



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΙΣ ΚΑΝΟΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΣΕΜΗ-ΟΛΓΑ ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2014

Ο Οικονόμου Κωνσταντίνος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάσεις φιλολόγων απέναντι στους μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στις κανονικές τάξεις» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Οικονόμου Κωνσταντίνος

*Στους γονείς μου Βικτωρία και Γιώργο Οικονόμου,
για το δραματικό καλοκαίρι του 2014*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Στάσεις φιλολόγων απέναντι στους μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στις κανονικές τάξεις»

Κωνσταντίνος Οικονόμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – email: kooikonomo@sch.gr, lerkos0@gmail.com

Επεβλέπουσα: Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου – Συνεπιβλέποντες: Ευγενία Βασιλάκη, Χρήστος Γκόβαρης

Θεωρητικό πλαίσιο: Η γλωσσική διαφοροποίηση, έκφραση και αποτέλεσμα της πολιτισμικής διαφοροποίησης των κοινωνιών δεν αφήνει ανέγγιχτο το σχολείο και εισδύει ανεπαίσθητα μέσα του. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί συντελούν, ώστε να μην προσπεραστούν και αφεθούν οι όποιες γλωσσικές δεξιότητες εκτός σχολείου, ώστε δηλαδή να μη προκληθεί -ή επιταχυνθεί- γλωσσική μετατόπιση, και να προωθηθεί η πρόοδος των μαθητών με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (ΜΕΓ2). Η ελληνική εκπαίδευση, ως σύνολο ποικίλων και αλληλένδετων μεταξύ τους στοιχείων, αιφνιδιάστηκε πριν από μερικά χρόνια από την αντανάκλαση της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας στο εσωτερικό της και ξεκίνησε σταδιακά να λαμβάνει υπόψη της τα νέα δεδομένα: όπως δείχνει η εμπειρική έρευνα, πολλοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από αμφιθυμία, τουλάχιστον, απέναντι στην αξία της βιωσιμότητας του διγλωσσικού κεφαλαίου των ΜΕΓ2 και από ροπή -ή εύνοια ή αδυναμία ή εμπιστοσύνη- προς την συμπίεσή του υπέρ της ελληνικής. Σύμφωνα με τις ισχύουσες σήμερα επιστημονικές απόψεις, οι στάσεις αυτές δεν ενδείκνυνται για την επιτυχία των ΜΕΓ2 στο σχολείο και στη ζωή: όταν στόχος τίθεται πλέον ο *πολυγλωσσισμός* του αυριανού πολίτη (Core & Kalantzis, 2000), οι στάσεις αυτές θα έχουν μερικά και μονόπλευρα αποτελέσματα.

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα: Οι φιλόλογοι, των οποίων οι στάσεις δεν έχουν μελετηθεί με πληρότητα και συστηματικότητα, διδάσκουν σε τάξεις που συμπεριλαμβάνουν ΜΕΓ2. Αισθάνονται, λοιπόν, την, έστω και αόρατη και ανεπαίσθητη σε διάφορες περιπτώσεις, παρουσία των Γ1 ως παράγοντα που εμπλουτίζει την ομάδα και το μάθημα; Είναι διατεθειμένοι να τη λάβουν υπόψη και να την αξιοποιήσουν, χωρίς, αντίθετα, να τους αποκλείσουν; Μ' άλλα λόγια: Οι γλωσσικές διαφορές μέσα στην τάξη εμφανίζονται στους φιλολόγους ως πηγή δυνατοτήτων και ευκαιριών για τους ίδιους και για τους μαθητές τους ή ως δισεπίλυτο πρόβλημα ή απλώς ως ένα «ανθρώπινο» δικαίωμα που μπορεί και να αγνοείται; Θέλουν οι φιλόλογοι να δημιουργήσουν δυνατούς μαθητές και αυριανούς πολίτες μέσα στις τάξεις τους; Ακόμη: Συσχετίζονται, και πώς, οι στάσεις τους με τις αντιλήψεις τους για τις Γ1, για τη διγλωσσία και για την ετερότητα στην κοινωνία, με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και με διάφορες άλλες παραμέτρους της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής τους, όπως το φύλο, η γλωσσομάθεια, η γεωγραφική περιοχή, η εμπειρία κλπ.;

Μέθοδοι: Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι η περιγραφική και συσχετιστική επισκόπηση, με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς. Η έρευνα απευθυνόταν σε φιλολόγους που εργάζονται (με οποιοδήποτε καθεστώς) στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η *ευκαιριακή δειγματοληψία* (Σαραφίδου, 2011). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν 496 συνολικά. Για την καταγραφή των στάσεων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο όπου συνδυάσαμε και τροποποιήσαμε κλίμακες που ελήφθησαν από τα ερευνητικά εργαλεία των Reeves (2002) και Karabenick & Noda (2004). Εφαρμόστηκαν ποικίλες τεχνικές όπως: υπολογισμός συχνοτήτων και ποσοστιαίων αναλογιών, καθώς και μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς για κάθε μεταβλητή· παραγοντική ανάλυση για μείωση των διαστάσεων και προσδιορισμό των βασικών συνιστωσών των στάσεων· υπολογισμός διμεταβλητών και πολυμεταβλητών κατανομών (συσχετίσεις, αναλύσεις παλινδρόμησης)· έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας κλπ.

Ευρήματα: Γενικά, η αντίληψη ότι η ελληνική θα πρέπει να είναι ο μοναδικός πρωταγωνιστής στην τάξη και το μοναδικό μέσο στη γλωσσική εξέλιξη των ΜΕΓ2 είναι κεντρική ιδέα στη σκέψη και στην πρακτική των φιλολόγων: με αυτόν τον τρόπο μπορεί να συντελεστεί η ελληνοποίηση του ΜΕΓ2, η οποία είναι επιδίωξη. Αυτό είναι το γενικό συμπέρασμα, το οποίο συμφωνεί με τα αντίστοιχα συμπεράσματα του Βλαγκά (2010) και με το συμπέρασμα των Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2012) ότι στο ελληνικό σχολείο δεν υποστηρίζεται η ένταξη, όπως επίσης και με τα συμπεράσματα του Παπαχρήστου (2010) για την αγνόηση του πλούτου των ΜΕΓ2 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Άρα, καθ' όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζεται μια γραμμή που ξεκινά στην πρωτοβάθμια, ενώ μάλιστα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί ίσως γίνονται περισσότερο απαιτητικοί και κατανοούν λιγότερο τις ιδιαιτερότητες των ΜΕΓ2. Οι στάσεις των φιλολόγων πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο θετικές και να ενταχθούν στη λογική της αναγνώρισης της γλωσσικής διαφοράς και της δημιουργικής αντιπαράθεσης όλων των μαθητών με το (γλωσσικό) πλουραλισμό. Είναι προφανές ότι οι φιλόλογοι αντιμετωπίζουν τη Γ1 απλώς ως ανθρώπινο δικαίωμα. Πρόκειται για μια συχνά εντοπιζόμενη στάση (Σκούρτου, 2011), η οποία είναι φαινομενικά δημοκρατική, αλλά έχει, ωστόσο, και τις συνέπειές της: η Γ1 θεωρείται ως αναφαίρετο δικαίωμα μόνο για τον ιδιωτικό χώρο, οπότε ο εκπαιδευτικός δε φέρει καμία ευθύνη γι' αυτή.

Συμπεράσματα: Η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το θέμα των στάσεων των Ελλήνων φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2. Γενικά συμπεραίνουμε ότι οι θετικές στάσεις πρέπει να προσδιορίσουν το διδακτικό έργο του φιλόλογου και ειδικότερα τη διδασκαλία της γλώσσας που πραγματοποιεί, στους στόχους της οποίας ορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών η προβολή και η εμπέδωση της αξίας της πολυγλωσσίας. Προτείνονται μελλοντικές έρευνες τόσο των φιλολόγων όσο και των άλλων εκπαιδευτικών, και μάλιστα ποιοτικού τύπου, ώστε να εντοπιστούν οι αιτίες των στάσεων. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης προτείνεται να εντατικοποιηθεί η σχετική επιμόρφωση, να αναπροσανατολιστεί προς το στόχο της διγλωσσίας και να βελτιωθεί η διεξαγωγή της.

Λέξεις-κλειδιά: διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, μαθητές δίγλωσσοι, φιλόλογοι, στάσεις, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένταξη, διαφοροποίηση διδασκαλίας.

ABSTRACT

“Language arts teachers’ attitudes towards Greek Language Learners in mainstream classes of secondary education”

By Konstantinos Oikonomou, Language Arts teacher of Secondary Education, Larissa, Greece – email: kooikonomo@sch.gr, lerkos0@gmail.com

Supervisor: Professor Dr. Giasemi-Olga Sarafidou – Co-supervisors: Lecturer Dr. Eygenia Vassilaki, Professor Dr. Christos Govaris

Theoretical Framework: Linguistic diversity, an aspect of the cultural diversity of today’s societies, doesn’t leave school untouched and penetrates imperceptibly into it. The question, therefore, arises whether teachers contribute to Greek Language Learners’ (GLLs) language skills being skipped or left outside school, causing thus their linguistic shift, or they promote their progress. Greek education, as a system of diverse and interrelated elements, was shocked a few years ago by the reflection of multiculturalism in it and gradually began to take account of the new facts: as empirical research shows, many teachers are characterized at least by ambivalence towards the value of the viability of bilingual capital of GLLs and by a tendency to suppress it in favor of Greek. In line with current scientific opinions, such attitudes are not going to ensure GLLs’ success in school and life: if the objective nowadays is the multiliteracy of tomorrow’s citizen (Cope & Kalantzis, 2000), attitudes of this kind lead to partial results.

Focus of research-purpose / research questions: The language arts teachers, whose attitudes have not been studied comprehensively and systematically so far, teach classes that include GLLs. Do they perceive the presence of GLLs, which is invisible and imperceptible in several cases, as a factor that enriches classroom and processes of teaching and learning? Are they willing to take it into account and use it, without on the contrary, excluding them? In other words: Do linguistic differences in the classroom appear to be a source of possibilities and opportunities for themselves and for their students or a problem that is difficult to solve or simply as a "human" right that can be ignored? Do language arts teachers wish to create powerful students and future citizens in their classrooms? Moreover: Do their attitudes correlate, and how, with their perceptions of L1, of bilingualism and diversity in society, of professional development and of various other parameters of their personal and professional life, such as gender, language proficiency, geographical area, experience etc .?

Methods: The research strategy adopted in this thesis is the descriptive and correlative survey, with the use of a self-report questionnaire. The research was addressed to language arts teachers of any category at the secondary education. To select the sample convenience sampling was used (Sarafidou, 2011). Participants were 496 teachers in total. To record attitudes we used a questionnaire in which we combined and modified some scales taken from research tools by Reeves (2002) and Karabenick & Noda (2004). Various techniques were applied such as: calculation of frequencies and percentages, of means and variance for each variable; factor analysis to reduce the dimensions and identify key components of attitudes; calculation of bivariate and multivariate distributions (correlation, regression analysis); tests of statistical significance etc.

Findings: Overall, the idea that Greek should be the absolute protagonist in the classroom and the only means to GLLs' linguistic development is the central idea in the thought and practice of language arts teachers: only in this way it is possible to achieve the hellenization of GLLs, which is the aim. This is the general conclusion of this study; this conclusion agrees with those of Βλαγκάς (2010) and with the conclusion of Παλατιολόγου & Ευαγγέλου (2012) that Greek school does not support inclusion, as well as with the conclusion of Παπαχρήστος (2010) that GLL's "wealth" is ignored within primary education. It seems that a line starting in primary continues throughout secondary education, while secondary education teachers appear to be more demanding and to less understand the peculiarities of GLLs. Attitudes of language arts teachers have to change and become more positive in the logic of recognizing linguistic diversity and help all students creatively deal with (linguistic) pluralism. Obviously, language arts teachers perceive L1 simply as a human right. This is an attitude often found by researchers (Skourtou, 2011); it seems to be democratic, but has, however, some consequences: L1 is considered an undeniable right only for the private space, so the teacher is not responsible for it.

Conclusions: This study provides useful data on the issue of the attitudes of Greek language arts teachers towards GLLs in their classrooms. Overall, we conclude that positive attitudes should define language arts teachers' teaching and especially the teaching of language, in whose objectives, according to the new Curricula, promoting and embedding multilingualism are included. We propose that future research on every kind of teachers should be done; especially, qualitative research can help identify the causes of attitudes. In terms of educational policy and practice we propose that training should be intensified, reoriented towards the goal of bilingualism and practically improved.

Keywords: bilingualism, intercultural education, Greek language learners, bilingual students, language arts teachers, attitudes, secondary education, inclusion, differentiating instruction.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1.1. Υπόβαθρο	11
1.2. Διατύπωση του προβλήματος	14
1.3. Σκοπός της έρευνας	15
1.4. Σημαντικότητα της έρευνας	16
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	18
2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	18
2.2. Στάσεις εκπαιδευτικών	27
2.3. Ετερότητα στην κοινωνία, διγλωσσία/πολυγλωσσία, πρώτες γλώσσες - η σημασία των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών	30
2.4. Η «κατάληξη» των θετικών στάσεων: η διαφοροποίηση της διδασκαλίας	38
2.5. Φιλολόγοι και μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	40
2.6. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών για μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής	44
2.7. Εμπειρικές έρευνες στάσεων	51
2.8. Σύνοψη	61
3. ΜΕΘΟΔΟΣ	62
3.1. Ερωτήματα	62
3.2. Σχεδιασμός έρευνας	64
3.3. Δείγμα	64
3.4. Μέτρηση και εργαλείο συλλογής δεδομένων - πιλοτική εφαρμογή - αξιοπιστία	68
3.5. Συλλογή δεδομένων και ερευνητική δεοντολογία	76
3.6. Ανάλυση δεδομένων	78
3.7. Σύνοψη	79
4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ	81
4.1. Στάσεις φιλολόγων απέναντι σε μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	81
4.1.1. Η κλίμακα των στάσεων	81
4.1.2. Συνιστώσες των στάσεων	82
4.2. Σχέσεις στάσεων με αντιλήψεις: για τη συμβολή της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και στη μάθηση, για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, για την ετερότητα στην κοινωνία και για την αυτοεπάρκεια	88

4.2.1. Στάσεις σε σχέση με τις αντιλήψεις για τη συμβολή της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και με τις αντιλήψεις για τη συμβολή της πρώτης γλώσσας στη μάθηση	90
4.2.2. Στάσεις σε σχέση με τις αντιλήψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση και με τις αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	91
4.2.3. Στάσεις σε σχέση με αυτοεπάρκεια	92
4.3. Στάσεις σε σχέση με δημογραφικά, ατομικά και άλλα δεδομένα των φιλολόγων	92
4.3.1. Φύλο	92
4.3.2. Ηλικία	93
4.3.3. Γεωγραφική περιοχή (περιφέρειες Ελλάδας)	94
4.3.4. Αστικότητα	97
4.3.5. Προϋπηρεσία	98
4.3.6. Γλωσσομάθεια	99
4.4. Στάσεις και βαθμός επαφής με μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	100
4.4.1. Έκθεση σε μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά	101
4.4.2. Διδακτική εμπειρία με μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	102
4.5. Προβλεπτικοί παράγοντες των στάσεων και των συνιστωσών τους	103
4.5.1. Στάσεις	103
4.5.2. «Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος χωρίς εμπλοκή των Γ1	103
4.5.3. Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	108
4.5.4. Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	110
4.5.5. Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	112
4.6. Επαγγελματική ανάπτυξη	113
4.6.1. Στήριξη προς τους φιλόλογους από τη σχολική ηγεσία	113
4.6.2. Συμμετοχή σε επιμόρφωση	115
4.6.3. Ανάγκη για επιμόρφωση	116
4.6.4. Ειδικότερα ζητήματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη	117
4.6.4.1. Φύλο	117
4.6.4.2. Γεωγραφική περιοχή (περιφέρειες Ελλάδας)	118
4.6.4.3. Αστικότητα	120
4.6.4.4. Ηλικία	121
4.6.4.5. Προϋπηρεσία	121
4.6.4.6. Εμπειρία με μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	121

4.6.4.7. Επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοεπάρκεια	122
4.7. Σύνοψη	123
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	124
5.1. Επιμέρους θέματα	126
5.1.1. Στάσεις	126
5.1.2. Πλαίσια και συνάφειες στάσεων	131
5.1.2.1. Επαγγελματική ανάπτυξη	131
5.1.2.2. Η σημασία των πρώτων γλωσσών, η διγλωσσία/πολυγλωσσία και η ετερότητα στην κοινωνία	134
5.1.2.3. Αυτοεπάρκεια – αυτοαποτελεσματικότητα	137
5.1.2.4. Στοιχεία από τις ατομικές βιογραφίες και την εμπειρία των φιλολόγων	138
5.1.2.5. Πρόγνωση στάσεων	140
5.2. Σύνοψη και γενικά συμπεράσματα	142
5.3. Περιορισμοί έρευνας	146
5.4. Συνεπαγωγές και προτάσεις για την έρευνα	147
5.5. Συνεπαγωγές και προτάσεις για την πράξη	149
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	155
7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έρευνα – Στάσεις φιλολόγων απέναντι σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Προκήρυξη προγράμματος για την Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (αποσπάσματα)	176
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Αίτηση έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας προς το Υπουργείο Παιδείας	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας	181
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Κείμενο επιστολής προς τις σχολικές μονάδες για τη συμμετοχή στην έρευνα	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Χορήγηση του ερευνητικού εργαλείου των Karabenick & Noda, 2004	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Φωτογραφίες από την έρευνα όπως εμφανιζόταν στον ιστότοπό της στο SurveyGizmo	185
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στοιχείων 9-50	186

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Υπόβαθρο

**ΜπιολοΓία, *ηγαρασία, *κσαδερφηα, *ένα τελεωραση, *το προβλημα που δειμιουργει (=το πρόβλημα που δημιουργείται), *Τα αραπλανα ηνε γρηγορο, *για να δω την αγαπητική γιαγιά μου, *θα πάει μανάβεις (= θα πάει στο μανάβη):* είναι ορισμένα αντιπροσωπευτικά λάθη επιλεγμένα από τη σοδειά που συνέλεξε πριν λίγα χρόνια η έρευνα της γραπτής διαγλώσσας των μαθητών οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχοντας την ελληνική -κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας και του σχολείου, αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας των μαθημάτων- ως δεύτερη γλώσσα (Γ2)¹ (ενδεικτικά: Αναστασιάδη & Μητσιάκη 2007· Αναστασιάδη κ.ά. 2008· Αναστασιάδη κ.ά. 2008· Ιορδανίδου & Αμπάτη, 2007). Λάθη όπως αυτά, και άλλα παρόμοια, θα αποτελούν προφανώς τακτικούς θαμώνες σε πολλές σχολικές τάξεις και δεν αποκλείεται να έχουν εγείρει και φόβους για πιτζίνοποίηση της ελληνικής. Τα λάθη αυτά δημιουργούν μια σειρά από απορίες: Πώς θα έπρεπε να ενεργήσει ένας εκπαιδευτικός που τα συναντά στα προφορικά και γραπτά κείμενα των μαθητών με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (ΜΕΓ2);

Η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών θεωρείται ευθύνη και έργο όλων των εκπαιδευτικών, και πολύ ορθά μάλιστα, αφού η γλώσσα διδάσκεται σε όλα τα μαθήματα². Όμως, τόσο η χρήση της γλώσσας όσο και η γλωσσική επίγνωση ή συνειδητοποίηση ανήκουν πρώτα και κύρια στα καθήκοντα του φιλόλογου (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, 2002). Τι θα έπρεπε, λοιπόν, να κάνει ένας φιλόλογος βλέποντας τα λάθη αυτά; Να

¹ Χρησιμοποιούνται οι εξής συντομογραφίες: Γ2=δεύτερη γλώσσα, Γ1=πρώτη (ή μητρική) γλώσσα, ΜΓ2=μαθητές «δεύτερης γλώσσας», ΜΓ1=μαθητές «πρώτης γλώσσας», ΜΕΓ2=μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

² Στις αρχές του 2014 διοργανώθηκε στην Αθήνα διημερίδα με τίτλο "Διδάσκοντας τη γλώσσα μέσα από τις γλώσσες των μαθημάτων του σχολείου", που είναι, όσο γνωρίζουμε, η «επίσημη πρώτη» του πεδίου αυτού στην Ελλάδα. Οι παρουσιάσεις της διημερίδας, από τις οποίες, όμως, λείπουν αυτές που αναφέρονται στα πρακτικά μαθήματα, είναι προσβάσιμες στον ιστότοπο: <http://www.avgouleaschool.gr/htm/index.aspx?pageid=2211>

αντιδράσει διορθώνοντάς τα αμέσως με την επισήμανση του ορθού τύπου, τον οποίο ο έφηβος ΜΕΓ2 πρέπει να «βάλει καλά στο μυαλό του» το συντομότερο δυνατό; Ή να μπει στον κόπο της ανάλυσης των λαθών -φωνολογικών, γραμματικών, συντακτικών, σημασιολογικών και επικοινωνιακών- και του συσχετισμού τους με τις Γ1 των ΜΕΓ2; Θα μπορούσε να εξετάσει π.χ. μήπως το φώνημα [v] δεν υπάρχει στη Γ1 του ΜΕΓ2· ή μήπως η έννοια της τηλεόρασης είναι ουδετέρου γένους· ή μήπως η κατεύθυνση σε πρόσωπο δεν εκφράζεται με προθετικό σύνολο στις «άλλες» γλώσσες· θα μπορούσε ακόμη να αναζητήσει σε λεξικό της Γ1 του ΜΕΓ2 τη σημασιολογική διαφορά μεταξύ των λέξεων *αγαπημένος* και *αγαπητικός*· αυτές είναι ορισμένες μόνο δυνατότητες. Στη συνέχεια θα εμπλούτιζε τη διδασκαλία του με όλο αυτό το υλικό, για να εξυπηρετήσει ποικίλους στόχους σε σχέση τόσο με τους ΜΕΓ2 όσο και με τους ΜΕΓ1: π.χ. να κατανοηθούν από τους ΜΕΓ2 τα λάθη στην ουσία τους και με την ελπίδα, όχι με την απαίτηση, ότι θα περιοριστούν με την πάροδο του χρόνου· να αποτιναχθεί από τον ΜΕΓ2 η ετικέτα του κακού μαθητή που δε «μαθαίνει», λόγω ανικανότητας, ελληνικά· να συνειδητοποιηθεί ότι οι ΜΕΓ2 είναι σε θέση να μάθουν και ότι ούτε οι ίδιοι ούτε οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επαναπαύονται στο απλό και στο εύκολο, αποφεύγοντας το γνωστικά απαιτητικό· να συνειδητοποιηθεί από όλους ότι οι ΜΕΓ2 γνωρίζουν κάποια άλλη γλώσσα που έχει την αξία της και δε χρειάζεται να «χαθεί» και ότι δεν υπάρχουν «σημαντικές» γλώσσες στον κόσμο, που είναι συνήθως οι γλώσσες αυτών που «φιλοξενούν» τους «ξένους» μαθητές ή τα αγγλικά και μια-δυο ακόμη «ξένες» γλώσσες· να γίνει αντιληπτή η ποικιλία ως βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας και να εμπεδωθεί από όλους ότι η επικοινωνία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που μπορεί να υποστηριχθεί με ποικίλα μέσα κ.ο.κ. Στην πρώτη περίπτωση ο φιλόλογος θα πρόβαλλε ως μοναδική και απόλυτη αξία την ελληνική γλώσσα, δηλαδή τη Γ2· στη δεύτερη, θα λάμβανε υπόψη την προηγούμενη γνώση του μαθητή, συμπεριλαμβανομένης και της γνώσης της Γ1, εργαλειοποιώντας την στη διδασκαλία, ώστε να διευκολύνει έτσι τη μάθησή του και να υποδείξει, άμεσα και έμμεσα, την ατομική και κοινωνική της αξία. Πιστεύουμε ακράδαντα ότι η δεύτερη επιλογή, η οποία μπορεί να συμβάλλει σε ό,τι θα ορίσουμε αργότερα (ενότητα 2.3) ως *γλωσσική ένταξη των μαθητών*, είναι επίκαιρη, ρεαλιστική και συνεπής με την πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης κοινωνίας.

Τα *sui generis* αυτά λάθη, που πρέπει να αξιολογούνται δίκαια και να

αξιοποιούνται αποτελεσματικά στο μάθημα προς όφελος όλων των μαθητών (Ηλιοπούλου, 2007, 2009α, 2009β· Παπαδοπούλου & Τάντος, 2013), αναφέρθηκαν εδώ απλώς ως μια αφορμή που μας προτρέπει να αναλογιστούμε την ειδοποιό διαφορά των ΜΕΓ2 από τους υπόλοιπους, δηλαδή το (δι)γλωσσικό κεφάλαιό τους, και να προβληματιστούμε για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και για τους λόγους της όποιας αντιμετώπισής τους. Ας σημειωθεί ότι η διαχείριση των λαθών, αν και ενδεικτική, αποτελεί μία μόνο όψη του προβλήματος αυτού.

