



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ
ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΟΜΑΔΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΒΙΛΙΑΡΔΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΜΗΛΙΓΚΟΥ ΕΥΑΝΘΙΑ – ΕΛΛΗ

ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΠΑΡΘΕΝΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2019

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο επιβλέποντα της εργασίας, κύριο Μιχάλη Αθανάσιο, για τη βοήθειά του όσον αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας και της εργασίας στο σύνολό της.

Προσθέτως, ευχαριστώ πολύ την κυρία Μηλίγκου Ευανθία – Έλλη και τον κύριο Παρθένη Χρήστο για τη συμβολή τους στην εργασία και τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή.

Χρωστώ ακόμη ένα ευχαριστώ στην οικογένεια μου αλλά και στους φίλους μου, μέρος των οποίων αποτελούν και άνθρωποι που γνώρισα στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα, για τη στήριξη και την πίστη τους στην προσπάθειά μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη

Abstract

Εισαγωγή	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	11
1.1 Αποσαφήνιση όρων.....	11
1.2 Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.....	12
1.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	14
1.4 Βασικές θεωρίες μάθησης.....	15
1.4.1 Συμπεριφορισμός.....	16
1.4.2 Γενετική θεωρία / Εμφυτοκρατία	20
1.4.3 Γνωστικές Προσεγγίσεις	28
1.4.4 Κονστрукτιβισμός.....	29
1.4.5 Επικοινωνιακή προσέγγιση	33
1.5 Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση	41
1.5.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	41
1.5.2 Διγλωσσία – δίγλωσση εκπαίδευση	42
1.5.3 Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις, στο πλαίσιο του «κανονικού μαθήματος».....	46
1.5.4 Διαπολιτισμική Ικανότητα Επικοινωνίας.....	51
1.5.5 Διαγλωσσικότητα (translanguaging)	52
1.6 Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στον ελληνικό χώρο.....	54
1.7 Η μητρική γλώσσα υπό το πρίσμα προγενέστερων ερευνών.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	58
2.1 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα.....	58
2.2 Επιλογή θέματος	58
2.3 Ερευνητική μέθοδος.....	59
2.4 Το δείγμα της έρευνας.....	60
2.5 Ζητήματα δεοντολογίας	60
2.5.1 Συγκατάθεση συμμετοχής και ανωνυμία εκπαιδευτικών στην έρευνα	60
2.5.2 Εγκυρότητα – αυθεντικότητα.....	61

2.6 Ανάλυση δεδομένων – Εξαγωγή συμπερασμάτων	61
2.7 Προς συζήτηση.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ANTI EΠΙΛΟΓΟΥ	82
Αντί επιλόγου	82
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	93
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	93
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	95

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά το ρόλο της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Τα επιμέρους ζητήματα που απασχολούν την εν λόγω έρευνα σχετίζονται με τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς σε πολυπολιτισμικές τάξεις, τη χρήση ή μη μιας κοινής γλώσσας μεταξύ αλλόγλωσσων μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και το ρόλο που διαθέτει η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ανιχνεύονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις διάφορες μητρικές γλώσσες των μαθητών τους αλλά και ενός ενδεχόμενου διαλόγου μεταξύ των γλωσσών αυτών με τη γλώσσα του σχολείου, την ελληνική.

Για την πραγμάτωση της ίδιας έρευνας επιλέχθηκε η οργάνωση και υλοποίηση συνεντεύξεων με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από σχολεία του κεντρικού τομέα των Αθηνών, καθώς στις σχολικές αυτές μονάδες ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από αλλόγλωσσους μαθητές. Οι ημι – δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οργανώθηκαν στη βάση ενός Οδηγού Συνέντευξης που περιλαμβάνει τρεις κύριους άξονες με τα εκάστοτε υποερωτήματα. Ο πρώτος εξ αυτών συνδέεται με την εμπειρία και την εκπαίδευση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο δεύτερος σχετίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας, την ύπαρξη ή μη κοινής γλώσσας και τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές, ενώ ο τελευταίος αντιστοιχεί στη σχέση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας.

Ύστερα από την ολοκλήρωση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της, γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τείνουν προς μια θετική κατεύθυνση αναφορικά με την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, εντούτοις η κατάρτισή τους με την κατεύθυνση αυτή είναι ελλιπής. Συμπεραίνεται, ακόμη, ότι η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών δεν απουσιάζει πλήρως από τη σχολική τάξη, ωστόσο οι λειτουργίες για τις οποίες αυτή επιτρέπεται και χρησιμοποιείται εντάσσονται στα όρια του σκοπού της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Εν κατακλείδι, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών υπερασπίζεται τα οφέλη της μητρικής γλώσσας, ταυτόχρονα όμως αμφιλεγόμενο ζήτημα παραμένουν τα οφέλη μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Abstract

This postgraduate dissertation investigates the importance of foreign students' mother tongue in the multicultural classrooms of Greek primary school. Some of the secondary questions of this study refer to the teaching method selected by the teachers, the use or not of a communal language between foreign students and their educators and the importance of mother tongue for teaching Greek as a second language. Moreover, the dissertation searches for teachers' perceptions on students' mother tongue and a possible dialogue between them and the language used in school; Greek.

The implementation of the research was organized by interviewing teachers of primary schools in the center of Athens, as the schools of this region are composed of students from different cultures and countries. An "Interview Guideline" was structured in order to support the interviews. This guideline includes three categories. The first one is linked to the teachers' experience and education about teaching Greek as a second language. The second category is about the teaching methods, the communal language and the use of mother tongue by the students. The last category relates to the relationship between the mother tongue and the second language.

Following on from the completion of the research, the majority of the participants tend to be in favor of the use of foreign students' mother tongue. However, their education in teaching a second language can be characterized deficient. In addition, mother tongue is not completely absent from the Greek classes, although it is used in order to improve learning of Greek language. In conclusion, most of the teachers defend the benefits of mother tongue. Nevertheless, the advantages of a bilingual education remain a controversial issue.

Εισαγωγή

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σημερινών κοινωνιών, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, αποτελεί απόρροια πολλών παραγόντων, εκ των οποίων μείζονος σημασίας κρίνονται τα μεταναστευτικά ρεύματα. Οι οικονομικοί μετανάστες που έχουν οδηγηθεί στην Ελλάδα και που χρειάζεται να κατακτήσουν την ελληνική, αποτελεί, κατά τον Χαραλαμπίκη (2003), μία μόνο πλευρά ενός παγκοσμίου φαινομένου. Στην επίτευξη της κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των εισερχόμενων υποκειμένων συμβάλλει και το εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι υπεύθυνο για την εξασφάλιση ισότιμης και δημοκρατικής διαχείρισης της ετερότητας. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται νέες ανάγκες, συνεπώς συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να καταστεί το σχολείο χώρος διαπολιτισμικής μάθησης. Η δυναμική δημογραφική σύνθεση της τάξης και του σχολείου επέφερε αυξημένη ετερογένεια μεταξύ των μαθητών, στο πλαίσιο της οποίας το σχολείο καλείται να διαμορφώσει το κατάλληλο έδαφος για την ένταξη των νέων μαθητών, στη βάση των αιτημάτων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γκόβαρης, 2013· Μπέλλα, 2011).

Το ελληνικό σχολείο δεν κατάφερε να ακολουθήσει με τον πλέον κατάλληλο τρόπο την ταχύτερη εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων ήδη από το ξεκίνημα της κινητικότητας των μεταναστευτικών ρευμάτων, που είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων στο πλαίσιο της ίδιας τάξης (Παντίδης & Πασιάς, 2004, βλ. στο Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η νέα πραγματικότητα οδήγησε στη δημιουργία ορισμένων προσεγγίσεων, όπου πρόκειται να αναφερθούν συνοπτικά.

Αρχικά, κατά τη δεκαετία του 1960, το μοντέλο της αφομοίωσης ήταν αυτό που απέκτησε κυρίαρχο ρόλο. Σύμφωνα με αυτό, οι αλλοεθνείς μαθητές, που περιλαμβάνονταν στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου, χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς σχετικά με την ταυτότητα και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, μειονεκτήματα που θεωρείται ότι μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός του μοντέλου ήταν η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής από τους αλλοεθνείς μαθητές, που θα αντιστοιχούσε και στην ένταξη αυτών. Μια τέτοια αφομοιωτική στάση απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές αρνείται την πολιτισμική ετερότητα των σχολικών τάξεων (Μάρκου, 2011· Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Το αφομοιωτικό μοντέλο δέχθηκε κριτική, κατά τη δεκαετία του 1970, από το μοντέλο της ενσωμάτωσης, στη βάση του οποίου γίνονται αντιληπτά τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά στοιχεία μεταξύ των πολιτισμών. Ο πολιτισμός των νέων μειονοτικών ομάδων μπορεί να αξιολογηθεί θετικά, εντούτοις αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο στην περίπτωση όπου τα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας δεν υποτιμούνται. Η ενσωμάτωση σε αυτό τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας συνιστά την βασική επιδίωξη του μοντέλου αυτού, διασφαλίζοντας την επικράτηση του ίδιου πολιτισμού (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Στη συνέχεια των μεταναστευτικών ρευμάτων και υπό το πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, γεννήθηκαν αντιλήψεις αντίθετες με τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τονίζεται, λοιπόν, ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, κατά τον Parekh, αφορά σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που επιθυμεί να καλλιεργήσει τις ιδέες της αυτοκριτικής και του σεβασμού στην ετερότητα και ταυτόχρονα δεν επηρεάζεται από την ύπαρξη αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η προσπάθεια δημιουργίας και διασφάλισης ύπαρξης μιας κοινωνίας που στοχεύει στην πραγματική ένταξη, χωρίς αυτή να συνδέεται με αφομοιωτικές δράσεις, έδωσε την κατεύθυνση της ανάπτυξης του διαπολιτισμικού μοντέλου, με σκοπό το σύνολο των ατόμων να έχει πρόσβαση σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει την ποικιλότητα των πολιτισμών στο σύγχρονο σχολείο και απευθύνεται στους μαθητές χωρίς να δίνει έμφαση σε συγκεκριμένες ομάδες αυτών, ενισχύοντας την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η πολιτισμική πολυμορφία, που όπως έχει σημειωθεί, διακρίνει πλέον το μαθητικό πληθυσμό, μπορεί να αναλυθεί υπό το πρίσμα μιας προσέγγισης που αποδίδει στη διαφορετικότητα ένα χαρακτήρα δυναμικό, ο οποίος κατά τον Prengel (2010), χαρακτηρίζεται από εξελισιμότητα, ανοιχτότητα προς ενδεχόμενες αλλαγές και μη προσδιορισιμότητα όλων των γνωρισμάτων της διαφορετικότητας. Ως αποτέλεσμα, ορίζοντας ως στόχο την εξέλιξη του ατόμου, η παιδαγωγική πράξη οφείλει να είναι σύμφωνη με τη διάσταση της διαφορετικότητας μεταξύ των μελών της τάξης (Γκόβαρης, 2013).

Η συστηματική ενασχόληση του επιστημονικού χώρου αναφορικά με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας έκανε την εμφάνισή της κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Μπέλλα, 2011). Κοινή παραδοχή αποτελεί η αυξανόμενη τάση για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το ενδιαφέρον αυτό επιβεβαιώνεται από το πλήθος παραγόμενου για την εν λόγω διδασκαλία υλικού, τη δημιουργία και δημοσίευση ανάλογων άρθρων και μελετών στον ελληνικό χώρο αλλά και στο εξωτερικό αλλά και η σύνταξη σχετικών διδακτικών εγχειριδίων ως απόρροια της αλλαγής των δεδομένων που ίσχυαν στη χώρα αναφορικά με το γλωσσικό αντικείμενο (Μήτσης, 2004). Στοχοθεσία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτελεί η εκμάθηση και κατάκτηση των δομών και της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, η κατανόηση αλλά και δημιουργία προφορικού ή γραπτού λόγου στο πλαίσιο επίτευξης της επικοινωνίας στην ελληνική πραγματικότητα (Baker, 2001· Cummins, 2001· Βασιλάκης, 1994· Καγκά, 2001· Μήτσης, 1994· Μήτσης, 1998· Ρεπούσης, 2000· Σπανός, 1994, βλ. στο Καπραβέλου, 2007).

Η οργάνωση και πραγμάτωση της διδασκαλίας προς τα αλλοεθνή παιδιά του ελληνικού σχολείου έχει ως σήμερα υλοποιηθεί με τη δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής, όπου επιχειρείται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσω εγχειριδίων. Αυτές φαίνεται να κατευθύνονται περισσότερο προς την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας, που αντιστοιχεί στη δυνατότητα αφηρημένης σκέψης σχετικά με θεωρητικά ζητήματα, παρά προς τον αναγκαίο για την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών προφορικό και επικοινωνιακό λόγο (Νικολάου, 2001). Η απουσία του επικοινωνιακού λόγου από την πραγματικότητα των Τάξεων υποδοχής σημειώνεται και από τις Καλεράντε & Ζάχου (2007), που ταυτόχρονα υποδεικνύουν τη συγκέντρωση του ενδιαφέροντος μόνο προς τις «γλωσσοδιδασκτικές πρακτικές του αναλυτικού προγράμματος» (Καλεράντε & Ζάχου, 2007: 287, βλ. στο Ντίνας & Χατζηπαναγιωτίδη, 2007).

Ωστόσο, σύμφωνα με το Π.Ι., η προσέγγιση που προτείνεται σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοεθνών μαθητών περιλαμβάνει έμφαση στην εξάσκηση του προφορικού λόγου και πλήθους φράσεων της ελληνικής, προτείνει χρήση παραγλωσσικών μέσων – όπως οι χειρονομίες – με τη βοήθεια δραστηριοτήτων δραματοποίησης, τραγουδιού κ.ά., καθώς επίσης τονίζει τη σημασία που πρέπει να παρέχεται στη διδασκαλία συγκεκριμένων απαιτητικών δομών της ελληνικής γλώσσας, όπως για παράδειγμα το κλιτικό σύστημα.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι στους στόχους αυτούς αντανακλώνται τόσο η επικοινωνιακή όσο και η ακαδημαϊκή ικανότητα, και όχι μόνο η δεύτερη (Γλένη, 2013, βλ. στο Γκόβαρης, 2013).

Ως συμπέρασμα μπορεί να προβληθεί το γεγονός ότι το είδος και ο τρόπος οργάνωσης των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτούν τη γνώση και επεξεργασία των συμπερασμάτων της έρευνας σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και της ελληνικής ειδικότερα (Gass & Selinker, 2001: 4, βλ. στο Μπέλλα, 2011).

Προσδιορίζοντας το ζήτημα από διαφορετική οπτική, η γλώσσα δε συνιστά απλώς ένα μέσο ή εργαλείο για την πραγμάτωση της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων αλλά ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται ως φορέας αξιών ή αντιλήψεων ενός πληθυσμού. Η εκμάθηση λοιπόν μιας δεύτερης γλώσσας εμπεριέχει ως ένα συγκεκριμένο επίπεδο την ιδιοποίηση του αντίστοιχου πολιτισμού (Μήτσης, 2004).

1.1 Αποσαφήνιση όρων

Επιθυμώντας την οριοθέτηση της μητρικής γλώσσας, αυτή νοείται η γλώσσα εκείνη, την οποία το άτομο αρχίζει να κατακτά από τη στιγμή της γέννησής του, με φυσικό τρόπο, χωρίς να είναι απαραίτητη μια συστηματική διδασκαλία. Η διαδικασία κατάκτησης πραγματοποιείται στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινότητας στην οποία ζει το άτομο. Στη διαδικασία αυτή εντάσσεται η νοοτροπία των ατόμων που την ομιλούν, ο τρόπος σκέψης τους, η πολιτιστική τους πορεία, καθώς και η αντίληψη του κόσμου. Μέσω της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης επιτυγχάνεται η εσωτερίκευση των κανόνων της πρώτης αυτής γλώσσας. Οι χρήστες της μητρικής γλώσσας χαρακτηρίζονται και φυσικοί ομιλητές αυτής, ενώ το σύνολο των χρηστών της ίδιας γλώσσας συνιστούν μια γλωσσική κοινότητα (Δανασσής – Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός, & Φουντοπούλου, 2002). Ίδια σημασία με τον όρο της μητρικής γλώσσας αποκτά και αυτός της πρώτης γλώσσας (Μαρέδη, 2014).

Στη συνέχεια, προσεγγίζοντας τον ορισμό και την περιγραφή της έννοιας της δεύτερης γλώσσας, είναι θεμιτό να αναφερθεί ότι ως τέτοια χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε γλώσσα γνωρίζει ή μαθαίνει το άτομο εκτός από τη μητρική του γλώσσα. Σύμφωνα με τον Ellis, τα παραπάνω ισχύουν ανεξάρτητα από το είδος του περιβάλλοντος εκμάθησης της γλώσσας και του αριθμού άλλων κερκτημένων μη μητρικών γλωσσών. Αυτό συνεπάγεται ότι οι γλώσσες που γνωρίζει το άτομο εκτός της μητρικής του, χαρακτηρίζονται δεύτερες (Ellis, 2001).

Ένας ακόμη όρος που περιλαμβάνεται στην παρούσα έρευνα είναι αυτός του διεθνισμού. «Διεθνισμός ονομάζεται η λέξη που δανείζεται μια γλώσσα, επειδή απαντά σε πολλές γλώσσες με παρόμοια μορφή και σημασία» (Παπαδημητρίου, 2001, σελ. 582).

«Οι διεθνισμοί απαρτίζουν σήμερα πια ένα απεθνικοποιημένο λεξιλόγιο με υπερεθνικό χαρακτήρα, που βρίσκεται στη διάθεση όλων των γλωσσών και προσφέρεται για γόνιμη μεταφύτευση (Αναστασιάδου – Συμεωνίδου, 1999, βλ. στο Παπαδημητρίου, 2001, σελ. 582).

Επιδιώκεται, τα τελευταία χρόνια, έντονο ενδιαφέρον τόσο για τη μελέτη της ετυμολογίας των διεθνισμών όσο και για την ιστορία των λέξεων. Αξίζει να αναφερθεί άλλωστε ότι η επαφή και εκμάθηση διεθνισμών είναι δυνατόν να βελτιώσει το λεξιλογικό ρεπερτόριο των μαθητών μέσω ενός ευχάριστου τρόπου (Παπαδημητρίου, 2001).

1.2 Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η πορεία για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν αντιστοιχεί σε μια απλή και αυτονόητη διαδικασία, όπως συμβαίνει με τη μητρική, εντούτοις απαιτεί χρόνο και ιδιαίτερα μεγάλη προσπάθεια. Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας διαφέρει από την κατάσταση κατά την οποία πραγματοποιείται η εκμάθηση και κατάκτηση της πρώτης, η οποία επιτυγχάνεται σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, καθιστώντας τα παιδιά ικανά να τη χρησιμοποιήσουν σε ποικίλες περιστάσεις και συνθήκες (Μπέλλα, 2011).

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έγκειται στην προσπάθεια δόμησης νέων για το άτομο σχημάτων και αυτοματισμών, αυτών που είναι απαραίτητων για το νέο γλωσσικό κώδικα και αφορά σε όλα τα επίπεδα, της φωνολογίας, της σημασιολογίας και της παραγωγής λέξεων. Η νέα γλώσσα δεν αποτελεί τη μοναδική γνώση το ατόμου, που ορισμένες φορές ασυνείδητα προσαρμόζει τις δομές της μητρικής του γλώσσας στη δεύτερη, πραγματοποιώντας με τον τρόπο αυτό μια μεταφορά της μάθησης. Απόρροια αυτού μπορεί να αποτελέσει η διευκόλυνση του μαθητή σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας – στόχου, άλλες όμως φορές οδηγεί σε παραμορφώσεις (Μήτσης, 2004). Ωστόσο, στην αρχική περίοδο της διδασκαλίας, είναι δυνατή μια οριοθετημένη χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή, στην περίπτωση που αυτό κρίνεται απαραίτητο για την κατανόηση νοημάτων ή όρων. Αυτό θα εξασφαλίσει και καλύτερη επαφή με τους εν λόγω μαθητές. Κυρίαρχη, όμως, συνεχίζει να είναι η ελληνική, η οποία θα πρέπει να διατυπώνεται με απλό και συγκεκριμένο τρόπο για την καλύτερη συνειδητοποίηση της σημασίας των λέξεων. Την επίτευξη κατανόησης μπορεί ακόμη να ενισχύσει και η χρήση εποπτικού υλικού (Ρεπούσης, 2000).

Εν συνεχεία, η μελέτη και κατανόηση της ψυχοκοινωνικής και γλωσσικής κατάστασης των μαθητών αποτελεί βασικό μέλημα για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Σκοπός

αυτού είναι να επιτευχθεί όσο το δυνατόν καλύτερη και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, με ταυτόχρονη αναφορά και αξιοποίηση εμπειριών των πρώτων. Άλλωστε, η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας δεν έγκειται σε μια θεωρία αλλά πραγματώνεται μέσω της πράξης, που περιλαμβάνει χρήση της ίδιας γλώσσας. Για το λόγο αυτό, η επέκταση προφορικών συζητήσεων στην τάξη, οργανωμένων γύρω από ένα δημοκρατικό διάλογο, κρίνεται ωφέλιμη για τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας (Ρεπούσης, 2000).

Αναφορικά με τη δεύτερη γλώσσα, η ηλικία των μαθητών που έρχονται σε επαφή με αυτή, καθώς και τα περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα καθιστούν την διαδικασία πιο περίπλοκη. Κύρια διαφορά μεταξύ της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας σε σχέση με αυτή τη δεύτερης αποτελεί το τελικό στάδιο, όπου για τους μαθητές της δεύτερης κρίνεται σχεδόν αδύνατη η κατάκτηση της ικανότητας ενός φυσικού ομιλητή (Cook, 1999, βλ. στο Μπέλλα, 2011). Άλλωστε, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται το φαινόμενο της απολίθωσης, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα ως ένα βαθμό, έχοντας εξασφαλίσει την αλληλεπίδρασή τους στη δεύτερη γλώσσα, σταματούν όμως στο επίπεδο αυτό και δεν αναπτύσσεται περαιτέρω η γλώσσα – στόχος (Πατσιαρικά, 2014). Επιπλέον, το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας, στο οποίο φτάνουν οι ίδιοι μαθητές, ποικίλλει. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών παρουσιάζεται η δυσκολία στην έρευνα για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών και μελετώνται «διαφορετικές πορείες προς διαφορετικές κατευθύνσεις» (Cook, 1999: 1, βλ. στο Μπέλλα, 2011).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Krashen αναφορικά με την πρόσληψη γλωσσικών δεδομένων μιας δεύτερης γλώσσας, ο βαθμός που τα γλωσσικά στοιχεία της γλώσσας – στόχου είναι όμοια με εκείνα της μητρικής γλώσσας του ατόμου επηρεάζει τη δυσκολία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Με άλλα λόγια, οι ομοιότητες μεταξύ των δύο γλωσσικών κωδίκων είναι δυνατόν να ενισχύσουν την εν λόγω εκμάθηση, ενώ στην περίπτωση που οι διαφορές υπερισχύουν, η κατάκτηση κρίνεται πιο απαιτητική και δύσκολη (Johnson, 2001). Φαίνεται έτσι ότι η βάση στις γνωστικές δομές του μαθητή διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας – στόχου (Mackey, 2006). Έρεισμα για την άποψη αυτή του Krashen αποτελεί η αρχή της οριζόντιας και κάθετης μεταφοράς μάθησης, η οποία υπερασπίζεται το γεγονός ότι η κατάκτηση σύνθετων γνώσεων βασίζεται στις ήδη

γνωστές και απλές και ότι συγκεκριμένες γνώσεις που έχουν κατακτηθεί μπορούν να μεταφέρονται σε παρόμοιες καταστάσεις (Μιχάλης, 2013, βλ. στο Γκόβαρης, 2013).

Το μοντέλο «κατανόησης μηνυμάτων» του Krashen και αυτό της «διαφοροποιημένης» ικανότητας του Ellis αφορούν σε πρόσφατες προσεγγίσεις σχετικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στην περίπτωση του πρώτου μοντέλου, ο Krashen διακρίνει δύο γλωσσικά συστήματα, την κατάκτηση, διαδικασία που είναι υποσυνείδητη και την εκμάθηση, που συμβαίνει συνειδητά. Κάνοντας λόγο για την «υπόθεση του κατανοητού εισαγόμενου μηνύματος», θεωρεί ότι η νέα γλώσσα, που ακόμη δεν έχει κατακτηθεί από ένα μαθητή, μπορεί να γίνει κατανοητή από τον ίδιο στη βάση όσων αυτός γνωρίζει για τον κόσμο της γλώσσας. Με άλλα λόγια, τα συμφραζόμενα είναι αυτά που λειτουργούν ως αρωγοί στην κατανόηση του εκάστοτε «μηνύματος». Από τη δική του σκοπιά, ο Ellis τονίζει τη σημασία της αλληλόδρασης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τους συμμαθητές του αναφορικά με τα ποικίλα νοήματα (Φλουρής, 2001).

1.3 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Ο τρόπος με τον οποίο κάθε μαθητής προσεγγίζει τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται από συγκεκριμένες παραμέτρους, η πλειοψηφία των οποίων διαθέτει ψυχολογικό χαρακτήρα. Εξ αυτών, στις πλέον σημαντικές παραμέτρους συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα αντίληψης από το μαθητή του μέρους και του όλου, η παρορμητικότητα και η στοχαστικότητα του, η αυτοπεποίθηση ή η αυτοαπόρριψη που διαθέτει. Πρόσθετοι παράγοντες συνιστούν ακόμη και η γλωσσική ανεκτικότητα ή γλωσσική αδιαλλαξία που χαρακτηρίζουν το μαθητή, η εξωστρέφεια ή η εσωστρέφειά του, η απάθεια ή η ένταση της προσωπικότητας αλλά και τα εξωτερικά ή εσωτερικά κίνητρα που του προσφέρονται (Μήτσης, 2004).

Οι γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η ευφυΐα του μαθητή, η μνήμη του αλλά και η ικανότητά του στην εκμάθηση γλωσσών, η οποία με τη σειρά της περιλαμβάνει επιμέρους δεξιότητες. Σε αυτές περιλαμβάνονται η ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τους γλωσσικούς ήχους, να τους απομνημονεύει

και να τους συνδέει με τους φθόγγους αλλά και η γραμματική ευαισθησία του μαθητή, που σχετίζεται με τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί εκείνες τις γλωσσικές δομές που είναι κατάλληλες για την εκάστοτε επικοινωνιακή λειτουργία (Johnson, 2001). Δεδομένου αυτού, είναι δυνατή η υπόθεση ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να ενισχυθεί μέσω της συσχέτισης των κοινών στοιχείων μεταξύ των δύο γλωσσικών κωδίκων (Μιχάλης, 2013, βλ. στο Γκόβαρης, 2013).

Επιπρόσθετα, η θετική στάση του μαθητή απέναντι στη γλώσσα – στόχο, τον αντίστοιχο πολιτισμό και τους φυσικούς ομιλητές της συμβάλλει στην επιτυχημένη διαδικασία εκμάθησής της. Συνεπώς, εκτός των γνωστικών παραμέτρων που αναφέρθηκαν, τα κίνητρα μάθησης και η στάση προς τη δεύτερη γλώσσα και τους χρήστες της συνιστούν συναισθηματικούς συντελεστές για την εκμάθηση της γλώσσας αυτής. Η ανάδειξη, λοιπόν, των όμοιων στοιχείων μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας μπορεί να φέρει στην επιφάνεια και πολιτιστικές επαφές ή κοινές καταβολές των λαών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικών στάσεων, την ταυτόχρονη αποφυγή προκαταλήψεων και την περαιτέρω ενδυνάμωση του μαθητή που καλείται να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα (Μιχάλης, 2013, βλ. στο Γκόβαρης, 2013).

Ωστόσο, αρνητική επιρροή στη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ενδέχεται να προκύψουν από τις γλωσσικές δομές που διαφέρουν μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας. Η δυσκολία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας που συνδέεται με τις διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη μητρική συμβαίνει για ορισμένους λόγους. Αρχικά, τα παραπάνω μπορούν να παρατηρηθούν εξαιτίας της αρνητικής μεταφοράς γλωσσικών δομών της μητρικής γλώσσας που δεν είναι όμοιες με εκείνες της δεύτερης. Συνεπώς, Γνωρίζοντας της διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο γλωσσών, κρίνεται ευκολότερη η πρόβλεψη λαθών εκ μέρους των μαθητών. Εν συνεχεία, η αρνητική αυτή μεταφορά μπορεί να συμβεί και σε περιπτώσεις κειμενικών ειδών, γραπτών ή προφορικών (Μιχάλης, 2013, βλ. στο Γκόβαρης, 2013).

1.4 Βασικές θεωρίες μάθησης

Επιδιώκοντας μια συνοπτική αναδρομή και αποτύπωση των θεωριών μάθησης της δεύτερης γλώσσας, κρίνεται αξιοσημείωτη η μεταστροφή προς επικοινωνιακές μεθόδους

διδασκαλίας στον αντίποδα της γραμματικής και της μετάφρασης που έχουν προηγηθεί αυτών (Φλουρής, 2001).

1.4.1 Συμπεριφορισμός

Η θεωρία του συμπεριφορισμού συνιστούσε την κυρίαρχη προσέγγιση στη μάθηση κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Η γλωσσική μάθηση, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας (Thorndike, 1932 · Bloomfield, 1933 · Skinner, 1957), προέρχεται από τη δυνατότητα μίμησης και διαμόρφωσης συνηθειών από το άτομο (Μπέλλα, 2011). Στο πλαίσιο των αρχών του μιχεβιορισμού, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας οργανώθηκε στη βάση της εκμάθησης μέσω της επανάληψης προτύπων από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι αδυνατούσαν να χρησιμοποιήσουν όσα μάθαιναν για την παραγωγή λόγου. Ως αποτέλεσμα, η δυνατότητα επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα ήταν απύσχα, ενώ ταυτόχρονα σημειωνόταν μια παθητική εκμάθηση της ίδιας (Φλουρής, 2001).

Βασισμένη στις έννοιες του ερεθίσματος και της ανταπόκρισης, η μάθηση πραγματοποιείται όταν το άτομο ανταποκριθεί με τον κατάλληλο τρόπο σε ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος. Η σχέση αυτή, μεταξύ του ερεθίσματος και της ανταπόκρισης ενισχύεται από την επιδοκιμασία και μετατρέπεται σε συνήθεια (Μπέλλα, 2011). Η θεωρία ότι η κατάκτηση της γλώσσας γινόταν ακριβώς μέσω του τρόπου αυτού και ο Skinner (1957) αποτέλεσαν τη βάση για την ακουστικό – γλωσσική προσέγγιση κατά τη δεκαετία του 1960 (Φλουρής, 2001).

Η λεγόμενη ακουστική μέθοδος στηρίζεται στις ιδέες του συμπεριφορισμού και περιλαμβάνει τέσσερις υποθέσεις, όπως αυτές παρουσιάζονται κατά τον Rivers (1964). Η πρώτη εξ αυτών συνίσταται στην αντίληψη ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας έγκειται σε μια μηχανική διαδικασία, η οποία προωθείται μέσω της δημιουργίας συγκεκριμένων συνηθειών. Επιπλέον, η προφορική παρουσίαση των γλωσσικών δομών της δεύτερης γλώσσας κρίνεται ότι πρέπει να προηγείται της γραπτής, εφόσον η τήρηση της σειράς αυτής θα εξασφαλίσει ισχυρότερα αποτελέσματα σχετικά με την εκμάθηση και κατάκτηση. Πρόσθετη υπόθεση αποτελεί η υπεροχή των επαγωγικών γενικεύσεων μέσω της εξάσκησης ως καταλληλότερη βάση γλωσσικής κατάκτησης σε σχέση με την

ανάλυση μέσω επεξηγήσεων. Η τέταρτη υπόθεση αντιστοιχεί στην ιδέα ότι η προσέγγιση και κατανόηση της σημασίας μιας λέξης μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω της ανάλογης παραπομπής σε πολιτιστικά στοιχεία του λαού, του οποίου αυτή η γλώσσα αποτελεί μητρική. Η ίδια μέθοδος, η ακουστική, πραγματώνεται μέσω της μίμησης και της αποστήθισης, καθώς η εξάσκηση και η διαμόρφωση συνηθειών μπορούν να οδηγήσουν στη γλωσσική κατάκτηση. Η αδυναμία των μαθητών να παράγουν οι ίδιοι ορθό λόγο (Μπέλλα, 2011).

Στη μελέτη της γλώσσας, η δομιστική προσέγγιση ήταν αυτή που εκπροσώπησε κυρίως τις παραπάνω αντιλήψεις. Ο Δομισμός *«αποσκοπούσε στη λεπτομερή περιγραφή συγκεκριμένων γλωσσών μέσω της συλλογής ενός σώματος δεδομένων, προερχόμενων από τη γλωσσική παραγωγή φυσικών ομιλητών»* (Μπέλλα, 2011: 55). Όσον αφορά στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, αποτέλεσμα των παραπάνω προσεγγίσεων αποτέλεσε η Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Μπέλλα, 2011).

Σύμφωνα με τον Lado (1957), η Αντιπαραβολική Ανάλυση υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο της διαδικασίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διαμόρφωση συνηθειών συνιστά κύριο γνώρισμα, ενώ η έννοια της παρεμβολής χρειάζεται για τη διασφάλιση αυτών. Στη βάση αυτών, ο μαθητής, που βρίσκεται στην αφετηρία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, φέρει από τη μητρική του γλώσσα όσες συνήθειες είναι κοινές μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων (Μπέλλα, 2011). Με άλλα λόγια, η μεταφορά της μητρικής γλώσσας αναφέρεται στην ενσωμάτωση χαρακτηριστικών της ίδιας γλώσσας σε αυτήν που ο μαθητής καλείται να κατακτήσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτή η διαδικασία εκμάθησης διαφέρει από τη διαδικασία που στοιχεία της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιούνται για επικοινωνιακούς σκοπούς. Στην περίπτωση όπου η παρεμβολή κρίνεται θετική, υποστηρίζεται ότι οι όμοιοι, μεταξύ των δύο γλωσσών, κανόνες πρόκειται να κατακτηθούν χωρίς δυσκολία από το μαθητή. Σε αντίθετη περίπτωση, υπάρχει ενδεχόμενο μεταφοράς δομών της μητρικής προς τη δεύτερη γλώσσα που δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία. Απόρροια αυτού αποτελεί η αρνητική, όπως ονομάζεται, παρεμβολή. Τα σημεία εκείνα που παρουσιάζουν διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες προβλέπεται ότι θα αποτελέσουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες κατά τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Ellis, 1994· Μπέλλα, 2011).

Συμπερασματικά, η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας παρουσιάζεται ως μια διαδικασία αντικατάστασης των συνηθειών της μητρικής γλώσσας με αυτές που περιλαμβάνονται στη γλώσσα – στόχο, μετατροπής των ήδη κατακτηθέντων συνηθειών και δημιουργίας εξ ολοκλήρου νέων. Όσον αφορά στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, τα σημεία στα οποία τα γλωσσικά συστήματα έχουν αποκλίσεις, είναι εκείνα που απαιτούν εξέχουσα προσοχή. Ταυτόχρονα, η διόρθωση των λαθών εκ μέρους του εκπαιδευτικού, καθώς και η προβολή των κατάλληλων ή σωστών δομών της δεύτερης γλώσσας μπορούν να προωθήσουν τη δημιουργία εκείνων των γλωσσικών συνηθειών από το μαθητή που είναι αναγκαίες για την κατάκτηση της γλώσσας – στόχου (Μπέλλα, 2011). Σημειώνεται, επιπλέον, η αξία που αποδίδεται στους εξωτερικούς παράγοντες του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματώνεται η διαδικασία της μάθησης, αλλά και ο ζωτικής σημασίας ρόλος του γλωσσικού εισαγομένου, εφόσον η ανάδειξη αυτού στο μαθητή με τον κατάλληλο ρυθμό και η ενίσχυσή του ώστε ο μαθητής να προχωρήσει σε εξάσκηση, διασφαλίζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Εντούτοις, σύμφωνα με την άποψη αυτή, η ενεργός συμμετοχή και δράση του μαθητή δεν είναι υπαρκτή (Μπέλλα, 2011· Ellis, 1994).

Αξιολόγηση μαθητών

Στο πλαίσιο του δομικού μοντέλου, που είναι επηρεασμένο από το συμπεριφορισμό, στην αξιολόγηση των μαθητών δινόταν έμφαση στην ικανότητα της μηχανικής εφαρμογής των κανόνων και δομών της γλώσσας – στόχου και στο βαθμό ύπαρξης ενός εσωτερικού συστήματος για το γλωσσικό μηχανισμό. Σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται στοιχεία της γλώσσας, φωνητικά, μορφολογικά ή συντακτικά, που κρίνονταν ανεξάρτητα από το εξωγλωσσολογικό περιβάλλον και τις λειτουργικούς σκοπούς της γλώσσας. Η γλωσσική αξιολόγηση, λοιπόν, αντιστοιχεί σε μια διαδικασία, η αποπεράτωση της οποίας βρίσκεται σε όρια και πλαίσια ενδογλωσσικά, τομνίζοντας την αξία της γνώσης της τυπικής μορφής της γλώσσας (Μήτσης, 2004).

