



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ**

Διπλωματική Εργασία

**Θέμα: «Διγλωσσία και Εκπαίδευση: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους
δίγλωσσους μαθητές»**

**Χαράλαμπος Λιονής
Α.Μ.: 217714**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαγουλά Ευγενία

ΑΘΗΝΑ 2020

Στους γονείς μου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό σχολείο υποδέχεται μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων, τους οποίους εντάσσει σε τάξεις με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν μία νέα πραγματικότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πάντα επιμόρφωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τους δίγλωσσους, θεωρούν ότι το σημαντικότερο ζήτημα που αντιμετωπίζουν είναι η γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών ενώ χρησιμοποιούν κοινή μέθοδο για όλα τα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, πρώτη, δεύτερη ξένη γλώσσα, κατατεθειμένη και μη κατατεθειμένη διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αγγλική γλώσσα ως *lingua franca*.

Abstract

In recent years, the Greek school has welcomed students of different nationalities, whom it integrates into classes with the result that teachers face a new reality. The purpose of this paper is to examine the way in which teachers respond. The results show that teachers do not always have training in terms of intercultural education and bilinguals, they consider that the most important issue they face is the cognitive heterogeneity of students while using a common method for all children.

Keywords: bilingualism, first, second foreign language, deposited and non-deposited bilingualism, intercultural education, english as *lingua franca*.

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται ο κύκλος των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ένας κύκλος ο οποίος κλείνει αρμονικά και έχει να προσδώσει στην ύπαρξη μου πρωτίστως ως άνθρωπος και στη συνέχεια ως εκπαιδευτικός μόνο θετικές εμπειρίες και αμέτρητες γνώσεις. Ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου όλους όσους συνετέλεσαν σε αυτό.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Μαγουλά Ευγενία, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών για τη βοήθεια και τη συνεργασία στη διεκπεραίωση της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την συμπαράστασή τους, ώστε να φέρω εις πέρας την παρούσα εργασία.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	7
Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο	9
Ιστορική Αναφορά στη Διγλωσσία.....	9
Μονογλωσσία ή Διγλωσσία/ Πολυγλωσσία στο σύγχρονο κόσμο	9
Η αξία των γλωσσών	11
Ορισμός Διγλωσσίας.....	12
Τύποι Διγλωσσίας.....	13
Μορφές Διγλωσσίας	13
Πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα	15
Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	17
Επιπέδα γλωσσομάθειας	18
«Κατατεθειμένη διγλωσσία» και «μη κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα.....	18
Στατιστικά στοιχεία	19
Ορισμός Διγλωσσίας Εκπαίδευσης.....	20
Τύποι διγλωσσίας εκπαίδευσης	21
Υποδοχή αλλόγλωσσων στο ελληνικό σχολείο	23
Προϋποθέσεις επιτυχούς διδασκαλίας της Διγλωσσίας.....	25
Η αγγλική γλώσσα ως lingua franca (ELF)	25
Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (TYGE) στην Ελλάδα	26
Οφέλη Διγλωσσίας.....	29
Στρατηγικές για τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος στην τάξη.....	30
Αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας	30
Δεύτερο Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο	33
Η έρευνα	33
Ερευνητικά ερωτήματα.....	33
Μεθοδολογία.....	33
Το δείγμα	34
Διαδικασία συλλογής.....	35
Αποτελέσματα.....	36
Συμπεράσματα- Συζήτηση	52
Βιβλιογραφία	54
Ελληνόγλωσση.....	54
Ξενόγλωσση.....	59
Παράρτημα	62

Διαγράμματα

Διαγράμματα 1-6: Προφίλ εκπαιδευτικών	36
Διαγράμματα 2-11: Εκπαιδευτικός και Διγλωσσία	39
Διαγράμματα 3-15: Γλώσσα στόχος	42
Διαγράμματα 4-20: Διδασκαλία.....	44
Διαγράμματα 5-22: Αποτελέσματα διδασκαλίας	46
Διαγράμματα 6-27: Η «άλλη γλώσσα».....	47
Διαγράμματα 7-31: Σχέσεις.....	50

Εισαγωγή

Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα που χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις του ελληνικού σχολείου αποτελεί πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός, καθώς μαθητές ελληνικής καταγωγής συνυπάρχουν με μαθητές αλλοδαπής καταγωγής από διάφορες χώρες προέλευσης. Για τους αλλοδαπούς μαθητές η ελληνική γλώσσα αποτελεί γλώσσα-στόχο και η σχολική τους επίδοση κρίνεται από το βαθμό που οι ίδιοι είναι σε θέση να εκφραστούν, να διαβάσουν και να γράψουν σωστά, σύμφωνα με τις επιταγές της μονόγλωσσης εκπαίδευσης που ασκείται στην Ελλάδα (Σκούρτου, 2000, Γκαϊνταρτζή, 2008). Οι νέες συνθήκες καθιστούν αναγκαία τη διαπραγμάτευση θεμάτων διαπολιτισμικής αγωγής και διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

Η παρούσα εργασία, διαρθρώνεται σε δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Το θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται σε βιβλιογραφικές αναφορές και εξετάζει το γλωσσολογικό φαινόμενο της Διγλωσσίας και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, δίδεται έμφαση στην ιστορική εμφάνιση της Διγλωσσίας, στην πολυγλωσσία που επικρατεί σε διάφορες χώρες, στον ορισμό, στους τύπους, τις μορφές της Διγλωσσίας. Επίσης, γίνεται αναφορά στην αξία των γλωσσών, στην έννοια της πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας, στους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, στους φορείς των επιπέδων γλωσσομάθειας, στην κατατεθειμένη και μη διγλωσσία όπως και σε στατιστικά στοιχεία. Παράλληλα, ορίζεται η δίγλωσση εκπαίδευση και προσδιορίζονται οι τύποι της. Καταγράφεται ο τρόπος υποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*. Καθορίζονται οι προϋποθέσεις για την επιτυχή διδασκαλία της Διγλωσσίας και τα οφέλη της. Επίσης, γίνεται αναφορά στα διάφορα λογισμικά προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί με βάση την τεχνολογία και ολοκληρώνοντας υπάρχουν προτάσεις για αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας, πραγματοποιήθηκε με την κατάρτιση ενός μόνο ερωτηματολογίου. Αξίζει να σημειωθεί πως λόγω της επιβαρυνμένης επιδημιολογικής κατάστασης της χώρας λόγω Covid 19, η έρευνα διαφοροποιήθηκε από την αρχική της στόχευση. Το ερωτηματολόγιο στηρίζεται σε 7 άξονες προβληματισμού, το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου υπάρχουν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία, τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζουν

οι εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα της, τη σχέση των παιδιών με την ελληνική και τη μητρική τους γλώσσα και τέλος τις αντιλήψεις που επικρατούν για τους δίγλωσσους από το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελείται από 55 εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά κύριο λόγο από δασκάλους και φιλολόγους.

Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

Ιστορική Αναφορά στη Διγλωσσία

Η διγλωσσία-πολυγλωσσία (bilingualism/multilingualism) δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας, αλλά εκδηλώθηκε από τότε που εμφανίστηκε η ανθρώπινη γλώσσα και οι πρώτοι άνθρωποι πολιτισμοί. Εμφανίστηκε με τις κατακτήσεις, τις ειρηνικές μεταναστεύσεις των λαών καθώς και με τις επαφές ανάμεσα σε γειτονικές ομάδες που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες.

Στους Σουμερίους εμφανίστηκε το 3000 π.Χ., όταν γράφτηκαν τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά μετά την υποδούλωση των Σουμερίων από τους Ακκαδίους. Στην Βαβυλώνα υπήρχαν σχολές για την εκμάθηση διαφόρων γλωσσών.

Στην αρχαία Ελλάδα εκτός των διαλέκτων ομιλούνταν και άλλες ξένες γλώσσες όπως η φοινικική, περσική, αιγυπτιακή. Η διγλωσσία εμφανίζεται τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο μέσω των επιγραφών. Στην Οδύσσεια γίνεται αναφορά σε εθνολογικό και γλωσσικό μείγμα. Στην εποχή του Μ. Αλεξάνδρου υπήρχαν παραδείγματα διγλωσσίας και τριγλωσσίας.

Η ρωμαϊκή αυτοκρατορία επέβαλε τη λατινική ως επίσημη γλώσσα στους λαούς που είχε κατακτήσει, ενώ ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) ήταν η ελληνική. Ωστόσο τα παιδιά των Ρωμαίων μάθαιναν την ελληνική ως (Γ1) πριν μάθουν τη μητρική τους γλώσσα. Η κυριαρχία της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας είχε ως συνέπεια την κυριαρχία της λατινικής γλώσσας, (Τριάρχη-Herrmann: 25-28).

Μονογλωσσία ή Διγλωσσία/ Πολυγλωσσία στο σύγχρονο κόσμο

Στον δυτικό κόσμο υπάρχει η εντύπωση ότι η πιο συνηθισμένη γλωσσική κατάσταση στον κόσμο είναι η μονογλωσσία, δηλαδή ότι ο περισσότεροι άνθρωποι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν μόνο μία γλώσσα ή και ζουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο ομιλείται μόνο μία γλώσσα, σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει στις γλωσσικές κοινότητες του κόσμου οι οποίες είναι ως επί το πλείστον πολύγλωσσες.

Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η ιδέα της μονογλωσσίας ως «φυσιολογικής» κατάστασης στον κόσμο στηρίζεται ιδεολογικά σε ένα υποτιθέμενα ομοιογενές έθνος-κράτος. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι δύσκολο να συμβαίνει σήμερα, δεδομένης της ευκολότερης μετακίνησης πληθυσμών αλλά και της σταδιακής παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Μάλιστα, ενώ ο δυτικός κόσμος

θεωρεί ότι η πολυγλωσσία δεν αφορά άμεσα τον ίδιο αλλά «τους άλλους», τον «τρίτο» και τον «αναπτυσσόμενο» κόσμο, η γλωσσική πραγματικότητα διαψεύδει αυτόν τον ισχυρισμό – ακόμη και αν είναι αλήθεια ότι στην Αφρική και την Ασία τα πολύγλωσσα περιβάλλοντα είναι πολύ πιο συνηθισμένα από ό,τι στην Ευρώπη και την Αμερική¹.

Η διγλωσσία/πολυγλωσσία συνιστά ένα παγκόσμιο και καθ' όλα φυσιολογικό φαινόμενο, (Σελλά-Μάζη, 2001). Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι ο αριθμός των αυστηρά μονόγλωσσων χωρών έχει υποχωρήσει δραματικά, γεγονός που καταδεικνύεται και από το ακόλουθο στοιχείο. Αν και τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ είναι 193², εντούτοις οι γλώσσες που ομιλούνται σε παγκόσμια κλίμακα ανέρχονται στις 7.111³.

Σε πολλές κοινωνίες στον κόσμο υπάρχει επίσημα αναγνωρισμένη διγλωσσία ή και περισσότερες γλώσσες. Το Βέλγιο (φλαμανδικά, γαλλικά, γερμανικά), η Ελβετία (γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ραιτορομανικά), ο Καναδάς (αγγλικά, γαλλικά) (Edwards, 2013), η Αυστραλία (αγγλικά, μαορί), το Μαρόκο και η Αλγερία (αραβικά, γαλλικά), η Ινδία (με τα χίντι και τα αγγλικά ως επίσημες γλώσσες αλλά και πολλές άλλες αναγνωρισμένες τοπικές γλώσσες ενώ καμία «εθνική» γλώσσα), η Μάλτα (μαλτέζικα, αγγλικά) και η Κύπρος (ελληνικά, τουρκικά) είναι μόνο μερικές από τις πιο γνωστές περιπτώσεις στον κόσμο. Άλλες περιλαμβάνουν το Καζακστάν (καζάκικα, ρωσικά) και άλλες πρώην σοβιετικές δημοκρατίες όπως είναι η Εσθονία, το Αζερμπαϊτζάν και το Ουζμπεκιστάν, την Παραγουάη (ισπανικά, γκουαρανί), την πρώην Γιουγκοσλαβία (σερβοκροατικά, σλοβενικά, σλαβομακεδονικά (makedonski), αλβανικά, ουγγρικά, ρομανί κ.ά.), αλλά και τις περισσότερες χώρες της Αφρικής όπου σε κάθε χώρα συνυπάρχουν πολλές γλώσσες, όπως στη Νότια Αφρική (με έντεκα επίσημες γλώσσες, μεταξύ των οποίων τα αφρικάανς, τα αγγλικά και τα ντέμπελε)⁴.

Η Ελλάδα είναι μια χώρα στην οποία η συντριπτική πλειοψηφία (99%) είναι σε θέση να μιλήσει την Ελληνική, πράγμα που την κατατάσσει σε υψηλές θέσεις στη λίστα των Ευρωπαϊκών χωρών, (Special, Eurobarometer 386, 11). Ωστόσο, από την

¹https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/iframe.html?id=161&heading=

² <https://www.un.org/en/sections/about-un/overview/index.html>.

³ <https://www.ethnologue.com/ethnologueblog/gary-simons/welcome-22nd-edition>

⁴https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/iframe.html?id=161&heading=2

σύσταση του ελληνικού κράτους υπάρχουν αλλόγλωσσοι πληθυσμοί, δίγλωσσοι, εάν όχι μονόγλωσσοι. Οι γλώσσες που υπάρχουν παράλληλα με τα ελληνικά είναι τα βλάχικα, τα αρβανίτικα, τα σλαβικά ιδιώματα, τα τούρκικα, (Καρατζόλα, 2008), τα πομάκικα και τα ελληνικά ρομανί.

Η αξία των γλωσσών

Ο Cummins υπογραμμίζει ότι οι γλώσσες θεωρούνται πρόβλημα για τη συνοχή της κοινωνίας, αλλά αποτελούν ανθρώπινο δικαίωμα των ομιλητών και είναι πηγή πλούτου για την κοινωνία, (Cummins, 2000).

Αυτό αποδεικνύεται με την ψήφιση από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο της Έκθεσης σχετικά με τις απειλούμενες με εξαφάνιση ευρωπαϊκές γλώσσες και τη γλωσσική ποικιλία στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Rapport sur les langues européennes menacées de disparition et la diversité linguistique au sein de l'Union européenne) στις 11 Σεπτεμβρίου 2013⁵ αποτελεί τη νεότερη εξέλιξη στον τομέα της προστασίας της ποικιλότητας των ευρωπαϊκών γλωσσών. Η εν λόγω Έκθεση Alfonsi, διάδοχος πολλών προηγούμενων εκθέσεων και δράσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική και καθοριστική για το μέλλον των μειονοτικών γλωσσών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «παγκόσμια κληρονομιά» της ανθρωπότητας και, συγκεκριμένα, ευρωπαϊκή κληρονομιά και «πολιτιστικός θησαυρός». Ως τέτοιες πρέπει να εκληφθούν οι εν λόγω γλώσσες τόσο από τις πολιτικές ηγεσίες όσο και από τους Ευρωπαίους πολίτες και να προστατευθούν από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση, με απώτερο στόχο τη δημιουργία «πολύγλωσσων κοινωνιών με ισχυρή εσωτερική συνοχή». Σημειωτέον ότι η Έκθεση Alfonsi αναφέρεται στις «τοπικές και μειονοτικές γλώσσες» (langues regionales et minoritaires) και όχι στις «επίσημες» γλώσσες της ΕΕ, υπογραμμίζοντας ότι η εξαρχής εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ενός παιδιού, παράλληλα με την επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο διαβιού, προικίζει το παιδί με μια τέτοια φυσική ικανότητα, ώστε στο μέλλον να μάθει και άλλες γλώσσες, επιτυγχάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο «γλωσσικό πλουραλισμό», ο οποίος θα αποτελέσει πλεονέκτημα για τους νέους Ευρωπαίους, (Σελλά-Μάζη, 2016).

⁵Le vote du rapport Alfonsi au Parlement Européen par Henri Giordan στο http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id_gdmnews=144.

Ορισμός Διγλωσσίας

Μια από τις σοβαρότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε επιστήμονας που μελετά ξενόγλωσση βιβλιογραφία είναι η απόδοση της ορολογίας στην Ελληνική· και αυτό, επειδή οι επιστημονικοί όροι αποτελούν συμπύκνωση μιας σειράς θεωρητικών σκέψεων, και λειτουργούν ως εργαλεία ανάλυσης καταστάσεων, φαινομένων και διαδικασιών, (Δαμανάκης, 2001).

Ο αγγλικός όρος *diglossia* εισάγεται από τον Charles Ferguson το 1959, (Ferguson, 1959), προέρχεται από την ελληνική λέξη διγλωσσία, (Καρυολαίμου, 2013), για να ονομάσει το κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο κατά το οποίο σε ορισμένες κοινότητες χρησιμοποιούνται παράλληλα δύο δομικές ποικιλίες μιας γλώσσας σημαντικά διαφοροποιημένες μεταξύ τους, με πολύ αυστηρή κοινωνική και επικοινωνιακή κατανομή, δηλαδή με απόλυτα καθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες η καθεμία. Η λεγόμενη «υψηλή» ποικιλία (H= High variety) χρησιμοποιείται σε όλες τις επίσημες και σχεδόν σε όλες τις δημόσιες περιστάσεις επικοινωνίας, ενώ η «χαμηλή» (L= Low variety) κυρίως στις ιδιωτικές. Οι ερευνητές αποδίδουν τον όρο ως κοινωνική διγλωσσία, εσωτερική διγλωσσία, διμορφία, διπλογλωσσία, θεσμική διγλωσσία, (Κακριδή, 2011), πολυμορφία⁶. Στην Ελλάδα συνδέεται ως το 1976 άμεσα με το «γλωσσικό ζήτημα» και τη γνωστή διαμάχη μεταξύ της καθαρεύουσας και του «δημοτικισμού», (Χατζησαββίδης, 2009).

Η *diglossia* αποτελεί ίσως την πιο πολυσυζητημένη έννοια που γνώρισε ποτέ η κοινωνιογλωσσολογία. Ήδη, το 1992 ο Alan Hudson σε βιβλιογραφική έρευνά του αριθμεί 1092 δημοσιεύσεις για το συγκεκριμένο θέμα, (Καρυολαίμου, 2013). Έτσι, ο όρος εμπλουτίζεται και μετεξελίσσεται, ιδιαίτερα μετά τις σχετικές αναλύσεις του Fishman το 1975, από τις οποίες - μεταξύ των άλλων - προκύπτει ότι ο όρος *bilingualism* που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή και περισσότερες γλώσσες και προέρχεται από το χώρο της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας, ενώ ο όρος *diglossia* αναφέρεται στη χρήση δύο γλωσσών στην κοινωνία, και ανήκει προπάντων στο γνωστικό αντικείμενο των κοινωνιολόγων και των κοινωνιογλωσσολόγων. Ο όρος *bilingualism* αποδίδεται ως «ατομική διγλωσσία», «διγλωσσία» και ο όρος *diglossia* με τον όρο «κοινωνική διγλωσσία», (Δαμανάκης, 2001).

⁶ Χρήση του όρου από την Ε. Σκούρτου στο σχολιασμό του Cummins Εισαγωγή σ. 14.

Ωστόσο, ένας ορισμός που γίνεται ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός που προτείνει η Τριάρχη-Herrmann. Ένας ομιλητής θεωρείται δίγλωσσος «όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον», (Τριάρχη-Herrmann: 45).

Τύποι Διγλωσσίας

Η Τριάρχη Herrmann ταξινομεί τη διγλωσσία βάσει 3 κριτηρίων.

1. Κριτήρια εκμάθησης/απόκτησης, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αποκτήθηκε η διγλωσσία, π.χ. η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση της Γ2 ή η μέθοδος απόκτησης της Γ2.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος.
3. Ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια, δηλαδή ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνιολογική ανάπτυξη του ατόμου, (Τριάρχη-Herrmann: 57-58).

