



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

Σχολή επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διγλωσσία στο Νηπιαγωγείο: Αντιλήψεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών»

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΣΟΦΙΑ(9982201900245)

ΜΑΡΓΙΟΥ ΝΙΚΟΛΕΤΑ(9982201400073)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

ΣΦΥΡΟΕΡΑΜΑΡΙΑ

ΑΘΗΝΑ

ΙΟΥΛΙΟΣ 2022

Ευχαριστίες

Με την παρούσα πτυχιακή μια διαδρομή φτάνει στο τέλος της. Μια διαδρομή γεμάτη εμπειρίες, γνώσεις και προκλήσεις. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους καθηγητές του ΤΕΑΠΗ για τις συμβουλές, γνώσεις και εμπειρίες που μοιράστηκαν μαζί μας.

Ιδιαίτερα, νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια στην πτυχιακή μας, κυρία Σφυρόερα Μαρία. Την ευχαριστούμε τόσο για τον τρόπο διδασκαλίας της που ήταν πηγή έμπνευσης για εμάς, όσο και για την αμέριστη συμπαράσταση, βοήθεια, επιμονή και υπομονή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Ακόμη, θέλουμε να ευχαριστήσουμε θερμά για τον χρόνο που αφιέρωσαν, όλους τους νηπιαγωγούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Χωρίς αυτούς, η εργασία αυτή δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε κάποιους δικούς μας ανθρώπους που μας βοήθησαν με τον δικό τους τρόπο.

Προσωπικά, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την συμφοιτήριά μου Νικολέτα Μαργιού, που προσφέρθηκε να κάνουμε μαζί την παρούσα πτυχιακή εργασία. Επίσης, την φίλη μου, Αθηνά που με βοήθησε να καταλήξω στο θέμα της πτυχιακής μέσα από τις φιλοσοφικές μας συζητήσεις. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου, Ευθύμη, για τη στήριξη

και την υπομονή του όλο αυτό το διάστημα. Τους ευχαριστώ εξίσου και τους δυο γιατί μου ανέβαζαν το ηθικό κάθε φορά που ήθελα να τα παρατήσω.

Σοφία Εμμανουήλ

Με τη σειρά μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συμφοιτήτρια μου, Σοφία που μου πρότεινε να συνεργαστούμε και να ζήσουμε μαζί αυτήν την εμπειρία. Επίσης, ευχαριστώ πολύ τους συναδέλφους μου που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας και το σύντροφο μου, Γιάννη που χωρίς εκείνον δε θα έφτανα στο τέλος.

Μαργιού Νικολέτα

Περίληψη

Τα παιδιά αναπτύσσουν την γλώσσα και την ταυτότητα τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Συγκεκριμένα, τα δίγλωσσα παιδιά ευδοκιμούν και πετυχαίνουν σε περιβάλλοντα μάθησης, μέσα στα οποία καλλιεργούν μια πολύγλωσση οικολογία. Οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες συνεργάζονται, ώστε να παρέχουν στα παιδιά ένα περιβάλλον, το οποίο είναι πλούσιο σε εμπειρίες και στις δύο γλώσσες. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται τόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας όσο και οι πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη τους. Με βάση τόσο τα βιβλιογραφικά δεδομένα όσο και την έρευνά μας, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να υποστηρίζουν, ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί εμπόδιο στην μάθηση. Παράλληλα, επιδιώκουν συμπεριληπτικές πρακτικές για την προαγωγή της μάθησης της Γ2 των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και για τη διατήρηση της Γ1 και της πολιτιστικής ταυτότητας του κάθε μαθητή.

Abstract

Children develop their language and identity through interaction with others. Specifically, bilingual children thrive and succeed in learning environments that foster a multilingual ecology in which teachers and families work together to provide rich bilingual learning experiences. As regards the bilingual children, to this research, we analyzed the perception of the preschool teachers as much as the practical that they apply in their classroom. According to both the literature and our research, it appears that most teachers seemed to support that bilingualism is not a barrier to learning. Additionally, they pursue inclusive practices in order

to promote bilingual students' C2 learning, while they seeking to preserve each student's C1 and cultural identity.

Πίνακας Περιεχομένων

1. Εισαγωγή	7
1.1. Σκοπός	8
1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	8
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	8
2.1 Διγλωσσία	8
2.1.1 Ορισμός	8
2.1.2 Διαστάσεις Διγλωσσίας	10
2.1.3 Τυπολογία Διγλωσσίας	11
2.1.4 Γλωσσικές Ικανότητες	13
2.1.5 Διγλωσσία και γνωστική λειτουργία	14
2.2 Διγλωσσία και εκπαίδευση	16
2.2.1 Συμπερίληψη και Διγλωσσία	18
2.3 Γνωστικές θεωρίες για την διγλωσσία	20

2.3.1 Ξεχωριστή υποκείμενη επάρκεια (SUP-Separate Underlying Proficiency Model)	20
2.3.2 Κοινή Υποκείμενη Επάρκεια (CUP- Common Underlying Proficiency Model)	21
2.3.3 Θεωρία των κατωφλίων (Thresholds Theory)	23
2.3.4 Βασικές Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας (BICS) και Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (CALP)	25
2.3.4.1 Βασικές Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας (BICS)	26
2.3.4.2 Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (CALP)	26
2.3.5 Το μοντέλο επικοινωνιακής επάρκειας (4^{ov} τεταρτημόριων)	27
2.4 Γνωστική προοπτική της διγλωσσίας	28
2.5 Σχολείο και διγλωσσία	30
2.5.1 Διγλωσσία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας	33
2.5.2 Κατηγορίες διγλωσσίας στην πρώιμη παιδική ηλικία	34
2.5.3 Καλλιεργώντας ένα πολύγλωσσο οικοσύστημα	37
2.6 Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στη γλωσσική ανάπτυξη και στην διγλωσσία	39
2.7 Ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της διγλωσσίας	39
2.8 Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και ειδικά εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας	42
2.9 Αξιολόγηση της δίγλωσσης ανάπτυξης	46

2.10 Σύνοψη θεωρητικού μέρους	48
3. Μεθοδολογία	49
4. Ανάλυση	50
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	50
4.2 Αντιλήψεις για την διγλωσσία	58
4.1 Συμπεράσματα ανάλυσης	80
5. Συμπεράσματα	82
6. Δυσκολίες έρευνας-Αναστοχασμός	83
7. Βιβλιογραφία	84
7.1 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	84
7.1 Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	92
8. Παραρτήματα	92
8.1 Ερωτηματολόγιο	92

1.Εισαγωγή

Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να επικοινωνήσουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας, να συνδεθούμε με τους άλλους, να ταυτιστούμε με τον πολιτισμό και να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας (Baker, 2001). Γι' αυτό, το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, ζώντας σ' ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον, επικοινωνεί γλωσσικά σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Συγκεκριμένα, η διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης δύο γλωσσών. Στο σημερινό τεχνολογικά επαυξημένο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, η πλειοψηφία του παγκόσμιου πληθυσμού είναι δίγλωσσοι (Chimbutane,2013).

Σε μια έρευνα που διεξήχθη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το 56 % των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι μπορούν να μιλήσουν σε άλλη γλώσσα από τη μητρική τους. Σε πολλές χώρες αυτό το ποσοστό είναι ακόμη υψηλότερο — για παράδειγμα, το 99 % των Λουξεμβουργιανών και το 95 % των Λετονών μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες (European Commission, 2008).

Ακόμη και στις Ηνωμένες Πολιτείες, που θεωρούνται ευρέως μονόγλωσσες, το ένα πέμπτο ανέφεραν ότι μιλούσαν άλλη γλώσσα εκτός των αγγλικών στο σπίτι το 2007, εμφανίζοντας αύξηση 140 % από το 1980. Παράλληλα, το Associated Press αναφέρει ότι έως και το 66 % των παιδιών στον κόσμο ανατρέφονται δίγλωσσα (European Commission, 2008).

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική προσέγγιση των δασκάλων και των γονέων αναφορικά με τα δίγλωσσα παιδιά έχει προκαλέσει αυξανόμενο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια και αρκετές μελέτες έχουν δημοσιευτεί σε αυτό το πεδίο (Lee&Oxelson, 2006· Moore, 1999)

1.1.Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διγλωσσίας στο Νηπιαγωγείο καθώς και των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

1.2.Ερευνητικά Ερωτήματα

- Πώς αντιμετωπίζεται η διγλωσσία στο Νηπιαγωγείο;
- Ποιες μέθοδοι ακολουθούνται σε περιβάλλον Νηπιαγωγείου για την συμπερίληψη δίγλωσσων ατόμων;
- Ποιες οι αντιλήψεις για τη διγλωσσία και ποιες οι πρακτικές σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά;

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Διγλωσσία

2.1.1 Ορισμός

Η διγλωσσία ορίζεται ως η ικανότητα χρήσης δύο γλωσσών. Ωστόσο, ο ορισμός της διγλωσσίας είναι προβληματικός δεδομένου ότι άτομα με διαφορετικά διαγλωσσικά χαρακτηριστικά και επίπεδα επάρκειας μπορούν να ταξινομηθούν ως δίγλωσσα (Baker, 2001). Οι ορισμοί της διγλωσσίας κυμαίνονται από ελάχιστη επάρκεια σε δύο γλώσσες, έως ένα προηγμένο επίπεδο (Reyes, 2011). Ένα άτομο μπορεί να περιγράψει τον εαυτό του ως δίγλωσσο, αλλά αυτό μπορεί να σημαίνει μόνο την ικανότητα να συνομιλεί και να επικοινωνεί προφορικά. Ενώ, άλλοι μπορεί να είναι ικανοί στην ανάγνωση σε δύο ή περισσότερες γλώσσες (Μητακίδου, & Δανηλίδου, 2007). Ένα άτομο μπορεί να είναι δίγλωσσο λόγω του ότι έχει μεγαλώσει μαθαίνοντας να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες ταυτόχρονα (ταυτόχρονη διγλωσσία), ή μπορεί να έχει μάθει μια δεύτερη γλώσσα κάποια στιγμή στην ζωή του, μετά την κατάκτηση της πρώτης του γλώσσας. Αυτό είναι γνωστό ως διαδοχική διγλωσσία. Το να είσαι δίγλωσσος σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους (Reyes, 2011).

Η διγλωσσία περιλαμβάνει μια σειρά από ικανότητες και κατηγοριοποιήσεις με βάση την γλωσσική επάρκεια του εκάστοτε ατόμου. Ένα παιδί που έφτασε πρόσφατα π.χ. στην Αγγλία από την Ελλάδα, μπορεί να έχει καλό επίπεδο γραμματισμού στα Αγγλικά, αλλά να μην μπορεί να συνομιλήσει ή να χρησιμοποιήσει προφορικά την αγγλική γλώσσα στο πλαίσιο της τάξης. Από την άλλη πλευρά, πολλοί μαθητές που περιγράφονται ως δίγλωσσοι χρησιμοποιούν συνήθως τρεις γλώσσες ή περισσότερες και επομένως «πολυγλωσσικοί» θα ήταν καλύτερη περιγραφή (Baker, 2001).

Όσον αφορά τις ικανότητες, ένας δίγλωσσος μπορεί να έχει πολύ υψηλά επίπεδα επάρκειας και στις δύο γλώσσες ή μπορεί να έχει περιορισμένη επάρκεια σε μία. Επομένως, η χρήση του όρου «δίγλωσσος» εξαρτάται από το πλαίσιο της γλωσσικής επάρκειας.

Ο Rampton (1990) προτείνει την αντικατάσταση όρων όπως «μητρική γλώσσα» με γλωσσική εξειδίκευση, γλωσσική σχέση και γλωσσική κληρονομικότητα. Αυτοί οι όροι μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν την περίπλοκη φύση της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας στα πολυεθνικά σχολικά περιβάλλοντα.

2.1.2 Διαστάσεις Διγλωσσίας

Οι Valdés και Figueroa (1994) προτείνουν ότι οι διαστάσεις της διγλωσσίας ταξινομούνται κατά:

- (1) Ηλικία (ταυτόχρονη/διαδοχική/όψιμη – βλέπε υπό-κεφάλαιο παρακάτω).
- (2) Ικανότητα (κατάρτιση).
- (3) Ισορροπία δύο γλωσσών.
- (4) Ανάπτυξη (ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας – η μείωση της πρώτης).
- (5) Πλαίσια όπου κατακτάται και χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα (π.χ. σπίτι, σχολείο).

Οι Valdés και Figueroa (1994) προσθέτουν επίσης μια έκτη διάσταση, την περιστασιακή και επιλεκτική διγλωσσία (Elective bilingualism). Η επιλεκτική διγλωσσία είναι ένα χαρακτηριστικό των ατόμων που επιλέγουν να μάθουν μια γλώσσα, για παράδειγμα στην τάξη. Οι δίγλωσσοι επιλογής προέρχονται από πλειοψηφικές γλωσσικές ομάδες (π.χ. Αγγλόφωνοι που μαθαίνουν ισπανικά ή γαλλικά). Προσθέτουν δεύτερη γλώσσα χωρίς να χάσουν τη μητρική τους γλώσσα. Οι περιστασιακοί δίγλωσσοι μαθαίνουν μια άλλη γλώσσα κάτ' ανάγκη. Δηλαδή, εξαιτίας συγκεκριμένων περιστάσεων (π.χ. ως μετανάστες), χρειάζεται να μάθουν μια άλλη γλώσσα, ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά.

Κατά συνέπεια, η πρώτη τους γλώσσα κινδυνεύει να αντικατασταθεί από τη δεύτερη γλώσσα. Σε αυτή την περίπτωση, πιθανόν η μητρική τους γλώσσα να είναι ανεπαρκής για να καλύψει τις εκπαιδευτικές, πολιτικές και εργασιακές απαιτήσεις και επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας στην οποία βρίσκονται. Οι περιστασιακοί δίγλωσσοι είναι ομάδες ατόμων που πρέπει να γίνουν δίγλωσσα για να λειτουργήσουν στην γλωσσική κοινωνία της πλειοψηφίας που τους περιβάλλει. Επομένως, η περιστασιακή διγλωσσία σχετίζεται συχνά με την επιβίωση με ελάχιστη ή καθόλου επιλογή, ενώ, αντίθετα η εκλογική διγλωσσία έχει να κάνει με την επιλογή. Η διαφορά μεταξύ της επιλεκτικής και της περιστασιακής διγλωσσίας είναι βαρύντιμη, επειδή εγείρει αμέσως διαφορές κύρους και θέσης, πολιτικής και εξουσίας μεταξύ των δίγλωσσων.

2.1.3 Τυπολογία Διγλωσσίας

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές τυπολογίες της διγλωσσίας. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε κάποιες μόνο από αυτές.

Πρώιμη διγλωσσία - υπάρχουν δύο τύποι: η ταυτόχρονη πρώιμη διγλωσσία και η διαδοχική πρώιμη διγλωσσία.

Η ταυτόχρονη πρώιμη διγλωσσία (Simultaneous early bilingualism) αναφέρεται σε ένα παιδί που μαθαίνει δύο γλώσσες ταυτόχρονα, από τη γέννησή του. Αυτό γενικά παράγει μια ισχυρή μορφή διγλωσσίας, που ονομάζεται προσθετική διγλωσσία. Αυτό σημαίνει επίσης ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι δίγλωσση (Chimbutane,2013).

Η διαδοχική πρώιμη διγλωσσία (Successive early bilingualism) αναφέρεται σε ένα παιδί που έχει ήδη εν μέρει κατακτήσει την μητρική γλώσσα και στη συνέχεια μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα νωρίς στην παιδική του ηλικία (για παράδειγμα, όταν ένα παιδί μετακινείται σε ένα

περιβάλλον όπου η κυρίαρχη γλώσσα δεν είναι η μητρική του γλώσσα). Αυτό οδηγεί σε ισχυρή διγλωσσία (ή προσθετική διγλωσσία), λαμβάνοντας υπόψιν ότι απαιτείται ο απαραίτητος χρόνος, ώστε το παιδί να μάθει τη δεύτερη γλώσσα. Σε αυτή την περίπτωση, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συμβαίνει παράλληλα με την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι εν μέρει δίγλωσση (Schwartz&Asli, 2014).

Μεταγενέστερη-όψιμη διγλωσσία (Latebilingualism): αναφέρεται στη διγλωσσία όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μετά την ηλικία των 6 ή 7 ετών, ειδικά όταν μαθαίνεται στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή. Η όψιμη διγλωσσία είναι μια διαδοχική διγλωσσία που εμφανίζεται μετά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (μετά την περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας στην παιδική ηλικία). Με την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, ο όψιμος δίγλωσσος χρησιμοποιεί την εμπειρία του για να μάθει τη δεύτερη γλώσσα (Lambret, 1981).

Προσθετική διγλωσσία και αφαιρετική διγλωσσία (Additive bilingualism and subtractive bilingualism). Ο όρος προσθετική διγλωσσία αναφέρεται στην κατάσταση όπου ένα άτομο έχει αποκτήσει τις δύο γλώσσες με ισορροπημένο τρόπο. Είναι μια ισχυρή μορφή διγλωσσίας. Η αφαιρετική διγλωσσία αναφέρεται στην κατάσταση όπου ένα άτομο μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα εις βάρος της πρώτης γλώσσας, ειδικά εάν η πρώτη γλώσσα ανήκει στις μειονοτικές γλώσσες. Σε αυτή την περίπτωση, η γνώση της πρώτης γλώσσας μειώνεται, ενώ η γνώση της άλλης γλώσσας (συνήθως της κυρίαρχης γλώσσας) αυξάνεται. Αυτές οι εκφράσεις και οι σχετικές έννοιες δημιουργήθηκαν από τον Wallace Lambert, τον Καναδό ερευνητή στον οποίο έχει δοθεί ο τίτλος του «πατέρα της έρευνας για τη διγλωσσία» (Lambret, 1981).

Παθητική διγλωσσία (Passivebilingualism): αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης μιας δεύτερης γλώσσας χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα ομιλίας (Lambret W, (1981).

2.1.4 Γλωσσικές Ικανότητες

Υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές ικανότητες, η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή. Ο παρακάτω πίνακας προτείνει την αποφυγή μιας απλής ταξινόμησης των γλωσσικών δεξιοτήτων για την περαιτέρω ανάλυση της διγλωσσίας. Μερικοί μιλούν μια γλώσσα, αλλά δεν διαβάζουν ή γράφουν σε μια γλώσσα, άλλοι ακούν, κατανοούν και διαβάζουν μια γλώσσα (παθητική διγλωσσία), όμως δεν μιλούν ή γράφουν εξίσου καλά.

	Προφορικά	Γραμματισμός
Δεκτικές δεξιότητες	Ακρόαση	Ανάγνωση
Παραγωγικές δεξιότητες	Ομιλία	Γραφή

Το να ταξινομούνται οι άνθρωποι είτε ως δίγλωσσοι είτε ως μονόγλωσσοι αποτελεί επομένως πρόκληση. Αναφορικά με τις αρχικές αναλογίες, οι δύο πτυχές της διγλωσσίας ενδημούν σε διαφορετικές αναλογίες, οι οποίες ποικίλλουν σε βαρύτητα. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις βασικές γλωσσικές ικανότητες ποικίλλουν με το πολυδιάστατο τοπίο των δίγλωσσων ικανοτήτων να υποδηλώνει ότι κάθε γλωσσική ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο ή λιγότερο. Η ικανότητα ανάγνωσης μπορεί να κυμαίνεται από βασική έως και ολοκληρωμένη. Κάποιος μπορεί να αντιλαμβάνεται ακουστικά και να κατανοεί σε ένα πλαίσιο (π.χ. καθημερινότητα σε συναναστροφές, σε καταστήματα), αλλά όχι σε ένα άλλο πλαίσιο (π.χ. μια ακαδημαϊκή διάλεξη) (Schwartz&Asli, 2014).

Αυτά τα παραδείγματα παρουσιάζουν ότι οι τέσσερις βασικές ικανότητες μπορούν να βελτιωθούν περαιτέρω σε επιμέρους κλίμακες και διαστάσεις. Υπάρχουν δεξιότητες εντός

των, που παραδοσιακά αναφέρονται ως, έκταση λεξιλογίου, ορθότητα γραμματικής, ικανότητα μετάδοσης ακριβών νοημάτων σε διαφορετικές καταστάσεις.

Το εύρος και ο τύπος των επιμέρους δεξιοτήτων που μπορούν να μετρηθούν είναι μεγάλο (Lado, 1961·Mackey, 1965·Beardsmore, 1986). Αυτό που έχει προκύψει μέχρι στιγμής είναι ότι η ικανότητα ενός ατόμου σε δύο γλώσσες είναι πολυδιάστατη και τείνει να αποφεύγει την απλή κατηγοριοποίηση.

2.1.5 Διγλωσσία και γνωστική λειτουργία

Ο συντριπτικός αριθμός μελετών αναφορικά με την συσχέτιση της διγλωσσίας και της γνωστικής λειτουργίας αναδεικνύει ότι όταν ένα δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί μια γλώσσα, η άλλη είναι επίσης ενεργή ταυτόχρονα. Όταν ένα άτομο ακούει μια λέξη, δεν ακούει ολόκληρη τη λέξη ταυτόχρονα, οι ήχοι φτάνουν με διαδοχική σειρά. Πολύ πριν τελειώσει η λέξη, το γλωσσικό σύστημα του εγκεφάλου αρχίζει να προβλέπει ποια μπορεί να είναι αυτή η λέξη ενεργοποιώντας πολλές λέξεις που ταιριάζουν με το ηχητικό ή οπτικό ερέθισμα. Αναφορικά με τα δίγλωσσα άτομα, αυτή η ενεργοποίηση δεν περιορίζεται σε μία μόνο γλώσσα. Το ακουστικό ερέθισμα ενεργοποιεί αντίστοιχες λέξεις ανεξάρτητα από τη γλώσσα στην οποία ανήκουν (Viorica,&Anthony, 2012).

Μερικά από τα πιο συναρπαστικά στοιχεία για τη γλωσσική συν-ενεργοποίηση προέρχονται από τη μελέτη των κινήσεων των ματιών. Έχουμε την τάση να κοιτάμε πράγματα για τα οποία σκεφτόμαστε, μιλάμε ή ακούμε (Lado, 1961). Σε περιπτώσεις όπως αυτή, η συν-ενεργοποίηση της γλώσσας συμβαίνει επειδή αυτό που ακούει ο ακροατής μπορεί να αντιστοιχιστεί σε λέξεις στην οποιαδήποτε γλώσσα. Επιπλέον, η συν-ενεργοποίηση της

γλώσσας είναι τόσο αυτόματη που οι άνθρωποι εξετάζουν λέξεις και στις δύο γλώσσες ακόμη και χωρίς εμφανή ομοιότητα (Viorica&Anthony, 2012).

Η αντιμετώπιση αυτού του επίμονου γλωσσικού ανταγωνισμού μπορεί να οδηγήσει σε γλωσσικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, η γνώση περισσότερων από μία γλωσσών μπορεί να κάνει τους ομιλητές να ονομάζουν αντικείμενα πιο αργά. Από επικοινωνιακή σκοπιά, αυτή είναι μια σημαντική δεξιότητα και κατανόηση ενός μηνύματος σε μια γλώσσα που μπορεί να είναι δύσκολη εάν η άλλη γλώσσα παρεμβαίνει πάντα. Ομοίως, εάν ένα δίγλωσσο άτομο αλλάζει συχνά μεταξύ των γλωσσών όταν μιλάει, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στον ακροατή, ειδικά εάν αυτός ο ακροατής γνωρίζει μόνο μία από τις γλώσσες του ομιλητή (Nikolov&Csapó, 2010).

Για να διατηρήσει τη σχετική ισορροπία μεταξύ δύο γλωσσών, η συλλογιστική του δίγλωσσου βασίζεται σε εκτελεστικές λειτουργίες, με ένα ρυθμιστικό σύστημα γενικών γνωστικών ικανοτήτων που περιλαμβάνει πολλαπλές διαδικασίες. Επειδή και τα δύο γλωσσικά συστήματα ενός δίγλωσσου ατόμου είναι πάντα ενεργά, αυτό το άτομο χρησιμοποιεί αυτούς τους μηχανισμούς ελέγχου κάθε φορά που μιλάει ή ακούει. Αυτή η συνεχής πρακτική ενισχύει τους μηχανισμούς ελέγχου και αλλάζει τις σχετικές περιοχές του εγκεφάλου.

