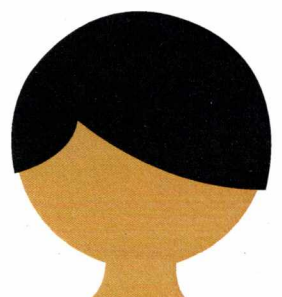
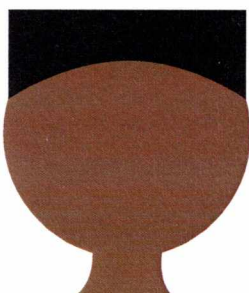
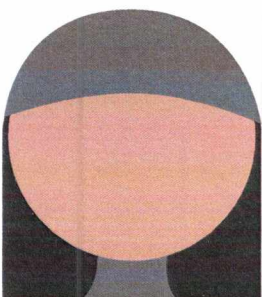


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Φοιτήτρια: Παπαϊωάννου Αγγελική – Λεμονιά
Επιβλέποντες: Γκανά Ελένη, Σταθοπούλου Χαρίκλεια
Βόλος 2015



Διαγραμματισμοί στη Προσχολική Αγωγή

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Παπαϊωάννου Αγγελική Λεμονιά

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες:

Ελένη Γκανά

Χαρίκλεια Σταθοπούλου

Βόλος 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 13915/1
Ημερ. Εισ.: 06-03-2017
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2015
ΠΑΠ

Πίνακας περιεχομένων

1 Γενικά περί Διγλωσσίας	5
1.1 Ορισμός	5
1.2 Πολυπολιτισμικότητα στο ελληνικό σχολείο	7
1.3 Θεωρήσεις για την Διγλωσσία: Παλαιότερες και Νεότερες απόψεις.....	10
1.4 Πλεονεκτήματα που έχουν συνδεθεί με τη Διγλωσσία	14
1.5 Διγλωσσία και Σχολικές Πρακτικές	18
1.6 Στάδια γλωσσικής Ανάπτυξης στη Γ2.....	23
1.7 Διαχείριση Διγλωσσίας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	25
1.8 Η ανάπτυξη του γραμματισμού και το πέρασμα στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	28
2. Σχολικό πλαίσιο και μαθητές με γλωσσική / πολιτισμική διαφορετικότητα	30
2.1 θεωρητικά πλαίσια προσέγγισης της διδασκαλίας	30
Η θεωρητική τοποθέτηση του κοινωνικού εποικοδομητισμού	30
(Vygotsky).....	30
2.2 Συνεργατική μάθηση / Διδασκαλία συνομηλίκων.....	37
2.3 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης	39
2.4 Διδακτική Αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών με διαφορετική καταγωγή	40
Η Διδασκαλία μάθηση ως χώρος υβριδικότητας (Hybrid space - third space)	42
2.5 Συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....	44
2.6 Πλαισιοποίηση και Νοηματοδότηση (contextualized).....	45
2.7 Η μάθηση ως κοινωνιο-σημειωτική διαδικασία.....	48
2.8 Πρακτικές Διαγλωσσικότητας (Translanguaging)	51
3. Προσχολική εκπαίδευση	57
3.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου 2011, αναφορές προς την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.....	57
Μέρος Α'	57
Μέρος Β'	65
Οδηγός Νηπιαγωγού.....	73
3.2 Αναλυτικά Προγράμματα Αγγλίας – Αυστραλίας και η μέριμνα για την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.....	77
Το Πρόγραμμα σπουδών των δομών προσχολικής εκπαίδευσης της Αγγλίας.....	77
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας.....	80

3.3 Προτάσεις εμπλουτισμού του Ελληνικού ΑΠ του Νηπιαγωγείου σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα	84
α) Μοντέλα διδασκαλίας	84
β) Παιδαγωγικές προτάσεις: πρακτικές υποστήριξης της ένταξης μαθητών από γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορετικότητες στο σχολικό πλαίσιο	89
γ) Εκπαιδευτική πολιτική	96
3.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Προγραμμάτων για εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών ...	98
1. Linguistically Appropriate Practice (LAP).....	99
2. The Families Treasures and Grandma’s Soup.....	100
3. The ScribJab website and iPad application	101
4. «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά».....	102
Επίλογος	103
Βιβλιογραφικές Αναφορές	105

1 Γενικά περί Διγλωσσίας

1.1 Ορισμός

Στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται μια μοναδική οριοθέτηση του όρου της διγλωσσίας. Ο όρος χρησιμοποιείται για την αναφορά μας σε κοινωνικές συνθήκες χρήσης της γλώσσας (κοινωνική διγλωσσία) αλλά και σε ατομικές (ατομική διγλωσσία). Ο όρος της ατομικής διγλωσσίας με την οποία θα ασχοληθούμε εκτενώς στα πλαίσια της εργασίας, επικεντρώνεται στη χρήση δύο γλωσσών εντός του ατόμου και έχουν αναπτυχθεί μία σειρά κατηγοριοποιήσεων ανάλογα με την ηλικία και τη σειρά επαφής των γλωσσών, τις γλωσσικές δεξιότητες κ.α. Αντίθετα, η κοινωνική διγλωσσία, που έχει μελετηθεί ιδιαίτερος την τελευταία εικοσαετία, διερευνά την συνύπαρξη δύο γλωσσών στα πλαίσια μίας κοινωνίας (Δαμανάκης, 2001· Στόγιος, 2009· Χατζηδάκη, 2011).

Κατανοούμε λοιπόν ότι ο *ορισμός της διγλωσσίας* καθίσταται μια δύσκολη διαδικασία λόγω των δύο επιστημονικών κατευθύνσεων και της μεγάλης απόκλισης ανάμεσα στα κριτήρια κατάταξης ενός ατόμου ως δίγλωσσου (Tavil & Isisag, 2008).

Σύμφωνα με τον Baker (1988), η δυσκολία αυτή έγκειται στο γεγονός ότι η γλωσσική ικανότητα εμπεριέχει πολλές παραμέτρους. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες είναι τέσσερις – η ακρόαση, η ανάγνωση, η ομιλία και η γραφή. Καθεμία από αυτές τις τέσσερις δεξιότητες εμπεριέχει άλλες υποδεξιότητες. Το ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιές περιπτώσεις θεωρείται ένα άτομο ως δίγλωσσο. Με τη πάροδο του χρόνου έχουν αναπτυχθεί απόψεις που υποστηρίζουν ότι δίγλωσσο είναι μόνο το άτομο που κατέχει πλήρη επάρκεια σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες και των δύο γλωσσών ενώ άλλοι θεωρούν πως δίγλωσσο είναι και τα άτομα που έχουν κατακτήσει ορισμένες δεξιότητες στη κάθε γλώσσα.

Ο Cummins (1996), συναντώντας στη βιβλιογραφία διάφορους ορισμούς, αναφέρει ότι, εκλαμβάνοντάς το ως ένα συνεχές, βρίσκουμε ερευνητές στο ένα άκρο που θεωρούν δίγλωσσους όσους κατέχουν έστω και μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα (G_2), ενώ στο άλλο άκρο εντοπίζουμε ερευνητές που θεωρούν δίγλωσσους μόνον όσους φανερώνουν πλήρη επάρκεια σε δύο διαφορετικές γλώσσες χωρίς να βρίσκουν εμπόδια μεταξύ των δύο γλωσσικών διαδικασιών.

Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα μεγάλο εύρος πληθυσμού με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί από ερευνητές διάφορες μορφές διγλωσσίας (ισορροπημένη διγλωσσία, κοινωνική διγλωσσία). Στην παρούσα εργασία θεωρούμε

δίγλωσσους τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, όπως να είναι τα παιδιά μεταναστών ή μειονοτικών εθνοτικών ομάδων και χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με την οικογένεια ή/και με την κοινότητά τους γλώσσα διαφορετική από την γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν. Έχουν δηλαδή την ικανότητα να λειτουργούν σε δύο γλώσσες, μπορούν και κινούνται μεταξύ τους και ακολουθούν τη κατάλληλη κοινωνικοπολιτισμική στάση απέναντι στη καθημία (Tavil & Korkut, 2008). Σε κάθε περίπτωση, καθώς αφορά μία μεγάλη και σύνθετη ομάδα, θεωρείται σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη, ότι κάθε παιδί μπορεί να εμφανίζει στη γλωσσική του ανάπτυξη (στην Γ1.2) μεγάλη απόκλιση ως προς το βαθμό και την λειτουργικότητα (Baker, 2001).

Όσον αφορά τον όρο της *δίγλωσσης εκπαίδευσης*, ο Cummins (2001) υποστηρίζει ότι αναφέρεται στη χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας σε κάποια στιγμή της ζωής του μαθητή. Η δίγλωσση εκπαίδευση ορίζεται με βάση το μέσο, με τη βοήθεια του οποίου επιτυγχάνονται οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Υπό αυτή την έννοια, η ικανότητα και στις δύο γλώσσες δεν αποτελεί απαραίτητα στόχο της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Έχουν επομένως αναπτυχθεί προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης όπου η Γ1 του μαθητή χρησιμοποιείται μόνο μέχρι να αποκτήσει επάρκεια στην Γ2 ο μαθητής, με την χρήση της οποίας συνεχίζεται η εκπαίδευσή του στις επόμενες βαθμίδες, ενώ έχουν σχεδιαστεί άλλα προγράμματα που έχουν ως στόχο την προαγωγή δίγλωσσων δεξιοτήτων στους μαθητές. Θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι προγράμματα εκπαίδευσης που αναγνωρίζουν την δίγλωσσία και αξιοποιούν στρατηγικές πολυγλωσσίας διατηρώντας όμως μονόγλωσσα περιβάλλοντα και πολιτική, δεν μπορούν να ενταχθούν στη δίγλωσση εκπαίδευση (Σκούρτου, 2002).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία, συναντούμε εξίσου συχνά δύο ακόμη όρους που συνδέονται με την κατάκτηση περισσότερων της μίας γλώσσας. Οι όροι αυτοί που θα μας απασχολήσουν αφορούν την *πολλαγλωσσία* (multilingualism) και τη *πολυγλωσσία* (plurilingualism).

Αρχικά η *πολλαγλωσσία* (multilingualism) ορίζεται ως ο κοινωνικός και προσωπικός τρόπος χρήσης περισσότερων της μίας γλώσσας. Περιγράφεται ως ένας ενστικτώδης και κοινωνικός τρόπος αξιοποίησης των γλωσσών ως μέσου για την επικοινωνία της καθημερινότητας και του πολιτισμού (Franceschini, 2011). Καθώς τα

πολλαγλωσσικά άτομα κατακτούν την γλώσσα μέσω επικοινωνιακών συνδιαλλαγών, η γλωσσική επάρκεια σε κάθε γλώσσα είναι διαφοροποιημένη και παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, η γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μοναδική που οδηγεί σε διαφοροποιημένες μορφές δεξιοτήτων και επάρκειας, αποφεύγοντας συγκρίσεις με τους μονόγλωσσους ομιλητές των γλωσσών (Cenoz & Gorter, 2011).

Ο όρος *πολυγλωσσία* (plurilingualism) αναφέρεται επίσης στην ικανότητα χρήσης γλωσσών σε επικοινωνιακά επεισόδια, παρουσιάζοντας διαφοροποιημένη επάρκεια σε κάθε γλώσσα. Η πολυγλωσσία δεν γίνεται αντιληπτή ως η κατάκτηση περισσότερων γλωσσών ως μονόγλωσσος ομιλητής της κάθε γλώσσας αλλά αντίθετα επιτρέπεται ο συνδυασμός και η τροποποίηση τους ως προς τη δημιουργία υβριδικών γλωσσών (βλ 2,4). Η διαφοροποίηση του όρου σε σχέση με την πολλαγλωσσία εντοπίζεται στην ενσυνείδητη γνώση και αξιοποίηση των ενδογλωσσικών συνδέσεων. Ο όρος συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη γλωσσικής συνείδησης και την απόκτηση μεταγλωσσικών στρατηγικών και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν στον ομιλητή να αποκτά επίγνωση της αυθόρμητης χρήσης των γλωσσών. Οδηγεί, δηλαδή, στην βαθύτερη κατανόηση της επιφανειακής και βαθιάς δομής των γλωσσών καθώς επίσης και στην εκμάθηση αποτελεσματικών τρόπων απόκτησης δεξιοτήτων (Coste, Moore. & Zarate, 2009)

Στη παρούσα εργασία, θα χρησιμοποιείται ο όρος πολυγλωσσία καλύπτοντας και τη σημασία και των δύο όρων (πολλαγλωσσία και πολυγλωσσία). Αναφερόμαστε δηλαδή τόσο στην ενστικτώδη όσο και στην ενσυνείδητη χρήση πολλαπλών γλωσσών.

1.2 Πολυπολιτισμικότητα στο ελληνικό σχολείο

Τα περασμένα χρόνια ως αποτέλεσμα της επεκτατικής πολιτικής των δυτικών κρατών, των συνεχών πολέμων στα ισλαμικά κράτη, της εκμετάλλευσης φυσικού πλούτου (πετρελαίων, διαμαντιών) κρατών, της οικονομική ανέχειας ενός μεγάλου αριθμού κρατών καθώς και λόγω της παγκοσμιοποίησης και της ευκολότερης μετακίνησης πληθυσμών, μετανάστες από όλο τον κόσμο κινούνται προς τα δυτικά κράτη. Το φαινόμενο αυτό, έχει ως αποτέλεσμα αφενός την αύξηση των αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία της δύσης και αφετέρου την ανάπτυξη και δημιουργία πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών σχολείων.

Στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου οι μαθητές με διαφορετική γλωσσική καταγωγή από τη γλώσσα του σχολείου προέρχονται από μεταναστευτικές οικογένειες, παλινοστούντες, μειονοτικές ομάδες (ρομά) αλλά και από μικτές οικογένειες (κυρίως σε περιοχές με ανεπτυγμένη τουριστική βιομηχανία).

Στους παρακάτω πίνακες αναγράφονται οι εθνικότητες που εμφανίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βάση ποσοστών), καθώς και η κατανομή τους στη πρωτοβάθμια αλλά και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία προέρχονται από την ελληνική στατιστική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, την Εθνική Στατιστική υπηρεσία και το ΠΠΟΔΕ (Σκούρτου, Βαρτσάλης & Γκόβαρης, 2004· Τσολακίδου, 2004). Δυστυχώς, δεν έχουν δοθεί νεώτερα στατιστικά στοιχεία που να δείχνουν τον πληθυσμό των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα στο παρόν.

Εθνικότητες με μεγαλύτερη εμφάνιση στην Πρωτοβάθμια – Νηπιαγωγείο και Δημοτικό (2009)			
Αλβανία	118.147	Ινδία	1.121
Βουλγαρία	7.773	Αρμενία	1.102
Ρουμανία	5.119	Αίγυπτος	1.021
Γεωργία	2.322	Συρία	1.004
Ρωσία	1.520	Μολδαβία	894
Πολωνία	1.264	Ουκρανία	875

πίνακας 1)

Αύξηση Αρ. Μεταναστών 1995-2006		
Έτος	Αρ. Μεταναστών	%
1995-1996	8.455	0.6
1996-1997	12.572	0.8
1997-1998	21.239	1.7
1998-1999	35.751	2.5
2002-2003	98.241	6.7

2005-2006	123.839	-
-----------	---------	---

(πίνακας 2)

Στον τον πίνακα 2 παρατηρούμε την μεγάλη αύξηση του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών που πραγματοποιήθηκε στο διάστημα δέκα ετών. Για την ακρίβεια ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών το σχολικό έτος 2005-2006 είναι 14 φορές μεγαλύτερος από το σχολικό έτος 1995-1996 ενώ ταυτόχρονα παρατηρούμε μία σταδιακή αύξηση ανά έτος.

Ποσοστά Αλλοδαπών Αναλυτικά στο Εκπαιδευτικό Σύστημα (2002-2003)			
	Σύν. Μαθητών	Σύν. Αλλοδαπών	%
Νηπ/γείο	138.304	9.503	6,9
Δημοτικό	633.235	54.570	8,9
Γυμνάσιο	328.309	22.693	6,9
Λύκειο	360.616	11.475	3,2
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7

(πίνακας 3)

Ποσοστά Αλλοδαπών Αναλυτικά στο Εκπαιδευτικό Σύστημα (2005-2006)		
	Σύν. Μαθητών	Σύν. Αλλοδαπών
Νηπ/γείο	142.871	14.357
Δημοτικό	643.413	62.089
Γυμνάσιο	332.240	28.627
Λύκειο	240.200	9.837
Σύνολο	1.455.104	123.839

(πίνακας 4)

Στους πίνακες 3-4, καταγράφεται η κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών είναι φανερή και στους πίνακες αυτούς. Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι ενώ ο αριθμός των μαθητών στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό να είναι ψηλός, υπάρχει φανερή πτώση του αριθμού στο Γυμνάσιο και κυρίως στο Λύκειο, το οποίο οφείλεται στη σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι λόγοι της σχολικής διαρροής θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα μελέτης και έρευνας, προκειμένου να αναζητήσουμε τυχόν αιτίες που μπορούν να βασίζονται στις εμπειρίες, ματαιώσεις και γνώσεις που αποκόμισαν τα προηγούμενα σχολικά χρόνια.

Ο μικρός αριθμός αλλοδαπών στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, οφείλετε σε ένα βαθμό στην καθυστέρηση της εγγραφής των μαθητών αυτών στα ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με την στατιστική υπηρεσία, σε ένα μεγάλο ποσοστό η πρώτη εγγραφή γίνεται στο Δημοτικό. Συγκεκριμένα, μονάχα μετά το 2002 παρατηρούνται οι πρώτες εγγραφές αλλοδαπών στο Νηπιαγωγείο (2001: 0 αλλοδαποί μαθητές, 2002: 2538 και το 2003: 5376). (Σκούρτου κ.α., 2004).

1.3 Θεωρήσεις για την Διγλωσσία: Παλαιότερες και Νεότερες απόψεις

Κατά την πορεία όλων αυτών των χρόνων έρευνας και μελέτης της διγλωσσίας, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες με βάση τις οποίες εξετάζουμε την κατάκτηση της γλώσσας, την γνωστική ανάπτυξη και ακαδημαϊκή πρόοδο των δίγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών. Προκειμένου να κατανοήσουμε την πρόοδο στον χώρο, καθώς και τις λανθασμένες απόψεις που μπορεί να έχουν διατηρηθεί από τις προγενέστερες θεωρίες, θεωρείται σκόπιμο να ανατρέξουμε σύντομα σε παλαιότερες απόψεις σχετικά με τη γνωστική και γλωσσική εικόνα των δίγλωσσων, καταλήγοντας στις θεωρίες που επικρατούν σήμερα και υποστηρίζονται από την έρευνα.

Ο Baker (1988, 2001), κάνει ένα διαχωρισμό στις διάφορες θεωρίες κατατάσσοντάς τις σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με την περίοδο στην οποία αναπτύσσονταν και την στάση που κρατούσαν απέναντι στη διγλωσσία. Τα δύο αυτά κριτήρια ταυτίζονται. Έτσι, διακρίνουμε την περίοδο των καταστροφικών επιδράσεων, την περίοδο των ουδέτερων επιδράσεων και τέλος την περίοδο των προσθετικών επιδράσεων. Και οι τρεις περίοδοι αυτοί, αφορούν έρευνες που

συνέκριναν την διγλωσσία και την επιρροή που ασκεί στη νοημοσύνη ενός ατόμου. Μια σύντομη περιγραφή κρίνεται σκόπιμη.

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά την εποχή των καταστροφικών επιδράσεων (*detrimental effect period*) εντοπίζονται κυρίως στις αρχές του 19^{ου} αιώνα και κυρίως στην δεκαετία του 1960. Οι θεωρίες αυτές υποστήριζαν την καταστροφική επιρροή που ασκεί η διγλωσσία στην νοημοσύνη και ευφυΐα ενός ατόμου. Οι θεωρία υποστήριζε ότι η ποσότητα των γνώσεων για την γλωσσική επάρκεια και λειτουργία σε δύο γλώσσες, μειώνει τον διαθέσιμο για άλλες γνωστικές λειτουργίες χώρο του εγκεφάλου. Θεωρούσαν ότι η διγλωσσία δημιουργούσε γλωσσικά μειονεκτήματα και νοητική σύγχυση. Οι απόψεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές πολιτικές να είναι ενάντιες στην ανάπτυξη της Γ1, δημιουργώντας συνθήκες εξάλειψής της (Cummins, 2001). Μία τέτοια θεωρία, στις μέρες μας δεν ευσταθεί και έχει ξεπεραστεί με βάση τις σύγχρονες μελέτες. Η θεωρία είχε βασιστεί σε διάφορες μελέτες που παρουσίαζαν την υπεροχή των μονόγλωσσων σε γνωστικές διεργασίες, έναντι των δίγλωσσων. Οι έρευνες στο χώρο αυτό είχαν σημαντικές ελλείψεις, με μία από τις βασικότερες το γεγονός ότι τα τεστ που μετρούσαν την νοημοσύνη των δίγλωσσων δεν γίνονταν πάντοτε στην ισχυρή τους γλώσσα με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταποκριθούν, σχηματίζοντας μία λανθασμένη εικόνα της νοημοσύνης τους. Παρά αυτό το μειονέκτημα, στην βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί και καταγραφεί επιπλέον ελλείψεις και λάθη στην εφαρμογή των ερευνών της εποχής, όπως παρατίθενται στον Baker (1988, 2001).

Στη συνέχεια συναντάμε τη περίοδο των ουδέτερων επιδράσεων (*neutral effects period*). Η περίοδος αυτή ήταν σύντομη και οι έρευνες περιορισμένες στον αριθμό. Παρόλα αυτά, είναι σημαντική γιατί μέσω αυτής φανερώθηκαν οι ελλείψεις της προηγούμενης περιόδου. Χρονικά, emπίπτει για ένα χρονικό διάστημα και με τις δύο άλλες περιόδους, και εμφανίζεται ως πέρασμα από την καταστροφική στη προσθετική περίοδο. Οι έρευνες αυτής της περιόδου, όπως και της προηγούμενης, θα πρέπει να προσεγγίζονται κριτικά, λόγω της ελλιπής επιστημονικότητάς τους και της λανθασμένης στατιστικής ανάλυσης.

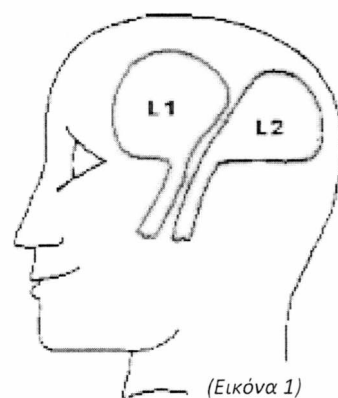
Η τρίτη περίοδος που διακρίνει ο Baker είναι αυτή των προσθετικών επιδράσεων (*additive effects period*). Η περίοδος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική και ανατρεπτική σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν την διγλωσσία έως τότε. Σημείο αναφοράς αποτέλεσε μία έρευνα που διεξήχθη το 1962 από τους Peal & Lambert. Η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται σημαντική για πολλούς λόγους. Αρχικά,

μεθοδολογικά η έρευνα ήταν πιο προχωρημένη σε σύγκριση με τις έρευνες των προηγούμενων ετών ενώ βασίστηκε στη βελτίωση προηγούμενων ερευνών. Τα αποτελέσματα της πιο προχωρημένης αυτής έρευνας, που υποστήριζαν τις θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, βοήθησαν στην ανάπτυξη πολιτικών που προωθούσαν την διγλωσσία σε διάφορα πλαίσια και περιοχές. Τέλος, η έρευνα αυτή έθεσε τα θεμέλια για μετέπειτα διερεύνηση όλων των θετικών επιδράσεων της διγλωσσίας στη σκέψη και γνωστική ανάπτυξη, πέρα από την έως τότε αποκλειστική συσχέτισή της με το IQ.

Σύμφωνα με τις περιόδους αυτές, και με βάση την γενικότερη θεώρηση και στάση που επικρατούσε σε κάθε φάση της πορείας της έρευνας για τη διγλωσσία, έχουν αναπτυχθεί ανάλογες θεωρίες που αφορούσαν την κατάκτηση της γλώσσας και την γλωσσική επάρκεια των δίγλωσσων.

Αξίζει να αναφερθούμε στο σημείο αυτό, στις θεωρήσεις που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με την αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσών (Γ1 και Γ2) και πώς οι θεωρήσεις αυτές επηρεάζουν την εικόνα μας για τους δίγλωσσους και επομένως την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούμε απέναντί τους. Τα ζητήματα αυτά εμπίπτουν στους τρόπους που συλλαμβάνουμε τη διγλωσσική ικανότητα και είναι γνωστοί ως μοντέλα της *Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας* [*Separate Underlying Proficiency (SUP)*] και της *Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας* [*Common Underlying Proficiency (CUP)*] (Cummins, 2001· Cummins, 2005) .

Το μοντέλο της *Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας* (*SUP*) υποστηρίζει αρχικά, ότι η επάρκεια σε καθεμία γλώσσα είναι μία ανεξάρτητη ξεχωριστή διαδικασία, επομένως η επάρκεια στη Γ1 δεν σχετίζεται με την επάρκεια στη Γ2. Υπάρχει, όμως, μία άμεση σχέση ανάμεσα στην έκθεση σε μία γλώσσα (στο πλαίσιο του σπιτιού ή σχολείου) και στην επίδοση μας σε αυτήν. Με βάση τη παραπάνω αρχή μπορούμε να προχωρήσουμε παραπέρα τον συλλογισμό συνδυάζοντας τις δηλώσεις αυτές υποστηρίζοντας ότι, αφού η επάρκεια στην Γ1 δεν σχετίζεται με την επάρκεια στη Γ2, τότε το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που κατακτώνται στην Γ1 δεν μπορούν να μεταφερθούν στην Γ2 και αντιστρόφως. Ακολουθώντας την παρομοίωση με το μπαλόνι, εάν θεωρήσουμε ότι κάθε γλώσσα αποτελεί ένα μπαλόνι μέσα στον εγκέφαλο, φυσώντας στο μπαλόνι Γ1,

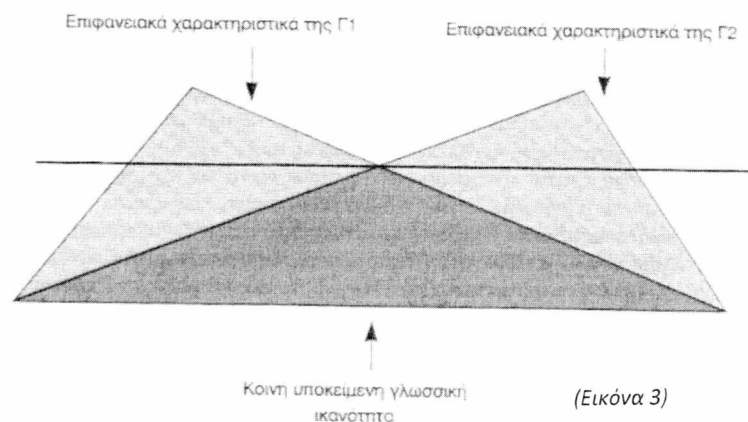
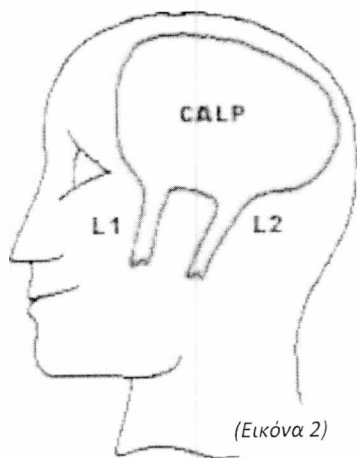


(Εικόνα 1)

θα πετύχουμε την εξόγκωση του εν λόγω μπαλονιού και όχι και του Γ2 (βλ. εικόνα 1). Παρά την όποια λογική συνοδεύει αυτή την θεωρία, υπάρχουν λίγες έρευνες και στοιχεία που να υποστηρίζουν αυτό το μοντέλο (Cummins, 1996).

Από το μοντέλο SUP απορρέουν μία σειρά από εκπαιδευτικές πολιτικές, σύμφωνα με τις οποίες, οι αδυναμίες που εμφανίζονται στην Γ2 πρέπει να αντιμετωπίζονται με διδασκαλία μόνο στην Γ2. Η διδασκαλία και η έκθεση στην Γ1 είναι προτιμότερο να αποφεύγεται προκειμένου να ενισχύεται η Γ2. Επιπλέον, η διδασκαλία οφείλει να βασίζεται στη μεγιστοποίηση του χρόνου έκθεσης στη Γ2 σε σχολικές δραστηριότητες αλλά και στη καθημερινότητα του μαθητή. Οι θέσεις αυτές, δίνουν την εντύπωση να είναι πιο λογικές, παρόλα αυτά λείπουν τα εμπειρικά δεδομένα να τις υποστηρίζουν (Cummins, 2001).

Το μοντέλο της *Κοινής Υποκειμένης Ικανότητας (CUP)* υποστηρίζει ότι πτυχές που σχετίζονται με την επάρκεια στο γραμματισμό ενός δίγλωσσου στη Γ1 και στη Γ2 πρέπει να θεωρούνται ως αλληλεξαρτώμενες. Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών απεικονίζεται με δύο τρόπους (βλ. εικόνες 2,3). Σύμφωνα με την εικόνα 2, εκφράζεται το γεγονός ότι η εμπειρία σε οποιαδήποτε γλώσσα, μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων που βρίσκονται πίσω και από τις δύο



γλώσσες, παρέχοντας επαρκεί κίνητρα και έκθεση και στις δύο γλώσσες στο σχολείο ή στην ευρύτερη κοινωνία.

Σύμφωνα με την εικόνα 3, η δίγλωσση επάρκεια αναπαριστάται ως ένα παγόβουνο με δύο κορυφές (dual iceberg). Στη βάση βρίσκονται οι κοινές γλωσσικές δεξιότητες που επηρεάζουν και τις δύο γλώσσες (αντιπροσωπεύει τη βαθιά δομή των γλωσσών) ενώ στις δυο κορυφές βρίσκονται τα επιφανειακά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν

τις γλώσσες. Στις κορυφές Γ1 και Γ2 βρίσκονται οι αυτοματοποιημένες και λιγότερο απαιτητικές γνωστικά δεξιότητες ενώ στη βάση εντοπίζονται οι γνωστικά πιο απαιτητικές επικοινωνιακά δεξιότητες (Cummins, 1996). Η βαθύτερη δομή, που ενυπάρχει και στις δύο γλώσσες και αφορά την εννοιολογική αλλά και γλωσσική ικανότητα ενός ατόμου, συνδέεται με την ανάπτυξη του γραμματισμού (ανάγνωση και γραφή) και στις δύο γλώσσες. Επομένως, παρά τις επιφανειακές διαφορές που εντοπίζουμε στις διάφορες γλώσσες (πχ. προφορά, επιτονισμός), υπάρχει μία *υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα* που είναι κοινή μεταξύ των γλωσσών (Cummins, 2001).

Η εγκυρότητα της θεωρίας μπορεί να στηριχθεί σε τρεις βασικούς παράγοντες. Στα αποτελέσματα των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στις έρευνες και μελέτες για την ηλικία άφιξης αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής (Γ2) και τέλος σε έρευνες που αφορούσαν την δίγλωσση χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο του σπιτιού σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση (Cummins, 1996). Με βάση και μεταγενέστερες έρευνες (Cummins, 2001· Σκούρτου, 2002) έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει μία νοητική αλληλεξάρτηση μεταξύ των γλωσσών.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προκύπτουν από την CUP προτείνουν την ενίσχυση της Γ1 του μαθητή, καθώς οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν και στη Γ2. Έτσι η διδασκαλία της Γ1 κρίνεται εξίσου αναγκαία όσο και αυτή της Γ2 αφού θα έχει ως αποτέλεσμα τη προώθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες (Plessis & Louw, 2008). Επομένως, θεωρείται σημαντική η ανάπτυξη του γραμματισμού και στις δύο γλώσσες (Cummins, 2007· Watts-Taffe & Trusscot, 2000), καθώς με αυτό τον τρόπο επιφέρεται και μεταφορά δεξιοτήτων γραμματισμού από την μία γλώσσα στην άλλη με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας προσθετικής διγλωσσίας.

Με βάση αυτό, έχουν αναπτυχθεί ποικίλα προγράμματα τα οποία διαφέρουν ως προς το βαθμό προώθησης και διδασκαλίας της Γ1 ανάλογα με την ηλικία του μαθητή και το στόχο του προγράμματος (Cummins, 2001).

1.4 Πλεονεκτήματα που έχουν συνδεθεί με τη Διγλωσσία

Από τις έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια έχουν εντοπιστεί κάποια πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι έναντι των μονόγλωσσων. Οι έρευνες αποτελούν κομμάτι στο πλαίσιο της προσθετικής περιόδου, και ιδιαίτερα μετά το 2000 παρατηρείται ένα ενδιαφέρον της έρευνας για τις θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται διάφορα οφέλη που μπορεί να έχει ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Τα οφέλη που έχουν ερευνηθεί αφορούν τις μεταγλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες των δίγλωσσων, την επικοινωνιακή πραγματολογική χρήση του λόγου, την δημιουργικότητα και ευελιξία.

Ειδικότερα, τα **πλεονεκτήματα** εμφανίζονται είτε ως αποτέλεσμα της επάρκειας σε δύο γλώσσες, ή προκύπτουν μέσα από την προσπάθεια κατάκτησης δύο συστημάτων ταυτόχρονα. Για τη ευκολότερη ανάλυσή τους προτείνεται ο διαχωρισμός τους σε ορισμένες κατηγορίες.

Μία πρώτη κατηγορία, αποτελούν τα πλεονεκτήματα των δίγλωσσων μαθητών σε μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Από έρευνες που έχουν γίνει (Schwartz, Mor-Sommerfeld & Leikin, 2010) έχει σημειωθεί ότι οι δίγλωσσοι είναι πιο ευαίσθητοι στη δομή της γλώσσας από τους μονόγλωσσους και διακρίνουμε μία πρόωμη μεταγλωσσική ικανότητα. Από μικρή ηλικία ακολουθούν μία συγκριτική ανάπτυξη των γλωσσών με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι δεξιότητες ανάλυσης και σύγκρισης των δομών της γλώσσας από πολύ νωρίς. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται επίγνωση γραμματικών δομών, έννοιας λέξεων (concept of a word) και φωνητικής της λέξεων.

Η Bialystok (2009), αναφέρει ότι οι δίγλωσσοι έχουν καλύτερες επιδόσεις σε μεταγλωσσικές δεξιότητες που απαιτούν τον έλεγχο της προσοχής και την αναστολή άλλων συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, φέρει ως παράδειγμα μια έρευνα όπου οι δίγλωσσοι μαθητές είχαν τα ίδια ποσοστά επιτυχίας στην αναγνώριση λανθασμένων γραμματικών προτάσεων (πχ τα μήλα φυτρώνεις στα δέντρα- apples growed on trees), ενώ αποδέχονταν καλύτερα από τους μονόγλωσσους προτάσεις με ασαφές περιεχόμενο, οι οποίες μπορεί να μην ήταν ορθές γραμματικά (πχ τα μήλα φυτρώνουν στις μύτες- apples grow on noses). Η ικανότητα να εκτιμούν την γραμματική ορθότητα τέτοιων προτάσεων απαιτεί μεγάλη προσπάθεια προσοχής, το να αγνοούν, δηλαδή, τα εννοιολογικά λάθη που μπορούν να παρασείρουν ένα παιδί να θεωρήσει το σύνολο της πρότασης ως λανθασμένο.

Σε άλλες έρευνες, επίσης, έχει εντοπιστεί η ικανότητα των δίγλωσσων να αντιλαμβάνονται την αυθαίρετη σχέση λέξης-αντικειμένου σε μικρότερη ηλικία από ότι οι μονόγλωσσοι. Το γεγονός ότι βιώνουν δύο διαφορετικά σύμβολα για σχεδόν κάθε αντικείμενο στο περιβάλλον τους, μπορεί να βελτιώσει την ανάπτυξη του συμβολισμού. Έτσι από μικρή ηλικία, τα παιδιά συγκρίνουν τις λέξεις σε σημασιολογικό επίπεδο και όχι φωνολογικό, γεγονός που βελτιώνει και τις δεξιότητες εννοιολογικού σχηματισμού. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Aronsson, με το να μαθαίνει ένα παιδί να συνθέτει την ίδια γλωσσική (γραμματική) δομή με δύο τρόπους, καθίσταται γλωσσικά ενήμερο σε πιο μικρά στάδια ανάπτυξης από ότι ένα μονόγλωσσο. Με την συνεχή παρεμβολή δύο γλωσσών, το παιδί γίνεται πιο ευαίσθητο στην αναγνώριση γραμματικών λαθών, μαθαίνει όχι μόνο να αναγνωρίζει αλλά και να κάνει υποθέσεις σχετικά με τη σειρά των λέξεων και τη δομή των προτάσεων σε ηλικία μικρότερη από πολλούς μονόγλωσσους (Cromdal, 1999). Παρόμοια και ο Cummins (2001, 1998), αναφέρει πως οι δίγλωσσοι διαθέτουν δύο λέξεις για κάθε έννοια ή αντικείμενο και έτσι διαθέτουν δύο τρόπους να εκφράσουν την ίδια ιδέα, με αποτέλεσμα να συνειδητοποιούν καλύτερα τις γλωσσικές λειτουργίες και «αντικειμενοποιούν» τη γλώσσα.

Μία δεύτερη κατηγορία αποτελεί η ευέλικτη και δημιουργική σκέψη. Έρευνητές αναφέρουν πως δίγλωσσα παιδιά, που μεγαλώνουν σε υποστηρικτικά (ως προς και τις δύο γλώσσες περιβάλλοντα) χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη δεκτικότητα και ευελιξία από άτομα που μεγαλώνουν σε ένα μονόγλωσσα περιβάλλοντα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα άτομα που μεγαλώνουν σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα και κατακτούν δύο ή και περισσότερες γλώσσες ταυτόχρονα, έχουν μεγαλύτερη ευελιξία διανοητικά και μπορούν να μάθουν με ευκολία μία επόμενη γλώσσα ενώ φανερώνουν μεγαλύτερη κοινωνική προσαρμοστικότητα λογική και συλλογιστική σκέψη (Okal, 2014). Ο Cummins (1996, 2001), παραθέτει μία σειρά από έρευνες που έχουν γίνει με δίγλωσσους μαθητές σε διάφορες χώρες (Αγγλία, Ιταλία, Ισπανία κ.α), υποστηρίζοντας τα παραπάνω ευρήματα περί ευέλικτης και δημιουργικής σκέψης. Η δημιουργική και ευέλικτη σκέψη βέβαια, παρουσιάζεται σε δίγλωσσους μαθητές που λαμβάνουν ενίσχυση και στη Γ1 και Γ2 και έχουν αποκτήσει επάρκεια και στις δύο γλώσσες. Η ευελιξία αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές έχουν δύο λέξεις για κάθε έννοια και βιώνουν μέσα από την γλώσσα και το περιβάλλον τους διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές. Καθώς η γλώσσα σχετίζεται με την σκέψη, η γνώση δύο

γλωσσών είναι λογικό να βοηθήσει την ανάπτυξη της σκέψης και έτσι ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να είναι πιο ανοιχτό, ελεύθερο και ευέλικτο ως προς τη σημασία λέξεων αλλά και σε γενικότερο επίπεδο σε συμπεριφορές και συνήθειες ανθρώπων (ή ομάδας ανθρώπων) λόγω των πολλαπλών πολιτισμικών επιρροών (Baker, 1988).