Μορφές Διγλωσσίας

Με βάση την ηλικία, η διγλωσσία διακρίνεται σε ταυτόχρονη (simultaneous) και διαδοχική (successive). Στην ταυτόχρονη διγλωσσία, το παιδί έρχεται σε επαφή με τις δύο γλώσσες αμέσως μετά τη γέννησή του, ενώ στη διαδοχική διγλωσσία, η επαφή με τη Γ2 πραγματοποιείται συνήθως μετά το 3^ο έτος (McLaughlin, 1978). Με βάση τον τρόπο εκμάθησης, η διγλωσσία διακρίνεται σε φυσική (natural) και πολιτισμική (cultural). Η φυσική διγλωσσία αναφέρεται στην εκμάθηση μιας Γ2 μέσω της καθημερινής επαφής με τους φυσικούς ομιλητές αυτής, ενώ η πολιτισμική διγλωσσία αφορά στην εκμάθηση μιας Γ2 εντός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου (Skutnabb-Kangas & Toukomma, 1976).

Με βάση γλωσσολογικά κριτήρια, σύμφωνα με τον Weinreich, και συγκεκριμένα τον σύνδεσμο, που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις

αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες, δηλαδή στη δημιουργία του εσωτερικού λεξιλογίου, η διγλωσσία διακρίνεται στη: συντονισμένη διγλωσσία, συνθετική διγλωσσία και υποταγμένη διγλωσσία. Στη συντονισμένη διγλωσσία, οι δίγλωσσοι ομιλητές κατακτούν τις δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ενώ στη συνθετική οι δίγλωσσοι ομιλητές συγχωνεύουν τις 2 γλώσσες έτσι ώστε να είναι αλληλοεξαρτώμενες (Ανδρέου, 2012). Από το άλλο μέρος, η εξαρτημένη διγλωσσία αναφέρεται στην εκμάθηση μιας Γ2 με τη συμβολή της Γ1, (Τριάρχη-Herrmann: 61-62).

Τέλος, με βάση ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια του Lambert το 1975, η διγλωσσία διακρίνεται σε προσθετική (additive) και αφαιρετική (subtractive). Η προσθετική διγλωσσία αναφέρεται στον θετικό αντίκτυπο που έχει το περιβάλλον, αλλά και η στάση του ιδίου του δίγλωσσου ομιλητή στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Από το άλλο μέρος, η αφαιρετική διγλωσσία αφορά στην κατάκτηση μιας Γ2 μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος στο οποίο ζει ο δίγλωσσος ομιλητής, (Τριάρχη-Herrmann: 65-66).

Προσθετική διγλωσσία απαντάται συνήθως σε παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης και πολύ συχνά σε παιδιά που ο καθένας από τους γονείς τους μιλά μια διαφορετική γλώσσα. Ως παράδειγμα προσθετικής διγλωσσίας αναφέρεται στη βιβλιογραφία η διγλωσσία της αγγλικής καταγωγής μαθητών ενός γαλλικού σχολείου στον Καναδά στην έρευνα του Lambert.

Αφαιρετική διγλωσσία συναντά κανείς σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται από το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον τους, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της Γ2. Η μητρική γλώσσα παραμελείται με συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξής της, ταυτόχρονα όμως δεν είναι δυνατή μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή διγλωσσίας παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα, όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος.

Παράλληλα, σε ακραίες περιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας παρουσιάζεται το φαινόμενο της «διπλής ημιγλωσσίας» (semilingualismus). Το δίγλωσσο παιδί αδυνατεί γλωσσικά να αντεπεξέλθει στις διάφορες απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά τη γλωσσική επικοινωνία του με το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει τις περισσότερες φορές ότι δεν έχει αποκτήσει τις αντίστοιχες γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα ούτε στο άλλο. Παρατηρείται λοιπόν μια

υπανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, η οποία δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια αλλά κυρίως σε περιβαλλοντολογικά, (Τριάρχη-Herrmann, 2008).

Πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα

Οι δίγλωσσοι αναστατώνουν τα όρια ανάμεσα σε κουλτούρες, εθνότητες, και έθνη και αποσυντονίζουν τις παραδοσιακές αναλυτικές κατηγορίες της γλωσσολογίας. Ο δίγλωσσος λόγος γίνεται αντικείμενο μελέτης και οι εμπλεκόμενες γλώσσες κατηγοριοποιούνται ανάλογα, μπαίνουν στη σειρά (πρώτη ή δεύτερη), χαρακτηρίζονται ως γηγενείς ή μη-γγενείς και μπαίνουν στο μικροσκόπιο για τυχόν παρεμβολές, προσμίξεις και παρεκκλίσεις, (Τσοκαλίδου, 2008).

Η διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στην πρώτη, τη δεύτερη και στην ξένη γλώσσα είναι θεμελιακής σημασίας, γιατί αφορά άμεσα στην επικοινωνία. Αν πρόκειται για επικοινωνία στο παρόν, τότε γίνεται αναφορά σε πρώτη ή δεύτερη γλώσσα σε μία κατάσταση διγλωσσίας. Αν πρόκειται για επικοινωνία στο μέλλον, τότε γίνεται αναφορά σε ξένη γλώσσα και σε μία «υπόσχεση» διγλωσσίας. Η ξένη γλώσσα «υπόσχεται» μελλοντική χρήση, αλλά άμεσα στερείται χώρου χρήσης, δε χρησιμοποιείται, δεν επηρεάζει και δε δημιουργεί μία κατάσταση διγλωσσίας. Η «ξένη» γλώσσα είναι ξένη, γιατί δε χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα.

Ειδικά για την πρώτη και δεύτερη γλώσσα, θεωρείται ότι η επικοινωνία ορίζει τη λειτουργία της κάθε γλώσσας, όπως και τη σχέση μεταξύ τους. Έτσι, η χρονική ακολουθία (ποια γλώσσα μαθαίνει κάποιος πρώτα) μπορεί να έχει κάποια σημασία, αλλά η ποιοτική διαφορά στις επικοινωνιακές λειτουργίες που καλούνται να καλύψουν οι γλώσσες, είναι αυτή που καθιστά μία γλώσσα πρώτη και την άλλη δεύτερη. Αυτό συμβαίνει, γιατί, η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο σε συνεχή εξέλιξη. Μία γλώσσα που μαθαίνει κάποιος πρώτη (Γ1), μπορεί, στην πορεία της ζωής του, να εκτοπισθεί από μία άλλη, που μαθαίνει αργότερα (Γ2), με ακραία συνέπεια τη μετάβαση στην αρχικά δεύτερη γλώσσα και την απώθηση της αρχικά πρώτης γλώσσας (Language shift). Έτσι, βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες που αρχικά καλύπτονται από μία γλώσσα (Γ1), σιγά- σιγά αναλαμβάνει να τις καλύψει μία άλλη, η δεύτερη γλώσσα (Γ2), (Σκούρτου, 1999).

Όπως χαρακτηριστικά προτείνει ο Hymes, ένα άτομο μπορεί να ανήκει σε παραπάνω από μία γλωσσικές κοινότητες. Το σύνολο των κοινοτήτων με τις οποίες μπορεί να επικοινωνήσει ένα άτομο, έχοντας γνώση τόσο των γραμματικών όσο και

των κοινωνικών κανόνων των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών, ονομάζεται, γλωσσικό πεδίο (language field), ενώ, αντίστοιχα, επικοινωνιακό πεδίο (speech field) είναι το σύνολο των κοινοτήτων με τις οποίες ένας/μία ομιλητής/τρια μπορεί να επικοινωνήσει, έχοντας γνώση των επικοινωνιακών κανόνων που τις διέπουν. Το επικοινωνιακό πεδίο είναι διαφορετικό από το επικοινωνιακό δίκτυο (speech network), το οποίο αναφέρεται στους δεσμούς που αναπτύσσουν τα άτομα μέσω των κοινών γλωσσικών ποικιλιών και επικοινωνιακών κανόνων πέρα από τα όρια συγκεκριμένων κοινοτήτων, (Hymes: 37)

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι τα βασικά ζητήματα της επικοινωνιακής ποικιλομορφίας, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Hymes παραπέμπουν στη διγλωσσία που πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα επαφής γλωσσών.

Έτσι, η διγλωσσία διακρίνεται σε:

1. Προσληπτική διγλωσσία. Σε αυτό το είδος της διγλωσσίας τα άτομα έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν την δεύτερη γλώσσα, χωρίς όμως να μπορούν να παράγουν γραπτό ή προφορικό λόγο.
2. Παθητική διγλωσσία. Αυτή η διγλωσσία δεν διαφέρει ιδιαίτερα από το πρώτο είδος. Η κύρια διαφορά τους είναι πως η δεύτερη δεν αναγνωρίζει την σημασία της αποκωδικοποίησης της γλώσσας, ενώ η πρώτη την αναγνωρίζει.
3. Ενεργός ή παραγωγική διγλωσσία. Σε αυτό το είδος διγλωσσίας τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να παράγουν και να κατανοήσουν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο της δεύτερης γλώσσας. Δηλαδή μπορούν να διαβάζουν, να γράφουν, να ακούν και να μιλάν στη δεύτερη τους γλώσσα. Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει πως μπορούν να υπάρχουν και οι τέσσερις αυτές ενέργειες ταυτοχρόνως. Ένα άτομο μπορεί να ανήκει στην κατηγορία της παραγωγικής διγλωσσίας χωρίς να μπορεί να γράψει στη δεύτερη γλώσσα, αλλά μπορώντας να μιλήσει και να καταλάβει αυτά τα οποία ακούει, (Σελλά-Μάζη: 2016, 59).

Ακόμα, υπάρχει η διαφορά μεταξύ χρηστικής και λειτουργικής διγλωσσίας. Δηλαδή κατά πόσο ένα άτομο χρησιμοποιεί μια γλώσσα ανάλογα με τις συνθήκες. Οι διγλωσσοί δέχονται κοινωνικές πιέσεις από τον περίγυρο και την επικρατούσα γλωσσική ομάδα, με αποτέλεσμα να επιλέγουν τη χρήση της επικρατούσας γλώσσας στους δημόσιους χώρους, ενώ στο περιβάλλον του σπιτιού τους να επιλέγουν την πρώτη τους γλώσσα, τη γλώσσα δηλαδή που είναι διαφορετική της επικρατούσας, (Σελλά-Μάζη: 2001, 46).

Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Διάφοροι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο στο οποίο θα κατακτήσει ο δίγλωσσος τη δεύτερη του γλώσσα. Αυτοί είναι:

- ο Η ηλικία του ατόμου
- ο Η γλωσσική επάρκεια
- ο Η νοητική οργάνωση (πώς εκφράζεται το άτομο)
- ο Το γλωσσικό περιβάλλον (εκτός του οικογενειακού κύκλου)
- ο Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον
- ο Η στάση και οι συναισθηματικές σχέσεις ανάμεσα στον δίγλωσσο και την επικρατούσα γλωσσική ομάδα
- ο Η πολιτιστική ταυτότητα (τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά της ξένης γλώσσας και της κουλτούρας της)

Ένα γλωσσικό-κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο απομονώνει τους «ξενόγλωσσους» και αποθαρρύνει τη χρήση μιας άλλης γλώσσας πέρα της επικρατούσας, μπορεί να προκαλέσει στον δίγλωσσο ομιλητή ντροπή για την δεύτερη του γλώσσα (και τα στοιχεία που τον συνδέουν με τον πολιτισμό της), και να τον οδηγήσει στην σταδιακή παύση της χρήσης της. Επίσης ένα γλωσσικό κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ενσωματώνει τους «ξενόγλωσσους» ομιλητές στους κόλπους της και ενθαρρύνει τη χρήση μιας άλλης γλώσσας πέρα της επικρατούσας, προσφέροντας θέσεις εργασίας, με την στάση των ανθρώπων να παραμένει φιλική απέναντι στους δίγλωσσους, μπορεί να κάνει τον δίγλωσσο ομιλητή να νιώσει περήφανος για τη γλώσσα του και να βοηθήσει στην ανάπτυξη της.

Βέβαια, σημαντικοί για την ανάπτυξη της διγλωσσίας είναι και άλλοι παράγοντες, όπως η ύπαρξη σχολείων που διδάσκουν τη δεύτερη γλώσσα, οι σχέσεις του κράτους που διαμένουν οι δίγλωσσοι και του κράτους στο οποίο ανήκει η γλώσσα που μιλάνε, η πολιτική ελευθερία, η δυνατότητα σε πρόσβαση υλικού της ξένης γλώσσας, (Σελλά-Μάζη: 2016, 46-50).

Σημαντικά είναι τα κίνητρα του ατόμου για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα, το άτομο να έχει διάθεση για την γλώσσα και να θέλει το ίδιο το άτομο να τη μάθει. Εξωτερικά κίνητρα, όπως η προσπάθεια να βρει μια καλή δουλειά, έτσι μαθαίνει πολύ καλά την δεύτερη γλώσσα. Καθοριστικός είναι και ο ρόλος των συνομήλικων, με ποιους θα κάνει παρέα το άτομο επηρεάζει την εκμάθηση της Γ2 και συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών του

δεξιοτήτων. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον, η συμβολή της οικογένειας και η θετική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, (Γρίβα & Στάμου: 258)

Επιπέδα γλωσσομάθειας

Μελέτες για τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχουν γίνει από διάφορους φορείς στη χώρα μας, όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» που υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με υπεύθυνο τον καθηγητή Γ. Μάρκου αλλά και από συναφή προγράμματα όπως το «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με υπεύθυνη την καθηγήτρια Α. Φραγκουδάκη. Επίσης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας έχει καταρτίσει επίπεδα γλωσσομάθειας που προορίζονται καταρχάς για ενήλικες μαθητές/-τριες της ελληνικής, (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2020).

«Κατατεθειμένη διγλωσσία» και «μη κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα

Ο όρος «κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα, αναφέρεται στην παρουσία των γηγενών ή ιστορικών μειονοτικών γλωσσών εντός της επικράτειας, όπως και των γλωσσικών κοινοτήτων οι οποίες έχουν επί μακρόν βιώσει τη διγλωσσία και έχουν μελετηθεί επιστημονικά.

Εντοπίζονται έξι ιστορικές μειονοτικές γλώσσες: η αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική, η αρβανίτικη, η σλαβομακεδονική, η πομακική, η ελληνική ρομανί και η τουρκική, (Σελλά-Μάζη, 2016). Η τουρκική είναι η μόνη γλώσσα που τυγχάνει νομικής προστασίας εκτός από την ελληνική με βάση τη Συνθήκη της Λωζάνης για τη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, (Καρατζόλα, 2008). Οι γλώσσες αυτές παρουσιάζουν ιδιότυπο προφίλ και είναι από τις σπανιότερες περιπτώσεις διγλωσσίας στην Ευρώπη.

Η αρβανίτικη, η βλαχική και η σλαβομακεδονική υποχωρούν συν τω χρόνω, ενώ η ελληνική αναλαμβάνει να καλύψει όλο και πολυπληθέστερες συνθήκες επικοινωνίας, οι δε λοιπές ομάδες (τουρκόφωνη, πομακόφωνη και ρομανόφωνη) συνεχίζουν να διατηρούν αλώβητα τα πεδία χρήσης των μητρικών τους γλωσσών, συντηρώντας έτσι τη διγλωσσία τους. Βέβαια, η εξέταση των μειονοτικών γλωσσών

της Ελλάδας καταδεικνύει τη διασύνδεση και αλληλενέργεια κοινωνίας και γλώσσας και, πιο συγκεκριμένα, πολιτικής και γλωσσικής συμπεριφοράς.

Ως προς τις εν χρήσει γλώσσες, οι ιστορικές γλωσσικές ομάδες διακρίνονται σε δίγλωσσες: ελληνική και αρβανίτικη ή βλαχική ή σλαβομακεδονική ή τουρκική ή ρομανί (για τους χριστιανούς ρομανόφωνους) και τρίγλωσσες: ελληνική-τουρκική-πομακική και ελληνική-τουρκική-ρομανί (για τους μουσουλμάνους ρομανόφωνους).

Ως προς τη στάση των ομιλητών απέναντι στις γλώσσες τους, σε γενικές γραμμές όλες οι γλώσσες χαίρουν της εκτίμησης των ομιλητών τους. Ο βαθμός γλωσσικής αυτοεκτίμησης ποικίλλει ανάλογα με τον βαθμό ενσωμάτωσής τους στην ελληνόφωνη κοινωνία και συμβαδίζει με την ύπαρξη ή μη αντίστοιχης ρυθμισμένης ποικιλίας και τη διδασκαλία αυτής.

Η «μη κατατεθειμένη διγλωσσία», δηλαδή η παρουσία των γλωσσών των παντοίας προελεύσεως πρόσφατων μεταναστών στην ελληνική επικράτεια από τη δεκαετία του '90 έως και σήμερα των «μεταναστευτικών» εκείνων γλωσσών και των διγλωσσικών ομάδων, (Σελλά-Μάζη, 2016).

Στατιστικά στοιχεία

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ⁷ από την απογραφή του 2011, επί συνόλου 10.815.197 ατόμων, οι 911.929 δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα (8,4% του συνόλου των απογραφέντων). Σύμφωνα με την απογραφή, 199.101 είναι πολίτες χωρών της ΕΕ (συμπεριλαμβανομένων πλέον της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας) και 708.003 έχουν υπηκοότητα τρίτων χωρών. Το μεγαλύτερο ποσοστό (52,7%) των αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα έχουν αλβανική υπηκοότητα, το 8,3% βουλγαρική, το 5,1% ρουμανική, το 3,7% πακιστανική, το 3% γεωργιανή, το 1,9% ουκρανική, το 1,7% αγγλική (ΗΒ), το 1,7% κυπριακή, το 1,6% πολωνική, το 1,5% ρωσική, το 1,2%, ινδική, το 1,2%, μπαγκλαντεσιανή, το 1,2% γερμανική, 1,1% αιγυπτιακή, το 1,1% молдавική, και το 1,1% φιλιπινέζικη. Ποσοστό 11,9% προέρχεται από άλλες χώρες ή είναι άτομα χωρίς υπηκοότητα ή με αδιευκρίνιστη υπηκοότητα (η τελευταία ομάδα αποτελείται από 4.825 άτομα).

Ο αριθμός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο, με το πέρασμα του χρόνου ολοένα και αυξάνεται. Ενδεικτικά, κατά το σχολικό έτος 1995-96 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες ανέρχεται στο 0,6%

⁷ <https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SAM03/->

του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, το 1998-99 έχουμε ποσοστό 2,5% αλλοδαπών επί του συνόλου, το 2002-03 επί του συνόλου των μαθητών όλων των βαθμίδων (1.460.464), οι 98.241 είναι αλλοδαποί μαθητές (ποσοστό 6,7%), κατά το σχολικό έτος 2004-05 επί συνόλου των μαθητών όλων των βαθμίδων (1.449.032), καταγράφηκαν 113. 463 αλλοδαποί μαθητές (ποσοστό 7,8%), κατά το σχολικό έτος 2006-07 επί συνόλου των μαθητών όλων των βαθμίδων (1.301.595) καταγράφηκαν 109.482 αλλοδαποί (ποσοστό 7,8%), κατά το σχολικό έτος 2008-09: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύνολο 792.433 μαθητών, οι 68.718 είναι αλλοδαποί (ποσοστό 8,6%), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σύνολο 688.155 μαθητών, ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται στο 7,5%, οι οποίοι κατανέμονται ως εξής: στο γυμνάσιο οι 31.163 είναι αλλοδαποί (ποσοστό 4,5%), ενώ στο λύκειο είναι 10.839 οι αλλοδαποί (ποσοστό 1,5%) και στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση οι αλλοδαποί είναι 10.863 (ποσοστό 1,5%) και κατά το σχολικό έτος 2011-12, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ποσοστό 12,27 % των μαθητών είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες, εκ των οποίων ποσοστό 78,5% προέρχεται από την Αλβανία, και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων ανέρχεται στο 8,74 %, εκ των οποίων το 78,4% προέρχεται από την Αλβανία, (Gkaintartzi, Kiliari, Tsokalidou, 2015).

