από τους Asbell (1963), Becker (1952), Clark (1963), Gibson (1965), Harlem Youth Opportunities Unlimited (1964), Katz (1964), Kvaraceus (1965), MacKinnon (1962), Riessman (1962,1965), Rose (1956), Rosenthal and Jacobson (1968) και Wilson (1963), που αναφέρεται στο Rist, 2000: 268, και έχουν υπογραμμίσει πως οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την ακαδημαϊκή – εκπαιδευτική απόδοση του μαθητή είναι γεγονός ότι έχουν έντονη επιρροή στην πραγματική απόδοση του μαθητή. Αυτοί οι ερευνητές επιθυμούσαν να επικυρώσουν ένα τύπο της εκπαιδευτικής αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Δηλαδή, αν ένας δάσκαλος προσδοκά μεγάλη απόδοση από το μαθητή, τότε θα την έχει και αντίστροφα (Rist, 2000: 268).

Αναφορικά με την προσδοκία στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία μία άλλη έρευνα, μελετά τη λειτουργία της στη σχέση δασκάλου - μαθητή. Σε αυτή, ο Good επισημαίνει κάποιες παρατηρήσεις για τις συμπεριφορές του δασκάλου απέναντι στους κακούς μαθητές. Συνήθως, τους τοποθετεί στα πίσω θρανία, τους κοιτάζει και τους χαμογελά λιγότερο και δεν αναμένει αρκετά όταν περιμένει μια απάντηση από αυτούς (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1989: 889). Ακόμη, δεν τους βοηθά όταν δεν γνωρίζουν την απάντηση, τους επικρίνει όταν αποτυγχάνουν και δεν τους επαινεί αρκετά όταν δίνουν σωστές απαντήσεις (Χατζηχρήστου, 2004: 29). Η αυτοπεποίθηση του μαθητή που είναι ήδη χαμηλή σε σχέση με τους συμμαθητές του, συγχρόνως με την εντύπωση που έχει ο δάσκαλος

ότι ο μαθητής δεν είναι έξυπνος, μειώνεται περισσότερο (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1989: 889).

Η πιο κλασσική πειραματική έρευνα που αφορά στις προσδοκίες είναι αυτή των Rosenthal και Jacobson. Αυτοί επέλεξαν ένα συνηθισμένο κρατικό δημοτικό σχολείο σε μια περιοχή κοινωνικά και φυλετικά ανάμεικτη κοντά στο Σαν Φραντσίσκο. Επέλεξαν μαθητές ηλικίας 6-12 χρονών και είπαν στους δασκάλους τους ότι αυτοί είναι εξαιρετικοί μαθητές, που αναμένεται να δείξουν πνευματική άνθιση τους επόμενους μήνες. Στο τέλος του πρώτου χρόνου είχαν αυξήσει το δείκτη νοημοσύνης τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων τους. Οι Rosenthal και Jacobson, κατέληξαν στο ότι έδειξαν τις συνέπειες των προσδοκιών ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές. Πιθανόν, οι δάσκαλοι να συμπεριφέρονται καλύτερα στους μαθητές της έρευνας εφόσον, από αυτούς περίμεναν μεγαλύτερα πνευματικά κέρδη. Έτσι, τους πρόσεχαν περισσότερο μέσα στην τάξη, τους ενθάρρυναν και τους οδήγησαν σε σωστές απαντήσεις και τελικά σε αύξηση του μαθησιακού τους επιπέδου. Η έρευνα αυτή, δημοσιοποιήθηκε με τον τίτλο «Ο Πυγμαλίων στην τάξη» και είναι μια από τις πιο διαδεδομένες παιδαγωγικές Έρευνες (Nash, 1976: 30,34).

Όταν ένας ή περισσότεροι μαθητές σε μια σχολική τάξη δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα τη γλώσσα του σχολείου, τότε αυτονόητα τίθεται το ζήτημα πώς οι δίγλωσσοι αυτοί μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα του σχολείου και πώς μαθαίνουν αυτά που διδάσκονται μέσω αυτής της γλώσσας. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι δίγλωσσοι μαθητές είναι περίπου «αόρατοι», άρα ο εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι τον αφορά το θέμα της διγλωσσίας ως «πρόβλημα» των δίγλωσσων μαθητών και πολύ λιγότερο ως ευκαιρία διεύρυνσης του πολιτισμικού και γλωσσικού ορίζοντα των μονόγλωσσων μαθητών. Αυτό παρατηρείται όταν το όνομα, η φυσιογνωμία, η προφορά των δίγλωσσων μαθητών δεν προδίδει κάτι το «ξένο», ενώ η επίδοσή τους δεν προκαλεί ιδιαίτερα την προσοχή του εκπαιδευτικού. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν γνώριζαν το πλήρες γλωσσικό δυναμικό της τάξης τους έχει παρατηρηθεί στη Ρόδο, σε τάξεις με παιδιά από πολιτισμικά μικτές οικογένειες με πατέρα Έλληνα και μητέρα αλλοδαπή (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000: 26-33).

Σε ότι αφορά τη σχολική τάξη, είναι μια «λειτουργική κοινωνική ομάδα» με κατανομή ρόλων, ανάλογες προσδοκίες και κανόνες αμοιβαίας επίδρασης. Ο εκπαιδευτικός κατέχει μια ιδιαίτερη θέση μέσα στην ομάδα. Είναι μέλος της, επηρεάζεται από τη δυναμική της σε επίπεδο συμπεριφοράς και επαγγελματικής λειτουργίας. Ταυτόχρονα όμως προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τους στόχους της ομάδας, τα μέσα, τα όρια ακόμη και την ποιότητα της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της μάθησης. Οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους είναι οριζόντιες και πρέπει να βασίζονται στην αποδοχή και την

αμοιβαιότητα. Η σχέση με τον εκπαιδευτικό είναι κάθετη/ ασύμμετρη εκτός, ίσως, από εκείνες τις περιπτώσεις που για παιδαγωγικούς λόγους ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να συμμετάσχει ως ισόκυρο μέλος της ομάδας σε κάποια δραστηριότητα. Η κάθετη/ ασύμμετρη σχέση δεν χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από την μονοδιάστατα διαφορετική κοινωνική ισχύ των αναγνωρισμένων ρόλων στην τάξη.

Στην πραγματικότητα η σχέση αυτή είναι σχέση ευθύνης. Υπό το πρίσμα αυτό ο εκπαιδευτικός ενεργεί και παρεμβαίνει πολυσχιδώς στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ελέγχει και επανακατευθύνει την ατομική πορεία μάθησης. Ακόμη, ενδυναμώνει τη συνεργατική διερεύνηση και ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών. Τέλος, επιδρά στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών του ως παιδαγωγός, υπερβαίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη μονοδιάστατη προοπτική του επαγγελματία-διεκπεραιωτή του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός- παιδαγωγός γίνεται με αυτόν τον τρόπο εγγυητής της ισότιμης και χωρίς διακρίσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης με όρους αμοιβαιότητας και συνδιαβούλευσης για όλους τους μαθητές στη σχολική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που επιδιώκουν τη διασφάλιση συνθηκών ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές:

α) διερευνούν και προσπαθούν να κατανοήσουν την κοινωνική/ πολιτισμική πραγματικότητα όλων των μαθητών. Δίδουν ακόμη ευκαιρίες αυτογνωσίας και εμβάθυνσης της προσωπικής ταυτότητας, καθώς διδάσκοντας και μαθητές που γνωρίζουν την ταυτότητά τους δρουν και επικοινωνούν, χωρίς να διατηρούν φοβική στάση.

β) Προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες, τα ταλέντα, και τις δεξιότητες των μαθητών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

γ) Ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θέτει η κοινωνία στην εκπαίδευση (π.χ. κατανόηση του διαφορετικού και δυνατότητα συνεργασίας σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού).

δ) Εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, το γνωστικό και αξιακό ορίζοντα αναφοράς των μαθητών μέσα από την ταυτόχρονη ανάδειξη της διαφορετικότητας και των πανανθρώπινων αρχών, αναγκών, χαρακτηριστικών.

ε) Ευνοούν την ανάπτυξη του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης των μαθητών με στόχο τη διεύρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων (ανταλλαγή πληροφοριών, προσέγγιση των επιμέρους εμπειριών με ενσυναίσθηση) και την κριτική κατανόηση των κοινωνικών και παγκόσμιων συνθηκών, μέσα στις οποίες εντάσσεται η εμπειρία τους.

ζ) Καλλιεργούν το σεβασμό και το ενδιαφέρον προς την ανθρώπινη ζωή και θέτουν σε κριτική διερεύνηση στερεότυπα, προκαταλήψεις και άλλους αρνητικούς για την κοινωνική αλληλεπίδραση παράγοντες (Τσιρώνης, 2008: 127-131).

Ακόμη, πρέπει να γνωρίζει ότι παρά το γεγονός ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο από το Υπουργείο Παιδείας, εκείνος είναι που έχει την ευθύνη για τον τρόπο εφαρμογής του. Ο συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός καταλαβαίνει ότι έχει ένα σοβαρό ρόλο και μπορεί με την ενεργητική συμμετοχή του και την απόκλιση από τα συνήθη να αντιδράσει στα δεδομένα. Ανασταλτικός, ωστόσο, παράγοντας στην αντίδραση αυτή μπορούν να είναι και τα χρόνια υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί μετά από κάποια χρόνια νιώθουν εξαντλημένοι, οδηγούνται σε προσωπική παραίτηση και χάνουν κάθε κίνητρο επιτυχίας και δημιουργικότητας. Νιώθουν επαγγελματικά εξουθενωμένοι, γεγονός που αποτελεί αρνητικό παράγοντα για τη σχολική πορεία των παιδιών (Τουρτούρας, 2010: 92,94).

#### ***4.1.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη διαμόρφωση της ταυτότητας και τη διδασκαλία της γλώσσας ως Δεύτερη Γλώσσα***

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας του, δηλαδή αποτελεί μια συνιστώσα βασική και κοινή στον προσδιορισμό της ιδιαίτερης ταυτότητας κάθε ανθρώπου. Επίσης, η γλώσσα είναι αναγκαίο να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Μέσω της γλώσσας, σε ένα μεγάλο βαθμό, διαμορφώνεται η ταυτότητά μας, οι αντιλήψεις μας για τις κοινωνικές διαδικασίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μας, τη γνώση και τις ιδέες μας.

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Cummins «όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές αμέσως ξεκινούν από μειονεκτική θέση» (Cummins, 2005: 48-49).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να διαφοροποιείται από τη διδασκαλία της πρώτης. Μια απαραίτητη μέθοδος, που δεν πρέπει να εκλείπει σε μια μη ομοιόμορφη γλωσσικά τάξη είναι *η διαφοροποιημένη διδασκαλία*, η οποία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, στα ενδιαφέροντά τους, στο μαθησιακό στιλ και στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. «Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση μιας νέας γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης και θα συμβάλει στις καλύτερες επιδόσεις του κάθε μαθητή» (Γρίβα & Στάμου, 2014: 91). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ατομοκεντρικές μεθόδους μάθησης και να παρέχει ένα πλούσιο γνωστικά περιβάλλον το οποίο να παίρνει υπόψη του όλους τους μαθητές της τάξης και να περιλαμβάνει ερεθίσματα και δραστηριότητες

κατάλληλες για το γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο. Αυτό προϋποθέτει διαφοροποίηση και προσαρμογή των διδακτικών στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να συνυπολογίζονται οι δυσκολίες, οι ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών και οι απαιτήσεις της καθημερινότητάς τους (Μπερελής, 2006: 5-12).

Επίσης, σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον είναι και η επικοινωνιακή προσέγγιση σημαντική, δηλαδή ο σχεδιασμός επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, που θα παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες στους δίγλωσσους ομιλητές να μεταδίδουν πληροφορίες και να εκφράζουν την ταυτότητά τους με τη χρήση των γλωσσικών σημείων/κωδίκων που έχουν στη διάθεσή τους, είναι απαραίτητος (Creese & Blackledge, 2010: 103-115). Τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές είναι ανεξάντλητες, όπως διαθεματικές-δημιουργικές δραστηριότητες, ομαδικά παιχνίδια από άλλες χώρες, γλωσσικά παιχνίδια, δραματοποιήσεις, προσομοιώσεις, debate, σταυρόλεξα, διάφορες γλωσσικές σπαζοκεφαλίες, μικρο-έρευνες, παραγωγή περιοδικών, αφισών, εξοικείωση με την τέχνη, προβολή ταινιών, χρήση αυθεντικών κειμένων γραπτών ή οπτικοακουστικών, χρήση πολυγλωσσικών δικτυακών τόπων και διαφορετικών μέσων ενημέρωσης κ.ά.

Κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι σημαντικό ο δάσκαλος να ελέγχει συνεχώς τους διδακτικούς του στόχους, τη μεθοδολογία και τα υλικά που χρησιμοποιεί. Το σημαντικότερο είναι να μπορεί να τα προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών του για να υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση και λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών (Grant, 2002: 143).

Ακόμα, ο δάσκαλος της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να δημιουργεί όσο το δυνατό περισσότερα κίνητρα, είτε μέσα από ενδιαφέροντα θέματα συζήτησης είτε μέσα από διαδικασίες που κινούν το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής αισθάνεται πιο άνετα με αποτέλεσμα να προσπαθεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, όσο το δυνατόν περισσότερο (Γούτσιος, et al., 2006: 128).

Μεγάλη σημασία και μεγάλη προσοχή χρειάζεται η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας με αρχάριους μαθητές. Η επικοινωνία του δασκάλου με τους αρχάριους μαθητές αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο εκμάθησης της διδασκόμενης γλώσσας. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι αρχάριοι μαθητές για να επικοινωνήσουν στη γλώσσα που διδάσκονται χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές από αυτές που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην *πρώτη* τους γλώσσα (Χατζησαββίδης, 2002: 472).

Γενικότερα, οι δάσκαλοι που διδάσκουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα θα πρέπει να είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και καταρτισμένοι σε θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής και Ψυχολογολογίας, όπως επίσης και Γλωσσολογίας. Ήδη από τα προηγούμενα χρόνια αλλά

πολύ περισσότερο στις μέρες μας, η συνεχόμενη κατάρτιση των δασκάλων της δίγλωσσης εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη. Η κατάρτιση αυτή έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει το δάσκαλο μέσα από σύγχρονες ψυχοφυσιολογικές θεωρίες να κατανοήσει και να εφαρμόσει νέες μεθόδους και τρόπους για τον εμπλουτισμό και την ενσωμάτωση νέων γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες και αποκτημένες γνώσεις των μαθητών. Ακόμα, η γλωσσολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε ιδιαίτερα στην επεξήγηση και την κατανόηση συχνών λαθών που συναντούν στο γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών τους. Τα λάθη αυτά συχνά σχετίζονται με την πρώτη γλώσσα των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αντιληφθούν με αποτελεσματικό τρόπο νέες στρατηγικές για να διορθώσουν τα λάθη τους (Αζέζ, 1999: 119-122).

Ο Cummins δίνει μεγάλη σημασία στον ρόλο του δασκάλου και τον ονομάζει «ο καταλύτης που μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του» (Κούρτη- Καζούλη, που αναφέρεται στο Cummins, 2005: 170). Τη μεγάλη δύναμη που διαθέτει ο δάσκαλος την εκφράζει λέγοντας: «Κανείς δεν είναι σημαντικότερος από τον δάσκαλο σε αυτή τη διαδικασία» (Cummins, 2005 :170), θεωρώντας τον όχι ως απλό εκτελεστικό όργανο μίας άνωθεν δοσμένης γλωσσικής πολιτικής, αλλά ως βασικό εμπλεκόμενο που έχει μεγάλα περιθώρια παρέμβασης να αμφισβητήσει τις έξωθεν πολιτικές επιλογές και να υπηρετήσει μια συνειδητή παιδαγωγική πρακτική που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές.

Ωστόσο βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση μιας μικτής τάξης είναι ο εκπαιδευτικός να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θεωρούν ότι ρόλος τους είναι να δημιουργούν διδακτικά πλαίσια μέσα στα οποία οι μαθητές δεύτερης γλώσσας μπορούν να γίνουν συνεργάτες τους και να βλέπουν του εαυτού τους ως μαθητή. Για να διδάξουν αποτελεσματικά θα πρέπει να διδαχθούν από τους μαθητές τους για τον πολιτισμό, το περιβάλλον και τις εμπειρίες τους (Cummins, 2005 : 171). Συνεπώς, «ο ρόλος τους δεν περιορίζεται πλέον στο να μεταδίδουν τη γνώση, αλλά και να τη διαπραγματεύονται με τους μαθητές τους. Να μαθαίνουν δηλαδή και οι ίδιοι για το πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο αυτών» (Σκούρτου, et al., 2000: 330).

Για το τι καθιστά έναν δάσκαλο αποτελεσματικό ως προς τη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων, ο Baker έχει συγκεντρώσει οχτώ βασικά στοιχεία:

1. Οι δάσκαλοι να έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και να υπερασπίζονται τα συμφέροντά τους.

2. Οι δάσκαλοι να έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εργάζονται επιτυχημένα με τους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων.
3. Οι δάσκαλοι να διατυπώνουν τις οδηγίες τους με σαφήνεια, να προχωρούν με τον κατάλληλο ρυθμό σε κάθε μάθημα, συμπεριλαμβάνοντας τους μαθητές τους στη λήψη αποφάσεων και να ελέγχουν την πρόοδο των μαθητών παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση.
4. Οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τη γλώσσα της κοινότητας των μαθητών και να προβαίνουν στην εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών ανάλογα με το θέμα.
5. Οι δάσκαλοι να ενσωματώνουν στοιχεία από τον πολιτισμό προέλευσης και τις αξίες της κοινότητας του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης για να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα προάγουν την πολιτιστική ετερότητα και πολυφωνία. Επίσης να εμπλέκουν τους γονείς στη μάθηση και στις δραστηριότητες της τάξης.
6. Οι δάσκαλοι να κάνουν χρήση συνεργατικών διδακτικών τεχνικών, έτσι ώστε οι μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους σε συγκεκριμένες και πλήρεις νοήματος δραστηριότητες.
7. Οι δάσκαλοι να μην ασκούν καμία πίεση στους μαθητές για να προχωρήσουν από τη γραφή και ανάγνωση της μητρικής γλώσσας στην αντίστοιχη ικανότητα της δεύτερης γλώσσας.
8. Οι δάσκαλοι να προάγουν ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που να διακρίνεται από συνοχή, ισορροπία, εύρος, συνάφεια, προοδευτικότητα και συνέχεια (Baker, 2001: 339).

#### **4.1.2 Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών**

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό και ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να αναφερθούν οι απόψεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία στην εκπαίδευση, τη χρήση και τον ρόλο των δύο γλωσσών, τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, τη δική τους διδακτική ετοιμότητα, τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών, τις διδακτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζουν στην αίθουσα διδασκαλίας καθώς και τα στερεότυπα που όλα τα παραπάνω συνοδεύουν. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν απασχολήσει εκτενώς τόσο την ελληνική όσο και την ξένη βιβλιογραφία και έχουν καταγραφεί πολλές σχετικές έρευνες. Είναι σαφές ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες, οι οποίες θα μας καθοδηγήσουν και στην διεκπεραίωση της δικής μας

έρευνας, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα ζήτημα που διαμορφώνεται από περιβαλλοντικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, γλωσσικούς και ψυχολογικούς παράγοντες και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν. Οι μαθητικοί πληθυσμοί, που έχουν αυτές τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο γλώσσες και για τον λόγο αυτό ο σεβασμός και η αποδοχή τους είναι εκ των ων ουκ άνευ (Γκαϊνταρτζή, 2012: 55).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών, οι ίδιοι διάκεινται αρνητικά προς αυτήν. Σύμφωνα με έρευνα των Karabenick & Clemens Noda, «η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας στο σπίτι παρεμβάλλει αρνητικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας» (Karabenick & Clemens Noda, 2004: 55-75). Έτσι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν τους γονείς να μιλούν στα παιδιά τους τη μητρική στο σπίτι και τους κινητοποιούν να τους μιλούν μόνο ελληνικά, προκειμένου να κατακτηθούν γρηγορότερα. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν κι άλλες έρευνες (Κασίμη, 2005: 13-24), οι οποίες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως «η χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο σπίτι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της ελληνικής παροτρύνοντας τους γονείς να μιλούν κυρίως ή μόνο ελληνικά με τα παιδιά τους». Δε φαίνεται να υιοθετούν στη διδακτική πράξη τη δίγλωσση εκπαίδευση. Μάλιστα, έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διγλωσσίας και διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων ή αυτοί που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι περισσότερο αρνητικοί στη χρήση της μητρικής από τα παιδιά και χαρακτηρίζουν τη δίγλωσση εκπαίδευση αναποτελεσματική. Επίσης, οι περισσότεροι δεν αξιοποιούν σχεδόν ποτέ την πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία των δίγλωσσων μαθητών.

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές αυτούς, σπάνια χρησιμοποιούν υλικό και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους και θεωρούν τη διγλωσσία τους ανασταλτικό παράγοντα στη σχολική τους εξέλιξη. Σε έρευνα των Christopoulou, Pampaka & Vlassopoulou διαπιστώθηκε πως «οι μισοί κύπριοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές συναντούν περισσότερα προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους» (Christopoulou, Pampaka & Vlassopoulou, 2012: 46-58). Επιπλέον, έρευνες αποδεικνύουν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς, ειδικά χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν στάση αδιάφορη απέναντι στο σχολείο.

Η έρευνα του Porter (1990, που αναφέρεται στο Ladson-Billings, 1995: 159-165), υποστηρίζει ότι «η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν πως στερούνταν κατάλληλης επιμόρφωσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο σχετικά με τη διαχείριση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση». Όμως, παρά την επίγνωση της ελλείπουσας κατάρτισης, «αρκετοί από αυτούς δε θεωρούν την επιμόρφωσή τους σε αυτόν τον τομέα σημαντική προτεραιότητα» (Ladson-Billings, 1995: 159-165). Σύμφωνα με έρευνες, μόνο οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ή με εμπειρία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον (τάξεις υποδοχής, εργασία στο εξωτερικό) είναι περισσότερο πρόθυμοι για τέτοιου είδους επιμόρφωση. Ωστόσο, σε αντίθετο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα του Μάγου και Πρέντζα, σύμφωνα με την οποία «οι εκπαιδευτικοί, επειδή δε νιώθουν καθόλου προετοιμασμένοι να διαχειριστούν το ζήτημα της διγλωσσίας, δηλώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των διγλωσσών μαθητών τους και να σταματήσουν να τους αντιμετωπίσουν ως ‘πρόβλημα’» (Μάγος & Πρέντζα, 2009: 73-89).

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών «τηρεί μια αρνητική στάση προς κάθε είδους προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς, θεωρώντας πως τέτοιου είδους ενέργειες είναι πολύπλοκες και πολλές φορές δεν αποδίδουν» (Συμεού, 2008: 193-217). Σύμφωνα με έρευνες, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος και μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και διδακτικές πρακτικές που απαιτούνται σε μία τάξη με διγλωσσους μαθητές, το ενδιαφέρον τους κυρίως εστιάζεται κατά σειρά προτεραιότητας «στην ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, στον σχεδιασμό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για διγλωσσους μαθητές, στην ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, στη διδασκαλία της μητρικής τους στο σχολικό πλαίσιο και στη θεσμοθέτηση τμημάτων ενίσχυσης της δεύτερης γλώσσας με τη συμβολή διγλωσσών δασκάλων» (Γρίβα-Στάμου, 2014: 229).

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέταξε τις διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με την παρακάτω ιεράρχηση: «χρήση διδακτικών τεχνικών προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των διγλωσσών μαθητών (διαφοροποιημένη διδασκαλία), αξιοποίηση των πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών των διγλωσσών μαθητών, ενίσχυση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησής τους, πρόσθετος χρόνος επεξεργασίας του λεκτικού μηνύματος σε ορισμένους μαθητές, χρήση της μητρικής από τους διγλωσσους μαθητές για την

αντιμετώπιση δυσκολιών, εξωσχολική έκθεση των μαθητών στη μητρική και δεύτερη γλώσσα και τέλος, άμεση διόρθωση των παρεμβολών από τη μητρική τους γλώσσα» (Γρίβα-Στάμου, 2014: 231).

Ένα άλλο στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις μητρικές γλώσσες των μαθητών τους εξαρτώνται από το κύρος των γλωσσών αυτών, καθώς επίσης από τη χρησιμότητά τους για σπουδές και εργασία. Έτσι, «οι δυτικοευρωπαϊκές γλώσσες εκτιμώνται θετικότερα καθώς χαίρουν υψηλού κοινωνικού κύρους, ενώ γλώσσες ανατολικοευρωπαϊκών, ασιατικών και αφρικανικών χωρών δε θεωρούνται χρήσιμες, και κατ' επέκταση δεν εκτιμώνται ανάλογα» (Κοσσύβα, 2014: 56).

Η έρευνα της Τσοκαλίδου σε δημοτικά σχολεία του Βόλου διαπιστώνει ότι «οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών και πως η ευθύνη για την ανάπτυξη των δύο γλωσσών δε βαρύνει το σχολείο. Έτσι, οι δραστηριότητες που προάγουν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία απουσίαζαν από την τάξη» (Τσοκαλίδου, 2005α: 37-50). Όμως, έρευνα της ίδιας λίγα χρόνια αργότερα μαρτυρά τη βαθμιαία μετατόπιση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Οι εκπαιδευτικοί «στα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας συμπεριλαμβάνουν την ενσωμάτωση στοιχείων από δύο πολιτισμικά συστήματα, τη διεύρυνση των νοητικών ικανοτήτων, τη δυνατότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Επίσης, πλέον, η σημασία χρήσης της μητρικής γλώσσας φαίνεται να γίνεται περισσότερο αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν πως τα παιδιά θα έπρεπε να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα με την οικογένειά τους» (Τσοκαλίδου, 2008: 402-412). Παρ' όλα αυτά δυστυχώς, παρά την επιφανειακά θετική αξιολόγηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας, η έρευνα επισημαίνει πως αυτή τελικά αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που παρακωλύει τη συνολική πρόοδο της τάξης και με μία επιφύλαξη ως προς την παρουσία της.

