

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Τίτλος: «Διγλωσσία και Προσχολική Εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Πολιτική και  
Διδακτικές Πρακτικές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών».**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Σιακωτού Χρυσοβαλάντου**

**A.M. 3032202101032**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

- κ. Καρακατσάνη Δέσποινα, Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
- κ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
- κ. Νικολακάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 2023

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 18 (Λόγοι και διαδικασία διαγραφής από το ΠΜΣ) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: 13/1/2023

Σιακωτού Χρυσοβαλάντου

© Έτος 2023

Σιακωτού Χρυσοβαλάντου

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved

Η σελίδα του Copyright διασφαλίζει από μόνη της τα δικαιώματα σας σε περίπτωση προσφυγής ή παράβασης, βάσει του Ν2121/93 (Φ.Ε.Κ. Α25).

Η χρήση κάθε υλικού με κατοχυρωμένα πνευματικά δικαιώματα (Copyright) στην εργασία προϋποθέτει γραπτή άδεια του ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων.

Copyright © 2023 Σιακωτού Χρυσοβαλάντου

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

## **ΑΦΙΕΡΩΣΗ**

*Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου για την υποστήριξη που μου παρείχε για την πραγματοποίησή της εν λόγω μελέτης.*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου, κυρία Καρακατσάνη Δέσποινα, για τις πολύτιμες συμβουλές, τον χρόνο της και την υποστήριξη που μου παρείχε στην προσπάθειά μου να εκπονήσω τη παρούσα ερευνητική μελέτη.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν και ιδιαιτέρως την κυρία Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα και την κύρια Νικολακάκη Μαρία για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν για να μελετήσουν και να εξετάσουν τη εργασία μου.

Τέλος, ευχαριστώ τους συνάδελφους και εκπαιδευτικούς Νηπιαγωγούς δημοσιών σχολείων του Νομού Αρκαδίας και Αττικής που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς η συνεισφορά τους ήταν ανεκτίμητη.

Χωρίς τη βοήθεια όλων των παραπάνω προσώπων η παρούσα εργασία δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται σε διάφορα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας για τη διγλωσσία στην εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική ανασκόπηση της διγλωσσίας στην εκπαίδευση υπό κοινωνιολογική προσέγγιση, οι συνέπειες της διγλωσσίας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και διάφορες μελέτες για την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο, και η σημασία της μειονοτικής γλώσσας, ως γλωσσολογική και οντολογική ετερότητα και ως ευκαιρία για εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, τη διγλωσσία, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τα μοντέλα εκπαίδευσης και τα σχέδια δράσης και τις εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στην προσχολική εκπαίδευση και σε θέματα διγλωσσίας, περιλαμβάνει τον ορισμό της διγλωσσίας, τη δίγλωσση εκπαίδευση, την προσχολική αγωγή και τα θέματα διγλωσσίας, τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τις διδακτικές πρακτικές για τη διγλωσσία στην προσχολική εκπαίδευση. Εν συνεχεία, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός, το ερευνητικό κενό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής, η ερευνητική μέθοδος, η δειγματοληψία και ο Κώδικας Δεοντολογίας, τα ερευνητικά εργαλεία και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Στο κεφάλαιο ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας θα αναλυθούν και θα ερμηνευθούν τα ευρήματα. Τέλος, θα ακολουθήσει η διεξαγωγή συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

**Λέξεις Κλειδιά:** Διγλωσσία, αντιλήψεις νηπιαγωγών για διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση νηπιαγωγών

## **Abstract**

This paper aims to investigate kindergarten teachers' attitudes and perceptions of bilingualism. The first chapter refers to various findings of the scientific literature on bilingualism in education. This particular chapter presents the historical analysis of bilingualism in education from a sociological approach, the consequences of bilingualism on academic performance and various studies on culturally responsive teaching. The second chapter presents the perceptions of teachers and kindergarten teachers about bilingualism, the perceptions of teachers and kindergarten teachers about bilingualism in Greece and the importance of the minority language, as linguistic and ontological otherness and as an opportunity to learn the foreign language. The third chapter refers to the education policy of Greece, bilingualism, teaching strategies and education models and action plans and Education Policies in Greece. Chapter four is about preschool education and bilingualism issues, it includes the definition of bilingualism, bilingual education, preschool education and bilingualism issues, bilingualism in preschool children and teaching practices for bilingualism in preschool education. Then, chapter five presents the research methodology, the purpose, research gap and research questions of this thesis, the research method, the sampling and the Code of Ethics, the research tools and the data analysis method. Then, in the interpretation of research results chapter, the findings will be analyzed. Finally, the conclusions of this research will follow.

**Key Words: bilinguality, children's perceptions of bilinguality, intercultural education, children's education**

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή - Προβληματική .....	10
ΜΕΡΟΣ Ι.....	12
Κεφάλαιο 1. Διγλωσσία και Εκπαίδευση .....	12
1.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Διγλωσσίας στην εκπαίδευση υπό Κοινωνιολογική Προσέγγιση.....	12
1.1.2 Συνέπειες της Διγλωσσίας στις Ακαδημαϊκές Επιδόσεις .....	15
1.1.3 Μελέτες για την Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία .....	16
Κεφάλαιο 2. Αντιλήψεις για τη Διγλωσσία .....	18
2.1 Αντιλήψεις Δασκάλων και Νηπιαγωγών για τη Διγλωσσία.....	18
2.2 Αντιλήψεις Δασκάλων και Νηπιαγωγών για τη Διγλωσσία στην Ελλάδα (Ρατσισμός - Ένταξη - Αποκλεισμός) .....	21
2.3 Η σημασία της Μειονοτικής Γλώσσας, ως γλωσσολογική και οντολογική ετερότητα και ως ευκαιρία για εκμάθηση της ξένης γλώσσας.....	26
Κεφάλαιο 3. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα.....	32
3.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διγλωσσία στην Ελλάδα .....	32
3.2 Διγλωσσία, Στρατηγικές Διδασκαλίας και Μοντέλα Εκπαίδευσης.....	35
3.3 Σχέδια Δράσης και Εκπαιδευτικές Πολιτικές στην Ελλάδα .....	41
Κεφάλαιο 4. Προσχολική Εκπαίδευση και Θέματα Διγλωσσίας .....	46
4.1 Ορισμός Διγλωσσίας.....	46
4.2 Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	46
4.3 Προσχολική Αγωγή και Θέματα Διγλωσσίας.....	47
4.4 Οι επιπτώσεις της Διγλωσσίας στα παιδιά Προσχολικής Ηλικίας .....	47
4.5 Διδακτικές Πρακτικές για τη Διγλωσσία στην Προσχολική Εκπαίδευση.....	51
ΜΕΡΟΣ ΙΙ .....	55
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της Έρευνας .....	55
5.1 Σκοπός, Ερευνητικό Κενό και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	55
5.2 Ερευνητική Μέθοδος .....	56
5.3 Δειγματοληψία και Κώδικας Δεοντολογίας .....	59
5.4 Ερευνητικά εργαλεία .....	60
5.5 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων .....	63
5.6 Οδηγός Συνέντευξης.....	63



Κεφάλαιο 6. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων Έρευνας.....	65
1ος ερευνητικός άξονας:.....	65
Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη Διγλωσσία σε σχέση με τις μαθησιακές ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών, αντιλήψεις για τη συνεργασία με τους γονείς και τη μητρική γλώσσα των μαθητών.....	65
2ος ερευνητικός άξονας:.....	74
Διδακτική επάρκεια εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας και διδακτικά εργαλεία .....	74
Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	78
Περιορισμοί της έρευνας .....	85
Προτάσεις .....	85
Βιβλιογραφία .....	86
Παραρτήματα.....	101

## Εισαγωγή - Προβληματική

Η διγλωσσία αποτελεί μία κοινωνική πραγματικότητα που είναι εμφανής σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και ως εκ τούτου και στην εκπαίδευση. Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο αναφορικά με τις διδακτικές των εκπαιδευτικών σε δίγλωσσους μαθητές, ωστόσο έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες αναφορικά με τους νηπιαγωγούς που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές, τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν αλλά και τις αντιλήψεις αυτών για τη διγλωσσία και τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Ο Cummins (2015), σε πολλά έργα του αναφέρεται στην κοινωνική ανισότητα που αποτελεί απόρροια της έλλειψης σεβασμού στην ετερότητα των δίγλωσσων μαθητών. Σε πολλές χώρες απαγορεύεται στους μαθητές να επικοινωνούν μέσω της μητρικής τους γλώσσας, ενώ συγχρόνως τους επιβάλλεται να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας της πλειοψηφίας. Το αποτέλεσμα αυτού είναι να δημιουργούνται άνθρωποι «πολιτιστικά ακρωτηριασμένοι», που η ετερότητά τους εκλαμβάνεται ήδη από την προσχολική αγωγή ως «ελάττωμα» και ως εκ τούτου βιώνουν ήδη από αυτήν την τρυφερή ηλικία την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, ακόμα και κατά τον 21<sup>ο</sup> αιώνα που υποτίθεται ότι είναι ο αιώνας της ένταξης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, έχει ως σκοπό να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπάρχει αναφορικά με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία, τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν, την επάρκεια τους αναφορικά με τα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς. Είναι χαρακτηριστικό ότι έχει πραγματοποιηθεί μόνο μία έρευνα αναφορικά με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία, τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν και τη συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών (Γρίβα και Μπέση, 2014).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Γρίβα και Μπέση (2014), είναι χαρακτηριστικές οι αρνητικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συνεργασία τους με γονείς δίγλωσσων μαθητών, με χαρακτηριστική την εξής απάντηση: «Στην Κέρκυρα που δούλεψα με Άγγλους ήτανε πάρα πολύ καλοί. Είχανε πολύ ωραίο επίπεδο. Τώρα με τους Αλβανούς...θεωρούν ότι το σχολείο είναι έτσι για να τα ακουμπάμε τα παιδιά. Έτσι, ορισμένοι νηπιαγωγοί διαχωρίζουν τη στάση των γονέων προς το νηπιαγωγείο με βάση την εθνοτική τους προέλευση και αν η διγλωσσία των παιδιών τους είναι ελίτ ή λαϊκή.»

Στην συγκεκριμένη απάντηση είναι εμφανής η διάκριση κατά των Αλβανών, ενώ μέχρι και σήμερα η εν λόγω έρευνα αποτελεί την μοναδική στην Ελλάδα αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα.

Ως εκ τούτου, καθώς έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές έρευνες που αφορούν κυρίως τους δίγλωσσους μαθητές της δευτεροβάθμιας, ενώ ελάχιστες για τους δίγλωσσους μαθητές της προσχολικής αγωγής, μαθητές οι οποίοι βρίσκονται ακριβώς στην ηλικία που κατανοούν τον εαυτό τους ως ξεχωριστή οντότητα που μετέχει στο κοινωνικό σύνολο, κρίνεται αναγκαίο, σε αυτήν την χρονική στιγμή να διερευνηθεί το εν λόγω ζήτημα, καθώς η διερεύνησή του επιτάσσεται από τις ιστορικές συνθήκες του προσφυγικού ρεύματος στην Ελλάδα.

# ΜΕΡΟΣ Ι

## Κεφάλαιο 1. Διγλωσσία και Εκπαίδευση

### 1.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Διγλωσσίας στην εκπαίδευση υπό Κοινωνιολογική Προσέγγιση

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της δεκαετίας του 1980 η δίγλωσση εκπαίδευση αρχίζει να ωριμάζει και μπορεί να κριθεί ως καινοτόμα, σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Φαίνεται ότι η επιτυχία ή η αποτυχία της δίγλωσσης εκπαίδευσης και η χρήση της σχετίζεται με κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες που προϋπάρχουν της κοινότητας αλλά είναι εκτός του ελέγχου των εκπαιδευτικών. Ο Fishman (1976), είχε αναφέρει ότι «Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτική δύναμη για τους δίγλωσσους στην εκπαίδευση αλλά δεν αποτελεί λειτουργική δύναμη για την ίδια».

Αν εξεταστούν οι διαφορετικές γλώσσες των μαθητών, ως μια απτή κοινωνική διάσταση της διαφορετικότητας, είναι προφανές ότι τα περισσότερα σχολεία στα οποία φοιτούν πολύγλωσσοι μαθητές σε πολλές χώρες δεν σέβονται τις γλώσσες των μαθητών. Σίγουρα, σε ορισμένες χώρες, έχει σημειωθεί πρόοδος σε βαθμό που οι εκπαιδευτικοί σπάνια τιμωρούν ή επιπλήττουν μαθητές γιατί μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο. Ωστόσο, ο τιμωρητικός προσανατολισμός για τη χρήση των μητρικών γλωσσών από τους μαθητές, εξακολουθεί να είναι κοινός σε ορισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ακόμη και σε πλαίσια που έχουν ωριμάσει εκπαιδευτικά, αναφορικά με την αφομοιωτική/ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός προσανατολισμός έχει τη μορφή της «καλοήθους παραμέλησης» της διαφορετικής γλώσσας.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, ατομικά και συλλογικά, υποστηρίζουν ότι είναι θετικά προσανατολισμένοι και ανοιχτοί στις διαφορετικές γλώσσες και στους διαφορετικούς πολιτισμούς των μαθητών, αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές γλώσσες και τους διαφορετικούς προσανατολισμούς ως πολιτισμικά και εκπαιδευτικά εργαλεία που έχουν μικρή σημασία για το πρόγραμμα σπουδών. Κοινωνιολογικά, αυτό αποτελεί ένα μεγάλο κεφάλαιο της κοινωνικής πραγματικότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν συνεργατικά με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ενώ συγχρόνως

χρησιμοποιούν μία αόρατη σχέση εξουσίας εις βάρος των μαθητών, που στο τέλος έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη σεβασμού της ετερότητας (Cummins, 2015).

Πρόσφατες έρευνες σε μαθητές με τουρκικό υπόβαθρο σε φλαμανδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν από το Agirdag (2010), δεν παρουσίασαν ευρήματα, τα οποία να δείχνουν σεβασμό στην ετερότητα. Ο Agirdag (2010), αναφέρει το εξής: «Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι η ολλανδική μονογλωσσία επιβάλλεται έντονα με τρεις διαφορετικούς τρόπους, όπου οι δάσκαλοι και το σχολικό προσωπικό ενθαρρύνουν έντονα την αποκλειστική χρήση των ολλανδικών, οι δίγλωσσοι μαθητές τιμωρούνται επίσημα, επειδή μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ συγχρόνως οι μητρικές γλώσσες εξαιρούνται από το πολιτιστικό ρεπερτόριο του σχολείου. Ταυτόχρονα, οι γλώσσες κύρους όπως τα αγγλικά και τα γαλλικά εκτιμώνται ιδιαίτερα».

Τα ευρήματα του Agirdag είναι συνεπή με την περιγραφή των γαλλικών σχολείων που παρέχονται από τους Hélot και Young (2006), αναφέροντας ότι σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πλαίσια οι μαθητές με προέλευση από άλλες χώρες δεν ενθαρρύνονται να αναφέρουν τα επιτεύγματα του πολιτισμού τους.

Αυτές οι πρακτικές είναι ξεκάθαρα το αντίθετο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μέτρο που αυτές κοινοποιούν στους μαθητές την «κατώτερη φύση» της μητρικής τους γλώσσας και υποτιμούν την ταυτότητα των ομιλητών αυτών των γλωσσών. Οι ταυτότητες των μαθητών επιβεβαιώνονται μέσα στο σχολείο, μόνο στο βαθμό που απορρίπτουν την εξωσχολική τους ταυτότητα και «αποκηρύσσουν» τις μητρικές τους γλώσσες, ως νόμιμα οχήματα επικοινωνίας σε δημόσιους χώρους. Σε σχολεία που υιοθετούν αυτόν τον προσανατολισμό αναφορικά με τις γλώσσες των μαθητών, είναι απίθανο η παιδαγωγική πρακτική να βασίζεται στη σύνδεση με τη ζωή των μαθητών ή την επιβεβαίωση και ενδυνάμωση των πολιτιστικών, γλωσσικών ή θρησκευτικών τους ταυτοτήτων (Cummins, 2015).

Ένα δεύτερο παράδειγμα της βιβλιογραφίας αναφέρει τις συνέπειες ενός εκπαιδευτικού προσανατολισμού παραμέλησης των γλωσσών και των πολιτισμών των μαθητών. Σε ένα άκρως πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο σχολείο στην ευρύτερη περιοχή του Τορόντο, ο δάσκαλος της πέμπτης τάξης ξεκίνησε συζητήσεις στην τάξη σχετικά με τη γλωσσική ποικιλομορφία και τον τρόπο εκμάθησης και διατήρησης των γλωσσών. Μια από τις μαθήτριες ανέφερε για την εμπειρία της στην πρώτη τάξη στο ίδιο σχολείο, ότι όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσει τη μητρική της γλώσσα στο γραφείο του σχολείου για να επικοινωνήσει με τη γιαγιά της, ένιωθε το εξής: «Δεν νιώθω πάντα άνετα να μιλάω Καντονέζικα όταν πρέπει να πάω στο γραφείο του σχολείου για κάποιο λόγο.

Δεν μου αρέσει γιατί πολλοί δάσκαλοι είναι στο γραφείο και δεν μου αρέσει να μιλάω μπροστά τους. Ξέρω ότι με ακούνε, με πιάνει νευρική και φοβάμαι. Για παράδειγμα, κάποτε δεν ένιωθα πολύ καλά στην πρώτη τάξη. Με έστειλε λοιπόν η δασκάλα μου στο γραφείο για να τηλεφωνήσω στη γιαγιά μου. Η γιαγιά μου δεν μιλάει αγγλικά και επίσης δεν ακούει πολύ καλά, έπρεπε να μιλήσω στα Καντονέζικα πολύ δυνατά για να ακούσει. Όταν λοιπόν εγώ μίλησα στη γιαγιά μου, ένιωσα πολύ νευρική».

Η γνώση πρόσθετων γλωσσών και πολιτισμών αντιπροσωπεύει πνευματικό επίτευγμα και κοινωνικό πλεονέκτημα. Η παραμέληση διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών αποτελεί ένδειξη εκπαιδευτικής και πολιτιστικής ανεπάρκειας και απλώς καθιστά το σχολείο ως συνένοχο και κοινωνό σε σχέσεις εξουσίας, οι οποίες διέπουν την κοινωνία.

Η λειτουργία αυτών των σχέσεων εξουσίας προκύπτει στη μελέτη του Sleeter (2002) για το περιεχόμενο σχολικών βιβλίων και τα προγράμματα σπουδών στην Καλιφόρνια. Για παράδειγμα, η εν λόγω ανάλυση του πλαισίου ιστορικής-κοινωνικής επιστήμης για τα δημόσια σχολεία της Καλιφόρνια (California Department of Education 2001) αποκάλυψε ότι από τους 96 Αμερικανούς που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα, το 77% ήταν Λευκοί, 18% Αφροαμερικανοί, 4% Ιθαγενείς Αμερικανοί, 1% Λατίνοι και 0% Ασιάτες Αμερικανοί. Σύμφωνα με αυτήν αλλά και με άλλες μελέτες διεξήχθη το συμπέρασμα ότι οι φυλετικές και εθνοτικές μειονότητες περιλαμβάνονται με μία οπτική πολιτισμικής «συνεισφοράς» στην κυρίως ευρω-αμερικανική αφήγηση των σχολικών βιβλίων.

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί που παραμελούν τις γλώσσες και τον πολιτισμό των μαθητών τείνουν να δίνουν λίγη προσοχή στους γλωσσικούς και πολιτιστικούς πόρους που οι μαθητές και οι κοινότητες «φέρουν» στην τάξη. Στον Καναδά και στις ΗΠΑ, βλέπουν συνήθως τους «μαθητές της αγγλικής γλώσσας» με τρόπους προσανατολισμένους στο πρόβλημα, δηλαδή οι μαθητές καθορίζονται από αυτό που τους λείπει, δηλαδή τη γνώση της αγγλικής γλώσσας και η προτεραιότητα είναι να τους βοηθήσουν να μάθουν γρήγορα αγγλικά, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα. Ακόμη και όταν οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι βλέπουν θετικά την πολυγλωσσία στις τάξεις τους.

Υπάρχουν λίγες κατευθυντήριες γραμμές ή προσδοκίες από το πρόγραμμα σπουδών που καθορίζουν τον τρόπο που μπορεί να κινητοποιήσει τη γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών για την προώθηση της συνολικής ακαδημαϊκής τους απόδοσης.

### 1.1.2 Συνέπειες της Διγλωσσίας στις Ακαδημαϊκές Επιδόσεις

Οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις που αφορούν τα αποτελέσματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης για τις γλωσσικά μειονοτικές ομάδες είναι συνεπείς μεταξύ τους αλλά και σαφείς. Προγράμματα που συνήθως επενδύουν τουλάχιστον το 50% του εκπαιδευτικού χρόνου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας στη μειονοτική γλώσσα ωφελούν την επάρκεια των μαθητών στη μειονοτική γλώσσα χωρίς κόστος αλλά και την επάρκεια των μαθητών στη γλώσσα της πλειοψηφίας. Στην πραγματικότητα, οι περισσότερες μελέτες δείχνουν μέτρια οφέλη στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών στη γλώσσα της πλειοψηφίας, παρά το γεγονός ότι συνήθως οι μαθητές διδάσκονται μόνο κατά το ήμισυ περίπου της διδασκαλίας μέσω αυτής της γλώσσας (August & Shanahan, 2006).

Η ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της δίγλωσσης εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε από τους Francis, Lesaux και August (2006), ως μέρος της Εθνικής Ομάδας Αλφαριθμητισμού για Παιδιά που ανήκουν στη γλωσσική μειονότητα στις ΗΠΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δίγλωσση διδασκαλία ασκεί σημαντικά θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή αγγλική γλώσσα των μαθητών της μειονότητας. Συνοπτικά, δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι η δίγλωσση διδασκαλία εμποδίζει την ακαδημαϊκή επίδοση είτε στη μητρική γλώσσα είτε στα αγγλικά, είτε πρόκειται για μαθητές που ανήκουν σε γλωσσική μειονότητα ή σε φοιτητές που διδάσκονται μέσω της μητρικής τους ή σε όσους είναι εγγεγραμμένοι στα αγγλικά προγράμματα.

Τα μετα-αναλυτικά ευρήματα υποδηλώνουν σαφώς μια θετική επίδραση στη γλώσσα της πλειοψηφίας, μέσω της δίγλωσσης διδασκαλίας, που είναι μέτριου μεγέθους (Francis, Lesaux & August 2006). Αυτό το εύρημα συνάδει με τα συμπεράσματα των Lindholm-Leary και Borsato (2006), τα οποία επισημαίνουν το θετικό αντίκτυπο των δίγλωσσων προγραμμάτων για τους μαθητές που ανήκουν στη γλωσσική μειονότητα. Εν ολίγοις, προγράμματα που αναγνωρίζουν και επιχειρούν να προωθήσουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών και τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού εμφανίζουν πιο θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, σε σχέση με τα προγράμματα που διεξάγονται εξ ολοκλήρου στην κυρίαρχη γλώσσα. Τα δίγλωσσα προγράμματα ορίζονται με βάση τη γλώσσα διδασκαλίας και είναι πιθανό να ποικίλλουν ως προς τον βαθμό στον οποίο ενσωματώνουν άλλες πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. εστίαση στην ισότητα και τα ανθρώπινα

δικαιώματα). Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων με αυτή τη ρητή εστίαση εξετάζονται στη συνέχεια.

### **1.1.3 Μελέτες για την Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διδασκαλία**

Η ανασκόπηση του Sleeter (2011), για τον αντίκτυπο των πολιτισμικά ανταποκρινόμενων προγραμμάτων σπουδών που προσπάθησαν να συνδέσουν τη διδασκαλία με τη ζωή και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, εμφάνισαν ποικιλία θετικών αποτελεσμάτων. Το συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών εστίαζαν στις πραγματικές εκφάνσεις της ζωής των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του ρατσισμού και της φτώχειας. Οι βασικές αυτές γνώσεις εσωτερικεύονται και έχουν θετικά αποτελέσματα για την ακαδημαϊκή μάθηση. Όταν τα σχολεία ενσωματώνουν τη γλώσσα των μαθητών, την πολιτιστική ιστορία και την τρέχουσα πραγματικότητά τους στο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί και αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πνευματικά ικανούς αλλά και ως μέρη του εκπαιδευτικού συνόλου. Δύο άλλες ποσοτικές μελέτες ανέφεραν θετικά αποτελέσματα στην κυρίαρχη γλώσσα και τις δεξιότητες γραμματισμού, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας που συνδέθηκε με τη ζωή των μαθητών και περιελάμβανε τις γλώσσες και τους πολιτισμούς τους εντός του προγράμματος σπουδών.

Οι Bernhard, Winsler και Bleiker (2004) αξιολόγησαν τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης για το γραμματισμό σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, που ονομάζεται «Early Authors Programm» (EAP), που εφαρμόζεται στην περιοχή Miami-Dade της Φλόριντα με τίτλο «EAP», και βασίζεται στο έργο των Ada και Campoy (2003). Μικρά παιδιά και γονείς δημιούργησαν βιβλία που επικεντρώθηκαν στην οικογενειακή ιστορία και τη παρατήρηση του κόσμου. Οι οικογένειες που συμμετείχαν ήταν χαμηλού εισοδήματος και προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, 112 εκπαιδευτικοί, 800 οικογένειες και πάνω από 1000 παιδιά σε 32 παιδικούς σταθμούς έγραψαν 3286 βιβλία, πολλά από αυτά δίγλωσσα. Οι μαθητές μπόρεσαν να εισάγουν τις δικές τους εικόνες στα βιβλία, να τα εκτυπώσουν και να τα πλαστικοποιήσουν για «δημοσίευση» και προβολή.

Τα βιβλία εκτέθηκαν επίσης σε ένα τοπικό παιδικό μουσείο κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα. Η αξιολόγηση συνέλεξε δεδομένα πριν και μετά τη δοκιμή, η οποία κάλυπτε ένα σχολικό έτος και αφορούσε 367 παιδιά. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο EAP σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερα κέρδη στη γλωσσική ανάπτυξη



και το συνολικό μαθησιακό προφίλ από εκείνα της ομάδας ελέγχου. Οι Bernhard et al. (2006), αναφέρουν για τα αποτελέσματα τα εξής: «Υπάρχουν ενδείξεις ότι το έργο EAP είχε μια σειρά από ευεργετικά αποτελέσματα για τα συμμετέχοντα παιδιά ELL. Το πιο σημαντικό στοιχείο ήταν η βελτίωση στη γλώσσα και τις βαθμολογίες του αλφαριθμητισμού. Η αύξηση στις βαθμολογίες των παιδιών του EAP μπορούν να εξηγηθούν, αν εστιάσει κανείς στα βασικά στοιχεία του προγράμματος. Οι εμπειρίες των παιδιών ως πρώτων συγγραφέων τους επέτρεψε να δουν τον εαυτό τους ως ικανούς και τους έδωσε την ελευθερία να μιλούν για τη ζωή και τα ενδιαφέροντά τους. Αυτή η επένδυση ταυτότητας, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του συναισθήματος της υπερηφάνειας, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τις οικογένειές τους. Επιπλέον, μέσω των κειμένων τα παιδιά ασχολήθηκαν γνωστικά και ανέπτυξαν συναισθηματικό δεσμό με το γραμματισμό της κυρίαρχης γλώσσας».

Μια διετής μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Naqvi et al. (2012) διερεύνησε τις επιπτώσεις της ακρόασης βιβλίων διπλής γλώσσας και την ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών του νηπιαγωγείου. Οι δάσκαλοι της τάξης κάλεσαν γονείς, παππούδες ή γιαγιάδες ή άλλα μέλη της κοινότητας που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες για να συμμετάσχουν μαζί τους στην ανάγνωση βιβλίων διπλής γλώσσας σε μαθητές. Η σύγκριση της συγκεκριμένης ομάδας και της ομάδας ελέγχου παρουσίασε σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στις γλωσσικές και προσχολικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών που άκουγαν διγλωσσικά βιβλία σε σύγκριση με μαθητές που δεν είχαν αυτή την εμπειρία.

Αν και σχετικά λίγα σε αριθμό, τα αποτελέσματα αυτών των ποσοτικών μελετών είναι συνεπή με την άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση που συνδέεται με τη ζωή των μαθητών και των κοινοτήτων τους, προάγει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών συγκριτικά με τα πιο τυπικά προγράμματα που απλώς διδάσκουν το πρόγραμμα σπουδών χωρίς ρητή εστίαση στην πολιτιστική και γλωσσική πραγματικότητα των μαθητών.

## Κεφάλαιο 2. Αντιλήψεις για τη Διγλωσσία

### 2.1 Αντιλήψεις Δασκάλων και Νηπιαγωγών για τη Διγλωσσία

Στη Γαλλία, όπως αναφέρεται εκτεταμένα, δεν είναι ασυνήθιστο οι δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας να συμβουλεύουν τους μαθητές να σταματήσουν να μιλούν στις μητρικές τους γλώσσες, όταν βρίσκονται στην τάξη και μερικές φορές ακόμα και στην παιδική χαρά (Young, 2014). Οι δάσκαλοι το κάνουν αυτό σε μεγάλο βαθμό λόγω της έλλειψης γνώσεων σχετικά με τη διγλωσσία, την ανεπαρκώς ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα τους και το επικρατές μονόγλωσσο «habitus» που υπάρχει στα γαλλικά σχολεία (Young, 2017). Το κίνητρο τους είναι να «εξοπλίσουν» αυτά τα παιδιά με δεξιότητες στη γλώσσα της σχολικής εκπαίδευσης όσο το δυνατόν γρηγορότερα και ενώ οι ίδιοι έχουν ελάχιστη επαγγελματική ανάπτυξη γύρω από αυτά τα θέματα, οι δάσκαλοι πολύ συχνά καταφεύγουν στην απαγόρευση της χρήσης της μητρικής γλώσσας, πιστεύοντας ότι αυτό είναι προς το συμφέρον των παιδιών. Αντίθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι επιτρέποντας στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη δική τους μητρική γλώσσα, υποστηρίζουν την εκμάθησή της μητρικής αλλά και της κυρίαρχης γλώσσας (August & Shanahan, 2006; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders, & Christian, 2006; Thomas & Collier, 2002).

Η απαγόρευση της χρήσης της μητρικής γλώσσας, ειδικά στα ευάλωτα πρώτα χρόνια των παιδιών, ουσιαστικά φιμώνει αυτά τα παιδιά και είναι επιζήμια για τη βέλτιστη/αποτελεσματική μάθηση και μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση, απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bennabi & Moro, 2007) και σε ορισμένες περιπτώσεις στην απόσυρση από την ενεργό συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Εργαζόμενοι στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Γαλλία, έχουν αναλύσει αυτήν την κατάσταση (Mary & Young, 2010) και ανέπτυξαν και αξιολόγησαν τα καινοτόμα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων (Mary & Young, υπό έκδοση). Μελλοντικοί δάσκαλοι, ενώ γενικά ήταν δεκτικοί στο περιεχόμενο των μαθημάτων της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κάνουν συχνά ερωτήσεις στους εκπαιδευτές, όπως: «Πώς μπορείτε να διδάξετε γαλλικά σε ένα μη γαλλόφωνο παιδί στην τάξη; Τι μπορεί να γίνει, ποιες στάσεις πρέπει να υιοθετήσετε, Τι αντίδραση πρέπει να έχετε για να τα εντάξετε στην τάξη;» (Mary & Young, 2007).

Σύμφωνα με έρευνα του 2008, το 89% των μεταναστών στη Γαλλία χρησιμοποιούσε κυρίως μια άλλη γλώσσα και όχι τα γαλλικά κατά την παιδική ηλικία (Beauchemin, Hamel & Simon, 2015) παρόλα αυτά τα σχολεία στην Γαλλία εξακολουθούν να διατηρούν το μονόγλωσσο «habitus» μέχρι και σήμερα. Πολλές γενιές παιδιών των οποίων οι μητρικές γλώσσες δεν αποτελούσαν τη γλώσσα του σχολείου, έχουν επιπληχθεί επειδή μιλούσαν την πρώτη γλώσσα κοινωνικοποίησης τους στο σχολείο και τους δόθηκε εντολή να μιλάνε μόνο γαλλικά ανά πάσα στιγμή (Broudic, 2013). Είναι, δυστυχώς, σχετικά συνηθισμένο οι δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας να διαμαρτύρονται στους μαθητές τους για χρήση γλωσσών εκτός των γαλλικών στο σχολείο (Young, 2011, 2014).

Ακόμη και οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αισθάνονται ανασφαλείς να επιτρέψουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν γλώσσες εκτός από τα γαλλικά στην τάξη (Young, 2014, 2017). Οι λόγοι πίσω από αυτό αφορούν αυτό που ορισμένοι έχουν ονομάσει «glottophobie» (Blanchet, 2016) ή «γλωσσική διάκριση» (Kangas, 2008). Ο ρόλος της γαλλικής γλώσσας ως συστατικού στοιχείου της οικοδόμησης του έθνους και της ενοποιητικής της δύναμη κατά την κατασκευή της République θεωρείται ότι έθεσε τα θεμέλια για τέτοιες συμπεριφορές (Kremnitz, 2013).

Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, στους οποίους απευθύνονται οι οικογένειες για συμβουλές, λαμβάνουν ελάχιστη εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία και κατά συνέπεια δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια να δώσουν ορθές, τεκμηριωμένες συμβουλές, παραπλανούν τις οικογένειες συμβουλεύοντας εσφαλμένα να χρησιμοποιούν μόνο τα γαλλικά στο σπίτι (Mary & Young, 2010). Παρόλο που πολλοί κάτοικοι στη Γαλλία εκτίθενται ή έχουν εκτεθεί σε διαφορετικές γλώσσες από τα γαλλικά, κατά την παιδική τους ηλικία, τα ποσοστά μετάδοσης της μειονοτικής οικογενειακής γλώσσας είναι χαμηλά. Τα στοιχεία της εθνικής απογραφής του 1999 αποκαλύπτουν ότι ενώ το 26% των ενηλίκων που ζει στη μητροπολιτική Γαλλία ανέφερε ότι όταν ήταν σε μικρή ηλικία οι γονείς τους μιλούσαν τακτικά σε διαφορετική γλώσσα από τη γαλλική (συνήθως παράλληλα με τη γαλλική), εκείνο μιλούσε μόνο γαλλικά.

Η κυρίαρχη πεποίθηση είναι ότι η γνώση γλωσσών, ιδίως εκείνων που δεν έχουν υψηλή αναγνώριση από τη γαλλική κοινωνία και που δεν λαμβάνουν κοινωνική αναγνώριση στη Γαλλία, μπορεί κατά κάποιο τρόπο να απειλήσει την ικανότητα στη

χρήση της γαλλικής γλώσσας ή και να αμφισβητήσει την πίστη στο γαλλικό κράτος, με αποτέλεσμα τελικά να δημιουργούνται διακρίσεις.

Η κοινωνική πίεση είναι τόσο ισχυρή που πολλές οικογένειες εσωτερικεύουν αυτές τις πεποιθήσεις, φοβούνται για το μέλλον των παιδιών τους και κατά συνέπεια εγκαταλείπουν τη μετάδοση της οικογενειακής γλώσσας και επικοινωνούν μόνο στα γαλλικά, πιστεύοντας ότι κάνουν ό,τι είναι καλύτερο για τα παιδιά (Filhon, 2010). Το εθνικό ινστιτούτο στατιστικών και οικονομικών μελετών δημοσίευσε μια σειρά συνόλων δεδομένων το 2005, σε μία από τις οποίες επιβεβαιώθηκε ότι 6 στις 10 οικογένειες στη Γαλλία, όπου και οι δύο γονείς είναι μετανάστες και έχουν παιδιά στο γυμνάσιο, δηλώνουν ότι μιλούν κυρίως γαλλικά με τα παιδιά τους (INSEE, 2005).

Αυτή η πίεση μπορεί να οδηγήσει ορισμένα άτομα να αισθάνονται ντροπή όταν χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην κοινή σφαίρα και κατά συνέπεια να περιορίσουν τις αλληλεπιδράσεις τους, μερικές φορές ακόμη και να αρνηθούν τις γλωσσικές και πολιτιστικές τους δεξιότητες σε μια προσπάθεια να συμμορφωθούν με τα πρότυπα της κυρίαρχης κοινωνίας (Ağirdağ, Jordens, & Van Houtte, 2014)( Γκαινταρτζή, Χατζιδάκη & Τσοκαλίδου, 2014). Παρόλο που μερικά παιδιά καταφέρνουν να ξεπεράσουν τη «γλωσσική καταιγίδα» και τελικά αναδύονται ως ικανοί και με αυτοπεποίθηση μαθητές, αμέτρητοι άλλοι σιωπούν στο νηπιαγωγείο, χαρακτηρίζονται ως «mutique» (Dahoun, 1995) και μερικές φορές μπορεί να εμφανίσουν σοβαρές ψυχολογικές δυσκολίες (Jungman et al., 2010)( Rezzoug et al., 2007).

Δάσκαλοι που εργάζονται με παιδιά προσχολικής ηλικίας (école maternelle) ηλικίας 2-6 ετών, στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν βασικούς παράγοντες κατά τη διάρκεια μιας ιδιαίτερα σημαντικής μεταβατικής περιόδου για τα μικρά παιδιά, καθώς μετακινούνται από το σπίτι στο σχολείο για πρώτη φορά. Αυτοί οι δάσκαλοι μπορούν να έχουν έως και 32 παιδιά στις τάξεις τους και μπορεί να έχουν ή όχι έναν βοηθό στην τάξη πλήρους ή μερικής απασχόλησης. Αυτή είναι μια πολύ απαιτητική επαγγελματική κατάσταση ακόμα και όταν όλοι μπορούν να επικοινωνούν εύκολα σε μια κοινή γλώσσα, αλλά σε περίπτωση που τα παιδιά μιλούν μια γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου και τη γλώσσα του δασκάλου, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους, τόσο για τον ίδιο τον δάσκαλο όσο και για τα παιδιά.

Στη Γαλλία για παράδειγμα, αν και η αρχή της προώθησης της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης όπως συνιστάται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Cavalli, Coste, Crisan, &

Van De Ven, 2009) έχει εγκριθεί από καιρό από το Υπουργείο Παιδείας (Ministère de l'Éducation Nationale), η πολυγλωσσία είναι ένας όρος που συχνά παρεξηγείται από τους δασκάλους (Goullier, 2006; Young, 2011) και συνεπώς την πολυγλωσσική εκπαίδευση, η οποία δεν έχει τεθεί σε ισχύ. Ωστόσο, οι δάσκαλοι καθώς προχωρούν στις καθημερινές επαγγελματικές τους δραστηριότητες ασχολούνται με την πρακτική γλωσσικών πολιτικών που στηρίζονται σε πεποιθήσεις και ιδεολογίες για την προώθηση της κυρίαρχης γλώσσας

Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που λέει στα παιδιά να μην χρησιμοποιούν τις μητρικές τους γλώσσες στην τάξη επειδή πιστεύει ότι αυτό είναι επιζήμιο για τη μάθησή τους, επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά του παιδιού και ενδεχομένως την αίσθηση του εαυτού, της πολιτισμικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης του (Cummins, 2008).

## **2.2 Αντιλήψεις Δασκάλων και Νηπιαγωγών για τη Διγλωσσία στην Ελλάδα (Ρατσισμός - Ένταξη - Αποκλεισμός)**

Έρευνα για τις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων για την παρουσία μεταναστών μαθητών στις τάξεις, έχει αποκαλύψει ότι οι δάσκαλοι εστιάζουν κυρίως στις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα ένταξης/προσαρμογής που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές (Skourtou, 2002). Η πλειοψηφία των δασκάλων αποκαλύπτει ότι αισθάνεται απροετοίμαστη να αντιμετωπίσει ζητήματα διαφορετικότητας στις τάξεις της και αναφέρει την ανάγκη της για μετεκπαίδευση (Skourtou, Vratsalis, and Govaris. 2004)(Skourtou, 2002).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Dragona, Skourtou and Frangoudaki, 2001)(Skourtou, 2011)( Tsokalidou, 2012), οι δάσκαλοι συχνά αγνοούν το πολιτιστικό υπόβαθρο και την πολιτιστική κληρονομιά των μαθητών τους, αντιμετωπίζοντας τα δίγλωσσα παιδιά ως μονόγλωσσα στην καθημερινή διδακτική πρακτική, η οποία αποκαλύπτει την έλλειψη αναγνώρισης της γλωσσικής πολυμορφίας τόσο από δασκάλους όσο και από νηπιαγωγούς. Αυτοί επίσης συνήθως αναφέρονται στα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες ως «αλλόγλωσσα παιδιά», ένας όρος που έχει επικριθεί για την αρνητική του σημασία (Tsokalidou, 2005).