Ορισμός Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Η δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται σε διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών συστημάτων που αφορούν μαθητές που μιλούν ή πρέπει να μάθουν δύο γλώσσες. Μια διάκριση αποφασιστικής σημασίας είναι εάν στα συστήματα αυτά χρησιμοποιούνται όντως και προάγονται δύο γλώσσες, πράγμα που απαιτεί γνώση των θεωρητικών βάσεων, των συστατικών στοιχείων καθώς και των στόχων γλωσσοεκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών - του κάθε προγράμματος. Εάν το πρόγραμμα στοχεύει στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας του παιδιού παράλληλα με την εκμάθηση οποιασδήποτε άλλης, τότε πρόκειται για δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης, εάν ο στόχος είναι η μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μητρικής στην αποκλειστική, κατά προτίμηση, χρήση της πλειονότητας. Όταν ο στόχος είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια και των δύο γλωσσών, μια περίπου ισοβαρής διγλωσσία, τότε μιλάμε για ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης, εάν όχι, για ασθενή κατά την τυπολογία του Baker, (Καρατζόλα, 2008).

Οι γνωστικές δραστηριότητες τις οποίες καλούνται καθημερινά να διεκπεραιώσουν όλοι οι μαθητές – μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι., η γλώσσα μέσω της οποίας διατυπώνονται οι δραστηριότητες αυτές και η πλαισιακή στήριξη που παρέχεται από το δάσκαλο, τους συμμαθητές και διάφορα εποπτικά υλικά για την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, συνθέτουν διγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, (Cummins, 1999).

Η διγλωσση εκπαίδευση δεν είναι ένα μοντέλο, αλλά πρόκειται για μια πληθώρα οργανωτικών σχημάτων που αφορούν βασικά στην κατανομή των γλωσσών στα πλαίσια ενός διγλωσσου προγράμματος τόσο ποσοτικά (σε σχέση με τον αριθμό των ωρών που διατίθεται στην κάθε γλώσσα) όσο και ποιοτικά (σε σχέση με το είδος του μαθήματος ή της δραστηριότητας που γίνεται μέσω κάθε γλώσσας). Τα προγράμματα αυτά διαφοροποιούνται επίσης σε σχέση με τους αποδέκτες (για ποιους σχεδιάζονται και σε ποιους εφαρμόζονται) και φυσικά σε σχέση με τον τελικό στόχο τους (ανάπτυξη διγλωσσίας ή μετάβαση σε μια νέα μονογλωσσία) στα πλαίσια ενός ισχύοντος γλωσσικού σχεδιασμού και σε αλληλεξάρτηση με τις πιέσεις που ασκούν οι ομάδες των ομιλητών.

Η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση και η παρουσία διγλωσσων μαθητών στο σχολείο δεν σημαίνει αυτόματα διγλωσση εκπαίδευση. Βασική αρχή της διγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών ως γνωστικά αντικείμενα.

Επίσης, η παρουσία διγλωσσων μαθητών σε ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο δεν επηρεάζει το γλωσσικό προσανατολισμό του, επηρεάζει όμως τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της για τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων. Στην πραγματικότητα, για κάποιους μαθητές η Ελληνική είναι μια δεύτερη γλώσσα (Γ2), ο μαθητής όμως για να μάθει τα όσα του διδάσκει ο δάσκαλος, ενεργοποιεί την πρώτη του γλώσσα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, (Σκούρτου, 2002).

Τύποι διγλωσσης εκπαίδευσης

Ο Baker διακρίνει ανάμεσα στη μεταβατική διγλωσση εκπαίδευση και στη διγλωσση εκπαίδευση διαφύλαξης/συντήρησης. Στη μεταβατική διγλωσση εκπαίδευση επιδιώκεται η μετακίνηση του διγλωσσου παιδιού προς την κυρίαρχη γλώσσα με ταυτόχρονη εγκατάλειψη της πρώτης γλώσσας. Στην διγλωσση

εκπαίδευση διαφύλαξης/ συντήρησης επιδιώκεται η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας του δίγλωσσου παιδιού μέσω της ανάπτυξης της γλωσσικής επάρκειας στην πρώτη γλώσσα, (Γαλαντόμος: 200).

Ο Ferguson και οι συνεργάτες του κατηγοριοποίησαν το 1977 τους στόχους που θέτει το εκάστοτε πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

- ☐ Αφομοίωση δίγλωσσων ατόμων και ομάδων
- ☐ Ενοποίηση μιας πολυεθνικής κοινότητας
- ☐ Δυνατότητα διεθνούς επικοινωνίας
- ☐ Παροχή γλωσσικών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την αγορά εργασίας
- ☐ Διατήρηση εθνοτικής και θρησκευτικής ταυτότητας
- ☐ Συμφιλίωση διαφορετικών γλωσσικών και πολιτικών ομάδων
- ☐ Ενδυνάμωση της θέσης των πιο προνομιούχων ομάδων μιας κοινότητας και διατήρηση των κεκτημένων της
- ☐ Κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών, (Γαλαντόμος: 201)

Ο Baker (2006) καταγράφει τρεις βασικούς τύπους εκπαίδευσης:

- 1) Μηδενική μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οποίας επιδιώκεται γλωσσική αφομοίωση των δίγλωσσων παιδιών στην κυρίαρχη γλώσσα της πλειοψηφούσας κοινότητας.
- 2) Αδύναμη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης όπου παρέχεται η δυνατότητα στα δίγλωσσα παιδιά για πρόσχαρη χρήση της μητρικής τους γλώσσας μέχρι να εγκαταλειφθεί προς όφελος της πλειονοτικής γλώσσας.
- 3) Ισχυρή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης όπου επιδιώκεται η ανάπτυξη δίγλωσσης επάρκειας, διγλωσσιασμού και πολιτισμικού πλουραλισμού από το δίγλωσσο παιδί. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται τα Αμερικάνικα αμφίδρομα σχολεία όπου η δίγλωσση διδασκαλία γίνεται μόνο όταν στην τάξη έχει επιτευχθεί μια ισορροπία στον αριθμό των μαθητών που προέρχονται από την πλειονοτική κοινότητα, τα προγράμματα Γλωσσών Κληρονομιάς όπου τα παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον ως μέσο διδασκαλίας, τα καναδικά προγράμματα εμβάπτισης όπου οι μαθητές που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα διδάσκονται τα σχολικά μαθήματα μέσω μιας διαφορετικής γλώσσας, και τα Ευρωπαϊκά Σχολεία, (Γαλαντόμος: 206).

Υποδοχή αλλόγλωσσων στο ελληνικό σχολείο

Ο κύριος όγκος των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας εντάσσεται στα συνήθη δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και η πρόνοια που λαμβάνεται για την ανάπτυξη της ελληνομάθειας σε αυτά τα παιδιά έχει τη μορφή της διδασκαλίας της ελληνικής σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, (Χατζηδάκη, 2000). Στα σχολεία υπάρχει τυχαίος αριθμός δίγλωσσων μαθητών και τυχαίος αριθμός γλωσσών πέραν της Ελληνικής, (Σκούρτου, 2002).

Απαράσκευοι εκπαιδευτικοί, συνήθως αναπληρωτές, καλούνται να διδάξουν στους αλλόγλωσσους μαθητές την ελληνική χωρίς να διαθέτουν το κατάλληλο υλικό και χωρίς να έχουν δεχτεί καμία ουσιαστική επιμόρφωση σχετικά λόγου χάρη με τις κοινωνιο-γλωσσικές συνθήκες της ζωής των μαθητών τους, τη διγλωσσία και το πως πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία της γλώσσας όταν διδάσκεται ως δεύτερη, (Δαμανάκης: 180-1).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα τα παιδιά μεταναστών αντιμετωπίζονται ως μονόγλωσσα, αγνοώντας πλήρως το γλωσσικό τους υπόβαθρο ή χαρακτηρίζονται ως «αλλόγλωσσα», (Tsokalidou, 2005), αντίληψη η οποία όχι μόνο δεν αντιστοιχεί στη γλωσσική πραγματικότητα των παιδιών αλλά μπορεί ακόμη να συντελέσει στην περιθωριοποίησή τους εντός και εκτός σχολείου. Στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική η διγλωσσία των παιδιών παραμένει «αφανής», (Tsokalidou, 2005).

Η διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής συνήθως δεν αξιοποιεί το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μαθητές από τις χώρες τους για διάφορους λόγους. Ο βασικότερος είναι ότι η ίδια η ελληνική κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα δε γνωρίζει σχεδόν τίποτε για τις γλώσσες και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας, είτε πρόκειται για μαθητές από οικογένειες παλιννοστούντων ομογενών είτε για παιδιά οικονομικών μεταναστών. Άλλωστε, αποκλειστικός γλωσσικός στόχος είναι η ανάπτυξη επαρκούς ελληνομάθειας, στόχος που για πολλούς, μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με την απαγόρευση ή γενικά την αποθάρρυνση της χρήσης της, (Χατζηδάκη, 2000).

Η αναγνώριση και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας των παιδιών, η συνέχιση και ενθάρρυνση της διγλωσσίας, η χρήση και διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών

δεν αποτελούν μόνο παιδαγωγικό ζήτημα αλλά φέρνουν στην επιφάνεια την πολιτική διάσταση της διγλωσσίας εντός κι εκτός σχολείου, (Τσοκαλίδου, 2008).

Στον αντίποδα των τάξεων υποδοχής η Χατζηδάκη προτείνει το «mainstreaming». Πρόκειται για μια προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία αυτών των μαθητών, η οποία όμως βρίσκει εφαρμογή και στο χώρο της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Υποστηρίζει πως ο πλέον ενδεδειγμένος χώρος εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας προκειμένου για μαθητές από μειονότητες είναι η κανονική σχολική τάξη και όχι κάποια ιδιαίτερη τάξη με αμιγώς αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό.

Το κίνημα υπέρ της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών όσο γίνεται νωρίτερα στις κανονικές τάξεις τους και της αλλαγής της διδακτικής μεθοδολογίας έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών μιας τάξης ονομάστηκε «mainstreaming».

Μία «κανονική» τάξη αποτελεί τον ενδεδειγμένο χώρο για να αναπτυχθεί η γλωσσομάθεια των αλλόγλωσσων μαθητών για τους εξής λόγους καθώς:

(α) Οι αλλόγλωσσοι μαθητές εκτίθενται σε φυσικό λόγο που εκπορεύεται από πολλά γλωσσικά μοντέλα: όχι μόνο τον δάσκαλο αλλά και τους συμμαθητές τους.

(β) Έχουν να αντιμετωπίσουν αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως είναι η διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας μέσα από την οποία κατασκευάζονται αντικείμενα ή λύνονται προβλήματα. Αυτό δίνει νόημα στην προσπάθειά τους να εκφραστούν και τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν όλες τις ψηφίδες γνώσης που διαθέτουν σχετικά με το καινούριο γλωσσικό σύστημα προκειμένου να επικοινωνήσουν.

(γ) Η σύμπραξή τους με συμμαθητές τους κατά την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων είναι πολύτιμη τόσο για την αυτοεκτίμησή τους όσο και για τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η ανάθεση από τον δάσκαλο σαφών ρόλων, αρμοδιοτήτων και ευθυνών στα πλαίσια της ομάδας βοηθάει τους αλλόγλωσσους μαθητές, που συνεργάζονται στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, να αναπτύξουν θετικό θετικότερη αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της ωθεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή και, κατ' επέκταση, εξάσκηση στη γλώσσα. Άλλωστε, η συζήτηση μεταξύ συμμαθητών για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας παρέχει όχι μόνο ένα χρήσιμο μοντέλο γλώσσας στον αλλόγλωσσο μαθητή αλλά και την ευκαιρία να δοκιμάσει τις δυνάμεις του σε ένα πιο φιλικό ακροατήριο από ό,τι φαντάζεται ότι αποτελεί ο δάσκαλος ή ολόκληρη η τάξη, (Χατζηδάκη, 2000).

Προϋποθέσεις επιτυχούς διδασκαλίας της Αγγλίσιας

Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με πολιτισμική συνειδητότητα προϋποθέτει την κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των θεμελιωδών πιστεύω και εμπειριών των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να ανοιχθούν περισσότερες δίοδοι μάθησης για τα παιδιά. Η διδασκαλία, έτσι, περιλαμβάνει νοητικές, αλλά και συναισθηματικές μαθησιακές όψεις. Η εκτίμηση της κουλτούρας των μαθητών/τριών οδηγεί στην άρση των αρνητικής αυτοεικόνας των παιδιών, μέσα από την ενθάρρυνση μιας κριτικής ανάγνωσης των μηνυμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά από την κυρίαρχη κοινωνία. Η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της άλλης κουλτούρας που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο αλλά και της άλλης γλώσσας βοηθάει πολύ προς αυτήν την κατεύθυνση, (Τσοκαλίδου, 2008).

Η επιτυχία τους στο σχολείο συνδέεται άμεσα με την ενσωμάτωση τους στην ευρύτερη κοινωνία και καθορίζει αν θα είναι τελικά λειτουργικά άτομα στην κοινωνία ή αν θα αποτελούν ένα κοινωνικό πρόβλημα, (Cummins, 1999).

Βασική προϋπόθεση στη σωστή ανάπτυξη της διγλωσσίας είναι να γνωρίζει ο δάσκαλος τη γλωσσική ιδιομορφία του κάθε παιδιού για να μπορεί να δουλέψει πάνω σ' αυτήν, (Σκούρτου, 2000). Σε αντίθετη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός αδυνατεί να αξιοποιήσει την προηγούμενη γνώση του παιδιού, την κουλτούρα και τις εμπειρίες του από την άλλη του γλώσσα, (Cummins, 1999).

Η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* (ELF)

Η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca* (ELF) είναι ένας λειτουργικός όρος ο οποίος αναφέρεται στη χρήση της αγγλικής ως κοινής γλώσσας από ομιλητές με διαφορετική μητρική γλώσσα. Σήμερα τα αγγλικά χρησιμοποιούνται πολύ περισσότερο από τους μη φυσικούς ομιλητές τους παρά από τους φυσικούς. Είναι αναμφισβήτητο η μόνη *lingua franca* που χρησιμοποιείται σε μια μεγάλη γκάμα από διεθνείς τομείς, συμπεριλαμβανομένων των διεθνών επιχειρήσεων, των τραπεζών, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της πολιτικής, της τεχνολογίας και των μέσων ενημέρωσης. Υπό αυτή την έννοια, τα αγγλικά έχουν πάρει πραγματικά παγκόσμιες διαστάσεις, τις οποίες δεν έχει πλησιάσει καμία άλλη γλώσσα. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι τα αγγλικά βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τις άλλες γλώσσες του κόσμου, κάτι το οποίο προκαλεί στη συνέχεια αλλαγές και μεταβολές στην αγγλική γλώσσα. Γνωρίζουμε από τις έρευνες ότι υπάρχουν πολλά κοινά μορφοσυντακτικά στοιχεία

στη χρήση των αγγλικών ως *lingua franca*, τα οποία δεν συμβαδίζουν με την καθιερωμένη και επίσημη αγγλική γλώσσα, και τα οποία δεν αποτελούν απλώς επιρροές από τη μητρική γλώσσα των ομιλητών. Γνωρίζουμε, επίσης, ότι όσοι χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως *lingua franca* καταφεύγουν σε ένα πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών για να πετύχουν μια αποτελεσματική επικοινωνία.

Ο όρος ELF (η αγγλική ως *lingua franca*) έχει ιδιαίτερη σημασία για τον διαπολιτισμικό διάλογο όταν ομιλητές από διαφορετικούς πολιτισμούς χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως εργαλείο επικοινωνίας. Παρόλο που οι ομιλητές σε περιβάλλοντα ELF δεν έχουν κοινή πολιτιστική ταυτότητα ούτε είναι μέλη μιας κοινής κουλτούρας, έχουν πάντα έναν κοινό επικοινωνιακό στόχο, ο οποίος με τη σειρά του τους προσανατολίζει αυτόματα προς την αμοιβαία κατανόηση. Τα περιβάλλοντα ELF είναι από τη φύση τους ποικιλόμορφα, με τους ομιλητές να αναγνωρίζουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους. Όταν χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως *lingua franca*, οι περισσότεροι ομιλητές εκφράζουν μια προτίμηση για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας με τρόπο που να δείχνει την ταυτότητά τους, αντί να συμμορφώνονται με τα πρότυπα των φυσικών ομιλητών, (Björkman, 2019)

Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (TYGE) στην Ελλάδα

Η επισκόπηση στον τομέα της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα δείχνει μια πλούσια γκάμα από λογισμικά που δημιουργούνται από πανεπιστήμια, ινστιτούτα και ερευνητικά κέντρα, στο πλαίσιο προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικών πόρων. Ενώ παλιότερα γινόταν εγκατάσταση των κλειστού τύπου λογισμικών στους υπολογιστές, σήμερα δημιουργούνται ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα ανοικτού τύπου.

Το πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά⁸» περιλαμβάνει τα λογισμικά, «Βήματα προς το κείμενο», «Αλφαβητοχώρα», «Μαργαρίτα», «Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών». Σήμερα λειτουργεί πύλη ηλεκτρονικής μάθησης, ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον που συνδυάζει: (α) την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες και (β) μια κοινότητα μάθησης. Η κοινότητα

⁸ Λειτουργήσει υπό την επιστημονική ευθύνη της κ. Άσπας Χατζηδάκη

μάθησης συνδυάζει δύο περιβάλλοντα: των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στόχος είναι η δημιουργία ενός χώρου χρήσης της γλώσσας για μαθητές. Η γλώσσα-στόχος χρησιμοποιείται για αυθεντική σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και ως εργαλείο για τη συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες που εστιάζουν στη δημιουργικότητα και στην αξιοποίηση των ταυτοτήτων των δίγλωσσων (ή εν δυνάμει δίγλωσσων) μαθητών.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών⁹» απευθύνεται στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, που συγκεντρώνουν πληθυσμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών πάνω από 10%. Στοχεύει στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων με γηγενείς μαθητές, καθώς και στην κοινωνική τους ένταξη.

Στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων¹⁰» δημιουργούνται λογισμικά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου. Δημιουργείται εκπαιδευτικό υλικό με παιγνιώδη μορφή, ηλεκτρονικά βοηθήματα για παιδιά και εφήβους όπως το ελληνοτουρκικό λεξικό πολυμέσων, το τρίγλωσσο ορολογικό λεξικό σε λογισμική μορφή, παραμύθια για την εκμάθηση ορολογίας, και λογισμικά για την εκμάθησης της ελληνικής. Βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία, η αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, με έμφαση στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που διευκολύνει τη μελλοντική τους ένταξη στην εργασία.

Η Δράση 4 του πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά¹¹» αφορά κυρίως την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε ηλεκτρονικά μαθήματα¹². Σχεδιάζεται η δομή ηλεκτρονικών μαθημάτων (εκπαιδευτικός σχεδιασμός), στη συνέχεια το πρωτογενές εκπαιδευτικό υλικό μεταφορτώνεται στα υποσυστήματα της πλατφόρμας και οργανώνεται κατάλληλα σε θεματικές ενότητες με στόχο την καλύτερη υποστήριξη της τηλεκατάρτισης. Η Δράση 8 που αφορά τη δημοσιότητα του έργου

⁹ Υπό την επιστημονική ευθύνη της καθηγήτριας κ. Αναστασιάδη (ΕΣΠΑ 2007/2013)

¹⁰ Με υπεύθυνη την ομότιμη καθηγήτρια κ. Φραγκουδάκη

¹¹ Υπό την επιστημονική ευθύνη του επίκουρου καθηγητή κ. Παρθένη (ΕΣΠΑ 2007/2013)

¹² <http://www.keda.gr/eclass/>

περιλαμβάνει ιστότοπους, εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης κ.ά. Μέσω του προγράμματος αυτού επιχειρείται η βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών Ρομά που απειλούνται με εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση.