Μιλώντας για ΜΕΓ2 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφερόμαστε σε μαθητές που συνεχίζουν να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σύμφωνα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της εφηβείας, αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα και δυσκολίες μάθησης και πρωταγωνιστούν στη σχολική διαρροή, όπως θα δούμε στα επόμενα (ενότητα 2.1.). Στο σχολείο διδάσκονται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, μεταξύ των οποίων και οι φιλόλογοι, οι αρμόδιοι για τη γλωσσική τους ανάπτυξη εκπαιδευτικοί (ενότητα 2.5.). Αν και με σχετική καθυστέρηση, οι ΜΕΓ2 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ξεκινήσει να απασχολούν και αυτοί την εκπαιδευτική πολιτική (ενότητα 2.6.). Όπως, όμως, προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, δεν έχουν προσελκύσει έντονο το ερευνητικό ενδιαφέρον ως αντικείμενο στάσεων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως πτυχή του γενικότερου ζητήματος της γλωσσικής διδασκαλίας και της μάθησης στις κανονικές ή μικτές, δηλαδή στις σύγχρονες, τάξεις της συγκεκριμένης βαθμίδας (ενότητα 2.7.). Κι αυτό, ενώ θεωρείται βέβαιο, έστω κι αν δεν είναι καλά εμπεδωμένο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι στοιχεία ρυθμιστικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τόσο σημαντικά όσο οι επιστημονικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές ικανότητές τους και τα λοιπά προσόντα τους (ενότητα 2.2.).

Στην προκείμενη, λοιπόν, εργασία θα πραγματοποιήσουμε μια ποσοτικού τύπου έρευνα στάσεων απέναντι στους ΜΕΓ2 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την ιδιαίτερη οπτική των εκπαιδευτικών που στις υποχρεώσεις τους βρίσκεται η διδασκαλία –και, επομένως, και η μάθηση– της γλώσσας, δηλαδή των φιλόλογων. Επιδιώκουμε έτσι να διαπιστώσουμε πόσο θετικές είναι οι στάσεις τους, να τις ερμηνεύσουμε, να τις τοποθετήσουμε μέσα σε ευρύτερα πλαίσια και να εξετάσουμε την ανάγκη μεταβολής

τους. Θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών σημαίνουν την κατάφαση, αποδοχή, αναγνώριση και αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς -με απώτερο σκοπό οι στάσεις αυτές να γίνουν και κτήμα όλων των μαθητών της τάξης- των ιδιαίτερων στοιχείων των ταυτοτήτων τους -των γλωσσικών π.χ.- μέσα στην τάξη. Στάσεις και πρακτικές αυτού του είδους απορρέουν, αλλά και συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση των λαών και των πολιτισμών, η οποία θεωρείται, όχι βέβαια από όλους, βασικό στοιχείο εξέλιξης της κοινωνικής πραγματικότητας.

1.2. Διατύπωση προβλήματος

Όπως έδειξαν έρευνες της διαπολιτισμικής ψυχολογίας, και παρά τις αντιλήψεις που διατυπώθηκαν περί του αντιθέτου (π.χ. Γκότοβος, 2003), οι μετανάστες έφηβοι, μία από τις κατηγορίες των ΜΕΓ2, ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό της καταγωγής τους, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι αρκετοί προσαρμόζονται κοινωνικοπολιτισμικά στην Ελλάδα· αυτό γίνεται στο πλαίσιο ενός αφομοιωτικού προτύπου που χαρακτηρίζει γενικά την ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση (Παυλόπουλος κ.ά., 2012). Από την άλλη, έχει καταγραφεί και τεκμηριωθεί ότι οι ΜΕΓ2 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν γενικά μαθησιακές δυσκολίες (ΥΠΕΠΘ, 2005). Επίσης, οι έρευνες στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκάλυψαν τους εκπαιδευτικούς της βαθμίδας αυτής να διακατέχονται από αντιλήψεις που εντάσσονται σ' ένα μονογλωσσικό/μονοπολιτισμικό πλαίσιο και συγκρούονται με τα επιστημονικά δεδομένα, όπως υποψία για διάσπαση της κοινωνικής συνοχής και για αναστολή της μάθησης της Γ2 και των λοιπών μαθημάτων εξαιτίας των Γ1 (Σκούρτου, 2011). Τέλος, η Σκούρτου (2011), παρατηρώντας ότι η ελληνική πολιτεία έχει αντιδράσει δυναμικά στην πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και εκπαίδευσης, τονίζει συγχρόνως ότι στην Ελλάδα καλλιεργείται ανησυχία γύρω από την ετερότητα και ότι δεν υπάρχει συναίνεση μεταξύ κοινωνικών επιστημόνων, γλωσσολόγων, παιδαγωγών –και «διανοουμένων», θα προσθέταμε εμείς (βλ. π.χ. τις απόψεις της Τριανταφύλλου, 2014)- ως προς τον τρόπο διαχείρισής της.

Τα δεδομένα αυτά κεντρίζουν το ενδιαφέρον μας για την ποιότητα των στάσεων

των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους ΜΕΓ2 προκαλώντας μας να τις διερευνήσουμε. Βέβαια, τον εμπειρικό αυτό έλεγχο της (εκπαιδευτικής) πραγματικότητας, που δείχνει πώς οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται και ενεργούν, καθιστά απαραίτητο, εκτός από το γεγονός ότι εδώ και αρκετά χρόνια υλοποιείται εκπαιδευτική πολιτική και ξοδεύονται μεγάλα ποσά στο όνομα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ενότητα 2.6.), και ο περί προσωπικών θεωριών και στάσεων λόγος που επισημαίνει την πραγματική σημαντικότητα των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και την χαρακτηριστική αντίφαση μεταξύ θεωρίας και πράξης των εκπαιδευτικών (ενότητα 2.2.).

Οι φιλόλογοι διδάσκουν σε κάθε μαθητή του ελληνικού σχολείου την ελληνική γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας, με σκοπό την τελειοποίηση όλων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, διδάσκουν όμως «και για τη γλώσσα», δηλαδή γλωσσική επίγνωση, στην οποία περιλαμβάνεται και η αξία της πολυγλωσσίας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002). Συγχρόνως, διδάσκουν δυνητικά αρκετά ακόμη θεωρητικά μαθήματα. Και οι φιλόλογοι συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες και προβλήματα στη διδασκαλία σε τάξεις με ΜΕΓ2 (ενότητα 2.6.), ενώ η βιβλιογραφία παρέχει ενδείξεις ύπαρξης ενδιαφέροντος για τις στάσεις τους προς τους ΜΕΓ2, το οποίο όμως δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί (ενότητα 2.7.). Τελευταία, εξάλλου, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή από την πολιτεία στην αλληλεπίδραση μεταξύ ΜΕΓ2 και φιλόλογων και έχει, επίσης, τεκμηριωθεί και η επιθυμία τους για σχετική επιμόρφωση (ενότητα 2.5). Ποιες στάσεις, λοιπόν, έχουν οι φιλόλογοι απέναντι στους ΜΕΓ2; Επιδιώκουν και επιτυγχάνουν τη γλωσσική ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο αυτό τους αναλογεί;

1.3. Σκοπός της έρευνας

Η γλωσσική διαφοροποίηση, έκφανση και αποτέλεσμα της πολιτισμικής διαφοροποίησης των κοινωνιών δεν αφήνει ανέγγιχτο το σχολείο και εισδύει ανεπαίσθητα μέσα του προκαλώντας πολλούς προβληματισμούς. Αν όχι το σχολείο ως σύστημα, πρόκειται τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του να συντελέσουν, ώστε να

μην προσπεραστούν και αφεθούν οι όποιες γλωσσικές δεξιότητες εκτός σχολείου, ώστε δηλαδή να μη προκληθεί -ή επιταχυνθεί- γλωσσική μετατόπιση, και να προωθηθεί η πρόοδος των ΜΓ2; Όπως θα δούμε αναλυτικότερα πιο κάτω (ενότητα 2.6.), η ελληνική εκπαίδευση, ως σύνολο ποικίλων και αλληλένδετων μεταξύ τους στοιχείων, αιφνιδιάστηκε πριν από μερικά χρόνια από την αντανάκλαση της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας στο εσωτερικό της και ξεκίνησε σταδιακά να λαμβάνει υπόψη της τα νέα δεδομένα. Όπως δείχνει η εμπειρική έρευνα (ενότητα 2.7.), πολλοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από αμφιθυμία, τουλάχιστον, απέναντι στην αξία της βιωσιμότητας του διγλωσσικού κεφαλαίου των ΜΕΓ2 και από ροπή -ή εύνοια ή αδυναμία ή εμπιστοσύνη- προς την συμπίεσή του υπέρ της Γ2. Σύμφωνα με τις νεότερες επιστημονικές απόψεις, που θα παραθέσουμε στη συνέχεια (ενότητα 2.3.), οι στάσεις αυτές δεν ενδείκνυνται για την επιτυχία των ΜΕΓ2 στο σχολείο και στη ζωή: όταν στόχος μας τίθεται πλέον ο *πολυγλωσσισμός* του αυριανού πολίτη (Cope & Kalantzis, 2000), οι στάσεις αυτές θα έχουν μερικά και μονόπλευρα αποτελέσματα. Από την ελληνική βιβλιογραφία λείπει μια εμπειρική μελέτη που να απαντά στο πρόβλημα αυτό, το οποίο, βέβαια, είναι περισσότερο ενδιαφέρον, καθώς αναφερόμαστε στην αρμόδια για τη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας αυτής ορίζεται, λοιπόν, η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων των φιλολόγων απέναντι στους ΜΕΓ2, καθώς και ποικίλων παραμέτρων που σχετίζονται με αυτές: έχει ιδιαίτερη σημασία να διαπιστώσουμε τι και πώς μεταδίδεται, άμεσα και έμμεσα, για τη γλώσσα από τους ίδιους τους διδάσκοντες της γλώσσας πρώτα και κύρια.

1.4. Σημαντικότητα της έρευνας

Σκοπός του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι η εξασφάλιση της επιτυχίας όλων των μαθητών, η οποία αναγνωρίζεται ως παράγοντας ζωτικής σημασίας για το μέλλον της οικονομίας και της κοινωνίας. Από την άλλη, κάθε μαθητής απαιτεί να αναγνωριστεί και να γίνει αποδεκτός με την προσωπικότητά του, τις ικανότητες και τις γνώσεις του μέσα στην τάξη και οι εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση που η ίδια η πολιτεία δεν λαμβάνει σαφή θέση, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνία πλάθεται ήδη

μέσα στο σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές που είναι γνώστες-χρήστες και άλλων γλωσσών. Κι αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν υφίστανται την πίεση κάποιου αυστηρού συστήματος αξιολόγησης και λογοδοσίας κι αν οι επιδόσεις των ΜΕΓ2 δεν χρησιμοποιούνται ως κριτήριο αξιολόγησης των ίδιων, όπως συμβαίνει π.χ. στις ΗΠΑ (ενότητα 2.7.), θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να νοιάζονται για τη σχολική σταδιοδρομία των ΜΕΓ2, επειδή για την ενίσχυσή της επενδύονται πολλοί οικονομικοί πόροι και επειδή οι ΜΕΓ2 υπόκεινται, σε τελική ανάλυση, στην υποχρέωση να συμμετέχουν και αυτοί σε δύσκολες και καθοριστικές εξετάσεις που κρίνουν το μέλλον τους.

Η προκείμενη έρευνα των στάσεων των φιλολόγων απέναντι στους ΜΕΓ2 είναι, επομένως, πολύ σημαντική. Τα αποτελέσματά της θα συμβάλουν στην κατανόηση της συμπεριφοράς των φιλολόγων με γνώμονα την τρέχουσα πραγματικότητα και τα δεδομένα της σύγχρονης έρευνας που θα παρακολουθήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, ώστε να διαπιστωθεί εάν χρειάζεται να μεταβληθεί, προς όφελος όχι μόνο αυτών, αλλά και όλου του μαθητικού πληθυσμού όσον αφορά τις επιδόσεις και την κοινωνικοποίησή τους. Η έρευνα μπορεί να προκαλέσει περαιτέρω έρευνες εμβάθυνσης στην ίδια ειδικότητα, καθώς και έρευνες για εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να οδηγήσει, επομένως, στην καλύτερη σύλληψη της διαδικασίας πραγμάτωσης της γλωσσικής ένταξης μέσα στη γλωσσικά πολύμορφη, δηλαδή στη σύγχρονη, τάξη. Αυτή η γλωσσική ένταξη μέσα στη γλωσσικά πολύμορφη τάξη είναι σημαντικό ζήτημα παγκόσμιας εμβέλειας: ας επικαλεστούμε εδώ παραδειγματικά το πολυμερές σχέδιο συνεργασίας Comenius (στο Life-long Learning Programme 2007-2014) «European Core Curriculum For Inclusive Academic Language Teaching» (=IALT, βλ. www.eucim-te.eu/32340), που είχε στόχο τη δημιουργία ομότιτλου εργαλείου που θα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών δεύτερης γλώσσας στην ακαδημαϊκή γλώσσα όλων των μαθημάτων του σχολείου σ' ένα ολιστικό πλαίσιο, να διευκολύνουν δηλαδή τη γλωσσική ένταξη.

Οργάνωση της εργασίας

Το θέμα που κέντρισε το ενδιαφέρον μας, οι στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2 στα σχολεία, είναι σημαντικό, αλλά δεν έχει ακόμη μελετηθεί ενδελεχώς και γι'

αυτό αποφασίσαμε να το θέσουμε υπό τον ερευνητικό φακό στην προκείμενη εργασία. Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο (2) θα προσφέρουμε μια όσο το δυνατό πληρέστερη εικόνα της θεωρητικής και εμπειρικής έρευνας συνθέτοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούμε. Στο μεθεπόμενο κεφάλαιο (3) θα εστιάσουμε στη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων, θα θέσουμε δηλαδή τα ερευνητικά ερωτήματα και, σε συνάρτηση με αυτά, θα αναφερθούμε στην επιλογή ερευνητικής στρατηγικής, στη δειγματοληψία, στα μέσα και στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, στη δεοντολογία και στην επιλογή στατιστικών μεθόδων και τεχνικών. Στη συνέχεια (κεφάλαιο 4) θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, σε αντιστοιχία, και ως απάντηση, προς τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, παραθέτοντας, όπου χρειάζεται, πίνακες και διαγράμματα κατανομών συχνότητας, δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, δείκτες συνάφειας, τιμές στατιστικών κριτηρίων σημαντικότητας και πιθανότητες σφάλματος κατά τη γενίκευση των τιμών σε όλο τον πληθυσμό. Θα ολοκληρώσουμε την εργασία (κεφάλαιο 5) με τη συζήτηση των ευρημάτων, που θα περιλάβει ερμηνεία, συμπεράσματα, περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και για εφαρμογές στην πράξη.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε έννοιες και μεταβλητές που έχουν σημασία για την διεξαγωγή της έρευνας αυτής και στη συνέχεια θα συνοψίσουμε διάφορες εμπειρικές έρευνες.

2.1. Μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι ποικίλες αναφορές στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας

που συναντούμε σποράδην σε έγκυρα ξένα παιδαγωγικά έργα, όπως το *Routledge International Companion to Multicultural Education* που εξέδωσε ο Banks (2009) ή το *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Yildiz 2009) συνιστούν την πλέον επίσημη επιβεβαίωση ότι πρόκειται για ένα δομικό κοινωνικό χαρακτηριστικό με σημαντικές συνεπαγωγές για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Ανεξάρτητα από την οικονομική κρίση που έχει επιφέρει κάποιες ποσοτικές μεταβολές στα πράγματα, η ελληνική κοινωνία παραμένει πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική και, ανάλογα, η απολύτως μονοπολιτισμική/μονογλωσσική σχολική τάξη εξακολουθεί να είναι ένα μη κανονικό φαινόμενο.

Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει φοιτήσει τα τελευταία χρόνια μεγάλος αριθμός μαθητών ετερότητας, που, σύμφωνα με την καθιερωμένη κατηγοριοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (αναλυτικά: http://www.edulll.gr/?page_id=11), είναι μαθητές παλιννοστούντες και αλλοδαποί, μουσουλμάνοι και ρομά (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Κατά τις διαθέσιμες πηγές (π.χ.: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών χ.χ. β. Ασκούνη, 2006· Χατζησαββίδης, 2007), αν εξαιρέσουμε τους μουσουλμάνους που διαβιώνουν σε συγκεκριμένη περιοχή, οι υπόλοιποι μαθητές είναι διεσπαρμένοι, αν και με άνιση κατανομή, σε πολλές και διάφορες περιοχές και περιφέρειες της επικράτειας. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι σε όλες τις περιφέρειες και τους νομούς της Ελλάδας και σε όλες τις περιοχές εντός τους ανεξαρτήτως αστικότητας ζουν ή έχουν ζήσει τα τελευταία χρόνια μαθητές ετερότητας που χρειάστηκε να φοιτήσουν στα κατά τόπους σχολεία· σε μια έρευνα για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο Γυμνάσιο το 92,2 % των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσίασαν την τάξη τους ως πολυπολιτισμική (ΟΕΠΕΚ, 2008).

Η φοίτηση και η επίδοση των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά είναι θέμα με παγκόσμια σημασία, ένα «διεθνές» ζήτημα, που απασχολεί, ή, μάλλον, οφείλει να απασχολεί, σε επίπεδο εφαρμογής και έρευνας, όλες τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Cohen & Lohan, 2004· Govaris & Kaldi, 2010). Ως η πλέον επίκαιρη απάντηση της Παιδαγωγικής στο ζήτημα της σχέσης της πολυπολιτισμικότητας, αλλά γενικότερα και κάθε διαφορετικότητας (σωματικής, διανοητικής, έμφυλης, κοινωνικής, σεξουαλικής κλπ., βλ. Emmerich & Hormel, 2013), με την εκπαίδευση (βλ. π.χ. τα κείμενα των

Allemann-Ghionda, 2009α, 2009β και Nieto, 2009, όπου φαίνεται με σαφήνεια η ταύτιση της ευρωπαϊκής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της τρέχουσας βορειοαμερικανικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης), αναγνωρίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με ορισμένους θεωρητικούς, μια από τις διαστάσεις-προϋποθέσεις υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πλάι π.χ. στην αναδόμηση του αναλυτικού προγράμματος, είναι η δημιουργία σχολικής κουλτούρας ενδυνάμωσης των μαθητών αυτών και βασικό μέσο επίτευξης της κουλτούρας αυτής είναι ο θετικός χαρακτήρας και γενικότερα η «θετικοποίηση» των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντί τους (συνοπτικά: Banks 2004). Άλλοι, πάλι, όπως στην Ελλάδα ο Γκότοβος (2003, 38), αντιτίθενται στις θέσεις περί ενδυνάμωσης (ταυτότητας) εντοπίζοντας σ' αυτές (κριτικοπαιδαγωγική) ροπή προς το σχετικισμό και ανεπάρκεια (=«επικοινωνιακή λύση σε κοινωνικά προβλήματα»). Στο πνεύμα, ωστόσο, του Γκόβαρη (2001) θεωρούμε ότι οι θέσεις αυτές, εφόσον δεν διακηρύσσουν τον διαχωρισμό ή την ευνοϊκή μεταχείριση των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά, αλλά την ανάγκη πραγματοποίησης μιας σχολικής σταδιοδρομίας μέσω της στήριξης στις δικές τους δυνάμεις και της αντιπαράθεσής τους τόσο με τον πολιτισμό προέλευσης όσο και με τον πολιτισμό υποδοχής (π.χ. Cummins, 2005), συνδυάζουν ισορροπημένα το σχετικισμό και τον οικουμενισμό, άρα κινούνται στη μέση οδό, που εμείς θεωρούμε ότι είναι η ενδεδειγμένη στην εκπαίδευση. Εξάλλου, ο αξιωματικός χαρακτήρας της ενδυνάμωσης ταυτότητας μέσα σ' ένα συνολικό πλαίσιο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως π.χ. το *Total School Environment* που έχει εισηγηθεί ο Banks (2009) ή η *Interkulturelle Schule* που περιγράφηκε στη συλλογική έκδοση του Holzbrenner (2013), επιβεβαιώνεται συνεχώς (βλ. π.χ. Engen, 2009 για την όψιμη αναγνώριση των αρχών της ενδυνάμωσης στη Νορβηγία).

Παρά τις ποικίλες εξαιρέσεις, που υπάρχουν και στην Ελλάδα, η υποεπίδοση και η διαρροή των μαθητών των -εκούσιων και ακούσιων, κατά την κλασική διάκριση του Ogbu (1992)- μειονοτήτων είναι κοινός τόπος στα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών διεθνώς και μια μάλλον τυπική παράμετρος των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Romaine, 2009). Τόσο, λοιπόν, από τον επιστημονικό όσο και από τον εκπαιδευτικοπολιτικό λόγο και στην Ελλάδα έχουν τεκμηριωθεί και τονιστεί με έμφαση οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις, δυσκολίες και ανάγκες τους ως μελών «ευάλωτων κοινωνικών ομάδων», οι οποίες

αποτελούνται από «άτομα με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» που πρωταγωνιστούν στα φαινόμενα της προβληματικής σχολικής ένταξης και της σχολικής αποτυχίας και διαρροής (ΥΠΕΠΘ, 2005· Γουδήρας, 2012· Πρόγραμμα Σπουδών, 2011), καθώς και της προβληματικής επαγγελματικής πορείας, στη συνέχεια, και, κατ' επέκταση, του κοινωνικού τους αποκλεισμού (βασικό κείμενο: Καβουνίδη & Χολέζας, 2013). Η σχολική διαρροή των μαθητών της ετερότητας στην Ελλάδα παρατηρείται κατά βάση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, στη διάρκεια όλης της δευτεροβάθμιας και πριν την είσοδο στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (αύξηση σχολικής βαθμίδας = μείωση αριθμού, βλ. Παυλόπουλο κ.ά, 2009), αντιστοιχώντας, επομένως, στα χρόνια της εφηβείας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές της ετερότητας καταφέρνουν σε κάθε περίπτωση να ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υποφέρουν από τη σχολική διαρροή κατά τα επόμενα χρόνια.