Μία τρίτη περιοχή πλεονεκτημάτων εντοπίζεται στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι δίγλωσσοι ομιλητές παρουσιάζουν ένα γενικότερα διαφοροποιημένο προφίλ ως προς τις γνωστικές επιδόσεις και θα ήταν επιτόλαιο να θεωρηθεί ότι υπερτερούν νοητικά από μονόγλωσσους. Παρόλα αυτά, παρατηρούνται κάποια πλεονεκτήματα. Σε τεστ των Peal και Lambert, σημειώνεται ένα υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής και μη γλωσσικής νοημοσύνης, ενώ σε άλλες μελέτες επιδόσεις τους υπερτερούσαν και στο σχηματισμό εννοιών (Cummins, 1996).

Επίσης, οι δίγλωσσοι τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που εμπεριέχουν και παραπλανητικά στοιχεία, διαχειριζόμενοι καλύτερα τα ασαφή και διφορούμενα στοιχεία. Όπως παρατηρείται και με τα υπόλοιπα πλεονεκτήματα, τα αποτελέσματα αυτά είναι περισσότερο εμφανή σε δίγλωσσους με δυναμική (ή ισορροπημένη) μορφή διγλωσσίας (Bialystok, 2009).

Μία τέταρτη περιοχή όπου εντοπίζονται πλεονεκτήματα είναι αυτή της επικοινωνίας και του πολιτισμικού εμπλουτισμού. Οι δίγλωσσοι έχουν μία πλούσια γλωσσική και πολιτισμική κληρονομιά, η οποία θα πρέπει να προωθείται παρά να στιγματοποιείται (Schwartz et al., 2010). Όσον αφορά την επικοινωνία, η γνώση περισσότερων γλωσσών δίνει την δυνατότητα για επικοινωνία με περισσότερα άτομα σε προσωπικό και μετέπειτα σε επαγγελματικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο, σε ποικίλες καταστάσεις, έρχονται σε επαφή με τη γνώση και με ανθρώπους διαφορετικών καταβολών. Η διγλωσσία παρέχει ευκαιρία επαφής και κατανόησης διαφορετικών πολιτισμών μετατρέποντας τη διγλωσσία σε διπολιτισμικότητα (ή πολυπολιτισμικότητα). Η γλώσσα αποτελεί ένα κοινωνιογλωσσικό, εθνογλωσσικό και ψυχογλωσσικό κατασκεύασμα και αποτελεί ένα συνεχές της κοινωνίας, του πολιτισμού και της κουλτούρας, με τα οποία έρχεται σε επαφή ένα άτομο που τη χρησιμοποιεί. Οι εμπειρίες που λαμβάνει και αποκτά το άτομο από το δίγλωσσο περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στις απόψεις, τις αρχές, τη σκέψη και την αντίληψη που αναπτύσσει για την κοινωνία και τον κόσμο. Μια πολυπολιτισμική

προσωπικότητα έχει ως αποτέλεσμα λιγότερο στερεοτυπικές και απόλυτες σκέψεις και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία και αποδοχή.

Τέλος, στην σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, η γνώση κάθε γλώσσας αποτελεί εφόδιο για την αγορά εργασίας. Η γνώση δύο και περισσότερων γλωσσών με την ευχέρεια και την επάρκεια ενός δίγλωσσου μπορεί να θεωρηθεί ένα ισχυρό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας (Okal, 2014).

1.5 Διγλωσσία και Σχολικές Πρακτικές

Υπάρχει μία σαφής διάκριση στην ανάπτυξη του λόγου των δίγλωσσων μαθητών, με μία υπεροχή στον επικοινωνιακό λόγο έναντι του ακαδημαϊκού. Συνηθισμένες παρανοήσεις σε αυτό τον τομέα είναι η σύγχυση της προφορικής επίδοσης των μαθητών και κυρίως της επικοινωνιακής τους ικανότητας, και η αυτόματη ταύτιση της με την επάρκεια στον ακαδημαϊκό λόγο των παιδιών. Παρόμοια, η ελλιπής ανάπτυξη λόγου στους μαθητές δημιουργεί την αυτόματη αντίληψη φτώχης γνωστικής ανάπτυξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αφενός την μη παροχή ενίσχυσης και υποστήριξης των μαθητών στον ακαδημαϊκό λόγο και την διακοπή των προγραμμάτων εκπαίδευσης δίγλωσσων και αφετέρου την στιγματοποίηση των μαθητών ως ακαδημαϊκά και γνωστικά αδύναμους.

Οι παρανοήσεις αυτές βασίζονται στην ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών περί γλωσσικής ικανότητας. Είναι απαραίτητο επομένως να γίνεται διάκριση μεταξύ των επικοινωνιακών και γνωστικών πλευρών της γλωσσικής ικανότητας για να κατανοήσουμε και τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές. Η διάκριση αυτή βασίζεται στο περιβάλλον και κατά πόσο η μάθηση υποστηρίζεται από αυτό (contextualized) ή δεν υποστηρίζεται (decontextualized). Η υποστηριζόμενη γλώσσα είναι αυτή που η μεταφορά του νοήματος υποβοηθείται από διάφορα εξωγλωσσικά και προσωπικά στοιχεία όπως είναι οι χειρονομίες, ο επιτονισμός, οι εκφράσεις του προσώπου κ.α.. Αντίθετα, η μη υποστηρίξιμη χρησιμοποιεί αποκλειστικά γλωσσικούς δείκτες που είναι στο μεγαλύτερο βαθμό ανεξάρτητοι από επικοινωνιακά συμφραζόμενα, όπως είναι οι συνδετικές λέξεις και οι γραμματικοί κανόνες. Έτσι, η γλώσσα του διαλείμματος, που είναι λόγος που υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από εξωγλωσσικούς και επικοινωνιακούς παράγοντες, κατακτιέται συνήθως με μεγαλύτερη ευκολία από τους δίγλωσσους μαθητές και η ευχέρειά τους μπορεί να είναι ίδια με τους μονόγλωσσους. Κάτι τέτοιο

όμως δεν ισχύει απαραίτητα και για τον ακαδημαϊκό λόγο, ο οποίος δεν υποστηρίζεται από κανένα εξωγλωσσικό παράγοντα (Cummins, 2001· Cummins, 2005).

Ο Cummins (2001), προχωρά σε μία τριπλή διάκριση του όρου *γλωσσική επάρκεια*, διαχωρίζοντάς την σε *α) συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency) *β) διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete language skills) και *γ) ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (academic language proficiency).

Η *συνομιλιακή ευχέρεια* αναφέρεται στην ικανότητα διεξαγωγής μίας συνομιλίας πρόσωπο με πρόσωπο. Στους περισσότερους μονόγλωσσους η ικανότητα αυτή έχει αναπτυχθεί πλήρως έως τα πέντε έτη, ενώ στους δίγλωσσους η ικανότητα αναπτύσσεται μέσα στα πρώτα δύο χρόνια επαφής τους με τη γλώσσα στο πλαίσιο του σχολείου ή στο περιβάλλον. Περιλαμβάνει το λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας, απλούς γραμματικούς κανόνες και υποστηρίζεται από τους εξωγλωσσικούς παράγοντες.

Ειδικές γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν, οι φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις και η γνώση γραφής και ανάγνωσης (γνώσεις γραμματισμού) που αποκτούμε μέσω επίσημης ή ανεπίσημης άμεσης διδασκαλίας. Αποκτώνται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, άλλες στις πρώτες βαθμίδες και άλλες σε μεταγενέστερες. Στα πρώτα βήματα αποκτιέται η γνώση των γραμμάτων, η γραφοφωνημική αντιστοιχία και η σύνθεση ή αποκωδικοποίηση λέξεων. Οι δίγλωσσοι ομιλητές αποκτούν τις δεξιότητες αυτές σε ένα σχετικά πρώτο στάδιο και μπορεί να συμβαίνει ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της ευχέρειας στο λεξιλόγιο και την ομιλία. Καθώς προχωρούμε στις βαθμίδες, αποκτώνται όλο και πιο απαιτητικές γλωσσικές δεξιότητες.

Η *ακαδημαϊκή γλώσσα* περιλαμβάνει την γνώση των πιο εξεζητημένων και λιγότερο γνωστών λέξεων μίας γλώσσας, καθώς και την ικανότητα να κατανοούμε και να παράγουμε σύνθετο προφορικό και γραπτό λόγο. Το πλήθος των μη πολυχρησιμοποιημένων λέξεων και συντακτικών δομών καθώς και η χρήση σύνθετου και αφηρημένου λόγου, συναντάται όλο και περισσότερο καθώς προχωράμε στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συναντώνται όλο και περισσότερα εννοιολογικά και γλωσσικά απαιτητικά κείμενα τα οποία πρέπει να έχουν την ικανότητα οι μαθητές να κατανοούν και να αναπαραγάγουν. Χρησιμοποιείται, συνήθως, αφηρημένος και αποπλαισιωμένος λόγος και κατακτάται από τους δίγλωσσους μαθητές ύστερα από διδασκαλία πέντε έως επτά χρόνων (Cummins, 2001· Watts-Taffe & Trusscot, 2000).

Όπως αναφέρθηκε, οι λανθασμένες απόψεις των εκπαιδευτικών (Schwarzer, Haywood & Lorenzen, 2003), οι παρανοήσεις σχετικά με τη γνωστική και γλωσσική ικανότητάς των δίγλωσσων σε συνδυασμό με την αδυναμία που νοιώθουν λόγω των ελλειπόν γνώσεων που διαθέτουν σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα (Murshad, 2002) έχει οδηγήσει στην παροχή ελλιπούς εκπαίδευσης στο μαθητικό αυτό πληθυσμό (Gkatartzi & Tsokalidou, 2010). Ταυτόχρονα, εντοπίζονται ελλείψεις στην παροχή υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τα προγράμματα σπουδών και τις αντίστοιχες επιμορφώσεις (Sleeter & Stilman, 2005).

Επομένως, η βιβλιογραφία που μελετά δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών συνδέεται κυρίως με το σχολικό πλαίσιο και τις πρακτικές του, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί σύμφωνα με τον Hoff (2012) ως ανεπάρκεια των σχολείων και των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την διαφοροποιημένη ανάπτυξη της γλώσσας, καθιστώντας την διαφορά αυτή ως εμπόδιο στην ακαδημαϊκή πρόοδο και την ανάπτυξη του γραμματισμού.

Η Bialystok (2002), διερευνώντας τη σχέση της διγλωσσίας με την ανάγνωση θεωρεί ότι για την ανάπτυξη της ανάγνωσης απαιτούνται συγκεκριμένες και πιο ειδικές εμπειρίες, παρά μία απλή ευχέρεια στον επικοινωνιακό λόγο. Κάπως έτσι, καθώς οι εμπειρίες των μαθητών σε μία από τις δύο γλώσσες συνήθως είναι σε αρχικό επίπεδο κυρίως επικοινωνιακές, μπορεί να δημιουργηθούν εμπόδια τα οποία θα πρέπει να ξεπεραστούν. Επίσης, το φωνολογικό και έντυπο σύστημα (concept of sound and print) της κάθε γλώσσας είναι μοναδικό και μπορεί να διαφέρει σε ριζικό βαθμό, γεγονός που ενδέχεται να διευκολύνει ή να παρεμποδίσει την κατάκτηση και απόκτηση της δεξιότητας της γραφής. Συγκεκριμένα, η αντιστοιχία που έχουν οι κώδικες μεταξύ τους, σχετίζεται με την μεταφορά γνώσεων και την υποστήριξη που μπορεί να παρέχει η διαδικασία αυτή για την κατάκτηση της γραφής από την μία γλώσσα στην άλλη. Για παράδειγμα μία αραβικής προέλευσης γλώσσα, με μία λατινογενή γλώσσα έχει ριζικές διαφορές στην γραφή, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην κατάκτηση της γραφής (Bialystok, 2002).

Επιπλέον, η επίδοση ενός μαθητή σε μία ομιλούμενη γλώσσα λειτουργεί σε ένα βαθμό ως δείκτης της μετέπειτα ικανότητάς για ανάγνωση. Η καλύτερη ομιλία με ένα πιο επεξεργασμένο λεξιλόγιο θα έχει ως αποτέλεσμα μία πιο άνετη κατάκτηση της ανάγνωσης. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι ποια είναι η διαφοροποίηση για τους μαθητές που ομιλούν δύο γλώσσες, άλλα διδάσκονται την ανάγνωση από το

σχολικό πλαίσιο μόνο στη μία. Είναι γεγονός ότι οι δίγλωσσοι κατέχουν ένα πιο περιορισμένο λεξιλόγιο σε κάθε γλώσσα ξεχωριστά και χρησιμοποιούν την κάθε γλώσσα λιγότερο από τους μονόγλωσσους, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται πιο αδύναμες συνδέσεις που είναι απαραίτητες για την ευχέρεια και τη γρήγορη παραγωγή λόγου (Bialystok, 2009). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, σημειώθηκε ότι καλύτερα αποτελέσματα είχαν οι μαθητές που διέθεταν μία ισορροπημένη διγλωσσία όπως επίσης όσοι είχαν ένα καλό γλωσσικό επίπεδο τουλάχιστον στην Γ1. Δηλαδή η γλωσσική επάρκεια στη Γ1, λειτούργησε ως δείκτης για την κατάκτηση της ανάγνωσης στη Γ2. Πράγματι μία χαμηλή γνώση λεξιλογίου οδηγεί σε δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό στις περιπτώσεις των δίγλωσσων να μετράμε ξεχωριστά σε κάθε γλώσσα την ανάπτυξη του λεξιλογίου αλλά και μαζί ως σύνολο την ανάπτυξη της σύνθετης γνώσης του λεξιλογίου. Δίγλωσσοι μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο στην Γ2, καταφέρνουν να έχουν υψηλές επιδόσεις σε δραστηριότητες σε αντίθεση με το τι θα προσδοκούσαμε με βάση το γλωσσικό επίπεδο (Bialystok, 2009) Σε περιπτώσεις σαν αυτές, βασιζόμαστε στην μεταφορά δεξιοτήτων από την μία γλώσσα στην άλλη. Αν η μεταφορά δεν επιτευχθεί για διάφορους λόγους (πχ ανεπαρκούς υποστήριξης της μεταφοράς από τους εκπαιδευτικούς) τότε τα αποτελέσματα θα είναι αρνητικά. Παρά την όποια μεταφορά δεξιοτήτων, η εμπειρία και η γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας που θα διδαχθούν την ανάγνωση και την γραφή, είναι απαραίτητη και λειτουργεί θετικά. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου που πραγματοποιείται σε κάθε γλώσσα οφείλει να αποτελεί στόχο και να ενισχύεται σε κάθε περίπτωση, καθώς αυτό θα βοηθήσει την μείωση των εμποδίων που μπορεί να αναπτυχθούν, λόγω της έλλειψης λεξιλογίου για την κατανόηση των κειμένων ανάγνωσης στο μέλλον (Bialystok, 2002). Οι δίγλωσσοι μαθητές διαθέτουν ένα πλήθος από εμπειρίες και γνώσεις για τον κόσμο, τις οποίες, όμως, θα δυσκολευθούν στην πράξη να τις μοιραστούν, καθώς δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές μέσα από την Γ2. Έτσι ακαδημαϊκά, μπορεί να δυσκολευτούν να συμμετάσχουν, να κατανοήσουν τις πληροφορίες του κειμένου ακόμα και σε περιπτώσεις που το θέμα τους είναι οικείο (Hoff, 2012), γεγονός που λειτουργεί ως εμπόδιο στην ανάπτυξή τους.

Στη βιβλιογραφία αναφορικά τις δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών στις σχολικές πρακτικές γίνεται επίσης σύνδεση της χαμηλής επίδοσής των μαθητών αυτών με τις κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι έρευνες

αυτές αναφέρονται σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στις οποίες οι γονείς δεν έχουν λάβει ακαδημαϊκή μόρφωση ανώτερων βαθμίδων. Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει σημειωθεί ότι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις λόγω κάποιων εμποδίων που δημιουργούνται. Επομένως, είναι σημαντικό να επισημάνουμε κάποιες από αυτές τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μεγάλος αριθμός από τους δίγλωσσους μαθητές που προκύπτουν, όχι από την διγλωσσία τους, αλλά από την οικονομική και κοινωνική δυσχέρεια.

Με την κατάκτηση του λόγου παιδιών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές, ανάμεσα σε αυτούς και ο Berstein B., ο οποίος αναφέρει την χρήση ενός περιορισμένου γλωσσικού κώδικα στην αλληλεπίδραση γονέων- παιδιών στα χαμηλά στρώματα έναντι της χρήσης ενός επεξεργασμένου και πλούσιου λόγου, που συναντάμε στην αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Ανδρέου, 2012). Ο περιορισμένος κώδικας έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και των περίπλοκων γραμματικών δομών της γλώσσας που χρησιμοποιεί ο σχολικός λόγος.

Εθνογραφικές έρευνες ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Heath 1982, Steet 1984) έχουν δείξει ότι οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους τείνουν να μιλούν λιγότερο, ενώ η φύση του λόγου τους είναι κυρίως κατευθυντική και χειριστική και λιγότερο υποστηρικτική για την ανάπτυξη του λόγου και την διατήρηση της συνομιλίας. Σκοπός της γλωσσικής αλληλεπίδρασης είναι συνήθως ο έλεγχος της συμπεριφοράς του παιδιού και όχι η ανταλλαγή απόψεων, η επεξήγηση καταστάσεων ή η αφήγηση ιστοριών. Ταυτόχρονα, ο λόγος που χρησιμοποιούν χαρακτηρίζεται από απλές συντακτικές δομές και περιορισμένο λεξιλόγιο σε αντίθεση με γονείς που έχουν λάβει εκπαίδευση και ο λόγος τους είναι συνήθως πιο εκτεταμένος, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο πλούτο λεξιλογίου και σύνθετες γραμματικές δομές. Ο περιορισμός αυτός έχει αποδεχτεί ότι επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών (Hoff, 2012).

Βραχυπρόθεσμα, η κατάκτηση δύο γλωσσών μπορεί να αντιμετωπίζει ορισμένες δυσκολίες και να επιτυγχάνεται με έναν πιο αργό ρυθμό σε σύγκριση με την κατάκτηση μίας μόνο γλώσσας. Μακροπρόθεσμα, όμως, η διγλωσσία δημιουργεί μία σειρά από πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την κατάκτηση της επάρκειας σε δύο γλώσσες (Hoff, 2012)

1.6 Στάδια γλωσσικής Ανάπτυξης στη Γ2

Παρά τα όποια πλεονεκτήματα ή δυσκολίες εμφανίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι πρόκειται για μία κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο κινείται από την μηδενική γνώση μίας γλώσσας στην κατάκτηση της επάρκειάς της. Η πορεία κατάκτησης της γλώσσας ακολουθεί τα στάδια, από τα οποία περνούν και ως φυσικοί ομιλητές της Γ1.

Η κατανόηση της πορείας προς την κατάκτηση της γλώσσας είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς καθώς η διαδοχική σειρά σταδίων επιτρέπει να προβλέπουν και να αποδέχονται το παρόν στάδιο του μαθητή και να τροποποιούν την διδασκαλία τους προκειμένου να προωθούν και να οδηγούν τον μαθητή στο επόμενο γλωσσικό στάδιο.

Η γλωσσική κατάκτηση σε κάθε περίπτωση είναι ένα συνεχές, όπως η γλωσσική κατάκτηση και στην Γ1, παρόλα αυτά, εντοπίζονται κάποια διαδοχικά στάδια τα οποία περνούν κατά την πορεία αυτή. Οι θεωρίες από τις οποίες προκύπτουν τα στάδια και η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων βασίζονται σε πολυετής έρευνες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως αναφέρεται από τους Freeman & Freeman (2001) (στο Reed & Railsback, 2003), όπως είναι οι χώροι της ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, γλωσσολογίας, ανθρωπολογίας και νευρογλωσσολογίας.

Τα στάδια όπως αναφέρονται από τους Reed & Railsback (2003) είναι τα εξής:

Στάδιο 1^ο: Αθόρυβο/ προσληπτικό στάδιο: Το στάδιο αυτό μπορεί να διαρκέσει από δέκα ώρες έως έξι μήνες. Οι μαθητές έχουν συνήθως κατακτήσει έως 500 προσληπτικές λέξεις, δηλαδή λέξεις που κατανοούν αλλά δεν μπορούν απαραίτητα να παράγουν. Επίσης έχουν την ικανότητα να κατανοούν λέξεις που επεξηγούνται σε αυτούς. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από περιόδους κατά τις οποίες απουσιάζει η ομιλία, αθόρυβες περιόδους, κατά τις οποίες όμως ανταποκρίνονται επικοινωνιακά με άλλες μεθόδους όπως να δείχνουν, να αναπαριστούν, να χρησιμοποιούν χειρονομίες και να απαντούν με «ναι» και «όχι». Κατά την διάρκεια αυτών των περιόδων, οι εκπαιδευτικοί και τα πρόσωπα του περιβάλλοντος δεν θα πρέπει να πιέζουν τα παιδιά να μιλήσουν και συνίσταται να περιμένουν έως ότου τα ίδια τα παιδιά να αισθανθούν ασφάλεια και να είναι έτοιμα να μιλήσουν.

Στάδιο 2^ο: Πρώιμη παραγωγή: Το στάδιο αυτό διαρκεί περίπου έξι μήνες, μετά το πέρασμα από το προηγούμενο. Τα παιδιά που βρίσκονται στο εν λόγω στάδιο έχουν την ικανότητα να προσλαμβάνουν αλλά και να παράγουν περίπου 1.000 λέξεις

(προσληπτικές και παραγωγικές λέξεις) ενώ παράλληλα δομούν φράσης μίας (ολοφραστικές) ή δύο λέξεων (τηλεγραφικός λόγος). Επίσης, έχουν την ικανότητα να φανερώνουν την κατανόησή τους απατώντας σύντομα σε ερωτήσεις «ναι/ όχι» και «ποιός/ τι/ πού/ πότε».

Στάδιο 3^ο: Εμφάνιση της ομιλίας: Η διάρκεια του σταδίου αυτού κυμαίνεται στον ένα χρόνο. Οι μαθητές έχουν την ικανότητα να παράγουν και να κατανοούν 3.000 λέξεις ενώ χρησιμοποιούν σύντομες φράσεις και απλές προτάσεις για να επικοινωνήσουν. Καθώς αναπτύσσεται αρχικά ο επικοινωνιακός λόγος, αναπτύσσουν δεξιότητες και λόγο διαλόγου. Μπορούν να παράγουν απλές ερωτήσεις όπως «μπορώ να πάω στη τουαλέτα» αλλά και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις. Ξεκινούν να παράγουν στο στάδιο αυτό και πιο εκτενείς προτάσεις, οι οποίες όμως μπορεί συχνά να εμφανίσουν γραμματικά λάθη που μπορούν να επηρεάσουν με την σειρά τους την επικοινωνία.

Στάδιο 4^ο: Ενδιάμεση επάρκεια: Η διάρκεια και αυτού του σταδίου υπολογίζεται στον ένα χρόνο. Ο λόγος στο στάδιο αυτό αναδύεται και τα παιδιά έχουν αναπτύξει τις διπλάσιες λέξεις από το προηγούμενο στάδιο, περίπου 6.000 λέξεις. Ξεκινούν να κάνουν πιο σύνθετες δηλώσεις και μπορούν πλέον να δηλώνουν επιλογές, να ζητούν επεξηγήσεις, να μοιράζονται τις ιδέες και τις σκέψεις τους και να μιλούν πιο εκτεταμένα.

Στάδιο 5^ο: Προχωρημένης γλωσσικής επάρκεια: Το στάδιο αυτό αποτελεί το τελικό στάδιο και προκειμένου να φτάσουν στην προχωρημένη γλωσσική επάρκεια απαιτούνται τυπικά πέντε έως επτά χρόνια. Μέχρι αυτό το στάδιο οι μαθητές έχουν αναπτύξει ειδικό λεξιλόγιο σε ακαδημαϊκούς τομείς και γνωστικές περιοχές και έχουν πλήρη συμμετοχή σε δραστηριότητες της τάξης. Σε κάποιες περιπτώσεις βέβαια μπορεί να παρέχεται και κάποιου είδους υποστήριξη. Επίσης, οι μαθητές κάνουν χρήση του λεξιλογίου και της σύνταξης της Γ2 σε συγκρίσιμο βαθμό με τους συμμαθητές τους που είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας.

Η κατάκτηση μίας γλώσσας, διαφέρει από την μάθηση άλλων αντικειμένων καθώς απαιτεί πρακτική εφαρμογή μπροστά σε κοινό. Τα συναισθήματα που εμφανίζει ο μαθητής μπορούν να εμποδίσουν ή να βοηθήσουν την κατάκτηση της Γ2. Η ομιλία σε μία ξένη γλώσσα μπορεί να αναπτύξει άγχος, ντροπή ή και θυμό. Τα αρνητικά συναισθήματα αυτά μπορεί να λειτουργήσουν ως φίλτρο το οποίο εμποδίζει την ικανότητα του μαθητή να επεξεργάζεται και να κατανοεί δύσκολες λέξεις. Έτσι,

προκειμένου να προωθηθεί η γλωσσική ανάπτυξη, είναι κρίσιμο το περιβάλλον της τάξης να είναι ασφαλές, μη απειλητικό και ενθαρρυντικό παρέχοντας ταυτόχρονα κίνητρα και προτροπές.

Όπως αναφέρθηκε, με βάση τα παραπάνω στάδια, κατακτιέται αρχικά ο επικοινωνιακός λόγος, ο οποίος υποστηρίζεται πλαίσιακά, και για τον λόγο αυτό προτείνεται η διδασκαλία των μαθητών να γίνεται με πλαίσιακή υποστήριξη (βλ κεφάλαιο 2, ενότητα 2.2.3). Ταυτόχρονα, προτείνεται η θεωρία του Stephen Krashen περί της υπόθεσης «των κατανοητών εισερχόμενων δεδομένων» όπως αναφέρεται στους Reed & Railsback (2003). Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές κατακτούν την γλώσσα προσλαμβάνοντας και κατανοώντας ένα επίπεδο λόγο που είναι ελαφρώς πιο απαιτητικός από το παρόν επίπεδο κατανόησης. Έτσι, τροποποιώντας ελαφρώς εκφράσεις που είναι ήδη γνωστές στους μαθητές, μπορούμε να προκαλέσουμε γνωστική και γλωσσική σύγκρουση, παρέχοντας νέες πληροφορίες που γίνονται κατανοητές και βοηθούν στην τροποποίηση και τον εμπλουτισμό των δομών. Η παροχή των κατάλληλων δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές προϋποθέτει γνώση των σταδίων ώστε να παρέχουν δομές λίγο πιο απαιτητικές από το στάδιο που ήδη βρίσκεται ο μαθητής.

1.7 Διαχείριση Διγλωσσίας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Για την αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, έχουν αναπτυχθεί μία σειρά από προγράμματα που στόχο είχαν την εκπαίδευση των δίγλωσσων. Για μεγαλύτερη ευκολία κατηγοριοποιούμε τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ανάλογα με διάφορες παραμέτρους. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν είναι απόλυτη και τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούνται στην πράξη εναλλακτικά και συμπληρωματικά. Στο παρακάτω πίνακα, γίνεται μία σύντομη αναπαράσταση της κατηγοριοποίησης αυτής (Reed & Railsback, 2003· Tavil & Isisag, 2008· Σκούρτου κ.α., 2004· Τσολακίδου, 2004).

Κατηγοριοποίηση Προγραμμάτων Δίγλωσσης Εκπαίδευσης με βάση:				
τους Αποδέκτες:	τη Διατήρηση ή Μη της Γ1:	τη Προσφορά Μαθημάτων στη Γ1:	τη Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού	τους Ακαδημαϊκούς στόχους:
↓	↓	↓	↓	↓
1. Ανώτερα κοινωνικά στρώματα	1. Διατήρησης • <i>Immersion</i> • <i>Αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης</i>	1. Ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα	1. Συνδιδα- σκαλία	1. Χώρας υποδοχής
2. Μειονότητες που ζουν στη χώρα	2. Μεταβατικής Δίγλωσσίας (<i>transitional bilingual programs</i>)	2. Παρεχό- μενα από κοινότητα	2. Χωριστή διδασκαλία	2. Χώρας προέλευσης
3. Παιδιά μεταναστών	3. Εμβύθισης (<i>submersion</i>)			

Στα προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί ως προς τους αποδέκτες παρατηρούμε μία διαφοροποίηση σε αυτά που απευθύνονται σε μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, όπου η δίγλωσσία θεωρείται μορφωτικό πλεονέκτημα και πραγματοποιείται σε διεθνή ευρωπαϊκά ή ιδιωτικά σχολεία. Η χρήση περισσότερων γλωσσών γίνεται στα πλαίσια ξεχωριστών μαθημάτων ή χρησιμοποιούνται και για την διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Τέτοιο παράδειγμα στην Ελλάδα αποτελεί το Αμερικάνικο Κολέγιο. Μια δεύτερη ομάδα αποδεκτών δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι οι θεσμικά κατοχυρωμένες μειονότητες που ενώ έχουν πολιτικά δικαιώματα δεν ανήκουν στα εύρωστα στρώματα. Σε τέτοια προγράμματα, ορίζεται νομικά αν, και σε ποιο βαθμό, θα διδάσκεται η γλώσσα της μειονότητας. Στην Ελλάδα, στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι μουσουλμάνοι Έλληνες πολίτες της Θράκης. Τέλος, όσον αφορά τα παιδιά των μεταναστών, συνήθως η εκπαίδευση επιβάλλεται μέσω μίας μονογλωσσικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης και η γλώσσα καταγωγής παραμερίζεται και δεν λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια συναντάμε τα προγράμματα που διαφοροποιούνται με βάση τη προσπάθεια διατήρησης ή μη της γλώσσας. Αρχικά, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα διατήρησης της μητρικής γλώσσας των παιδιών που πραγματοποιούνται από τα προγράμματα εμβάπτισης (immersion) και τα προγράμματα αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης (two way bilingual immersion programs). Υποστηρικτής των προγραμμάτων immersion είναι ο Cummins, ο οποίος έχει δημοσιεύσει μία σειρά ερευνών που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών (Cummins, 1998). Μία δεύτερη ομάδα προγραμμάτων είναι τα προγράμματα μεταβατικής δίγλωσσίας, όπου η Γ1 των μαθητών συνήθως χρησιμοποιείται ως μεταβατικό στάδιο, έως την κατάκτηση της επάρκειας της γλώσσας του σχολείου, με την οποία συνεχίζεται η εκπαίδευσή του στις επόμενες βαθμίδες. Τελευταία κατηγορία είναι τα προγράμματα εμβύθισης (submersion), όπου οι μαθητές ακολουθούν από την αρχή μία μονόγλωσση εκπαίδευση.

Διαχωρισμός γίνεται και με βάση την προσφορά μαθημάτων την γλώσσα προέλευσης του μαθητή. Υπάρχουν προγράμματα που μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, στο ημερήσιο πρόγραμμα, εντάσσεται η προσφορά μαθημάτων της μητρικής γλώσσας (γλώσσα κληρονομιάς) κάποιων μεταναστών. Αντίστοιχα, υπάρχουν προγράμματα που η διδασκαλία της γλώσσας κληρονομιάς πραγματοποιείται από την κοινότητα, σε ανεξάρτητες από το σχολείο, ελεύθερες ώρες των μαθητών.

Όσον αφορά την σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχουν αναπτυχθεί προγράμματα που προάγουν την συνδιδασκαλία δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών (πολύγλωσσες τάξεις) και προγράμματα που εφαρμόζουν χωριστή διδασκαλία (segregation programs) ανάλογα με την προέλευση και το επίπεδο επάρκειας στη γλώσσα του σχολείου.

Τέλος, συναντάμε προγράμματα που διαχωρίζονται με βάση τους στόχους. Με βάση δηλαδή, αν οι στόχοι ακολουθούν τους ακαδημαϊκούς στόχους της χώρας υποδοχής ή τη χώρα προέλευσης. Εάν στηρίζονται στους ακαδημαϊκούς τίτλους της χώρας υποδοχής, συνήθως ακολουθούνται περισσότερο προγράμματα μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης, εμβύθισης ή παράλληλης διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας. Σε περιπτώσεις που στόχος είναι οι ακαδημαϊκοί τίτλοι της χώρας προέλευσης, τότε, η εκπαίδευση γίνεται κυρίως με την χρήση της μητρικής γλώσσας.

1.8 Η ανάπτυξη του γραμματισμού και το πέρασμα στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Έχουμε αναφερθεί εκτενώς στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τη φωνοκεντρική αντίληψη του γραμματισμού που κυριαρχεί στο σχολικό πλαίσιο και τις αποπλαισιωμένες πρακτικές με τις οποίες υλοποιείται η γλωσσική εκπαίδευση (Γκανά, 2014· Sleeter & Stilman, 2005). Όπως αναφέρει και ο Πουρκός (2011), το εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζονταν σε μία μονοτροπική πρακτική ανάλυσης του γραπτού λόγου. Επικρατούσε μία ορθολογιστική και γνωστικά προσανατολισμένη εκπαίδευση η οποία εμποδίζει την ανάπτυξη και αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων (πόρων) διδασκαλίας.

Με την έννοια αυτή, ο γραμματισμός διευρύνεται από την αντίληψη της γλωσσικής μάθησης ως αποπλαισιωμένων γλωσσικών μονάδων (π.χ λεξιλόγιο, ορθές γραμματικά προτάσεις) και νοείται ως κοινωνικά ενταγμένη διαδικασία απόδοσης νοήματος. (Garcia, 2003· Γκανά, 2014). Η πλαισιωμένη πρόσβαση στη Γ2 που προτείνεται για τους μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα στηρίζεται στη δυναμική αλληλόδραση όλων των επικοινωνιακών πόρων που διαθέτουν. Ενδεικτικά: σύνδεση εννοιών, γλωσσικών μορφών, κειμενικών πραγματώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτουν στην Γ1 με την Γ2 (Cummins, 2005).

Ο γραμματισμός αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου (Watts-Taffe & Trusscot, 2000). Πιο συγκεκριμένα, κάθε άτομο καλείται να είναι σε θέση να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά, αλλά και να παράγει μία ποικιλία ειδών λόγου ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2014). Ο γραμματισμός δεν αποτελεί μία στατική και σταθερή πρακτική αλλά επαναπροσδιορίζεται με βάση το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Ορισμένες διδακτικές προτάσεις του γραμματισμού, όπως αναφέρονται από τον Χατζησαββίδη (2014), σχετίζονται με αξιοποίηση πρακτικών που συνδέονται με το γραμματισμό που συναντούν οι μαθητές στο καθημερινό τους περιβάλλον, ενώ λαμβάνεται υπόψη, *«η αφετηρία του γραμματισμού από την οποία ξεκινούν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα»*. Επιπλέον, προτείνεται η ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση των γραμματισμών, η επιλογή κειμένων που έχουν νόημα για τους μαθητές,

καθώς και η έμφαση στα «είδη του λόγου» σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνεται και το οποίο διαμορφώνει.

Μετά τη δεκαετία του 1990, λόγω της τεχνολογικής προόδου με την ανάπτυξη των υπολογιστών, του διαδικτύου, των ΜΜΕ και των πολυτροπικών κειμένων, σε συνδυασμό με την γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία που άρχισε να επικρατεί αυτή την εποχή στο δυτικό κόσμο, δημιουργήθηκε η ανάγκη κάλυψης διαφορετικών αναγκών και εκμάθησης διαφορετικών δεξιοτήτων. Η αλλαγή αυτή είχε επιπτώσεις και στον εκπαιδευτικό τομέα (Cope & Kalantzis, 2009· Χαντζησαββίδης, 2014).

Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν ελλείψεις στη παιδαγωγική του γραμματισμού και αναπτύχθηκε η ανάγκη να συμπληρωθεί ως παιδαγωγική, οδηγώντας το 1994 στη συνάντηση μίας διεπιστημονικής ομάδας, 10 ερευνητών με την ονομασία New London Group. Η ίδια ομάδα, λίγα χρόνια αργότερα εισήγαγε την παιδαγωγική των *πολυγραμματισμών (multiliteracies)*, η οποία θα ανταποκρίνονταν πιο ολοκληρωμένα στις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Cope & Kalantzis, 2009). Όπως παραθέτει ο Χαντζησαββίδης (2014) «μέσω των πολυγραμματισμών αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα».

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, ως συμπληρωματική του γραμματισμού, διατηρεί τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε προηγουμένως, αξιοποιώντας καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος, χρησιμοποιώντας όμως παράλληλα διάφορα μέσα και μεθόδους. Η βασική αρχή, σχετίζεται με τη πολυμορφία στα σύγχρονα κείμενα καθώς και με τη επαφή με άλλες πηγές νοήματος πέραν της γλώσσας, όπως οι οπτικές και οι ηχητικές πηγές. Προωθείται η ανάπτυξη ικανοτήτων μετασχηματισμού των νοημάτων με μία πληθώρα από τρόπους, εξασφαλίζοντας τη πολυμορφία (Cummins, 2007· Χαντζησαββίδης, 2014).

Συμπληρωματικές παιδαγωγικές αρχές των πολυγραμματισμών όπως αναφέρονται από το Χαντζησαββίδη (2014) αποτελούν «η προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων καθώς και η παροχή έμφασης στην εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία και η με βάση αυτή κατασκευή του νοήματος». Τέλος, αναφέρεται ως στόχος της διδασκαλίας «η απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κινηθούν στη μελλοντική τους ζωή ενεργά και συνειδητά».

2. Σχολικό πλαίσιο και μαθητές με γλωσσική / πολιτισμική διαφορετικότητα

2.1 θεωρητικά πλαίσια προσέγγισης της διδασκαλίας

Είναι κοινής αποδοχής σήμερα ότι, οι προσεγγίσεις και πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου αυτές να είναι αποτελεσματικές και να επιτυγχάνουν τον στόχο τους, οφείλουν να βασίζονται σε θεωρίες που έχουν αποδειχθεί ότι επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση. Οι θεωρίες αποτελούν την βάση πάνω στην οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να χτίσουν τη διδασκαλία τους, εφαρμόζοντας και τροποποιώντας με βάση τους γνωσιακούς και γλωσσικούς πόρους αλλά και τις ανάγκες των μαθητών τους, τις κατάλληλες πρακτικές. Επιτυχημένη λοιπόν διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί αυτή που κατορθώνει να μετατρέψει τους σχολικούς στόχους σε μία αποτελεσματική διδασκαλία που βασίζεται σε τεχνικές και μεθόδους που στηρίζονται σε τεκμηριωμένες θεωρίες ενώ παράλληλα σέβονται την κοινωνική και ατομική ταυτότητα των μαθητών. Κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι και να έχουν επίγνωση των διδακτικών επιλογών τους.