Τα δίγλωσσα άτομα συχνά αποδίδουν καλύτερα σε εργασίες που απαιτούν διαχείριση συγκρούσεων. Στην κλασική εργασία Stroop, οι άνθρωποι βλέπουν μια λέξη και τους ζητείται να ονομάσουν το χρώμα της γραμματοσειράς της λέξης. Όταν το χρώμα και η λέξη ταιριάζουν (δηλαδή, η λέξη "κόκκινο" τυπώνεται με κόκκινο), οι άνθρωποι ονομάζουν σωστά το χρώμα πιο γρήγορα από ό,τι όταν το χρώμα και η λέξη δεν ταιριάζουν (δηλαδή, η λέξη "κόκκινο" τυπωμένη με μπλε). Αυτό συμβαίνει επειδή η ίδια η λέξη ("κόκκινο") και το χρώμα της γραμματοσειράς της (μπλε) έρχονται σε σύγκρουση. Το γνωστικό σύστημα πρέπει

να χρησιμοποιεί πρόσθετους πόρους για να αγνοήσει την άσχετη λέξη και να επικεντρωθεί στο σχετικό χρώμα (Viorica&Anthony, 2012).

Τα γνωστικά και νευρολογικά οφέλη της διγλωσσίας εκτείνονται από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την τρίτη ηλικία, καθώς ο εγκέφαλος επεξεργάζεται πιο αποτελεσματικά τις πληροφορίες και αποτρέπει τη γνωστική έκπτωση. Επιπλέον, τα οφέλη προσοχής και γήρανσης που συζητήθηκαν παραπάνω δεν είναι αποκλειστικά για άτομα που μεγάλωσαν δίγλωσσα. Εμφανίζονται επίσης σε άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα αργότερα στη ζωή τους. Ο εμπλουτισμένος γνωστικός έλεγχος που συνοδεύεται από τη δίγλωσση εμπειρία αντιπροσωπεύει μόνο ένα από τα πλεονεκτήματα που απολαμβάνουν οι δίγλωσσοι. Παρά ορισμένους γλωσσικούς περιορισμούς που έχουν παρατηρηθεί σε δίγλωσσους (π.χ. αυξημένη δυσκολία ονοματοδοσίας), η διγλωσσία έχει συσχετιστεί με βελτιωμένη μεταγλωσσική επίγνωση (η ικανότητα αναγνώρισης της γλώσσας ως συστήματος που μπορεί να χειριστεί και να εξερευνηθεί), καθώς και με καλύτερη μνήμη, οπτικό-χωρικές δεξιότητες, ακόμη και δημιουργικότητα. Επιπλέον, πέρα από αυτά τα γνωστικά και νευρολογικά πλεονεκτήματα, υπάρχουν επίσης πολύτιμα κοινωνικά οφέλη που προέρχονται από τη διγλωσσία, μεταξύ των οποίων η ικανότητα εξερεύνησης ενός πολιτισμού μέσω της μητρικής του γλώσσας ή της συνομιλίας με κάποιον με τον οποίο διαφορετικά μπορεί να μην είναι ποτέ σε θέση να επικοινωνήσει. Τα γνωστικά, νευρωνικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα που παρατηρούνται στα δίγλωσσα άτομα υπογραμμίζουν την ανάγκη να εξεταστεί πώς η διγλωσσία διαμορφώνει τη δραστηριότητα και την αρχιτεκτονική του εγκεφάλου και, τελικά, πώς αντιπροσωπεύεται η γλώσσα στο ανθρώπινο μυαλό (Schwartz&Asli, 2014).

2.2 Διγλωσσία και εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ένας όρος που αναφέρεται στη διδασκαλία ακαδημαϊκού περιεχομένου σε δύο γλώσσες, στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα, με ισομοιρασμένο διδακτικό υλικό ανάλογα με το στόχο έκβασης του μοντέλου.

Ο Baker (2001) κάνει διάκριση μεταξύ αδύναμων και ισχυρών μορφών εκπαίδευσης για δίγλωσσα άτομα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν τα σχολεία στοχεύουν στην μετατόπιση της μειονοτικής γλώσσας παιδιών, δηλαδή, από την κουλτούρα του οικογενειακού περιβάλλοντος στην κουλτούρα και τη γλώσσα της πλειοψηφίας ή στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα, τότε η δίγλωσση εκπαίδευση θεωρείται «αδύναμη» (Δαμανάκης,2012).

Αντίθετα, η «ισχυρή» δίγλωσση διδασκαλία προσφέρει δύο αμοιβαία εμπλουτιζόμενες γλώσσες και πολιτισμούς. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δημιουργεί επίσης ένα δίγλωσσο περιβάλλον (Lambert,1975), που υποστηρίζει τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, καθώς τα παιδιά αποκτούν την πλειοψηφική γλώσσα, δηλαδή την ισορροπημένη δίγλωσση ανάπτυξη. Αντίθετα, σε ένα αφαιρετικό δίγλωσσο περιβάλλον, η γλώσσα της πλειοψηφίας (μη μητρική γλώσσα) κατακτάται με το κόστος της εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας, όπως στην «αδύναμη» δίγλωσση εκπαίδευση. Ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να προσφέρει τη βάση για πρόοδο στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών (Cummins, 2000). Αρκετές μελέτες υποδηλώνουν ότι, τουλάχιστον σε νεαρή ηλικία, οι ισορροπημένοι δίγλωσσοι φαίνεται να είναι πιο ευαίσθητοι στη δομή της γλώσσας απ' ό,τι είναι τα μονόγλωσσα παιδιά (Bialystok, 2001· Mor-Sommerfeld, 2002). Οι Bruck και Genesee (1995),όπως αναφέρεται από τον Bialystok(2002), συνέκριναν τους νεαρούς δίγλωσσους (σε Αγγλική και Γαλλική γλώσσα) και τους αγγλόφωνους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους από το νηπιαγωγείο έως την πρώτη τάξη σε μια ποικιλία φωνολογικών εργασιών. Εξηγώντας το πρώιμο μεταγλωσσικό πλεονέκτημα των νεαρών δίγλωσσων, οι ερευνητές υποστηρίζουν, ότι η δίγλωσσία φαίνεται να παρέχει έναν

τύπο «αντιθετικής γλωσσικής διδασκαλίας που οδηγεί τα δίγλωσσα παιδιά να συγκρίνουν και να αναλύουν τις δομικές πτυχές της γλώσσας με πιο προηγμένους τρόπους από τους μονόγλωσσους». Ένας αυξανόμενος αριθμός ψυχολογικών και εκπαιδευτικών μελετών επικεντρώνεται στο θέμα της απόκτησης του γραμματισμού των δίγλωσσων παιδιών (Bialystok, 2002).

Μερικές από αυτές τις μελέτες ασχολούνται με μεταγλωσσικές δεξιότητες που θεωρείται ότι αποτελούν τη βάση της πρώιμης ανάπτυξης του γραμματισμού, όπως η έννοια της λέξης και της επίγνωσης της ηχητικής δομής των προφορικών ερεθισμάτων (Adams, 1990·Garton&Pratt, 1989). Υπάρχουν αυξανόμενα στοιχεία των δίγλωσσων πλεονεκτημάτων της μη λεκτικής επίλυσης προβλημάτων που εξαρτάται κυρίως από την επιλεκτική προσοχή (Bialystok, 2001). Η υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης του Cummins (1978) ισχυρίζεται ότι η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια μεταφέρεται από τη μια γλώσσα στην άλλη, έτσι ώστε η διδασκαλία σε μία γλώσσα, να οδηγεί σε καλύτερη Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια.

Άλλες μελέτες (Lauder, 1994· Olmedo, 1992) προτείνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κάνουν εσφαλμένες υποθέσεις σχετικά με την ικανότητα μάθησης των δίγλωσσων παιδιών και κατά συνέπεια να περιμένουν λιγότερα από αυτά. Έτσι, η γλωσσική ποικιλία μέσα σε μία τάξη, η οποία αποτελεί πηγή γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου, θα πρέπει να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μεγιστοποιεί τις πιθανότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία και κοινωνική ένταξη, αντί να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο (Brecht&Ingold, 2002).

2.2.1 Συμπερίληψη και Δίγλωσση Εκπαίδευση

Με βάση την UNESCO, κάθε μαθητής είναι εξίσου σημαντικός. Ωστόσο, εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως εξακολουθούν να αποκλείονται από την εκπαίδευση για λόγους που μπορεί να περιλαμβάνουν το φύλο, τον προσανατολισμό του φύλου, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνικότητα, την οικονομική κατάσταση ή τις ικανότητες. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αφορά τον εντοπισμό όλων των εμποδίων στην εκπαίδευση και την άρση τους και καλύπτει τα πάντα, από τα προγράμματα σπουδών μέχρι την παιδαγωγική και τη διδασκαλία.

Ο ελιτισμός, ο διαχωρισμός και οι διακρίσεις μαστίζουν την μαθησιακή εμπειρία (Bruton 2011a, 2011b, 2013, 2015, 2019·Paran 2013) και αποτελούν επίκαιρα θέματα στη σημερινή ατζέντα της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Gortázar&Taberner, 2020).

Όπως το έθεσε ο BarriosEspinosa (2019, 5), «η δίγλωσση εκπαίδευση έχει υποστηριχθεί επίσημα ως μέσο κοινωνικής συνοχής, καθώς αποσκοπεί στη διευκόλυνση της πρόσβασης όλου του πληθυσμού σε ποιοτική εκπαίδευση σε ξένες γλώσσες». Σε αυτό το νέο σενάριο, το θέμα της ένταξης έχει, όπως είναι φυσικό, συγκεντρώσει αυξημένη προσοχή. Πράγματι, ορισμένες από τις πιο πρόσφατες έρευνες (Anghel, Cabrales&Carro, 2016·Fernández-Sanjujjo, Fernández-Costales&AriasBlanco, 2019) έχουν επισημάνει το γεγονός ότι αυτό το νέο μοντέλο ενσωμάτωσης δεν είναι μόνο μια τεράστια πρόκληση που συνεπάγεται αυξημένη δυσκολία, αλλά θα μπορούσε να θέσει σε σοβαρό κίνδυνο όλα όσα έχουν επιτευχθεί μέχρι σήμερα στα δίγλωσσα προγράμματα. Παράλληλα, ωστόσο, ένας αυξανόμενος όγκος εμπειρικά ισχυρών ερευνών (Ainsworth&Shepherd, 2017·Madrid&Barrios, 2018·PavónVázquez,2018·RascónMoreno&BretonesCallejas 2018·PérezCañado, 020a) αποδεικνύει ότι τα πράγματα αλλάζουν και οι τάσεις μεταβάλλονται.

2.3 Γνωστικές θεωρίες για την διγλωσσία

2.3.1 Ξεχωριστή υποκείμενη επάρκεια (SUP- Separate Underlying Proficiency Model)

Μια θεωρία που χρησιμοποιούταν για να περιγράψει τη διγλωσσία είναι το μοντέλο της ξεχωριστής υποκείμενης επάρκειας (SUP). Η θεωρία αυτή αναφέρει ότι οι γλώσσες διατηρούνται ξεχωριστά στο μυαλό, και θεωρείται ότι όταν ένα άτομο αυξάνει την επάρκεια σε μια γλώσσα, η επάρκεια της δεύτερης γλώσσας μειώνεται. Η πεποίθηση αυτή υποθέτει ότι το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που μαθαίνονται στη μία γλώσσα δεν μεταφέρονται στην άλλη γλώσσα (Bilash, 2009). Σύμφωνα με το SUP, θα είναι πολύ δύσκολο για ένα παιδί να μάθει μια γλώσσα επιπλέον της κύριας γλώσσας του, όπου σε περίπτωση π.χ. όπου το άτομο έχει ευχέρεια 50% στην Γ1 και 50% στην Γ2, σε περίπτωση όπου οι ικανότητες τους αυξηθούν κατά 10% στην Γ1, αντίστοιχα θα μειωθούν στην Γ2 (Baker, 1996).

Ωστόσο, η θεωρία της ισορροπίας έχει απορριφθεί από την έρευνα. Πολλαπλές μελέτες δείχνουν ότι όταν τα παιδιά εμβαπτίζονται σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, η επάρκεια στην Γ1 και στην Γ2 αναπτύσσονται ταυτόχρονα. Οι έρευνες δείχνουν ότι η ταυτόχρονη ανάπτυξη των γλωσσών συμβαίνει επειδή η γλωσσική ικανότητα μεταφέρεται μεταξύ των γλωσσών (Leafstedt&Gerber, 2005). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν μια ασυνείδητη κατανόηση της γραμματικής, είναι σε θέση να μεταφέρουν τη χρήση και την κατανόηση της Γ1 στη Γ2. Με άλλα λόγια, τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν περισσότερες από μία γλώσσες ταυτόχρονα, οπότε καμία γλώσσα δεν περιορίζεται από την άλλη.

Ωστόσο, η θεωρία της ισορροπίας υποστηρίζει το γεγονός ότι έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά χρησιμοποιούν λιγότερο την Γ1 κατά την εκμάθηση της Γ2. Η θεωρία θα περιέγραφε ότι η

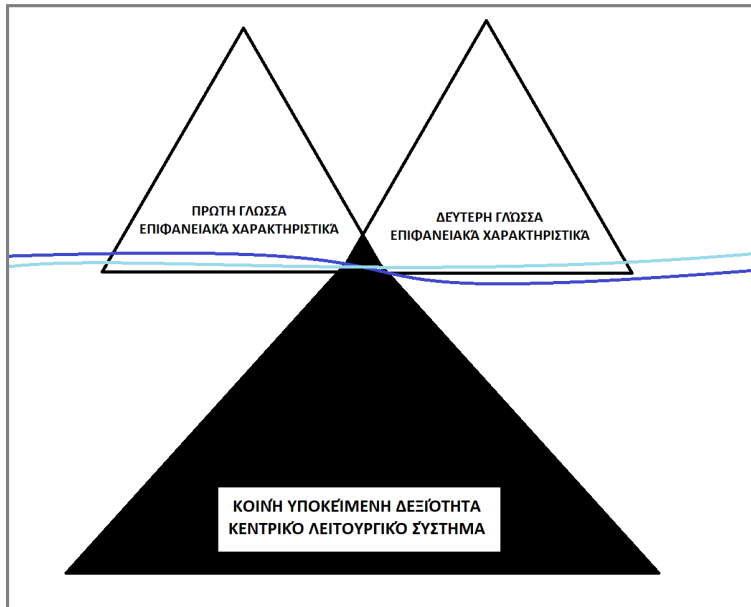
κατάσταση αυτή συμβαίνει λόγω του γεγονότος ότι η γνώση της Γ1 δεν βοηθά το παιδί να κατακτήσει τη Γ2.

2.3.2 Κοινή Υποκείμενη Επάρκεια (CUP- Common Underlying Proficiency Model)

Μια άλλη θεωρία είναι το μοντέλο της κοινής υποκείμενης επάρκειας (CUP), το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία της ισορροπίας ή το μοντέλο SUP (Bilash, 2009). Η ιδέα αυτή βασίζεται στην αρχή ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν ένα κεντρικό λειτουργικό σύστημα και για τις δύο γλώσσες. Αν και, οι γλώσσες εξακολουθούν να είναι κάπως ξεχωριστές, υπάρχει μια υποκείμενη γνωστική διαδικασία που παράγει τις γλώσσες. Οι κοινές γνωστικές διαδικασίες από τις οποίες αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες οι δίγλωσσοι ομιλητές περιλαμβάνουν τον γραμματισμό, την αφηρημένη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Baker, 1996).

Το μοντέλο CUP έχει περιγράψει περαιτέρω από τον Baker (1996), ο οποίος δημιούργησε μια αναλογία παγόβουνου για να το αναπαραστήσει, όπως απεικονίζεται παρακάτω.

Σχήμα: Παγόβουνο Baker



Πηγή: Baker, (2001)

Το μοντέλο αυτό αναπαρίσταται με την εικόνα δύο παγόβουνων που εμφανίζονται πάνω από την επιφάνεια του νερού, τα οποία συνδέονται κάτω από την επιφάνεια του νερού. Στην εικόνα αυτή, τα παγόβουνα συμβολίζουν την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα. Η συγχώνευση των παγόβουνων εκφράζει την ιδέα ότι οι δύο γλώσσες δεν λειτουργούν χωριστά, αλλά λειτουργούν μέσω του ίδιου λειτουργικού συστήματος. Επειδή οι γλώσσες λειτουργούν μέσω του ίδιου συστήματος, γίνεται ευκολότερη η εκμάθηση πρόσθετων γλωσσών (Baker, 1996).

Ο Baker πρότεινε ότι υπάρχουν έξι μέρη στο μοντέλο CUP .

1. Αναφέρει ότι δεν έχει σημασία ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το άτομο, γιατί οι σκέψεις και οι διεργασίες (ομιλία, ανάγνωση, γραφή και ακρόαση) προέρχονται από το ίδιο κεντρικό τμήμα, και όταν ένα άτομο μιλάει δύο γλώσσες οι σκέψεις του είναι όλες ενσωματωμένες.
2. Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται δύο ή περισσότερες γλώσσες.

3. Οι δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα μπορούν να αναπτυχθούν μέσω δύο γλωσσών και η γνωστική λειτουργία στη σχολική επίδοση μπορεί να συμβεί είτε σε μονόγλωσσο περιβάλλον, είτε σε δίγλωσσο περιβάλλον.
4. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής στην τάξη πρέπει να είναι καλά ανεπτυγμένη προκειμένου να επεξεργάζεται τις γνωστικές προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν στην τάξη, όπως η εκμάθηση νέων πληροφοριών.
5. Τα παιδιά αναγκάζονται να λειτουργούν σε ελάχιστο βαθμό στην πρώτη γλώσσα τους, και η επάρκεια στην γλώσσα στην οποία αναπτύσσονται στην τάξη θα είναι ισχυρή.
6. Τέλος, όταν η μία ή και οι δύο γλώσσες δεν λειτουργούν πλήρως, η γνωστική λειτουργία και η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά.

2.3.3 Θεωρία των κατωφλίων (Thresholds Theory)

Στη συνέχεια, η θεωρία των κατωφλίων εξελίχθηκε από το μοντέλο CUP. Η θεωρία του κατωφλίου περιγράφει τη σχέση μεταξύ της γνωστικής ικανότητας και της επάρκειας στη διγλωσσία (Bilash, 2009).

Η Θεωρία Κατωφλίων του Cummins (Baker, 2011) έχει σημαντικές επιπτώσεις στα προγράμματα εμβάπτισης, καθώς η διδασχή και η εκμάθηση είναι ο απώτερος στόχος, όπου επιδιώκεται οι μαθητές μας να είναι εγγράμματοι και στις δύο γλώσσες και να επωφεληθούν από το να είναι ισορροπημένοι δίγλωσσοι. Η θεωρία έχει ουσιαστικά δύο «κατώφλια».

Η διγλωσσία κατηγοριοποιείται σε μια ιεραρχία με τρία επίπεδα. Το χαμηλότερο επίπεδο διγλωσσίας είναι γνωστό ως περιορισμένη διγλωσσία, με το επόμενο πιο ικανό επίπεδο να είναι γνωστό ως λιγότερο ισορροπημένη διγλωσσία και, τέλος, ως ισορροπημένη διγλωσσία.

Σχήμα: Baker, Θεμέλια της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της διγλωσσίας



Πηγή: weebly.com

Η θεωρία αυτή αναφέρει ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου δίγλωσσίας και του γνωστικού πλεονεκτήματος, και συνδέει τα μείζονα γνωστικά πλεονεκτήματα με μαθητές που έχουν υψηλότερες διαγλωσσικές δεξιότητες. Στην θεωρία υποδηλώνεται ότι οι δίγλωσσοι ξεκινούν ως περιορισμένοι δίγλωσσοι. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο βιώνουν χαμηλά επίπεδα ικανότητας και στις δύο γλώσσες και γνωστικά μειονεκτήματα. Ο Baker (1996) όρισε αυτά τα γνωστικά μειονεκτήματα ως δυσκολία στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών.

Η αυξημένη δίγλωσση επάρκεια οδηγεί στο επόμενο στάδιο της λιγότερο ισορροπημένης δίγλωσσίας. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές έχουν ικανότητες κατάλληλες για την ηλικία τους σε μία, αλλά όχι και στις δύο γλώσσες. Επιπλέον, δεν έχουν γνωστικά μειονεκτήματα ή πλεονεκτήματα. Στη συνέχεια, το τελικό επίπεδο είναι η ισορροπημένη δίγλωσσία. Οι ισορροπημένοι δίγλωσσοι αναπτύσσουν ικανότητα κατάλληλη για την ηλικία τους και στις δύο γλώσσες. Ωστόσο, σε αντίθεση με πριν, αυτοί οι μαθητές έχουν γνωστικά πλεονεκτήματα

στη διγλωσσία τους. Αυτά τα γνωστικά πλεονεκτήματα περιλαμβάνουν αυξημένο επαγωγικό συλλογισμό στα μαθηματικά (Baker, 1996). Αυτές οι ιδέες αντιπροσωπεύονται συνήθως ως τριώροφο κτήριο με δύο γλωσσικές σκάλες [L1(Γ1) και L2 (Γ2)] σε κάθε άκρο όπως απεικονίζεται παραπάνω. Τα πατώματα αντιπροσωπεύουν κάθε «γνωστικό κατώφλι» ξεκινώντας με περιορισμένη διγλωσσία, προχωρώντας σε λιγότερο ισορροπημένη διγλωσσία και τελειώνοντας με ισορροπημένη διγλωσσία (Baker, 1996).

Στη θεωρία των κατωφλίων έχει ασκηθεί κριτική πως είναι δύσκολο να καθοριστούν τα κατάλληλα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας για κάθε κατώφλι. Οι μαθητές αναπτύσσουν τις γλώσσες με διαφορετικό τρόπο, οπότε είναι δύσκολο να συμπεράνει κανείς τα κατάλληλα στάδια γλωσσικής επάρκειας σε όλα τα άτομα. Ομοίως, η υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης περιγράφει επίσης τη διγλωσσία. Δηλώνει ότι η επάρκεια στην Γ2 εξαρτάται από το επίπεδο επάρκειας που έχει ήδη επιτευχθεί στην Γ1. Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η Γ1, τόσο ευκολότερη θα είναι η απόκτηση της Γ2.

2.3.4 Βασικές Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας (BICS) και Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια(CALP)

Επιπλέον, ο Bilash (2009) αναφέρει ότι υπάρχουν διαφορετικές πτυχές της γλώσσας, οι οποίες είναι ευκολότερο να μάθουμε από άλλες, αναφερόμενος και προσδιορίζοντας την «κοινωνική γλώσσα» και την «ακαδημαϊκή γλώσσα». Η κοινωνική γλώσσα χρησιμοποιείται στις καθημερινές συζητήσεις και είναι ανεπίσημη. Από την άλλη πλευρά, η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι πιο επίσημη και επικυρώνει τα κοινωνικά πρότυπα. Η ακαδημαϊκή γλώσσα χρησιμοποιείται συνήθως στο σχολείο και στην εργασία και απαιτεί υψηλότερα επίπεδα συλλογισμού. Ο Bilash (2009) προτείνει ότι είναι ευκολότερο να αναπτύξει κανείς περαιτέρω

την κοινωνική γλωσσική επάρκεια από ό,τι την ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια. Η υπόθεση αυτή αναφέρει επίσης ότι οι γλώσσες φέρουν διαφορετικές συνδηλώσεις για τις λέξεις ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Συμπεραίνεται ότι μπορεί να υπάρξει σύγχυση με λέξεις που χρησιμοποιούνται τόσο σε κοινωνικό περιβάλλον όσο και σε ακαδημαϊκό περιβάλλον (Bilash, 2009).

2.3.4.1 Βασικές Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας (BICS)

Ο Cummins, όπως αναφέρεται στο Baker(2011) κάνει επίσης, διάκριση μεταξύ της κατάκτησης της κοινωνικής γλώσσας και της ακαδημαϊκής γλώσσας. Οι BICS (Βασικές Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας) ταξινομούνται ως οι επικοινωνιακές δεξιότητες της ακρόασης και της ομιλίας που απαιτούνται σε κοινωνικές καταστάσεις. Οι αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικά πλαίσια και είναι συνήθως ενσωματωμένες στο γενικό πλαίσιο, δηλαδή περιλαμβάνουν πολλά φυσικά και οπτικά στηρίγματα για την υποστήριξη της επικοινωνιακής ανταλλαγής. Οι BICS δεν θεωρούνται απαιτητικές γνωστικές εργασίες και η γλώσσα που απαιτείται δεν είναι εξειδικευμένη. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται γρήγορα στους μαθητές δεύτερης γλώσσας (ένα έως δύο χρόνια).