Η συνειδητοποίηση της αντανάκλασης της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας στην εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκε σταδιακά κατά τις τελευταίες δεκαετίες, είχε ως αποτέλεσμα να στραφεί και η εγχώρια επιστήμη και έρευνα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση· η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα «παράγωγο» της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αποσκοπεί στην αναπαραγωγή της. Αυτή και άλλες συγγενικές ή «μερικότερες» θεματικές, όπως η διγλωσσία και η διδακτική της ελληνικής ως Γ2/ξένης γλώσσας, εισήχθησαν βαθμηδόν στα (πανεπιστημιακά) προγράμματα (εκπαίδευσης) εκπαιδευτικών. Ωφελημένη υπήρξε, όμως, μόνο η εκπαίδευση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της έλλειψης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λιακοπούλου, 2009), γεγονός που έχει άλλωστε καθορίσει και το βασικό πεδίο αναφοράς της ερευνητικής δραστηριότητας. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει καλυφθεί κυρίως με τη βοήθεια της επιμόρφωσης, κατά βάση ενδοϋπηρεσιακής, όπως θα δούμε στη συνέχεια (ενότητα 2.6.). Οι εξελίξεις αυτές, δηλαδή ο εμπλουτισμός των πανεπιστημιακών σπουδών και των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τα νέα επιστημονικά πεδία, είναι κοινές διεθνώς (Fürstenau, 2012)· κοινή, όμως, τόσο στο εσωτερικό (Γεωργογιάννης, 2006· Λιακοπούλου, 2006· Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008· Χαρίτος, 2011· Σιμόπουλος, 2013) όσο και στο εξωτερικό (π.χ. Krüger-Potratz & Supik, 2009· Younce, 2011· Pettit, 2011) είναι και η αμφισβήτηση της

αποτελεσματικότητάς τους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι διαδεδομένο ένα πενταπλό μοντέλο προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικής τάξης (Μάρκου, 1996· Γκόβαρης, 2001· Κεσίδου, 2008), στο ένα άκρο του οποίου βρίσκονται η αυστηρή και η ηπιότερη αφομοίωση και στο άλλο ο συνδυασμός του σχετικισμού με τον οικουμενισμό, όπου η αφομοίωση συζητείται σε νέο πλαίσιο. Στη δική του σύλληψη του συνδυασμού αυτού ο Γκότοβος (2003) επιλέγει οικουμενιστικές θέσεις για τη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένων, θεωρώντας ότι αυτό είναι εφικτό και σημαντικό για την ελληνική πραγματικότητα και πιστεύοντας μεταξύ άλλων, ότι η αφομοίωση μπορεί να είναι επιδίωξη του «άλλου». Εμείς, στο πνεύμα π.χ. των Γκόβαρη (2001) και Nieke (2008), θεωρούμε ότι ο συνδυασμός πρέπει να κινείται στη λογική της εξισορρόπησης μεταξύ σχετικισμού και οικουμενισμού σε όλα τα πεδία. Η εξισορρόπηση αυτή ουσιαστικοποιείται και πραγματώνεται ως κοινωνική αναγνώριση της διαφοράς και ως παροχή, μέσω της παιδείας, ευκαιριών για αβίαστη αντιπαράθεση και δημιουργικότητα των υποκειμένων με τον πολιτισμικό πλουραλισμό (βλ. και Γκόβαρη, 2013). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται, έτσι, μια παιδαγωγική «για όλους», που απευθύνεται δηλαδή τόσο στη μειονότητα όσο και στην πλειονότητα (Νικολάου κ.ά., 2008), ακόμα και σε τάξεις που τυγχάνουν να μην είναι μικτές (Nieke, 2008), για την προώθηση της πολιτισμικής ανταλλαγής, της κοινωνικής ισότητας και της δημοκρατίας και για την επίλυση προβλημάτων, όπως η διαρροή και η αποτυχία των μαθητών, που είναι κακοί οιωνοί για το μέλλον τους. Στους στόχους του σχολείου περιλαμβάνεται η απόκτηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας ως εφοδίου κάθε πολίτη των σύγχρονων κοινωνιών, η παγκοσμιοποίηση των οποίων έχει παγιωθεί επιβάλλοντας την κατοχή της (Grosch & Leenen, 2000): η ζωή εντός του σχολείου πρέπει να διαμορφωθεί σε αναφορά και συσχέτιση με τη ζωή εκτός σχολείου και να προετοιμάζει τα παιδιά γι' αυτή. Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα ποικίλα στοιχεία του, συμπεριλαμβανομένου του διδακτικού προσωπικού, καλούνται έτσι σε εγκατάλειψη της οπτικής του ελλείμματος, της συνδεδεμένης με αυτήν επιδίωξης για αφομοίωση, καθώς και των πρακτικών που την εξυπηρετούν. Στο σημείο αυτό –στο εξωτερικό, αλλά όχι και στο ελληνικό συγκεκριμένο- η διαπολιτισμική συναντά την ενταξιακή εκπαίδευση κάτω από τη στέγη μιας ευρύτερης παιδαγωγικής της ένταξης -ή του μη αποκλεισμού- (Καραγιάννη κ.ά.· Νικολάου, 2008β·

Younce, 2011), η οποία, για την προσαρμογή τόσο της «ιδιαίτερης» ομάδας όσο και της πλειονότητας μεταξύ τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012), προβάλλει την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013) μέσα στον ανομοιογενή πυρήνα του ενιαίου σχολείου, δηλαδή στις κανονικές, μικτές, τάξεις (mainstream classes της αμερικανικής και Regelklassen της γερμανικής βιβλιογραφίας), όπου διδάσκονται τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (content-area classes). Με την ένταξη (inclusion) ως συνεκπαίδευση των μαθητών εννοείται μια καθολική, αμφίδρομη διαδικασία, που, όσον αφορά το μικροεπίπεδο του σχολείου, συνίσταται στη συμμετρική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή (Stellbrink, 2012), όπως ανάλογα στο κοινωνικό μακροεπίπεδο αναφέρεται στο κοινωνικό σύνολο και όχι σε μεμονωμένες ομάδες (Ηλιάδης κ.ά. 2013). Όλοι οι μαθητές πρέπει να ανήκουν στις κανονικές τάξεις (mainstreaming· βλ. Χατζηδάκη, 2000), όπου οι παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες γίνονται, κατά τις Ladson-Billings (1995) και Gay (2010), *πολιτισμικά κατάλληλες και ευαίσθητες*.

Όμη της ποικιλομορφίας που εμφανίζεται στο σχολείο είναι και η γλωσσική, που εκδηλώνεται ως παρουσία, δίπλα στην κυρίαρχη ελληνική, κάποιων «άλλων» γλωσσών με φορείς και χρήστες τους συγκεκριμένους μαθητές. Ο τρόπος και οι προοπτικές πραγμάτωσης στο σχολείο της γλωσσικής ένταξης (για τον όρο, βλ. Fürstenau, 2012, 12: sprachlich inklusive Bildungspraxis) των μαθητών έχουν ιδιαίτερη σημασία: η κατοχή και χρήση της γλώσσας είναι σημαντική προϋπόθεση σχολικής μάθησης και επιτυχίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012) και το σχολείο είναι συγχρόνως σημαντικός μοχλός διατήρησης και μετατόπισης γλωσσών, χώρος επιλογής και χρήσης γλωσσών και δημιουργίας στάσεων για τη γλώσσα και για τις γλώσσες (Σκούρτου, 2011). Το ζήτημα της διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας στο σχολείο πρέπει, λοιπόν, να μας απασχολεί συστηματικά (Σκούρτου, 2007). Για ορισμένους, όπως π.χ. ο Γκότοβος (2003), διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει απλώς την αποφυγή του εθνοκεντρισμού και του εθνοτικού ή φυλετικού ρατσισμού και των αμοιβαίων προκαταλήψεων μέσα σ' ένα, κατά τα άλλα, μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον του εθνικού κράτους. Αν, όμως, δεχτούμε ότι η διαπολιτισμική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ολιστικό χαρακτήρα, τότε η παραμέληση της γλωσσικής ετερότητας

σημαίνει μια μονόπλευρη, δηλαδή ασθενή και, άρα, μη αποτελεσματική, σύλληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μια εκπαίδευση που λέει ότι είναι, αλλά δεν είναι διαπολιτισμική. Από την άλλη, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βάση μόνο του language paradigm είναι επίσης μονομερής και ανεπαρκής (Banks, 2009). Εννοείται πως η εστίαση σε θέματα γλώσσας, όπως στην εργασία αυτή, δεν συνεπάγεται ούτε την προσκόλλησή μας σ' ένα γλωσσικό, αποκλειστικά, παράδειγμα ούτε την παραγνώριση της σημασίας των ατομικών, κοινωνικών και άλλων προϋποθέσεων, που συγκαθορίζουν τη μάθηση των παιδιών, και των άλλων συστατικών των συλλογικών ταυτοτήτων, όπως η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, οι αξίες και η ιστορία του πολιτισμού τους κλπ. Πάντως, εξαιτίας του εργαλειακού της χαρακτήρα η γλώσσα έχει μια αναμφισβήτητη «κεντρικότητα» (Romaine, 2009)· έτσι, σημαντική είναι η θέση που καταλαμβάνει ως ειδικότερο ζήτημα η διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας μέσα στην θεωρία και την πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Fürstenu, 2012).

Στην ελληνική έρευνα, όπως και στην εκπαιδευτική πολιτική, έχει γενικευθεί και επικρατήσει η χρήση όρων όπως *αλλοδαποί*, *παλιννοστούντες*, *μετανάστες* κλπ., αλλά και *αλλόγλωσσοι*, *αλλόφωνοι* μαθητές. Όροι όπως αυτοί, κάποιον από τους οποίους δεν προέρχονται από την παιδαγωγική, αλλά από την διοικητική/νομική ορολογία, εμφανίζονται σημασιολογικά φορτισμένοι και, παρά την χρήση τους ακόμη και σε επίσημα κείμενα (π.χ. Πρόγραμμα Σπουδών, 2011), κατά τη δική μας γνώμη, αλλά και κατά τη γνώμη άλλων (Gkaintartzi & Tsokolidou, 2011), δεν ενδείκνυνται. Έτσι, δανειζόμαστε τον όρο MF2 από την αμερικανική (Second ή English Language Learners) και τη γερμανική (Zweitsprachlernende) βιβλιογραφία, ο οποίος στις ΗΠΑ αποτελεί και τεχνικό όρο της σχολικής νομοθεσίας (π.χ.: Delaware Department of Education, 2012). Στη χώρα αυτή δηλώνει τους μαθητές που φοιτούν στις ειδικές τάξεις εκμάθησης της Γ2, δηλαδή των αγγλικών, για τους οποίους έχει τελευταία αναπτυχθεί προβληματισμός για την αναγκαιότητα ένταξής τους στις κανονικές τάξεις με τον τρόπο που περιγράψαμε πιο πάνω και ανεξάρτητα από τη φοίτησή τους στις ειδικές τάξεις. Σύμφωνα με τον Baker (2001), και ο όρος αυτός είναι σημασιολογικά φορτισμένος, γιατί απηχεί μάλλον οικουμενισμό, και αντικαθίσταται από τον όρο *δίγλωσσοι μαθητές*. Καθώς ο όρος *δίγλωσσοι μαθητές* μπορεί να δηλώνει μαθητές που παρακολουθούν πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης, στη θέση τους έχει προταθεί ως ακόμη σαφέστερος ο όρος

αναδιδόμενοι δίγλωσσοι (García κ.ά. 2008). Είναι σημαντικό το γεγονός ότι, διαφορετικά από ό,τι στις ΗΠΑ, στην Ελλάδα, όπου οι ειδικές τάξεις έχουν όλα τα χρόνια υπολειπομένη (Κοντογιάννη & Χατζηδάκη, 2011), η τοποθέτηση των μαθητών αυτών στην κανονική τάξη έχει υπάρξει η κατεξοχήν «διαπολιτισμική» πρακτική. Πρόκειται για μαθητές οι οποίοι διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, που είναι Γ2, ως αντικείμενο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά σ' αυτό και στα υπόλοιπα μαθήματα την προσλαμβάνουν και ως μέσο διδασκαλίας στην ακαδημαϊκή της μορφή. Επομένως, ο όρος ΜΓ2 έχει το πλεονέκτημα ότι αναφέρεται σε δίγλωσσους μαθητές που δεν παρακολουθούν δίγλωσση εκπαίδευση και έχουν την κυρίαρχη γλώσσα, αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας στις κανονικές τάξεις, ως Γ2· η βέλτιστη γλωσσική ένταξή τους μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γλωσσικής ένταξης είναι το ζητούμενο. Η εργασία, πάντως, αυτή θα μπορούσε να τιτλοφορείται και «Στάσεις απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές», όχι μόνο εξαιτίας της απουσίας δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά και στο πλαίσιο της αποδοχής ενός εύκαμπτου ορισμού της διγλωσσίας διευρυμένου και απαλλαγμένου από τους περιορισμούς της ημιγλωσσίας (Σκούρτου, 2011). Εξάλλου, καθεμιά από τις προαναφερθείσες πολιτισμικές ομάδες έχει τις δικές της πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες προφανώς συνεπάγονται την ανάγκη διαφορετικών εκπαιδευτικοπολιτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών επιλογών για τη σχολική ένταξη της καθεμιάς. Επιπλέον διαφοροποιήσεις προκύπτουν και από πολλές άλλες παραμέτρους, όπως η γενιά στην οποία ανήκουν οι μετανάστες ή ο τόπος διαμονής ενός μαθητή ρομά κλπ. Παρόλ' αυτά, όλοι αυτοί οι μαθητές έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: η ελληνική είναι γι' αυτούς Γ2 και οι ίδιοι γίνονται η αιτία να «φιλοξενοούνται», συχνά ανεπαίσθητα, στο σχολείο μαζί με την ελληνική ποικίλες γλώσσες, που έρχονται μεταξύ τους σε επαφή. Συγκροτούν, έτσι, σε τελευταία ανάλυση, ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε διαφοροποίησή τους, μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, απέναντι στους οποίους εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικοί λειτουργοί διαμορφώνουν στάσεις, που πρέπει να είναι απροκατάληπτες.

Η έρευνα έχει αναγνωρίσει ως τυπικό και κανονικό φαινόμενο την προβληματική επίδοση στη Γ2 και των ΜΓ2 εκείνων που έχουν γεννηθεί, κοινωνικοποιηθεί και ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην κοινωνία υποδοχής (Ott, 2009a· Fürstenau, 2012): η παρακολούθηση ακόμη και όλης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γ2 δεν συνεπάγεται αναγκαστικά απόκτηση επάρκειας στη Γ2, που θα εξασφαλίζει

επιτυχία στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή τη γνώση της ακαδημαϊκής Γ2· όπως τονίστηκε (Cummins, 2005), η εκμάθηση της ακαδημαϊκής Γ2 συντελείται σε χρονικό διάστημα πολλών ετών. Πολλοί ΜΕΓ2 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «ξεγελούν» με την προφορική ευχέρεια στη Γ2 που τους διακρίνει – αποτέλεσμα, προφανώς, της πολυετούς επαφής με την κοινωνία υποδοχής- και δίνουν την εντύπωση ότι δεν έχουν ανάγκη από υποστήριξη και ενδυνάμωση κάθε είδους στο σχολείο, ενώ στην πραγματικότητα έχουν. Οι αντιλήψεις ότι τα προβλήματα των ΜΕΓ2 τελειώνουν στο δημοτικό και ότι οι ΜΕΓ2 φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς προβλήματα και χωρίς η οποιαδήποτε διαφοροποίηση να είναι απαραίτητη είναι εσφαλμένες, αφού το αντίθετο έχει καταγραφεί και τεκμηριωθεί σε μελέτες (π.χ. ΥΠΕΠΘ, 2005).

Οι ΜΕΓ2 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διέρχονται την κρίσιμη φάση της εφηβείας και έχουν ειδικές αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες, οι οποίες συναρτώνται με την ηλικία αυτή και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην εκπαίδευσή τους (Μπίκος, 2008· Κέλη, 2008). Το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ γλώσσας και ταυτότητας τίθεται, σε σχέση με άλλα μέλη της κοινωνίας, εντονότερα γι' αυτούς, καθώς η εφηβεία είναι η κατεξοχήν περίοδος συγκρότησης της ταυτότητας (Krumm, 2009). Είναι, ως εκ τούτου, σαφές ότι η υποστήριξη προς τους ΜΕΓ2 είναι *sine qua non* προϋπόθεση ακόμη και στην, όχι συχνή, περίπτωση που οι ΜΕΓ2 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υψηλά επίπεδα διγλωσσίας έχουν και υψηλές επιδόσεις στο σχολείο επιτυγχάνουν· οι επιδόσεις είναι, δηλαδή, μόνο ένα μέρος του ζητήματος της σχέσης των ΜΕΓ2 με το ελληνικό σχολείο. Πολύ χαρακτηριστικά η Σκούρτου (2011) αναρωτιέται εάν οι επιτυχίες κάποιων από τους μαθητές αυτούς, όπως η εισαγωγή τους στο ελληνικό πανεπιστήμιο, έχει συνοδευτεί από αλλαγές όπως η απώλεια της Γ1, κι ακόμη πώς πραγματοποιήθηκε η σχολική τους σταδιοδρομία, τι ρόλο έπαιξε η διγλωσσία και ποιες ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Ως προς τον προβληματισμό αυτό θα πρέπει να λάβουμε πολύ σοβαρά υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν από μια σειρά ερευνών στην περιοχή της διαπολιτισμικής ψυχολογίας (Παυλόπουλος κ.ά., 2009), οι οποίες έχουν δείξει ότι οι μετανάστες έφηβοι μαθητές –αν και με μικρότερο βαθμό αυτοί της δεύτερης γενιάς- προτιμούν, στη διαδικασία του επιπολιτισμού τους, το λεγόμενο μοντέλο της εναρμόνισης έναντι του αφομοιωτικού μοντέλου, το οποίο διέπει σαφώς

τόσο την ελληνική κοινωνία όσο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (τα άλλα δύο είναι η περιθωριοποίηση και ο διαχωρισμός, βλ. Παυλόπουλο & Μπεζεβέγκη, 2008 και Παυλόπουλο κ.ά., 2012). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ εναρμόνισης και αφομοίωσης είναι ότι, ενώ και τα δύο μοντέλα έχουν θετικές ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές συνέπειες, το δεύτερο επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία και, πιο συγκεκριμένα, στην ταυτότητα, του μετανάστη εφήβου, αποπροσανατολίζοντάς τον από τον πολιτισμό της καταγωγής του και αυξάνοντας έτσι την ανασφάλειά του. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι σημαντική, κατά τη γνώμη μας, επιβεβαίωση της γενικής και ουσιαστικής ανωτερότητας της εναρμόνισης έναντι της αφομοίωσης. Σε ειδική αναφορά στη γλώσσα, τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν σαφώς ότι στις προθέσεις της πολιτείας και του σχολείου –και της κοινωνίας ολόκληρης– πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η διατήρηση των Γ1, εφόσον βέβαια είναι πρόταγμα της κοινωνίας και του κράτους της η δημιουργία ικανοποιημένων και ψυχικά ολοκληρωμένων πολιτών ανεξαρτήτως καταγωγής.

2.2. Στάσεις εκπαιδευτικών

Η πρακτική των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη *σκέψη* τους, με την οποία εννοούνται εσωτερικά πλαίσια αναφοράς που συγκροτούνται από προσωπικές αντιλήψεις, ιδέες, απόψεις, πεποιθήσεις, στάσεις, οράματα και αξίες σε σχέση με θέματα, πρόσωπα, διαδικασίες και γεγονότα της εκπαιδευτικής ζωής (Fang, 1996). Η συνένωση όλων αυτών σε ένα σύστημα που χρησιμοποιείται ως μορφή πρακτικής καθοδηγητικής γνώσης αποκαλείται *προσωπική θεωρία*. Η *προσωπική θεωρία* είναι «πλαίσιο ανάλυσης και διδακτικής πραγματικότητας και σύνθεσης της προσωπικής γνώσης για τη διδασκαλία, αλλά και γνωσιακό περιεχόμενο που κατέχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τα βασικά αιτήματα της διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 1999, 193). Η προσωπική θεωρία τροφοδοτείται από την δράση του εκπαιδευτικού, επαγγελματική ή άλλη, και στη συνέχεια διαμορφώνει και καθοδηγεί τη δράση του, όχι μόνο την επαγγελματική. Έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την υποκειμενικότητα, που είναι και η ειδοποιός διαφορά της από τις επίσημες, επιστημονικές ή ακαδημαϊκές, εκπαιδευτικές θεωρίες. Η πρώτη δύναται να εμπεριέχει στοιχεία από τις δεύτερες, αλλά δεν τις

αναπαράγει. Η προσωπική θεωρία είναι συχνά λανθάνουσα και άρρητη κι ακόμη χαρακτηρίζεται από εσωτερικές αντιφάσεις, ενώ συχνά διακρίνεται σε θεωρία με την οποία οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν «τι θα έπρεπε να ισχύει» και σε θεωρία που περιέχει αυτό που πραγματικά κυβερνά τις πράξεις τους, που εφαρμόζεται δηλαδή στην πράξη (Δασκολιά, 2004).

Ως τέσσερις βασικές πηγές που διαμορφώνουν τις προσωπικές θεωρίες έχουν αναγνωριστεί: η προσωπική βιογραφία του εκπαιδευτικού, η κατάσταση όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στην τάξη, η οργάνωση του (εκπαιδευτικού) θεσμού και η αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Δασκολιά, 2004). Αν και η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρούνται σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσής τους, συχνά η διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να βρίσκεται σε διάσταση με ό,τι διδάσκεται στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και αυτό είναι πιθανό να οφείλεται σε επίδραση από τις προσωπικές τους εμπειρίες (ό.π.). Φαίνεται πως οι θεωρίες των εκπαιδευτικών ως σύνολα από πληροφοριακά, συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία, που αντλούνται από τις παραπάνω πηγές, αποκρυσταλλώνονται στα χρόνια της άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αλλά, άπαξ και συσταθούν, αποδεικνύονται ιδιαίτερα ανθεκτικές σε εξωτερικές μορφές επηρεασμού.

Στη βιβλιογραφία θεωρείται δεδομένη η εννοιολογική ασάφεια και σύγχυση εξαιτίας της εναλλακτικής χρήσης ποικίλων εννοιών ως συνωνύμων, όπως π.χ. στάσεις αξίες γνώμες, θέσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, πρακτικές κλπ. (Pajares, 1992). Σύμφωνα, πάντως, με τους Eisenhart κ.ά. (1988) οι διάφορες αυτές γνωστικές κατηγορίες συνδέονται σε προτάσεις-δηλώσεις των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα τα οποία οι ίδιοι θεωρούν αληθή, και σε ένα δεύτερο επίπεδο οι ομάδες αλληλοσχετιζόμενων αντιλήψεων, ιδεών, απόψεων κλπ., που εκτός από γνωστικό έχουν και συναισθηματικό περιεχόμενο, συνενώνονται γύρω από το ίδιο αντικείμενο και δημιουργούν μια συγκεκριμένη προδιάθεση συμπεριφοράς. Αυτός είναι ο τρόπος που η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την πρακτική του. Η μελέτη της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, που κατά τις τελευταίες δεκαετίες θεωρείται σπουδαίος προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας του μαθητή, κρίνεται χρήσιμη και σημαντική, επειδή επιτρέπει την ανάπτυξη νέων θεωρητικών μοντέλων για

τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται και λειτουργούν στην εκπαιδευτική πράξη, δίνει τη δυνατότητα εντοπισμού και ταξινόμησης πλαισίων αναφοράς που χρησιμοποιούνται από διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών για την ίδια εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενισχύει τη δυνατότητα κριτικής εκτίμησης του τρόπου σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν και να διασαφηνίσουν τους προσωπικούς τους τρόπους αντίληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, βοηθά σημαντικά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, δίνει τη δυνατότητα για μια ερμηνευτικού τύπου αξιολόγηση στην εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης όσο και σε επίπεδο γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δασκολιά, 2004).

Είτε γίνεται αντιληπτή ως όψη ή τμήμα της προσωπικής θεωρίας είτε ως συνώνυμή της η *στάση* είναι θετική ή αρνητική αξιολόγηση αντικειμένων της σκέψης. Είναι η προδιάθεση να ενεργήσει κανείς θετικά ή αρνητικά απέναντι σε ένα αντικείμενο (Fishbein & Ajzen, 1980). Η στάση είναι ένας κοινωνικός προσανατολισμός, μια υποκείμενη τάση να ανταποκριθεί κανείς σε κάτι είτε ευνοϊκά είτε μη ευνοϊκά, μια ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή αξιολογική αντίδραση ενός ατόμου απέναντι σε κάτι ή σε κάποιον, που εκδηλώνεται στις αντιλήψεις, στα αισθήματα και στη συμπεριφορά του ατόμου αυτού. Κατά τον κλασικό ορισμό του Allport (1935, στη Younce, 2011, 59) η στάση είναι «νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία, η οποία ασκεί επίδραση και κατευθύνει την αντίδραση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις που συνδέονται μαζί του». Γενικά, η στάση είναι η συσσώρευση πληροφορίας σε σχέση με ένα αντικείμενο, πρόσωπο, κατάσταση ή εμπειρία, που εκδηλώνεται στις αντιλήψεις, στα αισθήματα και στις προθέσεις συμπεριφοράς. Οι στάσεις αντανακλώνται στην εξωτερικά κατευθυνόμενη και ορατή συμπεριφορά των ανθρώπων και καθορίζουν ό, τι ένα άτομο βλέπει, ακούει, σκέφτεται και κάνει. Οι στάσεις έχουν γενικά τρία συστατικά: το γνωστικό στοιχείο, δηλαδή τις σκέψεις των ανθρώπων σχετικά με το αντικείμενο της στάσης, το συναισθηματικό στοιχείο, δηλαδή τα αισθήματα (π.χ. φόβο, μίσος ή συμπάθεια) που προκαλεί το αντικείμενο της στάσης, και το συμπεριφορικό στοιχείο, δηλαδή τις προδιαθέσεις για δράση (η έμφαση είναι στην τάση για δράση και όχι στην πραγματική δράση) (Γεώργας, 1986). Οι Fishbein & Ajzen (1980, 216) διατύπωσαν την άποψη ότι, όταν ένα πρόσωπο διαμορφώνει αντιλήψεις

σχετικά με ένα αντικείμενο, δράση ή γεγονός, τότε «αυτόματα και ταυτόχρονα αποκτά μια στάση». Οι στάσεις δεν μπορούν να είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και, όταν είναι ισχυρές, ανθίστανται στην αλλαγή τους. Ανήκει στη στοιχειώδη παιδαγωγική γνώση το γεγονός ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν τους μαθητές στο σχολείο (Rosenthal & Jacobson, 1989, Brisk, 1998). «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό αυτό που οι μαθητές μαθαίνουν» (Villegas & Lucas, 2002, 24).