Στην πραγματικότητα, η διγλωσσία των παιδιών μεταναστών παραμένει σε μεγάλο βαθμό «αόρατη» στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και νηπιαγωγείο (Τσοκαλίδου 2012·

Γκαϊνταρτζή και Τσοκαλίδου 2011). Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και νηπιαγωγών αναφέρει θετικές αντιλήψεις για τη διγλωσσία και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς των μεταναστών μαθητών. Ένα άλλο θέμα, ωστόσο που ανακύπτει αναφορικά με τη διγλωσσία, είναι ότι η φυσική γλώσσα των μεταναστών για τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς, αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ομάδων μεταναστών και δεν σχετίζεται με την εκμάθηση γλωσσών στο σχολείο (Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης 2004).

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες (Γογονάς 2007· Μητακίδου και Δανιηλίδου 2007; Kassimi 2005; Σκούρτου 2002), οι Έλληνες δάσκαλοι και νηπιαγωγοί τείνουν να συμβουλεύουν τους γονείς να μιλούν μόνο ελληνικά στο σπίτι, αφού θεωρούν την άλλη γλώσσα ως εμπόδιο στην εκμάθηση γλωσσών στο σχολείο, που εμποδίζει την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, ειδικά όταν αναφέρεται κανείς σε γλώσσες χαμηλού κύρους. Οι απόψεις και οι πρακτικές τους αποκαλύπτουν την αντίληψή τους προς την φυσική /μητρική γλώσσα του μαθητή ως πρόβλημα, κυρίως όσον αφορά την εκμάθηση γλωσσών στο σχολείο (Ruiz, 1984). Φαίνεται ότι δεν αναγνωρίζουν καμία θετική επίδραση της πρώτης γλώσσας των μαθητών σχετικά με την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και τις γλωσσικές τους απόψεις, ενώ συγχρόνως οι διδακτικές πρακτικές τους αντικατοπτρίζουν την ιδεολογία της μονογλωσσίας.

Η ένταξη των γλωσσών κληρονομιάς μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο /νηπιαγωγείο και το πρόγραμμα σπουδών παραμένει ένα θέμα που συζητείται έντονα. Γλωσσικές ιδεολογίες των Ελλήνων δασκάλων, που αντανακλώνται φανερά ή κρυφά μέσω των γλωσσικών πρακτικών και των στάσεων/αντιλήψεων συμβάλλουν στον αποκλεισμό των διαφορετικών γλωσσών από το ελληνικό σχολείο και στην «εγκαθίδρυση» της ελληνικής γλώσσας, ως η «μία γλώσσα για όλους» (Γκαϊνταρτζή, 2012).

Οι Gkaintartzi, Kiliari και Tsokalidou (2015), πραγματοποίησαν μία έρευνα που στόχευε στη διερεύνηση του κύριου ερωτήματος που τέθηκε από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ως προς τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία των γλωσσών κληρονομιάς αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά κρατικά σχολεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι ανάγκες και οι επιθυμίες αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και των οικογενειών τους, αφορούσαν κυρίως την υποστήριξη της γλώσσας κληρονομιάς τους μέσω

μαθημάτων στο κρατικό σχολείο, καθώς και τις απόψεις και στάσεις/αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά την έννοια της «γλώσσας κληρονομιάς», χρησιμοποιείται ο όρος για να αναφερθεί κανείς σε όλες τις γλώσσες εκτός από την κοινωνικά κυρίαρχη, δηλαδή τα ελληνικά, που είναι η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών και «έχει ιδιαίτερη οικογενειακή συνάφεια με τον μαθητή» (Fishman's definition, 2001). Έτσι αναφέρεται κανείς στις γλώσσες κληρονομιάς των μεταναστών μαθητών που μεγαλώνουν σε οικογένειες, όπου ομιλούνται άλλες γλώσσες εκτός από την ελληνική (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Στην εν λόγω έρευνα τα ευρήματα κρίνονται ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, καθώς ένα σχετικά μικρό αλλά ακόμα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών και νηπιαγωγών (13,2%) πιστεύει ότι η διγλωσσία είναι πλεονέκτημα για την αποτελεσματικότερη και ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών και νηπιαγωγών (26,5%) απάντησε με αδιάφορο τρόπο, εκφράζοντας την άποψη ότι η εκμάθηση της ελληνικής δεν επηρεάζεται ούτε θετικά ούτε αρνητικά από την διγλωσσία. Τέλος, υπάρχει και ένας αριθμός εκπαιδευτικών (8,6%) που πιστεύει ότι η διγλωσσία μπορεί αποτελέσει και πλεονέκτημα και μειονέκτημα, ανάλογα με την πρώτη γλώσσα που ομιλούν οι μαθητές (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Είναι ενδιαφέρον ότι το 48,2% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η γνώση της πρώτης γλώσσας των μεταναστών μαθητών εμποδίζει την εκμάθηση της σχολικής γλώσσας (δηλαδή της ελληνικής). Φαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν τις στρατηγικές που ακολουθούν στις αίθουσες διδασκαλίας προκειμένου να ενισχυθεί η εκμάθηση της ελληνικής, καθώς και να υποστηριχθεί η γλώσσα κληρονομιάς των μαθητών (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, με εξαίρεση αυτούς που θα ακολουθούσαν στρατηγικές για την ενθάρρυνση και των δύο γλωσσών, αφού θεωρούν τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα για τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους ταχείας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86,8%) υποστήριξε την εκμάθηση των ελληνικών με κάθε τρόπο, αλλά αδιαφορούσε, στην καλύτερη περίπτωση, για τη διατήρηση των γλωσσών κληρονομιάς των μαθητών (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Σχετικά με το ερώτημα αν πιστεύουν ότι οι γλώσσες κληρονομιάς των μεταναστών μαθητών πρέπει να διδάσκονται στο κρατικό σχολείο ή όχι, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54,8%) απάντησαν ότι θα ήταν θετικό να διδάσκονται οι γλώσσες κληρονομιάς μεταναστών μαθητών στα κρατικά σχολεία. Ωστόσο, σχετικά με το ερώτημα, εάν αυτό το θέμα αφορά ή όχι τις κοινότητες μεταναστών αποκλειστικά, το 52,5% από αυτούς δήλωσε ότι είναι ένα θέμα που αφορά κυρίως τις κοινότητες των μεταναστών. Ανταποκρινόμενοι στους τρόπους που πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκεται η κληρονομημένη γλώσσα στο κρατικό σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία δηλαδή το (79,2%) των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι τέτοια μαθήματα θα πρέπει να γίνονται μετά το κανονικό ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Σύμφωνα με τα ποσοτικά στοιχεία της εν λόγω έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών είχε αμφιβολίες για τη διγλωσσία των μαθητών τους και την περαιτέρω ενθάρρυνσή της στο κρατικό σχολείο. Από την άλλη, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία τους είναι θετικά προσκείμενη αναφορικά με την υποστήριξη της κληρονομημένης γλώσσας στο κρατικό σχολείο, αφού πιστεύουν ότι μετανάστες μαθητές έχουν το δικαίωμα να αναπτύξουν τις γλώσσες κληρονομιάς τους, παρόλο που δεν φαίνεται να είναι πεπεισμένοι για τα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα που συνδέονται με την μητρική τους γλώσσα. Αυτό βέβαια εξηγείται καθώς μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα για τους ίδιους τους δίγλωσσους μαθητές (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Στην προαναφερθείσα έρευνα πραγματοποιήθηκε και ποιοτική ανάλυση, η οποία ίσως είναι ακόμα πιο διαφωτιστική. Τα δύο σχολεία που επιλέχθηκαν, επιλέχθηκαν με βάση το υψηλό ποσοστό του αλβανικού υποβάθρου των μαθητών τους. Τα παιδιά αλβανικής καταγωγής μεταναστών ανήλθαν σε σχεδόν το ήμισυ του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και στα δύο σχολεία. Επιπλέον, η ερευνήτρια είχε εργαστεί στο δημοτικό σχολείο ως δασκάλα αγγλικής γλώσσας πριν από την περίοδο της έρευνας. Σύμφωνα με τον Van Lier (1988), η σχέση του ερευνητή με τους δασκάλους, τα παιδιά και τους γονείς τους είναι κρίσιμης σημασίας για μια εθνογραφική έρευνα, δεδομένου ότι διασφαλίζει την εύκολη πρόσβαση στους συμμετέχοντες και την ειλικρινή αλληλεπίδραση με το δείγμα της έρευνας.

Το συγκεκριμένο δείγμα αποτελούταν από δύο δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δίδαξαν στην τρίτη και δεύτερη τάξη, την προϊσταμένη του



νηπιαγωγείου και μία νηπιαγωγό. Οι προαναφερθέντες ήταν όλοι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Ο δάσκαλος της τρίτης τάξης είχε 10ετή διδακτική εμπειρία, ο δάσκαλος β' τάξης 11 έτη, η προϊσταμένη νηπιαγωγός είχε 5ετή και η νηπιαγωγός 10 χρόνια εμπειρία. Εκτός από το πτυχίο τους, κανένας από αυτούς δεν είχε κάποια ειδική κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας αλλά όλοι είχαν σημαντική προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μετανάστες μαθητές στα σχολεία που είχαν εργαστεί. Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν γλωσσικές απόψεις που περιστρέφονταν γύρω από την ιδεολογία της μονογλωσσίας και μπορούν να συνοψιστούν στις εξής: «Τα παιδιά έχουν δυσκολίες επειδή προέρχονται από άλλη χώρα», «Τα παιδιά συναντούν δυσκολίες, γιατί οι γονείς τους δεν γνωρίζουν ελληνικά και ως εκ τούτου δεν μπορούν να τα βοηθήσουν» (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015). Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι αποστασιοποιούνταν από τη διγλωσσία των παιδιών εκφράζοντας «αδιάφορη» στάση που εκφράζεται ως: «Δεν μας αφορά, απλώς κάνουμε τα μαθήματά μας».

Μέσα από τη σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών αναλύσεων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν αμφίθυμες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών, οι οποίοι ενώ από τη μία πλευρά διαθέτουν θετική αντίληψη ως προς την ενθάρρυνση της γλωσσικής κληρονομιάς των μαθητών, από την άλλη πλευρά για εκείνους η γλωσσική κληρονομιά δεν συσχετίζεται με τη σχολική εκμάθηση της γλώσσας των παιδιών και τον δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικών (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Ερευνητικά δεδομένα από άλλες χώρες έχουν επίσης τεκμηριώσει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαδραματίζουν οι ίδιοι σημαντικό ρόλο στη διατήρηση των γλωσσών κληρονομιάς των μαθητών τους, την οποία αντιλαμβάνονται ως αποκλειστική ευθύνη των κοινοτήτων των μεταναστών (Lee & Oxelson 2006). Επιπλέον, τα ευρήματα διεθνών ερευνών έχουν αποκαλύψει μια ασυμφωνία στις απόψεις των εκπαιδευτικών που είναι θετικές σε θεωρητικό επίπεδο αλλά φαίνονται λιγότερο θετικές στην διδακτική πρακτική (Ramos 2001· Mora 1999).

Στο ελληνικό πλαίσιο, αυτή η αίσθηση αμφιθυμίας, σύγχυσης και αντιπαράθεσης, που προκύπτει από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, έχει τεκμηριωθεί από προηγούμενες έρευνες για τη διαφορετικότητα, τονίζοντας την ανάγκη για ειδική κατάρτιση σε δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης 2004·

Βρατσάλης και Σκούρτου 2000). Επιπλέον, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διστάζουν να ενσωματώσουν τη «θεωρία» στις πρακτικές τους στην τάξη παρά την επαγγελματική τους εμπειρία και τη θετική τους στάση απέναντι στη διγλωσσία (Σκούρτου 2008). Φαίνεται ότι όσον αφορά τη σχολική μάθηση, έχουν αρκετά σταθερές απόψεις για τις γλώσσες κληρονομιάς των μαθητών τους ως εμπόδιο.

### **2.3 Η σημασία της Μειονοτικής Γλώσσας, ως γλωσσολογική και οντολογική ετερότητα και ως ευκαιρία για εκμάθηση της ξένης γλώσσας**

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια η παγκοσμιοποιημένη οικονομία και η ελεύθερη κυκλοφορία των πληθυσμών, ακόμη και στη λαθραία μορφή της άλλαξαν δραστικά το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σκηνικό ακόμη και σε χώρες που δεν θεωρούνται παραδοσιακά «χώρες υποδοχής», όπως οι χώρες του ευρωπαϊκού Νότου. Η Ελλάδα αποτελεί μία τέτοια περίπτωση. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό μεταναστών κυρίως από τα Βαλκάνια αλλά επίσης και από την Αφρική, τη Μέση Ανατολή και άλλες ασιατικές χώρες που βρίσκονταν σε αναταραχή. Αλβανοί υπήκοοι αποτελούν μακράν τη μεγαλύτερη εθνοτική ομάδα μεταξύ των μεταναστών. Η απογραφή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας του 2011 κατέγραψε 480.000 Αλβανούς μετανάστες από σύνολο 911.921 αλλοδαπών (52,7%) (Mattheoudakis, Chatzidaki & Maligkoudi, 2017).

Αν και στη δεκαετία του '90 οι Αλβανοί συνήθως απασχολούνταν μόνο σε κακοπληρωμένες, χαμηλού κύρους, ασταθείς δουλειές και δεν είχαν κοινωνική ασφάλιση, πιο πρόσφατες μελέτες (Γκόγonaς 2007, Χατζηπροκοπίου 2003, Λυμπεράκη και Μαρούκης 2005) δείχνουν ότι πολλοί Αλβανοί μετανάστες έχουν καταφέρει να εξασφαλίσουν μια ανοδική οικονομική πορεία και έχουν οργανώσει τη ζωή τους με ολοένα και καλύτερους όρους όσον αφορά την απασχόληση, τη διαμονή, την κοινωνική ασφάλιση και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η παρουσία των Αλβανών εργατών και των οικογενειών τους παρουσίασαν σημαντικές επιπτώσεις και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τα τελευταία είκοσι χρόνια, τα ελληνικά σχολεία δέχονται σημαντικό αριθμό μαθητών από διάφορα εθνικά υπόβαθρα. Σύμφωνα με στοιχεία που παρουσίασε η Ρεβυθιάδου (2012), ο αριθμός των Αλβανών μαθητών κατά το σχολικό έτος 2010/2011 έφτασε τους 86.390, αποτελώντας το 77,6% του συνολικού αριθμού αλλοδαπών μαθητών

στα ελληνικά σχολεία. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή ήρθαν εδώ σε πολύ μικρή ηλικία.

Όσον αφορά το είδος της διγλωσσίας που έχουν αναπτύξει, σχετικές μελέτες αναφέρουν ότι συνήθως μιλούν κυρίως στα ελληνικά με διάφορους βαθμούς επάρκειας στη μειονοτική γλώσσα (Χατζηδάκη, 2005)(Γογονάς, 2007)(Μαλιγκούδη, 2010). Αυτό οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη επίσημης υποστήριξης ανάπτυξης της μειονοτικής γλώσσας, παρά την πρόβλεψη για διδασκαλία στη «μητρική γλώσσα» κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου που ορίζεται στη σχετική νομοθεσία, αυτό δεν έχει πραγματοποιηθεί σε καμία ουσιαστική μορφή.

Οι κοινότητες μεταναστών που επιθυμούν να μεταδώσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους στη νέα γενιά έχουν απομείνει στην τύχη τους και συνήθως οργανώνουν σχολεία «γλωσσικής κληρονομιάς» ή «συμπληρωματικά» σχολεία (Creese & Martin 2006)( Lytra & Martin, 2010) που λειτουργούν για μερικές ώρες τα Σαββατοκύριακα. Οι νομοθετικές διατάξεις για τα παιδιά μεταναστών περιλαμβάνουν κυρίως την απόσυρσή τους από τα βασικά μαθήματα έως δέκα ώρες την εβδομάδα για να δέχονται διδασκαλία στα ελληνικά, ως ενισχυτικά μαθήματα Υποδοχής ή Υποστήριξης (Μητακίδου, Τρέσσου και Δανιηλίδου 2007) (Ζάγκα, Κεσίδου και Μαθθαιουδάκης 2014).

Η Μαλιγκούδη (2010), αναφέρει ότι υπάρχουν διακριτές αποδείξεις γλωσσικής αλλαγής μεταξύ της δεύτερης και της πρώτης γενιάς Αλβανών. Τα παιδιά αλβανικής καταγωγής επιδεικνύουν υψηλότερη ικανότητα στα ελληνικά σε σύγκριση με τα αλβανικά και η μειονοτική γλώσσα χρησιμοποιείται λιγότερο συχνά από τη γλώσσα της πλειοψηφίας με όλους τους συνομιλητές. Όσον αφορά τη στάση των γονέων, η μειονοτική γλώσσα αναδεικνύεται ότι έχει κυρίως ταυτιστική λειτουργία για τους περισσότερους γονείς (Κυριαζής και Χατζηδάκη, 2005) (Μαλιγκούδη 2010), ενώ υπάρχουν ακόμη και εκείνοι που, χωρίς να αρνούνται τη σημασία της, υιοθετούν την άποψη της κυρίαρχης γλώσσας που υποστηρίζει ότι τα αλβανικά δεν έχουν θέση στη δημόσια σφαίρα (Γκαινταρτζή, Χατζιδάκη και Τσοκαλίδου 2014) (Γογονάς 2009) (Γογονάς και Μιχαήλ 2015) (Μαλιγκούδη, 2010). Το ερώτημα είναι το πότε δίνεται η ευκαιρία, τόσο στους γονείς όσο και στα παιδιά να εκφράζουν την επιθυμία να διατηρήσουν τη γλώσσα τους.

Ωστόσο, όσον αφορά τις ενέργειες των γονέων προς την κατεύθυνση της διατήρησης της γλώσσας, τόσο ο βαθμός όσο και οι μορφές πραγματικής δέσμευσης ποικίλλουν

σημαντικά. Υπάρχουν γονείς που ασχολούνται ενεργά με τη γλωσσική μετάδοση καθώς και γονείς που δεν λαμβάνουν συγκεκριμένα μέτρα από αυτή την άποψη, ακόμα κι αν εκφράζουν έντονα συναισθήματα προσκόλλησης στη μειονοτική γλώσσα (Χατζηδάκη και Μαλιγκούδη, 2010) (Μαλιγκούδη, 2010).

Είναι γνωστό ότι η διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς σε περιβάλλοντα μεταναστών είναι ένα απαιτητικό έργο. Τα παιδιά που φτάνουν στη χώρα υποδοχής σε νεαρή ηλικία ή που γεννιούνται εκεί σύντομα αναπτύσσουν μια προτίμηση για τη χρήση της γλώσσας της πλειοψηφίας, ακόμη και παρά τις προσπάθειες των γονέων για το αντίθετο (Altman et al. 2014)(Nesteruk, 2010)(Tannenbaum 2003)(Willoughby,2009). Αυτό σηματοδοτεί την εισαγωγή της γλώσσας της πλειοψηφίας ως νόμιμου κώδικα στο οικογενειακό γλωσσολογικό ρεπερτόριο. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η μειονοτική γλώσσα χάνει τις λειτουργίες και τους τρόπους χρήσης της, κάτι που περιορίζει περαιτέρω την ευκαιρία των ομιλητών της δεύτερης γενιάς να την αναπτύξουν πλήρως, ειδικά στη γραπτή του μορφή (Extra & Yagmur, 2009)( Tuominen, 1999).

Για να αντιστρέψουν αυτή την τάση, οι γονείς μπορούν να λάβουν διάφορα μέτρα. Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, οι γονικές πρακτικές για την υποστήριξη της μειονοτικής γλώσσας συνήθως περιλαμβάνει την ομιλία της κληρονομημένης γλώσσας στο σπίτι σε διάφορους βαθμούς και την χρήση αυτής της γλώσσας σε δραστηριότητες αναψυχής, όταν ακούγονται τραγούδια ή παρακολούθηση ταινιών και άλλων προγραμμάτων στην τηλεόραση, DVD, διαδίκτυο κ.λπ. (Borland, 2006)(Myers-Scotton, 2006)(Wright & Kurtoğlu-Hooton 2006)(Yağmur & Akinci 2003). Μερικοί γονείς προσπαθούν να αυξήσουν την επαφή των παιδιών τους με τους ομιλητές της εθνικής γλώσσας στέλνοντάς τα σε καλοκαιρινές κατασκηνώσεις (Schwartz & Moin, 2012) ή με επισκέψεις στην οικογένεια που διαμένει στην χώρα προέλευσης (Borland, 2006)( Pauwels, 2005)(Wright & Kurtoğlu-Hooton 2006).

Οι γονείς μπορούν επίσης να συμμετάσχουν σε πρακτικές που προωθούν τον αλφαριθμητισμό, όπως την ανάγνωση βιβλίων (Nesteruk, 2010) και την παροχή στα παιδιά κατάλληλου για την ηλικία τους αναγνωστικού υλικού διαφόρων ειδών (Borland 2006) (Γογονάς 2009) (Hashimoto & Lee 2011)( Wright & Kurtoğlu-Hooton 2006)( Yağmur & Akinci 2003). Σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να είναι ένας γονέας ή άλλο μέλος της οικογένειας να διδάσκει στα παιδιά ανάγνωση και γραφή (Hashimoto & Lee 2011) (Maligkoudi 2010)( Park & Sarkar 2007)(Schwartz 2008).

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι τέτοιες πρακτικές προάγουν σημαντικά την ανάπτυξη του γραμματισμού και του λεξιλογίου της μειονοτικής γλώσσας, ειδικά όταν συνοδεύονται από την παρακολούθηση της μητρικής γλώσσας με διάφορους τρόπους.

Σε μια μελέτη που διεξήχθη στο Ισραήλ, ο Schwartz (2008), εξέτασε τις γλωσσικές πρακτικές και τις ιδεολογίες ρωσοεβραίων γονέων και την επίδρασή τους στη λεξιλογική γνώση L1 των παιδιών τους. Τα παιδιά τους (μέση ηλικία 7,2) είχαν αποκτήσει γραμματισμό σε επίπεδο L1 τόσο σε οικογενειακό όσο και σε μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο Schwartz ανέφερε μια στενή σχέση μεταξύ του βαθμού της ανάπτυξης του ρωσικού γραμματισμού και της ανάπτυξης λεξιλογίου σε αυτή τη γλώσσα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ο γραμματισμός υποστηρίζεται είτε στο σπίτι ή με τη μορφή επίσημης διδασκαλίας.

Ο ίδιος πληθυσμός (Ρωσόφωνοι γονείς μετανάστες και τα δίγλωσσα ρωσοεβραία παιδιά τους (παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέση ηλικία 6,0), μελετήθηκε λίγα χρόνια αργότερα από τους Altman et al. (2014). Διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της οικογενειακής γλώσσας και της κυρίαρχης γλώσσας, της επάρκειας στα ρωσικά και τα εβραϊκά, της εναλλαγής κωδικών και της γλωσσικής απόδοσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από προφορικά ερωτηματολόγια και την απόδοση σε τρεις γλωσσικές εργασίες. Τρεις ομάδες οικογενειών αναγνωρίστηκαν με βάση το πόσο αυστηροί ήταν οι γονείς στη θέσπιση της χρήσης των ρωσικών ως κωδικού επικοινωνίας στην οικογένεια («αυστηρά ρωσικά», «ήπια ρωσικά»). Η γενική διαπίστωση ήταν ότι τα παιδιά από σπίτια όπου ακολουθήθηκε μια «αυστηρή ρωσική» πολιτική, παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα σε αυτήν από ό,τι στις άλλες περιπτώσεις. Επιπλέον, αυτά τα παιδιά σημείωσαν καλύτερες βαθμολογίες στις γλωσσικές εργασίες όσον αφορά τα ρωσικά, τα οποία μαζί με προηγούμενα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι γονικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη χρήση της γλώσσας κληρονομιάς είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξή τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και της δεύτερης γλώσσας.

Σε μία άλλη μελέτη αναφορικά με Ουκρανούς του Τορόντο, η Chumank-Horbatsch (1999), διερεύνησε τη διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας κληρονομιάς σε λίγες οικογένειες με μεσοδιάστημα δέκα ετών. Οι γονείς που ασχολούνταν με τη διατήρηση της γλώσσας όχι μόνο ισχυρίστηκαν ότι επιβάλλουν την αυστηρή χρήση της ουκρανικής στο σπίτι αλλά και ότι έστειλαν τα παιδιά τους σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία όπου διδάσκονταν την ουκρανική γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία, γεωγραφία και

πολιτισμό. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά που συμμετείχαν (13 χρονών στο δεύτερο στάδιο της έρευνας) είχαν μάθει άπταιστα και τις δύο γλώσσες, αν και κυρίαρχη ήταν τα αγγλικά. Παρόλο που ο ερευνητής επεσήμανε ότι ο κανόνας «μόνο ουκρανικά» ήταν σπάνιος, βοηθούσε στην διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας. Η παρακολούθηση μαθημάτων γλωσσών κληρονομιάς ήταν ευεργετική στην περίπτωση αυτών των οικογενειών.

Οι Bylund και Díaz (2012), εξέτασαν δύο ομάδες δίγλωσσων εφήβων L1 Ισπανών – L2 Σουηδών (συνολικά 54) που διέμεναν σε σουηδική πόλη και είχαν φτάσει στη χώρα υποδοχής μεταξύ ηλικίας 1 και 12 ετών. Κατά τη στιγμή της δοκιμής τα μισά υποκείμενα εξακολουθούσαν να παρακολουθούν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα μία φορά την εβδομάδα, ενώ τα άλλα μισά είχαν σταματήσει δέκα μήνες πριν, αν και είχαν παρακολουθήσει μαθήματα της μητρικής γλώσσας μέχρι την 11<sup>η</sup> τάξη. Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων όσον αφορά τις μεταβλητές υποβάθρου, όπως η ηλικία άφιξης, η κατοικία και η χρήση L1. Οι δύο ομάδες δοκιμάστηκαν μέσω δύο παγκόσμιων γλωσσικών τεστ επάρκειας, ένα τεστ αξιολόγησης γραμματικότητας και ένα τεστ κλόου και διαπιστώθηκε ότι η πρώτη ομάδα ξεπέρασε σημαντικά τη δεύτερη. Με βάση αυτά τα ευρήματα, οι συγγραφείς υπέθεσαν ότι υπάρχει πραγματικά μια θετική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας της γλώσσας κληρονομιάς και της γλωσσικής ικανότητας, η οποία ωστόσο έχει βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα.

Μια τέτοια διαπίστωση είναι σύμφωνη με την πρόταση των Koepke και Schmid (2004), η οποία υποστηρίζει ότι η τριβή είναι πιο πιθανό να συμβεί ως αποτέλεσμα μειωμένης προσβασιμότητας ή μειωμένης χρήσης μιας γλώσσας. Με άλλα λόγια, η ποσότητα της επαφής με τη γλώσσα έχει άμεσες συνέπειες στη συχνότητα ενεργοποίησής της και συνεπώς στη διατήρησή της.

Επιπλέον, όπως δείχνουν αρκετές μελέτες, η παρακολούθηση τέτοιων μαθημάτων είναι ευεργετικά για τη γλωσσική ανάπτυξη, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η γλωσσική ανάπτυξη της πλειοψηφίας (Nguyen, Shin, και Krashen 2001; Schwartz, Moin και Leikin 2012; Shibata 2004).

Σε μια συγκριτική και διαχρονική μελέτη 32 δίγλωσσων παιδιών από δίγλωσσα και μονόγλωσσα νηπιαγωγεία, που γεννήθηκαν στο Ισραήλ από οικογένειες ρωσόφωνων μεταναστών, οι Schwartz, Moin και Leikin (2012), εξέτασαν την ανάπτυξη λεξιλογικής γνώσης σε L1 και L2. Στόχος τους ήταν να διερευνήσουν το ρόλο της δίγλωσσης έναντι

της μονόγλωσσης (εβραϊκής) προσχολικής εκπαίδευσης. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν ένα ερωτηματολόγιο γονέων για τη λήψη βασικών πληροφοριών σχετικά με τους συμμετέχοντες και ένα σύνολο τεστ για μέτρηση της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών στα ρωσικά και τα εβραϊκά. Τα ευρήματα σχετικά με την πρόοδο που σημειώθηκε από παιδιά μέσα σε εννέα μήνες ήταν ποικιλόμορφα κυρίως όσον αφορά σημασιολογικές σχέσεις. Ένα σημαντικό εύρημα ήταν ότι τα παιδιά σε μονόγλωσσα προσχολικά νηπιαγωγεία δεν σημείωσαν σημαντικά οφέλη στη L1 από αυτή την άποψη, παρά την έντονη συμμετοχή των γονέων και τη συχνή χρήση της L1. Οι ερευνητές πρότειναν ως πιθανή εξήγηση την έλλειψη συστηματικής διδασκαλίας που φαίνεται να προάγει τη συγκεκριμένη πτυχή της γνώσης του λεξιλογίου και που θα μπορούσε να είχε προσφερθεί στο πλαίσιο ενός δίγλωσσου νηπιαγωγείου (Schwartz, Moin, and Leikin 2012, 565). Όσον αφορά το πώς η φοίτηση σε δίγλωσσο νηπιαγωγείο επηρεάζει την ανάπτυξη της L2, ιδιαίτερα τη λεξιλογική γνώση, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η μετέπειτα εμβάπτιση στη L2 και η συνεχής ανάπτυξη της L1 μέσα σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όχι μόνο δεν εμποδίζει την ανάπτυξη στη L2, αλλά μπορεί επίσης να επιταχύνει την ανάπτυξη στη L1 (Σβαρτς, Μόιν και Leikin 2012). Πιο συγκεκριμένα, παιδιά του δίγλωσσου νηπιαγωγείου, διέφεραν σημαντικά από τα παιδιά μονόγλωσσων νηπιαγωγείων στις σημασιολογικές σχέσεις στα εβραϊκά κατά τους εννέα μήνες της μελέτης.

Αυτές δεν είναι παρά λίγες μελέτες που επιβεβαιώνουν, αφενός, ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας δεν εμποδίζει την ανάπτυξη της πλειοψηφικής γλώσσας, και από την άλλη, αυτή η θετική συσχέτιση μπορεί να πραγματοποιηθεί μεταξύ δύο γλωσσών, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει επαρκής έκθεση και κίνητρο να μάθουν τα δίγλωσσα παιδιά την γλώσσα της πλειοψηφίας (Cummins, 1991).

## Κεφάλαιο 3. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα

### 3.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διγλωσσία στην Ελλάδα

Παρά τις καλές προθέσεις του κράτους για την εκπαιδευτική πολιτική, η χρήση των πρώτων γλωσσών ή των γλωσσών προέλευσης όλων των μαθητών και η ενσωμάτωση της διδασκαλίας τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, παραμένει μέχρι και σήμερα, μία πρόκληση. Στην Ελλάδα η πρώτη γλώσσα δεν διδάσκεται στα εισαγωγικά τμήματα, παρά τη νομοθετική διάταξη (από το 1996), που προέβλεπε:

(α) τη προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (L1) αλλοδαπών μαθητών από καθηγητές που προέρχονται από τη χώρα προέλευσής τους για τέσσερις (4) ώρες την εβδομάδα, μετά το κανονικό ωράριο

(β) την πρόσληψη αλλοδαπών εκπαιδευτικών που να γνωρίζουν τόσο τη γλώσσα της χώρας καταγωγής των μαθητών και όσο και την ελληνική γλώσσα.

Ομοίως, η Οδηγία 77/486 των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αναφέρει ότι: «Χώρες Υποδοχής μεταναστών υποχρεούνται να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής και, παράλληλα, σε συνεργασία με τις χώρες προέλευσης, για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών». Η προσπάθεια ανακάλυψης του γλωσσικού και πολιτιστικού κεφαλαίου των ξένων μαθητών στην τάξη γίνεται πιο συστηματικά τα τελευταία χρόνια λόγω της αύξησης των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών καθώς και των ραγδαίων κοινωνικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών L1 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασίζεται στις σύγχρονες γλωσσικές προσεγγίσεις, υιοθετώντας αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και ειδικότερα του Κριτικού Γραμματισμού (Giroux, 1987)(Luke, 2012). Οι εν λόγω αρχές ευνοούν τη χρήση των διαφορετικών γλωσσών και των γλωσσικών ποικιλιών όλων των μελών της τάξης προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Ωστόσο, το ελληνικό κράτος δεν έχει προχωρήσει ακόμη στην ενσωμάτωση της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας ξένων μαθητών στη δημόσια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό έχει αντίκτυπο τόσο στην αυτοαντίληψη των ίδιων των μαθητών όσο και στην



αδιάκοπη ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και τη συνολική τους ενδυνάμωση, καθώς και στην αποδοχή και εκτίμηση των αξιών του πολιτισμού τους (Skutnabb-Kangas, 2000). Οι αιτίες αυτού του φαινομένου είναι πολυδιάστατες, αλλά έχουν κυρίως πολιτική και οικονομική βάση. Η υιοθέτηση του μοντέλου αφομοίωσης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί από όλους, ανεξαρτήτως της εθνικής και πολιτιστικής τους καταγωγής, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Η αφομοίωση ορίζεται ως «η διαδικασία κατά την οποία αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν γυναίκες και άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής καταγωγής στην καθημερινότητα της ευρύτερης κοινωνίας» (Νικολάου, 2000). Πολλές φορές ωστόσο, διακινδυνεύει η αντίληψη ότι το «διαφορετικό» είναι «πρόβλημα», καθώς θεωρείται ότι εμποδίζει την πρόοδο των άλλων (Σκούρτου, 2007).

Θρησκευτικές πεποιθήσεις, έθιμα, μουσική και γιορτές, που δεν αποτελούν μέρος του υπόβαθρου της κοινωνίας, περιθωριοποιούνται, υπό το βάρος της κυρίαρχης κουλτούρας και σε ορισμένες περιπτώσεις απορρίπτονται, σε αντίθεση με τις πολιτισμικές παραδοχές της σύγχρονης πραγματικότητας (Μάρκου, 1997).

Η απορρόφηση ξένων πολιτισμών από τη χώρα υποδοχής κρίνεται αναγκαία, καθώς στόχος είναι να επιτευχθεί η διαδικασία ενός συμπεριληπτικού πολιτισμού (Παυλόπουλος & Μπεξεβέγκης, 2008). Οι αλλοδαποί αντιμετωπίζονται έτσι ως ειδική κατηγορία με πολιτισμικό ή γλωσσικό έλλειμμα, καθώς οι ετερογενείς ομάδες δεν μπορούν να συμβαδίσουν ή να ενσωματωθούν ομαλά στο συμβατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που προηγείται, στον απόηχο αυτής της αντίληψης, είναι η ενσωμάτωσή τους μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας που θα τους επιτρέψει να προσαρμοστούν και να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες επιβίωσης στο νέο περιβάλλον.

Η δεύτερη παράμετρος που θα μπορούσε να εξηγήσει την αδυναμία υλοποίησης προγραμμάτων της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας των μαθητών είναι οικονομική. Οι διαθέσιμοι πόροι είναι ανεπαρκείς, καθώς το κόστος που θα προέκυπτε από τη συμπερίληψη όλων των ομιλούμενων γλωσσών είναι πολύ μεγάλο, ειδικά σε περιόδους οικονομική κρίσης. Σύμφωνα με στοιχεία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (Ελληνική Στατιστική Authority, 2010), για παράδειγμα, καταγράφηκαν τριάντα τρεις (33) διαφορετικές «βασικές» πρώτες γλώσσες και άλλες γλώσσες που εμφανίζονται στις

σχετικές λίστες ως «άλλο» ή «άγνωστο», το σχολικό έτος 2010-11(Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Οι αυξημένες προσφυγικές ροές που έχουν σημειωθεί από το 2016 στην Ελλάδα έχουν καταστήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα, ακόμα πιο περίπλοκη λόγω δύο βασικών ρυθμιστικών παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις συχνές μετακινήσεις προσφύγων εντός και εκτός Ελλάδας λόγω της αστάθειας του νομικού καθεστώτος, ενώ ο δεύτερος παράγοντας αφορά τη δυσκολία συστηματικής καταγραφής των πληθυσμιακών ροών στα σημεία εισόδου, ιδιαίτερα των νησιωτικών περιοχών.

Για παράδειγμα, στο πλαίσιο ηχογραφήσεων που πραγματοποιήθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς στο νησί της Ρόδου, όπου από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου από το 2016, πραγματοποιούνταν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες, γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου, ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν δια θαλάσσης στην Ελλάδα κατά την έναρξη του προγράμματος (ακαδημαϊκό έτος 2016-7), υπολογίζεται σε 173.450 άτομα (Operational Data Portal, 2017). Έκτοτε, οι προσφυγικές ροές συνεχίζονται και έχουν αυξηθεί με διαφοροποιήσεις αναφορικά με τη χώρα προέλευσης των μεταναστών και των προσφύγων. Έτσι, οι μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σταδιακά σε σχολεία της χώρας, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, καθώς εκτός από τους Άραβες, τους Κούρδους και τους Πέρσες, οι περισσότεροι πρόσφυγες είναι πολύγλωσσοι και γνωρίζουν διάφορες διαλέκτους των ευρύτερων περιοχών όπου ζούσαν πριν από τη μετανάστευση (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Θα ήταν σημαντικό για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα στην εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τη διγλωσσία, όλοι οι μαθητές που έρχονται από χώρες του εξωτερικού να παρακολουθούν μαθήματα εισαγωγής, στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να διδάσκονται τέσσερις (04) ώρες τη μητρική τους γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο, τα οφέλη που περιγράφονται για τους δίγλωσσους στο θεωρητικό πλαίσιο θα επιτευχθούν και οι διακηρύξεις για την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών θα αποκτήσουν ουσιαστικό περιεχόμενο. Η ενοποίηση όλων των γλωσσών θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην κάλυψη των πραγματικών αναγκών των μαθητών μέσω της ενίσχυσης διαδικασιών που θα τους επιτρέψουν να ενεργήσουν και συμμετέχουν στην κοινωνική πραγματικότητα. Αυτά τα μαθήματα θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά και πρέπει να γίνονται κατά τη διάρκεια του

προγράμματος σπουδών καθώς και να είναι ισοδύναμα με τα άλλα μαθήματα που είναι διαθέσιμα στο τρέχον πρόγραμμα σπουδών (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Είναι σημαντικό να διδάσκονται όλες οι γλώσσες προέλευσης και να συμπληρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός πέντε (05) μαθητών ανά γλώσσα, ώστε επιτρέπεται η φοίτηση σε μαθητές της ίδιας καταγωγής ακόμη και από διαφορετικά σχολεία. Επίσης, θα ήταν σημαντικό το μάθημα στη γλώσσα προέλευσης να επιλεγεί επίσημα ως δεύτερο ξένο μάθημα γλώσσας για τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Η οργάνωση και η διοίκηση των διδασκαλιών θα μπορούσε να ανατεθεί στον διευθυντή του σχολείου και, σε επίπεδο διαχείρισης, στον τοπικό επόπτη Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Η επιστημονική ευθύνη θα πρέπει να ανατεθεί στο συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου για την εξασφάλιση της ουσιαστικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και την άμεση επίλυση τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Η πρόσληψη εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διδάξουν τα μαθήματα αυτά προτείνεται να διενεργείται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, όπως συμβαίνει και με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Θεωρείται αποτελεσματικό να αναγνωρίζονται οι γνώσεις, τα προσόντα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας αφού, όπως επισημαίνεται στην Έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Υποστήριξης Παιδιών Προσφύγων (2017), η εξειδικευμένη γνώση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Το πολύγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και τα τεστ ευρημάτων των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, θα πρέπει να βρίσκονται υπό την επιστημονική ευθύνη του Ελληνικού Ινστιτούτου για Εκπαιδευτική Πολιτική. Οι δαπάνες για εκπαιδευτικούς και διδακτικό υλικό (εποπτικά εργαλεία, συγγραφή υλικό κ.λπ.) είναι αποκλειστική ευθύνη του κρατικού προϋπολογισμού και όχι μόνο των πρεσβειών, των προξενείων, των ΜΚΟ και των πολιτιστικών συλλόγων (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

### **3.2 Διγλωσσία, Στρατηγικές Διδασκαλίας και Μοντέλα Εκπαίδευσης**

Ένα σημαντικό βήμα για εφαρμογή συντονισμένων εκπαιδευτικών πολιτικών για την αξιοποίηση των γλωσσικών πόρων των ξένων μαθητών, θα ήταν οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν διδακτικές

πρακτικές, οι οποίες θα δίνουν νόημα στην ταυτότητα όλων των μαθητών, τόσο στις διαπολιτισμικές δομές όσο και στις συμβατικές δηλαδή στα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης. Εκτός από τις προσεγγίσεις του προγράμματος σπουδών που προτείνονται στο L1 Πρόγραμμα Σπουδών (2011), το οποίο κινείται προς τη χρήση και την καλλιέργεια των διαφορετικών «φωνών» των μαθητών.