Επιδιώκοντας μια συνοπτική κριτική των παραπάνω, οι υποστηρικτές του δομισμού επικεντρώθηκαν πλήρως στις διαδικασίες πρόσληψης και παραγωγής προτάσεων που ήταν γραμματικά ορθές, αφηφώντας τόσο τον επικοινωνιακό και πολιτισμικό χαρακτήρα της γλώσσας όσο και τα εξωγλωσσολογικά στοιχεία που επενεργούν στη διαδικασία παραγωγής λόγου. Το εν λόγω μοντέλο διδασκαλίας αποσκοπούσε σε μια τυπική εσωτερικευση των γλωσσικών δομών, με την αρωγή επιφανειακών τρόπων και μέσων, χωρίς να διακρίνει στη γλώσσα το ζωντανό και δυναμικό χαρακτήρα της. Εν αντιθέσει, στηριζόμενο στις αντιλήψεις της συμπεριφοριστικής θεωρίας, αποδίδει στο γλωσσικό σύστημα την οριοθέτηση ενός συστήματος συμπεριφοράς, η ερμηνεία και ανάλυση του οποίου υλοποιούνται μέσω της σχέσης ενός ερεθίσματος και μιας αντίδρασης. Το ίδιο μοντέλο διδασκαλίας θεωρεί ότι η κατάκτηση της γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επανάληψης γλωσσικών δομών, οι οποίες μετατρέπονται εν τέλει σε πρότυπα μηχανιστικού χαρακτήρα για την παραγωγή λόγου, υποβιβάζοντας έτσι τον λειτουργικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην προτασιακή δομή και όχι στο κείμενο (Μήτσης, 2004). Ο περιορισμός του δομισμού σε γλωσσικά μόνο πλαίσια, καθώς στο πλαίσιο αυτού ερευνήθηκε μόνο ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν γραμματικές δομές και η παράλληλη αποστασιοποίηση από λειτουργίες κοινωνικού τύπου, του στερούν τη δυνατότητα συνεκτίμησης των πραγματολογικών και καταστασιακών παραμέτρων που ασκούν επιρροή στο γλωσσικό παραγόμενο του μαθητή. Η πραγματολογική αυτή σκοπιά της γλωσσικής κατάκτησης και παραγωγής πρόκειται να ερευνηθεί και να αναλυθεί στο πλαίσιο θεωριών μεταγενέστερων του συμπεριφορισμού, όπως αναλύεται παρακάτω (Ellis, 1994· Μήτσης, 2004).

Στη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης ασκήθηκε ιδιαίτερη κριτική εξαιτίας της σύνδεσής της με την προσέγγιση του συμπεριφορισμού. Το κυριότερο μειονέκτημα της προσέγγισης συνίσταται στην απουσία ενδιαφέροντος σχετικά με αυτό που συμβαίνει στο νου του μαθητή κατά τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Πιο αναλυτικά, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δε συνδέεται αποκλειστικά με την αναπαραγωγή γλωσσικού εισαγόμενου, ενώ ταυτόχρονα τα λάθη στα γλωσσικά εξαγόμενα των μαθητών αναδεικνύουν εσωτερικές διεργασίες, η πρόβλεψη και ερμηνεία των οποίων απουσιάζουν από τη συμπεριφοριστική θεωρία. Επιπλέον, τονίζεται ότι παρά

την κριτική στην προσέγγιση αυτή, δεν απορρίπτεται πλήρως ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης, ωστόσο επισημαίνεται η ύπαρξη πλήθους παραγόντων ως προς την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και ο σύνθετος ρόλος της μητρικής σε αυτή τη διαδικασία, καθώς η ερευνητική δραστηριότητα έχει αναδείξει την παράλληλη πορεία στην κατάκτηση πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011).

1.4.2 Γενετική θεωρία / Εμφυτοκρατία

Η γενετική θεωρία του Chomsky αποτέλεσε επανάσταση στη θεωρία της γλωσσικής κατάκτησης και ήταν αποτέλεσμα αμφισβήτησης των διδακτικών μοντέλων που βασίζονταν στο Δομισμό. Στον αντίποδα του συμπεριφορισμού, βάση του οποίου η γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στη μίμηση και στο ρόλο του περιβάλλοντος, η θεωρία του Chomsky τόνισε ότι το γλωσσικό περιβάλλον δεν καθίσταται επαρκές για την κατάκτηση της γλώσσας (Μήτσης, 2004· Μπέλλα, 2011). Παρουσιάζεται έτσι η αντίληψη ότι το άτομο γεννιέται με την έμφυτη προδιάθεση της γλωσσικής κατάκτησης, καθώς ο εγκέφαλος του ατόμου έχει προβλεφθεί να μαθαίνει τμήματα της γλώσσας μέσω της αλληλόδρασης και εμφανίζεται ο όρος του μηχανισμού της γλωσσικής κατάκτησης, που επιτρέπει στο παιδί να δομήσει τη γραμματική της γλώσσας στην οποία πρόκειται να εκτεθεί (Φλουρής, 2001· Μπέλλα, 2011). Συνεπώς, το άτομο, μέσω του μηχανισμού αυτού δύναται να αντιλαμβάνεται τη συστηματική φύση της γλώσσας και να προσανατολίζεται στη σταδιακή εσωτερικευση του γλωσσικού κώδικα. Ως εκ τούτου, η αποδοχή της ύπαρξης της έμφυτης προδιάθεσης κατάκτησης του γλωσσικού συστήματος επιτρέπει την ερμηνεία της ταχύτητας και της δημιουργικής ικανότητας του παιδιού (Μήτσης, 2004).

Στη συνέχεια, τα λάθη του παιδιού χαρακτηρίζονταν ως μέρη ενός μεταβατικού συστήματος που διαθέτει κανόνες και γνωρίζει εξέλιξη προς την κατεύθυνση μιας ολοκληρωμένης γραμματικής, ακολουθούν δηλαδή την πορεία διαδοχικών σταδίων, στο πλαίσιο των οποίων το παιδί δημιουργεί υποθέσεις για τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας. Αυτές επιβεβαιώνονται με τη μέθοδο «δοκιμής και πλάνης» μέχρι να προσεγγίσουν όλο και περισσότερο το γλωσσικό κώδικα των ενηλίκων. Επηρεασμένη από τη θεωρία του Chomsky κρίνεται η θεωρία της διαγλώσσας, εφόσον παρέχεται

μεγαλύτερη σημασία στις εσωτερικές διεργασίες του ατόμου σχετικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (Μήτσης, 2004· Μπέλλα, 2011). Δεδομένης της αποδοχής της αξίας των εσωτερικών αυτών διεργασιών, το γλωσσικό εισαγόμενο αποκτά ρόλο υποδεέστερο σε σχέση με αυτές, λειτουργώντας συμπληρωματικά (Μπέλλα, 2011).

Στην προσέγγιση του Chomsky διακρίνονται δύο απόψεις, η υποκείμενη γνώση του γραμματικού συστήματος της γλώσσας και η γλωσσική επάρκεια που αντιστοιχεί στην ικανότητα εφαρμογής της γνώσης με σκοπό την επικοινωνία. Στην περίπτωση λοιπόν ανάγκης εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, ο ανθρώπινος εγκέφαλος θέτει από την αρχή σε λειτουργία το μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας. Ωστόσο, η θεωρία του γνώρισε κριτική αναφορικά με την απουσία των κοινωνικών πλευρών που διαθέτει η γλώσσα. Η κριτική αυτή οδήγησε στη δημιουργία κονστρουκτιβιστικών και επικοινωνιακών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες υποστηρίζουν τη διερεύνηση των νέων γνώσεων μέσω μιας «διαπραγμάτευσης» του νοήματος της γλώσσας, έτσι ώστε να υπάρξει επικοινωνία (Φλουρή, 2001).

Στη γλωσσολογική γενετική θεωρία του Chomsky περιλαμβάνεται η θεωρία της Καθολικής Γραμματικής, που αφορά τη γραμματική ικανότητα, δηλαδή τη γνώση της γλώσσας. Ταυτόχρονα, η πραγματολογική χρήση, η οποία συνδέεται με τη χρήση της γλώσσας δεν συνιστά πεδίο ενδιαφέροντος στη θεωρία του. Οριοθετώντας την Καθολική Γραμματική, αυτή χαρακτηρίζεται καθολική καθώς δεν περιλαμβάνει κανόνες μιας μοναδικής γλώσσας αλλά γενικές και αφηρημένες αρχές που εφαρμόζονται σε όλες τις γλώσσες (Cook, 1985, βλ. στο Μπέλλα, 2011). Η εξέταση για το αν η Καθολική Γραμματική αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ξεκινά από το σημείο που αφορά και στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας προσπαθεί να δομήσει αφηρημένες νοητικές έννοιες μέσω γλωσσικού εισαγομένου που κρίνεται ανεπαρκές. Ως αποτέλεσμα, η ιδιότητα που προωθεί την κατάκτηση της μητρικής παραμένει και στην περίπτωση της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται και από τον Ellis (1985, βλ. στο Μπέλλα, 2011), η καθολική γραμματική γίνεται πιο περίπλοκη στην περίπτωση που ο μαθητής διαθέτει τόσο τη γνώση της μητρικής του όσο και τη γνώση της δεύτερης γλώσσας (Μπέλλα, 2011).

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, υπερίσχυε η αντίληψη ότι η γλώσσα των μαθητών της γλώσσας – στόχου παρουσίαζε μια συστηματικότητα, συνεπώς τα λάθη των μαθητών περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της διαγλώσσας, όπου τότε χαρακτηρίστηκε ως απόρροια μιας εσωτερικής νοητικής γραμματικής. Από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα, η έρευνα έδωσε έμφαση στη γνώση της γλώσσας, με την έννοια της γραμματικής ικανότητας, που αντιστοιχεί σε μη συνειδητή γνώση των γραμματικών κανόνων. Ερώτημα αποτέλεσε το κατά πόσο η διαγλώσσα του μαθητή περιορίζεται από τις αρχές της Καθολικής Γραμματικής και κατά πόσο οι παράμετροι είναι δυνατόν να μετατραπούν στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Τα αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνών οδήγησαν σε ποικιλία συμπερασμάτων αναφορικά με την πρόσβαση των μαθητών της δεύτερης γλώσσας στην Καθολική Γραμματική. Οι Mitchell & Myles (1998), για παράδειγμα, προβάλλουν τέσσερις τύπους πρόσβασης, την πλήρη, την έμμεση, την μερική και τη μηδενική. Ερευνητές που υποστηρίζουν την έμμεση πρόσβαση αποτελούν οι Swartz & Sprouse (1994), οι οποίοι θεωρούν ότι σε αρχικό στάδιο οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας είναι δυνατόν να έχουν πρόσβαση στην Καθολική Γραμματική μόνο μέσω της μητρικής, ωστόσο στη συνέχεια μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση (Μπέλλα, 2011).

Πρόσθετο ερώτημα αναφορικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συνδέθηκε με την αρχική κατάσταση από την οποία αρχίζει η εν λόγω διαδικασία και αν οι λειτουργικές κατηγορίες είναι διαθέσιμες στα πρώτα στάδια της πορείας αυτής. Οι αντιλήψεις σχετικά με το ζήτημα διαφέρουν, καθώς ορισμένοι από τους ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αρχική κατάσταση αντιστοιχεί στην Καθολική Γραμματική (Epstein, Flynn & Martohardjono, 1996), αντίθετα άποψη άλλων (Schwartz & Sprouse, 1994) συνιστά ότι η αρχική κατάσταση είναι η μητρική γλώσσα (Μπέλλα, 2011).

Η σχέση μεταξύ της αρχικής κατάστασης των διαγλωσσικών αναπαραστάσεων έχει άμεση σχέση και με την τελική επίτευξη, η οποία αφορά στο τελευταίο στάδιο της πορείας για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Οι αντιλήψεις για το ζήτημα αυτό ποικίλλουν. Αναλυτικότερα, οι υποστηρικτές της μη πρόσβασης στην Καθολική Γραμματική πιστεύουν ότι η γραμματική της διαγλώσσας θα έχει σημαντικές αποκλίσεις από τη γραμματική του φυδικού ομιλητή της γλώσσας, συνεπώς θα κριθεί ημιτελής (Schachter, 1990 · Hardin, 2001). Εν αντιθέσει, όσοι συμφωνούν με την άποψη ότι η αρχική κατάσταση αντιστοιχεί στην Καθολική Γραμματική, θεωρούν ότι κατά την τελική

επίτευξη η γραμματική της διαγλώσσας θα διακρίνεται από ομοιότητες σε σχέση με εκείνη του φυσικού ομιλητή (Martohardjono & Flynn, 1995 · Epstein, Flynn & Martohardjono, 1996). Παράλληλα, ερευνητές όπως οι (Schwartz & Sprouse, 1996), υπερασπίζονται την άποψη ότι αποτελεί ενδεχόμενο η διαγλωσσική γραμματική να διαθέτει ομοιότητες με τη γραμματική του φυσικού ομιλητή, όμως η επιρροή της μητρικής γλώσσας πρόκειται να παραμείνει σε όλη την ανάπτυξη της δεύτερης (Μπέλλα, 2011).

Αξιολόγηση – Κριτική Καθολικής Γραμματικής

Το ενδιαφέρον των υποστηρικτών της γενετικής προσέγγισης για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση νοητικών αναπαραστάσεων αναφορικά με τη γραμματική οδηγεί στο συλλογισμό ότι η θεωρία της Καθολικής Γραμματικής συνιστά μία από τις λίγες θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας που ασχολήθηκαν με συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία της γλώσσας. Αυτή παρέχει τη δυνατότητα παραγωγής ανάλυσης σχετικά με τη μητρική γλώσσα του μαθητή, τη γλώσσα – στόχο του και το γλωσσικό εξαγόμενο που εν τέλει προκύπτει (Mitcell & Myles, 1998: 71, βλ. στο Μπέλλα, 2011). Παράλληλα, η Καθολική Γραμματική προώθησε μια πιο επικοινωνιακή προσέγγιση στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, ενώ ενθάρρυνε τη δημιουργία μιας καινούριας οπτικής για τη διδασκαλία του λεξιλογίου (Μπέλλα, 2011).

Προχωρώντας σε μια σύντομη ανασκόπηση της κριτικής της, η Καθολική Γραμματική ενδιαφέρονται μόνο για την εξέλιξη της γραμματικής ικανότητας του μαθητή (Cook, 1993: 241, βλ. στο Μπέλλα, 2011). Αντίκτυπο αυτού συνιστά ότι η γλωσσική πραγμάτωση, καθώς και παράμετροι ψυχολογικοί και κοινωνικοί που ενδέχεται να επηρεάζουν την ίδια πραγμάτωση, αγνοούνται από τη θεωρία. Επιπλέον, η Καθολική Γραμματική δεν δύναται να δώσει ερμηνείες σχετικά με την κατάκτηση στοιχείων αναγκαίων για την επίτευξη επικοινωνίας, όπως η πραγματολογική ικανότητα (R. Ellis, 1994: 458, βλ. στο Μπέλλα, 2011). Από την πλευρά της η White (2003). αναφέρει ότι μια θεωρία που ασχολείται κυρίως με τη διαμόρφωση των διαγλωσσικών στοιχείων δεν αποτελεί μια ουσιαστική θεωρία για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ αμφισβήτησε σχετικά με το ρόλο της Καθολικής Γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα εξέφρασε και ο Chomsky (Μπέλλα, 2011).

Διαγλώσσα

Επιδιώκοντας μια περιεκτική εννοιολόγηση του όρου «Διαγλώσσα», αναφέρεται ότι αυτή συνιστά ένα γλωσσικό σύστημα, η δομή του οποίου δημιουργείται κατά τη διάρκεια της επαφής του μαθητή με τη δεύτερη γλώσσα – στην εν λόγω περίπτωση της ελληνικής – και της δυναμικής μεταξύ της γλώσσας αυτής και της μητρικής του. Αυτή υπόκειται ταυτόχρονα σε γνωστικές και σε γλωσσολογικές ερμηνείες (Selinker, 1972, βλ. στο Σιταρένιου, 2001· Ellis, 1994). Η διαγλώσσα αποτελεί, έτσι, ένα διακριτό, ενδιάμεσο γλωσσικό στάδιο και «*συνιστά χαρακτηριστικό των ψυχολinguιστικών διεργασιών του μαθητή*» (Kellerman & Sharwood S., 1986· Gass & Schachter, 1989, βλ. στο Σιταρένιου, 2001, σελ. 361). Το σύστημα της διαγλώσσας παραπέμπει στη μεταβατική γλωσσική ικανότητα και δεν παραμένει στάσιμο, καθώς αντιστοιχεί σε μια δυναμική διαδικασία όπου η μητρική γλώσσα του μαθητή δέχεται τροποποιήσεις από τον ίδιο, με στόχο τη γλωσσική του εξέλιξη και την παραγωγή λόγου στη δεύτερη γλώσσα. Διαθέτει, κατά τους Corder & Selinker, τη μορφή ενός διαγλωσσικού συνεχούς, όπως ονομάζεται (Μπέλλα, 2011· Vogel, 1990, βλ. στο Σιταρένιου, 2001). Διαφέρει συγχρόνως και από τη μητρική αλλά και από τη δεύτερη γλώσσα, ενώ τα συστηματικά λάθη που γίνονται στο στάδιο αυτό λειτουργούν ως δοκιμές από τους μαθητές έτσι ώστε να μάθουν ποιες από αυτές ισχύουν στα ελληνικά. Έτσι, δεν μπορεί να προσδιοριστεί ως μορφή μιας μικτής γλώσσας που διαθέτει κοινά δομικά στοιχεία των δύο γλωσσικών συστημάτων, αλλά ως σειρά από αυτόνομα στάδια, μέσω των οποίων μπορεί να ερμηνευθεί η γλωσσική κατανόηση και παραγωγή του ατόμου στο αντίστοιχο κάθε φορά στάδιο (Μήτσης, 2004· Παπασιμπας, 2000).

Με άλλα λόγια, οι μαθητές δημιουργούν δικούς τους κανόνες, που συχνά αποκλίνουν από τους ορθούς και μεταβάλλονται ανάλογα με το επίπεδο κατάκτησης που βρίσκεται ο μαθητής. Το διαγλωσσικό συνεχές συναποτελείται από μια αλληλουχία γραμματικών, που γνωρίζουν αλλαγή στο πλαίσιο της πορείας προς την εκμάθηση της γλώσσας – στόχου. Ταυτόχρονα, η μεταβολή των κανόνων εξαρτάται και από εσωτερικούς παράγοντες, όπως τις γνωστικές διεργασίες του νου αλλά και από εξωτερικούς, όπως το κοινωνικό περιβάλλον (Μπέλλα, 2011). Έτσι, κατά τους Selinker (1972) και Ellis (1972) η διαγλώσσα χαρακτηρίζεται δυναμική, εφόσον βρίσκεται σε αδιάκοπη αναθεώρηση, αλλά και προσωρινή λόγω της αναδιαμόρφωσης που επιδέχονται οι κανόνες της (Σιταρένιου, 2001). Συνεπώς, στο πλαίσιο της αλληλουχίας που χαρακτηρίζει το

σύστημα της διαγλώσσας, η διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας κρίνεται περισσότερο πολύπλοκη και δεν αντανακλά μια μέθοδο απλούστευσης των γλωσσικών δομών αλλά αντιστοιχεί στην αναδημιουργία των γλωσσικών συστημάτων, όπου τελικός σκοπός αποτελεί η πλήρης γνώση της γλώσσας – στόχου (Ellis, 1994).

Στο πλαίσιο της διαγλώσσας, παρατηρούνται ορισμένα χαρακτηριστικά που συνδέονται με μια σειρά φαινομένων, την παρεμβολή, τη σταδιακή ανάπτυξη, την ποικιλότητα, την απολίθωση και τα λάθη, που πρόκειται να αναλυθούν στη συνέχεια.

ο Παρεμβολή

Ένα από τα βασικά φαινόμενα είναι η παρεμβολή των γλωσσικών ιδιοτήτων από τη μητρική γλώσσα του μαθητή προς τη δεύτερη. Ο μαθητής ενδέχεται να καταφύγει στις ήδη κερτημένες γνώσεις του αναφορικά με τη μητρική του γλώσσα ή γενικές γλωσσικές αρχές για να εσωτερικεύσει και να κατακτήσει τη γλώσσα – στόχο (Ellis, 1994). Ο εντοπισμός και η παρατήρηση αυτής είναι δυνατόν να συμβούν κατά την παρακολούθηση της χρήσης της δεύτερης γλώσσας από έναν μη φυσικό ομιλητή, μέσω λεξιλογικών ή συντακτικών στοιχείων που γνωρίζουμε ότι διαθέτει η μητρική γλώσσα του ομιλητή. Η παρεμβολή μπορεί να διακριθεί σε αρνητική και θετική, με την πρώτη να δημιουργεί ενδεχόμενα προβλήματα στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας και τη δεύτερη να μπορεί να την υποβοηθήσει. Στην περίπτωση της θετικής παρεμβολής, «ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας διακινδυνεύει τη χρήση τύπων ή δομών της μητρικής γλώσσας που θεωρεί πιθανόν να υφίστανται και στη γλώσσα – στόχο» (Μπέλλα, 2011: 30).

Πρόσθετα είδη παρεμβολής αποτελούν η αποφυγή και η υπερβάλλουσα χρήση. Η αποφυγή χρήσης ορισμένων τύπων της δεύτερης γλώσσας θεωρείται πιθανόν να προέρχεται από διάφορες παραμέτρους, όπως η δυσκολία της ελεύθερης συνομιλίας ή η ανυπαρξία όμοιων τύπων στη μητρική γλώσσα του μαθητή. Εν συνεχεία, η υπερβάλλουσα χρήση συγκεκριμένων δομών, κυρίως γραμματικών, οφείλεται συνήθως σε διεργασίες όπως η υπεργενίκευση, για παράδειγμα αυτή της χρήσης του άρθρου της ελληνικής από μαθητές με μητρική γλώσσα που δεν διαθέτει άρθρο (Μπέλλα, 2011).

- ο Σταδιακή ανάπτυξη

Η ανάπτυξη της διαγλώσσας αποτελεί μια σταδιακή διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές διαπερνούν ορισμένα μεταβατικά στάδια έτσι ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα. Η αντίληψη αυτή βασίζεται σε μελέτες αναφορικά με τα αναπτυξιακά στάδια στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και αποτέλεσε σημείο έρευνας της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας κατά τις δεκαετίες του 1970 – 1980. Αποδείχθηκε ότι η γλωσσική κατάκτηση δεν ολοκληρώνεται απευθείας από την άγνοια για τη γλώσσα στην ολοκληρωμένη γνώση της, αλλά πραγματώνεται μέσω βαθμιαίων σταδίων, όπου καθένα από αυτά περιλαμβάνει νέα γλωσσικά στοιχεία (Μπέλλα, 2011).

- ο Ποικιλότητα

Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, εκτός από συστηματικότητα, χαρακτηρίζεται και από ποικιλότητα. Πιο αναλυτικά, τα στάδια στη βάση των οποίων πραγματοποιείται η γλωσσική κατάκτηση δεν έχουν σαφή και διακριτά όρια. Έτσι, στο πλαίσιο της διαγλώσσας, οι κανόνες που εισέρχονται στο σύστημα του μαθητή βρίσκονται ορισμένες φορές σε ανταγωνιστικά μεταξύ τους σημεία. Παρουσιάζεται έτσι ο όρος της διαγλωσσικής ποικιλότητας, κατά την οποία ο μαθητής κάνει χρήση δύο ή περισσότερων κανόνων επιθυμώντας να εκφράσει ένα γλωσσικό φαινόμενο που διαθέτει ένα μόνο κανόνα στη δεύτερη γλώσσα (Μπέλλα, 2011).

- ο Απολίθωση

Οριοθετώντας τον όρο της απολίθωσης, αυτή αντιστοιχεί στη «μη εξελιξιμότητα της γλωσσικής εκμάθησης παρά τη συνεχή έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο και τις ευκαιρίες εξάσκησης και χρήσης της δεύτερης γλώσσας που μπορεί να έχει ο μαθητής (Han, 2003: 96, βλ. στο Μπέλλα, 2011: 41). Εισηγητής του όρου, ο Selinker (1972), σημείωσε ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν αναπτύσσει τη δεύτερη γλώσσα σε ανάλογο με το φυσικό ομιλητή επίπεδο. Σε ένα από τα στάδια της γλωσσικής εξέλιξης των μαθητών, η μάθηση σταματά, δημιουργώντας μια στάσιμη κατάσταση στην οποία παγιώνονται γλωσσικά φαινόμενα που δεν είναι σύμφωνα με τους κανόνες της επιθυμητής δεύτερης γλώσσας.

Όπως υποστηρίζεται από τον Han (1988: 50), η απολίθωση αντανακλάται στο γνωστικό επίπεδο, όπου οι διεργασίες του νου δημιουργούν αμετάβλητους διαγλωσσικούς τύπους και στο εμπειρικό επίπεδο, στο οποίο οι ίδιοι διαγλωσσικοί τύποι εξακολουθούν να αποτελούν μέρος του προφορικού και γραπτού λόγου του μαθητή παρά την προσπάθεια που αυτός υποβάλλει και το γλωσσικό εισαγόμενο που δέχεται. Επισημαίνεται επιπλέον από τον Han (2003: 99), η σχέση αιτίας και αιτιατού των δύο αυτών επιπέδων, με βάση την οποία το γνωστικό επίπεδο είναι υπεύθυνο για το εμπειρικό.

Το φαινόμενο της απολίθωσης, που σχετίζεται με το ζήτημα του τρόπου κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, διαφέρει από το φαινόμενο της στατικοποίησης. Το τελευταίο αντιστοιχεί στην κατάσταση εκείνη της γλωσσικής ανάπτυξης του μαθητή που φαίνεται να μην είναι εξελίξιμη αλλά είναι δυνατόν να μεταβληθεί. Προβάλλονται τρεις περιπτώσεις στατικοποίησης, κατά τους Selinker και Han (2003), που παρουσιάζονται ως εξής: το προσωρινό στάδιο, όπου απουσιάζει εξέλιξη σε στοιχεία της διαγλώσσας, την αναδόμηση της διαγλώσσας, κατά την οποία ενδέχεται να γίνει επαναφορά λανθασμένων γλωσσικών δομών από το μαθητή στο πλαίσιο της προσπάθειας ενσωμάτωσης νέων στοιχείων και εκ νέου οργάνωσης του συστήματος και την μακροχρόνια διακοπή της γλωσσικής ανάπτυξης (Μπέλλα, 2011).

- ο Λάθη

Το χαρακτηριστικό αυτό της διαγλώσσας συνδέεται με όλα τα παραπάνω. Το ενδιαφέρον που δημιουργήθηκε για τα λάθη παρουσιάστηκε ταυτόχρονα με το ενδιαφέρον σχετικά με τη διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η πρώτη προσέγγιση των λαθών πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, στη βάση της οποίας τα λάθη αποτελούσαν συμπτώματα παρεμβολής της μητρικής γλώσσας.

Στη συνέχεια, η μελέτη των λαθών των μαθητών εντάχθηκε στο πλαίσιο της Ανάλυσης Λαθών, με σκοπό να ανιχνευθεί ο τρόπος κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Εισηγητής της ιδέας αυτής υπήρξε ο Corder (1967). Ο ίδιος υποστήριξε τη σπουδαιότητα τους, υποστηρίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει το πλήθος όσων έχουν καταλάβει οι μαθητές του, ενώ παράλληλα τα λάθη διασφαλίζουν στους ερευνητές στοιχεία για τον τρόπο που συμβαίνει η κατάκτηση της γλώσσας, μέσω της μελέτης

ορισμένων επαναλαμβανόμενων λαθών. Τέλος, μέσω των λαθών ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να γνωρίσει τους κανόνες της δεύτερης γλώσσας που καλείται να μάθει. Το ενδιαφέρον συνοψίζεται στην προσπάθεια καθορισμού του βαθμού όπου η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συνιστά αποτέλεσμα μεταφοράς δομών της μητρικής ή μιας δημιουργικής κατασκευής αυτών. Λάθη που αντανακλούν στοιχεία της πρώτης γλώσσας ή λάθη που γίνονται από τον ίδιο μαθητή και στη μητρική του γλώσσα αποτελούν στοιχεία για το εν λόγω συμπέρασμα. Σύμφωνα με τον Corder (1974), η Ανάλυση Λαθών συναποτελείται από πέντε στάδια, τη συλλογή δείγματος από τη γλώσσα του μαθητή, τον εντοπισμό των λαθών του δείγματος, την ταξινόμησή τους, την ερμηνεία των ψυχολογολογικών αιτιών των λαθών και την αξιολόγησή τους σχετικά με τη σοβαρότητά τους (Ellis, 1994· Μπέλλα, 2011).

Ωστόσο, η πρακτική αυτή αναφορικά με τα λάθη δεν αναδεικνύει τις περιπτώσεις που οι μαθητές καταφεύγουν στην αποφυγή χρήσης λέξεων ή φράσεων, ενώ ταυτόχρονα αγνοεί αυτά που οι μαθητές θα μπορούσαν να κάνουν με σωστό τρόπο παρατηρώντας ένα μόνο μέρος της γλωσσικής εκμάθησης (Ellis, 1994).

1.4.3. Γνωστικές Προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τις θέσεις των γνωστικών προσεγγίσεων, η κατάκτηση της γλώσσας δεν πραγματοποιείται μέσω ενός διακριτού μηχανισμού του ατόμου. Η ίδια γλωσσική κατάκτηση συνιστά σε μεγαλύτερο βαθμό αποτέλεσμα εσωτερικών διεργασιών του ατόμου και λιγότερο απόρροια εξωτερικών παραμέτρων. Ταυτόχρονα, έμφαση δίνεται περισσότερο στις διεργασίες που πραγματώνονται στο νου κατά τη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου. Θεωρείται λοιπόν, ότι η γλωσσική κατάκτηση ολοκληρώνεται όπως οι υπόλοιπες δεξιότητες, χωρίς να απαιτεί συγκεκριμένο έμφυτο γλωσσικό μηχανισμό. Στη βάση της άποψης του Piaget, το παιδί σχηματίζει ένα γλωσσικό σύστημα, το οποίο όταν δεν επιβεβαιωθεί από το περιβάλλον, μεταβάλλεται προς ένα πιο ολοκληρωμένο επίπεδο. Χωρίς τις αντίστοιχες νοητικές δομές και την αντίληψη του περιβάλλοντος, η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος δεν μπορεί να επιτευχθεί (Μήτσης, 2004· Μπέλλα, 2011).

Οι γνωστικές προσεγγίσεις επιδεικνύουν, στο πλαίσιο της μελέτης της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους μηχανισμούς για την επεξεργασία της γλώσσας και στις στρατηγικές που απαιτούνται για αυτή. Οι όροι της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου και της γλωσσικής πραγμάτωσης συνδέονται μεταξύ τους μέσω μιας σχέσης δυναμικής και αμφίδρομης. Στον αντίποδα της θεωρίας του συμπεριφορισμού, ο μαθητής δεν αποδέχεται με τρόπο παθητικό τα εξωτερικά ερεθίσματα, εντούτοις συμμετέχει ο ίδιος στη διαδικασία εκμάθησης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας οργανώνοντας τις νέες γλωσσικές δομές με τρόπο ανάλογο με αυτόν που θα επέλεγε για να οργανώσει πληροφορίες κάποιας άλλης κατηγορίας. Μέρος των γνωστικών προσεγγίσεων αποτελούν τρεις επιμέρους κατηγορίες, το πρότυπο της επεξεργασίας πληροφοριών, το πρότυπο των ελεγχόμενων νοητικών αναπροσαρμογών και η υπόθεση του εντοπισμού, όπου *«κοινό τους σημείο είναι ότι αντιμετωπίζουν τη γλωσσική κατάκτηση ως παράγωγο νοητικής επεξεργασίας σύνθετων γλωσσικών πληροφοριών»* (Μπέλλα, 2011: 107).

1.4.4 Κονστρουκτιβισμός

Ο κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομητισμός – όπως ονομάζεται – έγκειται σε μια θεωρία μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση με βάση την προσωπική τους ερμηνεία για την εξωτερική πραγματικότητα. Η προσέγγιση και πραγμάτωση της ερμηνείας αυτής είναι σύμφωνες με τις πολιτισμικές καταβολές και εμπειρίες του μαθητή, ο οποίος καταλήγει να κατακτά τη γνώση με την αρωγή της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με τους άλλους. Οι ήδη κεκτημένες εμπειρίες συνδέονται με τις νέες, οδηγώντας στη συνέχεια της κατανόησης του εξωτερικού κόσμου. Δεδομένων αυτών, η κατάκτηση της νέας γνώσης ολοκληρώνεται μέσω μιας διερευνητικής διαδικασίας (Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α., 2015). Όπως φανερώνεται και από τις θέσεις του Guba (1990), στη στοχοθεσία του κονστρουκτιβισμού περιλαμβάνεται η εκ νέου δόμηση του κόσμου στο νου του ατόμου. Οι μαθητές, κατά τη θεωρία αυτή, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται ως υπόθεση προσωπική, εφόσον οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν νέα γνώση στη βάση όσων η εκμάθηση έχει ολοκληρωθεί. Συνεπώς, η γνώση συνιστά αποτέλεσμα των εμπειριών και του περιβάλλοντος του ατόμου που την κατασκευάζει (Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α.,

2015). Με άλλα λόγια, η διαμόρφωση της ανάπτυξης του παιδιού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το ίδιο, καθώς η παραγόμενη γνώση συνιστά απόρροια του τρόπου, κατά τον οποίο το άτομο μεταλάσσει τον κόσμο (Cole & Cole, 2011).

Στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού, ο μαθητής ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τις νέες πληροφορίες, με βάση την ομάδα στην οποία βρίσκεται. Ο μοναδικός τρόπος, που πραγματοποιείται από τον κάθε μαθητή, οφείλεται σε ορισμένες παραμέτρους. Σημαντική παράμετρος κρίνεται η προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή, καθώς αυτή ενδέχεται να αποτελέσει θετική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης, ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει και ως εμπόδιο για αυτή. Πρόσθετη παράμετρο συνιστούν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, μέσω των οποίων επιδιώκεται η παρακίνηση για την επιτέλεση της μάθησης, ενώ ο τρίτος παράγοντας αφορά τη στάση του μαθητή προς τον εαυτό του και την κοινωνία (Μαρβάκης, 2011).

Η μάθηση ταυτίζεται με την έννοια της αναπαραγωγής και εκ νέου κατασκευής της νέας γνώσης. Στα χαρακτηριστικά της μάθησης περιλαμβάνονται – εκτός από την αυτενέργεια και την προϋπάρχουσα γνώση – η αυτο-ρύθμιση του μαθητή και οι μαθησιακές στρατηγικές που ακολουθεί. Στην περίπτωση της αδρανούς γνώσης, αυτή οδηγεί το άτομο προς την κατεύθυνση της αναδημιουργίας της κεκτημένης γνώσης, με σκοπό να τη χρησιμοποιήσει σε νέο περιβάλλον (Μαρβάκης, 2011).

Η ικανότητα για μάθηση επηρεάζεται από το άτομο, το οποίο καλείται να οργανώσει της μάθησή του σε επίπεδο προσωπικό και συλλογικό. Η εν λόγω ικανότητα συνίσταται από μια σειρά επιμέρους δεξιοτήτων, αυτή της κατάλληλης διαχείρισης του χρόνου, της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων, της επεξεργασίας, κατανόησης και αξιολόγησης της νέας πληροφορίας – γνώσης και την εφαρμογή της τελευταίας σε διαφορετικές συνθήκες (Μαρβάκης, 2011).

Στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού, έχουν αναπτυχθεί ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός, βασικός υποστηρικτής του οποίου είναι ο Jean Piaget και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, βάση του οποίου αποτελούν οι θέσεις του Lev Vygotsky.

Στην πρώτη περίπτωση, του γνωστικού κονστρουκτιβισμού, η παραγωγή της γνώσης προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α., 2015). Η εισαγόμενη από το περιβάλλον γνώση περνά από μια διαδικασία τροποποίησης, κατά την οποία ο μαθητής αναδομεί τις υπάρχουσες πληροφορίες και λειτουργίες του στα νέα δεδομένα (Bigge & Shermis, 2009).

Στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, προωθείται ο ζωτικής σημασίας ρόλος των κοινωνικών παραγόντων στη δημιουργία της μάθησης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση στηρίζει την σκέψη του ατόμου, συνεπώς η μάθηση συνιστά μια διαδικασία συνεργατική. Η ανάπτυξη, κατά τον Vygotsky, βρίσκεται σε αλληλένδετη σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον και τις πολιτισμικές συνθήκες (Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α., 2015· Salkind, 2004). Ο μαθητής, κατά τον ίδιο, διαθέτει την ανάγκη δημιουργίας νέων λέξεων, προερχόμενων από γλωσσικά συμφραζόμενα. Βασικό σημείο της θεωρίας του αποτελεί η *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*, που αντιστοιχεί στην *«απόσταση ανάμεσα στην υπάρχουσα νοητική ηλικία του παιδιού και στο επίπεδο επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να φτάσει το παιδί, με βοήθεια άλλων»* (Bigge & Shermis, 2009: 175). Στο πεδίο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με καινούριες προκλήσεις, οι οποίες παρέχουν νέα κίνητρα για την εκμάθηση όσων ο μαθητής έχει ανάγκη να γνωρίσει (Salkind, 2004).

Άμεσα συνδεδεμένος με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης βρίσκεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, ο οποίος αντιστοιχεί στην παροχή εκείνων των εμπειριών και δραστηριοτήτων στους μαθητές όπου ταυτόχρονα υπερβαίνουν τις ήδη γνωστές δυνατότητές τους, αλλά είναι δυνατόν να τις φέρουν εις πέρας μέσω του καθοδηγητικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Αρμοδιότητα του ίδιου αποτελεί η εξασφάλιση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που βρίσκονται σε λίγο υψηλότερο επίπεδο από αυτό της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του κάθε μαθητή. Ο Vygotsky, λοιπόν, εστιάζει το ενδιαφέρον του περισσότερο προς την κατεύθυνση των διεργασιών του μαθητή που πρόκειται να συνεχίσουν να γνωρίζουν εξέλιξη και λιγότερο στις ήδη κερτημένες διεργασίες (Bigge & Shermis, 2009).

Στη στοχοθεσία της διδασκαλίας, που απορρέει από τον κονστρουκτιβισμό, η μεταφορά νέων πληροφοριών στο μαθητή αντικαθίσταται από την παροχή κινήτρου προς το

μαθητή, ώστε να οικοδομήσει ο ίδιος τη γνώση και τις νέες πληροφορίες (Bruning, Schraw & Ronning, 1999, βλ. στο Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α., 2015). Η αποτελεσματικότητα της μάθησης συνδέεται και με το βαθμό όπου το υπό διδασκαλία υλικό διαθέτει κάποιο νόημα για τους μαθητές, οι οποίοι ενισχύονται, ώστε να μάθουν τον τρόπο εξερεύνησης, ανάλυσης και κατανόησης των νέων πληροφοριών, συνδεόντας αυτές με όσα ήδη γνωρίζουν. Τη διαδικασία αυτή προωθεί επιπλέον και η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών διδακτικών προτύπων. Στη βάση αυτών, οι μαθητές πρόκειται να μάθουν να κάνουν χρήση της νέας γνώσης (Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α., 2015).

Η αντίφαση του κονστρουκτιβισμού

Επιδιώκοντας μια συνολική επισκόπηση των θετικών και αρνητικών συνεπειών της εφαρμογής των θέσεων του κονστρουκτιβισμού, σημειώνεται μια αντίφαση στην κριτική των ιδεών αναφορικά με τη διδασκαλία.

Στις θετικές συνιστώσες του κονστρουκτιβισμού συγκαταλέγεται, αρχικά, η αντικατάσταση ενός τυποποιημένου αναλυτικού προγράμματος από ένα περισσότερο ελαστικό πρόγραμμα, ικανό να προσαρμόζεται στις ήδη κερτημένες γνώσεις του συνόλου των μαθητών. Παράλληλα, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας χρειάζεται να μετατραπούν προς μια πιο ευέλικτη μορφή τους, προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές ως προς την ανάλυση, την ερμηνεία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Στη βάση αυτών, η μεταβολή των διαδικασιών αξιολόγησης κρίνεται επίσης αναγκαία, καθώς αυτές οφείλουν να αποτελούν συστατικά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας. Δεδεμένου του μεγάλου βαθμού ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας από τους μαθητές, ενδέχεται μέρη των διαδικασιών αξιολόγησης να αποτελούν ευθύνη των ίδιων των μαθητών, με σκοπό τη δυνατότητα προσωπικής εκτίμησης της πορείας τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εντούτοις, στην υλοποίηση των αξιώσεων του κονστρουκτιβισμού στην εκπαίδευση εμπίπτουν ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις. Η αρχή της αυτενέργειας του μαθητή και η ευθύνη που ο ίδιος αποκτά σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία ενδέχεται να οδηγήσει σε κάποιου είδους εγκατάλειψη των μαθητών. Με άλλα λόγια, η ερμηνεία των αρχών αυτών μπορεί να συνδεθεί και με τη μεταφορά ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς στους

μαθητές. Ωστόσο, ο έλεγχος του περιεχομένου της μάθησης αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών και του αναλυτικού προγράμματος (Μαρβάκης, 2011).

1.4.5 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η γλωσσολογική αρχή που υποστηρίζει ότι η γλώσσα συνιστά ένα μέσο επικοινωνίας και όχι ένα απλό σύστημα κανόνων επέφερε ριζική αλλαγή στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Στη βάση της επικοινωνιακής προσέγγισης, η γλώσσα δεν συνιστά ένα στατικό σύστημα αλλά αποτελεί μια ενέργεια που πρέπει να διδαχθεί μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας. Με βάση αυτή την αρχή, η αντίστοιχη διδακτική μέθοδος θέτει στο επίκεντρο την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των αλλόγλωσσων μαθητών στη γλώσσα – στόχο, με τη βοήθεια χρήσης αυθεντικού υλικού και αλληλεπίδρασης με τους φυσικούς ομιλητές. Η συμμετοχή των μαθητών σε ποικιλία επικοινωνιακών δραστηριοτήτων αποβλέπει στην ταυτόχρονη ανάπτυξη του συνόλου των γλωσσικών δεξιοτήτων, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ακρόασης αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας (Τακούδα, 2001· Μήτσης, 2004). Κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση, σύμφωνα με τις Lightbown & Spada (1999), το ενδιαφέρον συγκεντρώνεται στο ρόλο της διεπίδρασης και στην επαφή και επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών (Μπέλλα, 2011). Οι επιδιώξεις αυτές αντανακλούν και έναν από τους κύριους στόχους του σχολείου, αυτόν της δημιουργίας και άνθησης της επικοινωνιακής ικανότητας στους μαθητές, σε γραπτό και προφορικό επίπεδο. Ο γλωσσικός κώδικας προσεγγίζεται ως ένα σύστημα που περιλαμβάνει τον τομέα της προφορικής επικοινωνίας, αυτόν της ανάγνωσης και της ανταπόκρισης, αλλά και εκείνον του γραπτού λόγου (Γλένη, 2013).

Στις βασικές αρχές της προσέγγισης ενσωματώνεται αρχικά η αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, που συνδέεται με την προώθηση αληθινής επικοινωνίας μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την καλύτερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, απαραίτητη είναι η εκτίμηση του καταστασιακού περιβάλλοντος για την προσαρμογή του ατόμου ως πομπό ή δέκτη του εκάστοτε μηνύματος. Υποστηρίζεται, επίσης, η αρχή της σκόπιμης χρήσης του γλώσσας, που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω δραστηριοτήτων, όπου η χρήση του γλωσσικού

κώδικα αντιστοιχεί στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, όπως για παράδειγμα η έκφραση συναισθημάτων, η διατύπωση ερώτησης ή η πληροφόρηση για ένα θέμα. Η τρίτη αρχή έγκειται στην πρόκληση ενδιαφέροντος, καθώς οι δραστηριότητες εκείνες που βρίσκονται σε συμφωνία με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών συμβάλλουν στη δημιουργία κινήτρων για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Δεδομένων αυτών, νέα θέση αποτελεί ότι η γλώσσα κατακτάται μέσω της συμμετοχής του μαθητή σε πραγματική γλωσσική δραστηριότητα και όχι μέσω παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, συνεπώς καθίσταται μια ζωντανή διαδικασία (Καλλιμάνη, 1998· Μήτσης, 2004).

Η επικοινωνιακή αυτή προσέγγιση στηρίζεται στις απόψεις του Chomsky (1965) αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα και του Hymes (1972) σχετικά με την επικοινωνιακή ικανότητα. Η επικοινωνιακή ικανότητα συνιστά όρο, που μπορεί να προστεθεί στην παραγόμενη από τη θεωρία του Chomsky γλωσσική ικανότητα, εφόσον η τελευταία αποτελεί προϋπόθεση της πρώτης. Επομένως, βασικός στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας αποτελεί η καλλιέργεια της ικανότητας αυτής, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία του ατόμου στη δεύτερη γλώσσα. Η επικοινωνιακή ικανότητα αντανακλάται στη δυνατότητα του μαθητή να αναδιαμορφώνει και να προσαρμόζει το λόγο του στις συνθήκες και στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται – ως ένας επαρκής ομιλητής της γλώσσας – στόχου. Απαραίτητα για τη διαδικασία αυτή κρίνονται τόσο γλωσσικές όσο και πραγματολογικές γνώσεις (Ellis, 1994· Καλλιμάνη, 1998· Ασημακοπούλου, 1999· Δανασσής – Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός & Φουντοπούλου, 2002· Μήτσης, 2004).

Η επίτευξη της προσαρμογής του λόγου στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας εξαρτάται από τη γνώση του μαθητή για τη λειτουργικότητα των γλωσσικών δομών και την κατανόηση της γλωσσικής ποικιλίας, στοιχεία που ο μαθητής δύναται να αποκτήσει μέσω της διαδικασίας χρήσης της γλώσσας που καλείται να κατακτήσει. Ως περίσταση επικοινωνίας χαρακτηρίζεται το σύνολο των συνθηκών στις οποίες δημιουργείται μια γλωσσική πληροφορία και συναποτελείται από τους συνομιλητές, το περιβάλλον, το στόχο και το θέμα της επικοινωνίας, καθώς και τον τρόπο και τη μορφή που παρουσιάζεται η πληροφορία ή το μήνυμα (Μήτσης, 2004).

Ταυτόχρονα, η επικοινωνιακή ικανότητα συνδέεται με τη δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί και να παράγει διαφορετικά κειμενικά είδη σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Συνεπώς, το άτομο χρειάζεται να δημιουργεί και να αντιλαμβάνεται τη συνοχή και τη συνεκτικότητα ενός κειμένου, το οποίο πρέπει να αντανακλά την αντικειμενική πραγματικότητα στην εκάστοτε περίπτωση (Δανασσής – Αφεντάκης, κ.ά., 2002).

Ο όρος της επικοινωνιακής ικανότητας έχει πλέον αποτελέσει διάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας, τονίζοντας την κοινωνική και πολιτισμική πλευρά της. Η εν λόγω ικανότητα στην περίπτωση αλλόγλωσσων μαθητών χαρακτηρίζεται πιο περίπλοκη από αυτή των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας, καθώς οι πρώτοι χρήζουν διαφορετικής οργάνωσης και πρακτικής της διδασκαλίας (Ασημακοπούλου, 1999). Η αξία της λειτουργικής διάστασης της γλώσσας στην καθημερινή πράξη έχει επίσης επισημανθεί και από τον Halliday (1970), καθώς αυτή πρέπει να αποτελεί τόσο στόχο της διδασκαλίας όσο και μέσο αυτής. Οι Canale και Swain (1980) αναφέρουν τέσσερις παραμέτρους της επικοινωνιακής ικανότητας: τη γραμματική ικανότητα, που σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα, την κοινωνιογλωσσική ικανότητα, που αντιστοιχεί στην ικανότητα του μαθητή – ομιλητή να εκφράζεται με βάση το κοινωνικό περιεχόμενο, τη διαλογική ικανότητα, η οποία αναφέρεται με τη δυνατότητα του ατόμου να εντοπίζει, να ερμηνεύει και να διατυπώνει τα διακριτά στοιχεία ενός μηνύματος και τη στρατηγική ικανότητα, που συνδέεται με τη χρήση από το άτομο στρατηγικών για να συμμετέχει ενεργά σε μια αυθεντική επικοινωνιακή κατάσταση (Καλλιμάνη, 1998).

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην παρουσίαση της προσωπικής μας ταυτότητας μπορεί να εμπλουτιστεί από την αξία αυτής στη διαδικασία ανάπτυξης των ικανοτήτων εκείνων του ατόμου που συγκροτούν την ενσυναίσθηση. Κατά τον Krappmann, η επικοινωνιακή ικανότητα δεν συνεισφέρει μόνο στην παραγωγή ορθού λόγου σε γραπτό και προφορικό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει στην καλλιέργεια της ικανότητας αναστοχασμού για τον παραγόμενο λόγο (Γκόβαρης, 2011).

Ο Howatt παρουσιάζει μια διάκριση στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία, την «ισχυρή» και την «ασθενή» εκδοχή της. Στην πρώτη περίπτωση προωθείται η άποψη ότι η γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί μόνο μέσω της επικοινωνίας, συνεπώς απαραίτητη χαρακτηρίζεται η αυθεντική χρήση της γλώσσας από τους μαθητές, έτσι ώστε να

πραγματωθεί η εκμάθησή της. Αναφορικά με την «ασθενή» εκδοχή, αυτή αντιστοιχεί στην αξία της παροχής ευκαιριών στους μαθητές να επικοινωνήσουν μέσα στην τάξη και συνδέεται με την παράλληλη διδασκαλία της γραμματικής (Καλλιμάνη, 1998).

Θέτοντας ως στόχο την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, είναι απαραίτητη η οργάνωση επικοινωνιακού χαρακτήρα διδασκαλίας (Χαραλαμποπούλου· Χαραλαμπόπουλος· Χατζησαββίδης, 2001). Ο δάσκαλος αποκτά ρόλο συντονιστή και ακολουθεί μια παιδοκεντρική οργάνωση διδασκαλίας στην τάξη (Ρεπούσης, 2000). Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ισότιμα στο πλαίσιο της ομάδας της τάξης και είναι καθοδηγητής, παραγωγός και χρήστης του υλικού. Η γλώσσα – στόχος, δηλαδή η ελληνική, είναι αυτή που είναι ωφέλιμο να χρησιμοποιείται, σε συνδυασμό με χειρονομίες, κινήσεις και το συνολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό το νόημα. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες και προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον επικοινωνίας στην τάξη, που επηρεάζεται ακόμη και από τον τρόπο διάταξης των καθισμάτων των μαθητών. Η εργασία σε ομάδες ή σε ζεύγη είναι απαραίτητη στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, που ανάγκη έχει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Μήτσης, 2004). Ιδιαίτερα κρίσιμη για τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσής του αναφορικά με θέματα και διδακτικές πρακτικές, καθώς και νέα εγχειρίδια σύμφωνα με τις αξιώσεις του επικοινωνιακού μοντέλου (Ρεπούσης, 2000).

Από την πλευρά των μαθητών, αυτοί ενεργούν δημιουργικά σε σχέση με το διδακτικό υλικό με στόχο να επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να μάθουν. Η επαφή των μαθητών με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής συνιστά μεγάλης σημασίας πλεονέκτημα. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική παραγωγή, η οποία είναι βασισμένη σε αυθεντικές περιπτώσεις και πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας συμβάλλουν στην εκμάθηση και κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Σημαντικό είναι το γεγονός πως η προσπάθεια για επικοινωνία αποτελεί στόχο ακόμα και στις περιπτώσεις που οι μαθητές δε βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα. Ο παραγόμενος αυτός λόγος δεν αντιστοιχεί στη δημιουργία απλών προτάσεων, αλλά στην προσπάθεια σύνδεσης αυτών με σκοπό τη δημιουργία μιας διευρυμένης ενότητας στο γραπτό ή στον προφορικό λόγο (Μήτσης, 2004· Ρεπούσης, 2000).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με την υπόλοιπη τάξη και τον εκπαιδευτικό σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης σημειώνει θετικές επιδράσεις προς το σύνολο της τάξης αναφορικά με την συνειδητοποίηση της ισότητας μεταξύ των υποκειμένων. Με τον όρο αλληλεπίδραση νοείται, στη γλωσσική διδασκαλία, η ανταλλαγή ιδεών, αισθημάτων ή γνώμων μεταξύ των μελών της τάξης, η οποία μέσω της ανατροφοδότησης ενισχύει τη γλωσσική ικανότητα όσων συμμετέχουν σε αυτή. Επιπροσθέτως, αφορά στην ουσία της επικοινωνιακής διδασκαλίας, εφόσον στο πλαίσιο της, τα μέλη της τάξης στέλνουν ή δέχονται πλήθος μηνυμάτων, ερμηνεύοντας τα με βάση τις εκάστοτε συνθήκες. Η αξία της διαδικασίας αυτή αντανακλάται ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών, που αποκτούν την ευκαιρία τόνωσης και βελτίωσης της γλωσσικής τους συμπεριφοράς (Μήτσης, 2004).

Η δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη ενισχύεται από τη χρήση ορισμένων τεχνικών αλληλεπίδρασης. Θέτοντας στόχο την αρχή και τη συνέχεια μιας συζήτησης, είναι θεμιτή η χρήση της στρατηγικής των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές πρέπει να χαρακτηρίζονται πραγματικές, συνεπώς να πραγματοποιούνται με σκοπό να καλυφθεί ένα αληθινό κενό πληροφόρησης σε σχέση με το άτομο που δεέχεται την ερώτηση. Μέσω της τεχνικής των αυθεντικών ερωτήσεων προκύπτουν σημαντικά οφέλη για τη διαδικασία της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Σε ανάλυση αυτών, σημειώνεται ότι αυτές αποτελούν ερέθισμα προς το μαθητή για την παραγωγή λόγου, καθώς επίσης μπορούν να προωθήσουν την αλληπάλληλη αντίδραση των μαθητών, ώστε να υπάρξει συζήτηση μεταξύ τους χωρίς την παρεμβολή του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, η διατύπωση ερωτήσεων εκ μέρους του διδάσκοντα αντιστοιχεί και στην επαφή με αυθεντικό λόγο ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας – στόχου. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να γνωρίσει άγνωστα προς αυτόν στοιχεία των μαθητών του γνωρίζοντας τους καλύτερα, ενώ ταυτόχρονα έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει και να διαγνώσει ενδεχόμενες δυσκολίες των μαθητών του, μέσω των απαντήσεων που αυτοί παράγουν, και να λειτουργήσει με ανάλογο τρόπο για την εξάλειψή τους (Μήτσης, 2004). Συνδυαστικά με τη στρατηγική των ερωτήσεων, χρησιμοποιούνται και άλλα τεχνικά καταστασιακά περιβάλλοντα, όπως η δραματοποίηση ή το παιχνίδι, μέσω των οποίων οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους που παρέχουν την ευκαιρία εξοικείωσης με το γλωσσικό παραγόμενο, προωθούν τη συνεργασία και έχουν αληθοφανή και βιωματικό χαρακτήρα (Μήτσης, 2004· Ρεπούσης, 2000).

Δεδομένης της στοχοθεσίας να καταστούν οι μαθητές επαρκείς χρήστες της δεύτερης γλώσσας, έχοντας την ικανότητα να εφαρμόζουν τις δομές της γλώσσας με αποτελεσματικό τρόπο, οι γραμματικοί κανόνες του γλωσσικού συστήματος δεν συνιστούν αυτοσκοπό. Αντιθέτως, η γραμματική κρίνεται περισσότερο ως ένα εργαλείο ή όργανο που εξυπηρετεί την άνθηση της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή της δεύτερης γλώσσας. Από τη θέση αυτή προκύπτει η ανάγκη εξέτασης της σχέσης μεταξύ των γραμματικών τύπων και των γλωσσικών λειτουργιών, έτσι ώστε να ανιχνευθεί ποιοι τύποι πραγματώνουν κάθε λειτουργία (notional functional syllabus). Στη βάση αυτή μπορεί να στηριχθεί η σχεδίαση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας της γλώσσας (Μήτσης, 2004). Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τον Ρεπούση (2000), που αναφέρει ότι η διδασκαλία της γραμματικής συνδυάζει τις επιμέρους γνώσεις σε ένα όλο, έτσι ώστε να προωθείται η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Προβληματισμό, λοιπόν, δεν αποτελεί η ύπαρξη ή μη της γραμματικής στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά η επιλογή του πλέον κατάλληλου και αποτελεσματικού τρόπου χρήσης τους. Η θεωρητική γνώση εκ μέρους του μαθητή όρων γραμματικών φαινομένων δεν αποτελεί αναγκαιότητα, ωστόσο επιθυμητή και απαραίτητη κρίνεται η κατανόηση των όρων αυτών και των δομών, έτσι ώστε να εφαρμόζονται στο πλαίσιο της πραγματικής επικοινωνίας στην πράξη. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, οι ίδες οι γραμματικές δομές είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για να υλοποιηθούν περισσότερες από μία λειτουργίες του λόγου (Μήτσης, 2004· Ρεπούσης, 2000). Ως εκ τούτου, για τη διδασκαλία της γραμματικής είναι επιθυμητό ένα συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας, στο οποίο συνυπάρχουν η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής αλλά και μια πιο διαισθητική αντιμετώπιση αυτής (Μήτσης, 2004).

Συμπληρωματικά, η διδασκαλία του λεξιλογίου της ελληνικής δεν πρέπει να οργανώνεται στη βάση αποστήθισης λέξεων, εφόσον η κάθε λέξη αποτυπώνει μια πραγματικότητα στα πλαίσια του αντίστοιχου γλωσσικού συστήματος. Η σημασία των λέξεων της νέας γλώσσας αποτελεί το σημείο στο οποίο πρέπει να δίνεται έμφαση, χωρίς να εκλείπει η αναγνώριση της αξίας της γραπτής ή προφορικής μορφής των λέξεων (Μήτσης, 2004). Η κατανόηση αυτής της σημασίας των λέξεων, καθώς και μια διάνθηση του λεξιλογίου μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια διασύνδεσης της λέξης με αντικείμενα, με την εύρεση συνωνύμων ή αντιθέτων, την αναγνώριση μεταφορικής ή κυριολεκτικής χρήσης, με την κειμενοκεντρική εκμάθηση του λεξιλογίου. Βοηθητική

κρίνεται και η αξιοποίηση των κοινών χαρακτηριστικών των λέξεων, που είναι δυνατόν να τις διακρίνουν σε επιμέρους ομάδες, όπως για παράδειγμα τις οικογένειες λέξεων (Ρεπούσης, 2000).

Ανέυρεση υλικού διδασκαλίας

Συνηθέστερη πηγή υλικού που είναι αναγκαίο για την υποστήριξη της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας αποτελεί το διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο κρίνεται πως πρέπει να συμπληρώνεται με πρόσθετο γλωσσικό υλικό. Συνεπώς, η αποκλειστική χρήση του εγχειριδίου ενισχύεται από τη δημιουργία υλικού εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Ζωτικής σημασίας είναι το εν λόγω υλικό να αντιστοιχεί σε αυθεντικό λόγο. Ο χαρακτηρισμός «αυθεντικό» δίνεται σε κάθε είδους γλωσσικό κείμενο, προφορικό ή γραπτό, που έχει προκύψει από αληθινή επικοινωνία, σε συγκεκριμένο καταστασιακό περιβάλλον και στοχεύει στην πραγμάτωση λειτουργικών αναγκών της γλώσσας. Έχει επίσης δημιουργηθεί εκτός του πλαισίου της τάξης και διατίθεται προς παρατήρηση και κριτική επεξεργασία από τους μαθητές. Παραδείγματα αποτελούν οι προσκλήσεις, μαγνητοφωνημένα τμήματα λόγου από την αυλή του σχολείου ή από μια θεατρική παράσταση, δημόσια έγγραφα ή αποσπάσματα βιβλίων. Ο χαρακτήρας αυτός του γλωσσικού υλικού παρέχει στους μαθητές επαφή με φυσικό λόγο και με μεγάλη ποικιλία διαφορετικών συνθηκών και κοινωνικών περιεχομένων. Ταυτόχρονα, δεν πρέπει να αγνοείται το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών στην επιλογή του ίδιου υλικού, τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες της τάξης, αλλά και η διδακτική ενότητα που πρόκειται να διδαχθεί. Ορισμένες φορές ενδέχεται το υλικό αυτό να χρειάζεται να παραχθεί από τον εκπαιδευτικό εξαιτίας δύο παραμέτρων. Αρχικά, είναι υπαρκτή η περίπτωση να μην υπάρχει αυθεντικό υλικό ικανό να επιτελέσει τους στόχους μιας διδακτικής ενότητας. Ακόμη, μπορεί αυτό να είναι αποτέλεσμα της ανάγκης γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στην τάξη και το φυσικό ή κοινωνικό χώρο, στο πλαίσιο του οποίου ζουν οι μαθητές (Μήτσης, 2004).

Λάθη – αξιολόγηση

Ο παραγόμενος λόγος των παιδιών, που αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές δεξιότητες της χρήσης της γλώσσας, μπορεί να αξιολογηθεί από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι μέσω σχολίων και συζήτησης είναι δυνατόν να αντιληφθούν τα λάθη τους και να ανακαλύψουν νέες εκφράσεις, κατάλληλες για την εκάστοτε περίπτωση. Τα λάθη συνιστούν αναμενόμενη εξέλιξη και οδηγούν στην αναγνώριση των περιοχών εκείνων που τα γλωσσικές δομές του μαθητή δεν είναι οργανωμένες σε επαρκή βαθμό. Τα ίδια λάθη διακρίνονται σε επικοινωνιακά και γραμματικά. Τα πρώτα αντιστοιχούν σε ορθή χρήση γραμματικών και συντακτικών κανόνων στο λόγο, ωστόσο ο λόγος αυτός δεν είναι σύμφωνος με τις συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας στις οποίες εντάσσεται. (Μήτσης, 2004).

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, η αξιολόγηση των μαθητών, και ειδικότερα της επικοινωνιακής ικανότητάς τους δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των τεστ μηχανικής μορφής. Αν μια συγκεκριμένη συζήτηση, που τίθεται υπό αξιολόγηση, επαναληφθεί στο πλαίσιο εξέτασής της από διαφορετικούς αξιολογητές, η τελική τους βαθμολογία θα παρουσιάσει αποκλίσεις εξαιτίας της υποκειμενικότητας που διαθέτει η εκάστοτε προσωπική γνώμη. Ωστόσο, παρουσιάζονται ορισμένοι τρόποι, ικανοί να καταργήσουν την παραπάνω αδυναμία. Μια πρώτη πρόταση αφορά στην διπλή βαθμολόγηση, και σε περίπτωσης μεγάλης απόκλισης, στην ανάθεση τρίτου αξιολογητή. Εν συνεχεία, η ανάλυση της επικοινωνιακής ικανότητας σε μικρότερους, διακριτούς τομείς – λεξιλόγιο, ευχέρεια χρήσης της γλώσσας, δυνατότητα προσαρμογής στην περίσταση επικοινωνίας κ.ά. – αντίστοιχης βαθμολογίας και άθροισμα αυτών. Τέλος, ενισχυτική προς την άρση του προβλήματος είναι και η ευρύτητα της βαθμολογικής κλίμακας (Μήτσης, 2004).

Συμπερασματικά, η επικοινωνιακή προσέγγιση προβάλλει και υπερασπίζεται την οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας ως μιας διαδικασίας ζωντανής, όπου οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν σε φυσιολογικά πλαίσια τη δεύτερη γλώσσα και μέσω αυτού να επιτύχουν την κατάκτησή της. Εφαρμόζεται, με άλλα λόγια, η χαρακτηριστική φράση της Νέας Αγωγής, όπου ζητά «*το σχολείο από τη ζωή για τη ζωή*» (Μήτσης, 2004:152).

Φυσική Προσέγγιση

Όπως υποστηρίζεται από τους Krashen & Terrell (1983), παράδειγμα μιας επικοινωνιακής προσέγγισης συνιστά η Φυσική Προσέγγιση, η στοχοθεσία της οποίας περιλαμβάνει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Οι Richards & Rodgers (2001) σημειώνουν στις κύριες αρχές της Φυσικής Προσέγγισης την εξέχουσα σημασία που αποκτά η επαφή του μαθητή με κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο – το οποίο αντιστοιχεί σε γλωσσικούς τύπους υψηλότερου επιπέδου από τους ήδη κατακτηθέντες. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται η σημασία των οπτικών μέσων, ως αρωγών στη βελτίωση της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών. Επιπροσθέτως, η εστίαση στην εξασφάλιση της κατανόησης του παραγόμενου προφορικού και γραπτού λόγου αντιστοιχεί σε μία ακόμη αρχή. Έτσι, η προσωπική γλωσσική παραγωγή του μαθητή συνιστά μια επακόλουθη απόρροια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που έχουν επιλεγθεί. Συνεπώς, η έμφαση αποδίδεται στην ουσία της επικοινωνίας και απομακρύνεται από την απλή τήρηση των γλωσσικών δομών και τύπων (Μπέλλα, 2011).

1.5 Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση

1.5.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμική», που χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την παιδαγωγική, την αγωγή αλλά και την εκπαίδευση, αφορά στην ετερότητα – ρεαλιστική ή μη – που διαπερνούν τους παραπάνω όρους. Αυτή η ετερότητα συνδέεται με τον τρόπο που μπορεί να επιτευχθεί η επιθυμητή ένταξη του μαθητή, ο οποίος κατέχει διαφορετικές γλωσσικές, θρησκευτικές ή εθνοτικές καταβολές, σε ποικίλες ομάδες στο πλαίσιο του σχολείου. Η πρόθεση «δια» του όρου που απασχολεί ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς των διαφορετικών ταυτοτήτων μέσα στην τάξη και στο σχολείο (Γκότοβος, 2002). Σύμφωνα με τις αξιώσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υποστηρίζεται η ισότητα μεταξύ του συνόλου των ατόμων και η εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών, χωρίς διακρίσεις. Σημειώνεται ότι οι διαφορές των υποκειμένων στη βάση των γλωσσικών κωδίκων και των πολιτισμών συνιστούν στοιχεία προς εμπλουτισμό και διεύρυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, αποσκοπεί στην κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που αποτελούν μέλη διαφορετικών γλωσσικών ή

κοινωνικοπολιτικών ομάδων και υπερασπίζεται την καταγραφή των στοιχείων των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών με απώτερο στόχο την ενίσχυση της γλωσσικής ποικιλομορφίας (Ρεπούσης, 2000).

1.5.2 Διγλωσσία – δίγλωσση εκπαίδευση

Ο όρος της διγλωσσίας μέχρι τη δεκαετία του 1960 είχε αποκτήσει πολλές ερμηνείες, μεταξύ των οποίων ήταν αρχικά η ιδιότητα του ατόμου να κάνει χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Επιπλέον, αντιστοιχούσε στη συνύπαρξη του ίδιου αριθμού γλωσσών στο πλαίσιο ενός κράτους, όπου μία από αυτές προσδιορίζεται ως επίσημη, αλλά και στη συνύπαρξη διαλεκτικών παραλλαγών μιας γλώσσας, από τις οποίες η μία αποτελούσε την επίσημη γλώσσα της κοινότητας. Σήμαινε επίσης και το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο διδάσκονται με ισότιμο τρόπο δύο ή περισσότερες διαφορετικές μεταξύ τους γλώσσες (Μήτσης, 2004). Η ισορροπημένη διγλωσσία σημειώνει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, που αποκτά την ευχέρεια να εμπλουτίσει τους γλωσσικούς του κώδικες και να εκφράζει με ακρίβεια τις θέσεις του. Προσεγγίζοντας το ζήτημα από μια πρακτική σκοπιά, η διγλωσσία παρέχει πλεονεκτήματα και σε σχέση με επαγγελματικούς σκοπούς (Ρεπούσης, 2000).

Σύμφωνα με το διαχωρισμό του Γκότοβου, η διγλωσσία συνίσταται από τέσσερις τύπους. Αναφέρεται αρχικά η λεγόμενη λειτουργική διγλωσσία, όπου ο μαθητής αντιλαμβάνεται την επικοινωνία με ομοεθνείς ως μια διαδικασία διαφορετική από την επικοινωνία με αλλοεθνείς και επιλέγει τη χρήση της κατάλληλης γλώσσας βασιζόμενος στην εκάστοτε περίπτωση. Επόμενη κατηγορία αποτελεί η ασταθής ενδοεθνική διγλωσσία, κατά την οποία το άτομο συνδυάζει δύο γλωσσικά συστήματα στο λόγο του με ομοεθνείς. Διαφορετικές είναι οι συνθήκες στην περίπτωση της σταθερής ενδοεθνικής διγλωσσίας, όπου ο μαθητής κάνει χρήση της μητρικής γλώσσας σε συνομιλίες με τους γονείς του, όμως επιλέγει τη δεύτερη γλώσσα σε περιπτώσεις επικοινωνίας με συνομήλικους. Ο τέταρτος τύπος αντιστοιχεί στην παθητική ενδοεθνική διγλωσσία, όταν το άτομο κατανοεί μια συζήτηση, εντούτοις η χρήση της γλώσσας των γονιών είναι σχεδόν απύουσα (Σακελλαρίου, 2006).

Προσδιορίζοντας τη διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο, η διάκριση μεταξύ γλωσσικής διμορφίας και κοινωνικής διγλωσσίας είναι θεμιτή. Η γλωσσική διμορφία σχετίζεται με μία μόνο γλώσσα και δε συνδέεται με άλλες, συνεπώς δεν αποτελεί σκοπό της παρούσας έρευνας να αναλυθεί περαιτέρω. Η κοινωνική διγλωσσία αποτελεί φαινόμενο στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότερες γλώσσες σε μια κοινότητα. Σημειώνεται, βέβαια, ότι η τυχαία ή εκούσια γνώση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων από μεμονωμένα μέλη της κοινωνίας δεν αντιστοιχεί στην κοινωνική διγλωσσία. Αυτή είναι δυνατόν να αποκτήσει θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα ανάλογα με το κύρος της δεύτερης γλώσσας και της γλωσσικής πολιτικής της εκάστοτε κοινωνίας. (Μήτσης, 2004).

Σε διεθνές πλαίσιο, η κοινωνική διγλωσσία απαντάται με τον όρο *diglossia*. Ταυτόχρονα, μια ακόμη κατηγορία αποτελεί αυτή της ατομικής διγλωσσίας, που αντιστοιχεί στον όρο *bilingualism* (Ferguson, 1959, Fishman, 1975, βλ. στο Δαμανάκης, 1997). Η ίδια συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να κάνει χρήση περισσότερων από μία γλωσσών. Η συνύπαρξη ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας δεν είναι δεδομένη, καθώς αυτή σημειώνεται μόνο σε περιπτώσεις κοινωνιών όπου η πολιτισμική προέλευση του ατόμου δεν συνιστά παράγοντα για την κοινωνική κινητικότητα (Δαμανάκης, 1997).

Οι περιπτώσεις όπου είναι υπαρκτή μόνο η ατομική διγλωσσία αντιστοιχούν στις κοινωνίες που δέχονται μετανάστες, όπως η Ελλάδα. Η γλώσσα των μειονοτήτων δεν διαθέτει συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία, καθώς οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία βρίσκονται σε μια ιεραρχία. Ως εκ τούτου, το δίγλωσσο άτομο, ως μέλος μιας μειονότητας, βρίσκεται αντιμέτωπο με την επίσημη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του ίδιου ατόμου. Στην περίπτωση που η γλώσσα της μειονότητας αποκτά ρόλο μόνο στο στενό οικογενειακό πλαίσιο και ενδέχεται να υποχωρήσει σταδιακά, επηρεάζοντας τη δυναμική της ατομικής διγλωσσίας και επιφέροντας τη γέννηση ενός μικτού γλωσσικού κώδικα. Ωστόσο, αν επιτευχθεί οργάνωση και οικονομική εδραίωση της μειονότητας, η διατήρηση της ατομικής διγλωσσίας μπορεί να εξασφαλιστεί (Δαμανάκης, 1997).

Στο επίπεδο όπου η διγλωσσία ορίζεται ως φαινόμενο ατομικό, ο Weinreich την προσδιορίζει ως «*ικανότητα εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσικών κωδίκων*» (Μήτσης, 2004: 39), συνεπώς το άτομο που διαθέτει την ικανότητα αυτή κρίνεται δίγλωσσο. Η

οριοθέτηση αυτή της διαγλώσσας μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους τμήματα, το πρώτο από τα οποία παρέχει το βασικό της χαρακτηριστικό, αυτό της εναλλακτικής χρήσης. Ταυτόχρονα, ο αριθμός των γλωσσών μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερα από δύο γλωσσικά συστήματα. Η εναλλακτική χρήση μεταξύ τους συνιστά το στοιχείο εκείνο, μέσω του οποίου προσδιορίζεται η συνέχεια και διατήρηση της διγλωσσίας ή η σταδιακή γλωσσική μετατόπιση, στην περίπτωση που η εναλλαγή τίθεται σε σταδιακό περιορισμό (Σκούρτου, 2011). Ο αριθμός των ατόμων που επιτυγχάνουν τη δημιουργία ενός γλωσσικού κώδικα ανεξάρτητου από τη μητρική γλώσσα είναι πολύ μικρός. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων η δεύτερη γλώσσα δομείται στη βάση της μητρικής, συνεπώς δε λειτουργεί αυτόνομα και δεν αποτελεί ανεξάρτητο γλωσσικό κώδικα. Διαπιστώνονται, ως άμεσο επακόλουθο, δύο είδη διγλωσσίας, η τέλεια ή ανεξάρτητη διγλωσσία, κατά την οποία το άτομο είναι ικανό να χρησιμοποιεί διαφορετικές γλώσσες, χωρίς να επενεργεί η μία στην άλλη · η ατελής ή εξαρτημένη διγλωσσία όπου το άτομο προσαρμόζει το νέο γλωσσικό σύστημα στη μητρική του γλώσσα, δίχως την κωδικοποίηση μηνυμάτων στη βάση των αρχών και των δομών της δεύτερης γλώσσας (Μήτσης, 2004).