2.3. Ετερότητα στην κοινωνία, διγλωσσία/πολυγλωσσία, πρώτες γλώσσες – η σημασία των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Η συνύπαρξη γλωσσών -ή διγλωσσία ή πολυγλωσσία- ως έκφραση της πολυπολιτισμικότητας προσλαμβάνεται από τις κοινωνίες, τα κράτη και τους θεσμούς τους, όπως ο εκπαιδευτικός, με μια ποικιλία στάσεων ανά τον κόσμο που κυμαίνονται από την θεώρησή της ως εχθρού της κοινωνικής συνοχής και της μάθησης έως την αντίληψή της ως βασικής συνθήκης επικοινωνίας και μάθησης (Σκούρτου, 2011). Στη βιβλιογραφία διαβάζουμε π.χ. για την κήρυξη στις ΗΠΑ «πολέμου» εναντίον της γλωσσικής ετερότητας με τα βιβλία των Schlesinger Jr. (1991) και του Hirsch Jr. (1987), καθώς και για την πρόσφατη καταδίκη στη Γερμανία των Γ1 ως βλαπτικών για την μάθηση και την επίδοση των μεταναστών μαθητών (Hopf, 2005· Esser, 2006 και, πιο συνοπτικά, Esser, 2009). Όμως, η συνύπαρξη γλωσσών και μορφών - συμπεριλαμβανομένων και των ενδογλωσσικών ποικιλιών- είναι διαχρονικό και καθολικό φαινόμενο, που διευκολύνει την επικοινωνία μέσα στην κοινωνία, άρα την συνέχει, και δεν απειλεί την ειρήνη, αφού ποτέ δεν έγινε πόλεμος εξαιτίας της. Η ιστορία του φαινομένου *γλώσσα* δείχνει ότι η εναλλαγή και ο συνδυασμός γλωσσών ουσιαστικά συντελούν στη γλωσσική εξέλιξη και διευκολύνουν την επικοινωνία (Σκούρτου, 2011) Κοιτώντας τα πράγματα από μια διαπολιτισμική οπτική, συμεριζόμαστε την άποψη ότι η όποια γλωσσική συρρίκνωση -προϋπόθεση άλλοτε για τη δημιουργία των εθνικών

κρατών, που έχει εντωμεταξύ επιβιώσει ως ιδεολόγημα- φαίνεται να καταλήγει στον περιορισμό των δυνατοτήτων επικοινωνίας και του μορφωτικού ορίζοντα των ομιλητών, ιδιαίτερα σε μια εποχή που διακρίνεται από τεχνολογική ανάπτυξη που ενώνει όλο τον κόσμο (Σκούρτου, 2011). Αντίστοιχα, το σχολείο δε χρειάζεται να εξαντλεί τα εργαλεία του στη χρήση του ενιαίου γλωσσικού κώδικα, γιατί έτσι δεν καταφέρνει να δημιουργεί επικοινωνιακά επιδέξιους πολίτες. Σ' ένα περιβάλλον γεφύρωσης σχετικισμού και οικουμενισμού, η γλωσσική ένταξη, γενικά, πραγματοποιείται, καθώς οι Γ1 των ΜΕΓ2, ως συστατικά της ταυτότητάς τους, θεωρούνται στοιχεία που εμπλουτίζουν την σχολική και κοινωνική ζωή και συγχρόνως λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση, μάλιστα όλων των μαθητών, επειδή αναγνωρίζεται ότι ενισχύουν και δεν επιβαρύνουν τις δύο αυτές διαδικασίες (πβ. και Wintersteiner, 2003· Παπαναούμ, 2011). Ως εκ τούτου, δεν είναι *αναγνώριση* ούτε φυσικά ένταξη η «είσοδος» και «παραμονή», απλώς και μόνο, των ΜΓ2 μέσα στις κανονικές τάξεις ούτε μπορεί να νοηθεί αναγνώριση της Γ1, άρα και ένταξη των ΜΓ2, με αδιαφορία προς τη Γ1 στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, που αποτελεί χώρο (domain) για τη διατήρησή της. Σύμφωνα με την κλασική τριπλή διάκριση του Ruiz (1984), οι Γ1 αντιμετωπίζονται συχνά όχι ως πόρος και ενίσχυση, στο παραπάνω πνεύμα, αλλά είτε ως πρόβλημα, οπότε θεωρούνται άχρηστες και απωθούνται, ή απλώς ως δικαίωμα, οπότε παραβλέπεται η αξία τους, κοινωνική και μαθησιακή (βλ. και Σκούρτου, 2011). Κατ' επανάληψη έχει τονιστεί η αξία της γλωσσικής πολυμορφίας και η ανάγκη της προστασίας της (τελευταία: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014) για την επικοινωνία και τη μάθηση, αλλά σε πολλά μέρη του κόσμου η (εκπαιδευτική) πολιτική και πιο συγκεκριμένα ο *γλωσσικός σχεδιασμός* ή *προγραμματισμός* δεν λαμβάνουν υπόψη τα επιστημονικά δεδομένα και, ακολουθώντας επιταγές της κεντρικής πολιτικής που διάκεινται δυσμενώς προς την ετερότητα στην κοινωνία (Hornberger, 1998), κινούνται σε άλλους δρόμους. Παλαιότερες αντιλήψεις (επισκόπηση στη Δέδε, 2005) διακήρυσσαν την αρνητική επίδραση της διγλωσσίας, άρα και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, στη γνωστική ανάπτυξη, στη μνήμη, στην ταυτότητα και στην ψυχική ισορροπία και δεν έχουν πάψει να υποστηρίζονται από αρκετούς. Σύμφωνα με την κριτικοπαιδαγωγική θεώρηση του Cummins (2005), καθώς το σχολείο είναι σημαντικός μοχλός γλωσσικής διατήρησης/μετατόπισης ή υποχώρησης και η γλωσσική επιλογή εξαρτάται από τη γλωσσική χρήση, έχουν, με αυτόν τον τρόπο,

εξυπηρετηθεί γενικότερες τάσεις για πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικό ηγεμονισμό από την πλευρά της πλειονότητας επάνω στις μειονότητες: χαμηλές επιδόσεις, ατελής γνώση της κυρίαρχης γλώσσας και αποδυναμωμένη ταυτότητα προσφέρονται για τον αποκλεισμό από την κοινωνική κινητικότητα. Στις αντιλήψεις αυτές έχουν αντιπαρατεθεί από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία λειτουργεί υποστηρικτικά στη νοητική ευελιξία και σε άλλες νοητικές ικανότητες (Δέδε, 2005· Bialystok, 2008). Η σπουδαιότητα της κατανόησης της σχέσης αυτής φαίνεται στο εξής: αν η διγλωσσία θεωρηθεί ότι επηρεάζει αρνητικά τη γνωστική ανάπτυξη, ότι δηλαδή επιβραδύνει τη μάθηση, τότε θα διαμορφωθούν συνθήκες μονογλωσσίας ή μετάβασης από την Γ1 στη Γ2 και αυτό μοιραία συνεπάγεται την επιλογή μίας γλώσσας για όλες τις δυνατές χρήσεις σε όλους τους χώρους έναντι της εναλλακτικής ή συνδυαστικής χρήσης περισσότερων γλωσσών για διαφορετικές χρήσεις σε διαφορετικούς χώρους, και, ουσιαστικά, την επιλογή μόνο της Γ2 έναντι των Γ1. Είναι αυτονόητο ότι η δίγλωσση εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση στη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008) και στην κορυφή της αξιολογικά τοποθετείται συνήθως η λεγόμενη *αμφίδρομη εμπάπτιση* που περιλαμβάνει μειονοτική γλώσσα (Cummins, 2005), χαρακτηριστικό με ξεχωριστή σημασία, δεδομένου ότι η διγλωσσία συχνά εκτιμάται μόνο ως κατοχή γλωσσών κύρους (Σκούρτου, 2011). Πρόσφατα προσφέρθηκε από τη Σκούρτου (2011) μια ολοκληρωμένη και επικαιροποιημένη παρουσίαση των επιστημονικών υποθέσεων, των θεωριών δηλαδή, που έχουν αναπτυχθεί για τη συμβολή των Γ1 στην κατάκτηση της Γ2 και της μάθησης και για τη θέση της διγλωσσίας στο σχολείο. Οι περισσότερες από τις θεωρίες αυτές ανάγονται ή έλκουν την καταγωγή τους από τον Cummins (π.χ. 2005) και αναδεικνύουν: το άτομο της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη Γ2 ως προϋπόθεσης για την εκμάθησή της· την απόρριψη της αντίληψης για τη χωριστή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα· την θεμελίωση της ιδέας της αλληλεξάρτησης των γλωσσών· την ύπαρξη οριακών επιπέδων στην γλωσσική εκμάθηση· την τριχοτόμηση της γλωσσικής ικανότητας στην καθημερινή γλώσσα, στην ακαδημαϊκή γλώσσα και στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες· την προϋπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας (Krashen, 1985)· την απόρριψη της παλαιότερης έννοιας της ημιγλωσσίας των υποκειμένων ως παραπλανητικής, γιατί ενισχύει το στερεότυπο του ανεπαρκούς δίγλωσσου ατόμου στη βάση της θεωρίας του

ελλείμματος, και στην αντίληψη ότι υπάρχει ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή στάση των αντικειμένων απέναντι στη διγλωσσία, προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία (Baker, 2001)· την ανάγκη για εγγραμματισμό σε δύο γλώσσες (Hornberger, 1989): όλες οι πλευρές της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας πρέπει να αξιοποιούνται στο σχολείο και για το σκοπό αυτό χρειάζεται να βρεθούν τρόποι, ώστε να λειτουργήσει η συμπληρωματικότητα και όχι η αντιπαλότητα παλιάς και νέας γνώσης, πρώτης και δεύτερης γλώσσας, προφορικότητας και γραπτού λόγου, πρότυπης και καθημερινής γλώσσας κλπ. Έτσι δεν παγιώνεται χάσμα μεταξύ των ετεροτήτων που χαρακτηρίζουν τους μαθητές και η εστίαση στις Γ1 δεν αποπροσανατολίζει από τη Γ2, αλλά λειτουργεί ενισχυτικά προς την εκμάθησή της σε κάθε προσφερόμενη μορφή ή ποικιλία, πρωτίστως όμως στην ακαδημαϊκή μορφή της. Η θεωρία αυτή, στο σύνολό της ή στα βασικά της σημεία, μνημονεύεται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία (άρθρα, εισηγήσεις, εργασίες κάθε τύπου), αλλά, όπως θα αποδειχθεί κατά την επισκόπηση των εμπειρικών ερευνών, πρόκειται για μια δύσκολα αφομοιώσιμη θεωρία. Πρέπει, όμως, να κατανοηθεί καλά από τους ιθύνοντες, τα στελέχη και τους λειτουργούς της εκπαίδευσης και να ενσωματωθεί στο γνωστικό υπόβαθρο και στη σκέψη τους κι αυτό μπορεί να γίνει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η μη ενσωμάτωσή της συνδέεται με την ύπαρξη στερεότυπων πεποιθήσεων που συνοδεύονται από προκαταλήψεις· με άλλα λόγια, οι σχετικές γνώσεις και αντιλήψεις προβλέπουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Καθώς, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, η αυτομόρφωση και η επιμόρφωση είναι, όπως θα επισημανθεί και παρακάτω, οι βασικές οδοί προς την εξοικείωσή τους με τα θέματα αυτά.

Ενώ η οργανωμένη διγλωσση εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες σχεδιασμού και υλοποίησής της, γίνεται συχνά και εύκολα θύμα και πολιτικών και οικονομικών συγκυριών, υπάρχουν ποικίλες δυνατότητες για την υποστήριξη της προσθετικής διγλωσσίας στη σχολική ζωή. Είναι μέσα στις συνθήκες αυτές που ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος Cummins, που έδρασε στον πολυπολιτισμικό Καναδά, καλεί (π.χ. 2005) τον απλό εκπαιδευτικό, ούτως ή άλλως πολιτικό υποκείμενο, να αυτενεργήσει στην τάξη του για την ενδυνάμωση των ΜΓ2, ακόμη κι αν το πρόγραμμα σπουδών έχει διαφορετικούς στόχους. Στο πλαίσιο αυτό κηρύσσεται η απόρριψη των πρακτικών της

λεγόμενης *εμβύθισης* (Baker, 2001), εκείνων δηλαδή των πρακτικών όπου: οι ΜΓ2 (συν)διδάσκονται μαζί με τους ΜΓ1 τη Γ2 ως Γ1 και όλα τα μαθήματα στη Γ2· λειτουργούν ενδεχομένως συνοδευτικά ειδικές τάξεις (Υποδοχής και Φροντιστηριακές), οι οποίες κινούνται στη λογική του διαχωρισμού, της προσήλωσης στην Γ2 ως κυρίαρχη γλώσσα μέσω της απλούστευσής της και στην υποστήριξη της εμβύθισης· το ενδιαφέρον των διδασκόντων συγκεντρώνουν κατά κανόνα οι ΜΓ1, ενώ για τους ΜΓ2 θεωρείται ότι δεν χρειάζεται να γίνει καμιά τροποποίηση. Φυσική απόληξη αυτής της διδακτικής διαδικασίας –ίσως και επιθυμία της πολιτείας, του συστήματος και του διδάσκοντος- είναι η αφομοίωση και η μετατόπιση της Γ1, ενώ, παρά τις όποιες εξαιρέσεις, δεν ικανοποιείται τελικά η προσδοκία για κατάκτηση από τους ΜΓ2 της Γ2 ως Γ1 και δημιουργούνται πολλά προβλήματα στη μάθηση με περαιτέρω αποτέλεσμα τις χαμηλές επιδόσεις. Οι διδάσκοντες, ακόμη κι αν θεωρούν τη Γ1 «δικαίωμα» των ΜΓ2, επικεντρώνονται στη Γ2, θεωρώντας τη μη μάθηση πρόβλημα των μαθητών και όχι ζήτημα που πρέπει να απασχολήσει τους ίδιους. Οι πρακτικές και τεχνικές που εφαρμόζονται και η όλη φιλοσοφία της εμβύθισης θεωρητικά υποστηρίζονται από αντιλήψεις όπως π.χ. η απόδοση αξίας στη μέγιστη έκθεση στη γλώσσα-στόχο και η εμμονή στη χρήση της ακόμα και μέσα στην οικογένεια, η άποψη ότι οι γλώσσες είναι αποκομμένες μεταξύ τους και ότι η εκμάθηση της μίας βλάπτει την άλλη, η αντίληψη ότι η παροχή βοήθειας δεν είναι πάντοτε απαραίτητη κλπ. Αυτές είναι οι λεγόμενες «αντίπαλες» υποθέσεις, η τεκμηρίωση της ανεδαφικότητας των οποίων έχει απασχολήσει θεωρητικούς διαφόρων χωρών όπως οι Cummins, Ferguson, Fishman, Krashen, Skutnaab-Kangas, Hornberger, Gogolin, Σκούρτου κ.ά. Από μια διαπολιτισμική οπτική γωνία, οι υποθέσεις αυτές θεωρούνται ως οι πηγές των «αρνητικών» στάσεων των εκπαιδευτικών προς τους ΜΕΓ2, τις οποίες παραθέσαμε πιο πάνω.

Μέσα στην ευρύτερη προσέγγιση της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών, δηλαδή της αποδοχής και αξιοποίησης της ανομοιογένειας, ο Cummins (2005, βλ. συνοπτική παρουσίασή του στη Σκούρτου, 2011) τόνισε την ανάγκη της αναγνώρισης των Γ1 στο επίπεδο σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών: ο εκπαιδευτικός μπορεί –πηγαίνοντας, αν θέλει, ακόμη και κόντρα στις τάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών επιταγών και επιδράσεων- να «εντάξει» τους ΜΓ2 επιδιώκοντας τη διατήρηση των Γ1

τους ως κοινωνικού πόρου και θεωρώντας ότι αυτές δεν αποτελούν εμπόδιο για τη μάθηση ούτε, συνεπώς, αιτία για την επιτάχυνση της μετατόπισης προς την Γ2. Και οι δύο αυτές θεωρήσεις έχουν μεγάλη σημασία, επειδή το σχολείο είναι για το παιδί και τον έφηβο σημαντικός χώρος γλωσσικής διατήρησης/μετατόπισης. Βέβαια, μόνο η εργαλειοποίηση των Γ1 ως υποστηρικτικών μέσων της γλωσσικής και γενικότερης μάθησης, που είναι σε κάθε περίπτωση απαραίτητη, δεν οδηγεί οπωσδήποτε στην αποτροπή της αφομοίωσης, γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί απλώς ως γέφυρα προς το στόχο της μονογλωσσίας· από την άλλη, πρέπει να συνειδητοποιηθεί ότι, κι αν ακόμη κάποιος δεν γοητεύεται από την ιδέα της γλωσσικής διατήρησης, από την ιδέα δηλαδή ότι οι Γ1 είναι μέρη των ταυτοτήτων των ΜΕΓ2 που οφείλουν να μείνουν ζωντανά, αν και όχι αλώβητα, πρέπει, ωστόσο, να λαμβάνει υπόψη ότι οι Γ1 είναι τμήμα του γνωστικού μηχανισμού των ΜΕΓ2 κι έχουν ένα ρόλο να παίζουν στη μάθησή τους. Η θετική στάση απέναντι στην αποτροπή της αφομοίωσης και στην επίκληση στις Γ1 στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία συνιστά θετική στάση απέναντι στη γλωσσική ένταξη (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011) και οδηγεί στην πραγμάτωσή της (inklusives bildungssprachliches Lernen und Lehren στη Fürstenau, 2012).

Αναλυτικότερα, οι θετικές στάσεις προς τους ΜΕΓ2, οι οποίες, ας το επαναλάβουμε, αφορούν στις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις κανονικές ή μικτές τάξεις, σημαίνουν:

- αντιμετώπιση των Γ1 ως στοιχείων που εμπλουτίζουν την ομάδα και την κοινωνία και δεν πρέπει ή δεν χρειάζεται να απολεσθούν·
- ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών επίδοσης από τους ΜΕΓ2·
- προθυμία από τους εκπαιδευτικούς να διαθέσουν κόπο και χρόνο για χάρη των ΜΕΓ2 (π.χ. με την προετοιμασία του μαθήματος, την επιμόρφωση και την ενημέρωσή τους κ.ο.κ.)·
- θεώρηση της Γ2 όχι ως προϋπόθεσης για την φοίτηση στις κανονικές τάξεις, και, επομένως,
- θεώρηση των Γ1 ως στοιχείων που μπορούν να χρησιμεύσουν στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο αυτή που αφορά τη γλώσσα και την επικοινωνία όσο και εκείνη

που αφορά τη γενική μάθηση·

- μετατροπή όλων αυτών σε πράξη με την πραγματική απόδοση στη Γ1 ενός ρόλου μέσα στο μάθημα, για την μεθόδευση της οποίας θα γίνει εκτενέστερος λόγος αργότερα.

Καθώς η αξία και η χρησιμότητα των ειδικών τάξεων ως μοναδικού χώρου διδασκαλίας της κυρίαρχης γλώσσας ως Γ2, όχι στη βάση των αρχών της διγλωσσίας, τίθενται υπό αμφισβήτηση, η κάτωθεν στήριξη προς τους ΜΓ2, δηλαδή η ενδυνάμωση από τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται, από μια κονστρουκτιβιστική, ερμηνευτική και κριτικοπαιδαγωγική ματιά, όχι απλώς ως ένα από τα μέσα της μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και συστημάτων, αλλά ως το κατεξοχήν μέσο· οι θετικές στάσεις τους είναι, εξάλλου, σε κάθε περίπτωση, απαραίτητες και για την εφαρμογή των κεντρικών κατευθύνσεων του αναλυτικού προγράμματος και για την εποικοδομητική χρήση των αντίστοιχων διδακτικών υλικών, όταν προωθείται κεντρικά ανάλογο μεταρρυθμιστικό πνεύμα. Μια τέτοια διδακτική συμπεριφορά δεν αποτελεί, βέβαια, δίγλωσση εκπαίδευση, αλλά προωθεί την προσθετική διγλωσσία και κάνει την κατάκτηση της Γ2 αποτελεσματικότερη μέσω της δημιουργίας *ατμόσφαιρας* ή *συνθηκών* αμφίδρομης εμβάπτισης μέσα στις κανονικές τάξεις (Neumann, 2009). Είναι γνωστή και χαρακτηριστική η σύσταση του Cummins (2005) ότι η εκμάθηση και μιας μόνο λέξης από τη Γ1 την ημέρα από τον εκπαιδευτικό συνιστά θετική στάση. Θα ήταν επιστημονικά αντιδεοντολογικό να μην επισημάνουμε εδώ ότι οι απόψεις του Cummins (π.χ. 2005) έχουν ασκήσει ισχυρή επίδραση και έχουν γίνει οργανικό τμήμα της στοιχειώδους θεωρίας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Knapp, 2009, Ott, 2009β), «προκαλώντας» ανάλογα και την εκπαιδευτική πολιτική σε διάφορες χώρες.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Έχουν τα μέσα να γίνουν παράγοντες αλλαγής στις ζωές των μαθητών τους και να αυξήσουν τις επιδόσεις τους. Η επίδοση των μαθητών εξαρτάται σε ουσιαστικό βαθμό από αυτούς. Σε έρευνα των Sharkey & Layzer (2000) φάνηκε ότι οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρέαζαν καθοριστικά την ακαδημαϊκή επιτυχία των ΜΓ2. Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και προσδοκίες κατευθύνουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές

τους (Pajares, 1992). Ο Verplaetse (1998) διαπίστωσε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ήθελαν να προστατέψουν τους ΜΓ2 από τη δύσκολη θέση και γι' αυτό απέφευγαν να τους θέτουν ερωτήσεις, συχνά μάλιστα να τους αφήνουν να ολοκληρώσουν τις απαντήσεις τους. Η δημιουργία άνετου περιβάλλοντος μπορεί να περιορίζει την πρόσβαση των μαθητών στη γνώση. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη μάθησή τους και το ζήτημα αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη στην εκπαίδευση των ΜΓ2. Οι Larke κ.ά. (1990, στη Younce, 2011) επεσήμαναν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ευαισθησία, στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού απέναντι σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμών και στη γλώσσα και στις επιδόσεις τους στην τάξη. Μελέτη του Yoon (2008) έδειξε σαφή συνάφεια ανάμεσα σε αντιλήψεις και πρακτικές («εκπαιδευτικοί με στενή αντίληψη του ρόλου τους περιόριζαν και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις για τους ΜΓ2», ό.π., 516) και ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν τους εαυτούς τους «δασκάλους όλων των παιδιών» και όχι «δασκάλους για τους κανονικούς μαθητές» ή «δασκάλους ενός μαθήματος» ευνοούσαν τη συμμετοχή των ΜΓ2 στο μάθημα. Σε έρευνα των Rueda & Garcia (1996) φάνηκε ότι θετικές στάσεις απέναντι σε ΜΓ2 είχαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί σε θέματα διγλωσσίας και ότι αυτοί πραγματοποιούσαν πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία, ειδικά μάλιστα καθώς διέπονταν από κονστρουβιστικές απόψεις για τη μάθηση. Όπως θα φανεί στην ανασκόπηση, συχνά οι απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε ασυμφωνία με τις ισχύουσες, επιστημονικές, απόψεις, ενώ εκτός αυτού έχει καταγραφεί και απόκλιση μεταξύ των απόψεων και πρακτικών που τελικά χρησιμοποιούνται: οι Gitlin κ.ά. (2003), π.χ., βρήκαν ότι σε ένα σχολείο των ΗΠΑ οι μετανάστες μαθητές φαινομενικά καλούνταν να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή ισότιμα, αλλά τελικά περιθωριοποιούνταν. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους ΜΓ2 έχουν και μια γενικότερη σημασία: καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας προκατειλημμένοι εναντίον της γλώσσας της οικογένειας των μαθητών τους, η αρνητική αυτή στάση είναι και αρνητική στάση προς τους ίδιους τους μη φυσικούς ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας. Οι Ball & Lardner (1997, στη Younce, 2011) παρατήρησαν πως η έλλειψη σεβασμού για την γλώσσα της καταγωγής των μαθητών οδηγεί σε αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στους μαθητές-ομιλητές τους. Οι θετικές στάσεις σημαίνουν επιθυμία για έκθεση των μαθητών της τάξης σε διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς, η

οποία δημιουργεί γλωσσική ενσυναίσθηση και αυξάνει την πολιτισμική επίγνωση και την κατανόηση της διαφορετικότητας. Η υποστήριξη της διαφορετικότητας ωθεί τα μέλη διαφορετικών πολιτισμικών κοινοτήτων –ΜΓ1 και ΜΓ2- να νιώθουν μεγαλύτερη άνεση και να μαθαίνουν να εργάζονται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα: σε έρευνα των Karabenick & Noda (2004) το 70% εκπαιδευτικών από την Καλιφόρνια ανέφεραν ότι οι ΜΓ2 αποτελούσαν έμπνευση για τους άλλους μαθητές της τάξης. Άρα, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους ΜΓ2 βοηθούν μακροπρόθεσμα την κοινωνική ένταξη, ειδικά όταν η διαφορετικότητα είναι κανόνας στην κοινωνία και η αποδοχή της διαφορετικότητας επιθυμία της.