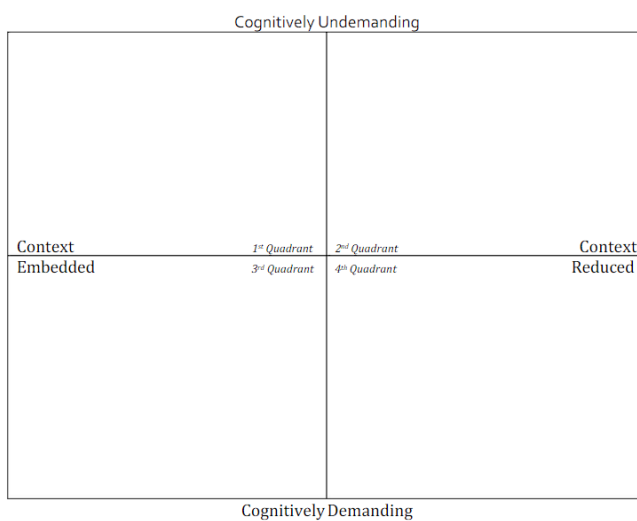
2.3.4.2 Γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (CALP)

Η CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) αναφέρεται στην ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό το επίπεδο εκμάθησης της γλώσσας είναι απαραίτητο για την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Περιλαμβάνει τις δεξιότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και

γραπτού λόγου καθώς και της ακρόασης και της ανάγνωσης στους τομείς περιεχομένου. Καθώς ο μαθητής μεγαλώνει, το πλαίσιο των ακαδημαϊκών εργασιών μειώνεται και η γλώσσα είναι πιο απαιτητική από γνωστικής άποψης, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχουν λιγότερες ενδείξεις ή υποστηρίξεις που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τις πληροφορίες περιεχομένου. Αυτή η ακαδημαϊκή επάρκεια χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθεί στους μαθητές δεύτερης γλώσσας (γενικά πέντε έως οκτώ χρόνια).

2.3.5 Το μοντέλο επικοινωνιακής επάρκειας (4^{ον} τεταρτημόριων)

Το μοντέλο επικοινωνιακής επάρκειας, όπως περιγράφεται από τον Baker (2011, σ. 173), εστιάζει την προσοχή στο επίπεδο των γλωσσικών και άλλων προκλήσεων στις δραστηριότητες στην τάξη. Είναι χρήσιμο στην κατανόηση και υπενθύμιση ότι η γνωστική πρόκληση μπορεί να διατηρηθεί σε υψηλά επίπεδα για τους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα όταν οι δραστηριότητες έχουν τις ρίζες τους σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και παρέχεται κατάλληλη υποστήριξη και υποδομή.



Πηγή: <https://l2acquisition.weebly.com/theory.html>

Το πρώτο τεταρτημόριο είναι πολύ συγκεκριμένο και περιλαμβάνει την καθημερινή επικοινωνία στην τάξη. Συνήθως παρατηρείται κατά τη διάρκεια τακτικών ρουτινών, όπως χαιρετισμούς, βασική επικοινωνία, επικοινωνία στο διάλειμμα ή το παιχνίδι, κ.λπ. Σε αυτό το στάδιο του πλαισίου, θα υπάρχει χρήση σχεδόν κατά κόρον προφορικής γλώσσας, οπτικά στηρίγματα και χρήση της Γ1 για υποστήριξη της Γ2.

Στο δεύτερο τεταρτημόριο, (γλωσσικές ασκήσεις) οι γλωσσικές εργασίες περιορίζονται (λιγότερες προφορικές και οπτικές υποστηρίξεις) αλλά εντός των ικανοτήτων των μαθητών, επειδή οι εργασίες είναι γνωστικά μη απαιτητικές.

Στο τρίτο τεταρτημόριο, οι μαθησιακές εργασίες καλύπτονται μέσω οπτικών και προσωπικών στηρίξεων όπως η ίδια η εικόνα, οργανωτές γραφικών, προσωπικά λεξικά, συνεργασία, συνεδρίες με δάσκαλο ή φροντιστή κ.λπ.

Τέλος στο τέταρτο τεταρτημόριο, το πλαίσιο υποστήριξης μειώνεται και η εργασία είναι γνωστικά απαιτητική. Σε αυτό το τεταρτημόριο οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν αυτά που γνωρίζουν και έχουν μάθει.

2.4 Γνωστική προοπτική της διγλωσσίας

Για να ληφθούν σαφείς απαντήσεις σε γνωστικά ερωτήματα, οι μελέτες πρέπει να σχεδιάζονται με γνώμονα τη γνωστική προοπτική της διγλωσσίας. Ωστόσο, η επιλεκτική εστίαση στις ατομικές γνωστικές επιδράσεις, όταν μελετώνται σωστά, γίνεται σε βάρος της απώλειας της επαφής με τις κοινωνικοψυχολογικές και κοινωνικές πτυχές της διγλωσσίας. Αυτό που επιχειρούν να κάνουν οι σωστά σχεδιασμένες γνωστικές μελέτες είναι να ελέγξουν τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού υπόβαθρου, έτσι ώστε να διακριθούν οι "καθαρές" επιδράσεις της διγλωσσίας.

Η αναζήτηση τέτοιων ελέγχων μπορεί να είναι μια μάταιη και μη ρεαλιστική προσπάθεια. Οι ερευνητές που ασχολούνται με τις γνωστικές επιδράσεις της διγλωσσίας έχουν συχνά διατυπώσει μεθοδολογικές παρατηρήσεις σχετικά με τον κατάλληλο σχεδιασμό των μελετών για την απάντηση τέτοιων ερωτημάτων. Ο McLaughlin (1984) περιγράφει την ιδανική μελέτη ως μια μελέτη που θα περιλάμβανε την τυχαία κατανομή των παιδιών σε δίγλωσσες και μονόγλωσσες ομάδες, καθώς και διαχρονικές δοκιμές και έλεγχο των σχετικών μεταβλητών, όπως η νοημοσύνη. Στο ίδιο βιβλίο στο οποίο εμφανίζεται το κεφάλαιο του McLaughlin, *Early bilingualism and child development*, οι Lebrun και Paradis (1984) τιτλοφορούν την εισαγωγή τους "To be or not to be an early bilingual?". Αν και τέτοια πειράματα και τέτοια ερωτήματα είναι σημαντικό να επιδιώκονται, πρέπει να αμφισβητηθεί η εγκυρότητα τους. Σε ποιον θα μπορούσαν να εφαρμοστούν τα ευρήματα μιας μελέτης με τυχαία ανάθεση; Σε παιδιά που τους ανατέθηκαν τυχαία; Η εστίαση στις κοινωνικοψυχολογικές και κοινωνικές πτυχές της διγλωσσίας αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η διγλωσσία κατανέμεται στον πληθυσμό με μη τυχαίο τρόπο. Για πολλά παιδιά δεν είναι θέμα ατομικής προτίμησης το αν "θα είναι ή δεν θα είναι πρώιμα δίγλωσσα" και, σε κάθε περίπτωση, δεν είναι μια απόφαση που λαμβάνεται από τις οικογένειες και τα παιδιά για καθαρά γνωστικούς λόγους.

Επιπλέον, η παρουσία δύο γλωσσών στο περιβάλλον ενός ατόμου μπορεί να επηρεάσει μια ποικιλία άλλων μεταβλητών που με τη σειρά τους μπορεί να είναι υπεύθυνες για τυχόν γνωστικές επιδράσεις. Ο McLaughlin (1984) επισημαίνει πάντως ότι το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που μεγαλώνουν μονόγλωσσα είναι πιθανότατα διαφορετικό από εκείνο των παιδιών που μεγαλώνουν δίγλωσσα και ότι επομένως είναι αδύνατο να διαχωριστούν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις στις γλωσσικές και γνωστικές μεταβλητές από εκείνες της ίδιας της διγλωσσίας.

Ο MacNab (1979) κάνει παρόμοιες επισημάνσεις συζητώντας τους περιορισμούς πολλών από τις γνωστικά προσανατολισμένες μελέτες στον τομέα αυτό. Σε αυτή την ενότητα,

επανεξετάστηκαν οι περιορισμοί στα μοντέλα της σχέσης μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής ανάπτυξης και προτείναμε μια ενοποιητική υπόθεση. Ωστόσο, αυτό δεν αρκεί, διότι μέχρι στιγμής αντιμετωπίσαμε τη γνωστική διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο ως ανεξάρτητη μεταβλητή και δεν δώσαμε προσοχή σε παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται τα δίγλωσσα παιδιά. Ένα πληρέστερο μοντέλο πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο της δίγλωσσης γνωστικής ανάπτυξης. Στην ενότητα που ακολουθεί, εξετάζουμε τις προοπτικές που λαμβάνουν υπόψη τους κοινωνικούς ψυχολογικούς και κοινωνικούς συσχετισμούς της διγλωσσίας και στη συνέχεια συζητάμε τις επιπτώσεις τους στα μοντέλα μας για τη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης (MacNab, 1979).

2.5 Σχολείο και διγλωσσία

Συνήθως οι δίγλωσσοι ομιλητές αποφασίζουν να γίνουν δίγλωσσοι, δηλαδή αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διαβάζουν αποτελεσματικά και στις δύο ομιλούμενες γλώσσες τους. Η κατοχή των απαραίτητων δεξιοτήτων ανάγνωσης είναι σημαντική, διότι επιτρέπει στα παιδιά να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Wilson και Trainin (2007) ανέφερε ότι οι μαθητές της πρώτης τάξης με πρώιμες δεξιότητες ανάγνωσης εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα κινήτρων για ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένη πιθανότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας στο μέλλον. Μεγάλο μέρος της μάθησης που αποκτούν τα παιδιά στο σχολείο γίνεται μέσω της ανάγνωσης. Συνήθως, τα παιδιά αρχίζουν με εικονογραφημένα βιβλία στην προσχολική ηλικία. Αφού τα παιδιά είναι ικανά να απολαμβάνουν τα βιβλία με εικόνες, προχωρούν σε βιβλία για αρχάριους αναγνώστες και βιβλία κεφαλαίων μέχρι την πρώτη τάξη (PenguinYoungReadersGroup, 2010). Στη συνέχεια, τα παιδιά μετατοπίζονται σε βιβλία μέσης βαθμίδας στην τρίτη τάξη και τελικά σε βιβλία

νεαρών ενηλίκων στην έκτη τάξη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι μαθητές αρχίζουν να διαβάζουν σχολικά βιβλία για να αποκτήσουν νέες πληροφορίες. Η ικανότητα ανάγνωσης στο επίπεδο της τάξης είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία, γεγονός που υποστηρίζεται από μια μελέτη που διεξήχθη από τους Stage και Jacobsen (2010). Η μελέτη αξιολόγησε την αναγνωστική ευχέρεια 173 μαθητών της τέταρτης τάξης και συνέκρινε τις βαθμολογίες τους στην αναγνωστική ευχέρεια με τις βαθμολογίες που έλαβαν από το Washington Assessment of Student Learning, το οποίο είναι ένα κρατικό ακαδημαϊκό τεστ.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με αναγνωστική ευχέρεια που αναμενόταν για το επίπεδο της τάξης τους είχαν υψηλές και ικανοποιητικές επιδόσεις στην εν λόγω αξιολόγηση. Αντίστοιχα, οι μαθητές με αναγνωστική ευχέρεια που ήταν μικρότερη από την αναμενόμενη για μαθητές τυπικής ανάπτυξης της Τετάρτης τάξης σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις (Stage&Jacobsen, 2001). Συνολικά, τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τη σημασία της βοήθειας προς τους μαθητές για την επίτευξη αναγνωστικών δεξιοτήτων που είναι κατάλληλες για το επίπεδο της τάξης τους. Για να αναπτύξουν την ικανότητα ανάγνωσης τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των γραμμάτων που είναι γραμμένα στις σελίδες των βιβλίων και των ήχων που αντιπροσωπεύουν. Οι έρευνες δείχνουν ότι η φωνολογική επίγνωση, η φωνημική επίγνωση και η γνώση του αλφαβήτου είναι σημαντικές για την επιτυχία των παιδιών στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Elliott&Olliff, 2008). Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μεταφέρονται σε διαφορετικές αλφαβητικές γλώσσες.

Οι Leafstedt και Gerber (2005) εξέτασαν τις φωνολογικές διεργασίες σε Ελληνόγλωσσους μαθητές πρώτης τάξης και διαπίστωσαν ότι οι φωνολογικές διεργασίες παρουσιάζουν διαγλωσσική μεταφορά. Αυτό σημαίνει ότι η φωνολογική επίγνωση στην Γ1 σχετίζεται με την επιτυχία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, (που σημαίνει ότι τα παιδιά της πρώτης τάξης ήταν σε θέση να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων) από την Γ1 εξίσου με την Γ2. Σε

αυτή τη μελέτη αξιολογήθηκαν 90 μαθητές που μιλούσαν Ισπανικά στο σπίτι και ήταν εγγεγραμμένοι σε πρόγραμμα ELL (English as a Second Language) για δύο χρόνια. Εκπαιδευμένοι δίγλωσσοι αξιολογητές εξέτασαν τις φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών.

Οι μαθητές συμμετείχαν στην αξιολόγηση που εξετάστηκαν αναφορικά με τη φωνολογική τους επίγνωση (αναγνώριση ερεθισμάτων εικόνων που κάνουν ομοιοκαταληξία και αρχίζουν με τους ίδιους ήχους, κατάτμηση λέξεων σε επιμέρους φωνήματα και ανάμειξη επιμέρους συλλαβών και φωνημάτων που ακούγονται σε ηχογράφιση για να σχηματιστούν λέξεις), φωνολογική κωδικοποίηση (άκουσαν ηχογραφήσεις ισπανικών και αγγλικών λέξεων και έπρεπε να επαναλάβουν αυτό που άκουσαν), φωνολογική ηχογράφιση (ταχεία ονομασία αντικειμένων), αποκωδικοποίηση (ανάγνωση πραγματικών και ψευδολέξεων) και γνώση λεξιλογίου (αξιολογήθηκε με the Peabody Picture Vocabulary Test, Third Edition) (Leafstedt&Gerber, 2005).

Τα αποτελέσματα βρήκαν σημαντικές διαφορές στις τέσσερις αξιολογήσεις φωνολογικής επεξεργασίας μεταξύ των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία με διδασκαλία στα αγγλικά έναντι εκείνων που έλαβαν δίγλωσση διδασκαλία (Leafstedt&Gerber, 2005). Ομοίως, υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων σε όλες τις διεργασίες αποκωδικοποίησης.

Αυτό δείχνει ότι:

- α) οι φωνολογικές διεργασίες παρουσιάζουν διαγλωσσική μεταφορά στους ELL (English-Language Learners),
- β) η γλώσσα διδασκαλίας επηρεάζει την ανάγνωση στα Ισπανικά και τα Αγγλικά,
- γ) η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με όλες τις αναγνωστικές εργασίες Ισπανικά και Αγγλικά.

Πρόσθετη έρευνα έχει δείξει ότι οι φωνολογικές διεργασίες είναι εφαρμόσιμες και σε δίγλωσσους Άγγλους και Γάλλους ομιλητές. Μια διαχρονική μελέτη διάρκειας ενός έτους εξέτασε 122 Αγγλόφωνους μαθητές σε τάξεις γαλλικής γλώσσας και τη φωνολογική τους επίγνωση και το επίτευγμά τους στην ανάγνωση και στις δύο γλώσσες. Από τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν εργασίες αποκωδικοποίησης λέξεων, μέτρα φωνολογικής επίγνωσης και δραστηριότητες ταχύτητας ονομασίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές είχαν αντίστοιχα επιτεύγματα φωνολογικής επίγνωσης και στις δύο γλώσσες (Comeau&Cormier, 1999).

Αυτές οι μελέτες υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι φωνολογικές διεργασίες έχουν διαγλωσσική μεταφορά, ειδικά στις γλώσσες των Ισπανικών, Γαλλικών και Αγγλικών. Σε ό,τι αφορά τη φωνητική επίγνωση, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνονται τα γλωσσικά επίπεδα των δίγλωσσων παιδιών, αυξάνονται και οι φωνητικές τους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, οι φωνητικές δεξιότητες βελτιώνονται ως προς δεξιότητες λεξιλογίου, ηχητικές και φωνημικές αναφορές.

2.5.1 Διγλωσσία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η ακόλουθη ενότητα παρέχει μια επισκόπηση των στρατηγικών και των προσεγγίσεων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας για να ανταποκριθούν στις δίγλωσσες πραγματικότητες, τις δυνάμεις και τις ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών. Αν και τα εκπαιδευτικά πλαίσια ποικίλλουν ως προς τα μοντέλα δίγλωσσης και πολύγλωσσης παιδαγωγικής (Creese&Blackledge, 2010), οι πιο πρόσφατες μελέτες επικεντρώνονται στις μειοψηφικές μητρικές γλώσσες των παιδιών και των μαθητών στην εκπαίδευση. Όπως επισημαίνει ο Bialystok (2015), υπάρχει μια διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών, έτσι ώστε να διατηρούν και να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες τους και τη δίγλωσση εκπαίδευση που προορίζεται να κάνει τα παιδιά (που

μιλούν την γλώσσα της πλειοψηφία) δίγλωσσα. Παρά τα παραπάνω, υπάρχουν επίσης ενοποιητικά χαρακτηριστικά αυτών των μελετών, όπως οι θέσεις των δασκάλων απέναντι στην πολυγλωσσία, καθώς και το άνοιγμα τους στη μεγιστοποίηση της χρήσης των γλωσσικών τους πόρων από τα παιδιά (Cummins, 2019). Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν κρίσιμα θεωρητικά θεμέλια της μελέτης μας.

2.5.2 Κατηγορίες διγλωσσίας στην πρώιμη παιδική ηλικία

Με βάση την μελέτη του Romaine (1995), η διγλωσσία στην παιδική ηλικία διαχωρίζεται στις παρακάτω κατηγορίες με βάση τη μητρική γλώσσα των γονέων, τη γλώσσα της κοινότητας γενικότερα και τη στρατηγική των γονέων κατά την ομιλία τους στο παιδί.

Αρχικά, αναφέρεται στα δίγλωσσα παιδιά που οι γονείς μιλούν στα παιδιά τους τη μητρική τους γλώσσα από τη γέννηση και η γλώσσα ενός εκ των γονέων είναι η κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας που ζουν. Για παράδειγμα: η μητέρα μιλάει Ελληνικά- ο πατέρας μιλάει Νορβηγικά- η γλώσσα της κοινότητας είναι η Ελληνική. Αυτό σημαίνει ότι κάθε γονέας θα πρέπει να μιλάει μόνο τη μητρική του γλώσσα με το παιδί με όσο το δυνατόν λιγότερες εναλλαγές. Αυτό έχει συχνά προταθεί ως μια επιτυχημένη στρατηγική. Ωστόσο, τείνει να υπονοεί λανθασμένα ότι μόνο η οικογένεια επηρεάζει την κατάκτηση της γλώσσας (Δαμανάκης, 2012). Οι επιρροές της κοινότητας είναι επίσης σημαντικές (π.χ. προσχολική ηλικία, ευρύτερη οικογένεια, μέσα μαζικής ενημέρωσης). Ένα ιδιαίτερο παράδειγμα είναι όταν τα παιδιά μεγαλώνουν σε πολύγλωσσες πόλεις, και η διαφορετική γλωσσική εμπειρία μπορεί να προσθέσει πολλές διαφοροποιήσεις σε αυτή τη στρατηγική (Baker, 2006· Romaine, 1995).

Η επόμενη κατηγορία αναφέρεται στην περίπτωση που η γλώσσα του σπιτιού είναι διαφορετική από τη γλώσσα εκτός σπιτιού, και οι δύο γονείς μιλούν τη μειονοτική γλώσσα στο παιδί. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί αποκτά μια γλώσσα στο σπίτι και μια διαφορετική γλώσσα εκτός σπιτιού. Η γλώσσα των γονέων μπορεί να είναι η ίδια με τη γλώσσα την τοπική ή μπορεί να είναι διαφορετική. Μια άλλη παραλλαγή αυτής της κατηγορίας θα ήταν ότι, για παράδειγμα, και οι δύο γονείς μιλούν μια γλώσσα που αποτελεί μειονοτική γλώσσα και υιοθετούν μια τροποποιημένη στρατηγική "άλλη γλώσσα ανά γονέα". Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε τριγλωσσία στο παιδί (Baker, 2006). Μικτή γλώσσα είναι όταν οι γονείς μιλούν τόσο τη γλώσσα της πλειοψηφίας όσο και τη γλώσσα της μειονότητας στο σπίτι.

Μια μελέτη, εξέτασε την αγγλική φωνημική επίγνωση και τις φωνητικές δεξιότητες μεταξύ μαθητών νηπιαγωγείου. Η μελέτη εξέτασε τέσσερις ομάδες οι οποίες περιλάμβαναν (α) 20 Αγγλόφωνους μονόγλωσσους με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες, (β) 20 Αγγλόφωνους μονόγλωσσους με χαμηλές αναγνωστικές ικανότητες, (γ) 20 Αγγλοϊσπανούς δίγλωσσους με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες και (δ) 20 Αγγλοϊσπανούς δίγλωσσους με χαμηλές αναγνωστικές ικανότητες.

Στην αρχή της μελέτης παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες ατομικά ηχογραφημένα ερεθίσματα μέσω μιας διαδικτυακής παρουσίασης PowerPoint και τους ζητήθηκε να απαγγείλουν τα ερεθίσματα που άκουσαν. Τα ερεθίσματα περιλάμβαναν αγγλικά σύμφωνα σε αρχικές και τελικές θέσεις λέξεων, συγγενείς λέξεις (οι οποίες είναι λέξεις που διαφέρουν κατά έναν μόνο ήχο), και φωνήματα (τα οποία είναι μεμονωμένοι ήχοι σε μια γλώσσα), καθώς και λέξεις που αποτελούνται από μία και δύο συλλαβές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομιλητές που απήγγειλαν με ακρίβεια φωνήματα και γραφήματα ήταν μαθητές με υψηλές αναγνωστικές ικανότητες. Οι μαθητές που δυσκολεύονταν να αρθρώσουν φωνήματα και γραφήματα ήταν εκείνοι που είχαν δυσκολία

στην ανάγνωση στο επίπεδο της τάξης. Επιπλέον, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές είχαν σημαντικές δυσκολίες στην άρθρωση φωνητικών έναντι άφωνων φωνημάτων σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους αγγλόφωνους ομιλητές.

Η μελέτη αυτή υποδηλώνει ότι οι μαθητές με γλωσσική επάρκεια σε υψηλότερα επίπεδα διαβάζουν σε υψηλότερα επίπεδα από εκείνους με χαμηλότερη γλωσσική επάρκεια (Brice&Brice, 2009). Η γνώση του αλφαβήτου είναι μια κρίσιμη δεξιότητα που πρέπει να έχει κανείς όταν μαθαίνει να διαβάζει. Όταν οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν το αλφάβητο στο νηπιαγωγείο, η κατανόηση του αλφαβήτου βοηθά τους μαθητές να προφέρουν τους ήχους της συγκεκριμένης γλώσσας, καθώς και τους ήχους άλλων γλωσσών, γεγονός που βοηθά τους μαθητές να προφέρουν με ακρίβεια τις λέξεις. Μια μελέτη αποκάλυψε ότι οι Ισπανόφωνοι μαθητές που κατανοούν τα ισπανικά γράμματα και τους ήχους αυτών των γραμμάτων έχουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης των αγγλικών γραμμάτων και τους αντίστοιχους ήχους (Cárdenas-Hagan, Carlson, &Pollard-Durodola, 2007).

Στην εν λόγω μελέτη, σε 1.016 μαθητές νηπιαγωγείου ELL (English Language Learner) χορηγήθηκαν τεστ στα Αγγλικά και στα Ισπανικά. Το Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης, της ταχείας κατονομασίας και της φωνολογικής μνήμης.

Το Test of Phonological Processing in Spanish (TOPP-S) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των δεξιοτήτων που αξιολογήθηκαν στο CTOPP, αλλά με την ισπανική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν οι μαθητές μαθαίνουν το αλφάβητο και τους ήχους σε μια γλώσσα, τότε τείνουν να μαθαίνουν τους ήχους σε πρόσθετες γλώσσες. Μια άλλη σημαντική συνιστώσα των δεξιοτήτων προανάγνωσης που στοχεύει στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι η επίγνωση των εντύπων.

Η επίγνωση των εντύπων αρχίζει όταν τα μικρά παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανταλλαγής βιβλίων με τους γονείς (Owens, 2012, σ. 366). Η κοινή χρήση βιβλίων επιτρέπει στα παιδιά να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, λόγω του γεγονότος ότι εκτίθενται σε νέες λέξεις. Επιπλέον, το μοίρασμα βιβλίων παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να κάνουν ερωτήσεις, γεγονός που αναπτύσσει δεξιότητες συνομιλίας. Για παράδειγμα, τα παιδιά συχνά κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τις εικόνες στα εικονογραφημένα βιβλία κατά τη διάρκεια των αναγνωστικών εμπειριών. Συνήθως, μέχρι την ηλικία των 3 ετών τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα στις σελίδες. Ορισμένα παιδιά μπορεί να κάνουν ρίμες και να πειραματιστούν με τους ήχους. Όταν τα παιδιά κάνουν ομοιοκαταληξία δείχνει ότι έχουν επίγνωση των συλλαβών.