Στο πλαίσιο αυτό, θα παρατίθενται προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαίδευση δίγλωσσων και μη μαθητών, προτείνοντας διδακτικές πρακτικές που θα μπορούσε ο κάθε εκπαιδευτικός να εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία του σε τάξεις που συμπεριλαμβάνονται μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Οι πρακτικές αυτές λειτουργούν θετικά, προωθούν τη μάθηση και επιτυγχάνουν την ένταξη για όλους τους μαθητές της τάξης. Δίνεται η δυνατότητα της βελτίωσης και ανάπτυξης του συνόλου των μαθητών αφού αφορούν πρακτικές που έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους και για τους δύο πληθυσμούς. Ξεκινώντας από πιο γενικές προσεγγίσεις που έχουν ευρεία εφαρμογή, θα καταλήξουμε σε διαγλωσσικές πρακτικές που αφορούν κυρίως πολύγλωσσες και πολύ-πολιτισμικές τάξεις.

Η θεωρητική τοποθέτηση του κοινωνικού εποικοδομητισμού

(Vygotsky)

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση πρωτοεμφανίστηκε το 1920-1930 με βασικό θεωρητικό τον Lev Vygotsky στην Ρωσία. Για πολλά χρόνια έμεινε αναξιοποίητη μέχρι την δεκαετία του 1950-1960, όπου ήρθε στο προσκήνιο και έλαβε μεγαλύτερης

προσοχής και εκτίμησης στο χώρο της παιδαγωγικής και ψυχολογίας σε Ευρώπη και Αμερική.

Βασική παραδοχή στη θεωρία του Vygotsky αποτελεί η αντίληψη ότι η μάθηση συντελείται πάντοτε στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαμεσολαβείται από λειτουργικά εργαλεία και συμβολικά συστήματα που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας κοινότητας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής πρακτικής τους. Κυριότερο συμβολικό σύστημα που υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και πρακτική των ανθρώπων είναι η γλώσσα. (John-Steiner & Mahn, 1996).

Επίκεντρο της όλης θεωρίας αποτελεί η δυναμική σχέση ανάμεσα στις ατομικές και κοινωνικές διεργασίες. Ο Vygotsky, εισήγαγε μια ριζοσπαστική αντίληψη της ανάπτυξης του ατόμου για την εποχή του. Σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στα εξωτερικά ερεθίσματα και τη μηχανιστική τους «μίμηση» ως διαδικασία μάθησης, και με τις γνωστικές θεωρήσεις -που κατανοούν τη μάθηση με όρους ατομικών καθολικών γνωστικών δομών και διεργασιών, δηλαδή δομών που είναι ίδιες και παραπέμπουν σε ίδιες διεργασίες για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από το κοινωνικό και γλωσσικό περιβάλλον τους, ο Vygotsky εισήγαγε την ιδέα της μάθησης και της ανάπτυξης ως μετασχηματισμό των κοινών κοινωνικών διεργασιών σε εσωτερικές γνωστικές διεργασίες. (John-Steiner & Mahn, 1996).

Παράλληλα, δύο έννοιες πολύ σημαντικές για τον Vygotsky, αποτελούν η διδασκαλία και η μάθηση, ο οποίος αναφέρει πως και τα δύο συντελούνται ταυτόχρονα στην ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι καθώς περιπλέκονται μεταξύ τους αυτές οι διακριτές διαδικασίες της διδασκαλίας, της μάθησης και της ανάπτυξης, αποκτούν μία δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, θεωρεί σημαντική τη διαλεκτική διαδικασία εκπαίδευσης από μέρους των εκπαιδευτικών και την ενεργητική και όχι παθητική συμμετοχή των μαθητών στη δυναμική διαδικασία της μάθησης (Barohny, 2010).

Επίσης, αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως διαδικασία και όχι ως προϊόν που στόχο έχει την απόκτηση γνώσεων ενώ παράλληλα, γίνεται αντιληπτή ως κάτι που συν-δημιουργεί ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή σε διερευνητικού τύπου δραστηριότητες προκειμένου να αφορά πραγματικά προβλήματα. Ως ανθρώπινη δημιουργία, η γνώση αποκτά ταυτόχρονα ένα πιο κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο, που σχετίζεται με καθημερινά γεγονότα και επίλυση πραγματικών προβλημάτων που συναντάμε στην εκάστοτε κοινωνία (Barohny, 2010).

Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού και οι πρακτικές που απορρέουν από αυτή, έχει αποδειχθεί μέσω ερευνών (Barohny, 2010) ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε μία ποικιλία διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων, σε όλες τις ηλικίες και βαθμίδες εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής), όπως και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Επιπλέον, στη θεωρία του Vygotsky κύριο ρόλο διαδραματίζουν δύο συντελεστές στους οποίους αναφερθήκαμε ήδη σύντομα. Οι συντελεστές αυτοί είναι ο *μεσολαβητικός παράγοντας των συμβόλων* και η *κοινωνική αλληλεπίδραση*.

Η διαμεσολαβητική λειτουργία των συμβολικών συστημάτων

Στη θεωρία του Vygotsky η ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη διαμεσολάβηση των συμβολικών ή αλλιώς σημειωτικών συστημάτων. Η γλώσσα αποτελεί το κυριότερο συμβολικό σύστημα και συμβάλλει στην επεξεργασία και τον έλεγχο της συμπεριφοράς και της σκέψης. (Foulin & Mouchon, 2001). Στην πράξη, οι μηχανισμοί χρήσης της γλώσσας μεσολαβούν ανάμεσα στην κοινωνική και ατομική λειτουργικότητα συνδέοντας το εξωτερικό (κοινωνικό) περιβάλλον με το εσωτερικό (ψυχολογικό) του ατόμου (John-Steiner & Mahn, 1996).

Η εσωτερίκευση πραγματοποιείται μέσω της ενεργής συμμετοχής του ατόμου, σε κοινότητες γλωσσικής αλληλεπίδρασης (σπίτι, σχολείο, συμμαθητές κτλ). Οι γλωσσικές εμπειρίες που αποκτήθηκαν μέσω των διαφόρων γλωσσικών περιστάσεων και κοινοτήτων, εσωτερικεύονται και οικειοποιούνται από το ίδιο το άτομο, αποτελώντας πλέον, δικές του εμπειρίες. Τα συστήματα αυτά, επομένως, χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως μέσα στις δραστηριότητες αναπαράστασης της κοινωνίας.

Οι δραστηριότητες αναπαράστασης που χρησιμοποιούν τα παιδιά, πραγματοποιούνται με χρήση διάφορων μηχανισμών. Ο εσωτερικός λόγος, η φαντασία, οι κιναισθητικές έννοιες συνδέονται και ταυτίζονται με τα κοινά κοινωνικά συστήματα της γλώσσας και των κοινωνικών δραστηριοτήτων της καθημερινότητας. Τα άτομα, παιδιά και ενήλικες, εξασκούνται και δραστηριοποιούνται συνεχώς με αυτά τα μεταβαλλόμενα συστήματα (καθώς μεταβάλλεται η κοινωνία και ο πολιτισμός, επηρεάζονται και τα συστήματα που την αναπαριστούν) μέσα από την κοινωνική συμμετοχή. Τα συστήματα αυτά αναλαμβάνουν τον ρόλο του «μεταφορέα

του πολιτισμού» μέσα στον οποίο εντάσσεται και η γλώσσα (John-Steiner & Mahn, 1996).

Σημειωτικά συστήματα, σύμφωνα με τον Vygotsky αποτελούν κυρίως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Σημειωτικά συστήματα, αποτελεί ό,τι μπορεί να «αναπαραστήσει» ένα νόημα. Σε νεώτερες θεωρήσεις, πέρα από την γλώσσα και τα μαθηματικά, προστίθενται και άλλα συμβολικά συστήματα όπως η εικόνα, η μουσική, το χρώμα κ.α. Ταυτόχρονα, συναντάμε τα διαμεσολαβητικά εργαλεία, τα οποία επιτρέπουν την αναπαράσταση των νοημάτων από τα σημειωτικά συστήματα. Διαμεσολαβητικά εργαλεία μπορεί να αποτελούν οι μνημονικές τεχνικές, όπως σχεδιαγράμματα και γνωστικοί χάρτες, μικρές εικόνες, χάρτες, διαγράμματα αλλά και οι υπολογιστές (Foulin & Mouchon, 2001· John-Steiner & Mahn, 1996).

Το ανθρώπινο γένος κατέχει εξαιρετική ικανότητα στο να δημιουργεί σύμβολα και εργαλεία, τα οποία πληρούν διαφορετικές ανάγκες για την κοινωνία και την επικοινωνία μας και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες μας. Προκειμένου να έχουν όλοι πρόσβαση στη διαμεσολαβητική λειτουργία στην ανθρώπινη νόηση, έχουν αναπτυχθεί το σύστημα Braille, το δαχτυλικό αλφάβητο και η ανάγνωση των χειλιών κ.α. Η ιδέα αυτή θα πρέπει να απασχολεί και να ενδιαφέρει ιδιαίτερος εκπαιδευτικούς που ασχολούνται ή/και που βρίσκονται σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς η εκμετάλλευση και αξιοποίησή τους επιφέρει πολλά θετικά στην πρόσβαση της γνώσης από τους μαθητές (John-Steiner & Mahn, 1996).

Η έννοια της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης

Για τον Vygotsky, η κοινωνική αλληλεπίδραση, θεωρείται καθοριστικής σημασίας αφού, σύμφωνα με τις απόψεις του, η μάθηση κινείται από το κοινωνικό (εξωτερικό) στο ατομικό (εσωτερικό) επίπεδο. Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι να παρέχει στο άτομο μία καθοδήγηση και υποστήριξη στη διαδικασία αυτή. Η εξερεύνηση και μάθησης του περιβάλλοντος, η επενέργεια σε αντικείμενα γίνεται με την διαμεσολάβηση κάποιου άλλου (συνήθως «ικανότερου» μέλους της ομάδας/κοινότητας) (Foulin & Mouchon, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στην ανάλυση της θεώρησης του Vygotsky από τους John-Steiner και Mahn (1996), τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης τους βασίζονται εκτενώς στα άτομα που τα φροντίζουν, τα οποία μεταφέρουν τις εμπειρίες τους σε αυτά. Δίνεται η ευκαιρία μέσα από την παρατήρηση και την συμμετοχή, ακόμα και σε δραστηριότητες που απουσιάζει η χρήση της γλώσσας τα

παιδιά να κατανοούν και να συνθέτουν τις εμπειρίες μέσα σε ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, δομείται μία κοινωνική προσωπικότητα, εσωτερικεύοντας εμπειρίες που αποκτιούνται με ένα πιο κοινωνικό τρόπο. Το παιδί αποκτά καινούργιες στρατηγικές και δομεί νέα γνώση για τον κόσμο και για τον πολιτισμό του (Palinscar, 1998).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση, συνδέεται και με την κατάκτηση της γλώσσας. Η κοινή προσοχή και γλωσσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ενήλικο και στο παιδί γύρο από ένα αντικείμενο/γεγονός, προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία. Η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε πλαίσιο (σχολικό, οικογενειακό, κοινωνικό) και περιλαμβάνει διαδικασίες μετάδοσης, δόμησης, συναλλαγής και μετασχηματισμού, στο πλαίσιο μίας συνεχούς και περίπλοκης αλληλεπίδρασης.

Σημειώνεται, ότι σε αρχικά στάδια μάθησης, τα παιδιά εξαρτώνται σε μεγαλύτερο βαθμό σε πιο έμπειρους «άλλους», γεγονός που υποχωρεί με τον καιρό. Στην αρχή αυτή, που είναι γνωστή ως καθοδηγούμενη συμμετοχή, βασίζεται και η τεχνική *scaffolding* (σκαλωσιά υποστήριξης) και στον εντοπισμό της ζώνης ανάπτυξης στην οποία βρίσκεται.

Διδακτικές πρακτικές: Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) - scaffolding

Η τεχνική αποτελεί απόρροια της θεωρίας του Vygotsky και παρουσιάζει, βάση ερευνών, θετικά αποτελέσματα στην οργάνωση της διδασκαλίας για δίγλωσσους αλλά και μονόγλωσσους μαθητές. Αναφέρεται ότι έχει χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών κατά την αλληλεπίδραση με τους ενήλικες σε συνθήκες χρήσης της Γ1 αλλά και κατάκτησης της Γ2. Σχετίζεται με την ευκαιρία μάθησης μαζί, και από άλλους, για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για τους λιγότερο επιδέξιους γλωσσικά μαθητές (Anton, 1999).

Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development - ZPD) αποτελεί την βασική ιδέα πάνω στην οποία στηρίζεται η εφαρμογή της τεχνικής του scaffolding (σκαλωσιά υποστήριξης). Η ΖΕΑ αναφέρεται στην απόσταση ανάμεσα στην επίδοση που επιδεικνύει ο μαθητής όταν εκτελεί μία δραστηριότητα/επίλυση προβλήματος αυτόνομα και όταν την εκτελεί με την παροχή υποστήριξης. Το επίπεδο της αυτόνομης διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων σε αρχικά στάδια, διαφέρει από την διεκπεραίωση με την παροχή υποστήριξης (διαμεσολάβησης ενός «άλλου»). Η

απόσταση επομένως, μεταξύ των δύο αυτών επιπέδων, της αρχικής επίδοσης και αυτής που προσδοκούμε να επιτυγχάνει μετά την διδασκαλία, αποτελεί την ZEA (Anton 1999 Bonk & Cunningham, 1998' Li & Lam. 2005).

Η ZEA διαμορφώνεται όχι μόνο ατομικά, αλλά με την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, συμμαθητών, εκπαιδευτικών και υλικών που λαμβάνουν μέρος σε μία δραστηριότητα. Για αυτό δεν εξαρτάται μονάχα από την ικανότητα του μαθητή αλλά κυρίως από το πλαίσιο και τα προσφερόμενα υλικά (Bonk & Cunningham, 1998).

Ο όρος *scaffolding* αναφέρεται στους διάφορους τρόπους με τους οποίους η υποστήριξη ή καθοδήγηση μπορεί να προσφέρεται σε ένα μαθητή από έναν πιο έμπειρο «άλλο», ο οποίος μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης ή κάποιος μαθητής που έχει κατακτήσει και παρουσιάζει ευχέρεια στη χρήση της δεξιότητας στόχου. Χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που η παροχή υποστήριξης είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας. Η τεχνική αυτή οφείλει να εφαρμόζεται με τρόπο που να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, με στόχο την ενεργό συμμετοχή και ενασχόληση του μαθητή, χρησιμοποιώντας μόνο την απαραίτητη υποστήριξη που θα οδηγήσει στην τελική αυτονόμηση και αξιοποίηση των τεχνικών αυτών από τον μαθητή χωρίς την εξάρτησή του από κάποιο άλλο άτομο. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα βοηθήματα μάθησης πρέπει σταδιακά να απομακρύνονται καθώς ο μαθητής αποκτά τον έλεγχο και επιτελεί αυτόνομα την δραστηριότητα, για να αποφευχθεί μία τέτοια εξάρτηση (Anton, 1999' Bonk & Cunningham, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, έχουν περιγραφεί έξι λειτουργίες του *scaffolding* (Anton, 1999), οι οποίες επιγραμματικά είναι η εξής:

1. Στροφή του ενδιαφέροντος του μαθητή στη δραστηριότητα
2. Μείωση των επιπέδων ελευθερίας με απλοποίηση των δραστηριοτήτων
3. Διατήρηση του κινήτρου του μαθητή για επιτυχία του στόχου
4. Έλεγχος της απογοήτευσης, διαχείριση του άγχους και της αγανάκτησης
5. Παρουσίαση του τρόπου επίλυσης από έμπειρο άλλο
6. Υπογράμμιση των κεντρικών χαρακτηριστικών. Επιθυμητών αλλά και διαφορών μεταξύ του τι συνέβη και ποια θα ήταν η ιδανική λύση.

Οι τεχνικές που εντάσσονται στο *scaffolding* είναι η υπενθύμιση (*hinting*), η καθοδήγηση (*guiding*), η επεξεργασία (*elaborating*), τα ερωτήματα (*questioning*), η προτροπή (*prompting*), η ανίχνευση (*probing*), η απλοποίηση (*simplifying*), τα σχόλια (*comments*) κ.α. Με την παροχή τέτοιας υποστήριξης ο/οι μαθητής/ές έχουν την ευκαιρία να επιλύσουν προβλήματα, να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις και να

οδηγηθούν σε τρόπους σκέψης που ξεπερνούν την πρότερη ικανότητα (Bonk & Cunningham, 1998).

Η υποστηριζόμενη μάθηση (assisted learning) εμπεριέχει την τεχνική του scaffolding και αναφέρεται στο σύνολο των πρακτικών και τεχνικών που καλείται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Ο ρόλος των τελευταίων έχει αλλάξει και έχει μεταφερθεί στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και όχι στον καθορισμό και την καθοδήγησή της. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει πλούσιες σε νόημα και κοινωνικό προβληματισμό δραστηριότητες που προωθούν την ενεργητική ενασχόληση των μαθητών (Bonk & Cunningham, 1998).

Κάποιες από τις τεχνικές αυτές αποτελούν οι ακόλουθες:

- i. Η μοντελοποίηση, για την παρουσίαση της συμπεριφοράς και την λεκτική αναπαράσταση άδηλων νοητικών διαδικασιών.
- ii. Η ανατροφοδότηση, ως εκπαίδευση στην παρατήρηση και επίβλεψη του μαθητή για την καθοδήγηση προς την επιθυμητή εκτέλεση.
- iii. Η καθοδήγηση (scaffolding) ως υποστήριξη στους τομείς που δεν μπορούν να επιτύχουν και σταδιακή απομάκρυνση καθώς επιτυγχάνονται.
- iv. Τα ερωτήματα, που προσδοκούν λεκτικές απαντήσεις ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν τη σκέψη.
- v. Της ενθάρρυνσης των μαθητών στην αιτιολόγηση και επεξήγηση της διαδικασίας στην επίλυση προβλημάτων
- vi. Διερεύνηση και εφαρμογή των λύσεων που κατέληξαν
- vii. Προώθηση της αυτογνωσίας
- viii. Επεξήγηση και οργάνωση δραστηριοτήτων εντός των ορίων της ZEA

Συνοψίζοντας, κάθε λειτουργία προϋπάρχει κοινωνικά κατά την αλληλεπίδραση των ατόμων και στη συνέχεια εσωτερικεύεται από το άτομο με τη διαμεσολάβηση των συμβολικών συστημάτων και κυρίως της γλώσσας. Με βάση αυτή τη διατύπωση δίνεται το περιθώριο και η προοπτική ότι έχουμε την έμφυτη πιθανότητα να κατακτήσουμε οτιδήποτε, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην υποστήριξη και καθοδήγηση αυτής της διαδικασίας (Barohny, 2010). Με αυτή τη θεώρηση, η προσωπική ικανότητα και οι δεξιότητες δεν αποτελούν τον κύριο άξονα μίας αποτελεσματικής μάθησης, αλλά η ενασχόληση και η συμμετοχή στη κοινότητα (της τάξης ή την ευρύτερη) (Norton & Toohey, 2001).

2.2 Συνεργατική μάθηση / Διδασκαλία συνομηλίκων

(cooperative learning / peer tutoring)

Η *συνεργατική μάθηση*, τα τελευταία χρόνια, έχει εφαρμοστεί ευρέως λόγω της θεωρητικής τεκμηρίωσής της, των ερευνών που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά και την ευελιξία στην εφαρμογή της, καθώς και τη δυνατότητα αξιοποίησής της από την προσχολική βαθμίδα μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Johnson, Johnson & Stanne 2000· Slavin, 2010). Η θεωρητική τεκμηρίωση εντοπίζεται στη θεωρία του Vygotsky καθώς στηρίζεται στο πολιτισμικό πλαίσιο και στη διαμεσολάβηση του «εμπειρότερου άλλου» (βλ. θεωρία Vygotsky 2.1) (Li & Lam, 2008).

Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) αναφέρεται σε στρατηγικές με τις οποίες οι μαθητές συνεργάζονται σε μικρές ομάδες αλληλοϋποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον προκειμένου να κατακτήσουν ένα ακαδημαϊκό περιεχόμενο (Slavin, 2010), να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα εφαρμόζοντας μαθημένες πρακτικές, να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα ή να ερευνήσουν ένα θέμα (Li & Lam, 2008). Οι μαθητές εργάζονται για να κατακτήσουν κοινούς στόχους, ενώ ταυτόχρονα ο στόχος για τον κάθε μαθητή θα επιτευχθεί μόνο όταν επιτευχθεί ο στόχος για το σύνολο των μαθητών που βρίσκονται στην ομάδα (Johnson et al., 2000). Από τους παραπάνω ορισμούς, είναι σαφές ότι πρόκειται για μία μαθητο-κεντρική πρακτική, όπου οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την δική τους μάθηση ως ομάδα. Στο επίπεδο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και όπως αναφέρεται από τους Li & Lam (2008), ο εκπαιδευτικός καλείται να διατηρήσει τον έλεγχο του μαθησιακού περιβάλλοντος, να σχεδιάσει τις δραστηριότητες, να δομήσει τις ομάδες εργασίας και να υποστηρίξει και ενδυναμώσει τους μαθητές στη διαδικασία αυτή. Ο εκπαιδευτικός, συμβάλει στον σχεδιασμό της κοινωνικής συνδιαλλαγής και της μαθησιακής δραστηριότητας, αφήνοντας περιθώρια να κατακτήσουν ενεργά τη μάθηση οι μαθητές από κοινού.

Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης εντοπίζονται στην προώθηση της Γ2 δίγλωσσων μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη βελτίωση της συμπεριφοράς, των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην εξασφάλιση ψυχολογικής ασφάλειας, στην αυτοπεποίθηση, στη συνεργασία κ.α. Παράλληλα, αναπτύσσεται ένα αίσθημα σεβασμού και μία συμπεριφορά που διαφέρει από ομαδικές δραστηριότητες που προωθούν τον ανταγωνισμό, καθώς άτομα μαθαίνουν να παρέχουν υποστήριξη και να επικροτούν την επιτυχία του άλλου και να συνεργάζονται παρά τα διαφορετικά πολιτιστικά

υπόβαθρα, το φύλλο, την ευφυΐα ή την αναπηρία του κάθε μαθητή (Garcia & Sylvan, 2011· Johnson et al., 2000· Li & Lam 2008· Slavin, 2010· Woodley, 2015).

Η ευέλικτη εφαρμογή γίνεται φανερή από την ποικιλία των μεθόδων που διαφέρουν ως προς το μέγεθος της ομάδας, τα μέλη που την απαρτίζουν (εξασφάλιση ομοιογένειας/ ετερογένειας), τα ενδιαφέροντά τους, τους ρόλους που μπορεί να αναθέτονται σε κάθε μέλος, το είδος της δραστηριότητας (κοινή ή διαφορετική), τον σχεδιασμό της αλλά και τον τρόπο αξιολόγησης (ατομική συμβολή ή/και ομαδική επίδοση) (Felder & Brent, 2001· Slavin, 2010). Για τον περαιτέρω σχεδιασμό διδασκαλιών συνεργατικής μάθησης μπορούμε να συμβουλευτούμε πηγές που αναφέρουν λεπτομερώς το ευρύ φάσμα των διαφοροποιήσεων που μπορούμε να συναντήσουμε (Li & Lam, 2008· Slavin, 2010), ενώ είναι σημαντικό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κάνουν χρήση μίας εκ των μεθόδων που θα συγκλίνει με την φιλοσοφία και την παιδαγωγική κατεύθυνση τους (Johnson et al., 2000).

Στην παρούσα εργασία, έχουμε ήδη αναφέρει την τεχνική για την εφαρμογή της παιδιαγωγικής στήριξης κατά τον Cummins (βλ. 2) και θα χρησιμοποιηθεί και στην συνέχεια στην εφαρμογή πρακτικών εναλλαγής κώδικα και translanguaging (βλ. 3.3).

Ως *διδασκαλία συνομηλίκων* ορίζουμε την παροχή βοήθειας ή καθοδήγησης από έναν μαθητή που έχει κατακτήσει την γνώση που έχει τεθεί ως στόχος για το συμμαθητή του. Η βοήθεια μπορεί να παρέχεται με διάφορες μορφές όπως scaffolding (βλ. 2.2.3) (Cummins, 2005), μίμηση προτύπου (Kohnert, 2005) κτλ. Η διδασκαλία συνομηλίκων, συνήθως βρίσκει εφαρμογή σε ένας-προς-ένα διδασκαλία αλλά μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και σε επίπεδο μικτών ομάδων (Plessis & Louw 2008).

Συγκεκριμένα, η πρακτική αυτή χρησιμοποιείται συχνά στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών, αξιοποιώντας συμμαθητές που έχουν τον ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο, για να μεταφέρουν την γνώση μεταδίδοντας με διαφορετικά μέσα τη διδασκαλία, συνοψίζοντας το μάθημα με ένα δομημένο τρόπο ή αξιοποιώντας διαγλωσσικές πρακτικές (translanguaging) (βλ. 2 και 3.3), για να μεταφέρουν τα κατάλληλα μηνύματα (Kohnert 2005· Plessis & Louw 2008).

Σε πλαίσια προσχολικής αγωγής, σε αρχικά στάδια συναντάμε να τοποθετούν σε ζεύγη μαθητές ίδιων πολιτισμικών υποβάθρων, όπου ο ένας μαθητής είναι πιο έμπειρος ομιλητής της Γ2, προκειμένου να βελτιωθεί το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή στη Γ2 προσφέροντάς του υποστήριξη (Kohnert, 2005). Σε τέτοιες

περιπτώσεις συνίσταται προσοχή, για να αποφευχθεί η εξάρτηση και προτείνεται σταδιακή απομάκρυνση καθώς αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση, που βάση ερευνών επιτυγχάνεται σε συνδυασμό με το ασφαλές περιβάλλον (Plessis & Louw 2008).

2.3 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Ο Gardner, μελετώντας βιολογικές αλλά και κοινωνικές βάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης, δημιούργησε μία λίστα που περιλάμβανε οκτώ είδη νοημοσύνης. Η νοημοσύνη χωρίζεται σε λεκτική/γλωσσική, λογική/μαθηματική, μουσική, οπτική/χωρική, κιναισθητική, κοινωνική/διαπροσωπική, ατομική/εσωτερική, περιβαλλοντική και υπαρξιακή (Alviarez, Romero & Garcia, 2014; Everts, 2015).

Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών που έχουν μελετήσει την προσέγγιση αυτή, που αντιτίθεται στις παλαιότερες έρευνες, οι οποίες έδιναν έμφαση σε δύο μόνο τομείς νοημοσύνης, την λεκτική και μαθηματική, με τις οποίες μάλιστα υπολογίζεται και ο γενικός δείκτης νοημοσύνης (IQ) ακόμη και σήμερα. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, όταν αξιοποιούνται όλες σε συνδυασμό επιτυγχάνουμε την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (Everts, 2015).

Ερευνητές που υποστηρίζουν τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Alviarez et al., 2014) θεωρούν, πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος ξεπερνά τον καθαρό διαχωρισμό ημισφαιρίων και υποστηρίζουν ότι αποτελείται από σύνθετες δομές και συστήματα που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν βαθύτατα τον τρόπο που ο άνθρωπος μαθαίνει και συμπεριφέρεται.

Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη και την θεωρία του Cummins (βλ. κεφάλαιο 1) περί ολικής κατάκτησης της Γ2 και Γ1, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης βοηθά στην ανάπτυξη μίας πολυδιάστατης διδασκαλίας, με την έννοια της ποικιλότητας των συμβολικών μέσων και διαμεσολαβητικών εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθητές με διαφορετική γλωσσική καταγωγή (Alviarez et al., 2014).

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών καλείται να στρέφεται στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων με νόημα για τους μαθητές και στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν όλα τα μέσα (διαμεσολαβητικά μέσα και πόρους) που διαθέτουν για την κατάκτηση της Γ2, χωρίς να θέτουμε φραγμούς στους αποδεκτούς ή μη τρόπους που χρησιμοποιούν και τους διευκολύνουν. Παράλληλα, προωθώντας την ένταξη και την διαφοροποίηση για όλους τους μαθητές, η προσφορά της γνώσης μέσα από όλους

τους διαθέσιμους πόρους βοηθά την ολική θεώρηση και προσέγγιση του θέματος προς γνώση για όλους τους μαθητές. Ο κάθε μαθητής έρχεται σε επαφή με μία πληθώρα υλικών που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών που βασίζονται σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Εκλαμβάνοντας τη πολλαπλή νοημοσύνη ως ικανότητα αντίληψης των μηνυμάτων από πολλαπλούς πόρους, δίνεται η δυνατότητα, ανάλογα με τα πολιτισμικά υπόβαθρα, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών να προσφέρεται η γνώση από το συνδυασμό των πόρων αυτών (Alvarez et al., 2014).

2.4 Διδακτική Αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών με διαφορετική καταγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η βιβλιογραφία για τη σχολική ένταξη των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική καταγωγή έχει δείξει πως, όταν η σχολική γνώση και οι δεξιότητες που καλλιεργεί συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών και τα πλαίσια αναφοράς τους, όταν δηλαδή παρέχεται στους μαθητές ένα προσωπικό νόημα για το πεδίο διδασκαλίας, τότε η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική με την έννοια ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες προωθούνται ευκολότερα και πιο ολοκληρωμένα (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1995). Δεδομένου, όμως, ότι εμπειρίες όλων των μαθητών δεν είναι κοινές και ότι οι διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές συνδέονται με διαφορετικές εμπειρίες, η αξιοποίηση των «πόρων» που διαθέτουν οι μαθητές προϋποθέτει τη διερεύνησή τους. Μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, έρχονται στο σχολείο με διαφορετική γλώσσα, διαφορετική άτυπη γνώση και διαφορετικό τρόπο του «μαθαίνω». Όλα αυτά τα στοιχεία συνιστούν εκφράσεις της κουλτούρας του κάθε μαθητή.

Ο όρος *γνωσιακοί πόροι* (*funds of knowledge*), έχει χρησιμοποιηθεί για να γίνει αναφορά στη γνώση και τους διαφορετικούς γλωσσικούς και διαδικαστικούς τρόπους μάθησης που τα παιδιά φέρουν στο σχολείο από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον (Moje et al.)

Είναι απαραίτητο με βάση πρόσφατες έρευνες να γίνεται μία όσο το δυνατό ακριβέστερη κατανόηση του πλήθους των διαφοροποιημένων γνωστικών υπόβαθρων όλων των μαθητών (Barton & Tan, 2009). Η προσπάθεια γνωριμίας με τους μαθητές μας είναι ιδιαίτερως σημαντική όταν αυτοί προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς είναι πιο δύσκολο να ταυτιστούμε και να τους κατανοήσουμε

όπως συμβαίνει με τους μαθητές που εντάσσονται στο κυρίαρχο πολιτισμό και η κατανόησή τους, ως ένα μεγάλο βαθμό, συμβαίνει αυτόματα.

Η κατανόηση του πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών από το οποίο αντλούν γνώσεις, έχει ως απώτερο στόχο να κατανοήσουμε πώς τα πολιτισμικά υπόβαθρα μεσολαβούν στον τρόπο που οι μαθητές κατανοούν, μιλούν και γράφουν για τα γεγονότα που συμβαίνουν σε πραγματικά ή μη πλαίσια. Πώς επηρεάζουν την κατανόηση τους για έννοιες πραγμάτων και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιούν πιο ομαλές μεταφορές γνώσεων ανάμεσα στην πραγματική ζωή και την σχολική μάθηση, προκειμένου να έχει νόημα και περιεχόμενο για τους ίδιους τους μαθητές (Barton & Tan, 2009).

Σε μία έρευνα των Moll, Amanti, Neff & Gonzallez (1992), που συγκρίνει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οικογένειες, που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (κυρίως μεταναστών), σε σχέση με το σχολείο στην προώθηση της μάθησης, βρέθηκε ότι οι οικογένειες αναπτύσσουν δίκτυα μέσα από τα οποία αλληλοσυνδέονται με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης αυτής πραγματοποιείται και η ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων που στόχο έχει την ενδυνάμωση και επιβίωση της οικογένειας. Χαρακτηριστικό του είναι ότι ως περιβάλλον μάθησης, το οικογενειακό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ενέργεια του υποκειμένου προς μάθηση, ενώ έρχονται σε επαφή με πολλαπλούς ρόλους και άτομα. Ο θείος είναι και το άτομο που θα διδάξει στο παιδί μία δουλειά (πχ. πώς να παζαρεύει ένα αντικείμενο), αλλά θα είναι και το ίδιο άτομο με το οποίο θα φάνε το κυριακάτικο γεύμα και θα παίξουν. Ταυτόχρονα, ο «δάσκαλος» στη προκειμένη περίπτωση, γνωρίζει τον μαθητή ως μία ολότητα, και λαμβάνει υπόψη του τον ολικό χαρακτήρα, τη προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά του.

Αντίθετα, το σχολικό πλαίσιο εμφανίζει ένα πιο αποκομμένο από την κοινότητα χαρακτήρα. Μόνο ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών προσπαθεί να αντλήσει στοιχεία από το πολιτισμικό και καθημερινό περιβάλλον του μαθητή του, προσπαθώντας να δημιουργήσει διασυνδέσεις ανάμεσα σε αυτό και τον κόσμο του σχολείου. Οι συναλλαγές με τους συγγενείς, η ευκαιρία συμμετοχής σε δραστηριότητες με άτομα που εμπιστεύονται δημιουργεί ένα συνεχές πλαίσιο μέσα στο οποίο η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί. Το παιδί στην οικογένεια είναι ενεργητικό και όχι παθητικό όπως συμβαίνει στη τάξη.

Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι στη περίπτωση δίγλωσσων μαθητών παρατηρούμε πως η επικοινωνία και ο προφορικός λόγος στη Γ2, εντείνεται σε περιπτώσεις που σε ένα καθημερινό πλαίσιο ο μαθητής λειτουργεί ως διαμεσολαβητής για την επικοινωνία της οικογένειας και για την ολοκλήρωση μίας ενέργειας, παρά όταν βρίσκεται στα πλαίσια της τάξης και του ζητηθεί ένας αποπλαισιωμένος και χωρίς επικοινωνιακό χαρακτήρα λόγος (Moll, 1992).

Η Διδασκαλία μάθησης ως χώρος υβριδικότητας (Hybrid space - third space)

Η έννοια του τρίτου χώρου έχει θεωρηθεί από πολλές οπτικές και συχνά συνδέεται και ταυτίζεται με την έννοια του υβριδικού χώρου με την έννοια συνύπαρξης και συνέργειας διαφορετικών κοινωνικών Λόγων (σχολικού, κοινωνικού) σε ένα μαθησιακό πλαίσιο (Max & Stammet, 2005). Ως θεωρητικές μεταφορές οι σχετικές έννοιες συνδέονται στενά με τη θεωρία των γνωσιακών πηγών "*funds of knowledge*" (Moje et al., 2004) και στοχεύουν να επισημάνουν τις δυνατότητες που προσφέρει στη μάθηση η διεύρυνση των τυπικών πρακτικών διδασκαλίας με την ποικιλία και την διαφορετικότητα των υπόβαθρων πολιτισμικής γνώσης που φέρουν οι μαθητές στη τάξη, ειδικότερα όταν υπάρχουν δίγλωσσοι ή/και μετανάστες μαθητές.

Στη θεωρητική κατασκευή του τρίτου χώρου (third space), ο πρώτος χώρος, αντιπροσωπεύει τα funds of knowledge που προέρχονται από την καθημερινότητα του ατόμου και συνδέονται με τις γνώσεις που αποκτώνται στο πλαίσιο της κοινότητας καταγωγής ή των καθημερινών συναναστροφών δηλαδή στο σπίτι, την κοινότητα, στις σχέσεις με τους ενήλικους και τους συνομηλίκους, ενώ ο δεύτερος χώρος αντανακλά τα funds of knowledge της κυρίαρχης πολιτισμικής κοινότητας και αντανακλώνται στους θεσμοθετημένους χώρους όπως είναι το σχολείο. Οι δύο αυτοί χώροι μπορούν να συνδεθούν με έναν ενδιάμεσο τρίτο χώρο, που αποτελείται από εναλλακτικού και διαφορετικού τύπου funds of knowledge (Moje et al., 2004).

Ο τρίτος αυτός χώρος αποτελεί έναν υβριδικό χώρο. Στον ενδιάμεσο αυτό χώρο, συναντιούνται όλα τα διαφοροποιημένα funds of knowledge σε επίπεδο γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό, διαμορφώνοντας εν τέλει ένα νέο είδος πολιτισμικής κουλτούρας (Max & Stammet, 2005). Θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε τρεις θεωρήσεις για τον υβριδικό χώρο, οι οποίες συνδυαστικά μπορούν να αξιοποιηθούν στη παιδαγωγική διαδικασία.

Η πρώτη θεώρηση συνδέει τον υβριδικό χώρο με το scaffolding, υποστηρίζοντας ότι στον υβριδικό χώρο υποστηρίζουμε την γνώση του μαθητή συνδέοντας τις δικές του γνώσεις και πεποιθήσεις με αυτές που ζητά ο ακαδημαϊκός χώρος του σχολείου. Αποτελεί, δηλαδή, τον ενδιάμεσο αυτό χώρο υποστήριξης. Η δεύτερη θεώρηση, προσεγγίζει τον όρο με τη έννοια του «χώρου καθοδήγησης» (navigational space), ως ενός χώρου που διαπραγματευόμαστε, ερχόμαστε σε επαφή και ανταλλάσσουμε διαφορετικού είδους οπτικές και γνώσεις για τα ίδια αντικείμενα. Τέλος, ο χώρος αυτός μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία να συμπέσουν και να συνδυαστούν διαφορετικοί μεταξύ τους γνωσιακοί πόροι, προκειμένου να ξεπεράσουμε την συμβατική και μοναδική οπτική και γνώση που προωθεί το τυπικό σχολείο. Με αυτή την τελευταία έννοια προσφέρεται η γνώση και από πολλαπλές και πολυτροπικές πηγές και ενσωματώνεται η καθημερινότητα των μαθητών. Ο συνδυασμός όλων αυτών των θεωρήσεων είναι αναγκαίος, καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη και δεν την αναιρεί (Barton & Tan, 2004; Moje et. al, 2004)

Ο εκπαιδευτικός καλείται στην πράξη να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει μεταξύ του παισιωμένου πολιτισμικά και κοινωνικά σπιτικού και καθημερινού περιβάλλοντος (γνωσιακών πόρων των μαθητών), με το αποπαισιωμένο και στείρο περιβάλλον του σχολείου (γνωσιακών πόρων του θεσμοθετημένου σχολείου). Οφείλει, δηλαδή, να γίνεται προσπάθεια συγχώνευσης αυτών των δύο χώρων στα πλαίσια της σχολικής τάξης προς τη δημιουργία ενός υβριδικού χώρου που αποτελείται από το συνδυασμό όλων των γνωσιακών πόρων (Barton & Tan, 2009).