2.4. Η «κατάληξη» των θετικών στάσεων: η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Θετικές στάσεις εκπαιδευτικών προς τους ΜΕΓ2 σημαίνουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας με ενεργοποίηση του συνολικού γλωσσικού δυναμικού των ΜΕΓ2, ώστε οι Γ1 να αναγνωριστούν ως «προσθετικό» στοιχείο, που διευκολύνει τη μάθηση και εμπλουτίζει την ομάδα και την κοινωνία. Βασικοί άξονες της εσωτερικής αυτής διαφοροποίησης της διδασκαλίας, απαραίτητης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, είναι, πολύ συνοπτικά, οι εξής (Σκούρτου, 2011):

- η αναγνώριση της σημασίας του κοινού εννοιολογικού υποβάθρου των γλωσσών το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί μέσω οποιασδήποτε γλώσσας του γλωσσικού ρεπερτορίου των ΜΓ2, η αναγνώριση δηλαδή όσων οι ΜΕΓ2 «έχουν γνώσεις» τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2·
- η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος (με διάφορα μέσα και εργαλεία, που δεν αγνοούν τη Γ1, αλλά και με υποστήριξη από εκπαιδευτικό και συμμαθητές), όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν πέρα από αυτό που γνωρίζουν, χωρίς να εγκλωβίζονται σε διαρκείς επαναλήψεις γνωστών, άρα γνωστικά μη απαιτητικών πραγμάτων, και χωρίς να αρκούνται στην καθημερινή γλώσσα, χωρίς, μ' άλλα λόγια, να περιορίζονται μέσα σε μια διαδικασία απλούστευσης και μόνο·

συγχρόνως, δεν εισέρχονται «βίαια» σε καταστάσεις όπου όλα είναι άγνωστα και πάνω από τις δυνατότητές τους και δεν βιώνουν αποτυχία·

- η ενδυνάμωση των μαθητών, κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, με τριπλή εστίαση στο νόημα, στη γλώσσα και στη χρήση (=πλαίσιο ανάπτυξης ακαδημαϊκής γλώσσας) -η εστίαση στο νόημα προϋποθέτει τη δημιουργία συνθηκών κατανόησης όσων λέγονται στο μάθημα με προσανατολισμό την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού - η εστίαση στη γλώσσα θέτει στο επίκεντρο τις σχέσεις της Γ2 με τις Γ1 και αντικείμενα διδασκαλίας γίνονται τόσο η δομή όσο και οι διάφορες μορφές, χρήσεις και λειτουργίες, προς όφελος και των μονόγλωσσων μαθητών που συνειδητοποιούν την πολλαπλότητα της γλώσσας - η εστίαση στη χρήση επισφραγίζει τη διαδικασία με παραγωγή λόγου, η οποία οφείλει να απασχολεί πάντοτε τους ΜΓ2, ακόμη κι όταν δεν γνωρίζουν καλά την ακαδημαϊκή Γ2 και έστω και αν κάνουν χρήση στοιχείων της Γ1·
- ο ορισμός ως αποκλειστικού μορφωτικού στόχου του (κριτικού) γραμματισμού, ο οποίος δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές που αφορούν πρόσβαση σε έντυπα, αλλά και σε ηλεκτρονικά, κείμενα τόσο στη Γ2 όσο και στη Γ1, χωρίς την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και χωρίς την επένδυση ταυτότητας, συμπεριλαμβανομένης και της προσφοράς της οικογένειας του μαθητή·
- η επιθυμία του εκπαιδευτικού για απόρριψη της αφομοίωσης έναντι του πλουραλισμού και η βούλησή του για διαφοροποίηση από τις ρητές και υπόρρητες εκπαιδευτικές πολιτικές και το κοινωνικό αίσθημα, για πρόταξη της παιδαγωγικής σχέσης και υλοποίηση πλαισιωμένης διδασκαλίας και συνεργατικής μάθησης.

Δε χρειάζεται, επομένως, ο Έλληνας εκπαιδευτικός να περιμένει την θεσμοθέτηση δίγλωσσων προγραμμάτων, η οποία μπορεί να μη συμβεί και ποτέ· έχει ήδη ο ίδιος πολλές δυνατότητες μέσα στην τάξη να μεταδώσει σε όλους τους μαθητές τη μαθησιακή και κοινωνική αξία της πολυγλωσσίας. Με δεδομένη τη διάκριση ανάμεσα στην βασική, καθημερινή, προφορική, γλώσσα ή ευχέρεια και στην ακαδημαϊκή γλώσσα, τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται μέσα στο μάθημα για τη μετάδοση και κατάκτηση της ύλης, είναι αυτονόητο ότι τελικά κάθε εκπαιδευτικός κάθε ειδικότητας οφείλει να προβληματίζεται για τη μαθησιακή πορεία και για τη γλωσσική ανάπτυξη των

μαθητών (Chlosta & Schäfer, 2009). Θεωρούμε ότι η επισήμανση -στο εισαγωγικό κείμενο του επιμορφωτικού οδηγού για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ενταξη παιδιών ..., 2008) - πως η διδασκαλία της Γ2 πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής λόγου, στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, στην αξιοποίηση των Γ1 και στη χρήση τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας Γ2, πρέπει να γίνει αντιληπτή ως σύσταση που απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς (πβ. Gogolin, 2002). Όπως τονίζει ο Cummins (2005), η μικρής διάρκειας συμμετοχή σε κάποιες ειδικές τάξεις, που ίσως εξασφαλίζει προφορική ευχέρεια, η οποία σε τελευταία ανάλυση αποκτάται και εκτός σχολείου, δε σημαίνει ευχέρεια στην ακαδημαϊκή γλώσσα. Αυτά τα δύο δεν ταυτίζονται, επειδή η προφορική ευχέρεια «ξεγελά», καθώς αποκτάται εύκολα, αλλά καθelώνει τελικά τον ΜΓ2 γνωστικά, αφού ο ΜΕΓ2 θα πρέπει να δράσει στο σχολείο με την ακαδημαϊκή γλώσσα (βλ. Lange, 2012, για την έξυπνη και γεμάτη νόημα διάκριση μεταξύ δύο «γλωσσών», της «Schülerisch» και της Bildungssprache).

2.5. Φιλολόγοι και μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Ενώ η γλώσσα διδάσκεται σε όλα τα μαθήματα, διαπίστωση που αφορά και τη διδασκαλία της Γ1 σε μονογλωσσικές συνθήκες, οι φιλολόγοι είναι οι κατεξοχήν εκπαιδευτικοί της γλώσσας ως ολοκληρωμένου συστήματος επικοινωνιακών δεξιοτήτων και είναι βέβαιο ότι νιώθουν, αλλά και ότι τους αποδίδεται, μεγαλύτερη ευθύνη για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Τα αντικείμενα, ή *περιεχόμενα*, που επιπλέον της (νέας) ελληνικής γλώσσας και της *γλωσσικής επίγνωσης* διδάσκουν, δηλαδή η λογοτεχνία, ιστορία, αρχαία ελληνικά από μετάφραση και πρωτότυπο και, ενδεχομένως, και οι κοινωνικές επιστήμες, κατέχουν κεντρική ποσοτικά και ποιοτικά θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα και συχνά ταυτίζονται συλλήβδην με τη γλωσσική διδασκαλία. Το ενδιαφέρον από την ίδια την πολυπληθή ειδικότητα για τη διδασκαλία μέσα στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες εκδηλώθηκε σχετικά νωρίς (ΠΕΦ, 1998) και συνεχίζεται (Ιωσήφ & Σωκράτους, 2008), αν και το ενδιαφέρον από την πλευρά του επίσημου ακαδημαϊκού λόγου της διδακτικής της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται μικρότερο

(π.χ. Σπανός & Μιγάλης, 2012· Αρχάκης, 2011). Το γεγονός ότι στις σπουδές όλων των πτυχιούχων που θα εργαστούν ως φιλόλογοι, πλην ίσως των αποφοίτων των Τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, υπάρχει ένα κανονικό έλλειμμα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, που συνεπάγεται και την απουσία γνώσεων γλωσσοδιδακτικής, σημαίνει ότι η επιμόρφωση και η αυτομόρφωση είναι για τους περισσότερους σημαντικές πηγές για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα διδασκαλίας/μάθησης μικτών τάξεων.

Προκειμένου, λοιπόν, για τους φιλόλογους, οι θετικές στάσεις προς τους ΜΕΓ2 ουσιαστικοποιούνται στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες τους τόσο στο γλωσσικό όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα. Πρόκειται για τη χρήση, σύμφωνα με τις βασικές αρχές που περιγράφηκαν πιο πάνω, ποικίλων απλών ή εκτενέστερων τεχνικών και παρεμβάσεων. Σύμφωνα με την Darling-Hammond (2000), οι εκπαιδευτικοί που μπορούν και ποικίλλουν τις διδακτικές τεχνικές και χρησιμοποιούν στην τάξη διαφορετικά στυλ αλληλεπίδρασης και όχι μια μόνο προσέγγιση γνωρίζουν μεγαλύτερη επιτυχία στη διδασκαλία τους με ΜΓ2. Καθώς ένα στυλ διδασκαλίας αντανακλά αξίες και νόρμες ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, στην περίπτωση της διδασκαλίας σε μικτή τάξη η αξία της αρχής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας γίνεται ακόμη μεγαλύτερη για τη διεξαγωγή μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Gay, 2010). Η διαφοροποίηση (π.χ. Younce, 2011) είναι ένα συνεχές που περιλαμβάνει: την παροχή στους ΜΓ2 επιπλέον χρόνου για να επεξεργάζονται τις νέες πληροφορίες και να ολοκληρώνουν ασκήσεις, εργασίες και δραστηριότητες, την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή σε διάλογο με νόημα, την προφορική εξάσκηση και διάδραση με τους συνομηλίκους, τη χρήση μη γλωσσικών αναπαραστάσεων, γραφικών οργανωτών και εικόνων, την τροποποίηση των εργασιών που τους ανατίθενται παράλληλα με διαφοροποίηση του τρόπου παρουσίασης του μαθήματος σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη γραμματική, αλλά χωρίς αποφυγή του βαθμού δυσκολίας της τάξης και των στόχων της ύλης, τη χρήση λεξιλογίου με το οποίο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι, την αποφυγή της άμεσης διόρθωσης και η ορθολογική χρήση των γραμματικών λαθών μέσα στην τάξη (μαθητοκεντρική αντίληψη του λάθους, Πρόγραμμα Σπουδών, 2011), την προώθηση του λόγου μέσα σε μικρές ομάδες, για να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση, και όλα αυτά συνοδευόμενα από ενδιαφέρον για τις Γ1 και τη χρήση τους για την ενίσχυση

της εμπειρίας των ίδιων και των συμμαθητών τους· με τα τελευταία μεταφέρονται μέσα στην τάξη οι σύγχρονες εξωσχολικές επικοινωνιακές συνθήκες οι οποίες χαρακτηρίζονται από την αλληλεπίδραση των γλωσσών και φαινόμενα όπως ο δανεισμός και η μεταφορά γλωσσικών στοιχείων, καθώς και η εναλλαγή κωδίκων. Στην αμερικανική (π.χ. Carrasquillo & Rodriguez, 1996· Cloud κ.ά. 2010· Samway κ.ά. 2008· Faltis κ.ά. 2007), όπως και στη γερμανική βιβλιογραφία (π.χ. Schader, 2004· Schmölzer-Eibinger, 2008· Portmann-Tselikas, 1998), εντοπίζονται ποικίλα βοηθήματα για τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας και των άλλων μαθημάτων. Και η ελληνική βιβλιογραφία διαθέτει ανάλογα βασικά κείμενα με ισχύ και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Νικολάου, 2005 και, πιο συνοπτικά, Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008· επίσης Σκούρτου, 2011), κάποια επικεντρωμένα στη διδασκαλία της γλώσσας (π.χ. Αντωνίου, 2008· Πρόγραμμα σπουδών, 2011· μονογλωσσικό το πνεύμα στον Μήτση, 1999). Η πολύ σημαντική ιδέα της «ενταξιακής» μετατροπής της διδακτικής της γλώσσας σε διδακτική της γλωσσικής πολλαπλότητας (=«όλες οι γλώσσες, που ακούγονται στην κοινωνία, να ακούγονται και μέσα στην τάξη», Oomen-Welke, 2009· Neumann, 2009) έχει επίσης παρουσιαστεί και στην Ελλάδα (Μουμτζίδου, 2008). Προπάντων στο πλαίσιο συνεδρίων ποικίλων φορέων (χαρακτηριστικό παράδειγμα: www.kedek.gr, επίσης: Ντίνας & Χατζηπαναγιωτίδη, 2007 κ.ά.) έχει παρουσιαστεί μεγάλος αριθμός παρεμβάσεων, δραστηριοτήτων και υλικών, αν και συχνά με τη μορφή απλώς διδακτικών προτάσεων χωρίς αξιολόγηση. Ειδικά, όσον αφορά μεθοδολογίες όπως π.χ. η διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (CBI – Content-based instruction) ή η –παρεμφερής- ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL – Content and language integrating learning), που σημαίνουν διδασκαλία και μάθηση των γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας, μέσω της συνεργασίας των φιλολόγων με τους άλλους εκπαιδευτικούς ειδικότητας, έχουν εντοπιστεί «σοβαρές ενδείξεις» αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση των «γλωσσικά μειονοτικών μαθητών που συν-φοιτούν με γηγενείς μαθητές» (Ζάγκα, 2004, 162). Όλες αυτές οι κινήσεις είναι δείκτης ύπαρξης ενδιαφέροντος που τρέφεται στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα για την αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις με ΜΕΓ2, αλλά ο δύσκολος ποιοτικός και ποσοτικός προσδιορισμός του ενδιαφέροντος αυτού, ούτως ή άλλως ασθενούς για τη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά σε σχέση με το βαθμό της εμπλοκής της Γ1, βρίσκεται έξω από τα όρια της εργασίας αυτής (για τα αρχαία ελληνικά και την ιστορία βλ. Μαυροσκούφη κ.ά., 2011· Μπουρούνη κ.ά., 2014). Ποιοτικές και ποσοτικές αμερικανικές έρευνες τεκμηρίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν κατάλληλες διδακτικές τεχνικές είχαν και μαθητές που τα πήγαιναν καλύτερα στις εργασίες και στα διαγωνίσματα (Cho & Reich, 2008· Curtin, 2005). Αντίθετα, σε σχολεία με χαμηλές επιδόσεις, όπως διαπίστωσαν οι Dentler & Hafner (1997), χρησιμοποιούνταν ελάχιστες καινοτόμες διδακτικές τεχνικές στις κανονικές τάξεις. Επιλογικά ας αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι ερευνητές, όπως ο Clegg (1996) και η Harklau (1994), διατύπωσαν την άποψη ότι η φοίτηση των ΜΓ2 στις κανονικές τάξεις, όταν συνοδεύεται από την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και τις απαιτούμενες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, αποτελεί για τους μαθητές αυτούς εξίσου αποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης με τα δίγλωσσα προγράμματα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν θα πρέπει να αγνοεί τις Γ1 των ΜΕΓ2, αλλά να προσανατολίζεται, όσο αυτό είναι δυνατό, προς τον εγγραμματισμό σε δύο γλώσσες, ο οποίος καταλήγει να είναι κριτικός γραμματισμός ή πολυγγραμματισμός, αφού η απώλεια γλώσσας μειώνει τελικά τις ικανότητες ενός ατόμου. Η μη απώλεια, δε, της γλώσσας είναι ενίσχυση της μάθησης και της ταυτότητας των μαθητών.

Στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τους φιλολόγους δόθηκε πριν λίγα χρόνια ιδιαίτερη έμφαση, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα προγράμματα των επιμορφωτικών δράσεων που διεξήχθησαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (<http://eppas.web.auth.gr>). Επίσης, και το πρόσφατο πακέτο των λεγομένων πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011) ζητά από τους φιλολόγους να διαφοροποιούν τη διδασκαλία, είτε δεν υπάρχει –για οικονομικούς ή άλλους λόγους– είτε υπάρχει πρόσβαση των ΜΕΓ2 σε ειδικές τάξεις, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των ΜΕΓ2. Στο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας υπάρχει ειδικό κεφάλαιο, γεγονός που δείχνει ότι μεγάλη απόσταση χωρίζει ως προς το συγκεκριμένο θέμα αυτά τα Προγράμματα Σπουδών από τις γενικόλογες επισημάνσεις των κατά 10 χρόνια παλαιότερων και ακόμη ισχυόντων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2002), αν και, όσον αφορά την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το Λύκειο, οι *Οδηγίες για τη διδασκαλία*

των φιλολογικών μαθημάτων δεν περιέχουν τίποτε σχετικό. Προφανώς, υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην πρόσφατη εκπαιδευτική πολιτική, που θα περιγραφεί στην επόμενη ενότητα, και σ' αυτά τα Προγράμματα Σπουδών: και τα δύο είναι μέσα, αλλά σε διαφορετικό επίπεδο, άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Γενικά συνάγουμε ότι όλο περισσότερο και σαφέστερα, αν και αργά και αθόρυβα, εξελίσσεται σε επίσημη πρόθεση και πρόταγμα της πολιτείας η αναγνώριση των ΜΕΓ2. Αν επικεντρωθούμε στους φιλόλογους, δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι το πλαίσιο αυτό χρειάζεται να ανήκει στον θεωρητικό και διδακτικό εξοπλισμό κάθε εν ενεργεία –αλλά και υποψηφίου– φιλόλογου, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει σε κάθε περίπτωση ετοιμότητα για την εφαρμογή του, ανεξάρτητα από τον αριθμό των ΜΕΓ2 που φοιτούν στην τάξη του και από το μέγεθος της προγενέστερης εμπειρίας του με ΜΕΓ2. Από την άλλη, σε πρόσφατη έρευνα με θέμα τον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των φιλόλογων των μικτών τάξεων (Καραμπάσης, 2013) καταγράφηκε έντονο ενδιαφέρον για επιμόρφωση, από την οποία αναμένονται λύσεις για πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν: η διδασκαλία της ελληνικής σε μη ελληνόφωνους μαθητές (μέθοδοι, επικοινωνιακές προσεγγίσεις, σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος) και σε μικτές τάξεις βρέθηκαν στις πρώτες θέσεις στον κατάλογο των αναγκών.

2.6. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών για μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Το αργότερο κατά τα τέλη της δεκαετίας του 90 –και πάντως με σχετική καθυστέρηση– η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δήλωσε τον προσανατολισμό της προς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την επιδίωξή της για επιτυχή διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, δεχόμενη ξένες και ευρωπαϊκές επιρροές (συνοπτικά: Νικολάου, 2008). Είχε προηγηθεί σημαντική έρευνα που κατέγραψε ποικίλα προβληματικά σημεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 1997). Πολύ συνοπτικά: η εκπαιδευτική πολιτική διέγραφε μέχρι τότε μια πορεία από την ευσπλαχνία, τη φιλανθρωπία και την παροχή πίστωσης χρόνου με τη χρήση μέτρων θετικής διάκρισης (απαλλαγή από βαθμολογία και εξετάσεις στα γλωσσικά μαθήματα & προφορική

εξέταση και χαμηλότερη βαθμολογική βάση στα υπόλοιπα μαθήματα τον πρώτο χρόνο εγγραφής στο ελληνικό σχολείο, ενώ κατά τον δεύτερο χρόνο προφορική εξέταση και χαμηλότερη βαθμολογική βάση μόνο στα γλωσσικά μαθήματα) προς τη λογική του ελλείμματος, της αφομοίωσης και των αντισταθμιστικών μέτρων, αλλά και προς τη λογική της ιδιαιτεροποίησης και του διαχωρισμού (με τη γκετοποίηση σε «διαπολιτισμικά» σχολεία). Η έλλειψη σαφούς θεωρητικού προσανατολισμού και μια διάθεση υποκρισίας παρέμεναν εμφανείς και μετά την εισαγωγή νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/1996). Η εφαρμοζόμενη, και προφανώς συνιστώμενη, προσέγγιση ήταν η εμπύθιση, δηλαδή η φοίτησή τους με ταυτόχρονη γλωσσική και πολιτισμική συμμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί «χρέωναν» τις γλωσσικές δυσκολίες στους ίδιους τους μαθητές, ενώ απέδιδαν και όλες τις δυσκολίες τους στη μη κατοχή της Γ2 και συγχρόνως πίστευαν στην ανταγωνιστική σχέση οικογένειας και σχολείου, στην ανάγκη κυριαρχίας ελληνόγλωσσου περιβάλλοντος για την εκμάθηση της Γ2 και στην επιβάρυνση της εκμάθησης της Γ2 από τη Γ1. Στη συνέχεια ξεκίνησε η λήψη μέτρων στα οποία τη σημαντικότερη θέση κατέχουν ολιστικού χαρακτήρα και ευρείας στοχοθεσίας δράσεις, που συνήθως περιλαμβάνουν στήριξη των ειδικών τάξεων, διεξαγωγή ποικίλων δράσεων, παραγωγή υλικών, επαγγελματική ανάπτυξη στελεχών και εκπαιδευτικών, διάχυση και ευαισθητοποίηση κλπ. (http://www.edulll.gr/?page_id=11). Στόχος τους ορίζεται «η ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ΕΚΟ) - Προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ομάδες πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (ΥΠΔΒΜΘ 31-3-2010)³. Αυτή η υποστηρικτική πολιτική, υπό την ονομασία *Επιδοτούμενα προγράμματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, προς τα τέλη της δεκαετίας του 2000 περιέλαβε συστηματικά στην εμβέλειά της και τη δευτεροβάθμια

³ Τρέχον, και σχεδόν λήξαν, πρόγραμμα για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες: www.diapolis.auth.gr· όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων: <http://museduc.gr>· τρέχοντα προγράμματα για την εκπαίδευση των ρομά μαθητών: <http://www.keda.gr/roma/> & <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el-palαιότερα-proγραμματα-gia-αλλοδαπούς-και-παλιννοστούντες-πρωτοβάθμιας>: http://www.keda.gr/epam/ed_material.html, για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες δευτεροβάθμιας: <http://eppas.web.auth.gr>, για ρομά: διάφορα παραδοτέα των Παν/μίων Ιωαννίνων και Θεσσαλίας στο αποθετήριο <http://repository.edulll.gr/edulll/>. Πανοραμική παρουσίαση όλων των δράσεων στο έγγραφο Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών χ.χ. α

εκπαίδευση. Έτσι, θεμελιώθηκε το ενδιαφέρον για τους ΜΕΓ2 της βαθμίδας αυτής, οι οποίοι χρειάζονται επίσης ενδυνάμωση και στήριξη. Θεωρούμε πως οι δράσεις αυτές είναι τα κατεξοχήν μέσα διαπολιτισμικής μεταρρύθμισης του ελληνικού σχολείου και σε αυτές αντικειμενικοποιείται κατά κύριο λόγο η σχετική εκπαιδευτική πολιτική. Εξάλλου, δέκα χρόνια έπειτα από την έρευνα του Δαμανάκη (1997), σε εμπειριστατωμένη έκθεση αξιολόγησης των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας, καταγράφονταν ακόμη προβλήματα στη διδασκαλία και στη μάθηση των ΜΕΓ2 στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, 2005). Οι μαθητές δυσκολεύονταν όχι μόνο στο μάθημα της γλώσσας, αλλά και σε διάφορα άλλα μαθήματα, προπαντός στα μαθηματικά, εξαιτίας της γλώσσας και ζητούσαν προσαρμοσμένες σε αυτούς διδακτικές παρεμβάσεις και υλικά, αν και στο μάθημα της γλώσσας έπαιρναν καλύτερους βαθμούς απ' ό, τι στα μαθηματικά. Οι εκπαιδευτικοί (των κανονικών τάξεων) επεσήμαναν την αποτυχία και άλλα προβλήματα των μαθητών, κυρίως όμως την ανεπάρκειά τους στη Γ2, και ζητούσαν να επιμορφωθούν επάνω στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες τους. Έτσι, τεκμηριωνόταν η συνεχιζόμενη χρήση, αλλά και η αναποτελεσματικότητα, των πρακτικών εμπύθισης και η συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων και φιλολόγων, της ανάγκης για απομάκρυνση από την παράδοση αυτή, που διατυπωνόταν άλλωστε και ως αίτημα των μαθητών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν ανάπτυξη και ενδυνάμωση. Και άλλες μελέτες κατέληγαν σε παρόμοιες διαπιστώσεις και ανάγκες (Σκούρτου κ.ά. 2004).

Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή ως μια διά βίου διαδικασία που εκτείνεται από τη μη κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης ως τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006), διαπιστώνουμε ότι οι δράσεις του Υπουργείου Παιδείας προσφέρουν αντίστοιχες υπηρεσίες και, συγκεκριμένα «υλική» στήριξη (βοηθήματα, υλικά διδασκαλίας, πληροφορίες, συμβουλές, οδηγοί, έρευνες, στατιστικά στοιχεία, μελέτες περίπτωσης, καλές πρακτικές και διδακτικές προτάσεις, βιβλιογραφίες, κάθε είδους πληροφοριακά κείμενα, ενημερωτικές αφίσες και φυλλάδια, εργαλεία, λογισμικά, εκπαιδευτικές ταινίες, επιστημονικές και μη δημοσιεύσεις, πρακτικά εκδηλώσεων κλπ., όλα αυτά είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή είτε on-line με την κατάλληλη ταξινόμηση και

οργάνωση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες· πβ. την υποδειγματική αμερικανική ιστοσελίδα www.colorincolorado.org), καθώς και επιμόρφωση και κατάρτιση με διάφορες μορφές (ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια, εργαστήρια, συναντήσεις, ομάδες εργασίας, δίκτυα σχολείων και εκπαιδευτικών, μικροδιδασκαλίες, δραστηριότητες ενώσεων και οργανώσεων, επίβλεψη, συμβουλευτική, καθοδήγηση, παρουσιάσεις καλών πρακτικών, συνεργασίες σχολείων και ΑΕΙ, κατά τρόπο συμβατικό ή on-line). Παρόμοιες υπηρεσίες προσφέρονται, βέβαια, και στο πλαίσιο «ιδιωτικότερων» πρωτοβουλιών (π.χ. ομάδα «Πολύδρομο», www.polydromo.gr, καθώς και κέντρα, εργαστήρια ή τμήματα πανεπιστημίων που περιγράφει ο Χαρίτοσ, 2011, κ.ο.κ.). Συχνά στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως διαδικασία ανάπτυξης της ικανότητας να αναλαμβάνουν την προσωπική τους ανέλιξη και να αποφασίζουν για τα δικά τους προβλήματα (Short & Johnson, 1994), ενώ ως διαστάσεις της αναγνωρίζονται, μεταξύ άλλων (Short & Rinehart, 1992), η επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και η πίστη στις ικανότητές τους για αποτελεσματική δράση, δηλαδή η αυτοεπάρκεια ή αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1995). Η αυτοεπάρκεια είναι κρίσιμος παράγοντας διαμόρφωσης των κινήτρων και της πράξης του εκπαιδευτικού (Tschannen-Moran & Hoy, 2001): θεωρείται βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί με αυτοπεποίθηση προσεγγίζουν τη διδασκαλία προσδοκώντας επιτυχία, ενώ αυτοί που αισθάνονται λιγότερο ικανοί προοδοποιούν την αποτυχία τους και την αποτυχία των μαθητών. Όπως κι αν εκλάβουμε τις σχέσεις ανάμεσα σε στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους έννοιες όπως επαγγελματική ανάπτυξη, ενδυνάμωση, επιμόρφωση, συμβουλευτική, καθοδήγηση κλπ., αναμφισβήτητη είναι η σημασία της παροχής από τη σχολική ηγεσία υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Μελέτη των Ware & Kitsantas (2007) έδειξε ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι στηρίζονταν από τη διεύθυνση σχετιζόταν με την βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία κατά τους Gibson & Dembo (1984) επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών. Και όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους ΜΓ2 και τη στήριξή τους από τη διεύθυνση του σχολείου η έρευνα έχει βρει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσά τους (π.χ.: Karabenick & Noda, 2004· Stanovich & Jordan, 1998): Η στήριξη αυτή ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έτσι βελτιώνονται οι επιδόσεις των ΜΓ2. Εξάλλου, η επιμόρφωση που προσφέρεται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο των παραπάνω δράσεων –αλλά όχι απαραίτητα μόνον εκεί- είναι προφανώς, εξαιτίας των ανύπαρκτων παιδαγωγικών σπουδών (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008· Λιακοπούλου, 2006), ο σημαντικότερος πυλώνας στήριξής τους. Γενικά, συνάγουμε ότι υπάρχει πρόθεση και καταβάλλονται προσπάθειες από την πολιτεία για επιμόρφωση εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και των βαθμίδων, καθώς και των στελεχών ως πολλαπλασιαστών, με θεματικές ενότητες, μεταξύ άλλων, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, το πλαίσιο της ένταξης των ΜΕΓ2, την διαπολιτισμική επικοινωνία κλπ. Προφανώς, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται –για να περιοριστούμε σε αυτόν τον δείκτη- είναι μικρός (π.χ. 1300 εκπαιδευτικοί και στελέχη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών ...», βλ. Μαυροσκούφη, 2008). Σημαντικό δείγμα είναι και η έκδοση επιμορφωτικών οδηγιών (π.χ. για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ένταξη παιδιών ..., 2008). Γενικά, οι δράσεις αυτές έχουν προσφέρει ποικίλες υπηρεσίες σε διάφορους τομείς και αποτελούν ενδιαφέρουσες βάσεις δεδομένων. Δυστυχώς, παρά τη σπουδαιότητά της, λείπει μια κριτική επισκόπηση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας, στη διαχρονική εξέλιξή τους και ως προς τους στόχους και τις επιμέρους και γενικές εκροές τους, και ειδικότερα ως προς τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν, μεταξύ αυτών και όσων απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων, ενώ η αξιολόγηση για το διάστημα από το 2010 και εξής, που θα πρόσφερε ενδιαφέροντα στοιχεία, έχει αναβληθεί (ΥΠΑΙΘ 28-11-2013). Ενώ είναι πολύ πιθανό ότι οι 3 κατηγορίες δράσεων διαφέρουν ως προς τα επιτεύγματά τους, από σχετικές πηγές (βλ. τις παλαιότερες αξιολογήσεις ΥΠΕΠΘ, 2005 και ΥΠΕΠΘ, 2008· επίσης Παπαναούμ, 2011) αποκτούμε πρώτα-πρώτα την αίσθηση ότι οι επιμορφώσεις, πλην ίσως εκείνων στις δράσεις για τους μουσουλμανόπαιδες, δεν είχαν τον αναμενόμενο ποσοτικά και ποιοτικά αντίκτυπο· εντελώς απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία τους είναι η προσεγμένη οργάνωσή τους και η ενίσχυση της ποιότητάς τους (Μαυροσκούφης, 2008· Fürstenau, 2012· πβ. Chatzidaki & Katsarou, 2010 και Καραμπάση, 2013). Η σχεδόν αδιάλειπτη υλοποίηση των δράσεων για μια σχεδόν εικοσαετία έως σήμερα υποδηλώνει, πάντως, ότι θεωρούνται αναγκαίες.

Όμως, για το θέμα που μας απασχολεί στην προκείμενη έρευνα ιδιαίτερη σημασία

έχουν το βαθύτερο πνεύμα και η φιλοσοφία που αντανακλώνται στις δράσεις αυτές. Τι μεταδίδει η πολιτεία στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη γλωσσική ένταξη στο σχολείο και πού είναι προσανατολισμένος ο γλωσσικός προγραμματισμός που διαπνέει τις δράσεις της ή λανθάνει σε αυτές; Η εξακρίβωση αυτών των παραμέτρων έχει μεγάλη σημασία, γιατί η εκπαιδευτική πολιτική είναι το υπόβαθρο συνδιαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών: οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν ή αποκλίνουν από τις αρχές της, συμφωνούν ή διαφωνούν, διαφοροποιούνται και αποστασιοποιούνται, ακόμη κι αν δεν έχουν πλήρη εικόνα της. Ωστόσο, μια τέτοια εκτίμηση δεν μπορεί να είναι αντικείμενο του παρόντος θεωρητικού πλαισίου και πρέπει να πραγματοποιηθεί, όπως είπαμε πιο πάνω, σε ειδική έρευνα. Γι' αυτό θα περιοριστούμε να παραθέσουμε παραδειγματικά ορισμένες ενδιαφέρουσες κρίσεις που διατυπώθηκαν από ειδικούς, προφανώς σε έμμεση αναφορά και με τις δράσεις αυτές. Έχει λεχθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν βρήκε το δρόμο της προς τις ελληνικές σχολικές τάξεις (Κεσίδου, 2008) ή ότι η εκπαιδευτική πολιτική κινείται στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης με την έννοια της μετριασμένης αφομοίωσης (Ευαγγέλου, 2007). Παρομοίως, η Σκούρτου (2002, 2007) επεσήμανε πριν από μερικά χρόνια ότι οι δράσεις του Υπουργείου αδιαφορούσαν εντέλει για τις Γ1 των ΜΕΓ2. Πιο πρόσφατα οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2012) παρατήρησαν ότι σχεδόν όλοι μετανάστες μαθητές δεν έχουν πάψει ποτέ να διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ1, ότι η εκπαιδευτική πολιτική προβάλλει με έμφαση την αδιαμφισβήτητη κυριαρχία της ελληνικής κοινωνίας και των αξιών της, ότι η ισχύουσα γλωσσική πολιτική δεν επιτρέπει και δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις γνώσεις των μαθητών και να αναγνωρίσουν τους πολιτισμούς τους. Τέλος, ο Γκόβαρης (2011, 302) σχολίασε γενικά ότι «η χώρα μας ανήκει στην ομάδα εκείνων των χωρών στις οποίες η εθνοτική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζεται περισσότερο ως πρόβλημα παρά ως πρόκληση για το σχολείο και για τις διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα εντός αυτού» (βλ. και Mitakidou, 2010). Η εκπαιδευτική πολιτική και οι επιμέρους όψεις της, όπως π.χ. οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχουν κινηθεί προφανώς στη λογική ότι οι αξίες και οι κανόνες ζωής, όπως και η γλώσσα, των εθνοτικών ομάδων δεν έχουν καμία θέση στο πρωινό, τουλάχιστον, πρόγραμμα του σχολείου του εθνικού κράτους, με αποτέλεσμα οι Γ1 να μένουν εκτός γλωσσικού σχεδιασμού. Αυτή η ιδέα είναι κυρίαρχη στη μονογραφία του

Γκότοβου (2003), όπου η παρουσίασή της, ωστόσο, δεν γίνεται χωρίς αντιφάσεις, αφού η θέση περί ενδυνάμωσης ταυτότητας αρχικά επικρίνεται ως άκυρη και σχετικιστική (ό.π. 38-39) και ως ασαφής και μονόπλευρη (186-9), αλλά αργότερα εμφανίζεται να μην ενοχλεί (206). Σύμφωνα με τον Γκότοβο, ένα σχολείο στο οποίο η γλώσσα του κράτους υποδοχής δεν είναι ο απόλυτος κυρίαρχος απειλεί το εκπαιδευτικό μέλλον των ΜΕΓ2 και την κοινωνική συνοχή, ενώ οι Γ1 καταχωρίζονται στις αρμοδιότητες της οικογένειας (ό.π., 200-201). Είναι πιθανό ότι οι απόψεις του Γκότοβου έχουν αλληλεπιδράσει με της αποφάσεις που ελήφθησαν όλα αυτά τα χρόνια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι απόψεις αυτές, που παραπέμπουν στο φιλελεύθερο πραγματισμό του Dewey και στις απόψεις περί ομογενοποίησης των τάξεων για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στους μαθητές, ουσιαστικά δικαιώνουν την αφομοίωση (Σκούρτου, 2011). Η προσωπική μας άποψη είναι ότι η πολυγλωσσία δεν απειλεί την κοινωνική συνοχή, αλλά την ενισχύει και αξίζει να έχει θέση μέσα στη σχολική ζωή. Η έρευνα των Παυλόπουλου κ.ά. (2009) έδειξε ότι η στρατηγική της λεγόμενης εναρμόνισης οδηγεί μεν, όπως η αφομοίωση, σε καλές επιδόσεις, αλλά έχει και την προστιθέμενη αξία της διατήρησης ταυτότητας και είναι η περισσότερο προτιμώμενη.

Πάντως, στην τελευταία και πιο πρόσφατη φάση των δράσεων γίνεται, σ' εμάς τουλάχιστον, αισθητή μια μεταβολή στη φιλοσοφία των δράσεων αυτών, που συνίσταται στη μετατόπιση από οικουμενιστικές σε πιο ισορροπημένες θέσεις. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», που καλύπτει από το 2010 και εξής και τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων εισάγει, έστω και σε περιορισμένη έκταση και σε πειραματική μορφή, τη –νομικά από παλιά κατοχυρωμένη- διδασκαλία της Γ1 ορισμένων ομάδων ΜΓ2 και προπαντός τονίζει με έμφαση τη σημασία της διαπραγμάτευσης των γλωσσικών και πολιτισμικών κεφαλαίων μεταξύ όλων των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών τους, στο ελληνικό σχολείο. Ο πειραματικός χαρακτήρας της διδασκαλίας Γ1 δείχνει, βέβαια, ότι όλα είναι υπό συζήτηση και δοκιμή. Αλλά από την προκήρυξή του (ΥΠΔΒΜΘ 31-3-2010, βλ. Παράρτημα Β), αλλά και από τις προκηρύξεις των άλλων δράσεων (ΥΠΔΒΜΘ 23-3-2010, Α.Π. 3378· ΥΠΔΒΜΘ 23-3-2010 Α.Π. 3380), συνάγεται ότι στη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής, άρα και της επίσημης πολιτικής, των τελευταίων ετών –και, για

την ακρίβεια, ήδη παλαιότερα, από τα χρόνια της υλοποίησης του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)» και εξής-βρίσκεται η θετική θέαση της προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή η θέαση της Γ1 ως πόρου και όχι ως προβλήματος ή δικαιώματος. Μολονότι δεν υπάρχουν -και ίσως δεν πρόκειται ποτέ να εφαρμοστούν- κανονικά δίγλωσσα προγράμματα πλην λίγων και συγκεκριμένων εξαιρέσεων (που αφορούν π.χ. την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας και λίγες ακόμη περιπτώσεις), αποτελούν αρχές του προγράμματος η απόδοση σημασίας στην παρουσία της Γ1 στο σχολείο στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών και η εμπιστοσύνη στην υπόθεση: *αναγνώριση και αξιοποίηση των Γ1 → ενδυνάμωση ΜΕΓ2: διατήρηση ταυτότητας - σχολική επιτυχία → (μακροπρόθεσμα) κοινωνική ευημερία και συνοχή* (Παράρτημα Β).

2.7. Εμπειρικές έρευνες στάσεων εκπαιδευτικών

Η ίδια η εξέλιξη της εμπειρικής έρευνας στο πεδίο των στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι σε ΜΓ2 αποτελεί, όπως φαίνεται, ενδιαφέρον θέμα για μελέτη: η διεξαγωγή της συναρτάται με την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών ανά τον κόσμο, αλλά και με την εκάστοτε διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας μέσα σε αυτές τόσο στο γενικό πολιτικό όσο και στο εκπαιδευτικό πεδίο. Στη Γερμανία, π.χ., διαπιστώνουμε ότι ο ακαδημαϊκός και θεωρητικός-δεοντολογικός λόγος στο πνεύμα του Cummins είναι ανεπτυγμένος (Gogolin, 1994· συνοπτικά Schmölzer-Eibinger, 2009), αλλά η εμπειρική έρευνα των στάσεων προς τους ΜΓ2, όπως παραπονούνται οι ίδιοι οι ειδικοί, είναι περιορισμένη (Kuhls, 2009). Από τον αμνητό των ερευνών που μελετήσαμε επιλέγουμε να σταθούμε εδώ σε αντιπροσωπευτικά δείγματα της βορειοαμερικανικής (ΗΠΑ) έρευνας και σε όλη, όσο αυτό είναι εφικτό, την ελληνική ερευνητική δραστηριότητα επιδιώκοντας να δούμε πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και από πού επηρεάζονται, δηλαδή τα ευρύτερα πλαίσια από τα οποία αναδύονται. Εστιάζουμε στις τελευταίες δεκαετίες, καθώς περιεκτικές και συνθετικές επισκοπήσεις της προγενέστερης έρευνας περιέχονται στον Baker, 2001 και στον Cummins, 2005· εξάλλου, στις τελευταίες δεκαετίες είναι που διαδόθηκε παγκοσμίως το έργο του

τελευταίου και έκανε στην Ελλάδα την εμφάνισή της η γλωσσική, και όχι μόνο, ετερότητα.

Το συγκείμενο της έρευνας στις ΗΠΑ παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Κατά τον Cummins (2005), οι έρευνες αυτού του είδους φαίνεται ότι αναστέλλονται από την πολιτικά προσδιορισμένη εμμονή στην εμπύθιση, που με τη σειρά της ανάγεται στις επιθυμίες της κυρίαρχης τάξης για περαιτέρω αύξηση της πολιτικής και οικονομικής της κυριαρχίας. Οι επιδόσεις της αμερικανικής έρευνας αυξήθηκαν έπειτα από την εισαγωγή του αυστηρού νόμου No Child Left Behind (2002), ο οποίος θεωρείται παράγοντας έντονου άγχους για τους εκπαιδευτικούς, αφού περικόπτει την χρηματοδότηση των σχολείων, που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, οι οποίες οφείλονται και στις χαμηλές επιδόσεις των English Language Learners: καθώς το σχολείο αξιολογείται και λογοδοτεί βάσει εξετάσεων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, κατά κάποιο τρόπο υποχρεωτικά, να φροντίσουν για τις επιδόσεις των ELLs στις εξετάσεις εφαρμόζοντας τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Η ανάγκη για παρακολούθηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει στην εκτεταμένη έρευνα των στάσεών τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι ερευνητές δεν έχουν πιο κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Pettit (2009). Πληθώρα εμπειρικών ερευνών, ποσοτικών και ποιοτικών, παλαιότερων και πιο πρόσφατων, στάσεων εκπαιδευτικών των ΗΠΑ προς MG2, από τις οποίες κάποιες πολύ γνωστές και «κλασικές» στη βιβλιογραφία (π.χ.: Reeves, 2002, N=279 εκπαιδευτικοί του Tennessee· Karabenick & Noda, 2004, N=729 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων σε μη κατονομαζόμενη μεσοδυτική πολιτεία των ΗΠΑ· Gandara κ.ά. 2005, N=5.300 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της Καλιφόρνιας), υποβλήθηκαν σε επισκόπηση από την Pettit (2011), η οποία με απογοήτευση συμπέρανε την ύπαρξη «φτώχειας για τη γλωσσική μάθηση» (poverty of language learning) στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, υπαινισσόμενη έτσι τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες και την πολιτική κατάσταση των ΗΠΑ. Ειδικότερα, διαπίστωσε ότι:

- οι στάσεις βασικά ποικίλλουν, αλλά πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δυσφορούν με την παρουσία των MG2 στην τάξη, φτάνοντας ακόμη και στο σημείο να τους μέμφονται και να τους επικρίνουν·

- συχνά αποδίδουν την ευθύνη για τις κακές επιδόσεις στους ΜΓ2, χωρίς να προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους, αν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Gandara κ.ά. (2005) φάνηκαν να εστιάζουν στις δικές τους προοπτικές για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, ίσως λόγω της υψηλής έκθεσής τους στους μαθητές αυτούς·
- στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν περιλαμβάνονται η επικοινωνία με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, η διδασκαλία της ύλης με ταυτόχρονη ανάπτυξη της Γ2 και η έλλειψη χρόνου και υλικών για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών·
- οι στάσεις σχετίζονται με την έλλειψη γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την κατάκτηση της Γ2, καθώς πιστεύουν ότι η κατάκτηση της Γ2 μπορεί να γίνει πολύ γρήγορα, εμποδίζεται από τη Γ1 και ευνοείται από τη χρήση της Γ2 στο σπίτι·
- οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ευθύνη για τη Γ2, την οποία αποδίδουν στον εκπαιδευτικό των ειδικών τάξεων και δεν θεωρούν τους ΜΓ2 ικανούς να κατακτήσουν την ύλη των μαθημάτων και να έχουν υψηλές επιδόσεις·
- οι στάσεις σχετίζονται και με τις στάσεις απέναντι στην ίδια τη δίγλωσση εκπαίδευση·
- οι στάσεις συναρτώνται με ποικίλες παραμέτρους της προσωπικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως:
 - ✓ η έκθεση των εκπαιδευτικών στη γλωσσική ποικιλομορφία και στους ΜΓ2·
 - ✓ ο τόπος εργασίας ή διαμονής·
 - ✓ η διδακτική εμπειρία με ΜΓ2·
 - ✓ η γλωσσομάθεια των εκπαιδευτικών·
 - ✓ το φύλο, που, σε αντίθεση με την ηλικία, επηρεάζει τις στάσεις με τις γυναίκες να έχουν θετικότερες στάσεις προς τους ΜΓ2·
 - ✓ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των ΜΓ2, παρόλο που καταγράφεται και άρνηση εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμόρφωση, ακόμη και στην περίπτωση που συναντούν δυσκολίες και προσπαθούν να αντεπεξέλθουν σε αυτές, είτε επειδή δεν θεωρούν ότι οι διάφορες επιμορφώσεις δεν είναι καλά σχεδιασμένες είτε επειδή περιορίζονται στην γενική πείρα τους θεωρώντας τες άχρηστες. Η επιμόρφωση, της οποίας η τυχόν έλλειψη ή η προβληματική ποιότητα έχει καταγραφεί και στις ΗΠΑ (Younce, 2011), είναι το βασικό μέσο

για να υποδειχθούν και να εξηγηθούν στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς η σημασία και ο τρόπος της προσαρμογής της διδασκαλίας και των περιεχομένων· είναι, επομένως, προβλεπτικός παράγοντας των στάσεων και, κατ' επέκταση, των επιδόσεων των ΜΓ2 (Hirschfield, 2004)· από την άλλη, και οι στάσεις των εκπαιδευτικών προβλέπουν τη δεκτικότητά τους στην επιμόρφωση. Πάντως, η αναγνώριση της σπουδαιότητας της επιμόρφωσης είναι κατά την Pettit (2011) ενθαρρυντική, γιατί συνεπάγεται τη δυνατότητα αλλαγής της κατάστασης και διόρθωσης εσφαλμένων αντιλήψεων·

- η Pettit (2011) καταλήγει στο γενικότερο συμπέρασμα ότι είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ που έχουν εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με την κατάκτηση της Γ2 και με τους βέλτιστους τρόπους διδασκαλίας της, καθώς και χαμηλές προσδοκίες από τους ΜΓ2. Θα πρέπει να υιοθετήσουν υψηλές προσδοκίες, αποδεχόμενοι την ευθύνη για τους μαθητές αυτούς, ενθαρρύνοντας τη χρήση της Γ1 τόσο στο σπίτι όσο και στην τάξη, κατανοώντας ότι χρειάζεται χρόνος για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας και επιδιώκοντας την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ η έρευνα των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τους ΜΓ2 επέδωσε, με ειδικές μελέτες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ακολουθία της έρευνας της Reeves (2002), οι οποίες δεν ελήφθησαν υπόψη από την Pettit (2011). Η Reeves (2002) καταπιάστηκε με όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικών «λυκείου» και τα εργαλεία που κατασκεύασε και χρησιμοποίησε, ερωτηματολόγιο και οδηγός συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκαν με μικρές παραλλαγές και σε επόμενες εργασίες αφιερωμένες σε συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Η Younce (2011) μελέτησε στάσεις φιλολόγων γυμνασίου (Middle Schools Language Arts Teachers) της North Carolina (N=365). Βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έβλεπαν θετικά την παρουσία των ΜΓ2 στις κανονικές τάξεις, αλλά μεγάλο ποσοστό ήταν της άποψης ότι οι ΜΓ2 πρέπει να διαθέτουν ως προϋπόθεση επάρκεια στη Γ2. Γενικά, η ερευνήτρια υποστήριξε ότι τα υψηλά θετικά ποσοστά, όπως π.χ. αυτών που αποδέχονταν ότι οι ΜΓ2 χρειάζονται πάνω από 2 χρόνια να μάθουν τη Γ2, αντιφάσκουν προς την πραγματικότητα, όπως αυτή καταγράφεται από άλλες πηγές, κι ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι λάμβαναν στήριξη, αλλά αισθάνονταν την κάθε είδους παρεχόμενη στήριξη ανεπαρκή. Το ίδιο ακριβώς θέμα

είχε και άλλη έρευνα (Manzanares, 2009, N=171, Clark County, Nevada, με σχολεία του Las Vegas), όπου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αποδέχονταν με ευχαρίστηση την πολιτισμική ποικιλομορφία που φέρνουν οι ΜΓ2 στην τάξη, αλλά ενθάρρυναν τη γλωσσική αφομοίωση ως συνθήκη για τη σχολική επιτυχία τους. Σημαντικό ποσοστό είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση, αλλά αισθάνονταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τις δυσκολίες που δημιουργεί η διδασκαλία. Δεν χρησιμοποιούσαν τη Γ1, καθώς και υλικά σε αυτή, και είχαν μεν την πρόθεση να δίνουν περισσότερο χρόνο για τις ασκήσεις και τις εργασίες, αλλά δεν μείωναν απαραίτητα και τον όγκο τους. Η Pettit (2009) διερεύνησε στάσεις μαθηματικών γυμνασίου της Georgia (N=106). Τα πολύ σημαντικά ευρήματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί «καλωσόριζαν» την ένταξη ΜΓ2, αλλά πάρα πολλοί αντιλαμβάνονταν τη γλώσσα ως πρόβλημα στο συγκεκριμένο μάθημα, ενώ όσοι είχαν λάβει επιμόρφωση αισθάνονταν ετοιμότεροι για διδασκαλία και παροχή βοήθειας. Ο O'Brien (2007) διερεύνησε τις στάσεις καθηγητών κοινωνικών επιστημών λυκείου (N=344, Florida). Η πλειονότητα ήταν υπέρ της πολιτισμικής ποικιλίας, αλλά πάνω από ¾ θα προτιμούσαν οι ΜΓ2 να μην ενταχθούν χωρίς επάρκεια στη Γ2. Πολλοί δεν είχαν λάβει γνώσεις στο πανεπιστήμιο και παρουσίασαν την έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ως το μεγαλύτερο πρόβλημα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες αυτές οι εργασίες, που στηρίζονται κυρίως σ' ένα πολύ συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο στάσεων για το οποίο θα γίνει περισσότερος λόγος παρακάτω και επικαλούνται τις αρχές του μικτού σχεδιασμού, διέπονται από στενή στοχοθεσία, προσεγγίζοντας τις στάσεις απέναντι στους ΜΕΓ2 ως μονομεταβλητή και περιοριζόμενες κυρίως στην περιγραφή και στη χρήση απλών τεχνικών, όπως ο υπολογισμός και, σπανιότερα, η σύγκριση συχνοτήτων.