Άλλη έρευνα της Ματή-Ζήση, που διενεργήθηκε σε σχολεία του νομού Μαγνησίας το 2001, και είχε ως στόχο να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των δασκάλων των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων σχετικά με τις αναγκαιότητες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, κατέγραψε τα εξής: «Η συνεργασία με τους γονείς ήταν αδύνατη και ανύπαρκτη (δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά και ούτε έδειχναν ενδιαφέρον για το σχολείο). Επιπλέον, πολλά ήταν τα προβλήματα στη σχολική μονάδα εξαιτίας της συμπεριφοράς των παιδιών αυτών, τα οποία ήταν συνήθως μεγαλύτερα από τα άλλα στη χρονολογική ηλικία». Η ίδια έρευνα αναφέρει ότι «αρκετά Ελληνόπουλα, ιδίως τα αγόρια φαίνεται ότι ενοχλούνται από τη συμπεριφορά των

αλλοδαπών συμμαθητών τους, πιάνονται σε καβγάδες ή υποστηρίζουν τους Έλληνες συμμαθητές τους σε αντιπαραθέσεις μεταξύ των δύο ομάδων, ενώ τα κορίτσια απλά αποφεύγουν δικαιολογώντας την απόφασή τους με λεκτικούς χαρακτηρισμούς π.χ. αστην αυτήν, δεν είναι σαν εμάς» (Ματή-Ζήση, 2009: 4).

Σημαντικά, επίσης, είναι τα ευρήματα της έρευνας της Κλεάνθους Σοφίας, σύμφωνα με την οποία «η σχολική επίδοση και ειδικότερα η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές, αυτοί αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, εντούτοις όμως η παρουσία τους στην τάξη αποτελεί όχι μόνο μειονέκτημα αλλά και πλεονέκτημα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το σχολείο γενικότερα. Βεβαίως, πρόκειται για ένα δύσκολο έργο η διδασκαλία σε αυτά τα παιδιά, με διαφοροποίησή της είτε δίνοντας πιο απλοποιημένες εργασίες είτε με χρήση της τεχνολογίας είτε με φοίτηση σε τάξεις υποδοχής» (Κλεάνθους, 2009: 55-71).

Η S. Mollo μελέτησε τη μορφωτική σχέση δασκάλων - μαθητών με τους δασκάλους να είναι υποψήφιοι και αναπληρωτές που επιμορφώνονταν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Σκοπός της ήταν να μελετήσει την αντίληψη που έχουν οι δάσκαλοι για το ρόλο τους και ποια πιστεύουν ότι είναι η εικόνα του ιδανικού μαθητή. Στα συμπεράσματα της έρευνας, φαίνεται ο δάσκαλος να αναζητά στο μαθητή ένα μέρος του εαυτού του αφού αντικατοπτρίζεται σε αυτόν ο ίδιος, που αποτελεί μέρος της παραδοσιακής αντίληψης για τον άνθρωπο και την κοινωνία (Postic, 1995: 66-67).

Ο Becker, από τη άλλη, ήταν ίσως ο πρώτος κοινωνιολόγος που ερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ακρόασης. Μια δασκάλα που άκουσε ο Becker σε ένα σχολείο του Σικάγο, έκανε κάποιες δηλώσεις για το πώς βλέπει τους μαθητές της. Μέσα από αυτές μπορούν να γίνουν κάποιες υποθέσεις για τη φύση των μαθητών της τάξης της. Επίσης, καταλαβαίνουμε το πλαίσιο της αντίληψής της και ότι παρατηρεί και δίνει σημασία στις δράσεις εκείνες των μαθητών που ερμηνεύονται μέσα σε αυτό. Η συγκεκριμένη βέβαια, εργαζόταν σε ένα σχολείο που βρισκόταν σε μια περιοχή ανώτερης εργατικής τάξης και έτσι είχε ήδη διαμορφώσει τη συμπεριφορά και τη στάση της ανάλογα. Αυτό που ενδιαφέρει τον Becker είναι να δείξει αν οι δάσκαλοι αναπτύσσουν διαφορετικές στάσεις ανάλογα με την κοινωνική τάξη της περιοχής του σχολείου που διδάσκουν (Nash, 1976: 19-20).

Μια άλλη ερευνητική προσπάθεια που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους είναι εκείνη του Hallworth το 1962. Εκείνος, ζήτησε από εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολείων μέσης εκπαίδευσης να αξιολογήσουν κάθε μαθητή της τάξης τους σε

δώδεκα διαστάσεις της προσωπικότητάς τους. Από την ανάλυση προέκυψαν δύο κύριες διαστάσεις, η εξωστρέφεια και η επιμέλεια. Ο Hallworth καταλήγει στο ότι πρέπει να υπάρχουν ατομικές διαφορές στο βαθμό που οι δάσκαλοι κάνουν χρήση των παραπάνω διαστάσεων, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία δεν μπορεί να εξεταστεί αν δεν συσχετιστούν οι αντιλήψεις μεμονωμένων δασκάλων με τις συμπεριφορές των μεμονωμένων μαθητών (Nash, 1976: 20).

#### 4.2 Γονική συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών

Όταν οι γονείς των μαθητών που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες δυσκολεύονται να μιλήσουν την κυρίαρχη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, τότε είναι πολύ πιθανό να νιώθουν όλο και πιο αβοήθητοι και απομονωμένοι, γεγονός που τους κάνει να δείχνουν όλο και πιο απρόθυμοι ή και ανίκανοι να συζητήσουν με τον δάσκαλό σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Έτσι, δείχνουν απρόθυμοι να παραβρεθούν σε συναντήσεις γονέων - δασκάλων και σε άλλες σχολικές εκδηλώσεις, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, καθώς οι γονείς είναι "ανίκανοι" να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους αναφορικά με το μέλλον των παιδιών τους. Επιπλέον, ορισμένοι γονείς, τρομοκρατημένοι από το κύρος που εκπέμπει το σχολείο, επιλέγουν να απομονώνονται, αφήνοντας στους δασκάλους την ολοκληρωτική εκπαίδευση των παιδιών τους, θεωρώντας ότι αυτοί γνωρίζουν καλύτερα το συμφέρον τους. Από την άλλη, ο Auerbach απέδειξε ότι οι παραγκωνισμένοι γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι πιθανό να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για την μόρφωση των παιδιών τους, δίνοντας μεγάλη αξία στον αλφαριθμητισμό που αποτελεί το κλειδί για την επαγγελματική και οικονομική άνοδο, παρέχοντας ενθάρρυνση στο πλαίσιο των πολιτιστικών τους παραδόσεων (Baker, 2001: 475- 477).

Ο Moll μέσω των ερευνών του απέδειξε ότι οι γονείς και τα μέλη της μειονοτικής κοινότητας είναι σε θέση να προσφέρουν πολλά στους μαθητές, καθώς μπορούν να συμπληρώσουν το δάσκαλο, παρέχοντας αυτό που ο Moll ονομάζει "κεφάλαιο γνώσεων" που περιλαμβάνει πολιτισμικές αναφορές και το σύνολο των γνώσεων και των πληροφοριών που χρησιμοποιούν οι οικογένειες, για να επιβιώσουν στο νέο περιβάλλον (Baker, 2001: 476- 477).

Ο Delgado-Gaitan παρουσίασε τρία μοντέλα γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με το πρώτο, της οικογενειακής επιρροής, οι οικογένειες επιδιώκουν

να μετατρέψουν το σπίτι σε περιβάλλον μάθησης που να καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Οι γονείς αυτοί πιστεύουν ότι υπάρχει ένα σύνολο γνώσεων που πρέπει να κατακτήσει το παιδί, ώστε να είναι ικανό να επιβιώσει στην κοινωνία. Τις γνώσεις αυτές τις προσφέρει το σχολείο μέσω των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, και οι γονείς οφείλουν να εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι ειδικοί για τη δουλειά αυτή και να συμμετάσχουν στη μετάδοση των γνώσεων που προσφέρουν οι ειδικοί. Σύμφωνα πάλι με το δεύτερο μοντέλο γονικής συμμετοχής, το μοντέλο της σχολικής μεταρρύθμισης, οι γονείς επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους, προσπαθώντας να αλλάξουν το σχολείο και να το κάνουν περισσότερο ευαίσθητο στις ανάγκες τους. Οι γονείς αυτοί επικοινωνούν με το σχολείο και με στόχο να το οδηγήσουν στην αλλαγή, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των μαθητών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, οι γονείς αυτοί γίνονται μέλη συμβουλευτικών επιτροπών, επιτροπών σχολικής διοίκησης ή επιτροπών γονέων- δασκάλων. Τέλος, κατά τρίτο μοντέλο, των συνεργατικών συστημάτων, οι γονείς επιδιώκουν την άμεση συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες, παρακολουθώντας εργαστήρια στο σχολείο, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς στην τάξη αναλαμβάνοντας το ρόλο του βοηθού τους, καθώς πιστεύουν ότι το σχολείο, η κοινότητα και το σπίτι αλληλοσχετίζονται και λειτουργούν ως σύνολο (Baker, 2001: 475-476).

Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη, η γονική εμπλοκή μπορεί να ειπωθεί μέσα από μια στενότερη οπτική γωνία και περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες γίνονται είτε στο σχολείο, είτε στο σπίτι, π.χ. συμμετοχή σε σχολικές δράσεις, βοήθεια στις ασκήσεις στο σπίτι, συζητήσεις σχετικά με το σχολείο. Μπορεί, όμως, να εκληφθεί και ως μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει τις γενικότερες απόψεις των γονέων για την αξία της παιδείας, τις προσδοκίες και τα κίνητρα που εμφυσούν στα παιδιά τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 21).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά μία πολύ σημαντική παράμετρος για την επίδοση και προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Η αξία της συνεργασίας ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο έχει αναδειχθεί από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και την ερευνητική δραστηριότητα (Γεωργίου, 2000 · Γιοβαζολιάς, 2011 · Epstein, 2001 · Νόβα-Καλτσούνη, 2004), καθώς θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του παιδιού, ανεξαρτήτου ηλικίας. Ανάμεσα στις θετικές επιδράσεις της γονικής εμπλοκής είναι οι ακόλουθες: α) βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, β) βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας, γ) βελτίωση της συνολικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο, δ) διατήρηση των καλών επιδόσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα, ε) βελτίωση των σχέσεων γονέων-παιδιού, στ) αύξηση του

ενδιαφέροντος των εφήβων για τις θετικές επιστήμες, ζ) αύξηση των γνώσεων και της αυτοπεποίθησης των γονέων, η) βελτίωση των σχέσεων οικογένειας-σχολείου, και στ) γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Bermudez & Marquez, 1996: 1-10 · Χατζηδάκη, 2007: 133-134).

Πολλές έρευνες εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι οι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά όταν το σχολείο συντελεί στην οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων με τους γονείς. Οι πιο ακριβείς προάγγελοι επιτυχίας των μαθητών στο σχολείο, δεν είναι το οικογενειακό εισόδημα ή η κοινωνική θέση, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια δημιουργεί ένα οικογενειακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη μάθηση, μεταδίδει υψηλές προσδοκίες, και εμπλέκεται ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο (National PTA, 2000: 11-12). Όσο πιο νωρίς οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο μεγαλύτερες θα είναι οι πιθανότητες σχολικής επιτυχίας (Γρίβα & Στάμου, 2014: 97).

Η αξία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, τόσο για την αρμονική τους προσαρμογή όσο και την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Συγκεκριμένα, ο Cummins αναφέρει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί και οι πολιτισμικά διαφέροντες γονείς γίνονται πραγματικοί συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τα παιδιά νιώθουν ότι το γενικότερο πολιτισμικό τους υπόβαθρο αναγνωρίζεται και εκτιμάται και αμφισβητούν την αντίληψη της ευρύτερης κοινωνίας ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κατώτερα ή χωρίς αξία (Cummins, 2005: 50).

Ωστόσο, στην περίπτωση των μεταναστών γονέων, οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών καταγράφουν χαμηλό βαθμό γονικής εμπλοκής και κυρίαρχη είναι η εικόνα της απάθειας και της αδιάφορης στάσης των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Κασίμη, 2005: 13-24 · Τσοκαλίδου, 2005<sup>α</sup> : 37-50). Η Torres-Guzman τονίζει μέσα από την έρευνά της σε ένα λύκειο με υψηλό ποσοστό μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια πως υπάρχουν «αόρατες» μορφές γονικής συμμετοχής, που σχηματίζονται με φυσικό και αβίαστο τρόπο και έχουν τη μορφή ηθικής και συναισθηματικής συμπαράστασης και για αυτό περνούν συνήθως απαρατήρητες (Χατζηδάκη, 2007: 138-139).

Από την άλλη, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι οι γονείς μετανάστες αντιμετωπίζουν πολλά και ποικίλα προβλήματα στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης του παιδιού τους. Ένα από τα κύρια εμπόδια στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου αποτελεί το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Έχει παρατηρηθεί πως οι οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, λόγω των σημαντικών οικονομικών και βιοποριστικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, αναγκάζονται να δουλεύουν πολλές ώρες σε χαμηλά αμειβόμενα

επαγγέλματα, με αποτέλεσμα να μην έχουν χρόνο να συμμετέχουν σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες.

Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού είναι η άγνοια ή ελλιπής γνώση της πλειονοτικής γλώσσας από τους μετανάστες γονείς. Η αδυναμία του χειρισμού της γλώσσας τους οδηγεί σε μια εσωστρεφή κοινωνική συμπεριφορά και στην αποφυγή έκθεσης σε δημόσιες περιστάσεις επικοινωνίας, λόγω του αισθήματος ανασφάλειας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης που τους δημιουργείται (Bermude & Marquez, 1996: 1-10 · Dulai, 2008: 69-75). Μάλιστα, συχνά εκφράζουν φόβο να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, μήπως γελοιοποιηθούν ή παρερμηνευθούν τα λεγόμενά τους και έτσι λάβουν μια απαξιωτική συμπεριφορά εκ μέρους του εκπαιδευτικού και του γηγενής πληθυσμού (Γρίβα & Στάμου, 2014: 99).

Ακόμη, λόγω των πολιτισμικών καταβολών, κάποιες ομάδες συγκεκριμένων εθνοτικών προελεύσεων έχουν διαφορετική οπτική σε θέματα σχετικά με τους τρόπους μάθησης, εκπαίδευσης και ανατροφής των παιδιών τους. Δηλαδή, οι απόψεις σχετικά με τη σχέση οικογένειας και σχολείου των μεταναστών γονέων μπορεί να απέχουν σημαντικά από τις επικρατούσες προτεινόμενες μορφές συνεργασίας που προωθούν τα σχολεία της χώρας υποδοχής. Για παράδειγμα, σε ορισμένες κουλτούρες (λ.χ. σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Ασίας) θεωρείται ότι η εκπαίδευση ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του δασκάλου, που αντιμετωπίζεται ως αυθεντία, και κάθε γονική ανάμειξη είναι επιβάρυνση του δασκάλου και μη θεμιτή γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις (Χατζηδάκη, 2007: 137). Αναμενόμενο είναι η διαφορά τέτοιων αντιλήψεων να επηρεάζει και το τι είδους προσδοκίες έχουν οι γονείς από το σχολείο, με αποτέλεσμα να διευρύνεται το χάσμα ανάμεσά τους.

#### ***4.2.1 Γονική εμπλοκή: πρακτικές προώθησής της στο σχολείο***

Ο ρόλος του σχολείου κρίνεται πολύ σημαντικός για την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με στόχο την ισόρροπη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των μεταναστών γονέων, με όλα τα προβλήματα που ειπώθηκαν προηγουμένως τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από την πλευρά του σχολείου, κρίνεται επιτακτική ανάγκη η αναζήτηση κατάλληλων τρόπων ενθάρρυνσης της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτείται, λοιπόν, μια διαφορετική προσέγγιση στο θέμα της συνεργασίας

σχολείου και οικογένειας, που θα εντάσσεται σε ένα πλαίσιο επαναπροσδιορισμού των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, 'ενδυνάμωσης' των γονέων από μεταναστευτικές ομάδες και αξιοποίησης της όποιας συμβολής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Χατζηδάκη, 2007: 134).

Στην βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφοροι τύποι και μοντέλα γονικής εμπλοκής. Μία εύχρηστη και γενικά αποδεκτή τυπολογία είναι αυτή της Epstein, η οποία διακρίνει έξι τρόπους που μπορούν να συμμετέχουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Epstein, 2001: 408-410) :

1. Παροχή βοήθειας από το σχολείο στην οικογένεια δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Αυτό μπορεί να γίνει με την ενημέρωση των γονέων για τον τρόπο που πρέπει να φροντίζουν τα παιδιά τους μέσα από ηλεκτρονικά μηνύματα, βίντεο, εργαστήρια.

2. Αποτελεσματικοί τρόποι δυναμικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας: τακτικά ενημερωτικά σημειώματα, τηλεφωνήματα, παρουσία διερμηνέα, αποστολή φακέλων ενημέρωσης προόδου στους γονείς.

3. Υποστήριξη γονέων για παροχή βοήθειας των παιδιών στο σπίτι: ενημέρωση των γονέων για τους στόχους, για το πώς να βοηθήσουν και πώς να επιβλέπουν τη σχολική εργασία στο σπίτι.

4. Εθελοντική προσφορά βοήθειας των γονέων προς το σχολείο: συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, δημιουργία χώρου στο σχολείο προετοιμασίας εθελοντικών δράσεων.

5. Συμμετοχή των γονέων σε σώματα λήψης αποφάσεων: ενημέρωση και ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή σε επιτροπές και συμβούλια σε σχολικό και τοπικό επίπεδο, κοινωνικά μέσα δικτύωσης των οικογενειών με τους εκπροσώπους .

6. Από κοινού συνεργασία με την κοινότητα: ενημέρωση των γονέων για προγράμματα της κοινότητας και για κοινωνικές υπηρεσίες που υποστηρίζουν την οικογένεια.

Εντούτοις, οι γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα επιθυμούν διαφορετικούς τύπους εμπλοκής σε σχέση με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (Lee & Bowen, 2006: 209). Ειδικά για τους μετανάστες γονείς, ο Lee, έχει περιγράψει τρεις τύπους γονικής συμμετοχής που θα μεγιστοποιήσει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας: α) παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενδυνάμωσης των μεταναστών γονέων από το σχολείο, β) οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μεταναστών γονέων από εξωσχολικούς φορείς και γ) έλεγχος της μεταναστευτικής κοινότητας (Κωνσταντινίδου, 2012: 34).

Μέσα από την προσωπική τους εμπειρία από παρεμβάσεις στο σχολείο τους, η Πρωτονοταρίου και ο Χαραβιτισίδης κωδικοποίησαν τα αιτήματα που διατυπώνουν οι

μετανάστες γονείς προς το σχολείο για να αναπτυχθεί η συνεργασία τους μαζί του. Αυτό που έχουν ανάγκη είναι να γίνει σαφής ο τρόπος με τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου, να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους σχολικούς παράγοντες στη γλώσσα τους, να λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο οι δικές τους σχολικές εμπειρίες, να κατανοεί το σχολείο τις οικονομικές δυσκολίες και τα προβλήματα χρόνου που αντιμετωπίζουν, να μπορούν μέσα στο σχολείο να προβάλλουν αιτήματα και διεκδικήσεις για τα δικαιώματα των παιδιών τους, να μπορούν να εμπιστευτούν το σχολείο και να μην αισθάνονται αδαείς, κατώτεροι και ανίσχυροι λόγω των πολιτισμικών και γλωσσικών τους διαφορών (Πρωτονοταρίου & Χαραβιτισίδης, 2012: 12).

Για να αποφασίσουν οι γονείς μεταναστευτικής καταγωγής να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικό να νιώσουν σεβασμό και αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό πραγματοποιείται όταν η γλώσσα τους και η κουλτούρα τους δεν υποτιμώνται, αλλά αποτελούν πηγή εμπλουτισμού για το σχολείο (Dulai, 2008: 69-75). Όταν ενεργοποιείται και αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και δίνεται αξία στη γλώσσα, στον πολιτισμό και στις εμπειρίες τους, οι γονείς αποκτούν εσωτερική δύναμη, αυτοπεποίθηση και κίνητρα και εδραιώνεται μια σχέση αληθινής συνεργασίας με το σχολείο (Cummins, 2005: 54).

Επίσης, είναι προφανές ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς έχει ως βασική προϋπόθεση την επικοινωνία μέσω της γλώσσας. Μέσα από τη συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας στο σχολείο, αποτελούν καλό παράδειγμα στα παιδιά τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση και βελτιώνουν την επικοινωνία με τα παιδιά τους (Kauffman, et al., 2001: 7). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των προγραμμάτων διδασκαλίας της Γ2 σε ενήλικες είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις να είναι σύμφωνες πάντα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μεταναστών γονέων. Οι γονείς να είναι συνδιαμορφωτές του μαθήματος και να υπάρχει ποικιλία προσφερόμενου υλικού, ώστε το μάθημα να είναι περισσότερο ενδιαφέρον και δημιουργικό. Με αφορμή τα μαθήματα, το σχολείο θα μετατραπεί σε ένα χώρο οικείο για τους γονείς, χώρο στον οποίο θα μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις, να εκφράζουν τις ανάγκες και τα προβλήματα, να μοιράζονται προσωπικά βιώματα και εμπειρίες (Πρωτονοταρίου & Χαραβιτισίδης, 2012: 19).

Επιπλέον, οι γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια διατηρούν αναπαραστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας προέλευσής τους και αγνοούν ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας. Για το λόγο αυτό είναι πολύ ωφέλιμη η διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων ή η διανομή ενημερωτικού εντύπου στη γλώσσα των γονέων, που θα δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τις

υποχρεώσεις των μαθητών, τους τρόπους αξιολόγησης, τις μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας, τις σχολικές δράσεις κ.ά. (Χατζηδάκη, 2007: 133-152 · Kauffman, et al., 2001 : 2-16).

Επιπρόσθετα, προτείνουμε να αξιοποιηθεί ο θεσμός των «Σχολών Γονέων» που είχε καθιερωθεί από τη Γενική Γραμματεία Επιμόρφωσης Ενηλίκων, για να υπάρξει μια συστηματική ενημέρωση των γονέων πάνω σ' αυτό το ζήτημα, αλλά και πάνω σε ζητήματα βοήθειας στις σχολικές εργασίες στο σπίτι κλπ. και να υπάρχει ευελιξία στο ωράριο των συναντήσεων εκπαιδευτικών / γονέων, ώστε οι μετανάστες γονείς να μπορούν να έρχονται στο σχολείο, παρά το δικό τους σφικτό ωράριο (Σκούρτου, et al., 2004: 88-89).

Συμπερασματικά, η εποικοδομητική συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι αναγκαία γιατί αποβαίνει προς όφελος των παιδιών. Φυσικά, οι προτεινόμενοι τρόποι και τα διάφορα μοντέλα συνεργασίας δε θα άρουν όλες τις δυσκολίες από τη μία μέρα στην άλλη. Ωστόσο, μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης που θα ενεργοποιήσουν τον εκπαιδευτικό κλάδο να δείξει έμπρακτο ενδιαφέρον για τη δημιουργία ειλικρινών σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς. Γιατί ειδικά οι γονείς που έχουν βιώσει άσχημες συνθήκες ζωής, είναι περισσότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν στη μόρφωση των παιδιών τους, έτσι ώστε να διεκδικήσουν μια καλύτερη ζωή στο μέλλον (Cummins, 2005: 54).

#### **4.2.2 Διατήρηση και υποχώρηση μητρικής γλώσσας**

##### **4.2.2.1 Παράγοντες που επιδρούν στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας**

Τόσο η γλωσσική υποχώρηση, όσο και η γλωσσική διατήρηση αποτελούν τα μακροπρόθεσμα συλλογικά αποτελέσματα της γλωσσικής επιλογής (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 71). Ως γλωσσική διατήρηση ορίζεται η πρακτική να μιλάει κανείς τη μητρική του γλώσσα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ως τη μοναδική γλώσσα καθημερινής χρήσης και αναφέρεται στις περιπτώσεις που οι ομιλητές προσπαθούν να διαφυλάξουν τη γλώσσα που ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν (Σέλλα-Μάζη, 2001: 95). Επιπλέον, ο ορισμός αναφέρεται στη σχετική σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των ομιλητών, στην επαρκή χρήση της από παιδιά και ενηλίκους και στη διασφάλιση της χρήσης της σε συγκεκριμένους χώρους που αντιστοιχούν σε κάθε γλώσσα (Baker, 2001: 99).

Όταν οι ομιλητές μιας μειονοτικής γλώσσας διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα, παρατηρείται εκτεταμένη διγλωσσία στην ομάδα. Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι δεν είναι δυνατή η ισόρροπη ανάπτυξη δεξιοτήτων και η ανάλογη χρήση των δύο γλωσσών, καθώς κάθε γλώσσα έχει λειτουργική αξία σε διαφορετικά κοινωνικά παιδιά και καταστάσεις επικοινωνίας. Επιπλέον, η διατήρηση της πρώτης γλώσσας ενισχύεται, όταν επικρατεί στην κοινωνία μία κατάσταση σχεδόν επίσημης διγλωσσίας και συνυπάρχουν και οι δύο γλώσσες, συμπληρώνοντας λειτουργικά η μία την άλλη για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς και σε συγκεκριμένα κοινωνικά πεδία, αλλά η μειονοτική γλώσσα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκεί που χρησιμοποιείται η κυρίαρχη, όπως επίσης και η κυρίαρχη γλώσσα δεν χρησιμοποιείται στους χώρους και τις κοινωνικές καταστάσεις που χρησιμοποιείται η μειονοτική γλώσσα (Κοιλιάρη, 2005: 52). Αν οι ομιλητές κατορθώσουν να διατηρήσουν ή να επεκτείνουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στους τομείς της διοίκησης, της παιδείας, της βιομηχανίας και των εμπορικών συναλλαγών, δηλαδή, στους χώρους χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας, τότε οι προσπάθειές τους για εξάπλωση της πρώτης τους γλώσσας σε όλο και περισσότερους τομείς της κοινωνίας θα έχουν αποτέλεσμα (Σέλλα- Μάζη, 2001: 95).

Η διατήρηση των γλωσσών εξαρτάται από τις σταθερές σχέσεις που αναπτύσσουν οι δύο γλωσσικές ομάδες. Η κατάσταση της γλωσσικής διατήρησης καταρρέει, όταν οι σχέσεις των γλωσσικών ομάδων αρχίζουν να μεταβάλλονται, όταν για παράδειγμα η μία γλωσσική ομάδα αρχίζει να αφομοιώνει την άλλη (Σέλλα- Μάζη, 2001: 95).