Η έννοια του τρίτου χώρου ή υβριδικού χώρου βρίσκει εφαρμογή σε πλαίσια που οι εμπειρίες διαφέρουν και υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις ταυτότητες των υποκειμένων. Τέτοιες είναι οι τάξεις στις οποίες βρίσκονται πολλοί δίγλωσσοι, μετανάστες και μη, μαθητές. Έτσι εξασφαλίζεται η πρόσβαση των μαθητών στη γνώση και η ελεύθερη έκφρασή τους, ενώ παύει να θεωρείται κάποια κουλτούρα ή άποψη κατώτερη από αυτήν της επίσημης. Σε τέτοιες περιπτώσεις ερχόμαστε σε επαφή και παρατηρούμε μη παραδοσιακές πρακτικές μάθησης που φαίνεται να είναι αποτελεσματικές για μια ομάδα παιδιών και δεν τις συναντάμε συχνά (Barton & Tan, 2004). Ταυτόχρονα, απομακρύνονται όλα τα εμπόδια που εγείρονται σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και τους δίνεται η ευκαιρία να κτίσουν την δική τους κοινωνική ταυτότητα και να έχουν πλήρη πρόσβαση στην ακαδημαϊκή μάθηση στα πλαίσια του χώρου αυτού (Max & Stammet, 2005).

2.5 Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Εντοπίζεται μεταξύ εκπαιδευτικών η λανθασμένη άποψη ότι γονείς μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα (κυρίως χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων) υπολείπονται πολιτισμικά, δεν εκτιμούν την εκπαίδευση και για τους λόγους αυτούς, αποφεύγουν την εμπλοκή και επικοινωνία τους με το σχολείο. Πράγματι, γονείς μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών υπόβαθρων, πολλές φορές αποφεύγουν την επικοινωνία με το σχολείο. Αντίθετα όμως από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η αιτία του φαινομένου αυτού εντοπίζεται στην πολιτική του σχολείου, που από τη δομή και την οργάνωσή του, έχει τη δυνατότητα να εντάσσει ή να απομακρύνει τους γονείς από την εκπαιδευτική διαδικασία (Allen, 2007).

Ευρήματα διαφόρων ερευνών που ασχολήθηκαν με την συνεργασία σχολείου-οικογένειας υποδεικνύουν ότι προγράμματα που εμπλέκουν τους γονείς στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους σχετίζονται με βελτιωμένη επίδοση από τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα, παρατηρείται δυναμική σχέση μεταξύ υποστήριξης (σε επίπεδο ποσότητας και διάρκειας) και επίδοσης. Παράλληλα, όταν η κοινωνική και οικογενειακή εμπλοκή συνδέεται με την μάθηση του σχολείου, ως αμφίδρομη διαδικασία, τότε επωφελούνται περισσότερο οι μαθητές. Επίσης, τονίζεται πως η οικογένεια, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, γλώσσας, επιπέδου εκπαίδευσης ή οικονομικής κατάστασης, μπορεί και έχει θετική επίδραση στη μάθηση των παιδιών της (Allen, 2007).

Επιπλέον, στοιχεία από έρευνες αναφέρουν ότι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσα από την συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδέχονται τους γονείς και την κοινότητα από την οποία προέρχονται οι μαθητές, να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των γονέων και της κοινότητας και να κτίζουν πάνω στις υπάρχουσες δυνατότητες. Η συνεργασία είναι προτιμότερο να ενέχει το στοιχείο της ισότητας χωρίς κάποιος από τα δύο μέλη να εκλαμβάνει τον εαυτό του ως ισχυρότερο ή ως ειδήμονα. Τέλος, η ανταλλαγή πληροφοριών, συμβουλών και καθοδήγησης θα ήταν σκόπιμο να αποτελεί βασικό στοιχείο της σχέσης αυτής (Allen, 2007).

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να είναι πολύ ωφέλιμη για εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις και επιδιώκουν μία διδασκαλία που σέβεται και αξιοποιεί τους γνωσιακούς πόρους όλων των μαθητών. Οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν σαν πληροφοριοδότες για τις οικογενειακές

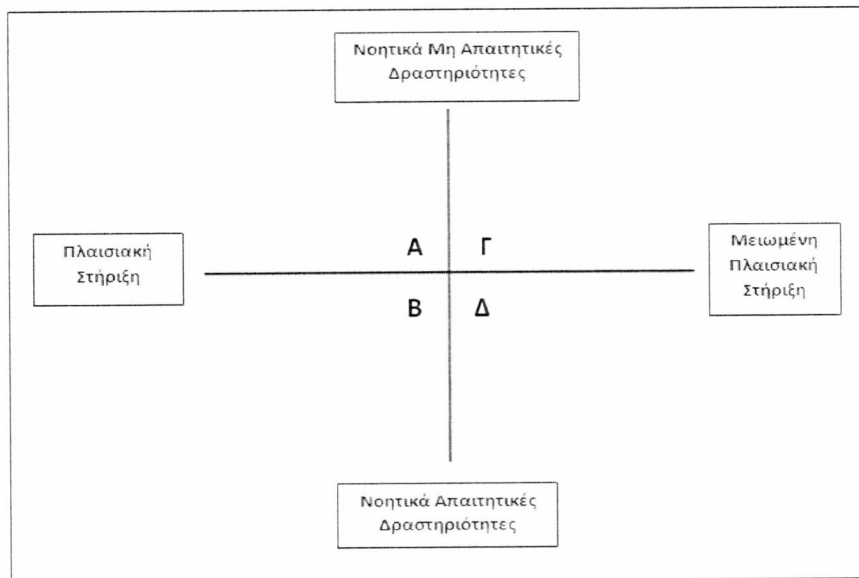
συνήθειες και τα πολιτισμικά τους έθιμα. Ταυτόχρονα, πέρα από τα στοιχεία που μπορούν να παρέχουν για την γλώσσα τους, αποτελούν τους κύριους «πόρους μάθησης» της Γ1 για τους μαθητές, καθώς η ενίσχυση της γλωσσικής επικοινωνίας στη Γ1 μεταξύ των γονιών και των παιδιών τους, σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου αποτελούν στοιχεία που θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και στην εκμάθηση της Γ2. Η αποδοχή των γονέων, η συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία, και η παρουσία όλων των γονέων, ανά περίπτωση, στις δραστηριότητες της τάξης, οδηγεί στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που αποδέχεται το πλήθος των μαθητών και της κοινότητάς τους, επιτρέποντας την έκφραση και τη διαμόρφωση ταυτοτήτων (Schwarzer, Haywood & Lorenzen, 2003).

2.6 Πλαισιοποίηση και Νοηματοδότηση (contextualized)

Η διάκριση μεταξύ πλαισιωμένης και αποπλαισιωμένης (ή διαφορετικά υποστηριζόμενης ή μη υποστηριζόμενης) γλώσσας πραγματοποιείται για την καλύτερη κατανόηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Ως πλαισιωμένο λόγο ορίζουμε εκείνον που υποστηρίζεται το νόημα από διαπροσωπικά ή προσφερόμενα από το πλαίσιο βοηθητικά στοιχεία (contextual clues), όπως για παράδειγμα οι χειρονομίες, ο επιτονισμός κ.α. Ο από-πλαισιωμένος είναι ο λόγος που εξαρτάται άμεσα από γλωσσικούς δείκτες και είναι ανεξάρτητος από τα άμεσα επικοινωνιακά συμφραζόμενα.

Σημαντική είναι η συμβολή του Cummins (2005), που περιγράφει μέσω ενός σχεδιαγράμματος (βλ εικόνα 2.1) την συμβολή της πλαισιακής στήριξης σε σχέση με την μάθηση και συγκεκριμένα με την κατάκτηση της επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές. Η μαθησιακή αυτή διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα και προωθεί τη μάθηση και στους μονόγλωσσους μαθητές της τάξης. Με μία ευρεία έννοια το σχεδιάγραμμα αυτό μας απεικονίζει την πορεία που πρέπει να ακολουθεί η μάθηση προκειμένου να καταλήξουμε στην κατάκτηση των ανώτερων γλωσσικών δεξιοτήτων του ακαδημαϊκού λόγου από όλους τους μαθητές.

Για την καλύτερη κατανόηση της θεωρίας θα παραθέσουμε την ανάλυση της θεωρίας όπως αναπτύχθηκε από τον ίδιο τον Cummins (2005).



Στο παραπάνω σχεδιάγραμμα τέμνονται δύο ευθείες δημιουργώντας τέσσερα τεταρτημόρια. Ο οριζόντιος άξονας διαχωρίζεται στη βάση της στήριξης που συναντά η μάθηση από το περιβάλλον, συναντώντας στην μία άκρη την πλαισιακή στήριξη και στην άλλη τη μηδενική πλαισιακή στήριξη. Στο άκρο της πλαισιακής στήριξης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαπραγματεύονται το νόημα της μάθησης και να το συνοδεύουν από άλλα κοινωνικά ή διαπροσωπικά στοιχεία, ενώ στο αντίθετο άκρο η μάθηση εξαρτάται καθαρά από τα γλωσσικά μηνύματα και η κατανόηση και ερμηνεία εξαρτάται μόνον από αυτήν. Η υποστηριζόμενη από το πλαίσιο επικοινωνία είναι πιο συχνή στην καθημερινότητα, ενώ η από-πλαισιωμένη συναντάται κυρίως στα πλαίσια της τάξης, όπως είναι ο χειρισμός και η συγγραφή ενός κειμένου.

Ο κάθετος άξονας αντιπροσωπεύει το βαθμό που μία δραστηριότητα είναι νοητικά απαιτητική. Στο πάνω άκρο συναντάμε αυτοματοποιημένες γλωσσικές και μη δεξιότητες που απαιτούν μικρότερο βαθμό νοητικής ενεργοποίησης, ενώ στο κάτω άκρο βρίσκονται οι δραστηριότητες που βασίζονται σε γλωσσικά εργαλεία που δεν έχουν αυτοματοποιηθεί ή κατακτηθεί και χρειάζονται περισσότερη ενεργό νοητική δραστηριότητα.

Έτσι με το συνδυασμό των αξόνων, δημιουργούνται τεταρτημόρια (Α, Β, Γ, Δ) τα οποία αποτελούνται από τα χαρακτηριστικά των δύο άκρων που δημιουργήθηκαν. Επομένως, δραστηριότητες του τεταρτημορίου Α χαρακτηρίζονται από χαμηλή ενεργή νοητική ενεργοποίηση και συνοδεύονται από στήριξη του περιβάλλοντος (πχ. καθημερινή συνομιλία), ενώ το τεταρτημόριο Β χαρακτηρίζεται από στήριξη του επικοινωνιακού περιβάλλοντος με την απαίτηση ενεργούς νοητικής ενεργοποίησης

(πχ. να πείσεις σε συζήτηση για την ορθότητα των λεγόμενων σου). Αντίστοιχα και τα τεταρτημόρια Γ και Δ δημιουργούνται με τον αντίστοιχο τρόπο. Το τεταρτημόριο Γ να χαρακτηρίζεται από αυτοματοποιημένες δεξιότητες χωρίς στήριξη του πλαισίου (πχ αντιγραφή από τον πίνακα) ενώ το τεταρτημόριο Δ απαιτεί σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες που δεν συνοδεύονται από στήριξη του περιβάλλοντος (έκθεση ιδεών). Το τεταρτημόριο Δ αποτελεί τον πιο δύσκολο τομέα που σχετίζεται και με του ακαδημαϊκού τύπου δραστηριότητες, σε αντίθεση με το τεταρτημόριο Α σχετίζεται με την καθημερινή επικοινωνία και κατακτιέται πρώτο στην εκμάθηση της Γ1 αλλά και Γ2.

Οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην μετάβαση από το τεταρτημόριο Α στο τεταρτημόριο Δ, μία μετάβαση που γίνεται απότομα με την είσοδο στα σχολεία. Ο Cummins (2005) προτείνει μία άλλη πιο ομαλή κίνηση για την τελική κατάκτηση του τεταρτημορίου Δ, πάνω στο οποίο βασίζονται οι περισσότερες δραστηριότητες και δεξιότητες του σχολείου.

Τα σχολικά συστήματα θα έπρεπε να προβλέπουν τα σχολικά καθήκοντα να μετακινούνται από τα τεταρτημόρια Α, στο τεταρτημόριο Β και τέλος στο τεταρτημόριο Δ. Η νοητική πρόκληση είναι πολύ σημαντική για την κινητοποίηση των δίγλωσσων και μη μαθητών, η οποία σε αρχικά στάδια δεν μπορεί να συμβεί χωρίς την υποστήριξη του επικοινωνιακού πλαισίου και των εξωγλωσσικών στοιχείων που είναι απαραίτητα προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν. Εάν παρέμεναν σε δραστηριότητες του τεταρτημορίου Α, χωρίς την ενεργοποίηση απαιτητικών νοητικών διεργασιών οι μαθητές δεν θα κινητοποιηθούν και θα παραμείνουν στο ίδιο επίπεδο. Το τεταρτημόριο Γ αποτελείται από μηχανιστικού τύπου δραστηριότητες που δεν παρακινούν νοητικά τους μαθητές, ούτε βοηθούν στη γλωσσική κατανόηση. Έτσι δεν οδηγούν στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας και δεν συνιστώνται στη διδασκαλία.

Η παραπάνω πρακτική βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και στην επιλογή δραστηριοτήτων από το κατάλληλο τεταρτημόριο που να αξιοποιούν καθήκοντα ανάλογα με τη περίπτωση, το επίπεδο και το στόχο. Η νοητική πρόκληση, που όπως αναφέρεται είναι απαραίτητη για την παρακίνηση, ενισχύεται με την κατάλληλη γλωσσική και πλαισιακή υποστήριξη και συνδέεται σε αυτό το σημείο με την τεχνική scaffolding (βλ 2.2). Το τεταρτημόριο Β, και συγκεκριμένα η πλαισιακή υποστήριξη που προσφέρεται σε απαιτητικές νοητικά δραστηριότητες αποτελεί

πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της τεχνικής της *συνεργατικής μάθησης* (βλ 2.3) (Cummins, 2005).

Τέλος, σημειώνεται, πως ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τους άξονες ως συνεχείς ευθείες. Από το γεγονός αυτό προκύπτει πως η κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων σε τεταρτημόρια δεν είναι απόλυτη, αλλά λειτουργεί προκειμένου να προσφέρει σε εκπαιδευτικούς μία κατεύθυνση για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες παρέχουν σε αρχικά στάδια όσο το δυνατό περισσότερη πλαισιακή υποστήριξη, αξιοποιώντας πραγματικές καταστάσεις, στοχεύοντας σταδιακά σε δεξιότητες του τεταρτημορίου Δ, που αντιπροσωπεύουν τον ακαδημαϊκό λόγο.

2.7 Η μάθηση ως κοινωνιο-σημειωτική διαδικασία

Ως πολυτροπικότητα ορίζεται η μεταφορά μηνύματος μέσα από διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους (Πούρκος, 2011) ή όπως αναφέρεται από τον Kress (Kress & Leeuwen, 2001) «η χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στο σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος». Η ανθρώπινη επικοινωνία ήταν ανέκαθεν, από τη φύση της, πολυτροπική (λεκτικές αναπαραστάσεις με χρήση χειρονομιών, στάσης του σώματος και χρήσης του χώρου). Παρόλα αυτά, ο τομέας της πολυτροπικότητας δεν είχε αναπτυχθεί μέχρι πρόσφατα, εξ αιτίας :α) της άγνοιας για τα φαινόμενα β) της μη συνειδητής χρήσης τους στο χώρο της επικοινωνίας και γ) της κυριαρχίας ενός γνωστικά προσανατολισμένου εκπαιδευτικού συστήματος που επικεντρώνονταν κυρίως στις πρακτικές του γραπτού λόγου (μονοτροπικότητα) (Πουρκός, 2011).

Η στροφή προς την πολυτροπικότητα είναι αποτέλεσμα της νέας θεώρησης του γραμματισμού και της τεχνολογικής προόδου. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι χρήσεις και οι μορφές των κειμένων έχουν αλλάξει ριζικά. Τα ψηφιακά μέσα παρά τα έντυπα βιβλία, η εικόνα στη θέση της γραφής και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν κάνει την είσοδό τους στις σύγχρονες τάξεις και χρησιμοποιούνται ως πηγές μάθησης (Bezemer & Kress, 2008). Η αλλαγή αυτή στην κοινωνική αναπαράσταση των μηνυμάτων μέσω διαφορετικών τρόπων πρέπει να απασχολήσει την παιδαγωγική κοινότητα και να αξιοποιηθεί η καθημερινότητα των παιδιών στη διδασκαλία (Kress & Leeuwen, 2001). Χρειάζεται να κατανοήσουμε τους τρόπους που χρησιμοποιούνται με αυξανόμενο ρυθμό για την επικοινωνία του περιβάλλοντος και

κυρίως της εικόνας και της σχέσης της με το γραπτό κείμενο (Cope & Kalantzis, 2000).

Για να κατανοήσουμε την έννοια της πολυτροπικότητας θα ήταν προτιμότερο να ορίσουμε τις έννοιες λόγος (*discourse*), τρόπος (*mode*) και μέσον (*medium*).

Με τον όρο *λόγος (discourse)* αναφερόμαστε σε κοινωνικές δομές γνώσεων για τομείς της πραγματικότητας. Οι λόγοι εμπεριέχουν έννοιες που κατασκευάζουν τις καθημερινές καταστάσεις, όπως ποιοι εμπλέκονται, πότε και πού, καθώς και αξιολογήσεις, αντιλήψεις και ερμηνείες των γεγονότων αυτών (Kress & Leeuwen, 2001). Ο λόγος αντιπροσωπεύει και αντανακλά το «τί» των σημειωτικών συστημάτων. Δηλαδή, το περιεχόμενο που αναπαριστάται μέσω ενός σημειωτικού συστήματος, όπως και από ποιους κοινωνικούς κανόνες καθορίζονται με βάση την κοινωνικο-πολιτισμική κατάσταση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σε μία κοινωνία, μεταξύ κοινωνικών ομάδων αλλά και σε κάθε άτομο υπάρχει μία ποικιλία από λόγους, για το ίδιο αντικείμενο ή γεγονός, και έχουμε την δυνατότητα να αναφερόμαστε σε γεγονότα από διαφορετικές οπτικές και τρόπους, ανάλογα με τον χρόνο, τον τόπο ή τις προσωπικές ιδέες (Leeuwen, 2005)

Οι *τρόποι (mode)* είναι κοινωνικά κατασκευασμένες πηγές από σημειωτικά συστήματα που επιτρέπουν την αυτόματη αντίληψη των *discourses* που υπάρχουν σε κάθε γεγονός προκειμένου να εξάγουν νόημα. Οι τρόποι και ο συνδυασμός τους χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνεται προσβάσιμο και κατανοητό ένα γεγονός/ αντικείμενο με βάση τα ενδιαφέροντα σε μία συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Ο τρόπος είναι πιο αφηρημένος από το *μέσο (medium)*, αποτελεί ένα είδος οργάνωσης των σημειωτικών συστημάτων και θα μπορούσε να παρομοιαστεί με την γραμματική του κάθε συστήματος (Bezemer & Kress, 2008; Cope & Kalantzis, 2009; Kress & Leeuwen, 2001; Leeuwen, 2005).

Το *μέσο (medium)* αναφέρεται στα υλικά και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των σημειωτικών συστημάτων. Αντιπροσωπεύει την ύλη μέσα από την οποία το νόημα προσφέρεται σε κάποιο άλλο υποκείμενο. Συνήθως κατασκευάζονται με αυτό το σκοπό είτε πολιτισμικά (μελάνι για την γραφή), είτε φυσικά (φωνητικό σύστημα για ομιλία). Τέτοια υλικά ή εργαλεία είναι τα βιβλία, ένα μουσικό όργανο, το χαρτί κ.α. (Bezemer & Kress, 2008; Kress & Leeuwen, 2001).

Μία ακόμη έννοια που πραγματεύεται η θεωρία της πολυτροπικότητας και βρίσκει εφαρμογή στη παιδαγωγική της διάσταση, είναι η *έννοια του Σχεδιασμού (design)*. Για να κατανοήσουμε τις προσφερόμενες δυνατότητες των σημειωτικών μέσων, στα

πλαίσια της κοινωνικής σημειωτικής, θα ήταν σκόπιμο να μελετήσουμε τη διαδικασία του σχεδιασμού.

Ο όρος του Σχεδιασμού, στην παιδαγωγική πρακτική έρχεται και αντικαθιστά τους όρους παράγω ή κατανοώ ένα γλωσσικό παράγωγο. Με το σχεδιασμό, το άτομο, έρχεται στη θέση να αξιοποιήσει (με βάση τη λειτουργικότητα και την αισθητική του) τους διαθέσιμους στην περίπτωση επικοινωνίας πόρους, προκειμένου να συμμετάσχει στην επικοινωνία, προφορικά, γραπτά ή χρησιμοποιώντας άλλους σημειωτικούς τρόπους (κίνηση, ήχους, χρώματα, σχέδιο κτλ) σε αποκλειστικότητα ή σε συνδυασμό πολυτροπικών πραγματώσεων. Ως πόροι νοήματος, δηλαδή, νοούνται όλα τα μέσα και οι μορφές αναπαράστασης που διατίθενται σε μια περίπτωση επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσών, γλωσσικών δεξιοτήτων και στρατηγικών οικοδόμησης νοήματος που διαθέτουν οι εμπλεκόμενοι συνομιλητές. Το σχέδιο, αφορά, δηλαδή, την διαδικασία αναζήτησης επιλογών, το συνδυασμό και τη σύνθεση των «τρόπων» και «μέσων» (των διαθέσιμων πόρων), με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, για την μετάδοση ενός νοήματος κατά την επικοινωνιακή διαδικασία (Χατζησαββίδης, 2011· Core & Kalantzis, 2009· Kress & Leeuwen, 2001).

Τέλος, σχετικά με το φαινόμενο της πολυτροπικότητας, συναντάμε κάποιες κοινές παραδοχές, οι οποίες συνοψίζουν την ουσία την πολυτροπικής αναπαράστασης. Οι παρακάτω αρχές, παρουσιάζονται συνοπτικά όπως τα αναφέρει ο Πουρκός (2011) και ενισχύονται από άλλους ερευνητές (Kress & Leeuwen, 2001· Χατζησαββίδης, 2011).

- Η αρχή της πολλαπλότητας των αναπαραστάσεων αναφέρεται στο γεγονός ότι όλοι οι σημειωτικοί τρόποι θα έπρεπε να λαμβάνουν την ίδια προσοχή καθώς συμβάλουν εξίσου στη παραγωγή και πρόσληψη νοημάτων.

- Η αρχή του κοινωνικά-ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένου σημείου ή νοήματος αφορά την αντίληψη ότι οι σημειωτικοί πόροι δεν είναι στατικοί και αμετάβλητοι αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις αναπαραστατικές ανάγκες των ανθρώπων. Σχετίζεται με την έννοια της προσφερόμενης δυνατότητας ή «εν δυνάμει νόημα», σχετίζεται με το «πώς ένας τρόπος ή μέσον χρησιμοποιείται κοινωνικά ή έχει επανειλημμένα χρησιμοποιηθεί στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια» (Πούρκος, 2011). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το χρώμα κόκκινο σε ενδείξεις, κυρίως στο δυτικό πολιτισμό, που αυτόματα μεταφέρει το νόημα της προσοχής ή του κινδύνου

- *Η αρχή του εννορηστωμένου νοήματος* υποδεικνύει την αλληλεπίδραση των τρόπων ως σημαντικού παράγοντα για την παραγωγή νοήματος σε ένα επικοινωνιακό συμβάν (Χατζησαββίδης, 2011).
- *Η αρχή της επενέργειας* φανερώνει τον ενεργητικό ρόλο του ανθρώπου ως σχεδιαστή, κατασκευαστή και ερμηνευτή νοημάτων που επιλέγει με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του από τους σημειωτικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι.
- *Η αρχή του παρωθημένου ή αιτιολογημένου σημείου*, αφορά τις νόρμες, τους κανόνες και τις αξίες οι οποίες υπάρχουν κοινωνικά κατά το επικοινωνιακό επεισόδιο και τις οποίες λαμβάνει υπόψη του ο παραγωγός των νοημάτων κατά την επιλογή των σημειωτικών πόρων που θα αξιοποιήσει (Kress & Leeuwen, 2001).
- *η αρχή της δυναμικής επίδρασης στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις*, σχετίζεται με το εύρος των προσφερόμενων δυνατοτήτων κάθε τρόπου ανάλογα με τη χρήση και τον συνδυασμό του με άλλους τρόπους και την επίδραση που ασκεί στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση (στις γνωστικές, μαθησιακές επικοινωνιακές διαδικασίες και διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας) (Kress & Leeuwen, 2001).

2.8 Πρακτικές Διαγλωσσικότητας (Translanguaging)

Όπως διαγράφεται σε όλη την παρούσα διερεύνηση της βιβλιογραφίας, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τις πρακτικές με τις οποίες κατακτούν καλύτερα την γνώση οι μαθητές τους, είτε αυτές προέρχονται από τον χώρο της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης, είτε αποτελούν προϊόν της πολιτισμικής τους κληρονομιάς ή/και προέρχονται από την διαφορετική καθημερινότητά τους.

Η υβριδική χρήση της γλώσσας και οι πρακτικές που ακολουθούν μπορεί να αποτελέσουν οπτικές για το πώς οι μαθητές χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται τους γλωσσικούς κώδικες, πώς τους χρησιμοποιούν, σε ποιές περιστάσεις και με ποιόν τρόπο επιλέγουν να εναλλάσσουν τους κώδικες και ποιες είναι οι πεποιθήσεις τους για την γλώσσα και την ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται τότε να εκμεταλλευτούν τις γνώσεις αυτές παιδαγωγικά προκειμένου να εντάξουν αυτές τις πρακτικές λειτουργικά στην τάξη, προάγοντας την μάθηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής προσέγγισης (Hughes, Shaunessy, Brice., Ratlif & McHatton, 2006· O'Connor & Crawford, 2015).

Οι ικανότητες αυτές των μαθητών χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και ευελιξία στην χρήση και αξιοποίηση των πολλαπλών γλωσσικών κωδίκων. Είναι φανερό πως η όποια πρακτική χρησιμοποιείται ή επιλέγεται από κάποιο μαθητή δεν συμβαίνει τυχαία αλλά οι μαθητές γνωρίζουν πώς, πότε και γιατί την χρησιμοποιούν με απώτερο σκοπό την επίτευξη της επικοινωνίας. Ορισμένες από τις πρακτικές αυτές έχουν συστηματικό, στρατηγικό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνται σε μία διαδικασία εξαγωγής νοήματος μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν και μοιράζονται τον κώδικα (Garcia & Sylvan, 2011· Kharkhurin & Wei, 2014· O'Connor & Crawford, 2015).

Προτού συνεχίσουμε στην καταγραφή και περιγραφή τέτοιων πρακτικών ή διαφορετικά τακτικών (tactics), είναι απαραίτητο να σκιαγραφηθούν και να επεξηγηθούν όροι που σχετίζονται και αντιπροσωπεύουν τις πρακτικές αυτές.

Με τον όρο *διαγλωσσικές πρακτικές* (translanguaging), αναφερόμαστε σε παιδαγωγικές πρακτικές που βρίσκουν την βάση τους στην ανάμειξη των γλωσσών (mixing languages) και στόχο έχουν να διαπραγματεύονται νοήματα σε πολύγλωσσες τάξεις. Αφορά όχι μόνο διαφορετικές γλώσσες αλλά και διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και χρησιμοποιείται ως διγλωσσική παιδαγωγική πρακτική για την ανάπτυξη κινήτρων και την βελτίωση της γλωσσικής επίγνωσης (Adamson, & Fujimoto-Adamson, 2012· Hornberger & Link, 2012).

Αναφέρεται ότι η εφαρμογή της διαγλωσσικής πρακτικής είναι εφικτή χωρίς ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το πλήθος των γλωσσών της τάξης, αλλά αντίθετα μπορεί να βρει εφαρμογή με την αξιοποίηση άλλων τρόπων και μέσων προκειμένου να βελτιωθεί η γλωσσική επίδοση και ο γραμματισμός. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να επεξεργάζεται μία εικόνα ενός παραμυθιού σκεπτόμενος στην Γ1, να επαναλαμβάνει τα βήματα επεξεργασίας (λεκτική αυτό-καθοδήγηση) στην Γ1, και στο τέλος να την περιγράφει στην τάξη στην Γ2 με την βοήθεια ενός συμμαθητή του ή μόνος του ανάλογα με το επίπεδό του (Hornberger & Link, 2012).

Βασική έννοια που συνδέεται στενά με τη διαγλωσσική πρακτική είναι ο διαγραμματισμός ως συνεχές (the continua of biliteracy). Αρχικά, ο όρος διαγραμματισμός (biliteracy) αναφέρεται στο ρεπερτόριο των επικοινωνιακών μέσων που εμφανίζονται στην σχολική τάξη, στην επικοινωνία σε δύο ή και περισσότερες γλώσσες που εμπεριέχονται ή σχετίζονται με την γραφή. Επιπλέον, ο διαγραμματισμός είναι το σημείο που η διγλωσσία και ο γραμματισμός

συναντιούνται. Σε παλαιότερες έρευνες συνήθιζαν να χαρακτηρίζουν ως ζεύγη αντιθέτων την μονογλωσσία με την διγλωσσία, τον προφορικό λόγο με τον γραμματισμό, ενώ πλέον θεωρούμε ότι τα αντίθετα αυτά αποτελούν πόλους ενός συνεχούς και όχι αποκομμένα αντίθετες έννοιες. Στο εύρος αυτών των συνεχών και όχι στον ένα ή στον άλλο πόλο είναι που συναντάται η χρήση του διαγραμματισμού και η μάθηση.

Στον σχεδιασμό ενός περιβάλλοντος μάθησης που αναγνωρίζει και κτίζει στην γλώσσα και τον γραμματισμό της ποικιλίας των μαθητών πρέπει να λαμβάνει υπόψη της όλες τις διαστάσεις που εμπεριέχονται στο συνεχές του διαγραμματισμού, δηλαδή των διαστάσεων, του πλαισίου, του περιεχομένου, του μέσου και της ανάπτυξης (context, content, media, development). Οι διαστάσεις αυτές παρουσιάζονται όπως εξηγούνται από τους Hornberger & Link (2012) (βλ. πίνακα 2).

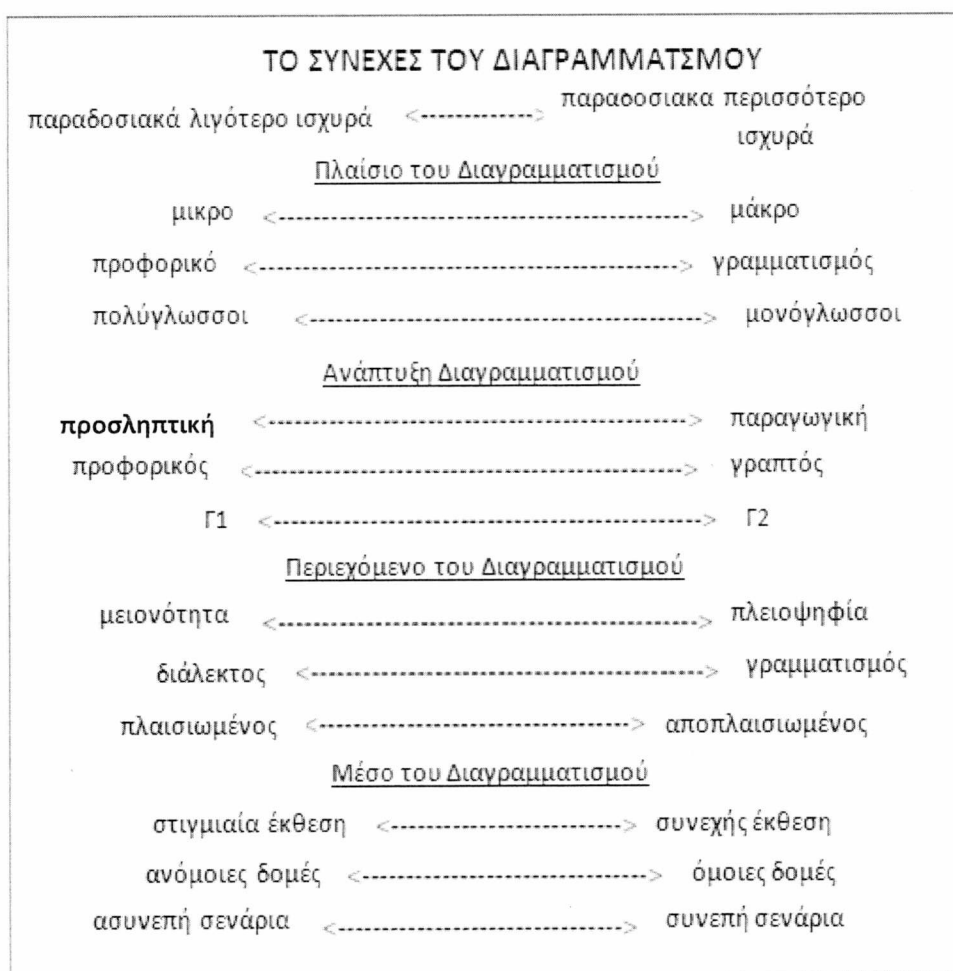
Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν υπό την οπτική του πλαισίου (context) για να εστιάσουν στα συνεχή της πολύγλωσσης-σε-μονόγλωσση χρήση της γλώσσας και των πρακτικών προφορικής-εγγράμματης χρήσης της γλώσσας που αντιστοιχούν σε μικρο-μάκρο επίπεδο.

Από την οπτική του περιεχομένου (content), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στρέφονται για να εξετάσουν σε ποιο βαθμό οργανώνουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να περιλαμβάνουν τις εμπειρίες της μειονότητας αλλά και της πλειοψηφίας των μαθητών, το είδος και τον τύπο των κειμένων από λογοτεχνικά μέχρι λαϊκά, και κείμενα που παρουσιάζουν αποπλαισιωμένο καθώς και πλαισιωμένο λόγο και χρήση γραμματισμού.

Έτσι, παρατηρώντας και από την οπτική του μέσου (media), βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει τα μέσα που χρησιμοποιεί, τη δομή τους, τα γραπτά και την σχέση των γλωσσών, του γραμματισμού, των ψηφιακών μέσων και άλλων επικοινωνιακών πηγών και που μπορεί να αξιοποιήσει στην παιδαγωγική του. Τα συνεχή των «μέσων» είναι ο βαθμός της στιγμιαίας/συνεχούς έκθεσης στο μέσο και των όμοιων/διαφορετικών δομών.

Τέλος, η ανάπτυξη (development) βοηθά στο να κατανοήσει κανείς πώς ο μαθητής αναπτύσσει την Γ1-Γ2, την προσληπτική-παραγωγική γλώσσα, την προφορική-γραπτή γλωσσική δεξιότητα και πώς αυτές οι δεξιότητες μπορεί να αλληλεπιδρούν και να εναλλάσσονται μεταξύ των γλωσσών και των εγγράμματων δεξιοτήτων που έχουν σε αυτές.

Συνοπτικά, η θεώρηση μέσω καθεμίας από αυτές τις οπτικές εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς και τους θυμίζει ότι όσο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντλούν στοιχεία από το σύνολο του κάθε συνεχούς, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ευκαιρία για αυτούς να αναπτύξουν και να βελτιώσουν την έκφραση τους στο γραμματισμό και τη γλώσσα (Γ1 και Γ2).



Η *εναλλαγή κωδίκων* αποτελεί μια τακτική που θα μπορούσαμε να εντάξουμε στην παιδαγωγική της διαγλωσσικής πρακτικής (translanguaging). Η εναλλαγή κωδίκων, παρόλα αυτά, είναι μία πρακτική που δεν έχει παιδαγωγικό υπόβαθρο, αντίθετα πραγματοποιείται αυτόματα από δίγλωσσα άτομα με κάποια κριτήρια που προκύπτουν φυσικά. Ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να παρατηρήσουν την επιλογή της πρακτικής και τους λόγους και να την αξιοποιήσουν στην διδασκαλία. Επίσης, βοηθά στην κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνονται τις γλώσσες τα άτομα

καθώς και το επίπεδο του γραμματισμού τους. Η εναλλαγή κωδίκων αποτελεί μια καθημερινή πρακτική στη ζωή των δίγλωσσων ατόμων που πραγματοποιείται εκτός τάξης και οφείλει να γίνει και αποδεκτή πρακτική και εντός των πλαισίων της τάξης (Adamson, & Fujimoto-Adamson, 2012· Plessis & Louw 2008· Zheng, 2012).

Η εναλλαγή κωδίκων ορίζεται ως η χρήση περισσότερων της μίας γλώσσας ή ποικιλίας κατά τη διάρκεια ενός επικοινωνιακού επεισοδίου (Γεωργαλίδου, Καϊλή & Celtek, 2006) που μπορεί να εμφανιστεί σε μία ποικιλία από πλαίσια. Εμπεριέχει την χρήση προτάσεων, εκφράσεων, λέξεων από την μία γλώσσα στην άλλη. Το γεγονός αυτό ενισχύει και την θεωρία του Cummins (βλ κεφ 1.3) περί κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας, καθώς η εναλλαγή αυτή απαιτεί από τον ομιλητή υψηλό επίπεδο κατανόησης των δύο πολιτισμών και βαθιά κατανόηση των δομών των γλωσσικών συστημάτων (Γ1, Γ2) (Woodley, 2015). Χρησιμοποιείται ως φίλτρο για την συνέχιση της επικοινωνίας, ενώ παρέχει στον ομιλητή ένα μεγαλύτερο εύρος γλωσσικών επιλογών για να καταλήξει στην γλώσσα που θα πλαισιοποιήσει καλύτερα το νόημα, το χιούμορ ή την κοινωνική κατάσταση. Η εναλλαγή κώδικα αποκτά έτσι ένα χαρακτήρα κοινωνικό-πολιτισμικό και χρησιμεύει ως γλωσσικό εργαλείο προκειμένου να ενσωματωθούν σε ένα σύνολο οι γλώσσες και οι πολιτισμοί που έρχεται σε επαφή το άτομο (Hughes et. al., 2006· Murshad, 2002·).