Η φωνολογική επίγνωση αυξάνεται σταδιακά από την επίγνωση μικρών τμημάτων λέξεων σε μεγαλύτερα τμήματα λέξεων. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε έντυπα στο σπίτι έχουν αυξημένη φωνημική επίγνωση, γνώση των γραμμάτων και λεξιλόγιο. Οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ανταλλαγής βιβλίων τους επιτρέπουν να διαβάζουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που είναι δίγλωσσα δυσκολεύονται με την ανάγνωση. Για παράδειγμα, οι Levey, Langdon και Rhein (2012) ανέφεραν ότι πολλά παιδιά που είναι δίγλωσσα παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόησης του νοήματος στην περίπτωση συχνής εναλλαγής χρήσης γλώσσας.

2.5.3 Καλλιεργώντας ένα πολύγλωσσο οικοσύστημα

Ένα πολύγλωσσο οικοσύστημα βασίζεται και υποστηρίζει τις διαφορετικές γλωσσικές πραγματικότητες, αξίες, δυναμικές και οράματα κάθε μέλους μιας μαθησιακής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τα παιδιά και τις οικογένειες για να αναπτύξουν

προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση και οι οποίες εκτιμούν και αναγνωρίζουν τις οικογενειακές γλώσσες και τα γνωστικά αποθέματα των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την πολυγλωσσική συνείδηση και την περιέργεια και τη διάθεση για εκμάθηση γλωσσών. Επιτρέπουν την πρόσβαση σε ποιοτικές γλωσσικές εισροές και δίγλωσσους πόρους και βασίζονται στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες για να εξασφαλίσουν σχετικές στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης για τη μάθηση. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και διευκολύνει τις μεταβάσεις και τη συνέχεια της μάθησης, υποστηρίζοντας τα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά να επεκτείνουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και ενθαρρύνοντας τα μονόγλωσσα να μάθουν άλλες γλώσσες.

Καλλιεργώντας ένα πολύγλωσσο οικοσύστημα στα πλαίσια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση, η ισότητα και η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, η μάθηση καθίσταται σημαντική για όλα τα παιδιά, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη ζωή τους, στην προσωπική τους ανάπτυξη, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην ευημερία τους.

Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εξασκούν και να αναπτύσσουν την μητρική τους γλώσσα και διευκολύνει την απόκτηση πρόσθετων γλωσσών, κατανοεί και αναγνωρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν γλώσσες με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά πλαίσια ανάλογα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και την ατομική τους προσωπικότητα, ενώ παράλληλα ανταποκρίνεται στη γλωσσική, γνωστική ψυχολογία, συναισθηματικές και σωματικές κοινωνικές πραγματικότητες, υποστηρίζει τα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσική επίγνωση, πολυγραμματισμούς και αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ προωθεί

τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση, υποστηρίζει την κοινωνική συμμετοχή, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.

2.6 Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στη γλωσσική ανάπτυξη και στην διγλωσσία

Η προώθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι ένας σημαντικός στόχος στην προσχολική εκπαίδευση, οι γλωσσικές δεξιότητες διευκολύνουν τη νοητική αναπαράσταση, τον χειρισμό και την απομνημόνευση του μαθησιακού περιεχομένου (Vygotsky, 1962), τη λεκτική συν-κατασκευή του νοήματος των νέων ιδεών και την ενσωμάτωσή τους σε προηγούμενη γνώση (Littleton and Mercer, 2013). Ένας αριθμός μελετών επιβεβαιώνει την αξία των πρώιμων γλωσσικών δεξιοτήτων για μετέπειτα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ιδιαίτερα τις γραπτές γλωσσικές επιδόσεις (Durhametal, 2007·Lehrletal, 2020·Stummetal, 2020). Τα παιδιά με πιο προηγμένες γλωσσικές δεξιότητες στο νηπιαγωγείο είναι πιθανό να επιδείξουν καλύτερες αναγνωστικές ικανότητες από τις τάξεις 1 έως 3 και 3 έως 5 στο δημοτικό σχολείο (Paceetal, 2019).

2.7 Ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της διγλωσσίας

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τη γλώσσα και τους διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας μέσα από τις σχέσεις τους με την οικογένεια, τους συγγενείς, τις κοινότητες και το περιβάλλον τους. Τα παιδιά μαθαίνουν και μιλούν τις γλώσσες του περιβάλλοντος τους στο οποίο μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Οι δίγλωσσες οικογένειες αναπτύσσουν μοναδικές γλωσσικές δυναμικές, ρουτίνες και πρακτικές που

εξαρτώνται από το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους και τον τρόπο ζωής της κάθε οικογένειας.

Τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλώσσες και τις ταυτότητές τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και τα δίγλωσσα παιδιά ευδοκιμούν και πετυχαίνουν σε περιβάλλοντα μάθησης που καλλιεργούν μια πολύγλωσση οικολογία στην οποία εκπαιδευτικοί, οικογένειες και επαγγελματίες της προσχολικής ηλικίας συνεργάζονται για να παρέχουν πλούσιες δίγλωσσες μαθησιακές εμπειρίες. Τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο για να υποστηρίξουν τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος, να χτίσουν πάνω στις γνώσεις τους και να επεκτείνουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Οι γλώσσες της οικογένειας των παιδιών αποτελούν θεμέλιο και πηγή για τη μάθηση, τον αρωγό για την πολιτιστική, θρησκευτική και πνευματική γνώση της γλώσσας και την κληρονομιά και κληροδοσία των γονέων και των προγόνων τους. Η χρήση της γλώσσας από τα παιδιά, γνωστή ως γλωσσομάθεια, επηρεάζεται από τις σχέσεις εξουσίας και τη γλωσσική δυναμική του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Ο χώρος, η αξία, η εισροή και η πρακτική που αφιερώνεται σε κάθε γλώσσα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συνειδητοποιούν τη διγλωσσία τους και χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους.

Η έκθεση των βρεφών σε κάθε γλώσσα επηρεάζεται έντονα από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Για παράδειγμα, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα εκτίθενται με μεγαλύτερη συνέπεια στα διάφορα καθημερινά τους περιβάλλοντα και αποκτούν μεγαλύτερη επάρκεια στις γλώσσες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, οι βασικοί φροντιστές αποτελούν την κύρια πηγή γλωσσικής εμπειρίας σε μία από τις γλώσσες, αλλά όταν τα παιδιά εισέρχονται στον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο ή το σχολείο, οι συνομήλικοι και το ακαδημαϊκό περιβάλλον επηρεάζουν όλο και περισσότερο τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών στις επικρατούσες κοινοτικές γλώσσες (Nicoladis&Genesee, 1997).

Οι φροντιστές συχνά αντιμετωπίζουν επιλογές όσον αφορά τη γλώσσα ή τις γλώσσες που θα μιλήσουν στο βρέφος/νήπιο, καθώς πολλά δίγλωσσα βρέφη έχουν φροντιστές που είναι επίσης δίγλωσσοι. Σε πολλές κοινωνίες, η μονογλωσσία στην εθνική γλώσσα είναι κανονιστική (Hobsbawm, 1990) και η διγλωσσία παρουσιάζεται ως εξαίρεση. Ωστόσο, αν τα παιδιά μεγαλώνουν χωρίς να αναπτύσσουν ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα, την οποία μιλάνε τα μέλη της οικογένειάς τους, αυτό μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα επιζήμιες συνέπειες, όπως μπορεί να νιώθουν αμηχανία επειδή δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με όλα τα μέλη της οικογένειάς, ή μπορεί να αισθάνονται λιγότερο συνδεδεμένα με την πολιτιστική τους ταυτότητα, και μπορεί να είναι θυμωμένα με τους γονείς τους επειδή δεν υποστηρίζουν την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας (De Houwer, 2021· Nakamura, 2020). Αντίθετα, εάν τα παιδιά αναπτύξουν επάρκεια στη γλώσσα που μιλάει η οικογένειά τους, αυτό επηρεάζει θετικά την υγιή ανάπτυξη της ταυτότητάς τους καθώς και την ευημερία τους και έχει θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή δυναμική και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Mülleretal, 2020), ενώ παράλληλα αυξάνει τις πολιτισμικές γνώσεις των παιδιών.

Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. Κεμπέκ), μιλούνται πολλές κοινοτικές γλώσσες, δίνοντας στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν και τις δύο γλώσσες. Ωστόσο, στις περισσότερες κοινωνίες, υπάρχει μία γλώσσα στην κοινότητα και έχει υψηλότερο κοινωνιογλωσσικό κύρος. Η γλώσσα της κοινότητας με το υψηλότερο κύρος είναι συνήθως αυτή που μαθαίνεται στο σχολείο και είναι πιο διαδεδομένη στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Το γλωσσικό καθεστώς συμβάλλει στη γλωσσική στάση (Giles&Watson, 2013) και ιστορικά, οι ομιλητές μειονοτικών γλωσσών και γλωσσών πολιτιστικής κληρονομιάς τείνουν να δίνουν προτεραιότητα στην απόκτηση από τα παιδιά τους τέτοιων κοινοτικών γλωσσών (π.χ. Baker, 1992).

Οι γλώσσες πολιτιστικής κληρονομιάς χαμηλότερου κύρους είναι πιο δύσκολο να διατηρηθούν, καθώς οι δίγλωσσοι που τις μαθαίνουν έχουν λιγότερες ευκαιρίες να ακούσουν και να εξασκήσουν τέτοιες γλώσσες, τείνουν να έχουν λιγότερους ομιλητές με υψηλή επάρκεια για να αλληλοεπιδράσουν (Gathercole&Thomas, 2009). Ωστόσο, εάν οι γονείς θεωρούν ότι μια συγκεκριμένη γλώσσα έχει σημαντικό κοινωνικό νόημα, επειδή αντιπροσωπεύει την κοινωνική τους ταυτότητα και προκαλεί αφοσίωση στην ομάδα, είναι σημαντικά πιο πιθανό να μεταδώσουν αυτή τη γλώσσα στα παιδιά τους - φαινομενικά ανεξάρτητα από το καθεστώς της (Kircher, 2019).

2.8 Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και ειδικά εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας

Οι διαφορετικές στάσεις απέναντι στην διγλωσσία προκύπτουν από διαφορετικές οπτικές όσον αφορά τα δίγλωσσα «μυαλά» και την παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών (Creese&Blackledge, 2010). Όσοι τοποθετούνται κατά της εναλλαγής και χρήσης 2 η περισσότερων γλωσσών θεωρούν ότι τα λεξιλογικά και γραμματικά συστήματα των δίγλωσσων παιδιών υπάρχουν αρχικά σε ένα γλωσσικό σύστημα, πριν εξελιχθούν σε δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα μέσω της γλωσσικής διαφοροποίησης, όπως υποστηρίζει η υπόθεση του ενιαίου γλωσσικού συστήματος (Unitary Language System Hypothesis) (Genesee, 1989).

Οι υποστηρικτές της εναλλαγής κωδίκων (codeswitching) θεωρούν την υπόθεση της αναπτυξιακής αλληλεξάρτησης του Cummins, η οποία υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της Γ2 συνδέεται και εξαρτάται από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της Γ1. Η εναλλαγή κωδίκων θεωρείται, έτσι, ότι οδηγεί σε ευεργετικές μεταφορές που διευκολύνουν, παρά εμποδίζουν τη

δίγλωσση ανάπτυξη, δεδομένης και της ιδέας της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Cummins, 2005· Cummins, 2008).

Όσοι τοποθετούνται κατά της εναλλαγής κωδίκων συνιστούν είτε τον πλήρη αποκλεισμό της Γ1, είτε τη "μεγιστοποίηση" των εισροών της Γ2 (Chimbutane, 2013). Όσοι υποστηρίζουν τον πλήρη αποκλεισμό της Γ1 επισημαίνουν τις επιζήμιες συνέπειες της εναλλαγής κωδίκων, όπως η γλωσσική παρεμβολή και η υπερβολική εξάρτηση από την Γ1 (Inbar-Lourie, 2010). Η χρήση της Γ1 θεωρείται επίσης ενδεικτική των ελλειμμάτων στην ικανότητα της Γ2. Ακόμα και όταν αναγνωρίζεται κάποια αναγκαιότητα και λειτουργία στη χρήση της Γ1, για παράδειγμα, για τη διευκόλυνση της κατανόησης ή τη διαχείριση της απογοήτευσης των μαθητών, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί επιπλέον να διευκρινίσουν ότι κάνουν εναλλαγή κώδικα μόνο ως "έσχατη λύση". Αυτό αντανακλά ένα επίμονο στίγμα που συνδέεται με την εναλλαγή κωδικών από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο οδηγεί σε αισθήματα ανεπάρκειας και άγχους, και αντανακλά κενά στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Chimbutane, 2013· Macaro, 2001).

Οι Littlewood και Yu (2011) συνόψισαν μελέτες που ανέφεραν ποικίλου βαθμού αποκλίσεις μεταξύ των επίσημων συστάσεων για τη χρήση της γλώσσας και των εφαρμόσιμων πρακτικών στις γλωσσικές τάξεις. Συζήτησαν τη σπανιότητα της αποκλειστικής ή σχεδόν αποκλειστικής χρήσης της γλώσσας-στόχου στη γλωσσική διδασκαλία, ιδίως σε δίγλωσσα ή πολύγλωσσα περιβάλλοντα όπου οι πρακτικές εναλλαγής κωδίκων αποτελούν κανόνα. Άλλες μελέτες θεωρούν παρομοίως τη ματαιότητα της επιβολής της αποκλειστικής χρήσης της γλώσσας-στόχου και θεωρούν ότι η εμπλοκή σε μη σηματοδοτημένη ή ακούσια "έσχατη λύση" εναλλαγής κωδίκων είναι ανεπαρκής για διδακτική υποστήριξη (Αθανασίου 2002). Αντιθέτως, συνιστούν περαιτέρω μελέτη των διαφόρων λειτουργιών και επιπτώσεων της εναλλαγής κωδίκων, προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης της εναλλαγής κωδίκων ως νόμιμης πρακτικής στην τάξη και στη διδασκαλία (Levine, 2003· Macaro, 2001). Η

ενσωμάτωση και όχι ο στιγματισμός των πρακτικών εναλλαγής προτείνεται για την ανακούφιση του άγχους των εκπαιδευτικών και τη γεφύρωση των διαφορών μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών.

Πέρα από την αναγνώριση της εναλλαγής κωδίκων ως κοινής γλωσσικής πρακτικής που μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου, οι μελέτες που υποστηρίζουν τη χρήση της εναλλαγής κωδίκων συχνά τονίζουν τη σημασία της αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών πριν από την εφαρμογή της εναλλαγής για τη βέλτιστη υποστήριξη της διδασκαλίας (Crawford, 2004· Levine, 2003). Δεν υπάρχει καμία μελέτη που να έχει καθορίσει την ιδανική αναλογία της Γ1 προς Γ2, η οποία να έχει εφαρμοστεί και στην πράξη. Αντίθετα, οι πραγματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών περιγράφονται ως καθοριζόμενες ή επηρεαζόμενες από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την εμπειρία, τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες των επίσημων πολιτικών (Levine, 2003). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των αναγκών των γλωσσικών μαθητών και για την ευαισθητοποίηση σχετικά με το πώς η εναλλαγή κωδίκων μπορεί να επηρεάσει και να υποστηρίξει τη διδασκαλία. Αυτό συμβαίνει, καθώς η ευαισθησία των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών και η ικανότητα να σχεδιάζουν και να αυτοσχεδιάζουν διδακτικές στρατηγικές, αποτελούν το κλειδί για την ποιοτική γλωσσική διδασκαλία και τα θετικά γλωσσικά αποτελέσματα των μαθητών (Richards, 2010· Wilcox-Herzog&Ward, 2004).

Οι μελέτες σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων διεξάγονται συχνότερα με μεγαλύτερα παιδιά και δίγλωσσους μαθητές, παρά με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στις μελέτες των Gort και Pontier (2013) και Weitz κ.ά. (2010), οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αποθαρρύνθηκαν από την εναλλαγή κωδίκων, αν και τα παιδιά δεν αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο. Η μοντελοποίηση της εισόδου της γλώσσας-στόχου από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντική για την εκμείευση της παραγωγής της γλώσσας-στόχου από τα παιδιά, οπότε παρατηρήθηκε εναλλαγή κωδίκων μεταξύ των ομιλητών, σύμφωνα με την οποία οι

εκπαιδευτικοί έπρεπε να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο ως απάντηση στη χρήση της ισχυρότερης γλώσσας από τα παιδιά. Αυτό προφανώς διευκόλυνε τη διαχείριση των συναισθημάτων απογοήτευσης των παιδιών που μάθαιναν τη γλώσσα-στόχο, διατηρώντας παράλληλα τη γλωσσική εισροή της γλώσσας-στόχου, αλλά και για να ανακατευθύνει την παραγωγή των παιδιών προς την πρακτική της γλώσσας-στόχου. Για τις μελέτες που επιτρέπουν μόνο την εναλλαγή κωδίκων από τα παιδιά και όχι από τους εκπαιδευτικούς, εναλλακτικές στρατηγικές όπως οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου, οι εικόνες και τα αντικείμενα, θεωρούνται πιο κατάλληλες για στόχους όπως η διευκόλυνση της κατανόησης, η εκμάθηση λεξιλογίου (Weitzetal, 2010).

Η συναισθηματική υποστήριξη αναφέρεται συχνά ως ένας ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η εναλλαγή κωδίκων στη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφονται ως φορείς συναισθηματικής υποστήριξης μέσω της εναλλαγής κωδίκων όταν οι εκπαιδευτικοί επαναλαμβάνουν για να επιβεβαιώσουν τις συνεισφορές των παιδιών που γίνονται στην ισχυρότερη γλώσσα τους, κάνουν συνδέσεις μεταξύ της Γ1 και της Γ2 των παιδιών και επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν την Γ1 για να γνωστοποιήσουν την κατανόηση της Γ2 τους (Lessow&Hurley, 2013).

Σε μια μελέτη με παιδιά ηλικίας 9 έως 13 ετών, η Chimbutane (2013) διαπίστωσε ότι η εναλλαγή κωδίκων διευκόλυνε τον έλεγχο της κατανόησης των μαθητών. Σε μια μελέτη με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Celik, 2003) η εναλλαγή κωδίκων χρησιμοποιήθηκε για να διευκολύνει την εκμάθηση λεξιλογίου. Οι de laCampa και Nassaji (2009) συνέταξαν έναν κατάλογο με τις εφαρμόσιμες λειτουργίες για την εναλλαγή κωδίκων που εξετάζονται στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής τάξης. Οι λειτουργίες που προσδιορίστηκαν, συμπεριλαμβανομένης της εναλλαγής κωδίκων για τη διαχείριση συμπεριφορών, την παροχή οδηγιών για την εργασία και την επιβεβαίωση της συνεισφοράς των μαθητών στα μαθήματα,

συγκαταλέγονται επίσης μεταξύ των λειτουργιών που προσδιορίστηκαν σε μελέτες με νεότερους μαθητές (Gort&Pontier, 2013).

Εκτός από τη διερεύνηση των παιδαγωγικών λειτουργιών της εναλλαγής κωδίκων, υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν πώς αυτή η εναλλαγή μπορεί να συμβαίνει λόγω των γλωσσικών συνηθειών των ίδιων των δίγλωσσων εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η εναλλαγή κωδίκων είναι μια τόσο συνηθισμένη πρακτική για τους δίγλωσσους, οι de laCampa και Nassaji (2009), για παράδειγμα, θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κάνουν "αυθαίρετα" ή "τυχαία" εναλλαγή κωδίκων λόγω συνήθειας και όχι για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία. Δεν υπάρχει καθολική συναίνεση σχετικά με το πόσο η εναλλαγή κωδίκων είναι κατάλληλη, αλλά ιδίως ελλείπει σαφών κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με τις ενδεχόμενες γλωσσικές πρακτικές, υπάρχει συχνά ο φόβος ότι η εκτεταμένη αυθαίρετη εναλλαγή κωδίκων μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική εξάρτηση από τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας σε βάρος της γλώσσας-στόχου (Inbar-Lourie, 2010). Για να κατανοήσουμε τον πλήρη αντίκτυπο της εναλλαγής κωδίκων στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, είναι επομένως απαραίτητο να διερευνήσουμε τις περιπτώσεις όπου η εναλλαγή κωδίκων δεν συμβαίνει μόνο ως διδακτική υποστήριξη, αλλά και ως γλωσσική συνήθεια των εκπαιδευτικών.

2.9 Αξιολόγηση της δίγλωσσης ανάπτυξης

Όταν λαμβάνονται υπόψη όλες οι γλώσσες, τα δίγλωσσα άτομα φτάνουν σε γλωσσικά ορόσημα επάρκειας σε παρόμοιο χρονοδιάγραμμα με τα μονόγλωσσα, όπως η παραγωγή των πρώτων τους λέξεων, η έναρξη συνδυασμού λέξεων και η εκμάθηση διαφόρων συντακτικών μορφών (π.χ. Nicoladis&Genesee, 1997). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες διαφορές μεταξύ των νηπίων που μαθαίνουν μία και πολλές γλώσσες, πράγμα που σημαίνει ότι η πορεία της

γλωσσικής τους ανάπτυξης μπορεί να φαίνεται διαφορετική όταν οι δύο αυτές ομάδες συγκρίνονται άμεσα.

Ένα παράδειγμα είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου. Κατά τη μέτρηση του συνολικού λεξιλογίου των δίγλωσσων βρεφών (δηλαδή, μετρώντας τις λέξεις που είναι γνωστές και στις δύο γλώσσες), γνωρίζουν τον ίδιο αριθμό λέξεων με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους (και μερικές φορές ακόμη περισσότερες). Ωστόσο, όταν υπολογίζεται ξεχωριστά, ο αριθμός των λέξεων που κατανοούν και παράγουν τα δίγλωσσα βρέφη σε κάθε μία από τις γλώσσες τους είναι στενά συνδεδεμένος με τις εμπειρίες τους με τις γλώσσες αυτές, ιδίως στην παραγωγή λέξεων (Thordardottir, 2011). Δηλαδή, ένα βρέφος που ακούει μια γλώσσα 30% του χρόνου αναμένεται να γνωρίζει λιγότερες λέξεις σε αυτή τη γλώσσα από ένα βρέφος που ακούει αυτή τη γλώσσα 60% του χρόνου, το οποίο με τη σειρά του θα γνωρίζει λιγότερες λέξεις από ένα βρέφος που την ακούει 100% του χρόνου-έχοντας υπόψη ότι τα δίγλωσσα βρέφη θα έχουν συμπληρωματική έκθεση και θα μάθουν επιπλέον λέξεις στην άλλη γλώσσα ή στις άλλες γλώσσες τους (De Houweretal, 2014).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι διαφορές στην επάρκεια, όπως το μέγεθος του λεξιλογίου, αποτέλεσαν την πηγή λανθασμένων διαγνώσεων, προσθέτοντας στους «μύθους» γύρω από τη διγλωσσία στη βρεφική ηλικία. Για παράδειγμα, εάν ένας κλινικός γιατρός ελέγχει τα παιδιά για γλωσσική καθυστέρηση με βάση τις αγγλικές λέξεις που γνωρίζουν, ένα παιδί που ακούει αγγλικά 30% του χρόνου και Ελληνικά 70% του χρόνου θα μπορούσε να επισημανθεί επειδή η γνώση αγγλικών λέξεων μπορεί να είναι μικρότερη σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα, παρόλο που είναι τυπική για ένα βρέφος με αυτό το πρότυπο δίγλωσσης έκθεσης (το παιδί πιθανότατα θα γνωρίζει πολλές επιπλέον λέξεις στα Ελληνικά, οι οποίες δεν μετρήθηκαν).

Ευτυχώς, οι ερευνητές αναπτύσσουν όλο και περισσότερο μέτρα και στρατηγικές για την καταλληλότερη αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών (π.χ. Gampeetal, 2018· Peñaetal, 2018).

Από την άλλη πλευρά, ενώ η ίδια η διγλωσσία δεν προκαλεί γλωσσικές διαταραχές ή καθυστερήσεις (Paradisetal, 2011), οι πραγματικές γλωσσικές δυσκολίες μπορεί μερικές φορές να αγνοούνται όταν τα παιδιά είναι δίγλωσσα. Για παράδειγμα, ένας κλινικός γιατρός μπορεί να παρατηρήσει ότι η ανάπτυξη ενός δίγλωσσου παιδιού υστερεί σε σχέση με εκείνη των μονόγλωσσων συνομηλίκων του και θα μπορούσε να το αποδώσει αυτό αποκλειστικά στη διγλωσσία, με αποτέλεσμα να μην δίδεται επαρκής έμφαση σε μια πιθανή γλωσσική διαταραχή.