Όσον αφορά την έρευνα στην Ελλάδα επισημαίνουμε τα εξής:

- Το φαινόμενο της υπερτροφικής ανάπτυξης του κανονιστικού –και εισαγόμενου εν πολλοίς- λόγου της ελληνικής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής σε βάρος της αναλυτικής-εμπειρικής της πλευράς (Γκότοβος, 2003) φαίνεται να έχει πλέον, όπως δείχνουν διάφορες επισκοπήσεις (π.χ. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012), υποχωρήσει. Στο πλαίσιο αυτό το θέμα των στάσεων έχει συχνότερα τεθεί ως γενικό ερώτημα για τη διαπολιτισμική δεξιότητα -ή ετοιμότητα ή επάρκεια κλπ. (αγγλικά: intercultural competence/γερμανικά: Interkulturelle Kompetenz) - των

εκπαιδευτικών (για την έννοια και τη χρήση της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, βλ. τις ποικίλες συμβολές στον Auernheimer, 2013 και, από την ελληνική βιβλιογραφία, Παπαχρήστο, 2010 και Καραμπάση, 2013). Οι έρευνες αυτές χαρακτηρίζονται από ευρεία στόχευση και επιδιώκουν να διαπιστώσουν εάν και κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει εισέλθει στη θεωρία και στην πράξη των εκπαιδευτικών, στην κουλτούρα του σχολείου, στο μαθησιακό βίωμα των μαθητή, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια.

- Μέσα στη γενικότητά τους οι έρευνες αυτές έχουν αντικείμενο κυρίως τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως δείχνει μια σχετικά πρόσφατη βιβλιογραφική επισκόπηση δεκαοκτώ ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών με ποικίλες γεωγραφικές εμβέλειες που διεξήχθησαν μεταξύ 1997 και 2010 (Βλαγκάς, 2010). Η έμφαση αυτή συνδέεται, κατά τη γνώμη μας, με το γεγονός ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει προσελκύσει εντονότερο το ενδιαφέρον της ελληνικής έρευνας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως επίσης και με το γεγονός ότι παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση περιλαμβάνεται μόνο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της βαθμίδας αυτής.
- Όπως επισημαίνει η Σκούρτου (2007), ως πιο ενδιαφέρον ζήτημα στην ελληνική έρευνα αναδεικνύεται η Γ2 και επικρατεί μια αδιαφορία για τις Γ1 των ΜΕΓ2.
- Αλλά και το όποιο ενδιαφέρον εκδηλώθηκε για την έρευνα της διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς προκύπτει -π.χ. από τις εμπειρικές αναφορές στην πρόσφατη μονογραφία της Σκούρτου (2011) και από τη βιβλιογραφική έρευνα του Βλαγκά (2010)- ότι εκδηλώθηκε κυρίως σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πάντως, η παραμέληση της έρευνας των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τους ΜΓ2 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι τελικά, όπως φαίνεται, μόνο ελληνικό φαινόμενο (Pass & Mantero, 2009).

Στηριζόμενοι στον Βλαγκά (2010), διαπιστώνουμε ότι οι έρευνες για τις στάσεις απέναντι στη γλωσσική ετερότητα κατέληξαν στα εξής:

- οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν αδυναμία κατανόησης, αλλά και διαχείρισης της διγλωσσίας ως μιας υποκειμενικής κατάστασης και αντιλαμβάνονταν τους δίγλωσσους ως μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και

προβλήματα δυσλεξίας·

- τα όποια προβλήματα που αφορούν στην αδυναμία των μαθητών να παρακολουθήσουν «ομαλά» και με συνέπεια τη μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζονταν ως «φυσιολογικά», όπως επίσης ως «φυσιολογική» εκλαμβάνονταν και η εκπαιδευτική αποδυνάμωσή τους· οι μαθητές κατηγοριοποιούνταν ως μαθητές με χαμηλές σχολικές και ενίοτε πνευματικές ικανότητες·
- οι εκπαιδευτικοί στερούνταν την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση, αγνοούσαν δηλαδή αυτά που η επιστημονική έρευνα υποστηρίζει σχετικά με την αξία της Γ1 στοχοποιώντας την ως εμπόδιο στη μάθηση και ως ανασταλτικό παράγοντα στην σχολική επίδοση, αλλά και ως πρόβλημα για την επαγγελματική σταδιοδρομία·
- πάντως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν θετικοί απέναντι στη διγλωσσία και στην παράλληλη χρήση δύο γλωσσών στο σχολείο, αλλά ήταν θετικοί και στην παράλληλη διδασκαλία της Γ1, προκειμένου να διευκολύνονται οι μαθητές στην αντίληψη της μιας ως γέφυρας μετάβασης προς την άλλη, ενώ οι διλημματικές και αντιφατικές απόψεις ήταν επίσης συχνό χαρακτηριστικό γνώρισμα: κάποιοι εκπαιδευτικοί απέρριπταν τη Γ1, αλλά, κυρίως για ηθικούς λόγους, πίστευαν ότι θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους «διαφορετικούς» μαθητές να τη διδάσκονται·
- οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν κυρίως στους γονείς την ευθύνη για τις δυσκολίες και τα προβλήματα των διαφορετικών μαθητών·
- η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης, υλικού και εργαλείων διαχείρισης της ετερότητας δημιουργούσε φοβίες, αναστολές και ανασφάλειες που μεταφράζονται με αρνητική προδιάθεση και απόρριψη του «διαφορετικού»· συχνά κατέφευγαν σε πρόσκαιρες και εμπειρικές λύσεις στηριζόμενοι στο ένστικτο και όχι σε γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσα από κεντρικό σχεδιασμό και επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης· σε μικρότερο βαθμό κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν αδιάφοροι απέναντι στην επιμόρφωση και δεν θεωρούσαν απαραίτητη την εξειδίκευση και τη γνωστική αναβάθμισή τους σε θέματα μαθητικής ετερότητας· η επιμορφωτική εμπειρία φάνηκε να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση σχετικών με τη γλώσσα και την ετερότητα ζητημάτων, αλλά και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων·
- όλες αυτές οι απόψεις και στάσεις εμφάνιζαν ανθεκτικότητα στο χρόνο και

εγγράφονταν στο γενικότερο πλέγμα συλλογικών πεποιθήσεων που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία για την εθνοπολιτισμική ετερογένεια.

Συγκρίνοντας, λοιπόν, ξένο και ελληνικό συγκείμενο διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κοινά μοτίβα στάσεων. Επιβεβαιώνουμε, λοιπόν, με τον τρόπο αυτό το γεγονός ότι η γλωσσική ένταξη των ΜΓ2 είναι πρόβλημα διεθνούς εμβέλειας. Αλλά και πιο πρόσφατες ελληνικές έρευνες παρέχουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Σε έρευνα επισκόπησης που εξέτασε τη «Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω εξακρίβωσης της «παιδαγωγικής και διδακτικής ετοιμότητάς τους» στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Παπαχρήστος, 2010, N=726, επικράτεια), διαπιστώθηκαν τα εξής: Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να ταυτίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τους αλλόγλωσσους αποκλειστικά μαθητές για τους οποίους προέκριναν την προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο και τη διευκόλυνσή τους μέσω θεσμών όπως οι ΤΥ ή τα ΦΤ. Ενώ εκτιμούσαν πως η αξιολόγηση των αλλόγλωσσων μαθητών πρέπει να είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και μεροληψία και να λαμβάνει υπόψη τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μαθητών, δεν θεωρούσαν τη Γ1 παράγοντα που μπορεί να ενισχύσει τη σχολική επίδοση των μαθητών και να οδηγήσει στη γρήγορη και αρτιότερη κατάκτηση της Γ2. Επίσης, οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν ήταν περιορισμένες. Οι δυσκολίες στη χρήση του πλούτου που φέρουν οι μαθητές μαρτυρούσε μικρό βαθμό ετοιμότητας, ενώ οι ευθύνες για την επίλυση των προβλημάτων των μαθητών δεν αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς. Τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και η αδυναμία τους να δώσουν λύσεις σε θέματα όπως η επικοινωνία με τους γονείς, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η χρησιμοποίηση κατάλληλου υλικού, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η δημιουργία κατάλληλου κλίματος συναισθηματικής και ψυχολογικής κάλυψης, έδειχναν ότι στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπάρχει σημαντικό πρόβλημα. Σε πρόσφατη έρευνα για την ένταξη και τις επιδόσεις των μεταναστών μαθητών δεύτερης γενιάς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012, N=1334 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επικράτεια) βρέθηκε, μεταξύ άλλων, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η καλή εκμάθηση της Γ2 αποτελεί την προϋπόθεση για τις καλές σχολικές επιδόσεις των μεταναστών δεύτερης γενιάς και συνιστούσαν την «απομάκρυνσή» τους από τη Γ1 εξιδανικεύοντας την έκθεση

στη Γ2, ότι οι εκπαιδευτικοί, σε θετική συσχέτιση με το επίπεδο των σπουδών τους, υποστήριζαν πως οι μαθητές αυτοί δεν παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα σε σύγκριση με τους Έλληνες συμμαθητές και ότι οι εκπαιδευτικοί μη αστικών περιοχών θεωρούσαν απαραίτητη τη συμμετοχή των μαθητών σε τμήματα ένταξης (!) τονίζοντας συγχρόνως την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους. Χαρακτήριζαν επίσης το εκπαιδευτικό σύστημα ανεπαρκές και αδιάφορο απέναντι στην παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι η ένταξη και η μάθηση των μεταναστών μαθητών δεύτερης γενιάς δεν υποστηρίζονται. Χωρίς, κατά τη γνώμη μας, να αμφισβητούν το συμπέρασμα αυτό, πάντως, σε μετρίασμό της αυστηρότητάς του (σύμφωνα και με τη Σκούρτου, 2011) έχουν καταλήξει οι Μητακίδου & Δανηλίδου (2007), οι οποίες σε έρευνά τους κάνουν τις εξής διαπιστώσεις: οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται σε διαδικασία αλλαγής και τείνουν σε θετικές στάσεις προς τους ΜΕΓ2, συγχρόνως, όμως, εμφανίζουν γνωστικά ελλείμματα και οι δηλώσεις τους δείχνουν διχογνωμίες και αντιφάσεις· ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημά τους είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων παρουσιάζουν πιο παραδοσιακές –συντηρητικές, θα λέγαμε εμείς- αντιλήψεις, μια διαφορά που εμείς προσωπικά δεν μπορούμε να την εκτιμήσουμε, στο βαθμό που δεν έχει υποβληθεί σε έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας. Απαισιόδοξο, όμως, δηλαδή διαφορετικό από εκείνο της προαναφερθείσας έρευνας, είναι το συμπέρασμα μιας πιο πρόσφατης ποιοτικής έρευνας (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011), η οποία εντόπισε ως βασική επιδίωξη, συνειδητή ή ασυνείδητη, των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας) του δείγματός της την αφομοίωση.

Όσον αφορά τις έρευνες των στάσεων εκπαιδευτικών -διαφόρων ειδικοτήτων- της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, διαπιστώνουμε ότι λείπουν εστιασμένες εργασίες όπως αυτές που εμπλουτίζουν την αμερικανική βιβλιογραφία. Εντοπίσαμε, πάντως, μια έρευνα με θέμα τη συσχέτιση στάσεων και πρακτικών φιλολόγων των Διαπολιτισμικών Γυμνασίων κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (Βόντσα, 2011, N=80=απογραφή· χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη και, για έλεγχο των ευρημάτων τους, μη συμμετοχική παρατήρηση· όλα τα εργαλεία κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια). Η συγγραφέας συμπέρανε τα εξής: στις στάσεις και στις πρακτικές των

συγκεκριμένων φιλολόγων κυριαρχούσε παραδοσιακό πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας, που εγγράφεται σ' ένα μονογλωσσικά προσανατολισμένο σύστημα εκπαίδευσης ως προς τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία· όμως, σε όχι λίγες περιπτώσεις επιλέγονταν διδακτικοί χειρισμοί καινοτόμοι και πρωτοποριακοί με στόχο την αποτελεσματική έκβαση του μαθήματος, τη βελτίωση της ελληνομάθειας των μαθητών και τη σχολική τους πρόοδο· οι φιλόλογοι αμφισβητούσαν τη διαπολιτισμική διάσταση των εκπαιδευτικών διαδικασιών εντός του διαπολιτισμικού σχολείου, αλλά έδειξαν να προσπαθούν να δημιουργήσουν στην τάξη ένα πλαίσιο αλληλοαποδοχής και συνεργατικότητας των συμμαθητών, ώστε να οικοδομηθεί σταδιακά πλαίσιο κοινών αξιών εντός του οποίου οι διάφοροι πολιτισμοί να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η εργασία αυτή, για την οποία η συγγραφέας εφάρμοσε μεθοδολογική τριγωνοποίηση, μοιάζει, από άποψη προθέσεων, με μελέτη περίπτωσης, αν και δε δηλώνεται αυτό, ενώ δεν είναι σαφές αν και πώς επιδιώκεται κάποια γενίκευση και ποιο είναι το αντικείμενο της εστίασής της: οι φιλόλογοι και η διδασκαλία τους, η σχέση στάσεων και πρακτικών ή τα συγκεκριμένα σχολεία; Αν τα υποκείμενα του δείγματος ταυτίζονται με πληθυσμό που είναι συγκεκριμένη-ανεξάρτητη ομάδα, τότε τα συμπεράσματα δεν μπορούν να έχουν γενικευτική αξία σε όλους τους φιλόλογους της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού δεν υπάρχει κάποια ειδική κατηγορία «φιλολόγων διαπολιτισμικών γυμνασίων», όπως π.χ. φιλόλογοι εξειδικευμένοι στην ειδική αγωγή κλπ., και στα διαπολιτισμικά σχολεία αποσπώνται κάθε χρόνο διάφοροι εκπαιδευτικοί, δυνητικά ακόμη και χωρίς να το επιθυμούν, χωρίς να υπάρχει θητεία και αναγνώριση εξειδίκευσης. Επίσης, η εργασία δεν ανέδειξε με σαφήνεια τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης των φιλολόγων: συμφωνία ή αντίφαση ή αποκλίσεις ή κάτι άλλο; Η συγγραφέας θα έπρεπε επίσης να σχολιάσει τη μετριότητα των στάσεων σε σχολεία που αυτο- και ετεροπροβάλλονται ως εξειδικευμένα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να ασκήσει κριτική σ' έναν θεσμό προβληματικό, αφού τα σχολεία αυτά, που απειλούνται εδώ και χρόνια με κλείσιμο, που απλώς αναβάλλεται, είναι αμφιλεγόμενα ως προς την αξία και την ταυτότητά τους (Δαμανάκης, 1997). Αν λαμβάνονταν, δε, υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας των Μητακίδου & Δανιηλίδου (2007) για τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων, θα τεκμηριωνόταν ότι τα σχολεία αυτά αδιαφορούν για την ποιότητα του έργου τους αποβλέποντας μάλλον στο διαχωρισμό των μη γηγενών μαθητών παρά στη

διαπολιτισμική εκπαίδευσή τους. Επίσης, πολύ πρόσφατα δημοσιεύθηκε έρευνα με τίτλο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές - αντιλήψεις φιλολόγων» (Βορβή & Δανηλίδου, 2014, N= 255 φιλόλογοι νομού Θεσσαλονίκης, ερωτηματολόγιο των ερευνητριών). Οι συγγραφείς παρέθεσαν –και μάλιστα μόνο επιλεκτικά- ποσοστά κατάφασης των υποκειμένων του δείγματος προς τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και εξήγαγαν με τον τρόπο αυτό τα εξής συμπεράσματα που αφορούν τους φιλόλογους: η υιοθέτηση συνεργατικών δομών σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι πολύτιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία· οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, αν και οι υποδομές είναι προβληματικές· η βιωματική προσέγγιση της γνώσης θεωρείται ενισχυτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης, αλλά τεχνικές όπως το παιχνίδι και η δραματοποίηση δεν είναι διαδεδομένες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση· δεν αξιοποιείται ούτε η ιστορία της χώρας υποδοχής ούτε η ιστορία του τόπου καταγωγής των μαθητών· υπάρχει ελλιπής θεωρητική κατάρτιση ως προς την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας· η αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρείται χρήσιμη για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψης των αλλοδαπών μαθητών· είναι πολύ περιορισμένη η ενσωμάτωση στη διδασκαλία βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που παρεμποδίζει την ισότιμη αντιμετώπιση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών, καθώς και τη γνωριμία, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών. Πρόκειται τελικά για έναν κατάλογο απόψεων περί διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ορισμένων υποκειμένων ενός δείγματος φιλολόγων, που δεν προχωρεί σε βάθος. Διάφορες άλλες εργασίες που εντοπίσαμε -για φιλόλογους (Δημητρέλου, 2011) ή γενικότερες (Μιχαλοπούλου, 2011)- πάσχουν από σοβαρές αδυναμίες, όχι μόνο μεθοδολογικές, και δεν συμπεριλήφθηκαν στην επισκόπηση αυτή.

2.8. Σύνοψη

Στο θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε καταπιαστήκαμε με μεταβλητές, υποθέσεις και θεωρίες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία, η οποία

επιδιώκει να μελετήσει τις στάσεις των φιλολόγων απέναντι στους ΜΕΓ2 και στη γλωσσική ένταξη ως διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Ακόμη, εξετάσαμε ποικίλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εσωτερικό με αντικείμενο τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τους ΜΕΓ2 και τους παράγοντές τους. Οι στάσεις των Ελλήνων φιλολόγων δεν έχουν μελετηθεί με πληρότητα και συστηματικότητα και γι' αυτό θεωρήσαμε σκόπιμη την διερεύνησή τους στην εργασία αυτή. Στο επόμενο κεφάλαιο θα περιγραφούν οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την εκπόνηση της έρευνας.

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

Το κεφάλαιο αυτό θα ξεκινήσει με την παράθεση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία επιμερίζουν το γενικό θέμα «στάσεις φιλολόγων απέναντι στους ΜΕΓ2 στις κανονικές τάξεις» σύμφωνα με όσα επισημάναμε στο θεωρητικό πλαίσιο. Τα ερωτήματα αυτά καθόρισαν την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή τη λήψη αποφάσεων ως προς την επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής, τον τρόπο εξασφάλισης του εμπειρικού υλικού, την εκτέλεση του ερευνητικού σχεδίου και την χρήση των ενδεδειγμένων στατιστικών μεθόδων και τεχνικών.

3.1. Ερωτήματα

Οι φιλόλογοι διδάσκουν σε τάξεις που περιέχουν και μαθητές για τους οποίους τα ελληνικά είναι Γ2. Αισθάνονται, λοιπόν, την, έστω και αόρατη και ανεπαίσθητη σε διάφορες περιπτώσεις, παρουσία των Γ1 ως παράγοντα που εμπλουτίζει την ομάδα και το μάθημα; Είναι διατεθειμένοι να τις λάβουν υπόψη και να τις χρησιμοποιήσουν, χωρίς, αντίθετα, να τις αποκλείσουν; Μ' άλλα λόγια: Οι γλωσσικές διαφορές μέσα στην τάξη εμφανίζονται στους φιλολόγους ως πηγή δυνατοτήτων και ευκαιριών για τους ίδιους και

για τους μαθητές τους ή ως δισεπίλυτο πρόβλημα ή απλώς ως ένα «ανθρώπινο» δικαίωμα που μπορεί και να αγνοείται; Θέλουν οι φιλόλογοι να δημιουργήσουν δυνατούς μαθητές και αυριανούς πολίτες μέσα στις τάξεις τους; Ακόμη: Συσχετίζονται, και πώς, οι στάσεις τους με τις αντιλήψεις τους για τις Γ1, για τη διγλωσσία και για την ετερότητα στην κοινωνία, με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και με διάφορες άλλες παραμέτρους της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής τους; Στην εργασία αυτή μελετάμε τις στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2 και θέτουμε τα εξής ερωτήματα:

1. Στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2 και τη γλωσσική ένταξη: α) Πώς κλιμακώνονται ως προς το πρόσημό τους οι στάσεις; β) Ποιες βασικές συνιστώσες εντοπίζονται;
2. Ευρύτερα πλαίσια στάσεων: α) Πώς σχετίζονται οι στάσεις i) με τις αντιλήψεις των φιλολόγων για τη σχέση μεταξύ Γ1 και κατάκτησης της Γ2 και ii) με τις αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης; β) Πώς σχετίζονται οι στάσεις i) με τις αντιλήψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση και ii) με τις αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία; γ) Πώς σχετίζονται οι στάσεις με την αυτοεπάρκεια των φιλολόγων;
3. Στάσεις και προσωπική βιογραφία φιλολόγων (α): Πώς στοιχεία, όπως το φύλο, η γλωσσομάθεια, η αστικότητα της περιοχής διαμονής και εργασίας, το μέγεθος της προϋπηρεσίας, η ηλικία, ο τόπος διαμονής και εργασίας, σχετίζονται με τις στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2;
4. Στάσεις και προσωπική βιογραφία φιλολόγων (β): Σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι στάσεις των φιλολόγων με την έκθεσή τους στους ΜΕΓ2 στην τάξη κατά τη διανυόμενη σχολική χρονιά, αλλά και με τη συνολική διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2;
5. Ανίχνευση προβλεπτικών παραγόντων: Ποιοι παράγοντες προβλέπουν τις στάσεις των φιλολόγων απέναντι στους ΜΕΓ2;
6. Επαγγελματική ανάπτυξη και στάσεις: Πώς προσλαμβάνεται η στήριξη που παρέχει η πολιτεία και η στήριξη που παρέχει η διεύθυνση του σχολείου; Ποια η επιμορφωτική εμπειρία των φιλολόγων για τους ΜΕΓ2 και ποια η επιμορφωτική τους ανάγκη; Πώς σχετίζονται όλα αυτά με τις στάσεις τους; Πώς προσωπικά, δημογραφικά και άλλα στοιχεία σχετίζονται με την επιμορφωτική εμπειρία και με την επιθυμία των φιλολόγων για επιμόρφωση;

3.2. Σχεδιασμός έρευνας

Ολοκληρώνοντας τον απολογισμό της αμερικανικής έρευνας στάσεων εκπαιδευτικών προς τους ΜΓ2 η Pettit (2011) διατυπώνει την ανάγκη για συμπλήρωση της ποσοτικής έρευνας με ποιοτικές μελέτες, π.χ. φαινομενολογικές, εθνογραφικές, ανάλυσης λόγου, παρατήρησης, μικτές κλπ., δηλαδή για την διερεύνηση της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών καθ' εαυτήν (με παρατήρηση κλπ.), και την ανάγκη για επικέντρωση σε προβλεπτικές μεταβλητές των στάσεων (όπως ο γεωγραφικός χώρος, ο αριθμός των ΜΓ2 κλπ.). Η ελληνική έρευνα χαρακτηρίζεται από την έλλειψη μιας «βάσης εκκίνησης» όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους ΜΕΓ2. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η διεξαγωγή επισκοπήσεων, ώστε να εξασφαλιστεί μια πανοραμική εικόνα, π.χ. για κάθε επιμέρους ειδικότητα εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε σκόπιμο η παρούσα έρευνα να ακολουθήσει το ποσοτικό παράδειγμα και να λάβει τη μορφή επισκόπησης, με σκοπό τον εντοπισμό γενικών τάσεων στη συμπεριφορά του μελετώμενου πληθυσμού, δηλαδή των φιλόλογων, μέσω της παραγωγής ποσοτικών πληροφοριών για τα χαρακτηριστικά τους και διαφόρων συσχετίσεων μεταξύ τους (Creswell, 2008).