Όσον αφορά τις διδακτικές στρατηγικές (Cummins, 1999), οι προγραμματισμένες διδακτικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να στοχεύουν σε:

(α) ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών και αξιοποίηση/επισημάνση της προηγούμενης τους γνώσης

(β) η παρουσίαση ενός γνωστικά ελκυστικού ερεθίσματος με τη βοήθεια κατάλληλου πλαισίου υποστήριξης

(γ) ενθάρρυνση της ενεργητικής χρήσης της γλώσσας και

(δ) την υιοθέτηση εναλλακτικών τεχνικών για την αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης των παιδιών.

Ειδικότερα, η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών είναι εξαιρετικά σημαντική, διότι δεν σχετίζονται μόνο με την επίτευξη γνωστικών σκοπών στη γλώσσα στόχο αλλά και στα κίνητρα καθώς και στη γενική ενθάρρυνση και υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Η διασύνδεση των εμπειριών των πολύγλωσσων μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα, η ενθάρρυνση της περαιτέρω χρήσης της δεύτερης γλώσσας, η πραγματοποίηση συνεργατικής μάθησης με βάση τις προσωπικές τους βιογραφίες, η αύξηση της εμπλοκής τους σε διάφορα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της ταυτότητάς τους μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον αλληλοκατανόησης (Οικονομάκου, 2017· Χατζηδάκη, 2014).

Το κοινό στοιχείο όλων των προτάσεων βασίζεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, σε συνεργατικές δράσεις και στην καλλιέργεια μίας ολιστικής αντίληψης της μάθησης που βασίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών και στην έκφραση των εμπειριών. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, η χρήση της δεύτερης γλώσσας θα ενισχυθεί, καθώς θα ευνοήσει τη συνεργατικότητα εντός της ομάδας και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος ή την ανάληψη κοινής δραστηριότητας (π.χ.

συγγραφική δραστηριότητα). Η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας δε βασίζεται στη τυποποιημένη διδασκαλία αλλά αποτελεί αποτέλεσμα της δημιουργικότητας εντός της τάξης μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Με σκοπό την δημιουργία ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής:

#### ➤ **Μοντέλο Αφομοίωσης**

Το μοντέλο αφομοίωσης είναι το πρώτο μονοπολιτισμικό μοντέλο που δημιουργήθηκε και κυριάρχησε στα μέσα της δεκαετίας του '60. Με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία της πλήρους εγκατάλειψης των εθνικών συνηθειών και πρακτικών των μεταναστών. Στόχος είναι η υιοθέτηση μίας νέας συμπεριφοράς που βασίζεται στις πολιτισμικές αξίες και συνήθειες της πλειοψηφίας. Η βασική θέση αυτού του μοντέλου ήταν ότι οι πληθυσμοί των μεταναστών και των προσφύγων πρέπει να απορροφηθούν από την κοινωνία και να μπορέσουν να συμμετέχουν ισότιμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση μιας κοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την πολιτιστική και εθνική καταγωγή των μαθητών, αυτό το μοντέλο θεωρούνταν αναγκαίο ώστε να αποκτηθούν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν εύκολα στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής μέσω της εκμάθησης της επίσημης γλώσσας. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην θεωρία ότι το έθνος είναι ενιαίο και αδιαχώριστο από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφορετικότητα μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, από πολιτιστική και πολιτική άποψη, ενώ συγχρόνως πρέπει να απορροφήσει τις διάφορες γλωσσολογικές και πολιτιστικές συνήθειες των μειονοτήτων προκειμένου να διαφυλαχθεί η ομοιογένεια της κοινωνίας και να διασφαλιστεί αρμονική λειτουργία (Νικολάου, 2011). Αυτό το μοντέλο εκλαμβάνει ουσιαστικά τις μειονότητες, ως πρόβλημα στο σχολικό περιβάλλον που πρέπει να λυθεί. Πρόβλημα θεωρείται εξαιτίας της μη αναγνώρισης του πολιτιστικού κεφαλαίου των ξένων μαθητών, καθώς οι μαθητές δεν γνωρίζουν την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, και ως εκ τούτου δημιουργούν κωλύματα κατά τη διδακτική διαδικασία (Γκόβαρης, 2001).

Αποτέλεσμα της εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου είναι να χαθούν τα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτικών πολιτισμών και η μητρική τους γλώσσα. Σύμφωνα με την Kesidou (2008), το μοντέλο αφομοίωσης είναι εθνοκεντρικό, δεν επιτρέπει την

αλληλεπίδραση των πολιτισμών μέσα στη τάξη και μπορεί να οδηγήσει τους μετανάστες σε παθητικότητα ή σε θέση άμυνας, ακόμη και σε επιθετική συμπεριφορά.

### ➤ **Μοντέλο Ολοκλήρωσης**

Εξέλιξη του μοντέλου αφομοίωσης αποτελεί το μοντέλο ολοκλήρωσης. Εμφανίστηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 και επικράτησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70. Η προσέγγιση του μοντέλου της ολοκλήρωσης περιλαμβάνει την αποδοχή της πολιτιστικής πολυμορφίας, αλλά όχι τη διατάραξη των βασικών κοινωνικο-πολιτιστικών δομών της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2011). Ειδικότερα, η ανοχή της πολιτιστικής ποικιλομορφίας αφορά έθιμα και θρησκευτικές πεποιθήσεις της μειονότητας που δεν υπερβαίνουν τα όρια του δομικού υποβάθρου του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997)( Μάρκου, 1996).

Οι διαφορές με το προηγούμενο μοντέλο είναι ότι οι μετανάστες αναγνωρίζονται ως πολιτιστικά υποκείμενα, τα οποία μπορούν να διατηρούν τον πολιτισμό και τη μητρική τους γλώσσα προκειμένου να αξιοποιήσουν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους για να διαμορφώσουν την εθνική τους ταυτότητα (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, πέρα από τα προγράμματα εκμάθησης της εθνικής γλώσσας, δημιουργούνται προγράμματα για τη σχολική και κοινωνική υποστήριξη των μεταναστών και για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Υποστηρικτές του μοντέλου της ολοκλήρωσης πιστεύουν ότι, εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, απαιτείται κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση με προγράμματα που θα τους διευκολύνουν, ώστε να ενσωματωθούν στις χώρες υποδοχής. Σύμφωνα με τον Gouvaris (2001), ο οποίος αντεπιτίθεται στην εφαρμογή αυτού του μοντέλου, οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών για διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαφορετικότητα των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον δεν αναγνωρίζονται, οδηγώντας έτσι σταδιακά σε μια ανεπιθύμητη αφομοίωση του ξένου πολιτισμικού υπόβαθρου και στην απώλεια της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους.

### ➤ **Πολυπολιτισμικό Μοντέλο**

Ακολούθησαν περισσότερα πλουραλιστικά μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη συνειδητοποίηση ότι τα προηγούμενα εθνοκεντρικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής πολυμορφίας δεν παρείχαν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για

ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι Κάτσικα και Πολίτου (1999), αναφέρουν ότι τα πλουραλιστικά εκπαιδευτικά μοντέλα βασίζονται στο γεγονός ότι δεν επιθυμούν μόνο την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων αλλά και αλλαγές στην πλειοψηφική κοινωνία, στις στάσεις και τις πρακτικές της απέναντι στις εθνοτικές μειονότητες.

Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του '70, το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε ως το πρώτο πλουραλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Το πολυπολιτισμικό αποτέλεσε μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής θεωρίας. Ένα χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι ότι αναγνωρίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών, ένα δεδομένο που αναδεικνύει τη σημασία του πολιτισμού για τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, στοχεύοντας έτσι στην ενότητα μέσω της ανάδειξης της διαφορετικότητας (Habermas, 1999). Ουσιαστικά σκοπός του ήταν να επιτρέψει την ισότιμη ανάπτυξη όλων των πολιτισμών που ζουν σε μια κοινωνία, δημιουργώντας κοινωνική συνοχή. Παράλληλα, η πολυπολιτισμική προσέγγιση περιλαμβάνει την άποψη ότι η άγνοια προκαλεί δυσπιστία και έλλειψη ανεκτικότητας. Αναφέρεται επίσης στον ρατσισμό που μέσω αυτού του μοντέλου σκοπός ήταν να εξαλειφθεί, αφού όλοι αποκτούν καλύτερη κατανόηση των άλλων πολιτισμών (Sagup, 1991).

Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, δόθηκε έμφαση στην άμεση γνώση των άλλων πολιτισμών, στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας, τα οποία ήταν βασικά στοιχεία για να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση τα παιδιά μεταναστών (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τον Banks (2004), η δυνατότητα για κάθε παιδί να εκπαιδευτεί στη δική του μητρική γλώσσα και με βάση το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο, έχει ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη ξεχωριστών σχολείων ή προγραμμάτων για κάθε ομάδα μαθητών του σχολείου. Αυτά τα προγράμματα μπορούν να διαφοροποιηθούν σε σχέση με το περιεχόμενο, το πλαίσιο και τις στρατηγικές διδασκαλίας.

Ωστόσο, η κριτική σε αυτό το μοντέλο βασίστηκε επίσης στην έλλειψη της απαιτούμενης αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μία παράλληλη και ανεξάρτητη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που θα βασίζεται στη διαφορετικότητα των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, στην ανάπτυξη πολιτισμών, στη δημιουργία γκέτο και την απώλεια κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008).

### ➤ **Αντιρατσιστικό Μοντέλο**

Ένα άλλο πλουραλιστικό μοντέλο είναι το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '80, κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ. Σκοπός του ήταν να αντιμετωπίσει τα κρίσιμα ζητήματα που απέτυχε να λύσει το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Τσιάκαλος, 2000). Αυτό το μοντέλο εστιάζει στην αναγκαιότητα πρόληψης και εξάλειψης του θεσμικού ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία. Αυτή ήταν η πρώτη φορά που ένα μοντέλο είχε ως στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού. Ο στόχος του μοντέλου είναι να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους νέους, ανεξαρτήτως εθνικής ή φυλετικής καταγωγής. Ιστορικά, για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση, η οποία δεν θα έπρεπε να είναι αποσπασματική και επιφανειακή (Νικολάου, 2011). Ο ρατσισμός συνδέεται στενά με την εκπαίδευση και έτσι το Πρόγραμμα Σπουδών έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες των διαφορετικών εθνοτικών-πολιτισμικών ομάδων και τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ο Χαραμής (1996), τόνισε ότι το Πρόγραμμα Σπουδών βασίστηκε στην εκδήλωση εθνικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων και φυλετικών διακρίσεων στο σχολείο σε βάρος αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, το μειονέκτημα της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι η δυνατότητα πολιτικής εκμετάλλευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο δηλαδή μπορεί να μετατραπεί σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (Γεωργογιάννης, 1997).

### ➤ **Διαπολιτισμικό Μοντέλο**

Το διαπολιτισμικό μοντέλο πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '80 και απευθυνόταν σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό και όχι μόνο στα παιδιά διαφορετικών πολιτισμών, αν και το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί την πιο αποδεκτή επιλογή για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Τονίζει την ανάγκη για αλληλεπίδραση και ισότητα μεταξύ των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τις διαφορετικές ταυτότητες (Νικολάου, 2011). Οι τέσσερις βασικές αρχές που βρίσκονται στο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι όπως αναφέρει η Κεσίδου, 2008:

(α) Εκπαίδευση ενσυναίσθησης που περιλαμβάνει την κατανόηση της διαφορετικότητας.



(β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη μέσα από την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης με την υπέρβαση της κοινωνικής ανισότητας.

(γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και συμμετοχή στην κουλτούρα των άλλων και των άλλων στον δικό μας πολιτισμό.

(δ) Καταπολέμηση της εθνικιστικής σκέψης, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

Ο κύριος στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα διευκολύνουν την επικοινωνία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και διασφαλίζουν την εκπαιδευτική ισότητα (Κοσμέτος, 2012). Το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να υλοποιηθεί εντός της τάξης. Σύμφωνα με τους Nieto και Bode (2008), το διαπολιτισμικό μοντέλο προωθεί τη διαμόρφωση πιο δίκαιων και πλουραλιστικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Αν και θεωρείται ως το ιδανικό μοντέλο διαχείρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας του σχολείου, στην Ευρώπη η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εκλαμβάνεται ως ένα θεωρητικό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αναδύεται ως ανάγκη όταν το σχολείο δέχεται έναν αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως λύση στο «πρόβλημα» του μεγάλου αριθμού των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και όχι ως επίσημο πρότυπο παιδαγωγικής (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008).

### **3.3 Σχέδια Δράσης και Εκπαιδευτικές Πολιτικές στην Ελλάδα**

Error! Bookmark not defined.

Σε γενικές γραμμές, η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην «ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας σε διαπολιτισμικές καταστάσεις σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια» (Bennett & Bennett, 2003). Ο μεγάλος όγκος της βιβλιογραφίας σε αυτόν τον τομέα προσδιορίζει τρία κύρια συστατικά που αποτελούν τη βάση αυτής της ικανότητας: στάσεις (ανοχή στο διαφορετικό, ανεκτικότητα, διάθεση επικοινωνίας), γνώση (γνώση πολιτιστικών ταυτοτήτων, γνώση περισσότερων της μιας οπτικής γωνίας) και δεξιότητες (ικανότητα ενσυναίσθησης, κατανόηση των άλλων και αποτελεσματική επικοινωνία) (Spitzberg & Changnon, 2009). Αυτά τα στοιχεία, όταν συνδυάζονται, επιτρέπουν στα

άτομα να δείξουν κατανόηση και σεβασμό στα άτομα με πολιτιστικά υπόβαθρα, τα οποία θεωρούνται διαφορετικά από τα δικά τους, να ανταποκρίνονται «κατάλληλα», αποτελεσματικά και με σεβασμό όταν αλληλεπιδρούν με άτομα από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, οι Dusi, Rodorigo και Aristo (2017), αναφέρουν ένα συγκεκριμένο σύνολο διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητο για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτά περιλαμβάνουν την πολιτιστική αυτογνωσία - επίγνωση των δικών τους αξιών, προκαταλήψεων και στερεοτύπων, την επιθυμία για τη γνώση του διαφορετικού, να επιθυμεί κανείς να μάθει περισσότερα για άλλους πολιτισμούς και τη δυνατότητα απόκτησης νέων γνώσεων για διαφορετικές πτυχές (ιστορία, θρησκεία, λογοτεχνία) αυτών των πολιτισμών. Εκτός από τις «γνωστικές-εκπαιδευτικές ικανότητες» τονίζουν την ανάγκη ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διαθέτουν γλωσσικές και κοινωνιολογικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και μεθοδολογικές και διδακτικές ικανότητες για την υποστήριξη δίγλωσσων παιδιών. Τέλος, οι δάσκαλοι που εργάζονται σε τέτοια πλαίσια πρέπει να μπορούν να αξιοποιήσουν τη δική τους πολυγλωσσική ικανότητα (Beacco, 2007) και να έχουν επίγνωση του ρόλου ότι οι γλωσσικές ικανότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ανισότητα στην εκπαίδευση αλλά και για τη θέση ισχύος του δασκάλου (Huber & Reynolds, 2014).

Ποιο είναι όμως το σκεπτικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα ξεκάθαρα εξαρτάται από το πώς ακριβώς ορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο ορισμός που υιοθετήθηκε από τον Cummins, δημιουργήθηκε από το National Council for Curriculum and Assessment (2005), για τη χρήση της διγλωσσίας στα δημοτικά σχολεία της Ιρλανδίας και είναι ο εξής: «Η εκπαίδευση αποτελεί εκείνον τον φορέα που σέβεται και αναγνωρίζει την κανονικότητα της διαφορετικότητας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Ευαισθητοποιεί τον μαθητή στην ιδέα ότι οι άνθρωποι έχουν εκ φύσεως αναπτύξει μια σειρά διαφορετικών τρόπων ζωής, εθίμων και κοσμοθεωριών και ότι αυτό το εύρος της διαφορετικότητας της ανθρώπινης ζωής μας πλουτίζει όλους. Η εκπαίδευση, πρέπει να είναι εκείνος ο φορέας που προάγει την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις άδικες διακρίσεις και προωθεί τις αξίες πάνω στις οποίες οικοδομείται η ισότητα.»

Αυτά τα δύο βασικά σημεία αλληλοεξαρτώνται. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί τη γνώση, την κατανόηση και το σεβασμό για τις διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις και τις γλώσσες αλλά και τις πεποιθήσεις στο βαθμό που αυτές οι παραδόσεις και πεποιθήσεις συνάδουν με την κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως ορίζονται σε δημόσια έγγραφα, όπως τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) των Ηνωμένων Εθνών ή τον Καναδικό Χάρτη Δικαιωμάτων και Ελευθεριών. Ως εκ τούτου, οι πολιτιστικές πρακτικές που είναι σεξιστικές, ομοφοβικές ή μεροληπτικές δεν θα αξίζουν σεβασμό στην αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Προφανώς, παρόλα αυτά, υπάρχει ενεργή συζήτηση σε κοινωνίες σε όλο τον κόσμο σχετικά με τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένες πολιτιστικές πρακτικές συνάδουν με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αξιοκρατική προστασία βάσει του νόμου. Η απαγόρευση φανερών θρησκευτικών συμβόλων από τα σχολεία και τις κυβερνητικές υπηρεσίες στη Γαλλία και το Κεμπέκ τα τελευταία χρόνια αποτελούν ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένες κοινωνίες μπορούν να στιγματίσουν στοιχεία πολιτισμικής ιδιαιτερότητας ως ασύμβατα με το συλλογικό καλό. Ένα άλλο παράδειγμα είναι η κοινή πρακτική σε πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία απαγορεύουν από τους πολύγλωσσους μαθητές να χρησιμοποιούν τις μητρικές τους γλώσσες (Gervais, 2012). Αυτό συμβαίνει συχνά στο όνομα της δημιουργία μιας συνεκτικής και ενοποιημένης κοινωνίας αλλά και στο όνομα της κοινωνιογλωσσικής ενσωμάτωσης μεταναστών, με σκοπό να μάθουν γρήγορα τη σχολική γλώσσα. Στο Κεμπέκ, διαμάχες γύρω από τη «διαχείριση» της διαφορετικότητας οδήγησε σε μια επιτροπή που εξέτασε τον βαθμό στον οποίο η κοινωνία έπρεπε να επεκτείνει τις «εύλογες προσαρμογές» στις πολιτιστικές πρακτικές των κοινοτήτων μεταναστών (Bouchard & Taylor 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπογραμμίζει τη σημασία της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν εξεταστούν οι γλώσσες των μαθητών ως μια απτή διάσταση της διαφορετικότητας, είναι προφανές ότι τα περισσότερα σχολεία στα οποία φοιτούν πολύγλωσσοι μαθητές, δεν αναγνωρίζουν και δεν σέβονται τις γλώσσες των μαθητών ως στοιχεία ετερότητας της ταυτότητάς τους. Σίγουρα, σε ορισμένες χώρες, έχει σημειωθεί πρόοδος στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί σπάνια τιμωρούν ή επιπλήττουν μαθητές γιατί μιλούν τη γλώσσα τους μέσα στο σχολείο. Ωστόσο, ο τιμωρητικός προσανατολισμός στις γλώσσες των μαθητών εξακολουθεί να είναι κοινός σε ορισμένα πλαίσια. Ακόμη και σε πλαίσια που έχουν ωριμάσει εκπαιδευτικά πέρα από αυτό το είδος αφομοιωτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί, ατομικά και συλλογικά, μπορούν

να είναι θετικά προσανατολισμένοι στις διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς των μαθητών, παρόλα αυτά μέχρι σήμερα για εκείνους, οι γλώσσες και οι πολιτισμοί έχουν μικρή σημασία για το πρόγραμμα σπουδών που έχουν εντολή να διδάξουν.

Αν εξετάσουμε τις δίγλωσσες πολιτικές της Ελλάδας στα σχολεία της και τις αξιολογήσουμε σύμφωνα με τα κριτήρια που πρότεινε ο Fishman (1976), πρέπει να συμπεράνουμε ότι η δίγλωσση εκπαίδευση ουσιαστικά απουσιάζει αυτή τη στιγμή από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βλέπουμε την υλοποίηση περιορισμένων δίγλωσσων προγραμμάτων σε λίγες πειραματικές τάξεις υποδοχής και φροντιστηρίων (για παράδειγμα στο Μενίδι της Αθήνας). Στις τάξεις αυτές, παλιννοστούντες μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση λαμβάνουν διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα μέσω πειραματικών βιβλίων που δημιουργήθηκαν από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Ωστόσο, όταν παρακολουθήσει κανείς τα κύρια μαθήματα, θα αντιληφθεί ότι διδάσκονται μόνο στα ελληνικά. Τα προγράμματα μεταβατικής διγλωσσίας (Fishman, 1976), δεν πραγματοποιούνται στην Ελλάδα. Πρόκειται για προγράμματα στα οποία χρησιμοποιείται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και στο νηπιαγωγείο. Σταδιακά, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μειώνεται και αντικαθίσταται από την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Συνολικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές φαίνεται ότι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) ακόμα κι αν ξεπεραστούν τα γλωσσικά ζητήματα. Μετανάστες μαθητές, αντιμετωπίζουν ανισότητα στην εκπαίδευση αφού το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο αγνοείται παντελώς ή θεωρείται κατώτερο. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός μεταναστών αποτελεί μία πιθανή κατάσταση, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό αργότερα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσφέρουν ένα κατευθυντήριο φως για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναφέρονται παραπάνω. Οι βασικές αρχές μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης περιλαμβάνουν: την ευαισθητοποίηση και το σεβασμό της πολιτισμικής διαφοροποίησης, της αλληλεγγύης με τους «άλλους» και την εξάλειψη των εθνικιστικών τρόπων σκέψης. Ωστόσο, απαιτούνται θεσμικές αλλαγές για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για να δημιουργηθεί η αρχή της πολυπολιτισμικής συνείδησης και της εξάλειψης των εθνικιστικών τρόπων σκέψης. Τέτοιες αρχές μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις και έχει ελάχιστες επιλογές με την βασικότερη την αναζήτηση λύσεων μέσω κατάλληλων διατάξεων για τη σχολική πρακτική.

Για τους λόγους αυτούς, σύμφωνα με τον Χαλκιώτη (2000), οι βασικοί πυλώνες της ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να διέπονται από τις εξής αρχές:

- μια μη εθνοκεντρική θεώρηση των διαφόρων πολιτισμών
- αναγνώριση της σημασίας των άλλων πολιτισμών, αντιμετωπίζοντάς τους ως ίσους
- εξάλειψη των στερεοτύπων κάθε είδους και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα
- προώθηση της ανεκτικότητας, που αποτελεί θεμελιώδη ρόλο της κοινωνικής συμβίωσης και ταυτόχρονα σημαντική ηθική αρετή
- ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Πολλά χρόνια μετά την εφαρμογή του Ν. 2413/96, η έρευνα αποκάλυψε ότι τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζονται στα σχολεία για την αντιμετώπιση των αναγκών όλων μαθητών είτε έχουν μεταναστευτική είτε γηγενή καταγωγή. Τέτοια προγράμματα θα χρησιμεύσουν για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες, στάσεις και γνωρίσματα. Επιπλέον, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει προωθήσουν και να προστατέψουν τις βασικές δημοκρατικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων (Παλαιολόγου, 2000, 2001).

## **Κεφάλαιο 4. Προσχολική Εκπαίδευση και Θέματα Διγλωσσίας**

### **4.1 Ορισμός Διγλωσσίας**

Η διγλωσσία αναφέρεται σε όλους τους ανθρώπους που μπορούν να επικοινωνήσουν σε τουλάχιστον δύο γλώσσες. Η διαδικασία της διγλωσσίας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Το να είναι κανείς δίγλωσσος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνούν σχεδόν αποτελεσματικά σε δύο διαφορετικές γλώσσες έχοντας αντίληψη και για τους δύο πολιτισμούς. Ο Bialystock (2011) αναφέρει ότι ως δίγλωσσο άτομο περιγράφεται ένα άτομο που μπορεί να μιλά , δύο γλώσσες εξίσου σε ένα ορισμένο επίπεδο. Ομοίως, οι Hamers and Blanc (2000) ορίζουν τα δίγλωσσα άτομα ως «άτομα που μπορούν να μιλήσουν δύο γλώσσες με εγγενή επάρκεια.

Οι Bialystok, Craik, Green και Gollan (2009), αναφέρουν ότι υπάρχουν ποικίλες περιστάσεις για να οριστεί ένα άτομο ως δίγλωσσο. Μερικά άτομα μπορεί να είναι δίγλωσσα λόγω του ότι μεγαλώνουν σε δίγλωσσο περιβάλλον, είτε επειδή ζουν σε ένα μέρος που συνυπάρχουν δίγλωσσοι άνθρωποι, όπως ο Καναδάς.

Οι συνθήκες που δύνανται να δημιουργήσουν διγλωσσία μπορεί να οφείλονται στην μετακίνηση και διαμονή των ατόμων σε διαφορετική χώρα ή στην εκπαίδευση τους, η οποία πραγματοποιείται σε άλλη γλώσσα από την μητρική τους.

### **4.2 Δίγλωσση Εκπαίδευση**

Ως προς τη δίγλωσση εκπαίδευση, ανάλογα με την ηλικία στην οποία ένα άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα, οι δίγλωσσοι ταξινομούνται σε διαφορετικούς τύπους διγλωσσίας: πρώιμη, όψιμη, προσθετική, αφαιρετική και παθητική διγλωσσία. Η πρώιμη διγλωσσία αφορά στα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πριν από την ηλικία των έξι ετών και χωρίζεται σε ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Αναφορικά με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη διγλωσσία υπάρχει διάκριση μεταξύ υποκατηγοριών.

Ως συνεχής ή διαδοχική διγλωσσία ορίζεται όταν ένα παιδί εξακολουθεί να εδραιώνει την πρώτη του γλώσσα και αρχίζει να μαθαίνει τη δεύτερη. Εν συνεχεία, ως όψιμη διγλωσσία ορίζεται όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μετά την ηλικία των 6 ή 7 ετών, ειδικά όταν μαθαίνεται σε εφηβική ηλικία. Σε αυτό το στάδιο, το άτομο κατέχει ήδη μια γλώσσα, ως εκ τούτου θα χρησιμοποιήσει την πρώτη του γλώσσα ως αναφορά για να μάθει τη δεύτερη γλώσσα.

Η προσθετική διγλωσσία εννοείται όταν το άτομο έχει μάθει μια δεύτερη γλώσσα με τρόπο που του επιτρέπει να επικοινωνεί και στις δύο γλώσσες, χωρίς να μειώσει τις δεξιότητές του στην πρώτη γλώσσα. Ουσιαστικά είναι μια κατάσταση όπου μια δεύτερη γλώσσα είναι πλεονέκτημα, αντί να αποτελεί εμπόδιο στην πρώτη γλώσσα. Η αφαιρετική διγλωσσία ουσιαστικά είναι το αντίθετο της προσθετικής διγλωσσίας, ουσιαστικά δηλαδή καθώς αυξάνεται η επάρκειά του στην δεύτερη γλώσσα μειώνεται η γλωσσική του επάρκεια στη δεύτερη. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας συναντάται συνήθως σε ομάδες ανθρώπων των οποίων η μητρική γλώσσα ορίζεται ως μειονοτική γλώσσα. Τέλος, η παθητική διγλωσσία αναφέρεται στη διγλωσσία που περιλαμβάνει ένα μεσαίο στάδιο διγλωσσίας δηλαδή το άτομο που μπορεί να κατανοήσει τη δεύτερη γλώσσα είτε σε γραπτή είτε σε προφορική μορφή αλλά δεν μπορεί να τη μιλήσει.

#### **4.3 Προσχολική Αγωγή και Θέματα Διγλωσσίας**

Το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά είναι ότι συνήθως το επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν περισσότερο τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Όταν τα παιδιά φτάνουν στην εφηβεία, οι συνομήλικοι παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από τους γονείς τους, όταν κάνουν μια επιλογή σχετικά με τη γλώσσα. Αν οι γονείς ασκούν πίεση στα παιδιά τους ή τα πιέζουν να μιλούν μια από τις δύο γλώσσες, τα παιδιά μπορεί να επιλέξουν να χρησιμοποιούν μόνο τη μία γλώσσα.

#### **4.4 Οι επιπτώσεις της Διγλωσσίας στα παιδιά Προσχολικής Ηλικίας**

Η ουσιαστική κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας και των επιπτώσεών της στους μαθητές είναι κρίσιμη, καθώς μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την προσαρμογή των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Είναι πλέον επιβεβαιωμένο από την επιστημονική βιβλιογραφία ότι η πρώτη (L1) και η δεύτερη γλώσσα (L2), δεν δημιουργούν σχέσεις ανταγωνισμού, αντίθετα, βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης.

Ως εκ τούτου, ο όρος «μητρική γλώσσα», που χρησιμοποιείται συνήθως στις περισσότερες χώρες, έχει αντικατασταθεί τα τελευταία χρόνια με τον όρο «πρώτη γλώσσα», που εστιάζει κυρίως στον χρόνο της κατανόησης. Η πρώτη γλώσσα είναι αυτή που μαθαίνει πρώτα ένα άτομο στην πορεία της ανάπτυξής του (Triarchi-Herrmann, 2000). Το μοντέλο της ξεχωριστής υποκείμενης γλωσσικής επάρκειας καταργήθηκε, δίνοντας τη θέση του στην έννοια των «συγκοινωνούντων δοχείων», η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν γλωσσικές, γνωστικές και μετα-γλωσσικές / επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες και μπορούν να μεταφερθούν από τη μία στην άλλη. Αν και οι δύο γλώσσες φαίνονται διακριτές σε επιφανειακό επίπεδο, υπάρχει ωστόσο, μια κοινή υποκείμενη ικανότητα που συνδέει τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες κοινές και στις δύο γλώσσες (Cummins, 2005).

Επομένως, με βάση την υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, η οποία υποδηλώνει ότι η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα είναι δύο γλωσσικές εκδηλώσεις που συνδέονται όμως, κάτω από την επιφάνεια, ο Cummins (1981) διαπιστώνει ότι δύο ή περισσότερες γλώσσες μπορούν να λειτουργούν ταυτόχρονα χωρίς να είναι η μία εμπόδιο για την άλλη. Η αποτελεσματικότητα στη L1 επηρεάζει το επίπεδο επιτυχίας στην L2, μέσω της ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων που είτε είναι κοινές είτε μεταβιβάσιμες από τη μια γλώσσα στην άλλη (Σκούρτου, 2001).

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2007), η εκμάθηση της γλώσσας είναι σαν ένα διανοητικό ταξίδι, μία εξελικτική μακρά πορεία, όπου νέες γνώσεις και εμπειρίες προστίθενται σε κάθε στάδιο. Σε γνωστικό επίπεδο, τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερες ικανότητες που σχετίζονται με τις εκτελεστικές λειτουργίες, παρουσιάζοντας ικανότητες αυξημένης επιλεκτικής προσοχής και ανταλλαγής γλωσσικών νοημάτων (Bialystok et al., 2009). Η ενίσχυση των ικανοτήτων των παιδιών στη L1 μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση της L2 (Leary & Borsato, 2006), διευκολύνοντας τη συνολική ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού (International Reading Association, 2001).

Η πλειονότητα της επιστημονικής βιβλιογραφίας έχει εξετάσει περισσότερο την κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παρά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη τους. Η κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη ενδιαφέρει τους ερευνητές επειδή η γνώση δύο γλωσσών μπορεί να επηρεάσει το τρόπο επεξεργασίας και αναπαράστασης των



λέξεων και των σκέψεων. Οι ερευνητές ενδιαφέρθηκαν λιγότερο για το πως η γνώση δύο γλωσσών μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, επειδή δεν υπάρχουν σαφή ευρήματα ότι η διγλωσσία επηρεάζει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη.

Μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι τα δίγλωσσα παιδιά επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες από τα μονόγλωσσα σε μια σειρά από τεστ γνωστικής ικανότητας, συμπεριλαμβανομένης της νοητικής ευελιξίας, των μη λεκτικών εργασιών επίλυσης προβλημάτων, την κατανόηση της συμβατικής προέλευσης των ονομάτων, τη διάκρισή μεταξύ σημασιολογικής ομοιότητας και φωνητικής ομοιότητας και την ικανότητα κρίσης της γραμματικότητας των προτάσεων (Benelli, 1979).

Ένας πιθανός λόγος για το «δίγλωσσο πλεονέκτημα», είναι ότι τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να μάθουν να μειώνουν τις παρεμβολές μεταξύ των δύο γλωσσών για να χρησιμοποιήσουν τη μία. Μια άλλη πιθανότητα είναι ότι η διγλωσσία εκπαιδεύει τα παιδιά να εστιάζουν την προσοχή τους στις σχετικές μεταβλητές στο πλαίσιο, ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες είναι διφορούμενες ή αντιφατικές. Οι αυξημένες γνωστικές ικανότητες μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις αναπαραστατικές ικανότητες που πιστεύεται ότι εμπλέκονται στην αποτελεσματική επικοινωνία. Για παράδειγμα, η γνώση δύο λέξεων που ονομάζουν την ίδια έννοια θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν ότι ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός μπορεί να αναπαρασταθεί με περισσότερους από έναν τρόπους, κάτι που θα μπορούσε να ενισχύσει την κατανόηση των προοπτικών των άλλων ανθρώπων (Zeev, 1977)

Έρευνα που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους έχει διεξαχθεί κυρίως σε ενήλικες (κυρίως από μελέτες αυτοβιογραφικής μνήμης) και έχει δείξει ότι μια συγκεκριμένη γλώσσα αποτελεί μία αποτελεσματική ένδειξη γλωσσικής ανάκτησης, εάν αντιστοιχεί με τη γλώσσα στην οποία κωδικοποιήθηκε αρχικά ένα γεγονός ή μια εμπειρία. Οι μνήμες που κωδικοποιούνται στη μητρική γλώσσα είναι συνήθως πιο πλούσιες από άποψη συναισθηματικής σημασίας από τις μνήμες που κωδικοποιούνται στη δεύτερη γλώσσα. Οι Bond και Lai (1986), υποστηρίζουν ότι αυτό συμβαίνει επειδή η δεύτερη γλώσσα συνήθως αποκτάται σε ένα πιο συναισθηματικά ουδέτερο περιβάλλον από την πρώτη γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, η διγλωσσία δημιουργεί αρνητικές συνέπειες σε διάφορους τομείς. Ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές της προσχολικής αγωγής λόγω διγλωσσίας είναι να μείνουν στάσιμοι γλωσσικά και να μην βελτιώνουν το γλωσσικό τους επίπεδο σε καμία από τις δύο γλώσσες. Εν συνεχεία, όταν οι γλώσσες που μαθαίνει το παιδί είναι σε αρχικό επίπεδο, οι μαθητές της προσχολικής αγωγής δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Μία άλλη συνέπεια της διγλωσσία είναι ότι ένα δίγλωσσο παιδί μπορεί αντιμετωπίσει πρόβλημα με την ταυτότητά του. Εάν το παιδί απορρίπτει τη γλώσσα κληρονομιάς ή τον πολιτισμό του, θα νιώθει μοναξιά. Αυτό συμβαίνει συνήθως σε παιδιά μεταναστών, τα οποία νιώθουν ανάμεσα σε δύο κοινότητες. Μερικά παιδιά χάνουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, ώστε να ενσωματωθούν στην κοινωνία που ζουν.

Ένα άλλο πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι δίγλωσσοι μαθητές είναι ότι μπορεί να μπερδέψουν τους γλωσσικούς κώδικες ανάμεσα στις δύο γλώσσες, όπως το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά είναι ότι συνήθως αρνούνται να χρησιμοποιήσουν μία από τις δύο γλώσσες. Συνήθως απορρίπτουν τη μητρική τους γλώσσα ακόμα και όταν μιλούν με μέλη της οικογένειάς τους (Bialystok, Craik & Luk, 2012).

Συμπερασματικά, η έρευνα έχει δείξει ότι η διγλωσσία δεν οδηγεί σε σύγχυση, ούτε έχει εγγενές αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη. Στα πρώτα στάδια της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, τα παιδιά που ακούν δύο γλώσσες μπορεί να παρουσιάσουν κάποιες αναπτυξιακές καθυστερήσεις σε σχέση με τα παιδιά που μιλούν μόνο μία. Ωστόσο, τα δίγλωσσα παιδιά δεν σημειώνουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά στους τομείς κατάκτησης της γλώσσας και οι παρατηρούμενες καθυστερήσεις είναι συνήθως μικρές καθώς δεν διαρκούν για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Bialystok, Craik & Luk, 2012).

Τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν κάποια πλεονεκτήματα στην κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα, ιδιαίτερα στην κατανόηση των πεποιθήσεων των άλλων, στην επιλογή των σημαντικών μεταβλητών για την επίλυση ενός προβλήματος και στην πρόσληψη δύο πιθανών ερμηνειών του ίδιου ερεθίσματος ταυτόχρονα (Bialystok, Craik & Luk, 2012).

## 4.5 Διδακτικές Πρακτικές για τη Διγλωσσία στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατά καιρούς έχουν υπάρξει διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφορικά με τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών. Ο βασικός πυρήνας όμως όλων των προαναφερθεισών προσεγγίσεων βασίζεται στη συνεργατική μάθηση, στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των νηπιαγωγών με τους γονείς. Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν οι βασικότερες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες προάγουν την κοινωνική ισότητα μέσω της εκπαίδευσης και το σεβασμό στην ετερότητα των κοινωνικών υποκειμένων.

- **Ασφαλείς χώροι: συν-κατασκευή νοήματος και μάθησης στην τάξη**

Με βάση την έννοια του «Τρίτου Χώρου» της Bhabha (1994), οι Conteh και Brock (2011), ο όρος «ασφαλείς χώροι» αναφέρεται μεταφορικά σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς χώρους, στους οποίους άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς και κοινότητες έρχονται σε επαφή και δημιουργούν για τον εαυτό τους πλαίσια, εντός των οποίων μπορούν να αντλήσουν προσωπικό νόημα και να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους για τις οποίες η γλώσσα διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, ο όρος χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε εκείνους τους χώρους, στους οποίους «εκπαιδευτικοί και μαθητές συν-κατασκευάζουν ουσιαστικές σχέσεις με συγκεκριμένους τρόπους που μπορούν μερικές φορές διαταράσσουν ή ανατρέπουν τις κανονικοποιημένες πρακτικές» (Conteh & Brock, 2011).

Οι Conteh και Brock (2011), υπογραμμίζουν μερικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη τέτοιων ασφαλών χώρων και την παροχή θετικών ευκαιριών μάθησης στους δίγλωσσους μαθητές, που περιλαμβάνουν την οικοδόμηση σχέσεων με τις οικογένειες και τις κοινότητες, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τις μητρικές γλώσσες, τις κουλτούρες και τις ταυτότητες των μαθητών και επιτρέποντας στα παιδιά να συν-κατασκευάσουν τη μάθησή τους αντλώντας γνώσεις από ολόκληρο το γλωσσικό και πολιτιστικό ρεπερτόριό τους. Οι δάσκαλοι μπορούν να καλλιεργήσουν αυτά τα θετικά περιβάλλοντα μάθησης παρέχοντας ευκαιρίες και ενθάρρυνση στα παιδιά για να αξιοποιήσουν τον πλούτο των γνώσεων που έχουν και που αποκτήθηκε στο περιβάλλον του σπιτιού τους, τα «κεφάλαια γνώσης» τους δηλαδή (González, Moll και Amanti, 2005), προκειμένου να οικοδομήσουν και να

ενσωματώσουν νέες γνώσεις στο πλαίσιο της τάξης με τρόπους που να ενδυναμώνουν την παλιά γνώση και δημιουργούν τη νέα γνώση.

- **Κεφάλαιο γνώσης -οικοδόμηση και αξιοποίηση- των σχέσεων με τις οικογένειες**

Η έννοια των «κεφαλαίων γνώσης» και οι διδακτικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν σε σχέση με αυτά, αναφέρθηκαν για πρώτη φορά από τους González et al. (2005) μέσα από τη δουλειά τους με δασκάλους και οικογένειες από λατινικές κοινότητες στο Tucson της Αριζόνα. Στις διάφορες εθνογραφικές τους μελέτες με τη συμμετοχή ερευνητών, δασκάλων και γονέων, οι δάσκαλοι της τάξης ανέλαβαν επίσης το ρόλο των ερευνητών με στόχο την απόκτηση κατανόησης της γνώσης και των πνευματικών πόρων που υπήρχαν στα οικογενειακά περιβάλλοντα των παιδιών, με στόχο την ενσωμάτωση της γνώσης στην τάξη, προκειμένου να παρέχονται ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά. Οι ερευνητές στήριξαν την εργασία τους σε διάφορες πεποιθήσεις, συμπεριλαμβανομένης της θεμελιώδους πεποίθησης ότι οι οικογένειες και οι κοινότητες διαθέτουν πολιτιστικούς και γνωστικούς πόρους, τους οποίους διαβιβάζουν στα παιδιά τους και οι εκπαιδευτικοί συχνά αγνοούν ενώ αυτή η βάση γνώσεων έχει «μεγάλη πιθανή χρησιμότητα για τη διδασκαλία στην τάξη» (González et al., 2005).