Οι Conklin & Lourie δίνουν ένα συγκεντρωτικό πίνακα, που χωρίζεται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες παραγόντων που ενισχύουν τη γλωσσική διατήρηση και όταν απουσιάζουν αυτοί οι παράγοντες, οδηγούνται οι ομιλητές των μειονοτικών γλωσσών στην απώλεια της μητρικής τους γλώσσας. Η πρώτη κατηγορία αναλύει πολιτικούς, κοινωνικούς και δημογραφικούς λόγους, η δεύτερη πολιτιστικούς, ενώ η τρίτη κάνει λόγο για γλωσσικούς παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα ως προς την πρώτη κατηγορία παραγόντων παρατηρούνται τα ακόλουθα:

Για πολλούς μελετητές ο μεγάλος αριθμός ομιλητών που ζουν πολύ κοντά μεταξύ τους αποτελεί παράγοντα που ενισχύει τη γλωσσική διατήρηση, καθώς παρέχει ευκαιρίες γλωσσικής επαφής. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει δυνατή συσχέτιση αριθμητικής δύναμης και γλωσσικής διατήρησης. Ο Clyne, για παράδειγμα, υποστηρίζει πως η αριθμητική δύναμη συνδέεται θετικά με τη γλωσσική διατήρηση μόνο σε περιπτώσεις στενών και διαπροσωπικών σχέσεων (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 81).

Σχετικά με τον παράγοντα φύλο, η Rosenthal ισχυρίζεται ότι οι γυναίκες, λόγω περιορισμένης πρόσβασης στα καινούργια πρότυπα και τις αξίες της χώρας, διατηρούν περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 81-82). Σε ορισμένες μεταναστευτικές κοινότητες οι γυναίκες είναι αυτές που διατηρούν τη γλώσσα ως θεματοφύλακες των παραδόσεων, δεδομένου ότι σε προηγούμενες γενεές στερούνταν μορφωτικών προνομίων με αποτέλεσμα να αδυνατούν εκ των πραγμάτων να επηρεάσουν την γλωσσική επιλογή της ομόγλωσσης κοινότητας, καθώς μη γνωρίζοντας άλλη από τη μητρική τους γλώσσα, οι κοινωνικές τους επαφές περιορίζονταν, τις περισσότερες φορές, στο πλαίσιο της ομόγλωσσης κοινότητας (Κοιλιάρη, 2005: 48).

Επιπλέον, οι επαφές με την γλωσσική ομάδα- στόχο συνδέονται με τις θετικές στάσεις απέναντι της. Έτσι, η κοντινή απόσταση από την πατρίδα, η συχνότητα των ταξιδιών και η ευκολία μετάβαση σε αυτήν ενισχύουν τη γλωσσική διατήρηση. Η Demos υποστηρίζει ότι η γλωσσική διατήρηση αποτελεί χαρακτηριστικό ενός μεγάλου ποσοστού ελληνορθόδοξων Αμερικανών που ενισχύεται με τις επισκέψεις στην Ελλάδα (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 83 · Baker, 2001: 100 · Σέλλα- Μάζη, 2001: 96).

Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη γλωσσική διατήρηση είναι η επιθυμία των ομιλητών να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους (Σέλλα- Μάζη, 2001: 96 · Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 83 · Baker, 2001: 100 ).

Η εργασία στην οποία ομιλείται καθημερινά η μητρική γλώσσα βοηθά τους ομιλητές μειονοτικών γλωσσών στη διατήρηση της γλώσσας τους. Σε πολλές χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο υπάρχουν γλωσσικές κοινότητες που μετοίκησαν μέσω εθνοτικών βιομηχανιών, όπως των εστιατορίων έτοιμων φαγητών, ή του εμπορίου ρούχων (διάφορες ασιατικές ομάδες) και έχουν τη δύναμη να διατηρούν τη γλώσσα τους, καθώς αυτή διατηρεί την εργαλειακή της λειτουργία, εφόσον χρησιμοποιείτε καθημερινά στον εργασιακό χώρο.

Τέλος, στην πρώτη κατηγορία διατήρησης της μητρικής γλώσσας αναφέρονται: η πρόσφατη ή συνεχής μετανάστευση, η σταθερότητα στην επαγγελματική απασχόληση, η χαμηλή κοινωνική και οικονομική κινητικότητα στα βασικά επαγγέλματα, όπου απασχολούνται, κυρίως, μετανάστες, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που περιορίζει την κοινωνικοοικονομική κινητικότητα, καθώς Οι ευκαιρίες διάδρασης μεταξύ ομιλητών μειονοτικής και κυρίαρχης γλώσσας είναι, αφενός μεν ως προς τη συχνότητα ελάχιστες, αφετέρου δε ως προς την ποιότητα των συζητήσεων, αυτές έχουν ως βασικό στόχο την εξυπηρέτηση απλών καθημερινών αναγκών. Τέλος, η ταύτιση με την εθνοτική ομάδα μέσω του τοπικισμού, του ρατσισμού και των εθνοτικών διακρίσεων εμποδίζει τα άτομα της

γλωσσικής μειονοτικής ομάδας να ταυτιστούν και να χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα (Baker, 2001: 100).

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία που αφορά τους πολιτιστικούς -θεσμικούς παράγοντες, παρατηρείται πως οι θεσμικοί παράγοντες αναφέρονται στο βαθμό, κατά τον οποίο μία γλωσσική ομάδα και η γλώσσα της αντιπροσωπεύονται στους επίσημους και ανεπίσημους κοινωνικούς θεσμούς. Οι εθνογλωσσικές ομάδες που έχουν κάποια δύναμη στην πολιτική, οικονομική και πολιτική ζωή έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επιβιώσουν (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 85). Όλοι οι θεσμοί και τα ιδρύματα που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα (εκπαίδευση, Μ.Μ.Ε., θρησκεία) έχουν τη δύναμη να υποστηρίξουν τη γλωσσική διατήρηση (Baker, 2001: 101).

Πιο συγκεκριμένα, όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται στη θρησκεία, έχει περισσότερες πιθανότητες να διατηρηθεί. Η ιστορική επιβίωση των Γερμανικών της Πενσυλβάνιας στους κόλπους της κοινότητας των Αναβάπτυστων στις ΗΠΑ αποτελεί κλασικό παράδειγμα προσέγγισης της γλώσσας από τη σκοπιά των οπαδών της διατήρησης. Στο σπίτι και την κοινωνία μιλούν τα Γερμανικά της Πενσυλβάνιας (γερμανική διάλεκτος), στο σχολείο και στις συναναστροφές τους με τους αλλοεθνείς μιλούν Αγγλικά και στη θρησκευτική λατρεία χρησιμοποιούν αρχαϊκός τύπος Γερμανικών. Κατά αυτόν τον τρόπο, η γλώσσα της κοινότητας διατηρήθηκε μέσα στα καθιερωμένα όρια αυτής της κοινότητας. Αντίθετα, στους κόλπους των Γερμανών που δεν ανήκουν στους κόλπους των Γερμανών της Πενσυλβάνιας, η γλώσσα πεθαίνει, καθώς τα αγγλικά παίρνουν τη θέση των γερμανικών της θρησκευτικής λατρείας και έτσι χάνεται ο λόγος ύπαρξης της χρήσης των γερμανικών της πενσυλβάνιας στο σπίτι και στην κοινότητα. Παρατηρείται, επομένως, ότι η θρησκεία αποτελεί παράγοντα διατήρησης της γλώσσας, Όταν, όμως, αλλάζουν οι θρησκευτικές συνήθειες επέρχεται σταδιακά η αποχώρηση (Baker, 2001: 98-101,115 · Σέλλα- Μάζη, 2001: 96 · Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 85-86).

Η προβολή της μειονοτικής γλώσσας μέσω των Μ.Μ.Ε. είναι δυνατό να επηρεάσει δυναμικά τη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών. Η σημασία των Μ.Μ.Ε. ως παράγοντα διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας έγκειται στο γεγονός ότι οι ακροατές τους εκτίθενται σε έναν καλλιεργημένο τύπο γλώσσας και έτσι έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Παράλληλα, η χρήση της από τα Μ.Μ.Ε. ανυψώνει το κύρος της μειονοτικής γλώσσας, καθώς χρησιμοποιείται στο δημόσιο τομέα και δη, όταν η ποιότητα των εκπομπών που προσφέρει είναι αντίστοιχη με αυτήν των Μ.Μ.Ε. της κοινωνίας της πλειοψηφίας (Κοιλιάρη, 2005: 52 · Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 85 · Baker, 2001: 101, 114). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στις εφημερίδες και τα

βιβλία επηρεάζει θετικά τη διαγλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο, επιπλέον, όταν χρησιμοποιείται στα Μ.Μ.Ε. αποκτά το κύρος μιας σύγχρονης γλώσσας. Από την άλλη, η τηλεόραση και τα ραδιόφωνα παρέχουν ένα παθητικό μέσο χρήσης της γλώσσας (Baker, 2001: 114).

Επίσης, η χρήση των μειονοτικών γλωσσών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ουσιώδης. Όταν χρησιμοποιούνται στο σχολείο, οι πιθανότητες για επιβίωση αυξάνονται σημαντικά, καθώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν μέσω της τυπικής διδασκαλίας τη γλώσσα τους, να μάθουν γραφή και ανάγνωση, λειτουργίες που αποτελούν προϋπόθεση για τη διατήρηση της γλώσσας. Επιπλέον, η παρουσία της μειονοτικής γλώσσας στους κόλπους του σχολείου της προσδίδει κύρος και οι μαθητές μειονοτικής καταγωγής παίρνουν το μήνυμα πως η γλώσσα τους υπολογίζεται από τον πληθυσμό της πλειονότητας. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως το σχολείο δεν μπορεί να αποτελέσει φορέα της γλωσσικής διατήρησης, αν οι ίδιοι οι ομιλητές των μειονοτικών γλωσσών για οποιονδήποτε λόγο δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τη γλώσσα τους (Baker, 2001: 115).

Ο θεσμός της οικογένειας και η κοινοτική στήριξη αποτελούν τους πλέον σημαντικούς παράγοντες γλωσσικής διατήρησης, καθώς κανένας φορέας - ούτε ακόμη και η εκπαίδευση στους κόλπους της οποίας είναι δυνατόν να παρέχεται τυπική διδασκαλία στη μητρική γλώσσα - δεν εξασφαλίζει την επιβίωση της. Η ζωή στην οικογένεια, στη γειτονιά και στην κοινότητα παίζει ζωτικό ρόλο στη μακροπρόθεσμη επιτυχία της γλώσσας. Πρέπει να κατανοηθεί ότι όλοι οι παράγοντες που προσδίδουν κύρος σε μία γλώσσα, όπως για παράδειγμα, τα Μ.Μ.Ε. ή η ισχύς της νομοθεσίας δεν εξασφαλίζουν το μέλλον μιας γλώσσας. Ο Fishman επισημαίνει ότι η συνομιλία που πραγματοποιείται στη μητρική γλώσσα και αναπαράγεται από γενιά σε γενιά αποτελεί το τελικό γνώμονα της διατήρησης της (Baker, 2001: 115, 137-138).

Η διαφύλαξη της εσωτερικής συνοχής της ομάδας αποτελεί παράγοντα διατήρησης της μητρικής γλώσσας. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες η κυρίαρχη ομάδα αρνείται στις μειονότητες την πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες και σε εργασίες που προσδίδουν κοινωνικό κύρος και δεν επιδιώκει κοινωνική συναναστροφή με το μειονοτικό πληθυσμό, είναι επόμενο οι μειονότητες να απομονώνονται και να οδηγούνται στο περιθώριο. Τότε οι μειονοτικές ομάδες διατηρούν τη γλώσσα τους, ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν στην ίδια ευρύτερη ομάδα. Αν και οι μειονότητες αναγνωρίζουν τη σημασία της κατοχής της επίσημης γλώσσας, ωστόσο δεν επιδιώκουν την εκμάθηση και την χρήση της για λόγους εσωτερικής συνοχής (Κοιλιάρη, 2005: 43).

Σημαντικό για τη γλωσσική αυθεντικότητα είναι το συμβολικό κύρος μιας γλώσσας, καθώς αυτή μπορεί να αποτελεί σημαντικό σύμβολο της εθνοτικής ταυτότητας, τονίζοντας τις ρίζες στο "ένδοξο παρελθόν". Το συμβολικό κύρος έχει άμεση σχέση με τις θετικές αξιολογήσεις και την αξία που προσδίδει κάθε γλωσσική κοινότητα στη γλώσσα της. Όπως σημειώνει η Saville- Troike, οι εθνότητες δεν αξιολογούν με τον ίδιο τρόπο τις γλώσσες τους. Με αυτή τη διαπίστωση εξηγεί πως οι Έλληνες μετανάστες των ΗΠΑ διατηρούν περισσότερο χρονικό διάστημα τη γλώσσα τους, ενώ οι Ιταλοί μετανάστες αφομοιώνονται γλωσσικά αμεσότερα. Επομένως, όταν η εθνοτική ταυτότητα είναι στενά συνδεδεμένη με τη μητρική γλώσσα σε βαθμό που προσδίδει ατομική ταυτότητα και ταυτίζεται με το έθνος, είναι επόμενο να διατηρηθεί αυτή η γλώσσα σε περιβάλλοντα διασποράς. Πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι οι θετικές αξιολογήσεις και η συμβολική λειτουργία δεν διασφαλίζουν την επιβίωση μιας γλώσσας, παρά το γεγονός ότι συμβάλλουν σε αυτήν. Μπορεί μία γλώσσα, παρά το γεγονός ότι αξιολογείται θετικά και κατέχει συμβολική λειτουργία, να στερείται εργαλείακτης λειτουργίας και να μη χρησιμοποιείται από τους ομιλητές της (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004: 134-135). Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως η καλή θέληση απέναντι στη γλώσσα παύει να υπάρχει, όταν δεν είναι μεγάλο το προσωπικό κέρδος (Baker, 2001: 112). Εξάλλου, όπως παρατηρεί ο Fishman, ο δρόμος για το γλωσσικό θάνατο είναι στρωμένος με καλές προθέσεις που λέγονται θετικές στάσεις (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004: 135).

Τέλος, στους γλωσσικούς παράγοντες που ευνοούν την γλωσσική διατήρηση αναφέρονται η τυποποιημένη μητρική γλώσσα που υπάρχει και σε γραπτή μορφή, η χρήση αλφαβήτου που διευκολύνει την εκτύπωση, τη γραφή και την ανάγνωση και η αναγνώριση της μητρικής ως γλώσσα διεθνούς κύρους.

#### ***4.2.2.2 Παράγοντες που επιδρούν στην υποχώρηση της μητρικής γλώσσας***

Στη Διεθνή βιβλιογραφία πέρα από τον όρο γλωσσική υποχώρηση χρησιμοποιούνται και οι όροι "γλωσσική απώλεια", "γλωσσική φθορά", "γλωσσική αντικατάσταση" και "γλωσσικός θάνατος". Η γλωσσική υποχώρηση σχετίζεται με το χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας, η προσέγγιση του γλωσσικού θανάτου σχετίζεται με κοινωνικό- πολιτικούς παράγοντες και επίσης αφορά την κοινωνιογλωσσολογία, ενώ η προσέγγιση της γλωσσικής φθοράς-

απώλειας προέρχεται από το χώρο της Ψυχολinguιστικής (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 72-74).

Η μετατόπιση από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα του κυρίαρχου περιβάλλοντος αποτελεί συνεχή και σύνθετη διαδικασία, ενδιάμεσο στάδιο της οποίας είναι η διγλωσσία αφαιρετικού τύπου που οδηγεί σταθερά στην μονογλωσσία της ισχυρής γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004:135). Το χρονικό διάστημα μέχρι οι ομιλητές να φτάσουν στην οριστική παραίτηση από τη μητρική γλώσσα διαφέρει από εθνότητα σε εθνότητα ανάλογα με το συμβολικό ρόλο που κατέχει κάθε γλώσσα στις διάφορες εθνότητες. Συνήθως, όμως, φαίνεται ότι σε περιπτώσεις μετανάστευσης και επιτυχούς κοινωνικής ενσωμάτωσης η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρεις γενεές (Κοιλιάρη, 2005: 46 · Στέλλα- Μάζη, 2001:98).

Η πρώτη γενιά μεταναστών διατηρεί τη μητρική γλώσσα, ενώ παράλληλα μαθαίνει την κυρίαρχη για λόγους κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης. Η δεύτερη γενιά, προσηλωμένη στην προσπάθεια ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινότητα, μετακινείται προς την κυρίαρχη γλώσσα, χρησιμοποιώντας τη μητρική με τους ομιλητές της πρώτης γενιάς (γονείς, παππούδες, ομοεθνείς) και την κυρίαρχη σε πιο επίσημες περιστάσεις. Σιγά-σιγά η κυρίαρχη γλώσσα "εισβάλλει" στους χώρους χρήσης της μητρικής γλώσσας, γεγονός που συνεπάγεται την αποσταθεροποίηση της. Τέλος, οι ομιλητές της τρίτης γενιάς διακοπουν εντελώς τη χρήση της γλώσσας. Η μετατόπιση από τη μητρική στην κυρίαρχη γλώσσα ολοκληρώνεται ,όταν κατά το μεγαλύτερο μέρος της η τρίτη γενιά αποτελείται από μονόγλωσσους στην κυρίαρχη γλώσσα (Baker, 2001: 102).

Ο ορος γλωσσική υποχώρηση, ως αντίθετος του όρου γλωσσική διατήρηση, εισήχθη από τον Fishman και μπορεί να αναφέρεται στη συμπεριφορά μιας ολόκληρης κοινότητας, μιας υπό -ομάδας της κοινότητας ή ενός ατόμου (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 72). Επίσης, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι μία εθνοτική ομάδα που έχει χάσει τη γλώσσα της διαφέρει από την ίδια ομάδα, όταν τη διατηρεί (Baker, 2001: 126). Σύμφωνα με τον Weinreich, ως γλωσσική υποχώρηση ορίζεται η αλλαγή από τη συνηθισμένη χρήση μιας γλώσσας προς μία άλλη. Όλοι οι ορισμοί αντανakλούν λειτουργικά κριτήρια γλωσσικής χρήσης. Ο Veltman βλέπει τη γλωσσική υποχώρηση ως τη μετακίνηση σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από την διγλωσσία ως την απώλεια.

Ο Tandefelt θεωρεί πως πρέπει να γίνεται διάκριση πρώτον, ανάμεσα στη μερική υποχώρηση (υποχώρηση που βρίσκεται σε εξέλιξη) και την ολική υποχώρηση (χωρίς επιστροφή) και δεύτερον, ανάμεσα σε υποχώρηση μακρο-επίπεδου (γλωσσική υποχώρηση που μελετάται ως κοινωνικό φαινόμενο) και μικρό- επίπεδου (που συντελείται στη ζωή ενός

ατόμου και φαίνεται ως εξέλιξη από τη μία γενιά στην άλλη) (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 73).

Οι Jaspaert και Kroon (που αναφέρεται στο Baker, 2001: 100) διακρίνουν δύο τύπους γλωσσικής υποχώρησης, συσχετίζοντας τους με την έννοια της γλωσσικής αγοράς του Bourdieu. Πρώτον, διακρίνουν τον τύπο γλωσσικής υποχώρησης που πραγματοποιείται λόγω μετανάστευσης και απουσίας συνομιλητών που χρησιμοποιούν τη μειονοτική γλώσσα και δεύτερον, τη γλωσσική υποχώρηση που επέρχεται, όταν τα μέλη της μειονοτικής ομάδας χρησιμοποιούν μεταξύ τους την κυρίαρχη γλώσσα ως μέρος της διαδικασίας ενσωμάτωσής τους.

Καταλυτικό ρόλο για τη μετάβαση στη μονογλωσσία και την υποχώρηση της μειονοτικής γλώσσας παίζουν οι πολιτικοί, κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες όπως ο μικρός αριθμός διασκορπισμένων ομιλητών, η μακρόχρονη και σταθερή διαμονή στη χώρα υποδοχής, η απομακρυσμένη ή δυσπρόσιτη πατρίδα, το χαμηλό ποσοστό επιστροφής στην πατρίδα, ή η απουσία επιθυμίας παλιννόστησης, η επαγγελματική μετακίνηση από τις αγροτικές στις αστικές περιοχές, η εργασία που απαιτεί τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, η άρνηση της εθνοτικής ταυτότητας με στόχο την επίτευξη κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας που επιβάλλεται από τον τοπικισμό, το ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις (Baker, 2001:100).

Επιπλέον, εξίσου σημαντικό ρόλο στην υποχώρηση των μειονοτικών γλωσσών έναντι των ισχυρών- κυρίαρχων γλωσσών παίζουν και οι πολιτιστικοί παράγοντες, όπως η απουσία ιδρυμάτων που να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα, η πολιτιστική και θρησκευτική δραστηριότητα στην πλειονοτική γλώσσα, ο σχηματισμός της εθνοτικής ταυτότητας που καθορίζεται από παράγοντες εκτός της γλώσσας, οι ελάχιστες εθνικιστικές φιλοδοξίες, η διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας που εξαρτάται από παράγοντες που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα της πατρίδας, η χαμηλή έμφαση στους οικογενειακούς δεσμούς, η υψηλή έμφαση στην ατομική επίδοση, η αποδοχή της εκπαίδευσης στην κυρίαρχη γλώσσα, καθώς και η παρόμοια κουλτούρα και θρησκεία με εκείνες της πλειονοτικού πολιτισμού (Baker, 2001: 101 · Κουλιάρη, 2005: 51 · Αρχάκης & Κονδύλη, 2004: 135).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στη γλωσσική υποχώρηση παίζουν και οι γλωσσικοί παράγοντες, όπως η μη τυποποιημένη και η μη γραπτή μητρική γλώσσα, ο βαθμός δυσκολίας του γραπτού συστήματος της μητρικής γλώσσας, η μητρική γλώσσα με ελάχιστη ή καμία διεθνή σπουδαιότητα, η έλλειψη ικανότητας γραφής και ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα καθώς και η μη ανοχή της μειονοτικής γλώσσας από μέρους της πλειονοτικής ομάδας ή η υπερβολική

ανοχή γλωσσικών δανείων που οδηγούν στην ανάμειξη και εν τέλει στη γλωσσική απώλεια (Baker, 2001: 102).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα γλωσσικής υποχώρησης στην ελληνική κοινωνία αποτελεί η υποχώρηση των Αρβανίτικων, καθώς συρρικνώνονται από γενιά σε γενιά και η πλήρης αντικατάστασή της από την κυρίαρχη ελληνική γλώσσα είναι πολύ πιθανό να συμβεί μελλοντικά. Από την αρβανίτικη μονογλωσσία οι ομιλητές καταλήγουν στην ελληνική μονογλωσσία μέσω της διγλωσσίας αφαιρετικού τύπου, γεγονός που επέτεινε ο στιγματισμός των Αρβανίτικων και των ομιλητών τους από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Έτσι, λοιπόν, τα Αρβανίτικα τα χρησιμοποιούν σήμερα οι ηλικιωμένοι και κάποιοι από την ενδιάμεση ηλικία που πιθανώς δεν κατόρθωσαν να ανέλθουν κοινωνικά και επαγγελματικά, ενώ οι νεότεροι σε ηλικία γνωρίζουν κάποιες λέξεις που τις χρησιμοποιούν χάριν αστεϊσμού στη μεταξύ τους επικοινωνία. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι ηλικιωμένοι, καθώς και όσοι από την ενδιάμεση ηλικία χρησιμοποιούν την αρβανίτικη διάλεκτο, διάκεινται θετικά απέναντι στη μητρική τους γλώσσα. Η ίδια στάση παρατηρείται και από τα άτομα της νεότερης ηλικίας που αποφεύγουν την απαξίωση των Αρβανίτικων, επιδιώκοντας τη διατήρηση των δεσμών τους με την κοινότητα. Ωστόσο, παρά τις θετικές στάσεις των ομιλητών απέναντι στη γλώσσα τους, τα Αρβανίτικα απειλούνται, καθώς δεν χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον του σπιτιού και οι νέοι τα αγνοούν. Αντίθετα, απορριπτικές στάσεις συναντώνται σε εκείνους που πετυχαν κοινωνική και οικονομική άνοδο, υιοθετώντας την πρότυπη ελληνική.

Από αυτή τη διαπίστωση συμπεραίνεται ότι η γλωσσική υποχώρηση αντανakλά την επιθυμία κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας. Έτσι, συχνά η υποχώρηση της ασθενούς μειονοτικής γλώσσας θυσιάζεται στο βωμό της οικονομικής προόδου (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004: 135-137).

Κλείνοντας, θα ήταν σκόπιμο να σημειωθεί ότι η γλωσσική υποχώρηση από τη μητρική γλώσσα του μετανάστη επιφέρει δραματικές συνέπειες στον ψυχισμό και τη δημιουργία της προσωπικότητας του, καθώς, για να επιβιώσει στην κοινωνία υποδοχής, αναγκάζεται να απεμπολήσει την ταυτότητα του, προδίδοντας ένα κομμάτι της ιστορίας του που περιλαμβάνει ως βασικό συστατικό του τη σχέση με τη μητρική του γλώσσα (Αμπατζόγλου, 2001: 100-103).

#### **4.3 Προτάσεις για μια αποτελεσματική εκπαίδευση αποτελούμενη από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές**

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε μια τάξη που απαρτίζεται από μαθητές μονόγλωσσους και δίγλωσσους συνδέεται στενά με τις επιλογές ευέλικτων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, την καταλληλότητα από οργανωτική οπτική της τάξης αλλά και από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Η τελευταία πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, τη υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτει το κάθε σχολείο και τέλος τις ορθά επιλεγμένες δραστηριότητες για να επιτευχθεί η μάθηση. Άλλωστε, οι στάσεις των μαθητών απέναντι σε μια γλώσσα αλλά και στη μάθηση γενικότερα συναρτώνται με το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον της εκαστοτε τάξης (Nikolon, 1999: 33-56). Ως εκ τούτου, προϋπόθεση των παραπάνω είναι η διαμόρφωση της τάξης σε ένα πολυαισθητηριακό, πολυδιάστατο και πολυγλωσσικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο πληροί τις ανάγκες για τη μάθηση του κάθε διαφορετικού τύπου μαθητή (Γρίβα & Στάμου, 2014: 91).