Μπορούμε να εντοπίσουμε μεγάλη ποικιλία ως προς το είδος και τον τρόπο εναλλαγής κωδίκων. Υπάρχουν άτομα, που ως μέλη δίγλωσσων οικογενειών ή κοινοτήτων αντιλαμβάνονται την εναλλαγή κώδικα ως την νόρμα, αδυνατώντας να φανταστούν μία καθαρά μονόγλωσση καθημερινότητα. Τα άτομα αυτά χειρίζονται τις εναλλαγές με μεγαλύτερη ευελιξία, άνεση και πρωτοτυπία. Αντίθετα, υπάρχουν άτομα τα οποία αξιοποιούν την εναλλαγή κωδίκων σε συγκεκριμένες περιστάσεις, πλαίσια ή ακόμη και σε συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις. Τα άτομα αυτά, ως αποτέλεσμα της περιορισμένης χρήσης της δεν παρουσιάζουν την ίδια δημιουργικότητα (Kharkhurin & Wei, 2014).

Υπάρχουν επίσης, κάποιοι γενικοί τύποι εναλλαγής κώδικα. Ο πρώτος αφορά τον *δανεισμό* (borrowing) όπου χρησιμοποιείται μία λέξη διαφορετική από την κύρια γλώσσα επικοινωνίας, η οποία έχει όμοια γραμματική χρήση και αντιπροσωπεύει έννοια που δεν μπορεί να εκφραστεί όμοια στην άλλη γλώσσα. Έτσι η χρήση της λέξης προσθέτει νόημα στην επικοινωνία και μπορεί να φέρει και άλλα μηνύματα (χιουμοριστικό τόνο στην ίδια έννοια). Ο δεύτερος τύπος ονομάζεται *calque* που είναι η κατά λέξη μετάφραση μίας έκφρασης σε μία άλλη γλώσσα χωρίς την χρήση της



κατάλληλης σύνταξης. Στόχος είναι η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός παρόμοιου νοήματος. Η *διαπροτασιακή* (intersential) αποτελεί την είσοδο μίας ολόκληρης πρότασης από την μία γλώσσα στην άλλη. Μπορεί να έχει την μορφή να αλλάζεις γλώσσες εντός των πλαισίων μίας πρότασης ή να αλλάζεις γλώσσα ανάμεσα στις προτάσεις και χρησιμοποιείται για να δοθεί έμφαση, για να σηματοδοτήσει την είσοδο άλλου συνομιλητή (πιθανό να μη γνωρίζει τη γλώσσα), για να φανερωθεί ποιόν αφορά το σχόλιο ή για την μεταφορά των λεγομένων ενός άλλου ατόμου. Το τελευταίο αυτό είδος αποτελεί το πιο απαιτητικό καθώς απαιτεί τον έλεγχο και των δύο γλωσσικών συστημάτων ταυτόχρονα. Οι ομιλητές καλούνται να επεξεργαστούν την γραμματική, συνδέοντας της γλώσσες διατηρώντας την κατάλληλη γραμματική σύνταξη. Ο τρόπος και το σημείο που γίνεται η εναλλαγή δεν παραβιάζει τη γραμματική δομή καμίας εκ των γλωσσών και ένας δίγλωσσος ομιλητής δεν αλλάζει κώδικα εν μέσω της λέξης παρά μόνο αν η λέξη προφέρεται όμοια και στις δύο γλώσσες (Hughes et al., 2006· Murshad, 2002).

3. Προσχολική εκπαίδευση

3.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου 2011, αναφορές προς την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

Το Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου αποτελείται από δύο μέρη (Α' και Β'), και από τον οδηγό του Νηπιαγωγού. Το Μέρος Α' σχετίζεται με το παιδαγωγικό πλαίσιο και την φιλοσοφία του ΑΠ σε σχέση με θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Μέρος Β' παρέχονται οι στόχοι, τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι διδασκαλίας κάθε γνωστικής περιοχής. Η παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος και των θέσεων του, αρχίζει με το Μέρος Α', συνεχίζεται με το Μέρος Β' και τελειώνει με τον οδηγό του Νηπιαγωγού. Η παρουσίαση του κάθε μέρους ξεκινά με ένα εισαγωγικό κείμενο το οποίο περιέχει μια περίληψη των περιεχομένων.

Μέρος Α'

(<https://drive.google.com/file/d/0BxM0vUGj01rDZTRjOGVhNTQtY2FiMi00YTE5LThjZWYtMzU3MzQ2YzRhYjZi/view?pli=1>)

Το Μέρος Α' του Αναλυτικού Προγράμματος φέρει τον τίτλο «*Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου*» και αναφέρεται σε τομείς που αφορούν την αναγκαιότητα τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος ως αποτέλεσμα των αλλαγών της κοινωνικής πραγματικότητας τον 21^ο αιώνα. Αναφέρεται στη προώθηση των βασικών ικανοτήτων που καλλιεργούνται από την τυπική και άτυπη εκπαίδευση και ως συνέπεια οφείλει να ενισχύει και το σύγχρονο νηπιαγωγείο, καθώς και στις βασικές αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθούνται. Οι αρχές αυτές συνοψίζονται ως εξής: αναγνώριση της διαφορετικότητας, διαφοροποιημένη προσέγγιση, οργάνωση του σύγχρονου νηπιαγωγείου (μάθησης και διδασκαλίας), μορφή αξιολόγησης, ενταξιακή θεωρία, συνεργασία οικογένειας – σχολείου και τέλος διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών στα διάφορα πλαίσια και τις βαθμίδες.

Διατρέχοντας αρχικά μόνο την εισαγωγή και τα περιεχόμενα, γίνεται φανερή η αναφορά προς την διαφορετικότητα εν γένει. Γίνεται ξεχωριστή αναφορά στην πολυπολιτισμικότητα από τα περιεχόμενα, στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στην ενταξιακή θεωρία, αλλά και «στον αυξανόμενο αριθμό των δίγλωσσων» και την «καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού» ως στόχους για την εκπαίδευση

σε παγκόσμιο επίπεδο και ως σημαντικής σημασίας παράμετρο για την τροποποίηση του προγράμματος.

Σημαντικοί παράμετροι του προγράμματος είναι η στροφή προς την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της γνώσης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η θεώρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης και η σύγχρονη τοποθέτηση για την διαχείρισή της από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναλύθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, συμπίπτει με την έμφαση που δίνει το αναλυτικό πρόγραμμα στο κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο. Αναφέρονται ως αρχές του προγράμματος ο «κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης», «η αξιοποίηση διαφορετικών μέσων αναπαράστασης της γνώσης» και «το δικαίωμα στην εκπαίδευση που σέβεται τη προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες». Οι αρχές αυτές προωθούν μία θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία, παράγοντες απαραίτητους για την διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και συμμετοχής από όλους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η πρώτη ενότητα που συναντούμε αφορά τη προώθηση βασικών δεξιοτήτων, στις οποίες εντάσσονται *η επικοινωνία, η σκέψη, η δόμηση ταυτότητας και αυτονομίας, και η κοινωνική ταυτότητα και η ιδιότητα του πολίτη*. Αναφορικά η «επικοινωνίας», ορίζεται ως η μεταφορά μηνυμάτων τα οποία πρέπει να γίνονται κατανοητά από τον δέκτη. Η επικοινωνία πραγματώνεται με την «στοιχειώδη ικανότητα χρήσης του μέσου ή των μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν (συμβολικά συστήματα όπως η εικόνα, η γλώσσα.... Η/Υ κτλ.)». Δηλώνεται επομένως στο αναλυτικό πρόγραμμα η δυνατότητα αξιοποίησης διαφόρων μέσων (πολυτροπικότητα) για την μετάδοση μηνυμάτων και την πραγμάτωση της επικοινωνίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αξιοποίηση όσο το δυνατό περισσότερων μέσων λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη την γλωσσικής επάρκειας και την αντίληψης των εννοιών από τους δίγλωσσους μαθητές (βλ κεφ. 2.1.5 και 2.2.2).

Στο ίδιο πλαίσιο εισάγεται ο όρος του «πολυγραμματισμού» ο οποίος αντικαθιστά τον όρο «γραμματισμός». Η αλλαγή του όρου, όπως αναφέρεται και στο αναλυτικό, γίνεται για δύο λόγους. Με την τροποποίηση της ορολογίας και των μηνυμάτων που αυτή φέρει, γίνονται προσπάθειες παροχής ευκαιριών σε όλους για τη συμμετοχή τους στις επικοινωνιακές πρακτικές. Η συμμετοχή αυτή είναι σημαντικό να διασφαλιστεί «από την πρώτη οργανωμένη εκπαιδευτική προσπάθεια». Οι σημερινές τάξεις χαρακτηρίζονται από «διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες, κοινωνικές ομάδες και εμπειρίες» και το γεγονός αυτό αναγνωρίζεται από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα.

Σε διάφορα σημεία του αναλυτικού διαφαίνεται η στάση αποδοχής που πρέπει να αναπτύσσεται απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και η παροχή ελεύθερης έκφρασης, για τη διαμόρφωση μίας σταθερής και υγιούς ταυτότητας των εαυτών τους από τους μαθητές. Επίσης, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στους μετανάστες μαθητές για την αναγκαιότητα δόμησης ταυτότητας, καθώς βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο από ότι οι γηγενείς μαθητές. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ασφάλεια και η δόμηση ταυτότητας, είναι σημαντικοί παράγοντες για την κατάκτηση της Γ2 και την εξασφάλιση της συμμετοχής. Τέτοιες αναφορές παρουσιάζονται όχι μόνο σε ενότητες που πραγματεύονται αποκλειστικά θέματα διαπολιτισμικότητας αλλά συναντώνται στο γενικό κορμό και συγκεκριμένα στην ενότητα της προώθησης των βασικών ικανοτήτων (βλ πίνακα).

Αναφορές στην αποδοχή μαθητών γλωσσικών/πολιτισμικών διαφοροτήτων	
Ενότητα προώθησης βασικών ικανοτήτων	
Επικοινωνία:	«τα παιδιά να μοιράζονται παραδοσιακές ιστορίες και σύμβολα από τον πολιτισμό τους»
Δόμηση προσωπικής ταυτότητας και αυτονομία:	<p>« το πρόβλημα (αποδοχής ταυτότητας και κοινωνικής ένταξης) γίνεται έντονο από άτομα που έρχονται από μειονοτικά περιβάλλοντα (πχ. οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες..)»</p> <p>«κρύβουν ή δεν αποδέχονται ταυτότητα για να γίνουν αρεστοί»,</p> <p>«ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει και να σέβεται την διαφορετικότητα κάθε παιδιού... να αναδεικνύει με θετικό τρόπο και κάθε μαθητής να αναγνωρίζει τα δικά του χαρακτηριστικά»,</p> <p>«να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους (...μητρική γλώσσα, συνήθειες)»</p>

Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη::	«πολιτισμικό πλαίσιο και με τις ειδικές συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζει σε διάφορες περιόδους της ζωής του», «περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες» «ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και εναλλάσσουν συχνά χώρους εργασίας και τόπους διαμονής»
---	--

Η διαφορετικότητα και οι διαφοροποιημένες προσεγγίσεις αποτελούν μια αυτόνομη θεματική ενότητα του προγράμματος (Μέρος Α). Αναφέρεται ότι ο κάθε μαθητής ανήκει σε πολλές διαφορετικές ομάδες και η τάξη αποτελεί ένα χώρο πολυμορφίας. Η πολυμορφία αυτή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με κατηγοριοποίηση των μαθητών ως μέλη μίας ομάδας (πχ παιδιά μεταναστών), καθώς μία τέτοια τακτική προωθεί την ταμπελοποίηση και στιγματοποίηση. Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται ότι η ύπαρξη παιδιών μεταναστών στην τάξη δεν πρέπει να θεωρείται ούτε τυχαίο γεγονός και σαφώς ούτε ως εμπόδιο. Αντίθετα, βάση της διαφοροποιημένης προσέγγισης, προτείνεται η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας ως «πλεονέκτημα» και όχι ως εμπόδιο. Βέβαια, δεν αναφέρεται στο σημείο αυτό ή σε ολόκληρο το κείμενο πως μετασχηματίζεται η διγλωσσία σε πλεονέκτημα, ούτε παραθέτονται πρακτικές και ενδεικτικές δραστηριότητες για την αξιοποίηση και ανάδειξη των πλεονεκτημάτων. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ικανός να μάθει με διαφορετικούς τρόπους και όχι ως άτομο με περιορισμένες ικανότητες, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να αξιοποιούνται οι διαφορετικές εμπειρίες του κάθε μαθητή ως πηγή μάθησης. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση θα πρέπει να ακολουθεί τροποποιήσεις στους τέσσερις τομείς, περιεχόμενο, διαδικασία, περιβάλλον, αποτέλεσμα. Τονίζεται η στάση του εκπαιδευτικού ως παράγοντα επιτυχίας και εξασφάλισης οφελών για όλους ενώ προτείνεται η συνεργατική μάθηση ως μέθοδος για την διδασκαλία που σέβεται και προσαρμόζεται στο μαθητικό στυλ του καθενός, και ως δυνατότητα μείωσης της στιγματοποίησης. Η ομαδοσυνεργατική και συνεργατική μάθηση, έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. 2.3) ότι εξυπηρετεί τις ανάγκες του δίγλωσσου αλλά και μονόγλωσσου πληθυσμού των τάξεων και βοηθά στην αντιμετώπιση του κάθε μαθητή ως πρόσωπο και όχι ως κατηγορία.

Η ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα αναφέρεται στην αντίστοιχη ενότητα του αναλυτικού προγράμματος. Για ακόμη μία φορά δίνεται

έμφαση στην αναγκαιότητα των προγραμμάτων να ανταποκρίνονται στην πολυμορφία των σχολικών τάξεων. Ειδικότερα τονίζεται ότι με την ένταξη δεν στοχεύουμε στην φυσική παρουσία αλλά στη «παροχή προγραμμάτων σπουδών υψηλού επιπέδου». Επαναλαμβάνει την αναγκαιότητα σεβασμού και αναγνώρισης, της προώθησης της ισότητας, της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, της διασφάλισης των δικαιωμάτων τους και της παροχής ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ακόμη μία φορά πρωτίστης σημασίας και προτείνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εργασία σε ομάδες για την διασφάλιση των ίσων ευκαιριών. Παράλληλα, αναφέρεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη συγκεκριμένα των μαθητών διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων. Προτείνεται, ο εκπαιδευτικός να «δείχνει ενδιαφέρον για το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο» προτρέποντάς τους για παράδειγμα να χαιρετούν στην γλώσσα τους ή να μοιράζονται εμπειρίες τους βοηθώντας την ανάπτυξη της Γ1 αλλά και την εκμάθηση της Γ2. Ταυτόχρονα, θεωρείται σημαντικό να εκθέτει την τάξη σε διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω των τεχνών, των εθίμων ή των δραματικών παιχνιδιών, καθώς και να επιδιώκει την συνεργασία με τους γονείς οι οποίοι μπορούν να τους παρέχουν πληροφορίες για τον πολιτισμό, τις συνήθειες και τις αξίες τους.

Όπως αναφέρθηκε, η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί παράγοντα ένταξης των μαθητών στην τάξη. Το γεγονός αυτό επαναλαμβάνεται στον ξεχωριστό τομέα που αναφέρεται στη συνεργασία του σχολείου οικογενείας γενικότερα για όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί ως μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές και ιδιαίτερα η γλώσσα και η κουλτούρα τους «λειτουργούν ως φίλτρα μέσα από τα οποία τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο», και μάλιστα αυτό συμβαίνει με όλες τις οικογένειες «ανεξάρτητα από το εισόδημα, τη δομή, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητά της». Για τον λόγο αυτό, καθώς αποτελεί το μέσο ερμηνείας του κόσμου, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει το πολιτισμικό υπόβαθρο του πλήθους των μαθητών. Για την άντληση τέτοιων πληροφοριών, συνιστάται από το αναλυτικό η απαραίτητη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η συνεργασία απευθύνεται προς τι: οικογένειες όλων των μαθητών και όχι μόνο των δίγλωσσων, αφού όλοι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές δομές και κοινωνικές ομάδες. Ο εκπαιδευτικός θα κατανοήσει τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν, τους

στόχους των γονέων, καθώς και τους τρόπους διαπαιδαγώγησης που οι ίδιοι χρησιμοποιούν.

Τέλος, θα αναφερθούμε στον τρόπο αξιολόγησης που προτείνεται από το αναλυτικό. Αναφέρεται πως η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαφοροποιημένη, παρέχοντας την ευκαιρία σε όλους του μαθητές να επιδείξουν τις ικανότητές τους ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη γλώσσα και τα ατομικά χαρακτηριστικά. Με αυτό τον τρόπο, η αξιολόγηση προσαρμόζεται στο μαθησιακό στυλ των μαθητών, δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφράσουν με διάφορους τρόπους τις ικανότητές τους. Επιτρέπεται επομένως, από το αναλυτικό, η δυνατότητα ευελιξίας στην χρήση των μέσων και των σημειωτικών συστημάτων από μέρους του μαθητή. «Αναζητείται», σύμφωνα με το αναλυτικό, «η φωνή των μαθητών», και προωθούνται οι κοινότητες μάθησης μέσα από τις οποίες αξιολογείται η δράση και η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Επιπλέον, αναφέρεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να έχει νόημα για το μαθητή ως απόρροια των καθημερινών δραστηριοτήτων, να είναι διαχρονική, συνεχής αλλά και λειτουργική, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση παύει να γίνεται στο τέλος του έτους ή των δραστηριοτήτων ως ξεχωριστή διαδικασία για την βαθμολόγηση, αλλά αποτελεί στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο, παύει ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, αφού δεν γίνεται σύγκριση της επίδοσης, αλλά αποτελεί ένα προσωπικό στοιχείο. Έτσι, προχωρώντας τον συλλογισμό, παρατηρούνται οφέλη για τους δίγλωσσους μαθητές αφού πλέον, δεν συγκρίνονται στην επίδοσή τους με τους συμμαθητές τους αλλά λαμβάνεται υπόψη η ατομική πρόοδος ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν με μία ποικιλία από μέσα, χωρίς να στηρίζεται η αξιολόγηση στην χρήση της Γ2. Ταυτόχρονα, μειώνεται το άγχος και η πίεση και οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν ελεύθερα στην χρήση της Γ2, χωρίς το άγχος της αξιολόγησης αναπτύσσοντας τις υπόλοιπες δεξιότητές τους.

Το ΑΠ για την Προσχολική είναι το πρώτο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα η θεωρητική τοποθέτηση του οποίου περιέχει ρητές αναφορές στη διαφορετικότητα (γλωσσική, πολυπολιτισμική, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και την αναγκαιότητα ενταξιακών θεωρήσεων και πρακτικών αναφορικά με τους μαθητές αυτούς.

Όμως σε αρκετές περιπτώσεις, η κριτική που ασκείται στο μέρος Α' του αναλυτικού προγράμματος αφορά την έλλειψη αποσαφήνισης των όρων που αναφέρει. Το μέρος Α, σαφώς, αποτελεί την θεωρητική τεκμηρίωση και αιτιολόγηση

των πρακτικών και στάσεων που αναφέρονται στο επόμενο μέρος. Παρόλα αυτά, κρίνεται πως, πέρα της παράθεσης όρων, δεν γίνεται σαφής επεξήγηση για την σημασία τους και την πρακτική εφαρμογή τους.

Παραδείγματος χάριν, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ), θεωρούμε πως παρέχει περιθώρια σε εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις πολιτισμικές και γλωσσικές κουλτούρες των μαθητών, να διαφοροποιεί τομείς, περιεχόμενα και μέσα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες και τις απαιτήσεις του συνόλου της τάξης. Σε κανένα σημείο του προγράμματος δεν αναφέρονται πρακτικές και απόψεις, σχετικά με το πώς και για ποιους λόγους γίνεται η επιλογή μίας διαφοροποίησης της διδασκαλίας, σε τάξεις με μαθητές διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων. Η λογική της Δ.Δ. φαίνεται να συνδέεται με την ένταξη μαθητών Α.μ.Ε.Α., παραγνωρίζοντας τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα της μαθητικής σύνδεσης. Η διαφοροποίηση συναρτάται με το αυτόνομο μοντέλο πρόσβασης στη γνώση που εισηγείται τις ίδιες γνωστικές διαδικασίες για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τις γλωσσικές και πολιτισμικές πρακτικές που φέρουν από το πλαίσιο καταγωγής τους. Συγκεκριμένα, κατά τη περιγραφή των τεσσάρων τομέων διαφοροποίησης, τα παραδείγματα της εφαρμογής παραπέμπουν στην ειδική αγωγή, χωρίς να παρέχουν προτάσεις για το πώς και τι διαφοροποιούμε στην περίπτωση δίγλωσσων μαθητών. (*«...εμπλουτίσουν το περιβάλλον της τάξης (π.χ. φωτεινή γωνιά με μαξιλάρια... μικρή απομονωμένη γωνιά με λιγότερο φως», «λύση προβλήματος πρόσθεσης με άβακα ή κάρτες συμβόλων» ή «να σχεδιάζουν (τη διδασκαλία) με βάση την ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ»*). Κατανοούμε ότι η Δ.Δ. αποτελεί μία ομπρέλα, κάτω από την οποία μπορούν να εφαρμοστούν μία σειρά διαφοροποιήσεων σε επίπεδο μαθητών. Η εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική κουλτούρα, όμως, σχετίζεται με παροχή εκπαίδευσης που αντλεί στοιχεία από το περιβάλλον των μαθητών και παρέχει μία πληθώρα πόρων για εξαγωγή νοημάτων, και στη βάση αυτή πρέπει να αξιολογείται η Δ.Δ., δηλαδή στη παροχή πόρων, στη διαφοροποίηση ως προς τις γλωσσικές ποικιλίες, τα συμβολικά συστήματα καθώς και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της τάξης, γεγονός που δεν αναφέρεται συγκεκριμένα.

Επιπλέον, σε κανένα σημείο δεν αναφέρονται σαφείς στάσεις και πρακτικές προς τη Γ1 των μαθητών και τρόποι ενίσχυσης της Γ2. Αναφέρεται η σημασία τους, αλλά δεν εξηγείται για ποιους λόγους είναι απαραίτητη η ανάπτυξη γραμματισμού και στις δύο γλώσσες, ούτε γίνεται λόγος για γενικές θεωρήσεις σχετικά με την αξιοποίηση και υποστήριξη των γλωσσικών εμπειριών τους στη μαθησιακή

διαδικασία (υβριδικός χώρος, διαγλωσσικές πρακτικές, CLIL κτλ). Παράλληλα, καθώς έχουν παρατηρηθεί μεταξύ εκπαιδευτικών ποικίλες απόψεις σχετικά με τη χρησιμότητα της ανάπτυξης της Γ1 των μαθητών και πλήθος εκπαιδευτικών παροτρύνουν οικογένειες να πάψουν την επικοινωνία τους στη Γ1. Θεωρείται σκόπιμο το Α.Π. να εκφράζει καθαρά και να επεξηγεί την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε γλώσσα καθώς και προτάσεις αξιοποίησής τους.

Ταυτόχρονα, η παροχή ασφαλούς περιβάλλοντος και η συνεργασία εκπαιδευτικών- οικογένειας είναι απαραίτητη, όπως αναφέρεται και στο ΑΠ σε διάφορα σημεία. Για να επιτευχθεί όμως θα έπρεπε να γίνεται αναφορά και σε τρόπους εξασφάλισης της. Το ασφαλές κλίμα δεν εξασφαλίζεται μόνο με τη δήλωση της "καλημέρας" στη γλώσσα του κάθε μαθητή ή με μία ή δύο διαπολιτισμικές θεματικές. Η εξασφάλιση ασφαλούς κλίματος είναι μία διαρκής και συνεχής διαδικασία, η οποία οφείλει να οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό με συγκεκριμένες πρακτικές. Παρόμοια, η συνεργασία με τους γονείς, δεν είναι μία αυτονόητη διαδικασία που προκύπτει αυθόρμητα για όλους τους εκπαιδευτικούς, για τον λόγο αυτό, θα ήταν σκόπιμο να παρατίθενται σε εκπαιδευτικούς ενδεικτικοί τρόποι επίτευξης της συνεργασίας με μία ποικιλία από τρόπους. Παράλληλα, κρίνεται λανθασμένη η παροχή σεβασμού ως πρόταση παιδαγωγικής πρακτικής. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και δεκτικού κλίματος σαφώς απαιτεί ενέργειες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν αναφέρονται επακριβώς, ταυτόχρονα όμως αποτελεί προϋπόθεση για την εκπαίδευση κάθε μαθητή και ως τέτοια θα πρέπει να λαμβάνεται. Η κατάκτηση της γλώσσας και η μάθηση δεν αποκτιέται μόνο με το σεβασμό αλλά και με την παροχή κατάλληλων πρακτικών εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, διατρέχοντας το Μέρος Α', είναι φανερή μία μέριμνα κατά τον σχεδιασμό για τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών περιβαλλόντων. Μάλιστα γίνονται περισσότερες αναφορές σε αυτό τον μαθητικό πληθυσμό από ότι γίνεται σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γίνονται αναφορές τόσο σε ξεχωριστές ενότητες προκειμένου να δοθεί έμφαση, όσο και κατά την ανάγνωση ολόκληρου του προγράμματος. Δίνεται έμφαση στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών, την διασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και προτείνονται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση ως οι αποτελεσματικότερες για την διδασκαλία όλων των μαθητών, αποφεύγοντας την στιγματοποίηση οποιουδήποτε. Εν τέλει, με την εισαγωγή του

όρου «πολυγραμματισμοί», δίνεται η δυνατότητα καλύτερης πρόσβασης, συμμετοχής και έκφρασης όλων των μαθητών των τάξεων ακολουθώντας τις προσαγές του 21^{ου} αιώνα και της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, παρά την εισαγωγή των νέων όρων και των προτάσεων εκπαίδευσης, παραλείπονται σημαντικοί τομείς της εκπαίδευσης δίγλωσσων όπως είναι οι διαγλωσσικές πρακτικές, η δημιουργία υβριδικών χώρων, η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και η on-task διδασκαλίας. Παράλληλα, δεν παρατίθενται τρόποι εφαρμογής της Δ.Δ. σε πολυπολιτισμικές τάξεις, πρακτικές συνεργασίας γονέων ή σαφής παιδαγωγική στάση προς τη διγλωσσία.

Μέρος Β'

(<https://drive.google.com/file/d/0BxM0vUGj01rDNDU1MDY5NGE1ODJkYv00ZGZkLTgxY2QtNjc2MjQzYjEwNjlv/view?pli=1>)

Το Μέρος Β' του Αναλυτικού Προγράμματος προχωρά αναλύοντας και παρουσιάζοντας τις διαφορετικές «*Μαθησιακές Περιοχές*» ξεχωριστά. Οι μαθησιακές περιοχές που αναφέρονται στο νέο πρόγραμμα είναι 8: «*Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη*», «*Φυσικές Επιστήμες*», «*Τ.Π.Ε*», «*Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη*», «*Γλώσσα*», «*Φυσική Αγωγή*», «*Μαθηματικά*» και «*Τέχνες*». Σε καθεμία από τις παραπάνω περιοχές περιέχεται ένα εισαγωγικό κείμενο και πίνακες όπου αναφέρονται αναλυτικά οι στόχοι, τα περιεχόμενά, προτάσεις δραστηριοτήτων, καθώς και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός. Στην εισαγωγή κάθε μαθησιακής περιοχής, αναφέρεται η σημασία της περιοχής για την προσχολική εκπαίδευση, η δομή του προγράμματος καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η μεθοδολογία που προτείνεται και τρόποι αξιολόγησης της κάθε περιοχής. Επίσης, γίνεται αναφορά σχετικά με τον τρόπο που η κάθε περιοχή συνδέεται με τις υπόλοιπες, διασφαλίζοντας την διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Ανατρέχοντας το Μέρος Β' του αναλυτικού προγράμματος, μας δίνεται η εικόνα ενός ευέλικτου προγράμματος που από τον σχεδιασμό του δεν παρεμποδίζει διαφοροποιήσεις και επιλογές για τους δίγλωσσους μαθητές. Ταυτόχρονα, ποικιλία πρακτικών μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς το στιγματισμό των μαθητών, καθώς οι αρχές αυτές ισχύουν για όλους. Παρά τις όποιες ελευθερίες, θα ήταν σκόπιμο στο Μέρος Β', να αναφέρονται περισσότεροι στόχοι, πρακτικές και τρόποι εφαρμογής

πρακτικών που θα υποστηρίζουν την μάθηση δίγλωσσων μαθητών. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε τρεις περιοχές, κατά τις οποίες εντοπίζουμε τις προτάσεις, την ευελιξία αλλά και τις ελλείψεις τους. Οι περιοχές αυτές είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, τα μαθηματικά και η γλώσσα.

Αρχικά, όσον αφορά την περιοχή της *''προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης''*, δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά ή προτάσεις για τους δίγλωσσους μαθητές που πιθανόν παρουσιάζουν δυσκολίες δόμησης εικόνας, ανάπτυξης ταυτότητας και επικοινωνίας. Οι μόνες αναφορές που παρουσιάζονται στο εισαγωγικό κείμενο είναι: α) η απαραίτητη εγκαθίδρυση σχέσης εμπιστοσύνης και αποδοχής με τα παιδιά και τους γονείς β) η αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και γ) η εξοικείωση με διάφορα μέσα επικοινωνίας για όλους τους μαθητές χωρίς να γίνεται λόγος για αξιοποίησή τους ως μέσα εναλλακτικής επικοινωνίας σε περιπτώσεις μαθητών στο πρώτο στάδιο της διγλωσσίας ή μαθητών που αναπτύσσουν ακόμη το βασικό λεξιλόγιό τους. Είναι σημαντικό ότι ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση, οι δίγλωσσοι μαθητές των τάξεων είναι πιο πιθανό να βρίσκονται στα πρώτα στάδια κατάκτησης της Γ2, καθώς αποτελεί την αρχική δομή εισαγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, στους πίνακες που ακολουθούν το εισαγωγικό κείμενο όπου παρατίθενται στόχοι και ενδεικτικοί τρόποι υλοποίησής τους, γίνεται λόγος σε ένα από τα πέντε περιεχόμενα, στην ταυτότητα με στόχο την ανάπτυξη του «ανήκειν». Ως μεθοδολογική προσέγγιση και ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνονται: α) η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών από τον τόπο καταγωγής και την οικογένεια καθώς, β) η συζήτηση για τις συνήθειές τους, γ) η παροχή παραμυθιών από τον πολιτισμό τους καθώς και δ) η οργάνωση δραστηριοτήτων σε εθνικές ή θρησκευτικές εορτές, που να μην εμποδίζεται η συμμετοχή όλων των μαθητών με στόχο να σεβαστούν την θρησκεία ή τα έθιμα που φέρει ο μαθητής.

Κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί, πως ενώ στο μέρος Α' η φιλοσοφία του αναλυτικού ανέφερε πως η δόμηση ταυτότητας για τους μαθητές με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό είναι αναγκαία, στο Μέρος Β' η αναφορά του και προτάσεις είναι ελάχιστες. Όσον αφορά τις παραπάνω δραστηριότητες, παρατηρούμε πως η πρώτη δραστηριότητα βασίζεται κυρίως στο λόγο, ο οποίος μπορεί να μην έχει κατακτηθεί ακόμη από τους μαθητές, χωρίς να παρέχει υποδείξεις για την εναλλακτική εφαρμογή της δραστηριότητας. Επιπλέον, δεν είναι σίγουρο ότι ο

μαθητής θα έχει πρόσβαση σε παραμύθια του τόπου του ή ότι υπάρχουν σε έντυπη μορφή και μάλιστα στην ελληνική γλώσσα για να μπορέσει να τα διαβάσει ο εκπαιδευτικός στη τάξη. Δεν προτείνεται επίσης με ποιους εναλλακτικούς τρόπους θα μπορούσε να μας παρουσιάσει τον πολιτισμό του και τα έθιμα ο κάθε μαθητής, ούτε θεωρείται σημαντική η εμπλοκή των γονέων και της κοινότητα στη διαδικασία διαμόρφωσης εικόνας από το μαθητή. Τέλος, δεν αναφέρεται η πολιτική που θα έπρεπε να ακολουθείται σχετικά με αξιοποίηση και την χρήση της Γ1 ως στοιχείο της ταυτότητας του μαθητή. Θεωρείται σημαντικό να τοποθετηθούν περισσότερες και πιο ευέλικτες δραστηριότητες που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την προσωπικότητα και να διαχειριστούν στην πράξη την πολυπολιτισμικότητα της.

Η δεύτερη μαθησιακή περιοχή είναι τα *''μαθηματικά''*. Σε κανένα σημείο, στην εισαγωγή, δεν γίνεται λόγος για την δυσκολία κατανόησης μαθηματικών εννοιών και συλλογισμών λόγω των ελλείψεων που παρουσιάζονται στη κατανόηση της γλώσσας. Η γλώσσα διαδραματίζει ένα σημαντικό παράγοντα στη διασφάλιση της κατανόησης εννοιών σε διάφορες γνωστικές περιοχές και προτείνεται η διδασκαλία και η κατάκτηση της γλώσσας να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια όλων των γνωστικών μαθημάτων (φυσικά, φυσική αγωγή, τέχνες, μαθηματικά κτλ). Μάλιστα σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (βλ. Πρακτική CLIL) η διδασκαλία του διάφορων περιεχομένων και η διδασκαλία της γλώσσας θα έπρεπε να γίνονται ταυτόχρονα επιδιώκοντας την ισορροπία. Η ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας - αντικειμένου που βοηθά στην κατάκτηση δεξιοτήτων και στους δύο τομείς από τους δίγλωσσους μαθητές απουσιάζει από το αναλυτικό.

Το γεγονός αυτό αναφέρεται στο εισαγωγικό κείμενο της μαθησιακής περιοχής της γλώσσας, ότι δηλαδή, η διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να συμβεί κατά την διάρκεια διδασκαλίας άλλων περιοχών χωρίς να περιορίζεται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, καθώς ο τρόπος οργάνωσης του προγράμματος του νηπιαγωγείου επιτρέπει κάτι τέτοιο. Βέβαια σε κανένα σημείο δεν γίνονται προτάσεις για τρόπους υλοποίησης μίας ανάλογης διδασκαλίας. Στην γνωστική περιοχή των μαθηματικών δεν αναφέρεται η ταυτόχρονη διδασκαλία γλωσσικών εννοιών, ούτε δίνονται κατευθύνσεις για τον τρόπο που μπορεί να ξεπεραστούν οι γλωσσικές δυσκολίες που θα εμποδίζουν την κατάκτηση εννοιών.

Στο εισαγωγικό κείμενο, αναφέρεται, για ακόμη μία φορά, η παροχή γνώσεων με νόημα για τους μαθητές και προτείνεται για τα μαθηματικά, η διδασκαλία τρόπων

μαθηματικής σκέψης προκειμένου να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση. Επίσης, τονίζεται πως οι μαθητές δεν μαθαίνουν την παραδοσιακή έννοια των όρων αλλά μέσα από «δράσεις και παιχνίδια κάνουν μία γνωριμία και έχουν μία πρώτη εμπειρία μαζί τους». Επιδιώκεται η μαθηματική δράση, με δραστηριότητες κοντά στην εμπειρία των μαθητών, κατά τις οποίες οδηγούνται σε ένα αποτέλεσμα, με όσο γίνεται λιγότερη παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Ενθαρρύνονται, επομένως, οι σκέψεις των μαθητών και παρακινούνται να εξηγήσουν τις επιλογές τους και να τις αξιολογήσουν ως προς την καταλληλότητά τους. Στο βαθμό αυτό, παρόλο που δεν αναφέρεται στο πρόγραμμα, θα ήταν ωφέλιμο να παρέχονται στους μαθητές οπτικοποιημένα σχεδιαγράμματα, τα οποία οι δίγλωσσοι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν προκειμένου να οργανώσουν τον λόγο τους σε ένα επεξηγηματικό προφορικό κείμενο τέτοιου τύπου. Επίσης, η πορεία της δράσης τους μπορεί να απεικονιστεί με φωτογραφίες, με βάση τις οποίες γίνεται φανερή η διαδικασία επίλησης, η οποία μπορεί να περιγραφεί με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού ή ενός συμμαθητή. Τέτοια υποστήριξη, σαφώς δεν περιορίζεται από το αναλυτικό αλλά ταυτόχρονα δεν προτείνεται στους εκπαιδευτικούς σε κανένα σημείο.

Η διδασκαλία των μαθητών που βασίζεται στην οικοδόμηση της γνώσης τους, και την εξαγωγή μαθηματικών εμπειριών μέσω της ενασχόλησης σε δραστηριότητες (on task activities) που έχουν νόημα για τους μαθητές και βασίζονται στις εμπειρίες τους και τις αρχικές ιδέες τους, αποτελούν βασικά στοιχεία της προσέγγισης των εθνομαθηματικών και αποτελούν μέρος του αναλυτικού όπως δείχνουν τα αποσπάσματα που παρατέθηκαν παραπάνω. Τα εθνομαθηματικά ερευνούν τη σχέση των μαθηματικών με το πλαίσιο και κυρίως με τις πολιτισμικές παραμέτρους (Σταθοπούλου & Μηλιώνης). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες απριθμούν, ταξινομούν, μετρούν και εξάγουν συμπεράσματα με διαφορετικούς τρόπους. Οι τρόποι διαφοροποιούνται από κουλτούρα σε κουλτούρα.