Δεδομένων αυτών, οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας επιδιώκουν τη δημιουργία αυτόνομων γλωσσικών κωδίκων, συνεπώς απέχουν από τεχνικές μετάφρασης που δεν καλλιεργούν τη γλωσσική επίγνωση και οδηγούν στην αντιστοίχιση ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία (Μήτσης, 2004). Στη θέση αυτών, όσοι χαρακτηρίζονται υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, τίθενται υπέρ της δημιουργίας και προώθησης δίγλωσσων προγραμμάτων εμπλουτισμού, με σκοπό την καλλιέργεια του μορφωτικού επιπέδου σε δύο γλωσσικά συστήματα για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, συνεπώς δεν εγκρίνουν αντισταθμιστικά δίγλωσσα προγράμματα (Cummins, 2005). Στο πλαίσιο της μελέτης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ διγλωσσίας και μάθησης, η ενίσχυση ενός δίγλωσσου μαθητή κρίνεται εφικτή μόνο μέσω της παράλληλης καλλιέργειας των δύο γλωσσικών του συστημάτων (Κουρτή – Καζούλη & Σκούρτου, 2001, βλ. στο Μαγκκλάρα, 2007).

Η ανάπτυξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης βασίζεται σε δύο αρχές, την «αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας» και την «αρχή της αλληλεξάρτησης ή της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας», όπου στη διεθνή βιβλιογραφία

εντοπίζονται με τους όρους «additive bilingual enrichment principle» και «interdependence – common underlying proficiency» αντίστοιχα (Cummins, 2005: 129).

Η αρχή της προσθετικής διγλωσσίας

Στο πλαίσιο της μελέτης της αρχής της προσθετικής διγλωσσίας, δεδομένα νεότερων μελετών έχουν αναδείξει τη θετική, ως προς τη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, επίδραση της διγλωσσίας. Επισημαίνεται, λοιπόν, το γεγονός ότι η ευελιξία και προσαρμοστικότητα των δίγλωσσων μαθητών απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα και στην επεξεργασία αυτών παρουσιάζεται εκτενέστερη σε σύγκριση με τα παιδιά που είναι μονόγλωσσα (Bialystok, 1991· Cummins & Swain· 1986· Diaz, 1985· Gonz & Kodzopeljic, 1991· Hakuta & Diaz, 1985· Mohanty, 1994· Ricciardelli, 1989, 1992, βλ. στο Cummins, 2005). Δεδομένης της ανάγκης επεξεργασίας γλωσσικών μηνυμάτων σε μεγαλύτερο βαθμό – λόγω δύο διαφορετικών γλωσσών – από τους δίγλωσσους μαθητές, οι ίδιοι διαθέτουν διαφορετικού επιπέδου επαφή και δυνατότητα ανάλυσης του γλωσσικού εισαγομένου (Cummins, 2005). Ειδικότερα στην περίπτωση άριστης χρήσης των γλωσσών από δίγλωσσους μαθητές, σημειώνεται ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες των ίδιων βρίσκονται σε ιδιαίτερος υψηλά επίπεδα εξαιτίας δύο παραμέτρων· της εκτεταμένης ανάλυσης των γνώσεων τους για τη γλώσσα, καθώς και του διευρυμένου ελέγχου αναφορικά με την εσωτερική επεξεργασία των υπό χρήση γλωσσών (Bialystok, 1998· Ricciardelli, 1993, βλ. στο Baker, 2001).

Με τον τρόπο αυτό, οι δίγλωσσοι μαθητές καλλιεργούν μια δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο των γλωσσικών δεξιοτήτων τους. Στην περίπτωση υποστήριξης του μαθητή αναφορικά με την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού του λόγου και στις δύο γλώσσες, προκύπτει η προσθετική μορφή διγλωσσίας. Εντούτοις, αν οι δεξιότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα δεν γνωρίζουν συστηματική εκπαιδευτική υποστήριξη, το αποτέλεσμα είναι αυτό της αφαιρετικής διγλωσσίας, που οι νέες δεξιότητες της δεύτερης γλώσσας τοποθετούνται στις αντίστοιχες της μητρικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, η διακοπή ανάπτυξης των γλωσσικών δομών της μητρικής γλώσσας συνεπάγεται αρνητικές επιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας. Στη θέση αυτών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων προσθετικής διγλωσσίας, δε δημιουργεί αρνητικού

προσήμου αποτελέσματα σχετικά με την γλωσσική ή πνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Cummins, 2005).

Η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών

Η ερμηνεία της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών έγκειται στη διαδικασία που προκύπτει όταν η επάρκεια σε μία γλώσσα, που έχει καλλιεργηθεί μέσω κατάλληλης διδασκαλίας, μεταφέρεται σε μια δεύτερη γλώσσα. Απαραίτητα για την επίτευξη αυτού στοιχεία κρίνονται η ενδεδειγμένη επαφή με τη δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο του σχολείου ή του κοινωνικού περιβάλλοντος και η ύπαρξη ισχυρού προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κινήτρου. Υποστηρίζεται λοιπόν μια υποκείμενη νοητική ικανότητα, κοινή ανάμεσα στις γλώσσες, χωρίς να παραλείπονται τα ξεχωριστά στοιχεία των γλωσσών, όπως για παράδειγμα η προφορά των λέξεων. Η εν λόγω μεταφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων μεταξύ των γλωσσών οφείλεται σε αυτή την κοινή υποκείμενη ικανότητα, που συνδέεται με τη «θεωρία του παγόβουνου» (Cummins, 2005).

1.5.3 Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις, στο πλαίσιο του «κανονικού μαθήματος»

Ο μεγαλύτερος αριθμός των αλλοεθνών παιδιών στη χώρα μας συμπεριλαμβάνονται στις τάξεις υποδοχής των δημοτικών σχολείων, με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής εφόσον αυτή αποτελεί για τα ίδια μια δεύτερη γλώσσα. Αναφέρονται, σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2000) ορισμένες επισημάνσεις ως προς τη λειτουργία των τμημάτων αυτών. Υποστηρίζεται ότι το ελληνικό σχολείο δεν αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν. Επισημαίνεται, έτσι, μια υποτίμηση της μητρικής γλώσσας, καθώς και του πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών, διαπίστωση που συνδέεται με την πολιτική της αφομοίωσης και όχι με αυτή της ενσωμάτωσης των αλλοεθνών μαθητών. Τα στοιχεία αυτά, κατά τον Bourdieu (1994), ενδέχεται να επιφέρουν τη σχολική αποτυχία του μαθητή, εφόσον λειτουργήσουν συνδυαστικά με άλλες παραμέτρους. Ταυτόχρονα, τονίζονται ιδιαίτερες οι περιπτώσεις αλλόγλωσσων μαθητών, μεγαλύτερης ηλικίας, που έχουν ήδη αναπτύξει στρατηγικές

μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου της χώρας καταγωγής, ωστόσο αυτές αγνοούνται στο ελληνικό σχολείο (Σεβρής, 2007· Χατζηδάκη, 2000).

Η αποτροπή ως προς τη χρήση της μητρικής γλώσσας δεν συμβαδίζει με τα συμπεράσματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς συναντάται στις αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου, κατά το οποίο η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών δεν διαθέτει κανένα ρόλο μέσα στο σχολείο, με σκοπό την ταχύτερη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης (Νικολάου, 2000). Ωστόσο, με βάση τις αξιώσεις της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, στην παρούσα έρευνα της ελληνικής, μπορεί να επωφεληθεί από μια ανεπτυγμένη μητρική γλώσσα μέσω των δεξιοτήτων που έχουν κατακτηθεί σε αυτή. Η άποψη αυτή στηρίζεται στις μελέτες του Cummins που παρουσίασαν ότι όσο πιο ικανός χαρακτηρίζεται ένας μαθητής στην μητρική του γλώσσα, τόσο πιο γρήγορη μπορεί να είναι η εκμάθηση της δεύτερης (Φλουρής, 2000· Χατζηδάκη, 2000). Παράλληλα, η αίσθηση αποδοχής της διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς τις επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών. Από την άλλη σκοπιά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε περιπτώσεις όπου η πρώτη γλώσσα δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς, ενδεχόμενη είναι η αρνητική επίδραση στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών, όπου προκύπτει η διπλή ημιγλωσσία ή αφαιρετική διγλωσσία (Δαμανάκης, 1997· Νικολάου, 2000).

Η αίσθηση αποδοχής, που αναφέρεται παραπάνω, αποτελεί μέρος της θεωρίας του Cummins (1986b) σχετικά με στοιχεία του σχολείου που λειτουργούν ως ενίσχυση ή αποδυνάμωση των μαθητών που ανήκουν σε μια γλωσσική μειονότητα. Εκτενέστερα, ο Cummins υποστηρίζει ότι αν η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός των αλλοεθνών μαθητών δεν διαθέτουν κανένα ρόλο στο σχολείο, η ακαδημαϊκή αποδυνάμωση των μαθητών αυτών αποτελεί σημαντικό ενδεχόμενο. Εντούτοις, αν τα στοιχεία αυτά αποκτήσουν μια παρουσία στη σχολική πραγματικότητα, η ενίσχυση των μαθητών είναι το προδοκώμενο αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα θετική επίδραση μπορεί να παρατηρηθεί στην αυτοεκτίμηση των ίδιων (Baker, 2001).

Όπως αναφέρεται, η διδασκαλία της ελληνικής στην τάξη υποδοχής ενδέχεται να δημιουργήσει το περιθώριο στο δάσκαλο της κύριας τάξης να εφησυχασθεί σε σχέση με την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοεθνείς μαθητές του, σκεπτόμενος

ότι η ευθύνη κάλυψης κυρίως των γλωσσικών ελλείψεων αντιστοιχεί στον εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής, ενώ δεν μπορεί να αποκλειστεί η περίπτωση περιθωριοποίησης από τους γηγενείς μαθητές (Χατζηδάκη, 2000). Η Χατζηδάκη (2001) επισημαίνει ταυτόχρονα την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών κύριας τάξης και τμήματος υποδοχής, με στόχο την ανίχνευση των αναγκών των αλλόγλωσσων μαθητών και την παρακολούθηση της προόδου που οι ίδιοι σημειώνουν.

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η λειτουργία των τάξεων υποδοχής δεν μπορεί να συνιστά τη μοναδική πρόταση ως προς τη διδασκαλία των ελληνικών σε αλλόγλωσσους μαθητές και την στήριξή τους στη σχολική πορεία. Πιο αναλυτικά, τα εν λόγω τμήματα δύνανται να καλύπτουν μόνο τη γλωσσική εκείνη ικανότητα που απαιτεί η καθημερινή επικοινωνία, που ο Cummins ονομάζει «*βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες*» (Cummins, 1984, 1999, βλ. στο Χατζηδάκη, 2001, σελ. 395). Οι επικοινωνιακές αυτές δεξιότητες έχουν χαμηλότερες γλωσσικές απαιτήσεις από αυτές που χαρακτηρίζουν την πορεία στο δημοτικό σχολείο, όπου οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση να επεξεργάζονται το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, λοιπόν, απαιτείται, συμπληρωματικά προς το γλωσσικό κώδικα της διαπροσωπικής συζήτησης, και η γλώσσα που θα εξασφαλίσει στο μαθητή την κατάρκτηση και των γνωστικών αντικειμένων (Χατζηδάκη, 2014).

Η απαιτούμενη γλωσσική ικανότητα για το σχολείο, που ονομάζεται ακαδημαϊκή/γνωσιακή γλωσσική ικανότητα κατά τον Cummins (1984, 1999, βλ. στο Χατζηδάκη, 2001) χαρακτηρίζεται περίπλοκη, συνεπώς χρειάζεται χρόνο. Συμπερασματικά, η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής. Επιπλέον, οι εν δυνάμει δίγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να βελτιώσουν την «ακαδημαϊκή» γλώσσα του σχολείου, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί αυτή ως εργαλείο μάθησης (Σκούρτου, 1997, βλ. στο Χατζηδάκη, 2001· Cummins, 1984, 1999).

Στο πλαίσιο των θεωρητικών αρχών της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, σημειώνεται από τον Cummins ένας διαχωρισμός μεταξύ γνωστικής ή ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μια γλώσσα, που φαίνεται να είναι σύμφωνος με τον ελληνικό γλωσσικό κώδικα, καθώς πρόκειται για ένα λόγο όπου μεγάλο μέρος του νοήματος υπονοείται και στοιχεία όπως το

κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο ή οι παραγλωσσικές ενδείξεις συμπληρώνουν το πλήρες νόημα των λέξεων (Γλένη, 2013, βλ. στο Γκόβαρης, 2013).

Όπως υποστηρίζεται από τον Cummins (2000), η πρώτη περίπτωση, της γνωστικής ή ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, μπορεί να γνωρίσει εξέλιξη μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, οδηγώντας το μαθητή στην ικανότητα συνειδητοποίησης αφηρημένων εννοιών με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων δεν απαιτούν την αρωγή του σχολείου, καθώς είναι δυνατόν να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο ανεξάρτητα από το σχολικό σύστημα. Συνεπώς, η επίσημη γλώσσα του σχολείου συνδέεται με την γνωστική ή ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, καθώς αυτό που ζητείται από τους μαθητές είναι η κατανόηση εννοιών και η χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου σε προφορικό και γραπτό λόγο (Σκούρτου, 2001, βλ. στο Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001).

Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων, ειδικότερα αυτή της ακαδημαϊκής ικανότητας, επιτελείται μέσα από μια διαδικασία με περισσότερες δυσκολίες για τους αλλοεθνείς μαθητές. Συγκεκριμένες παράμετροι, όπως η μητρική γλώσσα, τα ήθη, ο τρόπος ζωής πριν και μετά τη μετανάστευση επιδρούν στο ρυθμό ανάπτυξης της ικανότητας του γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα – δηλαδή στην ελληνική. Ο Cummins αναφέρει το χρονικό διάστημα επτά χρόνων για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας της γλώσσας από τους αλλοεθνείς μαθητές σε σχέση με τους γηγενείς, ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα χρειάζεται δύο έτη (Γλένη, 2013, βλ. στο Γκόβαρης, 2013).

Για την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις κύριες τάξεις και τη διαφοροποίηση της μεθοδολογίας ως προς την ικανοποίηση των αναγκών του συνόλου των μαθητών δημιουργήθηκε ένα κίνημα, το όνομα του οποίου είναι «mainstreaming». Η θεωρία του Vygotsky αποτελεί μια κυρίαρχη για την προσέγγιση αυτή άποψη, κατά την οποία ο μαθητής δύναται να μαθαίνει καλύτερα όταν η νέα γνώση βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες. Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο του mainstreaming, υποστηρίζεται ότι η επαφή των αλλόγλωσσων μαθητευομένων με αυθεντικό λόγο, που προέρχεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές, καθώς και η συμμετοχή σε επικοινωνιακές δραστηριότητες συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Εξίσου σημαντική είναι και η προσπάθεια συνεργασίας με τους συμμαθητές για την υλοποίηση ομαδικών εργασιών, διαδικασία που κρίνεται ιδιαίτερα ωφέλιμη για τη γλωσσική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση των αλλόγλωσσων μαθητών (Χατζηδάκη, 2000).

Τα ομαδικά μοντέλα συνεργασίας προωθούνται και από τον Ματσαγγούρα (1987, βλ. στο Νικολάου, 2001). Υποστηρίζεται ότι μέσω αυτών είναι δυνατόν να τονωθεί η αυτοπεποίθηση των αλόγλωσσων μαθητών, να υπάρξει συμμετοχή στην ομάδα, να αναπτυχθούν τα κίνητρά τους για μάθηση και να δημιουργηθεί μια συναισθηματική ασφάλεια. Στα θετικά αυτά αποτελέσματα συμβάλλουν τεχνικές, όπως η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, που αποτελούν μέρος των ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας (Νικολάου, 2001). Μέσω των ομαδοσυνεργατικών στρατηγικών, της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, της δημιουργικής γραφής ή της διαθεματικής προσέγγισης προωθείται η συμμετοχή των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιδιώκεται η αντικατάσταση του παθητικού ρόλου τους από την άμεση επαφή τους με το διδάσκοντα και τους συμμαθητές, εφόσον κρίνεται αναγκαία η προσωπική έκφραση των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα, χωρίς να υπολογίζεται το επίπεδο κατάκτησης αυτής (Cummins, 1999, 2003, βλ. στο Χατζηδάκη, 2014).

Στο πλαίσιο φοίτησης των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη, έχει σημειωθεί και η πρόταση εφαρμογής συνδυαστικών γλωσσικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί και μέσω της διδασκαλίας των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων (content language integrated learning). Με άλλα λόγια, το περιεχόμενο αυτών δεν μπορεί να κατανοηθεί και να δεχθεί επεξεργασία χωρίς την αντίστοιχη γλωσσική κατάκτηση. Συνεπώς, προσεγγίσεις στις οποίες συνυπάρχουν η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος και το περιεχόμενο των γλωσσικών αντικειμένων κρίνονται αποτελεσματικότερες. Η προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο αποτελεί μία από τις προτάσεις για την υλοποίηση της διδασκαλίας με έμφαση τόσο στη γλώσσα όσο και στο περιεχόμενο. Η πραγμάτωση αυτής υποστηρίζεται ότι συμβάλλει στη γλωσσική διεύρυνση και εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενισχύοντας και την ακαδημαϊκή τους ικανότητα, καθώς η γλώσσα των περιεχομένων των γνωστικών αντικειμένων έγκειται στη χρήση εννοιών περισσότερο αφηρημένων, εκτός των λέξεων και φράσεων που χρησιμοποιούνται σε καθημερινό επίπεδο από τους μαθητές (Snow & Brinton, βλ. στο Ζάγκα, 2014).

Στον αντίποδα αυτών, εργασίες που αντιστοιχούν στην απομνημόνευση λέξεων ή στη συμπλήρωση φυλλαδίων δεν καθίστανται επαρκείς, ώστε να πραγματοποιηθεί η καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας γλώσσας ως δεύτερης. Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η επιλογή

των ενδεδειγμένων τεχνικών και προτάσεων στη θέση των εργασιών αυτών, δεν αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση εξασφάλισης μιας επιτυχημένης για την δίγλωσσους μαθητές προσέγγισης. Τονίζεται, έτσι, η ζωτικής σημασίας σχέση αποδοχής και αλληλοσεβασμού μεταξύ των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού της τάξης και η δημιουργία θετικού κλίματος και υποστήριξης προς τη συνεχή εξέλιξη της πορείας των μαθητών (Cummins, 1999, βλ. στο Χατζηδάκη, 2014).

1.5.4 Διαπολιτισμική Ικανότητα Επικοινωνίας

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του σχολικού συγκροτήματος οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν με συμμαθητές που ενδέχεται να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η πολιτισμική ανταλλαγή είναι εφικτή μόνο μέσω της γλώσσας, συνεπώς μέσω της διδασκαλίας της χρειάζεται να αναπτυχθούν και κοινωνικές δεξιότητες που θα τονώσουν την επικοινωνία (Γακούδη, 2001).

Γίνεται φανερό ότι απαραίτητο συστατικό της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας αποτελεί η Διαπολιτισμική Ικανότητα Επικοινωνίας (Byram, 1997b, βλ. στο Γακούδη, 2001) εφόσον η επικοινωνία δεν συνιστά τυπική ανταλλαγή πληροφοριών, αντιθέτως βασίζεται στην κριτική στάση του μαθητή απέναντι στο δικό του πολιτισμό αλλά και στον άλλων, στην εννοιολόγηση της επικοινωνίας ως μέσο ενασχόλησης με κάτι διαφορετικό και ως αληθινή αλληλεπίδραση. Με τον τρόπο αυτό, η επικοινωνιακή ικανότητα ενισχύεται και διευρύνεται με στόχο να συνυπάρξει και να συμπεριλάβει και τη διαπολιτισμική ικανότητα (Γακούδη, 2001 · Γκαϊνταρτζή, Τσοκαλίδου, 2007, βλ. στο Ντίνας, Χατζηπαναγιωτίδη, 2007).

Μέσω του μοντέλου της Διαπολιτισμικής Ικανότητας Επικοινωνίας, η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας εισάγεται σε ένα πλαίσιο που αναζητά ταυτόχρονα την καλλιέργεια της νέας γλώσσας με την δημιουργία γόνιμου διαλόγου μεταξύ αλλόγλωσσων μαθητών που αντανακλούν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Οι ομιλητές της δεύτερης γλώσσας χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες όπου θα τους οδηγήσουν σε μια ουσιαστική συζήτηση με τους φυσικούς ομιλητές της. Σημαντική για την επίτευξη των στόχων αυτών είναι η κατανόηση της πολυσημίας των νοημάτων της γλώσσας. Συνεπώς, η κυριολεκτική μόνο κατανόηση των μηνυμάτων μεταξύ των

μαθητών δεν επαρκεί, χρειάζεται ακόμη η ερμηνεία αυτών (Γακούδη, 2001· Σκούρτου, 2011).

1.5.5 Διαγλωσσικότητα (translanguaging)

Στους σύγχρονους όρους σχετικά με τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας περιλαμβάνεται και ο όρος της διαγλωσσικότητας, που στη διεθνή βιβλιογραφία σημειώνεται ως «translanguaging». Αρχικά, ο όρος συνδέθηκε με τη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς αποσκοπούσε στην καλλιέργεια των δίγλωσσων μαθητών και του λόγου που αυτοί παράγουν, επιδιώκοντας την ανάπτυξη νέων γλωσσικών πρακτικών (Garcia et. al., 2012). Στοχεύοντας στην οριοθέτηση και σημασία της διαγλωσσικότητας, επισημαίνονται ορισμένες απόψεις. Όπως παρουσιάζεται από τον William (1994, 1996, 2002), ο όρος συνδέεται με την εναλλαγή γλωσσικών δομών, ενώ από την Baker (2011) σημειώνεται ότι ο όρος αυτός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργίας νοημάτων και εξασφάλισης κατανόησης των φαινομένων μέσω δύο γλωσσών. Στην περίπτωση δίγλωσσων μαθητών, που αποτελούν μέρος και του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, οι Gort & Pontier (2012) αναφέρουν ότι αποτελεί μια στρατηγική που βελτιώνει την επίτευξη επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η διαγλωσσικότητα περιγράφεται και ως δεξιότητα ενός δίγλωσσου μαθητή να εκφράζεται μέσα σε ένα σύστημα που περιέχει το σύνολο των γλωσσών που γνωρίζει (Canagarajah, 2011).

Συμπληρωματικά, οι Li Wei & Hua (2013) πρόσθεσαν ότι δεν πρόκειται μόνο για μια απλή ανάμειξη διαφορετικών γλωσσικών δομών, αλλά μια ταυτόχρονη συμπερίληψη διαφορετικών ταυτοτήτων. Συμπέρασμα της ιδέας αυτής αποτελεί η αντίληψη ότι η έννοια της ταυτότητας διακρίνεται από ένα σύνθετο και δυναμικό χαρακτήρα. Όπως άλλωστε παρουσιάζεται και από τους Creese & Blackledge (2010), στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας, τα επιμέρους γλωσσικά συστήματα των ατόμων που γνωρίζουν δύο ή περισσότερες γλώσσες δεν τίθενται υπό περιορισμούς και δεν διαχωρίζονται από σύνορα (Stathopoulou, 2015).

Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας, τα επιμέρους τμήματα της διδασκαλίας – όπως η ανάγνωση, ο προφορικός λόγος ή η προετοιμασία και παραγωγή γραπτού λόγου – είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται συνδυάζοντας τη μητρική και τη δεύτερη

γλώσσα. Επιπλέον, μπορούν οι διευκρινίσεις όρων ή θεμάτων να τίθενται υπό επεξήγηση στη μητρική γλώσσα, ενώ ο τελικός στόχος της δραστηριότητας συνιστά την γλωσσική παραγωγή στη γλώσσα – στόχο. Σύμφωνα με τον Garcia (2014), οι δίγλωσσοι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα πραγμάτωσης και προώθησης της μάθησής τους μέσω εκτενέστερων πρακτικών που επιτρέπουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας σε κάποιο στάδιο, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε ποικίλες ανάγκες, ανάγνωσης, συμμετοχής σε διάλογο, ολοκλήρωσης διαγωνισμάτων (Stathoroulou, 2015).

Επεκτείνοντας την παρατήρηση του φαινομένου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων ή συστημάτων συνιστά ζήτημα, το οποίο προκαλεί συζητήσεις ή αμφιβολίες εξαιτίας της ιδέας ότι η διαγλωσσικότητα μπορεί να απαγορεύσει την απαραίτητη, για την επίτευξη της κατάκτησης, επαφή με τη δεύτερη γλώσσα. Υπάρχει, ωστόσο, η άποψη ότι η οι γλωσσικές δεξιότητες της μητρικής γλώσσας είναι δυνατόν να λειτουργήσουν θετικά προς την εκμάθηση της δεύτερης, μέσω της μεταφοράς των ήδη κερτημένων γνώσεων (Cummins, 1991, 2007, βλ. στο Stathoroulou, 2015).

Στις απόψεις που υποστηρίζουν τα πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας, οι Creese και Blackledge (2010), τονίζουν την απουσία στοιχείων, με βάση τα οποία η διαγλωσσικότητα αποτελεί εμπόδιο προς την ανάπτυξη των επιμέρους γλωσσών. Σε πρακτικό επίπεδο, στη διαγλωσσικότητα ενσωματώνονται γλωσσικά στοιχεία που ανήκουν σε ένα μεγάλο φάσμα του μαθητή. Άλλωστε, η μητρική γλώσσα, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Canagarajah (2006), δεν είναι θεμιτό να αναγνωρίζεται ως πρόβλημα, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί με τρόπο κατάλληλο, έτσι ώστε να γίνεται αποδεκτή η ποικιλία των γλωσσικών δομών. Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί η θέση του Garcia (2009), που αναφέρει ότι η επίδραση της διαγλωσσικότητας είναι θετική και ως προς την μεταγλωσσική αντίληψη των μαθητών (Stathoroulou, 2015).

Ειδικότερα σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται δίγλωσσα, η Baker (2011) ότι μέσω της διαδικασίας και της πρακτικής αυτής, είναι δυνατόν να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αντίληψη και κατανόηση των φαινομένων που τίθενται υπό συζήτηση στην τάξη, ενώ παράλληλα η ανάπτυξη της γλώσσας της μειονοτικής ομάδας αποκτά μια σημασία. Επιπροσθέτως, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών που βρίσκονται σε χαμηλό ακόμη επίπεδο σε σχέση με τη γλώσσα – στόχο και αυτών που την έχουν

κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό. Στο πλαίσιο μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτό ότι η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και παράγει λόγο ένας δίγλωσσος μαθητής (Lewis et al., 2012, βλ. στο Stathoroulou, 2015).

1.6 Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στον ελληνικό χώρο

Μελετώντας την ισχύουσα πραγματικότητα αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, παρατηρείται ότι οι κύριες αρχές της γλωσσικής πολιτικής συνιστούν μία αμετάβλητη βάση από τη δεκαετία του 1990, στο πλαίσιο της οποίας έχουν σημειωθεί ορισμένες τροποποιήσεις όσον αφορά στις θέσεις και πρακτικές, σύμφωνες με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έχει αναγνωριστεί, λοιπόν, η ανάγκη στήριξης των παιδιών με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές, των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική (Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015).

Όπως υποστηρίζεται, η συζήτηση και ερμηνεία σχετικά με τη διδασκαλία ενός γλωσσικού συστήματος μπορεί να οργανωθεί στη βάση ποικίλων προσεγγίσεων. Το «διαφορετικό», προς την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, γλωσσικό σύστημα αντιστοιχεί είτε σε ένα ενδεχόμενο εμπόδιο ή πρόβλημα, είτε σε ατομικό δικαίωμα, είτε σε μία ευκαιρία εμπλουτισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Ruiz, 1984, βλ. στο Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015). Η μία εκ των δύο πλευρών αντιμετωπίζει τις γλώσσες των «άλλων» ως μια κατάσταση προβληματική, με αποτέλεσμα να επιδιώκει την αντικατάστασή τους από την ελληνική. Αντιθέτως, σύμφωνα με την άλλη οπτική, από τις διαφορετικές γλώσσες προκύπτει και γεννιέται μια νέα κοινωνία. Επιδίωξη της συγκεκριμένης οπτικής αποτελεί την είσοδο και αξιοποίηση των γλωσσών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποσκοπώντας την ανάπτυξη δίγλωσσου μοντέλου εκπαιδευτικής πρακτικής. Το μοντέλο αυτό συνεπάγεται αφενός την ανάπτυξη των γλωσσών που αποτελούν μέρη του, αφετέρου την εξασφάλιση θετικών επιδράσεων για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, τόσο των γηγενών όσο και των αλλόγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, μεταξύ των παραπάνω θέσεων, διακρίνεται και η αντίληψη, με βάση την οποία η γλώσσα συνιστά ένα ατομικό δικαίωμα, συνεπώς αποτελεί προσωπική ευθύνη η εκμάθηση ή όχι της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών.

Εντούτοις, σύμφωνα με τους Γκότοβο (2013), Μάρκου (2013) & Παρθένη (2013), η παραπάνω θέση δεν συμβαδίζει με τις αντιλήψεις σχετικά με τον όρο του πολίτη υπό το πλαίσιο της εκπαίδευσης και τα ανθρώπινα δικαιώματα που εξασφαλίζονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015).

Στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με τη Sakellaropoulou (2007), η οπτική που τίθεται προς μια κατεύθυνση δίγλωσσης εκπαίδευσης, δεν ακολουθείται, παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών αποτελεί μέρος του νόμου 2413/1996 αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μοναδική δομή για τους αλλόγλωσσους μαθητές αποτελούν οι Τάξεις Υποδοχής, η ουσιαστική λειτουργία των οποίων δεν αντιστοιχεί στο αντίστοιχο θεσμοθετημένο πλαίσιο (Ρεβυθιάδου, 2015, βλ. στο Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015). Σκοπός φαίνεται να είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στον πιο γρήγορο δυνατό ρυθμό, έτσι ώστε οι αλλόγλωσσοι μαθητές να αποτελέσουν μέρος των κύριων τάξεων, στο πλαίσιο των οποίων η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απύσχα. Φανερόνεται μια κατεύθυνση προς την αφομοίωση των αλλοεθνών μαθητών και η ανυπαρξία οργάνωσης της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Τουρτούρας, 2010). Με τον τρόπο αυτό, κατά τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2007), η μη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών, τους στερεί τη δυνατότητα τόσο της ενίσχυσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας, όσο και της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Τα οφέλη της διγλωσσίας, σύμφωνα με τους Helot & Young (2002) και Sakellaropoulou (2007), δεν αφορούν μόνο τους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς αυτή αναπτύσσεται στη συνείδηση του συνόλου των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προωθείται ο σεβασμός της ετερότητας στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου (Ρεβυθιάδου, 2015, βλ. στο Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015).

Αποσκοπώντας, λοιπόν, στη μελέτη και εύρεση μιας πρότασης σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα, η Κεσίδου (2010) σημειώνει την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού σχεδίου, οργανωμένου σύμφωνα με τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, τα συμπεράσματα των προγραμμάτων που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, αλλά και τα επιστημονικές κατευθύνσεις. Συγχρόνως, απαραίτητο κρίνεται η απομάκρυνση από τη λογική που ισχύει ακόμη, αυτή της αφομοίωσης (Σελλά – Μάζη, 2015, βλ. στο Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015).

Η υλοποίηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού μοντέλου για το ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να υφίσταται χωρίς να υπολογιστεί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την καθημερινή πραγματάωσή του. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου, τα ζητήματα με τα οποία οι ίδιοι έρχονται αντιμέτωποι ποικίλλουν, σύμφωνα με την Σκούρτου (2011). Σε αυτά περιλαμβάνονται αρχικά η δημιουργία στάσεων απέναντι στη διγλωσσία και η εκμάθηση της αξιοποίησης δύο γλωσσών. Η κατάρτισή τους σε θέματα που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη δεν αρκεί να ολοκληρώνεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς τα δημόσια σχολεία της Ελλάδας συναποτελούνται από μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, μέρος των οποίων ενδέχεται να μη γνωρίζει την ελληνική γλώσσα ή να αντιμετωπίζει φαινόμενα περιθωριοποίησης. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν τροποποιηθεί θετικά προς τη διγλωσσία, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, εντούτοις τα αποτελέσματα που προέρχονται από τη διγλωσσία στον μαθητή βρίσκονται υπό αμφισβήτηση (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Καρυπίδου & Λουλά, 2012). Ταυτόχρονα, αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς έχουν αναδείξει τον όρο της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών, που κατά τη Σταυρίδου – Bausewein (2012), αφορά στην ικανότητα των δασκάλων να ενεργούν αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση ουσιαστικής αλληλεπίδρασης σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σελλά – Μάζη, 2015, βλ. στο Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015). Άλλωστε, όπως γίνεται φανερό και μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο εκπαιδευτικός δύναται να ενισχύσει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης από τους αλλοεθνείς μαθητές επιλέγοντας ορισμένες πρακτικές. Πρακτικές, που δύνανται να προωθήσουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους εν λόγω μαθητές, περιλαμβάνουν τη χρήση παραγλωσσικών μέσων μέσω του καθημερινού διαλόγου, της δραματοποίησης ή της συμμετοχής σε σχολικές εκδηλώσεις και την ενθάρρυνση προφορικής έκφρασης. Ταυτόχρονα, σημαντική κρίνεται η έμφαση σε στοιχεία της ελληνικής γλώσσας, όπου σημειώνονται αρκετές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα το κλιτικό σύστημα της ελληνικής ή ο τονισμός των λέξεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

1.7 Η μητρική γλώσσα υπό το πρίσμα προγενέστερων ερευνών

Επιδιώκοντας τη μελέτη της ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τη θέση που η ίδια διαθέτει σε σχέση με την ελληνική, ως κυρίαρχη γλώσσα στη χώρα μας, σημειώθηκαν ορισμένες παρατηρήσεις, οι οποίες συσχετίστηκαν με τα γενικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ως προς τη συμφωνία ή διαφωνία ανάμεσά τους.

Αρκετά κρίνονται τα σημεία εκείνα προγενέστερων ερευνών, τα οποία συνέπεσαν με σημεία των συμπερασμάτων των συνεντεύξεων που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται φανερό η διάθεση και προθυμία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών τους ή την αγγλική γλώσσα ως ένα κοινό γλωσσικό σύστημα. Προσδιορίζοντας τους σκοπούς για τους οποίους ακολουθείται η πρακτική αυτή, αναφέρονται γνωστικοί, επικοινωνιακοί και συναισθηματικοί παράγοντες. Με άλλα λόγια, η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται για την επεξήγηση φράσεων, τη μετάφραση λέξεων ή δύσκολων εννοιών μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοεθνών μαθητών. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται η επιτακτική ανάγκη της επικοινωνίας με τους αλλόγλωσσους μαθητές, στο πλαίσιο του αρχικού διαστήματος της παρουσίας τους στο ελληνικό σχολείο, ακόμη κι αν αυτή πραγματώνεται σε κάποια γλώσσα εκτός της ελληνικής. Υποστηρίζεται, ακόμη, η αναγκαιότητα της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών ως προς την εκμάθηση της γλώσσας, η εξασφάλιση αισθημάτων ασφάλειας και η δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής και μιας θετικής στάσης απέναντι στη γλώσσα του «άλλου», ο οποίος με τη σειρά του καλείται να αντιμετωπίσει με ανάλογο τρόπο την ελληνική (Μαρέδη, 2014· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015).

Πρόσθετο σημείο, στο οποίο οι έρευνες αποκτούν συμφωνία, αντιστοιχεί στην παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να οδηγούνται σε χρήση της μητρικής τους γλώσσας σε περιπτώσεις όπου κρίνεται αναγκαία η υποστήριξη συμμαθητή, που διαθέτει την ίδια γλώσσα ως πρώτη. Η πρακτική αυτή αντανακλά τη μέθοδο της αλληλοδιδασκαλίας μεταξύ των συμμαθητών της τάξης, όπου αυτό είναι απαραίτητο (Μαρέδη, 2014).