Γεγονός είναι ότι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι ενσωμάτωσης της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών είναι μέσω των δίγλωσσων προγραμμάτων, τα οποία έχουν έντονο προσθετικό προσανατολισμό και αφήνουν μεγαλύτερο περιθώριο προώθησης του αλφαριθμητισμού στη Γ1 απ' ό,τι τα μονόγλωσσα προγράμματα. Ωστόσο, ακόμα και μέσα σε ένα μονόγλωσσο σχολικό περιβάλλον, μπορεί και πάλι, με ποικίλους τρόπους και τεχνικές να μεταδοθεί στους μαθητές ένα έντονο μήνυμα σχετικά με την αξία και τα πλεονεκτήματα της ανάπτυξης της πρώτης τους γλώσσας (Cummins, 2005: 215-218). Μεταξύ των συγκεκριμένων τρόπων αξιοποίησης του γλωσσικού δυναμικού των μαθητών που προτείνουν οι ερευνητές Lucas & Katz (1994, όπως αναφέρεται στο Cummins, 2005: 216) είναι οι ακόλουθοι:

α) Οργάνωση ειδικών δραστηριοτήτων που ζητούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν μεταξύ τους τη Γ1, για παράδειγμα, μια ομάδα που γράφει μια εργασία χρησιμοποιώντας τη Γ1 ή μαθητές που μεταφράζουν ιστορίες από τη Γ1 στη Γ2.

β) Οργάνωση ομάδων στις οποίες οι μαθητές με μικρότερη ευχέρεια στη Γ2 τοποθετούνται με μαθητές από το ίδιο γλωσσικό περιβάλλον που έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη Γ1, έτσι ώστε οι τελευταίοι να βοηθούν τους πρώτους.

γ) Παροχή δίγλωσσων λεξικών και εξωσχολικών βιβλίων στη Γ1, για να βοηθούνται οι μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος και να αναπτύξουν τις δεξιότητες του γραπτού λόγου στη Γ1 (Cummins, 2005: 216).

Επίσης, διάφορες δράσεις, που έχουν εφαρμοστεί στον ελληνικό χώρο και έχουν παρουσιαστεί σε συνέδρια, προσφέρουν τη δυνατότητα για τη δημιουργία ενός πλούσιου, πολύγλωσσου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη, όπου ενσωματώνονται και αξιοποιούνται η/οι πρώτη/ες γλώσσα/ες των παιδιών. Για παράδειγμα, η Αναστασία Γκαϊνταρτζή προτείνει τη δημιουργία προσωπικών φακέλων-πορτρέτων των μαθητών, όπου να ενσωματώνουν στοιχεία και πληροφορίες που αφορούν την οικογένεια, την χώρα καταγωγής, τις γλώσσες που μιλούν, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους, με τελικό σκοπό να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης στην τάξη, ανταλλαγής απόψεων, στοχασμού και βαθύτερης κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Τα πορτρέτα συμπληρώνονται με υλικά αντικείμενα-σύμβολα της πολιτισμικής κληρονομιάς, όπως φωτογραφίες, εικόνες, αντικείμενα και δημιουργείται μια «έκθεση πολιτισμών» με αυτά στην τάξη. Το ζήτημα που είναι πιθανό να προκύψει από τη δράση αυτή είναι η διαπίστωση ότι άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια έχουν περισσότερα κοινά σημεία απ' ότι μπορούσαν αρχικά να φανταστούν καθώς και ότι τα άτομα που ανήκουν στην ίδια γλωσσική ομάδα μπορεί να διαφέρουν σε στοιχεία γλωσσικά/πολιτισμικά (Γκαϊνταρτζή, 2009-2010: 12-13).

Μια άλλη τεχνική ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης των μαθητών αποτελεί η αντιστροφή των ρόλων εντός της σχολικής τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη θέση του μαθητή και ο μαθητής στη θέση του εκπαιδευτικού. Είναι μια εφαρμογή του αλληλοδιδακτικού προγράμματος με εναλλασσόμενους ρόλους μαθητή και δασκάλου, όπου ο ένας μαθαίνει στον άλλον λέξεις από τη δική του γλώσσα. Το μοντέλο αυτό αποδείχτηκε πολύ αποδοτικό καθώς ο μαθητής έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα και να δομεί την καινούργια γλώσσα με βάση αυτήν που ήδη γνωρίζει καλά (Κηπουρίδου, 2012: 110). Εκτός απ' αυτό όταν ένας/μία εκπαιδευτικός αποφασίζει να μαθαίνει έστω και μία λέξη την ημέρα στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη, μεταδίδει στους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας ένα έντονο μήνυμα σεβασμού προς τη γλωσσική ετερότητα. Ο Cummins προτείνει «να ζητάμε κάθε μέρα από έναν μαθητή να πει στη γλώσσα του μια λέξη που έχει ιδιαίτερη σημασία γι' αυτόν και οι άλλοι μαθητές της τάξης να μαθαίνουν αυτή τη λέξη και να συζητούν στη γλώσσα του σχολείου για το νόημά της και τις πολιτισμικές της συνδηλώσεις» (Cummins, 2005: 215).

Επί πρόσθετα, για τη δημιουργία ενός θετικού πολύγλωσσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προτείνονται απλές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία πολυγλωσσικής κουλτούρας και ήθους στο σχολείο. Για παράδειγμα, μια αφίσα που να γράφει «Καλώς ήρθατε» σε όλες τις γλώσσες που μιλούν οι μαθητές στο σπίτι, πινακίδες του σχολείου γραμμένες σε πολλές γλώσσες, όπως για παράδειγμα «τουαλέτες», «γραφείο διευθυντή» ή «βιβλιοθήκη» ή ένα παγκόσμιο χάρτη όπου θα απεικονίζονται οι χώρες καταγωγής των μαθητών <sup>14</sup>.

Ακόμη, ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης είναι ο διάκοσμος και ο χώρος της σχολικής τάξης. Ένα περιβάλλον που περιλαμβάνει εκθέσεις από δουλειές όλων των μαθητών δίνει την αίσθηση της αναγνώρισης και της αποδοχής. Επίσης, πολύγλωσσες γωνίες στην τάξη με εικόνες, χάρτες και κείμενα από διάφορους λαούς και μία λειτουργική βιβλιοθήκη με πολύγλωσσο έντυπο λόγο, όπως ξενόγλωσσα βιβλία, περιοδικά, δίγλωσσα λεξικά καθώς και video, CD, παιχνίδια διαμορφώνουν ένα φιλόξενο περιβάλλον μάθησης που αντανακλά τον σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα. Στη δημιουργία της θα μπορούσε να συμβάλει και η τοπική αυτοδιοίκηση και χρηματοδοτώντας την αγορά των βιβλίων αυτών (Σταματοπούλου, 2007: 58).

Η Coelho (1998, που αναφέρεται στο Young, 2012: 139) προτείνει να έχουμε στην τάξη έναν πολιτικό χάρτη όπου θα εντοπιστούν και θα σημειωθούν όλοι οι τόποι προέλευσης των μαθητών και να γίνει ένας πίνακας με φωτογραφίες των παιδιών, όπου από κάτω κάθε παιδί να γράφει λίγα λόγια για τον εαυτό του και τον τόπο καταγωγής του σε όποια γλώσσα επιθυμεί.

Τέτοιου είδους ενθαρρυντικές εμπειρίες προάγουν την ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης και βοηθούν στην τόνωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Έτσι, «όταν προσδίδεται κύρος στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του σχολείου, αναγνωρίζοντάς την ως θεμιτή πηγή γνώσης, το σχολείο συμμετέχει στην επιβεβαίωση της ταυτότητας του αλλοδαπού μαθητή και στην εξίσωσή του στα μάτια των μαθητών της κυρίαρχης γλωσσικής ομάδας» (Young, 2012: 144). Με τον τρόπο αυτό η γλώσσα του σχολείου δεν παραμερίζεται, απλώς μοιράζεται αυτόν τον χώρο με άλλες γλώσσες, τοποθετεί όλες τις γλώσσες στην ίδια βάση και αποδέχεται τη δική της θέση ανάμεσα στις άλλες (Young, 2012: 139).

---

14

[http://www.ncca.ie/en/CurriculumandAssessment/Inclusion/EnglishasanAdditional\\_Language/IILT\\_Materials/Primary](http://www.ncca.ie/en/CurriculumandAssessment/Inclusion/EnglishasanAdditional_Language/IILT_Materials/Primary) ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15/12/2017

Συγκεκριμένα ότι αφορά τη σχολική υποδομή, θεωρείται πολύ σημαντικό να διατίθεται άρτιος παιδαγωγικός εξοπλισμός καθώς και εποπτικά και διδακτικά υλικά , έντυπα και οπτικοακουστικά, που δεν θα έχουν αρνητική επίδραση στο γνωστικό, συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο του μειονοτικού μαθητή (Σταματοπούλου, 2007: 58).

Είναι γεγονός, ότι τα παιδιά έχουν την τάση να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και να επενδύουν περισσότερο στο μάθημα όταν συμμετέχουν ενεργά κατασκευάζοντας αντικείμενα, υλικά και πάζλ και δημιουργώντας ρόλους από μία ιστορία ή αναλαμβάνοντας ρόλους σε ένα παιχνίδι (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 93).

Το παιχνίδι είναι σημαντικό στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, διότι εμπλέκει μία σειρά από γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Το παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη ενός συστήματος συναισθηματικών συμβόλων που είναι απαραίτητο για τη δημιουργικότητα και επιπλέον ενισχύει τη γνωστική ευελιξία για τη λύση προβλημάτων. Αξίζει να επισημανθεί ότι η δημιουργικότητα των παιδιών σε σχέση με τη γλώσσα και η απόλαυση τους να παίζουν με τις λέξεις τους δίνει τη δυνατότητα να πειραματιστούν με τη γλώσσα στόχο. Σύμφωνα με την Cook (2000, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 97) το γλωσσικό παιχνίδι μπορεί να υιοθετηθεί σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας και το συστήνει ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Halliwell (1992, που αναφέρεται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 97), ο οποίος επισημαίνει ότι τα μικρά παιδιά στηρίζονται στη δημιουργική χρήση των περιορισμένων πηγών που διαθέτουν για να αντιληφθούν και να παράγουν μηνύματα. Πολλοί ερευνητές προτείνουν το παιχνίδι ρόλων, τις ρίμες και την παντομίμα, ως μορφές παιχνιδιού που παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν με την φαντασία τους (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 97).

Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα θα είχε και η συμμετοχή των σχολείων σε Ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το Comenius το οποίο εντάσσεται στο πρόγραμμα της ευρωπαϊκής ένωσης για την Διά Βίου Μάθηση και επωφελούμενοι του οποίου είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα εκείνα που είναι υπεύθυνα για τη διοίκηση και την παροχή της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (κεντρικό ή τοπικό). Σκοπός του είναι να κατανοήσουν οι μαθητές και το διδακτικό προσωπικό την ποικιλομορφία των ευρωπαϊκών πολιτισμών και την αξία που αυτοί έχουν, ενώ στοχεύει στην αύξηση της κινητικότητας των μαθητών και των καθηγητών μέσω ανταλλαγών, στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των σχολείων των κρατών-μελών, στη βελτίωση της ποιότητας των παιδαγωγικών σπουδών και στην παροχή υποστήριξης για τη δημιουργία νέων προσεγγίσεων στην παιδαγωγική και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Σταματοπούλου, 2007: 59).

Ένα άλλο σημείο που χρειάζεται βελτίωση ώστε να καταστεί η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών πιο αποτελεσματική είναι η λειτουργία των υπαρχόντων τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να υπάρξει για τον έγκαιρο προγραμματισμό της λειτουργίας αυτών των υποστηρικτικών δομών καθώς και για την έγκαιρη εξασφάλιση του διδακτικού υλικού, ενώ η ανάθεσή τους πρέπει να γίνεται σε μόνιμο, έμπειρο προσωπικό που θα έχει τη σχετική επιμόρφωση και τα ανάλογα οικονομικά κίνητρα (Σταματοπούλου, 2007: 59).

Συγκεκριμένα θα πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα τα παρακάτω σημεία σε συνεργασία με το σχολείο, το Σχολικό Σύμβουλο και τον Προϊστάμενο ότι αφορά τις τάξεις Υποδοχής :

- α) Ανάθεση λειτουργία σε μόνιμο, έμπειρο προσωπικό, που θα έχει σχετική επιμόρφωση.
- β) Έγκαιρη εξασφάλιση διδακτικού υλικού.
- γ) Προσπάθεια για μεγαλύτερη παρουσία του μετανάστη - μαθητή στην κανονική τάξη.
- δ) Μεθοδολογική ευελιξία των εκπαιδευτικών και στροφή σε πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.
- ε) Ενισχυτική διδασκαλία μέσα στην τάξη.
- ς) Συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- η) Καθορισμός της τάξης στην οποία πρέπει να εγγραφεί ο αλλοδαπός μαθητής.

Ειδικές προτάσεις και παρατηρήσεις που μπορούν να επιτευχθούν με τη συνδρομή των Περιφερειακών Διευθύνσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και την ενεργή συμμετοχή και παρέμβαση των Σχολικών Συμβούλων :

- α) Οργάνωση σεμιναρίων, ώστε να επανδρωθούν τα τμήματα από κατάλληλα ειδικευμένο διδακτικό προσωπικό.
- β) Ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση εκπαιδευτικών για την εκπόνηση ειδικά τροποποιημένου προγράμματος για μετανάστες μαθητές.
- γ) Δημιουργία ολιγάριθμων ομοιογενών, ως προς το επίπεδο γνώσης, τμημάτων ή Τάξεων Υποδοχής για μετανάστες μαθητές.
- δ) Σταδιακή αυτοκατάργηση των τμημάτων και των τάξεων αυτών και οριστική ένταξη των μαθητών στην κανονική τους τάξη.
- ε) Εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολικό πρόγραμμα, ενταγμένων στη διαδικασία μάθησης, αφού οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να βοηθήσουν καθοριστικά στην εξατομίκευση της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών.

ζ) Εμπέδωση μιας ξεκάθαρης αντιρατσιστικής στάσης μέσα και έξω από το σχολείο, με τη θεσμική υιοθέτηση αντιρατσιστικού πλαισίου.

η) Ενίσχυση του έργου του δασκάλου με την απαραίτητη συμβουλευτική καθοδήγηση, τα κατάλληλα διδακτικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας και την δια βίου εκπαίδευση.

θ) Εφαρμογή προγράμματος συμβουλευτικής γονέων.

ι) Συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων στην ύλη των οποίων να «βρίσκεται» και ο αλλοδαπός μαθητής και απάλειψη των αναφορών σε γεγονότα που ευνοούν τις στερεότυπες αντιλήψεις των μαθητών.

ια) Το άνοιγμα του Σχολείου, στην πολυπολιτισμική κοινωνία είναι πρόταση ουσιαστικής σημασίας για να αναπτύξουν οι μαθητές διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις, που θα συμβάλλουν στην αρμονική συμβίωση όλων των πολιτών και στην πρόοδο της κοινωνίας μας, σε μια όλο και πιο αλληλεξαρτώμενη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Νταλακούρας, 2006: 364-372).

Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, π.χ. στη Μ. Βρετανία, προβλέπεται η σύμπραξη ενός δίγλωσσου βοηθού / εκπαιδευτικού για εξατομικευμένη υποστήριξη μέσα στην τάξη. Στην Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στις Τάξεις Υποδοχής προβλέπει βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό και εκχωρεί αρμοδιότητες διορισμού του στους Νομάρχες. Μπορούν λοιπόν να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικοί από τις χώρες προέλευσης, που είναι μετανάστες στην Ελλάδα, έχουν τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών και γνωρίζουν πολύ καλά την Ελληνική. Ήδη υπάρχει ανάλογη εμπειρία μικρής κλίμακας στην Κρήτη, στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» με καλά αποτελέσματα (Σκούρτου, et al., 2004: 74).

Επιπλέον, απαραίτητη είναι η όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη εκτίμηση του επιπέδου του αλλοδαπού μαθητή, όχι μόνο των γνώσεων του στην Ελληνική γλώσσα αλλά και αυτών που απέκτησε σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο της χώρας καταγωγής του. Όπως επίσης, απαιτείται και ακριβής προγραμματισμός και στοχοθεσία της διδασκαλίας με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα έτσι ώστε ο αλλοδαπός μαθητής να γνωρίζει το επίπεδο που θα πρέπει να αποκτήσει και να περάσει στην κανονική τάξη (Σταματοπούλου, 2007: 59).

Ας υποθέσουμε ότι ένας μετανάστης μαθητής δεν έχει αναπτύξει σε τέτοιο βαθμό την ακαδημαϊκή ικανότητα στην Ελληνική, ώστε να κατανοεί το ζητούμενο μιας δραστηριότητας, παρόλο που έχει την ωριμότητα ν' ανταποκριθεί στο περιεχόμενό της, λόγω τάξης και ηλικίας. Ο εκπαιδευτικός, αλλά και το σχολείο ως θεσμός, αντιμετωπίζει εδώ ένα δίλημμα:

να ‘κατεβάσει’ το μαθητή σε μικρότερη τάξη, μέχρι να μάθει επαρκώς την Ελληνική ή να τον αφήσει στην κανονική τάξη και να αυξήσει την παροχή βοηθημάτων, ώστε αυτός να κατανοήσει τη δραστηριότητα (Σκούρτου, et al., 2004: 83);

Όταν ένας δίγλωσσος μετανάστης μαθητής δεν μπορεί να διεκπεραιώσει μία δραστηριότητα, δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις νοητικές απαιτήσεις της. Είναι πιθανόν να μην καταλαβαίνει γλωσσικά τι ακριβώς πρέπει να κάνει ή να μην έχει αναπτύξει την ακαδημαϊκή ικανότητα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να διατυπώσει (άρα να αποδείξει ότι γνωρίζει το ζητούμενο της δραστηριότητας) σε μορφή κειμένου.

Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι το σχολείο και ο / η εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγουν να παραμένουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους και να οργανώσουν την απρόσκοπτη παροχή βοηθημάτων λεκτικών και μη λεκτικών. Η ‘απόσυρση’ για μεγάλο χρονικό διάστημα των μεταναστών μαθητών σε φροντιστηριακά τμήματα δεν βοηθά μακροπρόθεσμα ούτε τους ίδιους ούτε την υπόλοιπη τάξη (Σκούρτου, et al., 2004: 84).

#### **4.3.1 Στήριξη και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, πρέπει να υποστηρίζονται συστηματικά και να επιμορφώνονται ταχτικά σε θέματα που αφορούν τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, σε θέματα γλωσσικής συνειδητοποίησης, σε θέματα πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και σε βασικές αρχές των γλωσσών των μαθητών τους (τουλάχιστον των πιο διαδεδομένων από αυτές), όπως επίσης σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και παροχής βοηθημάτων. Για να υπάρχει το μέγιστο δυνατό όφελος από τη γλωσσική πολυμορφία στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται και να εκπαιδεύονται σε στρατηγικές διάχυσης της γνώσης και των γλωσσών σε ολόκληρη την τάξη, με στόχο την βελτίωση του επιπέδου σχολικής επίδοσης για όλους τους μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται πώς να διαχειρίζονται τον περιορισμένο χρόνο του μαθήματος για την ένταξη, ώστε να είναι δυνατά τα πιο πάνω (Σκούρτου, et al., 2004: 85-86). Τέτοιου είδους σεμινάρια είναι δυνατόν να διοργανώνονται και με Πρωτοβουλία της τοπικής αυτοδιοίκησης σε συνεργασία με κάποιον ή κάποια από τα μορφωτικά ιδρύματα της χώρας. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και η δημιουργία δικτυακού κόμβου με αναρτημένο και εύκολα προσβάσιμο θεωρητικό και επιμορφωτικό υλικό σχετικό με το παραπάνω ζητήματα καθώς και η παροχή βιβλιογραφίας, σύνδεσης με βιβλιοθήκες,

επιστημονικά εργαστήρια και άλλους δικτυακούς κόμβους. Στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους θα αποτελούσε και η θεσμοθέτηση συμβούλου διαπολιτισμικής αγωγής, ο οποίος θα διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα για τη θέση αυτή και με τις γνώσεις του και την πείρα του θα κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς προς την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου τους (Σταματοπούλου, 2007: 60-61).

Στο θεσμικό επίπεδο, προτείνουμε επίσης τη δημιουργία από το ΥΠΕΠΘ, με τη συνεργασία με διάφορους φορείς (π.χ. των Πανεπιστημίων, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), της Γενικής Γραμματείας Επιμόρφωσης Ενηλίκων, του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών), δικτυακού κόμβου με αναρτημένο και εύκολα προσβάσιμο θεωρητικό και επιμορφωτικό υλικό σχετικά με θέματα Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με παραδείγματα, σχέδια εργασίας (project), σχολιασμένη βιβλιογραφία, σύνδεση με βιβλιοθήκες, σχετικά επιστημονικά εργαστήρια και άλλους δικτυακούς κόμβους (π.χ. τον ηλεκτρονικό κόμβο του ΚΕΓ για τη διδασκαλία της Ελληνικής στο Λύκειο), πληροφοριακό υλικό για δυνατότητες επιμόρφωσης (Σκούρτου, et al., 2004: 86).

Επιπλέον, πάλι με ευθύνη του ΥΠΕΠΘ, μπορεί να κυκλοφορεί στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς ένας έντυπος οδηγός επιμόρφωσης, που θα διατίθεται μέσω των διευθύνσεων εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία και θα προσφέρει δυνατότητες επιμόρφωσης σε σχολικό, τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και θα παραπέμπει επίσης στο δικτυακό τόπο (Σκούρτου, et al., 2004: 86).

Ωστόσο, συνοψίζοντας, για να μειώσουμε στο ελάχιστο τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών μας στο σχολείο, πρέπει να τα κάνουμε να το αγαπούν, τηρώντας καθημερινά τα παρακάτω:

- α. Να έχουμε ένα καθαρό και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον.
- β. Να διατηρούμε ένα σταθερό, ευχάριστο, αλλά όχι χαώδες κλίμα στην τάξη.

Αυτό κάνει πολύ δυσκολότερη την προσαρμογή και απόδοση των μειονεκτούντων μαθητών, διότι αποδυναμώνει ακόμη περισσότερο τα ήδη αδύνατα κίνητρά τους για μάθηση και αποδιοργανώνει τις προσαρμοστικές τους προσπάθειες.

- γ. Να θέτουμε απλούς και εφικτούς κανόνες στην καθημερινή ζωή του σχολείου και να τους τηρούμε. Επίσης δραστηριότητες ρουτίνας (έλεγχος των κατ' οίκον εργασιών, σύντομη εξέταση των προηγούμενων) βοηθούν τους πιο ανώριμους και αδύνατους μαθητές να εθιστούν και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και ήθος εργασίας.

δ. Να επαινούμε τα παιδιά για κάθε καλή ενέργεια, προσπάθεια και επιτυχία που σημειώνουν, για να έχουν κίνητρα. Να θυμόμαστε ότι ο δημόσιος έπαινος σε έναν αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος αγκομαχεί για να καταξιωθεί στη συνείδηση των ντόπιων, αποτελεί ισχυρό τονωτικό για τη μειωμένη αυτοπεποίθησή του.

ε. Να εμπλέκουμε όλα τα παιδιά στο μάθημα και να μην αφήνουμε κανένα στο περιθώριο, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, για να νιώθουν προσωπική ικανοποίηση και να βιώνουν αισθήματα αποδοχής από τον δάσκαλο.

στ. Να ρωτούμε τα πιο απλά στους αδύνατους και τα πιο δύσκολα στους δυνατούς μαθητές, για να μη χάνει κανένας το ενδιαφέρον για μάθηση. Επίσης ενδείκνυται να ερμηνεύονται με απλούστερες συνώνυμες λέξεις νέοι όροι και δύσκολες έννοιες, όταν εκφέρονται κατά την φάση της προσφοράς της νέας ύλης, προκειμένου να διευκολύνονται οι μαθητές που υστερούν γλωσσικά.

ζ. Να προσφέρουμε ποικιλία, εναλλαγή και καινούργια ερεθίσματα στο μάθημα, για να αγαπήσουν οι μαθητές τη γνώση και να μην πλήττουν. Μεγάλο ενδιαφέρον προξενούν στα παιδιά οι λεγόμενες ευφυείς προκλήσεις, δηλαδή προβλήματα, αινίγματα, ανέκδοτα και κάθε είδους πρωτότυποι και δύσκολοι προβληματισμοί οι οποίοι κεντρίζουν το ενδιαφέρον ακόμη και των πιο αδιάφορων μαθητών, αλλά ταυτόχρονα ικανοποιούν και τους προικισμένους.

η. Να θυμόμαστε ότι τα παιδιά θέλουν να δείχνουν ότι είναι ικανά, ότι αξίζουν και ότι χρειάζονται αγάπη.

θ. Να πιστεύουμε ότι όλα τα παιδιά μπορούν με την προσπάθεια να βελτιωθούν και να μην καταδικάζουμε κανένα. Η προσδοκία μας αυτή μεταδίδεται και στα παιδιά.

ι. Να γνωρίζουμε ότι η τάξη αποτελεί για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ένα κοινό μπροστά στο οποίο αισθάνεται όμορφα, όταν έχει να παρουσιάσει κάτι που γνωρίζει να το λέει και να το εκτελεί άριστα, ενώ βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση, όταν συμβαίνει το αντίθετο. Επομένως μαθητές με μεγάλες γλωσσικές αδυναμίες όπως είναι οι αλλοδαποί, καλό είναι να μην εκτίθενται καλούμενοι να επιλύουν δημόσια στην τάξη δύσκολα προβλήματα προφορικά ή στον πίνακα, και το αντίθετο, να ενθαρρύνονται να παρουσιάζουν ενώπιον της τάξης οτιδήποτε καταφέρνουν καλά.

ια. Επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επιτρέπουν στους δυνατούς μαθητές να ολοκληρώνουν τις απαντήσεις τους, ενώ τους αδύνατους να τους διακόπτουν και να δίνουν οι ίδιοι τις απαντήσεις, καλό είναι, όταν πρόκειται για παιδιά με γλωσσικές δυσχέρειες, να τους δίνουμε νύξεις και υπαινιγμούς και να τους βοηθούμε να ολοκληρώνουν τις σκέψεις τους. Είναι, βέβαια, αυτονόητο ότι η τάξη δείχνει κατανόηση σε τυχόν γλωσσικά σφάλματα και

λανθασμένες απαντήσεις, και σε καμία περίπτωση δεν γίνεται ανεκτή ειρωνεία ή γελοιοποίηση συμμαθητών.