2.10 Σύνοψη θεωρητικού μέρους

Συνοψίζοντας το θεωρητικό μέρος υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά με τα οφέλη και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την διγλωσσία, τόσο σε επίπεδο εκμάθησης της Γ2, όσο και ένταξης και συμπερίληψης.

Με αφορμή τα παραπάνω στο επόμενο κομμάτι της εργασίας λαμβάνει μέρος η διερεύνηση της διγλωσσίας στο Νηπιαγωγείο καθώς και των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, μέσω ερωτηματολογίου για την απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων.

- Πώς αντιμετωπίζεται η διγλωσσία στο Νηπιαγωγείο;
- Ποιες μέθοδοι ακολουθούνται σε περιβάλλον Νηπιαγωγείου για την συμπερίληψη δίγλωσσων ατόμων;
- Ποιες οι αντιλήψεις για τη διγλωσσία και ποιες οι πρακτικές σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά;

δυστυχώς ανταποκρίθηκαν μόνο οι 22, γεγονός το οποίο αποτελεί και περιορισμό της παρούσας έρευνας.

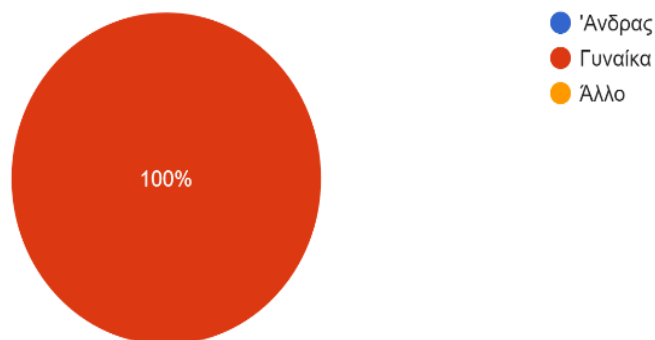
4. Ανάλυση

Η ανάλυση που ακολουθεί αφορά αρχικά στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και στη συνέχεια στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αρχικά εξετάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπου το σύνολο των ερωτηθέντων αποτελείται από γυναίκες.

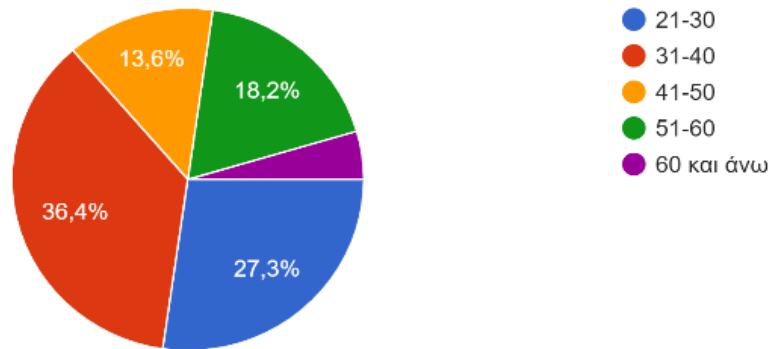
Γράφημα 1: Φύλο συμμετεχόντων



Το πιο συχνά εμφανιζόμενο ηλικιακό γκρουπ είναι αυτό των 31-40 ετών με ποσοστό 36,4%. Ακολουθεί με ποσοστό 27,3% το ηλικιακό γκρουπ 21-30 ετών, έπειτα με ποσοστό 18,2% το

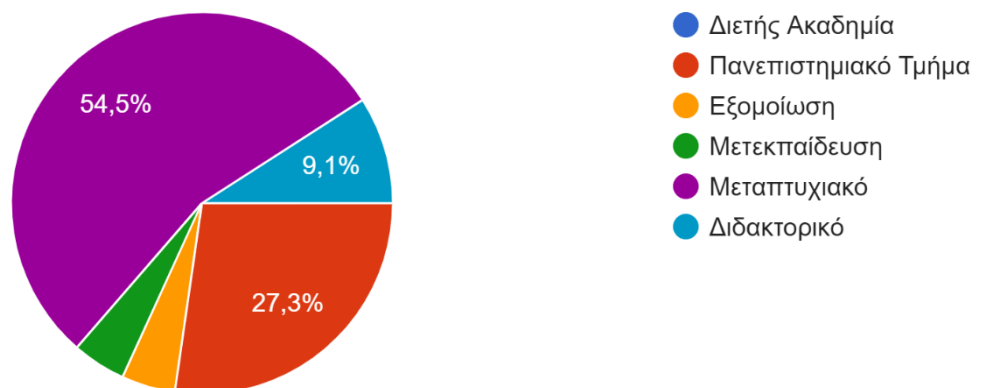
ηλικιακό γκρουπ 51-60 ετών. Τελευταίο είναι, με ποσοστό 13,6%, το ηλικιακό γκρουπ. 41-50.

Γράφημα 2: Ηλικία



Η επόμενη ερώτηση (ερώτηση 3) αφορά την ακαδημαϊκή κατάρτιση των ερωτηθέντων όπως απεικονίζεται στο γράφημα 3 που ακολουθεί, όπου το επικρατέστερο ποσοστό (54,5%) του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 27,3% είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακού τμήματος και το 9,1% είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Γράφημα 3: Σπουδές



Στην ερώτηση 4 (Σε περίπτωση που έχετε μεταπτυχιακό, σε ποιόν τομέα;) απάντησαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικός πίνακας με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Από τους 22 ερωτηθέντες, οι 14 έχουν μεταπτυχιακό και πιο συγκεκριμένα, στην Ειδική Αγωγή έχουν μεταπτυχιακό 3 εκπαιδευτικοί, στο Τ.Π.Ε(Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας στην Εκπαίδευση) έχουν 4 εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι τίτλοι αποσπών από 1 ή 2 επιλογές.

Πίνακας Μεταπτυχιακού τίτλου εκπαιδευτικών:

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ
Ειδική Αγωγή	3 Ν
Εκπαιδευτική Έρευνα	1 Ν
Εκπαιδευτική Πολιτική	1 Ν
Επιστήμες Αγωγής	1 Ν
Παιδαγωγικά	2 Ν
Συγκριτική Εκπαίδευση & Ανθρώπινα Δικαιώματα	1 Ν
Σχολική Παιδαγωγική & Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση	1 Ν
Τ.Π.Ε	4 Ν

Στην ερώτησης 5 (Σε περίπτωση που έχετε διδακτορικό, σε ποιόν τομέα;) οι συμμετέχοντες που απάντησαν είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου αναφορικά με τον τομέα κατάρτισης, όπως

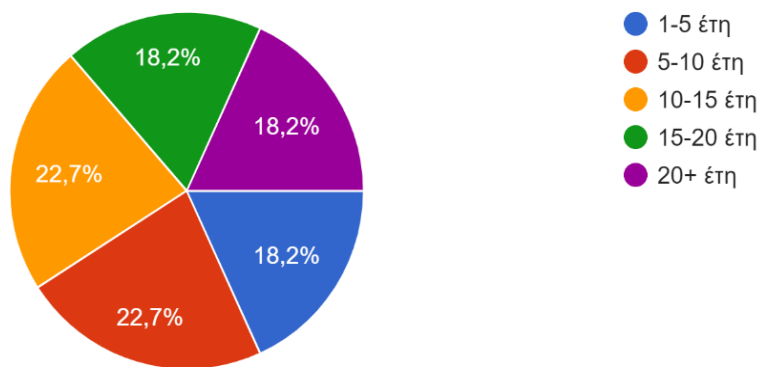
απεικονίζεται παρακάτω. Από τους 22 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι 3 έχουν διδακτορικό, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα στους εξής τομείς.

Πίνακας Διδακτορικού τίτλου εκπαιδευτικών:

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ
Κοινωνιολογία	1 Ν
Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση	1 Ν
Φιλοσοφία	1 Ν

Αναφορικά με την ερώτηση 6 όπως απεικονίζεται παρακάτω, όπου παρουσιάζεται η διδακτική εμπειρία του δείγματος οι απαντήσεις 5-10 έτη και 10-15 έτη απέσπασαν 45,2% (22,7% η κάθε μία) αποτελώντας την κυριότερη κατηγορία ακολουθούμενη από τις κατηγορίες 1-5 έτη, 15-20 έτη και 20+ έτη με ίσο ποσοστό 18,2%.

Γράφημα 4: Διδακτική εμπειρία



Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία σε σχέση με τον δήμο στον οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες(ερώτηση 7), όπου το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εργάζεται στο λεκανοπέδιο της Αττικής με τον επικρατέστερο δήμο να είναι ο δήμος Αθηναίων. Πιο συγκεκριμένα, οι 18 από τους 22 εκπαιδευτικούς βρίσκονται σε νηπιαγωγεία εντός Αττικής και οι υπόλοιποι 4 στην επαρχία, όπως Ξάνθη, Ορεστιάδα και Τανάγρα.

Πίνακας Δήμων:

ΔΗΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ
Δήμος Αθηναίων	18 Ν
Δήμος Ξάνθης	1 Ν
Δήμος Ορεστιάδας	1 Ν
Δήμος Τανάγρας	2 Ν

Στην ερώτηση 8 (Το σχολείο που εργάζεστε είναι ιδιωτικό ή δημόσιο;) το δείγμα απάντησε στο εάν το σχολείο στο οποίο εργάζεται είναι ιδιωτικό, όπου μόνο το 4,5% εργάζεται σε ιδιωτικό, και το 95,5% σε δημόσιο.

Πίνακας δημόσιου/ιδιωτικού σχολείου:

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ
Δημόσιο Σχολείο	21 Ν
Ιδιωτικό Σχολείο	1 Ν

Στην ερώτηση 9 το δείγμα απάντησε σχετικά με τον αριθμό νηπίων στο σχολείο, στο οποίο εργάζονται, όπως φαίνεται στον πίνακα παρακάτω, η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και ο κάθε εκπαιδευτικός απάντησε ξεχωριστά. Στον πίνακα που ακολουθεί έχει γίνει ομαδοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον αριθμό νηπίων στις τάξεις τους.

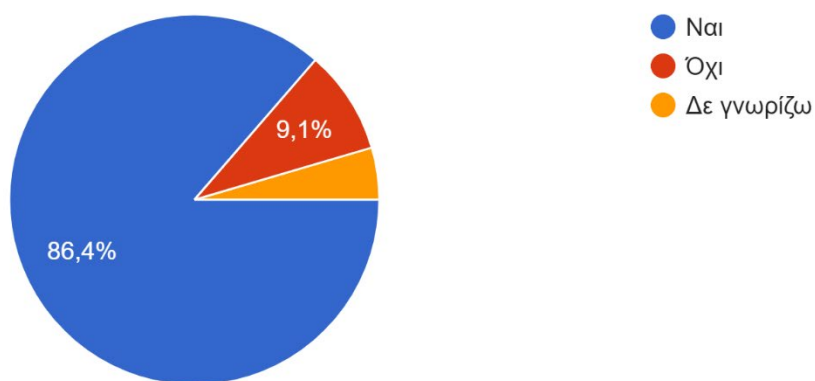
Πίνακας με αριθμό νηπίων:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
1-10 νήπια	2 Ν
11-20 νήπια	9 Ν
20-30 νήπια	9 Ν
30+ νήπια	2 Ν

Με βάση το παρακάτω γράφημα και τα αποτελέσματα της ερώτησης 10 (Υπάρχουν δίγλωσσα νήπια εντός της τάξης σας;) αναφορικά με την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο που

εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός από το δείγμα το 86,4% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές, και το 9,1% ότι δεν υπάρχουν, ενώ το 4,5 απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.

Γράφημα 5: Υπάρχουν δίγλωσσα νήπια εντός της τάξης σας;



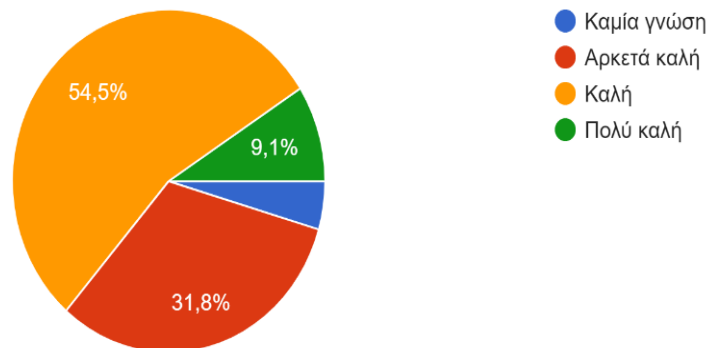
Στην ερώτηση 11(Αριθμός δίγλωσσων νηπίων) εξετάζεται ο αριθμός των δίγλωσσων νηπίων σε κάθε τάξη. Οι συνηθέστερες απαντήσεις είναι 2 νήπια με ποσοστό 40,9% και 1 νήπιο με ποσοστό 31,8% αντίστοιχα.

Πίνακας Δίγλωσσων Νηπίων:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΝΗΠΙΩΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ
0 Νήπια	2 Ν
1-5 Νήπια	17 Ν
6-10 Νήπια	1 Ν
10+ Νήπια	2 Ν

Στην ερώτηση 12 όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω, εξετάζεται το επίπεδο της ελληνικής γλώσσας των δίγλωσσων νηπίων στην τάξη. Το 54,5% απάντησαν ότι είναι σε καλό επίπεδο το 31,8% σε αρκετά καλό και το 9,1% πολύ καλό.

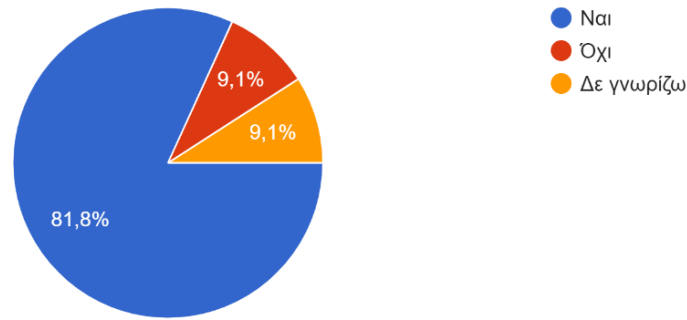
Γράφημα 6: Επίπεδο Ελληνικής Γλώσσας



Αν φέτος δεν έχετε δίγλωσσα νήπια στην τάξη σας, έχετε σχετικές εμπειρίες από προηγούμενες χρονιές;

Με βάση την ερώτηση 13 (Αν φέτος δεν έχετε δίγλωσσα νήπια στην τάξη σας, έχετε σχετικές εμπειρίες από προηγούμενες χρονιές;) όπως απεικονίζεται παρακάτω μόνο το 18,2% δεν είχε ποτέ εμπειρία με δίγλωσσους μαθητές, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία 81,8% υποστηρίζει ότι είχε τη φετινή χρονιά στο τμήμα δίγλωσσους μαθητές.

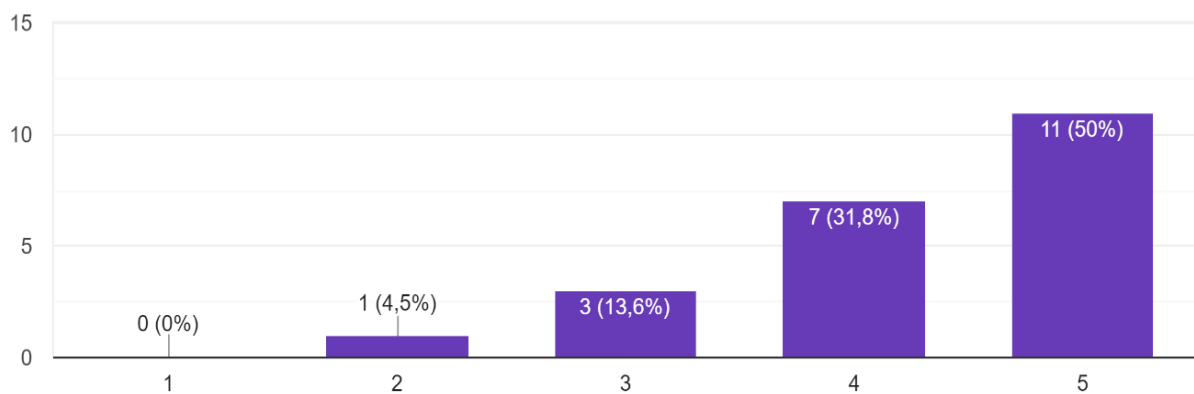
Γράφημα 7: Εμπειρία από άλλα έτη



4.2 Αντιλήψεις για την διγλωσσία

Με την ερώτηση 14(Είναι σημαντικό τα δίγλωσσα νήπια να μιλούν τη μητρική γλώσσα στο σπίτι;), όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σημασία της ομιλίας της μητρικής γλώσσας στο σπίτι. Το 50% απάντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό και το 31,8% πολύ σημαντικό με αποτέλεσμα η πλειοψηφία να θεωρεί ότι είναι υψίστης σημασίας η χρήση με την μητρική γλώσσα εντός του οικιακού περιβάλλοντος.

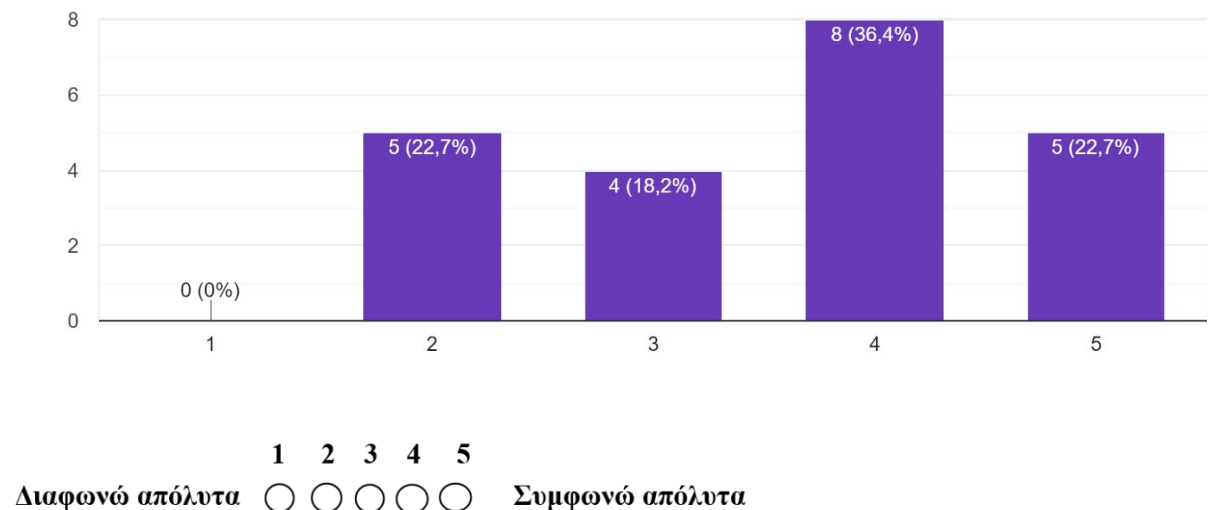
Γράφημα 8: Σημασία χρήσης μητρικής γλώσσας στο σπίτι



1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

Με την ερώτηση 15 (Χρειάζεται να υπάρχουν ευκαιρίες να μιλούν τα δίγλωσσα νήπια την μητρική τους γλώσσα, ενώ βρίσκονται στο σχολείο;), όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί τη σηματικότητα της χρήσης της μητρικής γλώσσας εντός της τάξης, όπου το 22,7% απάντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό και το 36,4% πολύ σημαντικό με αποτέλεσμα η πλειοψηφία να θεωρεί ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική.

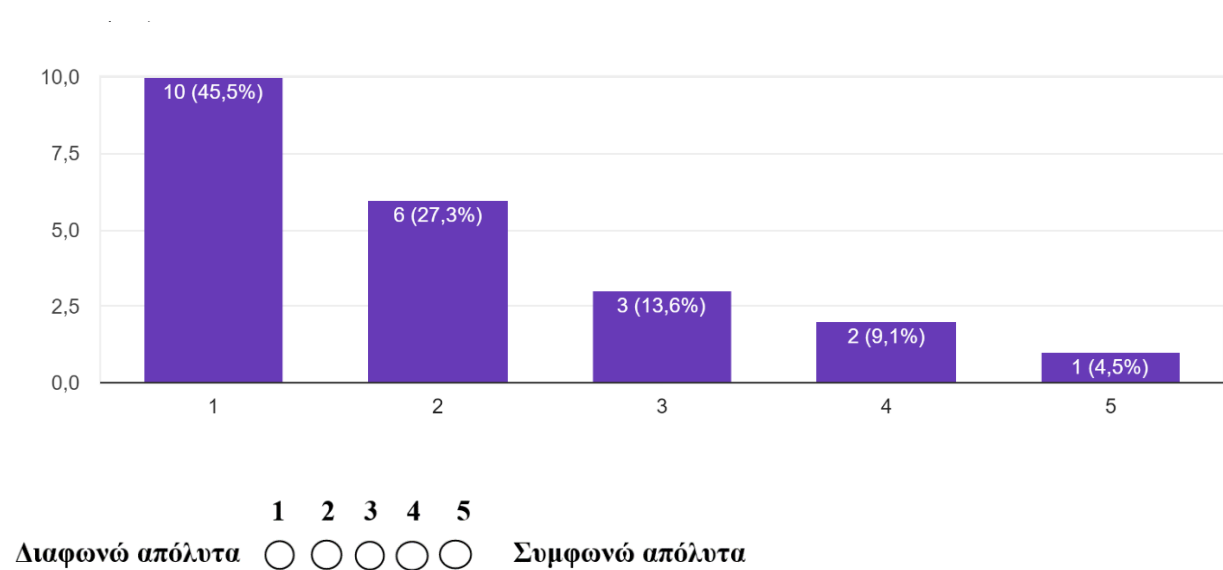
Γράφημα 9: Σημασία χρήσης μητρικής γλώσσας στο σχολείο



Στην ερώτηση 16(Τα δίγλωσσα νήπια θα πρέπει να αποφεύγουν την εναλλαγή των γλωσσών στην ομιλία τους, για να μάθουν καλά τα Ελληνικά και να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία.), όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω, εξετάζεται η αντίληψη του

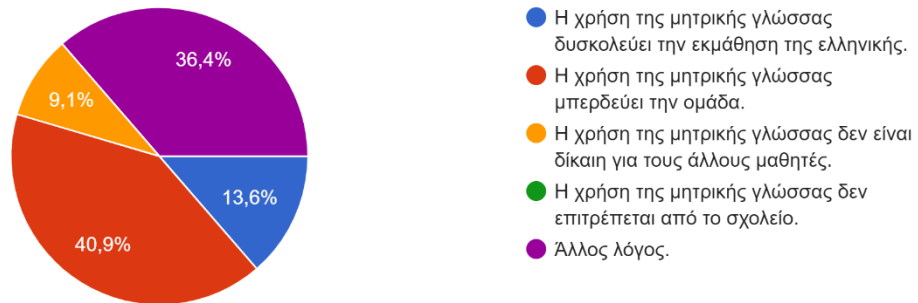
δείγματος (εκπαιδευτικών) αναφορικά με την αποφυγή της εναλλαγής των γλωσσών στην ομιλία των νηπίων, για να μάθουν καλά τα Ελληνικά και να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία, όπου το 72.8% απάντησε ότι πρέπει να λαμβάνει μέρος εναλλαγή.

Γράφημα 10: Αποφυγή εναλλαγής γλωσσών στην ομιλία των δίγλωσσων παιδιών



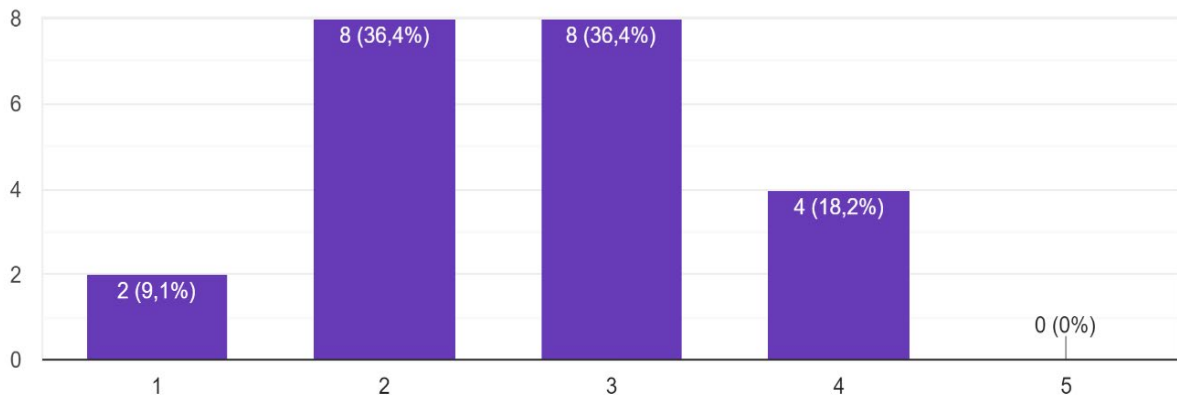
Στο παρακάτω γράφημα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν(ερώτηση 17)«στην περίπτωση που ενθαρρύνετε τα δίγλωσσα νήπια να μιλούν κυρίως την ελληνική γλώσσα ενώ βρίσκονται στο σχολείο, ποιος από τους παρακάτω λόγους αιτιολογεί καλύτερα την απόφασή σας». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι «Η χρήση της μητρικής γλώσσας μπερδεύει την ομάδα», με ποσοστό 40,9%,γι' αυτό και ενθαρρύνουν τα δίγλωσσα παιδιά να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Η απάντηση αυτή φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τη συνολική αντίληψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διγλωσσία και τις ευκαιρίες που δίνουν στα δίγλωσσα παιδιά να εκφράζονται στην μητρική τους γλώσσα μέσα στην τάξη. Η δεύτερη πιο δημοφιλής απάντηση με ποσοστό 36,4% είναι «Άλλος λόγος».