Μέσω της παρούσας έρευνας, τα συμπεράσματα ανάλογων δράσεων και τα επιστημονικά πορίσματα φαίνεται να συντάσσονται προς τις ίδιες κατευθύνσεις, καθώς στο πλαίσιο

αυτών τίθεται μια σειρά επίκαιρων ζητημάτων, όπως της δίγλωσσης εκπαίδευσης και των θέσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Το ζήτημα αυτό επιδιώκεται να ερευνηθεί υπό την προσέγγιση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ή μη της μητρικής γλώσσας.

Περαιτέρω, η έρευνα δίνει έμφαση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;
- Χρησιμοποιείται μια ενδιάμεση, κοινή γλώσσα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας; Ποιες είναι οι επιδράσεις αυτής;
- Πότε οι μαθητές καταφεύγουν στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας;
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας, από την πλευρά των μαθητών, σε μαθήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης;
- Χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα από τους εκπαιδευτικούς;
- Ενθαρρύνεται η ανταλλαγή και ο διάλογος μεταξύ γηγενών και αλλοεθνών μαθητών;

2.2 Επιλογή θέματος

Το ζήτημα της παρουσίας και αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα επιλέχθηκε, αρχικά, εξαιτίας σημαντικού προσωπικού ενδιαφέροντος για

τη διερεύνηση του πλέον ενδεδειγμένου τρόπου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές του ελληνικού σχολείου σε επίπεδο πρακτικής. Συνεπώς, η επαφή και συζήτηση του θέματος αυτού με τους ανθρώπους που εφαρμόζουν τη διδασκαλία στις σχολικές τάξεις, τους εκπαιδευτικούς, θεωρήθηκε ότι θα αποτελέσουν σημαντική πηγή έρευνας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της ελληνικής βιβλιογραφίας, το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης δεν έχει αναπτυχθεί στο βαθμό όπου έχει ερευνηθεί η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας σε διεθνές επίπεδο. Παρά τους περιορισμούς που τίθενται για την εν λόγω έρευνα – όπως αυτοί θα παρουσιαστούν στη συνέχεια – υποστηρίζεται ότι η προσπάθεια προσέγγισης του ζητήματος δεν αποτελεί μειονέκτημα για την ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το θέμα.

2.3 Ερευνητική μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα συγκαταλέγεται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών και πραγματοποιήθηκε μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης. Η επιλογή της συνέντευξης συνιστά αποτέλεσμα της επιθυμητής έμφασης τόσο στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες, όσο και στο ενδιαφέρον για προσωπικές αφηγήσεις. Η χρήση της ημι – δομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε εξαιτίας του πλεονεκτήματος της ευελιξίας, που η ίδια παρέχει. Η ευελιξία αυτή συνδέεται με την ελευθερία του ερευνητή στη σειρά που θέτει τις ερωτήσεις, στην ακριβή διατύπωσή τους αλλά και στο χρόνο που αφιερώνει στα θέματα της συνέντευξης (C. Robson, 2010).

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού της έρευνας, οργανώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης – που περιλαμβάνεται στο παράρτημα – μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκαν οι ημι – δομημένες συνεντεύξεις. Ο οδηγός αυτός αποτελείται από τρεις κύριους θεματικούς άξονες και επιμέρους ερωτήματα, που σκοπό έχουν τη διερεύνηση των απαντήσεων των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων. Ύστερα από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στους χώρους των σχολικών εγκαταστάσεων. Η μέση χρονική διάρκεια για την κάθε συνέντευξη ήταν τα δέκα – δεκαπέντε λεπτά, ενώ ζητήθηκε η έγκριση των εκπαιδευτικών για την ηχογράφηση της συζήτησης, με το σύνολό τους να δέχεται τη διαδικασία αυτή.

Οι ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, με σκοπό την αποτελεσματικότερη μελέτη τους και ύστερα κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν, έτσι ώστε να αναλυθούν και να εξαχθούν τα ανάλογα αποτελέσματα.

2.4 Το δείγμα της έρευνας

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας έγινε με τη συμμετοχή σε αυτή είκοσι δύο ενεργεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχθηκαν δημοτικά σχολεία του κεντρικού τομέα της Αθήνας και συγκεκριμένα πέντε διαφορετικά δημοτικά σχολεία των περιοχών του Κολωνού, της Πλατείας Αμερικής και της Κυψέλης. Σκοπός αυτού ήταν η εξασφάλιση ικανοποιητικού δείγματος απαντήσεων, καθώς τα δημοτικά σχολεία του εν λόγω τομέα διαθέτουν σημαντικό αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών και μαθητριών στις τάξεις τους. Συνεπώς, οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί καθίστανται γνώστες των διαδικασιών και αναγκών που προκύπτουν στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Με άλλα λόγια, κριτήριο αποτέλεσε η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε τάξεις, όπου μέρος των μαθητών διαθέτε διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, συνεπώς η ελληνική συνιστούσε μια δεύτερη γλώσσα προς τα παιδιά αυτά. Πρόκειται για μια έρευνα μικρής κλίμακας, συνεπώς το δείγμα συνδέεται άμεσα με το σκοπό της ερευνητικής δράσης.

2.5 Ζητήματα δεοντολογίας

2.5.1 Συγκατάθεση συμμετοχής και ανωνυμία εκπαιδευτικών στην έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη την αρχή, με βάση την οποία το άτομο αποφασίζει την προσωπική του συμμετοχή σε μία έρευνα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν για το σύνολο των σχετικών με την ερευνητική δραστηριότητα πληροφοριών, το θέμα της έρευνας, καθώς και το λόγο που η ίδια διεξάγεται. Επιπλέον, διαφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η εξασφάλιση απόκρυψης οποιουδήποτε στοιχείου, το οποίο μπορεί να κάνει φανερή την ταυτότητα του συμμετέχοντα εκπαιδευτικού (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

2.5.2 Εγκυρότητα – αυθεντικότητα

Κατά τους Maxwell (1992), Guba & Lincoln (1989), στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας ο όρος της εγκυρότητας μπορεί να δώσει τη θέση του στον όρο της αυθεντικότητας, στοιχεία που εξασφαλίζονται ακόμη και μέσω της προσωπικής εμπλοκής των ατόμων που συμμετέχουν σε μια έρευνα που συγκαταλέγεται στις ποιοτικές μεθόδους (Agar, 1993, βλ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής μεθόδου, του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα και της ανάλυσης των δεδομένων στόχο έχουν τη διασφάλιση της εγκυρότητας.

2.6 Ανάλυση δεδομένων – Εξαγωγή συμπερασμάτων

Ύστερα από την καταγραφή των ηχογραφήσεων των συνεντεύξεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, αυτές κωδικοποιήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στη βάση ορισμένων αξόνων, ορισμένοι από τους οποίους περιλαμβάνουν επιμέρους υποθέματα.

Ο πρώτος άξονας αφορά στην εμπειρία και εξειδίκευση των συμμετόχωντων εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ο επόμενος άξονας αντιστοιχεί στη μέθοδο και στα μέσα διδασκαλίας που επιλέγεται από τους συμμετέχοντες για το σχεδιασμό και την πραγμάτωση των μαθημάτων της ελληνικής σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει την κοινή γλώσσα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, την αγγλική. Υποθέματα του άξονα αποτελούν η χρήση της αγγλικής ως κοινής γλώσσας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους αλλόγλωσσους μαθητές και η επίδραση που η ίδια έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και εκμάθηση των ελληνικών. Επόμενος άξονας είναι αυτός της μητρικής γλώσσας, στο πλαίσιο του οποίου περιλαμβάνεται, αρχικά, η υποκατηγορία της κοινής μητρικής γλώσσας μεταξύ συμμαθητών της ίδιας τάξης. Δεύτερη υποκατηγορία αποτελούν οι περιπτώσεις εκείνες όπου οι μαθητές καταφεύγουν στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Ο πέμπτος, και τελευταίος, άξονας αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ της

ελληνικής γλώσσας και της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών στο ελληνικό σχολείο. Περαιτέρω ανάλυση δέχονται η επίδραση που σημειώνεται από τη χρήση της μητρικής γλώσσας στα μαθήματα της ελληνικής ως δεύτερης, τα πλεονεκτήματα που επιφέρει αυτή, καθώς και τα μειονεκτήματά της. Πρόσθετα υποθέματα του τελευταίου άξονα αποτελούν η αντιμετώπιση και χρήση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους, καθώς και ο διάλογος μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου.

A. Εμπειρία – Εκπαίδευση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ότι δεν έχουν καταρτιστεί σε επαρκές επίπεδο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Παρά το γεγονός αυτό, έχουν έρθει, στο σύνολό τους, σε επαφή με αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη τους. Όπως σημειώνεται, η πλειονότητα αυτών είτε δεν έχει λάβει κάποιου είδους μετεκπαίδευση, είτε έχει ασχοληθεί σε μεγαλύτερο βαθμό με τομείς των μαθησιακών δυσκολιών και της ειδικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο.

B. Μέθοδος και Μέσα Διδασκαλίας

Μετά το πέρας της μελέτης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι εξ αυτών χρησιμοποιούν πρόσθετο οπτικοακουστικό υλικό σε περιπτώσεις τάξεων που συναποτελούνται από αλλόγλωσσους μαθητές. Πιο αναλυτικά, γίνεται χρήση εικόνων και βίντεο, υλικού που προέρχεται από το διαδίκτυο ή από συναδέλφους του σχολείου, ενώ δεν λείπει η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού που παρέχεται μέσω των διδακτικών πακέτων «ΓΕΙΑ ΣΑΣ» και «ΜΑΖΙ», που αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Ωστόσο, η εισαγωγή και χρήση των μέσων και του εκπαιδευτικού υλικού γίνονται στο πλαίσιο της παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Διαφοροποιημένη διδασκαλία ακολουθούν τρεις μόνο από τους

εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, σημειώνοντας ταυτόχρονα ότι το ζήτημα του χρόνου δεν τους το επιτρέπει σε σταθερό επίπεδο.

Όπως οι ίδιοι αναφέρουν:

«Φέτος, στο τμήμα υποδοχής χρησιμοποιούμε τα εγχειρίδια που έχει στείλει το υπουργείο, τη σειρά «Γειά σας». Ως επιπλέον υλικό, πράγματα από το διαδίκτυο και από συναδέλφους».

«Ακολουθώ δασκαλοκεντρική μέθοδο στη διδασκαλία μου για όλους τους μαθητές. Είναι πιο αποτελεσματική και πιο γρήγορη. Όταν έρχονται δάσκαλοι για τα τμήματα υποδοχής του σχολείου, κάνουν αρκετή δουλειά με τους αλλόγλωσσους μαθητές εκεί. Δυστυχώς, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για όλο το τμήμα».

«Δουλεύουμε κυρίως εξατομικευμένα, χρησιμοποιούμε μεθόδους που έχουν σχέση με τη δραματοποίηση, την αξιοποίηση βίντεο. Πράγματα που βασίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση».

Γ. Κοινή γλώσσα

Υποθέματα

1. Χρήση κοινής γλώσσας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Αξιοσημείωτη παρατήρηση αποτελεί η ύπαρξη και χρήση της αγγλικής γλώσσας στις σχολικές τάξεις ως μόνη κοινή γλώσσα μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Έχοντας ρόλο συμπληρωματικό, εξασφαλίζει την αρχική επικοινωνία με τους μαθητές όλων των ηλικιών. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την ανάγκη για επικοινωνία και διάλογο με τα παιδιά ως τον κύριο λόγο για τον οποίο η αγγλική γλώσσα δεν μπορεί να αποκλειστεί. Ωστόσο, η κοινή αυτή γλώσσα χρησιμοποιείται και για την επεξήγηση ασκήσεων και οδηγιών, όπως φανερώνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Γίνεται επιπλέον σαφές ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να οργανωθεί συγχρόνως στη βάση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Από την πλευρά τους οι μαθητές δείχνουν πρόθυμοι να επικοινωνήσουν εξίσου στην κοινή γλώσσα, σε

μικρότερο όμως βαθμό, καθώς τις περισσότερες φορές το γνωστικό τους επίπεδο επιτρέπει καλύτερη κατανόηση και όχι παραγωγή προφορικού λόγου.

Η ύπαρξη και χρήση της αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης είναι θεμιτό να διαρκεί ορισμένο μόνο χρονικό διάστημα, κατά την πρώτη περίοδο των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Σκοπός παραμένει, όπως τονίζουν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, η τελική κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της χρήσης των αγγλικών, δεκατρείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας τείνουν να χρησιμοποιούν διεθνισμούς. Στους σκοπούς της χρήσης αυτής περιλαμβάνονται τόσο η επικοινωνία με τους μαθητές, όσο και η προσπάθεια ανάλυσης ή επεξήγησης μιας δυσνόητης έννοιας.

Χαρακτηριστικά κρίνονται αποσπάσματα των θέσεων τους:

«Στο σχολείο αυτό τα αγγλικά είναι η βασική κοινή γλώσσα. Σε γνωστικό επίπεδο, για να εξηγήσουμε κάποια εκφώνηση. Όταν περάσει λίγο ο καιρός αυτό μειώνεται. Και τα παιδιά τα χρησιμοποιούν».

«Στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, έχω χρησιμοποιήσει τα αγγλικά ως βοήθεια. Ακόμα και αν τα παιδιά δε γνωρίζουν, κάποιες λέξεις τις ξέρουν. Καταφέρνεις να επικοινωνήσεις σε ένα βασικό επίπεδο».

«Η κύρια γλώσσα διδασκαλίας είναι πάντα τα ελληνικά. Αγγλικά χρησιμοποιώ για να εξηγήσω περισσότερο κάποιες έννοιες πιο δύσκολες».

2. Επίδραση της χρήσης της αγγλικής γλώσσας

Η οριοθέτηση αναφορικά με την έκταση της περιόδου που υιοθετούνται τα αγγλικά ως μέσο επικοινωνίας και διευκρίνησης οδηγιών σχετίζεται άμεσα με την επίδραση που σημειώνουν αυτά στην εκμάθηση των ελληνικών.

Πιο αναλυτικά, παρατηρείται συμφωνία στις απόψεις για το θετικό αντίκτυπο της κοινής γλώσσας μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Ταυτόχρονα, όλοι οι συμμετέχοντες σημειώνουν ότι δεν προβλέπεται για μεγάλο διάστημα, έτσι ώστε να μην εφησυχαστούν

και οι δύο πλευρές στο επίπεδο αυτό ξεχνώντας την ελληνική γλώσσα. Στόχος είναι να κατακτηθούν τα οφέλη τη επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, αναγνωρίζοντας την προσωρινή μόνο αρωγή της αγγλικής γλώσσας.

Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες από τις απόψεις τους:

«Πέρυσι είχα μαθητές που δεν μπορούσαν να μιλήσουν καθόλου ελληνικά, είχαν έρθει λίγο καιρό στην Ελλάδα. Μιλούσαμε στα αγγλικά για να συνεννοηθούμε, όμως στη διάρκεια του μαθήματος δεν γινόταν να εξηγώ το μάθημα σε δύο γλώσσες».

«Τα αγγλικά μας βοήθησαν πολύ στην πρώτη γνωριμία με τα παιδιά αφού σχεδόν όλα δεν γνώριζαν τίποτα από την ελληνική γλώσσα».

4. Μητρική γλώσσα

Υποθέματα

1. Κοινή μητρική γλώσσα μεταξύ συμμαθητών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση κοινής μητρικής γλώσσας μεταξύ συμμαθητών στη σχολική τάξη μπορούν να οργανωθούν στη βάση τεσσάρων κατευθύνσεων. Ένα μέρος αυτών στηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να μιλούν στην μητρική τους γλώσσα θέτοντας δύο προϋποθέσεις. Επιτρέπεται μόνο στην αρχή της σχολικής περιόδου και όταν υπάρχει ουσιαστική ανάγκη επικοινωνίας και κατανόησης σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Τονίζεται ότι χωρίς την τοποθέτηση ορίων από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές ενδέχεται να αρκεστούν στη μητρική τους γλώσσα μένοντας αδρανείς ως προς την εξέλιξή τους στα ελληνικά.

Όπως υποστηρίζει και ένας από τους συμμετέχοντες:

«Επιτρέπεται στην αρχή. Μετά, αν επαναπαυθούν ότι υπάρχει και κάποιος, ο οποίος ξέρει τη γλώσσα τους και δε χρειάζεται να πιεστούν, λειτουργεί αρνητικά. Εκεί είναι στην ευχέρεια του δασκάλου να ξέρει που να το σταματήσει».

Η άποψη συμπληρώνεται από συνάδελφο εκπαιδευτικό:

«Επιτρέπεται μόνο σε συγκεκριμένες συνθήκες. Για παράδειγμα, αν έχω μαθητές με κοινή μητρική γλώσσα, ο ένας βοηθάει τον άλλον στην κατανόηση. Αν χαθεί το όριο όμως είναι πολύ εύκολο να καθυστερήσει και η κατάκτηση των ελληνικών».

Επιπροσθέτως, οι στάσεις των συμμετεχόντων για το εν λόγω ζήτημα αντικατοπτρίζονται και σε άλλες απόψεις. Στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκαλίας, είναι επιτρεπτό οι μαθητές που ζουν στην Ελλάδα για μεγαλύτερο διάστημα, συνεπώς το γλωσσικό τους επίπεδο στα ελληνικά είναι υψηλότερο σε σχέση με όσους έχουν φτάσει προσφάτως, να βοηθούν μέσω της κοινής μητρικής γλώσσας όσους το χρειάζονται. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, μαθητές άλλων τάξεων που έχουν καλή γνώση ελληνικών λειτουργούν ως διερμηνείς σε τάξεις που κάποιος μαθητής δε γνωρίζει τη μητρική γλώσσα ενός νέου παιδιού. Βέβαια, αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί τις πρώτες εβδομάδες της χρονιάς και να περιορίζεται με το πέρασμα του χρόνου. Στη σχολική τάξη επιτρέπεται επίσης η συζήτηση στη μητρική γλώσσα για μικρές ομαδικές εργασίες με σκοπό την οργάνωσή τους.

Χαρακτηριστικά κρίνονται τα λόγια ορισμένων εκπαιδευτικών:

«Επιτρέπεται σε περιπτώσεις αλληλοδιδασκαλίας μεταξύ των παιδιών με ίδια μητρική. Θα αφήσω να επεξηγήσει κάτι ο ένας τον άλλον, είναι όμως δύσκολο να καταλάβεις μέχρι που πηγαίνει η βοήθεια και από που αρχίζει η συζήτηση εκτός μαθήματος».

«Επιτρέπεται μόνο σε περιπτώσεις που το ένα παιδί εξηγεί κάποιο φαινόμενο στο άλλο. Αν όμως δεν έχεις τον έλεγχο, είναι πολύ εύκολο να μιλήσουν μόνο στην κοινή τους μητρική γλώσσα για οποιοδήποτε πράγμα».

Ταυτόχρονα, άλλοι υποστηρίζουν τη μετάφραση ακόμη και από παιδιά άλλων τάξεων:

«Σε περιπτώσεις που έρχονται νέοι μαθητές που δε γνωρίζουν ούτε αγγλικά, ψάχνω συμμαθητές με την ίδια μητρική γλώσσα, ακόμα και από άλλες τάξεις. Είναι αναγκαίο σε τέτοιες περιπτώσεις να χρησιμοποιηθεί η κοινή τους γλώσσα».

«Είχαμε ένα κανόνα. Δε χρησιμοποιούσαν μεταξύ τους την κοινή μητρική γλώσσα με εξαίρεση περιπτώσεις που αυτή θα βοηθούσε στο να καταλάβει ένας μαθητής κάτι καλύτερα μέσω μετάφρασης».

Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν παρόμοιες απόψεις σχετικά με τη χρήση της μητρικής γλώσσας μεταξύ συμμαθητών. Αναλυτικότερα, θεωρούν θεμιτή την προβολή και χρήση των ελληνικών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενώ το χρονικό διάστημα του διαλείμματος τα παιδιά μπορούν να είναι πιο ελεύθερα ή αυτόνομα σε σχέση με την επιλογή της γλώσσας στην οποία θα επικοινωνήσουν.

Σύμφωνα με τα λόγια συμμετέχοντα:

«Επιδιώκω τη χρήση των ελληνικών στη σχολική τάξη. Μπορούν στο διάλειμμα να μιλήσουν σε όποια γλώσσα θέλουν».

Εν συνεχεία, σημειώθηκε ακόμη μία προοπτική σχετικά με μητρική γλώσσα των αλλοεθνών παιδιών στη σχολική τάξη, κατά την οποία αυτή αποκτά βοηθητικό ρόλο για την αποτελεσματικότερη διευθέτηση κάποιας διαμάχης μεταξύ συμμαθητών. Αναγνωρίζεται έτσι η σημασία για τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Το περιεχόμενο της συζήτησης σχετικά με οποιαδήποτε διαφορά είναι απαραίτητο να μεταφερθεί στον εκπαιδευτικό.

Παράδειγμα της άποψης αυτής αποτελούν τα εξής λόγια:

«Επίσης, θεωρώ ότι η μητρική είναι χρήσιμη στην επίλυση διαφορών μεταξύ τους. Βέβαια, κάποιος άλλος μαθητής μετά χρειάζεται να ενημερώσει και σένα για τη συζήτηση».

2. Περιστάσεις χρήσης μητρικής γλώσσας από μαθητές

Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε ορισμένες συνθήκες κατά τις οποίες τα αλλοεθνή παιδιά επιθυμούν να εκφραστούν μέσω της μητρικής τους γλώσσας. Με

σκοπό την ορθή παρουσίαση των συμπερασμάτων, οι απόψεις ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες.

Αρχικά, οι περισσότεροι από τις συμμετέχοντες έχουν διακρίνει ότι ως επί το πλείστον η χρήση της μητρικής γλώσσας αφορά σε ζητήματα των γνωστικών αντικειμένων. Η ανάγκη επεξήγησης και κατανόησης των εκφωνήσεων των εργασιών ή η αδυναμία έκφρασης των απαντήσεων στα ελληνικά αποτελούν ορισμένα παραδείγματα. Αν ο προφορικός ή γραπτός λόγος στην ελληνική δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς, τα παιδιά προσπαθούν να ολοκληρώσουν την απάντηση στη γλώσσα στην οποία υπάρχει δυνατότητα εκ μέρους τους. Ύστερα, με βάση αυτό γίνεται προσπάθεια ολοκλήρωσης της απάντησης στα ελληνικά. Παράλληλα, δεν λείπουν περιπτώσεις όπου οι μαθητές συσχετίζουν ελληνικές λέξεις με αντίστοιχες της μητρικής τους γλώσσας.

Ορισμένα παραδείγματα απόψεων:

«Και υπήρχαν και περιπτώσεις που δεν μπορούσαν να εξηγήσουν κάτι στα ελληνικά οπότε δεν υπήρχε άλλη γλώσσα έκφρασης».

«Σε περιπτώσεις που ο μαθητής θέλει να δώσει μια απάντηση και δε γνωρίζει ακριβώς τον τρόπο που θα το πει αυτό στα ελληνικά».

«Στις δικές μου τάξεις, σε περιπτώσεις που μπορεί μια ελληνική λέξη να τους θυμίσει κάτι από τη μητρική τους».

Συγχρόνως, υπογραμμίζεται ακόμη ότι επικοινωνιακοί ή συναισθηματικοί λόγοι δημιουργούν την ανάγκη εμφάνισης της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης από την πλευρά των παιδιών. Παρατηρείται ότι αυτή ομιλείται όταν οι μαθητές βρίσκονται σε συναισθηματική φόρτιση, χωρίς κάτι τέτοιο να έχει σχεδιαστεί ή προγραμματιστεί από το παιδί. Διακρίνονται, επίσης, περιπτώσεις όπου η επαφή μεταξύ δασκάλου και μαθητή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στην κυρίαρχη γλώσσα ή περιστάσεις που οι μαθητές θέλουν να μοιραστούν προσωπικά στοιχεία.

Όπως αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς:

«Και σε θέματα επικοινωνίας και σε γνωστικά θέματα. Όταν αισθάνονται την ανάγκη να καταφύγουν στη μητρική, δεν εμποδίζονται».

«...και όταν είναι συναισθηματικά φορτισμένοι και θεωρώ ότι βγαίνει αυθόρμητα».

«Όταν θέλουν να εκφραστούν, να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να περιγράψουν πράγματα από την καθημερινή τους ζωή».

Ωστόσο, οι περιπτώσεις που παρατηρείται η χρήση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά διευρύνονται και σε άλλα πεδία που βρίσκονται εκτός των γνωστικών αντικειμένων. Πιο αναλυτικά, αρκετές είναι οι φορές που η μητρική γλώσσα εμφανίζεται στις συνομιλίες εκτός μαθήματος κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ή στο πλαίσιο διαφωνίας και σύγκρουσης μεταξύ συμμαθητών με σκοπό να επιλυθεί η εκάστοτε αντιπαράθεση.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπογραμμίζουν:

«Για να μιλήσουν μεταξύ τους για κάτι που μάλλον δεν έχει σχέση και με το υπόλοιπο μάθημα, αυτό δηλαδή που γίνεται σε όλες τις τάξεις».

«Όταν θέλουν να μιλήσουν για θέματα εκτός μαθήματος μεταξύ τους και όταν έχουν πρόβλημα και διαφωνία με κάποιο άλλο παιδί».

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των συνεντεύξεων, σημειώνεται επίσης ότι ορισμένοι μαθητές δεν τείνουν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενώ φαίνεται ότι επιλέγεται το διάλειμμα ως το χρονικό διάστημα κατά το οποίο μιλούν μεταξύ τους συμμαθητές με ίδια γλωσσική κληρονομιά.

Ενδεικτικά, αναφέρεται το παρακάτω απόσπασμα:

«...Τη χρησιμοποιούν περισσότερο στο διάλειμμα μεταξύ τους».

E. Σχέσεις μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Υποθέματα

1. Επίδραση της χρήσης της μητρικής γλώσσας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, αφού δέχθηκαν την ερώτηση αναφορικά με το αν η χρήση της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης μειώνει την «έκθεση» των μαθητών στα ελληνικά, εξέφρασαν πλήθος απόψεων.

Το μεγαλύτερο μέρος αυτών – έντεκα εκπαιδευτικοί – υποστήριξαν ότι η μητρική γλώσσα δεν μπορεί να απορριφθεί πλήρως από την εκπαιδευτική διαδικασία, συνδέοντας την αναγκαία, σε ορισμένες περιπτώσεις, χρήση της με διαφορετικές παραμέτρους. Πιο αναλυτικά, η χρήση της μητρικής γλώσσας αποτελεί αρωγό στην κατανόηση λέξεων ή τμημάτων της διδασκαλίας ή των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τη μετάφραση μιας λέξης, έτσι ώστε να αντιληφθεί σε επαρκές επίπεδο μια λέξη της ελληνικής γλώσσας. Ταυτόχρονα, υποδεικνύονται περιπτώσεις που οι επεξηγήσεις δραστηριοτήτων χρειάζεται να πραγματοποιηθούν στη μητρική γλώσσα για λόγους κατανόησης. Ωστόσο, δεν παραλείπεται το γεγονός ότι εν λόγω χρήση πρέπει να γίνεται υπό το πλαίσιο ορίων, χωρίς να επεκτείνεται σε μεγάλο βαθμό.

Όπως υπογραμμίζεται από άποψη εκπαιδευτικού:

«Γιατί υπάρχουν και πράγματα που δε μπορείς να τα καταλάβεις αν δεν είναι στη μητρική σου γλώσσα. Πλεονέκτημα υπάρχει μόνο όταν χρησιμοποιήσεις τη μητρική γλώσσα για να εξηγήσεις κάτι συγκεκριμένο, όχι σε μεγάλη έκταση».

«Στην κατανόηση χρειάζεται κάποιες φορές μια μετάφραση στην αρχή. Όσο αποκτάς ευχέρεια, αρχίζεις και κατανοείς περισσότερο. Στην αρχή πρέπει να υπάρχει μια μετάφραση. Γιατί πολλές φορές οι έννοιες είναι τελείως διαφορετικές από τη μία γλώσσα στην άλλη».

Παράλληλα, σημειώνεται ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης είναι αναπόφευκτη, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες μαθητών, οι οποίοι έγιναν πρόσφατα μέλη των σχολικών τάξεων και προέρχονται από τις τελευταίες μεταναστευτικές ροές

στη χώρα. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, το αίσθημα ασφάλειας που συνδέεται με τη μητρική γλώσσα στις περιπτώσεις αυτές. Το χρονικό διάστημα διαμονής του μαθητή στη χώρα αποτελεί, έτσι, σημαντικό παράγοντα για το ζήτημα. Η περιορισμένη έκταση της χρήσης της πρώτης γλώσσας κρίνεται επίσης σημαντική, καθώς ο τελικός στόχος έγκειται στην εκμάθηση της ελληνικής, όπου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την αλληλεπίδραση με αυτή.

Όπως επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς:

«Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε πως μιλάμε για μαθητές δημοτικού που στην περίπτωση των τελευταίων προσφύγων, οι συνθήκες είναι πιο δύσκολες. Ίσως δηλαδή η επαφή με τη μητρική γλώσσα δημιουργεί και μια ασφάλεια. Σίγουρα βέβαια η εκμάθηση των ελληνικών γίνεται καλύτερα όσο τα χρησιμοποιείς».

Η παράμετρος αυτή, της διάρκειας παραμονής, σχετίζεται και με την άποψη εκπαιδευτικού που υποστηρίζει τη μητρική γλώσσα στο σχολείο μόνο κατά το πρώτο διάστημα της σχολικής περιόδου εξαιτίας ανάγκης για επικοινωνία. Η τοποθέτηση ορίου στο βαθμό και στη συχνότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας γίνεται και πάλι φανερή, καθώς όπως τονίζεται, αν η χρήση αυτή συνεχίσει, η μείωση της «έκθεσης» στην ελληνική γλώσσα θα αποτελέσει πραγματικότητα, συνεπώς ενδέχεται να επηρεαστεί αρνητικά η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας – στόχου, δηλαδή των ελληνικών.

Χαρακτηριστικά είναι αποσπάσματα ορισμένων συνεντεύξεων:

«Στην αρχή όμως χρειάζεται ένας κώδικας, δεν υπάρχει κάποια άλλη επιλογή».

«Νομίζω πως αν η χρήση της μητρικής είναι περιορισμένη, δεν επηρεάζει αρνητικά τα ελληνικά [...] Αν όμως αφήνεις τους μαθητές να μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα, όποιος κι αν είναι ο σκοπός σίγουρα δεν τους βοηθάς να εξασκηθούν στα ελληνικά».

«Ουσιαστικά είναι αναπόφευκτη η χρήση της μητρικής γιατί δεν υπάρχει τρόπος επικοινωνίας. Αναγκαστικά θα χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους ή έστω τα αγγλικά στην αρχή. Προσπαθούμε να το περιορίσουμε όσο πιο γρήγορα γίνεται γιατί αν «βολεύονται» στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, δε θα προσπαθήσουν να μιλήσουν τα ελληνικά».

Ύστερα από τη μελέτη των απαντήσεων των συμμετεχόντων, σημειώνεται ακόμη από μέρος των εκπαιδευτικών η άποψη ότι στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου, θεμιτή είναι η χρήση της ελληνικής, ως γλώσσας που καλούνται να μάθουν οι μαθητές. Η αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ελληνικής ενισχύεται μόνο στην περίπτωση χρήσης της ίδιας γλώσσας στο πλαίσιο του σχολείου. Αναγνωρίζεται βέβαια ότι το σύνολο των μαθητών δεν έχει τις ίδες ανάγκες, ωστόσο τονίζεται πως όσο εκτενέστερη είναι η έκθεση και επαφή με τα ελληνικά, τόσο συντομότερη θα είναι και η κατάκτησή τους ως μια δεύτερη γλώσσα από τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Όπως διαφαίνεται και στα αποσπάσματα συνεντεύξεων:

«Πρέπει να χρησιμοποιείς τη γλώσσα την οποία επιθυμείς να μάθουν οι μαθητές. Με τις δυσκολίες του, με πράγματα που δεν καταλαβαίνει. «Πιέζοντας» το μαθητή, θα μάθει πιο γρήγορα τη γλώσσα από το να του μεταφράζεις στη γλώσσα του τις ελληνικές λέξεις και μετά να το βάζεις να σου μιλήσει. Κάθε γλώσσα έχει τα δικά της στοιχεία. Γραμματικά, συντακτικά, κανόνες. Από τη στιγμή λοιπόν που θέλουμε να μάθουν την ελληνική, πρέπει να μιλάμε μόνο ελληνικά».

«Μέσα στη διδασκαλία των ελληνικών, όσο περισσότερα είναι τα ακούσματα στη νέα γλώσσα, τόσο πιο γρήγορα θα αποκτήσουν και τα παιδιά καλύτερη επαφή».

Τελευταία, χωρίς όμως να είναι αμελητέα, άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτέλεσε η διαφωνία αναφορικά με τη θέση ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας σε μαθήματα ελληνικών ως δεύτερης μειώνει την «έκθεση» στη δεύτερη γλώσσα. Υποστηρίχθηκε, λοιπόν, η ανυπαρξία της συνέπειας αυτής προς τα ελληνικά, ενώ ταυτόχρονα ορισμένοι έκαναν αναφορά σε μια παράλληλη εκμάθηση των δύο γλωσσών. Η προσέγγιση αυτή του ζητήματος θεωρήθηκε ότι μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, καθώς οι κεκτημένες δεξιότητες της μητρικής γλώσσας είναι δυνατόν να μεταφερθούν στη δεύτερη, προωθώντας την περαιτέρω ανάπτυξη και καλλιέργειά της.

Ενδεικτικές κρίνονται ορισμένες από τις θέσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:

«Πιστεύω πως μητρική γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για να μάθει ο μαθητής τη δεύτερη γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά».

«Κατά την άποψή μου, ιδανικά, μια μητρική θα έπρεπε να διδάσκεται για να ενισχύει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Μπορώ να σκεφτώ μόνο το βοηθητικό ρόλο της μητρικής γλώσσας του παιδιού».

2. Πλεονεκτήματα της χρήσης της μητρικής γλώσσας σε μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, βασική θέση που ανέδειξαν οι απόψεις τους, αναφορικά με τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν μέσω της χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης, συνδέεται με τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων στα παιδιά. Εκτενέστερα, αισθήματα ασφάλειας του παιδιού του επιτρέπουν να μη νιώθει τη μητρική του γλώσσα να απομακρύνεται. Επιπλέον, αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσω της χρήσης από μέρους τους της πρώτης τους γλώσσας και η εξασφάλιση θετικού κλίματος, ώστε να συμμετέχουν στην εκμάθηση των ελληνικών. Άλλωστε, η αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους υποστηρίζεται ότι μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους ενδεχομένως να μια θετικότερη αντίληψη και στάση προς τη γλώσσα – στόχο. Οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν με θετικό τρόπο και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλόγλωσσων μαθητών, εφόσον ιδιαίτερα στην αρχική περίοδο φοίτησης στο σχολείο, η μητρική γλώσσα μπορεί να συνδέσει συναισθηματικά το μαθητή με το δάσκαλό του, κάνοντάς το περισσότερο διαθέσιμο προς επικοινωνία.

Όπως σημειώνεται από μέρος των εκπαιδευτικών:

«Ένα πλεονέκτημα είναι μια συναισθηματική στήριξη που μάλλον δίνει στο παιδί η χρήση της μητρικής του γλώσσας και η ασφάλεια που του παρέχει. Επίσης, όταν δείξεις τη διάθεση να επιτρέψεις ή και να μάθεις κάτι από τη δική του γλώσσα, ίσως να αποκτήσει κι αυτό μεγαλύτερη διάθεση να μάθει με τη σειρά του ελληνικά».

«Στο βαθμό που χρησιμοποιείς τη μητρική για να φέρεις το μαθητή κοντά σου και να επικοινωνήσεις σε αρχική φάση, δεν υπάρχει κάποιο αρνητικό. Δε γίνεται να ξεχνούν τη μητρική τους γλώσσα».

Σημειώνεται, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας παρέχει θετικές επιδράσεις και σε σχέση με τη δημιουργία μιας σύνδεσης των μαθητών με το ελληνικό σχολείο, μέσω της αναγνώρισης της γλώσσας τους ως στοιχείο του πολιτισμού τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με τη στάση αυτή, οι μαθητές είναι ευκολότερο να νιώσουν κοντά στο σχολείο, ένα μέρος αυτού, συνεπώς να είναι θετικά διακείμενοι προς αυτό.

Αποσπάσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών αναφέρουν:

«Τα παιδιά ίσως νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Δεν αντιμετωπίζουν και τα ελληνικά ως γλώσσα που θα τους απομακρύνει από τον πολιτισμό τους».

«Τα παιδιά νιώθουν άνετα και κοντά στο σχολείο αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους».