ιβ. Τέλος, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ευόδωση του έργου μας να πιστεύουμε ότι η εργασία του δασκάλου είναι ότι πιο όμορφο και ενδιαφέρον θα μπορούσε να κάνει ένας άνθρωπος και να μην μας δημιουργούν αισθήματα απογοήτευσης οι ολοένα δυσκολότερες συνθήκες εργασίας στο σχολείο. Οι μετακινήσεις των λαών είναι σήμερα μια πραγματικότητα την οποία πρέπει να αποδεχτούμε και μαζί με αυτή και το πολυπολιτισμικό σχολείο. Έτσι αποκτούμε προσωπική ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση (Νημά, 2008: 152-153).

Ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει έναν πολυδιάστατο ρόλο που πρέπει να υποδυθεί ώστε να επιτελέσει όσο το δυνατόν καλύτερα το καθήκον ή πιο σωστά το λειτούργημα του. Θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ο καθένας διδάσκων της εκπαιδευτικής κοινότητας πως ο ρόλος του απλού διακομιστή γνώσεων δεν έχει θέση στο σημερινό σχολείο. Απεναντίας, πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του πως μόνο μέσα από τη συνεργασία με τους μαθητές και την οικογένειά τους, μέσα από την αλλαγή της νοοτροπίας και των στάσεων του επιτυγχάνεται η ορθή και ολοκληρωμένη μάθηση και εκπαίδευση των μαθητών. Όταν το σχολείο είναι ανοιχτό σε όλους, τότε και οι δίγλωσσοι μαθητές θα έχουν ευκολότερη πρόσβαση στη μάθηση και θα ενταχθούν ομαλότερα στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Απαραίτητη, λοιπόν, προϋπόθεση είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης και συνεργασίας ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές, την οικογένειά τους και το σχολείο (Lee & Bowen, 2006: 193- 218).

## **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **Κεφάλαιο 5 : Μεθοδολογία Έρευνας**

### **5.1 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές . Συγκεκριμένα, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων /μονόγλωσσων μαθητών και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό πλαίσιο;
- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πλεονέκτημα ή μειονέκτημα την παρουσία των μαθητών αυτών στις σχολικές τάξεις;
- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στο γραπτό και προφορικό λόγο και ποιες αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία και την παρέμβαση των γονέων των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των για εκπαιδευτικές/διδασκτικές προσεγγίσεις που θα στόχευαν σε μία αποτελεσματικότερη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών και βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης;

### **5.1.1 Η διαδικασία της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017, συγκεκριμένα Φεβρουάριο με Μάρτιο του 2017, σε τρία Δημοτικά Σχολεία, δυο Γυμνάσια και σε ένα Λύκειο της Θεσσαλονίκης του Δήμου Καλαμαριάς. Συγκεκριμένα στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς, στο 12ο Δημοτικό Σχολείο και στο 18ο Δημοτικό Σχολείο. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το 3ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς, το 10ο Γυμνάσιο και τέλος το 6ο Λύκειο Καλαμαριάς.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Παρασκευόπουλος, 1993: 18).

Η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία αλλά βασικό κριτήριο ήταν να υπάρχει έστω ένας δίγλωσσος μαθητής και να έχουν την αντίστοιχη εμπειρία, των οποίων οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα αυτή.

Μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και αφού λάβαμε την άδεια για την πρόσβαση μας επισκεφτήκαμε τα σχολεία και δώσαμε ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς της. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατά τη διάρκεια διαλείμματος και όχι κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας και η συμπλήρωση διαρκούσε περίπου δεκαπέντε λεπτά. Ωστόσο υπήρξαν και περιπτώσεις στις οποίες οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων ζήτησαν περισσότερο χρόνο για να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς, οπότε χρειάστηκε να μοιράσουμε τα ερωτηματολόγια και οριζόταν ημερομηνία επιστροφής των ερωτηματολογίων. Ο ερευνητής εξήγησε το σκοπό του ερωτηματολογίου, έδωσε τις απαραίτητες οδηγίες και διευκρινίσεις και ήταν παρών, όταν η συμπλήρωση γινόταν επί τόπου. Επισημάνθηκε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη.

### **5.1.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας κρίθηκε αναγκαίος και απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου και η συμπλήρωσή του από ικανό αριθμό εκπαιδευτικών, ώστε να συγκεντρωθούν οι αναγκαίες πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα και τις περισσότερες φορές οι απαντήσεις είναι ειλικρινείς, εφόσον είναι ανώνυμη και να είναι σε τέτοια μορφή, ώστε να προσφέρονται για στατιστική ανάλυση. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί αρχικά σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών προκειμένου να διαπιστωθεί αν

θα προέκυπτε το οποιοδήποτε πρόβλημα σε σχέση με την ορθή και ολοκληρωμένη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η διαδικασία ήταν επιτυχής και ακολούθησε η διεξαγωγή της «κανονικής» έρευνας.

Όσον αφορά τις μεταβλητές της κλίμακας, οι ανεξάρτητες είναι τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του εκπαιδευτικού - δασκάλου και οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα ερωτήματα που αφορούν το σκοπό της έρευνάς μας.

### **5.1.3 Δομή και μορφή ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη. Το πρώτο μέρος σχετίζεται με τα δημογραφικά - επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως το φύλο, η θέση, η βαθμίδα εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι σπουδές, οι γλώσσες που γνωρίζει και την κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με τα γενικά χαρακτηριστικά ενός δίγλωσσου μαθητή και αν η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών θεωρείται μειονέκτημα και τι είδη μαθητές υπάρχουν στις τάξεις τους. Το τρίτο μέρος αποτελείται από πέντε ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής που αφορά την σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στο γραπτό και προφορικό λόγο και τα αίτια χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των μαθητών αυτών. Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις που σχετίζεται με την εμπλοκή των γονέων δίγλωσσων μαθητών και την συνεργασία τους με το σχολείο και τους δασκάλους-εκπαιδευτικούς. Τέλος, το πέμπτο μέρος αποτελείται από τρεις ερωτήσεις που αφορούν τις προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των δίγλωσσων μαθητών, εκ των οποίων η τελευταία είναι ανοιχτού τύπου ερώτηση, καθώς μπορεί να αναπτύξει ο καθένας την δική του πρόταση αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

Το περιεχόμενο όλων των ερωτήσεων σχετίζεται με το θεωρητικό υπόβαθρο που αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες και δια μέσου αυτών διερευνώνται οι διάφορες πτυχές της θεωρίας.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί καλούνται στις περισσότερες ερωτήσεις να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας και να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις με διαβαθμισμένο επίπεδο, δηλαδή καθόλου, ελάχιστα, μέτρια, πολύ και πάρα πολύ. Είναι προφανές ότι το ερωτηματολόγιο αποτελείται στο σύνολό του από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκαν λόγω της ευκολίας και του λίγου χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή τους.

#### **5.1.4 Το δείγμα της έρευνας**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Γυμνασίων και Λυκείου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, που υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2016- 2017.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 48 δασκάλους και εκπαιδευτικούς. Από τις 60 εκπαιδευτικούς που δόθηκε το ερωτηματολόγιο απάντησαν οι 48 του αρχικού δείγματος. Από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 6 άντρες και 20 γυναίκες και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 8 άντρες και 14 γυναίκες.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από τους 48 εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας δηλώνουν ότι μόνο 5 εκπαιδευτικοί έχουν κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ 43 δηλώνουν άγνοια επί του θέματος.

#### **5.1.5 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων**

Μετά τη συλλογή του υλικού της έρευνας ακολούθησε σταδιακά η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 21. Αρχικά, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων, προκειμένου να γίνει η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Αφού ελέγχθηκε, η ακρίβεια των δεδομένων, ξεκίνησε η ανάλυσή τους.

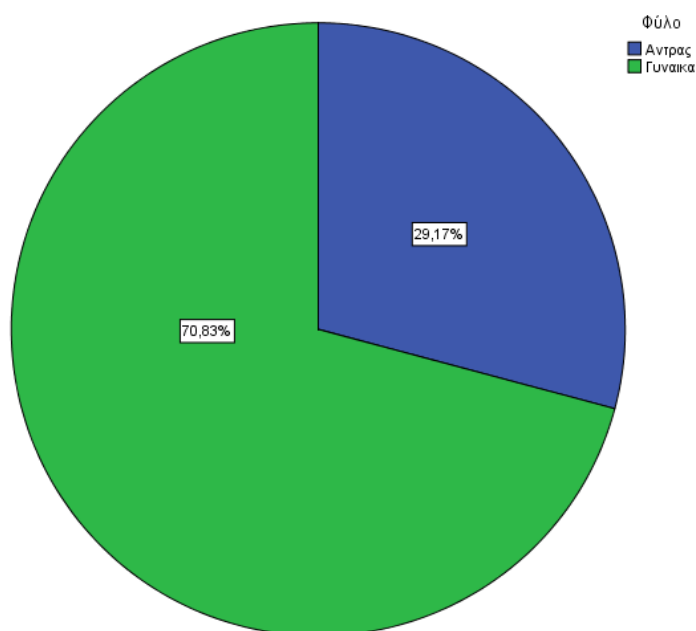
Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Pearson  $\chi^2$  το οποίο είναι ένα εκπληκτικά πολύμορφο στατιστικό κριτήριο, μη παραμετρικό και είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει ένα μεγάλο αριθμό υποθέσεων, οι οποίες έχουν σχέση με κατηγορικού τύπου δεδομένα (Δαφέρμος, 2005: 288) και δεν απαιτεί καμιά υπόθεση για την ακριβή μορφή της κατανομής του πληθυσμού (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011: 465). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το  $\alpha = 0,05$ .

## 5.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα μας παρουσιάζονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες και σε διαγράμματα αντίστοιχα.

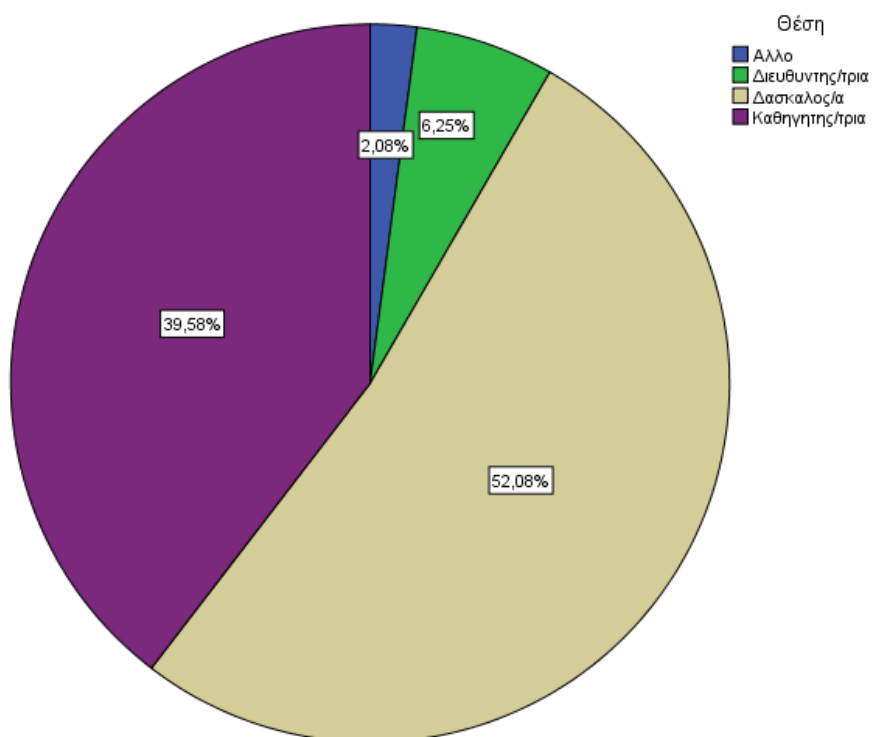
### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

| Φύλο  |         |           |         |               |                    |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|       |         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Άντρας  | 14        | 29,2    | 29,2          | 29,2               |
|       | Γυναίκα | 34        | 70,8    | 70,8          | 100,0              |
|       | Total   | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του φύλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, όπου το 29,17 % ήταν άντρες και το 70,83 % γυναίκες. Στην έρευνα συμμετείχαν συγκεκριμένα 14 άντρες και 34 γυναίκες. Όπως γίνεται αντιληπτό, το ποσοστό των γυναικών – εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών- εκπαιδευτικών.

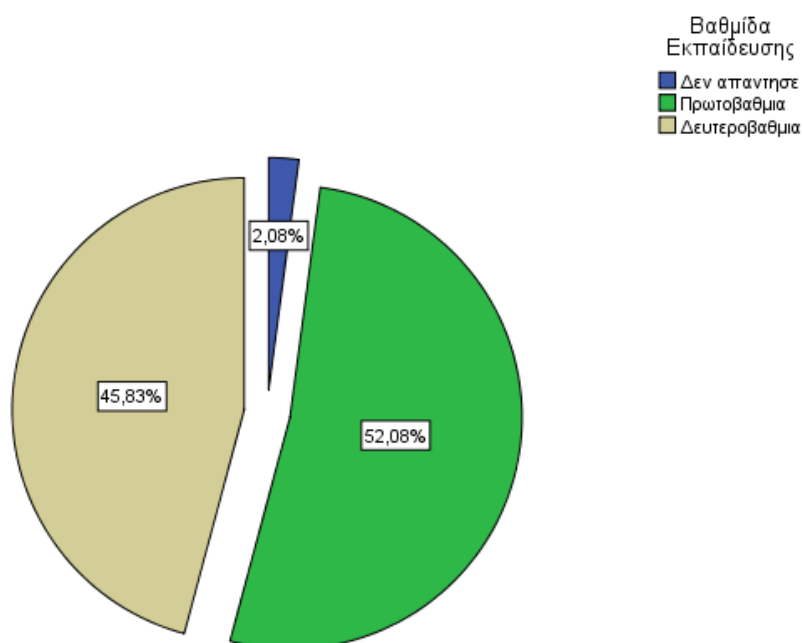
| Θέση             |           |         |               |                    |
|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
|                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Άλλο             | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                |
| Διευθυντής/τρια  | 3         | 6,3     | 6,3           | 8,3                |
| Valid Δάσκαλος/α | 25        | 52,1    | 52,1          | 60,4               |
| Καθηγητής/τρια   | 19        | 39,6    | 39,6          | 100,0              |
| Total            | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Όσον αφορά τη θέση που έχουν στο σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι δάσκαλοι με 52,08% , στη συνέχεια ακολουθούν με 39,58% οι καθηγητές και τέλος ένα μικρό ποσοστό 6,25% αποτελείται από διευθυντές από τους συμμετέχοντες.

### Βαθμίδα Εκπαίδευσης

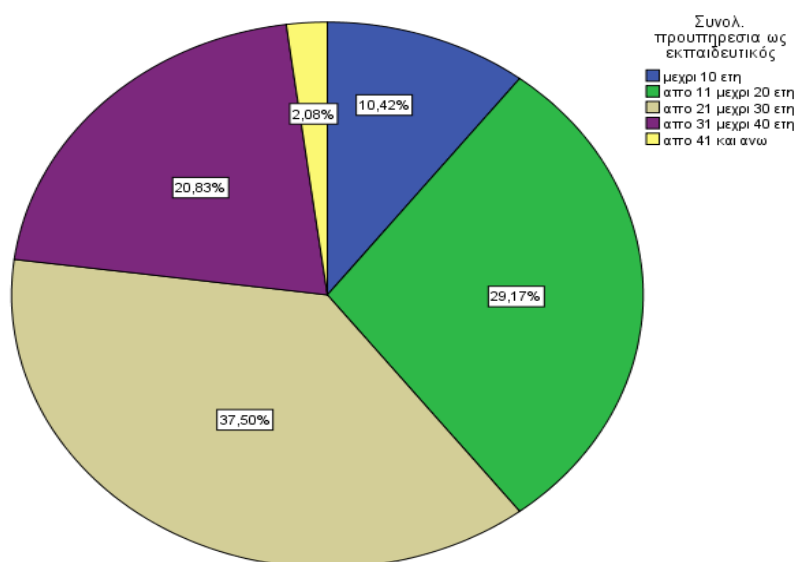
|                     | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Δεν απάντησε  | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                |
| Valid Πρωτοβάθμια   | 25        | 52,1    | 52,1          | 54,2               |
| Valid Δευτεροβάθμια | 22        | 45,8    | 45,8          | 100,0              |
| Total               | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 45,83% είναι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό 2,08% που δεν απάντησε.

**Συνολ. προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός**

|                     | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid μέχρι 10 έτη  | 5         | 10,4    | 10,4          | 10,4               |
| από 11 μέχρι 20 έτη | 14        | 29,2    | 29,2          | 39,6               |
| από 21 μέχρι 30 έτη | 18        | 37,5    | 37,5          | 77,1               |
| από 31 μέχρι 40 έτη | 10        | 20,8    | 20,8          | 97,9               |
| από 41 και άνω      | 1         | 2,1     | 2,1           | 100,0              |
| Total               | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |

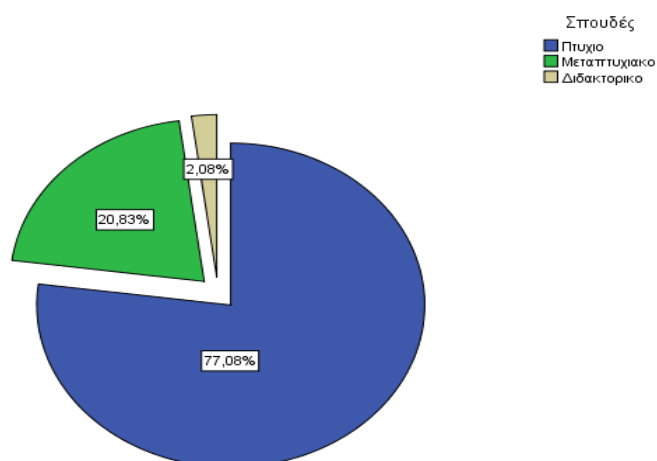


Στον πίνακα αυτό αναφέρονται τα χρόνια υπηρεσίας κάθε εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι από αυτούς, συγκεκριμένα με αριθμό 18 έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας. Το ποσοστό των ατόμων 21-30 χρόνια υπηρεσίας είναι 37,5%. Στα χρόνια μέχρι 10 έτη φαίνεται ότι ο αριθμός είναι μικρότερος με πέντε εκπαιδευτικούς και ποσοστό 10,42%. Αντίστοιχα χαμηλή είναι τα χρόνια από 41 και άνω έτη με ποσοστό 2,08%. Ακολουθεί η κατηγορία 31-40 με 10 εκπαιδευτικούς (20,83%) και τέλος με 14 εκπαιδευτικούς 11- 21 χρόνια προϋπηρεσίας (29,17%). Συμπέρασμα από τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου πίνακα είναι

ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας, δηλαδή κυμαίνονται από 21 μέχρι και 30 χρόνια υπηρεσίας.

#### Σπουδές

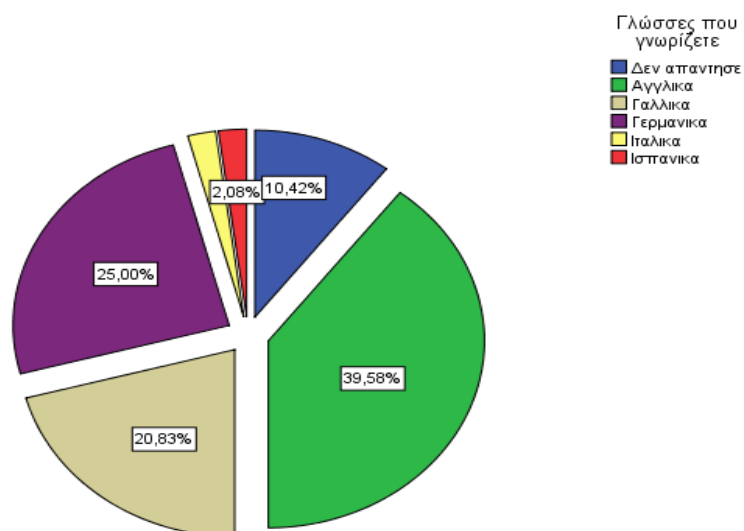
|              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πτυχίο | 37        | 77,1    | 77,1          | 77,1               |
| Μεταπτυχιακό | 10        | 20,8    | 20,8          | 97,9               |
| Διδακτορικό  | 1         | 2,1     | 2,1           | 100,0              |
| Total        | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Στην συνέχεια παραθέτονται οι τίτλοι σπουδών που έχουν κατακτήσει οι εκπαιδευτικοί και αν έκαναν περαιτέρω σπουδές πέραν του πτυχίου τους. Από τους 48 ερωτηθέντες οι 37 (77,08%) έχουν πάρει μόνο το πτυχίο. Οι 10 από αυτούς έχουν συνεχίσει για την απόκτηση μεταπτυχιακού (20,83%). Μόνο ένας συνέχισε τις σπουδές του για την απόκτηση του διδακτορικού. Αυτό επομένως που διαπιστώνουμε είναι πως οι περισσότεροι δεν επιλέγουν να συνεχίσουν με μεταπτυχιακό τις σπουδές τους μένοντας στάσιμοι μ' αυτό που έχουν ήδη αποκτήσει.

**Γλώσσες που γνωρίζετε**

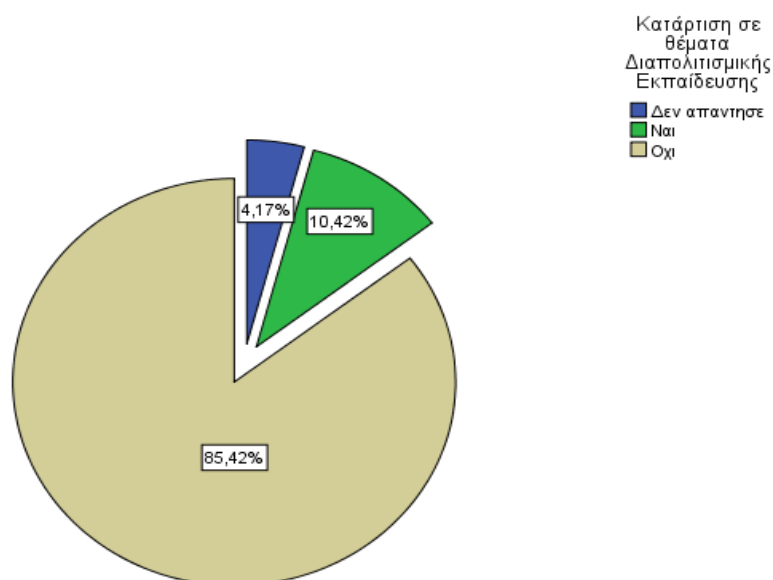
|              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Δεν απάντησε | 5         | 10,4    | 10,4          | 10,4               |
| Αγγλικά      | 19        | 39,6    | 39,6          | 50,0               |
| Γαλλικά      | 10        | 20,8    | 20,8          | 70,8               |
| Γερμανικά    | 12        | 25,0    | 25,0          | 95,8               |
| Ιταλικά      | 1         | 2,1     | 2,1           | 97,9               |
| Ισπανικά     | 1         | 2,1     | 2,1           | 100,0              |
| Total        | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Όσον αφορά τις ξένες γλώσσες που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, η πλειοψηφία γνωρίζει Αγγλικά με 39,58%, ακολούθησε η Γερμανική Γλώσσα με 25% και κοντά στα Γερμανικά ήταν και τα Γαλλικά με 20,83%. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών γνώριζε Ιταλικά και Ισπανικά με 2,08%.

### Κατάρτιση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

|                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Δεν απάντησε | 2         | 4,2     | 4,2           | 4,2                |
| Ναι                | 5         | 10,4    | 10,4          | 14,6               |
| Όχι                | 41        | 85,4    | 85,4          | 100,0              |
| Total              | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (85,42 %) δήλωσε ότι δεν έχει κάποια επιμόρφωση/ κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (41 άτομα), ενώ ένα αρκετά μικρό ποσοστό (10,42 %) δήλωσε ότι έχει κατάρτιση στο θέμα αυτό (5 άτομα). Δυο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

## Α' ΜΕΡΟΣ

**Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/ χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/ μονόγλωσσους μαθητές?**

|                                                                                        | Δεν απάντησε | Καθόλου     | Ελάχιστα    | Μέτρια      | Πολύ        | Πάρα πολύ   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Η πολιτισμική διαφορά των δίγλωσσων μαθητών μέσω της χρήσης της γλώσσας φανερώνεται... | 0<br>0,0%    | 0<br>0,0%   | 11<br>22,9% | 22<br>45,8% | 14<br>29,2% | 1<br>2,1%   |
| Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους μονόγλωσσους μαθητές                                 | 0<br>0,0%    | 1<br>2,1%   | 2<br>4,2%   | 9<br>18,8%  | 26<br>54,2% | 10<br>20,8% |
| Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους μαθητές                                   | 0<br>0,0%    | 2<br>4,2%   | 2<br>4,2%   | 7<br>14,6%  | 19<br>39,6% | 18<br>37,5% |
| Ενδιαφέρον για το μάθημα της Γλώσσας                                                   | 3<br>6,3%    | 0<br>0,0%   | 5<br>10,4%  | 23<br>47,9% | 14<br>29,2% | 3<br>6,3%   |
| Ενδιαφέρον για το μάθημα των Μαθηματικών                                               | 6<br>12,5%   | 1<br>2,1%   | 2<br>4,2%   | 16<br>33,3% | 17<br>35,4% | 6<br>12,5%  |
| Αδιαφορία- Συστολή                                                                     | 3<br>6,3%    | 6<br>12,5%  | 17<br>35,4% | 20<br>41,7% | 2<br>4,2%   | 0<br>0,0%   |
| Ανάληψη πρωτοβουλιών                                                                   | 3<br>6,3%    | 1<br>2,1%   | 9<br>18,8%  | 25<br>52,1% | 9<br>18,8%  | 1<br>2,1%   |
| Ενδιαφέρον των μονόγλωσσων μαθητών για την επίδοση των δίγλωσσων συμμαθητών τους       | 3<br>6,3%    | 6<br>12,5%  | 19<br>39,6% | 11<br>22,9% | 9<br>18,8%  | 0<br>0,0%   |
| Κοινωνικό- οικονομική προέλευση του μαθητή                                             | 6<br>12,5%   | 1<br>2,1%   | 11<br>22,9% | 20<br>41,7% | 9<br>18,8%  | 1<br>2,1%   |
| Δημιουργία φασαρίας- συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος                         | 1<br>2,1%    | 3<br>6,3%   | 16<br>33,3% | 23<br>47,9% | 5<br>10,4%  | 0<br>0,0%   |
| Συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη                                                  | 2<br>4,2%    | 0<br>0,0%   | 6<br>12,5%  | 11<br>22,9% | 28<br>58,3% | 1<br>2,1%   |
| Απροθυμία συνεργασίας με μονόγλωσσους μαθητές                                          | 1<br>2,1%    | 24<br>50,0% | 14<br>29,2% | 8<br>16,7%  | 1<br>2,1%   | 0<br>0,0%   |
| Απροθυμία συνεργασίας με δίγλωσσους μαθητές                                            | 1<br>2,1%    | 25<br>52,1% | 13<br>27,1% | 9<br>18,8%  | 0<br>0,0%   | 0<br>0,0%   |

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/ χαρακτηριστικά στους δίγλωσσους/ μονόγλωσσους μαθητές;» σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η πιο διαδεδομένη συμπεριφορά που παρατηρείται στους δίγλωσσους μαθητές σε έντονο βαθμό είναι η συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη με 58,3%. Στη συνέχεια, επίσης ένα έντονο χαρακτηριστικό είναι η διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους μονόγλωσσους μαθητές με ποσοστό 54,2%.