Γράφημα 11: Λόγος ενθάρρυνσης χρήσης κυρίως της ελληνικής στα δίγλωσσα παιδιά



Στην ερώτηση 18 (Οι δίγλωσσοι μαθητές αλληλεπιδρούν διαφορετικά μεταξύ τους και διαφορετικά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης) όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω εξετάζεται η αντίληψη του δείγματος (εκπαιδευτικών) σχετικά με την αλληλεπίδραση των δίγλωσσων μαθητών. Κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι συμφωνεί πολύ και οι απαντήσεις ήταν συγκεντρωμένες στο κέντρο της κλίμακας με την απάντηση 2 και 3 να συγκεντρώνουν 72,8% (36,4 η καθεμία).

Γράφημα 12: Οι δίγλωσσοι μαθητές αλληλεπιδρούν διαφορετικά μεταξύ τους και διαφορετικά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.



1 2 3 4 5
 Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

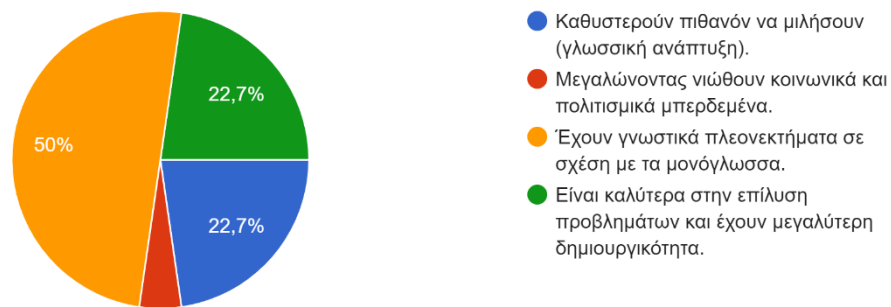
Ερώτηση 19. Τα δίγλωσσα νήπια

1	2	3	4
Καθυστερούν πιθανόν να μιλήσουν (γλωσσική ανάπτυξη).	Μεγαλώνοντας νιώθουν κοινωνικά και πολιτισμικά μπερδεμένα.	Έχουν γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα μονόγλωσσα.	Είναι καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων και έχουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα.

Στην ερώτηση 19 όπως απεικονίζεται στο γράφημα 13 παρακάτω το 50% απάντησε ότι τα δίγλωσσα νήπια έχουν γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα μονόγλωσσα, και ένα ποσοστό 22,7% απάντησε ότι «Είναι καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων και έχουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα», ενώ «Καθυστερούν πιθανόν να μιλήσουν (γλωσσική ανάπτυξη)», με αποτέλεσμα το 72,7% του συνόλου να υποστηρίζει ότι η διγλωσσία προαγάγει την γλωσσική ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, το 22,7% των εκπαιδευτικών που

απάντησαν(5 εκπαιδευτικοί) θεωρούν πως τα δίγλωσσα παιδιά καθυστερούν πιθανόν να μιλήσουν και αυτή η αντίληψη φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση με τη θεωρία, αφού σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρθηκαν και παραπάνω η διγλωσσία δεν αντιμετωπίζεται σαν πρόβλημα.

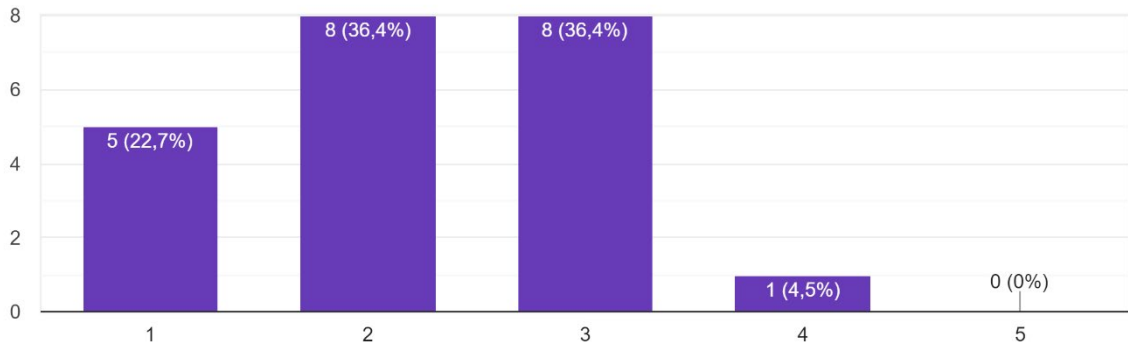
Γράφημα 13: Απόψεις σχετικά με τα δίγλωσσα παιδιά



Στην ερώτηση 20, όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω εξετάζεται η αντίληψη του δείγματος (εκπαιδευτικών) σε σχέση με το εάν πιστεύουν ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις αργότερα στο Δημοτικό έναντι των δίγλωσσων, όπου το 59,1% απάντησε αρνητικά (κάτω από την ουδέτερη απάντηση στην κλίμακα (απάντηση 3), το 36,4% απάντησε ουδέτερα και μόνο το 4,5% απάντησε θετικά.

Γράφημα 14: Οι μονόγλωσσοι μαθητές θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις αργότερα στο Δημοτικό έναντι των δίγλωσσων.

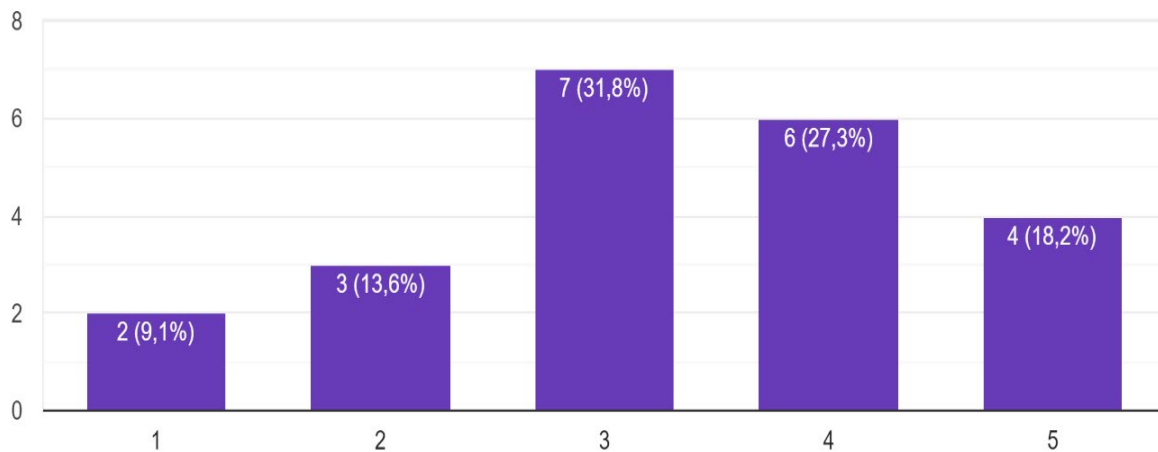
«Η δίγλωσσία στο Νηπιαγωγείο: αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών»



1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

Στην ερώτηση 21(Οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο με τους μονόγλωσσους.), όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω το δείγμα παρουσιάζει τις πιο ουδέτερες απαντήσεις με βάση την μέχρι τώρα ανάλυση με το επικρατέστερο ποσοστό να απαντά στην κλίμακα 3 και 4.

Γράφημα 15: Οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο με τους μονόγλωσσους.



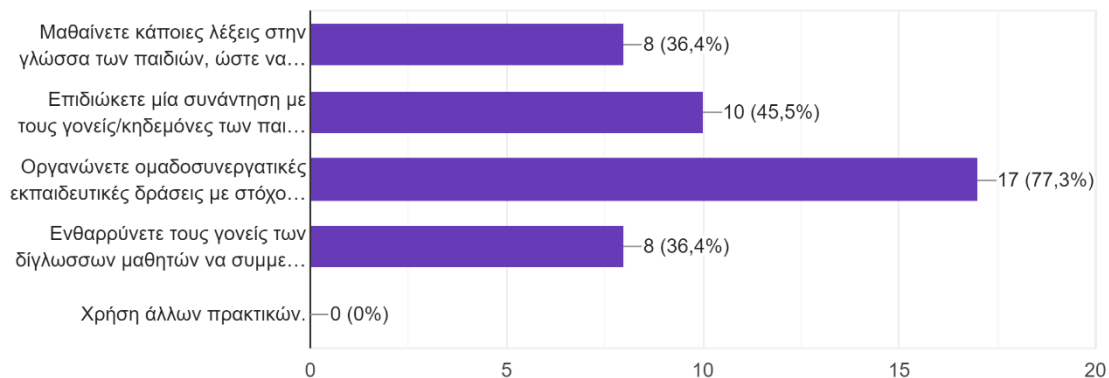
1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

Στην ερώτηση 22(Στην τάξη σας υπάρχουν 2 παιδιά που μόλις έφτασαν από τη χώρα καταγωγής τους και δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά. Ποια είναι τα πρώτα βήματα που θα κάνετε για να τα εντάξετε στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μπορείτε να επιλέξετε έως δύο προτάσεις.), το δείγμα διάλεξε μία από τις προτεινόμενες πρακτικές στην περίπτωση που υπάρχουν 2 παιδιά που μόλις έφτασαν από τη χώρα καταγωγής τους και δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά αναφορικά με τα πρώτα βήματα που θα κάνανε για να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικρατέστερη απάντηση ήταν η απάντηση 3 με ποσοστό 77,3%, ακολουθούμενη από την απάντηση 2 με 45,5% και την απάντηση 1 και 4 με ίσο ποσοστό 36,4%.

Πίνακας προτεινόμενων απαντήσεων:

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1.Μαθαίνετε κάποιες λέξεις στην γλώσσα των παιδιών, ώστε να μπορεί να υπάρξει μία βασική επικοινωνία ανάμεσά σας.
2.Επιδιώκετε μία συνάντηση με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, για να μάθετε περισσότερες πληροφορίες για αυτά.
3.Οργανώνετε ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο την συμπερίληψη αυτών των παιδιών στην ομάδα.
4.Ενθαρρύνετε τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις (πχ. να διηγηθούν ένα παραμύθι από την χώρα τους, να μας κάνουνε μια εύκολη συνταγή από κάποιο φαγητό της χώρας τους).
5.Χρήση άλλων πρακτικών.

Γράφημα 16: Επιλογή προτεινόμενων πρακτικών



Με βάση την παραπάνω ερώτηση, το δείγμα καλείται να απαντήσει γιατί επέλεξε την εν λόγω πρακτική(ερώτηση 23), όπου προέκυψαν τέσσερις βασικές κατηγορίες απαντήσεων όπως απεικονίζεται στον πίνακα παρακάτω.

Πίνακας 1

	Συμπερίληψη	Αποτελεσματικότητας	Πρακτικοί λόγοι	Ομαδοσυνεργατική μάθηση
N	N1	N2	N12	N7
	N3	N4	N19	N11
	N6	N5	N20	N17
	N8			
	N9			

	N10			
	N13			
	N14			
	N15			
	N16			
	N18			
	N21			
	N22			
	13	3	3	3

Με βάση τον πίνακα παραπάνω, αναφορικά με τον λόγο επιλογής της κάθε πρακτικής όπως αναφέρεται στην ερώτηση 22(Στην τάξη σας υπάρχουν 2 παιδιά που μόλις έφτασαν από τη χώρα καταγωγής τους και δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά. Ποια είναι τα πρώτα βήματα που θα κάνετε για να τα εντάξετε στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μπορείτε να επιλέξετε έως δύο προτάσεις), μπορούν να διακριθούν 4 λόγοι, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις. Οι 13 εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν, ότι η Συμπερίληψη είναι ο κύριο λόγος και στις υπόλοιπες κατηγορίες (Αποτελεσματικότητα, Πρακτικοί λόγοι και Ομαδοσυνεργατική μάθηση) υπήρχαν από τρεις απαντήσεις αντίστοιχα.

Ως επί το πλείστον, μία εκπαιδευτικός αιτιολόγησε την επιλογή της ως εξής: «Στην πρώτη περίπτωση για να νιώσουν οικειότητα τα παιδιά και στην δεύτερη για την ένταξη των παιδιών στην ομάδα μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας». Ακόμα, μία άλλη εκπαιδευτικός απάντησε: «Γιατί πρέπει να συμπεριληφθούν στην ομάδα και να αναπτυχθεί οικειότητα και αμεσότητα». Συμπερασματικά, παρόλο ότι δεν υπάρχει άμεση συσχέτιση των

δύο παραπάνω απαντήσεων, οι δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιδιώκουν παρόμοια αποτελέσματα.

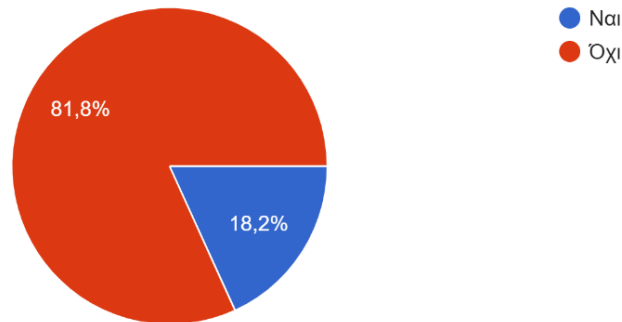
Στην ερώτηση 24 δόθηκε η εξής συνθήκη στους εκπαιδευτικούς: «Μια εκπαιδευτικός δέχεται στη μέση της χρονιάς 2 παιδιά που προέρχονται από τη Γεωργία και δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά. Επειδή έχουν την τάση να μιλάνε μόνο μεταξύ τους στα γεωργιανά τα βάζει συνήθως να μην κάθονται δίπλα δίπλα. Στο διάλειμμα ασχολείται ιδιαίτερα μαζί τους δείχνοντας τους κάρτες με αντικείμενα και ζητώντας τους να επαναλάβουν τις λέξεις στα ελληνικά. Θα υιοθετούσατε την προσέγγισή της;». Ενώ, στην ερώτηση 25 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 17), το 81,8% των εκπαιδευτικών απάντησε πως δε θα υιοθετούσε την προσέγγιση της εκπαιδευτικού της συνθήκης, καθώς κατά γενική ομολογία κάτι τέτοιο θα απέκλειε ακόμα περισσότερο τα δίγλωσσα παιδιά από την ομάδα. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: «Πιστεύω ότι ο χωρισμός των παιδιών θα τα έκανε να νιώσουν μοναξιά και απομόνωση και η προσπάθεια με τις κάρτες την ώρα του διαλείμματος θα τους στερήσει ευκαιρίες για πραγματική αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά και ευκαιρίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μέσα από το παιχνίδι».

Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι το διάλειμμα αποτελεί μια καλή ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά μεταξύ τους και μέσα από το παιχνίδι να μάθουν βιωματικά την γλώσσα. Ενώ, κρίνουν αρνητικά την πρόθεση της εκπαιδευτικού της συνθήκης, να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν ελληνικές λέξεις μέσα από κάρτες καθώς, φαίνεται να μην αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία πρακτική συμπερίληψης των δίγλωσσων παιδιών στην ομάδα και ευρύτερα στην κοινωνία. Όπως αναφέρει και

οBarriosEspinosa (2019,5), η δίγλωσση εκπαίδευση, ως μέσω κοινωνικής συνοχής, χρειάζεται να διευκολύνει τους δίγλωσσους μαθητές στην ένταξή τους.

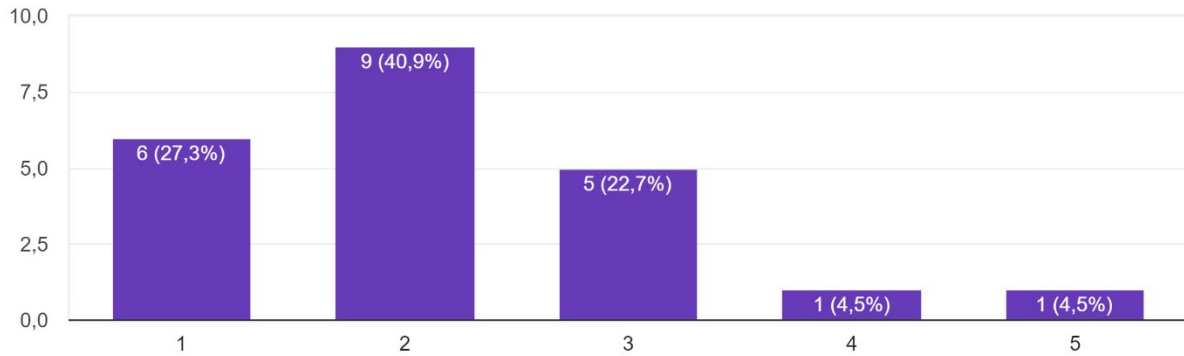
Γράφημα 17 : Υιοθέτηση προσέγγισης εκπαιδευτικού



Με την ερώτηση 26(Η ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών καθυστερεί την εκμάθηση των Ελληνικών), όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω εξετάζεται η αντίληψη του δείγματος (εκπαιδευτικών) αναφορικά με την ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών και την ενδεχόμενη καθυστέρηση της εκμάθησης των ελληνικών, όπου το 68,1% απάντησε ότι υπάρχει περιορισμένη συσχέτιση.

Γράφημα 18 :Η ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών καθυστερεί την εκμάθηση των Ελληνικών.

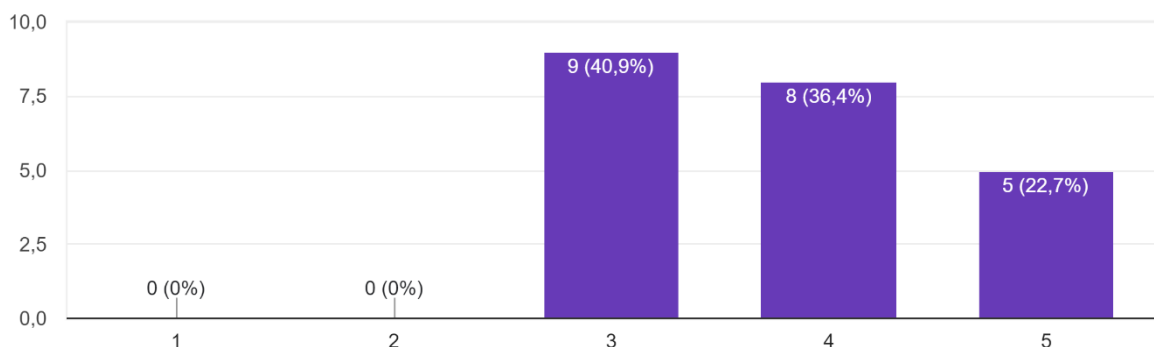
«Η δίγλωσσία στο Νηπιαγωγείο: αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών»



1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

Στην ερώτηση 27(Τα δίγλωσσα νήπια είναι σημαντικό να μιλούν Ελληνικά στο σχολείο.), όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω εξετάζεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο, όπου απάντησαν θετικά κατά πλειοψηφία 59,1%,.

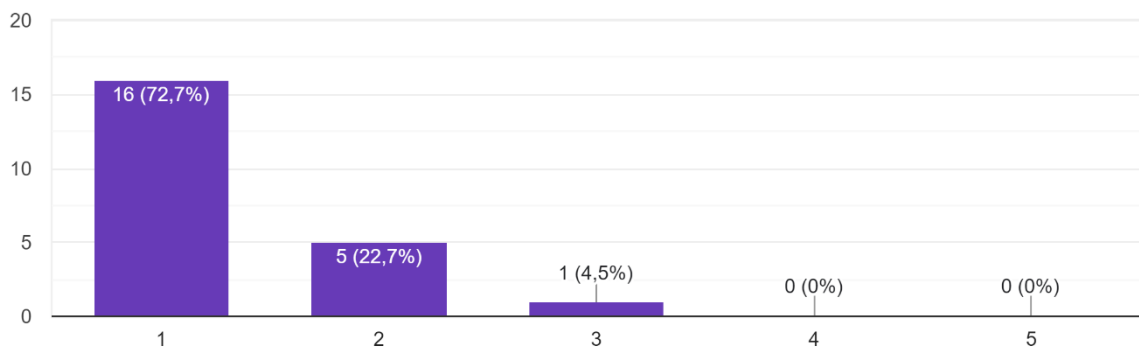
Γράφημα 19: Τα δίγλωσσα νήπια είναι σημαντικό να μιλούν Ελληνικά στο σχολείο.



1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

Στην ερώτηση 28(Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στην τάξη δυσκολεύει την πρόοδο των άλλων μαθητών), όπως απεικονίζεται στο γράφημα παρακάτω εξετάζεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στην τάξη δυσκολεύει την πρόοδο των άλλων μαθητών, όπου το επικρατέστερο ποσοστό απάντησε ότι δεν την δυσκολεύει.

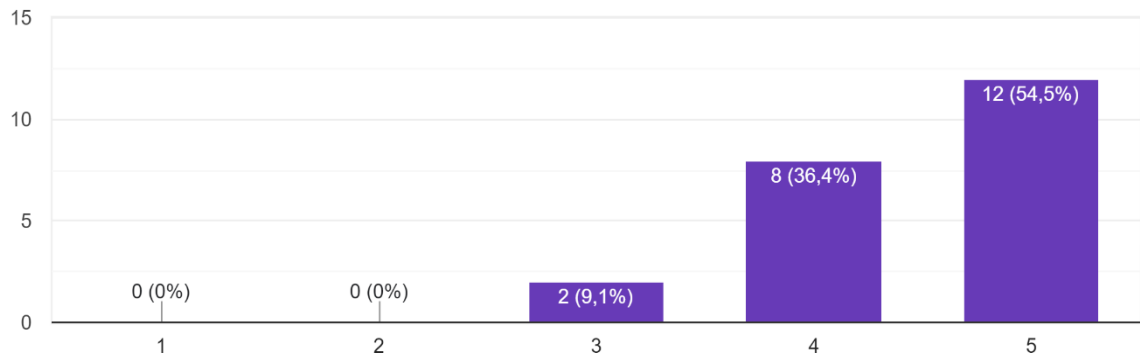
Γράφημα 20: Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στην τάξη δυσκολεύει την πρόοδο των άλλων μαθητών.



1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

Στο παρακάτω γράφημα(ερώτηση 29: Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία είναι πλούτος για μια τάξη), εξετάζεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν η πολιτισμική και η γλωσσική ποικιλία αποτελεί πλούτο για μία τάξη. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική στάση ως προς την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα μέσα στην τάξη.

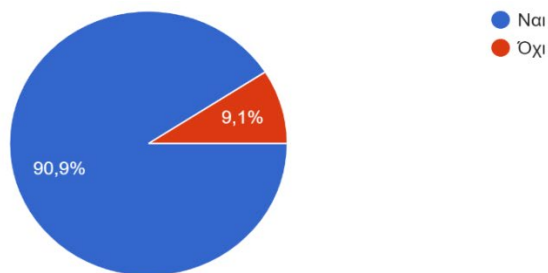
Γράφημα 21: Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία είναι πλούτος για μια τάξη.



Στην ερώτηση 30α και 30β, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν θα επέτρεπαν στο ελεύθερο παιχνίδι την χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών, όπου η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε θετικά με ποσοστό 90,9%.

Γράφημα 22: Αν έχετε / είχατε δίγλωσσα νήπια επιτρέπετε / θα επιτρέπατε να χρησιμοποιούν στο νηπιαγωγείο άλλη γλώσσα εκτός της ελληνικής στο ελεύθερο παιχνίδι;

«Η δίγλωσσία στο Νηπιαγωγείο: αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών»



Στην συνέχεια στον παρακάτω πίνακα εξετάστηκαν οι λόγοι για τους οποίους θα επέτρεπαν στο ελεύθερο παιχνίδι την χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών.