Ως αξιόλογο πλεονέκτημα της χρήσης της μητρικής σε μαθήματα της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης εμφανίζεται η δημιουργία συνθηκών αλληλοδιδασκαλίας μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας στις τάξεις τους μαθητές που κατάγονται από την ίδια χώρα, συνεπώς διαθέτουν όμοια μητρική γλώσσα, αναγνωρίζουν την αξία των επεξηγήσεων μεταξύ των μαθητών αυτών, με σκοπό την επίτευξη της κατανόησης, ακόμη κι αν αυτή ολοκληρώνεται με τη βοήθεια μιας άλλης γλώσσας. Οι μαθητές εκείνοι που έχουν κατανοήσει σε μεγαλύτερο βαθμό το υπό διδασκαλία φαινόμενο αναλαμβάνουν το ρόλο του δασκάλου για τους συμμαθητές με την ίδια μητρική γλώσσα. Σημειώνεται βέβαια ότι είναι σημαντικό οι μαθητές, που πρόκειται να αναλάβουν τις περαιτέρω επεξηγήσεις, να έχουν αντιληφθεί οι ίδιοι το αντικείμενο, καθώς ο εκπαιδευτικός, λόγω μη γνώσης, δε μπορεί να ελέγξει το περιεχόμενο της συζήτησης.

Όπως διακρίνεται και στα λόγια των εκπαιδευτικών:

«Γνωστικά, αν υπάρχει δυνατότητα βοήθειας και από άλλα παιδιά με την ίδια μητρική, η κατάκτηση της νέας γνώσης γίνεται πιο εύκολα και πιο γρήγορα. Υπάρχει βέβαια κίνδυνος αν το παιδί – βοηθός δεν έχει καταλάβει το ίδιο σε μεγάλο βαθμό.»

«Πλεονέκτημα υπάρχει όταν οι συμμαθητές αναλαμβάνουν κι ένα ρόλο δασκάλου για τους υπόλοιπους με την ίδια μητρική γλώσσα. Βοηθάει και αυτούς τους ίδιους.»

Παράλληλα, δεν λείπουν οι απόψεις, μέσω των οποίων υποστηρίζονται αρχές μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης και αξιοποίησης των δύο γλωσσών για την καλύτερη εκμάθηση των ελληνικών. Όπως αναφέρεται, η παρουσία της μητρικής γλώσσας και η μια ενδεχόμενη παράλληλη διδασκαλία της, θα μπορούσε να κάνει δυνατή την ανάπτυξη δίγλωσσίας. Στον αντίποδα αυτών, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς δεν αναγνώρισαν κάποιο πλεονέκτημα σε σχέση με τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στις τάξεις τους, θεωρώντας ότι η μεγαλύτερη έκθεση στην ελληνική θα επιφέρει γρηγορότερη κατάκτηση αυτής.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των θέσεων των συμμετεχόντων, με βάση την αντίστοιχη σειρά, αποτελούν τα παρακάτω:

«Σίγουρα υπάρχει η δυνατότητα το παιδί να γίνει δίγλωσσο. Λειτουργικά δεν ξέρω αν θα πραγματοποιηθεί, αλλά και η επαφή με δύο γλώσσες είναι καλή.»

«Κάθε γλώσσα έχει τα δικά της στοιχεία. Γραμματικά, συντακτικά, κανόνες. Από τη στιγμή λοιπόν που θέλουμε να μάθουν την ελληνική, πρέπει να μιλάμε μόνο ελληνικά.»

3. Μειονεκτήματα της χρήσης της μητρικής γλώσσας σε μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, σχεδόν στο σύνολό τους, υποστηρίζουν ότι μειονεκτήματα, προερχόμενα από τη χρήση της πρώτης γλώσσας, παρουσιάζονται μόνο στην περίπτωση απουσίας ορίων σε σχέση με αυτή. Γίνεται φανερό ότι τα παιδιά τάξεων, που αποτελούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από μαθητές με κοινή μητρική γλώσσα, είναι πολύ εύκολο να επαναπαυθούν στην κατάσταση αυτή. Επιπροσθέτως, η μη τοποθέτηση

από τον εκπαιδευτικό οριοθέτησης της έκτασης που μπορεί να πραγματοποιείται αυτή η χρήση, επιφέρει απομάκρυνση από το στόχο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, η μητρική θεωρείται εμπόδιο για τη διαδικασία της μάθησης, καθώς οι μαθητές εφησυχάζονται στη δυνατότητα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας, χωρίς να καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια για τη γλώσσα – στόχο. Η επικράτηση ισορροπιών παρουσιάζεται να είναι μια από τις ενδεδειγμένες πρακτικές, έτσι ώστε να αποφεύγεται η αρνητική επιρροή των μειονεκτημάτων της χρήσης της μητρικής γλώσσας και παράλληλα να εξασφαλίζεται η προώθηση της ελληνικής γλώσσας. Όπως τονίζεται, προϋπόθεση για την ισορροπία αυτή αποτελεί η ορθή κρίση του εκπαιδευτικού της εκάστοτε τάξης, η ευθύνη του οποίου έγκειται στη δημιουργία και καλλιέργεια των κατάλληλων συνθηκών για το ζήτημα της χρήσης της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο.

Όπως γίνεται φανερό και από τις θέσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:

«Προσπαθούμε να το περιορίσουμε όσο πιο γρήγορα γίνεται γιατί αν «βολεύονται» στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, δε θα προσπαθήσουν να μιλήσουν τα ελληνικά».

«Μειονέκτημα θα υπάρξει αν δεν οριοθετηθεί η βοήθεια από τη μητρική γλώσσα, να καταλάβουν δηλαδή οι μαθητές ότι αυτό γίνεται μέχρι ένα σημείο. Πρέπει να προσπαθήσουν να εκφραστούν και στη νέα γλώσσα».

«Πιστεύω ότι μειονεκτήματα υπάρχουν μόνο όταν δεν υπάρχει σωστή ισορροπία ανάμεσα στα ελληνικά και στη μητρική. Γι' αυτό και ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός».

«Μειονέκτημα είναι ότι η γνώση των ελληνικών μπορεί να καθυστερήσει περισσότερο αν γίνεται μεγάλη χρήση της μητρικής. Πρέπει το παιδί να έχει στο μυαλό του ποιος είναι ο σκοπός του σχολείου».

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν ως μειονέκτημα της χρήσης της μητρικής γλώσσας στο σχολείο και τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του μαθητή στην τάξη και το σχολείο. Εκτενέστερα, αναφέρεται ότι η χρήση εκ μέρους του αλλόγλωσσου μαθητή μόνο της μητρικής του γλώσσας είναι δυνατόν να τον περιορίσει στην επικοινωνία του μόνο με μαθητές που διαθέτουν την ίδια

μητρική γλώσσα. Ενδεχόμενη απόρροια αυτού είναι η γκετοποίηση των αντίστοιχων μαθητών. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η σημασία της χρήσης της ελληνικής γλώσσας ως αναγκαίας συνθήκης για την αποτελεσματικότερη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Όπως προβάλλεται και από τα λόγια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:

«Μειονεκτήματα υπάρχουν αν τα παιδιά μένουν μόνο στη μητρική τους και απομακρύνονται από τη στενή επαφή με τα ελληνικά. Ουσιαστικά, για να ενταχθούν, πρέπει να είναι ακούν και να προσπαθούν να μιλούν τη δεύτερη γλώσσα».

«Δεν μπορείς να κοινωνικοποιηθείς το ίδιο εύκολα όταν χρησιμοποιείς σε μεγάλο βαθμό και για μεγάλο διάστημα τη μητρική σου γλώσσα. Μετά από ένα σημείο θα επικοινωνείς μόνο με όσους τη γνωρίζουν και μπορεί να γκετοποιηθείς. Αυτό είναι το μειονέκτημα».

Σε συνέχεια των παραπάνω, όπως γίνεται αντιληπτό από τη μελέτη των συνεντεύξεων, ορισμένοι εκ των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν ως μειονέκτημα την ανεπαρκή έκθεση στα ελληνικά, που όπως υπενθυμίζεται αποτελεί τη γλώσσα που καλούνται να μάθουν οι μαθητές. Στη βάση αυτού, τονίζεται η συνέπεια και κατεύθυνση προς τη χρήση των ελληνικών, έτσι ώστε η εκμάθησή τους να μην αντιμετωπίσει οποιαδήποτε καθυστέρηση ή δυσκολία.

Όπως προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς:

«Το μειονέκτημα είναι ότι δεν πιέζεις το μαθητή να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα που πρέπει να μάθει».

«Στην περίπτωση που χρησιμοποιήσεις τη μητρική σου, ένα μειονέκτημα είναι ότι αυτή θα σε εμποδίσει να μάθεις τη δεύτερη γλώσσα».

4. Μητρική γλώσσα αλλόγλωσσων μαθητών και εκπαιδευτικοί

Το πρώτο σημείο που κρίνεται άξιο παρατήρησης είναι ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν αρνήθηκε τη χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων

μαθητών του, έστω κι αν αυτό αντιστοιχούσε σε ορισμένες περιπτώσεις σε περιορισμένη χρήση της.

Επιδιώκοντας μια λεπτομερέστερη ανάλυση των απαντήσεων, οι δεκατρείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος συμπεριέλαβαν την επικοινωνία στους λόγους, για τους οποίους θα μιλούσαν στη μητρική γλώσσα των μαθητών τους. Κατανοώντας τις δυσκολίες που παρουσιάζονται με τη μετακίνηση σε μια άλλη χώρα, την επίσημη γλώσσα της οποίας ενδέχεται να μην γνωρίζεις, είναι πρόθυμοι, στην περίπτωση που γνωρίζουν, να διευκολύνουν την επικοινωνία τους με τα παιδιά. Τονίζεται, ωστόσο, ότι επικοινωνιακοί λόγοι το επιτρέπουν αυτό υπό ορισμένες συνθήκες. Σε αυτές περιλαμβάνεται αρχικά το διάστημα κατά το οποίο ο μαθητής βρίσκεται στην Ελλάδα, καθώς οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η χρήση της μητρικής συμβαίνει στις αρχικές φάσεις της γνωριμίας με το παιδί, δηλαδή κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της επαφής του μαθητή με την τάξη και το σχολείο. Επιπλέον, η ανάγκη χρήσης της μητρικής γλώσσας εμφανίζεται κυρίως σε εκείνες τις περιπτώσεις μαθητών που δεν έχουν καμία γνώση στην ελληνική γλώσσα, συνεπώς οποιαδήποτε επικοινωνία είναι αδύνατη.

Ενδεικτικές κρίνονται ορισμένες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«Φυσικά, για λόγους επικοινωνίας ή για συναισθηματικούς λόγους».

«Ναι. Κάποιες λέξεις ναι. Αν ήταν ένας τρόπος να επικοινωνήσω».

«Θα τη χρησιμοποιούσα στο στάδιο της γνωριμίας με τα παιδιά, στην αρχή της χρονιάς».

«Ναι. Ειδικά στις πρώτες φάσεις της επικοινωνίας μας κάποιες λέξεις θα ήταν πολύ χρήσιμες στο να γίνουν κάποιες αντιστοιχίες με τα ελληνικά».

«Θα τη χρησιμοποιούσα για να επικοινωνήσω με μαθητές που δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά».

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η χρήση εκ μέρους τους της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών τους προκύπτει και για λόγους γνωστικούς. Έξι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι θα χρησιμοποιούσαν την εν λόγω γλώσσα με σκοπό την επεξήγηση σημείων του μαθήματος, για την παροχή ακριβούς σημασίας μιας ελληνικής λέξης ή μιας έννοιας δυσνόητης ή περίπλοκης, καθώς και για την εξακρίβωση των

ζητουμένων κάποιας εκφώνησης άσκησης. Σημειώνεται βέβαια, από ορισμένους συμμετέχοντες ότι η πρακτική αυτή υφίσταται στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει διαθέσιμη κάποια άλλη επιλογή, συνεπώς αναγνωρίζουν την ανάγκη και είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν και αυτό το μέσο για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως διακρίνεται και από τις θέσεις των ίδιων:

«Θέλεις μερικές φορές να εξηγήσεις κάτι τόσο πολύ και δε βρίσκεις τρόπο και καταλαβαίνεις ένα κενό. Οπότε σε τέτοιες περιπτώσεις θα τη χρησιμοποιούσα».

«Θα τη χρησιμοποιούσα σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μόνο. Για παράδειγμα, για δύσκολες έννοιες στη γλώσσα ή στην ιστορία».

Γνωστικοί είναι οι λόγοι που οδηγούν δύο από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας προς την κατεύθυνση της χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους. Στην περίπτωση αυτή, η μητρική γλώσσα αποκτά βασικότερο ρόλο, καθώς παρουσιάζεται και ως πιθανή αφετηρία, στη βάση της οποίας μπορεί να στηριχθεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό, περιγράφεται υπό το πρίσμα μιας άλλης προσέγγισης, που συνδέεται με ορισμένες από τις αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, στοιχείο που παρατηρήθηκε και στη συζήτηση αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης της μητρικής γλώσσας από τους ίδιους τους φυσικούς ομιλητές της.

Όπως υποστηρίζεται:

«Θα τη χρησιμοποιούσα για όλα όσα είπα παραπάνω. Κυρίως, για να έχω μια βάση για να διδάξω ελληνικά».

Τέλος, συναισθηματικοί λόγοι διαθέτουν ακόμη μία θέση στις συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιείται η πρακτική αυτή εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα στη διάρκεια της αρχικής περιόδου της σχολικής χρονιάς, η χρήση της μητρικής γλώσσας μπορεί να ενδυναμώσει την επαφή και σχέση με το μαθητή, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον για το ίδιο, καθώς δε νιώθει εξ

ολοκλήρου ξένο στο σχολείο. Στην καλλιέργεια θετικού κλίματος στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών συμβάλλει και ο χρόνος του διαλείμματος, στη διάρκεια του οποίου επίσης υπάρχει προθυμία χρήσης της γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών.

Τα παραπάνω διακρίνονται και στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Η γλώσσα σε βοηθάει και για το διάλειμμα. Είναι και κίνητρο καμιά φορά αν δουν ότι μαθαίνεις τη δική τους μητρική. Τώρα που μαθαίνω εγώ τη δική σου, μπορείς να μάθεις κι εσύ τη δική μου».

«Εγώ θα τη χρησιμοποιούσα στην αρχή για να κάνω και τα παιδιά να νιώσουν πιο άνετα μαζί μου».

5. Διάλογος γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα επιτρέπει το διάλογο μεταξύ γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών με σκοπό τη γνωριμία με στοιχεία άλλων γλωσσικών συστημάτων. Εντούτοις, οι απόψεις διαφοροποιήθηκαν σχετικά με τις συνθήκες κατά τις οποίες επιτρέπεται η δράση αυτή, ενώ ταυτόχρονα αντιθέσεις υπήρχαν σχετικά με την ενθάρρυνση ή μη του διαλόγου αυτού.

Πιο αναλυτικά, υποστηρίζεται ότι ακόμη και αυθόρμητα, οι μαθητές είναι πρόθυμοι να γνωρίσουν λέξεις μιας άλλης γλώσσας. Η πρακτική αυτή ενισχύει και τις σχέσεις στο πλαίσιο της τάξης. Σημειώνεται, βέβαια, ότι ο διάλογος αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε επίπεδο μεμονωμένων φράσεων ή λέξεων, εφόσον η γνώση μιας άλλης γλώσσας αντιστοιχεί σε διαδικασίες πιο περίπλοκες από αυτή. Παράλληλα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη τη χρονική διάρκεια των μαθημάτων, αναφέρουν ότι ο διάλογος αυτός είναι θεμιτός, ωστόσο ο περιορισμένος χρόνος δεν ενδείκνυται πάντοτε.

Όπως αναφέρεται και στα παρακάτω τμήματα συνεντεύξεων:

«Υπάρχουν παιδιά που έχουν μάθει αλβανικές ή αραβικές λέξεις. Από περιέργεια και μόνο. Είναι ούτως ή άλλως και υγιές. Είναι καλύτερα να τα αφήνεις να λειτουργούν αυθόρμητα».

«Ήθελαν να μάθουν κάποιες λέξεις. Υπήρχε ένα ενδιαφέρον αλλά στο πλαίσιο του σχολείου δε μπορείς να μάθεις τη γλώσσα. Μαθαίνεις μόνο λέξεις. Αυτό γίνεται λίγο στο μάθημα της γλώσσας».

«Δεν ξέρω γιατί να πει κάποιος όχι σε αυτό. Δεν υπάρχει κανένα αρνητικό σε αυτό, μόνο θετικά. Η ανταλλαγή και αυτή η επικοινωνία ενώνει τα παιδιά και την ομάδα».

«Είναι λίγο δύσκολο αυτό στην πράξη, ίσως θα ήταν εφικτό μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις με λίγες λέξεις».

«Είμαι υπέρ αυτού, απλώς νομίζω ότι είναι περιορισμένος ο χρόνος που μπορείς να το κάνεις αυτό στην τάξη σου. Σίγουρα πάντως καταλαβαίνει το κάθε παιδί ένα παραπάνω στοιχείο για το συμμαθητή του».

Όσον αφορά στην ενθάρρυνση της δημιουργίας ενός τέτοιου διαλόγου, σημειώθηκαν απόψεις που τίθενται υπέρ και κατά αυτής. Στην πρώτη περίπτωση, η αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων της γλώσσας χαρακτηρίζεται απαραίτητη για τη σημερινή σχολική πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οποίας συνυπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες. Προσεγγίζοντας το ζήτημα από διαφορετική οπτική, η παρουσία της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο του διαλείμματος είναι θεμιτή, η γνώση της ελληνικής όμως αποτελεί τον κύριο στόχο.

Ενδεικτικές κρίνονται οι παρακάτω απόψεις:

«Επιτρέπεται και είναι ίσως και αναγκαίο για τις σχέσεις των μαθητών. Ειδικά στην Αθήνα, η συγκέντρωση τόσων πολιτισμών στα σχολεία μου δείχνει ότι αν και ο ελληνικός πολιτισμός είναι κυρίαρχος, δεν μπορείς να αγνοήσεις τους υπόλοιπους».

«Στο πλαίσιο του παιχνιδιού χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Δεν θα ενθάρρυνα κάτι τέτοιο. Θέλω να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία αποφάσισαν ή βρέθηκαν να ζήσουν».

2.7 Προς συζήτηση

Ύστερα από τη συνολική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρά την έλλειψη κατάρτισης αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τείνουν προς μια θετική κατεύθυνση αναφορικά με την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, η χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών δεν απουσιάζει πλήρως από τη σχολική τάξη, ωστόσο οι λειτουργίες για τις οποίες αυτή επιτρέπεται και χρησιμοποιείται εντάσσονται στα όρια του σκοπού της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Παρόλο που μέρος των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τη θετική επίδραση της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης, διακρίνονται σημαντικές αμφιβολίες σχετικά με τα οφέλη μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς ελάχιστες ήταν οι απαντήσεις εκπαιδευτικών που συνδέθηκαν με τις αρχές μιας τέτοιας εκπαίδευσης για το ελληνικό σχολείο. Μένει, λοιπόν, να διερευνηθεί το ερώτημα του κατά πόσο μια δίγλωσση εκπαίδευση είναι θεμιτή και εφαρμόσιμη στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου σήμερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Αντί επιλόγου

Οι στόχοι της διδασκαλίας, με σκοπό τη μάθηση, οργανώνονται και ορίζονται στη βάση των αναγκών των παιδιών. Ωστόσο, δεν λείπουν οι περιπτώσεις όπου πολιτικοί παράγοντες εισέρχονται στη διαδικασία διατύπωσης των στόχων της εκπαιδευτικής πράξης χωρίς να είναι πάντα σύμφωνοι με τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης. Στην περίπτωση, λοιπόν, που η αφομοίωση των αλλοεθνών μαθητών του ελληνικού σχολείου αποτελεί τον τελικό στόχο, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μέσω της διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι αυτή αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας με βάση τους εκπαιδευτικοπολιτικούς

στόχους της χώρας. Απόρροια των παραπάνω αποτελεί η αποστασιοποίηση από τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών, αφού η μητρική τους γλώσσα δεν κατέχει κάποιο ρόλο για τη λειτουργία τους στα νέα δεδομένα και η διδασκαλία πραγματώνεται στη βάση των αναγκών της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 2000).

Αξιοσημείωτη, λοιπόν, είναι η υπενθύμιση των Diaz (1992) και Banks (1996), που τονίζουν ότι το πλέον εύστοχο και ενδεδειγμένο πρόγραμμα σπουδών δεν αφορά σε στοχοθεσίες και δράσεις που διευρύνουν τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα με στοιχεία διαπολιτισμικότητας, αλλά αντιστοιχεί σε ένα πρόγραμμα που χαρακτηρίζεται μεταρρυθμιστικό (Φλουρής & Μηλίγκου, 2011).

Άλλωστε, οι θέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τους μειονοτικούς πληθυσμούς κάθε χώρας, αλλά οφείλουν να γίνουν κτήμα όλων των μαθητών, έτσι ώστε να μπορούν να ερμηνεύσουν το διαφορετικό και να αντιληφθούν την αξία των ποικίλων πολιτισμικών δομών (Council of Europe, Education workshop on “Minority Education”, Bautzen Saxony, 11-14 October, 0994, ed. Straasbourg, 20.1.1995, βλ. στο Ρεπούσης, 2000). Τη θέση αυτή συμπληρώνει και η άποψη του Χρηστίδη, καθώς όπως αναφέρεται, σημείο το οποίο οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη συνιστά το γεγονός ότι η γλωσσική πολιτική, που οργανώνεται και επιλέγεται από την Ελλάδα για τους αλλοεθνείς μαθητές που αποτελούν μέρος των σχολικών τάξεων, δεν αφορά μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη αυτών των μαθητών αλλά συνδέεται «με τις ανθρώπινες κοινότητες και τη μοίρα τους» (Χρηστίδης, 1996, βλ. στο Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007:453).

Η αποτελεσματική ένταξη των αλλοεθνών μαθητών καθορίζεται από την αναγνώριση των πολιτιστικών στοιχείων των μαθητών, την τόνωση της αυτοπεποίθησης των όσων οι μαθητές διαθέτουν και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους σχετικά με τη γλώσσα. Η επαρκής κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν αποτελεί το μοναδικό χαρακτηριστικό που αντανακλά η διγλωσσία. Η ίδια προσφέρει το πλεονέκτημα της αποδοχής της διαφορετικότητας και της συνύπαρξης γλωσσικής πλειοψηφίας και μειοψηφίας (Σελλά – Μάζη, 2015, βλ. στο Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλλη, 2015).

Εν κατακλείδι, επιλέγεται να σημειωθεί η έννοια του «διαφορετικού» ή του «άλλου», όπως εμφανίζεται στη Θεωρία της Παιδείας, όπου αυτός παρουσιάζεται ως η νέα γνώση που θα καταστήσει δυνατή για το άτομο την επέκταση του προσωπικού του ορίζοντα

προς τον κόσμο. «*Η παιδεία ολοκληρώνεται μέσα από τη δημιουργία νέων σχέσεων με τον κόσμο και νέων οπτικών*» (Wulf, 1999: 41, βλ. στο Γκόβαρης, 2013:25). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή και την προσέγγισή της για τις πολιτισμικές διαφορές, η κριτική σχέση απέναντι στις διαφορές αυτές είναι αυτή που διαθέτει αξία και όχι η άκριτη αποδοχή αυτών (Γκόβαρης, 2013).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ασημακοπούλου, Α. Ε. (1999). *Το πρόβλημα της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης – δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα: επισημάνσεις – κρίσεις – προτάσεις* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Γακούδη, Α. (2001). Διαπολιτισμική Ικανότητα Επικοινωνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 413 – 425). Αθήνα: Ατραπός.

Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2007). «Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης»: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*, 12 – 14 Μαΐου 2006 (σσ. 146 – 160). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γλένη, Χ. (2013). Η κειμενική διδασκαλία σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Στο Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. (σσ. 127 – 160). Αθήνα: Gutenberg.

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

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ.

Μουμτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές* (σσ. 13-28). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000* (σσ. 83 – 98). Αθήνα: Ατραπός.

Δανασσής – Αφεντάκης, Αντ., Μιχάλης, Α. Νικ., Μυλωνάς, Κ. Λ., Σπανός, Γ. Ι., Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2002). *Γλωσσική επάρκεια: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2002). *Α΄: Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών δημοτικού – γυμνασίου: Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2019, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Ζάγκα, Ε. (2014). Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές εφαρμογές. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Β΄: επιμορφωτικό υλικό*. (σσ. 311 – 334). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ..

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Καλεράντε, Ε. & Ζάχου, Χ. (2007). Από την τυπική επικοινωνιακή μορφή της γλώσσας των μεταναστών πρώτης γενιάς στην ουσιαστική γλωσσική διάδραση και συμμετοχή των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, 12 – 14 Μαΐου 2006* (σσ. 280 – 293). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καλλιμάνη, Μ. (1998). *Επικοινωνιακές Δραστηριότητες και Στρατηγικές στα Εγχειρίδια Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Καπραβέλου, Α. (2007). Παραγωγή μιας διδακτικής ενότητας σύμφωνα με τις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας:θεωρητικό πλαίσιο και γενικές εφαρμογές. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, 12 – 14 Μαΐου 2006* (σσ. 302 – 313). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α. (2019). *Θεωρίες μάθησης*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2704>

Μαγκλάρα, Μ. (2007). Πρακτικές γραμματισμού:περιπτώσεις παιδιών Ρομά. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, 12 – 14 Μαΐου 2006* (σσ. 421 – 435). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαρβάκης, Α. (2011). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο σχολείο: σημειώσεις για τους/τις φοιτητές-τριες*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μαρέδη, Μ. Α. (2014). *Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (Γ1) σε οργανωμένα μαθήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2): στάσεις και πρακτικές* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μάρκου, Γ. Π. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο Γ. Π. Μάρκου & Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 27 – 46). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μητακίδου, Σ. & Δανηλίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας:απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, 12 – 14 Μαΐου 2006* (σσ. 453 – 465). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχάλης, Α. (2013). Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών: ο ρόλος τους στην απόκτηση και εκμάθηση γλωσσών. Στο Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. (σσ. 109 - 126). Αθήνα: Gutenberg.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία* (Αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2001). Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου. Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 331 – 340). Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδημητρίου, Ε. (2001). Οι διεθνισμοί ελληνικής προέλευσης και προτάσεις για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 582 – 587). Αθήνα: Ατραπός

Παπασιμπας, Γ., Ε. (2000). Διαγλωσσικές ποικιλίες κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές* (σσ. 13-28). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. . (2016). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατσιαρίκα, Α. (2014). *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον της ελληνικής εκπαίδευσης. Επαφή ελληνικής γλώσσας και αγγλικής* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ρεβυθιάδου, Α. (2015). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών». Στο Σκούρτου, Ε. & Κούρτη – Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 141 – 171). Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Ρεπούσης, Γ., Χ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: αναλυτικό πρόγραμμα, μεθοδολογία, υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σακελλαρίου, Α. (2006). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σεβρής, Κ. (2007). Πρακτικές γραμματισμού δίγλωσσων παιδιών: 4 μελέτες περιπτώσεων. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση, 12 – 14 Μαΐου 2006* (σσ. 639 – 650). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σελλά – Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Σκούρτου, Ε. & Κούρτη – Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 20 – 69). Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Σιταρένιου, Δ. (2001). Η απο-δόμηση και η ανα-δόμηση της διαγλώσσας και η λειτουργικότητά της στη διδασκαλία της ελληνικής στους αλλοδαπούς μαθητές του δημοτικού σχολείου: Συλλογή από εμπειρικά δεδομένα. Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 360 – 371). Αθήνα: Ατραπός

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

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη – Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Τακούδα, Χ. (2001). Οι δραματικές τεχνικές ως συμπλήρωμα του εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Μ. Βαμβούκας, Α.

- Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 473 – 484). Αθήνα: Ατραπός
- Τουρτούρας, Χ. Δ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. & Κουτούλης, Κ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μια πρώτη διερεύνηση. *Κοινωνιογλωσσικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*, 20, 161 – 181. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου, 2019, από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=172,0,0,1,0,0>
- Φλουρής, Γ. (2001). Ένα πλαίσιο αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 149 – 172). Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής, Γ. & Μηλίγκου, Ε. (2011). Οικουμενικότητα, διαπολιτισμικότητα, διαθεματικότητα: τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις των προγραμμάτων σουδών του 21^{ου} αιώνα. Συμβολή στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο Γ. Π. Μάρκου & Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 183 – 206). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαραλαμποπούλου, Ν., Χαραλαμποπούλου, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Η αποδόμηση και η ανα-δόμηση της διαγλώσσας και η λειτουργικότητά της στη διδασκαλία της ελληνικής στους αλλοδαπούς μαθητές του δημοτικού σχολείου: Συλλογή από εμπειρικά δεδομένα. Στο Μ. Βαμβούκας, Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 385 – 392). Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμιτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές* (σσ. 397 – 403). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζηδάκη, Α. (2001). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο Μ. Βαμβούκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, 6 – 8 Οκτωβρίου 2000 (σσ. 393 – 403). Αθήνα: Ατραπός

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Β': επιμορφωτικό υλικό*. (σσ. 291 – 310). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ..

Baker, C. & Δαμανάκης, Μ. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Μτφρ: Αλεξανδροπούλου, Α.). Αθήνα: Gutenberg.

Bigge, M. L. & Shermis, S. (2001). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. (Μτφρ: Αρβανίτης, Φ.). Β' έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M. & Cole, S. R., Παπαληγούρα, Ζ., Βορριά, Π. & Μπαμπλέκου, Ζ. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών (ενιαίο)*. (Μτφρ: Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.

Cummins, J. & Σκούρτου, Ε. (2005). *Ταυτότητες υπο διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Β' έκδοση. (Μτφρ: Αργυρή, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β' έκδοση συμπληρωμένη). Αθήνα: Gutenberg.

Salkind, N. J. (2004). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. (Μτφρ: Μαρκούλης, Δ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσσες

Ellis, R. (2001). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Stathopoulou, M. (2015). *Cross – language mediation in foreign language. Teaching and Testing. New Perspectives on language and education*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΞΙΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

A. Εμπειρία – Εκπαίδευση

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
2. Έχετε δεχθεί κάποια εκπαίδευση / κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα;

B. Μέθοδος Διδασκαλίας

1. Ποια μέθοδο διδασκαλίας ακολουθείτε για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα;
2. Χρησιμοποιείτε κάποια κοινή γλώσσα στη διδασκαλία των ελληνικών (για παράδειγμα τα αγγλικά);
 - Αν ναι, σε ποιες φάσεις;
 - Τα παιδιά τη χρησιμοποιούν;
3. Πώς πιστεύετε ότι επιδρά στη γλωσσική διδασκαλία η χρήση της κοινής γλώσσας;
4. Χρησιμοποιούνται στη γλωσσική διδασκαλία οι διεθνισμοί;
5. Επιτρέπεται η χρήση κοινής μητρικής γλώσσας μεταξύ συμμαθητών/ -τριών;
Αν ναι, σε ποιες φάσεις; (π.χ. pre-writing, pre-speaking)
6. Σε ποιες περιπτώσεις οι μαθητές/ -τριες καταφεύγουν στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας;

Γ. Σχέσεις μεταξύ Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας

1. Βιβλιογραφικά, έχει υποστηριχθεί πως η χρήση της μητρικής γλώσσας σε μαθήματα διδασκαλίας μιας δεύτερης μειώνει την «έκθεση» στη γλώσσα – στόχο. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη;
2. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης της μητρικής γλώσσας σε μαθήματα της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης;
3. Θα χρησιμοποιούσατε τη μητρική γλώσσα των μαθητών/ -τριών σας, εφόσον τη γνωρίζατε;
Αν ναι, για ποιες λειτουργίες (σε ποιες φάσεις, με ποιο σκοπό) ;
4. Επιτρέπεται / ενθαρρύνεται ο διάλογος μεταξύ αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών/-τριών με σκοπό να γνωρίσουν όλοι στοιχεία των υπόλοιπων γλωσσών;

Συνέντευξη 1

A.

1. Εργάζομαι είκοσι πέντε χρόνια.
2. Δεν έχω εκπαιδευτεί για τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.
3. Ούτε για κάποια άλλη κατεύθυνση. Είμαι καθαρά ΠΕ70, Παιδαγωγική Ακαδημία και μετά την εξομοίωση που είχε γίνει.

B.

1. – 2 . Και στην προηγούμενη περιοχή, στο Κερατσίνι, είχαμε πάρα πολλά παιδιά αλλοδαπά. Τότε ήταν και παλλινოსτούντες. Το μεγαλύτερο ρόλο τον είχε η Τάξη Υποδοχής. Όμως χρησιμοποιούσαμε ή τη νοηματική ή τα αγγλικά ή κάποιες λέξεις που ήξεραν τα παιδιά. Και μέσα από το παιχνίδι των παιδιών μάθαιναν σιγά σιγά τη δεύτερη γλώσσα. Μεγαλύτερο βάρος, όταν δεν ήξεραν καθόλου τη γλώσσα, έπεφτε στην Τάξη Υποδοχής. Δεν προλαβαίναμε κιόλας γιατί οι τάξεις είναι πολυπληθείς. Τώρα, που έχω μέσα στην τάξη μου δύο μαθητές που έχουν έρθει από τη Συρία και δεν είχαν καμία επαφή με τη γλώσσα, χρησιμοποιώ αγγλικά γιατί είχαν μάθει λίγα κατά τη μετακίνησή τους. Χρησιμοποιούσα και τη «νοηματική» και φωτογραφίες.
3. Ναι. Ή τουλάχιστον να είναι μαζί με άτομα που γνωρίζουν τη γλώσσα τους. Όχι όμως να είναι μαζεμένοι σε ένα τμήμα γιατί λειτουργεί και λίγο σαν γκέτο. Μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας χρειάζεται.
4. Ναι. Ακόμα και οι πρώτες λέξεις που μαθαίνουν είναι λέξεις που μπορείς να τις εικονοποιήσεις. Δεν μπορείς να μιλήσεις για έννοιες.
5. «Επιτρέπεται» στην αρχή. Επιβάλλεται στην αρχή για να μπορούν λίγο τα παιδιά να μουν στο νόημα. Μετά, αν επαναπαυθούν ότι υπάρχει και κάποιος, ο οποίος ξέρει τη γλώσσα τους και δε χρειάζεται να πιεστούν, λειτουργεί αρνητικά. Εκεί είναι στην ευχέρεια του δασκάλου να ξέρει που να το σταματήσει.

6. Πιο πολύ χρειάζεται σε θέματα διαδικαστικά, σε θέματα γραφειοκρατίας. Εκεί πρέπει να κατανοήσει τι του ζητάς. Το «να πάω στο μπάνιο», θα σου το δείξει. Πιο δύσκολα είναι τα πράγματα όπως για παράδειγμα να έρθει η μαμά στο σχολείο.

Γ.

1. Δεν υπάρχει συμφωνώ/διαφωνώ, είναι κάπου στη μέση η αλήθεια. Παίρνω για παράδειγμα πώς μαθαίνουμε εμείς μια δεύτερη γλώσσα. Ξεκινάς να μιλάς, ακούς, κατανοείς και στη συνέχεια ζητάς μια βοήθεια για κάποια πράγματα. Όταν θέλουμε να μάθουμε μια δεύτερη ξένη γλώσσα σίγουρα το πρώτο πράγμα είναι να ακούς τη γλώσσα που θέλεις να μάθεις. Δεύτερον να την κατανοήσεις. Στην κατανόηση χρειάζεται κάποιες φορές μια μετάφραση στην αρχή. Όσο αποκτάς ευχέρεια, αρχίζεις και κατανοείς περισσότερο. Στην αρχή πρέπει να υπάρχει μια μετάφραση. Γιατί πολλές φορές οι έννοιες είναι τελείως διαφορετικές από τη μία γλώσσα στην άλλη.

2. Η χρήση της μητρικής γλώσσας έχει να κάνει με το οικογενειακό επίπεδο, στο εθνικό επίπεδο. Έχει να κάνει με τα παιδιά αυτά σε σχέση με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Το να μιλάνε στη γλώσσα της χώρας στην οποία βρίσκονται έχει να κάνει με το ευρύτερο περιβάλλον. Όπως και οι Έλληνες, όταν θα πάνε στο εξωτερικό, θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να κρατήσουν τα εθνικά τους χαρακτηριστικά, το ίδιο πρέπει να γίνεται και με τους άλλους λαούς. Από την άλλη, η χρήση της ελληνικής γλώσσας βοηθάει στη συνύπαρξη, βοηθάει στην ενσωμάτωση μέσα στον τόπο που θα ζήσουν, για όσο ζήσουν. Έχω πάρα πολλά παιδιά αλλοδαπά στην τάξη μου. Υπάρχουν παιδιά από την Αλβανία που έχουν γεννηθεί εδώ, άρα νιώθουν ελληνόπουλα γιατί εγώ είμαι και λίγο της αρχής ότι Έλληνας δεν είναι μόνο αυτός που έχει γεννηθεί από Έλληνες γονείς, έχει να κάνει με την ελληνική παιδεία. Τα παιδιά δε μπορώ να τα ξεχωρίσω από τα «ελληνόπουλα» γιατί με αυτή τη γλώσσα έχουν μεγαλώσει. Έχω όμως παιδί που είναι από το Πακιστάν, το οποίο μέχρι πέρυσι που υπήρχε κι άλλο παιδί από Πακιστάν, είχε αγκιστρωθεί σε αυτό που μιλούσε καλύτερα και δεν είχε αφήσει τον εαυτό του να μάθει. Φέτος, που αυτό το παιδάκι έχει πάει στη Σουηδία έχει καταφέρει πάρα πολλά πράγματα μόνη της. Στα θέματα τα γλωσσικά, εννοείται ότι πρέπει να χρησιμοποιεί περισσότερο την ελληνική γλώσσα. Τα παιδιά που ήρθαν τώρα από Συρία δε μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Έχουμε φτάσει σε ένα σημείο πια να κατανοούν κάποια πράγματα μετά

από πολλή δουλειά στην τάξη. Υπήρχε και ένας μαθητής, που παρόλο που έχει γεννηθεί εδώ, στο σπίτι μιλάνε μόνο τα αραβικά, υπάρχει και εκεί ένα πρόβλημα. Μία φορά την εβδομάδα, αφιερώνουμε λίγα λεπτά στον καθένα να διαβάσει ένα κειμενάκι το οποίο το έχει προετοιμάσει. Τα παιδιά ενθαρρύνουν, χειροκροτούν. Αυτό μας έχει δείξει ότι και αυτά ενθαρρύνονται οπότε συνεχίζουν την προσπάθεια να μάθουν, έχει υπάρξει αποδοχή από την τάξη.