Ότι αφορά το χαρακτηριστικό για την πολιτισμική διαφορά δίγλωσσων μαθητών μέσω της χρήσης της γλώσσας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν «μέτρια», συγκεκριμένα 22 αναφορές με ποσοστό 45,8%, 14 εκπαιδευτικοί δήλωσαν «πολύ». Τέλος, πολύ λίγο δήλωσαν το «ελάχιστο» σε ποσοστό 22,9% και ένας μόνο δήλωσε «πάρα πολύ». Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την πολιτισμική διαφορά μέσω της χρήσης της γλώσσας σε ένα μέτριο βαθμό, δηλαδή ότι ναι μεν δεν επηρεάζει τόσο έντονα, αλλά παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη χρήση της γλώσσας.

Το χαρακτηριστικό Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους μαθητές με το μεγαλύτερο ποσοστό που αντιστοιχεί στο 39,6% δηλώνουν ότι παρατηρείτε «πολύ» η συμπεριφορά αυτή. Ενώ δυο άτομα δήλωσαν πως δεν βλέπουν καθόλου την διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίγλωσσους μαθητές.

Ότι αφορά το ενδιαφέρον σχετικά με το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, το παρατηρούν μέτρια και πολύ η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, σχετικά με την γλώσσα σε ποσοστό 47,9% και σχετικά με τα Μαθηματικά 35,4%.

Την αδιαφορία και την ανάληψη πρωτοβουλιών την παρατηρούν μέτρια οι εκπαιδευτικοί, το πρώτο με ποσοστό 41,7% και το δεύτερο με ποσοστό 52,1%.

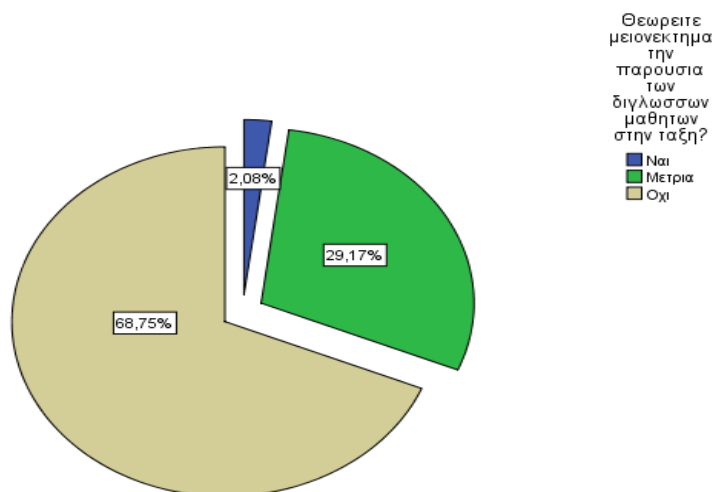
Ελάχιστο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές ενδιαφέρονται για την επίδοση των δίγλωσσων συμμαθητών τους (39,6%), ενώ 11 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι μέτρια το ενδιαφέρον των μονόγλωσσων (22,9%).

Η κοινωνικό-οικονομική προέλευση του μαθητή όπως και η δημιουργία φασαρίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέτρια παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς, με 41,7% η κοινωνικό-οικονομική προέλευση και με 47,9% η δημιουργία φασαρίας στην τάξη.

Τέλος, η απροθυμία συνεργασίας με μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές κυμαίνεται 50% και 52,1% (δίγλωσσους).

**Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη?**

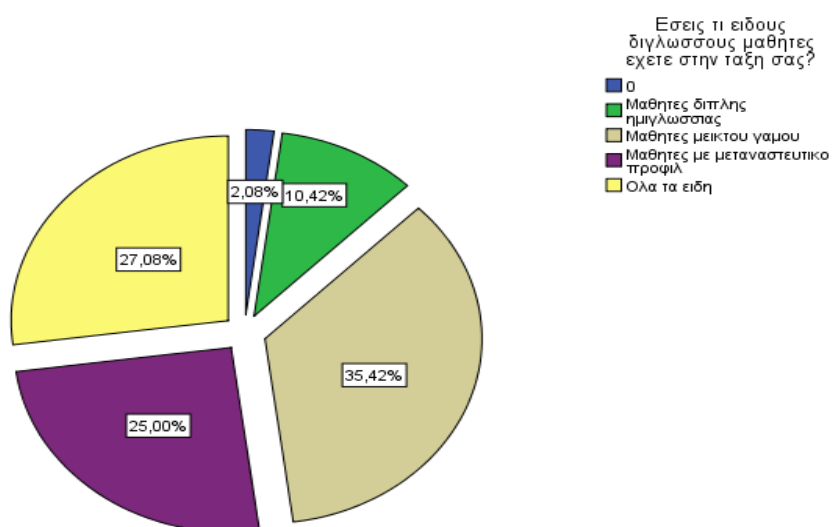
|           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Ναι | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                |
| Μέτρια    | 14        | 29,2    | 29,2          | 31,3               |
| Όχι       | 33        | 68,8    | 68,8          | 100,0              |
| Total     | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν θεωρούν την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών μειονέκτημα, οι περισσότεροι απάντησαν με ποσοστό 68,75%, ότι δεν το θεωρούν μειονέκτημα και το 29,17% ήταν σε μια μέση απόφαση απαντώντας μέτρια. Μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι θεωρεί την παρουσία δίγλωσσων μαθητών μειονέκτημα μέσα στην τάξη.

**Εσείς τι είδους δίγλωσσους μαθητές έχετε στην τάξη σας?**

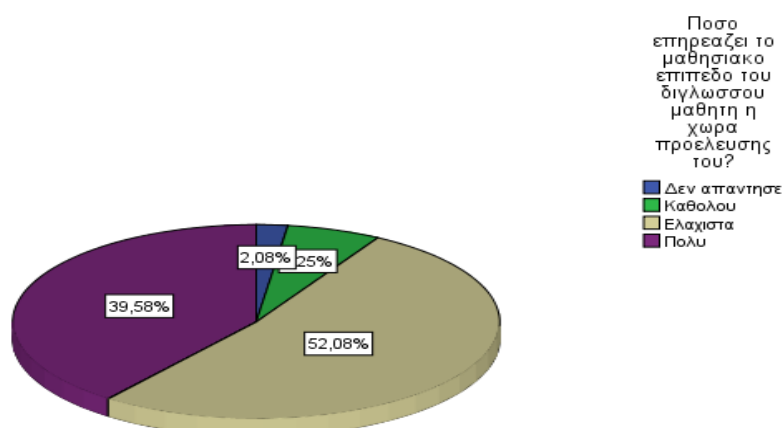
|                                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| 0                                | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                |
| Μαθητές διπλής ημιγλωσσίας       | 5         | 10,4    | 10,4          | 12,5               |
| Μαθητές μεικτού γάμου            | 17        | 35,4    | 35,4          | 47,9               |
| Μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ | 12        | 25,0    | 25,0          | 72,9               |
| Όλα τα είδη                      | 13        | 27,1    | 27,1          | 100,0              |
| Total                            | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Στην ερώτηση, τι είδους δίγλωσσους μαθητές έχετε στην τάξη που διδάσκετε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν μαθητές μεικτού γάμου με ποσοστό 35,42%, έπειτα ακολουθούν απ αυτό το 27,08% απάντησε πως έχουν όλα τα είδη. Το λιγότερο είδος δίγλωσσων μαθητών είναι της διπλής ημιγλωσσίας με 10,42%.

**Πόσο επηρεάζει το μαθησιακό επίπεδο του δίγλωσσου μαθητή η χώρα προέλευσης του?**

|                | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Δεν απάντησε   | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                |
| Καθόλου        | 3         | 6,3     | 6,3           | 8,3                |
| Valid Ελάχιστα | 25        | 52,1    | 52,1          | 60,4               |
| Πολύ           | 19        | 39,6    | 39,6          | 100,0              |
| Total          | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Στην ερώτηση για το πόσο επηρεάζει η χώρα προέλευσης του μαθητή σχετικά με το μαθησιακό επίπεδο του, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 52,1% δήλωσαν «ελάχιστα», ενώ το 39,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η χώρα προέλευσης του μαθητή επηρεάζει «πολύ» το μαθησιακό επίπεδο. Τρεις απάντησαν πως δεν επηρεάζει καθόλου, ενώ ένας δεν απάντησε καθόλου σε αυτήν την ερώτηση.

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

**Πως θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών σας?**

|                                                      | Δεν απάντησε | Καθόλου καλή | Λίγο καλή   | Καλή        | Πολύ καλή   | Πάρα πολύ καλή | 22,0      |
|------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-----------|
| Κατανόηση γραπτού λόγου                              | 2<br>4,2%    | 1<br>2,1%    | 19<br>39,6% | 21<br>43,8% | 4<br>8,3%   | 1<br>2,1%      | 0<br>0,0% |
| Κατανόηση προφορικού λόγου                           | 0<br>0,0%    | 1<br>2,1%    | 6<br>12,5%  | 27<br>56,3% | 12<br>25,0% | 2<br>4,2%      | 0<br>0,0% |
| Γραπτή έκφραση                                       | 1<br>2,1%    | 3<br>6,3%    | 26<br>54,2% | 16<br>33,3% | 1<br>2,1%   | 1<br>2,1%      | 0<br>0,0% |
| Παραγωγή προφορικού λόγου                            | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%    | 10<br>20,8% | 27<br>56,3% | 6<br>12,5%  | 3<br>6,3%      | 1<br>2,1% |
| Εφαρμογή γραμματικών κανόνων                         | 2<br>4,2%    | 4<br>8,3%    | 26<br>54,2% | 13<br>27,1% | 2<br>4,2%   | 1<br>2,1%      | 0<br>0,0% |
| Συντακτικό                                           | 2<br>4,2%    | 7<br>14,6%   | 23<br>47,9% | 12<br>25,0% | 3<br>6,3%   | 1<br>2,1%      | 0<br>0,0% |
| Μαθηματικά/Κατανόηση εννοιών-προβλημάτων             | 8<br>16,7%   | 1<br>2,1%    | 3<br>6,3%   | 13<br>27,1% | 20<br>41,7% | 3<br>6,3%      | 0<br>0,0% |
| Δευτερεύοντα μαθήματα (π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία κτλ.) | 5<br>10,4%   | 1<br>2,1%    | 12<br>25,0% | 18<br>37,5% | 12<br>25,0% | 0<br>0,0%      | 0<br>0,0% |
| Κατ' οίκον εργασίες                                  | 2<br>4,2%    | 2<br>4,2%    | 12<br>25,0% | 21<br>43,8% | 9<br>18,8%  | 2<br>4,2%      | 0<br>0,0% |

Στον δεύτερο θεματικό άξονα καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Περιλαμβάνει πέντε γενικά ερωτήματα και πολλά υποερωτήματα.

Στην πρώτη ερώτηση «Πως θα αξιολογούσατε το γενικό επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών σας;» οι εκπαιδευτικοί έκριναν πολύ καλή το επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών στα Μαθηματικά και στην κατανόηση των εννοιών με ποσοστό 41,7%, ενώ καθόλου καλή θεωρήθηκε από επτά εκπαιδευτικούς το συντακτικό (14,6%) .

Λίγο καλή θεώρησαν οι εκπαιδευτικοί την γραπτή έκφραση των δίγλωσσων μαθητών (54,2%) και την εφαρμογή γραμματικών κανόνων (54,2%).

Η κατανόηση προφορικού λόγου και η παράγωγή προφορικού λόγου παρατηρείται καλή με 56,3%.

Όσο αφορά τα δευτερεύοντα μαθήματα (Ιστορία, Γεωγραφία κτλ.) θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς επίσης καλή με 18 ακολούθους (37,5%) και οι κατ' οίκον εργασίες με 43,8% δηλώθηκε ως «καλή».

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι πολύ καλοί στα Μαθηματικά και στο δεύτερο επίπεδο κυρίως στα προφορικά.

**Σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά στην παραγωγή γραπτού λόγου:**

|                                                  | Δεν απάντησε | Καθόλου     | Ελάχιστα    | Μέτρια      | Πολύ        | Πάρα πολύ |
|--------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| Ανάμιξη και χρήση των δυο γλωσσών στις προτάσεις | 0<br>0,0%    | 11<br>22,9% | 23<br>47,9% | 13<br>27,1% | 1<br>2,1%   | 0<br>0,0% |
| Ορθογραφικά λάθη                                 | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%   | 6<br>12,5%  | 12<br>25,0% | 25<br>52,1% | 4<br>8,3% |
| Συντακτικά λάθη                                  | 1<br>2,1%    | 2<br>4,2%   | 5<br>10,4%  | 13<br>27,1% | 24<br>50,0% | 3<br>6,3% |
| Γραμματικά λάθη                                  | 0<br>0,0%    | 0<br>0,0%   | 7<br>14,6%  | 18<br>37,5% | 20<br>41,7% | 3<br>6,3% |
| Μη κατανόηση νοήματος κειμένου/εννοιών           | 1<br>2,1%    | 1<br>2,1%   | 13<br>27,1% | 22<br>45,8% | 11<br>22,9% | 0<br>0,0% |
| Απουσία δομής/συνοχής σε ένα κείμενο             | 1<br>2,1%    | 2<br>4,2%   | 13<br>27,1% | 20<br>41,7% | 11<br>22,9% | 1<br>2,1% |
| Απουσία σημείων στίξης                           | 1<br>2,1%    | 3<br>6,3%   | 14<br>29,2% | 10<br>20,8% | 18<br>37,5% | 2<br>4,2% |
| Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας                | 2<br>4,2%    | 7<br>14,6%  | 17<br>35,4% | 17<br>35,4% | 4<br>8,3%   | 1<br>2,1% |

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς παρατηρούμε στ παραπάνω πίνακα πως τα ορθογραφικά λάθη παρουσιάζονται περισσότερο στην παραγωγή του γραπτού λόγου με ποσοστό 52,1%, στη συνέχεια ακολουθούν τα συντακτικά λάθη με 50% και τα γραμματικά λάθη με 41,7%. Πάρα πολλοί μαθητές παραβλέπουν και τα σημεία στίξης που αντιστοιχεί 37,5%, ενώ σε αυτά που παρατηρείται ελάχιστα στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι η ανάμιξη και η χρήση

των δυο γλωσσών στις προτάσεις (47,9%) και ο δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας που κυμαίνεται στο ελάχιστο και μέτρια με το ίδιο ποσοστό (35,4%).

**Σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά στην παραγωγή προφορικού λόγου:**

|                                                  | Δεν απάντησε | Καθόλου     | Ελάχιστο    | Μέτρια      | Πολύ        | Πάρα πολύ |
|--------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| Πλήρης αδυναμία έκφρασης                         | 0<br>0,0%    | 12<br>25,0% | 13<br>27,1% | 21<br>43,8% | 2<br>4,2%   | 0<br>0,0% |
| Ανάμιξη και χρήση των δυο γλωσσών στις προτάσεις | 0<br>0,0%    | 16<br>33,3% | 15<br>31,3% | 14<br>29,2% | 3<br>6,3%   | 0<br>0,0% |
| Συντακτικά λάθη                                  | 2<br>4,2%    | 5<br>10,4%  | 14<br>29,2% | 15<br>31,3% | 9<br>18,8%  | 3<br>6,3% |
| Μη κατανόηση νοήματος/εννοιών/λέξεων             | 0<br>0,0%    | 3<br>6,4%   | 14<br>29,8% | 19<br>40,4% | 9<br>19,1%  | 2<br>4,3% |
| Πιστή μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη      | 1<br>2,1%    | 10<br>20,8% | 13<br>27,1% | 18<br>37,5% | 6<br>12,5%  | 0<br>0,0% |
| Έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων                | 1<br>2,1%    | 16<br>33,3% | 17<br>35,4% | 12<br>25,0% | 2<br>4,2%   | 0<br>0,0% |
| Παραποιημένη προφορά λέξεων                      | 0<br>0,0%    | 8<br>16,7%  | 14<br>29,2% | 13<br>27,1% | 12<br>25,0% | 1<br>2,1% |

Στην παραγωγή προφορικού λόγου, η ανάμιξη και η χρήση των δυο γλωσσών στις προτάσεις δεν παρατηρείται καθόλου ως πρόβλημα (33,3%), ενώ σε μέτριο βαθμό βρίσκεται η πλήρης αδυναμία έκφρασης (43,8%), η μη κατανόηση νοήματος λέξεων (40,4%), η πιστή μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη (37,5%) και τα συντακτικά λάθη (31,3%). Σε ότι αφορούν τα συντακτικά λάθη 3 εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ το χαρακτηριστικό αυτό στη παραγωγή προφορικού λόγου (6,3%) και 2 άτομα τη μη κατανόηση νοήματος λέξεων (4,3%).

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών:**

|                                                                   | Δεν απάντησε | Καθόλου     | Ελάχιστα    | Μέτρια      | Πολύ        | Πάρα πολύ   |
|-------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ανεπαρκής γνώση της δευτερης γλωσσας                              | 1<br>2,1%    | 2<br>4,2%   | 10<br>20,8% | 13<br>27,1% | 20<br>41,7% | 2<br>4,2%   |
| Μαθησιακές δυσκολίες                                              | 1<br>2,1%    | 5<br>10,4%  | 11<br>22,9% | 16<br>33,3% | 13<br>27,1% | 2<br>4,2%   |
| Χαμηλές προσδοκίες                                                | 1<br>2,1%    | 7<br>14,6%  | 9<br>18,8%  | 15<br>31,3% | 14<br>29,2% | 2<br>4,2%   |
| Ενδιαφέρον και διάθεση                                            | 2<br>4,2%    | 5<br>10,4%  | 7<br>14,6%  | 13<br>27,1% | 18<br>37,5% | 3<br>6,3%   |
| Ελλειψη ενδιαφεροντος/κινήτρων                                    | 1<br>2,1%    | 8<br>16,7%  | 9<br>18,8%  | 10<br>20,8% | 17<br>35,4% | 3<br>6,3%   |
| Μη παροτρύνση οικογένειας                                         | 1<br>2,1%    | 3<br>6,3%   | 11<br>22,9% | 16<br>33,3% | 13<br>27,1% | 4<br>8,3%   |
| Χρήση της μητρικής/πρώτης γλωσσας με τους γονείς στο σπίτι        | 0<br>0,0%    | 1<br>2,1%   | 6<br>12,5%  | 9<br>18,8%  | 23<br>47,9% | 9<br>18,8%  |
| Ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών για δίγλωσσους μαθητές | 1<br>2,1%    | 2<br>4,2%   | 5<br>10,4%  | 11<br>22,9% | 19<br>39,6% | 10<br>20,8% |
| Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό                                          | 1<br>2,1%    | 3<br>6,3%   | 11<br>22,9% | 10<br>20,8% | 14<br>29,2% | 9<br>18,8%  |
| Απορριψη απο τους μονογλωσσους συμμαθητες                         | 0<br>0,0%    | 21<br>43,8% | 13<br>27,1% | 9<br>18,8%  | 4<br>8,3%   | 1<br>2,1%   |

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών κυμαίνεται στο βαθμό «πολύ» είναι αρχικά η χρήση της μητρικής/πρώτης γλώσσας στο σπίτι (47,9%), η ανεπαρκής γνώση της δεύτερης γλώσσας (41,7%), η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για δίγλωσσους μαθητές (39,6%), και τέλος έχουμε το χαρακτηριστικό του ενδιαφέροντος και της διάθεσης του μαθητή που αντιστοιχεί στο 37,5%.

Οι μαθησιακές δυσκολίες και η μη παρότρυνση της οικογένειας με 33,3% φαίνεται να παρουσιάζεται στο μέτριο βαθμό, ενώ το χαρακτηριστικό που δεν αποτελεί καθόλου αιτία για χαμηλή γλωσσική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών είναι η απόρριψη από τους μονόγλωσσους μαθητές (43,8%).

**Οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν καλύτερη επίδοση στο μάθημα, όταν:**

|                            |                        |    |        |
|----------------------------|------------------------|----|--------|
|                            | Δεν απάντησε           | 0  | 0,0%   |
|                            | Διαφωνώ πολύ           | 0  | 0,0%   |
| Ο/Η εκπαιδευτικός γνωρίζει | Διαφωνώ                | 6  | 100,0% |
| στοιχεία απο την κουλτούρα | Δεν ξέρω (ούτε διαφωνώ | 10 | 100,0% |
| της χώρας προέλευσης       | ούτε συμφωνώ)          |    |        |
|                            | Συμφωνώ                | 26 | 100,0% |
|                            | Συμφωνώ πολύ           | 6  | 100,0% |
| Οι εκπαιδευτικοί του       | Διαφωνώ πολύ           | 0  | 0,0%   |
| σχολείου που διδάσκουν σε  | Διαφωνώ                | 0  | 0,0%   |
| δίγλωσσους μαθητές         | Δεν ξέρω (ούτε διαφωνώ | 3  | 100,0% |
| επικοινωνούν/συνεργάζονται | ούτε συμφωνώ)          |    |        |
| μεταξύ τους                | Συμφωνώ                | 35 | 100,0% |
|                            | Συμφωνώ πολύ           | 10 | 100,0% |
|                            | Δεν απάντησε           | 1  | 100,0% |
| Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει | Διαφωνώ πολύ           | 3  | 100,0% |
| μονόγλωσσους και           | Διαφωνώ                | 14 | 100,0% |
| δίγλωσσους μαθητές με τον  | Δεν ξέρω (ούτε διαφωνώ | 13 | 100,0% |
| ίδιο τρόπο                 | ούτε συμφωνώ)          |    |        |
|                            | Συμφωνώ                | 17 | 100,0% |
|                            | Συμφωνώ πολύ           | 0  | 0,0%   |
|                            | Δεν απάντησε           | 1  | 100,0% |
| Κατά τη διδασκαλία ο/η     | Διαφωνώ πολύ           | 0  | 0,0%   |
| εκπαιδευτικός δίνει έμφαση | Διαφωνώ                | 0  | 0,0%   |
| κυρίως στην επικοινωνιακή  | Δεν ξέρω (ούτε διαφωνώ | 8  | 100,0% |
| χρήση της γλώσσας          | ούτε συμφωνώ)          |    |        |
|                            | Συμφωνώ                | 35 | 100,0% |
|                            | Συμφωνώ πολύ           | 4  | 100,0% |
| Οι εκπαιδευτικοί           | Δεν απάντησε           | 1  | 100,0% |
| παροτρύνουν τους           | Διαφωνώ πολύ           | 0  | 0,0%   |
| δίγλωσσους μαθητές να      | Διαφωνώ                | 2  | 100,0% |

|                                                                           |                                      |    |        |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----|--------|
| λύσουν οποιαδήποτε απορία σχετικά με το μάθημα ή τις εργασίες που δόθηκαν | Δεν ξέρω (ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ) | 0  | 0,0%   |
|                                                                           | Συμφωνώ                              | 26 | 100,0% |
|                                                                           | Συμφωνώ πολύ                         | 19 | 100,0% |
|                                                                           | Δεν απάντησε                         | 0  | 0,0%   |
|                                                                           | Διαφωνώ πολύ                         | 0  | 0,0%   |
|                                                                           | Διαφωνώ                              | 0  | 0,0%   |
| Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή συχνά                              | Δεν ξέρω (ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ) | 2  | 100,0% |
|                                                                           | Συμφωνώ                              | 23 | 100,0% |
|                                                                           | Συμφωνώ πολύ                         | 23 | 100,0% |

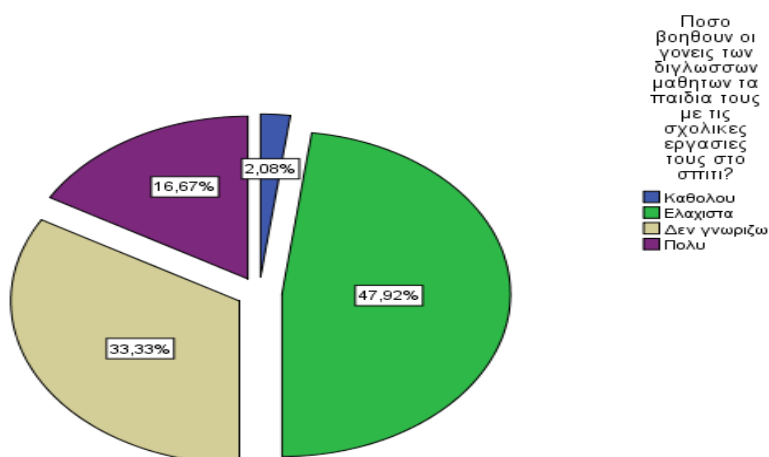
Για την καλύτερη επίδοση των δίγλωσσων μαθητών έρχεται στο επίκεντρο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διδάσκουν σε δίγλωσσους μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ του και όταν κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση κυρίως στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας (κείμενα από την καθημερινή ζωή). Έπειτα παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει στοιχεία από την κουλτούρα της χώρας προέλευσης του παιδιού (στάσεις, συμπεριφορές, νοοτροπία) και αυτοί οι οποίοι παροτρύνουν τους μαθητές αυτούς να λύσουν οποιαδήποτε απορία σχετικά με το μάθημα ή τις εργασίες που δόθηκαν. Σχετικά με την συχνή επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό συμφωνούν σε «πάρα πολύ» επίπεδο 23 εκπαιδευτικοί.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (ίδια βιβλία, ίδια μέθοδο διδασκαλίας) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαφωνούν.