Οι González et al. (2005) αναφέρουν για το ζήτημα της πρόσβασης σε αυτά τα «ταμεία γνώσης», μέσω των οποίων προτείνουν να διευκολυνθεί η προσεκτική οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ σπιτιού και σχολείου που βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη. Τονίζουν επίσης ότι για να χτιστούν τέτοιες σχέσεις οι δάσκαλοι πρέπει πρώτα να απομακρυνθούν από τον δικό τους φακό και να αφήσουν στην άκρη τις αβάσιμες πεποιθήσεις για τις οικογένειες και τις πρακτικές τους το σπίτι. Εκτός από την οικοδόμηση σχέσεων σπίτι-σχολείο, οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να λαμβάνουν θέση στη μάθηση μαθαίνοντας από τις οικογένειες και τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα να δημιουργούν χρόνο προσπαθώντας να δημιουργήσουν συνδέσμους μεταξύ της γνώσης στο σπίτι και της μάθησης στο σχολείο. Η εκμάθηση λίγων λέξεων στις γλώσσες των μαθητών είναι μονόδρομος εάν κάποιος εκπαιδευτικός θέλει να δημιουργήσει όντως χώρο μάθησης στους μαθητές.

- **Μεταγλωσσία**

Οι Mary και Young (2017), πραγματοποίησαν μία μελέτη αναφορικά με την παιδαγωγική προσέγγιση και τις πρακτικές ενός δασκάλου προσχολικής ηλικίας με δίγλωσσα παιδιά και τις οικογένειές τους που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (2014–2015) σε προσχολική τάξη παιδιών ηλικίας μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών σε ένα αστικό περιβάλλον χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στη βορειοανατολική Γαλλία.

Στόχος ήταν να συζητηθεί πώς οι γλωσσικές πολιτικές αυτού του δασκάλου (Pugh, 2012), παρείχαν ένα πλαίσιο, έναν «ασφαλή χώρο» (Conteh & Brock, 2011), όπου βρίσκονταν τα παιδιά και οι γονείς τους και στον οποίο μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα τις γλώσσες τους, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν τόσο τις μητρικές τους γλώσσες όσο και τη γλώσσα του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα διευκόλυνε τη μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο σχολείο και την επικοινωνία στις οικογένειες των παιδιών και συγχρόνως οδηγούσε στην διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας.

Το «Translanguaging», αποτελεί μια έννοια που αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1980, ως μία από τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο δίγλωσσο σχολικό πλαίσιο Αγγλικών/Ουαλικών στην Ουαλία (Williams, 1994). Αποτελούνταν από τη σχεδιαζόμενη συστηματική χρήση των δύο γλωσσών σχολικής εκπαίδευσης (Αγγλικά και Ουαλικά). Ο όρος translanguaging (=διαγλωσσικότητα), έχει εξελιχθεί για να περιλαμβάνει μια ποικιλία γλωσσικών πρακτικών που επιτρέπουν τη δυναμική, λειτουργική και ολοκληρωμένη χρήση δύο γλωσσών στη διαμεσολάβηση και την οργάνωση των νοητικών διαδικασιών που εμπλέκονται στην κατανόηση, την ομιλία, τον γραμματισμό και τη μάθηση (Lewis, Jones, & Baker, 2012). Ο García (2009), έχει ορίσει τη «μεταφραστική» ως: την πράξη που εκτελείται από δίγλωσσους για να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά που περιγράφονται ως αυτόνομες γλώσσες, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Αυτή η μέθοδος αποτελεί μια προσέγγιση της διγλωσσίας που επικεντρώνεται, όχι στις γλώσσες όπως συμβαίνει συχνά σε αυτήν την περίπτωση, αλλά στις πρακτικές των δίγλωσσων που είναι εύκολα παρατηρήσιμες για να κατανοήσουν τους πολύγλωσσους κόσμους τους (García, 2009).

Σε μία δίγλωσση τάξη, η ευέλικτη χρήση γλωσσών, περνώντας από τον έναν γλωσσικό κώδικα στον άλλο, διευκολύνεται από τα κοινά γλωσσικά ρεπερτόρια του δασκάλου και των εκπαιδευόμενων. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, μια τάξη προσχολικής αγωγής στην

οποία η γλώσσα των μαθητών είναι η γαλλική, οι μαθητές μιλούν διάφορες γλώσσες στο σπίτι και η δασκάλα δεν είναι δίγλωσση σε καμία από τις γλώσσες των μαθητών της. Η κύρια διάκριση σε αυτήν τη διδακτική πρακτική είναι ότι ούτε οι εκπαιδευόμενοι ούτε ο δάσκαλος χρειάζεται να είναι δίγλωσσοι για να χρησιμοποιήσουν τη μεταφραστική ως εργαλείο ή στρατηγική για τη μεγιστοποίηση του επικοινωνιακού αποτελέσματος και την κατανόηση της πολυγλωσσίας τους. Ως εκ τούτου, η χρήση του όρου είναι πιο κοντά σε εκείνη την έννοια του Baker που ορίζει τη μεταγλωσσία ως «τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος, διαμόρφωσης εμπειριών, απόκτησης κατανόησης και γνώση μέσω της χρήσης δύο γλωσσών» (Baker, 2011).

Μέσω αυτής της ασκούμενης γλωσσικής πολιτικής, η μετάφραση ανοίγει έναν ασφαλή χώρο στον οποίο οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κωδικοποιούνται στις γλώσσες των παιδιών μπορούν να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη και μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση και των δύο μέσω της σχολικής εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή ενός «μοντέλου» Δίγλωσσης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία με κατάλληλες διαγλωσσικές μεθόδους διδασκαλίας σχολικών βιβλίων, αποτελεί επείγουσα ανάγκη. Τέτοια μοντέλα θα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά εάν ενσωματώνουν διδακτική μεθοδολογία. Οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης έχουν αποδειχθεί ότι μειώνουν το χάσμα μεταξύ των επιδόσεων των μεταναστών μαθητών και των ιθαγενών (Batelaan & Van Hoof, 1996). Σεβόμενοι επίσης τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις ίσες ευκαιρίες και την κοινωνική δικαιοσύνη, ο ρόλος των ΤΠΕ στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις δεν πρέπει επίσης να αγνοηθεί. Η ανάπτυξη και η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα έχει μεγάλη σημασία. Η εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ για τις σύγχρονες σχολικές τάξεις δεν μπορεί να υποτιμηθεί, επίσης όσον αφορά τη συμβολή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, αναφορικά με τα τις διδακτικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο, κρίνεται αναγκαία η συνεργασία μεταξύ των γονιών και των νηπιαγωγών, τόσο για να αισθανθούν οι μαθητές οικεία όσο και ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να γίνει δεκτή η διαφορετικότητά τους ως κάτι καλό και όχι ως ένας παράγοντας μαθησιακής και κατ' επέκταση κοινωνικής απόρριψης.

## ΜΕΡΟΣ ΙΙ

### Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της Έρευνας

#### 5.1 Σκοπός, Ερευνητικό Κενό και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των νηπιαγωγών για τους δίγλωσσους μαθητές. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ερευνητικό κενό που είναι εμφανές στη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Ελλήνων Νηπιαγωγών αναφορικά με τους δίγλωσσους μαθητές. Με απώτερο σκοπό να καλυφθεί το εν λόγω ερευνητικό κενό, θα τεθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις συνέπειες της διγλωσσίας σε ακαδημαϊκό/μαθησιακό επίπεδο για τους δίγλωσσους μαθητές σε ένα γενικότερο πλαίσιο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη συνεργασία τους με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών;
- Είναι επαρκείς σε ακαδημαϊκό επίπεδο οι νηπιαγωγοί για να διδάξουν δίγλωσσους μαθητές;

Οι Gkaintartzi, Kiliari και Tsokalidou (2015), αναφέρουν ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών αντιμετωπίζει τη διγλωσσία ως μειονέκτημα για τις μαθησιακές επιδόσεις ενώ συγχρόνως τονίζουν ότι η συνεργασία με τους γονείς δίγλωσσων μαθητών αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Συγχρόνως, σε αρκετές έρευνες υποκρύπτεται μία ρατσιστική αντίληψη νηπιαγωγών, δασκάλων αλλά και εκπαιδευτικών προς συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες (Cummins, 2015). Στην πλειονότητα της ξενόγλωσσης επιστημονικής βιβλιογραφίας αναφέρεται ότι πολλά εκπαιδευτικά συστήματα απαγορεύουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας, ενώ ένα σημαντικό πρόβλημα είναι πως εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, δεν έχουν δεχθεί την αναγκαία επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και

μαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, ύστερα από τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας εξάγεται το συμπέρασμα ότι αρχικά η πλειονότητα των ερευνών αναφορικά με τη διγλωσσία καλύπτει ερευνητικά κυρίως τις αντιλήψεις δασκάλων και εκπαιδευτικών αλλά όχι νηπιαγωγών ενώ συγχρόνως στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες για τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία ως εκ τούτου η απάντηση των ανωτέρω ερευνητικών ερωτημάτων, αποσκοπεί στην κάλυψη του ερευνητικού κενού και στην εισφορά νέας γνώσης.

## 5.2 Ερευνητική Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως μέθοδος ανάλυσης, η ποιοτική μέθοδος, η οποία θα διεξαχθεί μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και συγκεκριμένα μέσω ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Η ποιοτική μέθοδος αποτελεί μία μέθοδο, η οποία είναι εξαιρετικά χρήσιμη στις ανθρωπιστικές επιστήμες και ακόμα περισσότερο στις κοινωνικές επιστήμες. Η ποιοτική μέθοδος βοηθάει τον ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος τις απαντήσεις των κοινωνικών υποκειμένων ενώ συγχρόνως ενισχύει την κατανόησή του για τις ανθρώπινες αντιλήψεις και συμπεριφορές.

Ένας από τους παράγοντες που διαφοροποιούν την ποιοτική από την ποσοτική μέθοδο είναι η φύση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Συγκεκριμένα, στην ποιοτική μέθοδο, στόχος των ερευνητών είναι η γνώση των λεπτομερειών για το εν λόγω ζήτημα. Κατά τη διάρκεια μιας μελέτης, εξάγονται συμπεράσματα με τη συλλογή, τη σύγκριση και την αξιολόγηση των απαντήσεων του δείγματος. Η ποιοτική έρευνα συχνά επικεντρώνεται στο «γιατί» πίσω από ένα φαινόμενο, τη συσχέτιση ή τη συμπεριφορά (Haven & Grootel, 2019).

Η ποιοτική έρευνα συχνά χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως δεδομένα, είτε γραπτά είτε προφορικά, αν και μπορεί να χρησιμοποιεί φωτογραφίες, βίντεο ή άλλους τύπους καταγραφών συμπεριφοράς. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται συχνά μέσω συνέντευξης, ομάδας εστίασης (δομημένη ομαδική συζήτηση) ή μέσω παρατήρησης. Η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να αποκαλύψει τις προοπτικές των υποκειμένων που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα. Χρησιμοποιεί έναν «αναδυόμενο σχεδιασμό», που αναφέρεται στην επαναληπτική διαδικασία συνδυασμού ανάλυσης δεδομένων, προκαταρκτικής επιθεώρησης δεδομένων και συλλογής δεδομένων. Η ευελιξία αυτού του



αναδυόμενου σχεδιασμού μπορεί να ενισχύσει και να εμβαθύνει την αυστηρότητα και την εγκυρότητα της ποιοτικής μελέτης, αντί να την υπονομεύσει.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ποικιλία προσεγγίσεων. Καθίσταται αναγκαίο να αναφερθούν πέντε κύριες προσεγγίσεις, με βάση την εξαιρετική επισκόπηση του Creswell: αφηγηματική έρευνα, φαινομενολογία, εθνογραφία, μελέτες περιπτώσεων και θεμελιωμένη θεωρία, αντίστοιχα (Creswell, 2007). Η αφηγηματική έρευνα βασίζεται στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και εστιάζει, όπως υποδηλώνει το όνομά της, σε ιστορίες. Οι ιστορίες (συνήα ενός ή δύο) ατόμων αναλύονται σε βάθος και ταξινομούνται χρονολογικά, με μεγάλη προσοχή στο πλαίσιο στο οποίο διαδραματίστηκαν οι ιστορίες (Creswell, 2007). Η φαινομενολογία είναι βαθιά ριζωμένη στην ηπειρωτική φιλοσοφία και εστιάζει στο νόημα που έχει ένα συγκεκριμένο φαινόμενο για διάφορα άτομα. Στόχος του είναι να φτάσει στην ουσία αυτού του φαινομένου (π.χ. «Τι σημαίνει να είσαι ανορεξικός;») μέσω της έρευνας σε άτομα που έχουν βιώσει το εν λόγω φαινόμενο (εδώ: ασθενείς με ανορεξία). Η εθνογραφία πηγάζει από την πολιτιστική ανθρωπολογία και εστιάζει στη συμπεριφορά, τη γλώσσα, την αξία και τις πεποιθήσεις μιας πολιτιστικής ομάδας (Harris, 1968). Διερευνά αυτήν την ομάδα μέσω εκτεταμένης παρατήρησης, που συχνά βυθίζεται στην πολιτιστική ομάδα (που σημαίνει ότι ο ερευνητής μπορεί να συμμετέχει πραγματικά με την ομάδα για κάποιο χρονικό διάστημα). Οι μελέτες περιπτώσεων στοχεύουν στην κατανόηση ενός συγκεκριμένου ζητήματος με την πάροδο του χρόνου χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφοριών (π.χ. συνεντεύξεις, φωτογραφίες, παρατηρήσεις, αναφορές κ.λπ.). Η θεμελιωμένη θεωρία έχει τις ρίζες της στην κοινωνιολογία και στοχεύει στην ανάπτυξη θεωριών για ένα συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο. Συχνά βασίζεται σε συνεντεύξεις σε βάθος και ομάδες εστίασης που ακολουθούνται από τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ διαφόρων κατηγοριών για την αποκάλυψη μιας θεωρίας (Ritchie et al., 2013).

Ακολουθώντας κυρίως τη λογική της μετα-αναφοράς, η ποιοτική έρευνα επιτρέπει επίσης κάποια χρήση προβλέψεων στο σχεδιασμό της. Στη Θεμελιωμένη Θεωρία, για παράδειγμα, μια κυκλική διαδικασία χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και τη δημιουργία αρχικών ευρημάτων, και με βάση αυτά τα αρχικά ευρήματα, η διαδικασία επαναλαμβάνεται, προσπαθώντας να δημιουργήσει μια αναδυόμενη θεωρία, έως ότου δεν βρεθούν νέα θέματα κατά τη συλλογή δεδομένων (Green & Thorogood 2014). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία σύγκρισης των αποδεικτικών στοιχείων με νέες περιπτώσεις είναι τυπικό χαρακτηριστικό της Θεμελιωμένης Θεωρίας και περιγράφεται

ως «σταθερή σύγκριση» (Glaser & Strauss 1967). Η θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιεί επιβεβαιωτικές καθώς και αποκλίνουσες περιπτώσεις για να αναθεωρήσει το θεωρητικό της πλαίσιο (Mills, Durepos & Wiebe 2010). Αυτή η ανταλλαγή μεταξύ της αναδύμενης και της επιβεβαίωσης/απόρριψης μιας θεωρίας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αλληλεπίδραση πρόβλεψης-περιβάλλοντος (Haven & Grootel, 2019) .

Η χρήση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, προκειμένου να αποφασιστεί ποιος δρόμος θα ακολουθηθεί για την ερμηνεία ή τη χρήση των δεδομένων για τη δημιουργία υποθέσεων και νέων ερευνητικών ερωτημάτων, αποτελεί ακριβώς το ισχυρό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας. Για παράδειγμα, η θεματική ανάλυση, μια γενική προσέγγιση στην ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, περιλαμβάνει εύρεση, ερμηνεία και αναφορά μοτίβων νοήματος μέσα στα δεδομένα με συστηματικό εντοπισμό θεμάτων που ενσωματώνονται σταδιακά σε θέματα ανώτερης τάξης (Ritchie et al., 2013). Εδώ ο παραλληλισμός μεταξύ ποιοτικής έρευνας και τη δημιουργία νέας γνώσης είναι εύκολο να φανεί: τα δεδομένα συλλέγονται με σκοπό τη δημιουργία υποθέσεων αντί για τον έλεγχο υποθέσεων. Αν και αυτό το παράδειγμα επισημαίνει μόνο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της θεματικής ανάλυσης, η μεταγνωστική φύση της ποιοτικής έρευνας είναι τυπική για τις περισσότερες παραδόσεις στην ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα, με άλλα λόγια, είναι ένα πραγματικό παράδειγμα έρευνας μετα-αναφοράς (Haven & Grootel, 2019).

Αντίθετα, τα ποσοτικά δεδομένα αναλύονται αριθμητικά για να αναπτυχθεί μια στατιστική εικόνα μιας τάσης ή μιας σύνδεσης μεταβλητών. Τέτοια στατιστικά αποτελέσματα μπορεί να ρίξουν φως στις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος. Μπορούν είτε να επιβεβαιώσουν είτε να διαψεύσουν την αρχική υπόθεση της μελέτης. Η ποσοτική έρευνα συχνά επικεντρώνεται στην απάντηση των ερωτήσεων «τι» ή «πώς» σε σχέση με ένα φαινόμενο, συσχέτιση ή συμπεριφορά. Ένα βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου είναι η δημιουργικότητα, οι ποικίλες ερμηνείες και η ευελιξία. Η ερμηνεία μπορεί να αλλάξει καθώς συλλέγονται περισσότερα δεδομένα<sup>1</sup>.

Εν κατακλείδι, τόσο οι ποσοτικές όσο και οι ποιοτικές μέθοδοι επιδιώκουν να βρουν μοτίβα στα δεδομένα που συλλέγουν τα οποία οδηγούν σε μια σχέση μεταξύ των στοιχείων. Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα είναι τόσο καθοριστικά για την

---

<sup>1</sup> [file:///C:/Users/debby/Downloads/15327\\_Isari-KOY-7.pdf](file:///C:/Users/debby/Downloads/15327_Isari-KOY-7.pdf)

υποστήριξη των υπάρχουσών θεωριών όσο και για την ανάπτυξη νέων. Τελικά, ο ερευνητής πρέπει να καθορίσει ποιο είδος έρευνας εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους της μελέτης. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη καθώς στόχο αποτελεί η διερεύνηση ενός κοινωνικού ζητήματος σε βάθος και η δημιουργία νέας γνώσης, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος.

### **5.3 Δειγματοληψία και Κώδικας Δεοντολογίας**

Η δειγματοληψία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά ως δείγμα ορίζεται ένα συγκεκριμένο υποσύνολο/μία συγκεκριμένη ομάδα από τον γενικό πληθυσμό που θα συμμετέχει στην έρευνα. Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Κατά τη δειγματοληψία σκοπιμότητας ορίζεται ως δείγμα μία συγκεκριμένη ομάδα, η οποία με βάση τα χαρακτηριστικά της συμπεραίνεται από τον ερευνητή ότι θα παρέχει τις πιο έγκυρες πληροφορίες αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εννέα άτομα, τα οποία είχαν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι ήταν νηπιαγωγοί και ότι δίδασκαν σε δίγλωσσους μαθητές. Το συγκεκριμένο δείγμα ορίστηκε ως το πιο αντιπροσωπευτικό καθώς θα μπορούσε να παρέχει τις πιο έγκυρες πληροφορίες αναφορικά με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της παρούσας έρευνας και ερωτήθηκαν για το εάν επιθυμούν να συμμετέχουν και μετά από την συγκατάθεσή τους ξεκίνησε η έρευνα. Ωστόσο, όλη η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με βάση τον κώδικα δεοντολογίας που ορίζει τα εξής:

- ✓ Σεβόμαστε τους συμμετέχοντες, την προσωπικότητά τους και τα ατομικά τους δικαιώματα.
- ✓ Δεν κρίνουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.
- ✓ Δεν κατευθύνουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.
- ✓ Σεβόμαστε το δικαίωμα των συμμετεχόντων να μην απαντήσουν σε κάποια ερώτηση ή να διακόψουν την ερευνητική διαδικασία.

## 5.4 Ερευνητικά εργαλεία

Με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και συγκεκριμένα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στις μη δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται αρχικά καθορισμένες ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα έρευνας και προσπαθεί η συνέντευξη να κυλήσει σαν μια φυσική συζήτηση. Ο ερευνητής τροποποιεί τις ερωτήσεις του για να ταιριάζουν στις συγκεκριμένες εμπειρίες του υπονηφίου. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αναφέρονται μερικές φορές ως «συνεντεύξεις ανακάλυψης» και μοιάζουν περισσότερο με «καθοδηγούμενη συζήτηση» παρά με αυστηρή δομημένη συνέντευξη. Μερικές φορές ονομάζονται και άτυπες συνεντεύξεις. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι πιο ευέλικτες, καθώς οι ερωτήσεις μπορούν να προσαρμοστούν και να αλλάξουν ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Η συνέντευξη μπορεί να αποκλίνει από το πρόγραμμα της συνέντευξης. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις παράγουν ποιοτικά δεδομένα μέσω της χρήσης ανοιχτών ερωτήσεων. Αυτό επιτρέπει στον ερωτώμενο να μιλήσει σε κάποιο βάθος, επιλέγοντας τις δικές του λέξεις. Αυτό βοηθά τον ερευνητή να αναπτύξει μια πραγματική αίσθηση της κατανόησης ενός ατόμου για μια κατάσταση.

Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιείται συνήθως στις κοινωνικές επιστήμες. Οι Hyman et al.(1954) περιγράφουν τη συνέντευξη ως μια μέθοδο έρευνας που είναι καθολική στις κοινωνικές επιστήμες. Οι Magaldi και Berler (2020), ορίζουν την ημιδομημένη συνέντευξη ως διερευνητική συνέντευξη. Εξηγούν περαιτέρω ότι η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται γενικά σε έναν οδηγό και ότι συνήθως επικεντρώνεται στο κύριο θέμα το οποίο παρέχει ένα γενικό μοτίβο. Επιπλέον, οι Magaldi και Berler (2020), υποστηρίζουν ότι η ημιδομημένη συνέντευξη, επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει σε βάθος για μια ανακάλυψη.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μία χρήσιμη μέθοδο και για τη λογοτεχνία αλλά και για την ανθρωπολογία. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο, για την εξερεύνηση της ιστορίας, της σκέψης και των αντιλήψεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας ανθρώπων. Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία για το Ισλάμ, η ιστορία της ζωής του προφήτη Μωάμεθ (ειρήνη σε

αυτόν) κωδικοποιήθηκε με τη μορφή χαντίθ. Ομοίως, η ιστορία της ζωής του Αβραάμ Λίνκολν, ενός από τους εξέχοντες Αμερικανούς πολιτικούς, γράφτηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης (Haven & Grootel, 2019) .

Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες. Η προϋπόθεση για να επιλεγεί η ημιδομημένη συνέντευξη έγκειται στο γεγονός ότι οι βασικοί άξονες των ερωτήσεων έχουν τεθεί εξαρχής, ενώ συγχρόνως οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιτρέπουν στον ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος τη σκέψη των ερωτώμενων σε σύγκριση με ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως τα ερωτηματολόγια (Flick, 2002)(Kohli, 1978).

Η δομημένη συνέντευξη από την άλλη πλευρά έχει ένα επίσημο, περιορισμένο σύνολο ερωτήσεων ενώ η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ευέλικτη, επιτρέποντας την υποβολή νέων ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ως συνέπεια των όσων είπαν οι συνεντευξιαζόμενοι.

Στην ημιδομημένη συνέντευξη, ένας ερευνητής έχει ένα πλαίσιο θεμάτων προς διερεύνηση. Οι Rubin και Rubin (2005), ισχυρίζονται ότι οι καλές συνεντεύξεις συνήθως αποτελούνται από μια ισορροπία μεταξύ των βασικών ερωτήσεων, της παρακολούθησης και της διερεύνησης. Ωστόσο, ένα συγκεκριμένο θέμα ή θέματα που θέλει να διερευνήσει ένας ερευνητής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένα εκ των προτέρων. Πολλοί ερευνητές προτείνουν ότι είναι γενικά ωφέλιμο για τους ερευνητές να ετοιμάσουν έναν οδηγό συνέντευξης, ο οποίος είναι ένας τύπος άτυπης ομαδοποίησης θεμάτων και ερωτήσεις που ένας ερευνητής θα έκανε με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικούς συμμετέχοντες (Lindlof & Taylor, 2002).

Ο οδηγός δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να επικεντρωθούν στα υπό εξέταση θέματα χωρίς να τους περιορίζει σε ένα συγκεκριμένο μορφή. Αυτή η ελευθερία θα μπορούσε να βοηθήσει τους ερευνητές να προσαρμόσουν τις ερωτήσεις τους στο πλαίσιο ή την κατάσταση της συνέντευξης και άτομα που λαμβάνουν συνέντευξη (Lindlof & Taylor, 2002).

Παρά τις διαφορές στο στυλ και τις παραδόσεις, η ημιδομημένη συνέντευξη έχει ιδιόμορφα χαρακτηριστικά. Ο Mason (2002) αναφέρει ότι όλες αυτές οι συνεντεύξεις

έχουν τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, η συνέντευξη αποτελεί ένα είδος εσωτερικού διαλόγου. Αυτό σημαίνει ότι οι συνεντεύξεις της ποιοτικής ανάλυσης, πρέπει να περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις ένας προς έναν, μεγάλες ομαδικές συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης. Μπορεί επίσης να πραγματοποιηθούν πρόσωπο με πρόσωπο, μέσω τηλεφώνου ή μέσω WhatsApp, Instagram, Twitter, Facebook και άλλοι τύποι πλατφορμών Διαδικτύου. Δεύτερον, η ημιδομημένη συνέντευξη έχει σχετικά άτυπο στυλ. Για παράδειγμα, ο ερευνητής και ο/οι ερωτώμενος/οι συμμετέχουν σε μια πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση αντί για τις τυπικές ερωτήσεις που προβλέπονται. Μια τέτοια συνομιλία ονομάζεται «συνομιλία». Τρίτον, υπάρχει επίσης ένας άλλος τύπος ημιδομημένης συνέντευξης. Μια θεματική ή βιογραφική ή αφηγηματική προσέγγιση όπου ένας ερευνητής έχει έναν αριθμό θεμάτων ή θεμάτων, ζητημάτων που πρέπει να καλύψει ή ένα σύνολο σημείων εκκίνησης για συζητήσεις θα μπορούσε να είναι ένα από αυτά τα είδη. Με αυτήν την προσέγγιση, ένας ερευνητής είναι απίθανο να το κάνει έχουν ένα πλήρες ή διαδοχικό σενάριο ερωτήσεων. Όπως είναι γνωστό, οι ποιοτικές συνεντεύξεις είναι κυρίως σχεδιασμένες να έχουν ρευστή και ευέλικτη δομή. Τέταρτον, καθώς οι περισσότερες ποιοτικές έρευνες λειτουργούν με βάση του ότι η γνώση δημιουργείται όχι μόνο με βάση αυτού που λέγεται αλλά και με βάση τα συμφραζόμενα, η δουλειά ενός ερευνητή είναι να διασφαλίσει ότι τα σχετικά πλαίσια τίθενται στο επίκεντρο.

Επομένως, οι Mason (2002) και Kvale (1996), υποστηρίζουν ότι η ποιοτική ανάλυση και η ημιδομημένη συνέντευξη τείνει να περιλαμβάνει την κατασκευή ή την ανακατασκευή της γνώσης αντί απλώς της επιβεβαίωση της ήδη υπάρχουσας γνώσης.

Η ημισυνέντευξη αποτελεί ένα από τους πιο συνηθισμένους τρόπους και αναγνωρισμένες μορφές μεθόδων ποιοτικής έρευνας. Πολλές φορές ωστόσο, οι ερευνητές σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιούν τις ημιδομημένες συνεντεύξεις στις μελέτες τους χωρίς να σκέφτονται τον λόγο, τι προσδοκούν να αποκτήσουν ή εάν οποιαδήποτε άλλη μέθοδος θα ήταν καταλληλότερη (Mason, 2002). Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, ύστερα από επισκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών αναφορικά με την μεθοδολογία και τα ερευνητικά εργαλεία, επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Εν κατακλείδι, στην παρούσα έρευνα αρχικά ορίστηκαν συγκεκριμένοι άξονες, για καθέναν από τους οποίους ορίστηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία νέας γνώσης αλλά και την αξιοπιστία της έρευνας.

## 5.5 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Με σκοπό την αξιοπιστία αλλά και την εγκυρότητα της έρευνας, καθίστατο αναγκαίο τα δεδομένα να καταγραφούν αλλά και να ταξινομηθούν. Πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση όπου και καταγράφηκαν οι απαντήσεις του δείγματος, με ακρίβεια (Παράρτημα). Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ταξινομήθηκαν με βάση τους τέσσερις άξονες, οι οποίοι ήταν οι εξής:

- Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για διγλωσσία
- Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη συνεργασία με τους γονείς
- Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών
- Διδακτική επάρκεια Νηπιαγωγών σε δίγλωσσους μαθητές και εργαλεία μάθησης

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάστηκαν οι πιο ενδεικτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων, ενώ ακολούθησε η συζήτηση όπου πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Στο τέλος ακολούθησαν τα συμπεράσματα, όπου ο ερευνητής εξέτασε υπό κριτική σκοπιά το εν λόγω ζήτημα και διεξήγαγε συμπεράσματα.

## 5.6 Οδηγός Συνέντευξης

Παρακάτω παρουσιάζεται ο οδηγός συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

### ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

A) Θεωρείτε την διγλωσσία ως μειονέκτημα ή πλεονέκτημα; Δικαιολογείστε την απάντησή σας

B) Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες αναφορικά με την μάθηση; Και αν ναι που πιστεύετε ότι οφείλονται;

### **ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ**

A) Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών; Δικαιολογείστε την απάντησή σας. Επίσης αν πραγματοποιείτε συνεργασία αναφέρετε όποια θετικά και όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε.

B) Τι ρόλο πιστεύετε ότι διαθέτουν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών στη διαδικασία μάθησης; Μέχρι στιγμής έχουν συνεισφέρει στη διαδικασία μάθησης; Δικαιολογείστε την απάντησή σας.

### **ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

A) Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να πραγματοποιούν μαθήματα στην μητρική τους γλώσσα; Δικαιολογείστε την απάντησή σας.

B) Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές είναι καλό να μιλούν ή να μην μιλούν την μητρική τους γλώσσα στο νηπιαγωγείο και γιατί.

### **ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΓΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ**

A) Έχετε πραγματοποιήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα για την διδασκαλία της ελληνικής σε δίγλωσσους μαθητές; Δικαιολογείστε την όποια απάντησή σας.

B) Χρησιμοποιείτε συγκεκριμένες μεθόδους ή διδακτικά εργαλεία για την διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών; Αιτιολογείστε την όποια απάντησή σας. Αν ναι αναφέρεται ακριβώς τις μεθόδους.

Γ) Έχετε μελετήσει συγγράμματα αναφορικά με την διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές; Πιστεύετε ότι είναι αναγκαίες οι μέθοδοι επιμόρφωσης για την διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές; Αιτιολογείστε την απάντησή σας



## Κεφάλαιο 6. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων Έρευνας

### 1ος ερευνητικός άξονας:

**Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη Διγλωσσία σε σχέση με τις μαθησιακές ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών, αντιλήψεις για τη συνεργασία με τους γονείς και τη μητρική γλώσσα των μαθητών.**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα παρουσιαστούν με βάση τα δύο ερευνητικά ερωτήματα και κατ' επέκταση τους δύο ερευνητικούς άξονες. Ο πρώτος ερευνητικός άξονας αφορούσε τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία σε σχέση με τις μαθησιακές ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών, τις αντιλήψεις τους για την συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας αφορούσε τα εργαλεία μάθησης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί κατά τη διδασκαλία τους σε δίγλωσσους μαθητές και εν γένει τη διδακτική τους επάρκεια. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ομοιογένεια στις απαντήσεις του δείγματος.

Αρχικά, στην πρώτη ερώτηση, η οποία αφορούσε το αν θεωρούν οι συμμετέχοντες τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα ή μειονέκτημα, από τους εννέα συμμετέχοντες του δείγματος και οι εννέα θεώρησαν τη διγλωσσία, ως πλεονέκτημα για δύο λόγους. Αρχικά μόνο τέσσερις από τους εννιά ανέφεραν τον ρόλο της διγλωσσίας στην πολυπολιτισμικότητα (ΠΑΡ. 1) (ΠΑΡ.9) (ΠΑΡ.2) (ΠΑΡ.5), ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα παιδιά γίνονται πιο έξυπνα λόγω διγλωσσίας. Μια ενδεικτική απάντηση αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα είναι η απάντηση της K1 (ΠΑΡ.1): *«Θεωρώ ότι η διγλωσσία είναι πλεονέκτημα μέσα σε μία σχολική κοινότητα, διότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορους πολιτισμούς και υπάρχει έτσι ένα ερέθισμα και για την νηπιαγωγό να προωθήσει την έννοια της διαπολιτισμικότητας στην τάξη της. Για τα παιδιά είναι πλεονέκτημα γιατί έρχονται σε επαφή και με την άλλη γλώσσα του παιδιού που μιλάει τη μητρική του, αλλά και για το ίδιο που έχει άλλη μητρική γλώσσα να έρθει σε επαφή με τα ελληνόπουλα στην προκειμένη περίπτωση, όποτε ανταλλάσσουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους αλλά και δεν έχουν φαινόμενα έντονου ρατσισμού ανάμεσα στα παιδιά. Αυτό βοηθάει και τα υπόλοιπα παιδιά και τις δύο πλευρές»* ενώ αναφορικά με την αντίληψη ότι τα παιδιά γίνονται πιο έξυπνα λόγω διγλωσσίας η K3(ΠΑΡ.3) αναφέρει το εξής: *«Πλεονέκτημα.*

*Γιατί θεωρώ ότι τα παιδιά προσπαθούν να μιλήσουν και στις δύο γλώσσες που αυτό θεωρώ ότι κάνει τα παιδιά και πιο έξυπνα και τους δίνει περισσότερες δυνατότητες. Δυνατότητες στη σκέψη, στην έκφραση δηλαδή προσπαθούνε να εκφραστούνε κι στις δύο γλώσσες. Η κάθε γλώσσα φέρει και τη δική της κουλτούρα οπότε το κάθε παιδί προσπαθεί να εκφράσει την κάθε κουλτούρα μέσα από τη γλώσσα που θα μιλήσει, οπότε θεωρώ ότι είναι πλεονέκτημα». Στα συγκεκριμένα ευρήματα παρουσιάζεται μία φαινομενικά θετική αντίληψη των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία, η οποία όμως στη συνέχεια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, θα διαψευστεί, επιβεβαιώνοντας τα περισσότερα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας.*

Εν συνεχεία, στο δεύτερο ερώτημα που αφορούσε το αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διαδικασία μάθησης λόγω της διγλωσσίας, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η διγλωσσία δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο μία πολύ ενδιαφέρουσα απάντηση ήταν η εξής: *«Εάν δεν έχουν κατακτήσει τη γλώσσα, τη δεύτερη γλώσσα ή μάλλον μία από τις δύο γλώσσες καλά, πριν το σχολείο σαφώς και αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση στο σχολείο. Εάν την έχουν κατακτήσει πριν θεωρώ ότι δεν έχουν προβλήματα. Μπορεί μόνο σε θέματα έκφρασης, δηλαδή μπορεί αυτόματα να τους βγαίνει μια γλώσσα και μετά από λίγο να διορθώνουν να μιλήσουν στη γλώσσα που θα πρέπει στο σχολείο». Αντίθετα η Κ2 (ΠΑΡ. 2) ανέφερε το εξής: «Πιστεύω ότι ναι. Μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες γιατί ας πούμε εάν είναι δίγλωσσοι και είναι σε ελληνικό σχολείο (φοιτούν), μπορεί να δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα εάν στο σπίτι τους μιλάνε κάποια άλλη γλώσσα και καθόλου ελληνικά. Όποτε το παιδί ναι μαθησιακά δυσκολεύεται να ακολουθήσει το πρόγραμμα. Εάν π.χ. η μητρική του γλώσσα είναι η αλβανική και στο σπίτι του μιλάνε μόνο αλβανικά ή λίγα ελληνικά, τότε δυσκολεύεται μαθησιακά. Έχω δηλαδή τέτοια μαθήτρια. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον που μιλούν άλλη γλώσσα ή σε κάποιο παθολογικό αίτιο. Δηλαδή μπορεί να υπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, κάποια δυσλεξία, που αυτό φαίνεται στη πορεία δε φαίνεται στην αρχή». Μια κοινή λανθασμένη πεποίθηση που συχνά συνδέεται με τη διγλωσσία είναι ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν δυσκολία και χρειάζονται μεγάλη υποστήριξη στα λεγόμενα «θεωρητικά» σχολικά μαθήματα, όπως η ιστορία και γλωσσικές δραστηριότητες, ενώ δεν έχουν κανένα πρόβλημα στα μαθηματικά. Ωστόσο, οι κοινωνιολόγοι της γλώσσας (Bernstein, 1990) και οι κοινωνιογλωσσολόγοι (Gee, 1996)(Halliday, 1998) έχουν αποδείξει ότι η γλωσσική ποικιλία που διδάσκεται και*

απαιτείται στο σχολείο αποτελεί έναν «επεξεργασμένο κώδικα» που είναι δομικά διακριτός (π.χ. παθητική φωνή, ονομασίες, δευτερεύουσες προτάσεις) από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Ο επεξεργασμένος κώδικας είναι κατάλληλος για την ανάπτυξη αφηρημένης σκέψης και η αποσυνθετική επικοινωνία, δηλαδή, είναι απαραίτητη για τη μετάβαση που πραγματοποιείται στο σχολείο και πραγματοποιείται στην κυρίαρχη μέσω της μητρικής. Εν ολίγοις, δεν ισχύει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες λόγω διγλωσσίας, ωστόσο αυτό μπορεί να συμβεί αν ο νηπιαγωγός ή δάσκαλος, δεν διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να διδάξει σωστά τη δεύτερη γλώσσα και να βοηθήσει τους μαθητές να πραγματοποιήσουν τις γλωσσικές κωδικοποιήσεις. Αυτές οι πεποιθήσεις προφανώς σχετίζεται με την άγνοιά τους για τις σχετικές θεωρίες που υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών και μεταφορά εννοιών μεταξύ των γλωσσών (Cummins 2000, 2003)(Σκούρτου 2008, 2011)

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τη τρίτη ερώτηση και τη σημασία που έχει η συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών, οι απαντήσεις θα έλεγε κανείς ότι παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Αν και όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η συνεργασία με τους γονείς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, σε κάποιες απαντήσεις φαινόταν ότι υπάρχει δυσκολία, η Κ3 (ΠΑΡ. 3) ανέφερε το εξής: *«Βέβαια πολύ σημαντική. Γιατί έτσι μπορούμε αρχικά έχουμε την εικόνα του παιδιού στο σχολείο αλλά σε συνεργασία με τους γονείς θα έχουμε την εικόνα του παιδιού στο σπίτι. Δηλαδή και εκτός σχολείου. Που μπορεί να έχει άλλα προβλήματα στο σπίτι που μπορεί να τα μεταφέρει και στο σχολείο και να του βγάζει μία δυσκολία. Όσο καλύτερη συνεργασία έχουμε με τους γονείς τόσο πιο εύκολα αντιμετωπίζουμε οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα ή δυσκολία του παιδιού. Εγώ όσες φορές κλήθηκα να έχω συνεργασία με γονείς όπου τα παιδιά ήτανε δίγλωσσα είχα πάρα πολλά προβλήματα στην επικοινωνία μου με τους γονείς. Όχι με τα παιδιά. Με τους γονείς. Είτε γιατί οι ίδιοι οι γονείς δε γνώριζαν πολύ καλά ελληνικά, είτε γιατί δεν ήθελαν να μπουν στη διαδικασία να μάθουν καλύτερα ελληνικά, οπότε υπήρχε μία δυσκολία. Μέχρι τώρα δεν είχα κάτι, μάλλον είχα μόνο μία περίπτωση που είχα μία πάρα πολύ καλή συνεργασία με δίγλωσσο παιδί και δίγλωσσο παιδί. Μόνο μία. Μπορούσα να έχω επικοινωνία σε σχέση με το τι κάνω με το παιδί στο σχολείο, να μεταφέρω πράγματα για τα παιδιά, εκείνοι να εκφράζουν οποιαδήποτε άλλη δυσκολία έχουν για το παιδί, είχαν όποια βοήθεια θέλανε από εμένα. Είχαμε μια συνεργασία σε όλα τα επίπεδα».* Εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει και η απάντηση της Κ4 (ΠΑΡ. 4): *«Είναι πάρα πολύ*