3. Ναι. Κάποιες λέξεις ναι. Αν ήταν ένας τρόπος να επικοινωνήσω. Αν ήθελα να πω τι ακριβώς σημαίνει μια λέξη.

4. Υπήρχε για παράδειγμα ένα κείμενο στην Δ' που ήταν για κάποιο διαπολιτισμικό σχολείο. Εκεί, ένα κομμάτι του κειμένου έλεγε ότι μία φορά την εβδομάδα κάθε παιδί παρουσίαζε ένας σημαντικό πρόσωπο από τη χώρα του. Εκεί μου δόθηκε η ευκαιρία να ζητήσω από κάθε παιδί να κάνει κάτι παρόμοιο. Ένα άλλο, το οποίο το χρησιμοποίησα μαζί με το δάσκαλο των εικαστικών, υπήρχε στο Ανθολόγιο της Δ' που μιλούσε για τους χαρταετούς που ήταν στην πράσινη γραμμή στην Κύπρο και δύο ελληνόπουλα έστειλαν ειρηνικά μηνύματα στα δύο τουρκόπουλα και αντίστροφα. Οπότε, φτιάξαμε χαρταετούς και θέλαμε στις γλώσσες τους να κάνουν ειρηνικά μηνύματα πάνω στους χαρταετούς.

Συνέντευξη 2

A.

1. Είμαι αναπληρώτρια, είναι η τρίτη χρονιά φέτος.
2. Έχω κάνει σεμινάρια μέσω E.K.P.A., που ήταν κάποια εξ αποστάσεως, και μας έκαναν και κάποιες ημερίδες και πέρυσι που ήμουν με τους πρόσφυγες και φέτος. Μη φανταστείς τρομερά πράγματα. Τώρα ξεκίνησα και αυτό των 400 ωρών για τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.
3. Δεν έχω εκπαιδευτεί για κάποια άλλη κατεύθυνση.

B.

1. «Εννοείς αν χρησιμοποιώ οπτικοακουστικό υλικό ή ποια είναι η διαδικασία της διδασκαλίας»; «Με ποιο τρόπο οργανώνετε το μάθημα, που περιλαμβάνει και τις δύο πτυχές που αναφέρετε»; «Προτιμώ τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή με το βιβλίο. Αλλά και τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, αν δε μπορώ να συνεννοηθώ στα ελληνικά».
 2. Ναι, τα αγγλικά, τη γλώσσα του σώματος και το google translate. Όταν έχω να διδάξω κάτι το οποίο δεν είναι εύκολο να κατανοηθεί στα ελληνικά. Στο διδακτικό υλικό. Αλλά προσπαθώ όσο γίνεται να το περιορίσω. Κι όταν συζητάω μαζί τους, για παράδειγμα τι έκαναν χτες.
 3. Αν γίνεται κατάχρηση επιδρά αρνητικά γιατί βολεύονται στο να μιλάμε μισά ελληνικά, μισά αγγλικά και δεν προσπαθούν.
 4. Χρησιμοποιούνται στην αρχή.
 5. Ναι, εννοείται. Κι αν ο ένας το έχει καταλάβει και ο άλλος όχι, ζητάω να το εξηγήσουν στη γλώσσα τους. Τώρα έτυχε να έχω αδέρφια οπότε ήταν ακόμα πιο εύκολο.
 6. Όταν θέλουν να εκφραστούν, να μιλήσουν για τον εαυτό τους, να περιγράψουν πράγματα από την καθημερινή τους ζωή και όταν θέλουν να μιλήσουν μεταξύ τους.
 - Σχετικά με το μάθημα;
 - Όχι, όχι.
- Γ.
1. Δε το θεωρώ αρνητικό. Το να εκφραστούν πρώτα στη γλώσσα τους και μετά να το μεταφέρουν στα ελληνικά, θα τους βοηθήσει μάλλον. Δεν ξέρω να σου πω την αλήθεια.

— Για παράδειγμα, μπορούμε να σκεφτούμε και τον τρόπο που εμείς έχουμε μάθει μια δεύτερη γλώσσα. Σε άλλες συνθήκες βέβαια.

— Ναι, και μένα η καθηγήτριά μου έλεγε να μιλάμε μόνο αγγλικά, για παράδειγμα, αλλά κάποια στιγμή αισθάνεσαι και άβολα να μιλάς συνέχεια μια γλώσσα την οποία δεν την κατέχεις. Μπορεί να σου είναι πιο εύκολο να εκφραστείς πρώτα στη γλώσσα σου και μετά να το μεταφέρεις σε κάποια άλλη γλώσσα. Δε νομίζω ότι μειώνει την έκθεση.

2 - 3. Πολλές φορές, αν τους ζητήσω να μου πουν πώς είναι η λέξη «ζακέτα», για παράδειγμα, στα αραβικά και μου πουν «τζάκετ», θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχει ας πούμε μια σχέση και τους είναι πιο εύκολο να αντιληφθούν ότι υπάρχουν κάποια κοινά πράγματα στις γλώσσες.

— Άρα αυτό είναι πλεονέκτημα;

— Εγώ το θεωρώ πλεονέκτημα, δεν την αποκλείω καθόλου τη μητρική γλώσσα. Σίγουρα υπάρχουν μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, πέρυσι που είχα μόνο Άραβες μιλούσαν μεταξύ τους μόνο αραβικά και επαναπαύονταν σε αυτό. Ήταν σαράντα Άραβες μέσα σε μία τάξη. Δύο παιδιά, το να μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα, δε με ενοχλεί. Την πρώτη μέρα είπαμε τις μέρες της εβδομάδας στα αραβικά για να μπορέσω να ταυτίσω τη Δευτέρα με τη Δευτέρα τη δική τους. Οι Αφγανές ως 1^η Ιανουαρίου έχουν τον Μάρτιο. Με μηδενική γνώση της ελληνικής. Προκειμένου να αντιληφθούν τα πράγματα, θα χρησιμοποιήσω τη δική τους γλώσσα αν την ξέρω. Πώς θα εξηγήσω τις καταλήξεις όταν στα αραβικά δεν υπάρχουν καταλήξεις στα ουσιαστικά και στα ρήματα;

4 . Ναι, εννοείται.

Συνέντευξη 3

A.

1. Πάνω από 30 χρόνια.

2. Καμία.

3. Γαλλικά. Και ένα σεμινάριο για τη δυσλεξία.

B.

1. Όχι.

2. Από τα παιδιά που έχουν έρθει φέτος τα περισσότερα γνωρίζουν στοιχειώδη αγγλικά αλλά είναι πολύ πιο πίσω από την υπόλοιπη τάξη. Χρησιμοποιούνται όταν υπάρχει ανάγκη. Η συνεννόηση όμως είναι δύσκολη.

3. «Δε μπορούμε να απαντήσουμε».

4. Δε μου έχει τύχει.

5. Βοηθάει για τη συνεννόηση. Βέβαια, επιμένουμε στο να μην τη χρησιμοποιούν για να μιλούν μεταξύ τους κατά την ώρα του μαθήματος. Θα χρησιμοποιηθεί η μητρική από ένα μαθητή που θα αποκτήσει το ρόλο του μεσολαβητή για να καταλάβουν όλοι κάτι. Αλλιώς, τα παροτρύνουμε να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα.

6. Τα πιο μεγάλα, της έκτης, μεταξύ τους μιλούν μόνο στη γλώσσα τους. Κι ενώ τους παροτρύνουμε να μη το κάνουν, και για να προσέχουν στο μάθημα όπως όλοι. Και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε και τι λένε. Μόνο φέτος έχουμε μεγαλύτερα προβλήματα. Πιο παλιά, τύχαινε να έχουμε και αλβανάκια, για παράδειγμα. Αν το παιδί έχει καλή αντίληψη μέχρι τη μέση της χρονιάς έχει αρχίσει να επικοινωνεί με τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι στο διάλειμμα. Πάνω στο παιχνίδι μπορούν να μάθουν τα περισσότερα πράγματα. Και μετά αρχίζουν να κατανοούν μέσα στην τάξη. Και φυσικά βοηθάει η Τάξη Υποδοχής, αν και φέτος άργησαν.

Γ.

1. – 2. Παλιά υποστήριζαν να χρησιμοποιούμε μόνο τη δεύτερη γλώσσα. Την τελευταία εικοσαετία έχει αλλάξει λίγο η νοοτροπία. Να χρησιμοποιείς τη μητρική γλώσσα μόνο όταν είναι τελείως απαραίτητο. Γιατί υπάρχουν και πράγματα που δε μπορείς να τα

καταλάβεις αν δεν είναι στη μητρική σου γλώσσα. Πλεονέκτημα υπάρχει μόνο όταν χρησιμοποιήσεις τη μητρική γλώσσα για να εξηγήσεις κάτι συγκεκριμένο, όχι σε μεγάλη έκταση.

3. Θα τη χρησιμοποιούσα μία φορά μόνο για να κάνω την αντιστοιχία. Την επόμενη όχι γιατί θέλω να αρχίσουν να λειτουργούν στη νέα γλώσσα. Ίσως ζητάμε πολλά.

4. Υπάρχουν παιδιά που έχουν μάθει αλβανικές ή αραβικές λέξεις. Από περιέργεια και μόνο. Είναι ούτως ή άλλως και υγιές. Είναι καλύτερα να τα αφήνεις να λειτουργούν αυθόρμητα. Ακόμα και το παιχνίδι τους καταλήγει να γίνεται στα ελληνικά κάποιες φορές.

Συνέντευξη 4

A.

1. 25 χρόνια

2. Καμία.

3. Εγώ έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών στην ελληνική κοινωνία, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη διδασκαλία των μαθηματικών.

B.

1. Όχι. Από τη στιγμή που δεν έχω δεχθεί κάποια εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, δε γνωρίζω καμία μέθοδο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, έχω ένα μαθητή από το Αφγανιστάν που δεν κάνει χρήση της ελληνικής. Δεν καταλαβαίνει και αν μιλήσει θα πει σπαστές λεξούλες. Δυστυχώς δε μπορώ να βοηθήσω ένα τέτοιο παιδί. Το μάθημα οργανώνεται με βάση το μέσο μαθησιακό επίπεδο της τάξης μου. Οι υπόλοιποι μαθητές μου, που είναι αλλοδαποί, έχουν γεννηθεί εδώ και δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα.

2. Προσπαθήσαμε, εγώ και οι μαθητές της τάξης, να χρησιμοποιήσουμε την αγγλική αλλά δεν καταλάβαινε. Περισσότερο “έπιανε” λεξούλες.

3. «Δε μπορούμε να απαντήσουμε».

4. Δε μου έχει τύχει.

5. Δε μου έχει τύχει να έχω δύο μαθητές που να μη γνωρίζουν καθόλου ελληνικά και να έχουν την ίδια μητρική, οπότε δε μπορώ να απαντήσω ακριβώς σε δική μου εμπειρία. Δε το βρίσκω κακό όταν τα παιδάκια χρησιμοποιούν μεταξύ τους τη γλώσσα τους για να συννενοηθούν. Όμως όταν βρίσκονται σε ένα ελληνικό σχολείο, με όλες τις δυσκολίες που υπάρχουν, πρέπει και αυτά να μάθουν την ελληνική γλώσσα εφόσον θα μείνουν εδώ.

6. Το συγκεκριμένο παιδί που έχω φέτος είναι ανύπαρκτο, ακόμα και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά, παρότι έχουν κάνει προσπάθειες. Είναι ίσως και θέμα χαρακτήρα. Η Τάξη Υποδοχής την βοηθάει, έστω και λίγο. Είχε γράψει μάλιστα μερικά στοιχεία για αυτήν, μαζί με τη δασκάλα, την ενθαρρύνουμε μέσα στην τάξη να το διαβάσει και να νιώσει καλά. Και τα είχε πάει καλά. Αυτό το κάνει μόνο στην Τάξη Υποδοχής και είναι λογικό γιατί είναι ένα παιδάκι με μία δασκάλα. Μέσα στην κύρια τάξη αυτό δε μπορεί να γίνει.

Γ.

1. – 2. Πρέπει να χρησιμοποιείς τη γλώσσα την οποία επιθυμείς να μάθουν οι μαθητές. Με τις δυσκολίες του, με πράγματα που δεν καταλαβαίνει. «Πιέζοντας» το μαθητή, θα μάθει πιο γρήγορα τη γλώσσα από το να του μεταφράζεις στη γλώσσα του τις ελληνικές λέξεις και μετά να το βάζεις να σου μιλήσει. Κάθε γλώσσα έχει τα δικά της στοιχεία. Γραμματικά, συντακτικά, κανόνες. Από τη στιγμή λοιπόν που θέλουμε να μάθουν την ελληνική, πρέπει να μιλάμε μόνο ελληνικά.

3. Αν γνώριζα τη μητρική γλώσσα κάποιου παιδιού, θα τη χρησιμοποιούσα στην περίπτωση που δε θα μπορούσε να γίνει αλλιώς. Αυτά τα παιδιά που είναι ταλαιπωρημένα από τη ζωή τους, έρχονται στην Ελλάδα και ενσωματώνονται στο ελληνικό σχολείο “από το πουθενά” έχοντας εκπαιδευτικούς χωρίς εξειδίκευση, δεν μπορούν να βοηθηθούν.

4. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Δεν θα ενθάρρυνα κάτι τέτοιο. Θέλω να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία αποφάσισαν ή βρέθηκαν να ζήσουν.

Συνέντευξη 5

A.

1. Εργάζομαι 30 χρόνια.
2. Δεν έχω δεχθεί.
3. Έχω κάνει, κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσης, σεμινάρια μαθησιακών δυσκολιών.

B.

1. Τα πρώτα χρόνια, με τη μεγάλη έλευση αλλοδαπών, έδινα βοηθητικό υλικό. Το τελευταίο διάστημα, επειδή τα παιδιά έχουν γεννηθεί εδώ δεν χρειάζεται. Συνήθως παίρνω και μεγάλες τάξεις και έχουν κατακτήσει τη γλώσσα. Παλιότερα, που η ανάγκη αυτή ήταν μεγαλύτερη, υπήρχε συνεργασία και με τους γονείς. Γενικά, κάνω μια αφόρμηση για το μάθημα της ημέρας. Έχω και ένα βοηθητικό υλικό για τη διδασκαλία. Ασχολούμαι λίγο με το νέο λεξιλόγιο και στη συνέχεια με το σχολικό εγχειρίδιο, το νέο κείμενο, την ανάλυσή του και τις γλωσσικές ασκήσεις. Συνήθως, δίνω και κάποιο υλικό για το σπίτι. Κάνουμε και μια προετοιμασία για επαναληπτικό στο τέλος κάθε ενότητας και μετά γράφουμε και ένα τεστ αξιολόγησης.

2. – 3. Στο βαθμό που κατέχω τα αγγλικά, θα τα χρησιμοποιήσω για να επικοινωνήσω. Δε θα με ενοχλούσε και να τη χρησιμοποιήσει κάποιο παιδί. Αν ο στόχος είναι η κατάκτηση της ελληνικής, εκτός της επικοινωνίας, πρέπει να είναι αρκετά περιορισμένη η χρήση των αγγλικών για να ακούει ο μαθητής τη γλώσσα και να πετύχουμε το στόχο. Εξαρτάται το στόχο μας. Αν ο στόχος είναι η επικοινωνία, λειτουργεί θετικά η κοινή γλώσσα.

4. Θα χρησιμοποιούσα διεθνισμούς μέσα σε ένα πλαίσιο.

5. Προσπαθώ να δουλέψουν πρώτα με αυτό τον τρόπο για να κατανοήσουν καλύτερα. Κάποιοι μαθητές λειτουργούν και σαν διαμεσολαβητές.
6. Το κάνουν και για συναισθηματικούς λόγους και για να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα. Άρα αφήνω τα παιδιά να επικοινωνούν μεταξύ τους. Κι όταν καταλάβουν τη θετική σου διάθεση, καταλαβαίνουν ότι είσαι κοντά τους. Και υπήρχαν και περιπτώσεις που δεν μπορούσαν να εξηγήσουν κάτι στα ελληνικά οπότε δεν υπήρχε άλλη γλώσσα έκφρασης. Άρα, υπάρχουν λόγοι επικοινωνίας αλλά και λόγοι που σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο.

Γ.

1. Ισχύει αυτό. Όταν έχεις όμως περιορισμένο χρόνο, νομίζω πρέπει να χρησιμοποιείς οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο για να καταφέρεις στο στόχο σου στο χρόνο που έχεις. Στο φροντιστήριο αγγλικών που πηγαίνουν τα παιδιά μου, για παράδειγμα, έχουν μια σειρά ετών. Εδώ, όταν το παιδί έρχεται στην έκτη δημοτικού δεν έχεις τον ίδιο χρόνο. Οτιδήποτε μπορεί να τον βοηθήσει να κατανοήσει, πρέπει να το χρησιμοποιήσεις. Όσο περισσότερο χρησιμοποιήσεις τη γλώσσα, τόσο καλύτερα τη μαθαίνεις. Δεν μπορώ να το αρνηθώ αυτό.
2. Το πλεονέκτημα είναι ότι θα πετύχεις το στόχο σου με όποιο μέσο σε βοηθήσει κάθε φορά και το μειονέκτημα είναι ότι δεν πιέζεις το μαθητή να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα που πρέπει να μάθει.
3. Μας είχαν δώσει ένα υλικό παλιότερα για το κύμα που είχε έρθει από την Αλβανία και χρησιμοποιούσα κάποιες λέξεις. Η γλώσσα σε βοηθάει και για το διάλειμμα. Είναι και κίνητρο καμιά φορά αν δουν ότι μαθαίνεις τη δική τους μητρική. Τώρα που μαθαίνω εγώ τη δική σου, μπορείς να μάθεις κι εσύ τη δική μου.
4. Ήθελαν να μάθουν κάποιες λέξεις. Υπήρχε ένα ενδιαφέρον αλλά στο πλαίσιο του σχολείου δε μπορείς να μάθεις τη γλώσσα. Μαθαίνεις μόνο λέξεις. Αυτό γίνεται λίγο στο μάθημα της γλώσσας, στα υπόλοιπα μαθήματα το αποφεύγω. Οι έννοιες δυσκολεύουν

την κατανόηση και τη χρήση άλλης γλώσσας. Είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσεις έννοιες από άλλη γλώσσα.

Συνέντευξη 6

A.

1. Δέκα χρόνια.
2. Όχι.
3. Έχω κάνει το Α' και Β' επίπεδο για τη χρήση των υπολογιστών στην τάξη.

B.

1. Τα παιδιά που μου έχουν έρθει στην τάξη και δεν ξέρουν ελληνικά παρακολουθούν το τμήμα ένταξης. Μέχρι να ξεκινήσει το τμήμα ένταξης, στο παρελθόν έχω χρησιμοποιήσει βιβλία της Α' δημοτικού για την εκμάθηση των γραμμάτων.
2. Αγγλικά, αν τα παιδιά μιλούν. Έχει συμβεί να έρθει παιδάκι από Αίγυπτο που δεν ήξερε αγγλικά. Τα χρησιμοποιώ για να συννενοηθώ και να επικοινωνήσω, να εξηγήσω μια άσκηση. Τουλάχιστον στην αρχή για ένα μήνα.
3. Στην αρχή έχει ένα βοηθητικό ρόλο αφού δεν υπάρχει και άλλος τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά. Εγώ γενικά προσπαθώ να την περιορίζω και να χρησιμοποιώ βασικά πράγματα μόνο στην αρχή για να μην μείνουν κι αυτά στη χρήση μόνο των αγγλικών και σκεφτούν ότι δε χρειάζεται να κάνουν κάτι άλλο.
4. Στα πλαίσια της χρήσης των αγγλικών ναι.
5. Ναι, εγώ το έχω κάνει. Και φέτος είχα κοριτσάκι από τη Ρωσία, που δε μιλούσε ούτε αγγλικά ούτε ελληνικά και ήρθε στη μέση της χρονιάς. Εφόσον είχα και άλλο παιδάκι που μιλούσε ρώσικα, αναγκαστικά της έκανε μετάφραση ό, τι έλεγα και σε εμένα ό,τι έλεγε. Τον πρώτο μήνα τουλάχιστον δε μπορούσε να γίνει αλλιώς.

6. Στη διάρκεια του μαθήματος δεν το κάνουν αν δεν υπάρχει μαθητής με την ίδια μητρική γλώσσα. Στην περίπτωση της μαθήτριας από τη Ρωσία, η χρήση της μητρικής γλώσσας γινόταν για λόγους επικοινωνίας και στο πλαίσιο του μαθήματος και εκτός αυτού. Βοηθούσε σε αυτό ο άλλος μαθητής.

Γ.

1. Σίγουρα μέχρι ένα σημείο συμφωνώ αλλά ουσιαστικά είναι αναπόφευκτη η χρήση της μητρικής γιατί δεν υπάρχει τρόπος επικοινωνίας. Αναγκαστικά θα χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους ή έστω τα αγγλικά στην αρχή. Προσπαθούμε να το περιορίσουμε όσο πιο γρήγορα γίνεται γιατί αν «βολεύονται» στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, δε θα προσπαθήσουν να μιλήσουν τα ελληνικά.

2. Νομίζω πως απαντήθηκε.

3. Θα τη χρησιμοποιούσα με τη λογική που χρησιμοποιώ και τα αγγλικά.

4. Ναι. Επιτρέπεται άλλωστε και η χρήση της κοινής μητρικής γλώσσας.

Συνέντευξη 7

A.

1. Εφτά χρόνια.

2. Έχω εργαστεί δύο χρόνια σε τάξεις υποδοχής και έχω κάνει σεμινάρια γι' αυτό.

3. Έχω κάνει μεταπτυχιακό στη διδακτική των μαθηματικών.

B.

1. Στην τάξη υποδοχής είχα χρησιμοποιήσει βιβλία της Α' δημοτικού, τη σειρά «Γειά σας», εικόνες και φωτογραφίες.

2. Έχω χρησιμοποιήσει τα αγγλικά για να δώσω οδηγίες και να επικοινωνήσω. Όχι κάποια άλλη γλώσσα.

3. Είναι βοηθητικός ο ρόλος της κοινής γλώσσας για να επικοινωνείς και με τους γονείς.

4. Ναι.

5. Δύο μαθητές φέτος μιλούσαν ίδια γλώσσα και επικοινωνούσαν μεταξύ τους. Ο ένας βρίσκεται εδώ πιο πολλά χρόνια και έκανε μετάφραση στον άλλον τις οδηγίες, για παράδειγμα, που δίναμε στην τάξη. Επιτρέπεται κανονικά. Μου έχει τύχει και με παιδιά από τις Φιλιππίνες που μεταξύ τους προτιμούν κάποιες φορές να μιλούν αγγλικά. Όμως σε περίπτωση που ξέρουν ελληνικά, επαναπαύονται στη χρήση των αγγλικών οπότε εκεί πρέπει να το περιορίσεις και να αναδείξεις τη χρήση των ελληνικών.

6. Θα τη χρησιμοποιήσουν όταν μεταξύ τους θέλουν να συνεννοηθούν.

Γ.

1. Η χρήση της μητρικής γίνεται και πάρα πολύ στο σπίτι και είναι λογικό. Οπότε το ερέθισμα στο σχολείο περιορίζεται. Είναι πολύ δυνατή η μητρική γλώσσα και σε αυτές τις περιπτώσεις μειώνεται ακόμα περισσότερο η έκθεση στα ελληνικά άρα δυσκολεύει και η εκμάθησή της. Έχω παρατηρήσει επίσης ότι παιδιά από τη μουσουλμανική κοινότητα εμμένουν περισσότερο στη χρήση της γλώσσας τους.

2. Νομίζω πως απαντήθηκε.

3. Ναι. Ειδικά στις πρώτες φάσεις της επικοινωνίας μας κάποιες λέξεις θα ήταν πολύ χρήσιμες στο να γίνουν κάποιες αντιστοιχίες με τα ελληνικά.

4. Ναι, είμαστε δεκτικοί προς αυτό.

Συνέντευξη 8

A.

1. Είναι ο τρίτος χρόνος.
2. Μόνο κάποια μαθήματα στη σχολή.
3. Έχω κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

B.

1. Φέτος, στο τμήμα υποδοχής χρησιμοποιούμε τα εγχειρίδια που έχει στείλει το υπουργείο, τη σειρά «Γειά σας». Ως επιπλέον υλικό, πράγματα από το διαδίκτυο και από συναδέλφους.
2. Τα αγγλικά χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο. Με το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών στις τάξεις υποδοχής χρησιμοποιούμε αγγλικά. Τα παιδιά αυτά όταν ήρθαν στο σχολείο δεν ήξεραν καθόλου ελληνικά. Οπότε τα αγγλικά ήταν η μόνη γλώσσα επικοινωνίας. Τα πιο μεγάλα σε ηλικία παιδιά τη χρησιμοποιούσαν και σε περιπτώσεις κατανόησης, για το γνωστικό δηλαδή επίπεδο.
3. Θετικά. Όταν δεν υπάρχει άλλο μέσο επικοινωνίας με τους μαθητές, δεν υπάρχει και άλλη λύση. Απλά δεν πρέπει να «πέσεις στην παγίδα» και να εξακολουθείς να επιτρέπεις τα αγγλικά για μεγάλο διάστημα. Μετά από λίγο καιρό πρέπει να πείσεις το μαθητή να προσπαθεί να εκφραστεί στα ελληνικά και να μη διαλέξει την εύκολη λύση.
4. Όχι.
5. Επιτρέπεται σε περιπτώσεις μετάφρασης σημείων που έχουν σχέση με το γνωστικό αντικείμενο.
6. Για να μιλήσουν μεταξύ τους για κάτι που μάλλον δεν έχει σχέση και με το υπόλοιπο μάθημα, αυτό δηλαδή που γίνεται σε όλες τις τάξεις.

Γ.

1. Μια μεριά λέει ότι είναι φυσικό να μαθαίνεις πιο γρήγορα μια ξένη γλώσσα όσο τη χρησιμοποιείς. Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε πως μιλάμε για μαθητές δημοτικού που στην περίπτωση των τελευταίων προσφύγων, οι συνθήκες είναι πιο δύσκολες. Ίσως δηλαδή η επαφή με τη μητρική γλώσσα δημιουργεί και μια ασφάλεια. Σίγουρα βέβαια η εκμάθηση των ελληνικών γίνεται καλύτερα όσο τα χρησιμοποιείς.

2. Δεν μπορείς να κοινωνικοποιηθείς το ίδιο εύκολα όταν χρησιμοποιείς σε μεγάλο βαθμό και για μεγάλο διάστημα τη μητρική σου γλώσσα. Μετά από ένα σημείο θα επικοινωνείς μόνο με όσους τη γνωρίζουν και μπορεί να γκετοποιηθείς. Αυτό είναι το μειονέκτημα. Το πλεονέκτημα είναι ότι δημιουργείται μια συναισθηματική ασφάλεια.
3. Εγώ θα τη χρησιμοποιούσα στην αρχή για να κάνω και τα παιδιά να νιώσουν πιο άνετα μαζί μου.
4. Από τη στιγμή που στην ουσία το σχολείο που βρισκόμαστε είναι πολυπολιτισμικό, θα το επέτρεπα. Θα ήταν καλό και για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Συνέντευξη 9

A.

1. Τρία χρόνια.
2. Μαθήματα στη σχολή και λίγα σεμινάρια από την Πρωτοβάθμια.
3. Εγώ είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη σχολική ψυχολογία και έχω κάνει ένα συνέδριο σε σχέση με τη δυσλεξία.

B.

1. Φέτος, στο τμήμα υποδοχής χρησιμοποιούμε τα εγχειρίδια που έχει στείλει το υπουργείο, τη σειρά «Γειά σας». Ως επιπλέον υλικό, πράγματα από το διαδίκτυο και από συναδέλφους.
2. Τα αγγλικά μας βοήθησαν πολύ στην πρώτη γνωριμία με τα παιδιά αφού σχεδόν όλα δεν γνώριζαν τίποτα από την ελληνική γλώσσα.

3. Στα πρώτα στάδια της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο τα αγγλικά βοηθούν πολύ. Είναι λίγο επικίνδυνο να εφησυχαστούν και οι δύο πλευρές, του δασκάλου και του μαθητή, στη χρήση των αγγλικών.
4. Όχι.
5. Έχει τύχει να έχω και αδέρφια στο ίδιο τμήμα, οπότε από ένα σημείο και μετά η χρήση της κοινής μητρικής γλώσσας τα ξεχώριζε και από την υπόλοιπη ομάδα. Είχαμε ένα κανόνα. Δε χρησιμοποιούσαν μεταξύ τους την κοινή μητρική γλώσσα με εξαίρεση περιπτώσεις που αυτή θα βοηθούσε στο να καταλάβει ένας μαθητής κάτι καλύτερα μέσω μετάφρασης.
6. Μερικές φορές τη χρησιμοποιούν για να ρωτήσουν κάτι ένα συμμαθητή με την ίδια γλώσσα και να εκφράσουν μια απορία.

Γ.

1. Και από προσωπική εμπειρία καταλάβαινα ότι όσο πιο πολύ χρησιμοποιούσα τα ελληνικά, τόσο λιγότερο προχωρούσαν ας πούμε τα αγγλικά όταν τα μάθαινα ως ξένη γλώσσα.
2. Ένα πλεονέκτημα είναι μια συναισθηματική στήριξη που μάλλον δίνει στο παιδί η χρήση της μητρικής του γλώσσας και η ασφάλεια που του παρέχει. Επίσης, όταν δείξεις τη διάθεση να επιτρέψεις ή και να μάθεις κάτι από τη δική του γλώσσα, ίσως να αποκτήσει κι αυτό μεγαλύτερη διάθεση να μάθει με τη σειρά του ελληνικά. Είναι και ένας τρόπος να τα πλησιάσεις. Τα αρνητικά είναι αυτά που αναφέρθηκαν και πριν, ο κίνδυνος δηλαδή να εφησυχαστείς στο εύκολο και να μην προσπαθήσεις όσο καλύτερα μπορείς την εκμάθηση των ελληνικών.
3. Θέλεις μερικές φορές να εξηγήσεις κάτι τόσο πολύ και δε βρίσκεις τρόπο και καταλαβαίνεις ένα κενό. Οπότε σε τέτοιες περιπτώσεις θα τη χρησιμοποιούσα.

4. Δεν θα το απαγόρευα, ίσως όμως δεν θα το ενθάρρυνα. Αν συνέβαινε θα ήμουν καλά με αυτό.

Συνέντευξη 10

A.

1. Εργάζομαι τρία χρόνια ως αναπληρώτρια σε δημόσιο σχολείο.
2. Αυτή τη στιγμή είμαι σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, 500 ωρών. Κατά τη διάρκεια του προπτυχιακού είχαμε κάποια μαθήματα διαπολιτισμικότητας, όχι ακριβώς της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης, έχω δουλέψει στη Σουηδία σε διαπολιτισμικό περιβάλλον αλλά με τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα.
3. Έχω ένα μεταπτυχιακό στην εκπαιδευτική έρευνα και κάνω ένα δεύτερο στην ειδική αγωγή.

B.

1. Δουλεύουμε κυρίως εξατομικευμένα, χρησιμοποιούμε μεθόδους που έχουν σχέση με τη δραματοποίηση, την αξιοποίηση βίντεο. Πράγματα που βασίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση.
2. Όχι, το αποφεύγω. Μία φορά κάθε δεκαπέντε ημέρες έρχεται ένας διερμηνέας από μια ΜΚΟ, οπότε τότε χωρίζουμε τους μαθητές ανάλογα με τη μητρική τους γλώσσα και τη χρησιμοποιούν αρκετά.

Τα παιδιά, όταν δυσκολεύονται στην έκφραση χρησιμοποιούν τη μητρική τους.

3. Αν η μητρική γλώσσα δεν «πιάνει» μεγάλο μέρος της διδασκαλίας, βοηθάει.
4. Χρησιμοποιούνται ναι, ειδικά σε δύσκολες λέξεις στα ελληνικά.
5. Ναι, ειδικά σε περιπτώσεις που έχουμε παλαιότερους μαθητές με την ίδια μητρική, τους χρησιμοποιούμε ως διερμηνείς.
6. Και σε θέματα επικοινωνίας και σε γνωστικά θέματα. Όταν αισθάνονται την ανάγκη να καταφύγουν στη μητρική, δεν εμποδίζονται. Απλά υπάρχει και το άκρο, με ελάχιστες περιπτώσεις που δεν θέλουν να μάθουν ούτε το «καλημέρα».

Γ.

1. Ως ένα σημείο συμφωνώ, χωρίς να είναι απόλυτο. Ένα ποσοστό μητρικής γλώσσας θα πρέπει να υπάρχει, όχι όμως να αποτελεί μεγάλο κομμάτι για να μην μειωθεί η έκθεση στα ελληνικά.
2. Πλεονέκτημα υπάρχει όταν οι συμμαθητές αναλαμβάνουν κι ένα ρόλο δασκάλου για τους υπόλοιπους με την ίδια μητρική γλώσσα. Βοηθάει και αυτούς τους ίδιους. Μειονέκτημα θα υπάρξει αν δεν οριοθετηθεί η βοήθεια από τη μητρική γλώσσα, να καταλάβουν δηλαδή οι μαθητές ότι αυτό γίνεται μέχρι ένα σημείο. Πρέπει να προσπαθήσουν να εκφραστούν και στη νέα γλώσσα.
3. Προσπαθώ. Ό, τι ξέρω τους το λέω. Έχω ακούσματα από αραβικά για παράδειγμα, προσπαθώ να καταλάβω και λέξεις όταν μιλούν μεταξύ τους.
4. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές του σχολείου δεν έχουν μια κοινή γλώσσα μεταξύ τους. Ουσιαστικά, υπάρχουν περισσότερες από μία γλώσσες, εκτός των ελληνικών. Αυτό γίνεται μέσα σε αυτές τις ομάδες κάποιες φορές. Σε σχέση με τα ελληνικά αυτό μπορεί να γίνει μόνο στο διάλειμμα.

Συνέντευξη 11

A.

1. Δεκαπέντε χρόνια.
2. Όχι.
3. Όχι.

B.

1. Συνήθως χρησιμοποιώ ελληνικά, αγγλικά ή γαλλικά στη διδασκαλία μου, εξαρτάται από αυτά που καταλαβαίνουν τα παιδιά, μαζί με «παντομίμα».
2. (Απαντήθηκε από την 1). Τα παιδιά χρησιμοποιούν αγγλικά, κάποιες φορές τα παιδιά από την Αφρική χρησιμοποιούν λίγο και τα γαλλικά.
3. Θεωρώ ότι βοηθάει σε ορισμένες περιπτώσεις. Άλλωστε αν δεν υπάρχει μια αρχική επικοινωνία δε θα μπορέσει να γίνει σωστά και η διδασκαλία των ελληνικών.
4. Ναι, σε ορισμένες περιπτώσεις ναι.
5. Σε περιπτώσεις που έρχονται νέοι μαθητές που δε γνωρίζουν ούτε αγγλικά, ψάχνω συμμαθητές με την ίδια μητρική γλώσσα, ακόμα και από άλλες τάξεις. Είναι αναγκαίο σε τέτοιες περιπτώσεις να χρησιμοποιηθεί η κοινή τους γλώσσα.
6. Στο πλαίσιο του σχολείου, χρησιμοποιούν αρκετά τα ελληνικά.

Γ.