## Γ' ΜΕΡΟΣ

### Πόσο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι?

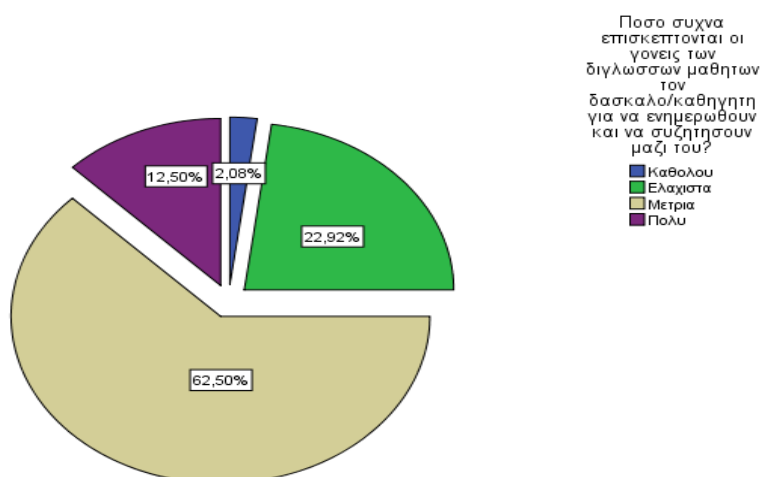
|                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Καθόλου           | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                   |
| Ελάχιστα          | 23        | 47,9    | 47,9          | 50,0                  |
| Valid Δεν γνωρίζω | 16        | 33,3    | 33,3          | 83,3                  |
| Πολύ              | 8         | 16,7    | 16,7          | 100,0                 |
| Total             | 48        | 100,0   | 100,0         |                       |



Ότι αφορά την συνεργασία γονέων- σχολείου και συγκεκριμένα κατά πόσο βοηθούν οι γονείς των παιδιών αυτών με τις σχολικές εργασίες του στο σπίτι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν με 47,9% «Ελάχιστα», το 33,3% των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν την κατάσταση, ενώ 8 άτομα (16,7%) δήλωσαν πως θεωρούν ότι οι γονείς του βοηθάνε «πολύ» στις σχολικές εργασίες. Τέλος, ένας μόνο απάντησε «Καθόλου».

**Πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο/καθηγητή για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του?**

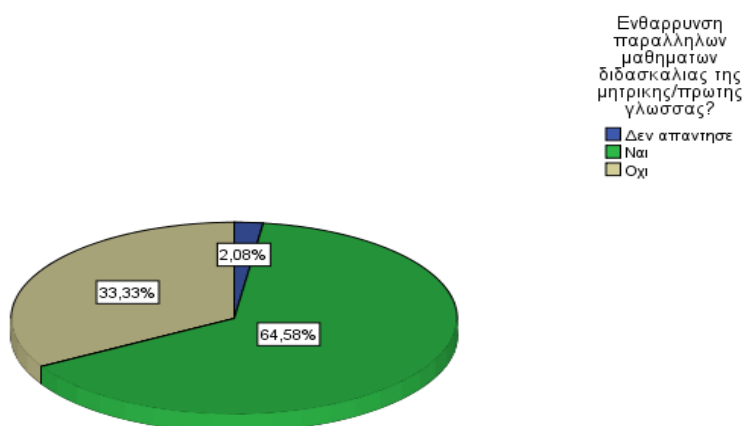
|              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Καθόλου      | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                |
| Ελάχιστα     | 11        | 22,9    | 22,9          | 25,0               |
| Valid Μέτρια | 30        | 62,5    | 62,5          | 87,5               |
| Πολύ         | 6         | 12,5    | 12,5          | 100,0              |
| Total        | 48        | 100,0   | 100,0         |                    |



Η συχνή επίσκεψη από τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών για ενημέρωση, δηλώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι «Μέτρια» με ποσοστό 62,5%. Το 12,5% θεωρεί πολύ συχνή την επίσκεψη των γονέων για να ενημερωθούν για την εξέλιξη του παιδιού τους και τέλος ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως δεν επισκέπτονται καθόλου οι γονείς για ενημέρωση.

**Ενθάρρυνση παράλληλων μαθημάτων διδασκαλίας της  
μητρικής/πρώτης γλώσσας?**

|                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative<br>Percent |
|--------------------|-----------|---------|---------------|-----------------------|
| Valid Δεν απάντησε | 1         | 2,1     | 2,1           | 2,1                   |
| Ναι                | 31        | 64,6    | 64,6          | 66,7                  |
| Όχι                | 16        | 33,3    | 33,3          | 100,0                 |
| Total              | 48        | 100,0   | 100,0         |                       |



Στην ερώτηση, εάν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους δίγλωσσους μαθητές να παρακολουθούν παράλληλα με τη φοίτηση τους στο δημόσιο σχολείο, μαθήματα διδασκαλίας της πρώτης/μητρικής τους γλώσσας, εφόσον αυτή είναι διαφορετική από τη γλώσσα που ομιλεί στο σχολείο, το 64,6% απάντησαν ότι τους ενθαρρύνουν, ενώ το 33,3% δεν τους ενθαρρύνει. Από έναν εκπαιδευτικό δεν απαντήθηκε αυτή ερώτηση.

**Σε περίπτωση μη βοήθειας από μέρους των γονέων στα μαθήματα των δίγλωσσων παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες?**

|                                                                        | Δεν απάντησε | Καθόλου    | Ελάχιστα    | Μέτρια      | Πολύ        | Πάρα πολύ   |
|------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ελλιπής γνώση της δεύτερης γλώσσας από τους γονείς                     | 0<br>0,0%    | 1<br>2,1%  | 1<br>2,1%   | 8<br>16,7%  | 24<br>50,0% | 14<br>29,2% |
| Αμόρφωτοι (δεν έχουν αποκτήσει καμία μόρφωση στο εκπαιδευτικό σύστημα) | 0<br>0,0%    | 0<br>0,0%  | 4<br>8,3%   | 14<br>29,2% | 19<br>39,6% | 11<br>22,9% |
| Αμέλεια- Αδιαφορία                                                     | 1<br>2,1%    | 1<br>2,1%  | 17<br>35,4% | 20<br>41,7% | 8<br>16,7%  | 1<br>2,1%   |
| Χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους                     | 1<br>2,1%    | 7<br>14,6% | 9<br>18,8%  | 23<br>47,9% | 7<br>14,6%  | 1<br>2,1%   |
| Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων                                        | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%  | 4<br>8,3%   | 19<br>39,6% | 20<br>41,7% | 4<br>8,3%   |
| Έλλειψη χρόνου λόγω πολύωρης εργασίας                                  | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%  | 2<br>4,2%   | 8<br>16,7%  | 22<br>45,8% | 15<br>31,3% |

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι αιτίες που οι περισσότεροι γονείς δεν βοηθούν στα μαθήματα των παιδιών τους είναι κυρίως η ελλιπής γνώση της δεύτερης γλώσσας με 50%, η έλλειψη χρόνου λόγω πολύωρης εργασίας με ποσοστό 45,8% και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που έχουν οι γονείς 41,7%. Τέλος, εκεί που φαίνεται να έχουν λιγότερες αιτίες είναι η αδιαφορία και η αμέλεια των γονέων με 35,4% και στις χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους 18,8%.

## Α' ΜΕΡΟΣ

Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προτείνετε για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών?

|                                                                                                | Δεν απάντησε | Καθόλου   | Ελάχιστα    | Μέτρια      | Πολύ        | Πάρα πολύ   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Περισσότερος χρόνος για ολοκλήρωση εργασιών                                                    | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0% | 1<br>2,1%   | 22<br>45,8% | 21<br>43,8% | 3<br>6,3%   |
| Απλοποίηση/<br>Διαφοροποίηση εργασιών                                                          | 1<br>2,1%    | 1<br>2,1% | 6<br>12,5%  | 11<br>22,9% | 26<br>54,2% | 3<br>6,3%   |
| Περισσότερες διευκρινίσεις                                                                     | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0% | 1<br>2,1%   | 6<br>12,5%  | 26<br>54,2% | 14<br>29,2% |
| Μείωση της διδακτέας ύλης<br>για δίγλωσσους μαθητές                                            | 1<br>2,1%    | 4<br>8,3% | 9<br>18,8%  | 10<br>20,8% | 20<br>41,7% | 4<br>8,3%   |
| Μεγαλύτερη εμπλοκή των<br>γονέων                                                               | 2<br>4,2%    | 1<br>2,1% | 9<br>18,8%  | 11<br>22,9% | 20<br>41,7% | 5<br>10,4%  |
| Ενίσχυση για χρήση της<br>μητρικής για τους<br>δίγλωσσους στην τάξη                            | 1<br>2,1%    | 4<br>8,3% | 15<br>31,3% | 12<br>25,0% | 10<br>20,8% | 6<br>12,5%  |
| Ενσωμάτωση του<br>πολιτισμού/της κουλτούρας<br>των δίγλωσσων στο<br>σχολικό πλαίσιο            | 1<br>2,1%    | 2<br>4,2% | 15<br>31,3% | 6<br>12,5%  | 15<br>31,3% | 9<br>18,8%  |
| Περισσότερη<br>επιείκεια/ελαστικότητα                                                          | 2<br>4,2%    | 1<br>2,1% | 8<br>16,7%  | 16<br>33,3% | 18<br>37,5% | 3<br>6,3%   |
| Ενίσχυση της<br>αυτοπεποίθησής τους                                                            | 2<br>4,2%    | 0<br>0,0% | 0<br>0,0%   | 2<br>4,2%   | 25<br>52,1% | 19<br>39,6% |
| Διδασκαλία όσο το δυνατόν<br>εξατομικευμένα                                                    | 2<br>4,2%    | 0<br>0,0% | 2<br>4,2%   | 13<br>27,1% | 24<br>50,0% | 7<br>14,6%  |
| Παροχή γλωσσικών κυρίως<br>μαθημάτων ενισχυτικής<br>διδασκαλίας για τους<br>δίγλωσσους μαθητές | 2<br>4,2%    | 1<br>2,1% | 1<br>2,1%   | 4<br>8,3%   | 22<br>45,8% | 18<br>37,5% |

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου έχουμε τις προτάσεις για την υπερπήδηση των δυσκολιών.

Από τις παρακάτω προτάσεις αυτά που θεωρήθηκαν πιο πολύ για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών είναι η απλοποίηση εργασιών και να δίνονται περισσότερες διευκρινίσεις στους μαθητές με 54,2%. Στη συνέχεια ακολουθεί η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (52,1%), η διδασκαλία όσο το δυνατόν ατομικά (50%), η παροχή

γλωσσικών μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για τους δίγλωσσους μαθητές (45,8) και τέλος η μείωση της διδακτέας ύλης για τους δίγλωσσους μαθητές και μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων με ποσοστό 41,7%. Οι τεχνικές που θεωρήθηκαν λιγότερα σημαντικά να εφαρμοστούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας στην τάξη για τους δίγλωσσους μαθητές και η ενσωμάτωση του πολιτισμού και της κουλτούρας των μαθητών αυτών στο σχολικό πλαίσιο (31,3%).

**Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών?**

|                                                                                                                           | Δεν απάντησε | Καθόλου    | Ελάχιστα    | Μέτρια      | Πολύ        | Πάρα πολύ   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ύπαρξη τάξεων υποδοχής ένταξης δίγλωσσων σε όλα τα σχολεία                                                                | 1<br>2,1%    | 1<br>2,1%  | 3<br>6,3%   | 13<br>27,1% | 17<br>35,4% | 13<br>27,1% |
| Ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου/εκπαιδευτικού                                                                                   | 2<br>4,2%    | 5<br>10,4% | 7<br>14,6%  | 10<br>20,8% | 14<br>29,2% | 10<br>20,8% |
| Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί                                                                                     | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%  | 1<br>2,1%   | 5<br>10,4%  | 24<br>50,0% | 17<br>35,4% |
| Κατάρτιση γονέων                                                                                                          | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%  | 4<br>8,3%   | 8<br>16,7%  | 26<br>54,2% | 9<br>18,8%  |
| Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας                                                                                   | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%  | 1<br>2,1%   | 10<br>20,8% | 24<br>50,0% | 12<br>25,0% |
| Χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη                                                                                    | 1<br>2,1%    | 3<br>6,3%  | 10<br>20,8% | 9<br>18,8%  | 14<br>29,2% | 11<br>22,9% |
| Συχνότερη συνεργασία με τους γονείς                                                                                       | 1<br>2,1%    | 0<br>0,0%  | 1<br>2,1%   | 5<br>10,4%  | 27<br>56,3% | 14<br>29,2% |
| Να φοιτούν σε ειδικά σχολεία για δίγλωσσα παιδιά                                                                          | 2<br>4,2%    | 9<br>18,8% | 10<br>20,8% | 12<br>25,0% | 5<br>10,4%  | 10<br>20,8% |
| Στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων της διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών | 1<br>2,1%    | 1<br>2,1%  | 0<br>0,0%   | 4<br>8,3%   | 18<br>37,5% | 24<br>50,0% |

Η πρόταση που δηλώθηκε πάρα πολύ σημαντική για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών είναι η στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων της διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών με 24 ακόλουθους και με ποσοστό 50%. Στη συνέχεια ακολουθεί στο βαθμό «πολύ» η συχνότερη συνεργασία με τους γονείς με 56,3%, η κατάρτιση των γονέων (54,2%), κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και η χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας (50%). Με 35,4% ακολουθεί η πρόταση για την ύπαρξη τάξεων υποδοχής ένταξης δίγλωσσων μαθητών σε όλα τα σχολεία και τέλος, η ύπαρξη του δίγλωσσου δασκάλου/εκπαιδευτικού και η χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη (29,2%).

Σε μέτριο βαθμό βρίσκεται η πρόταση για τη φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών σε ειδικά σχολεία με ποσοστό 25%.

**Τι άλλο θα προτείνατε για την βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών?**

|                                                                                                                         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Δεν απάντησε                                                                                                            | 34        | 70,8    | 70,8          | 70,8               |
| Συχνότερη χρήση λεξικού, περαιτέρω βοήθεια στη σύνταξη εκθέσεων, παρότρυνση και ενίσχυση στα πλαίσια εργασίας στο σπίτι | 1         | 2,1     | 2,1           | 72,9               |
| Valid Περισσότερη μέρισμα του σχολείου για συμμετοχή του μαθητή σε σχολικές καθημερινές δράσεις                         | 1         | 2,1     | 2,1           | 75,0               |

|                                                                                                            |    |       |       |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------|-------|-------|
| Επιμονή και υπομονή από τη μεριά τόσο του μαθητή όσο και του καθηγητή για το επιθυμητό αποτέλεσμα          | 1  | 2,1   | 2,1   | 77,1  |
| Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας με εξτρά ώρες μετά το σχολικό πρόγραμμα                                         | 1  | 2,1   | 2,1   | 79,2  |
| Σχολή Γονέων                                                                                               | 2  | 4,2   | 4,2   | 83,3  |
| Το πρώτο διάστημα η ύπαρξη ξεχωριστών τμημάτων ή η διαρκής παρουσία δίγλωσσων εκπαιδευτικών κοντά τους     | 2  | 4,2   | 4,2   | 87,5  |
| Εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών και κοινωνικοπολιτιστικών θεωριών μαθήματος                                    | 2  | 4,2   | 4,2   | 91,7  |
| Κοινωνική ένταξη στην τάξη και αποδοχή της διαφορετικότητας τους                                           | 1  | 2,1   | 2,1   | 93,8  |
| 2ωρη ένταξη σε τάξεις υποδοχής το απόγευμα με μορφή παιχνιδιού για καλύτερη κατανόηση της γλώσσας υποδοχής | 2  | 4,2   | 4,2   | 97,9  |
| Η εκπαίδευση είναι για όλα τα παιδιά! Ενημερωμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός είναι η λύση            | 1  | 2,1   | 2,1   | 100,0 |
| Total                                                                                                      | 48 | 100,0 | 100,0 |       |

Η τελευταία ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου ερώτηση και ο καθένας μπορούσε να προτείνει κάτι διαφορετικό από τα παραπάνω που αναφέρθηκαν για τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όπως φαίνεται στο παραπάνω πίνακα καλύφθηκαν από τις προτάσεις που τους δόθηκε και γι αυτό το 70,8% δεν είχε να προτείνει τίποτα άλλο, ενώ ένα μικρό ποσοστό είχε κάποιες προτάσεις, που ήταν πολύ ενδιαφέρουσες. Αυτήν που ξεχωρίσαμε απ' όλες τις παραπάνω προτάσεις ήταν η δίωρη ένταξη σε τάξεις υποδοχής το απόγευμα με μορφή παιχνιδιού για καλύτερη κατανόηση της

γλώσσας υποδοχής, το οποίο πρότειναν δυο εκπαιδευτικοί, και τέλος ένας εκπαιδευτικός έγραψε πως η εκπαίδευση είναι για όλα τα παιδιά και λύση σε αυτό είναι ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός!

## Επίλογος - Συμπεράσματα

Μετά από την εκτενή μας αναφορά στις περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών σε συνδυασμό με τους μονόγλωσσους στην εκπαίδευση, ύστερα από την αξιολόγηση και την αναφορά μας σε ειδικές μεθόδους αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι, ο κοινωνικός παράγοντας, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο αλλά και το περιβάλλον, οι ψυχολογικοί παράγοντες, η νοημοσύνη, οι πολιτισμικές διαφορές και οι κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις ενός ΔΙΓΛΩΣΣΟΥ παιδιού καθορίζουν τη γενική του πορεία, στον τομέα της μάθησης και ότι αυτός περιλαμβάνει.

Αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή φαίνεται πως δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση για μια αποτελεσματική δίγλωσση εκπαίδευση. Έτσι, παρουσιάζονται ανέτοιμοι να χειρίζονται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Αυτό αποδεικνύεται και από την έρευνα που διεξήχθη αλλά και από τις θεωρητικές πηγές. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών ως μειονέκτημα αλλά αντιθέτως τους ενθαρρύνουν να παρακολουθήσουν παράλληλα με τη φοίτησή τους και μαθήματα μητρικής τους γλώσσας.

Όσο αφορά τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την έρευνά μας, αξιολογούν την κατανόηση και παράγωγη προφορικού λόγου ως καλύτερη από το γραπτό λόγο, όπως επίσης τόσο στο θεωρητικό μέρος όσο και στο ερευνητικό μας μέρος αποδείχτηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά και γλωσσική ανεπάρκεια δεν επηρεάζεται σε αυτό. Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, στο γραπτό λόγο τα συχνότερα λάθη που διακρίνονται είναι τα ορθογραφικά και τα συντακτικά λάθη σε μια σύνταξη κειμένου από τους δίγλωσσους μαθητές.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, τα αίτια χαμηλής γλωσσικής επίδοσης θεωρείται η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι με τους γονείς και η ανεπαρκής γνώση

της δεύτερης γλώσσας. Όσο αφορά τη βοήθεια που παρέχει η οικογένεια σε έναν δίγλωσσο μαθητή αξιολογείται ως ελάχιστος, διότι υπάρχει ελλιπής γνώση της δεύτερης γλώσσας από τους γονείς και έλλειψη χρόνου λόγω πολύωρης εργασίας από τους γονείς. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονιών είναι επίσης ένα κριτήριο σημαντικό για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνά μας για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που συναντάνε οι δίγλωσσοι μαθητές σε μια σχολική τάξη, προτείνετε από τους εκπαιδευτικούς η απλοποίηση και η διαφοροποίηση των εργασιών που τους δίνετε και περισσότερες διευκρινίσεις πάνω σε αυτό. Επίσης ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι να ενισχύουν οι εκπαιδευτικοί την αυτοπεποίθηση τους. Η ενθάρρυνση και η ψυχολογική υποστήριξη είναι βασικό κριτήριο και προσέγγιση για μια πολύ καλή επίδοση από τους δίγλωσσους μαθητές. Επιπρόσθετα, η στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας θεωρείται μια σημαντική πρόταση όσο για τους εκπαιδευτικούς όσο όμως και για τους γονείς των παιδιών και η επιμόρφωση και η κατάρτιση τόσο των γονιών και κυρίως όσο και των εκπαιδευτικών είναι το Α και το Ω του ζητήματος αυτό.

Έγινε φανερό ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας βγαίνει το συμπέρασμα σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος και το ερευνητικό, ότι η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, στη βάση της εθνοκεντρική, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου. Το σχολείο πρέπει να σταματήσει να θεωρείται αποκλειστικά ως ένας χώρος αξιολόγησης και να μετατραπεί σ' ένα χώρο στον οποίο θα ενισχύονται οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και θα ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα και η περιέργειά τους. Τότε πραγματικά θα γίνει «ένα σχολείο για όλους».

## Βιβλιογραφία

- Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δυο γλώσσες. Μετάφραση Αποστολοπούλου, Ν., επιμέλεια Δελβερούδη, Ρ.*. Αθήνα: Πόλις
- Αθανασίου, Λ. (2001). *Γλώσσα - Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γ' έκδοση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις
- Αθανασίου, Λ. (2001<sup>α</sup>). «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ.α' Πανεπιστήμιο Κρήτης, επιμέλεια Βαμβούκας, Μ. – Χατζηδάκη, Α.*, Αθήνα: Ατραπός
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). «Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις» στο: *Φοίβος Χριστίδης, Α. & Θεοδωροπούλου, Μ. (επιμέλεια), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15*. Berlin: Langenscheidt Druckhaus
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» Επιστημονικός Υπεύθυνος: Καθ. Μάρκου, Γ.Π.*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βλαχόπουλος, Σ. (2010). *Μετάφραση και δημιουργικότητα. Ένα οδοιπορικό μεταξύ γνωστικής και εφαρμοσμένης μεταφρασεολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). *Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης*, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Μετάφραση: Αλεξανδροπούλου, Α. Επιμέλεια: Δαμανάκης, Μ.*. Αθήνα: Gutenberg
- Banks, J. (1997). *Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής (επιμέλεια). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon· Buffalo· Toronto· Sydney· Great Britain: Multilingual Matter LTD
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4<sup>th</sup> ed.)*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters

- Bautier, E. (1990). *Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s)*, *Migrantsformation*, 83
- Bermudez, A.B. & Marquez, J.A. (1996). *An examination of a four- way collaborative to increase parental involvement in the schools. The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 16, (1)
- Bernhard, J., Freire, M., Pacini-Ketchabaw, V. & Villanueva, V. (1998). *A Latin – American parents group participates in their childrens schooling: parental involvement reconsidered*. *Canadian Ethnic Studies* v.30, issue 3
- Bernhard, J.K. & Freire, M. (1999). *What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families*, *Canadian Ethnic Studies*, v.31, issue 3
- Brutt- Griffler, J. & Varghese, M. (2004). “Introduction”. *Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator’s Knowledge Base*. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Typocenter
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 7<sup>ος</sup>*, Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Γεωργογιάννης, Π. (2008<sup>a</sup>). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 6<sup>ος</sup>*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 5<sup>ος</sup>*. Πάτρα : Αυτοέκδοση
- Γεωργογιάννης, Π. & Κουνέλη, Β. (2013-2014). *Μορφές Διγλωσσίας. Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013-2014 για την απόκτηση επάρκειας και ετοιμότητας στη διδακτική και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2009-2010). *Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, ευαισθησίας και διαγλωσσικής συνειδητοποίησης*. Πολύδρομο, 2
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2018 στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/131162?In=el>
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Α. (2007). *«Μειονοτική Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο- Κριτική του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Μειονοτικού Εθνικισμού και του Εκπαιδευτικού Κατευνασμού»*. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 2007/2009
- Γούτσιος, Δ., Σηφianού, Μ. & Γεωργακοπούλου, Α. (2006). *Η ελληνική, ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα. Επιστημονική επιμέλεια Μοσχονάς, Σ. Α.*. Αθήνα: Πατάκης
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. 1<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Μετάφραση Σ. Αργύρη*. 2<sup>η</sup> Έκδοση βελτιωμένη. Αθήνα: Gutenberg
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Μετάφραση: Σκούρτου, Ε., Αργύρη, Σ., Κούρτη-Καζούλη, Β.. Αθήνα: Gutenberg
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du val d' Aost*. Paris: Didier
- Christopoulou, M., Pampaka, M. & Vlassopoulou, M. (2012). *Cypriot teachers' attitudes on bilingualism*. *International Journal of Business and Social Science*, 3
- Cocking, R.R. & Chipman, S. (1988). *Conceptual issues related to mathematics achievement of language minority children*. In: R.R. Cocking & J.P. Mestre (Eds), *Linguistic and cultural Influence on learning Mathematics*. Hillsdale: Erlbaum
- Collier, V.P. (1989). *How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language*. *TESOL Quarterly*, 23 (3)
- Crain, S. (1991). *Language acquisition in the absence of experience*. *Behavioral and Brain Sciences*. Cambridge University Press
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). *Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching*. *Modern Language Journal*, 94 (i)
- CRESPAR: August, D., et. al. (2003). *Supporting the Development of English Literacy in English Language Learners- Key Issues and promising Practices*. Baltimore: John Hopkins University/ Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. [www.csos.jhu.edu](http://www.csos.jhu.edu)
- Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *«Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα»*. Ρέθυμνο: Επιστήμες της Αγωγής
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητρίου, Σ. (1994). *Λεξικό όρων γλωσσολογίας*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτης
- Δογορίτη, Ε. & Βυζάς, Θ. (2015). *Ειδικές γλώσσες και μετάφραση για επαγγελματικούς σκοπούς. Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και γλωσσικών πόρων στη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότητας και της εξειδικευμένης μετάφρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α. & Ρήγα, Β. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Δυο γλώσσες, δυο εγκέφαλοι. Η ταυτόχρονη εκμάθηση δυο γλωσσών διερευνεί τις δυνατότητες του μυαλού. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2017 από το Διαδίκτυο: [www.tovima.gr/science/article/?aid=461349](http://www.tovima.gr/science/article/?aid=461349)