σημαντική, γιατί ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατευθύνει τους γονείς το πώς πρέπει να χειριστούν αυτή τη διαχείριση της γλώσσας τόσο της μητρικής, όσο και αυτής της ξένης για αυτούς γλώσσα και να τους εξηγήσουν τον τρόπο που λειτουργεί η γλώσσα και ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά πλέον. Οπότε είναι πολύ σημαντική η συνεργασία γιατί τα βοηθάνε πάρα πολύ τα παιδιά να μάθουν πιο εύκολα και να τα κατανοήσουν πιο εύκολα. Ναι έχω συνεργαστεί στο παρελθόν. Στην αρχή ήταν κάπως δύσκολα γιατί δεν είχα δουλέψει ξανά με παιδιά δίγλωσσα οπότε δεν ήξερα και καθόλου τη δική τους γλώσσα, αλλά με τα χρόνια επειδή δούλεψα αρκετά χρόνια με τα παιδιά από συγκεκριμένη και ίδια χώρα, σιγά σιγά έμαθα και εγώ τη γλώσσα των παιδιών και την χρησιμοποιούσα παράλληλα με την ελληνική, όποτε με βοήθησαν και οι γονείς να μάθω κάποια πράγματα για το πώς λειτουργεί η δική τους γλώσσα. Δυσκολίες δεν αντιμετώπισα γιατί ήταν πολύ συνεργάσιμοι οι συγκεκριμένοι γονείς. Και νοιάζονταν για την εξέλιξη των παιδιών τους». Η απάντηση επίσης της Κ7 (ΠΑΡ. 7) παρουσιάζει ενδιαφέρον: «Ναι, ναι, ναι. Είναι το Α και το Ω. Εάν ένας γονιός, ο οποίος έχει διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο δεν θελήσει να βοηθήσει το παιδί του να ενταχθεί μέσα στη χώρα στην οποία έχει πάει, ουσιαστικά δεν βοηθάει το παιδί του, δηλαδή να προχωρήσει. Αυτό. Οπότε εάν δεν βοηθήσει ναι. Πρώτον όταν έρχεται ένα παιδί στο νηπιαγωγείο, έτσι το οποίο δε γνωρίζει καθόλου τη γλώσσα την οποία μιλάμε εμείς, προσωπικά έρχομαι σε μία πρώτη επικοινωνία με τους γονείς να μου πει κάποιες βασικές λέξεις στη γλώσσα τους για να μπορώ να συνεννοηθώ με το παιδί. Να μην νιώθει το παιδί ξένο. Ότι δεν έχει έναν άνθρωπο στον οποίο μπορεί να απευθυνθεί. Σε δεύτερο επίπεδο ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των γονιών μπορεί να ετοιμάσω και κάποιο υλικό και να το δώσω στους γονείς να δουλέψει το παιδάκι στο σπίτι με βασικές λέξεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά, να εξοικειωθεί και να τις μάθει πιο γρήγορα. Οπότε εάν εγώ δεν μπορώ να συνεννοηθώ, να συνεργαστώ με τους γονείς είναι λίγο δύσκολο να προσεγγίσω το παιδί μετά. Δυσκολίες έχω αντιμετωπίσει στο κομμάτι και της συνεννόησης σε πρώτο επίπεδο, δηλαδή επειδή συνήθως έχουμε να κάνουμε με την μητέρα. Πολλές φορές και ανάλογα με τη χώρα προέλευσης, εάν δηλαδή είναι από αραβική χώρα, η μητέρα πολύ δύσκολα θα γνωρίζει τη γλώσσα μας. Οπότε εκεί υπάρχει μια δυσκολία συνεννόησης. Βέβαια και εκεί έχουμε βρει, το τελευταίο καιρό έχω βρει έναν κώδικα επικοινωνίας μέσω Google translate και δουλεύουμε με αυτό λίγο. Το δεύτερο είναι, το έχω αντιμετωπίσει δηλαδή παλαιότερα άρνηση. Να μάθουν. Άρνηση να βοηθήσουν. Ότι δεν θα μου καταργήσετε δηλαδή εσείς τη μητρική μου γλώσσα για να μάθει το παιδί αυτό που θες εσύ. Οπότε εκεί υπήρχε δυσκολία στο παιδί να ενσωματωθεί και να μάθει πέντε βασικά πράγματα. Μου έχει τύχει όμως και το ακριβώς αντίθετο, όπου έχουνε έρθει γονείς και

έχουνε, όχι απλά έχουνε βοηθήσει το παιδί τους να μάθει πιο γρήγορα τη γλώσσα μας, αλλά έχουνε ζητήσει και οι ίδιοι να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν για να βοηθήσουν το παιδί και στις υπόλοιπες βαθμίδες. Θετικά, μία πολύ γρήγορη εξέλιξη του παιδιού και όταν λέω εξέλιξη δεν μιλάω για το γνωστικό, μιλάω για το κοινωνικό κομμάτι, γιατί ένα παιδάκι το οποίο δε ξέρει τη γλώσσα πολύ δύσκολα θα πλησιάσει ένα άλλο να του μιλήσει, εε μία πολύ γρήγορη εξέλιξη των παιδιών και να σου πω την αλήθεια και ένα μεγαλύτερο ποσοστό εμπιστοσύνης από τους γονείς. Γιατί εάν πιάσεις τους γονείς και τους εξηγείς ότι δεν θέλω να καταργήσω τη μητρική σου γλώσσα, θέλω απλά να βοηθήσω το παιδί σου να μάθει και τη γλώσσα της χώρας της οποίας έχει έρθει για να μπορεί να συνεννοηθεί, εε βλέπεις ότι έχεις μεγαλύτερο ποσοστό εμπιστοσύνης». Στην πλειονότητα των απαντήσεων διακρίνεται από τη μία η θετική στάση ως προς τη συνεργασία με τους γονείς, ωστόσο ως γενικό νόημα αν «διαβάσει κανείς κάτω από τις λέξεις», θα διαπιστώσει την ύπαρξη δύο αντιλήψεων των νηπιαγωγών. Η μία είναι ότι θεωρούν ότι η διγλωσσία των γονιών δημιουργεί πρόβλημα και η άλλη είναι ότι χωρίς οι ίδιοι να το κατανοούν, ασυνείδητα λοιπόν, έχουν μία τάση γλωσσικής κυριαρχίας έναντι των γλωσσικών μειονοτήτων (κατευθύνει τους γονείς το πώς πρέπει να χειριστούν αυτή τη διαχείριση της γλώσσας ιδιαίτερα της μητρικής). Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Σύμφωνα με αρκετές μελέτες (Γογονάς, 2007)(Μητακίδου και Δανιηλίδου 2007)(Kassimi, 2005)(Σκούρτου, 2002), οι Έλληνες δάσκαλοι και νηπιαγωγοί τείνουν να συμβουλεύουν οι γονείς να μιλούν μόνο ελληνικά στο σπίτι, αφού θεωρούν την άλλη γλώσσα ως εμπόδιο στην εκμάθηση γλωσσών στο σχολείο, που εμποδίζει την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, ειδικά όταν αναφέρεται σε γλώσσες χαμηλού κύρους. Οι απόψεις και οι πρακτικές τους αποκαλύπτουν τον προσανατολισμό προς τις άλλες γλώσσες ως πρόβλημα, κυρίως όσον αφορά την εκμάθηση γλωσσών στο σχολείο (Ruiz ,1984). Φαίνεται ότι δεν γνωρίζουν καμία θετική επίδραση των μητρικών γλωσσών των μαθητών σχετικά με την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και τις γλωσσικές τους απόψεις και οι πρακτικές τους αντικατοπτρίζουν την ιδεολογία της μονογλωσσίας. Αποκαλύπτουν αντιφατικές θέσεις στο θέμα της χρήσης και ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας (Μητακίδου και Δανιηλίδου, 2007), ενώ η ένταξη των γλωσσών κληρονομιάς μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι ένα θέμα που συζητείται έντονα. Γλωσσικές ιδεολογίες των Ελλήνων δασκάλων και νηπιαγωγών, που αντανακλώνται φανερά ή κρυφά μέσω των γλωσσικών πρακτικών και στάσεων για τη διγλωσσία και τη σχολική μάθηση, συμβάλλουν στον

αποκλεισμό των γλωσσών από το ελληνικό σχολείο και στη νομιμότητα της ελληνικής γλώσσας ως η «μία γλώσσα για όλους» (Γκαινταρτζή, 2012).

Οι απαντήσεις εκδηλώνουν τόσο την ανοχή όσο και τον εθνοκεντρισμό ιδίως όσον αφορά τις μεταναστευτικές γλώσσες. Οι μύθοι για τη διγλωσσία είναι αρκετά διαδεδομένοι, ειδικά αυτοί σχετικά με τη σχέση των δύο γλωσσών του παιδιού (Γκαινταρτζή & Τσοκαλίδου 2011)(Στάμου & Ντίνας 2009). Τέτοιες απόψεις συχνά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να εκλάβουν τις γλώσσες κληρονομιάς των μαθητών ως εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής (Γκαινταρτζή, Κιλιάρη & Τσοκαλίδου 2015)(Σκούρτου, 2005)( Στάμου & Ντίνας, 2009)(Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκης, 2014) και μάλιστα να συμβουλεύουν τους μετανάστες γονείς να χρησιμοποιούν κυρίως ή αποκλειστικά ελληνικά στο σπίτι, όπως επιβεβαιώθηκε και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας (Γκαινταρτζή, Χατζιδάκη & Τσοκαλίδου 2014)(Γογονάς 2007)(Μητακίδου & Δανηλίδου 2007)( Σκούρτου, 2005).

Στην τέταρτη ερώτηση το θέμα που τέθηκε αφορούσε το ρόλο που θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι διαδραματίζουν οι γονείς στη διαδικασία μάθησης και το αν έχουν συνεισφέρει στη διαδικασία. Όλοι θεωρούσαν ότι η διγλωσσία συνεισφέρει σημαντικά στη διαδικασία μάθησης, ωστόσο η απάντηση της K5 (ΠΑΡ.5) θέτει σημαντικά θέματα αναφορικά με τη διγλωσσία και τη μονογλωσσία: *«Θεωρώ ότι οι γονείς παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Γιατί όσο ενθαρρύνουν τη διγλωσσία τόσο πιο πολύ βοηθάνε τα παιδιά. Όσο ενθαρρύνουν τη μονογλωσσία είτε προς τη μητρική γλώσσα είτε προς την ελληνική, γιατί μου έχει τύχει να θέλουν να μιλάνε μόνο ελληνικά τα παιδιά για να μάθουν καλύτερα τη γλωσσά δε βοηθούν τα παιδιά. Για μένα οι δύο γλώσσες πρέπει να κατακτούνται παράλληλα. Οι γονείς που συνεργάζομαι έχουν συνεισφέρει στη διαδικασία της μάθησης, γιατί μιλούν και τις δύο γλώσσες στα παιδιά. Όμως υπάρχουν γονείς που επειδή δε γνωρίζουν τα ελληνικά δεν μιλούν στα παιδιά και τις δύο γλώσσες, κάποια από τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται περισσότερο έχω παρατηρήσει. Αλλά υπάρχουν και άλλα που μαθαίνουν τα ελληνικά στο σχολείο, χωρίς να δυσκολεύονται παρότι μιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι και οι γονείς τους μιλούν την μητρική δηλαδή. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι σφουγγάρια. Μπορούν τα μάθουν τα πάντα, αρκεί να έχουν κίνητρο και ερεθίσματα».*

Ωστόσο τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα ανευρίσκονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για τη μητρική γλώσσα των μαθητών και αν οι ίδιοι θα ήταν καλό να παρακολουθούν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Η

συγκεκριμένη ερώτηση φάνηκε ότι δημιούργησε αμηχανία στους συμμετέχοντες και ενώ δίδασκαν σε δίγλωσσους μαθητές, δεν ήταν κάτι που είχαν σκεφτεί. Σε κάποιες απαντήσεις φάνηκε ότι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών ήταν υποσυνείδητα υποτιμημένη από τους νηπιαγωγούς, συγκεκριμένα η Κ2 (ΠΑΡ.2) απάντησε: *«Δεν νομίζω ότι είναι απαραίτητο. Για ποιο λόγο. Κοίτα θα μπορούσε. Απλώς. Εντάξει θα μπορούσε να γίνει. Ίσως. Θα σου πω. Θα μπορούσε να γίνονται μαθήματα και στη μητρική τους γλώσσα και κάποιες δραστηριότητες γιατί θα μπορεί το παιδί να τα κατανοεί περισσότερο και να αποκτάει περισσότερο αυτοπεποίθηση και να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή να νιώσει περισσότερο οικειότητα και να γίνει περισσότερο αποδεκτό. Γιατί πολλές φορές τα παιδιά τα δίγλωσσα δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν κι να εκφραστούν. Όμως στη αρχή απάντησα όχι, γιατί τα παιδιά αφού είναι σε ελληνικό σχολείο και ζουν εδώ τους είναι καλό να μάθουν ελληνικά. Αυτή τη γλώσσα θα χρησιμοποιούν, γι αυτό»*. Η Κ8 (ΠΑΡ. 8) επίσης ανέφερε ότι τα μαθήματα θα μπορούσαν να γίνονται σε κάποια άλλη δομή, σαν να είναι κάτι δευτερεύον το οποίο δεν αφορά τη συγκεκριμένη δομή, συγκεκριμένα αναφέρει: *«Αυτό είναι κάτι που δεν το έχω σκεφτεί. Αυτά τα μαθήματα να πραγματοποιούνται σε κάποια άλλη δομή ας πούμε ταυτόχρονα;! Δεν θα ήταν κακό, να μάθουν και τη μητρική τους γλώσσα, να την κατανοούν και εκείνη καλά, αλλά και θα μπορούσε ίσως να γίνει και ταυτόχρονα αυτό. Ταυτόχρονα με την ελληνική να την μαθαίνουν. Γιατί είναι δύο γλώσσες που τις μιλούν συνεχόμενα κάθε μέρα και τις δύο. Ίσως θα μπορούσαν και παράλληλα. Αυτό νομίζω για μένα παίζει ρόλο και αν υπάρχουν και άλλα άτομα στο περιβάλλον που χρειάζονται να τους απευθύνονται στη μητρική, άρα φαντάζομαι ότι χρειάζονται κάποια βοήθεια και ως προς αυτή τη γλώσσα, αφού είναι μητρική τους γλώσσα. νιώθω ότι καλό θα ήταν και εκείνοι να ξέρουν να την μιλούν καλά. Όχι ότι θα είναι απαραίτητο, αλλά πιστεύω ότι θα μπορούσαν να το υποστηρίξουν εάν γινόταν, εάν παράλληλα την διδάσκονταν. Να μάθουν την μητρική για να μπορούν να επικοινωνούν με τους δικούς τους ανθρώπους. Για τους ίδιους λόγους που μαθαίνουμε και τα ελληνικά, για να επικοινωνούν, να την κατανοούν και να τη χειρίζονται σωστά»*. Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα περισσότερα ευρήματα της βιβλιογραφίας, όπου οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί τείνουν προς μία μη λεκτική απόρριψη της μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Δραγώνα, Σκούρτου και Φραγκουδάκη 2001)(Σκούρτου, 2011)(Τσοκαλίδου, 2012), οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί συχνά αγνοούν το πολιτιστικό υπόβαθρο και την κληρονομιά των γλωσσών των μαθητών, αντιμετωπίζοντας τα δίγλωσσα παιδιά ως μονόγλωσσα στην καθημερινή διδασκαλία, η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική αποκαλύπτει την έλλειψη αναγνώρισης της γλωσσικής

πολυμορφίας. Στην πραγματικότητα, η διγλωσσία των παιδιών παραμένει σε μεγάλο βαθμό «αόρατη» στο ελληνικό σχολείο (Τσοκαλίδου, 2012) (Γκαϊνταρτζή και Τσοκαλίδου 2011). Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει θετικές στάσεις απέναντι στη διγλωσσία και τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας τη θεωρούν ευθύνη της ομάδας μεταναστών αποκλειστικά, η οποία, ωστόσο, δεν σχετίζεται με την εκμάθηση γλωσσών στο σχολείο (Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης 2004). Ακριβώς αυτό λοιπόν παρουσιάζεται και στην παρούσα έρευνα, αφού στις περισσότερες απαντήσεις οι συμμετέχοντες είτε δεν το είχαν σκεφτεί είτε θεώρησαν ότι δεν ήταν ευθύνη των νηπιαγωγείων ή δομών που εργάζονταν, τον θεωρούσαν ως κάτι δευτερεύον, ενώ συγχρόνως σε όλες τους τις απαντήσεις, χωρίς να το συνειδητοποιούν προωθούσαν και αποδέχονταν μόνο την κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία και με τα ευρήματα των Mattheoudakis, Chatzidaki & Maligkoudi, (2017), όπου απέδειξαν ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός από τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους (48,2%), θεωρούν τις γλώσσες κληρονομιάς των μαθητών τους ως εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής, ενώ ένας άλλος μεγάλος αριθμός δήλωσε ότι η εκμάθηση γλωσσών κληρονομιάς θα έπρεπε αφορά τις ίδιες τις κοινότητες μεταναστών (52,5%). Με άλλα λόγια το σχολείο και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, δεν μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνοι για την υποστήριξη γλωσσών κληρονομιάς των μαθητών.

Αντίθετα σε κάποιες άλλες απαντήσεις, φαίνεται ότι κάποιιοι από τους συμμετέχοντες όντως αντιλαμβάνονται τη σημασία της μητρικής γλώσσας για τη ταυτότητα των δίγλωσσων παιδιών, η Κ5 (ΠΑΡ.5) συγκεκριμένα αναφέρει: *«Ναι. Εννοείται. Δεν θα ξεχάσουν αυτά που ξέρανε. Ούτε θα σβήσουν το ποιοι είναι. Η γλώσσα είναι το, ένα από τα πιο καθοριστικά για την ταυτότητα του ανθρώπου, το προφίλ του, οπότε άμα χάσει τη γλώσσα του είναι σαν να χάνει τον τρόπο σκέψης του. Πέρα από το ότι ο καθένας έχει την ταυτότητα του που νομίζω είναι το πιο σημαντικό, όλοι οι άλλοι δεν τους έχω σκεφτεί καν. Είναι τόσο σημαντικός αυτός ο λόγος που δεν έχω κάτσει να το αναλύσω άλλο. Μου αρκούσε αυτός ο λόγος».*

Παρόμοια σε βαρύτητα σε ερευνητικό επίπεδο με τα ευρήματα της προηγούμενης ερώτησης, είναι τα ευρήματα της 6<sup>ης</sup> ερώτησης, που αφορά το αν οι μαθητές είναι καλό να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο νηπιαγωγείο ή όχι, σύμφωνα με τους



νηπιαγωγούς. Στην πραγματικότητα, η μόνη θετική απάντηση αναφορικά με τη χρήση της μητρικής στο νηπιαγωγείο, έδωσε μία συμμετέχουσα από τους 9 συμμετέχοντες. Η Κ5 (ΠΑΡ.5) συγκεκριμένα ανέφερε το εξής: *«Θεωρώ πολύ σημαντικό οι μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο. Μιλώντας τη γλώσσα τους στο σχολείο είναι σαν τους επιτρέπουμε να εκφράσουν την ταυτότητα τους. Θεωρώ ότι είναι ένα βασικό βήμα προς τον δρόμο για την αποδοχή της ταυτότητας του μαθητή. Αποδεχόμαστε τον μαθητή και ταυτόχρονα τον εντάσσουμε ισότιμα στην τάξη μας. Όποια γλώσσα και να έχει ο μαθητής θεωρώ ότι πρέπει να την μιλάει. Γιατί δεν υπάρχουν ανώτερες ή κατώτερες γλώσσες. Ανώτεροι ή κατώτεροι πολιτισμοί. Βασικά το θεωρώ απαραίτητο να μιλάει ο μαθητής τη μητρική του. Γιατί οι δύο γλώσσες πρέπει να κατακτούνται παράλληλα».* Ο υπόλοιποι συμμετέχοντες είτε ήταν αρνητικοί όπως η Κ8 (ΠΑΡ. 8) που συγκεκριμένα ανέφερε ότι *«Μέσα στο νηπιαγωγείο νομίζω είναι λίγο καλύτερα να μην την μιλούν. Γιατί μπερδεύονται και οι υπόλοιποι, μπορεί να μπερδεύονται και οι ίδιοι κάποιες φορές, κυρίως για αυτό τον λόγο, για να μην μπερδεύονται. Γιατί εμείς δυστυχώς δεν μπορούμε να τους βοηθήσουμε εκείνη την ώρα με τη μητρική τους γλώσσα, μπορούμε μόνο με την ελληνική. Να μπερδεύονται γιατί μπορούν ας πούμε να θέλουν να μιλήσουν σε κάποιο παιδάκι, να ζητήσουν κάτι και να λένε τη λέξη στη μητρική τους γλώσσα και να μπερδεύονται και αυτό να γίνεται με τις συναναστροφές με τα φιλαράκια του. Να τους απευθύνονται στη μητρική του γλώσσα. Ίσως αυτό, πρόβλημα στην επικοινωνία. Στο χώρο του ελληνικού σχολείου, να να μιλάνε στην ελληνική γλώσσα, κινούμαστε στην ελληνική γλώσσα»* είτε κάπως ουδέτεροι όπως η Κ6 (ΠΑΡ. 6), στην απάντηση της οποίας διακρίνεται και μία αρνητική χροιά, συγκεκριμένα αναφέρει: *«Εάν υπάρχουν άτομα με τα οποία μπορούν να επικοινωνήσουν να. Δηλαδή άτομα που μιλάνε την ίδια γλώσσα. Ναι, εννοείται να την μιλούν. Εάν δεν υπάρχουν άτομα; Ε με ποιον θα την μιλούν μετά για να καταλαβαίνει ο άλλος; Δηλαδή εάν εμένα μου έρθει το παιδάκι και μου μιλήσει αλβανικά και εγώ αλβανικά δεν ξέρω, οκ ας μιλήσει αλλά δεν θα καταλάβει κανένας τίποτα. Η εάν δεν ξέρει κανένας άλλος μέσα στη τάξη τη γλώσσα. Ναι ναι, θα το επέτρεπα να μιλάει μέσα στο παιχνίδι του, αρκεί να μην βρίσει στην ξένη γλώσσα και εντάζει μετά εάν μιλήσει άσχημα στη ξένη γλώσσα και δεν το καταλάβει κανένας τι να κάνω. Εκεί είναι.. πάει παρά πέρα, αλλά θα το άφηνα εννοείται θα το άφηνα. Γιατί πρέπει να μάθει, να ξέρει και τις δύο, όχι πρέπει είναι καλό για τον εαυτό του, για τη αυτοεκτίμηση του, για να ξέρει ποιος είναι, είναι καλό να μιλήσει και τις δύο γλώσσες. Από την στιγμή που έτσι είναι το περιβάλλον του να. Θα πρέπει να αναπτυχτεί σε αυτό».* Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι συμβατά με τα ευρήματα

της έρευνας σε Φλαμανδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν από το Agirdag (2010), ο ίδιος καταλήγει στο εξής:

«Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι η ολλανδική μονογλωσσία επιβάλλεται έντονα σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Οι δάσκαλοι και το σχολικό προσωπικό ενθαρρύνουν έντονα την αποκλειστική χρήση των ολλανδικών, οι δίγλωσσοι μαθητές τιμωρούνται επίσημα επειδή μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, ενώ οι μητρικές γλώσσες εξαιρούνται από το πολιτιστικό ρεπερτόριο του σχολείου.» Μπορεί στην παρούσα έρευνα να μην τίθεται ρητά υποτίμηση για τη μητρική γλώσσα των μαθητών, ούτε να τιμωρούνται ωστόσο υπάρχει μία σιωπηλή υποτίμηση. Ουσιαστικά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν αυτό που υποστήριζε ο Cummins (2015), ότι δηλαδή οι πολιτιστικές ταυτότητες των μαθητών επιβεβαιώνονται μέσα στο σχολείο μόνο στο βαθμό που απορρίπτουν την εξωσχολική τους ταυτότητα και αποκηρύσσουν τις μητρικές τους γλώσσες ως νόμιμα οχήματα επικοινωνίας σε δημόσιους χώρους.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία επίσης με τα ευρήματα της έρευνας Young (2014), στη Γαλλία, που σύμφωνα με αυτά, οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί πέφτουν συχνά θύματα ευρέως διαδεδομένων αλλά εσφαλμένων πεποιθήσεων σχετικά με τη διγλωσσία και θεωρούν τη χρήση άλλων γλωσσών στο σχολείο όχι μόνο ως «παράνομη» αλλά και ως δυνητικά επιβλαβή για την ανάπτυξη της γαλλικής. Αυτό που είναι επίσης ενδιαφέρον είναι ότι, όπως επισημαίνει ο Ramos (2001), ορισμένοι νηπιαγωγοί εκφράζουν θετικές απόψεις σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις απόψεις τους μέσω διδακτικών πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και όταν οι νηπιαγωγοί εκφράζουν ανεκτικότητα και σεβασμό έναντι άλλων πολιτισμών και γλωσσών, δεν υιοθετούν απαραίτητα πρακτικές που προωθούν την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία μεταξύ των μαθητών τους, όπως αποδεικνύεται και από την παρούσα έρευνα, δηλαδή δεν έχουν ουσιαστικά την απαραίτητη κατάρτιση ώστε να ανταποκριθούν σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

## **2ος ερευνητικός άξονας:**

### **Διδακτική επάρκεια εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας και διδακτικά εργαλεία**

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό άξονα και συγκεκριμένα τη διδακτική επάρκεια των συμμετεχόντων αλλά και τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούν

κατά τη διδασκαλία, τα ευρήματα δεν είναι ιδιαίτερα θετικά. Συγκεκριμένα στην ερώτηση που αφορούσε το αν οι νηπιαγωγοί έχουν πραγματοποιήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές, από τους εννιά μόνο μία συμμετέχουσα έχει επιμορφωθεί αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Οι υπόλοιπες συμμετέχουσες δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο. Οι απαντήσεις τους ήταν κοινές, οι περισσότερες ανέφεραν είτε το είχαν σκεφτεί αλλά δεν το έχουν κάνει ακόμα, εξέφρασαν δηλαδή, μη λεκτικά αλλά, από την απάντησή τους, μία αντίληψη σαν να είναι κάτι δευτερεύον και όχι ένα αναγκαίο εργαλείο διδακτικής σε δίγλωσσους μαθητές, μία απάντηση που είναι ενδεικτική είναι της K1(ΠΑΡ.1), η οποία αναφέρει το εξής: *«Όχι. Δεν έτυχε. Θα ήθελα όμως κάποια στιγμή. Δεν έχει τύχει να παρακολουθήσω. Θα το έκανα βέβαια. Θα μου άρεσε να το κάνω κάποια στιγμή. Δεν το έχω συγκεκριμένα δρομολογήσει άμεσα να το κάνω»*, είτε ότι δεν το έχουν σκεφτεί με ενδεικτική απάντηση την εξής: K2 (ΠΑΡ.2): *«Συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι. Δεν μου έχει τύχει κάποιο τέτοιο πρόγραμμα. Δεν το έχω ψάξει κιόλας. Δεν το έχω στο μυαλό μου σαν στόχο, σαν προτεραιότητα, όχι ακόμα να το κάνω αυτή τη στιγμή. Δεν έχω αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία μεγάλη στη δουλεία μου για να πω ότι πρέπει να παρακολουθήσω κάποιο τέτοιο σεμινάριο»*. Αντίθετα η K5 (ΠΑΡ.5) αναφέρει το εξής: *«Έχω πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ετήσιό επιμορφωτικό πρόγραμμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό το έκανα διότι πλέον ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, διδάσκουμε σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι απαραίτητο να έχουμε γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντίστοιχα όπως συμβαίνει και με την ειδική αγωγή.»* Συγχρόνως, δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά όχι διδακτικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, κάτι που θα ήταν αναγκαίο. Οι δύο άξονες ωστόσο συνδέονται μεταξύ τους, καθώς οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία μίας δεύτερης ξένης γλώσσας συνδέεται άρρηκτα με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους, ένα εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με πολλά ευρήματα της βιβλιογραφίας. Οι συγκεκριμένες απαντήσεις βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της πλειονότητας των ευρημάτων της επιστημονικής βιβλιογραφίας, στην οποία αναφέρεται ότι μια από τις πιο κρίσιμες πτυχές της εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών είναι η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Baker, 1996) (Lee & Oxelson, 2006) (Montague, 1997) (Moore, 1999). Σε συνεντεύξεις με δασκάλους σε δημόσια σχολεία της Καλιφόρνια, οι Lee

και Oxelson (2006) διαπίστωσαν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι προσωπικές εμπειρίες με άλλες γλώσσες εκτός από τα αγγλικά επηρεάζουν σημαντικά τη στάση των δασκάλων ως προς τη διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς και της διγλωσσίας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι χωρίς τέτοια κατάρτιση πιστεύουν ότι για τα σχολεία, τους γονείς, και τις κοινότητες, τα αγγλικά (L2) πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα. Αντίστροφα, εκπαιδευμένοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η ενθάρρυνση του γραμματισμού στη L1 εμπλουτίζει τη γνωστική και γλωσσική ικανότητα και ανάπτυξη των παιδιών και τους αποτρέπει από τον αποκλεισμό τους από τη χώρα υποδοχής. Ως εκ τούτου, κατανοεί κανείς, ότι ένας από τους λόγους που οι νηπιαγωγοί δεν έχουν αντιληφθεί τη σημασία της μητρικής γλώσσας των μαθητών κατά τη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία εν γένει, είναι η έλλειψη γνώσεων. Οι νηπιαγωγοί στην παρούσα ερευνητική εργασία, όχι μόνο δεν έχουν αντιληφθεί την έλλειψη της επαγγελματικής τους κατάρτισης αναφορικά με τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές αλλά δεν έχουν συνειδητοποιήσει ούτε τον κοινωνικό τους ρόλο. Η επιμόρφωση αποτελεί για κείνους κάτι δευτερεύον και όχι ένα αναγκαίο επαγγελματικό εργαλείο. Αυτό το εύρημα θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί με προβληματισμό από την ακαδημαϊκή κοινότητα, καθώς ο 21<sup>ος</sup> αιώνας, είναι κατεξοχήν ο αιώνας της γνώσης, της πληροφορίας, της επιμόρφωσης.

Η χαμηλή εκπαίδευση των νηπιαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι πρωτοφανές για τα ελληνικά δεδομένα, συγκεκριμένα και από τα ευρήματα του Τριμικλινώτη (2004), διαπιστώθηκε ότι νηπιαγωγοί δεν είχαν τους πόρους και την κατάρτιση για να προσφέρουν «μια γνήσια πολυπολιτισμική εκπαίδευση ακόμη και όταν είναι πρόθυμοι να το κάνουν», όπως συνέβη με την πλειοψηφία των νηπιαγωγών και της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια στην ερώτηση εάν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα διδακτικά εργαλεία για τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών, οι απαντήσεις και πάλι παρουσίασαν ομοιογένεια. Οι περισσότερες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν εποπτικό υλικό, όπως βίντεο και εικόνες, το οποίο εκ πρώτης φαίνεται φυσιολογικό, ωστόσο η διαφορά στη διδακτική της πλειονότητας των συμμετεχόντων του δείγματος διαφαίνεται στην απάντηση της K5 (ΠΑΡ.5), η οποία ήταν η μόνη συμμετέχουσα που οι σπουδές της ήταν σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παρακολουθούσε επιμορφωτικά σεμινάρια και αναφέρει το εξής: *«Γενικά στα παιδιά τα δίγλωσσα προσπαθώ να τους διδάσκω τα ελληνικά ως μία δεύτερη γλώσσα. Χρησιμοποιώ συγκεκριμένες μεθόδους, όπως*

είναι οπτικό υλικό, π.χ. εικόνες, σύντομες προτάσεις, κινήσεις και εστιάζω πιο πολύ στην κατάκτηση του λεξιλογίου. Μαθαίνουμε δηλαδή το λεξιλόγιο μέσα από εικόνες παραμυθιών ή συγκεκριμένα βιβλία που έχω για αυτό τον σκοπό. Δηλαδή όταν διαβάζουμε ένα παραμύθι με όλη τη τάξη εστιάζω σε λεξιλογικά στοιχεία στα παιδιά που είναι δίγλωσσα. Στο ελεύθερο παιχνίδι κάθεται με τα παιδιά τα δίγλωσσα εξατομικευμένα και τους μαθαίνω λεξιλόγιο και απλή γραμματική. Θεωρώ όμως ότι το σωστό θα ήταν να υπάρχουν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Δηλαδή να αξιοποιούνται και οι δύο γλώσσες, μαζί με εκπαιδευτικό εξειδικευμένο, αλλά δύσκολο αυτό στην Ελλάδα. Βασικά ουτοπικό». Συγκεκριμένα αναφέρεται στην εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω διάφορων διδακτικών μεθόδων, ένα δεδομένο το οποίο είναι αναγκαίο για την εκμάθηση όποιας γλώσσας, το οποίο όμως δεν αναφέρθηκε σε καμία άλλη απάντηση. Αντίθετα λοιπόν με την τελευταία συμμετέχουσα, οι υπόλοιπες χρησιμοποίησαν οπτικό υλικό για τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές, ένα εύρημα που έχει βρεθεί σε πολλές έρευνες και εξηγείται σύμφωνα με τη Valanidou και Jones (2012), με βάση την αντίληψη εκπαιδευτικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, ότι είναι αδύνατο να γνωρίζουν τις γλώσσες των παιδιών και επικεντρώνονται αντ' αυτού στην εξεύρεση ρεαλιστικών τρόπων για να βοηθηθούν οι μαθητές και να κατανοούν τη γλώσσα διδασκαλίας, όπως η χρήση οπτικών βοηθημάτων και της συλλογικής εργασίας. Στα ευρήματα του Cable (2000) αλλά και του Leung (2000), αναφέρεται ότι η έλλειψη γνώσης των νηπιαγωγών για τις θεωρίες διγλωσσίας ή της καταλληλότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει ως αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να δίνουν ελάχιστη προσοχή στη δυνατότητα των μαθητών να πραγματοποιήσουν συνδέσεις και κωδικοποιήσεις μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης ξένης γλώσσας και συγκεκριμένα της ελληνικής, ένα δεδομένο που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα.

Τα παραπάνω ευρήματα αναφορικά με τα εργαλεία διδασκαλίας, εξηγούνται και από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών, οι οποίες επηρεάζουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό το τι και το πώς διδάσκουν (Llurda & Lasagabaster 2010, 2012). Για να διερευνηθεί ωστόσο ακόμα περισσότερο το πόσο έχουν επιμορφωθεί οι νηπιαγωγοί ανεξάρτητα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ρωτήθηκαν αν έχουν διαβάσει κάποιο σύγγραμμα αναφορικά με τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν κυρίως αρνητικές, με χαρακτηριστική την απάντηση της K4 (ΠΑΡ.4), η οποία αναφέρει το εξής: «Όχι δεν έχει τύχει. Εννοείται ότι μαθαίνεις καλό είναι και εφόσον τα

*περιστατικά παιδιών δίγλωσσων αυξάνονται είναι καλό να είμαστε ενημερωμένοι ακόμα περισσότερο». Μέσα όμως από τα λεγόμενα της και συγκεκριμένα από τη φράση «Ό,τι μαθαίνεις καλό είναι», είναι εμφανής η αντίληψη κάποιων νηπιαγωγών που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές ότι έχουν θέσει στην πραγματικότητα τη διδακτική της δεύτερης γλώσσας ως κάτι δευτερεύον.*

## **Συζήτηση - Συμπεράσματα**

Στην παρούσα διπλωματική εργασία που πραγματοποιήθηκε διερευνήθηκαν δύο πολύ βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Το ένα αφορούσε τις αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τη διγλωσσία, για τη διαδικασία μάθησης των δίγλωσσων μαθητών, για τη συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών και για τη διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών, αν έχουν πραγματοποιήσει κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης, αν έχουν διαβάσει κάποιο σχετικό σύγγραμμα και ποια διδακτικά εργαλεία χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα την πρώτη ερώτηση για το αν θεωρούν οι Νηπιαγωγοί τη διγλωσσία ως μειονέκτημα ή πλεονέκτημα, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι θεωρούν τη διγλωσσία ως κάτι θετικό και μάλιστα κάποιοι ανέφεραν ότι θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές είναι πιο έξυπνοι ενώ συγχρόνως απάντησαν ότι θεωρούν ότι λόγω της διγλωσσίας το κάθε παιδί φέρει το δικό του «πολιτισμικό αποτύπωμα» και αυτό ουσιαστικά δημιουργεί ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου φάνηκε από τη συγκεκριμένη απάντηση, ότι οι Νηπιαγωγοί εκλάμβαναν θετικά τη διγλωσσία και ήταν ανοιχτοί σε πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια αναφορικά με το αν οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία η πλειονότητα των απαντήσεων απάντησε θετικά, θεωρώντας ότι αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με τη διγλωσσία. Στη τρίτη και τη τέταρτη ερώτηση αναφορικά με τη συνεργασία με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική, στις απαντήσεις τους και «κάτω από τις λέξεις», ήταν εμφανές ότι

υποσυνείδητα υποτιμούσαν τις γλώσσες των μειονοτήτων, ενώ το συγκεκριμένο συμπέρασμα διεξάγεται με βάση το γεγονός ότι όλοι οι Νηπιαγωγοί υιοθέτησαν έναν ρόλο «διάνοιας» για το πώς βοηθούν οι ίδιοι τους γονείς με την ελληνική αλλά πουθενά δεν ανέφεραν ότι κάλεσαν γονείς σε τάξη για να μιλήσουν παραδείγματος χάριν για τον πολιτισμό τους ή για τα έθιμά τους. Εν ολίγοις, οι Νηπιαγωγοί ήταν εκείνοι που είχαν μία «γλωσσική κυριαρχία» έναντι των μειονοτήτων. Στην συνέχεια, για το αν οι δίγλωσσοι μαθητές θα έπρεπε να παρακολουθούν μαθήματα στη γλώσσα τους, οι περισσότερες απαντήσεις των νηπιαγωγών είτε ήταν αρνητικές είτε ήταν θετικές, αλλά ακόμα και στις θετικές σκεφτόντουσαν ότι αυτά τα μαθήματα θα έπρεπε να γίνονται εκτός σχολικού προγράμματος ή σε άλλες δομές. Η αντίληψή τους δηλαδή, βασιζόταν στο ότι δεν είχαν καμία ευθύνη οι ίδιοι για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών αλλά κάποιοι άλλοι ή οικογένεια. Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το αν θα είναι καλό οι μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο νηπιαγωγείο η πλειονότητα των απαντήσεων ήταν και πάλι αρνητική. Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι υπόλοιποι μαθητές θα μπερδεύονταν ενώ άλλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές θα ήταν καλό να μιλούν μόνο την ελληνική. Σίγουρα προκαλεί έκπληξη η άγνοια των Νηπιαγωγών για τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η οποία κατά κόρον βασίζεται στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν νοητικά σχήματα και να πραγματοποιήσουν γλωσσικές κωδικοποιήσεις.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό άξονα και κατ' επέκταση την επαγγελματική κατάρτιση των Νηπιαγωγών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, τα αποτελέσματα ήταν αποθαρρυντικά. Συγκεκριμένα από τους εννιά συμμετέχοντες, οι οχτώ δεν είχαν πραγματοποιήσει κανένα επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν έχουν σκεφτεί να πραγματοποιήσουν κάποιο σεμινάριο ή ότι το έχουν σκεφτεί αλλά δεν το έχουν κάνει. Αναφέρονταν στην επιμόρφωση σαν να μην είναι κάτι αναγκαίο, ενώ ήδη από τις απαντήσεις τους, φαινόταν ότι δεν είχαν τα αναγκαία διδακτικά εργαλεία. Στην ερώτηση δηλαδή για το αν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα διδακτικά εργαλεία, οι οχτώ απάντησαν ότι χρησιμοποιούν οπτικό υλικό, κάτι που δεν θα ήταν κακό αν χρησιμοποιούσαν και άλλα διδακτικά μέσα. Φάνηκε ότι δεν είχαν τη γνώση για τη σημασία που διαθέτει η μητρική γλώσσα για να μάθουν οι μαθητές την ξένη γλώσσα,

την έννοια της μετάγνωσης αλλά ακόμα και τη γνώση παιδαγωγικών θεωριών όπως τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky και γενικότερα τον κονστρουκτιβισμό, όπου η γνώση δημιουργείται με βάση την ήδη υπάρχουσα γνώση. Στην τελευταία ερώτηση, ανέφεραν επίσης ότι δεν έχουν διαβάσει κάποιο σύγγραμμα αναφορικά με τη διγλωσσία. Προκαλεί σίγουρα έκπληξη το γεγονός ότι οι Νηπιαγωγοί δεν θέλησαν να επιμορφωθούν ώστε να μπορούν να διδάξουν ικανοποιητικά τους μαθητές νηπιαγωγείου. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι δεν διέθεταν καν τις στοιχειώδεις γνώσεις αναφορικά με τη γλώσσα και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Ωστόσο σε μία αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Mattheoudaki, Chatzidaki & Maligkoudi, (2017), για την ανύπαρκτη είτε χαμηλή επιμόρφωση των Νηπιαγωγών, αποδόθηκαν ευθύνες στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς δεν διοργάνωσε κανένα σεμινάριο για τη διδασκαλία παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες.

Οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών προς τους μαθητές της μειονότητας και το υπόβαθρό τους σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματική διδασκαλία των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Ball & Lardner, 1997). Έρευνα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μειονοτικές γλώσσες, αποκάλυψε ότι οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν λάβει κατάρτιση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας θεωρώντας την ως αποκλειστική ευθύνη των γονέων μεταναστών (Lee & Oxelson, 2006), ένα εύρημα που παρουσιάστηκε και στην παρούσα ερευνητική εργασία. Άλλες έρευνες σχετικά με τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη γλωσσική πολυμορφία έχουν επίσης αποκαλύψει μια ασυμφωνία στις απόψεις τους που τείνουν να είναι θετικές προς τις θεωρητικές πτυχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και της διδακτικής πρακτικής τους (Ramos, 2001)( Mora, 1999)(Shin & Krashen, 1996). Έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι η αρνητική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, μπορεί να προκληθεί από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη (Dooly, 2005). Κατά την τελευταία δεκαετία, οι τάξεις των ελληνικών σχολείων έχουν διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από σχεδόν το 10% του συνόλου των μαθητών, μαθητικός πληθυσμός που αποτελείται κυρίως από μετανάστες μαθητές, μεγάλος αριθμός των οποίων είναι αλβανικής καταγωγής (ΠΙΟΔΕ, 2016).



Η σύγχυση, η αμφιθυμία και η ασάφεια αποκαλύπτονται από αντιφάσεις που αναδεικνύονται στον λόγο του δείγματος σχετικά με την επιθυμία τους να ενθαρρύνουν την πλήρη ένταξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών μεταναστών και την παραμέληση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Προκύπτει επίσης για μια ασυμφωνία μεταξύ των «φιλελεύθερων» θέσεων που υποστηρίζουν σχετικά με τη διαφορετικότητα σε θεωρητικό επίπεδο και της κατηγοριοποίησής της ως προβληματική (διγλωσσία) στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά «αόρατη» ή «ανύπαρκτη» όσον αφορά την καθημερινή πραγματικότητα στην τάξη. Σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί/δάσκαλοι/νηπιαγωγοί, προωθούν τη σχολική ιδεολογία της «ισότητας για όλους», η οποία ενισχύει τη χρήση μόνο της κυρίαρχης γλώσσας ως προϋπόθεση για την επιτυχία (Jay, 2003), θεωρώντας έτσι την παραμέληση της μητρικής γλώσσας, ως φυσικό αποτέλεσμα της σχολικής επιτυχίας ενώ συγχρόνως αναπαράγονται οι σχέσεις εξουσίας στο σχολικό πλαίσιο.

Αντλώντας από τα ευρήματά μας και λαμβάνοντας υπόψη το μικρό αριθμό του δείγματος των Νηπιαγωγών, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι η επιμόρφωση και περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική διδασκαλία/μάθηση θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εκμάθηση βασικών εννοιών διγλωσσίας και της γλωσσικής πολυμορφίας, τις γνωστικές θεωρίες της διγλωσσίας και ένα αναλυτικό πρόγραμμα που βασίζεται στη συμπερίληψη. Οι Νηπιαγωγοί είναι αναγκαίο να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους η διγλωσσία (των παιδιών της μειονότητας) μεσολαβεί και διευκολύνει τη (γλωσσική) εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας.

Φαίνεται δυστυχώς σύμφωνα με τα εν λόγω ευρήματα ότι στην «εποχή της επιμόρφωσης» οι Νηπιαγωγοί όχι μόνο δεν επιμορφώνονται, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις πολυπολιτισμικών τάξεων αλλά ακόμα μέχρι και σήμερα έχουν προκαταλήψεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τους «μπερδεμένους μύθους γύρω από τη διγλωσσία». Οι προκαταλήψεις αυτές πρέπει να εκτεθούν, να μελετηθούν και να διαλυθούν αφού τέτοιες λανθασμένες αντιλήψεις όχι μόνο εμποδίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της μειονότητας, αλλά επίσης συμβάλλουν στην αποδυνάμωση της ταυτότητάς τους και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και των σχέσεων εξουσίας στην τάξη (Cummins, 2000).

Οι Ricento και Hornberger (1996), έχουν επισημάνει ότι «η αλλαγή είναι πιο πιθανό να έρθει από κάτω προς τα πάνω παρά από την κορυφή προς τα κάτω», ως εκ τούτου είναι αναγκαία η συστηματική κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των Νηπιαγωγών για να λειτουργήσουν ως ενεργοί παράγοντες στην εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας. Είναι αναγκαίο να αυξηθεί η ευσυνειδησία των νηπιαγωγών, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τον πολιτικό και κοινωνικό τους ρόλο ως παιδαγωγοί, το τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και ασκούνται οι σχέσεις εξουσίας στην τάξη και τους τρόπους με τους οποίους οι υπάρχουσες σχολικές πολιτικές μπορούν να αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Καθίσταται αναγκαίο να αναπτυχθούν προγράμματα που εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς/νηπιαγωγούς/ δασκάλους στη γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία και να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι το τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι πολιτικά και ιδεολογικά το ρόλο τους όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας και τα παιδιά της μειονότητας. Οι Νηπιαγωγοί, είναι αναγκαίο να αποκτήσουν κίνητρο και να επαναδιαπραγματευτούν ανοιχτά την ιδεολογία «μία γλώσσα για όλους - ισότητα για όλους» στο σχολείο και να την αποδομήσουν συνειδητά. Οι Νηπιαγωγοί είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν τις λεπτές ηγεμονικές του τάσεις, οι οποίες ενισχύουν τη γλωσσική αφομοίωση και προάγουν την ομοιογένεια ως προϋπόθεση για επιτυχία και να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και το σύνολο των πεποιθήσεων για δράση, πρόκληση και αντίσταση στις σχέσεις εξουσίας και στις ιδεολογίες που τους διακατέχουν.

Η Ελλάδα παρουσιάζει ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα χώρας όπου, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία, η έννοια της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια. Ομοίως, αν και υπάρχει υποστηρικτικό νομικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, φαίνεται ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδακτική πρακτική παρεμποδίζεται από διάφορα εμπόδια, συγκεκριμένα: τα εθνικά προγράμματα σπουδών που δίνουν έμφαση στην κάλυψη του αναλυτικού προγράμματος, την αποτυχία απόκλισης από τις επιταγές του εθνικού αναλυτικού προγράμματος και τα σχολικά βιβλία, η αδιαφοροποίητη διδασκαλία των διαφορετικών μαθημάτων του προγράμματος σπουδών που οδηγεί στο να μην λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες των μαθητών και η έλλειψη αξιολόγησης του δασκάλου και νηπιαγωγού που οδηγεί στην αποτυχία προβληματισμού και βελτίωσης των στρατηγικών διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας αλλά και με τα ευρήματα της υπόλοιπης επιστημονικής βιβλιογραφίας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα υποφέρει από το χάσμα μεταξύ ρητορικής και πρακτικής. Οι Νηπιαγωγοί δηλαδή από τη μία πλευρά υποστηρίζουν το πόσο καλή είναι διγλωσσία, πόσο σημαντικό είναι το διαπολιτισμικό περιβάλλον στην τάξη αλλά στην πράξη φαίνεται σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ότι η διγλωσσία των μαθητών είναι αόρατη. Η μητρική γλώσσα για τους περισσότερους είναι ευθύνη άλλων δομών ή της οικογένειας, η έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς, στην πράξη για τους Νηπιαγωγούς δεν έχει σημασία, το πιο ανησυχητικό όμως εύρημα είναι ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης, ώστε να διαθέτουν τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Η έλλειψη ωστόσο της κατάρτισής τους, οδηγεί στο να μην έχουν γνώση για το πώς να διδάξουν ελληνικά. Φαίνεται όχι μόνο ότι θεωρούν ότι η διγλωσσία δημιουργεί μαθησιακά προβλήματα στους μαθητές αλλά συγχρόνως δεν γνωρίζουν καν ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι αναγκαία για να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα. Συγχρόνως, βέβαια φαίνεται ότι αυτή η έλλειψη γνώσης οδηγεί στο να αναπαράγουν σχέσεις κυριαρχίας μέσα στην τάξη, αφού κανένας Νηπιαγωγός δεν απάντησε αναφορικά με τη συνεργασία με τους γονείς ότι ρώτησε πράγματα για τα παιδιά ώστε ο ίδιος να μάθει από τους γονείς. Αντίθετα, όλοι υιοθέτησαν ένα ρόλο όπου θα συμβούλευαν τους γονείς για το πώς να χρησιμοποιούν την ελληνική στο σπίτι και τι να κάνουν. Ένα εύρημα που επί της ουσίας, παρουσιάζει μία ειρωνεία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όταν οι ίδιοι οι Νηπιαγωγοί δεν ξέρουν πώς να διδάξουν δίγλωσσα παιδιά.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις θα μπορούσε να δει κανείς όχι μόνο ότι οι ίδιοι, όπως προαναφέρθηκε δεν γνωρίζουν τον κοινωνικό τους ρόλο αλλά ότι δεν γνωρίζουν τη σημασία της γλώσσας στη μάθηση και ότι έχουν μία αντίληψη που έχει βλάψει όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το σύστημα όλης της χώρας, η οποία βασίζεται στο ότι αυτό που είναι σημαντικό δεν θα το κάνω εγώ αλλά κάποιος άλλος. Το βασικό ερώτημα λοιπόν εδώ είναι ποιος θα μάθει στους πρόσφυγες και τους Ρομά ελληνικά, αλλά με ποιον τρόπο θα ενταχθούν αυτά τα παιδιά στο ελληνικό σύστημα, πώς θα ενσωματωθούν στην κοινωνία και θα γίνουν πολίτες που λαμβάνουν κοινωνική δικαιοσύνη, όταν οι πρώτοι τους δάσκαλοι, οι νηπιαγωγοί αδιαφορούν για τα κομμάτια πολιτισμού και ταυτότητας που φέρει η κάθε γλώσσα.

Εν ολίγοις, σε αυτό το σημείο γίνεται εμφανές ότι αυτό που προαναφέρθηκε ότι η αλλαγή που πρέπει να γίνεται από κάτω προς τα πάνω, σε αυτήν την περίπτωση δεν γίνεται. Όσο λοιπόν νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί, δεν αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό τους ρόλο, τόσο θα αναπαράγονται τα ίδια κοινωνικά συστήματα και οι ίδιες σχέσεις εξουσίας. Αν οι Νηπιαγωγοί δεν μελετήσουν, δεν αναπτυχθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, τα δίγλωσσα παιδιά, τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες είναι καταδικασμένα, να ζήσουν μία ζωή που δεν επέλεξαν αλλά που είναι απόρροια της ανισότητας στην εκπαίδευση και της έλλειψης γνώσης των φορέων και των μελών ενός εθνοκεντρικού και ημιμαθούς εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρά λοιπόν το γεγονός ότι στην Ελλάδα, φαίνεται ότι γίνεται μια προσπάθεια θεσμικής καθιέρωσης της ένταξης με μια σειρά από τρόπους, όπως η λειτουργία τάξεων υποδοχής στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, η παροχή υποστήριξης στις κανονικές τάξεις μέσω του μοντέλου συνδιδασκαλία με «ειδικό δάσκαλο», η παροχή παράλληλης υποστήριξης στην εκπαίδευση από «ειδικούς δασκάλους» σε «τάξεις ειδικής αγωγής» ή η πλήρη τοποθέτηση του μαθητών μειονοτήτων σε κανονικές τάξεις χωρίς την ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης, εντούτοις τα ευρήματα είναι αποθαρρυντικά.

Όλες οι προαναφερθείσες προσπάθειες βασίζονται στην προοπτική του ελλείμματος που τονίζει τις ατομικές ελλείψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάγκη αποκατάστασής τους, αγνοώντας έτσι τη θεσμική αναδιάρθρωση που απαιτείται για την πραγματική ένταξη. Η ίδρυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήρθε με τον Νόμο 2413, το 1996. Ο νόμος αυτός εγκρίνει την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων και του Ινστιτούτου Ομογενών και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που στοχεύει στη διάδοση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς και στην ενσωμάτωση μεταναστών, παλιννοστούντων και κοινωνικο-πολιτισμικά ευάλωτων ομάδων. Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν από το 1980 με στόχο την εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Αργότερα, τα Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (1997-- 2000 και 2001–2004) αφορούσαν τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων μεταξύ των Ρομά Μεταναστών και παλιννοστούντων φοιτητών και της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης, με σκοπό την συμπερίληψή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τον Σεπτέμβριο του 2010 το πρόγραμμα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στόχευε στην

υποστήριξη μαθητών που προέρχονταν από περιοχές που εμφανίζουν χαμηλούς κοινωνικούς και οικονομικούς δείκτες.

Δεν θα ήταν δίκαιο να μην επιβραβευθούν οι προαναφερθείσες προσπάθειες του ελληνικού κράτους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ωστόσο όπως φαίνεται δεν ήταν αρκετές. Θα ήταν λοιπόν σημαντικό το κράτος να ορίσει υποχρεωτικά σεμινάρια για νηπιαγωγούς, δασκάλους και εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας και να ορίσει μέλη αξιολόγησης νηπιαγωγών. Η αξιολόγηση ύστερα τόσο από τα συγκεκριμένα ευρήματα αλλά και από τα ευρήματα της επιστημονικής βιβλιογραφίας είναι αναγκαία και αυτό διότι αναφερόμαστε σε έναν ευαίσθητο τομέα που αφορά τα παιδιά. Δεν πρέπει να είναι αποδεκτή κατά τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η έλλειψη γνώσης και επιμόρφωσης των φορέων εκπαίδευσης, διότι οι συνέπειες τέτοιων ελλείψεων δεν διαθέτουν ως συνέπεια μόνο το να μην μάθουν οι μειονότητες την ελληνική γλώσσα αλλά να συνεχίσουν να αποτελούν μειονότητες, οι οποίες δεν θα έχουν ποτέ ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους πολίτες και θα είναι οι αποδέκτες ενός συστήματος κοινωνικής ανισότητας, η οποία θα αναπαράγεται όσο υπάρχουν και δεν αλλάζουν οι άνθρωποι.

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα οι μόνοι περιορισμοί που υπήρξαν αφορούσαν κυρίως τον περιορισμένο χρόνο, καθώς το εν λόγω θέμα θα ήταν πολύ σημαντικό να μελετηθεί σε ένα βάθος χρόνο ώστε να υπάρξουν περισσότερα ευρήματα. Συγχρόνως, καθώς επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, ίσως το δείγμα να σκεφτόταν αρκετά για το ποια είναι η πιο κατάλληλη απάντηση αλλά όχι η πιο ειλικρινής και ως εκ τούτου ο ερευνητής αφιέρωσε χρόνο κατά τη μελέτη των αποτελεσμάτων για να βρει τις πιο ενδεικτικές και ειλικρινείς απαντήσεις.

## **Προτάσεις**

Με βάση τους περιορισμούς που υπήρξαν στην παρούσα έρευνα αλλά και τα ευρήματα αυτής. Κρίνεται σημαντικό το εν λόγω θέμα να μελετηθεί ερευνητικά όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό και να συγκριθούν τα ευρήματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διγλωσσία αλλά και το ρόλο των

κρατών και των θεσμικών πλαισίων αυτών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών. Καθότι είναι σημαντική η αξιοπιστία και η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα ήταν σημαντικό η έρευνα να πραγματοποιηθεί μέσω της μεικτής μεθόδου ώστε να υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα μέσω της ποσοτικής έρευνας αλλά και διερεύνηση σε βάθος μέσω της ποιοτικής μεθόδου.

## **Βιβλιογραφία**

Ada, A. F., and F. I. Campoy. 2003. *Authors in the Classroom: A Transformative Education Process*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Agirdag, O. 2010. "Exploring Bilingualism in a Monolingual School System: Insights from Turkish and Native Students from Belgian Schools." *British Journal of Sociology of Education* 31 (3): 307–321. doi:10.1080/01425691003700540.

Ağırdağ, O., Jordens, K., & Van Houtte, M. (2014). Speaking Turkish in Belgian primary schools: Teacher beliefs versus effective consequences. *Bilig, Journal of Social Sciences of the Turkish World*, 70, 7–28.

Altman, C., Z. Burstein Feldman, D. Yitzhaki, S. Armon Lotem, and J. Walters. 2014. "Family Language Policies, Reported Language Use and Proficiency in Russian – Hebrew Bilingual Children in Israel." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (3): 216–234. Athens: Institute for Migration Policy (in Greek).

August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Center for Applied Linguistics.

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters:10.1080/15235882.2001.10162798

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5th Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J. A. & Banks. C. (2004). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon. Retrieved

from:<https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=e1ITbOA2jhQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=school+multicultural+&ots=8ym9OtO1L4&sig=4h0LQks0rOj11V9RHEl3zzGIRk8> &redir\_esc=y#v=onepage&q=school%20multicultural&f=false

Banks, J. A. & Banks. C. (2004). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon. Retrieved from:<https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=e1ITbOA2jhQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=school+multicultural+&ots=8ym9OtO1L4&sig=4h0LQks0rOj11V9RHEl3zzGIRk8> &redir\_esc=y#v=onepage&q=school%20multicultural&f=false

Beacco, J.-C. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe (pp. 37–40). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Beauchemin, C., Hamel, C., & Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines: Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris: INED

Benelli B, Gandolfi M. Bilinguismo e convenzionalita' del linguaggio. *Quaderni per la promozione del bilinguismo* 1979;25/26:1-24.

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2003). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147–165). Thousand Oaks, CA: Sage

Ben-Zeev S. Mechanisms by which childhood bilingualism affect understanding of language and cognitive structures. In: Hornby PA, ed. *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. New York, NY: Academic Press; 1977:29-55.

Bernhard, J. K., A. Winsler, and C. Bleiker. 2004. The Early Authors Program: A Miami-Dade Early Literacy Initiative. Final report submitted to the Child Care Bureau's 466 J. Cummins Downloaded by [46.166.170.3] at 12:20 15 March 2016 Early Learning Opportunities Office. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services

Bernhard, J. K., J. Cummins, F. I. Campoy, A. F. Ada, A. Winsler, and C. Bleiker. 2006. "Identity Texts and Literacy Development among Preschool English Language Learners: Enhancing Learning Opportunities for Children at Risk of Learning Disabilities." *Teachers College Record* 108 (11): 2380–2405.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). *Bilingual minds*.

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240-250.

- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: Combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching ‘practiced language policies’: Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213–234.
- Bond MH, Lai TM. Embarrassment and code-switching into a second language. *Journal of Social Psychology* 1986;126(2):179-186
- Borland, H. 2006. “Intergenerational Language Transmission in an Established Australian Migrant Community: What Makes the Difference?” *International Journal of Sociology of Language* 180: 23–41.
- Bouchard, G., and C. Taylor (Consultation Commission on Accommodation Practices Related to Cultural Differences). 2008. *Building the Future. A Time for Reconciliation*. Québec: Gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec
- Bylund, E., and M. Díaz. 2012. “The Effects of Heritage Language Instruction on First Language Proficiency: A Psycholinguistic Perspective.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (5): 593–609.
- Cable, C. (2000) ‘Teaching Academic Language to Pupils with EAL’, in Shaw, S. (ed.), *Intercultural Education in European Classrooms: Intercultural Education Partnership*. Stoke on Trent: Trentham Books, pp. 85-95
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & Van De Ven, P.-H. (2009). Plurilingual and intercultural education as a project. Retrieved from [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE.../FeasibilityConditions\\_en.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE.../FeasibilityConditions_en.doc)
- Chatzidaki, A. (2014). The development of Greek as a second language in the conventional school classes. In E.
- Chatzidaki, A. 2005. “Modela diglosikis siberiforas se ikogenies Alvanon mathiton. Dedomena apo embiriki erevna [Patterns of Bilingual Behaviour in Families of Albanian Pupils: An Empirical Study].” *Epistimes Agoyis* Special issue: 79–102.
- Chatzidaki, A., and C. Maligkoudi. 2013. “Family Language Policies among Albanian Immigrants in Greece.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (6): 675–689.
- Chumank-Horbatsch, R. 1999. “Language Change in the Ukranian Home: From Transmission to Maintenance to the Beginnings of Loss.” *Canadian Ethnic Studies Journal* 31 (2): 61–75.
- Conteh, J., & Brock, A. (2011). ‘Safe spaces’? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347–360.



Creation of a Community of Language Learning, Empowerment and Agency for Refugees in Rhodes, Greece. In Peter P. Trifonas (Ed.), Springer International Handbooks of Education. Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education (pp. 1-19). Springer International Publications.

Creese, A., and P. Martin. 2006. "Interaction in Complementary School Contexts: Developing Identities of Choice – An Introduction." *Language and Education* 20 (1): 1–4

Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. 2nd [rev.] ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical rationale* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2003). *Taftotites ypo diapragmatefsi [Negotiating identities]* (S. Argiri trans.). Athens: Gutenberg (2nd edn.).

Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education Possibilities and Pitfalls*. Retrieved February 20, 2019, from

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.), Vol. 5: Bilingual Education (pp. 1528–1538). Boston, MA: Springer Science

Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural education*, 26(6), 455-468.

Cummins, J. (2015). *Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools*. *Intercultural Education*, 26(6), 455–468. doi:10.1080/14675986.2015.1103539

Curricula (L1 Curriculum). (2011). Curriculum for the teaching of Modern Greek language and literature at Primary School, New School (21st Century School). New Curriculum, Horizontal Act. Athens: Pedagogical Institute (in Greek).

Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence: Le mutisme des enfants de migrants*. Paris: Calmann-Lévy.

Dragona, T., E. Skourtou, and A. Frangoudaki. 2001. *Ekpedefsi: Polistismikes kai kinonikes anisotites [Education: Cultural and Social Inequalities]*. Vol 1. Patras: EAP.

Dusi, P., Rodorigo, M., & Aristo, P. A. (2017). Teaching in our society: Primary teachers and intercultural competencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 96–102.

Education (March 2016–April 2017); B. Proposals for the Education of Children of Refugees

Education: A. Evaluation Report of the Project for the Inclusion of Children of Refugees in

Extra, G., and K. Yagmur. 2009. “Language Proficiency and Socio-cultural Orientation of Turkish and Moroccan Youngsters in the Netherlands.” *Language and Education* 1: 1–16.

Filhon, A. (2010). Transmission familiale des langues en France: Évolutions historiques et concurrences. *Annales de démographie historique*, 119, 205–222.

Fragkoudaki, A. (2007). Language of the house and language of the school. Education of Muslim children. *Keys and Counter-keys* (under the order: Androussou, A.; 1st edition 2003). Athens: YPEPTH; University of Athens (in Greek).

Francis, D., N. Lesaux, and D. August. 2006. “Language of Instruction.” In *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, edited by D. August and T. Shanahan, 365–413. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Social justice through multilingual education. In A. Mohanty, P. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128–145). New Delhi: Orient Blackswan

Georgogiannis, P. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* [Education and Intercultural Communication]. Athens, Greece: Gutenberg.

Gervais, L.-M. 2012. “L’école 100% francophone, un raccourci dangereux? [The 100% francophone school: A dangerous shortcut?]” *Le Devoir*. <http://www.ledevoir.com/societe/education/339523/l-ecole-100-francophone-un-raccourci-dangereux>.

Giroux, H. (1987). Literacy and the pedagogy of empowerment. In P. Freire & D. Macedo (Eds.), *Literacy: Reading the word and the world* (pp. 1-29). Westport, CT: Heinemann.

Gkaintartzi, A. 2012. “Issues of Bilingualism in Preschool and Primary school: Social and Educational Dimensions [Zitimata diaglosias se pedia prosholikis kai sholikis ilikias: Kinonikes ke Ekpedeftikes Diastasis].” PhD diss., Aristotle University of Thessaloniki.

- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2015). „Invisible“ bilingualism – „Invisible“ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(1): 60-72
- Gkaintartzi, A., and R. Tsokalidou. 2011. “‘She is a Very Good Child but She Doesn’t Speak’: The Invisibility of Children’s Bilingualism and Teacher Ideology.” *Journal of Pragmatics* 43 (2): 588–601. doi:10.1016/j.pragma.2010.09.014.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language? *International Multilingual Research Journal*, 8, 291–308
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Glaser, Barney G, and Anselm Leonard Strauss. 1967. *The Discovery Of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Gogonas, N. (2007). Ethnolinguistic vitality and language maintenance in second-generation migrants: A study of Albanian and Egyptian pupils in Athens. PhD dissertation, University of Sussex
- Gogonas, N., and D. Michail. 2015. “Ethnolinguistic Vitality, Language Use and Social Integration Amongst Albanian Immigrants in Greece.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36 (2): 198–211
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorising practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Govaris, Ch. (2001). *Introduction to Intercultural Education*, Athens, Greece: Atrapos
- Habermas, J. (1999). *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie* [The inclusion of the Others: Studies on Political Theory]. Frankfurt, Germany: Suhrkamp.
- Halkiotis, D. (2000) The importance of interculturalism for communication in the contemporary European environment, in: M. Malikiosi-Loizos (Ed.) *Education, communication and counseling*, Greek Letters (Athens, Ellinika Grammata)
- Hashimoto, K., and J. S. Lee. 2011. “Heritage-language Literacy Practices: A Case Study of Three Japanese American Families.” *Bilingual Research Journal* 34: 161–184.
- Hatziprokopiou, P. 2003. “Albanian Immigrants in Thessaloniki, Greece: Processes of Economic and Social Incorporation.” *Journal of Ethnic and Migration Studies* 29 (6): 1033–1057.

Hélot, C., and A. Young. 2006. "Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level." In *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*, edited by O. García, T. Skutnabb-Kangas and M. T. Torres-Guzmán, 69–90. Clevedon: Multilingual Matters

<https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-duallanguage-education-3.pdf?sfvrsn=0&sfvrsn=0>

Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series, 3. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hudson, R. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge Textbooks in Linguistics (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

in the school year 2017-2018. Athens: Ministry of Education, Research and Religious

INSEE. (2005). *Fiches thématiques sur l'éducation et la maîtrise de la langue. 7 fiches regroupées en 3 thèmes: Langues, Parcours scolaires, Éducation et famille*. France: Les immigrés en France.

International Reading Association. (2001). *Integrating literacy and technology in the curriculum: A position statement*. Retrieved March 18, 2019, from <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/technologyposition-statement.pdf?sfvrsn=6>

Kassimi, C. 2005. "Allodapi mathites, glosikes diskolies kai kataktisi tis elinikis glossas sto eliniko sholeio: adilipsis kai anaparastasis ton daskalon [Foreign Pupils, Language Difficulties and the Acquisition of Greek at School: Teachers' Beliefs and Representations]." *Epistimes Agogis*, Special Issue on: Bilingual pupils in Greek schools: Teaching Approaches and Theoretical Issues, 13–24.

Katsarou & M. Liakopoulou (Ed.), *Topics of teaching and education in multicultural school*, Section B: Educational material (pp. 291-310). Thessaloniki: ESPA Program "Education of Foreign and Repatriated Students". Retrieved on 18/03/2019 from: [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr) (in Greek).

Katsikas, Ch. & Politou, E. (1999). *Τσιγγάνοι- Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Εκτός «Τάξης», το «Διαφορετικό»*; [Gypsies - Minority, Repatriates, and Foreigners in Greek Education: Out of "Order", "Different"?] Athens, Greece: Gutenberg.

Kesidou, A. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή* [Intercultural education: an introduction]. In Z. Papanoum (Ed.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και*

αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) [Intercultural education. Training guide: Integration of repatriated children & non natives into secondary school (High School)] (pp. 21-36). Thessaloniki, Greece: YP.E.P.TH.

Koepke, B., and M. S. Schmid. 2004. "First Language Attrition: The Next Phase." In *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*, edited by M. S. Schmid, B. Koepke, M. Keijzer, and L. Weilemar, 1–43. Amsterdam: John Benjamins

Kosmetos, E. I. (2012). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»* [Education and Culture: The proposal of the "Melina Program"] (Master's thesis). Retrieved from <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6102>.

Kourtis-Kazoullis, V., Gouvias, D., Oikonomakou, M., & Skourtou, E. (forthcoming).  
The

Kremnitz, G. (Ed.). (2013). *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presse universitaire de Rennes

Kvale, S. (1996) *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.

Kvale, S. (1996) *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications. [14]. Lindlof, T.R. & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. (2nd Ed.) California: Sage Publication.

Kyriazis, D., and A. Chatzidaki. 2005. "Stasis Alvanon metanaston apenanti sti diglossia ton pedion tous [Attitudes of Albanian Immigrants Towards their Children's Bilingualism]." *Proceedings of the 6th International Conference of Greek Linguistics (Rethymnon, Crete, 18–21 September 2003)*, vol. II, 860–868.

L. Haven, T., & Van Grootel, D. L. (2019). Preregistering qualitative research. *Accountability in research*, 26(3), 229-244.

Leary, W. Saunders & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of empirical findings* (pp. 176-222). New York, NY: Cambridge University Press.

Lee, J. S., and E. Oxelson. 2006. "'It's Not My Job': K–12 Teacher Attitudes toward Students' Heritage Language Maintenance." *Bilingual Research Journal* 30 (2): 453–477. doi:10.1080/15235882.2006.10162885.

Leung, C. (2000) 'Second Language Pedagogy: A Value Free Zone?', in Shaw, S. (ed.), *Intercultural Education in European Classrooms: Intercultural Education Partnership*. Stoke on Trent: TrenthamBooks, pp. 1-14.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641–654

Lindholm-Leary, K. J., and G. Borsato. 2006. "Academic Achievement." In *Educating English Language Learners*, edited by F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders and D. Christian, 176–222. New York: Cambridge University Press

Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-ISSN: 2168-9083 digitalcommons.uncfsu.edu/jri 9 JOURNAL OF RESEARCH INITIATIVES VOLUME 5 ISSUE 1 DECEMBER 2019

Lindlof, T.R. & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. (2nd Ed.) California: Sage Publication.

Llurda, E. & D. Lasagabaster (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics* 20(3): 327-353.

Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. doi:10.1080/00405841.2012.636324

Lyberaki, A., and T. Maroukis. 2005. "Albanian Immigrants in Athens: New Survey Evidence on Employment and Integration." *Southeastern European and Black Sea Studies* 5 (1): 21–48. Lytra, V., and P. Martin. 2010. Introduction to Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today, 11–20. Stokeon-Trent: Trentham Books

Lytra, V., and P. Martin. 2010. Introduction to Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today, 11–20. Stokeon-Trent: Trentham Books.

Magaldi D. and Berler M. (2020) Semi-structured Interviews. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (Eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_857](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857) Accessed on July 5th, 2021

Maligkoudi, C. 2010. "I glossiki ekpedefsi ton Alvanon mathiton. Ekpedeftikes politikes ke ikoyeniakes stratiyikes [The Language Education of Albanian Pupils. Educational Policies and Family Strategies]." PhD diss., University of Crete, Greece

Markou, G. (1997). *Introduction to Intercultural Education*. Athens: Centre for Intercultural Education; University of Athens (in Greek).

Mary, L., & Young, A. S. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455-473.

Mary, L., & Young, A. (2007). Raising the profile of language and identity in learning during student teacher education. 9th conference of children's identity and citizenship in

Europe (CiCe), Montpellier, May 25–26. Retrieved from [http://archive.londonmet.ac.uk/cice-docs/docs/2007\\_221.pdf](http://archive.londonmet.ac.uk/cice-docs/docs/2007_221.pdf)

Mason, J. (2002) *Qualitative Researching*. (2nd Ed.) London: Sage Publication.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Heritage language classes and bilingual competence: the case of Albanian immigrant children in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Mills, A. J., G. Durepos, and E. Wiebe, Eds. 2010. “Encyclopedia of Case Study Research.” *Encyclopedia of Case Study Research*, 1152. doi:10.4135/9781412957397

Mitakidou, S., and E. Daniilidou. 2007. “Didaskalia ke mathisi tis elinikis os defteris glossas: apopsis ekpedeftikon [The Teaching and Learning of Greek as a Second Language: Teachers’ Views].” In *Proceedings of the International Conference The Greek Language as a Second/ Foreign Language. Research, Teaching and Learning* (Florina, 12–14 May 2006, University of Western Macedonia), edited by K. Dinas and A. Chatzipanayotidi, 553–465. Thessaloniki: University Studio Press.

Mitakidou, S., E. Tressou, and E. Daniilidou. 2007. “Cross-cultural Education. A Challenge or a Problem?” *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies* 8 (1): 67–81.

Mitsis & T.D. Karadimos (Ed.), *The Teaching of Language: Highlights, Observations, Perspectives* (pp. 149-160). Athens: Gutenberg (in Greek).

MOGLI, M., KALBENI, S., & STERGIOU, L. (2020). “The Teacher is not a Magician”: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55.

Montague, N.S. (1997). Critical components for dual language programs. *Bilingual Research Journal*, 21(4), 409–417

Moore, A. (1999). *Teaching multicultural students*. New York: Falmer Press.

Naqvi, R., K. Thorne, C. Pfitscher, D. Nordstokke, and A. McKeough. 2012. “Reading Dual Language Books: Improving Early Literacy Skills in Linguistically Diverse Classrooms.” *Journal of Early Childhood Research* 11: 3–15. Published online 12 October 2012. doi:0.1177/1476718X12449453

Nesteruk, O. 2010. “Heritage Language Maintenance and Loss among the Children of Eastern European Immigrants in the USA.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31 (3): 271–286.

Nguyen, A., F. Shin, and S. Krashen. 2001. “Development of the First Language is not a Barrier to Second-language Acquisition: Evidence from Vietnamese Immigrants to the United States.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (3): 159–164.

Nickolaou, G. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο [Integration and education of foreign pupils in elementary school]. Athens: Pedio

Nieto, S., & Bode, P. (2008). Affirming diversity The sociopolitical context of multicultural education, (5th ed.). New York: Pearson.

Nikolaou, G. (2000). Inclusion and education of foreign pupils in elementary school: From "homogeneity" to multiculturalism. Athens: Ellinika Grammata (in Greek).

Oikonomakou, M. (2017). Didactic strategies for the teaching of Greek as a second/foreign language. Educational material within the framework of the Thematic Unit "Teaching Greek as a Second or Foreign Language". University of the Aegean - Lifelong Learning Programs(in Greek).

Oikonomakou, M., & Griva, E. (2014). Critical Literacy and Curricula for Language Teaching in Primary School: A Comparative Study. In E. Griva, D. Koutsogiannis, K. Dinas, A. Stamou, A. Chatzipanagiotidi & S. Chatzisavvidis (Ed.), Proceedings of the Panhellenic Conference: Critical Literacy in the School Class (pp. 1-17). Retrieved March 18, 2019 from: [http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf) (in Greek).

Operational Data Portal. (2017). The Refugees Operational Portal is a Partners coordination tool for Refugee situations provided by UNHCR. Retrieved March 18, 2019, from <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean>

Palaiologou, N. & Evangelou, O. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις [Intercultural pedagogy. Educational, Teaching and Psychological Approaches]. Athens, Greece: Atrapos.

Paleologou, N. (2000) School adjustment difficulties of children with bi-cultural characteristics. Unpublished thesis, University of Athens.

Paleologou, N. (2001) Multicultures in Greece: new challenges for the national educational system. Post-doctoral research, Institute of Education, University of London, unpublished thesis.



Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural education*, 15(3), 317-329.

Papas, A. (1998). *Intercultural Pedagogy and Teaching*. Athens: Atrapos-Perivolaki (in Greek).

Park, S. M., and M. Sarkar. 2007. "Parents' Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for their Children and their Efforts to Help their Children Maintain the Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants." *Language, Culture and Curriculum* 20 (3): 223–235

Park, S. M., and M. Sarkar. 2007. "Parents' Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for their Children and their Efforts to Help their Children Maintain the Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants." *Language, Culture and Curriculum* 20 (3): 223–235

Pavlopoulos, B., & Bezevegkis, H. (2008). Migration culturalization processes. In H. Bezevegkis(Ed.), *Immigrants in Greece: culturalization and psychosocial adaptation* (pp. 54-71). *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129.

Ramos, F. 2001. "Teachers' Opinions about the Theoretical and Practical Aspects of the Use of Native Language Instruction for Language Minority Students: A Cross-Sectional Study." *Bilingual Research Journal* 25 (3): 357–374. Do

Revithiadou, A. 2012, January 14. Opening Note in the Workshop 'Language Education for Bilingual Learners'. Thessaloniki: KE.DE.A., Aristotle University Research Dissemination Centre

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français Aujourd'hui*, 158, 58–65

Ritchie, J., J. Lewis, C. M. Nicholls, and R. Ormston. 2013. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. 2nd ed. Los Angeles, CA: Sage

Rubin, H.J. and Rubin, C.S. (2005) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. (2nd Ed.). California: Sage Publications.

Ruiz, R. 1984. "Orientations in Language Planning." *NABE Journal* 8 (2): 15–34.

Sarup, M. (1991) *Education and the Ideologies of Racism*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Schwartz, M. 2008. "Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge among Second Generation Russian-Jewish Immigrants in Israel." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29 (5): 400–418.

Schwartz, M., V. Moin, and M. Leikin. 2012. "Lexical Knowledge Development in the First and Second Languages among Language-minority Children: The Role of Bilingual versus Monolingual Preschool Education." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (5): 549–571.

Scientific Committee on the Support of Children of Refugees. (2017). *The Work of Refugee*

Skourtou, E. (2001). Bilingualism, teaching of the second language. In T. Dragona, E. Skourtou & A. Frangkoudaki (authors), *Education: Cultural differences and social inequalities* (vol. 1, pp. 167-238). Patras: Hellenic Open University (in Greek).

Skourtou, E. (2007). The "other" languages of our pupils: an aid or a barrier to learning. In N.

Skourtou, E. 2002. "Diglossoi mathites sto eliniko sholio [Bilingual Students at the Greek School]." *Special Issue of Epistimes Agoyis*, 11–20.

Skourtou, E. 2008. "Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching: An Example from Greece." *Scientia Paedagogica Experimentalis XLV* (1): 175–194.

Skourtou, E. 2011. *I diglossia sto sholio [Bilingualism at the School]*. Athens: Gutenberg.

Skourtou, E., K. Vratsalis, and C. Govaris. 2004. *Metanastefsi stin Ellada kai ekpedefsi. Apotimisi tis iparhousas katastasis. Proklisis kai prooptikes veltiosis [Immigration in Greece and Education. An Evaluation of the Current Situation. Challenges and Improvement Prospects]*. Programme 5. Athens: IMEPO.

Skourtou, E., K. Vratsalis, and C. Govaris. 2004. *Metanastefsi stin Ellada kai ekpedefsi. Apotimisi tis iparhousas katastasis. Proklisis kai prooptikes veltiosis [Immigration in Greece and Education. An Evaluation of the Current Situation. Challenges and Improvement Prospects]*. Programme 5. Athens: IMEPO Skourtou, Ed., S. Argyri, Trans.). Athens: Gutenberg (in Greek).