Με την παραδοσιακή και μέχρι πρότινος, διδασκαλία των μαθηματικών, μαθητές, κυρίως από μη ευρωπαϊκά πολιτισμικά υπόβαθρα μπορεί να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν με τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες στο πεδίο των μαθηματικών. Για το λόγο αυτό χρειάζονται τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία θα επιτρέπουν και θα δέχονται τη συνεισφορά όλων των μαθητών, παρέχοντας ευκαιρίες να εκφραστούν ξεπερνώντας τους ενδοιασμούς και τους φόβους τους. Βάση της προσέγγισης αυτής προτείνεται η «κατασκευή της

γνώσης», γεγονός που αναφέρεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2011. Ο κάθε μαθητής, ατομικά ή στα πλαίσια της ομάδας κατασκευάζει τη γνώση για τον εαυτό του. Στη διαδικασία αυτή εντοπίζονται με την βοήθεια των εκπαιδευτικών στοιχεία των μαθηματικών που είναι παγκόσμια, αλλά και άλλα που διαφοροποιούνται ανά πολιτισμό. Τα μαθηματικά αντλούνται από καταστάσεις πραγματικής ζωής και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται διαφέρουν ανάλογα με τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τους κώδικες κ.α. Η χρήση διαφορετικών τρόπων και η προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων με ατομικές μεθόδους που προτείνονται από το αναλυτικό, συμφωνούν με τις παραπάνω δηλώσεις. Επίσης, με την ελευθερία αυτή που δίνεται στους μαθητές, εντοπίζονται οι μέθοδοι που φέρουν οι μαθητές από το πολιτισμικό τους περιβάλλον και συνηθίζουν να χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή, ανεξάρτητα από τις μεθόδους που διδάσκονται τυπικά στο σχολείο. Για να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή των μεθόδων αυτών, το πλαίσιο πρέπει να είναι οικείο, ενδιαφέρον και αυθεντικό για τους μαθητές. Μέχρι πρόσφατα, η συζήτηση για αξιοποίηση των μαθηματικών ιδεών των παιδιών ήταν ανύπαρκτες. Το αναλυτικό δεν ακολουθεί αυτή τη κατεύθυνση αλλά αντίθετα μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση επιτρέπει την έκφραση και τον πειραματισμό τους. Βέβαια, για ακόμη μία φορά, παρόλο που αφήνει περιθώρια, δεν προτείνει τρόπους αξιοποίησης των μαθηματικών γνώσεων μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Τέλος, η μαθησιακή περιοχή της *“γλώσσας”* περιλαμβάνει, όπως αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Η γλώσσα θεωρείται ως *«αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητας»* των μαθητών και είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όπως καταγράφεται, θέτει ως στόχους *«να έρθει σε επαφή με τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας»*, *«να χρησιμοποιεί με επάρκεια το γλωσσικό σύστημα ανάλογα με την περίσταση ή το πλαίσιο επικοινωνίας»* και *«να καλλιεργήσουν στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας καθώς και επικοινωνιακών στρατηγικών»*, ενώ προτείνονται ως διδακτικές προσεγγίσεις η αξιοποίηση των εμπειριών, η δημιουργία πλαισίων και πραγματικών καταστάσεων για την παραγωγή κειμενικών ειδών (κυρίως μέσω του προφορικού λόγου αλλά και του γραπτού) και η αντιμετώπιση της γλωσσικής ποικιλίας ως *«πλούτο και έναυσμα για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που καλλιεργούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενδυναμώνουν την ταυτότητα των ατόμων που δεν έχουν μητρική την ελληνική»*. Επίσης αναφέρεται *«στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων... δημιουργώντας το κατάλληλο*

πλαίσιο επικοινωνίας..., για να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας», ο οποίος θα πρέπει να «λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της τάξης» και να επεξεργάζεται «μορφές λόγου (προφορικού και γραπτού) οι οποίες έχουν νόημα για το παιδί, είναι πλαισιωμένες, συνδέονται με τα καθημερινά βιώματά τους, λαμβάνουν υπόψη τις ικανότητές τους και είναι νοητικά προκλητικές».

Τα παραπάνω αποσπάσματα παρουσιάζουν μία θετική προοπτική. Όπως έχουμε αναφέρει στο δεύτερο κεφάλαιο, ο πλαισιωμένος λόγος βοηθά στην εξαγωγή νοήματος και επομένως στην γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη κατάκτηση δεξιοτήτων της γλώσσας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην Γ1 των μαθητών ως στοιχείο πλούτου της τάξης. Παρόλα αυτά, δεν προτείνονται τρόποι ενίσχυσης της Γ1 ή μεταφορά γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Επίσης, παρόλο που αναφέρεται η εκτίμηση του γλωσσικού επιπέδου και η παροχή κατάλληλων δραστηριοτήτων, πουθενά στο πρόγραμμα δεν δίνονται οδηγίες πώς μπορεί να οργανωθούν τέτοιου τύπου δραστηριότητες από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, δεν αναφέρονται εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας που μπορούν να ενισχύσουν αρχικά την κατανόηση και την συνέχεια την κατάκτηση και παραγωγή του λόγου από τους μαθητές που υπολείπονται στη γλώσσα διδασκαλίας.

Όσον αφορά τους πίνακες περιεχομένων και στόχων, χωρίζονται σε τέσσερις πίνακες. Οι δύο αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών κειμένων, και οι άλλοι την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου αντίστοιχα.

Στην κατανόηση των προφορικών κειμένων εντοπίζονται θετικά στοιχεία όπως η χρήση βίντεο που συνδυάζουν την εικόνα, το πλαίσιο και τον λόγο καθώς και η επιλογή πλήθους κειμένων, ιστοριών και παραμυθιών που ολοκληρώνονται, και επεξηγούνται κατά την ανάγνωση. Η καθοδήγηση της προσοχής των μαθητών σε διάφορα σημεία, όπως είναι η παρατήρηση της εικόνας, το ύφος του αναγνώστη, οι συνδέσεις, βοηθούν την κατανόηση και από τους δίγλωσσους μαθητές που δυσκολεύονται από τη χρήση του προφορικού λόγου σε μεγάλο βαθμό. Παρόλα αυτά, στο ίδιο πρόγραμμα εντοπίζονται και δραστηριότητες που στηρίζονται μόνο στο λόγο όπως είναι η χρήση cd player, ήχου και ηχογραφημένων παραμυθιών, τα οποία χωρίς την υποστήριξη του πλαισίου είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητά και να ενισχύσουν την γλωσσική κατάκτηση. Η πρόθεση και τα μηνύματα του ομιλητή, χωρίς την υποστήριξη του πλαισίου, στα πρώτα στάδια της διγλωσσίας θα είναι περιοριστικά για τους μαθητές. Βοηθητικά στοιχεία που προσφέρει το πρόγραμμα είναι η

αναδιατύπωση προτάσεων συμμαθητών με τρόπο που να γίνεται κατανοητός από όλους. Με τον τρόπο αυτό παράγουν ένα πρότυπο λόγου και παρέχουν βοήθεια στην επικέντρωση της προσοχής σε περιπτώσεις διαλόγων, δίνοντας ένα επιπλέον στήριγμα για την υποστήριξη της ακρόασης και από δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι πιθανόν να χάνονταν από τα πολλά γλωσσικά ερεθίσματα. Τέλος, θετικά στοιχεία αποτελούν, η διδασκαλία και παρότρυνση για την διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων από τα νήπια όταν δεν κατανοούν αλλά και η παροχή χρόνου στους μαθητές για να επικοινωνούν και να μιλούν με τον ρυθμό που τους εξυπηρετεί.

Ο πίνακας που σχετίζεται με την παραγωγή προφορικών κειμένων παρέχει δυνατότητες για παροχή υποστήριξης στους δίγλωσσους μαθητές. Στο αναλυτικό, δεν γίνεται ξεχωριστή αναφορά στο πληθυσμό αυτό, αλλά δίνει τα περιθώρια και κάποιους ενδεικτικούς τρόπους για εφαρμογή. Μερικοί από αυτούς είναι οι ακόλουθοι. Αρχικά, ένα θετικό στοιχείο είναι η μείωση του άγχους και των επιλογών. Το πρόγραμμα, αναφέρει ως στόχο οι μαθητές να μάθουν να οργανώνουν το λόγο τους. Προτείνεται μάλιστα η συγκεκριμενοποίηση και η διασαφήνιση του θέματος. Είναι σημαντικό ο μαθητής να μην απορεί σχετικά με το τι θέλουμε να μας πει και να μην χάνεται, αλλά να του παρέχονται πληροφορίες και ενδεχομένως λεξιλόγιο πάνω στο οποίο μπορεί να στηριχθεί. Το αναλυτικό προσφέρει τέτοια περιθώρια. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο, αξιοποιούνται οι καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών, όπως οι ρουτίνες, παράγοντας λόγο σταδιακά, πάνω σε οικεία θέματα. Επίσης, προτείνεται η δημιουργία συνθηκών κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα παράγουν λόγο ως μέρος τους. Σε ώρες συζήτησης, τα θέματα επιλέγονται από τους ίδιους μαθητές, διαφορετικά φροντίζουμε να καθιστούμε σαφές το θέμα της κουβέντας. Σε παιδιά που δυσκολεύονται (όπως οι δίγλωσσοι μαθητές), εκφράζουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις που τους βοηθούν να συνεχίζουν, ενώ ως πρότυπο επαναλαμβάνονται τα λόγια χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες λέξεις για την διατύπωση των σκέψεων. Ταυτόχρονα, παροτρύνονται να ρωτούν όταν δεν γνωρίζουν τη σημασία λέξεων, επιτυγχάνοντας, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, τη κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Η παρατήρηση και χρήση παραγλωσσικών στοιχείων που υποστηρίζει τον λόγο γίνεται αντικείμενο παρατήρησης και αξιοποίησης. Τα παραγλωσσικά στοιχεία, πιθανόν, να χρησιμοποιούνται φυσικά από τους μαθητές που προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Η δεξιότητα αυτή νομιμοποιείται και θεωρείται θεμιτή από όλους. Τέλος, προτείνεται η επικοινωνία με μέλη της κοινότητας, που θα έδινε ευκαιρίες γνωριμίας των υπόλοιπων μαθητών και του εκπαιδευτικού, της

δίγλωσσης επικοινωνίας μελών μέσω τεχνικών translanguaging, και της συζήτησης τέτοιων μορφών επικοινωνίας, που αποτελούν καθημερινότητα της ζωής των παιδιών της σημερινής κοινωνίας. Αντιθέτως, στο πρόγραμμα δεν γίνεται αναφορά, σε περιπτώσεις μεγάλης δυσκολίας έκφρασης, εναλλακτικών τρόπων ενίσχυσης και παραγωγής του λόγου.

Ο τρίτος πίνακας αφορά την κατανόηση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα αναφέρεται: α) στην οπτική αναγνώριση λέξεων, β) στην ανάπτυξη υποθέσεων σε σχέση με το κείμενο ή/και την εικόνα που διαβάζεται, γ) στη παραγωγή σχολίων σχετικά με τη θέση της εικόνας/κειμένου στο βιβλίο καθώς και δ) στον εντοπισμό των συμβάσεων της ανάγνωσης. Όσον αφορά τις συμβάσεις της ανάγνωσης, αν οι μαθητές προέρχονται από πολιτισμούς που χρησιμοποιούν διαφορετικές συμβάσεις (ανάγνωση από τα δεξιά προς τα αριστερά κτλ) είναι σημαντικό να γίνονται συγκρίσεις με απτά παραδείγματα από το περιβάλλον των μαθητών. Επίσης, θα ήταν ωφέλιμο τα ερεθίσματα του γραπτού λόγου να προέρχονται από όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα σε γωνιές, νομιμοποιώντας και ενισχύοντας την Γ1 όλων των μαθητών και δίνοντας ευκαιρίες για οπτικές συγκρίσεις της γραφής. Κάτι τέτοιο, δεν αναφέρεται από το αναλυτικό αλλά ούτε θέτει κάποιο περιορισμό.

Ο τέταρτος πίνακας αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου. Το αναλυτικό θέτει ως στόχο την αξιοποίηση σημειωτικών συστημάτων για την παραγωγή λόγου, χωρίς να ζητά την αναπαραγωγή και την εξάσκηση στο κώδικα της γραφής, αλλά την αξιοποίηση της εικόνας, των γραμμάτων ή/και τον συνδυασμό τους για την παραγωγή δημιουργικής έκφρασης με μία ποικιλία από τρόπους. Το γεγονός αυτό θέτει ελευθερία στην έκφραση του λόγου των μαθητών. Η γραφοφωνημική αντιστοιχία αποτελεί στόχο και αναφέρεται η παροχή ερεθισμάτων και διδασκαλία μόνο των ελληνικών γραφημάτων. Σε περιπτώσεις δίγλωσσων που δεν ακολουθείται η αντιστοιχία αυτή στην μητρική τους δεν προβλέπεται κάποια παροχή ερεθισμάτων και διαδικασία σύγκρισης με την υποστήριξη κάποιου μέλους της οικογένειάς τους.

Παρόλο που θα αναμέναμε από το Μέρος Β', να παραθέτει συγκεκριμένες προτάσεις για την εκπαίδευση μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών περιβαλλόντων, παρατηρούμε πως το ΑΠ διατυπώνει τις θέσεις με τρόπο τέτοιο ώστε να παρέχει την ελευθερία και τα περιθώρια σε εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν πρακτικές που προωθούν την μάθηση σε μαθητές από διαφορετικές καταγωγές. Παράλληλα, όμως, η γενική διατύπωση και ορολογία δεν δίνει κατευθύνσεις και εμποδίζει εκπαιδευτικούς που έχουν ελλιπείς γνώσεις και εμπειρίες στην δίγλωσση

εκπαίδευση στην εφαρμογή ανάλογων πρακτικών. Επιπλέον, θεωρείται σημαντικό, το αναλυτικό, να αναφέρει με ακρίβεια τις θέσεις του καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας που θεωρεί καταλληλότερο για την εφαρμογή του από όλους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δεν συναντάται σε κανένα μέρος του ΑΠ.

Οδηγός Νηπιαγωγού

(http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0602_Odhgos_gia_Nhpiagwgeio_NPS.pdf)

Εν συντομία, ο οδηγός του Νηπιαγωγού συνοδεύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) υποστηρίζοντας τους νηπιαγωγούς στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΑΠ. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τη δομή του νέου ΑΠ, περιγράφει το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις αρχές του, αναλύει όρους-κλειδιά, παρέχει παραδείγματα σχετικά με τις προσεγγίσεις που προτείνει το ΑΠ και παρουσιάζει εκτενώς την ενότητα «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» που αποτελεί την νέα περιοχή που εντάχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών. Όπως παρατίθεται ο οδηγός του Νηπιαγωγού *«φιλοδοξεί: α) να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη ενός κοινού λεξιλογίου μεταξύ των εκπαιδευτικών της χώρας και β) να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο μετασχηματισμό της θεωρητικής τους γνώσης σε διδακτική πράξη»*.

Λόγω του μεγάλου όγκου του οδηγού, θεωρείται σκόπιμο να επικεντρωθούμε σε μερικούς μόνο τομείς που σχετίζονται ή θα έπρεπε να συνδέονται με την εκπαίδευση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς και σε έναν γενικότερο σχολιασμό του οδηγού του/της Νηπιαγωγού.

Αρχικά, κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά στη «περιγραφή του παιδαγωγικού πλαισίου και των αρχών του ΑΠ», όπως παρουσιάζονται στον Οδηγό Νηπιαγωγού. Η περιγραφή τους από τον Οδηγό του Νηπιαγωγού γίνεται με σκοπό τη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου, που θα είναι κοινό για όλους εκπαιδευτικούς της χώρας. Το ΑΠ λοιπόν, βασίζεται σε δέκα αρχές, οι οποίες όλες κρίνονται σημαντικές και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και στην εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές κοινότητες. Παρόλα αυτά, στο συγκεκριμένο πλαίσιο θα γίνει αναφορά μόνο σε τέσσερις από αυτές, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών και φέρουν τους ακόλουθους τίτλους: *«Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το*

φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος», «Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών», «Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους» και «Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης».

Η πρώτη αρχή σχετίζεται με τη κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία στην οποία αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες, η αξιοποίηση των εμπειριών που φέρουν οι μαθητές από το περιβάλλον τους (γλωσσικό, κοινωνικό, οικογενειακό), η μεταφορά της μαθησιακής διαδικασίας από το παιδί στη κοινότητα της τάξης, και η χρήση του διαλόγου ως διδακτική στρατηγική για απόκτηση γνώσεων από έμπειρους ενήλικες αλλά και συμμαθητές. Ταυτόχρονα, παρέχονται και ενδεικτικοί τρόποι εφαρμογής της αρχής. Η θεωρητική αυτή τοποθέτηση του ΑΠ κρίνεται σημαντική, καθώς προωθεί την αξιοποίηση της ζωής των μαθητών ενώ προωθείται η δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων, η οποία αποτελεί τον υβριδικό χώρο όπου συναντιούνται οι κουλτούρες όλων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συνάδει με όσα έχουν ήδη αναφερθεί για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών (βλ κεφάλαιο 2).

Η δεύτερη αρχή σχετίζεται με την συνεργασία σχολείου – οικογένειας καθώς αναγνωρίζεται το οικογενειακό περιβάλλον ως πηγή μάθησης των μαθητών, το οποίο πρέπει να αξιοποιείται και να υποστηρίζεται για την επιτυχία και συνέχιση της μάθησης. Ταυτόχρονα, παρέχονται και ενδεικτικοί τρόποι επίτευξης και εφαρμογής της αρχής αυτής. Η αναγνώριση του οικογενειακού περιβάλλοντος ως πηγής μάθησης συμβάλει στη θεώρηση του πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών ως άξιου και σημαντικού από τους εκπαιδευτικούς της χώρας.

Η τρίτη αρχή σχετίζεται με την ανάπτυξη σεβασμού προς τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Αναφέρεται στο δικαίωμα όλων των μαθητών για μάθηση ενώ προτείνεται και σε αυτό το σημείο η ανάγκη συνεργασίας με την οικογένεια και η δημιουργία ασφαλούς κλίματος για τους μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά ή δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες με τους υπόλοιπους μαθητές. Η στάση και η εφαρμογή της αρχής προτείνεται να γίνεται με το να:

- *Οργανώνουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες όλων των παιδιών.*
- *Φροντίζουν να δίνεται σε όλα τα παιδιά η ευκαιρία και η δυνατότητα να εκφραστούν, αν το επιθυμούν.*
- *Λειτουργούν ως πρότυπο δείχνοντας σεβασμό σε όλα τα παιδιά της τάξης και τις οικογένειες τους.*
- *Φροντίζουν να αντανακλάται η πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών και των οικογενειών τους στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου (βλ. βιβλία, φωτογραφίες, εικόνες, χάρτες, παραδοσιακά αντικείμενα κ.ά.).*
- *Οργανώνουν συνεργατικές δραστηριότητες όπου όλα παιδιά μπορούν να αναλάβουν κάποιο ρόλο.*

Σημειώνεται, ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι ο σεβασμός του πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου θεωρείται βασική αρχή του ΑΠ. Παράλληλα όμως, στο σημείο αυτό θα έπρεπε να αναφερθεί η στάση των εκπαιδευτικών προς τη χρήση της Γ1 των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας.

Η τέταρτη αρχή που αναφέρεται και θεωρείται σημαντικής σημασίας στην εκπαίδευση μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών υποβάθρων, αφορά τη διαφοροποίηση σε επίπεδο πρακτικών και μέσων αναπαράστασης. Επιζητείται στη μαθησιακή διαδικασία η οργάνωση δραστηριοτήτων με νόημα για τα παιδιά που παρέχουν ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες (π.χ. ατομική ή ομαδική εργασία, βιωματικές δραστηριότητες/σχέδια εργασίας, ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι κ.ά.) και πολλαπλές μορφές αναπαράστασης (με οικεία μέσα) για την επικοινωνία και έκφρασή τους. Η ποικιλία μέσων αναπαράστασης αναφέρεται ότι εισάγει τους μαθητές στην έννοια των πολυγραμματισμών. Οι προτάσεις εφαρμογής για τους εκπαιδευτικούς παρέχουν σημαντικά στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την αποτελεσματική εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών και συνδέονται με την παροχή πολλαπλών μέσων για την επίτευξη της επικοινωνίας και έκφρασης. Παρόλα αυτά, η αρχή αυτή έχει άμεση συσχέτιση με τη παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και θεωρείται ότι είναι σημαντικό να διατυπώνονται οι θέσεις και να αναλύονται οι διαστάσεις των θεωριών που παρατίθενται.

Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στις στρατηγικές και πρακτικές που προτείνει το ΑΠ σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Κρίνεται σημαντικό να αναφέρουμε, ότι δεν υπάρχει ξεχωριστή μέριμνα για την ανάλυση στρατηγικών που

αφορούν την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Παράγοντας τροποποίησης του ΑΠ αποτελεί ο μεγάλος αριθμός πολυπολιτισμικών και πολύγλωσσων (ως προς τη Γ1) τάξεων, και για τον λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη η ένταξη ανάλογων πρακτικών προς υποστήριξη νηπιαγωγών και δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα όμως, το πρόγραμμα σπουδών προτείνει ένα αριθμό στρατηγικών και πρακτικών, μερικές εκ των οποίων αποτελούν η «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ)», «η Μάθηση με Νόημα», «η Οικοδόμηση της Γνώσης», «η Συνεργατική Μάθηση», «η Υποστηριζόμενη Μάθηση (scaffolding)» και η «Διατύπωση Ερωτήσεων».

Οι παραπάνω στρατηγικές και πρακτικές σαφώς βρίσκουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών. Ανατρέχοντας τις στρατηγικές εντοπίζονται θετικά χαρακτηριστικά στον τομέα της διαφοροποίησης του περιεχομένου στη ΔΔ, με τη χρήση και αξιοποίηση πολλαπλών μέσων για τη μεταφορά των μηνυμάτων (σχεδιαγραμμάτων, χαρτών κτλ). Ταυτόχρονα, «η μάθηση με νόημα» αποτελεί βασική αρχή στη διδασκαλία που σέβεται τους γνωσιακούς πόρους των μαθητών και στηρίζεται στη κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης που έχουμε ήδη αναφέρει ότι αποτελεί πρακτική και για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, «η συνεργατική και από κοινού μάθηση» μπορεί, με την κατάλληλη διαμόρφωση ομάδων σε συνδυασμό με την παροχή κατάλληλων δραστηριοτήτων και έργων, να υποστηρίξει σημαντικά την μάθηση των μαθητών. Τέλος, η πρακτική του scaffolding (υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού) περιγράφεται αναλυτικά, προτείνονται στρατηγικές προς εφαρμογή και παροτρύνονται οι εκπαιδευτικοί να γίνονται μοντέλα χρήσης λόγου, υλικών, εργαλείων κ.α.

Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτών για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών δεν αναφέρεται στο ΑΠ, ούτε προτείνονται τρόποι εφαρμογής τους στο πληθυσμό αυτό. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μπορεί να αγνοεί την καταλληλότητά τους, καθώς και τους τρόπους που αυτές οι στρατηγικές μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Θεωρείται επομένως σημαντικό να υπάρξουν τροποποιήσεις στο σημείο αυτό, προσθέτοντας πιο σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Τέλος, θα αναφερθούμε στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, της οποίας η παρουσίαση από τον Οδηγό Νηπιαγωγού κρίνεται ως αρκετά περιεκτική και

υποστηρικτική. Συγκεκριμένα, αφού γίνεται μία αναφορά για την αναγκαιότητα της εγκαθίδρυσης μίας ουσιαστικής συνεργασίας, παρατίθενται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τρόποι επικοινωνίας (πχ μέσω φυλλαδίων) καθώς και θέματα συζήτησης που ενδεχομένως να ενδιαφέρουν τους γονείς. Στα θέματα συζήτησης, συμπεριλαμβάνεται «η σημασία της διγλωσσίας» και «η αξιοποίηση της καθημερινότητας και οικείων αντικειμένων». Το ΑΠ, όμως, όπως έχουμε αναφέρει δεν διαμορφώνει μία ξεκάθαρη πολιτική και θεωρητική τεκμηρίωση για την σημασία της διγλωσσίας. Για την πραγματοποίηση μίας τέτοιας συζήτησης, αναδύεται για ακόμη μία φορά η αναγκαιότητα μίας πιο εκτεταμένης αναφοράς στην διγλωσσία σε κάποιο μέρος του ΑΠ. Επίσης, παρέχονται ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν σε γονείς, ενώ δίνονται εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασης των δραστηριοτήτων σε γονείς που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική μέσω εικόνων, συμβόλων ή με την υποστήριξη του διαδικτύου (βίντεο, παρουσίασή της από μία ιστοσελίδα με εικόνες της διαδικασίας κ.α.).

3.2 Αναλυτικά Προγράμματα Αγγλίας – Αυστραλίας και η μέριμνα για την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

Δυο χώρες με σημαντικό αριθμό μεταναστών και δίγλωσσων μαθητών αποτελούν μεταξύ άλλων η Αγγλία και η Αυστραλία. Στοχεύοντας σε μία κριτική και σύγκριση των πρακτικών, οδηγιών και πολιτικών που υιοθετούν για την εκπαίδευση του μαθητικού αυτού πληθυσμού, θα συνεχίσουμε σε μία σύντομη παρουσίαση των προγραμμάτων σπουδών τους.

Το Πρόγραμμα σπουδών των δομών προσχολικής εκπαίδευσης της Αγγλίας

(https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf)

(http://www.deni.gov.uk/pre_school_guidance_pdf.)

Κρίνεται σημαντική η ανασκόπηση του προγράμματος σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης και του οδηγού που το συνοδεύει προκειμένου να ερευνήσουμε την μέριμνα και τη στάση που διαμορφώνεται σε αυτά σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Μετά από μία σύντομη περιγραφή των περιεχομένων, θα συνεχίσουμε με μία κριτική

σχετικά με τις οδηγίες που παρέχονται σε εκπαιδευτικούς καθώς και με περιθώρια που διαμορφώνονται για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών.

Περίληπτικά, το ΑΠ της Αγγλία στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών, της διασφάλισης της υγείας και της ασφάλειας, της καλής σχέσης προσωπικού – μαθητών, του σεβασμού του μαθητικού προφίλ και των αναγκών του κάθε μαθητή ξεχωριστά καθώς και της ενημέρωσης και επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, εντοπίζεται διαχωρισμός των γνωστικών περιοχών σε πρωτεύουσες («επικοινωνία και γλώσσα», «φυσική ανάπτυξη» και «προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη») και ειδικές (γραμματισμός, μαθηματικά, κατανόηση του κόσμου και «τέχνες και σχέδιο»). Διδακτικές πρακτικές αναφέρονται κυρίως το παιχνίδι, η θεματική άσκηση, οι ενεργητικές και κριτικές δραστηριότητες των μαθητών, ενώ προωθείται ιδιαίτερος η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων επιστημών για την εκπαίδευση των μαθητών.

Προχωρώντας στη κριτική του ΑΠ, θεωρείται ότι παραλείπονται σημαντικοί άξονες της εκπαίδευσης αυτού του πληθυσμού. Συγκεκριμένα φανερώνεται μία μεγάλη έμφαση στις ατομικές ανάγκες και το στάδιο ανάπτυξης του κάθε μαθητή, παραλείποντας αναφορές που σχετίζονται με την τάξη ως μία κοινότητα μάθησης. Επίσης, η επαφή με την κοινότητα σχετίζεται περισσότερο με την παροχή υποστήριξης σε επίπεδο υγείας και συνεργασίας με άλλες ειδικότητες (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές κ.α.) παρά ως μαθησιακός πόρος των παιδιών. Ταυτόχρονα, στο πρόγραμμα σπουδών, η επικοινωνία με τους γονείς περιορίζεται περισσότερο στη συνεχή ενημέρωση για τη μαθησιακή πρόοδο και διασφάλιση της υγείας. Ωστόσο, στον οδηγό προστίθεται και η επίτευξη της συνέχισης της μάθησης και η συμμετοχή τους στην ανάγνωση βιβλίων στη γωνιά της βιβλιοθήκης και στο σπίτι. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό η έλλειψη της κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης της μάθησης, καθώς και η μειωμένη αξιοποίηση των μαθησιακών πόρων των μαθητών.

Όσον αφορά τις γνωστικές περιοχές και την παιδαγωγική κατεύθυνση του προγράμματος σπουδών σε επίπεδο γραμματισμού, παρατηρείται έμφαση στο κώδικα και την γραφοφωνημική αντιστοιχία καθώς και συνεχή προσοχή, παρακολούθηση και κατανόηση του προφορικού λόγου. Επίσης, επιδιώκεται η παραγωγή λόγου που διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο χρόνο. Παράλληλα δεν γίνεται αναφορά χρήσης διαφορετικών μέσων σε επίπεδο γραμματισμού παρά μόνο στο τομέα των τεχνών όπου γίνεται λόγος αξιοποίησης των μέσων για την επικοινωνία κυρίως των συναισθημάτων. Επιπλέον, αναφέρεται ως

στόχος η χρήση και επαφή με διάφορα υλικά και μέσα για σκοπούς κινητοποίησης και διεύρυνσης της γνώσης και όχι ως μέσο επικοινωνίας μηνυμάτων και πόρος γνώσης. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό το γεγονός ότι δίνεται έμφαση στον σχεδιασμό και όχι στην απλή αναπαραγωγή. Κατανοούμε επομένως, ότι η πολυτροπικότητα και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν ακολουθείται από το ΑΠ της Αγγλίας.

Επιπλέον, σε πολύ λίγα σημεία γίνεται αναφορά στους μαθητές διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών υποβάθρων, ενώ σε κανένα σημείο δεν γίνονται σαφείς προτάσεις για την μάθησή τους. Αναφορά στους δίγλωσσους μαθητές γίνεται σε δύο σημεία. Αρχικά, στο πρόγραμμα σπουδών δηλώνεται πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν τη Γ1 στα πλαίσια του παιχνιδιού και της μάθησης. Ταυτόχρονα όμως, οφείλουν να βελτιώνουν και το γλωσσικό επίπεδο στη Γ2, προκειμένου να είναι έτοιμοι για την μετάβασή τους στο δημοτικό. Σε περιπτώσεις που εντοπίζονται δυσκολίες στη κατάκτηση δεξιοτήτων και εννοιών, προτείνεται η συνεργασία με την οικογένεια προκειμένου να εντοπιστεί σε ποιο βαθμό πηγή της δυσκολίας είναι η γλώσσα ή κάποιος άλλος παράγοντας. Παρόλα αυτά, στο σημείο αυτό δεν αναφέρονται οι τρόποι αξιοποίησης της Γ1 ή τρόποι ενίσχυσης της Γ2, παρά μόνο νομιμοποιείται η χρήση και των δύο γλωσσών από τον κάθε μαθητή.

Η δεύτερη αναφορά σε δίγλωσση εκπαίδευση γίνεται στον οδηγό που συνοδεύει το αναλυτικό πρόγραμμα και αφορά την εκπαίδευση Ιρλανδών μαθητών, που φοιτούν σε σχολεία εκτός της ζώνης που ομιλείται η ιρλανδέζικη γλώσσα και βρίσκονται σε σχολεία που ακολουθούν προγράμματα εμπύθισης σε αυτήν. Στο επίπεδο αυτό, προτείνεται η ανάπτυξη άτυπων δραστηριοτήτων (μέσω παιχνιδιών, τραγουδιών ποιημάτων κ.α.) που βοηθούν στη βελτίωση της ιρλανδέζικης γλώσσας. Τονίζεται η διδασκαλία της γλώσσας σε δραστηριότητες με νόημα που συνδέονται φυσικά με τη καθημερινή ζωή τους. Επίσης, καλούνται οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη την γλωσσική ανάπτυξη εν γένει (Γ1 και Γ2) καθώς και το επίπεδο σε κάθε γλώσσα ξεχωριστά και πώς μπορεί αυτό να ισχυροποιηθεί συστηματικά. Οι γλωσσικές δεξιότητες θα αναπτυχθούν σταδιακά αφού εξοικειωθούν με φράσεις και λέξεις κλειδιά της ιρλανδέζικης μέσω των καθημερινών ρουτινών και παιχνιδιών. Σταδιακά, μετά την έκθεση σε πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον, θα υποστηρίζεται η χρήση λέξεων και φράσεων από τους μαθητές. Στόχος επομένως είναι η εκμάθηση της

ιρλανδέζικης γλώσσας (Γ2), με ταυτόχρονη αξιοποίηση και βελτίωση της αγγλικής (Γ1).

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς διαφαίνεται από το ΑΠ, δεν μεριμνά ιδιαίτερα για την εκπαίδευση των μαθητών που έχουν διαφορετική Γ1. Δεν προτείνονται πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα, από τα γενικότερο σχεδιασμό του, δεν δίνονται περιθώρια για αξιοποίηση των γνωστικών πόρων των μαθητών, συμμετοχή της κοινότητας ή αξιοποίηση πολλαπλών μέσων για την επίτευξη της επικοινωνίας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας

(<http://www.australiancurriculum.edu.au/>)

Το ΑΠ της Αυστραλίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη δομή και τα περιεχόμενά του ενώ χαρακτηρίζεται από την πληρότητά του σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών περιβαλλόντων.

Η δομή του ΑΠ της Αυστραλίας διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από το Ελληνικό και το Αγγλικό. Ο διαχωρισμός του προγράμματος γίνεται σε τρεις άξονες. Αρχικά εντοπίζονται οκτώ μαθησιακές περιοχές, όπου η κάθε μία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα του ενός μαθήματα. Οι μαθησιακές περιοχές που εντοπίζονται είναι: γλώσσα, μαθηματικά, φυσικά, ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (γεωγραφία, ιστορία κ.α.), τέχνες (δράμα, μουσική, χορός κ.α.), τεχνολογίες (ψηφιακή, σχέδιο), φυσική αγωγή και γλώσσες (κινέζικα, ιταλικά, γαλλικά, αραβικά, γλώσσα των Αβοριγίνων, σύγχρονα ελληνικά κ.α.).

Ο δεύτερος και τρίτος άξονας αφορά επτά γενικές ικανότητες – general skills (γραμματισμός, αριθμητική, ΤΠΕ, κριτική και δημιουργική σκέψη, προσωπική και κοινωνική ικανότητα, ηθική κατανόηση, και διαπολιτισμική κατανόηση) και τρεις διάχυτες προτεραιότητες – cross curriculum priorities (ιστορία και πολιτισμός των Αβοριγίνων και των ατόμων από τα νησιά Torres Strait, Ασία και η εμπλοκή της με Αυστραλία, βιωσιμότητα) αντίστοιχα, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν σε κάθε γνωστική περιοχή. Μαθησιακά συνεχή είναι διαθέσιμα για κάθε ικανότητα τα οποία συνεχή παρέχουν στοιχεία και περιγράφουν τη σχετική γνώση, δεξιότητα, συμπεριφορά και διαθεσιμότητα σε συγκεκριμένα σημεία της σχολικής εκπαίδευσης.

Προτού συνεχίσουμε σε μία ανασκόπηση των μαθησιακών περιοχών, παρατηρείται από το γενικότερο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών η μέριμνα

για την εκπαίδευση των δίγλωσσων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και περιεχομένων. Παρέχεται μία μεγάλη γκάμα διδασκαλίας γλωσσών που μπορούν να επιλεγθούν από τους μαθητές, η οποία λειτουργεί θετικά για την βελτίωση και ενδυνάμωση της Γ1 των μαθητών αλλά και στην υποστήριξη της πολύγλωσσης επικοινωνίας μεταξύ μαθητών (η γλώσσα μπορεί να επιλεγθεί και από φίλο του μαθητή χωρίς να αποτελεί τη Γ1 γι αυτόν). Για καθεμία γλώσσα, προσφέρεται από το αναλυτικό στόχοι και δεξιότητες που πρέπει να κατακτηθούν, όπως συμβαίνει με όλες τις γνωστικές περιοχές. Ταυτόχρονα, παρατηρείται ότι πέραν της ρητής διδασκαλίας της γλώσσας, ο γραμματισμός αποτελεί μία δεξιότητα που διδάσκεται κατά την διάρκεια όλων των γνωστικών αντικειμένων οδηγώντας σε διδασκαλία της γλώσσας μέσω δραστηριοτήτων με νόημα. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατανόηση αποτελεί μέρος μίας συνεχούς διδασκαλίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και δεν λαμβάνεται υπόψη μόνον ως θεματική. Ταυτόχρονα, ο πολιτισμός των Αβοριγίνων και των κατοίκων των νησιών Torres, νομιμοποιείται και διδάσκεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα πολιτισμικής καταγωγής.

Στη συνέχεια, δεν θα γίνει μία αναλυτική παρουσίαση κάθε γνωστικής περιοχής, αλλά αντίθετα θα γίνει αναφορά σε ενδιαφέροντες τομείς και χαρακτηριστικά που εντοπίζονται είτε γενικά σε όλες, είτε σε μεμονωμένες μαθησιακές περιοχές (κυρίως της γλώσσας).

Στη γνωστική περιοχή της γλώσσας το ΑΠ αναφέρεται στην επαφή με ποικιλία κειμένων όπως η ακρόαση, η ανάγνωση ανάγνωση και παρακολούθηση προφορικών, γραπτών αλλά και πολυτροπικών κειμένων που έχουν σκοπό την διασκέδαση και πληροφόρηση μαθητών. Στα κείμενα αυτά γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση προφορικών ιστοριών των Αβοριγίνων, σε εικονικά βιβλία, ταινίες, δραματικά κείμενα κ.α. ενώ παράλληλα προωθείται η ομαδική και συνεργατική ανάγνωση και υποστήριξη. Παρέχεται λεπτομερής περιγραφή για την διευκόλυνση της κατάλληλης επιλογής κειμένων που θα βοηθήσουν στην κατάκτηση της γλώσσας και εξάσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι μαθητές καλούνται να παράγουν οι ίδιοι αντίστοιχου τύπου κείμενα (οπτικά, δραματοποιημένα κ.α.). Επιπλέον, στόχο αποτελεί αφενός, η κατανόηση ότι η αγγλική γλώσσα είναι μία από τις πολλές γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τους πολίτες της κοινότητας και αφετέρου ότι ο λόγος διαφοροποιείται ανά πλαίσιο (οικογενειακό – σχολικό).

Στο πλαίσιο των μαθηματικών, χρησιμοποιούνται κείμενα και ιστορίες που παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους αρίθμησης και συλλογιστικής πολιτισμών, ενώ

τόσο στα μαθηματικά όσο και στη φυσική χρησιμοποιείται η ζωγραφική και η κίνηση ως τρόποι αναπαράστασης της διαδικασίας και των αρχικών ιδεών τους. Το μάθημα της ιστορίας περιλαμβάνει προσωπικές και οικογενειακές ιστορίες καθώς μαθαίνουν για την ζωή τους. Οι ιστορίες περιλαμβάνουν εμπειρίες από άλλους πολιτισμούς, ενώ η διαδικασία μάθησης χτίζει στο παρελθόν διαφοροποιώντας το από το μέλλον. Από τη διαδικασία αυτή μαθαίνουν τους εαυτούς τους, τον πολιτισμό άλλων καθώς παράλληλα κατανοούν το παρελθόν τους. Στο πλαίσιο αυτό αναλύονται οι διάφορες μορφές οικογενειών και μαθαίνουν όλοι οι μαθητές μέσα από τα περιβάλλοντα των συμμαθητών τους. Στη γνωστική περιοχή της γεωγραφίας, η γνώση συνδυάζεται με τις εμπειρίες των μαθητών καθώς εστιάζει στην αντίληψή τους για το χώρο και την τοποθεσία. Οι μαθητές εκφράζονται για περιοχές που είναι σημαντικές για αυτούς και έτσι, διερευνάται η γη με έμφαση τα μέρη των μαθητών και τη σύγκρισή τους με άλλες περιοχές της γης.

Τέλος, τα διάφορα είδη τεχνών (δράμα, media arts, μουσική, οπτικές τέχνες) αξιοποιούνται για να αντιληφθούν οι μαθητές τους διάφορους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου και έκφρασης των ιδεών τους μέσα από αυτές. Η σύνδεσή τους με τον κόσμο θεωρείται απαραίτητη καθώς οι μαθητές λειτουργούν και ως παραγωγοί αλλά και ως δέκτες (ακροατήριο), οι οποίοι κατανοούν το σκοπό, το νόημα, το μήνυμα και ερμηνεύουν με βάση τα στοιχεία και το πολιτιστικό περιεχόμενό τους. Οι τέχνες συνδέονται με μία ποικιλία από πολιτισμούς, σε διαχρονικό και τοπικό επίπεδο και εντοπίζουν χαρακτηριστικά των πολιτισμών, των Αβοριγίνων, περιοχών της Ασίας αλλά και μακρύτερων περιοχών.