- Dulai, K. (2008). *Working in partnership with parents*. In L. Statham (ed.), *Counting them in Isolated bilingual learners in schools*. England: Trentham Books
- Emerson, Ralph Waldo (1876). *Letters and Social Aims*. Boston: James R., Osgood and Company. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2018 από το Διαδίκτυο: [www.books.google.gr](http://www.books.google.gr)
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Oxford University Press
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία. Μετάφραση: Τσαούσης, Δ.Γ., Β' Έκδοση*. Αθήνα: Gutenberg
- Grant, C. (2002). «Γλώσσα, εγγραμματοσύνες και η διδασκαλία μειονοτήτων» στο Τρέσσου, Ε.. *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, επιμέλεια Μητακίδου, Σ.. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής*
- Günther, B. & Günther, H. (2004). *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Hamers, J.F. (2004). “*A sociocognitive model of bilingual development*”, *Journal of Language and social Psychology*, 23
- Holmes, J. (1992). *An introduction to Sociolinguistics*. London and New York: Longman
- IGLU: Bos., W., Lankes, E. M., Prenzel.M., Schwippert,K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schuelerleistungen am Ende der vierten Jahrgangstufe im internationalen Vergleich*. Muenster: Waxmann [www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm)
- Κανακίδου & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασίμη, Χ. (2005). *Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2005*
- Κεσίδου, Α. (2003). «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι, πρακτικές, γλωσσική διδασκαλία*». Εισήγηση στο πλαίσιο συνάντησης διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών με αντικείμενο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 29 Οκτωβρίου 2003
- Κηπουρίδου, Ξ. (2012). *Εφαρμογή ενός ιδιότυπου μοντέλου μαθήματος. Στο Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσαοκαλίδου, Ρ. (επιμέλεια), Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εντός τάξης», 8- 10 Απριλίου 2011. Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ*
- Κλεάνθους, Σ. (2009). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη παρουσία και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες και Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο νέο οικονομικό περιβάλλον*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς

- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (2001). Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2018 από το Διαδίκτυο: [www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)
- Κοντογιανναπούλου- Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοσσύβα, Π. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διγλωσσία: Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του νομού Τρικάλων, Διαπανεπιστημιακό διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης»*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Κρίβας, Σ. (2005). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2012). *Απόψεις μεταναστών γονέων σχετικά με τη διγλωσσία και το ρόλο του δημοτικού σχολείου στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Κωστούλα- Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Karabenick, S. & Clemens Noda, P. (2004). *Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners*. Bilingual Research Journal, 28
- Kauffman, E., Perry, A. & Prentiss, D. (2001). *Reasons for and solutions to lack of Parent Involvement of parents of second language learners*. New York. Eric Clearinghouse on elementary and early childhood education (ERIC Document Reproduction Service No. 458956)
- Koch, S. (2007). *Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Erfolge und Probleme beim Erwerb des Deutschen im Vorschulalter (Erziehungswissenschaft, Band 22)*. Landan: Verlag Empirische Pädagogik
- Ladson- Billings, G. (1995). *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. Theory into practice*, 34
- Lawrence, J. & Dworkin, A.G. (2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Part One*. New York: Springer Science and Business Media
- Lee, J. & Bowen, N. (2006). *Parent involvement , cultural capital and the achievement gap among elementary school children*. American Education Research Journal, 43, (2)
- Leist- Villis, A. (2008). *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen und Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications
- Μάγος, Κ. & Πρέντζα, Ε. (2009). *Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές τους*, Επιστήμες Αγωγής
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Τόμος Ι*. Αθήνα
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

- Ματή – Ζήση, (2009). *Αλλοδαποί , παλιννοστούντες και Έλληνες συμμαθητές στο δημοτικό σχολείο: Διερεύνηση του εκπαιδευτικού προγράμματος υπό το πρίσμα των ατομικών αναγκών τους*. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μητακίδου, Σ. (2005). «*Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της δεύτερης γλώσσας*». Στο: *Πρακτικά επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: «Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Η πραγματικότητα και η προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», 16 Απριλίου 2005*. Θεσσαλονίκη: Αινείας
- Μήτσης, Ν.(2000). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (2005). «*Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες / παλιννοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας*». Στο: *Παπαστυλιανού, Α. (επιμέλεια), Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστησα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μόττη- Στεφανίδη, Φ., Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β., & Manten, Ann S. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα. Εμπειρίες- Πολιτικές – Προοπτικές. Β' Τόμος. Ψυχική Ανθεκτικότητα, Μετανάστευση και Εφηβεία*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ
- Μπάρμπας, Γ. (2002). *Μαθητές με σχολικές δυσκολίες. Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού, ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου . Σημειώσεις μαθήματος*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Μπερερής, Π. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στα πρακτικά επιστημονικής ημερίδας Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, 16 Απριλίου 2005*. Θεσσαλονίκη: Αινείας
- Μυλωνά, Α. (2010). *Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία, Διδακτορική διατριβή*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα
- Νημά, Ε. (2008). *Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 1.1.: Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών, Τίτλος πράξης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ- Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Επιστημονική υπεύθυνη: Ζωή Παπαναούμ
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). *Συνεργασία σχολείου- οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες Αγωγής, 4
- Νταλακούρας, Γ. (2006). *Ο δίγλωσσος μαθητής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, 9<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Τόμος || , Πάτρα 14-16 Ιουλίου 2006, Επιμέλεια Γεωργογιάννης, Π.. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών*
- Νταλακούρας, Γ. (2015). *Ο δίγλωσσος μαθητής στο ελληνικό σχολείο στο 9<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Τόμος ||. Πάτρα 14-16 Ιουλίου 2016, Επιμέλεια Γεωργογιάννης Παντελής. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών*
- Nash, R. (1976). *Teacher Expectations and Pupil Learning*. London: Routledge & Kegan Paul
- National PTA (2000). *Building Successful Partnerships: A Guide for Developing Parent and Family Involvement Programs*. Bloomington, Indiana: National Education Service
- Nikolov, M. (1999). “*Why do you learn English?*” ‘*Because the teacher is short*’. *A stude of Hungarian children’s foreign language learning motination*”. *Language Teaching Research*, 3 (1)
- O’ Day, J. (2009). “*Good instruction is good for everyone- or is it? English language learners in a balanced literacy approach*”. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14 (1)
- Official Journal of the European Communities Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union Languages. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2018 από το Διαδίκτυο: [www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ΥΠ.Ε.Π.Θ.  
*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΦΕΚ 1366, τ.Β’, 18-10-2001*  
*Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989). Τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Εκδόσεις Ατραπός
- Πανταζή, Γ. *Διγλωσσία: Τι είναι και πως επηρεάζει τη σκέψη των παιδιών*. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2017 από το Διαδίκτυο: [www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paidion/](http://www.iator.gr/2011/10/20/diglossia-ti-einai-kai-pos-epireazei-ti-skepsi-ton-paidion/)
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση
- Πρωτονοταρίου, Σ. & Χαραβιτισίδης, Π. (2012). *132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθήνας: Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες γονείς. Στο Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμέλεια). Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός τάξης», 8-10 Απριλίου 2011. Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ*
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*. Αθήνα: Gutenberg
- Pena, D. (2000). *Parent Involvement: Influencing factors and Implications*. In: *Journal of Educational Research*, 94, 1

- Περάκης, Η. (2006). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο – Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, Π.
- Rist, R. (2000). *Her Classic: Student Social Class and Teacher Expectations: The Self- Fulfilling Prophecy in Ghetto Education στο Harvard Educational Review, Vol. 70, No. 3*
- Ruiz, R. (1984). *Orientations in Language Planning*. NABE Journal 8
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισης της στην εκπαιδευτική πράξη. 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007*. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε [www.diaapolis.auth.gr](http://www.diaapolis.auth.gr)
- Σέλλα- Μαζή, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία - Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας: Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμέλεια), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος
- Σκούρτου, Ε. (1998). *Το φαινόμενο της Διγλωσσίας και η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 6 Ιουνίου 2017 από το Διαδίκτυο: [6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diaopolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs eisDiapolEkpsh1998/to\\_fainomeno\\_tis\\_diglossias.pdf](http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diaopolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs eisDiapolEkpsh1998/to_fainomeno_tis_diglossias.pdf)
- Σκούρτου, Ε. (2000). *«Εισαγωγή». Τετράδια εργασίας Νάξου, τεύχος διγλωσσία. Ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ*
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλη, Β., Δέδε, Κ. & Φιλιπάρδου, Χ. (2000). *Ενδυνάμωση/ Αποδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών: Ένα βασικό δίλημμα στην εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμέλεια). Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Τόμος 2<sup>ος</sup>)*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών
- Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής. Θεματικό Τεύχος 2002*
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ)
- Σκούρτου, Ε. (2004). *«Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας» στο Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία, επιμέλεια Τσοκαλίδου, Ρ. & Παπαρούση, Μ.*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σκούρτου, Ε. (2005). *Εισαγωγή στο: Cummins, J., Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Σκούρτου, Ε. & Κούρτη- Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Κείμενα των: Ανδρούτσου, Α., Κούρτη- Καζούλλη, Β., Ρεβυθιάδου, Α., Σελλά- Μαζή, Ε., Σκούρτου, Ε., Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζηδάκη, Α.*. Ζωγράφου: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)

- Σμιτζή, Δ. (Λογοθεραπεύτρια). Τα πλεονεκτήματα της Διγλωσσίας. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου 2017 από το Διαδίκτυο: [amfiaraos.gr/project/ta-pleonektimata-tis-diglossias/](http://amfiaraos.gr/project/ta-pleonektimata-tis-diglossias/)
- Σταματοπούλου, Θ. (2007). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση . Μελέτη περίπτωσης: Δήμος Αθηναίων. Επιμέλεια Μαρμαρά, Ε., Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης*
- Στάμου, Α.Γ. & Γρίβα, Ε. (2011). *Διερεύνηση στοιχείων προφορικότητας στα γραπτά κείμενα κύπριων μαθητών του δημοτικού. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 31. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Bey, J.W. & Poortinga, Y.H. (1996). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία- Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο. Γεώργιος, Δ. (επιμέλεια) . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*
- Skutnabb- Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon (u.a.) : Multilingualism Matters Ltd*
- Stölting, W. (1980). *Die zweisprachigkeit jugoslavicher Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden*
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Αθήνα: Γρηγόρης*
- Τζουριάδου, Μ. (2004). *Διαφορετική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης- μάθησης- επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες. Στο Τζουριάδου, Μ. (επιμέλεια), Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία. Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο εξειδίκευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών προσχολικής αγωγής για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση. Θεσσαλονίκη: ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3.α*
- Τουρτουράς, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Αθήνα: Επίκεντρο*
- Τριάρχη- Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg*
- Τριάρχη- Herrman, B. (2001). *Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές σε Δίγλωσσα Παιδιά. Στο Τζουριάδου, Μ. (επιμέλεια): Πρώιμη Παρέμβαση- Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς*
- Τριάρχη- Herrmann, B. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά. Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο. Μετάφραση: Κωνσταντίνος Χατζηδήμου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης*
- Τσαούσης, Δ.Γ., (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών – Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg*
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*
- Τσιούμης, Κ.Α. (2003). *«Ο μικρός Άλλος». Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός*
- Τσιρώνης, Χ. (2008). *«Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών».*
- Τσοκαλίδου, Π. (2005). *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική Διασπορά- Γλώσσα και Λογοτεχνία. Αθήνα: Μεταίχμιο*

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005<sup>α</sup>). *Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας*. Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). *Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσολογικό πολιτικό ζήτημα στο «Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ», 21-22 Απριλίου 2007, 28*. Θεσσαλονίκη
- Τσοκαλίδου, Π. (2012). *Χώρος για δυο*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). *Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Tosì, A. (1984). *Immigration and Bilingual Education. A case study of movement of population, language change and education within the E.E.C.*. Oxford: Pergamon Press
- Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές Διαφορές στην απόκτηση Δεύτερης Γλώσσας: Στιλ και Στρατηγικές Εκμάθησης*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο Ζωγράφου. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας- Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός
- Φλουρής, Σ.Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Φουντοπούλου, Ζ.Μ. (2001). Άρθρο «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας» στο *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τόμος α', επιμέλεια Βαμβούκας Μ. & Χατζηδάκη, Α.. Αθήνα: Ατραπός
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στη εκπαίδευση*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Φραντζή, Π. (2001). «Τα λάθη των μαθητών (Δημοτικού Σχολείου) στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ.α', επιμέλεια Βαμβούκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α., Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Χατζηδάκη, Α. (2000). *Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: Σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού μαθήματος»*, στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μούμτζη, Μ. (επιμέλεια). *Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ
- Χατζηδάκη, Α. (2007). *Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα*. Στο: Γκόβαρης, Χ., Θεοδοροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α. (επιμέλεια). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). «Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, Το αρχικό στάδιο» στο Τρέσσου, Ε., Η

*διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, επιμέλεια Μητακίδου, Σ.. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής*

- Χατζηχρήστου, Γ.Χ., (2004). *Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ' - Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση. Τεύχος 3. Επιμέλεια Χατζηχρήστου, Γ.Χ. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος*
- Young, A. (2012). *Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμέλεια), Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός τάξης», 8-10 Απριλίου 2011. Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ*

## Παράρτημα



ΑΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΔΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ  
ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ  
ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ  
ΣΤΗ ΔΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

### Ερωτηματολόγιο

για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών

**Σημείωση:** Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος έρευνας με σκοπό την καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών για τους δίγλωσσους μαθητές σχετικά με την επίδοσή τους στο γραπτό και προφορικό λόγο. Η παρούσα έρευνα εκπονείται για πτυχιακή εργασία.

Οι απαντήσεις πρέπει να είναι ειλικρινείς και αληθινές.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες που θα συλλέγονται από τις απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν με σεβασμό στην προστασία των προσωπικών δεδομένων, μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο που θα αφιερώσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

**Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλα τα στοιχεία βάζοντας √ στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.**

|       |                                 |                                  |
|-------|---------------------------------|----------------------------------|
| Φύλο: | <input type="checkbox"/> Άντρας | <input type="checkbox"/> Γυναίκα |
|-------|---------------------------------|----------------------------------|

|                                                  |                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Θέση:                                            | <input type="checkbox"/> Διευθυντής/τρια <input type="checkbox"/> Δάσκαλος<br><input type="checkbox"/> Καθηγητής<br><b>Γνωστικό Αντικείμενο:</b> (π.χ. Φιλολογος)<br>..... |
| Βαθμίδα Εκπαίδευσης:                             | <input type="checkbox"/> Πρωτοβάθμια <input type="checkbox"/> Δευτεροβάθμια                                                                                                |
| Συνολ. προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός:             | .....έτη                                                                                                                                                                   |
| Σπουδές:                                         | <input type="checkbox"/> Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό<br><input type="checkbox"/> Διδακτορικό                                                              |
| Γλώσσες που γνωρίζετε:                           | .....<br>.....                                                                                                                                                             |
| Κατάρτιση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: | <input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι                                                                                                                  |

**Α' ΜΕΡΟΣ** - Γενικά χαρακτηριστικά του δύγλωσσου (οι μετανάστες-πρόσφυγες δίσλωσσοι μαθητές και οι μαθητές που οι γονείς είναι ομιλητές δυο διαφορετικών γλωσσών ) μαθητή

| 1. Σε ποιο βαθμό παρατηρείτε τις παρακάτω συμπεριφορές/ χαρακτηριστικά στους δίσλωσσους/μονόγλωσσους μαθητές ; | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| Η πολιτισμική διαφορά των δίσλωσσαν μαθητών μέσω της χρήσης της γλώσσας φανερώνεται...                         |         |          |        |      |           |
| Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους μονόγλωσσους μαθητές                                                         |         |          |        |      |           |
| Διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους δίσλωσσους μαθητές                                                           |         |          |        |      |           |
| Ενδιαφέρον για το μάθημα της Γλώσσας                                                                           |         |          |        |      |           |
| Ενδιαφέρον για το μάθημα των Μαθηματικών                                                                       |         |          |        |      |           |
| Αδιαφορία-Συστολή                                                                                              |         |          |        |      |           |
| Ανάληψη πρωτοβουλιών                                                                                           |         |          |        |      |           |
| Ενδιαφέρον των μονόγλωσσων μαθητών για την επίδοση των δίσλωσσαν συμμαθητών τους                               |         |          |        |      |           |
| Κοινωνικό-οικονομική προέλευση του μαθητή                                                                      |         |          |        |      |           |
| Δημιουργία φασαρίας-συνομιλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος                                                  |         |          |        |      |           |

|                                               |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη         |  |  |  |  |  |
| Απροθυμία συνεργασίας με μονόγλωσσους μαθητές |  |  |  |  |  |
| Απροθυμία συνεργασίας με δίγλωσσους μαθητές   |  |  |  |  |  |

1. *Θεωρείτε μειονέκτημα την παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη; Αν ναι, γιατί;*

|     |        |     |
|-----|--------|-----|
| Ναι | Μέτρια | Όχι |
|     |        |     |

.....

2. *Έχουμε πολλά είδη διγλωσσίας. Ένα απ όλα είναι και η διπλή ημιγλωσσία (ο μαθητής που παρουσιάζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δυο γλώσσες). Επίσης έχουμε και την διγλωσσία μεικτού γάμου και διγλωσσία λόγω μετανάστευσης. Εσείς τι δίγλωσσους μαθητές έχετε στην τάξη σας;*

|                            |                       |                                  |             |
|----------------------------|-----------------------|----------------------------------|-------------|
| Μαθητές διπλής ημιγλωσσίας | Μαθητές μεικτού γάμου | Μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ | Όλα τα είδη |
|                            |                       |                                  |             |

3. *Πόσο επηρεάζει το μαθησιακό επίπεδο του δίγλωσσου μαθητή η χώρα προέλευσής του;*

|         |          |      |
|---------|----------|------|
| Καθόλου | Ελάχιστα | Πολύ |
|         |          |      |

### **Β' ΜΕΡΟΣ** – Σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών

| 1.<br>Πώς θα αξιολογούσατε το γενικό<br>επίπεδο των δίγλωσσων μαθητών<br>σας: | Καθόλου<br>καλή | Λίγο<br>καλή | Καλή | Πολύ<br>καλή | Πάρα<br>πολύ<br>καλή |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------|------|--------------|----------------------|
| Κατανόηση γραπτού λόγου                                                       |                 |              |      |              |                      |
| Κατανόηση προφορικού λόγου                                                    |                 |              |      |              |                      |
| Γραπτή έκφραση                                                                |                 |              |      |              |                      |
| Παραγωγή προφορικού λόγου                                                     |                 |              |      |              |                      |
| Εφαρμογή γραμματικών κανόνων                                                  |                 |              |      |              |                      |
| Συντακτικό                                                                    |                 |              |      |              |                      |
| Μαθηματικά/ Κατανόηση                                                         |                 |              |      |              |                      |

|                                                     |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| εννοιών/προβλημάτων                                 |  |  |  |  |  |
| Δευτερεύοντα μαθήματα (π.χ. Ιστορία-Γεωγραφία κτλ.) |  |  |  |  |  |
| Κατ' οίκον εργασίες                                 |  |  |  |  |  |

| <b>2.</b><br><b>Σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά στην παραγωγή γραπτού λόγου:</b> | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| Ανάμιξη και χρήση των δυο γλωσσών στις προτάσεις                                                         |         |          |        |      |           |
| Ορθογραφικά λάθη                                                                                         |         |          |        |      |           |
| Συντακτικά λάθη                                                                                          |         |          |        |      |           |
| Γραμματικά λάθη                                                                                          |         |          |        |      |           |
| Μη κατανόηση νοήματος κειμένου/εννοιών                                                                   |         |          |        |      |           |
| Απουσία δομής/συνοχής σε ένα κείμενο                                                                     |         |          |        |      |           |
| Απουσία σημείων στίξης                                                                                   |         |          |        |      |           |
| Δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας                                                                        |         |          |        |      |           |

| <b>3.</b><br><b>Σε ποιο βαθμό παρουσιάζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά στην παραγωγή προφορικού λόγου:</b> | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| Πλήρης αδυναμία έκφρασης                                                                                    |         |          |        |      |           |
| Ανάμιξη και χρήση των δυο γλωσσών στις προτάσεις                                                            |         |          |        |      |           |
| Συντακτικά Λάθη                                                                                             |         |          |        |      |           |
| Μη κατανόηση νοήματος/εννοιών/λέξεων                                                                        |         |          |        |      |           |
| Πιστή μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη                                                                 |         |          |        |      |           |
| Έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων                                                                           |         |          |        |      |           |
| Παραποιημένη προφορά λέξεων                                                                                 |         |          |        |      |           |

| <b>4.</b><br><b>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω αποτελούν αιτίες χαμηλής γλωσσικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών:</b> | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| Ανεπαρκής γνώση της δεύτερης γλώσσας                                                                                           |         |          |        |      |           |
| Μαθησιακές δυσκολίες                                                                                                           |         |          |        |      |           |
| Χαμηλές προσδοκίες                                                                                                             |         |          |        |      |           |
| Ενδιαφέρον και διάθεση                                                                                                         |         |          |        |      |           |

|                                                                   |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Έλλειψη ενδιαφέροντος/κινήτρων                                    |  |  |  |  |  |
| Μη παρότρυνση οικογένειας                                         |  |  |  |  |  |
| Χρήση της μητρικής-πρώτης γλώσσας με τους γονείς στο σπίτι        |  |  |  |  |  |
| Ελλιπής κατάρτιση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών για δίγλωσσους μαθητές |  |  |  |  |  |
| Ανεπαρκές γλωσσικό υλικό                                          |  |  |  |  |  |
| Απόρριψη από τους μονόγλωσσους συμμαθητές                         |  |  |  |  |  |

| 5.<br><i>Οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν καλύτερη επίδοση στο μάθημα, όταν:</i>                                                        | Διαφωνώ πολύ | Διαφωνώ | Δεν ξέρω<br>(ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ) | Συμφωνώ | Συμφωνώ πολύ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|-----------------------------------------|---------|--------------|
| Ο/Η εκπαιδευτικός γνωρίζει στοιχεία από την κουλτούρα (στάσεις, συμπεριφορά, νοοτροπία) της χώρας προέλευσης                      |              |         |                                         |         |              |
| Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που διδάσκουν σε δίγλωσσους μαθητές επικοινωνούν/συνεργάζονται μεταξύ τους                          |              |         |                                         |         |              |
| Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (ίδια βιβλία, ίδια μέθοδο διδασκαλίας)           |              |         |                                         |         |              |
| Κατά τη διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση κυρίως στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας (κείμενα από την καθημερινή ζωή)    |              |         |                                         |         |              |
| Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους δίγλωσσους μαθητές να λύσουν οποιαδήποτε απορία σχετικά με το μάθημα ή τις εργασίες που δόθηκαν |              |         |                                         |         |              |
| Ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή συχνά                                                                                      |              |         |                                         |         |              |

## **Γ' ΜΕΡΟΣ** – Παρέμβαση γονέων των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική επίδοση

1. *Πόσο βοηθούν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες τους στο σπίτι;*

| Καθόλου | Ελάχιστα | Δεν γνωρίζω | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---------|----------|-------------|------|-----------|
|         |          |             |      |           |

| Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---------|----------|--------|------|-----------|
|         |          |        |      |           |

2. *Πόσο συχνά επισκέπτονται οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών τον δάσκαλο/καθηγητή για να ενημερωθούν και να συζητήσουν μαζί του;*
3. *Ενθαρρύνετε τους δίγλωσσους μαθητές να παρακολουθούν παράλληλα με τη φοίτησή τους στο δημόσιο σχολείο, μαθήματα διδασκαλίας της μητρικής/πρώτης τους γλώσσας, όταν αυτή είναι διαφορετική από τα ελληνικά;*

| Ναι | Όχι |
|-----|-----|
|     |     |

| 4. Σε περίπτωση μη βοήθειας από μέρους των γονέων στα μαθήματα των δίγλωσσων παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες: | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| Ελλιπής γνώση της δεύτερης γλώσσας (π.χ. ελληνικής) από τους γονείς                                          |         |          |        |      |           |
| Αμόρφωτοι (δεν έχουν αποκτήσει καμιά μόρφωση στο εκπαιδευτικό σύστημα)                                       |         |          |        |      |           |
| Αμέλεια- Αδιαφορία                                                                                           |         |          |        |      |           |
| Χαμηλές προσδοκίες για τη μόρφωση των παιδιών τους                                                           |         |          |        |      |           |
| Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων                                                                              |         |          |        |      |           |
| Έλλειψη χρόνου λόγω πολύωρης εργασίας                                                                        |         |          |        |      |           |

## **Δ' ΜΕΡΟΣ** - Προτάσεις για την υπερπήδηση των δυσκολιών

| <b>1. Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προτείνετε για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;</b> | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| Περισσότερος χρόνος για ολοκλήρωση εργασιών                                                                                        |         |          |        |      |           |
| Απλοποίηση/ Διαφοροποίηση εργασιών                                                                                                 |         |          |        |      |           |
| Περισσότερες διευκρινίσεις                                                                                                         |         |          |        |      |           |
| Μείωση της διδακτέας ύλης για δίγλωσσους μαθητές                                                                                   |         |          |        |      |           |
| Μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων                                                                                                      |         |          |        |      |           |
| Ενίσχυση για χρήση της μητρικής για τους δίγλωσσους στην τάξη                                                                      |         |          |        |      |           |
| Ενσωμάτωση του πολιτισμού/της κουλτούρας των δίγλωσσων στο σχολικό πλαίσιο                                                         |         |          |        |      |           |
| Περισσότερη επιείκεια/ελαστικότητα                                                                                                 |         |          |        |      |           |
| Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους                                                                                                   |         |          |        |      |           |
| Διδασκαλία όσο το δυνατόν εξατομικευμένα                                                                                           |         |          |        |      |           |
| Παροχή γλωσσικών κυρίως μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για τους δίγλωσσους μαθητές                                              |         |          |        |      |           |

| <b>1.<br/>Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών;</b>                               | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| Ύπαρξη τάξεων υποδοχής ένταξης δίγλωσσων σε όλα τα σχολεία                                                                |         |          |        |      |           |
| Ύπαρξη δίγλωσσου δασκάλου/εκπαιδευτικού                                                                                   |         |          |        |      |           |
| Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί                                                                                     |         |          |        |      |           |
| Κατάρτιση γονέων                                                                                                          |         |          |        |      |           |
| Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας                                                                                   |         |          |        |      |           |
| Χρήση δίγλωσσων λεξικών μέσα στην τάξη                                                                                    |         |          |        |      |           |
| Συχνότερη συνεργασία με τους γονείς                                                                                       |         |          |        |      |           |
| Να φοιτούν σε ειδικά σχολεία για δίγλωσσα παιδιά                                                                          |         |          |        |      |           |
| Στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προκλήσεων της διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών |         |          |        |      |           |

**2. Τι άλλο θα θέλατε να προτείνετε για την βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών;**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας!!!