1. Αν μιλάμε για περιπτώσεις παιδιών που δεν ξέρουν ούτε αγγλικά, η μητρική γλώσσα θα χρησιμοποιηθεί σε αρχική φάση ακόμα κι αν δε το θέλουμε. Μέσα στη διδασκαλία των ελληνικών, όσο περισσότερα είναι τα ακούσματα στη νέα γλώσσα, τόσο πιο γρήγορα θα αποκτήσουν και τα παιδιά καλύτερη επαφή.
2. Πλεονέκτημα υπάρχει σε σχέση με την επικοινωνία, σε αρχικό έστω στάδιο της επαφής των παιδιών με το ελληνικό σχολείο. Μειονέκτημα μπορεί να προκύψει μόνο στην περίπτωση που η μητρική γλώσσα συνεχίζει να χρησιμοποιείται για κάποιο διάστημα. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να αφήσει τους μαθητές του να εφησυχασθούν στη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν.
3. Τη μητρική γλώσσα θα τη χρησιμοποιούσα για λόγους επικοινωνίας.

4. Θα το επέτρεπα σε ώρες πιο ελεύθερες, όπως για παράδειγμα στο διάλειμμα.

Συνέντευξη 12

A.

1. Εργάζομαι είκοσι πέντε χρόνια.
2. Σεμινάρια από συμβούλους για τις Τάξεις Υποδοχής. Μας είχαν δώσει μερικά βιβλία που χρησιμοποιούνταν στη Γερμανία για τη διδασκαλία των ελληνικών σε παιδιά Ελλήνων.
3. Όχι.

B.

1. Η Τάξη Υποδοχής έχει βασικότερο ρόλο σε αυτό. Συνεχίζω λίγο τη δουλειά που έχουν κάνει εκεί. Λόγω χρόνου της διδακτικής ώρας δεν έχω μεγάλο περιθώριο να ασχοληθώ, προσπαθώ να τους δίνω διαφορετικές εργασίες.
2. Χρησιμοποιώ τα αγγλικά για να επικοινωνήσουμε ή να εξηγήσω τις οδηγίες μιας άσκησης. Όποιοι μαθητές γνωρίζουν καλά αγγλικά μπορεί να τη χρησιμοποιήσουν για να επικοινωνήσουν. Άλλοι μπορεί να μην προσπαθήσουν καθόλου γιατί πιστεύουν ότι η Ελλάδα είναι μια στάση.
3. Πιστεύω πως η χρήση των αγγλικών γίνεται καθαρά για λόγους επικοινωνίας. Τα περισσότερα θέλουν να μάθουν ελληνικά. Η μία γλώσσα βοηθάει στην επικοινωνία . Η άλλη, δηλαδή τα ελληνικά, είναι αυτή που μας ενδιαφέρει.
4. Χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της επικοινωνίας.
5. Όταν είχαν έρθει τα πρώτα παιδιά από άλλες χώρες, υπήρχε η οδηγία από τους συμβούλους να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, τουλάχιστον μέσα στη σχολική τάξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι ήθελαν να ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα. Επιδιώκω τη χρήση των ελληνικών στη σχολική τάξη. Μπορούν στο διάλειμμα να μιλήσουν σε όποια γλώσσα θέλουν.
6. Δεν μου έχει συμβεί να αρνείται κάποιος μαθητής να μάθει ελληνικά. Τη χρησιμοποιούν περισσότερο στο διάλειμμα μεταξύ τους.

Γ.

1. Όταν βρίσκεσαι σε μια άλλη χώρα, πρέπει να δίνεις προτεραιότητα στη γλώσσα της χώρας αυτής. Τη δική σου γλώσσα μπορείς να τη χρησιμοποιείς στην οικογένειά σου. Στο πλαίσιο του σχολείου, πρέπει να επιτευχθεί η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.
2. Πλεονέκτημα της χρήσης της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο του σχολείου δεν μπορώ να βρω. Ακόμα και σε σχέση με την εργασία, δεν μπορείς να βρεις μια δουλειά χωρίς τη γλώσσα. Στην περίπτωση που χρησιμοποιήσεις τη μητρική σου, ένα μειονέκτημα είναι ότι αυτή θα σε εμποδίσει να μάθεις τη δεύτερη γλώσσα.
3. Όταν είχα Τάξεις Υποδοχής προσπάθησα να μάθω λέξεις και φράσεις από άλλες γλώσσες, όπως παράδειγμα τα αλβανικά. Σκεφτόμουν ότι μόνο η επικοινωνία με τα παιδιά ή το γεγονός ότι δε θα χρησιμοποιούσα τη γλώσσα σε άλλες συνθήκες δεν ήταν αρκετά. Αν ήταν κάποια γλώσσα που με ενδιέφερε περισσότερο θα ήταν πιο εύκολο.
4. Θα με ενδιέφερε αυτό, θα το επέτρεπα μεταξύ των συμμαθητών.

Συνέντευξη 13

A.

1. Εργάζομαι τριάντα ένα χρόνια.
2. Όχι, ενώ θα έπρεπε.
3. Όχι.

B.

1. Με βοηθούν πολύ οι δάσκαλοι των Τάξεων Υποδοχής. Το μόνο που κάνω μέχρι να έρθουν αυτοί οι δάσκαλοι είναι να τους μαθαίνω κάποιες συλλαβές και λέξεις στην περίπτωση που δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.
2. Χρησιμοποιώ αγγλικά για να επικοινωνήσω. Και η ίδια μιλούσε λίγο στα αγγλικά για να μου πει οτιδήποτε.

3. Σίγουρα βοηθάει τον πρώτο καιρό. Είναι απαραίτητο για να γίνει έστω μια αντιστοιχία λέξεων.
4. Όχι.
5. Δεν μου έχει συμβεί μέχρι τώρα. Δε θα την απαγόρευα, όμως δε θα την επέτρεπα για πολλή ώρα.
6. Στις δικές μου τάξεις, σε περιπτώσεις που μπορεί μια ελληνική λέξη να τους θυμίσει κάτι από τη μητρική τους.

Γ.

1. Δε νομίζω, αν γίνει παράλληλα. Ίσως θα διευκόλυνε τη γλώσσα – στόχο.
2. Ειδικά στα πρώτα στάδια, μια παράλληλη χρήση της μητρικής μπορεί να βοηθήσει τα ελληνικά. Το βασίζω αυτό στο ότι όσο καλύτερα κατανοήσω κάτι, θα το κατακτήσω και σε μεγαλύτερο βαθμό. Ένα μειονέκτημα αυτής της χρήσης δε βρίσκω. Ό, τι βοηθάει στην κατανόηση της καινούριας γλώσσας είναι ευπρόσδεκτο.
3. Έχοντας σκοπό να βοηθήσω το παιδί, θα χρησιμοποιούσα αυτή τη γλώσσα σε αρχικές φάσεις.
4. Θα το επέτρεπα, ίσως θα το ενθάρρυνα κιόλας.

Συνέντευξη 14

A.

1. Εργάζομαι δεκαεπτά χρόνια.
2. Όχι.
3. Όχι.

B.

1. – 2. Χρησιμοποιώ αγγλικά σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών που βρίσκονται στην Ελλάδα μικρό χρονικό διάστημα με σκοπό να καταλάβουν οδηγίες. Πολύ βασικά πράγματα, όχι για να κάνω μάθημα.
Τα ίδια χρησιμοποιούν αγγλικά ακόμα και για κάποιες απαντήσεις. Αν θεωρούν ότι μπορούν να δώσουν απάντηση, την ακούω έστω με αυτό τον τρόπο.
3. Αν γνωρίζουν και οι δύο πλευρές – δάσκαλος και μαθητής – αυτή την κοινή γλώσσα των αγγλικών, βοηθάει.
4. Ναι, βέβαια.
5. Μέσα στο μάθημα χρησιμοποιούν τη μητρική για να εξηγήσουν κάτι σε άλλο συμμαθητή με την ίδια μητρική γλώσσα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, επιτρέπεται.
6. Σε περιπτώσεις που ο μαθητής θέλει να δώσει μια απάντηση και δε γνωρίζει ακριβώς τον τρόπο που θα το πει αυτό στα ελληνικά.

Γ.

1. Νομίζω ότι διαφωνώ. Αν στο σπίτι δε μιλάει καθόλου ελληνικά, τη μειώνει. Στο πλαίσιο του σχολείου μπορούμε μέχρι ένα σημείο να χρησιμοποιούμε τη μητρική γλώσσα.
2. Στα πλεονεκτήματα είναι το ότι το παιδί θα μπορέσει να καταλάβει πράγματα που αλλιώς δε θα μπορούσε να τα κατανοήσει. Αν του μιλήσει ένας συμμαθητής του στην κοινή τους μητρική γλώσσα θα μπορέσει να γίνει αυτό. Όμως, αν παραμείνει μόνο στη μητρική του γλώσσα και δεν προσπαθήσει να μάθει τα ελληνικά, θα μείνει πίσω πολύ γρήγορα.
3. Θα τη χρησιμοποιούσα και για τη διδασκαλία του μαθήματος, ναι.
4. Και τον επιτρέπω αυτό το διάλογο και τον ενθαρρύνω στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου.

Συνέντευξη 15

A.

1. Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός δεκατρία χρόνια.

2. Όχι.

3. Κάποια πράγματα για τις μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο σεμιναρίων από συμβούλους.

B.

1. Όταν είχε τύχει να έχω ένα παιδάκι από την Αίγυπτο, είχα χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικό υλικό που είχε δημιουργηθεί για τους Μουσουλμάνους της Θράκης.

2. Στο σχολείο αυτό τα αγγλικά είναι η βασική κοινή γλώσσα. Σε γνωστικό επίπεδο, για να εξηγήσουμε κάποια εκφώνηση. Όταν περάσει λίγο ο καιρός αυτό μειώνεται. Και τα παιδιά τα χρησιμοποιούν.

3. Τα αγγλικά μπορούν να βοηθήσουν μόνο στην αρχή, μετά πρέπει να περιορίζονται.

4. Ναι, ειδικά σε όλο το κομμάτι γύρω από την τεχνολογία.

5. Μιλούν κάποιες φορές και αγγλικά εκτός από τη μητρική τους γλώσσα. Είναι και λίγο άδικο να μη το επιτρέψεις, απλώς δε γίνεται να το αφήνεις για πολύ. Κάποιες φορές νομίζω πως βγαίνει και αυθόρμητα.

6. Σε περιπτώσεις επεξήγησης κάποιας άσκησης. Σπάνια για να πουν κάτι «μυστικό».

Γ.

1. Νομίζω πως σε ένα βαθμό συμφωνώ. Στην αρχή όμως χρειάζεται ένας κώδικας, δεν υπάρχει κάποια άλλη επιλογή. Ορισμένες φορές χρειάζεται να μάθεις κι εσύ κάποιες ξένες λέξεις.

2. Στο βαθμό που χρησιμοποιείς τη μητρική για να φέρεις το μαθητή κοντά σου και να επικοινωνήσεις σε αρχική φάση, δεν υπάρχει κάποιο αρνητικό. Δε γίνεται να ξεχνούν τη μητρική τους γλώσσα. Δεν μπορεί να γίνει αυτό στο σχολείο βέβαια. Πρέπει να φροντίσεις να υπάρχει μια ισορροπία και ένα μέτρο για μην ξεχνάς το σκοπό, να κατακτήσουν τα ελληνικά.

3. Φυσικά, για λόγους επικοινωνίας ή για συναισθηματικούς λόγους.

4. Δεν ξέρω γιατί να πει κάποιος όχι σε αυτό. Δεν υπάρχει κανένα αρνητικό σε αυτό, μόνο θετικά. Η ανταλλαγή και αυτή η επικοινωνία ενώνει τα παιδιά και την ομάδα.

Συνέντευξη 16

A.

1. Εργάζομαι τρία χρόνια.
2. Κάποια μαθήματα στη διάρκεια του μεταπτυχιακού μου.
3. Όχι.

B.

1. Χρησιμοποιώ τη μετωπική μέθοδο γενικά. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ διαφοροποιημένη διδασκαλία όταν μου επιτρέπεται.
2. Ναι, τα αγγλικά. Όσα παιδιά τη γνωρίζουν, τη χρησιμοποιούν. Κυρίως σε περιπτώσεις που θέλουν να είναι σίγουρα για τη σημασία λέξεων.
3. Θεωρώ πως τα αγγλικά λειτουργούν ενισχυτικά. Έχεις τη δυνατότητα κάποιες φορές να εξηγήσεις κάτι με ένα δεύτερο τρόπο.
4. Αρκετά, δε χρειάζονται πολύ συχνά.
5. Εννοείται. Θεωρώ ότι ίσως για αυτά είναι ένας τρόπος να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να μην αισθάνονται αποκομμένοι από αυτή. Αν χρειαστεί να συνεργαστούν για κάποια εργασία στην τάξη, δεν υπάρχει πρόβλημα με το να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους.

6. Όταν δεν καταλαβαίνουν τη σημασία λέξεων στα ελληνικά και όταν είναι συναισθηματικά φορτισμένοι και θεωρώ ότι βγαίνει αυθόρμητα.

Γ.

1. Πιστεύω πως μητρική γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για να μάθει ο μαθητής τη δεύτερη γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά.
2. Στα πλεονεκτήματα, ένα καλό επίπεδο στη μητρική γλώσσα βοηθάει στην κατάκτηση των ελληνικών. Τα παιδιά ίσως νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Δεν αντιμετωπίζουν και τα ελληνικά ως γλώσσα που θα τους απομακρύνει από τον πολιτισμό τους. Μπορεί να υπάρχουν μειονεκτήματα στην κατάκτηση των ελληνικών αν η χρήση της μητρικής γίνεται σε μεγάλο βαθμό.
3. Θα τη χρησιμοποιούσα σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μόνο. Για παράδειγμα, για δύσκολες έννοιες στη γλώσσα ή στην ιστορία.
4. Θα το επέτρεπα στη διάρκεια του διαλείμματος.

Συνέντευξη 17

A.

1. Εργάζομαι δέκα χρόνια.
2. Μόνο κάποια σεμινάρια εξ αποστάσεως.
3. Όχι.

B.

1. Ακολουθώ την ίδια μέθοδο για όλη την τάξη, προσπαθώ να δίνω κάποιες επιπλέον ασκήσεις στη γλώσσα που βοηθούν στα ελληνικά.

2. Μερικές φορές χρησιμοποιώ τα αγγλικά για να εξηγήσω την εκφώνηση μιας άσκησης. Τα παιδιά δεν θέλουν να τη χρησιμοποιούν πολύ, προτιμούν τη μητρική τους αν δεν ξέρουν κάτι στα ελληνικά.
3. Είναι σίγουρα εργαλείο, ειδικά στις οδηγίες των εργασιών.
4. Όχι.
5. Επιτρέπεται μόνο σε συγκεκριμένες συνθήκες. Για παράδειγμα, αν έχω μαθητές με κοινή μητρική γλώσσα, ο ένας βοηθάει τον άλλον στην κατανόηση. Αν χαθεί το όριο όμως είναι πολύ εύκολο να καθυστερήσει και η κατάκτηση των ελληνικών. Δεν μπορούμε να απαγορεύσουμε τη μητρική βέβαια.
6. Τις περισσότερες φορές όταν θέλουν να απαντήσουν μια ερώτηση ή να μιλήσουν με ένα συμμαθητή που έχουν την ίδια μητρική. Στο διάλειμμα χρησιμοποιούν περισσότερο τη μητρική γιατί συνήθως παίζουν με παιδιά που μιλούν την ίδια γλώσσα.

Γ.

1. Νομίζω πως αν η χρήση της μητρικής είναι περιορισμένη, δεν επηρεάζει αρνητικά τα ελληνικά. Σε περιπτώσεις επικοινωνίας, για παράδειγμα, τα ελληνικά δεν επηρεάζονται με κάποιο τρόπο. Αν όμως αφήνεις τους μαθητές να μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα, όποιος κι αν είναι ο σκοπός σίγουρα δεν τους βοηθάς να εξασκηθούν στα ελληνικά.
2. Η μητρική δίνει μια αυτοπεποίθηση στα παιδιά. Αν υπάρχει κάποια αντιστοιχία σε έννοιες ή σε φαινόμενα ανάμεσα στις γλώσσες, η γνώση των ελληνικών μπορεί να γίνει πιο εύκολα. Πιστεύω ότι μειονεκτήματα υπάρχουν μόνο όταν δεν υπάρχει σωστή ισορροπία ανάμεσα στα ελληνικά και στη μητρική. Γι' αυτό και ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός.

3. Θα τη χρησιμοποιούσα όπως χρησιμοποιώ και τα αγγλικά. Ίσως ήταν πιο αποτελεσματική και για τη διατήρηση ηρεμίας στην τάξη.
4. Αυτό θα μπορούσε να γίνει πιο εύκολα σε ώρες διαλείμματος. Μέσα στη διδακτική ώρα δεν υπάρχει πάντα αρκετός χρόνος.

Συνέντευξη 18

A.

1. Δουλεύω τέσσερα χρόνια.
2. Ναι, έχω κάνει μεταπτυχιακό που σχετίζεται με το θέμα.
3. Κάποια σεμινάρια για την ειδική αγωγή.

B.

1. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους και μέσα για να διδάξω κάτι εκτός από το βιβλίο, φωτογραφίες, εικόνες, βίντεο. Αυτό δε γίνεται εύκολα σε όλα τα μαθήματα ούτε και όλες τις ημέρες.
2. Αν βοηθάει στη διδασκαλία, χρησιμοποιώ αγγλικά. Αν υπάρχει δυνατότητα να χρησιμοποιήσω και παιδί ως διερμηνέα, κάνω και αυτό από το να χρησιμοποιήσω αγγλικά. Αυτά γίνονται σε περιπτώσεις που θέλω να εξηγήσω οδηγίες. Τα παιδιά χρησιμοποιούν σχετικά εύκολα τα αγγλικά όταν τα γνωρίζουν.
3. Σίγουρα η μητρική θα ήταν πιο βοηθητική, αλλά και τα αγγλικά βοηθούν αρκετά στην επικοινωνία.
4. Αν με βοηθάει στην επικοινωνία, ναι.

5. Φυσικά. Αισθάνονται πιο άνετα και στην τάξη και στο σχολείο. Στην περίπτωση που τα παιδιά ξέρουν ελληνικά, προσπαθώ να τα οδηγήσω να τα χρησιμοποιήσουν. Απλώς μέσα στην τάξη πρέπει να γίνεται με όριο η χρήση της μητρικής. Το επιτρέπω σε περίπτωση που ο ένας καταλαβαίνει κάτι παραπάνω σε σχέση με τον άλλον και θέλει να το εξηγήσει.
6. Πολύ συχνά όταν έχουν θυμώσει για κάτι από το διάλειμμα και αν δεν βρίσκουν τις λέξεις που θέλουν να πουν στις ασκήσεις στα ελληνικά.

Γ.

1. Διαφωνώ με την άποψη ότι η «έκθεση» στα ελληνικά μειώνεται. Υπάρχουν και οι δύο απόψεις. Νομίζω ότι αν έχεις αναπτύξει αρκετά στρατηγικές ανάγνωσης ή γραφής στη μητρική σου, θα σου είναι πιο εύκολο να το κάνεις αυτό στα ελληνικά.
2. Σίγουρα υπάρχει η δυνατότητα το παιδί να γίνει δίγλωσσο. Λειτουργικά δεν ξέρω αν θα πραγματοποιηθεί, αλλά και η επαφή με δύο γλώσσες είναι καλή. Βέβαια, κι εμείς ως δάσκαλοι πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας τα ελληνικά εφόσον είμαστε σε ελληνικό σχολείο. Μειονέκτημα είναι ότι είναι δύσκολο να κρατήσεις την ισορροπία μεταξύ των γλωσσών, όταν ο βασικός σου σκοπός είναι τα ελληνικά.
3. Αν τη γνώριζα, ναι. Σίγουρα στην επικοινωνία.
4. Είναι λίγο δύσκολο αυτό στην πράξη, ίσως θα ήταν εφικτό μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις με λίγες λέξεις. Το θέμα μου είναι ότι δε θα μπορούσα να το ελέγχω απόλυτα αν δεν ήξερα όλες τις γλώσσες.

Συνέντευξη 19

A.

1. Εργάζομαι τρία χρόνια.
2. Είχα κάνει κάποια μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική σε προπτυχιακό επίπεδο. Επίσης, ολοκληρώνω ένα μεταπτυχιακό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το κομμάτι της ελληνικής ως δεύτερη δεν είχε αναλυθεί λεπτομερώς.
3. Όχι.

B.

1. Δε χρησιμοποιώ κάποια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, εκτός από διάφορα επιπλέον μέσα όπως εικόνες και βίντεο.
2. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, έχω χρησιμοποιήσει τα αγγλικά ως βοήθεια. Ακόμα και αν τα παιδιά δε γνωρίζουν, κάποιες λέξεις τις ξέρουν. Καταφέρνεις να επικοινωνήσεις σε ένα βασικό επίπεδο. Όσοι από τους μαθητές καταλάβαιναν κάτι περισσότερο, βοηθούσαν τους υπόλοιπους. Και τα παιδιά είναι πρόθυμα να χρησιμοποιήσουν αγγλικά.
3. Σίγουρα η κοινή γλώσσα βοηθάει στην αρχή. Με βάση αυτή μπορείς να εξηγήσεις τη νέα γλώσσα, τα ελληνικά.
4. Χρησιμοποιώ αρκετά, βοηθούν στην αρχική επικοινωνία.
5. Επιτρέπεται μόνο σε περιπτώσεις που το ένα παιδί εξηγεί κάποιο φαινόμενο στο άλλο. Αν όμως δεν έχεις τον έλεγχο, είναι πολύ εύκολο να μιλήσουν μόνο στην κοινή τους μητρική γλώσσα για οποιοδήποτε πράγμα. Γι' αυτό χρειάζεται να έχεις όρια και να περιορίζεις τη μητρική. Ο στόχος είναι να χρησιμοποιούν και ελληνικές λέξεις μέχρι να καταφέρουμε να μιλήσουμε μόνο ελληνικά.
6. Σε περιπτώσεις που θέλουν να εξηγήσουν κάτι και δεν μπορούν εξ ολοκλήρου στα ελληνικά. Φυσικά γίνεται και στο παιχνίδι τους στο διάλειμμα. Βέβαια, όσο

περνάει ο καιρός στο σχολείο, τα παροτρύνουμε ακόμα και στο παιχνίδι τους να παίζουν με παιδιά με διαφορετική μητρική. Ούτως ή άλλως, στα σχολεία που έχω εργαστεί δεν υπήρχαν μόνο δύο γλώσσες.

Γ.

1. Δεν πιστεύω ότι «μειώνεται» η έκθεση στα ελληνικά. Όταν χρησιμοποιούνται με ισορροπία οι δύο γλώσσες, στο βαθμό που χρειάζεται, δεν υπάρχει μειονέκτημα για τα ελληνικά. Αναπόφευκτα, η μητρική δε μπορεί να αποκλιστεί τελείως αν μιλάμε για παιδιά που δεν έχουν ζήσει καθόλου στην Ελλάδα. Αν μιλάμε για παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ, σίγουρα οι απαιτήσεις είναι άλλες και τα ελληνικά είναι η μόνη γλώσσα που είναι σωστό να χρησιμοποιήσουν στο σχολείο.
2. Κάποιες φορές, η μητρική θα βοηθήσει στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Όπως είπα, αν έχω δύο μαθητές με ίδια μητρική και ο ένας έχει κατανοήσει κάτι σε μεγαλύτερο βαθμό, θα επιτρέψω την επεξήγηση στην μητρική στο συμμαθητή του. Όμως, αν ο δάσκαλος δεν καθορίσει μέχρι που χρησιμοποιεί το παιδί τη μητρική του, τελικά είναι πολύ εύκολο τα παιδιά να μην «αναγκαστούν» να εξασκήσουν τα ελληνικά.
3. Εννοείται ότι θα τη χρησιμοποιούσα, ειδικά με σκοπό να επικοινωνήσω.
4. Είμαι υπέρ αυτού, απλώς νομίζω ότι είναι περιορισμένος ο χρόνος που μπορείς να το κάνεις αυτό στην τάξη σου. Σίγουρα πάντως καταλαβαίνει το κάθε παιδί ένα παραπάνω στοιχείο για το συμμαθητή του.

Συνέντευξη 20

A.

1. Εργάζομαι τρία χρόνια.
2. Έχω κάνει κάποια μαθήματα στο πανεπιστήμιο. Κάνω και ένα μεταπτυχιακό σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
3. Όχι.

B.

1. Χρησιμοποιώ κάποιες φορές διαφοροποιημένη. Βοηθούν αρκετά τα βιβλία «Γεια σας» και «Μαζί», απλώς επειδή τα επίπεδα διαφέρουν κάθε φορά ακόμα και αυτό το υλικό χρειάζεται μετατροπές.
2. Η κύρια γλώσσα διδασκαλίας είναι πάντα τα ελληνικά. Αγγλικά χρησιμοποιώ για να εξηγήσω περισσότερο κάποιες έννοιες πιο δύσκολες. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιήσω λίγες λέξεις ή φράσεις από τις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Τις ψάχνω σε λεξικό ή ρωτάω τα ίδια τα παιδιά. Αυτό γίνεται για να τους δώσω μια αίσθηση πιο κοντινή σε μένα. Τα παιδιά χρησιμοποιούν επίσης αγγλικά αλλά προσπαθώ να κατευθύνω το πόσο τα χρησιμοποιούν για να μην ξεχνάμε ότι ο σκοπός είναι τα ελληνικά.
3. Βοηθάει και το δάσκαλο και το μαθητή. Για τους περισσότερους τα αγγλικά είναι γνώριμα. Επίσης, δεν με νοιάζει να ακούσω λάθη στα αγγλικά οπότε και το παιδί θα μου μιλήσει πιο άνετα αν θέλει να εξακριβώσει κάτι για παράδειγμα.
4. Στο πλαίσιο των αγγλικών, ναι.
5. Ενθαρρύνεται κιόλας γιατί σε περιπτώσεις που το παιδί δεν ξέρει ούτε αγγλικά πρέπει να χρησιμοποιήσει τη μητρική του για να εξηγήσει στο συμμαθητή του. Επίσης, θεωρώ ότι η μητρική είναι χρήσιμη στην επίλυση διαφορών μεταξύ τους. Βέβαια, κάποιος άλλος μαθητής μετά χρειάζεται να ενημερώσει και σένα για τη συζήτηση.

6. Όταν θέλουν να μιλήσουν για θέματα εκτός μαθήματος μεταξύ τους και όταν έχουν πρόβλημα και διαφωνία με κάποιο άλλο παιδί.

Γ.

1. Διαφωνώ. Θεωρώ τις συγκεκριμένες αναφορές συντηρητικές. Κατά την άποψή μου, ιδανικά, μια μητρική θα έπρεπε να διδάσκεται για να ενισχύει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Μπορώ να σκεφτώ μόνο το βοηθητικό ρόλο της μητρικής γλώσσας του παιδιού.
2. Μειονέκτημα εμφανίζεται όταν τα παιδιά τη χρησιμοποιούν αρκετά. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ελέγξει τη συζήτηση. Πλεονέκτημα είναι ότι τα παιδιά βλέπουν πως ό, τι έχουν μάθει μέχρι τώρα δεν παραμερίζεται. Ένα στοιχείο του πολιτισμού τους έχει θέση μέσα στην τάξη. Σίγουρα αισθάνονται πιο άνετα. Αν ο δάσκαλος ακούει ένα προφορικό λόγο, καταλαβαίνει ακόμα και το επίπεδο του σε αυτόν. Δεν μπορείς να το αξιολογήσεις πρακτικά με κάποιο τεστ αλλά πιστεύω ότι παίρνεις στοιχεία για το παιδί όταν το ακούς να μιλάει.
3. Θα τη χρησιμοποιούσα για όλα όσα είπα παραπάνω. Κυρίως, για να έχω μια βάση για να διδάξω ελληνικά. Σκέφτομαι ότι κι εγώ είχα μεγάλες δυσκολίες όταν μου έκαναν αγγλικά χωρίς να χρησιμοποιούν καθόλου ελληνικά.
4. Επιτρέπεται και είναι ίσως και αναγκαίο για τις σχέσεις των μαθητών. Ειδικά στην Αθήνα, η συγκέντρωση τόσων πολιτισμών στα σχολεία μου δείχνει ότι αν και ο ελληνικός πολιτισμός είναι κυρίαρχος, δεν μπορείς να αγνοήσεις τους υπόλοιπους.

Συνέντευξη 21

A.

1. Δουλεύω ως δάσκαλος δεκαεφτά χρόνια.

2. Δεν έχω τέτοια εκπαίδευση. Έχω ένα μεταπτυχιακό για τη διδασκαλία των μαθηματικών.
3. (Απαντήθηκε).

B.

1. Ακολουθώ δασκαλοκεντρική μέθοδο στη διδασκαλία μου για όλους τους μαθητές. Είναι πιο αποτελεσματική και πιο γρήγορη. Όταν έρχονται δάσκαλοι για τα τμήματα υποδοχής του σχολείου, κάνουν αρκετή δουλειά με τους αλλόγλωσσους μαθητές εκεί. Δυστυχώς, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για όλο το τμήμα.
2. Πέρυσι είχα μαθητές που δεν μπορούσαν να μιλήσουν καθόλου ελληνικά, είχαν έρθει λίγο καιρό στην Ελλάδα. Μιλούσαμε στα αγγλικά για να συνεννοηθούμε, όμως στη διάρκεια του μαθήματος δεν γινόταν να εξηγώ το μάθημα σε δύο γλώσσες. Αυτοί οι μαθητές έμαθαν σιγά σιγά το αλφάβητο, τους έδινα απλές ασκήσεις και φωτοτυπίες και τους βοηθούσαν και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης. Τα αγγλικά τα χρησιμοποιούσαν και τα παιδιά από μόνα τους, δεν υπήρχε άλλη επιλογή.
3. Σε τέτοιες περιπτώσεις χωρίς τα αγγλικά δεν μπορείς ούτε να μιλήσεις με το παιδί. Εκτός αν υπάρχει κάποιος διερμηνέας. Οπότε σίγουρα η κοινή γλώσσα είναι βοηθητική για την επικοινωνία.
4. Όχι.
5. Επιτρέπεται σε περιπτώσεις αλληλοδιδασκαλίας μεταξύ των παιδιών με ίδια μητρική. Θα αφήσω να επεξηγήσει κάτι ο ένας τον άλλον, είναι όμως δύσκολο να καταλάβεις μέχρι που πηγαίνει η βοήθεια και από που αρχίζει η συζήτηση εκτός μαθήματος.
6. Όσοι δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά, όπως πέρυσι, δεν έχουν τόσες επιλογές στο ελληνικό σχολείο. Υπήρχαν μαθητές με την ίδια μητρική και σε άλλες τάξεις του σχολείου, μιλούσαν όλοι μεταξύ τους. Φαντάζομαι ότι ένιωθαν πιο κοντά μέσω της γλώσσας. Στη δική μου τάξη, οι υπόλοιποι αλλόγλωσσοι τη χρησιμοποιούν και όταν έχουν συγκρούσεις με άλλα παιδιά. Δεν τη χρησιμοποιούν τόσο για να δώσουν απαντήσεις για το μάθημα.

Γ.

1. Συμφωνώ και διαφωνώ με την άποψη. Καταλαβαίνω πως όσο λιγότερη είναι η επαφή με τα ελληνικά, τόσο πιο αργά ή δύσκολα θα κατακτηθούν. Όμως αν δεν υπάρχει πουθενά η μητρική γλώσσα μπορεί και το παιδί να αισθάνεται ακόμα πιο ξένο. Νομίζω εξαρτάται την περίπτωση. Άλλη ανάγκη έχει ένα παιδί που έχει γεννηθεί στην Ελλάδα από γονείς που δεν μιλούν καλά ελληνικά. Άλλη ένα παιδί που είναι στην Ελλάδα κάποιους μήνες και κανένας από την οικογένεια δεν ξέρει τη γλώσσα. Επίσης, το μέτρο στη χρήση της μητρικής είναι σημαντικό. Πρέπει να θυμάσαι ότι ο σκοπός είναι να μάθεις ελληνικά κι αν υπάρχει μεγάλη ανάγκη να χρησιμοποιήσεις και την πρώτη σου γλώσσα.
2. Τα παιδιά νιώθουν άνετα και κοντά στο σχολείο αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους. Γνωστικά, αν υπάρχει δυνατότητα βοήθειας και από άλλα παιδιά με την ίδια μητρική, η κατάκτηση της νέας γνώσης γίνεται πιο εύκολα και πιο γρήγορα. Υπάρχει βέβαια κίνδυνος αν το παιδί – βοηθός δεν έχει καταλάβει το ίδιο σε μεγάλο βαθμό. Μειονεκτήματα υπάρχουν αν τα παιδιά μένουν μόνο στη μητρική τους και απομακρύνονται από τη στενή επαφή με τα ελληνικά. Ουσιαστικά, για να ενταχθούν, πρέπει να είναι ακούν και να προσπαθούν να μιλούν τη δεύτερη γλώσσα.
3. Θα τη χρησιμοποιούσα για να επικοινωνήσω με μαθητές που δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.
4. Δεν απαγορεύεται αυτό. Απλώς στην πράξη δεν νομίζω ότι θα ήταν εύκολο. Ίσως σε ώρες διαλείμματος.

Συνέντευξη 22

A.

1. Εργάζομαι έντεκα χρόνια.
2. Έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια.
3. Έχω κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

B.

1. Κάθε χρονιά είναι διαφορετική. Εξαρτάται από τους μαθητές που έχω. Συνήθως παίρνω μικρές τάξεις, οπότε ακόμα κι αν τα παιδιά έχουν περάσει χρόνο στην Ελλάδα είναι ακόμα σε μικρή ηλικία. Έχω χρησιμοποιήσει στο παρελθόν εκπαιδευτικό υλικό που έχω μάθει από τα σεμινάρια. Φέτος, δίνω κάποιες αρχικές εργασίες στα παιδιά που δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα για να κάνουν εξάσκηση στο λεξιλόγιο. Βέβαια αυτό τα κρατάει σε άλλο επίπεδο από τα υπόλοιπα.
2. Δεν μου έχει χρειαστεί πολλές φορές. Το έχω κάνει λόγω ανάγκης για συνεννόηση στην αρχή της χρονιάς. Τουλάχιστον οι δικοί μου μαθητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν μόνο λίγες λέξεις και αυτές θα είναι απλές γιατί είναι ακόμα μικροί.
3. Αν μιλάμε για την επικοινωνία και τη συνεννόηση, σίγουρα είναι μια βοήθεια. Για το γνωστικό επίπεδο, δε νομίζω ότι θα έδινε κάτι ιδιαίτερο. Μου φαίνεται πιο περίπλοκη διαδικασία να βάλεις στη διδασκαλία και μια τρίτη γλώσσα για να διδάξεις ελληνικά. Μπορεί κάποιος να το επιχειρήσει στο μάθημα της γλώσσας αλλά και στην ιστορία, για παράδειγμα, που βασίζεται πάλι στη γλώσσα μου φαίνεται ακόμα πιο δύσκολο.
4. Όχι.
5. Το επιτρέπω μόνο για μικρές επεξηγήσεις του μαθήματος. Σε αυτή την περίπτωση προτιμώ να διευκρινιστεί κάτι στη μητρική γλώσσα και μετά να συνεχίσω τη διδασκαλία στα ελληνικά. Στο πλαίσιο του μαθήματος δεν χρειάζεται κάπου αλλού η μητρική μεταξύ των παιδιών.
6. Πιστεύω και αυθόρμητα μπορεί να βγει στα παιδιά. Ακόμα και μαθητές του σχολείου που έχουν γεννηθεί εδώ, πιο εύκολα μιλούν τη μητρική τους σε σχέση με τα ελληνικά, τουλάχιστον στο διάλειμμα. Μέσα στην τάξη, ξέρουν ότι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν για επεξηγήσεις, όπως είπα.

Γ.

1. Νομίζω ότι συμφωνώ. Βέβαια δεν γίνεται να απαγορεύσεις τελείως τη μητρική αν σε βοηθάει κάποιες φορές μεταξύ συμμαθητών. Απλώς τη χρησιμοποιείς περιορισμένα. Δεν υπάρχει όμως κάποια άλλη βοήθεια της ίδιας της γλώσσας. Αν είχαν κοινές ρίζες θα βοηθούσε αλλά οι περισσότεροι αλλόγλωσοι στο σχολείο μας είναι από το Πακιστάν, από το Μπαγκλαντές, από Φιλιππίνες. Άρα δεν υπάρχει και κάποια κοινή βάση για να μάθεις πιο εύκολα τα ελληνικά.
2. Το μόνο πλεονέκτημα που σκέφτομαι έχει σχέση με την επικοινωνία. Σίγουρα είναι προτιμότερη η μητρική σε σχέση με τα αγγλικά στην αρχική επικοινωνία αν τα παιδιά δεν ξέρουν τίποτα στα ελληνικά. Μειονέκτημα είναι ότι η γνώση των ελληνικών μπορεί να καθυστερήσει περισσότερο αν γίνεται μεγάλη χρήση της μητρικής. Πρέπει το παιδί να έχει στο μυαλό του ποιος είναι ο σκοπός του σχολείου.
3. Θα τη χρησιμοποιούσα στο στάδιο της γνωριμίας με τα παιδιά, στην αρχή της χρονιάς.
4. Δεν θα τον απαγόρευα σε καμία περίπτωση. Ίσως να γινόταν πάλι σε αρχικό στάδιο της χρονιάς ή σε κάποια σχολική γιορτή.