Τέλος, το «Φιλογλωσσία¹³» είναι ένα εισαγωγικό εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμέσων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες αρχάριους και υποστηρίζεται από 6 γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά, δανικά και ρωσικά. Ακολουθεί την επικοινωνιακή μέθοδο (communicative approach), και γι' αυτό δίνεται μεγάλη έμφαση στη χρήση της γλώσσας, (Κούρτη-Καζούλλη, 2016).

Εξαιρετικής σημασίας για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών αποτελεί και μία από τις δράσεις του προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών¹⁴». Συγκεκριμένα στο πλαίσιο της Δράσης 5¹⁵, έχουν παραχθεί δύο γλωσσικά τεστ κατάταξης, έντυπο γλωσσοδιδακτικό υλικό που περιλαμβάνει δύο εγχειρίδια (αλβανική), μία γραμματική (αλβανική) και μία γραμματική με κείμενα και ασκήσεις (ρωσική), και επίσης έχει δημιουργηθεί ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει κείμενα και ασκήσεις/δραστηριότητες διαβαθμισμένου επιπέδου για την εκμάθηση της αλβανικής και της ρωσικής, με απώτερο σκοπό τη διατήρηση και ενίσχυση της γλώσσας καταγωγής των (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών¹⁶. Ο σχεδιασμός και η παραγωγή του υλικού έγινε υπό την επιστημονική καθοδήγηση της αναπληρώτριας καθηγήτριας Α. Ρεβυθιάδου (ΑΠΘ) και του επίκουρου καθηγητή Β. Σπυρόπουλου (ΕΚΠΑ), (Ρεβυθιάδου, 2016).

¹³ Υποστηρίζεται από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ)

¹⁴ ΕΣΠΑ 2007-2013, <http://www.diapolis.auth.gr>

¹⁵ Επιστημονική υπεύθυνη της δράσης Ανθή Ρεβυθιάδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ.

¹⁶ Τα τεστ κατάταξης είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα:

<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-53>, και το έντυπο υλικό στην ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-52>. Το έντυπο υλικό για την αλβανική έχει παραχθεί από την Α. Ρόντου-Γκόρου σε συνεργασία με τη Μ. Σουκαλοπούλου. Το αρχείο εγκατάστασης για το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να το κατεβάσει κανείς από την ιστοσελίδα του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» που αναφέρεται στα 7 Κλειδιά.

(<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/7-keys-ofdragon>). Απαιτείται ειδικός κωδικός που μπορεί να τον προμηθευτεί ο ενδιαφερόμενος με αποστολή email στο diapolis-drasi5@lists.auth.gr.

Οφέλη Διγλωσσίας

Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών/τριών και η συνέχιση της διγλωσσίας τους συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, (Cummins, 2001). Βασική συνθήκη για τη μάθηση σε καταστάσεις διγλωσσίας είναι ότι οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας αντιπροσωπεύουν μια γνωστική / γλωσσική σχέση και γι' αυτό αποτελούν συστατικό στοιχείο της μαθησιακής του/της πορείας. Σύμφωνα και με την υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών όπως αναφέρει ο Cummins το 2000 βασική συνέπεια για τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι η αντίληψη των γλωσσών ως πλέγματος σχέσεων, (Σκούρτου, 2002).

Αναφορικά με το γλωσσικό επίπεδο, οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου από ότι οι μονόγλωσσοι κατά τη διήγηση των αγαπημένων τους ιστοριών, χωρίς να επαναλαμβάνουν στερεότυπες λέξεις. Το εκτεταμένο γενικό λεξιλόγιο που προέρχεται από τη γνώση δύο γλωσσών τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τις διάφορες έννοιες στις αφηγήσεις τους, (Galambos & Hakuta, 1988).

Υπάρχει η δυνατότητα οι δίγλωσσοι να εναλλάσσουν τον κώδικα επικοινωνίας, όταν αγνοούν μία λέξη της γλώσσας να την αντικαταστούν με την αντίστοιχη μιας άλλης γλώσσας, όταν θέλουν να παρέμβουν σε κάποια συζήτηση, να εκφραστούν φιλικά και να μειώσουν την κοινωνική απόσταση. Επίσης μπορούν να έχουν τον ρόλο του διερμηνέα μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας, (Baker: 158-163).

Όσον αφορά στο γνωστικό επίπεδο, η δημιουργική σκέψη του δίγλωσσου ατόμου έχει περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξει ευελιξία και πολυπλοκότητα από ότι του ατόμου που χρησιμοποιεί μόνο μία γλώσσα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι δίγλωσσοι κάθε αντικείμενο ή ιδέα έχουν τη δυνατότητα να το επεξεργαστούν μέσα από δύο ή και περισσότερες λέξεις και επομένως μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ποικιλία συνειρμών από ότι οι μονόγλωσσοι (Ricciardelli, 1992).

Η διγλωσσία παρέχει μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία, ικανότητα για περισσότερο αφαιρετική και αποδεσμευμένη από τις λέξεις σκέψη με απώτερο σχηματισμό εννοιών, υπεροχή στη διαμόρφωση της αντίληψης, ανάπτυξη του δείκτη νοημοσύνης, η οποία ευνοείται από ένα εμπλουτισμένο δίγλωσσο και διπολιτισμικό περιβάλλον, (Baker: 207).

Παράλληλα, η ισχυρή εμπέδωση της πρώτης γλώσσας (Γ1) επιδρά θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης (Γ2), καθιστώντας τη διαδικασία εύκολη και γρήγορη. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται στη Γ1 μεταφέρονται άμεσα στη Γ2, (Κωστούλα-Μακράκη: 136).

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, οι δίγλωσσοι δεν αρκούνται στις δύο γλώσσες που γνωρίζουν, αλλά όταν τους δοθεί η ευκαιρία μαθαίνουν να κατανοούν και να μιλούν με ζήλο και επιτυχία και μία τρίτη γλώσσα, (Αζέζ: 244).

Στρατηγικές για τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος στην τάξη

Σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της γλώσσας διαδραματίζει η ύπαρξη συνθηκών στην τάξη που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία και ωθούν τον/τη μαθητή/τρια να κάνει χρήση όλων των δεξιοτήτων που έχει ήδη κατακτήσει. Τέτοιες στρατηγικές είναι λόγου χάρη είναι:

- (α) Διδακτικό υλικό το οποίο να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ευελιξία στη χρήση και να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα παιδιά (παράλληλα, αξιοποίηση της σύγχρονης τάσης για γλωσσική διδασκαλία μέσα από όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος).
- (β) Αποδοχή και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας και της κουλτούρας των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών.
- (γ) Συνεργατική μάθηση: διδασκαλία σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες και αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, ακόμη και με ανάμειξη μαθητών/τριών με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας κατά τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων.
- (δ) Διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων οι οποίες να είναι σαφείς, αυθεντικές και με συγκεκριμένο στόχο.
- (ε) Τροποποιητικές διδακτικές στρατηγικές, κατά τις οποίες το περιεχόμενο του μαθήματος παραμένει το ίδιο αλλά διαφοροποιείται ο τρόπος παρουσίασής του, έτσι ώστε να συνδυάζεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με την απόκτηση γνώσεων στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2020).

Αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας

Η επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τη μάθηση και η μάθηση εξαρτάται από το νόημα. Η μάθηση τότε μόνον είναι δυνατή, όταν οι νέες εισερχόμενες πληροφορίες

γίνονται κατανοητές σ' αυτόν που μαθαίνει γλώσσα (comprehensible input). Με άλλα λόγια, ο μαθητής, κατανοώντας το νόημα μαθαίνει τη γλώσσα, (Cummins, 2000) .

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές που επιθυμούν άμεσα να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν σε μια διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, υλοποιείται με 3 τρόπους.

Πρώτον, με διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου Δίνεται η ευκαιρία να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με διάφορα είδη αυθεντικών κειμένων (λογαριασμοί ΔΕΗ, ΟΤΕ, έντυπα καθημερινής χρήσης, διαφημίσεις, αιτήσεις, άρθρα, οδηγίες χρήσης, τίτλοι, συνεντεύξεις, κόμικς, λογοτεχνικά κείμενα, βιογραφίες) και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους. Επιχειρείται να ασκηθούν οι μαθητές στην ανάγνωση, κι αυτό γίνεται με διορθωτικές παρεμβάσεις, με ακροάσεις του λόγου δόκιμων εκφωνητών και με δραματοποιήσεις. Επίσης καλλιεργείται ο προφορικός λόγος των μαθητών με συζητήσεις για επίκαιρα θέματα, με σύγκριση του προφορικού λόγου με το γραπτό λόγο. Η καλλιέργεια στην κατανόηση γραπτού λόγου γίνεται με τη μελέτη διάφορων ειδών κειμένων.

Δεύτερον, με την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές με σκοπό τη βελτίωσή του. Ο διδάσκων επιλέγει ένα ή περισσότερα κείμενα από αυτά που έχουν γράψει οι μαθητές ή οι ομάδες των μαθητών, διαβάζει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια αντιγράφει στον πίνακα ή, αν υπάρχει δυνατότητα φωτοτυπικής αναπαραγωγής, το δίνει στους μαθητές του φωτοτυπημένο. Μετά την παρουσίαση του κειμένου ο διδάσκων καλεί τους μαθητές του να επισημάνουν τυχόν ορθογραφικά, εκφραστικά και άλλα λάθη και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές του κειμένου, ώστε να γίνει πιο κατάλληλο και πιο αποτελεσματικό για την περίσταση επικοινωνίας. υπομνήσει τους ορθογραφικούς κανόνες και να κάνει παρατηρήσεις και επισημάνσεις υφολογικής υφής. Μετά τη διαδικασία αυτή γίνεται σύγκριση των δύο κειμένων (αρχικού και τελικού) και αξιολογείται το αποτέλεσμα.

Τρίτον, με δραστηριότητες δομής. Μπορεί η διδασκαλία της δομής να γίνει με δομιστικού τύπου ασκήσεις και με παράλληλη διδασκαλία της μορφολογίας. Μετά το στάδιο αυτό μπορεί η διδασκαλία να επικεντρωθεί στην κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και του μηχανισμού της ελληνικής γλώσσας, όπως αντικαταστάσεις, αφαιρέσεις, μετασχηματισμοί, αλλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων που έχουν την ίδια λειτουργία, (Χατζησαββίδης, 2011).

Ο Kress (2000) επισημαίνει ότι μάθηση συντελείται μέσω πολλαπλών σημειωτικών εργαλείων και όχι μόνο μέσω της γλώσσας. Το σχολείο, αποδίδοντας στη γλώσσα ένα κυρίαρχο ρόλο, περιορίζει τις γνωστικές δυνατότητες των υποκειμένων ενεργοποιώντας μη γλωσσικές διεργασίες για να κατανοήσουν και να διατυπώσουν νοήματα. Προτείνει τον όρο «Synaesthesia» για να αποδώσει τη νοητική εκείνη διεργασία, όπου ένα νόημα γίνεται κατανοητό και διατυπώνεται με σημειωτικούς τρόπους, συμπληρωματικούς προς τη γλώσσα (π.χ. μέσω εικόνας ή μουσικού ήχου).

Όλα αυτά βέβαια δεν είναι δυνατό να έχουν επιτυχία, αν δε συνδυαστούν και με κάποιες αρχές κοινωνικές και παιδαγωγικές, όπως είναι οι παρακάτω:

- α) Διαπολιτισμικό σχολείο.
- β) Συνεχής επιμόρφωση των δασκάλων.
- γ) Μαθητοκεντρική αντίληψη στη διδασκαλία.
- δ) Συνεχής αξιολόγηση του Προγράμματος, (Χατζησαββίδης, 2011)

Ο εκπαιδευτικός που βασίζεται στη διατήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην τάξη που διδάσκει έχει υπόψη του, πρώτον την επιδίωξη της δημιουργίας ισότητας ευκαιριών τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Δεύτερον, την προώθηση της κατάργησης των διακρίσεων, την προώθηση της ισονομίας, της αλληλοκατανόησης, της αλληλοαποδοχής και της αλληλεγγύης και δεν αφορά μόνο τους αλλοδαπούς, αλλά το σύνολο του πληθυσμού της χώρας υποδοχής. Τέλος, διεξάγει έρευνες για να προτείνει μεθόδους και λύσεις σε όλους τους παραπάνω τομείς και τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των λύσεων, (Γεωργογιάννης: 51).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η ελληνική λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών, συνίσταται στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της κοινωνίας, τα πορίσματα της επιστήμης, καθώς και τα αποτελέσματα καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων ή πειραματικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, και στην καταβολή συστηματικής προσπάθειας για υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής η οποία συνεχίζει να κυριαρχεί στην ελληνική εκπαίδευση και ανάληψη της αντίστοιχης πολιτικής ευθύνης για την εφαρμογή της εν λόγω πολιτικής, λύση η οποία μπορεί να δοθεί υπό την αίρεση ότι θα ισχύσουν δύο βασικές προϋποθέσεις: α) γενικότερη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές και να επιδιώκει την πρόληψη και

την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και β) μεγαλύτερη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες ώστε να είναι σε θέση να δίνουν λύση στα τυχόν ιδιαίτερα αναφερόμενα προβλήματα, (Κεσίδου, 2010).

Δεύτερο Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περιπτώσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που καλούνται σε καθημερινή βάση να διδάξουν μαθητές μονόγλωσσους και δίγλωσσους στα σχολεία.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της μεθόδου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στα παιδιά, τα αποτελέσματα που θεωρούν πως έχει η διδασκαλία των ελληνικών στους δίγλωσσους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η παρούσα εργασία είναι τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ενιαία μέθοδο διδασκαλίας για όλους τους μαθητές ή τη διαφοροποιούν;

Δείχνουν ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και τη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών τους;

Θεωρούν πως η διδασκαλία τους βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν τη γλώσσα; Τι δυσκολεύει τους δίγλωσσους μαθητές;

Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι η στάση του ελληνικού σχολείου απέναντι στους δίγλωσσους;

Μεθοδολογία

Η πορεία προς την ολοκλήρωση της εργασίας δεν ήταν πάντα εύκολη καθώς υπήρξαν δυσκολίες και απρόοπτα γεγονότα που με έκαναν να επαναπροσδιορίσω τη

πορεία των δραστηριοτήτων και να αναθεωρήσω τις απόψεις μου προκειμένου να μπορέσω να συνεχίσω και να ολοκληρώσω την έρευνά μου. Πιο συγκεκριμένα η περίοδος της καραντίνας που συνέπεσε με την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας μου, τροποποίησε την έρευνα από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως, αλλά και περιόρισε τον αριθμό των συμμετεχόντων και το πεδίο της έρευνας, καθώς ήταν σχεδόν αδύνατο οι μαθητές να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια, τη στιγμή που εμπλέκονται σε μια πρωτόγνωρη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο, καταρτίστηκε ένα ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να συλλεχθούν στοιχεία σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην εργασία. Το ερωτηματολόγιο βασίζεται σε 7 άξονες: προφίλ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικός και διγλωσσία, γλώσσα- στόχος, διαδικασία διδασκαλίας, αποτελέσματα διδασκαλίας, η «άλλη γλώσσα, σχέσεις και περιλαμβάνει 31 ερωτήσεις. Τα ερωτήματα περάστηκαν στο docs google forms και αναρτήθηκαν διαδικτυακά. Πρόκειται για ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κλίμακας τύπου Likert και ανοιχτού τύπου. Μετά τη συγκέντρωση του συνόλου των δεδομένων, ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυσή τους, η οποία πραγματοποιήθηκε με την χρήση των δυνατοτήτων του λογισμικού προγράμματος Excel. Στην προσπάθεια καλύτερης απεικόνισης των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν στατιστικές πίτες.

Το δείγμα

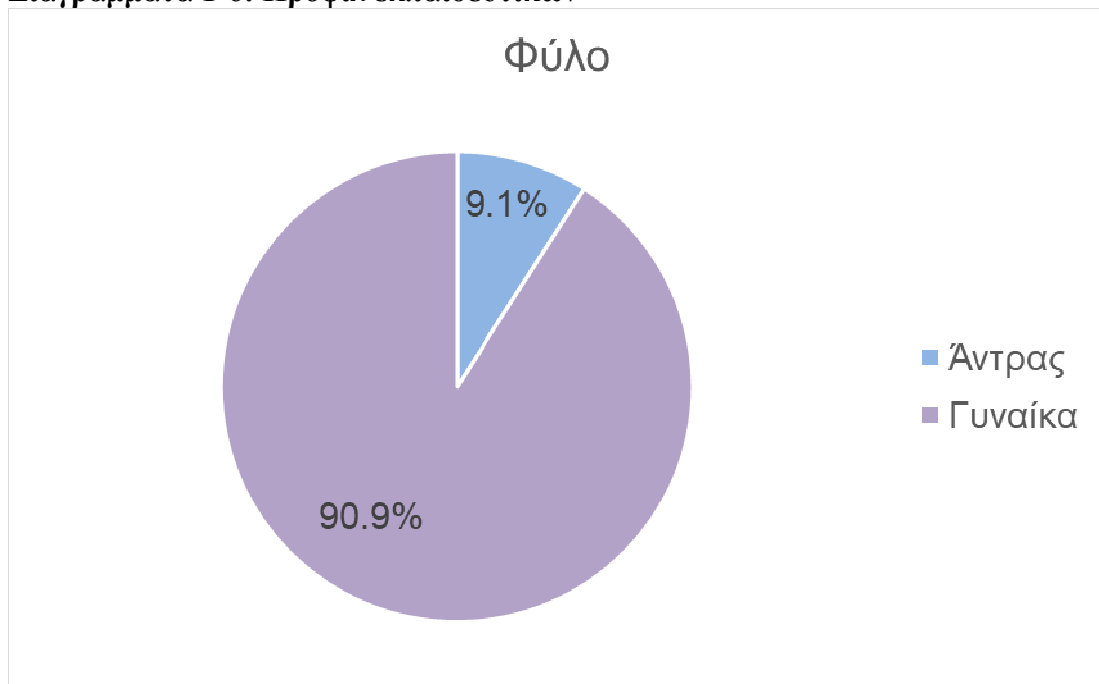
Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, πρόκειται για 55 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, συμμετέχουν φιλόλογοι 47,3%, δάσκαλοι 29,1%, νηπιαγωγοί 7,3%, καθηγητές/τριες αγγλικής φιλολογίας 7,3%, μαθηματικοί 3,6%, καθηγητές/τριες γερμανικής φιλολογίας 1,8%, μουσικοί 1,8%, φυσικοί 1,8%. Κατά πλειοψηφία πρόκειται για γυναίκες. Παρατηρείται ένα μεγάλο ηλικιακό φάσμα, όμως σχεδόν το 51% των ερωτηθέντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40. Παράλληλα, το 53% διαθέτει έναν μεταπτυχιακό τίτλο και έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 1 ως 5 χρόνια. Όσον αφορά στην προϋπηρεσία σε τμήματα με δίγλωσσους μαθητές, το 7,3% έχει 20 χρόνια προϋπηρεσία, το 7,3% 12 χρόνια, το 7,3% 8 χρόνια, το 10,9% 5 χρόνια, το 5,5% 4 χρόνια, το 7,3% 3 χρόνια, το 23,6% 2 χρόνια και το 30,9% 1 χρόνο.

Διαδικασία συλλογής

Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε διαδικτυακά μέσω του docs google forms σε 4 ιστότοπους σχετικούς με εκπαιδευτικούς για δύο εβδομάδες. Ειδικότερα αναρτήθηκε στο «Εξειδικευμένο Προσωπικό Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στους «Φιλολόγους On line», στους «Αναπληρωτές και Ωρομισθίους Εκπαιδευτικούς» και «Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 2020- 2021, Πανεπιστήμιο Αιγαίου». Επίσης, ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε προσωπικά σε 20 συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Σε καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα. Οι απαντήσεις έγιναν δεκτές από 28/11/2020 ως 12/12/2020.