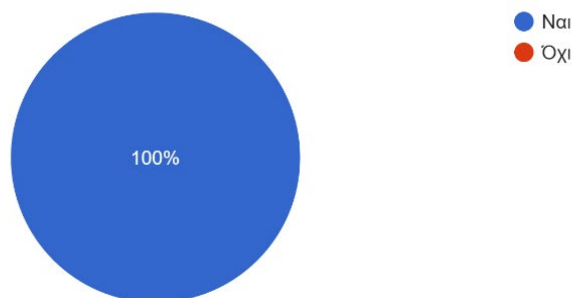
Πίνακας 3

	Για να νιώθουν Άνετα	Ελευθερία έκφρασης	Για να μην τα καταπιέζουν	Διατήρηση της ταυτότητας του
N	N2	N7	N1	N6
	N3	N11	N10	N8
	N4	N20		N13
	N5	N21		N19
	N12	N22		
	N13			
	N14			
	N15			
	N16			
	N17			
N18				
Σύνολο	11	5	2	4

Στον παραπάνω πίνακα εξετάζεται ο λόγος για την απάντηση του δείγματος αναφορικά με την απάντηση τους στην ερώτηση 30^α. Οι 11 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι θα το έκαναν για να κάνουν τα παιδιά να νιώθουν άνετα, οι 5 λόγω της ελευθερίας της έκφρασης, οι 2 για να μην τα πιέζουν και οι 4 για την διατήρηση της ταυτότητας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία εκπαιδευτικός απάντησε: «για να νιώθουν άνετα και να μην την ξεχάσουν» οπότε συμπεριλήφθηκε η απάντηση του και στην πρώτη κατηγορία και στην τέταρτη κατηγορία.

Στην ερώτηση (Χρησιμοποιείτε / θα χρησιμοποιούσατε εκπαιδευτικές πρακτικές που επιτρέπουν τη συμπερίληψη των δίγλωσσων νηπίων;) αναφορικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές πρακτικές που επιτρέπουν την συμπερίληψη, το σύνολο του δείγματός απάντησε θετικά.

Γράφημα 23: Χρησιμοποιείτε / θα χρησιμοποιούσατε εκπαιδευτικές πρακτικές που επιτρέπουν τη συμπερίληψη των δίγλωσσων νηπίων;



Στην συνέχεια στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους θα χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές πρακτικές που επιτρέπουν την συμπερίληψη. Για να

επιτευχθεί η συμπερίληψη, 7 εκπαιδευτικοί θα το έκαναν με ομαδικές δραστηριότητες, οι 4 με ομαδικά παιχνίδια, οι 7 θα χρησιμοποιούσαν μεθόδους για την προαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί από τους ερωτηθέντες θα επιδίωκαν να καλέσουν τους γονείς των μαθητών και να δημιουργήσουν διαδραστικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες σε άλλες γλώσσες), και στην τελευταία κατηγορία «ένταξη στην καθημερινότητα» συμπεριλαμβάνονται 3 εκπαιδευτικοί. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί απαντούν γενικά, χρησιμοποιώντας τρόπους και ιδέες για συμπερίληψη, χωρίς να δίνουν ουσιαστικές πρακτικές ως απάντηση.

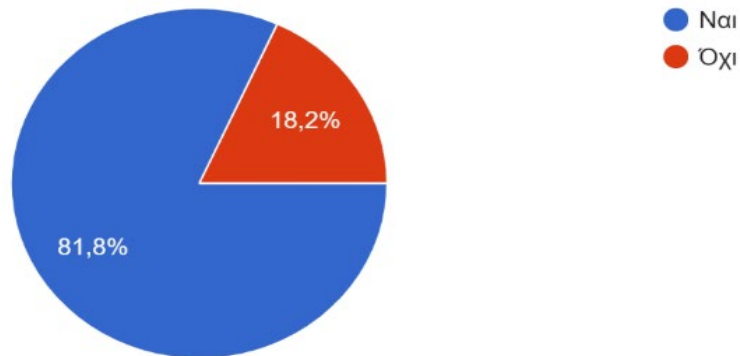
Πίνακας 4

	Ομαδικές δραστηριότητες	Ομαδικά Παιχνίδια	Διαπολιτισμική Επικοινωνία	Ένταξη στην Καθημερινότητα
N	N1	N2	N6	N13
	N3	N4	N7	N15
	N5	N9	N11	N22
	N8	N17	N12	
	N10		N14	
	N16		N17	
	N21		N20	
Σύνολο	7	4	7	3

Στην επόμενη ερώτηση 32^α και 32^β ερωτήθηκαν αν στην περίπτωση που δεν έχουν δίγλωσσα παιδιά στην τάξη τους πιστεύουν ότι υπάρχουν και εάν χρησιμοποιούνται οι παραπάνω

αναλυθείσες μεθοδολογίες συμπερίληψης, όπου το 81,8% απάντησε θετικά, και το 18,2 αρνητικά.

Γράφημα 24: Στην περίπτωση που δεν έχετε δίγλωσσα παιδιά στην τάξη σας, πιστεύετε ότι υπάρχουν τέτοιες πρακτικές;



Στον παρακάτω πίνακα εξετάζεται αν στην περίπτωση που δεν έχουν δίγλωσσα παιδιά στην τάξη τους πιστεύουν ότι υπάρχουν και εάν χρησιμοποιούνται οι παραπάνω αναλυθείσες μεθοδολογίες συμπερίληψης. Με βάση τον πίνακα αναφορικά με τις πρακτικές που θα χρησιμοποιούσαν για να επιτρέψουν την συμπερίληψη, οι 11 εκπαιδευτικοί θα το έκαναν με ομαδικές δραστηριότητες/παιχνίδια, οι 7 με διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ ένας εκπαιδευτικός (N14) απάντησε ότι δεν υπάρχουν και 3 δεν απάντησαν καθόλου.

Πίνακας 5

	Ομαδικές δραστηριότητες/παιχνίδια	Διαπολιτισμική ή Επικοινωνία	Δεν υπάρχουν	Δεν απάντησαν
N	N1	N6	N14	N7
	N2	N11		N9

	N3	N13		N15
	N4	N8		
	N5	N16		
	N10	N20		
	N12	N21		
	N17			
	N18			
	N19			
	N22			
Σύνολο	11	7	1	3

Αναφορικά με την επόμενη ερώτηση (ερώτηση 33) το δείγμα ερωτήθηκε ποιες θεωρούν ότι είναι οι βασικές ανάγκες των δίγλωσσων νηπίων σε μία τάξη Νηπιαγωγείου, όπου με βάση τον παρακάτω πίνακα το επικρατέστερο ποσοστό αναφέρεται στην κατηγορία της αποδοχής με συνολικά 12 απαντήσεις, 6 απάντησαν ενσωμάτωση, 1 εξατομίκευση και ένας κοινωνικοποίηση.

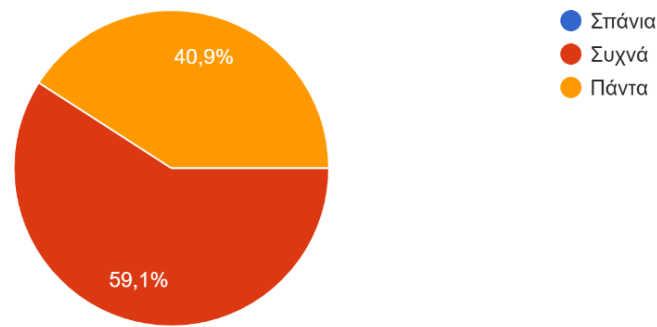
Πίνακας 6

	Αποδοχή	Ενσωμάτωση	Εξατομίκευση	Κοινωνικοποίηση
N	N1	N4	N6	N11

	N2	N5		
	N3	N8		
	N7	N12		
	N10	N14		
	N13	N19		
	N15			
	N16			
	N17			
	N18			
	N21			
	N22			
Σύνολο	12	6	1	1

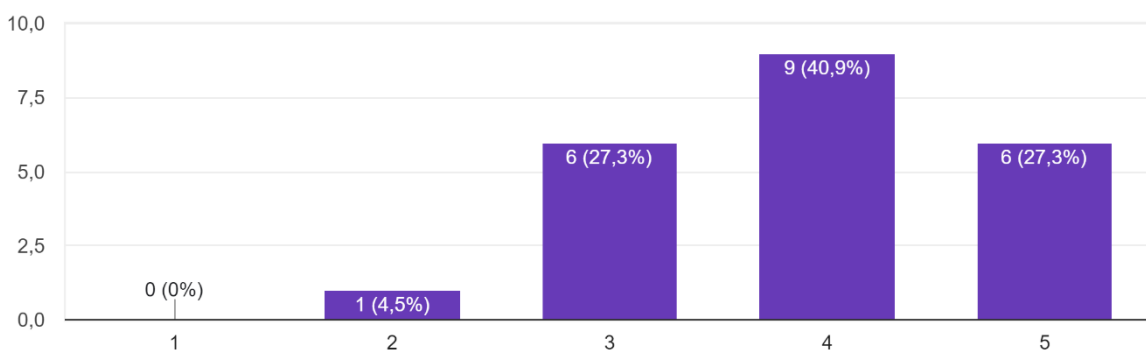
Στην ερώτηση 34(Προσαρμόζετε / θα προσαρμόζατε τις δραστηριότητες που οργανώνετε με στόχο τη συμπερίληψη των δίγλωσσων νηπίων;), το 59,1% απάντησε συχνά και το 40,9% απάντησε πάντα, δείχνοντας για ακόμη μία φορά ότι το επικρατέστερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι η συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών είναι υψίστης σημασίας.

Γράφημα 25: Προσαρμογή δραστηριοτήτων με στόχο τη συμπερίληψη



Στην τελευταία ερώτηση(Αισθάνομαι έτοιμος/η να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία μου σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.),το επικρατέστερο ποσοστό απάντησε θετικά.

Γράφημα 26: Αισθάνομαι έτοιμος/η να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία μου σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.



1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

4.1 Συμπεράσματα ανάλυσης

Στο επικρατέστερο ποσοστό των ερωτήσεων το δείγμα (εκπαιδευτικοί) φάνηκε να υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί εμπόδιο στην μάθηση, και παράλληλα να επιδιώκουν συμπεριληπτικές πρακτικές τόσο για την προαγωγή της μάθησης της Γ2 των δίγλωσσων μαθητών αλλά συγχρόνως και τη διατήρηση της Γ1 και της πολιτιστικής ταυτότητας του κάθε μαθητή. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, επίσης, φάνηκε να υποστηρίζει στρατηγικές συμπερίληψης και ένταξης των δίγλωσσων μαθητών, αποσκοπώντας στο αίσθημα άνεσης και την ενσωμάτωση και αποδοχή των μαθητών από το σύνολο, με πρακτικές, που όπως υποστηρίζει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό του δείγματος, δεν είναι σε θέση να εφαρμοστούν λόγω του πλαισίου του σχολείου.

Όπως αναφέρθηκε από τον Baker και την θεωρία των κατωφλίων είναι δύσκολο να καθοριστούν τα κατάλληλα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας για κάθε κατώφλι, όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο 2.3.3, και παράλληλα η υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης περιγράφει επίσης τη διγλωσσία, δηλώνοντας ότι η επάρκεια στην Γ2 εξαρτάται από το επίπεδο επάρκειας που έχει ήδη επιτευχθεί στην Γ1. Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η Γ1, τόσο ευκολότερη θα είναι η απόκτηση της Γ2, με αποτέλεσμα να είναι σημαντικό να υπάρχει και να διατηρείται η γλωσσική επάρκεια στην πρώτη γλώσσα, όπως υποστηρίζεται και από τους εκπαιδευτικούς στην ανάλυση.

Επίσης, τονίζεται από τον Baker (2011, σ. 173) στο κεφάλαιο 2.3.5, ότι «η γνωστική πρόκληση μπορεί να διατηρηθεί σε υψηλά επίπεδα για τους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα όταν οι δραστηριότητες έχουν τις ρίζες τους σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και παρέχεται κατάλληλη υποστήριξη και υποδομή», όπου επίσης με βάση την παρούσα έρευνα το επικρατέστερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 33, 25, 22 τόνισε την

σημασία και την επιτακτική ανάγκη ύπαρξης ενός υποστηρικτικού πλαισίου και την παροχή κατάλληλης υποστήριξης. Παράλληλα, αναφορικά με την ύπαρξη υποδομών (όπως αναφέρεται από ένα συνεντευξιαζόμενο), όπως εξετάζεται στην ανάλυση με βάση την ερώτηση 32, όπου οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την ύπαρξη συμπεριληπτικών πρακτικών ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος δεν απάντησε, ενώ υπήρξε μια απάντηση ότι δεν υπάρχουν.

Με βάση τη θεωρία της ξεχωριστής υποκείμενης επάρκειας (SUP), οι γλώσσες διατηρούνται ξεχωριστά στο μυαλό και θεωρείται ότι όταν ένα άτομο αυξάνει την επάρκεια σε μια γλώσσα, η επάρκεια της δεύτερης γλώσσας μειώνεται. Η πεποίθηση αυτή υποθέτει ότι το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που μαθαίνονται στη μία γλώσσα δεν μεταφέρονται στην άλλη γλώσσα (Bilash, 2009). Σχετικά με αυτό, το 68,1% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι υπάρχει περιορισμένη συσχέτιση, ενώ υπήρχαν ακραίες τιμές που την υποστήριζαν(ερώτηση 26).

Στην ερώτηση 15, εξετάστηκε η αντίληψη του δείγματος (εκπαιδευτικών) αναφορικά με τη σημαντικότητα της χρήσης της μητρικής γλώσσας εντός της τάξης, όπου το 22,7% απάντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό και το 36,4% πολύ σημαντικό, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία να θεωρεί ότι είναι υψίστης σημασίας η χρήση της μητρικής γλώσσας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να στηρίζονται οι διαπιστώσεις των Leafstedt και Gerber (2005), και επίσης για ακόμα μία φορά να εμφανίζεται πρόθεση της διατήρησής της Γ1 για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων αλλά και για την διατήρηση της ταυτότητας.

Επιπροσθέτως, στην ερώτηση 16, το 50% απάντησε ότι τα δίγλωσσα νήπια έχουν γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα μονόγλωσσα, και με ίσο ποσοστό 22,7% απάντησαν ότι «Είναι καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων και έχουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα», με αποτέλεσμα το 72,7% του συνόλου να υποστηρίζει ότι η διγλωσσία προαγάγει την γλωσσική ανάπτυξη, όπως αναφέρει και ο Baker στο μοντέλο CUP αναφορικά με τις δεξιότητες

επεξεργασίας πληροφοριών και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα που στηρίζει ότι μπορούν να αναπτυχθούν μέσω δύο γλωσσών και η γνωστική λειτουργία στη σχολική επίδοση μπορεί να συμβεί είτε σε μονόγλωσσο περιβάλλον, είτε σε δίγλωσσο περιβάλλον.

Συνεπώς, το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως στο σύνολο τους υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τόσο τη δίγλωσση εκπαίδευση όσο και τη συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα που θα τους επιτρέψουν να νιώσουν άνετα, να εκφραστούν και να ενταχθούν ομαλά στο σύνολο.

5. Συμπεράσματα

Η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και η προσχολική ηλικία αποτελεί το πρώτο μεταβατικό βήμα από το σπίτι στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Λίγες μόνο μελέτες μέχρι σήμερα έχουν ασχοληθεί άμεσα με διάφορα ζητήματα διαπραγμάτευσης μεταξύ των ιδιαίτερων αναπτυξιακών αναγκών των μικρών παιδιών και της εφαρμογής μοντέλων γλωσσικής εκπαίδευσης σε δίγλωσσες τάξεις προσχολικής ηλικίας.

Στην παρούσα εργασία, αρχικά έλαβε μέρος μία εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση με την χρήση αξιόπιστων δευτερογενών δεδομένων που συλλέχθηκαν από βιβλία, άρθρα, επιστημονικά περιοδικά κ.α. και διαθέσιμες ακαδημαϊκές πηγές. Στην συνέχεια στο ερευνητικό κομμάτι έλαβε μέρος η ανάλυση των αντιλήψεων και πρακτικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την διγλωσσία.

Εν κατακλείδι, με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλώσσες και τις ταυτότητές τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και τα δίγλωσσα παιδιά ευδοκιμούν και πετυχαίνουν σε περιβάλλοντα μάθησης που καλλιεργούν μια

πολύγλωσση οικολογία στην οποία εκπαιδευτικοί, οικογένειες και επαγγελματίες της προσχολικής ηλικίας συνεργάζονται για να παρέχουν πλούσιες δίγλωσσες μαθησιακές εμπειρίες, χωρίς να επηρεάζεται το μαθησιακό αποτέλεσμα, τόσο με βάση τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας αλλά και με βάση την πρωτογενή έρευνα που έλαβε μέρος στην παρούσα εργασία.

6. Δυσκολίες έρευνας- Αναστοχασμός

Κάνοντας μια ανασκόπηση θα μπορούσαμε να πούμε πως αντιμετωπίσαμε δυσκολίες τις οποίες δεν είχαμε προβλέψει. Αρχικά, η έρευνα που είχαμε σχεδιάσει αφορούσε σε παρατήρηση ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού πλαισίου με φυσική παρουσία μας και στη συνέχεια συνεντεύξεις από τον/την εκπαιδευτικό και τους γονείς. Αυτό όμως δεν μπόρεσε να γίνει, λόγω της πανδημίας και έτσι αναγκαστήκαμε να αλλάξουμε τη μεθοδολογία της έρευνάς μας(ερωτηματολόγιο σε διαδικτυακή μορφή) και να αναδιαμορφώσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, εστιάζοντας μόνο στους εκπαιδευτικούς. Καθώς ήταν η πρώτη μας επαφή με ερωτηματολόγιο και ανάλυση αυτού υπήρξαν δυσκολίες και απορίες, τις οποίες όμως καταφέραμε να ξεπεράσουμε με την πολύτιμη βοήθεια της επιβλέπουσας μας καθηγήτριας. Παράλληλα, το δείγμα που ανταποκρίθηκε στο ερωτηματολόγιο δεν ήταν αυτό που περιμέναμε με αποτέλεσμα να αντιμετωπίσουμε δυσκολίες στην ανάλυση και να αναρωτηθούμε αν ένα τέτοιο δείγμα είναι κατάλληλο ώστε να βγουν αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Παρά τις όποιες δυσκολίες προέκυψαν, με την παρούσα εργασία είχαμε την ευκαιρία να μελετήσουμε σε βάθος το φαινόμενο της διγλωσσίας στην προσχολική εκπαίδευση και να καταφέρουμε να το συνδέσουμε με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, σκεπτόμενες αυτήν την εμπειρία των τελευταίων μηνών θα μπορούσαμε να πούμε πως παρά την κούραση και τις δυσκολίες αποκομίσαμε γνώσεις και εφόδια τα οποία θα μας είναι απολύτως απαραίτητα στην πορεία μας ως εκπαιδευτικοί.

7. Βιβλιογραφία

7.1 Ξενόγλωσσή Βιβλιογραφία

Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without SLI. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165–193.

Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 3, 931–954.

Baetens, (1986) BILINGUALISM: BASIC PRINCIPLES, 2nd ed. Hugo Baetens Beardsmore. Clevedon, England: Multilingual matters, 1986. Pp. ix + 205.
www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/bilingualism-basic-principles-2nd-ed-hugo-baetens-beardsmore-clevedon-england-multilingual-matters-1986-pp-ix-205/88A83462BCB14623E0EC82AEA36CADD6

Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Bedore, L.M., Pena, E.D., Joyner, D., & Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 489–511.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52, 159–199.

Bilash, O. (2009). Improving second language education. Retrieved from <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html>

Brecht, R.D., & Ingold, C.W. (2002). Tapping a national resource: Heritage language in the United States. Washington, DC: National Foreign Language Center. In <http://www.cal.org/ericcLL/digest/0202brecht.html>

Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C., & Pollard-Durodola, S. (2007). The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language, Speech&Hearing Services in Schools*, 38(3), 249-259

Chimbutane, F. (2013). Codeswitching in L1 and L2 learning contexts: Insights from a study of teacher beliefs and practices in Mozambican bilingual education programmes. *Language and Education*, 27(4), 314-328.

Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Comeau, L., & Cormier, P. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 29-43.

Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *RELC Journal*, 35(1), 5-20.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131–149.

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

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 585–592.

Cummins, J., & Hornberger, N. (2008). *Bilingual education*. New York: Springer.

CurdtChristansen, X.L. (2013). Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12, 1-6.

De Houwer et al., 2014 A Bilingual-Monolingual Comparison of Young Children's Vocabulary Size: Evidence from Comprehension and Production
https://www.researchgate.net/publication/269393128_A_BilingualMonolingual_Comparison_of_Young_Children%27s_Vocabulary_Size_Evidence_from_Comprehension_and_Production

Dumanig,F.P., Khemlani, D., &Shanmuganathan, T. (2013). Language choice and language policies in Filipino-Malaysian families in multilingual Malaysia.*Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34, 582-596

Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, (2006) The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners

www.researchgate.net/publication/265348094 The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners

Elliott, E.M. & Olliff, C.B. (2008) Developmentally Appropriate Emergent Literacy Activities for Young Children: adapting the early literacy and learning model, *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>

European Commission Special Eurobarometer Europeans and their languages. 2006. Retrieved October 1, 2012, from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.

Friesen, D. C., Latman, V., Calvo, A., & Bialystok, E. (2015). Attention during visual search: The benefit of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 693-702. doi: 10.1177/1367006914534331

García, Zakharia, & Otcu, (2013.) *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Bristol, UK: Multilingual Matters. Pp. xviii, 343. \$39.95, paper. ISBN 978-1-847-69799-8.

Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? *International Multilingual Research Journal*, 8, 291-308.

Gollan TH, Montoya RI, Fennema-Notestine C, Morris SK. (2005) Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory and Cognition*. ;33(7):1220-1234. [[PubMed](#)] [[Google Scholar](#)]

Gort, M., & Pontier, R. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27(3), 223-245.

Hornberger & Johnson, (2007) *Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice*

Hua, Z., & Wei, L. (2016). “Where are you really from?”: Nationality and Ethnicity Talk (NET) in everyday interactions. In Z. Hua & C. Kramsch (Eds.), *Symbolic power and conversational inequality in intercultural communication*, a special issue of *Applied Linguistics Review*, 7, 449-470.

Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367.

Lee, Oxelson (2006) *It's not my job”: K–12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance* *Bilingual Research Journal*, 30 (2) (2006), pp. 453-477

King, K. (2000). Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 167–184.

Kircher, (2019), *Intergenerational language transmission in Quebec: patterns and predictors in the light of provincial language planning*
www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2019.1691499

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: methods and techniques*. New Delhi: New Age International.

Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. Bristol, Inglaterra: Longmans, Green and Company.

Lambert W., (1981) *Bilingualism and language acquisition* 1982-25554-001

Lauder, S.I.P. (1994). Factors which may be related to attitudes of teachers towards Mexican American student achievement. Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate University.

Leafstedt, J., & Gerber, M. (2005). Crossover of phonological processing skills: a study of Spanish-speaking students in two instructional settings. *Remedial and Special Education*, 26(4), 226-235.

Lessow-Hurley, J. (2013). *The Foundations of Dual Language Instruction*. Boston: Pearson.

Levine, G. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.

Littleton and Mercer, (2013) *Interthinking* 1st Edition London Education, Language & Literature <https://doi.org/10.4324/9780203809433>

Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision-making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.

Mackey, (1965) *BILINGUAL INTERFERENCE: ITS ANALYSIS AND MEASUREMENT*
onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-2466.1965.tb01345.x

Macnab (1979) *Cognition and bilingualism: a reanalysis of studies*
www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ling.1979.17.3-4.231/html

McLaughlin B. (1978). *Theories of Second- Language Learning*. New York: Edward Arnold.

McLaughlin B. (1984). *Second- Language Acquisition in Childhood: Volume 1: Preschool Children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nassaji Wilcox-Herzog, A. & Ward, S.L. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research and Practice* 6 (2), Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084876.pdf>

Nicoladis, E., & Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21(4), 258–270.

Nikolov, M. & Csapó, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14(3). 315-329.

Oriyama, K. (2010). Heritage language maintenance and Japanese identity formation: What role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal*, 7, 76-111.

Owens, R. E., (2012) *Language development: An introduction*. (pp. 18-14, 219-222). Boston, MA: Pearson

Reyes, I. (2011). Literacy practices and language ideologies of first-generation Mexican immigrant parents. In K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English speaking societies* (pp. 89–111). Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.