Επιπλέον, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ένα ακόμη χαρακτηριστικό του ΑΠ της Αυστραλίας. Σε κάθε στόχο που παρατίθεται, ακολουθώντας ένα σύνδεσμο, μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να αντλήσει πληροφορίες σχετικά:

- α) με τις γενικές ικανότητες που μπορεί να εξασκήσει ταυτόχρονα,
- β) με τους τρόπους (modes) που μπορεί να χρησιμοποιούνται
- γ) με πηγές από όπου μπορεί να αντλήσει υλικό, οδηγίες, πληροφορίες και πρακτικές για εφαρμογή.

Στο ίδιο σύνδεσμο είναι διαθέσιμη μία διαδικτυακή κοινότητα, όπου μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός δημιουργώντας ένα λογαριασμό, να εκφράσει απόψεις και ερωτήσεις και να επικοινωνήσει με άλλους εκπαιδευτικούς συζητώντας για εκπαιδευτικά θέματα. Επιπροσθέτως, πληκτρολογώντας πάνω σε κάθε εικονίδιο που αναπαριστά ανάλογα με τη μορφή του, είτε κάποια γενική ικανότητα είτε ορισμένη δια-αναλυτική

γνώση, αντλούνται συγκεκριμένες πληροφορίες για καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, όπως τρόποι εφαρμογής και σύνδεσης με τη γνωστική περιοχή και σημαντικά στοιχεία της.

Τέλος, πέραν του ΑΠ, παρέχονται στο διαδίκτυο επιπλέον πληροφορίες για τους μαθητές που διαφοροποιούνται (diverse students), στους οποίους συγκαταλέγονται και οι μαθητές των οποίων η αγγλική είναι δεύτερη γλώσσα ή διάλεκτος. Αναφέρεται ο πολύ-γλωσσικός και πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της χώρας και τονίζεται η υποστήριξη που πρέπει να παρέχεται στους μαθητές αυτούς για την κατάκτηση της Αγγλικής, που αποτελεί και την γλώσσα στην οποία αξιολογούνται και καλούνται να ανταποκριθούν. Προτείνεται η διδασκαλία στο πλαίσιο που θα χρησιμοποιηθεί η κάθε δεξιότητα, ενώ αναφέρεται ότι η διδασκαλία της αγγλικής καλείται να από όλους τους εκπαιδευτικούς σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, οι οδηγίες αυτές, έχουν ως σκοπό στην εστίαση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτική εφαρμόζοντας με ευέλικτο τρόπο το σχεδιασμό του ΑΠ, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Πέραν αυτών, αναλύονται οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών οι οποίοι καλούνται να μάθουν Αγγλικά, να μάθουν μέσω των Αγγλικών αλλά και για τα Αγγλικά. Έχει δημιουργηθεί για να παρέχει πληροφορίες, συμβουλές και στρατηγικές για την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών. Επιγραμματικά αναφέρονται οι προτάσεις που προσφέρονται με λεπτομέρειες από το ACARA, οι οποίες είναι: η αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτιστικών πόρων των μαθητών, ο εντοπισμός του επιπέδου στη Γ1, η δόμηση κοινής γνώσης, η μέριμνα για κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες κατά το σχεδιασμό της μάθησης, η συμπερίληψη του γραμματισμού σε όλες τις δραστηριότητες καθώς και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Ταυτόχρονα παρέχονται και οδηγίες και πρακτικές για διδασκαλία ή διαφοροποίηση και σε εξατομικευμένο επίπεδο, ανά περιστάσεις, αξιοποιώντας τα συνεχή των γενικών ικανοτήτων και του συνεχούς της γλώσσας, για την κατάκτηση σταδιακά της γλώσσας, αλλά και των εννοιών των μαθημάτων. Μάλιστα προτείνεται η μάθηση εννοιών αρχικά στη Γ1 με την βοήθεια γονέων ή άλλων δίγλωσσων και αφού έχει σταθεροποιηθεί η γνώση, να χτιστεί η Γ2 πάνω σε γνώριμη έννοια. Επιπροσθέτως, παρέχονται στους εκπαιδευτικούς πηγές, οι οποίες έχουν ως στόχο να διευκολύνουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων τους σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις. Συγκεκριμένα, παρέχεται βιβλιογραφία για την εκπαίδευση του μαθητικού αυτού πληθυσμού σε γενικό επίπεδο αλλά και για κάθε γνωστική

περιοχή ξεχωριστά. Η πηγή των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε για να παρέχει υποστήριξη, βοήθεια, οδηγίες, συμβουλές, παραδείγματα αλλά και πληροφορίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα με το αν έχουν παρακολουθήσει ειδική εκπαίδευση για την διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών. Οι παραπάνω παροχές προσφέρονται για τη διδασκαλία των μαθητών από τη δομή του Νηπιαγωγείου (foundation) έως τη δομή του λυκείου.

3.3 Προτάσεις εμπλουτισμού του Ελληνικού ΑΠ του Νηπιαγωγείου σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

Καθώς συμπεραίνουμε από τις παραπάνω αναλύσεις, το ΑΠ της Αγγλίας παρουσιάζει την μικρότερη μέριμνα για την εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ενώ το ΑΠ της Ελλάδας, φαινομενικά, με την χρήση γενικών όρων και φιλοσοφίας θετικά προσκείμενης δίνει την αντίθετη εντύπωση. Παρόλα αυτά, εξετάζοντας το αναλυτικό με μεγαλύτερη προσοχή εντοπίζονται ελλείψεις σε επίπεδο πολιτικής, τρόπων εφαρμογής και οργάνωσης των διδασκαλιών καθώς και βαθιάς κατανόησης των όρων που αναφέρει. Σε αντίθετο επίπεδο βρίσκεται το ΑΠ της Αυστραλίας, το οποίο συμπεριλαμβάνει όλους τους δυνατούς τομείς για την εκπαίδευση όλων των μαθητών παρέχοντας συνεχείς οδηγίες και προτάσεις.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν μία σειρά από προτάσεις για την συμπερίληψή τους στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Οι προτάσεις που γίνονται εντοπίζονται σε επίπεδο: α) μοντέλων διδασκαλίας, β) παιδαγωγικών προτάσεων και πρακτικών, και γ) εκπαιδευτικής πολιτικής. Τομείς που ήδη αναφέρονται στο αναλυτικό δεν παρουσιάζονται στο σημείο αυτό.

α) Μοντέλα διδασκαλίας

Η οργάνωση και ο σχεδιασμός των διδασκαλιών προτείνεται να γίνεται βάση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και παρατίθενται δύο ενδεικτικά προγράμματα εφαρμογής, «*η Χαρτογράφηση των Πολυγραμματισμών*» και «*Μάθηση μέσω σχεδιασμών*».

Η Χαρτογράφηση των Πολυγραμματισμών (Susan Hill, 2005) βασίζεται σε τέσσερις αλληλοσυνδεόμενες διαστάσεις, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας στην οργάνωση των δραστηριοτήτων. Η

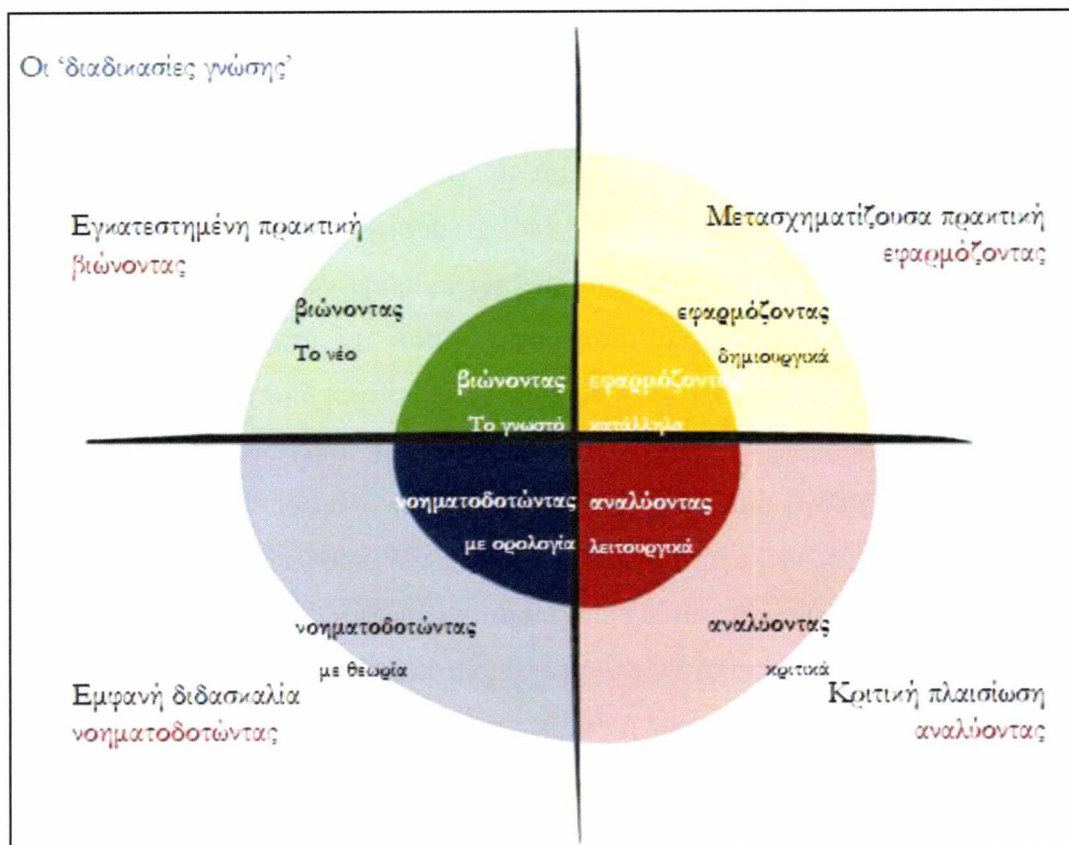
μελέτη της Hill βασίζεται στο μοντέλο “*Four Resources*” των Luke & Freebody (1999), το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες της αποκωδικοποίησης (braking the code) , της συμμετοχής στο νόημα (participate in the meaning), της λειτουργικής χρήσης (functionally use) και της κριτικής ανάλυσης και μετασχηματισμού (critically analyze and transform) του κειμένου . Σύμφωνα με τη Hill (2005), η λειτουργική διάσταση αφορά τις γνώσεις του «πώς» χρησιμοποιούνται τα μέσα ή διαβάζεται ένα κείμενο. Περιλαμβάνει επομένως τη τεχνική ικανότητα και γνώση για το «πώς». Η διαδικασία παραγωγής νοήματος σχετίζεται με την κατανόηση των διαφορετικών τύπων κειμένων και τεχνολογιών, της (πολιτισμικής) σημασίας τους και του επικοινωνιακού σκοπού τους, καθώς και της αξιοποίησής και χρήσης τους για την κάλυψη των σκοπών μας. Στη διάσταση αυτή, δίνεται έμφαση στο σκοπό και την μορφή των κειμένων για τη παραγωγή νοήματος. Η κριτική διάσταση περιλαμβάνει την κατανόηση ύπαρξης διαφορετικών κοινωνικών οπτικών που έχουν ως αποτέλεσμα την επιλογή διαφορετικών μέσων για την εκφορά νοήματος. Δίνεται έμφαση στο τομέα της επιλογής και της εξαγωγής των ποικίλων και διαφορετικών νοημάτων που μπορούν να διεξαχθούν από τα πολυτροπικά κείμενα. Τέλος, εντοπίζεται η μετασχηματιστική διάσταση η οποία περιλαμβάνει την εφαρμογή και χρήση αυτού που έχει μάθει ο μαθητής σε καινούριες καταστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους .

Η παιδαγωγική της *Μάθησης μέσω Σχεδιασμών* αναπτύχθηκε από τους Kalatzis & Core (2004). Ο σχεδιασμός αποτελεί τις «ενέργειες» στην διαδικασία απόκτησης γνώσης. Η κάθε προσπάθεια νοηματοδότησης της εμπειρίας οδηγεί στο σχεδιασμό της μάθησής (<http://neamathisi.com/learning-by-design/pedagogy/>).

Η μάθηση μέσω «σχεδιασμών» χρησιμοποιεί οκτώ «Γνωστικές Διαδικασίες». Οι Γνωστικές Διαδικασίες (ΓΔ) αποτελούν ένα είδος δραστηριοτήτων, οι οποίες παράγουν και οικοδομούν τη γνώση και μάθηση με ένα ξεχωριστό τρόπο. Οι ΓΔ μπορούν να συνδυαστούν ελεύθερα ενώ επιδιώκεται η σύνδεση κάθε ΓΔ με διαφορετική δραστηριότητα . Ανάλογα με τη θεματική και τους μαθητές ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει προγράμματα και να σχεδιάσει διδασκαλίες έχοντας επίγνωση των λειτουργιών της κάθε ΓΔ, της κατάλληλης αλληλουχίας και το εύρος των δραστηριοτήτων μάθησης.

«ο εκπαιδευτικός γίνεται ένας ανταστοχαστικός σχεδιαστής των μαθησιακών εμπειριών (ο εκπαιδευτικός-ως-σχεδιαστής), ενώ τα διδακτικά σχέδια μαθημάτων

της τάξης μετατρέπονται σε κοινόχρηστα «σχέδια-για-μάθηση». Η με επίγνωση και κατάλληλη ανάπτυξη ολόκληρου του φάσματος των Γνωστικών Διαδικασιών αποσκοπεί στην προώθηση ανώτερων δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και εμπέδωσης της μάθησης»



Προτείνεται επιπλέον στο ίδιο πλαίσιο η διδασκαλία σε φάσεις:

Τοποθετημένη πρακτική – Σύνδεση με βίωμα. Σε αρχικό επίπεδο επιδιώκεται η σύνδεση αυτού που θέλω να διδάξω με αυτό που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, γεγονός που απαιτεί διερεύνηση από μέρους του εκπαιδευτικού για τις οικογενειακές εμπειρίες, τις κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές καθώς και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Στο σημείο αυτό γίνεται και η επιλογή των κειμένων που καλύπτουν καταλληλότερα τις ανάγκες μας, επιλέγοντας κείμενα κύρους, λαϊκής κυκλοφορίας (παιχνίδια, διαφημίσεις) ή καθημερινής συναλλαγής (πινακίδες, συσκευασίες). Οι δραστηριότητες που εισάγουν τη νέα εμπειρία είναι προτιμότερο να χαρακτηρίζονται από αυθεντικές εμπειρίες, πολυτροπική μεταφορά μηνυμάτων και υπερέκταση της οπτικής που ήδη κατέχει ο μαθητής με την εισαγωγή νέων δεδομένων.

Εμφανής Διδασκαλία – Εννοιολογική και λειτουργική ανάλυση των συστατικών της εμπειρίας. Στο σημείο αυτό οι δραστηριότητες αφορούν την αναγνώριση και τον «ορισμό» των νέων εννοιών, ιδεών, λέξεων, συμβολισμών κ.α. που θέλουμε να πραγματευτούμε ή που προκύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοιες διαδικασίες αποτελούν, παραδείγματος χάριν, η ανάλυση χαρακτηριστικών και απόδοση νοήματος σε μη γλωσσικούς συμβολισμούς (οι χρωματικοί δείκτες στα σήματα οδικής κυκλοφορίας), η παροχή μεταγλώσσας σε περιπτώσεις (λέξεις που δηλώνουν «τι κάνω» τα ονομάζουμε ρήματα) , ή η διάκριση της κειμενικής οργάνωσης (δομή ποιήματος – παραμυθιού). Άλλες δραστηριότητες που εντάσσονται σε αυτό το πλαίσιο, αποτελούν όσες στοχεύουν στη σύνδεση ή συσχέτιση νέων εννοιών με άλλες, παρέχοντας ένα θεωρητικό πλαίσιο και εμπεριέχονται η γενίκευση, η ομαδοποίηση με κριτήρια, η διαφοροποίηση και η ταξινόμηση. Ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν οι δημιουργία ομάδων λέξεων (μετωνυμία), η παροχή συνωνύμων για να αποδώσω διαφορετικά έννοιες, ο εντοπισμός αιτίων και συνθηκών δράσης, σύγκριση κειμενικών ειδών κ.α.

Κριτική Πλαισίωση – Αναστοχασμός για τη προσωπική και κοινωνική λειτουργικότητα της εμπειρίας. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες στοχασμού προς τη νέα πληροφορία. Στόχος των δραστηριοτήτων αποτελεί η διερεύνηση αιτίων, αποτελεσμάτων, λογικών σχέσεων και λειτουργικότητας της νέας πληροφορίας. Απαντούν σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη λειτουργικότητα, τη χρησιμότητα, και τα πλαίσια αξιοποίησης της νέας γνώσης/ δεξιότητας που πραγματεύονται. Επιπλέον, προωθείται ο κριτικός στοχασμός σχετικά με την κοινωνική διάσταση της πληροφορίας, διερευνώντας τα κίνητρα, σκοπούς και ενδιαφέροντα σχετικά με τη νέα γνώση. Έτσι, στα αυθεντικά κείμενα εντοπίζονται οι στόχοι, οι προθέσεις των ηρώων ή παραγωγών (συγγραφέων, διαφημιστών, σχεδιαστών), οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που υπάρχουν κ.α.

Μετασχηματίζουσα πρακτική – Εφαρμογή των όσων διδάχθηκαν ή μετασχηματισμός των οικείων. Ο μετασχηματισμός χαρακτηρίζεται όπως φαίνεται και από το σχεδιάγραμμα από δημιουργικότητα και καταλληλότητα και αποτελεί και τους δύο τομείς αξιολόγησης των μαθητών. Σε τελική φάση, οι μαθητές καλούνται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο να εφαρμόσουν την γνώση (καταλληλότητα) με ένα διαφορετικό τρόπο, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα μέσα (δημιουργικότητα). Το διαφορετικό πλαίσιο επιτρέπει και υπαγορεύει τη δημιουργική χρήση και μετασχηματισμό της γνώσης που

αποκτήθηκε, με αποτέλεσμα και τη γενίκευση και βίωση της γνώσης, ενώ εμποδίζει και αποφεύγει τη μηχανιστική επανάληψη και επανεφαρμογή της γνώσης.

Επιπρόσθετος, προτείνεται η προσέγγιση CLIL (Content and Language Integrated Learning), η οποία μπορεί να λειτουργήσει σε επίπεδο σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας. Επικεντρώνεται στο τρόπο με τον οποίο μπορούμε να διδάξουμε αποτελεσματικά τη γλώσσα μέσω ενός γνωστικού αντικειμένου προκειμένου να επιτύχουμε την καλύτερη κατανόηση και κατάκτηση των δεξιοτήτων (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναπτύχθηκε για τη διδασκαλία των γνωστικών περιοχών του ΑΠ με τη διαμεσολάβηση μίας «ξένης» για το μαθητή γλώσσας. Επιδιώκει τόσο την κατάκτηση των γνώσεων της κάθε περιοχής όσο και την βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη Γ2. Βασίζεται σε μια ενσωματωμένη προσέγγιση κατά την οποία η εκμάθηση της γλώσσας εντάσσεται στις μαθησιακές περιοχές της τάξης όπως είναι η φυσική, οι τέχνες, η γεωγραφία ή τα μαθηματικά.

Καθώς η γλώσσα στόχος χρησιμοποιείται για την κατανόηση του περιεχομένου, βελτιώνεται και η γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Τα κείμενα (προφορικά, γραπτά ή/και εικονικά) που συνοδεύουν τη διδασκαλία της δεξιότητας ή έννοιας, αναλύονται και σε επίπεδο γλώσσας και λόγου εστιάζοντας σε λεξιλόγιο ή είδος/μορφή κειμένου κ.α. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση σε επίπεδο περιεχομένου καθώς πραγματοποιείται ταυτόχρονη διδασκαλία της Γ2. Αφενός παρέχεται ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία της γλώσσας το οποίο υποστηρίζεται από ήδη υπάρχουσες γνώσεις για το περιεχόμενο (γνωσιακοί πόροι), νόημα και δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής, εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.α (πολυτροπικότητα) και αφετέρου με την ανάλυση και διδασκαλία της γλώσσας, ενισχύεται η κατανόηση των νέων εννοιών που διαφορετικά, λόγω των δυσκολιών στο επίπεδο της Γ2 δεν θα γίνονταν κατανοητά.

Με βάση την προσέγγιση, η διδασκαλία της γλώσσας και η διδασκαλία του περιεχομένου αποτελεί ένα συνεχές, στο οποίο συνήθως επιδιώκεται η ισορροπία. Υπάρχει όμως μία ποικιλία μοντέλων CLIL τα οποία καθορίζονται και από την κατεύθυνση πάνω στην οποία εστιάζουν, ενώ στην εφαρμογή του, η εστίαση επηρεάζεται από την ηλικία των μαθητών, το γλωσσικό επίπεδο, το ΑΠ, το βαθμό υποστήριξης καθώς και την εκπαίδευση και εμπειρία του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της προσέγγισης CLIL (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011).

β) Παιδαγωγικές προτάσεις: πρακτικές υποστήριξης της ένταξης μαθητών από γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορετικότητες στο σχολικό πλαίσιο

Αρχικά, θα αναφέρουμε σε έξι οδηγίες για τη χρήση της Γ2 για την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο την προσχολικής αγωγής, όπως παρατίθενται από τους Kersten, Steinlen, Tiefenthal, Wipperman & Mattsson (2010).

1. *Χρήση της Γ2 με τρόπο που οι μαθητές να προσλαμβάνουν πλούσιο και διαφοροποιημένο γλωσσικό ερέθισμα.* Προτείνεται ο εκπαιδευτικός να συνοδεύει το σύνολο των πράξεών του με λόγο προκειμένου να πραγματοποιείται σύνδεση του λόγου με τις πράξεις για την κατάκτηση του λεξιλογίου και στη συνέχεια της σύνταξης. Με τον όρο πλούσιο λεξιλόγιο, αναφερόμαστε όχι μόνο στην απλή αναφορά αντικειμένου- λέξης αλλά και στην χρήση λέξεων που δηλώνουν την ομάδα λέξεων (πχ έπιπλα, κατοικίδια κτλ). Χρειάζεται μίξη του βασικού με πιο απαιτητικό λεξιλόγιο ανάλογα με την περίπτωση, διασφαλίζοντας, σε κάθε περίπτωση, την κατανόησή του. Επιπλέον, η κάθε λέξη είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται σε πλούσιο αριθμό προτάσεων και με όσο το δυνατό διαφορετικές συντακτικές δομές.
2. *Πλαισιωμένη χρήση της Γ2.* Δεν είναι απαραίτητο να γίνεται κατανοητή η κάθε αναφορά, αλλά σε αρχικό στάδιο είναι σημαντικό να κατανοείται το νόημα των όσων λέγονται. Για την πραγματοποίησή του, παρέχονται επιπλέον μέσα όπως συνδυασμός εικόνων, παροχή βίντεο και άλλων υλικών, Επίσης, είναι σημαντικό να αξιοποιείται η γλώσσα του σώματος για την παραγωγή νοήματος που σταδιακά οδηγεί στην κατάκτηση λεξιλογίου. Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν τις καταστάσεις χωρίς να βασίζονται στη γλώσσα.
3. *Προσαρμογή του γλωσσικού πρότυπου για την πληρέστερη κατανόηση.* Στο σημείο αυτό, αξιοποιείται ο επιτονισμός και η εκφορά του λόγου, η ένταση, ο ρυθμός κ.α., προκειμένου να δίνεται έμφαση σε λέξεις, φράσεις. Οι μαθητές μπορούν σε τέτοιες περιπτώσεις να κατανοούν τα όρια λέξεων ή φράσεων, να χαρτογραφούν την τοποθέτηση λέξεων σε προτάσεις κατακτώντας και προσλαμβάνοντας μεγαλύτερο αριθμό λέξεων και νοήματος.

4. *Αξιοποίηση της πολύ-αισθητηριακότητας για μια πολυτροπική παιδαγωγική.*
Προτείνεται η αξιοποίηση όσο το δυνατό περισσότερων μέσων και τρόπων για την κατάκτηση της μάθησης μέσα από διάφορες προσληπτικές οδούς. Με την χρήση ήχων, εικόνων, βίντεο, κίνησης (δραματικού παιχνιδιού) κ.α. Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και η σημαντικότητά της έχει αναλυθεί εκτενώς στη παρούσα εργασία.
5. *Δημιουργία πραγματικών συνθηκών και ευκαιριών για την αλληλεπίδραση και προφορική και μη έκφραση των εμπειριών τους.* Έχει επισημανθεί ότι οι μαθητές κατανοούν περισσότερες πληροφορίες από όσες είναι ικανοί να παράγουν προφορικά. Ωστόσο, για την κατάκτηση της γλώσσας είναι απαραίτητες και οι διαδικασίες της αλληλεπίδρασης και της παραγωγής. Κατά την αλληλεπίδραση οι μαθητές μέσω της εφαρμογής κατακτούν ένα μεγάλο αριθμό λεξιλογίου, μαθαίνουν επικοινωνιακές πρακτικές του λόγου, διαπραγματεύονται νοήματα ενώ εξασκούν και διατηρούν δεξιότητες της Γ2.
6. *Παροχή υποστήριξης της μάθησης των μαθητών με τη μορφή scaffolding* (βλ. 2.1, σελ 32).

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε ορισμένους τρόπους εφαρμογής πρακτικών που βασίζονται στις θεωρίες των γνωσιακών πόρων και της διαγλωσσικής πρακτικής, ενώ τέλος θα παραθέσουμε ενδεικτικούς τρόπους επίτευξης επικοινωνίας με το οικογενειακό πλαίσιο.

Ξεκινώντας, αναφέρουμε δύο ενδεικτικούς τρόπους εφαρμογής μίας διδασκαλίας που βασίζεται στους γνωσιακούς πόρους όλων των μαθητών αξιοποιώντας τη καθημερινή εμπειρία και τον πολιτισμό τους, για την βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας με την ανάπτυξη ιστοριών και κειμένων (πολυτροπικών, γραπτών, εικονικών ή προφορικών) (Allen, 2007).

1. *Χρήση φωτογραφιών.* Η αξιοποίηση των φωτογραφιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μία ποικιλία από τρόπους, είτε για την παρουσίαση ενός προσώπου ή της οικογένειας ή για την αναπαράσταση της καθημερινότητας και της γειτονίας των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να φέρουν μία φωτογραφία και να παρακινηθούν να μιλήσουν για τη ζωή τους. Ως πρακτική προτείνεται η παροχή φωτογραφικών μηχανών (χαμηλού κόστους) με τη σειρά στους μαθητές για την καταγραφή στιγμιότυπων ή σημείων του σπιτιού/

γειτονίας, τα οποία έχουν σημασία για το μαθητή και θέλει να παρουσιάσει. Πέρα της φωτογραφικής ή με αφόρμηση παραδείγματος χάριν, το μεσημεριανό ενός μαθητή, μπορούν οι συμμαθητές να ζωγραφίσουν την αντίστοιχη κατάσταση όπως εκείνοι την βιώνουν στο σπίτι. Η παρουσία όλων αυτών των απεικονίσεων ενισχύει τη δημιουργία μίας υβριδικής τάξης, που αποδέχεται, εντάσσει και αξιοποιεί διάφορα πολιτισμικά στοιχεία. Και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις δικές του φωτογραφίες παρουσιάζοντας τη δική του καταγωγή και ταυτότητα ή προκειμένου να δείξει τις διαφορές που σημειώνονται με την πάροδο του χρόνου (διαφορά σε επίπεδο χρόνου και τόπων).

Συγκεκριμένα, η διαδικασία αυτή είναι προτιμότερο να ακολουθήσει τα στάδια της προετοιμασίας, της φωτογράφισης-συγγραφής και της μάθησης μέσω των φωτογραφιών. Στο στάδιο της προετοιμασίας παρουσιάζονται και αναλύονται στους μαθητές «φωτογραφημένες ιστορίες»/ «ιστορίες φωτογραφιών». Ταυτόχρονα, επιδεικνύεται ο τρόπος χρήσης της φωτογραφικής ή απεικόνισης μέσω του φακού από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιο γονέα γνώστη. Στη συνέχεια, οι μαθητές πειραματίζονται στο χώρο του σχολείου αποθανατίζοντας στιγμές της τάξης και του παιδότοπου. Αν είναι δυνατό, μπορούν να προσκαλέσουν ένα φωτογράφο στην τάξη, ο οποίος θα τους δείξει πώς να τραβήξουν τις οικογενειακές ιστορίες ή την γειτονία τους. Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιείται η φωτογράφιση και συγγραφή των ιστοριών. Δίνεται σε κάποιο/ους μαθητές η κάμερα και μία χρονική προθεσμία για να φωτογραφίσουν την καθημερινότητά τους. Ο εκπαιδευτικός σύντομα εκτυπώνει τις φωτογραφίες ενώ οι μαθητές καλούνται να γράψουν τίτλους ή να αφηγηθούν και να καταγράψουν την ιστορία που αναπαριστούν η/οι φωτογραφία/ες. Επίσης επιδιώκεται ο σχολιασμός και η συγγραφή μελών της οικογένειας που εμπλέκονται στις ιστορίες (στη Γ1 ή Γ2). Τα κείμενα αυτά μπορούν να ενισχυθούν μέσω εφαρμογών ή μέσω του υπολογιστή (βλ. scribjab, kidpics). Σε τελικό στάδιο έχουμε την μάθησή από τις φωτογραφίες. Η μάθηση, πέρα από τα γλωσσικά οφέλη για τους μαθητές, εντοπίζεται και σε επίπεδο εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντλούν στοιχεία για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, μαθαίνουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς καθώς και κατανοούν πως οι ίδιοι μαθητές αντιλαμβάνονται τον πολιτισμό και την ταυτότητά τους (από την επιλογή των

αντικειμένων και στιγμών που θα μοιραστούν). Η διαδικασία αυτή, βοηθά στη διερεύνηση του περιβάλλοντος και οδηγεί σε περαιτέρω πρακτικές διδασκαλίας που θα βασίζονται στους γνωσιακούς πόρους των μαθητών.

2. *Οικογενειακά θησαυροφυλάκια (family keepsakes)*. Πρόκειται για οικογενειακές ιστορίες, κολάζ, φωτογραφίες, ρούχα, αντικείμενα και συνεντεύξεις, «αθόρυβες συνεντεύξεις» (παρακολούθηση) οι οποίες συγκεντρώνονται από τον κάθε μαθητή, οργανώνονται, επεξεργάζονται και παρουσιάζονται στους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, πραγματοποιούνται γιορτές όπου προσκαλούνται όλες οι οικογένειες και οι μαθητές, μόνοι ή μαζί με την οικογένεια, παρουσιάζουν τα θησαυροφυλάκιά τους. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί και μπορούν να μιλούν με περηφάνια για την ταυτότητά τους, ενώ παράλληλα οι οικογένειες γνωρίζονται περισσότερο μεταξύ τους βελτιώνοντας τις σχέσεις τους. Τα οικογενειακά θησαυροφυλάκια μπορούν να πάρουν όποια μορφή επιλέξουν οι μαθητές, ενώ η ολοκλήρωσή τους μπορεί να γίνει σε μάκρος χρόνου. Ανάλογα με την ανάγκες ή βάση στοιχείων που προκύπτουν, τα οικογενειακά θησαυροφυλάκια μπορούν να συμπληρώνονται συνεχώς. Το ΑΠ του νηπιαγωγείου, με την ευελιξία του σχεδιασμού του επιτρέπει την ανάπτυξη ενός μακροπρόθεσμου project με τέτοια θεματική. Στη διαδικασία αυτή εντοπίζονται οφέλη στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών αφού καλούνται να μιλήσουν για τις ιστορίες τους, να πάρουν συνεντεύξεις από μέλη της οικογένειας (στη Γ1) και να τα παρουσιάσουν εικονικά ή/και προφορικά στους συμμαθητές (στη Γ2) καθώς και να περιγράψουν αντικείμενα ή και να παρουσιάσουν τη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν, να παράγουν πολυτροπικά κείμενα και να αναπαραστήσουν οικογενειακές συνήθειες, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν για άλλους πολιτισμούς και συνήθειες ανταλλάσσοντας εμπειρίες.

Η αξιοποίηση της διαγλωσσικής πρακτικής (translanguaging), ποικίλει ανάλογα με το μαθησιακό πληθυσμό και μπορεί να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό σε μία ποικιλία από τρόπους, αφού κατανοήσει πρώτα την λογική και παρατηρήσει τη συμπεριφορά του/των μαθητή/ών. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε κάποιες πρακτικές εφαρμογές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να επιμένουμε σε αυτές ή να αποκλείουμε άλλους τρόπους εφαρμογής της προσέγγισης. Οι εφαρμογές αυτές προτείνονται από τους O'Connor & Crawford (2015).

Αρχικά, προτείνεται η δημιουργία γλωσσικών κοινοτήτων στα πλαίσια της τάξης όπου πρακτικές αυτές μπορεί να εφαρμόζονται από μία ομάδα ατόμων. Έτσι, ενθαρρύνονται οι μαθητές να χρησιμοποιούν ελεύθερα ένα ρεπερτόριο γλωσσών και μέσω των εκφράζοντας τις εμπειρίες τους σε συζητήσεις. Η σύσταση των κοινοτήτων αυτών, αν είναι δυνατό, μπορεί να αποτελείται από αναδυόμενους δίγλωσσους (emerged bilinguals), δίγλωσσους με κοινή Γ1, αλλά που έχουν καλύτερο επίπεδο της Γ2 (proficient bilinguals), αλλά και κάποιον μαθητή που έχει ως Γ1 την Γ2 των δίγλωσσων μαθητών και που είναι ανοιχτός, πρόθυμος και ευέλικτος στην επικοινωνία με τους συμμαθητές του (στις ομάδες αν είναι δυνατό μπορεί να συμμετέχουν και δίγλωσσοι μαθητές μεγαλύτερης τάξης με καλύτερο επίπεδο Γ2 σε συνθήκες συνδιδασκαλίας). Η κοινότητα αυτή επιτρέπει την χρήση και αξιοποίηση της Γ1 των μαθητών αλλά ταυτόχρονα ενισχύει την ανάπτυξη της Γ2, αφού θα συμμετέχουν όλοι στη συζήτηση και θα απαιτείται η μετάφραση ή μετάδοση του νοήματος και στις δύο γλώσσες με την αξιοποίηση και άλλων βοηθητικών μέσων και τρόπων. Η διαδικασία αυτή, βάση έρευνας, έχει θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση και ανάπτυξη του γραμματισμού από το σύνολο των μαθητών της ομάδας. Παρατηρείται μάλιστα, ότι οι δίγλωσσοι μαθητές μαθαίνουν στους μονόγλωσσους συμμετέχοντες εκφράσεις και στη Γ1 των μαθητών, δημιουργώντας μια δίγλωσση κοινότητα, όπως αυτή μέσα στην οποία ζουν οι δίγλωσσοι (αλλά και μονόγλωσσοι σε πολλές περιπτώσεις) μαθητές και εκτός τάξης (Woodley, 2015).

Επιπλέον, προτείνεται η άτυπη καταγραφή και ανάλυση της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η πρακτική αυτή έχει ως σκοπό την βαθύτερη κατανόηση της χρήσης και των δύο γλωσσών από τους αναδυόμενους δίγλωσσους. Για να συμβεί αυτό, η ανάπτυξη συζητήσεων και προφορικής επικοινωνίας πρέπει να γίνει μέρος της καθημερινής ρουτίνας, είτε στα πλαίσια δραστηριοτήτων, είτε μέσα από την συζήτηση για τις νέες εμπειρίες των μαθητών στο ξεκίνημα του ημερήσιου προγράμματος. Καθώς η συζήτηση διεξάγεται, ακούμε ενεργητικά και καταγράφουμε τι λένε οι μαθητές και τότε θα χρησιμοποιήσουν τη Γ1, και ενδεχομένως ρωτάμε για την αλλαγή του κώδικα. Έτσι βρίσκουμε τρόπους να ενισχύσουμε τη μεταγλωσσική συνείδηση. Με αυτόν τον τρόπο, μετατρέπεται η εμπειρική αξιοποίηση μιας πρακτικής σε ενσυνείδητη στρατηγική χρήση. Η διαδικασία αυτή πρέπει να γίνεται και όταν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει την Γ1 και πιθανόν να ζητά από τον μαθητή να εξηγήσει με όποιο τρόπο μπορεί αυτό που είπε, προσφέροντας και μία ποικιλία από τρόπους για να το επιτύχει. Ταυτόχρονα, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει ένα

πολύ βασικό ρεπερτόριο λέξεων στην Γ1 των μαθητών που βοηθά στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη στενών σχέσεων με τους μαθητές.

Ως πρακτική αξιοποίησης της διαγλωσσικότητας αναφέρεται από τους O'Connor & Crawford (2015) η *τοποθέτηση του εαυτού μας ως εκπαιδευτικών στη θέση του μαθητευόμενου σε συνδυασμό με την επικοινωνία σεβασμού απέναντι στην υβριδική γλωσσική χρήση του συνομιλητή μας* (που συμβαίνει με την χρήση πρακτικών translanguaging). Μέσα από την παρατήρηση της χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές μπορούμε να μάθουμε πολλά στοιχεία από την γλωσσική και πολιτισμική εμπειρία των μαθητών. Απευθύνοντας ερωτήσεις και μαθαίνοντας οι ίδιοι από τους μαθητές μας, ανθρωποποιούμε τη μορφή του εκπαιδευτικού στα μάτια των μαθητών και τους δίνουμε την ευκαιρία να γίνουν για κάποιες στιγμές αυτοί ειδήμονες στα γλωσσικά και πολιτιστικά θέματα διδάσκοντάς μας. Μεταμορφώνονται τότε οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή, όταν ο δάσκαλος μαθαίνει από τους μαθητές είτε της δίγλωσσες πρακτικές, είτε την ίδια την Γ1 των μαθητών. Αυτή η έκθεση του εκπαιδευτικού δημιουργεί ένα ασφαλές μέρος, ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και προστασία σε γλωσσικό και μη επίπεδο. Έτσι όλοι οι μαθητές, φυσικοί ομιλητές, αναδυόμενοι ή επαρκείς δίγλωσσοι αλλά και εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα και ευκαιρία να μάθουν, να παίξουν και να πειραματιστούν με ασφάλεια κάνοντας και λάθη στη διαδικασία αυτή. Το περιβάλλον αυτό μάθησης και η θετική σχέση, ιδιαίτερα στις ηλικίες της προσχολικής αγωγής, είναι απαραίτητες για την βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης και ανάπτυξης, όπως έχει εντοπιστεί από έρευνες (Plessis & Louw 2008).