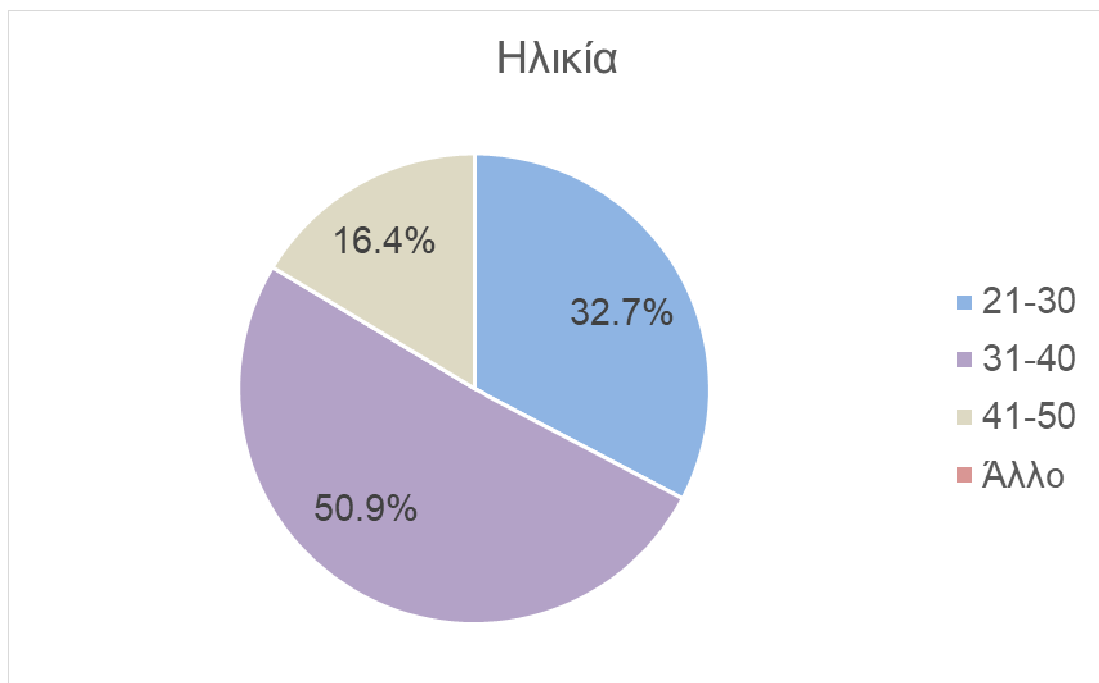
Αποτελέσματα

Διαγράμματα 1-6: Προφίλ εκπαιδευτικών

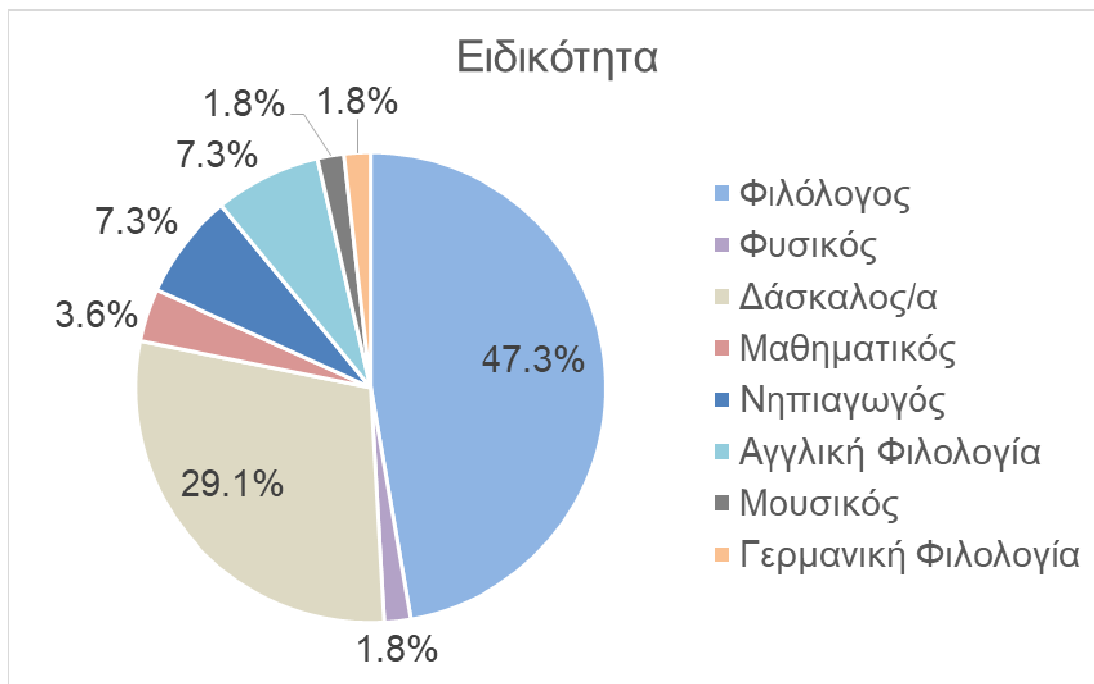


Το 90, 9% του δείγματος των ερωτηθέντων είναι γυναίκες, ενώ το 9,1% είναι άντρες.

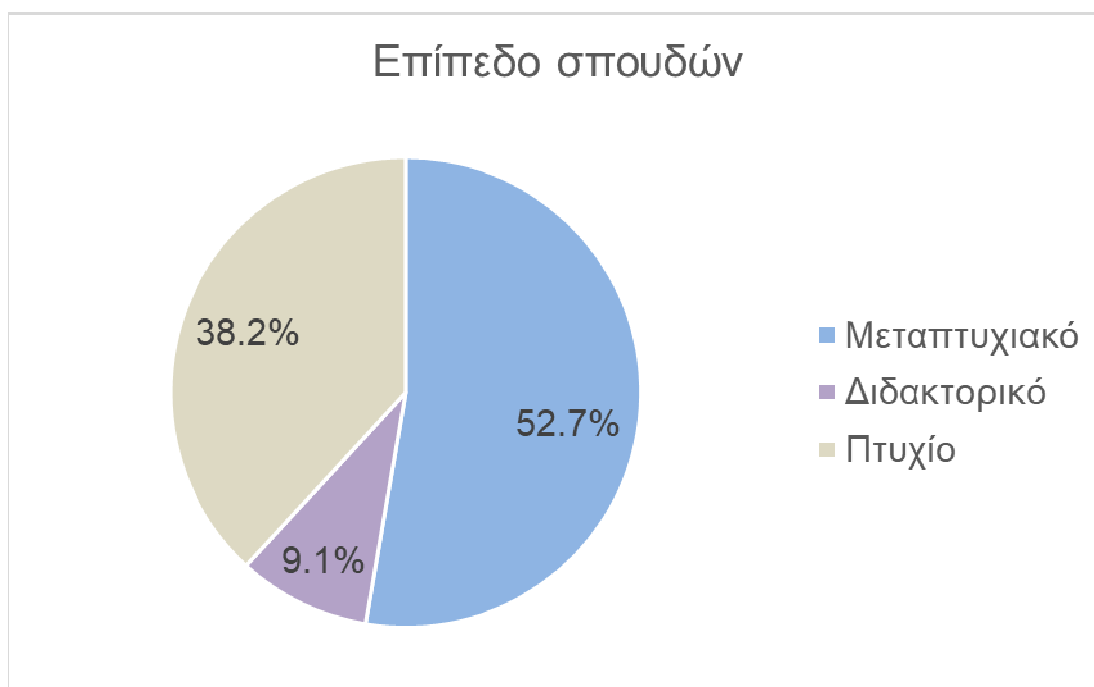
Το συνολικό δείγμα του συμμετεχόντων αποτελείται από 55 άτομα.



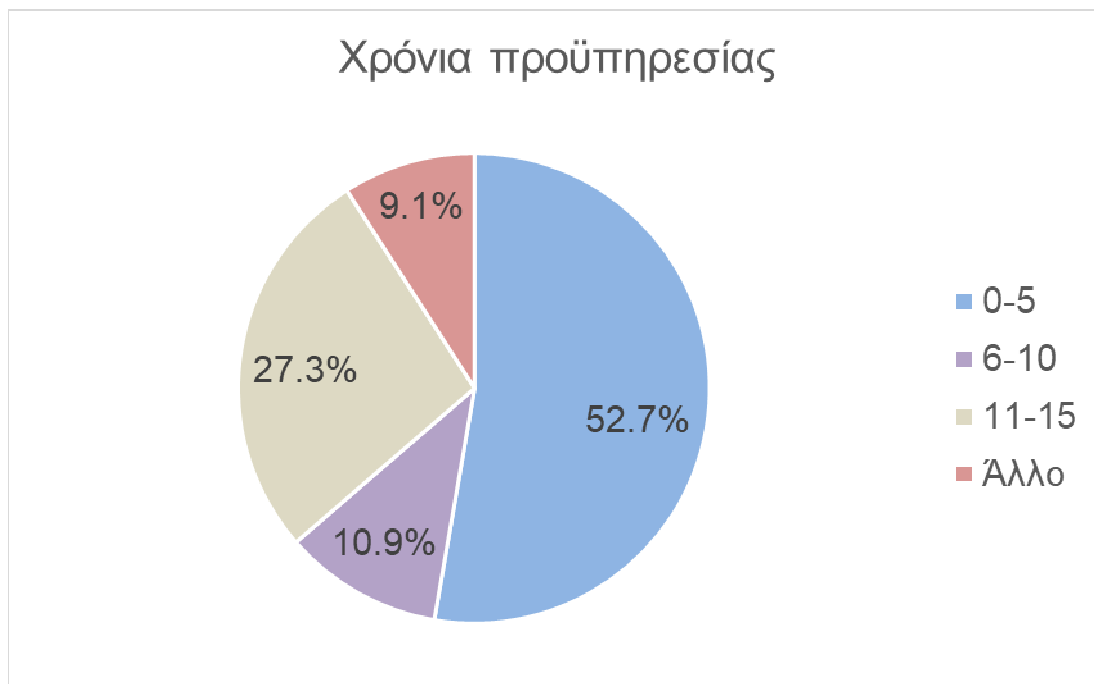
Το 50, 9% είναι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 21- 30 ετών, το 32,7% είναι ηλικίας 31-40 και το 16,4% ανήκει στο ηλικιακό φάσμα των 41-50.



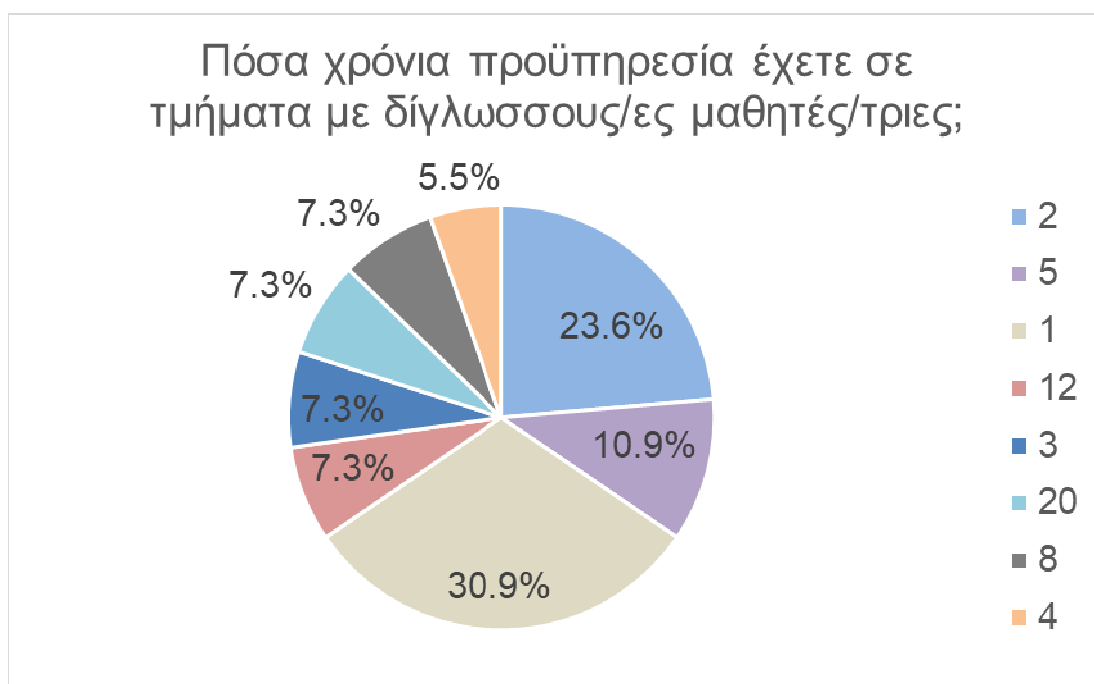
Το 47,3% του δείγματος είναι φιλόλογοι, το 29,1% δάσκαλοι/ες, το 7,3% νηπιαγωγοί, το 7,3% καθηγητές/τριες αγγλικής φιλολογίας, το 3,6% μαθηματικοί, το 1,8% μουσικοί, το 1,8% καθηγητές/τριες γερμανικής φιλολογίας και το 1,8% φυσικοί.



Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων διαφοροποιείται. Πρόκειται για αποφοίτους μεταπτυχιακών 52,7%, για πτυχιούχους 38,2% και για διδάκτορες 9,1%.

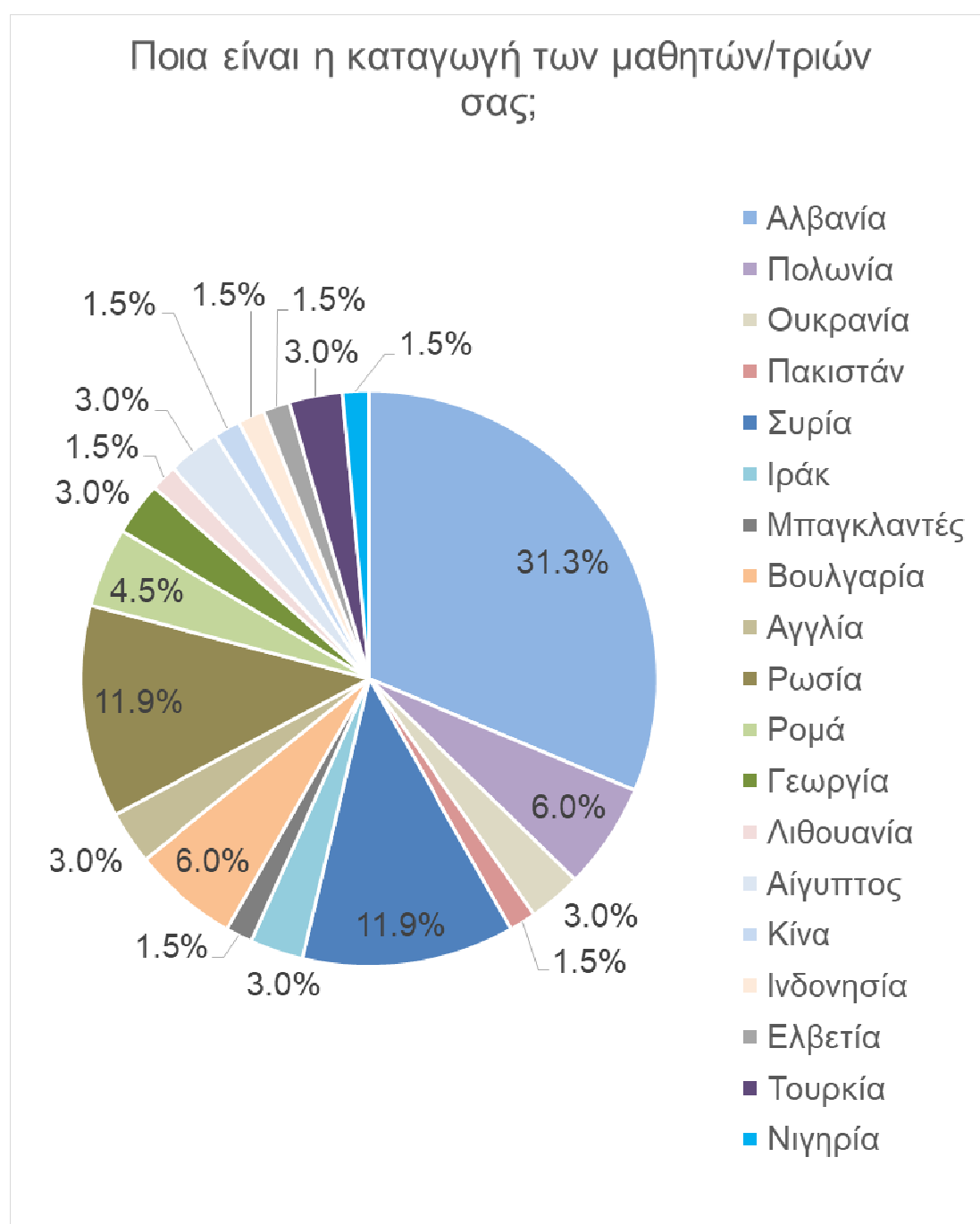


Το 52,7% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία 1-5 χρόνια, το 27,3% έχουν 11-15 χρόνια, το 10,9% έχουν 6-10 χρόνια, ενώ το 9,1% έχουν προϋπηρεσία άνω των 15 ετών.



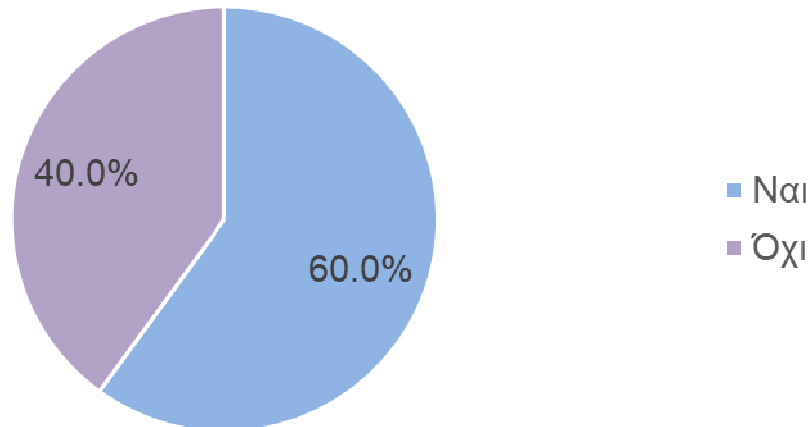
Το 7,3% έχει προϋπηρεσία 20 χρόνια σε τμήματα με δίγλωσσους μαθητές, το 7,3% 12 χρόνια, το 7,3% 8 χρόνια, το 10,9% 5 χρόνια, το 5,5% 4 χρόνια, το 7,3% 3 χρόνια, το 23,6% 2 χρόνια και το 30,9% 1 χρόνο.