Richards, (2010) *Competence and Performance in Language Teaching*
journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688210372953

Sabourin L. & Vinerte S. (2020) *Examining Bilingual Language Control Using the Stroop Task* www.jove.com/t/60479/examining-bilingual-language-control-using-the-stroop-task

Schwartz, (2014) *Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic–Hebrew kindergarten in Israel*
www.researchgate.net/publication/259516025_Bilingual_teachers%27_language_strategies_The_case_of_an_Arabic-Hebrew_kindergarten_in_Israel

Spolsky, B. (2014). Recognizing changing conditions. In K. Sing & B. Spolsky (Ed.), *Conditions for English Language Teaching and Learning in Asia* (pp. xi-xvii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Thordardottir, E. (2011) *The relationship between bilingual exposure and vocabulary development*

https://www.researchgate.net/publication/241649304_The_relationship_between_bilingual_exposure_and_vocabulary_development

Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Ablex Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98454-000>

Viorica M., & Anthony S. (2012) *The cognitive benefits of being bilingual* pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23447799/

Weitz, M., Pahl, S., Mattsson, A.F., Buyl, A. & Kalbe, E. (2010). The input quality observation Scheme (IQOS): The nature of L2 input and its influence on L2 development in bilingual preschools. In Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C. & Steinlen, A.K. (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices* (pp.103-116). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Wilcox-Herzog & Ward, (2004) *Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions* <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084876>

Willoughby, L. (2009). Language choice in multilingual peer groups: insights from an Australian high school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30, 421-435.

Wilson & Trainin (2007) *First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling*. psycnet.apa.org/record/2007-11806-004

7.1 Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασίου. & Γκοτοβός. (2002). Η Διγλωσσία των Διαφορετικών. Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής Αγωγής Απέναντι στη Διγλωσσία των Μεταναστών και Παλιννοστούντων Μαθητών, ανακτήθηκε στις 04/04/2022 από <http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/diglossia.pdf>

Δαμανάκης. (2012) Εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα. Εκπαιδευτικές πολιτικές και παιδαγωγικός λόγος. Στο Α. Κόντης (Επιμ.), Η εργασία ως παράγων ανάπτυξης. Μετανάστευση-Οικονομία- Τεχνολογία. Τιμητικός τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή του ΕΜΠ Ροσέτο Φακιάλα (σσ. 122-158). Εκδόσεις Παπαζήση/ Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας

Μητακίδου, & Δανηλίδου. (2007). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή. Αθήνα: University Studio Press.

8. Παραρτήματα

8.1 Ερωτηματολόγιο

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο

Άνδρας	Γυναίκα
1	2

2. Ηλικία

21-30	31-40	41-50	51-60	60+

3. Σπουδές

Διετής Ακαδημία	Πανεπιστημιακό Τμήμα	Εξομοίωση	Μετεκπαίδευση	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό

4. Σε περίπτωση που έχετε μεταπτυχιακό, σε ποιόν τομέα;

--

5. Σε περίπτωση που έχετε διδακτορικό, σε ποιόν τομέα;

--

6. Διδακτική εμπειρία

1-5 έτη	5-10 έτη	10-15 έτη	15-20 έτη	20+ έτη
1	2	3	4	5

7. Σε ποιο δήμο βρίσκεται το σχολείο;

--

8. Το σχολείο που εργάζεστε είναι ιδιωτικό ή δημόσιο;

Ιδιωτικό	Δημόσιο
1	2

9. Αριθμός νηπίων;

--

10. Υπάρχουν δίγλωσσα νήπια εντός της τάξης σας;

Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
1	2	3

11. Αριθμός δίγλωσσων νηπίων.

--

12. Κατά μέσο όρο ποιο πιστεύετε ότι είναι το επίπεδο στην ελληνική γλώσσα των δίγλωσσων νηπίων στην τάξη σας;

Καμία γνώση	Αρκετά καλή	Καλή	Πολύ καλή
1	2	3	4

13. Αν φέτος δεν έχετε δίγλωσσα νήπια στην τάξη σας, έχετε σχετικές εμπειρίες από προηγούμενες χρονιές;

Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω

14. Είναι σημαντικό τα δίγλωσσα νήπια να μιλούν τη μητρική γλώσσα στο σπίτι.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

15. Χρειάζεται να υπάρχουν ευκαιρίες να μιλούν τα δίγλωσσα νήπια την μητρική τους γλώσσα, ενώ βρίσκονται στο σχολείο.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

16. Τα δίγλωσσα νήπια θα πρέπει να αποφεύγουν την εναλλαγή των γλωσσών στην ομιλία τους, για να μάθουν καλά τα Ελληνικά και να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

17. Στην περίπτωση που ενθαρρύνετε τα δίγλωσσα νήπια να μιλούν κυρίως την ελληνική γλώσσα ενώ βρίσκονται στο σχολείο, ποιος από τους παρακάτω λόγους αιτιολογεί καλύτερα την απόφασή σας;

1	2	3	4	5
Η χρήση της μητρικής γλώσσας δυσκολεύει την εκμάθηση της ελληνικής.	Η χρήση της μητρικής γλώσσας μπερδεύει την ομάδα.	Η χρήση της μητρικής γλώσσας δεν είναι δίκαιη για τους άλλους μαθητές.	Η χρήση της μητρικής γλώσσας δεν επιτρέπεται από το σχολείο.	Άλλος λόγος.

18. Οι δίγλωσσοι μαθητές αλληλεπιδρούν διαφορετικά μεταξύ τους και διαφορετικά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

19. Τα δίγλωσσα νήπια:

1	2	3	4
Καθυστερούν πιθανόν να μιλήσουν (γλωσσική ανάπτυξη).	Μεγαλώνοντας νιώθουν κοινωνικά και πολιτισμικά μπερδεμένα.	Έχουν γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα μονόγλωσσα.	Είναι καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων και έχουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα.

20. Οι μονόγλωσσοι μαθητές θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις αργότερα στο Δημοτικό έναντι των δίγλωσσων.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ **Συμφωνώ απόλυτα**

21. Οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο με τους μονόγλωσσους.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ **Συμφωνώ απόλυτα**

22. Στην τάξη σας υπάρχουν 2 παιδιά που μόλις έφτασαν από τη χώρα καταγωγής τους και δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά. Ποια είναι τα πρώτα βήματα που θα κάνετε για να τα εντάξετε στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μπορείτε να επιλέξετε έως δύο προτάσεις.

1	Μαθαίνετε κάποιες λέξεις στην γλώσσα των παιδιών, ώστε να μπορεί να υπάρξει μία βασική επικοινωνία ανάμεσά σας.
2	Επιδιώκετε μία συνάντηση με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, για να μάθετε περισσότερες πληροφορίες για αυτά.
3	Οργανώνετε ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο την συμπερίληψη αυτών των παιδιών στην ομάδα.
4	Ενθαρρύνετε τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις (πχ. να διηγηθεί ένα παραμύθι από την χώρα τους, να μας κάνουμε μια εύκολη συνταγή από κάποιο φαγητό της χώρας τους).
5	Χρήση άλλων πρακτικών.

23. Γιατί επιλέξατε την εν λόγω πρακτική;

24. Μια εκπαιδευτικός δέχεται στη μέση της χρονιάς 2 παιδιά που προέρχονται από τη Γεωργία και δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά. Επειδή έχουν την τάση να μιλάνε μόνο μεταξύ τους στα γεωργιανά τα βάζει συνήθως να μην κάθονται δίπλα δίπλα. Στο διάλειμμα ασχολείται ιδιαίτερα μαζί τους δείχνοντας τους κάρτες με αντικείμενα και ζητώντας τους να επαναλάβουν τις λέξεις στα ελληνικά. Θα υιοθετούσατε την προσέγγισή της;

Ναι	Όχι

25. Για ποιο λόγο;

--

26. Η ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών καθυστερεί την εκμάθηση των Ελληνικών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

27. Τα δίγλωσσα νήπια είναι σημαντικό να μιλούν Ελληνικά στο σχολείο.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

28. Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στην τάξη δυσκολεύει την πρόοδο των άλλων μαθητών.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

29. Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία είναι πλούτος για μια τάξη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

30. Αν έχετε / είχατε δίγλωσσα νήπια επιτρέπετε / θα επιτρέπατε να χρησιμοποιούν στο νηπιαγωγείο άλλη γλώσσα εκτός της ελληνικής στο ελεύθερο παιχνίδι;

Ναι	Όχι	Γιατί

31. Χρησιμοποιείτε / θα χρησιμοποιούσατε εκπαιδευτικές πρακτικές που επιτρέπουν τη συμπερίληψη των δίγλωσσων νηπίων;

Ναι	Όχι	Ποιες πρακτικές

32. Στην περίπτωση που δεν έχετε δίγλωσσα παιδιά στην τάξη σας, πιστεύετε ότι υπάρχουν τέτοιες πρακτικές;

Ναι	Όχι	Ποιες πρακτικές

33. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι βασικές ανάγκες των δίγλωσσων νηπίων σε μία τάξη Νηπιαγωγείου;

--

34. Προσαρμόζετε / θα προσαρμόζατε τις δραστηριότητες που οργανώνετε με στόχο τη συμπερίληψη των δίγλωσσων νηπίων;

Σπάνια	Συχνά	Πάντα

35. Αισθάνομαι έτοιμος/η να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία μου σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα ○ ○ ○ ○ ○ Συμφωνώ απόλυτα

7.2 Απαντήσεις ερωτήσεων ανοιχτού τύπου

N	23. Γιατί επιλέξατε την εν λόγω πρακτική;
1	Θεωρώ ότι βοηθούν περισσότερο για την αρχή
2	Τις έχω δοκιμάσει και είχαν θετικό πρόσημο.
3	Είναι συνήθως αποτελεσματική και λειτουργική
4	Για να υπάρξει ευκολότερη λύση
5	Είναι βασικό μου μέλημα να βρω έναν αρχικό κώδικα επικοινωνίας με τους γονείς ώστε να μπορέσω να τους κάνω αυτούς και το παιδί να νιώσω πιο άνετα
6	Στην πρώτη περίπτωση για να νιώσουν οικειότητα τα παιδιά και στην δεύτερη για την ένταξη των παιδιών στην ομάδα μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας
7	Για να νιώσουν ευπρόσδεκτοι

8	ΔΙΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΕΝΕΡΓΑ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ.
9	Πιστεύω ότι θα βοηθήσουν στο να νιώσουν τα παιδιά ότι βρίσκονται σε φιλικό περιβάλλον
10	Η αγκαλιά από την ομάδα κ η έμπρακτη ένταξη τους σε αυτήν θα βοηθήσουν τα δίγλωσσα παιδιά να ενταχθούν
11	Γιατί πρέπει να συμπεριληφθούν στην ομάδα και να αναπτυχθεί οικειότητα και αμεσότητα
12	Για να ενταχθούν τα παιδιά αυτά πιο ομαλά στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου
13	ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΘΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΝΑ ΝΙΩΣΟΥΝ ΠΙΟ ΑΝΕΤΑ.
14	Γιατί πιστεύω ότι το πρώτο πράγμα που είναι σημαντικό είναι να νιώσουν τα παιδιά αυτά μέλος της ομάδας.
15	Στόχος είναι να ενταχθούν τα παιδιά αυτά ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεργαζόμενα με τα υπόλοιπα παιδιά(ομαδοσυνεργατική μάθηση) (διαπολιτισμική εκπαίδευση)
16	Για να νιώσουν ότι ανήκουν στην ομάδα
17	Είναι αποδοτική
18	Να τα κάνω να αισθανθούν οικεία και περήφανα
19	Για να μπορώ να κάνω το παιδί να νιώθει άνετα καθημερινά και να μπορέσει να ενταχθεί σύντομα στην τάξη
20	Η συζήτηση με τους γονείς βοηθάει στην κατεύθυνση ώ η οργάνωση ομαδοσυνεργατική δράσεων θα βοηθήσει το δίγλωσσο παιδί να εκφραστεί κ να συμμετέχει

21	Η συμπεριληπτική διδασκαλία χρειάζεται, εκτός όλων των άλλων, εξατομικευμένη γνώση της κατάστασης του εκάστοτε μαθητή.
22	Επιδιώκουμε την συμπερίληψη

N	25. Για ποιο λόγο;
1	Για να τα βοηθήσω να μάθουν
2	Θα τα αφήνα να παίζουν και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους στο διάλειμμα
3	Για να έρθουμε πιο κοντά και μέσα από την οικειοποίηση μας να νιώθουν πιο ασφαλή. Ίσως και για να ανοίξουμε διαύλους επικοινωνίας...
4	Με τον καιρό θα μάθουν
5	Το διάλειμμα αρχικά δεν ενδείκνυται για τέτοιους είδους προσέγγιση. Επιπλέον καλό θα ήταν αυτό να γίνει εξατομικευμένα και με ηρεμία, βρίσκοντας έπειτα από συνεννόηση κάποια ώρα με τους γονείς ώστε να μαθαίνουν κάποιες συγκεκριμένες λέξεις που θα τους βοηθήσουν μες τη τάξη και γενικότερα στην επικοινωνία τους
6	Τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν και να συσχετίζονται και μεταξύ τους και ατομικά με τα άλλα παιδιά. Επίσης, το διάλειμμα είναι χρόνος ξεκούρασης και ελεύθερου παιχνιδιού για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, η γλωσσική εκμάθηση μέσω της επανάληψης λέξεων δεν θεωρώ ότι αποτελεί μια δημιουργική συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία

7	Διότι φαίνεται πως δεν τα αποδεχόμαστε όπως είναι και πάμε να τα βάλουμε στα δικά μας θέλω
8	ΟΧΙ ΑΠΟΛΥΤΑ, ΔΙΝΟΥΜΕ ΚΑΙ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΙΛΗΚΟΥΣ ΤΟΥΣ, ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ ΑΣΧΟΛΟΥΜΑΣΤΕ ΣΥΝΕΧΩΣ ΜΑΖΙ ΤΟΥΣ, ΑΚΟΜΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ.
9	
10	Στην αρχή έχει ανάγκη το ένα από το άλλο μέχρι γνωρίσουν άλλους, Δασκαλοκεντρική της η πρακτική της στο διάλειμμα
11	Γιατί τα παιδιά στο διάλειμμα θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μέσω του παιχνιδιού και της ομάδας
12	Γιατί δε θα μπορούσαν να μάθουν ευκολότερα την ελληνική γλώσσα και να επικοινωνήσουν με τα αλλά παιδιά ... θα επικοινωνούν μόνο μεταξύ τους. Όσον αφορά το διάλειμμα η δασκάλα θα μπορούσε να κάνει ομαδικά παιχνίδια εντάσσοντας τα παιδιά στην ομάδα πιο ομαλά
13	ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΕΠΑΦΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΛΟΓΙΚΟ.ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΘΑ ΤΑ ΜΑΘΟΥΝ ΣΙΓΑ -ΣΙΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΤΡΙΒΗ ΜΕ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΠΑΙΔΙΑ.
14	Γιατί έτσι θα μάθουν σιγά σιγά την ελληνική γλώσσα.
15	Γιατί τα παιδιά αυτά στιγματίζονται νοιώθουν αποκομμένα... Με αυτό τον τρόπο δεν υπάρχει ομαλή ένταξη. Μέσα από δραστηριότητες στην Ομάδα τα παιδιά σιγά σιγά θα έχουν την δυνατότητα να εκφραστούν και να ενσωματωθούν
16	Είναι αποκομμένη από την λειτουργική χρήση της γλώσσας αυτού του είδους η εκμάθηση λέξεων

17	Δε συμφωνώ με την επιμονή
18	Στο διάλειμμα είναι ευκαιρία να κοινωνικοποιηθούν
19	Γιατί δε μου αρέσει να χωρίζω τα παιδιά όταν βρίσκουν με κάποιο τρόπο "τον εαυτό" τους στην τάξη. Αν το έκανα αυτό θα ένιωθαν άσχημα γτ δε θα τους έδινα την ευκαιρία να ενταχθούν σταδιακά και να νιώθουν ασφάλεια μέσα σε ένα "ξένο" πλαίσιο
20	Τα δίγλωσσα παιδιά θεωρώ ότι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται και να επικοινωνούν στη γλώσσα τους, να την κατακτήσουν κ στη συνέχεια να αρχίσει η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και όχι μέσα από εξατομικευμένη ενασχόληση της νηπιαγωγού μαζί τους αλλά μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις
21	Δε θεωρώ παιδαγωγική τη μέθοδο του διαχωρισμού των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ούτε αποτελεσματική στην παρούσα περίπτωση την προσέγγιση της ελληνικής μέσω καρτών .
22	Τα παιδιά έχουν ανάγκη από ένα φίλο όποια γλώσσα και αν μιλάνε

N	30β. Γιατί;
1	Για να μη καταπιέζω το παιδί και γιατί δεν κάνει κακό στους άλλους

2	Γιατί νιώθουν οικεία
3	Για την καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και για την αποδοχή τους από τους άλλους αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα τους.
4	Για να παίζουν με όλα τα παιδιά
5	Είναι καλό να νιώθουν άνετα και να μην αισθάνονται απομονωμένοι
6	Για να εξασκούν την μητρική τους γλώσσα και να ενδυναμώνουν την προσωπική τους ταυτότητα ολόπλευρα
7	Διότι έτσι εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα
8	ΔΙΟΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΚΑΠΟΙΕΣ ΑΛΛΕΣ ΛΕΞΕΙΣ.
9	
10	Για λίγο μόνο θα επέτρεπα. Εξοικείωση Ανταλλαγή με άλλα Παιδιά Κατανόηση από τα άλλα παιδιά πόσο δύσκολο είναι για εκείνη να μην ξέρει τη γλώσσα
11	Για να νιώσουν πιο ελεύθερα και δημιουργικά.
12	Για θα ένιωθαν πιο άνετα μέχρι να μάθουν να επικοινωνούν στα Ελληνικά
13	ΓΙΑ ΝΑ ΝΙΩΘΟΥΝ ΑΝΕΤΑ ΚΑΙ ΝΑ ΜΗΝ ΤΗΝ ΞΕΧΑΣΟΥΝ
14	Για να νιώσουν πιο άνετα.
15	Θεωρώ ότι έτσι γίνεται η συμπερίληψη η και η ομαλή ένταξη τους στην ομάδα
16	Για να νιώθουν άνετα και ασφαλή
17	Νιώθουν οικεία
18	Για να χαλαρώσουν την ένταση, η κούραση και το στρες που μπορεί να τους προκαλείται
19	Γιατί τα βοηθάει να νιώθουν αυτοπεποίθηση, χαρά και σιγουρά συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα του σχολείου
20	Για να μη στερούνται το δικαίωμα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης

21	Γιατί είναι απαράβατο δικαίωμά τους
22	Επιτρέπω να χρησιμοποιούν όποια γλώσσα τους βοηθάει να εκφραστούν και επιλέγουν τα ίδια

N	31β. Ποιες πρακτικές;
1	Δραστηριότητες που κάνουν όλα τα παιδιά μαζί χωρίς διαχωρισμούς
2	Παιχνίδια, γνωριμία με τα ήθη και έθιμα,
3	Εργασίες σε ομάδες, θεατρικό παιχνίδι
4	Ομαδικά παιχνίδια για παράδειγμα
5	Συνεργασία, ομάδες, ενημέρωση και παρουσίαση θεμάτων και κουλτούρας που αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά
6	Διαπολιτισμική επικοινωνία και δραστηριότητες, ποικίλες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας
7	Ξενόγλωσσα τραγούδια, βίντεο για άλλες γλώσσες και κουλτούρες, χρήση GoogleEarth
8	ΔΗΙΟΥΡΓΙΑ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ, ΜΕΙΚΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ...
9	
10	Θεατρικό παιχνίδι

11	Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δραστηριότητες που να νιώσουν οικεία τα παιδιά με το κλίμα, ένταξη σε ελεύθερο παιχνίδι με συμμαθητές
12	Ανάγνωση παραμυθιών στη γλώσσα τους, κάποια παιχνίδια που έπαιζαν ίσως στη χώρα τους στο σχολείο που πήγαιναν
13	ΚΑΛΕΣΜΑ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΠΟΥΝ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥΣ (ΜΕ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΗ) ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΝΗΘΕΙΩΝ, ΣΥΝΤΑΓΩΝ ΚΛΠ
14	Συμμετοχή στις καθημερινές ρουτίνες της τάξης.
15	Φωνάζοντας τους γονείς των παιδιών αυτών να φέρουν παραμυθία και να διηγηθούν να παίξουν ένα θεατρικό δρώμενο στη γλώσσα τους με όλη την Ομάδα, να τραγουδήσουν στη γλώσσα τους τραγούδια χρησιμοποιώντας μητρικές κινήσεις και ταυτόχρονα και όλη η ομάδα να προσπαθήσει μαζί .
16	Διαφοροποιημένης μάθησης
17	Πρακτικές αποδοχής,ενσωμάτωσης,κοινωνικοποίησης
18	Παντομίμα, παιχνίδια με λέξεις από τη χώρα τους
19	Σταδιακά και με τη βοήθεια των γονέων μαθαίνουμε λέξεις ώστε να μπορούμε στην αρχή να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας και το παιδί να νιώσει ασφάλεια και να κάνει φίλους
20	Πρόσκληση των γονιών στην τάξη μας για παρουσίαση ήθη εθίμων, ανάγνωση παραμυθιού ή τραγούδι στη γλώσσα τους, δραστηριότητες που απαιτούν περισσότερο συμμετοχή κ χρήση σώματος κ κινήσεων κ όχι γλώσσας, εργασία σε μικρές ομάδες...
21	Βιωματικές ασκήσεις
22	Διαφοροποίηση υλικού

--	--

N	32β. Ποιες πρακτικές;
1	Ομαδικές δραστηριότητες
2	Παιχνίδια, παραμύθια, συνταγές, συζήτηση, εμπλοκή οικογένειας.
3	Θεατρικό παιχνίδι,ομαδοσυνεργατική δουλειά
4	Ίδια με τα παραπάνω
5	Υπό άλλες συνθήκες και πάλι υπάρχουν
6	Απάντησα παραπάνω
7	.
8	ΔΗΙΟΥΡΓΙΑ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ, ΜΕΙΚΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ...
9	

10	Θεατρικό παιχνίδι
11	Ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, θεματολογία με ήθη και έθιμα από άλλες χώρες, ελεύθερο παιχνίδι μεταξύ των παιδιών
12	Τα παιδιά μπορούν να φέρουν το αγαπημένο τους παραμύθι να το διαβάσουμε, μπορούμε να παίζουμε το αγαπημένο τους παιχνίδι
13	ΑΥΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΕΦΕΡΑ ΣΤΟ 31β
14	Όχι
15	
16	Ανοικτές δημιουργικές πρακτικές διαφοροποιημένης μάθησης
17	Διάφορες
18	Ανέφερα παραπάνω
19	Πχ. Υπάρχουν πρακτικές για συμπερίληψη ή διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων (ομαδοσυνεργατικά)
20	Έκφρασης με άλλους τρόπους και μέσα πέρα από τη γλώσσα
21	Οι παραπάνω
22	Διαφοροποιημένη μάθηση, θεωρία τεμνόμενων αξόνων στην δημιουργία δραστηριοτήτων

N	33. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι βασικές ανάγκες των δίγλωσσων νηπίων σε μία τάξη Νηπιαγωγείου;
1	Αποδοχή
2	Όπως όλων των παιδιών ο σεβασμός και η αποδοχή
3	Η αποδοχή από τους άλλους και ο σεβασμός της διαφορετικότητάς τους
4	Ενσωμάτωση στην ομάδα

5	Να μιλάνε τη γλώσσα τους σίγουρα κάποια στιγμή ώστε να νιώθουν άνετα και να εντάσσονται στο σύνολο
6	Οι ανάγκες των δίγλωσσων νηπίων δεν μπορούν να αποκοπούν από τα ευρύτερα και ειδικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος καθώς και κάποιες ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες. Η διάγνωση και αξιολόγηση όλων των παραπάνω μπορούν να διαγνώσουν και να συνθέσουν τις ανάγκες του κάθε ξεχωριστού δίγλωσσου μαθητή/ιας
7	Να νιώσουν ασφάλεια και υποστήριξη
8	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.
9	
10	Η αποδοχή κ εκμάθησή
11	Κοινωνικοποίηση, συναναστροφή
12	Να ενσωματωθούν στην ομάδα και να τα αποδεχτούν τα αλλά νήπια
13	ΟΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ,ΑΓΑΠΗ, ΑΠΟΔΟΧΗ, ΦΙΛΙΑ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
14	Να γίνουν μέλος της ομάδας.
15	
16	Να νιώσουν ασφαλή και αποδεκτά ότι μπορούν να ανήκουν στην ομάδα
17	Η κατανόηση,ηυπομονή,η φιλική διάθεση,ηαποδοχή,η αντιμετώπιση σαν ίσος προς ίσο.
18	ασφάλεια, εμπιστοσύνη, φιλική διάθεση
19	Να νιώσουν ότι είναι μέλη αυτής της ομάδας και να αισθάνονται ασφάλεια και αποδοχή για να εξελιχθούν

20	Η επικοινωνία η αλληλεπίδραση κ η ομαλή προσαρμογή κ η σταδιακή εκμάθηση της νέας γλώσσας μέσα από το παιχνίδι την αλληλεπίδραση και την ανάγκη για επικοινωνία
21	Αποδοχή και συμπερίληψη
22	Η συμπερίληψη ,η αποδοχή της μητρικής γλώσσας