Τέλος, ακολουθούν προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και σχεδιασμό συνθηκών **επικοινωνίας και ενεργούς εμπλοκής των γονέων μεταναστών**. Στη συνέχεια, παρατίθενται συνοπτικά ορισμένες πρακτικές οι οποίες συστήνονται από την Allen (2007):

1. *Επιδίωξη συζητήσεων τις ώρες προσέλευσης των μαθητών.* Μία πολύ απλή ευκαιρία για συζήτηση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα είναι η ώρα προσέλευσης των παιδιών. Βέβαια, προϋποθέτει οι συνθήκες εργασίας των γονέων τους επιτρέπουν να φέρνουν εκείνοι τα παιδιά τους, διαφορετικά η επικοινωνία θα γίνεται με τον κηδεμόνα του μαθητή (παππούς, γιαγιά). Οι σύντομες αυτές συζητήσεις, συνήθως σχετίζονται με ερωτήματα που μπορεί να έχουν οι γονείς προς τον εκπαιδευτικό ή πληροφορίες για ένα οικογενειακό γεγονός (πχ γιορτάσαμε τα

γενέθλια της γιαγιάς χτες), καθώς και σχόλια του εκπαιδευτικού για την θεματική που πραγματεύονται, ενδιαφέροντα του μαθητή στη τάξη που μπορούν να ενισχυθούν και στο σπίτι με ερωτήσεις από τους γονείς και οικογενειακά παραδείγματα, με την επίτευξη στόχων από τον μαθητή αλλά και με δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει με τους ενδεχόμενους τρόπους επίλυσής τους. Επιπλέον, μπορούν να παρέχονται παραδείγματα καλής δουλειάς ή συμπεριφοράς και να προτείνονται δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν οικογενειακά στο σπίτι.

2. *Έκδοση συχνών προσκλήσεων.* Η συστηματική πρόσκληση των γονέων στο σχολείο μπορεί να γίνει με μία ποικιλία από τρόπους. Αρχικά κατά την ώρα της προσέλευσης στο νηπιαγωγείο μεταξύ 8:00-8:30, μπορεί να υπάρχει μία ανοιχτή πρόσκληση προς τους γονείς για την συμμετοχή τους στη τάξη. Κατά την διάρκεια εκείνου του χρόνου, ο γονέας, το παιδί του και ένας αριθμός μαθητών μπορούν να παίξουν σε μία μαθησιακή γωνία ή ο γονέας να παρακολουθήσει τη θεματική πάνω στην οποία εργάζονται. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συνδυαστεί και με μία σύντομη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό για την παροχή πληροφοριών καθώς επίσης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει τον τρόπο αλληλεπίδρασης γονέα-μαθητή. Η πρόσκληση των γονέων μπορεί να γίνεται και σε άλλες ώρες, ενώ ο εκπαιδευτικός θα ήταν αποτελεσματικότερο να είναι ευέλικτος σχετικά με την εύρεση ώρας σε γονείς που εργάζονται και είναι δύσκολη η παρεύρεσή τους. Οι προσκλήσεις, προτείνεται να είναι πρωτότυπες, να κάνουν χρήση της γλώσσας της οικογένειας (δίγλωσσες) και ευρηματικές και όχι πολύ επίσημες, ενώ οι συναντήσεις θα ήταν καλό να γίνονται με παρουσία του μαθητή, ο οποίος μπορεί να ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδό του και να λειτουργεί ως μεσολαβητής.

3. *Εβδομαδιαίες επικοινωνίες.* Κάθε Δευτέρα, οι μαθητές μπορούν να επιστρέφουν στο σπίτι με ένα φάκελο που περιλαμβάνει όσα έκαναν την προηγούμενη εβδομάδα. Οι μαθητές, στο σπίτι παρουσιάζουν τον φάκελο στους γονείς (στη Γ1 ή με τη μείξη κωδίκων), ενώ επιστρέφοντας στο σχολείο, μεταφέρουν τα σχόλια των γονέων. Επιπλέον, κάθε Παρασκευή, ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των γονέων, επιλέγεται ο τρόπος (γραπτά, προφορικά, με σχεδιαγράμματα) με τον οποίο μπορούν να παρέχονται πληροφορίες αλλά και συμβουλές για δραστηριότητες ή συζητήσεις που ενισχύουν την μάθηση των μαθητών, παρέχοντας σπιτικά και καθημερινά παραδείγματα (πχ. να δείξουν τα διαφορετικά νομίσματα από την χώρα τους και να παρατηρήσουν τις τιμές στο market ή τη λαϊκή).

4. *Ανάγνωση παραμυθιών.* Η ανάγνωση παραμυθιών παρέχει εμπειρίες για τον έντυπο λόγο και βοηθά την γλωσσική ανάπτυξη. Η υποστήριξη της εκμάθησης της Γ1 βοηθά στις συνδέσεις των μαθητών, για την αποτελεσματικότερη κατανόηση και κατάκτηση της Γ2. Η επιλογή του παραμυθιού συνήθως γίνεται από τον γονέα. Ο γονέας με τον εκπαιδευτικό συζητούν για το πώς γίνεται μία αποτελεσματική ανάγνωση παραμυθιών, διατυπώνοντας κατάλληλες ερωτήσεις, κεντρίζοντας την προσοχή τους σε διάφορα σημεία και ζητώντας τους να κάνουν υποθέσεις και να επαναλάβουν την ανάγνωση του παραμυθιού. Μετά την συνεργασία και τις δοκιμές, ο γονέας στο σπίτι διαβάζει το παραμύθι. Εάν και όταν ο γονέας αρχίζει να νοιώθει άνετα με τη διαδικασία, αρχικά ως βοηθός μπορεί να διαβάσει από κοινού ένα παραμύθι με τον εκπαιδευτικό στην τάξη, διατυπώνοντας εκείνος τις ερωτήσεις και κάνοντας σχόλια. Στη συνέχεια μπορεί ο γονέας να διαβάσει ο ίδιος ένα παραμύθι στη τάξη (αν έχει κατακτήσει την ανάγνωση στη Γ2). Αποτελέσματα ερευνών παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα σε γλωσσικό και ακαδημαϊκό επίπεδο στους μαθητές, βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ του γονέα και του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα, οι γονείς αποκτούν γνώσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναπτύσσουν κατάλληλους τρόπους ανάγνωσης παραμυθιών και βελτιώνουν την δική τους εκμάθηση της Γ2 μέσω της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό.

5. «Μίλα μου για το παιδί σου». Η πρακτική αυτή, έχει ως σκοπό να ελευθερώσει τους γονείς να μιλήσουν ελεύθερα για τα παιδιά τους, χωρίς να έχουν ως επίκεντρο την ακαδημαϊκή επίδοση ή την εικόνα του παιδιού ως μαθητή. Από έρευνα που παρουσιάζει η Allen (2007), γονείς, άρχισαν να μιλούν για τα παιδιά τους, μη σκεπτόμενοι τη σχολική τους εικόνα, αναφέροντας στοιχεία του χαρακτήρα τους ή ενδιαφέροντά τους στο σπίτι. Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, λόγω του φόβου τους και των ελλειμμάτων στην κατανόηση και παραγωγή της Γ2, συχνά παρουσιάζουν πολύ διαφορετική εικόνα μεταξύ των πλαισίων.

γ) Εκπαιδευτική πολιτική

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνεται η ενίσχυση της Γ1 και υποστήριξη και συμπερίληψη της οικογένειας κάθε πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας στα πλαίσια της τάξης (Cummins, 2007).

Συγκεκριμένα, προτείνεται η παροχή μαθημάτων ή η δημιουργία τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης στη Γ1 μαθητών. Σε καθορισμένα σχολεία της ευρύτερης περιοχής, ορισμένες ώρες της εβδομάδας (απογεύματα ή Σάββατα) θα δημιουργούνται τμήματα όπου η γλώσσα επικοινωνίας θα αποτελεί η Γ1 μίας ομάδας μαθητών, διαφορετικών ηλικιών (τμήματα 4-7, 7-9, 9-12, 12 και άνω). Λόγω της διαφορετικής προέλευσης των μεταναστών και της γλωσσικής ποικιλίας, δημιουργείται η ανάγκη πολλαπλών τάξεων ανάλογα με τις ανάγκες, τις οποίες θα οργανώνουν μέλη της κοινότητας με γνώση της γλώσσας ή ειδικοί, με την υποστήριξη εκπαιδευτικών γενικών τάξεων. Σε περιπτώσεις, μπορούν να δημιουργούνται πολύγλωσσες τάξεις με γλώσσες που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά (αραβικής προέλευσης, λατινικής κα.), στις οποίες οι διδάσκοντες είτε θα έχουν γνώση και των δύο γλωσσών, είτε θα πραγματοποιείται με συνδιδασκαλία.

Ανάλογη κίνηση έχει πραγματοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα την απομάκρυνση, εκδίκαση και αθώωση της διευθύντριας δημοτικού σχολείου που εφάρμοσε την γλωσσική αυτή πολιτική (132 Δημοτικό Σχολείο Γράβας). Μάλιστα, παράλληλα με την παροχή μαθημάτων στη Γ1 των μαθητών, δημιουργήθηκαν και τμήματα εκμάθησης ελληνικών στους γονείς των μαθητών. Είναι σημαντικό το ΑΠ και το Υπουργείο Παιδείας όχι μόνο να κατοχυρώνει, αλλά και να προωθεί τέτοιες ενέργειες. Η δημιουργία τμημάτων ενίσχυσης της Γ1 θα ήταν προτιμότερο να αποτελεί συνήθεια και όχι καταδικαστέο γεγονός (<http://patisionzei.weebly.com/alphaphiiota941rhoomegamualpha--gammakapparho940betaalpha.html>, <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=273340>).

Για την υποστήριξη των τμημάτων, θα ήταν σημαντικό να αναπτυχθούν οδηγοί προς τα άτομα που θα αναλάβουν τα τμήματα, οι οποίοι θα συμπεριλαμβάνουν ενδεικτικές δραστηριότητες, παιδαγωγικές πρακτικές αλλά και δεξιότητες που θέλουμε να κατακτηθούν. Τα τμήματα αυτά, με την παροχή κατάλληλης οργάνωσης, προσδοκούμε πως θα οδηγήσουν σε γλωσσικά οφέλη τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 των μαθητών.

Πέρα των τμημάτων ενίσχυσης της Γ1, στα πλαίσια της τάξης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν συνδέσεις και συγκρίσεις μεταξύ των γλωσσών (Cummins, 2007), ενώ οι γραπτές ενδείξεις των τάξεων είναι σημαντικό να παρουσιάζονται και στις γλώσσες των μαθητών (πινακίδες δρόμων στην αραβική/κινεζική γραφή).

Επιπλέον, προτείνεται όχι η επιφανειακή αναφορά στους πολιτισμούς σε επίπεδο συγκεκριμένων θεματικών, αλλά η συνεχής και διαρκής ενσωμάτωση της καθημερινότητας όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσω πολιτισμικών ιστοριών ή ιστοριών ταυτότητας, με αποδοχή και αξιοποίηση της γλώσσας και του γραμματισμού όλων των μαθητών και τη συμμετοχή γονέων στην τάξη με την πολυτροπική (με τη αξιοποίηση τεχνολογίας) εξιστόρηση οικογενειακών ή πολιτισμικών ιστοριών (βλ προγράμματα) κ.α. (Schwarzer, Haywood & Lorenzen, 2003).

3.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Προγραμμάτων για εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών

Η γενικότερη έλλειψη μέριμνας των ΑΠ και της γενικής εκπαίδευσης στη παροχή μάθησης σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών περιβαλλόντων στην Ελλάδα, αλλά και σε ένα πολλές άλλες χώρες του κόσμου (Ntelioglou., Fannin, Montanera & Cummins, 2014), έχει νομιμοποιήσει ορισμένες παρανοήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέτοιες απόψεις εκφράζουν ότι η εκπαίδευση των δίγλωσσων αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς ή ειδικούς στη διδασκαλία δίγλωσσων και τα τμήματα υποδοχής ή μετέπειτα τα τμήματα ένταξης, καθώς και ότι ο γραμματισμός αφορά μόνο τη Γ2 των μαθητών (ελληνική). Επίσης, η πολιτισμική κληρονομιά και η γλωσσική επάρκεια στη Γ1 των μαθητών θεωρείται μικρής σημασίας ενώ εντοπίζεται η κοινή παραδοχή ότι οι γονείς, των οποίων το επίπεδο στη Γ2 είναι χαμηλό, υπολείπονται στην ικανότητά τους να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους (Ntelioglou et. al, 2014).

Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά σε μία σειρά από ενδεικτικά προγράμματα, τα οποία λειτούργησαν ή λειτουργούν ακόμη σε σχολικές δομές προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως κοινό παρανομαστή τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τον ρόλο του ερευνητή μετά από εκπαίδευση ή επιδιώκεται συνεργασία μεταξύ ερευνητή - εκπαιδευτικού), την εξαγωγή εκπαιδευτικών πρακτικών για την εφαρμογή τους από γενικούς εκπαιδευτικούς και την αλλαγή στάσεων και απόψεων των σχολείων σε σχέση με την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών.

1. Linguistically Appropriate Practice (LAP)

<http://www.rverson.ca/mvlanguage/lap.html>

Το πρόγραμμα LAP δημιουργήθηκε από την Roma Chumak- Horbatsch του Πανεπιστημίου Ryerson στο Τορόντο και εφαρμόζεται σε μαθητές από μεταναστευτικές οικογένειες στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού (Ntelioglou et. al, 2014). Προτείνονται σε εκπαιδευτικούς τρεις διαδικασίες: α) η κατανόηση της γλωσσικής πραγματικότητας των δίγλωσσων μαθητών, β) η αναγνώριση των δίγλωσσων γνώσεων και αναγκών τους και γ) η υποστήριξή τους στην διαχείριση της δίγλωσσης ζωής τους. Παρακινεί όλους τους μαθητές στη ενασχόληση με γλωσσικές δραστηριότητες και δραστηριότητες γραμματισμού, στη διατύπωση ερωτήσεων, διερεύνηση απαντήσεων καθώς και στη συζήτηση και αλλαγή απόψεων με άλλους. Βασική ιδέα, αποτελεί το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μαθαίνουν απλά μία γλώσσα αλλά ταυτόχρονα έχουν γνώσεις γραμματισμού πάνω σε μία άλλη γλώσσα με την οποία μπορούν και επικοινωνούν σε μία ποικιλία από πλαίσια.

Βασίζεται σε ενταξιακές πρακτικές, οι οποίες ξεπερνούν την αποδοχή της διγλωσσίας των μαθητών και δημιουργούν πολύγλωσσα και πολυγράμματα περιβάλλοντα όπου η Γ1 των μαθητών δεν γίνεται απλά αποδεκτή αλλά υπολογίζεται, συγκρίνεται, διερευνάται και συμπεριλαμβάνεται μέσα στο πρόγραμμα. Το LAP, γεφυρώνει τις δύο γλώσσες, προωθεί τη διγλωσσία, εμπλέκει οικογένειες και κοινότητες, καθώς επίσης βοηθά όλους τους μαθητές να κατανοήσουν και να βιώσουν την γλωσσική ποικιλία.

Το πρόγραμμα LAP χωρίζεται σε τρία διαδοχικά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί την θεωρητική τεκμηρίωση που περιλαμβάνει αφενός την κατανόηση του μεγάλου αριθμού μεταναστών που υπάρχουν σε κάθε μεγάλη πόλη, και αφετέρου τη σκιαγράφηση του γλωσσικού πορτρέτου των μαθητών (τις δεξιότητες, ικανότητες και δυνατότητες αλλά και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όταν βρίσκονται σε γλωσσικά περιβάλλοντα τα οποία δεν κατανοούν). Από τη διαδικασία αυτή προκύπτει η αναγνώριση της δυναμικής διγλωσσίας που προωθεί το πρόγραμμα. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στη προετοιμασία της τάξης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να υποστηρίξουν τη δίγλωσση ανάπτυξη των μαθητών, ενώ δίνονται προτάσεις για την μετατροπή των τάξεων σε πολύγλωσσα / πολυγράμματα

περιβάλλοντα. Το τελευταίο μέρος αποτελεί την εφαρμογή για την οποία παρέχονται περισσότερες από πενήντα δραστηριότητες, προτάσεις και συμβολές για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, θα αναφερθούμε στα πλεονεκτήματα της εφαρμογής του προγράμματος. Σε επίπεδο μαθητών, βοηθά στην διαμόρφωση ταυτότητας, στη κατάκτηση δεξιοτήτων σε επίπεδο γλώσσας, μαθηματικών, φυσικής και γεωγραφίας, βοηθώντας παράλληλα τους δίγλωσσους μαθητές να γεφυρώσουν τις δύο γλώσσες. Οφέλη εντοπίζονται και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποκτούν δεξιότητες στην αναγνώριση διαφορετικών γλωσσών, στην ενδυνάμωση της γλωσσικής ποικιλίας και στην τοποθέτησή τους στη θέση των μαθητευόμενων. Ταυτόχρονα, επωφελούνται και οι γονείς οι οποίοι υποστηρίζονται στη προσπάθεια διατήρησης της Γ1, τους παρέχεται η δυνατότητα να εκφραστούν αλλά και να μοιραστούν τις γνώσεις του για τη γλώσσα και το γραμματισμό.

2. The Families Treasures and Grandma's Soup

<http://www.duallanguageproject.com/>

Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε από τη Hetty Roessingh από το Πανεπιστήμιο Calgary σε συνεργασία με την Ακαδημία Almadina Language Charter. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη δίγλωσσων βιβλίων από κοινού με μαθητές προσχολικής ή/και πρώτης σχολικής ηλικίας για την ενίσχυση του γραμματισμού (Ntelioglou et. al, 2014).

Στη βάση του προγράμματος αναγνωρίζονται οι δυνατότητες του προφορικού λόγου και της γρήγορης ανάπτυξης του βασικού για την επικοινωνία λεξιλογίου. Παρόλα αυτά, σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, για την κατανόηση κειμένων απαιτείται από τους μαθητές η ανάπτυξη ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Η διαδικασία αυτή κρίνεται σημαντικό να ξεκινά από τα χρόνια της προσχολικής αγωγής, ενώ συγκεκριμένα προτείνεται η δημιουργία δίγλωσσων βιβλίων η οποία στηρίζεται σε ορισμένες διαδικασίες.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ενεργή εμπλοκή των οικογενειών και ιδιαίτερος των γονέων με την αφήγηση οικογενειακών ιστοριών που θα ενισχύσουν ή θα διευρύνουν το λεξιλόγιό των μαθητών στη Γ1. Σκοπός είναι το λεξιλόγιο να συνδεθεί με ένα αντικείμενο οικογενειακής και πολιτισμικής σημασίας για αυτούς («θησαυρό κληρονομιάς»), το οποίο ο μαθητής

μεταφέρει στην τάξη και αφηγείται την ίδια ιστορία σε μία ομάδα συμμαθητών του στη Γ2. Σε επόμενο στάδιο, η ιστορία συγγράφεται στη Γ2 και Γ1 των μαθητών (η συγγραφή επιτυγχάνεται με συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικού). Στόχος είναι η κατάκτηση λέξεων οι οποίες θα συνδέονται με το «θησαυρό της κληρονομιάς», ενώ ενισχύεται το παιχνίδι λέξεων μέσω παιχνιδιών και ανακυκλώσιμων δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν στην βαθιά κατανόηση της σημασίας των λέξεων. Ταυτόχρονα, πραγματοποιείται σύνδεση μεταξύ των ιστοριών των μαθητών και κατάλληλων πρακτικών γραμματισμού καθώς δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο αναπτύσσεται η περιέργεια, η φαντασία, ο σεβασμός και το ενδιαφέρον στη διαφορετικότητα μέσω διασκεδαστικών διαδικασιών.

3. The ScribJab website and iPad application

<http://www.scribjab.com/?jsessionid=kRzpGXOWxAKNGZJXo0L4C8Ny.undefined>

Το ScribJab αποτελεί μία εφαρμογή/διαδικτυακό τόπο, που αναπτύχθηκε από τους Dr. Degenais D. Και Dr. Toohey K. του Simon Fraser University της Decoda του Καναδά για την ανάπτυξη πολυτροπικών και πολύγλωσσων ιστοριών. Στην εφαρμογή αυτή, ο κάθε μαθητής (ή μία ομάδα μαθητών) μπορεί με υποστήριξη να δημιουργήσει και να δημοσιεύσει τις ιστορίες του βελτιώνοντας και αξιοποιώντας τους δίγλωσσους πόρους γραμματισμού που διαθέτει.

Η πολυτροπικότητα εντοπίζεται στην δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές να ζωγραφίσουν εικόνες (illustrate), να δημιουργήσουν γραπτό κείμενο (text) καθώς και να ηχογραφήσουν τον λόγο ή κάποιον άλλο ήχο (audio recordings) για την υποστήριξη του νοήματος. Το πολύγλωσσο στοιχείο αφορά την δυνατότητα γραφής και ηχογράφησης του κειμένου στη Γ2 (στην προκειμένη Αγγλικά/Γαλλικά) αλλά και στη/ς Γ1 των μαθητών που την δημιουργούν.

Τα μαθησιακά και γλωσσικά οφέλη εντοπίζονται στη προώθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε όλες τις γλώσσες, της επεξεργασίας λέξεων και της σύγκρισης των γλωσσών. Παρέχεται η δυνατότητα συζήτησης και σχολιασμού των ιστοριών σε οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμούν ενώ παράλληλα

ενισχύεται και ενθαρρύνεται η έκφραση και η αφήγηση προσωπικών ιστοριών με την αξιοποίηση όλων των μέσων που διαθέτουν πολύγλωσσα.

Τέλος, υπάρχουν διαθέσιμα έτοιμα βιβλία που έχουν δημιουργήσει μαθητές, τα οποία ο κάθε χρήστης μπορεί να διαβάσει, ενώ παρέχονται συμβουλές και οδηγίες προς εκπαιδευτικούς και γονείς για την καλύτερη αξιοποίησή τους στο πλαίσιο του σχολείου και του σπιτιού αντίστοιχα.

4. «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» <http://www.keda.gr/roma/>

Το πρόγραμμα «**Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά**» διεξάγονταν σε δημόσια σχολεία στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δέκα περιφέρειες της Ελλάδας έως το 2014 μέσω της επιχορήγησης του ΕΣΠΑ. Βασικό εγχείρημα αποτελούσε η βελτίωση των συνθηκών ένταξης των μαθητών της κοινότητας των Ρομά μέσω της ενδυνάμωσης των σχολικών μονάδων με προσωπικό, στρατηγικές και εκπαιδευτικό υλικό. Επομένως, οι παρεμβάσεις στα σχολεία εντοπίζονται σε επίπεδο ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και υποστήριξης.

Στόχοι του προγράμματος είναι η ενίσχυση της πρόσβασης των μαθητών στις δομές της Προσχολικής Αγωγής και στη συνέχεια η έγκαιρη παρέμβαση στη Α' Δημοτικού για την εξοικείωση του και την διασφάλιση της παραμονής τους στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για την υλοποίησή του, καθώς αναφέρθηκε θα αποσταλεί στα σχολεία προσωπικό (εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι) ενώ θα παρέχεται συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών και για την ολοκλήρωσή της δόθηκε το χρονικό περιθώριο των δύο εξαμήνων. Η θεματική επιλέχθηκε για μία σειρά από λόγους. Η ίδια προέρχεται από ένα υβριδικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον και είχα την ευτυχία να είμαι περιφανή γι αυτό καθώς βάσει «κοινωνικών στερεοτύπων» το περιβάλλον μου ήταν αποδεκτό (Ελληνο-Αγγλική καταγωγή) έναντι άλλων. Ως μέλος μίας τέτοια κοινότητας έμαθα όχι απλώς να σέβομαι αλλά και να «λαχταρώ» (lust) την επαφή και επικοινωνία με διάφορους πολιτισμούς. Πρώτος λόγος ενασχόλησης λοιπόν, αποτέλεσε η επιθυμία να γνωστοποιήσω το πλούτο που μπορεί να φέρει η ανάμειξη και η γνωριμία πολιτισμών.

Επιπλέον, έχοντας την επίγνωση της διαφοροποιημένης γλωσσικής ανάπτυξης που διαθέτω, μπορώ να εντοπίσω τις ελλείψεις που παρουσιάζω σε γλωσσικό επίπεδο σε κάθε γλώσσα καθώς και τις αιτίες που αυτές εμφανίζονται. Οι αιτίες των δυσκολιών μου ταυτίζονται με αυτές της βιβλιογραφίας. Στόχος μου αποτελεί να η οργάνωση μίας εκπαίδευσης που σεβόμενη τους μαθητές καταρρίπτει τα εμπόδια που η ίδια είχε εγείρει στο παρελθόν. Για το λόγο αυτό υποστηρίζω ότι ο σεβασμός της πολιτισμικής καταγωγής αποτελεί μία εκ των προϋποθέσεων αλλά δεν εξασφαλίζει την μάθηση παρά μόνο αν αυτή συνοδευτεί με πρακτικές που ενσωματώνουν την αποδοχή και το σεβασμό κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Ταυτόχρονα, κατά τη φοίτηση αλλά και πρακτική μου άσκηση στα σχολεία έχω εφοδιαστεί με μία σειρά παραδειγμάτων λανθασμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών εκπαιδευτικών που συνήθως διοχετεύουν ένα φαύλο κύκλο παρανοήσεων. Υποθέσεις περί χαμηλής κατανόησης γονέων Ρομά, λανθασμένης χρήσης εκφράσεων προς αλλοδαπούς γονείς που σαφώς εμποδίζουν την κατανόησή τους («τα έχει φορτώσει στο κόκορα» = «μου είπε κάτι για μία κότα και δεν καταλάβαινα»), λανθασμένες διαγνώσεις μαθησιακών δυσκολιών καθώς και εμφάνισης χαμηλών προσδοκιών από τους μαθητές ή ακόμη και παραμέλησή τους κατά την μαθησιακή διαδικασία.

Οι παραπάνω λόγοι αποτελούν ένα μέρος της επιθυμίας μου να ασχοληθώ με την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Ο κάθε μαθητής προέρχεται από ένα ιδιαίτερο και ενδιαφέρον περιβάλλον το οποίο χρειάζεται και αξίζει να διερευνηθεί. Είναι χρέος μας, λοιπόν, να δώσουμε φωνή

στην έκφραση των μαθητών προκείμενου να γνωριστούμε, να μοιραστούμε και να δημιουργήσουμε τους κόσμους μας.

Αναστοχάζοντας τη διαδικασία, μέσα από την επαφή μου με τη βιβλιογραφία, έμαθα να διαχειρίζομαι αποτελεσματικότερα τον μεγάλο αριθμό πηγών καθώς επίσης ήρθα σε επαφή με όρους, οπτικές και θεωρήσεις τις οποίες δεν γνώριζα. Οι απόψεις μου και γνώσεις μου διαμορφώθηκαν από μία διαφορετική οπτική και βιωματικές πρακτικές συνδέθηκαν και διευρύνθηκαν μέσω της διερεύνησης της βιβλιογραφίας. Παράλληλα, με την πορεία του χρόνου εντοπίστηκε αλλαγή στην ευελιξία του τρόπου διερεύνησης των πηγών, καθώς επίσης και του τρόπου μεταφοράς του νοήματός τους στα πλαίσια της εργασίας, διατηρώντας την κατάλληλη μορφή και έκφραση.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ στη υποστήριξη που δέχτηκα από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, η οποία εντοπίζονταν σε διάφορα επίπεδα. Ενδιαφέρθηκε όχι μόνο για την επεξήγηση όρων και εξασφάλιση της βαθιάς κατανόησης αλλά και την μετατροπή του λόγου μου και της έκφρασής μου. Επιπλέον, μεσολάβησε για την εξασφάλιση πρακτικής μου άσκησης σε νηπιαγωγείο συνοικίας Ρομά προκείμενου να έρθω σε επαφή με πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές τάξεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση:

- Adamson, J., & Fujimoto-Adamson, N. (2012). Translanguaging in self-access language advising: Informing language policy. *Studies in Self-Access Learning Journal*. Vol 3(1), 59-73. Retrieved March 14, 2015 from http://sisaljournal.org/archives/march12/adamson_fujimoto-adamson
- Allen, J. (2007). *Creating welcoming schools, a practical guide to home-school partnerships with diverse families*. New York: Teachers Colleges Press, Newark: The International Reading Association
- Alviarez, L., Romero, L., Garcia, K. (2014). Implications and applications of multiple intelligences theory in second language education: a review. *Sky Journal of Educational research Vol 3* (No. 3, 2015), pp016-023, Retrieved February 20, 2015, from <http://www.skyjournals.org/SJER>
- Anton, M. (1999, Autumn). The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations*. Retrieved 20 November 2008, from <http://www.jstor.org/stable/330255>
- Baker, C. (1988). *Key issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters
- Barton, C. A., Tan, E. "Funds of knowledge and discourses and Hybrid space", *Journal of research in Science Teaching*, 46(1): 50-73, 2009
- Barohny, E. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education*. Retrieved February 16, 2005, from <http://www.tandfonline.com/loi/ccje20>
- Bezemer, J., Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Sage. Writing Communication. Vol 25* (No 2), 166-195, Retrieved February 27, 2015, from <http://wcx.sagepub.com/content/25/2/166>

- Bialystok, E., "Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent", *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1): 3–11, 2009
- Bialystok, E., "Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research" *Language Learning*, 52 (1): 159-199, 2002
- Bonk, C. J., & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, & sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C. J. Bonk, & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered tech's for literacy, apprenticeship, & discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Cenoz, J., & Gorter, D. (Issue Eds.) (2011). A Holistic Approach in Multilingual Education: Introduction. Special issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts, *The Modern Language Journal*, 95, 3, 339-343, DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning', *Pedagogies: An International Journal*. 4:3, 164-195. DOI: 10.1080/15544800903076044
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*. London, New York: Routledge
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a common European Framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Language Policy Division. Retrieved June 9, 2015, from www.coe.int/lang
- Cummins, J. (2007). What works? Research into practice. *The literacy and Numeracy Secretariat*, Retrieved August 10, 2014 from www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a divergent Society*. Los Angeles: Californian Association for Bilingual Education,

- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: *What have we learned from 30 years of research on second language immersion*. Retrieved on the Carla website with permission
- Cummins, J (1996), *Bilingualism in Education*. New York: Longman Inc.
- Cromdal, J. (1999) Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals, *Applied Psycholinguistics*, 20: 1–20
- Everts, S. (2015). Gardner’s Multiple Intelligences and Online Learning. In D. Slykhuis & G. Marks (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015* (pp. 298-302). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved February 20, 2015 from <http://www.editlib.org/p/150007/>
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: a conceptual view. *The Modern Language Journal*, 95 (iii), 344-355, doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x
- Garcia, G. E. (2003). Introduction Giving Voice to Multicultural Literacy Research and Practice. In A. I. Willis, G. E. Garcia, R. Barrera & V. J. Harris (Eds) *Multicultural issues in Literacy Research and practice*. (pp 1-10). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Garcia, O. & Sylvan C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400, DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x
- Gay, G. (2002). Preparing for a culturally responsive teaching. *Journal of teacher Education*. Vol 53 (2), 106-116
- Gkatartzi, A. & Tsokalidou, R. (2010). “She is a very good kid but she doesn’t speak”: the invisibility if children’s bilingualism and teachers ideology. *Journal of pragmatics* (43), 588-601
- Heath, B. S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Cambridge University Press*.(II), 49-76

- Hill, S 2004, Mapping multiliteracies: children in the new millennium, Report of the Research Project 2002 – 2004, University of South Australia and The South Australian Department of Education and Children's Services
- Hoff, E., "Interpreting the early language trajectories of children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for closing achievement gaps", *Developmental Psychology*, 2012 doi: 10.1037/a0027238
- Hornberger, N. H., Link, H. (2012) Translanguaging in Today's Classrooms: A Biliteracy Lens, *Theory Into Practice*. 51:4, 239-247, DOI: 10.1080/00405841.2012.726051
- Hughes, C. E., Shaunessy E. S., Brice, A. R., Ratliff, M. A., McHatton, P. A. (2006). Code switch among bilingual and the limited English proficient students: Possible instigators of giftedness. *Journal of the Education of the gifted*. Vol 30 (No. 2), 7-28. Retrieved March 10, 2015, from <http://www.prufrock.com>
- Ioannou-Georgiou, S, & Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL implementation in primary and pri-primary education*. Editor: Ioannou-Georgiou and Pavlos Pavlou
- John-Steiner, V., Mahn, H., "Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework", *Educational Psychologist*, 31(3/4): 191-206, 1996
- Johnson, D.W. Johnson, R. T., Stanne B (2000) *Cooperative learning methods*. Retrieved March 22, 2015 from http://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_a_Meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1 (1), 38-93.
- Kersten, K., Steinlen, A. K., Tiefenthal, C., Wippermann, I., Mattsson, A. F. (2010): Guidelines for Language Use in Bilingual Preschools, in K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A.K. Steinlen (Edit.), *Bilingual Preschools: Best Practices*. (103-116) Trier: WVT
- Kharkhurin, V. A. & Wei, L (2014) The role of code-switching in bilingual creativity, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:2, 153-169, DOI:10.1080/13670050.2014.884211

- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan., P. F., Duran. L., Intervention with Linguistically Diverse Preschool Children: a focus on Developing Home Language(s), *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36(3): 251- 263, 2005
- Kress, G. & Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London, New York: Arnold; Oxford University Press
- Ladson-Billings, G. (1995). Towards a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, Vol 32 (No. 3), 465-491
- Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. USA, Canada: Routledge
- Li, M. P., Lam, B. H. (2005). *Cooperative learning*. Retrieved March 22, 2015, from www.ied.edu.hk/aclass/
- Luke, A. & Freebody, P. (1999) *Further notes on the Four Resources model*. Retrieved June 9, 2015 from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Max, C., Stammet, B. (2005). Constructing third space to enhance literacy learning in multicultural preschool and primary classrooms. *1st ISCAR conference, 20-24 September 2005*. Sevilla: LCMI research unit
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., Collazzo, T. Working towards third space in content area literacy: An examination of every day funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*. Vol 39 (No 2): 38-70, 2004
- Moll, C. L., Amanti, C., Neff, D., Gonzallez, N. Funds of knowledge for teaching : Using a Qualitative Approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice* Vol.31 (No.2, 1992), 132-141. Retrieved February 20, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/1476399>
- Moll, C. L. (1992). Bilingual Classroom studies and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*. Vol 2 (No. 2), 22-24. Retrieved on February 17, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/1176576>

- Murhad, A. H. (2002). Tools for talking: the purposeful and inventive use of languages by bilingual children in primary schools. *Reading Literacy and language*, 106-112
- Norton, B., Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *Teachers of English to speakers of other languages, Inc TESOL. Vol 35* (No2), pp 307-322, Retrieved February 15, 2015 from <http://www.jstor.org/stable/3587650>
- Ntelioglou, B. Y., Fannin, J., Montanera, M., Cummins J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: a collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers on Psychology, Vol 5*, pp 1-10, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00533
- O'Connor, B. H., Crawford, L. J. (2015). The art of being in between: the promised of hybrid language practices. *Research on Preparing Inservice Teachers to Work Effectively with Emergent Bilinguals. Vol 24*, 149-173. Retrieved March 9, 2015 from <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-368720150000024008>
- Okal, O. O., "Benefits of multilingualism in education", *Universal Journal of Educational Research*, 2(3):223-229, 2014
- Palinscar, A., S., "Social constructivist perspectives on teaching and learning", *Annu. Rev. Psychol.*, 49: 345-75, 1998
- Plessis, S., Louw, B., "Challenges to preschool teachers in learners' acquisition of English as Language of Learning and technology", *South African Journal of Education*, 20: 53-75, 2008
- Reed, B., Railsback, J. (2003) *Strategies and resources for mainstream teachers of English language learners*. Northwest Regional Educational Laboratory
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A., & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges, *Language Awareness*, 19(3):187-203
- Schwarzer, D., Haywood, A. & Lorenzen, C. (2003). Fostering Multiliteracy in a linguistically diverse classroom. *Language Arts*. 80 (6), 453-460

- Slavin, R. E. (2010). Cooperative Learning. In G. A. Vibeke (Eds), *Learning and Cognition in Education* (pp 160-166). Oslo: Elsevier
- Sleeter, C. & Stilman, J. (2005). Standardizing knowledge in a Multicultural society. *Curriculum Inquiry*. 35:1, 27-46
- Steet, V. B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press
- Tavil, A.,M. & Isisag, U. K.. (2008). Parents attitudes towards bilingual kindergartens, *Ekev Akademi Dergisi*, 36: 313-326
- Watts-Taffe, S., & Trusscot, D.,M., “ Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom, *Language Arts*, 77(3): 258-265, 2000
- Woodley, H. H. (2015)"Empowering Language and Learning with Muslim Immigrant Youth" *In Research on Preparing Inservice Teachers to Work Effectively with Emergent Bilinguals*. (February 2015) 233-263. Retrieved March 9, 2015, from <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-368720150000024011>
- Zheng, L. (2012). Code switching: L1 coded mediation in a kindergarten foreign language classroom. *International Journal of Early years Education*. 20(4):365-378

Ελληνόγλωσση:

- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργαλίδου, Μ., Καϊλή, Χ., Celtek, A. (2006). Γλωσσικά ρεπερτόρια και ζητήματα ταυτότητας: η διγλωσσία στα ελληνικά και τουρκικά κοινότητα των μουσουλμάνων της Ρόδου. Στο *Κ.Ε.Μ.Ο., Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του μειονοτικού και μεταναστατευτικού φαινομένου: η ελληνική συγκυρία μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου, 15-17 Δεκεμβρίου 2006*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

- Γκανά, Ε. (2014). *Θεωρήσεις για την ανάγνωση: από τη γνωστική στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ανακτήθηκε το Ιούνιο 10, 2015, από <http://eclass.uth.gr/eclass/>
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Γλώσσα και μετανάστευση (B6)* Ανακτήθηκε Ιούνιο 6, 2015 από <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- Πουρκός, Μ. Α. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μία εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (61-102). Θεσσαλονίκη: Νησίδες
- Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Κ., Γκόβαρης Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Ανακτήθηκε Οκτώβρη 3, 2014, από [http://www.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://www.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf).
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο: *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, (11-20)
- Σταθοπούλου, Χ., Μηλιώνης Χ. *Εθνομαθηματικά και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Απρίλιο 18, 2015 από http://www.rhodes.aegean.gr/ltee/papers/paper_docs/stathop/5.%20%CE%A7%CE%91%CE%A3-%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%98-%CE%9C%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%A9%CE%9D.doc
- Στόγιος, Ν. (2009). *Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγίου, Ρόδος
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διγλωσσία*. Ανακτήθηκε Οκτώβρη 12, 2014, από http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf
- Foulin, J-N., & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*. Ανακτήθηκε Απρίλιο 29, 2015, από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf

Χατζηδάκη, Α. (2011). *Διγλωσσία: Εισαγωγικά στοιχεία*. Ανακτήθηκε Ιούνιο 9, 2015 από http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/a_tomeas/diglwssia_A08%20S02_2011.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, τη εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (103-113). Θεσσαλονίκη: Νησίδες





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125707