Διαγράμματα 2-11: Εκπαιδευτικός και Διγλωσσία



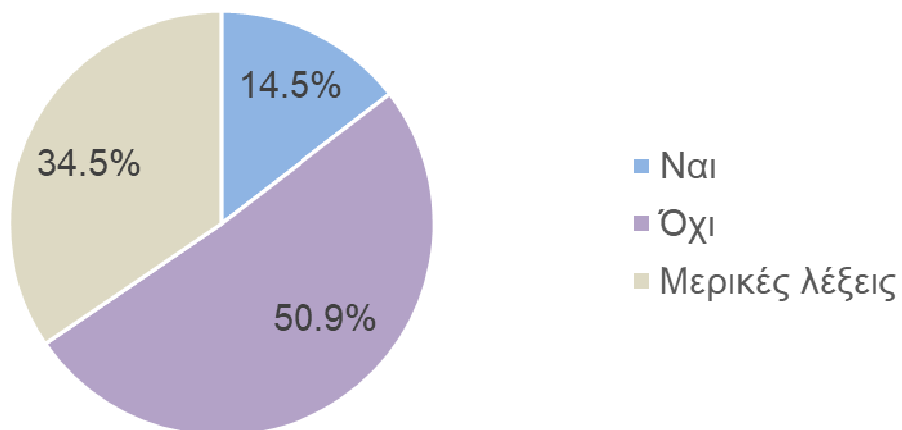
Το 31,3% των μαθητών προέρχονται από την Αλβανία, το 11,9% από τη Συρία, το 11,9 από τη Γεωργία, το 11,9% από τη Ρωσία, το 6% από τη Βουλγαρία, το 6% από την Πολωνία, το 4,5,% είναι Ρομά, το 3% από την Ουκρανία, το 3% από το Ιράκ, το 3% από την Τουρκία, το 3% από την Αγγλία, το 3% από τη Γεωργία, το 3% από την Αίγυπτο, 1,5% από το Πακιστάν, το 1,5% από το Μπαγκλαντές, το 1,5% από τη Νιγηρία, το 1,5 από τη Λιθουανία, το 1,5% από την Κίνα, 1,5% από την Ελβετία.

Έχετε λάβει επιμόρφωση σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας;



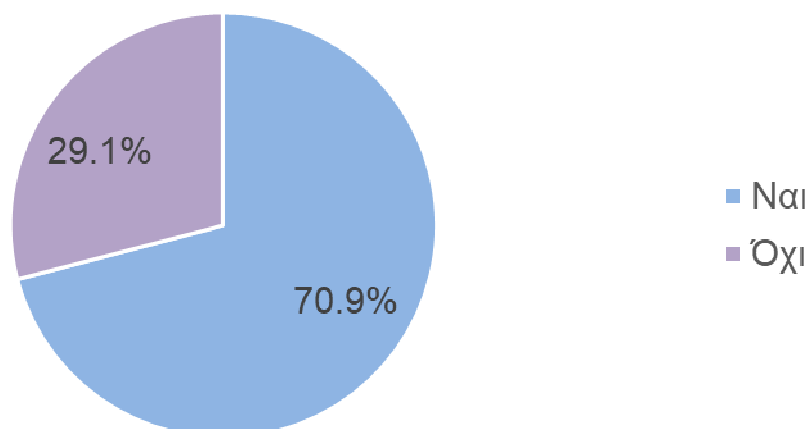
Το 60% των εκπαιδευτικών έχει λάβει επιμόρφωση σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας, ενώ το 40% δεν έχει λάβει επιμόρφωση.

Γνωρίζετε τη γλώσσα των μαθητών/τριών σας;



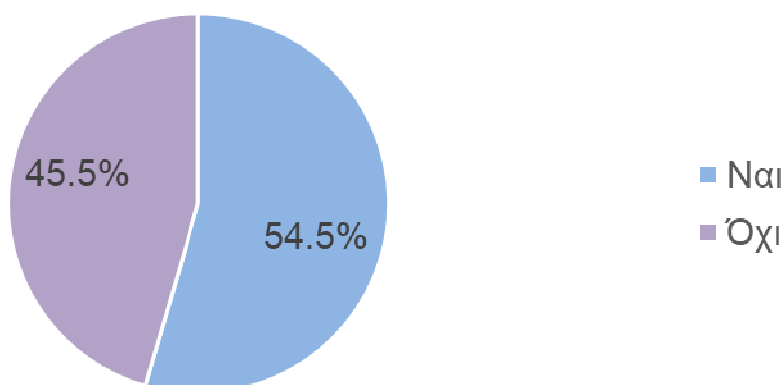
Το 50,9% των ερωτηθέντων δε γνωρίζει τη γλώσσα των διγλωσσων μαθητών/τριών, το 34,5% γνωρίζει ορισμένες λέξεις και το 14,5% γνωρίζει τη γλώσσα των μαθητών.

Θα αφιερώνετε χρόνο να μάθετε μία από τις γλώσσες των μαθητών/τριών σας;



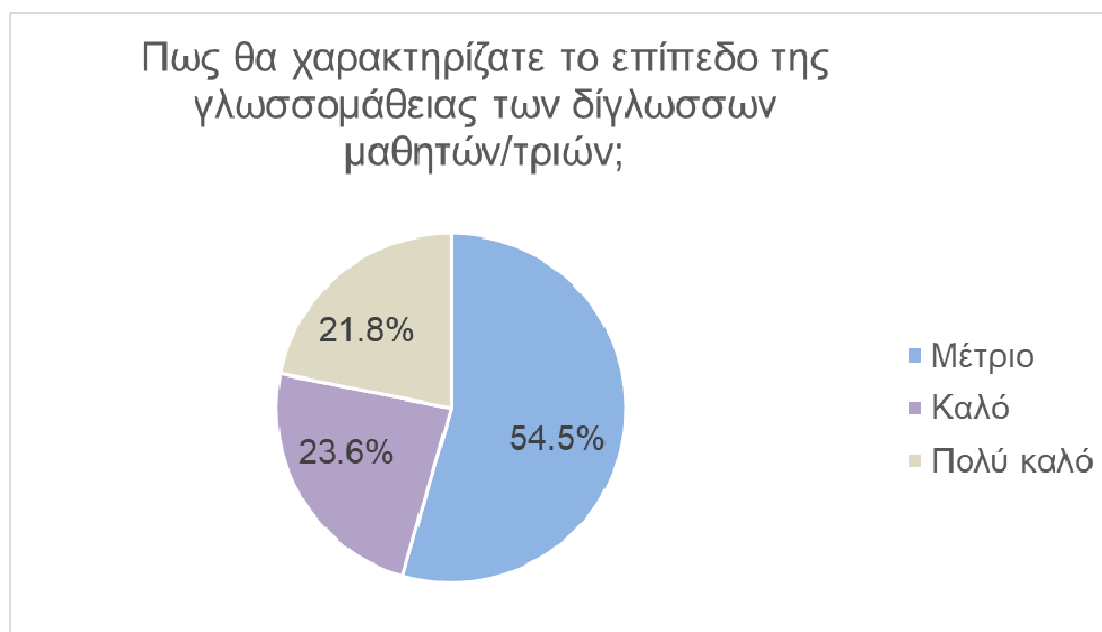
Το 70,9 % δε θα σπαταλούσε χρόνο για να μάθει μία από τις γλώσσες των μαθητών/τριών, σε αντίθεση με το 29,1% που θα αφιέρωνε χρόνο για την εκμάθηση των γλωσσών των μαθητών.

Οι πρόσφυγες μαθητές θα έπρεπε να φοιτούν αποκλειστικά σε δίγλωσσα/ διαπολιτισμικά σχολεία;

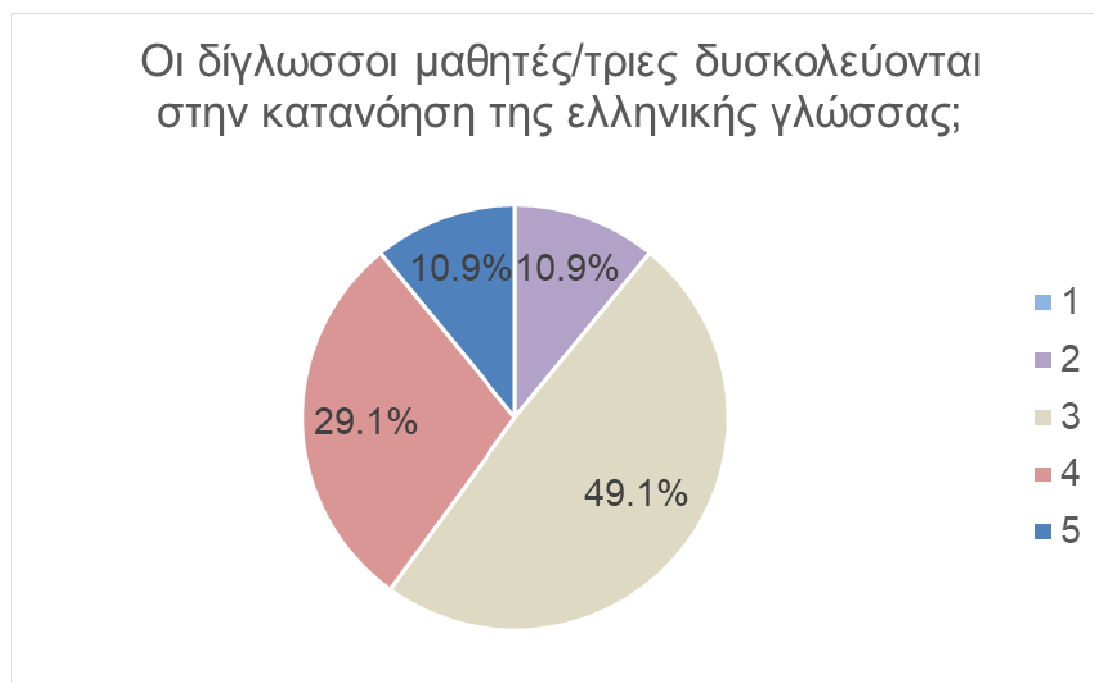


Το 54,5% θεωρεί πως οι πρόσφυγες μαθητές θα έπρεπε να φοιτούν αποκλειστικά σε δίγλωσσα/ διαπολιτισμικά σχολεία, ενώ διαφωνεί το 45,5% με αυτή την άποψη.

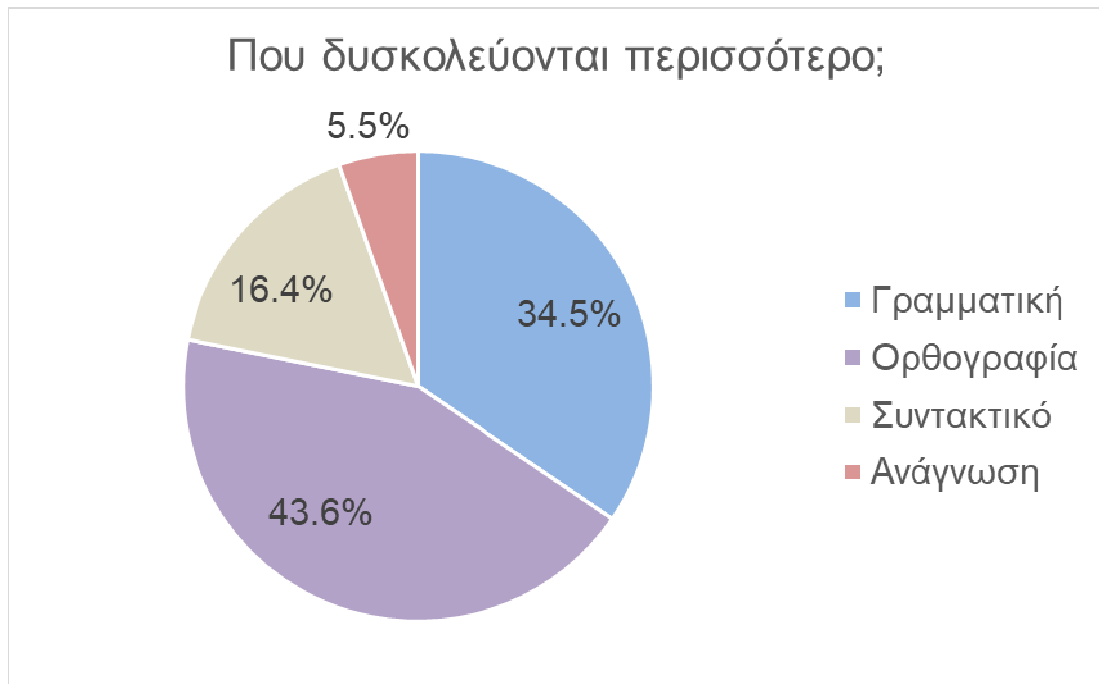
Διαγράμματα 3-15: Γλώσσα στόχος



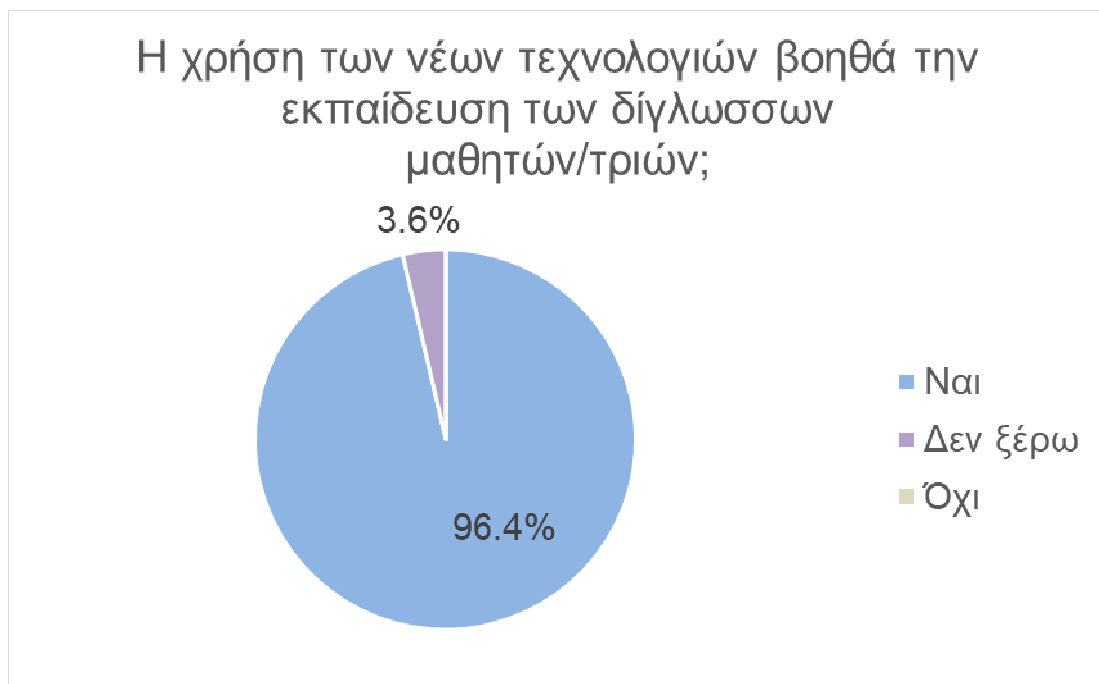
Η γλωσσομάθεια των δίγλωσσων μαθητών κρίνεται ως μέτρια από το 54,5% των εκπαιδευτικών, καλή από το 23,6%, ενώ πολύ καλή από το 21,8%. Είναι αξιοσημείωτο ότι η γλωσσομάθεια των δίγλωσσων μαθητών δε χαρακτηρίστηκε ως άριστη από κανέναν συμμετέχοντα.



Το 10,9% θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες δυσκολεύονται στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας αρκετά, το 49,1% μέτρια, το 29,1% πολύ και το 10,9% πάρα πολύ.



Οι δίγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στην ορθογραφία σύμφωνα με το 43,6%, με τη γραμματική κατά το 34,5%, με το συντακτικό για το 16,4% και με την ανάγνωση σύμφωνα με το 5,5%.

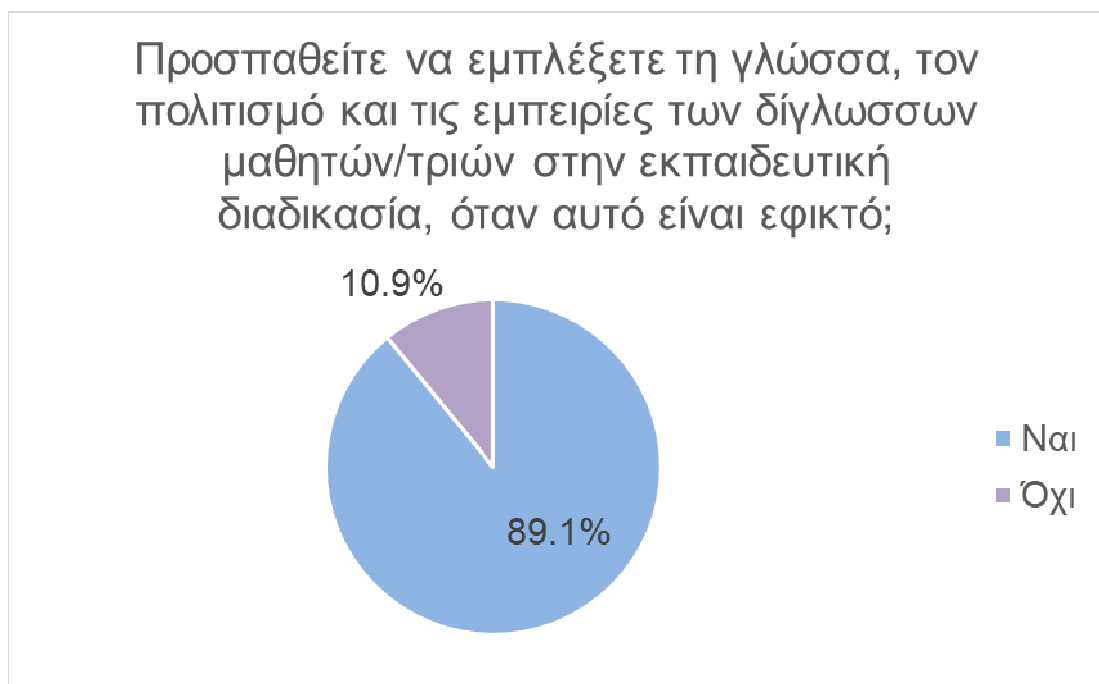


Η συντριπτική πλειοψηφία το 96,4% πιστεύει ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, ενώ μόλις το 3,6 απαντά ότι δεν ξέρει.

Διαγράμματα 4-20: Διδασκαλία

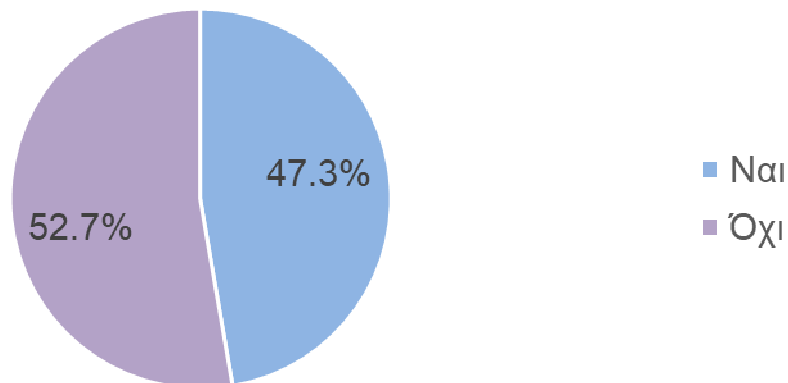


Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 81,8% χρησιμοποιούν κοινή μέθοδο διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, ενώ το 18,2% διαφοροποιεί τη μέθοδό του.



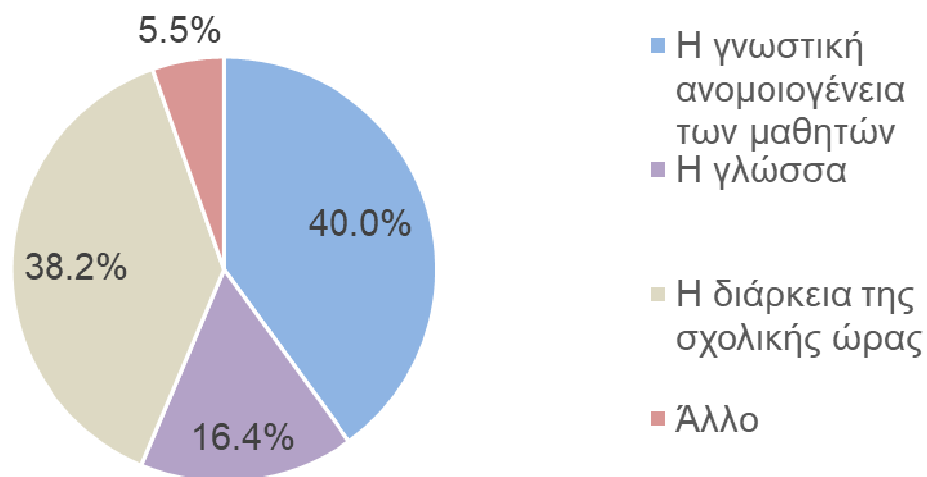
Το 89,1% των ερωτηθέντων προσπαθούν να εμπλέκουν τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αυτό είναι εφικτό, ενώ κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιεί το 10,9%.