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

Sleeter, C. E. 2002. "State Curriculum Standards and Student Consciousness." *Social Justice* 29 (4): 8–25

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage

- Stamou, A. & K. Dinas (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism [in CD]. Proceedings of the International IAIE & IMEPO Conference „Intercultural Education: Paideia, Policy, Demoi“ under the aegis of UNESCO
- Triarchi-Herrmann, B. (2000). Bilingualism in Childhood. A Psycholinguistic Approach. Athens: Gutenberg (in Greek).
- Tsiakalos, G. (2000), Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης [Guide to Antiracist Education]. Athens, Greece: Hellenic Letters
- Tsiakalos, G. (2000), Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης [Guide to Antiracist Education]. Athens, Greece: Hellenic Letters
- Tsokolidou, R. 2005. “Raising ‘Bilingual Awareness’ in Greek Primary Schools.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (1): 48–61. doi:10.1080/jBEB.v8.i1.pg48.
- Tsokolidou, R. 2012. *Horos gia dio. Themata diglosias kai ekpedefsis* [Place for Two. Issues of Bilingualism and Education]. Thessaloniki: Zigos
- Tzortzopoulou, M. & Kotzamani, A. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους [The education of non native pupils. Investigating the problems and the prospect of resolving them]. Athens, Greece: National Center for Social Research
- Valanidou, A., & Jones, J. (2012). Teaching Greek in multicultural, primary classrooms: Teachers' perceptions of the challenges in four Greek-Cypriot primary schools. *Cyprus Review*, 24(1), 119-145.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Bangor: University of Wales.
- Wright, S., and N. Kurtoğlu-Hooton. 2006. “Language Maintenance: The Case of a Turkish Speaking Community in Birmingham.” *International Journal of the Sociology of Language* 181: 43–56.
- Young, A. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness* 23(1-2): 157-171.
- Young, A. S. (2017). ‘Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j’sais pas moi en arabe’: Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(2), 11–24

Zagka, E., A. Kesidou & M. Mattheoudakis (2014). I veltiosi tou ekpedeftikou ergou ton Takseon Ypodokhis sto Elliniko scholio: Pedagogikes ke glossologikes diastasis. [The improvement of the educational role of Reception Classes in Greek schools: Pedagogic and linguistic dimensions]. In A. Psaltou-Joycey,

E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (eds), *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 172-190

# Παραρτήματα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Κ1

Ηλικία: 32 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Σεμινάριο στη Ειδική Αγωγή/ Σχολική Ψυχολογία

Διδακτική εμπειρία: 10 έτη

### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Θεωρώ ότι η διγλωσσία είναι πλεονέκτημα μέσα σε μία σχολική κοινότητα, διότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορους πολιτισμούς και υπάρχει έτσι μία, ένα ερέθισμα και για την νηπιαγωγό να προωθήσει την έννοια της διαπολιτισμικότητας στην τάξη της. Για τα παιδιά είναι πλεονέκτημα γιατί έρχονται σε επαφή και με την άλλη γλώσσα του παιδιού που μιλάει την μητρική του, αλλά και για το ίδιο που έχει άλλη μητρική γλώσσα να έρθει σε επαφή με τα ελληνόπουλα στην προκειμένη περίπτωση, όποτε ανταλλάσσουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους αλλά και δεν έχουν φαινόμενα έντονου ρατσισμού ανάμεσα στα παιδιά. Αυτό βοηθάει και τα υπόλοιπα παιδιά και τις δύο πλευρές.

B) Ίσως λίγο στις αρχές και αν η οικογένεια τους δεν μιλάει καλά ελληνικά, υπάρχουν λίγο κάποιες δυσκολίες, γιατί έχουμε μία δύσκολη γλώσσα την ελληνική και γραμματικά και με λεξιλόγιο. Αλλά επειδή τα παιδιά, ειδικά στη μικρή ηλικία είναι σφουγγάρια μπορούν να αφομοιώσουν εύκολα και τη δεύτερη γλώσσα. αυτές οι δυσκολίες οφείλονται και στη δυσκολία της γλώσσας μας, αλλά κυρίως οφείλονται στο ότι η οικογένεια τους δεν μιλάει ελληνικά πολλές φορές, οπότε τα παιδιά δεν ακούνε και σωστά τις λέξεις. Αυτό δε θεωρώ ότι τους πάει πίσω στη μάθηση απλά ίσως δυσκολεύονται να πουν αυτό που θέλουν και να το εκφράσουν. Και ίσως κάποιες φορές θέλουν λίγο παραπάνω χρόνο από τα άλλα παιδιά. Στο να κατακτήσουν τις λέξεις σωστά, με την σωστή γραμματική.

A) Ναι, φυσικά, διότι και οι ίδιοι θα πρέπει όπως είπα και πριν να κατακτήσουν σωστά την ελληνική γλώσσα, για να βοηθήσουν και τα παιδιά τους, γιατί μόνο το σχολείο δεν μπορεί να παρέχει όλα αυτά που χρειάζονται. Σε όλα τα επίπεδα χρειάζεται συνεργασία με τους γονείς όχι μόνο στο να τους μιλάνε ελληνικά. Και στο πως αντιμετωπίζει το σχολείο και τους συμμαθητές του, στο να του λένε πως να βλέπει θετικά το σχολείο. Ναι έχω συνεργαστεί πολλές φορές με γονείς, διότι εδώ στη περιοχή της Κ. έχουμε πάρα πολλές τέτοιες οικογένειες, μετανάστες. Όποτε κάθε χρόνο υπήρχανε στη τάξη παιδάκια που δε ξέρανε καθόλου τη γλώσσα, μιλούσαν μόνο τη μητρική τους γλώσσα, όποτε έπρεπε να υπάρξει μια συνεργασία για το πως θα βοηθήσουμε να μπορεί να επικοινωνήσει και με εμάς αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα θετικά από αυτή την συνεργασία είναι ότι οι γονείς ήταν πολλά. Προσπάθησαν να μάθουν ελληνικά και μας ζήτησαν να τους συστήσουμε ανθρώπους που μπορούν να μάθουν ελληνικά για να βοηθήσουν έτσι να παιδιά τους. Από αυτό φάνηκε ότι μας εμπιστεύονται και ακούνε τη γνώμη μας. Αντιμέτωπισα και δυσκολίες, διότι ενώ τους έλεγα ότι πρέπει να μιλάτε ελληνικά στο σπίτι δεν το έκαναν με συνέπεια, αυτό δεν συνέβαινε πάντα. Κατοχύρωναν πολύ τη μητρική του γλώσσα και παρέκαμπταν το κομμάτι που τους τόνιζα να τους μιλούν ελληνικά.

B) Κατά κύριο λόγο συνήθως βοηθάνε πολύ τα παιδιά. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις οι οποίοι είναι αποστασιοποιημένοι. Αλλά αρκετοί που έχω συνεργαστεί εγώ στο παρελθόν ήταν πολύ βοηθητικοί. Τους ζητούσαμε για παράδειγμα να φέρνουν διάφορα πράγματα από το σπίτι τους που χρειάζονται για τις δραστηριότητες και ήταν πάντα πρόθυμοι. Και γενικά δείχναμε ενδιαφέρον να ρωτούν πως τα πάνε τα παιδιά. Τη διγλωσσία δεν μας την είχαν περάσει ως κάτι αρνητικό, απλά μας ζητούσαν να βοηθήσουμε όσο μπορούμε τα παιδιά.

A) Εκτός των ελληνικών θεωρούμε έτσι. Εγώ θεωρώ ότι δεν πρέπει να χάνουν επαφή με τη μητρική τους γλώσσας. Καλό θα ήταν να κάνουν παράλληλα και τις δύο γλώσσες. Γιατί είναι ο πολιτισμός τους και δεν θα πρέπει να χάσουν τις ρίζες τους, όποτε θα είναι πολύ ωραίο να ξέρουν το παρελθόν τους και να μπορούν και αυτό να το επικοινωνήσουν αργότερα μεγαλώνοντας. Δηλαδή να έχουν επαφή με τον πολιτισμό και την ταυτότητα τους, αξιοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα.

Β) Θεωρώ ότι εάν έχουν κατακτήσει και την ελληνική για να μπορούν να συνεννοηθούν δεν υπάρχει πρόβλημα. Εάν υπάρχει κιόλας ένα παιδάκι της ίδιας χώρας που μιλάνε την ίδια γλώσσα να μην μιλήσουν την κάποια στιγμή. Δεν το θεωρώ κακό να συμβαίνει και αυτό. Το θεωρώ φυσιολογικό. Θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τη μητρική τους σε κάποια δραστηριότητα στη τάξη εάν μιλήσουμε για άλλες χώρες ή εάν μιλήσουμε για ξένες γλώσσες, ή για τα παιδιά του κόσμου. Θα μπορούσαν και αυτά τα παιδιά να μιλήσουν και έτσι να δείξουν και στα άλλα παιδιά χώρες και πολιτισμούς που δεν γνωρίζουν. Θα μπορούσε η μητρική γλώσσα να αξιοποιηθεί και διδακτικά δηλαδή. Δεν είμαι αρνητική σε αυτό, δηλαδή να μιλούν την μητρική τους γλώσσα. Δεν το θεωρώ πρόβλημα.

## 2<sup>ος</sup> άξονας

Α) Όχι. Δεν έτυχε. Θα ήθελα όμως κάποια στιγμή. Δεν έχει τύχει να παρακολουθήσω. Θα το έκανα βέβαια. Θα μου άρεσε να το κάνω κάποια στιγμή. Δεν το έχω συγκεκριμένα δρομολογήσει άμεσα να το κάνω.

Β) Όχι δεν χρησιμοποιώ συγκεκριμένες μεθόδους. Δεν έχω κάτι συγκεκριμένο. Όχι, δηλαδή ότι κάνω και για την υπόλοιπη τάξη ίσως με λίγη περισσότερη βοήθεια σε αυτούς που δεν μπορούν να καταλάβουν, π.χ. να τους κάνω οπτικό αυτό που τους λέω, σε όσους δε καταλαβαίνουν την γλώσσα. Δηλαδή, ας πούμε, είχε τύχει και είχε έρθει ένα παιδάκι που μιλούσε μόνο ρώσικα. Δεν καταλάβαινες κάτι άλλο. Του έδειχνα εικόνες ή του περνούσα μηνύματα με τη γλώσσα του σώματος. Μετά ακλουθούσε την ομάδα.

Γ) Όχι, όχι δεν έχω διαβάσει κάτι. Πιστεύω ναι, θα ήταν καλό να έχουμε μια γνώση πάνω στο αντικείμενο, γιατί όσο περνάνε τα χρόνια οι δίγλωσσοι μαθητές αυξάνονται στις τάξεις μας, οπότε καλό θα ήταν να έχουμε και εμείς περισσότερη γνώση για το πώς θα τους βοηθήσουμε.

## ΠΑΡΑΤΗΜΑ 2

### Κ2

Ηλικία: 42 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Μεταπτυχιακό στη Ειδική Αγωγή. Σεμινάριο Σχολική Ψυχολογία και ΤΠΕ

Διδακτική εμπειρία: 13 έτη

### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Θεωρώ ότι είναι πλεονέκτημα. Γιατί το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με δύο γλώσσες. Καλό είναι. Μπορεί έτσι να μάθει δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Μπορεί να δυσκολεύεται λίγο στο λεξιλόγιο του αλλά κάποια στιγμή θα τον βοηθήσει. Θα μαθαίνει δηλαδή δύο γλώσσες. Θα έρθει σε επαφή με δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αρά και με δύο πολιτισμούς.

B) Πιστεύω ότι ναι. Μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες γιατί ας πούμε εάν είναι δίγλωσσοι και είναι σε ελληνικό σχολείο (φοιτούν), μπορεί να δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα εάν στο σπίτι τους μιλάνε κάποια άλλη γλώσσα και καθόλου ελληνικά. Όποτε το παιδί ναι μαθησιακά δυσκολεύεται να ακολουθήσει το πρόγραμμα. Εάν π.χ. η μητρική του γλώσσα είναι η αλβανική και στο σπίτι του μιλάνε μόνο αλβανικά ή λίγα ελληνικά, τότε δυσκολεύεται μαθησιακά. Έχω δηλαδή τέτοια μαθήτρια. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στο οικογενειακό περιβάλλον που μιλούν άλλη γλώσσα ή σε κάποιο παθολογικό αίτιο. Δηλαδή μπορεί να υπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, κάποια δυσλεξία, που αυτό φαίνεται στη πορεία δε φαίνεται στην αρχή.

A) Ναι θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια για να καταλάβουμε όντως στο που το παιδί δυσκολεύεται. Οπότε καλό είναι να υπάρχει συνεργασία με το σπίτι. Το θεωρώ πολύ σημαντικό, γιατί έτσι μπορείς να δεις την εξέλιξη του παιδιού. Συνεργάζεσαι με το σπίτι κι έτσι μπορούν να σου πουν και στο σπίτι πως συμπεριφέρεται, πως κινείται και να υπάρχει και η



ανάλογη εικόνα στο σχολείο. Και να βλέπουμε στο σχολείο δυσκολεύεται γιατί δε μπορεί να ακολουθήσει το πρόγραμμα, γιατί υπάρχει κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία από πίσω ή απλώς γιατί δυσκολεύεται επειδή δεν μπορεί να κατανοήσει τη γλώσσα. Ναι ναι έχω πραγματοποιήσει τέτοια συνεργασία με γονείς. Τα θετικά από τη συνεργασία με τους γονείς είναι ότι μαθαίνω για το μαθησιακό προφίλ του παιδιού, δηλαδή το πώς συμπεριφέρεται στο σπίτι, εάν ακολουθεί οδηγίες, εάν μιλάει ένα χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο σωστά για να συγκρίνω και τη συμπεριφορά του και τη στάση του στο σχολείο. Δηλαδή τώρα όταν το παιδάκι είναι δίγλωσσο και μαθαίνει και ελληνικά και μία άλλη γλώσσα, όταν στο σπίτι του μιλάνε πιο πολύ αγγλικά ή αλβανικά και στο σχολείο μιλάμε μόνο ελληνικά, υπάρχει αυτή η συνεργασία με την οικογένεια που σου δείχνει την εικόνα ότι το παιδί πως προχωράει ή που χρήζει περισσότερη βοήθεια. Γιατί εάν στο σπίτι ακολουθεί οδηγίες, συμπεριφέρεται μια χαρά, ενώ στο σχολείο δεν το κάνει τότε φταίει που δε γνωρίζει ελληνικά. Όποτε βοηθάει η συνεργασία με τους γονείς. Ξέρουμε που οφείλονται οι δυσκολίες. Από αυτή την συνεργασία δυσκολίες μπορεί να ... να μην καταλαβαίνουν οι γονείς πολύ καλά τα ελληνικά και να δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτά που τους λέω. Στην επικοινωνία δηλαδή περισσότερο.

B) Ναι είναι σημαντικός και ο ρόλος των γονέων, γιατί πρέπει να υπάρχει και στο σπίτι μια αντίστοιχη αντιμετώπιση. Δηλαδή να βοηθάνε και στο σπίτι. Ας πούμε όταν κάνουμε μια δραστηριότητα που λέμε για τη δανειστική βιβλιοθήκη που δίνουμε στα παιδάκια να διαβάσουν από ένα βιβλίο από ένα παραμύθι θα πρέπει οι γονείς να συμβάλουν σε αυτό. Να το διαβάσουν στο παιδί, να του μιλήσουν, να κατανοήσει την ιστορία, να του μιλήσουν, να του εξηγήσουν. Συμβάλλουν και οι γονείς σε αυτό το κομμάτι στο μαθησιακό.

A) Δεν νομίζω ότι είναι απαραίτητο. Για ποιο λόγο. Κοίτα θα μπορούσε. Απλώς. Εντάξει θα μπορούσε να γίνει. Ίσως. Θα σου πω. Θα μπορούσε να γίνονται μαθήματα και στη μητρική τους γλώσσα και κάποιες δραστηριότητες γιατί θα μπορεί το παιδί να τα κατανοεί περισσότερο και να αποκτάει περισσότερο αυτοπεποίθηση και να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή να νιώσει περισσότερο οικειότητα και να γίνει περισσότερο αποδεκτό. Γιατί πολλές φορές τα παιδιά τα δίγλωσσα δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν κι να εκφραστούν. Όμως στη αρχή απάντησα όχι, γιατί τα παιδιά αφού είναι σε ελληνικό σχολείο και ζουν εδώ τους είναι καλό να μάθουν ελληνικά. Αυτή τη γλώσσα θα χρησιμοποιούν, γι αυτό.

Β) Όχι θα μπορούσαν να μιλάνε και τη μητρική τους γλώσσα, γιατί σε μία τάξη υπάρχει το διαπολιτισμικό περιβάλλον. Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν ότι υπάρχουν παιδιά που μπορεί να προέρχονται από διαφορετική χώρα, να μιλάνε άλλη γλώσσα. αλλά πιστεύω πιο καλό είναι να μιλάνε στη γλώσσα που επικοινωνούν όλα τα παιδιά. Στη γλώσσα που μιλάει το σχολείο, στην ελληνική ας πούμε αφού είναι σε ελληνικό σχολείο. Εφόσον αυτή είναι η βασική γλώσσα και έτσι να μην υπάρχει σύγχυση στην επικοινωνία. Δηλαδή να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους τα παιδιά και να εκφράζονται και να αλληλεπιδρούν.

## 2<sup>ος</sup> άξονας

Α) Συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι. Δεν μου έχει τύχει κάποιο τέτοιο πρόγραμμα. Δεν το έχω ψάξει κιόλας. Δεν το έχω στο μυαλό μου σαν στόχο, σαν προτεραιότητα, όχι ακόμα να το κάνω αυτή τη στιγμή. Δεν έχω αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία μεγάλη στη δουλεία μου για να πω ότι πρέπει να παρακολουθήσω κάποιο τέτοιο σεμινάριο.

Β) Ναι μπορεί να χρησιμοποιήσω ας πούμε εποπτικό υλικό με εικόνες. Αν δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που τους λέω μπορώ να τους το δείξω με εικόνες και να καταλάβουν οπτικά και λεκτικά να το συνδυάσουν. Εικόνες ή να τους δείξω βινετάκια στον διαδραστικό πίνακα. Γενικότερα διδάσκω θέματα όπως η διαφορετικότητα για να δείξω στα παιδιά να κατανοήσουν την αποδοχή όλων των παιδιών της ομάδας.

Γ) Όχι ιδιαίτερα. Όχι αυτό το κομμάτι δεν το έχω ψάξει. Κοίτα πιστεύω είναι αναγκαία μία επιμόρφωση, γιατί τώρα σε μία τάξη υπάρχουν μαθητές που είναι δίγλωσσοι, που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, με διαφορετική γλώσσα..Θεωρώ ναι, ότι καλό είναι να υπάρχει και αντίστοιχη εκπαίδευση για να μπορούμε να ανταποκρινόμαστε περισσότερο στις απαιτήσεις όλων των μαθητών. Θα μπορούσαν να γίνονται επιμορφώσεις σε εμάς τους εκπαιδευτικούς, όπως περισσότερο για το τι μπορούμε να κάνουμε μέσα στη τάξη. Δηλαδή να υπάρχει πιο πολύ σε πρακτικές τεχνικές, τι εργαλεία. Συγκεκριμένα δηλαδή πράγματα που μπορούμε να κάνουμε μέσα στη τάξη. Όχι θεωρητικά πράγματα.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### Κ3

Ηλικία: 52 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, στην Ένταξη τσιγγανοπαίδων και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτική εμπειρία: 4 έτη

#### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Πλεονέκτημα. Γιατί θεωρώ ότι τα παιδιά προσπαθούν να μιλήσουν και στις δύο γλώσσες που αυτό θεωρώ ότι κάνει τα παιδιά και πιο έξυπνα και τους δίνει περισσότερες δυνατότητες. Δυνατότητες στη σκέψη, στην έκφραση δηλαδή προσπαθούν να εκφραστούν κι στις δύο γλώσσες. Η κάθε γλώσσα φέρει και τη δική της κουλτούρα οπότε το κάθε παιδί προσπαθεί να εκφράσει την κάθε κουλτούρα μέσα από τη γλώσσα που θα μιλήσει, οπότε θεωρώ ότι είναι πλεονέκτημα.

B) Εάν δεν έχουν κατακτήσει τη γλώσσα, τη δεύτερη γλώσσα ή μάλλον μία από τις δύο γλώσσες καλά, πριν το σχολείο σαφώς και αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση στο σχολείο. Εάν την έχουν κατακτήσει πριν θεωρώ ότι δεν έχουν προβλήματα. Μπορεί μόνο σε θέματα έκφρασης, δηλαδή μπορεί αυτόματα να τους βγαίνει μια γλώσσα και μετά από λίγο να διορθώνουν να μιλήσουν στη γλώσσα που θ πρέπει στο σχολείο.

A) Βέβαια πολύ σημαντική. Γιατί έτσι μπορούμε αρχικά έχουμε την εικόνα του παιδιού στο σχολείο αλλά σε συνεργασία με τους γονείς θα έχουμε την εικόνα του παιδιού στο σπίτι. Δηλαδή και εκτός σχολείου. Που μπορεί να έχει άλλα προβλήματα στο σπίτι που μπορεί να τα μεταφέρει και στο σχολείο και να του βγάζει μία δυσκολία. Όσο καλύτερη συνεργασία έχουμε με τους γονείς τόσο πιο εύκολα αντιμετωπίζουμε οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα ή δυσκολία του παιδιού. Εγώ όσες φορές κλήθηκα να έχω συνεργασία με γονείς όπου τα παιδιά ήτανε δίγλωσσα είχα πάρα πολλά προβλήματα στην επικοινωνία μου με τους γονείς. Όχι με τα παιδιά. Με τους

γονείς. Είτε γιατί οι ίδιοι οι γονείς δε γνώριζαν πολύ καλά ελληνικά, είτε γιατί δεν ήθελαν να μουν στη διαδικασία να μάθουν καλύτερα ελληνικά, οπότε υπήρχε μία δυσκολία. Μέχρι τώρα δεν είχα κάτι, μάλλον είχα μόνο μία περίπτωση που είχα μία πάρα πολύ καλή συνεργασία με δίγλωσσο παιδί και δίγλωσσο παιδί. Μόνο μία. Μπορούσα να έχω επικοινωνία σε σχέση με το τι κάνω με το παιδί στο σχολείο, να μεταφέρω πράγματα για τα παιδιά, εκείνοι να εκφράζουν οποιαδήποτε άλλη δυσκολία έχουν για το παιδί, είχαν όποια βοήθεια θέλανε από εμένα. Είχαμε μια συνεργασία σε όλα τα επίπεδα.

B) Εξαρτάται. Έχουμε γονείς οι οποίοι βοηθάνε πάρα πολύ, έχουμε γονείς που δεν μπορούν να βοηθήσουν, γιατί οι ίδιοι δε γνωρίζουν τη γλώσσα. Εάν θεωρήσουμε ως δίγλωσσο γονέα, που έχει κατακτήσει και τις δύο γλώσσες θεωρώ ότι μπορεί να είναι πάρα πολύ βοηθητικός και στο παιδί και σε εμάς και σε όλη τη διαδικασία. Εάν όμως ο ίδιος ο γονιός δεν έχει κατακτήσει καλά τη γλώσσα δεν μπορεί να είναι πάρα πολύ βοηθητικός. Δηλαδή το παιδί στην ουσία είναι ότι αποκομίζει από το σχολείο εε και μετά ότι μπορεί μόνο του στο σπίτι, εάν ο γονιός δεν ξέρει τη γλώσσα.

A) Θεωρώ πως ναι. Γιατί του δίνει άλλη ασφάλεια εκτιμώ. Γιατί η μητρική τους γλώσσα, όταν, ειδικά σε παιδιά όπως στο σχολείο μας, δηλαδή έχουμε παιδάκια τα οποία έχουν έρθει πιο μεγάλα στην Ελλάδα, έχουν μεγαλώσει με άλλη γλώσσα και πρέπει αυτή η στιγμή άμεσα να μάθουν μία άλλη γλώσσα γρήγορα. Επειδή η μητρική τους γλώσσα τους δίνει μία ασφάλεια, εγώ θεωρώ ότι θα μπορούσαν να κάνουν μαθήματα και στη μητρική τους γλώσσα, γιατί έτσι θα μπορούσαν να εκφραστούν πιο εύκολα, αλλά και επειδή θεωρώ ότι η διγλωσσία ούτως η άλλως κάνει πιο έξυπνα παιδιά, γιατί τα βάζει σε μεγαλύτερη διαδικασία σκέψης, πιο γρήγορη, δηλαδή η εναλλαγή να απαντήσουν είτε στη μία γλώσσα είτε στην άλλη γλώσσα και στην έκφραση, θεωρώ ότι κάνει πιο έξυπνα παιδιά. Θεωρώ ότι για μένα θα έπρεπε. Εάν την μητρική τους γλώσσα τη γνωρίζουν καλύτερα από τη γλώσσα, την κυρίαρχη, ναι, σίγουρα νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια για να εκφραστούν μέσα από τη μητρική τους γλώσσα.

B) Να μιλούν. Όχι όλη μέρα. Για μένα δεν είναι αρνητικό να μιλάνε. Για τους λόγους που είπα και πιο πάνω. Εξασκούν και τις δύο γλώσσες παράλληλα ταυτόχρονα. Γιατί είναι πάρα πολύ ωραίο τα παιδιά να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα, όποια γλώσσα και να είναι. Μαθαίνουν την καινούρια γλώσσα στη χώρα που βρίσκονται,

αλλά είναι πάρα πολύ σημαντικό, για τους ίδιους, για τους γονείς, για την πατρίδα τους, για το έθνος τους, να διατηρήσουν τη γλώσσα τους, σαν να διατηρούν τη ταυτότητα τους.

## **2<sup>ος</sup> άξονας**

A) Όχι. Δεν προέκυψε. Είχα κάνει μόνο μαθήματα στη σχολή μου για τη διγλωσσία. Ίσως να το κάνω αργότερα. Τώρα δεν το έχω σκεφτεί. Έχω κάνει ένα σεμινάριο για τη διαπολιτισμική, αλλά ήταν πολύ θεωρητικό. Δεν μου έδωσε πολλά.

B) Συνήθως προσπαθώ μέσα από τις εικόνες ή εάν υπάρχει μια κοινή γλώσσα, εάν τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ελληνικά και καταλαβαίνουν κάποια αγγλικά, ίσως χρησιμοποιήσω μια Τρίτη γλώσσα αλλά συνήθως με εικόνες. Και τη γλώσσα του σώματος.

Γ) Ναι στο πανεπιστήμιο. Όχι ξανά μετά. Μετά δεν έχω διαβάσει ξανά για τη διγλωσσία. καθόλου. Ότι είχα κάνει στο Πανεπιστήμιο. Δεν πιστεύω ότι δεν μου χρειάστηκε. Ήταν αμέλεια μου. Γιατί είναι οι περισσότεροι μαθητές μας πλέον δίγλωσσοι. Η πλειοψηφία των παιδιών. Ειδικά στην Αθήνα. Εννοείται πως είναι αναγκαίο κάποιος εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται. Εννοείται από τη στιγμή που είναι πλειοψηφία; Οι δίγλωσσοι; Δεν θα πρεπε; Σίγουρα θα έπρεπε να επιμορφωθούνε.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

### Κ4

Ηλικία: 31 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Μεταπτυχιακό στη Ειδική Αγωγή

Διδακτική εμπειρία: 7 έτη

### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Πλεονέκτημα. Γιατί τα παιδιά τα οποία είναι δίγλωσσα απορροφούν πιο εύκολα τους κώδικες της γλώσσας, εε δυσκολεύονται σε κάποια σημεία, ωστόσο στη συνέχεια το βρίσκουν πιο εύκολα και είναι πιο κατανοητή οποιαδήποτε γλώσσα που μπορούν να εκλάβουν. Επειδή έχουνε πολλά ερεθίσματα είναι πιο εύκολο όταν μεγαλώσουν σε πιο μεγάλη ηλικία να σπάσουνε πιο εύκολα τον κώδικα της γραφής και της ανάγνωσης. Έχοντας τόσα πολλά ερεθίσματα. Βοηθάει λίγο η μία γλώσσα την άλλη νομίζω. Και τα κάνει πιο έξυπνα.

B) Στην αρχή ίσως ναι. Γιατί μπορεί να μπερδεύουν τη μία γλώσσα τη μητρική τους ας πούμε με τη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο. Όμως ένα καταφέρουν να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες εξίσου εε μπορούν να βελτιωθούν και στα δύο το ίδιο. Αυτές οι δυσκολίες οφείλονται στο ότι στο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να έχουν να μιλάνε μια συγκεκριμένη γλώσσα ή να έχουν συγκεκριμένα ερεθίσματα εικόνες, γράμματα τα οποία είναι της μίας γλώσσα, οπότε μπορεί να μπερδεύονται με τη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο. Π.χ. στα γράμματα έχοντας παράδειγμα με δικά μου παιδιά στο παρελθόν, στα γράμματα μπερδεύονταν π.χ. με την ισπανική και την ελληνική γλώσσα το «ρ» το έγραφαν «φ» ή το «φ» το γράφανε με το «ρ» το ελληνικό. Και έτσι ήταν πιο δύσκολο μετά για αυτά να γράψουν στην ελληνική γλώσσα. όμως αφού κατανόησαν και ξεχώρισαν με βοήθεια δική μας και των γονιών στο σπίτι πως πρέπει να γράφουνε τα παιδιά τώρα δε έχουν κανένα πρόβλημα.

A) Είναι πάρα πολύ σημαντική, γιατί ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατευθύνει τους γονείς το πώς πρέπει να χειριστούν αυτή τη διαχείριση της γλώσσας

τόσο της μητρικής, όσο και αυτής της ξένης για αυτούς γλώσσα και να τους εξηγήσουν τον τρόπο που λειτουργεί η γλώσσα και ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά πλέον. Οπότε είναι πολύ σημαντική η συνεργασία γιατί τα βοηθάνε πάρα πολύ τα παιδιά να μάθουν πιο εύκολα και να τα κατανοήσουν πιο εύκολα. Ναι έχω συνεργαστεί στο παρελθόν. Στην αρχή ήταν κάπως δύσκολα γιατί δεν είχα δουλέψει ξανά με παιδιά δίγλωσσα οπότε δεν ήξερα και καθόλου τη δική τους γλώσσα, αλλά με τα χρόνια επειδή δούλεψα αρκετά χρόνια με τα παιδιά από συγκεκριμένη και ίδια χώρα, σιγά σιγά έμαθα και εγώ τη γλώσσα των παιδιών και την χρησιμοποιούσα παράλληλα με την ελληνική, όποτε με βοήθησαν και οι γονείς να μάθω κάποια πράγματα για το πώς λειτουργεί η δική τους γλώσσα. Δυσκολίες δεν αντιμετώπισα γιατί ήταν πολύ συνεργάσιμοι οι συγκεκριμένοι γονείς. Και νοιάζονταν για την εξέλιξη των παιδιών τους.

B) Εξαρτάται το πόσο πολλοί θα ασχοληθούν και το πόσο πολύ θα καταλάβουν ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά και τις δύο γλώσσες, όχι μόνο τη μία γλώσσα. Τα παιδιά τα οποία έχουν σκοπό να μείνουν σε μία άλλη χώρα Τρίτη, εκτός από τη δική τους εε θα πρέπει και στο σπίτι να χρησιμοποιούνε όσο μπορούνε βέβαια, θεωρώ εγώ τουλάχιστον και τη γλώσσα της χώρα στην οποία μένουνε, έτσι ώστε τα παιδιά να μην αντιμετωπίζουνε αργότερα δυσκολίες μάθησης. Επομένως έχοντας από την εμπειρία μου τέλος πάντων είδα ότι οι γονείς οι οποίοι πράγματι ασχολήθηκαν και έμαθαν και οι ίδιοι τη γλώσσα, βοήθησαν πολύ περισσότερο τα παιδιά τους σε σχέση με αυτούς που απλά έστελναν τα παιδιά στο σχολείο για να μάθουν τη γλώσσα και δεν την χρησιμοποιούσαν καθόλου στο σπίτι.

A) Εε.. δεν ξέρω. Κοίτα να σου πω. Από τη μία είναι καλό γιατί πρέπει να έχουν την επαφή, γιατί πρέπει κάποια στιγμή να γυρίσουν στη χώρα τους, όποτε πρέπει να έχουν προσαρμοστεί. Από την άλλη, εντάξει είναι η ηλικία τέτοια και μάθημα εκατό τοις εκατό δεν είναι ανάγκη και να κάνεις. Εφόσον έχουν τα ερεθίσματα από παραμύθια για παράδειγμα που μπορεί να κάνουν στο σπίτι, ή από την προφορική επικοινωνία που έχουν με το περιβάλλον τους, θεωρώ ότι η μητρική κατακτιέται ούτως ή άλλως δεν χρειάζεται δηλαδή επιπλέον μαθήματα,

B) Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να μιλούν και τις δύο γλώσσες. Γιατί είναι ο τρόπος που έχουε μάθει να επικοινωνούν αρχικά, εε ακόμα και ο εκπαιδευτικός όταν θέλει να επιστήσει την προσοχή σε κάτι είναι καλό να χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα του

παιδιού για να μπορεί να είναι πιο κατανοητό για αυτό και πιο ίσως να τραβάει την προσοχή και μετά να το εξηγεί με τον τρόπο που θέλει στην ελληνική γλώσσα στην προκειμένη περίπτωση, έτσι ώστε το παιδί να κατανοεί και τις δύο γλώσσες και να βλέπει και τις δύο πλευρές. Δεν είναι κακό να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες. Εγώ είμαι υπερ. Και για ψυχολογικούς λόγους. Γιατί το παιδί νιώθει πιο ασφαλές, πιο κοντά με τον εκπαιδευτικό, πιο κοντά με γενικά με την όλη διαδικασία της μάθησης. Το προσελκύεις καλύτερα νομίζω.

## **2<sup>ος</sup> άξονας**

A) Όχι. Δεν έχω κάποια επιμόρφωση. Δεν έχει τύχει. Δεν το είχα μάλλον σκεφτεί.

B) Δεν μπορώ να πω ότι χρησιμοποιώ κάτι συγκεκριμένο. Απλά από την εμπειρία μπορώ να πω, βλέποντας ότι έχουν δουλέψει κάποιες τακτικές ας πούμε, συνεχίζω και χρησιμοποιώ τις ίδιες. Δηλαδή δε θα μιλάω ελληνικά και το παιδί να μην καταλαβαίνει τίποτα. Προσπαθώ να προσαρμόζω το μάθημα μου και στα δικά του δεδομένα έτσι ώστε να το προσελκύσω και να το κάνω, να του τραβήξω το ενδιαφέρον, να το εντάξω. Και αποκτάει το παιδί μία άλλη θέληση να μάθει την ελληνική γλώσσα και κατανοεί καλύτερα. Νιώθει ότι μπαίνουμε στη θέση του και δεν νιώθει, αποξενωμένο και αποτραβηγμένο και μάλιστα είναι πολύ ωραίο γιατί ξεκινούν και τα υπόλοιπα παιδιά να μιλούν τη γλώσσα του παιδιού που μπορεί να είναι δίγλωσσο ας πούμε. Το κάνει να νιώθει πολύ καλύτερα γενικότερα. Εντάξει κάνω και κάποιες δραστηριότητες διαπολιτισμικής, προσπαθώντας να διδάξουμε διάφορους πολιτισμούς ανεξάρτητα εάν αυτοί οι πολιτισμοί υπάρχουνε στην τάξη μας. Προσπαθούμε να δείξουμε τον σεβασμό για το διαφορετικό με διάφορες διαδραστικές δραστηριότητες.

Γ) Όχι δεν έχει τύχει. Εννοείται ότι μαθαίνεις καλό είναι και εφόσον τα περιστατικά παιδιών δίγλωσσων αυξάνονται είναι καλό να είμαστε ενημερωμένοι ακόμα περισσότερο.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

### K5

Ηλικία: 26 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Μεταπτυχιακό στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτική εμπειρία: 4 έτη

#### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Θεωρώ ναί τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα. Γιατί οι δυο γλώσσες μόνο θετικά έχουν να δώσουν στα παιδιά. Οι γλώσσες είναι σαν δύο παγόβουνα. Μπορεί να φαίνονται πάνω από το νερό ότι είναι ξεχωριστά, όμως κάτω από το νερό ενώνονται. Δηλαδή, εννοώ ότι η μία γλώσσα λειτουργεί συμπληρωματικά με την άλλη. Χωρίς καμία γλώσσα να είναι ανώτερη ή κατώτερη. Εε ναί το θεωρώ μόνο ως κάτι θετικό, ως πλεονέκτημα των παιδιών αυτών.

B) Πιστεύω ότι οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση ναί. Βασικά, αυτό που έχω διαπιστώσει, δηλαδή και από τις σπουδές μου στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας και από την εμπειρία μου στη τάξη είναι ότι τα παιδιά μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη κυρίαρχη γλώσσα, εάν πρώτα δεν έχουν κατακτήσει αυτές τις έννοιες στη δική τους γλώσσα. Θέλω να πω ότι εάν δεν έχουν κατακτήσει λέξεις, έννοιες στη δική τους γλώσσα είναι θεωρώ δύσκολο να τις κατακτήσουν στη δεύτερη γλώσσα. Δυσκολίες επίσης έχουν γιατί καλούνται να μάθουν τόσο γρήγορα μία άλλη γλώσσα χωρίς να δίνεται χώρος και για την δική τους γλώσσα. Εάν πχ. εφαρμόζονταν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρώ ότι οι δυσκολίες θα περιορίζονταν. Δηλαδή ταυτόχρονη διδασκαλία και των δύο γλωσσών.

A) Φυσικά, θεωρώ πολύ σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς. Αρχικά εγώ έχω τέτοιες συνεργασίες. Συνεργάζομαι. Δηλαδή πρώτα πρώτα μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς μαθαίνω καλύτερα για τις δυσκολίες τους και βασικά επί της ουσίας βοηθάμε κοινά το παιδί. Εγώ στο σχολείο δηλαδή και αυτοί στο σπίτι. Αα επίσης, εγώ

ζητάω από τους γονείς να μου φέρνουν παραμύθια στη γλώσσα των παιδιών ή περιοδικά για να κόβουν γράμματα, σύμβολα της γλώσσας τους και να τα αξιοποιούν σε εργασίες τους. Πολλά είναι τα θετικά ναι. Γιατί επί της ουσίας συνεργαζόμαστε για να βοηθήσουμε το παιδί. Βεβαία σίγουρα υπάρχει πρόβλημα όταν δεν μιλούν οι γονείς καθόλου ελληνικά ή αγγλικά και δεν μπορώ να συζητήσω μαζί τους. Μία τέτοια περίπτωση που έχω, δυστυχώς δε μπορώ να συνεργαστώ με επιτυχία.

B) Θεωρώ ότι οι γονείς παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Γιατί όσο ενθαρρύνουν τη διγλωσσία τόσο πιο πολύ βοηθάνε τα παιδιά. Όσο ενθαρρύνουν τη μονογλωσσία είτε προς τη μητρική γλώσσα είτε προς την ελληνική, γιατί μου έχει τύχει να θέλουν να μιλάνε μόνο ελληνικά τα παιδιά για να μάθουν καλύτερα τη γλώσσά δε βοηθούν τα παιδιά. Για μένα οι δύο γλώσσες πρέπει να κατακτούνται παράλληλα. Οι γονείς που συνεργάζομαι έχουν συνεισφέρει στη διαδικασία της μάθησης, γιατί μιλούν και τις δύο γλώσσες στα παιδιά. Όμως υπάρχουν γονείς που επειδή δε γνωρίζουν τα ελληνικά δεν μιλούν στα παιδιά και τις δύο γλώσσες, κάποια από τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται περισσότερο έχω παρατηρήσει. Αλλά υπάρχουν και άλλα που μαθαίνουν τα ελληνικά στο σχολείο, χωρίς να δυσκολεύονται παρότι μιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι και οι γονείς τους μιλούν την μητρική δηλαδή. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι σφουγγάρια. Μπορούν τα μάθουν τα πάντα, αρκεί να έχουν κίνητρο και ερεθίσματα.

A) Θεωρώ ναι ότι τα παιδιά πρέπει να κάνουν μαθήματα στη μητρική τους. Γιατί η γλώσσα είναι συνδεδεμένη με το πολιτισμό, με τη ταυτότητα, με την καταγωγή, με τις ρίζες των παιδιών. Είναι ο τρόπος που επικοινωνούν φυσικά και δεν πρέπει να αποκοπούν από αυτό. Είναι σαν να αποκόπτονται από την ταυτότητα τους θεωρώ. Και επειδή όπως είπα παραπάνω η διγλωσσία είναι μόνο πλεονέκτημα για τα παιδιά, τα βοηθάει να ακονίζουν περισσότερο το μυαλό τους μέσα από την εναλλαγή των κωδίκων.

B) Θεωρώ πολύ σημαντικό οι μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο. Μιλώντας τη γλώσσα τους στο σχολείο είναι σαν τους επιτρέπουμε να εκφράσουν την ταυτότητα τους. Θεωρώ ότι είναι ένα βασικό βήμα προς τον δρόμο για την αποδοχή της ταυτότητας του μαθητή. Αποδεχόμαστε τον μαθητή και ταυτόχρονα τον εντάσσουμε ισότιμα στην τάξη μας. Όποια γλώσσα και να έχει ο μαθητής θεωρώ ότι πρέπει να την μιλάει. Γιατί δεν υπάρχουν ανώτερες ή κατώτερες

γλώσσες. Ανώτεροι ή κατώτεροι πολιτισμοί. Βασικά το θεωρώ απαραίτητο να μιλάει ο μαθητής τη μητρική του. Γιατί οι δύο γλώσσες πρέπει να κατακτούνται παράλληλα.