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές/τριες χωρίς να στερεί χρόνο από την υπόλοιπη τάξη;



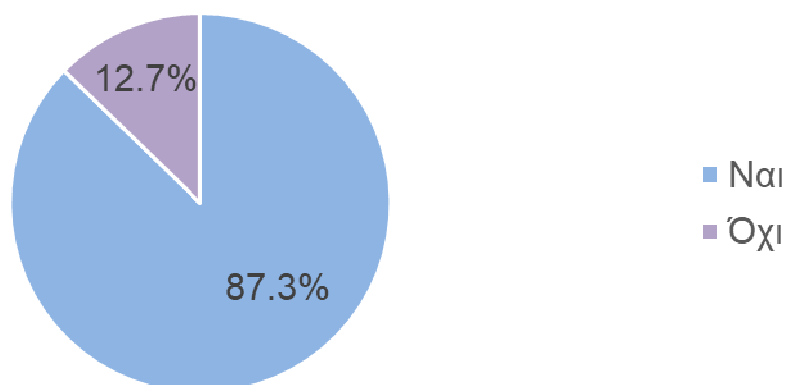
Το 52,7% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές/τριες χωρίς να στερούν χρόνο από την υπόλοιπη τάξη, σε αντίθεση με το 47,3% το οποίο πιστεύει πως ο χρόνος δεν κατανέμεται με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές.

Ποιο είναι το πιο συχνό πρόβλημα κατά τη διδασκαλία;



Το 40% των συμμετεχόντων κρίνει ότι το πιο συχνό πρόβλημα κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας είναι η γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών, το 38,2% η διάρκεια της σχολικής ώρας, το 16,4% η μη κατακτημένη γλώσσα και το 5,4% αναγνωρίζει άλλες αιτίες.

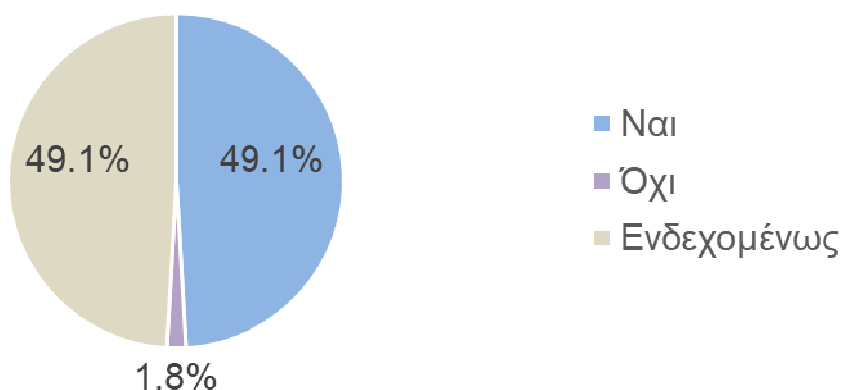
Στις τάξεις όπου φοιτούν δίγλωσσοι θα έπρεπε να υπάρχει και δεύτερος εκπαιδευτικός;



Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, το 87,3%, πιστεύει ότι στις τάξεις όπου φοιτούν δίγλωσσοι θα έπρεπε να υπάρχει και δεύτερος εκπαιδευτικός, αλλά το 12,7% δεν βρίσκει κάτι τέτοιο σκόπιμο.

Διαγράμματα 5-22: Αποτελέσματα διδασκαλίας

Θεωρείτε πως οι δραστηριότητες που θα γίνουν στη τάξη θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας για την ανάγνωση ελληνόγλωσσων βιβλίων;



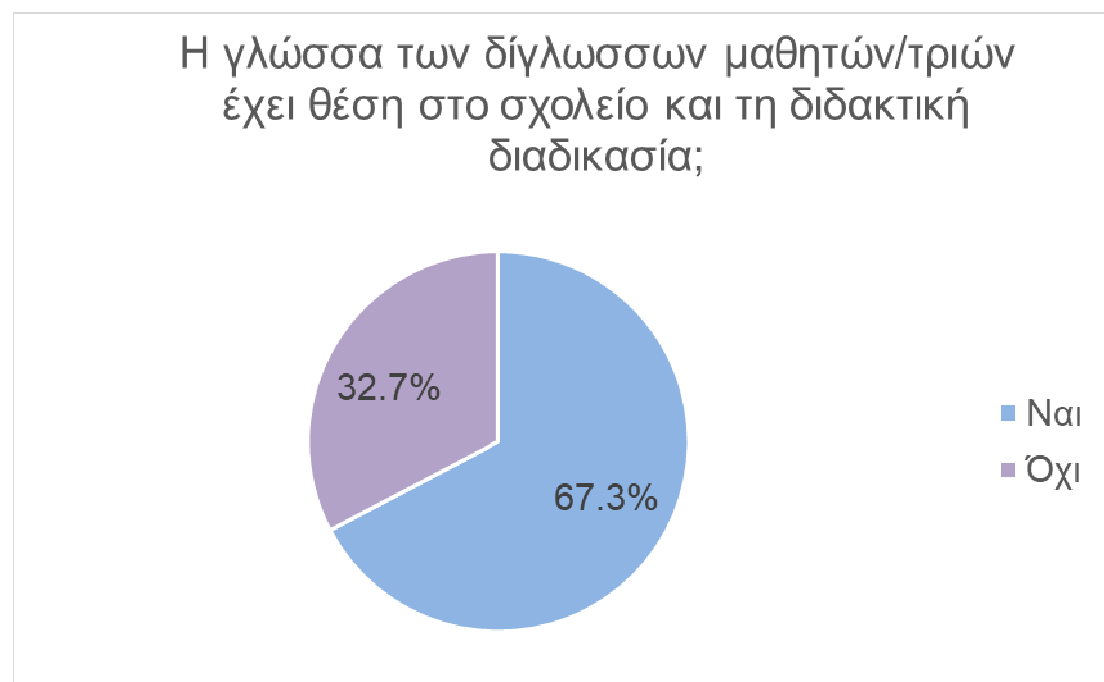
Το 49,1% θεωρεί πως οι δραστηριότητες που θα γίνουν στη τάξη θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας για την ανάγνωση

ελληνόγλωσσων βιβλίων, σε αντίθεση το 49,1% το οποίο δεν είναι απολύτως σίγουρο, ενώ το 1,8% ισχυρίζεται ότι τα παιδιά δε θα παρακινηθούν.



Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50,9% αγνοούν αν οι δίγλωσσοι μαθητές επιθυμούν να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα περισσότερο στο σπίτι τους, το 36,4% απαντά θετικά και μόλις το 12,7% αρνητικά.

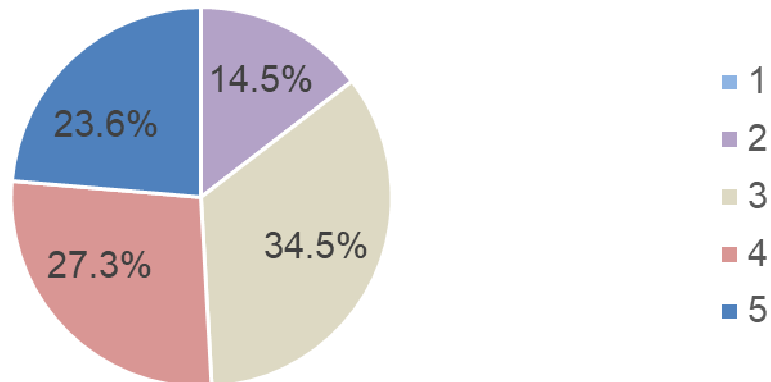
Διαγράμματα 6-27: Η «άλλη γλώσσα»



Αρκετά μεγάλο ποσοστό, το 67,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η γλώσσα των

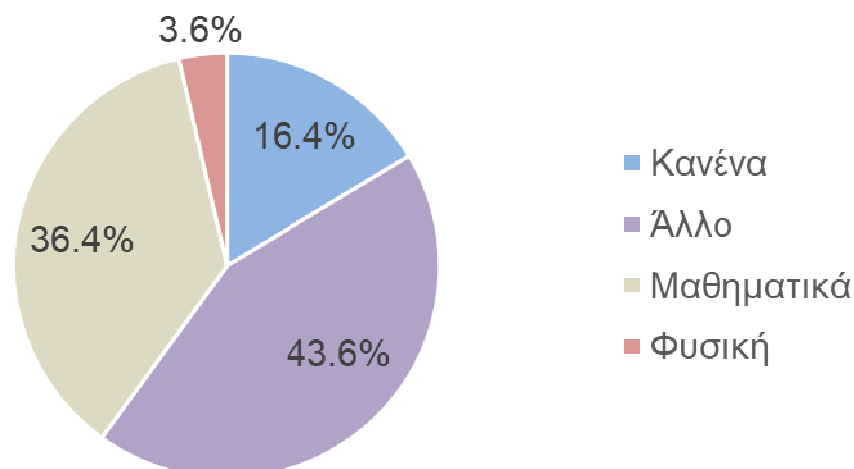
δίγλωσσων μαθητών/τριών έχει θέση στο σχολείο και τη διδακτική διαδικασία, σε αντίθεση με το 32,7%.

Η εισαγωγή των <<άλλων>> γλωσσών στο πρόγραμμα διδασκαλίας, ως μάθημα επιλογής, θα ενίσχυε τους μαθητές/τριες;

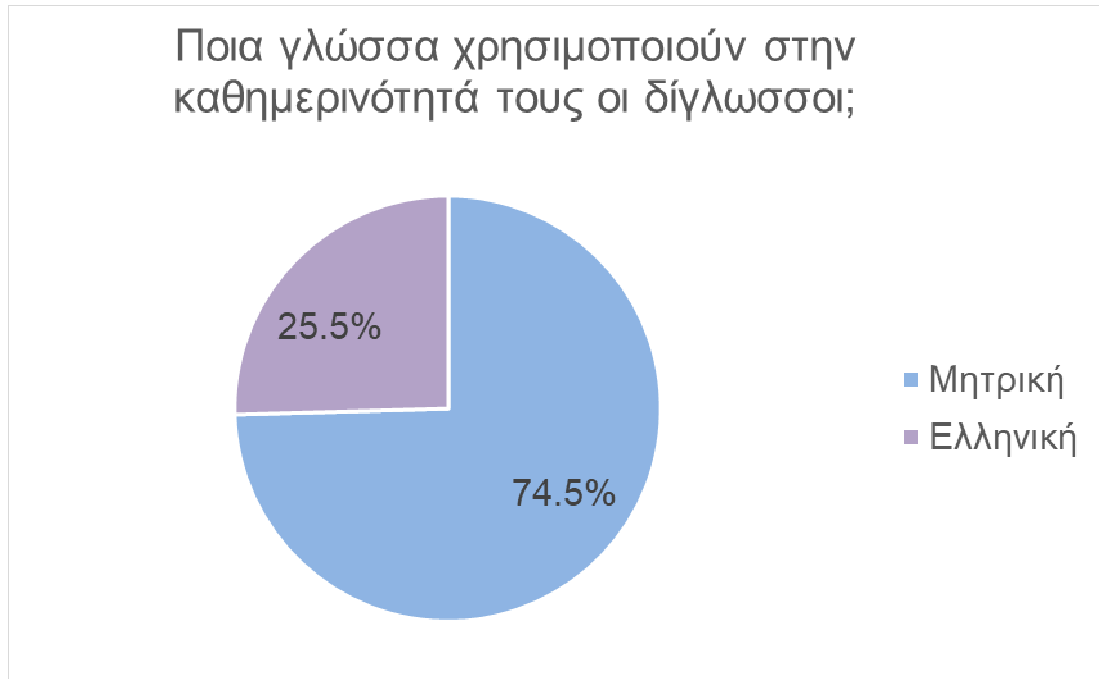


Το 34,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η εισαγωγή των «άλλων» γλωσσών στο πρόγραμμα διδασκαλίας, ως μάθημα επιλογής, θα ενίσχυε τους μαθητές/τριες μέτρια, το 27,3% πολύ, το 23,6% πάρα πολύ και το 14,5% αρκετά.

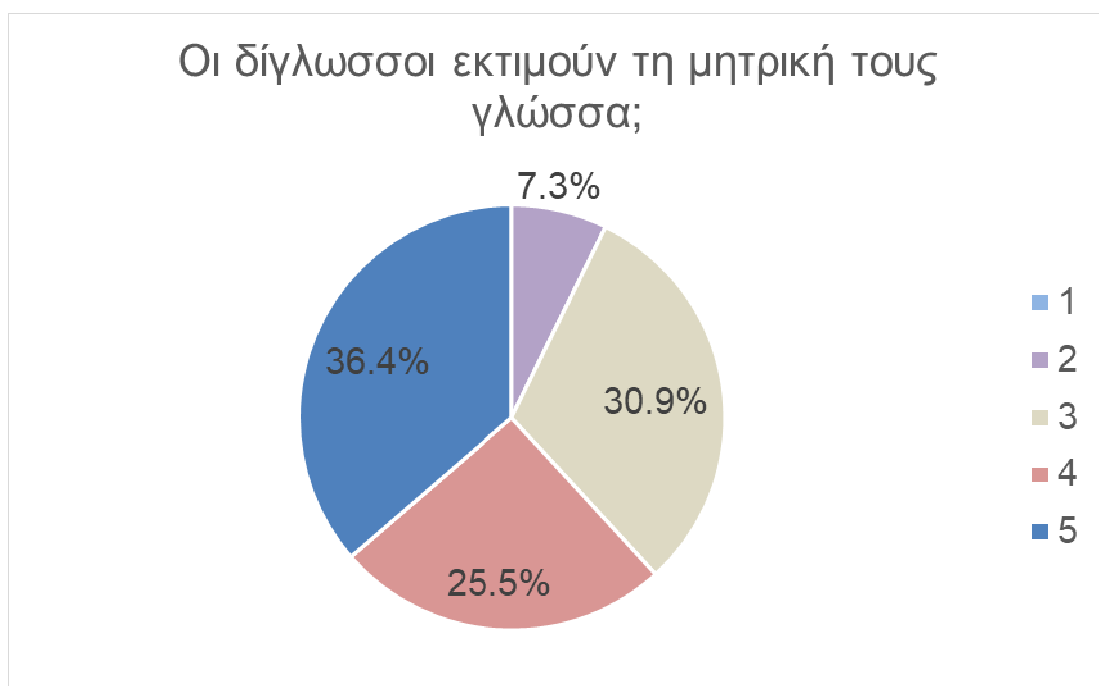
Ποια μαθήματα θα μπορούσαν να διδαχθούν και σε <<άλλη>> γλώσσα;



Το 36,4,% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι τα μαθηματικά θα μπορούσαν να διδαχθούν και σε «άλλη» γλώσσα, το 3,6% η φυσική, το 16,4% κανένα μάθημα και το 43,6% αναφέρει άλλα μαθήματα.

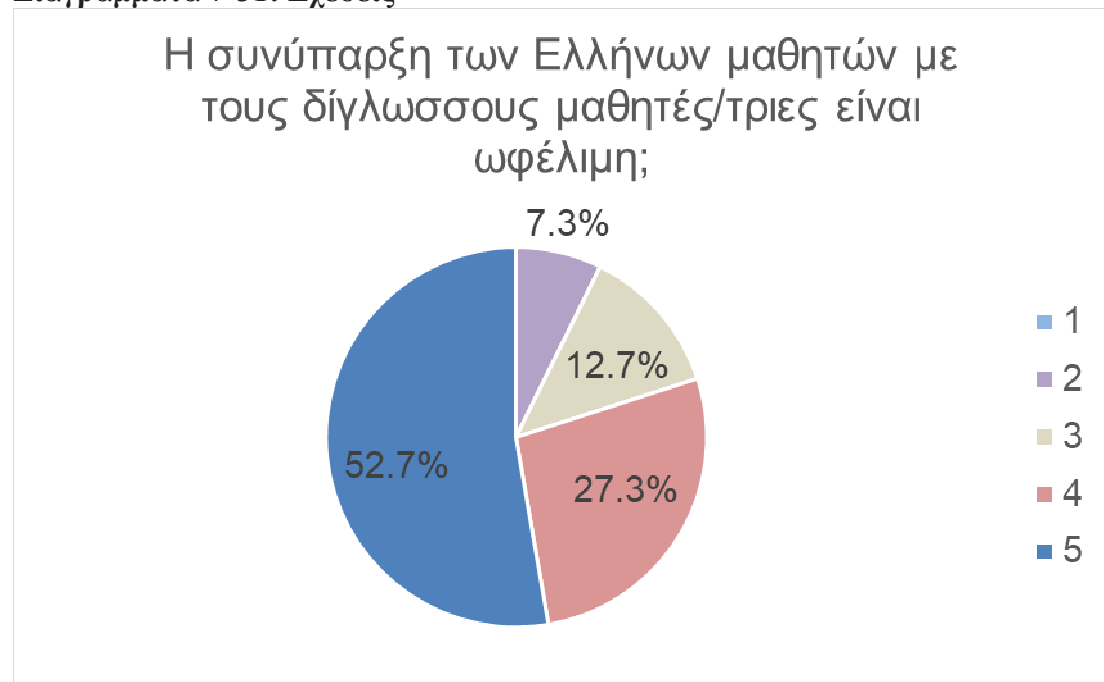


Το 74,5% των εκπαιδευτικών κρίνει πως οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους τη μητρική τους γλώσσα και 25,5% την ελληνική γλώσσα.

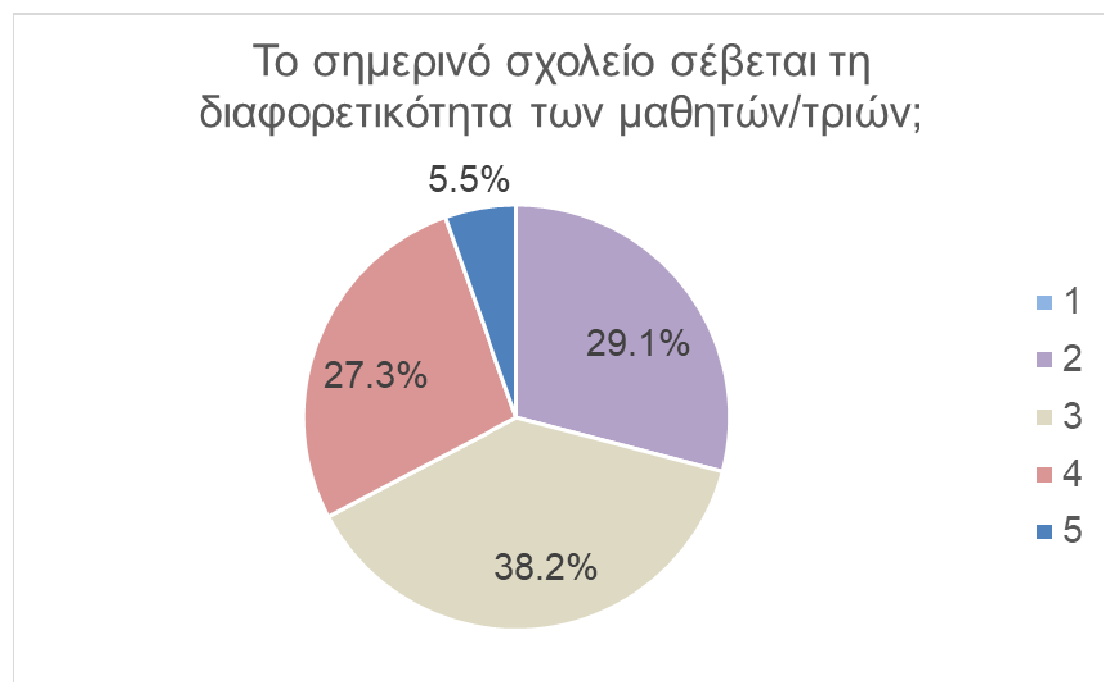


Οι δίγλωσσοι δείχνουν ότι εκτιμούν τη μητρική τους γλώσσα αρκετά για το 7,3% των ερωτηθέντων, μέτρια για το 30,9%, πολύ για το 25,5% και πάρα πολύ για το 36,4%.

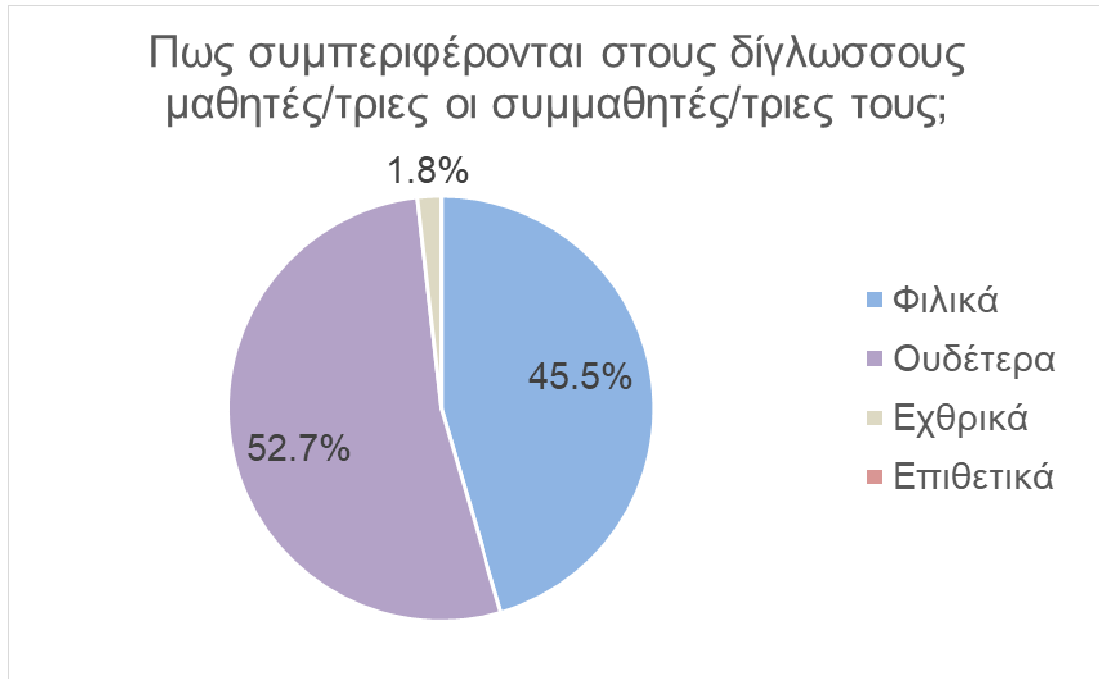
Διαγράμματα 7-31: Σχέσεις



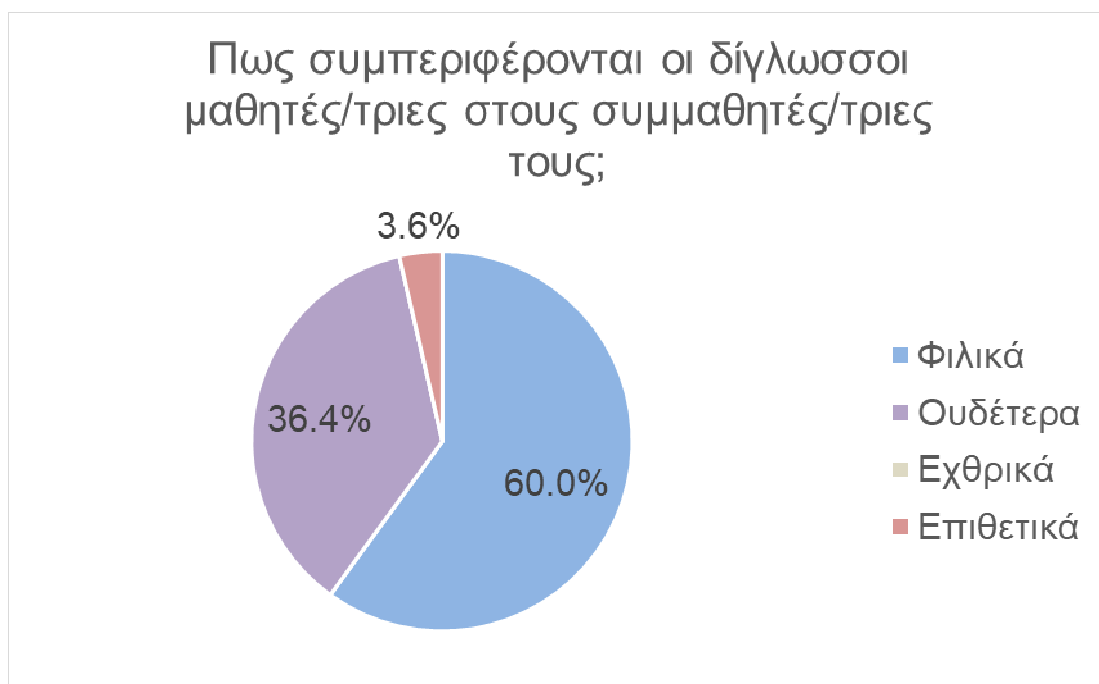
Το 7,3% θεωρεί πως η συνύπαρξη των Ελλήνων μαθητών με τους δίγλωσσους μαθητές/τριες είναι αρκετά ωφέλιμη, το 12,7% μέτρια, το 27,3% πολύ ωφέλιμη και το 52,7% πάρα πολύ ωφέλιμη.



Αναφορικά με το αν το σημερινό σχολείο σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, το 29,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί αρκετά, το 38,2% μέτρια, το 27,3% πολύ και το 5,5% πάρα πολύ.



Το 52,7% των εκπαιδευτικών κρίνει ότι οι συμμαθητές/τριες συμπεριφέρονται στους δίγλωσσους μαθητές/τριες ουδέτερα, το 45,5% φιλικά και το 1,8% εχθρικά.



Από την άλλη πλευρά, το 60% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες συμπεριφέρονται στους συμμαθητές/τριες τους φιλικά, το 36,4% ουδέτερα και το 3,6% επιθετικά.

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κοινή μέθοδο διδασκαλίας για όλους τους μαθητές σε ποσοστό 81,8%, ενώ το 18,2% διαφοροποιεί τη μέθοδό του. Το 52,7% θεωρεί πως βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές/τριες χωρίς να στερεί χρόνο από την υπόλοιπη τάξη. Επίσης, το 40% των συμμετεχόντων κρίνει ότι το πιο συχνό πρόβλημα κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας είναι η γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών, το 38,2% η διάρκεια της σχολικής ώρας, το 16,4% η μη κατακτημένη γλώσσα. Έτσι, το 87,3%, πιστεύει ότι στις τάξεις όπου φοιτούν δίγλωσσοι θα έπρεπε να υπάρχει και δεύτερος εκπαιδευτικός. Το 34,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η εισαγωγή των «άλλων» γλωσσών στο πρόγραμμα διδασκαλίας, ως μάθημα επιλογής, θα ενίσχυε τους μαθητές/τριες μέτρια, το 27,3% πολύ, το 23,6% πάρα πολύ και το 14,5% αρκετά. Το 36,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι τα μαθηματικά θα μπορούσαν να διδαχθούν και σε «άλλη» γλώσσα, το 3,6% η φυσική, το 16,4% κανένα μάθημα και το 43,6% αναφέρει άλλα μαθήματα.

Σχετικά με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τον πολιτισμό και τη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, το 50,9% των ερωτηθέντων δε γνωρίζει τη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών/τριών, το 34,5% γνωρίζει ορισμένες λέξεις ενώ μόλις το 14,5% γνωρίζει τη γλώσσα των μαθητών και το 29,1% θα αφιέρωνε χρόνο για την εκμάθηση των γλωσσών των μαθητών. Το 89,1% των ερωτηθέντων προσπαθούν να εμπλέκουν τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αυτό είναι εφικτό. Τέλος, το 67,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών/τριών έχει θέση στο σχολείο και τη διδακτική διαδικασία, σε αντίθεση με το 32,7%.

Αναφορικά με την κατάκτηση της γλώσσας, το 49,1% θεωρεί πως η διδασκαλία βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν τη γλώσσα, καθώς ενεργοποιείται το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας για την ανάγνωση ελληνόγλωσσων βιβλίων. Επίσης, το 36,4% θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές επιθυμούν να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα περισσότερο στο σπίτι. Η γλωσσομάθεια των δίγλωσσων

μαθητών κρίνεται ως μέτρια από το 54,5% των εκπαιδευτικών, καλή από το 23,6%, ενώ πολύ καλή από το 21,8%. Εξάλλου, η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών σύμφωνα με το 96,4%. Το 74,5% των εκπαιδευτικών κρίνει πως οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους τη μητρική τους γλώσσα και 25,5% την ελληνική γλώσσα. Οι δίγλωσσοι δείχνουν ότι εκτιμούν τη μητρική τους γλώσσα αρκετά για το 7,3% των ερωτηθέντων, μέτρια για το 30,9%, πολύ για το 25,5% και πάρα πολύ για το 36,4%.

Ωστόσο, το 10,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες δυσκολεύονται στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας αρκετά, το 49,1% μέτρια, το 29,1% πολύ και το 10,9% πάρα πολύ. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται περισσότερο στην ορθογραφία σύμφωνα με το 43,6%, στη γραμματική κατά το 34,5%, στο συντακτικό για το 16,4% και στην ανάγνωση σύμφωνα με το 5,5%.

Τέλος, όσον αφορά στη στάση του ελληνικού σχολείου απέναντι στους δίγλωσσους οι εκπαιδευτικοί το 7,3% θεωρεί πως η συνύπαρξη των Ελλήνων μαθητών με τους δίγλωσσους μαθητές/τριες είναι αρκετά ωφέλιμη, το 12,7% μέτρια, το 27,3% πολύ ωφέλιμη και το 52,7% πάρα πολύ ωφέλιμη. Το 29,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το σημερινό σχολείο σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών αρκετά, το 38,2% μέτρια, το 27,3% πολύ και το 5,5% πάρα πολύ. Το 52,7% των εκπαιδευτικών κρίνει ότι οι συμμαθητές/τριες συμπεριφέρονται στους δίγλωσσους μαθητές/τριες ουδέτερα, το 45,5% φιλικά και το 1,8% εχθρικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγιακλή Χ. Χατζηδάκη Α. (2020), Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο.

http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/2/1.htm

Αζέζ, Κλ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλις.

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα. Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης Π. (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα.

Γκαϊνταρτζή Α. (2008). «Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας». Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς. Τομέας της Γλωσσολογίας του Τμήματος της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, 12-14 Δεκεμβρίου 2008. Θεσσαλονίκη, σσ. 635-645.

<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/gkaidartzi.pdf>

Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης Μ, Σκούρτου Ε. Ζητήματα Ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση. Στο: Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) (2001) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας: πρακτικά*

συνεδρίου, Ρέθυμνο Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. Β', Ατραπός, Αθήνα (σσ.88-98).

<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,125,0,0,1,0>

Κακριδής- Φερράρι Μ. (2011). Κοινωνιογλωσσολογία. Η έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας (diglossia) κατά τον Ch. Fersugon. ΕΚΠΑ.

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/19_Diglossia.pdf

Καραντζόλα, Ε. (2008). Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα: συγκλίσεις και αποκλίσεις. Στο Γεωργογιάννης, Π. Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση- 139 Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα :Tyrocenter.

http://6dimdiapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshe/EishghseisDiapolEkpshe1998/diglossia_kia_diapolitismikotita.pdf

Καρυολαίμου, Μ. (2013). Διγλωσσία ή η περιπλάνηση ενός όρου στο πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας. *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας.

http://www.eleto.gr/download/Conferences/9th%20Conference/Papers-and-speakers/9th_00b_KaryollemouMarilena_V03.pdf

Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010* (σσ. 117- 125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/4_%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CF%82%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B4%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/4.8_%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CF%89%CE%BD%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B

9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82/%CE%95%CE%A0%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%95_%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85%20_2010.PDF

Κούρτη-Καζούλλη, Β. 2016. Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση: Εφαρμογές στην Ελλάδα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 6.
<http://hdl.handle.net/11419/6348>

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρεβυθιάδου, Α. 2016. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών». [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 5.
<http://hdl.handle.net/11419/6348>

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σελλά-Μάζη, Ε (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως*

Δεύτερης Γλώσσας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 2.

<http://hdl.handle.net/11419/6345>

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

http://6dimdiapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/to_fainomeno_tis_diglossias.pdf

Σκούρτου, Ε. 2000. “Ο ‘καλός’ και ο ‘κακός’ δίγλωσσος μαθητής”. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου-διγλωσσία*. Ρόδος, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 59-72.

Σκούρτου, Ε. (2002). “Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο”. Στο Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., σσ. 12-22.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2008). Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιστ. υπεύθυνος), *Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση: βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 6ος, Πάτρα, 2008, σσ. 36-60.

http://6dimdiapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/i_apoktisi_mias_defteris_glossas.pdf

Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). “Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα πολιτικό εκπαιδευτικό ζήτημα”. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Γλώσσα και Κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

https://www.researchgate.net/publication/288115438_E_epaphe_ton_glosson_sten_ek_paideuse_ena_politiko_ekpaideutiko_zetema

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

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%97%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%89%CF%82%20%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B71.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2009), *Νέα Ελληνική Γλώσσα. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, σσ. 73-84.

<http://periodiko.inpatra.gr>.

Χατζησαββίδης, Σ. (2011), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*,

Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015, σσ. 35-42.
<http://periodiko.inpatra.gr>.

Ξενόγλωσση

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

Björkman. B. English as a Lingua Franca. Key Concepts in Intercultural Dialogue, No. 40, 2019.

<https://centerforinterculturaldialogue.org/>

Cummins, J. 1999. *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Σκούρτου, Ε, μτφρ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα, Gutengerg.

Cummins, J. (2000). *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). “Empowering minority students: A framework for intervention”. In *Harvard Educational Review* 71: 4, 649-679.

Davidson, Chr. (1994) “Integrating ESL into the mainstreaming: an Australian Perspective” στο A. Blackledge (επιμ.) *Teaching Bilingual Children*. Trentham Books. 83-99.

Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In T.K. Bhatia, & W.C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed., pp. 5-25). Malden, MA: Wiley Blackwell.

Ferguson, C.A. 1959: “Diglossia”. *Word* 15, 325-340.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>

Galambos, S.J. & Hakuta, K., Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children, *Applied Psycholinguistics* 9, 1988, σσ.141-162.

<https://www.cambridge.org/core/journals/appliedpsycholinguistics/article/abs/subjects-pecific-and-taskspecific-characteristics-of-metalinguistic-awareness-in-bilingual-children/88F62A86263D105E21EA3601E7CC7E4E>

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.

<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>

Hymes, D. 2003. “Models of the Interaction of Language and Social Life”. In Bratt Paulston, C. & R.G.Tucker (eds) *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell.

Lampert, W.E. (1975), “Culture and language as factors in learning and education”. In: Teoksessa, W.A. (ed.), *Education of immigrant students*, Ontario Institute for Studies in Education.

McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<https://www.cambridge.org/core/journals/language-insociety/article/abs/mclaughlinb-second-language-acquisition-in-childhood-hillsdale-nj-erlbaum1978pp239/99640307222130D8FA8D830CC89D6CA6>

Skutnabb-Kangas, T., & Toukomma, P. (1976). *Teaching Migrant Children’s Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Special, Eurobarometer 386 (Ιανουάριος 2012). *Europeans and their Languages*. Europe: European Commission.

https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Tsokolidou, R. (2005). "Raising bilingual awareness in Greek primary schools". In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8:1, 48-61.

<https://gerflint.fr/Base/SE-europe/roula.pdf>

Ricciardelli, L..A., Creativity and bilingualism, *Journal of Creative Behavior*, 26 (4), 1992, σσ.242-254.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διγλωσσία

Παρακαλώ συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο

Προφίλ εκπαιδευτικών

Φύλο
Αντρας
Γυναίκα

Ηλικία
21-30
31-40
41-50
Άλλο

Ειδικότητα

Επίπεδο σπουδών
Πτυχίο
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
Άλλο

Χρόνια προϋπηρεσίας
0-5
6-10
11-15
Άλλο

Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες;

Εκπαιδευτικός και Διγλωσσία

Έχετε λάβει επιμόρφωση σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας;
Ναι
Όχι

Ποια είναι η καταγωγή των μαθητών/τριών σας;

Γνωρίζετε τη γλώσσα των μαθητών/τριών σας;

Ναι

Όχι

Μερικές λέξεις

Λίγη γραμματική

Θα αφιερώνατε χρόνο να μάθετε μία από τις γλώσσες των μαθητών/τριών σας;

Ναι

Όχι

Οι πρόσφυγες μαθητές θα έπρεπε να φοιτούν αποκλειστικά σε δίγλωσσα/ διαπολιτισμικά σχολεία;

Ναι

Όχι

Γλώσσα στόχος

Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο της γλωσσομάθειας των δίγλωσσων μαθητών/τριών;

Καλό

Μέτριο

Πολύ καλό

Άριστο

Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες δυσκολεύονται στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας;

1

2

3

4

5

Που δυσκολεύονται περισσότερο;

Ανάγνωση

Ορθογραφία

Γραμματική

Συντακτικό

Η χρήση των νέων τεχνολογιών βοηθά την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω

Διδασκαλία

Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά;

Ναι

Όχι

Προσπαθείτε να εμπλέξετε τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αυτό είναι εφικτό;

Ναι

Όχι

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές/τριες χωρίς να στερεί χρόνο από την υπόλοιπη τάξη;

Ναι

Όχι

Ποιο είναι το πιο συχνό πρόβλημα κατά τη διδασκαλία;

Η διάρκεια της σχολικής ώρας

Η γνωστική ανομοιογένεια των μαθητών

Η γλώσσα

Άλλο

Στις τάξεις όπου φοιτούν δίγλωσσοι θα έπρεπε να υπάρχει και δεύτερος εκπαιδευτικός;

Ναι

Όχι

Αποτελέσματα διδασκαλίας

Θεωρείτε πως οι δραστηριότητες που θα γίνουν στη τάξη θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον του/της μαθητή/τριας για την ανάγνωση ελληνόγλωσσων βιβλίων;

Ναι

Όχι

Ενδεχομένως

Το παιδί επιθυμεί να χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα περισσότερο στο σπίτι;

Ναι

Όχι

Δεν ξέρω

Η «άλλη γλώσσα»

Η γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών/τριών έχει θέση στο σχολείο και τη διδακτική διαδικασία;

Ναι

Όχι

Η εισαγωγή των «άλλων» γλωσσών στο πρόγραμμα διδασκαλίας, ως μάθημα επιλογής, θα ενίσχυε τους μαθητές/τριες;

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Ποια μαθήματα θα μπορούσαν να διδαχθούν και σε «άλλη» γλώσσα;

Μαθηματικά

Φυσική

Άλλο

Κανένα

Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους οι δίγλωσσοι;

Ελληνική

Μητρική

Οι δίγλωσσοι εκτιμούν τη μητρική τους γλώσσα;

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Σχέσεις

Η συνύπαρξη των Ελλήνων μαθητών με τους δίγλωσσους μαθητές/τριες είναι ωφέλιμη;

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Το σημερινό σχολείο σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών;

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Πως συμπεριφέρονται στους δίγλωσσους μαθητές/τριες οι συμμαθητές/τριες τους;

Επιθετικά

Φιλικά
Ουδέτερα
Εχθρικά

Πως συμπεριφέρονται οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες στους συμμαθητές/τριες τους;

Επιθετικά
Φιλικά
Ουδέτερα
Εχθρικά