## 2<sup>ο</sup> άξονας

A) Έχω πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ετήσιό επιμορφωτικό πρόγραμμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό το έκανα διότι πλέον ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, διδάσκουμε σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι απαραίτητο να έχουμε γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντίστοιχα όπως συμβαίνει και με την ειδική αγωγή.

B) Γενικά στα παιδιά τα δίγλωσσα προσπαθώ να τους διδάσκω τα ελληνικά ως μία δεύτερη γλώσσα. Χρησιμοποιώ συγκεκριμένες μεθόδους, όπως είναι οπτικό υλικό, π.χ. εικόνες, σύντομες προτάσεις, κινήσεις και εστιάζω πιο πολύ στην κατάκτηση του λεξιλογίου. Μαθαίνουμε δηλαδή το λεξιλόγιο μέσα από εικόνες παραμυθιών ή συγκεκριμένα βιβλία που έχω για αυτό τον σκοπό. Δηλαδή όταν διαβάζουμε ένα παραμύθι με όλη τη τάξη εστιάζω λεξιλογικά στοιχεία στα παιδιά που είναι δίγλωσσα. Στο ελεύθερο παιχνίδι κάθομαι με τα παιδιά τα δίγλωσσα εξατομικευμένα και τους μαθαίνω λεξιλόγιο και απλή γραμματική. Θεωρώ όμως ότι το σωστό θα ήταν να υπάρχουν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Δηλαδή να αξιοποιούνται και οι δύο γλώσσες, μαζί με εκπαιδευτικό εξειδικευμένο, αλλά δύσκολο αυτό στην Ελλάδα. Βασικά ουτοπικό.

Γ) Ναι έχω μελετήσει λόγω των σπουδών μου. Ναι το θεωρώ αναγκαίο, γιατί οι τάξεις είναι σαν ένα μωσαϊκό. Πάντα υπήρχαν, δεν είναι καινούριο φαινόμενο στην εκπαίδευση οι δίγλωσσοι μαθητές. Άρα πρέπει να έχουμε τα κατάλληλα εργαλεία για την εκπαίδευση τους.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

### Κ6

Ηλικία: 25 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Μεταπτυχιακό στη Ειδική Αγωγή και Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Διδακτική εμπειρία: 2 έτη

### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Ως πλεονέκτημα την θεωρώ. Γιατί δείχνει ότι ο εγκέφαλος του παιδιού μπορεί να ανταπεξέλθει σε πολλούς διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Η κάθε ξένη γλώσσα ανταποκρίνεται σε μία διαφορετική κοινωνία. Και αυτό δείχνει ότι κάθε κοινωνία έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης. Είναι θετικό γιατί ένας εγκέφαλος που έχει προσαρμοστικότητα από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο είναι γενικά καλό. Είναι κάτι καλό για ένα παιδί. Γενικά για έναν άνθρωπο. Το να έχει προσαρμοστικότητα στον τρόπο σκέψης.

B) Με τη μάθηση γενικά; Ας πούμε στα μαθηματικά που με τα σύμβολα είναι διεθνές το σύστημα με τους αριθμούς δηλαδή, δεν θα έχουν το ίδιο πρόβλημα. Ενώ με την νεοελληνική γλώσσα ας πούμε, με την γλώσσα ναι θα έχουν πιο μεγάλο θέμα. Γενικά με τα μαθήματα της γλώσσας, στα διαφορετικά σύμβολα (οφείλονται οι δυσκολίες) και στο πως ακούγεται μία ξένη γλώσσα. εάν για παράδειγμα ένα παιδί μιλάει κατά βάση αλβανικά, η μητρική του είναι τα αλβανικά και ξαφνικά πρέπει να επιβιώσει σε ένα περιβάλλον που η κυρίαρχη γλώσσα είναι τα ελληνικά, εε ακούγονται και γράφονται πολύ διαφορετικά αυτές οι δύο γλώσσες, οπότε θα δυσκολευτεί. Η δυσκολία οφείλεται στο ότι δε γνωρίζει την άλλη γλώσσα. Δεν έχει συνηθίσει να ακούει την άλλη γλώσσα.

A) Με όλους τους γονείς, αλλά ειδικά με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών ναι. Το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, γιατί είναι, πώς να το πω τώρα. Όταν έχεις να ανταπεξέλθεις και να μεγαλώσεις μέσα σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα που έχουν

διαφορές στην επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση πρέπει το ένα περιβάλλον να βοηθάει το άλλο, να μπει το ένα μέσα στο άλλο και να αναπτυχθούν μαζί. Ναι, έχω πραγματοποιήσει, ναι. Δυσκολίες δεν είχα, ούτε κάτι ιδιαίτερο. Πηγαίνανε, κυλούσαν ομαλά τα πράγματα. Δεν είχε κάτι το ιδιαίτερο, κάτι αξιοσημείωτο, κάτι ξεχωριστό, ήταν ήσυχη κατάσταση. Τι θετικά; Μμμ.. Εντάξει έμαθα και εγώ κάποια πράγματα για την καινούρια γλώσσα που δεν ήξερα του παιδιού. Νομίζω πως βοήθησα και εγώ και εκείνοι να κοινωνικοποιηθούν στη Ελλάδα πιο εύκολα, αλλά και εμένα με βοήθησαν να δω κάτι ξεχωριστό, κάτι καινούριο, μέσα από την ξένη γλώσσα.

B) Νομίζω πως δεν μπορούσαν. Στην περίπτωση που θυμάμαι εγώ τώρα, στις περισσότερες περιπτώσεις βασικά που θυμάμαι δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν εύκολα. Ζητούσαν βοήθεια από εξωτερικό παράγοντα, από εμένα δηλαδή. Και έτσι με χρειάστηκαν και σε ιδιαίτερα μαθήματα που είχα, να σου πω την αλήθεια. Μαθαίνουν και αυτοί τα παιδιά τους, απλά δεν τους μαθαίνουν ως προς την ελληνική γλώσσα. Τους μαθαίνουν πράγματα αλλά με τη δική τους γλώσσα. Τώρα αυτά που μάθαιναν τα παιδιά ήταν τα ίδια, γιατί όταν θα βγει και θα δει τον καιρό και θα αρχίσουν να του εξηγούν τα φυσικά φαινόμενα, θα μάθει τα ίδια πράγματα, απλά σε άλλη γλώσσα.

A) Ναι. Εννοείται. Δεν θα ξεχάσουν αυτά που ξέρανε. Ούτε θα σβήσουν το ποιοί είναι. Η γλώσσα είναι το, ένα από τα πιο καθοριστικά για την ταυτότητα του ανθρώπου, το προφίλ του, οπότε άμα χάσει τη γλώσσα του είναι σαν να χάνει τον τρόπο σκέψης του. Πέρα από το ότι ο καθένας έχει την ταυτότητα του που νομίζω είναι το πιο σημαντικό, όλοι οι άλλοι δεν τους έχω σκεφτεί καν. Είναι τόσο σημαντικός αυτός ο λόγος που δεν έχω κάτσει να το αναλύσω άλλο. Μου αρκούσε αυτός ο λόγος.

B) Εάν υπάρχουν άτομα με τα οποία μπορούν να επικοινωνήσουν ναι. Δηλαδή άτομα που μιλάνε την ίδια γλώσσα. Ναι, εννοείται να την μιλούν. Εάν δεν υπάρχουν άτομα; Ε με ποιον θα την μιλούν μετά για να καταβαίνει ο άλλος; Δηλαδή εάν εμένα μου έρθει το παιδάκι και μου μιλήσει αλβανικά και εγώ αλβανικά δεν ξέρω, οκ ας μιλήσει αλλά δεν θα καταλάβει κανένας τίποτα. Ή εάν δεν ξέρει κανένας άλλος μέσα στη τάξη τη γλώσσα. Ναι ναι, θα το επέτρεπα να μιλάει μέσα στο παιχνίδι του, αρκεί να μην βρίσει στην ξένη γλώσσα και εντάξει μετά εάν μιλήσει άσχημα στη ξένη

γλώσσα και δεν το καταλάβει κανένας τι να κάνω. Εκεί είναι.. πάει παρά πέρα, αλλά θα το άφηνα εννοείται θα το άφηνα. Γιατί πρέπει να μάθει, να ξέρει και τις δύο, όχι πρέπει είναι καλό για τον εαυτό του, για τη αυτοεκτίμηση του, για να ξέρει ποιος είναι, είναι καλό να μιλήσει και τις δύο γλώσσες. Από την στιγμή που έτσι είναι το περιβάλλον του ναι. Θα πρέπει να αναπτυχτεί σε αυτό.

## 2<sup>ος</sup> άξονας

A) Όχι. Για την πολυπολιτισμικότητα γενικότερα. Αλλά εντάξει. Έχω κάνει διάφορα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οπότε ότι έχω μάθει, ότι έχω μπει σε διαδικασία να σκεφτώ και να αναλύσω ήταν από εκεί. Και σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

B) Εάν είναι κάποια γλώσσα η μητρική του παιδιού, η οποία γνωρίζω εγώ έστω και λίγα πράγματα πχ αγγλικά ή κάτι που θα ξέρω κάτι να πω, μία δύο λέξεις, όσο μπορώ τα χρησιμοποιώ για να μπορεί να κατανοήσει το παιδί αυτό που θέλω να του διδάξω. Αλλά εάν είναι κάποια γλώσσα όπως κινεζικά, εε θα χρησιμοποιήσω πιο πολύ τη γλώσσα του σώματος ή εικόνες ή υλικό οπτικό ακουστικό, να είναι διεθνές δηλαδή, να μπορεί να το καταλάβει. Τέτοια πράγματα. Γλώσσα του σώματος και υλικό που να είναι, που μπορεί να το αντιληφθεί ο καθένας.

Γ) Μμ.. Για να θυμηθώ. Ναι. Όχι πάρα πολύ, αλλά σε μαθήματα που έκανα είχαμε συγγράμματα. Εε.. αναγκαία;! Είναι καλό να διαβάσει κανείς. Τώρα άμα διαβάσει από άρθρο και όχι από σύγγραμμα δηλαδή από το διαδίκτυο ή από με κάποιον άλλο τρόπο ή από κάποιο σεμινάριο και μάθει πράγματα. Ναι ναι. Απαραίτητο;! Ναι ναι θα μπορούσε να είναι απαραίτητο. Όταν ανοίγεις ένα σύγγραμμα ή όταν πας σε ένα σεμινάριο ξέρεις ότι θα σου μιλήσουν επιστημονικά δεν θα σου πουν από το μπλογκ ότι να ναι ξέρω εγώ που μπαίνει και γράφει όποιος θέλει. Εκεί πέρα είναι κάποιος επιστήμονας που ξέρει τι λέει. Έχει μελετήσει, έχει κάνει έρευνες. Ξέρει τι θα σου πει. Δεν θα σου πει ότι του έρθει. Γιατί είναι καλό αυτές οι επιμορφώσεις; Γιατί όλο τα περιβάλλον, βασικά όλος ο πλανήτης είναι πολυπολιτισμικός. Σίγουρα θα έχει άτομα δίγλωσσα, όπου και να, όποιος εκπαιδευτικός ας πούμε και να πάει να διδάξει τουλάχιστον ένα παιδί θα έχει δίγλωσσο, δηλαδή πρέπει να είναι πολύ παραδοσιακό το μέρος που θα πάει για να έχεις μόνο μονόγλωσσα παιδιά. Δεν μου έχει τύχει ποτέ να σου πω την αλήθεια.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

### Κ7

Ηλικία: 42 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Διδακτική εμπειρία: 16 έτη

### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Προσωπικά ως πλεονέκτημα. Γιατί έχεις την δυνατότητα να συγκρίνεις ιδιοματισμούς, μεταφράσεις. Λειτουργεί, θεωρώ ότι το μυαλό ενός δίγλωσσου ανθρώπου επειδή προσπαθεί να μεταφράσει στη μητρική του κυρίως τη δεύτερη την οποία μαθαίνει εξασκείται περισσότερο. Να μην πω ότι λειτουργεί καλύτερα. Εξασκείται περισσότερο. Δηλαδή μπορεί να κάνει αυτόματα κάποιες μετατροπές. Θεωρώ δηλαδή ότι έχει μεγαλύτερη αντίληψη γιατί έχει εξασκήσει το μυαλό του να κάνει αυτόματα μεταφράσεις για να μπορεί να καταλαβαίνει, οπότε έχει καλύτερα αντανακλαστικά, δεν θεωρώ ότι είναι θέμα εξυπνάδας.

B) Σε ποια ηλικία; Στην ηλικία τη δική μας; Του νηπιαγωγείου; Κοίτα κρίνοντας από τους μαθητές που έχουν περάσει από εμένα μέχρι στιγμής από τα χέρια μου και έχουν προβλήματα. Έχουν προβλήματα γιατί πολλές φορές σκέφτονται στη μητρική τους γλώσσα και αν δεν έχουν εξασκήσει αρκετά τη δεύτερη γλώσσα στο σπίτι, ώστε να έχουνε μία οικειότητα, δυσκολεύονται στην έκφραση. Δηλαδή τους είναι εύκολο να σκεφτούνε στη μητρική τους γλώσσα κάτι αλλά όταν έρχεται να στο πει το παιδάκι δυσκολεύεται γιατί του έρχεται αυτόματα η λέξη στη μητρική. Οπότε ναι, εκεί δυσκολεύεται. Προσωπικά δεν έχω δει αφορά όσον αφορά τη μάθηση. Δηλαδή παιδιά τα οποία είναι στο νηπιαγωγείο και είναι δίγλωσσα μπορεί στην αρχή να έχουνε πιο αργό ρυθμό, αλλά μόλις εξοικειωθούν με τη γλώσσα και αν υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη από το σπίτι πάνε αρκετά καλά.

A) Ναι, ναι, ναι. Είναι το Α και το Ω. Εάν ένας γονιός, ο οποίος έχει διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο δεν θελήσει να βοηθήσει το παιδί του να ενταχθεί μέσα στη

χώρα στην οποία έχει πάει, ουσιαστικά δεν βοηθάει το παιδί του, δηλαδή να προχωρήσει. Αυτό. Οπότε εάν δεν βοηθήσει να. Πρώτον όταν έρχεται ένα παιδί στο νηπιαγωγείο, έτσι το οποίο δε γνωρίζει καθόλου τη γλώσσα την οποία μιλάμε εμείς, προσωπικά έρχομαι σε μία πρώτη επικοινωνία με τους γονείς να μου πει κάποιες βασικές λέξεις στ γλώσσα τους για να μπορώ να συνεννοηθώ με το παιδί. Να μην νιώθει το παιδί ξένο. Ότι δεν έχει έναν άνθρωπο στον οποίο μπορεί να απευθυνθεί. Σε δεύτερο επίπεδο ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας των γονιών μπορεί να ετοιμάσω και κάποιο υλικό και να το δώσω στους γονείς να δουλέψει το παιδάκι στο σπίτι με βασικές λέξεις που χρησιμοποιούμε καθημερινά, να εξοικειωθεί και να τις μάθει πιο γρήγορα. Οπότε εάν εγώ δεν μπορώ να συνεννοηθώ, να συνεργαστώ με τους γονείς είναι λίγο δύσκολο να προσεγγίσω το παιδί μετά. Δυσκολίες έχω αντιμετωπίσει στο κομμάτι και της συνεννόησης σε πρώτο επίπεδο, δηλαδή επειδή συνήθως έχουμε να κάνουμε με την μητέρα. Πολλές φορές και ανάλογα με τη χώρα προέλευσης εάν δηλαδή είναι από αραβική χώρα, η μητέρα πολύ δύσκολα θα γνωρίζει τη γλώσσα μας. Οπότε εκεί υπάρχει μια δυσκολία συνεννόησης. Βέβαια και εκεί έχουμε βρει, το τελευταίο καιρό έχω βρει έναν κώδικα επικοινωνίας μέσω Google translate και δουλεύουμε με αυτό λίγο. Το δεύτερο είναι, το έχω αντιμετωπίσει δηλαδή παλαιότερα άρνηση. Να μάθουν. Άρνηση να βοηθήσουν. Ότι δεν θα μου καταργήσετε δηλαδή εσείς τη μητρική μου γλώσσα για να μάθει το παιδί αυτό που θες εσύ. Οπότε εκεί υπήρχε δυσκολία στο παιδί να ενσωματωθεί και να μάθει πέντε βασικά πράγματα. Μου έχει τύχει όμως και το ακριβώς αντίθετο, όπου έχουνε έρθει γονείς και έχουνε, όχι απλά έχουνε βοηθήσει το παιδί τους να μάθει πιο γρήγορα τη γλώσσα μας, αλλά έχουνε ζητήσει και οι ίδιοι να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν για να βοηθήσουν το παιδί και στις υπόλοιπες βαθμίδες. Θετικά, μία πολύ γρήγορη εξέλιξη του παιδιού και όταν λέω εξέλιξη δεν μιλάω για το γνωστικό, μιλάω για το κοινωνικό κομμάτι, γιατί ένα παιδάκι το οποίο δε ξέρει τη γλώσσα πολύ δύσκολα θα πλησιάσει ένα άλλο να του μιλήσει, εε μία πολύ γρήγορη εξέλιξη των παιδιών και να σου πω την αλήθεια και ένα μεγαλύτερο ποσοστό εμπιστοσύνης από τους γονείς. Γιατί εάν πιάσεις τους γονείς και τους εξηγείς ότι δεν θέλω να καταργήσω τη μητρική σου γλώσσα, θέλω απλά να βοηθήσω το παιδί σου να μάθει και τη γλώσσα της χώρας της οποίας έχει έρθει για να μπορεί να συνεννοηθεί, εε βλέπεις ότι έχεις μεγαλύτερο ποσοστό εμπιστοσύνης.



B) Το σύνολο ή μόνο για το παιδί τους; Κοίτα να δεις, μέχρι στιγμής βοηθάνε. Μου έχει τύχει προ κορωνοϊού βέβαια που ήταν πιο εύκολα τα πράγματα, σε διάφορες περιπτώσεις που είχαμε καλέσει σαν σχολείο γονείς δίγλωσσων μαθητών μας και μας είχαν μιλήσει, ανάλογα με τη θεματική που δουλεύαμε και για το πώς, για τα Χριστούγεννα για παράδειγμα έχουν έρθει γονείς από άλλες χώρες και μας έχουν πει πως γιορτάζουν, τι κάνουν, τι κάνανε εκείνοι ως παιδιά. Οπότε έχει βοηθήσει το παιδί να νιώσει καλύτερα για τον εαυτό του, να αποκτήσει μια μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση γιατί βλέπω ότι τα δίγλωσσα παιδιά, επειδή δυσκολεύονται και θεωρούν ότι αυτό το οποίο θα πουν μπορεί να είναι και λάθος δεν έχουν την ίδια αυτοπεποίθηση με κάποιον που η ελληνική είναι η μητρική του γλώσσα. Ναι, ναι βοηθούν στη διαδικασία της μάθησης.

A) Ναι. Και σε αυτό είμαι κάθετη. Γιατί είναι ο εγκέφαλος μας έτσι φτιαγμένος που αυτόματα οτιδήποτε μαθαίνουμε αυτόματα κατατρώνεται στη μητρική μας γλώσσα. εάν η μητρική μας γλώσσα δεν εξασκηθεί δεν μπορούμε να έχουμε σε βάθος χρόνου την ίδια, όχι την ίδια ποσότητα, είναι λάθος η έκφραση την ίδια ποσότητα, δεν μπορείς να μετρήσεις την γνώση... Οι πληροφορίες που μπορούν να συγκρατηθούν από τον εγκέφαλο θα είναι λιγότερες. Δηλαδή έχω παρατηρήσει παιδιά που το σαββατοκύριακο παρακολουθούν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα αναπτύσσουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και έχουν και ένα τικ πιο γρήγορης επεξεργασίας της γνώσης. Γίνεται αυτόματα στον εγκέφαλο η μετάφραση. Ας πούμε σε γονείς που μου λένε το παιδί μου δεν μιλάει καλά ελληνικά, τους λέω μάθετε στο παιδί σας πρώτα τη μητρική του γλώσσα άπταιστα για να μπορέσει να μάθει την ελληνική ως δεύτερη, Γιατί επί της ουσίας η ελληνική είναι δεύτερη.

B) Κοίτα να δεις νομίζω ότι να μας μιλάνε στη γλώσσα τους πρώτον βοηθάνε τα ίδια να εκφραστούν και να δείξουν ξέρεις κάτι ναι εγώ μπορεί να μεγάλωσα στην Ελλάδα, αλλά προέρχομαι από εκεί. Οπότε δείχνουν την ταυτότητα τους. Βοηθάει τα ίδια επειδή τη μητρική γλώσσα μιλάνε καλύτερα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επειδή τους δίνουμε και το βήμα να μεταφράσουν αυτό που λένε και να μας το μάθουνε κιόλας, τονώνεται και το εγώ τους, έχουνε άλλο αέρα ρε παιδί μου τελικά. Πατάνε λίγο πιο στιβαρά στα πόδια τους.

## 2<sup>ος</sup> άξονας

A) Όχι. Δεν έχω τον χρόνο. Να σου πω την αλήθεια. Έχω βρει κάποιο αλλά είναι αρκετές ώρες και δεν ξέρω κατά πόσο μπορώ να ανταπεξέλθω.

B) Συνήθως αστικοποιημένο υλικό. Εάν ο μαθητής δεν μιλάει καθόλου συνήθως οπτικοποιημένο υλικό, δηλαδή έχω συγκεκριμένες εικόνες δείχνω, μπορεί να μου λέει τη λέξη στη γλώσσα του και προσπαθώ μέσα από εικόνες να καταλάβω τι ακριβώς θέλει να μου πει. Έχω παρατηρήσει ότι τα βίντεο τα προσελκύουν καλύτερα, τραγούδι, η μουσική και η εικόνα η κινούμενη, το βίντεο.

Γ) Όχι. Ναι, ναι. Από τη στιγμή που πλέον μιλάμε και πολυπολιτισμικές τάξεις, σαφέστατα και είναι αναγκαίο. Απλά θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνεται πιο στοχευόμενο. Να μην κάθεται ο καθένας από εμάς να ψάχνει να βρει που μπορεί να επιμορφωθεί πάνω σε κάτι. Να γίνει κεντρικά, όχι υποχρεωτικό, αλλά ας υπάρχει μια τράπεζα θεμάτων, που θα είναι εκεί μαζεμένα σεμινάρια και όποιος θέλει να μπαίνει να παρακολουθεί.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

### K8

Ηλικία: 32 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Θετικών Επιστημών

Διδακτική εμπειρία: 3 έτη

### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Πλεονέκτημα το θεωρώ. Γιατί τα παιδιά που είναι δίγλωσσα έχουνε νομίζω την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις γλώσσες, να βρίσκουν τον τρόπο να τις απευθύνουν στο άτομο πιο σωστά, κατάλληλα, την κατάλληλη γλώσσα και θεωρώ ότι τους κάνει καλό στον τρόπο που σκέφτονται. Δεν μου έρχεται τώρα κάποιος άλλος λόγος.

B) εε, μέχρι στιγμής αυτό που έχω δει εγώ δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα αναφορικά με τη μάθηση. Βλέπω ότι τα παιδιά μπορούνε να ξεχωρίσουνε τα ελληνικά που κάνουμε εμείς στο νηπιαγωγείο και να προσαρμοστούν σε αυτή την μάθηση, δηλαδή μπορούν να προσεγγίσουν τα γραμματάκια που μπορεί να γνωρίζουμε, τις φωνούλες που μαθαίνουμε και να μην μπερδεύονται. Δεν έχω διαπιστώσει κάποια δυσκολία.

A) Ναι. Το θεωρώ πολύ σημαντικό, γιατί εάν υπάρχει κάποια δυσκολία από την μεριά του παιδιού ή εάν μπορούμε εμείς να βοηθήσουμε κάπως, ή εκείνοι να βοηθήσουν τη δουλεία μας χρειάζεται οπωσδήποτε να επικοινωνούμε και να έχουμε μια κοινή γραμμή και οι δύο, να βοηθήσουμε το παιδί εάν χρειάζεται βοήθεια. Όχι δεν έχω πραγματοποιήσει. Δεν ένιωσα ότι υπάρχει κάποια δυσκολία. Ένα δύο τρία παιδάκια που έχω υπόψη μου ανταποκρίνονται μια χαρά. Δεν είχαν κάποια δυσκολία. Βέβαια πάντα επικοινωνώ με τους γονείς για την πρόοδο. Φυσικά. Από αυτή την επικοινωνία πιο πολύ εξηγούμε στους γονείς πως δουλεύουμε μέσα στο νηπιαγωγείο εε τι θέλουμε και εκείνοι να κάνουν αναφορικά με τα γράμματα, γιατί και κάποιοι αγχώνονταν τι να κάνουν με τα γράμματα και εμείς τους λέγαμε ότι δουλεύουμε τις φωνούλες, ότι το άλφα ξέρω εγώ το λέμε α αυτό θέλουμε να κάνετε και εσείς. Ή εάν κάποιος γονιός

είχε την τάση να μιλάει και τις δύο γλώσσες του λέγαμε καλύτερα να μιλάτε τη μητρική στο παιδί σας εσείς, ξέρω εγώ ο άλλος γονιός τη δικιά του μητρική, τέτοιου είδους συμβουλές. Αλλά πάντα πήγαινε καλά. Θετικά, ότι το παιδί προοδεύει. Έχει τη κατάλληλη βοήθεια, την κατάλληλη υποστήριξη. Δυσκολίες όχι, όχι. Όλα καλά. Όλα καλά.

B) Ναι. Όταν επικοινωνούμε μεταξύ μας και προσπαθούμε να βρούμε μια κοινή γραμμή για να μην μπερδεύουμε το παιδί και το τηρούμε εμείς και η άλλη πλευρά, νομίζω διευκολύνουν πάρα πολύ την πρόοδο του παιδιού και την ικανότητα του να μαθαίνει. Αρά συνεισφέρουν θετικά.

A) Αυτό είναι κάτι που δεν το έχω σκεφτεί. Αυτά τα μαθήματα να πραγματοποιούνται σε κάποια άλλη δομή ας πούμε ταυτόχρονα;! Δεν θα ήταν κακό, να μάθουν και τη μητρική τους γλώσσα, να την κατανοούν και εκείνη καλά, αλλά και θα μπορούσε ίσως να γίνει και ταυτόχρονα αυτό. Ταυτόχρονα με την ελληνική να την μαθαίνουν. Γιατί είναι δύο γλώσσες που τις μιλούν συνεχόμενα κάθε μέρα και τις δύο. Ίσως θα μπορούσαν και παράλληλα. Αυτό νομίζω για μένα παίζει ρόλο και αν υπάρχουν και άλλα άτομα στο περιβάλλον που χρειάζονται να τους απευθύνονται στη μητρική, άρα φαντάζομαι ότι χρειάζονται κάποια βοήθεια και ως προς αυτή τη γλώσσα, αφού είναι μητρική τους γλώσσα. νιώθω ότι καλό θα ήταν και εκείνοι να ξέρουν να την μιλούν καλά. Όχι ότι θα είναι απαραίτητο, αλλά πιστεύω ότι θα μπορούσαν να το υποστηρίξουν εάν γινόταν, εάν παράλληλα την διδάσκονταν. Να μάθουν την μητρική για να μπορούν να επικοινωνούν με τους δικούς τους ανθρώπους. Για τους ίδιους λόγους που μαθαίνουμε και τα ελληνικά, για να επικοινωνούν, να την κατανοούν και να την χειρίζονται σωστά.

B) Μέσα στο νηπιαγωγείο νομίζω είναι λίγο καλύτερα να μην την μιλούν. Γιατί μπερδεύονται και οι υπόλοιποι, μπορεί να μπερδεύονται και οι ίδιοι κάποιες φορές, κυρίως για αυτό τον λόγο, για να μην μπερδεύονται. Γιατί εμείς δυστυχώς δεν μπορούμε να τους βοηθήσουμε εκείνη την ώρα με τη μητρική τους γλώσσα, μπορούμε μόνο με την ελληνική. Να μπερδεύονται γιατί μπορούν ας πούμε να θέλουν να μιλήσουν σε κάποιο παιδάκι, να ζητήσουν κάτι και να λένε τη λέξη στη μητρική τους γλώσσα και να μπερδεύονται και αυτό να γίνεται με τις συναναστροφές με τα φιλαράκια του. Να τους απευθύνονται στη μητρική του γλώσσα. Ίσως αυτό,

πρόβλημα στην επικοινωνία. Στο χώρο του ελληνικού σχολείου, ναι να μιλάνε στην ελληνική γλώσσα, κινούμαστε στην ελληνική γλώσσα.

## 2<sup>ος</sup> άξονας

A) Όχι. Τίποτα. Δεν έχει τύχει. Αλλά θα με ενδιέφερε να το κάνω. Για να μπορώ να βοηθήσω λίγο πιο εστιασμένα. Να μπορώ να κατανοήσω καλύτερα πως νιώθουν, πως σκέπτονται οι δίγλωσσοι μαθητές για να μπορώ να παρεμβαίνω καλύτερα στο ελληνικό σχολείο στο οποίο εργάζομαι. Έχω παιδιά δίγλωσσα, αλλά δεν έχω δυσκολευτεί. Εάν δούλευα σε άλλη περιοχή με περισσότερα παιδιά δίγλωσσα θα το σκεπτόμουν σίγουρα παραπάνω και θα είχα κάνει, σίγουρα.

B) Κάτι συγκεκριμένο όχι. Προσπαθώ να εστιάζω στην φωνολογική ενημερότητα. Δηλαδή να νιώσω ότι καταλαβαίνουν τα γράμματα και να λέμε, να καταβαίνουν την φωνούλα των γραμμάτων, πχ. εάν μπορούν να σκεφτούν κάποια λέξη στα ελληνικά που τους έρχεται που να έχουν σχέση με αυτό. Κάπως έτσι. Εστιάζω στα γράμματα.

Γ) Όχι. Ναι το θεωρώ σημαντικό. Όλοι θα έπρεπε να ασχοληθούμε λίγο ποιο πολύ, πιο καλά. Περισσότερο. Γιατί είναι πολλά παιδιά που είναι δίπλα μας, που είναι δίγλωσσα και χρειάζονται να έχουμε γνώσεις για αυτό. Εε ως πως το προς πρέπει να χειρίζονται τις δύο γλώσσες, πως δουλεύει ο εγκέφαλος τους, τι διεργασίες κάνουν, πως μπορεί και τις ξεχωρίζουν, λίγο να τους κατανοήσουμε περισσότερο για να μπορέσουμε να παρέμβουμε, όπου υπάρχει δυσκολία στη διάκριση των δύο γλωσσών, στη διάκριση της χρήσης τους.

## ΠΑΡΑΤΗΜΑ 9

### Κ9

Ηλικία: 32 χρονών

Επάγγελμα: Νηπιαγωγός

Εκπαίδευση: Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Θετικών Επιστημών, Διδακτορικό στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία.

Διδακτική εμπειρία: 6 έτη

#### 1<sup>ος</sup> άξονας

A) Πλεονέκτημα. Γιατί το παιδί από τόσο μικρή ηλικία έρχεται σε επαφή με δύο γλώσσες, τις οποίες θα τις αναπτύξει και τις εξελίξει, έρχεται σε επαφή με δύο διαφορετικές κουλτούρες καθώς γνωρίζει δύο διαφορετικές γλώσσες και μαθαίνει ότι δεν υπάρχει μόνο ένα πράγμα στο οποίο.. δηλαδή ότι πρέπει να μιλάμε μόνο μία γλώσσα. Θέλω να πω δηλαδή ότι δεν γίνεται, δηλαδή καταβαίνει ότι υπάρχει πολυπολιτισμικότητα δηλαδή πέρα από το εγωκεντρικό του χαρακτήρα του κάθε ατόμου. Αυτό.

B) Νομίζω ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες εκτός και αν είναι, δηλαδή ας πούμε ένα είναι ένα παιδάκι το οποίο μιλάνε στο σπίτι ας πούμε μόνο μια γλώσσα άλφα και στο σχολείο μόνο στο σχολείο μιλάει τη βήτα γλώσσα μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες του τύπου να μπερδευτεί, να μπλέκει λίγο τις λέξεις να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα. Δεν νομίζω όμως ότι κατά τα άλλα ότι αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Στο επίπεδο της μάθησης, ναι εάν η γλώσσα είναι μόνο στο σχολείο η μία που μαθαίνει η δεύτερη ναι δεν θα το καταβαίνει, άμα δεν την μιλάει πουθενά άλλου θέλω να πω. Άμα είναι όμως και από το σπίτι του μιλάνε τη μία και την άλλη γλώσσα. Δηλαδή είναι κάποιος από την Ιταλία και είναι στην Ελλάδα και οι γονείς του μιλάνε και τα ιταλικά και τα ελληνικά, τότε δεν νομίζω ειδικά στη προσχολική ότι θα υπάρχει πρόβλημα. Αλλά πρέπει να τα μιλάνε και στο σπίτι. Εάν δεν τα μιλάνε και στο σπίτι καθόλου. Δηλαδή έχω ένα κινεζάκι φέτος, το οποίο δεν μιλάει καθόλου ούτε ελληνικά, ούτε αγγλικά. Εε δεν με καταλαβαίνει. Εκεί

υπάρχει πρόβλημα. Έστω δεν γνωρίζει βασικά σημεία της για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε αυτό είναι το πρόβλημα.

A) Ναι, για να μας λένε για την πρόοδο των παιδιών στο σπίτι, για να συνεργάζονται στο σπίτι και να τους κάνουν και αυτοί κάποιες έξτρα ασκήσεις, για να τα φέρουν σε επαφή με κάποιο παραμύθι, ή να δουν κάποια ταινία που να είναι ξέρω εγώ και στις δύο γλώσσες, που να είναι μάλλον στη γλώσσα την ελληνική εάν το πούμε έτσι. Όστε το παιδί να ακούει συνέχεια και στο σπίτι την ελληνική γλώσσα και να μπορεί να ξετριβεί. Και για να βλέπουμε έτσι την πρόοδο συνδυαστικά, να δούμε πως πάει και στο σπίτι. Δηλαδή εάν τους ζητάει να μιλήσει, να δούμε και λίγο τι συμβαίνει, προς ενημέρωση δηλαδή. Προσπαθώ να συνεργάζομαι. Με μία μαμά προχθές αυτό προσπαθούσα να της εξηγήσω, να του βάζει ελληνικά, να προσπαθεί όσο μπορεί και αυτή να τον φέρνει σε επαφή με την ελληνική γλώσσα. Αυτά. Οι δυσκολίες είναι όταν ούτε η μαμά μιλάει την γλώσσα την ελληνική, οπότε υπάρχει δυσκολία και στην επικοινωνία μαζί της και είναι δυσκολία γιατί και το παιδί δεν μπορεί, δηλαδή δεν έχει κάποιος να του μιλήσει ελληνικά στο σπίτι. Εάν δε γνωρίζει ο γονέας τη γλώσσα δεν μπορείς, ούτε να επικοινωνήσεις μαζί του, εντάξει αυτό το λύνουμε ειδικά με κάποια κασετοφωνάκια που έχουμε που μεταφράζουν τις γλώσσες, αλλά δεν μπορεί ούτε να καταλάβει ακριβώς, το τι του λες όλες τις φορές, αλλά δεν μπορεί να μιλήσει στο παιδί στο σπίτι, δεν του μιλάει του παιδιού ελληνικά. Θετικά να ότι υπάρχει μία καλή θέληση, μια καλή διάθεση. Διάθεση ως προς το να βοηθήσει το παιδί να μάθει. Υπάρχει κοινή πορεία.

B) Ναι. Συνεισφέρουν όταν προσπαθούν και αυτοί από το σπίτι να φέρουν το παιδί σε επαφή με την ελληνική γλώσσα με όποιον τρόπο μπορούν. Άρα έχουν υποστηρικτικό ρόλο. Αυτό το παιδάκι που σου λέω κάποιες βασικές λέξεις τις έχει κατακτήσει να. Το σήκω, το έλα, το ναι, το όχι. Δηλαδή αυτές τις λέξεις του τις έμαθε η μαμά του από την πρώτη μέρα. Εάν έχουν βοηθήσει στο πως μαθαίνουν αυτά τα παιδιά όχι δεν έχουν βοηθήσει, απλά σε ζητήματα επικοινωνιακά. Της είχα ζητήσει ας πούμε να μου πει πως είναι το καλημέρα στα κινέζικα, πως είναι το μπράβο, πως είναι το είναι πολύ ωραία η ζωγραφιά σου, τέτοια. Δεν ρωτούν αυτοί οι γονείς για την πρόοδο τους για την εξέλιξη τους συχνά.

A) Ναι. Γιατί ίσως να. Να υπάρχει και πιο καλή κατανόηση αυτών που γίνονται στην ελληνική γλώσσα. Δηλαδή θα μπορούσε να του κάνει ελληνικά, αλλά στα κινέζικα.

Δηλαδή να του πει την αλφαβήτα των ελληνικών, αλλά να του τα εξηγεί στα κινέζικα. Ή τους αριθμούς, τα χρώματα, να του τα λέει ξέρω εγώ στα κινέζικα και μετά να του τα λέει στα ελληνικά. Πως λέμε για παράδειγμα στα αγγλικά blue μπλε, red κόκκινο, να χρειαστεί λιγότερος χρόνος για να τα μάθει από να του τα δείχνουμε με εικόνες και να του τα λέμε. Και του λέμε κόκκινο και του δείχνουμε την εικόνα. Και να νιώσει και αυτό πιο οικεία ίσως. Οικεία δηλαδή ότι είμαστε πιο κοντά σε αυτόν, ότι συνεργαζόμαστε, ενδιαφερόμαστε, γιατί εμένα αυτό μου το είχαν τονίσει οι γονείς εμείς, μου είπε η μαμά του ότι χάρηκε το παιδί που τον επαίνεσα. Εγώ το έκανα στη γλώσσα του. Λειτουργήσε αυτό. Ή που λέγανε όλα τα παιδάκια ότι το αγαπάνε στα κινέζικα. Το μάθανε και του το λέγαμε.

B) Σε ποιον να την μιλάνε; Αφού εμείς δεν την ξέρουμε. Να την μιλούν μεταξύ τους; εάν είναι δύο παιδάκια; Ας πούμε; Απλά το πρόβλημα εκεί είναι μήπως επαναπαυτούνε και μιλάνε μόνο την μητρική τους και δεν κάνουνε προσπάθεια. Θα ήταν ωραίο ας πούμε άμα μπορούσε και τις μιλούσε και τις δύο να μας έλεγε ότι αυτό στη χώρα μου το λέμε έτσι. Να το παρουσιάσει και στα άλλα, ώστε να καλλιεργηθούν και τα άλλα οι δεξιότητες ας πούμε της πολυπολιτισμικότητας. Στο ελεύθερο παιχνίδι, ναι θα επέτρεπα να μιλάει. Να την μιλούν τη μητρική γλώσσα. Να μην καταπιέζονται ας την μιλούν άμα θέλουν. Γιατί και αυτό θα νιώσει πιο οικεία με τους άλλους, θα ανέβει και η αυτοπεποίθησή του, θα κινήσει και το ενδιαφέρον για τους άλλους, θα μιλάνε θα του δίνουν σημασία. Εμένα εντωμεταξύ έχει γίνει αγαπημένος μου αυτός εκεί μέσα. Προσπαθούν να του μάθουν ελληνικά. Δηλαδή το διαφορετικό τους έλκει.

## **2<sup>ος</sup> άξονας**

A) Όχι. Δεν το είχα σκεφτεί. Θα το προγραμματίζα ίσως, λόγω της επαφής μου φέτος με αυτό το παιδάκι. Το σκεφτόμουνα πολύ έντονα αυτές τις μέρες. Δεν ξέρω πώς να το κάνω το παιδάκι αυτό να μάθει. Ναι πώς να το χειριστώ δεν ξέρω. Δηλαδή ως εργαλείο για την δουλεία μου.

B) Δεν ξέρω κιόλας. Αλλά αυτό που χρησιμοποιώ του δείχνω εικόνες. Ή αντικείμενα. Μόνο αυτό χρησιμοποιώ. Όχι τίποτε άλλο. Δεν ξέρω κιόλας δεν θα πω ψέματα. Από άλλη συνάδελφο που το συζήτησα όχι δεν μου είπανε κάτι.



Γ) Όχι. Αλλά έχω σκοπό να το κάνω πολύ άμεσα. Ναι είναι αναγκαίο. Γιατί έχω και παιδάκια από την Αλβανία που δεν μιλάνε ελληνικά μέσα στη τάξη. Δηλαδή πέρα από το παιδάκι από την Κίνα έχουμε παιδάκια και από άλλες χώρες. Δηλαδή υπάρχουνε, πιστεύω ότι θα το αντιμετωπίσουμε αυτό στη καθημερινότητα μας. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Θα ήθελα πολύ να επιμορφωθώ.