3.3. Δείγμα

Δεδομένου ότι –με βάση την αναλογία στην περιφέρεια της Θεσσαλίας που γνωρίζουμε (1.200 φιλόλογοι ανάμεσα σε 5.500 εκπαιδευτικούς)- οι φιλόλογοι αποτελούν το 1/5 του συνόλου των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (=περίπου 80.000), ο ερευνώμενος πληθυσμός ανέρχεται περίπου στις 15.000 άτομα. Ο στατιστικός –ή προσβάσιμος- πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι υπηρετούντες στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φιλόλογοι, οι οποίοι είναι ελαφρώς λιγότεροι από το συνολικό πληθυσμό, επειδή ορισμένοι υπηρετούν εκτός σχολείου. Καθώς για τη συγκρότηση του δείγματος δεν υπήρχε η δυνατότητα να εφαρμοστεί κάποιο

πιθανοθεωρητικό δειγματοληπτικό σχήμα ή τυχαιοποίηση και ως εκ τούτου η δειγματοληψία μπορούσε να είναι ευκαιριακή (Σαραφίδου, 2011), θέσαμε στόχο να διαχύσουμε το ερωτηματολόγιο σε όλα τα σχολεία της χώρας. Από την έρευνα δεν αποκλείστηκαν αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Συγκρίνοντας το δείγμα-στόχο με τις απαντήσεις που παρελήφθησαν βλέπουμε ότι πάνω από το 10% ενεπλάκη στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και το 3% απέστειλε πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια.

Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 496 φιλόλογοι (εκπαιδευτικοί ΠΕ 02), 335 γυναίκες (ποσοστό 67,5%) και 161 άντρες (ποσοστό 32,5%), αριθμοί αναμενόμενοι αν σκεφτεί κανείς ότι πρόκειται για ειδικότητα που εμφανίζει κανονικά αυτή την αναλογία γυναικών και αντρών. Όσον αφορά την ηλικία, έως 30 ετών ήταν 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,5%), μεταξύ 31 και 40 ετών ήταν 164 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,1%), μεταξύ 41 και 50 ετών ήταν 243 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42,9%) και πάνω από 50 ετών ήταν οι 72 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,5%). Τα ποσοστά αυτά δικαιολογούνται από τις συνθήκες των τελευταίων ετών, κατά τα οποία, ως γνωστόν, νέα άτομα δεν διορίστηκαν ή μπορούσαν να εργαστούν μόνο ως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, ενώ επίσης πολλοί άνω των 50 συνταξιοδοτήθηκαν. Οι φιλόλογοι του δείγματος υπηρετούσαν συνολικά στην εκπαίδευση έτη κατά μέσο όρο 13,45 (T.A.=8,569). Ο τόπος εργασίας/διαμονής των φιλόλογων ήταν κατά το 29,6% χωριά και κωμοπόλεις, κατά το 28% πόλεις μέχρι 50.000 κατοίκους (όπως π.χ. η Φλώρινα, η Καστοριά, η Κοζάνη, το Ναύπλιο κλπ.), και κατά το υπόλοιπο 42,3% μεγαλύτερες πόλεις ή αστικά κέντρα (όπως η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη, η Πάτρα, η Λάρισα, ο Βόλος, το Ηράκλειο κλπ.). Η διάκριση αυτή έγινε με δεδομένο ότι δεν υπάρχουν σε χωριά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ήταν, επομένως, προτιμότερη μια ταξινόμηση με βάση το μέγεθος (μικρό, μεσαίο και μεγάλο) των δήμων. Ελάχιστοι, μόνον 2 (0,4%) και 15 (3%), δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν καθόλου ή γνώριζαν μόνο σε επίπεδο αρχαρίων, αντίστοιχα, κάποια ξένα γλώσσα. Οι 166 (33%) δήλωσαν ότι γνωρίζουν μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα σε επίπεδο μέσων και σχεδόν οι διπλάσιοι από αυτούς, 313 (63,1%), σε επίπεδο προχωρημένων. Οι φιλόλογοι του δείγματος δήλωσαν

ότι τη χρονιά αυτή (σχολικό έτος 2013-4) είχαν συνολικά στις τάξεις τους κατά μέσο όρο 9,74 ΜΕΓ2 (Τ.Α.=21,242, ελάχ.=0, μέγ.=330) και σε όλη τους τη σταδιοδρομία έως και σήμερα κατά μέσο όρο 90,42 ΜΕΓ2 (Τ.Α.=317,45, ελάχ.=0, μέγ.=5000). Οι υψηλές ακραίες τιμές είναι πιθανό ότι δηλώθηκαν από εκπαιδευτικούς που εργάζονται εδώ και χρόνια σε κάποιο από τα λεγόμενα διαπολιτισμικά σχολεία. Μόνο 70 φιλόλογοι (14,1%) δεν είχαν ποτέ στις τάξεις τους ΜΕΓ2, ενώ οι υπόλοιποι 426 (85,9%) είχαν. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στους έχοντες διδακτική εμπειρία και στους ευρισκόμενους σε έκθεση την τρέχουσα σχολική χρονιά θα μπορούσε να αποδοθεί στη μείωση των μεταναστών μαθητών τα τελευταία έτη. Όσον αφορά τη γεωγραφική περιοχή, επισημαίνουμε ότι το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους ερωτώμενους να αναφέρουν το νομό –ορθότερα: την περιφερειακή ενότητα- εργασίας ή διαμονής τους που όσον αφορά την διοίκηση της εκπαίδευσης αντιστοιχεί, ως γνωστό, στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ή στα λεγόμενα ΠΥΣΔΕ). Τονίζεται ότι δεν υπήρξε περιφερειακή ενότητα ή νομός/Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπ/σης, φιλόλογος της οποίας να μην συμπλήρωσε ερωτηματολόγιο. Όμως, για να διευκολυνθεί η ανάλυση, και δεδομένου ότι σε σχετικά επίσημα έγγραφα, όπως άλλωστε και στις χρηματοδοτήσεις από ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ κλπ., βασική γεωγραφική περιοχή/μονάδα είναι η περιφέρεια, οι τιμές της μεταβλητής αυτής ομαδοποιήθηκαν, με ανακωδικοποίηση, βάσει των 13 περιφερειών, οπότε η μεταβλητή απέκτησε 13 τιμές. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι περιφέρειες της Αττικής και της Κεντρικής Μακεδονίας τροφοδότησαν την έρευνα με τα περισσότερα υποκείμενα, αντίστοιχα 94 και 84 (19% και 16%), πάνω δηλαδή από το 1/3 του συνόλου. Από τις άλλες περιφέρειες κατά σειρά μειούμενου αριθμού υποκειμένων έχουμε την Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με 41, το Νότιο Αιγαίου με 40, τη Θεσσαλία με 37, την Κρήτη με 34, το Βόρειο Αιγαίο με 27, τη Δυτική Ελλάδα με 25, τη Δυτική Μακεδονία, τη Δυτική Ελλάδα και την Ήπειρό με 24, τη Στερεά με 22 και την Πελοπόννησο με 20 συμμετέχοντες.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των φιλόλογων

Φύλο	
N	Ποσοστό %
496	100

Γυναίκες	335	67,5
Αντρες	161	32,5
Ηλικία		
	N	Ποσοστό %
≤30 ετών	47	9,5
31 – 40 ετών	164	33,1
41 – 50 ετών	213	42,9
>50 ετών	72	14,5
Γεωγραφική περιοχή: περιφέρεια		
	N	Ποσοστό %
Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	41	8,3
Αττική	94	19,0
Βόρειο Αιγαίο	27	5,4
Δυτική Ελλάδα	25	5,0
Δυτική Μακεδονία	24	4,8
Ήπειρος	24	4,8
Θεσσαλία	37	7,5
Ιόνια	24	4,8
Κεντρική Μακεδονία	84	16,9
Κρήτη	34	6,9
Νότιο Αιγαίο	40	8,1
Πελοπόννησος	20	4,0
Στερεά Ελλάδα	22	4,4

αστικότητα περιοχής εργασίας και διαμονής		
	N	Ποσοστό %
Χωριά- κωμοπόλεις	147	29,6
Πόλεις έως 50.000 κατ.	139	28,0
Αστικά κέντρα	210	42,3

Προϋπηρεσία		
	N	Ποσοστό %
Έτη 1-7	150	30,2
Έτη 8-15	172	34,7
Έτη >15	174	35,1

Γλωσσομάθεια σε μία τουλάχιστον γλώσσα		
	N	Ποσοστό %
Καθόλου	2	0,4
Επιπέδου Αρχαρίων	15	3
Επιπέδου Μέσων	166	33
Επιπέδου Προχωρημένων	313	63,1

3.4. Μέτρηση και εργαλείο συλλογής δεδομένων-πilotική εφαρμογή-αξιοπιστία

Στην προκειμένη έρευνα επισκόπησης επιχειρούμε τη μελέτη των στάσεων των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2 -ή, αλλιώς, προς τη γλωσσική ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- και τη συσχέτισή τους με άλλες μεταβλητές όπως οι αντιλήψεις για τη συμβολή των Γ1 στη γνωστική ανάπτυξη, για τη σημασία της διγλωσσίας, για την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, το φύλο, ο τόπος όπου ζουν, η διδακτική τους εμπειρία κλπ. Για την επισκόπηση επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής

δεδομένων, μορφή εργαλείου που παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και εξυπηρετεί την άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Αναζητώντας εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί σε ομόθεμες με τη δική μας έρευνες, διαπιστώσαμε ότι το εργαλείο της Reeves (2002 & 2006), που χρησιμοποιήθηκε επίσης από τις Pettit (2008), Younce (2011) κ.ά., καθώς και το εργαλείο των Karabenick & Noda (2004), περιείχαν στοιχεία που ενδείκνυνταν για χρήση στη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Τα εργαλεία αυτά, και ειδικά εκείνο της Reeves (2002), φαίνεται να είναι τα δημοφιλέστερα και πιο γνωστά στην αμερικανική βιβλιογραφία, όπως αποδεικνύεται από τη συστηματική χρήση τους, ενώ δεν εντοπίσαμε κάποιο έτοιμο-διαθέσιμο εργαλείο που να ανταποκρίνεται πλήρως στις συγκεκριμένες ερευνητικές επιδιώξεις μας. Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για την ελληνική βιβλιογραφία, όπου, εκτός από το μείζον πρόβλημα της μη εύρεσης κατάλληλου προς τις ανάγκες μας εργαλείου, είχαμε και το πρόβλημα ότι συχνά στις εργασίες δε γίνεται περιγραφή των εργαλείων είτε πρόκειται για προϊόντα δικά τους είτε άλλων ερευνητών. Επιπλέον, φαίνεται πως συχνά παραγνωρίζεται από τους συγγραφείς η σημασία που αποδίδει η θεωρία της επιστημονικής έρευνας στα εργαλεία, καθώς αγνοούνται ουσιαστικά στοιχεία, όπως είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μέτρησης, και βασικές αρχές για την κατασκευή εργαλείων, όπως η διατύπωση των ερωτήσεων, η δόμηση του εργαλείου κλπ. Εμείς αποφασίσαμε να συγκροτήσουμε ερωτηματολόγιο με τίτλο «Έρευνα: Στάσεις φιλολόγων απέναντι σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2)», εκκινώντας από το εργαλείο «English Language Learner Students in Mainstream Classrooms, A Survey of Language Arts Teachers» της Younce (2011), δηλαδή εμμέσως από το εργαλείο της Reeves (2002, 2006), στη χρήση του οποίου μας προέτρεψε και η Pettit σε ηλεκτρονική επικοινωνία μαζί της. Ήμαστε όμως υποχρεωμένοι, λόγω της ευρύτερης στοχοθεσίας μας, να εμπλουτίσουμε το συγκεκριμένο εργαλείο με στοιχεία από το εργαλείο των Karabenick & Noda (2004). Επειδή το εργαλείο των Karabenick & Noda (2004) δεν είχε δημοσιευθεί, επικοινωνήσαμε ηλεκτρονικά με τους συγγραφείς που μας το παραχώρησαν πρόθυμα για χρήση (Παράρτημα ΣΤ). Στην κλίμακα της Younce (2011) τα πρώτα μισά από τα 20 περίπου Likert στοιχεία εξετάζουν αν οι εκπαιδευτικοί (της γλώσσας) αισθάνονται τις Γ1

των ΜΕΓ2 ως στοιχεία που εμπλουτίζουν την τάξη ως ομάδα και αν αξίζει, επομένως, να διατηρηθούν εντός και εκτός σχολείου· αν έχουν υψηλές προσδοκίες από τους ΜΕΓ2 και διατίθενται να εργαστούν περισσότερο για χάρη τους· αν αισθάνονται την πλήρη επάρκεια των ΜΕΓ2 στη Γ2 ως όρο για την παρακολούθηση του μαθήματος, ώστε οι Γ1 να αποκλείονται από τη διεξαγωγή του ή όχι· τα άλλα μισά στοιχεία, που έχουν πιο πρακτικό νόημα, εξετάζουν (στάσεις απέναντι σε) τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη μικτή τάξη, δηλαδή εάν οι Γ1 κάνουν τελικά όντως την εμφάνισή τους μέσα στην τάξη, και ελέγχουν αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν όσα ισχυρίζονται στο πρώτο μέρος της κλίμακας, π.χ. αν κάνουν χρήση των Γ1 σε περίπτωση που τις θεωρούν όφελος για όλους τους μαθητές. Συνολικά, τα στοιχεία αυτά εξετάζουν την κατάφαση και τη συμφωνία των εκπαιδευτικών προς την ενδυνάμωση των ΜΕΓ2, την τάση τους να εργαστούν για τη γλωσσική ένταξη. Το εργαλείο των Karabenick & Noda (2004), που δημιουργήθηκε για την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών, περιέχει 80 περίπου στοιχεία καταναμημένα σε διάφορες κλίμακες, από τις οποίες η κλίμακα των στάσεων είναι πολύ συνοπτική και γενική και δεν αναφέρεται στις τεχνικές διδασκαλίας. Είναι σαφές ότι και τα δύο εργαλεία απηγούν τις απόψεις θεμελιωτών της θεωρίας της ενδυνάμωσης και της ένταξης, όπως ο Cummins και οι άλλοι θεωρητικοί που αναφέραμε πιο πάνω. Έτσι, όπως υπαγορεύει το θεωρητικό μας πλαίσιο (βλ. ενότητα 2.3.), αντλήσαμε από το εργαλείο των Karabenick & Noda (2004) και προσθέσαμε στην κλίμακα των στάσεων τις κλίμακες των αντιλήψεων για τις σχέσεις της Γ1 με την κατάκτηση Γ2, καθώς και με τη μάθηση, για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, για την ετερότητα γενικά στην κοινωνία κλπ. Με τη συμπερίληψη στοιχείων για δημογραφικά κλπ. δεδομένα (βλ. σχετικά ενότητα 2.2.), για την επαγγελματική ανάπτυξη (ενότητα 2.7) και για τον αριθμό των ΜΕΓ2 ως μέρος της διδακτικής εμπειρίας (βλ. ενότητα 2.7.) προέκυψε τελικά ένα εργαλείο με 54 συνολικά στοιχεία. Όλα τα στοιχεία των ξένων ερωτηματολογίων κατά τη μεταφορά τους στην ελληνική γλώσσα τροποποιήθηκαν και, όπου χρειαζόταν, προσαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα. Στην τρίτη στήλη του παραπάνω πίνακα, όπου οι κλίμακες παρουσιάζονται στη λογική τους σειρά, η οποία δε μεταφέρθηκε στο ερωτηματολόγιο, επισημαίνεται ποια στοιχεία ελήφθησαν από ποια ερωτηματολόγια (K&N=Karabenick & Noda, 2004· Y=Younce, 2011). Οι περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι

κλίμακες Likert· ορισμένες ζητούν αριθμητικά (π.χ. έτη προϋπηρεσίας) ή ποιοτικά δεδομένα (π.χ. νομός χώρας). Οι κλίμακες Likert μετρούν την ένταση των στάσεων με προτεινόμενες επιλογές *διαφωνώ έντονα, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ έντονα*, από τις οποίες παραλείφθηκε η ουδέτερη απάντηση, για να μην επιλεγεί από ερωτώμενους που αποφεύγουν να λάβουν σαφή θέση. Οι ερωτήσεις δέχονται απαντήσεις με 1, 2, 3 και 4 βαθμούς, όπου η αύξηση της βαθμολογίας δηλώνει εντονότερη συμφωνία/αποδοχή ή θετικότερη στάση/αξιολόγηση, ενώ το μέσον της κλίμακας βρίσκεται στο 2,5. Πρόκειται για συνεχείς μεταβλητές, όπως συνεχείς είναι και οι μεταβλητές προϋπηρεσία, αριθμός των ΜΕΓ2 στο σύνολο της σταδιοδρομίας, τρέχων αριθμός ΜΕΓ2 κλπ. Καθαρά κατηγορικές μεταβλητές είναι το φύλο και η περιοχή διαμονής και εργασίας, ενώ οι «όψεις» της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι διατακτικές μεταβλητές. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Likert ενισχύθηκε, όπως υποδεικνύεται από τη σχετική θεωρία (Σαραφίδου, 2011), με αντίθετες ερωτήσεις που αντιστράφηκαν πριν την επεξεργασία των δεδομένων (12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 36, 49, 50) (όλες τις αναπτυγμένες ερωτήσεις βλ. στο ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα Α).

Πίνακας 2. Κλίμακες, μεταβλητές (σε συνεπτυγμένη μορφή) και στοιχεία ερωτηματολογίου

Κλίμακες	Στάση ως προς	Στοιχεία ερωτηματολογίου
1) Στάσεις φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	1. ΜΕΓ2 στην τάξη= όφελος για όλους τους μαθητές	9 (Y)
	2. Παρουσία ΜΕΓ2 στην τάξη= θετική συμβολή	10 (Y)
	3. Αποδέχομαι με ευχαρίστηση τους ΜΕΓ2 στην τάξη	11 (Y)
	4. ΜΕΓ2= ικανοί για επιδόσεις ανάλογες ή καλύτερες των ΜΓ1	24 (Y)
	5. ΜΕΓ2= αύξηση εργασιακού φόρτου	25 (Y)
	6. ΜΕΓ2= αύξηση χρόνου προετοιμασίας	26 (Y)
	7. Ελληνικά σε 2 χρόνια	27 (Y)
	8. Ένταξη ΜΕΓ2 στις κανονικές τάξεις, μόνο αφού μάθουν ένα μίνιμουμ ελληνικών	28 (Y)

	9. Κανονική βαθμολόγηση και αξιολόγηση για ΜΕΓ2 έπειτα από 2 χρόνια φοίτησης	29 (Y)
	10. Ενθαρρύνω τη χρήση Γ1 μέσα στην τάξη	39 (Y)
	11. Δίνω περισσότερο χρόνο στους ΜΕΓ2 για να απαντούν σε ερωτήσεις και να λύνουν ασκήσεις	40 (Y)
	12. Δίνω υλικό στη Γ1	41 (Y)
	13. Βαθμολογώ την προσπάθεια	42 (Y)
	14. Απλοποιώ το μάθημα προσαρμόζοντάς το στους ΜΕΓ2	43 (Y)
	15. Διαφοροποιώ και τις ασκήσεις και εργασίες για ΜΕΓ2	44 (Y)
	16. Δημιουργώ ομάδες εργασίας ανάμικτες	45 (K&N)
2) Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και κατάκτησης Γ2	17. Ανέφικτη η απόκτηση επάρκειας ίδιου επιπέδου σε πάνω από 1 γλώσσα	12 (K&N)
	18. Μάθηση στη Γ1=εμπόδιο για μάθηση στη Γ2	13 (K&N)
	19. Μεγαλύτερη έκθεση στη Γ2=καλύτερη μάθηση της Γ2	14 (K&N)
	20. Η χρήση Γ1 στο σπίτι/οικογένεια είναι εμπόδιο για μάθηση Γ2	15 (K&N)
	21. Αδύνατη η απόκτηση πλήρους επάρκειας Γ2 έπειτα από μια κρίσιμη ηλικία	16 (K&N)
3) Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	22. Ανάπτυξη γραμματισμού Γ1=διευκόλυνση γραμματισμού Γ2	17 (K&N)
	23. Ανάπτυξη γραμματισμού Γ1=καλύτερες επιδόσεις	18 (K&N)
	24. Αδυναμία έκφρασης στα ελληνικά των ΜΕΓ2=μη κατανόηση ύλης μαθημάτων του σχολείου	19 (K&N)
	25. Προφορική ευχέρεια στα ελληνικά των ΜΕΓ2=καμία δυσκολία στα μαθήματα γλώσσας και κοινωνικών	20 (K&N)

	επιστημών	
	26. ΜΕΓ2 μόνο σε ΤΥ και ΦΤ αν είναι να βελτιωθούν οι επιδόσεις σε μαθηματικά και ΦΕ	21 (K&N)
	27. Προφορική ευχέρεια στα ελληνικά των ΜΕΓ2=κατανόηση μαθηματικών και ΦΕ	22 (K&N)
	28. Πιο εύκολη η διδασκαλία των μαθηματικών σε ΜΕΓ2 από γλώσσα και κοινωνικές επιστήμες	23 (K&N)
4) Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	29. Ασαφή συμπεράσματα έρευνας για οφέλη δίγλωσσης εκπαίδευσης	36 (K&N)
	30. Υψηλά επίπεδα διγλωσσίας= καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία	37 (K&N)
	31. Υψηλά επίπεδα διγλωσσίας= ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων	38 (K&N)
5) Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	32. Όλες οι πολιτισμικές ομάδες ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους	46 (K&N)
	33. Οι διαφορετικές πολιτισμικά/εθνοτικά οικογένειες πρέπει να συνεργάζονται	47 (K&N)
	34. διαφορά= εμπλουτισμός	48 (K&N)
	35. διαφορά= ένταση	49 (K&N)
	36. αναπόφευκτη η κοινωνική δυσαρμονία λόγω διαφοράς	50 (K&N)
6) Αυτοαποτελεσματικότητα – αυτοπεποίθηση	37. Μπορώ και προσαρμόζω τη διδασκαλία	30 (K&N)
	38. Είμαι καλός στο να παρέχω βοήθεια	31 (K&N)
	39. Είμαι ικανός να δείχνω πώς να μαθαίνουν	32 (K&N)
	40. Είμαι ικανός στο να παίρνουν καλούς βαθμούς	33 (K&N)
	41. Είμαι καλά προετοιμασμένος για τη συμμετοχή των ΜΕΓ2 στην τάξη	34 (K&N)

	42. Είμαι σίγουρος ότι θα διαφοροποιήσω τη διδασκαλία και θα ανταποκριθώ στις ανάγκες ενός ΜΕΓ2	35 (K&N)
Θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης	43. Επαρκής η στήριξη από πολιτεία	51 (Y)
	44. Επαρκής η στήριξη από διεύθυνση σχολείου	52 (Y)
	45. Έχω επαρκώς επιμορφωθεί	53 (Y)
	46. Επιθυμώ επιπλέον επιμόρφωση	54 (Y)
Έκθεση και εμπειρία με ΜΕΓ2	47. Αριθμός ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά	7
	48. Συνολικός κατά προσέγγιση αριθμός ΜΕΓ2 κατά τα προηγούμενα χρόνια	8
Δημογραφικά και άλλα στοιχεία	49. Φύλο	1
	50. Γλωσσομάθεια	2
	51. Αστικότητα περιοχής διαμονής και εργασίας	3
	52. Ηλικία	4
	53. Προϋπηρεσία	5
	54. Νομός διαμονής και εργασίας	6

Τελευταίο στάδιο στη διαδικασία συγκρότησης του ερωτηματολογίου ήταν η ηλεκτρονική μορφή και μεταφορά του στη SurveyGizmo, ένα από τα διαδικτυακά εργαλεία-λογισμικά και, συγχρόνως, εταιρείες, που βοηθούν στη διεξαγωγή ερευνών, κυρίως επισκοπήσεων. Έτσι, σχηματίστηκε ομότιτλο διαδικτυακό (web-based) ερωτηματολόγιο (δείγματα στο Παράρτημα Ζ). Σημειωτέον πως οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει συμφωνία ανάμεσα σε ερευνητικά ευρήματα που προκύπτουν με τον τρόπο αυτό και σε ευρήματα που προκύπτουν μέσω παραδοσιακών μεθόδων. Εξάλλου, με τη χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ήταν δυνατό να απευθυνθούμε σε μεγάλο αριθμό φιλολόγων σε όλη την Ελλάδα σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (για τα πλεονεκτήματα -από άποψη χρόνου, γεωγραφικής εμβέλειας, οικονομικών δαπανών, ενίσχυσης του αριθμού απαντήσεων, ασφαλούς εισαγωγής-εξαγωγής και επεξεργασίας δεδομένων, εξασφάλισης της ανωνυμίας των ερωτωμένων, εξωτερικής εμφάνισης της

έρευνας, κινητοποίησης των ερωτωμένων κλπ.- των διαδικτυακών ερωτηματολογίων βλ. πληροφορίες και βιβλιογραφία στην Pettit, 2009).

Πιλοτική εφαρμογή

Πριν την έναρξη της διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήσαμε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με δεκαέξι φιλολόγους, οι οποίοι αποκλείστηκαν από την κύρια έρευνα. Εκτός από λίγα μικροπροβλήματα στη διατύπωση των ερωτήσεων που επισημάνθηκαν, η πιο σημαντική παρατήρηση που έγινε από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική δοκιμή ήταν ότι ο όρος ΜΕΓ2 ήταν άγνωστος ή ανοίκειος. Σε συνάφεια με την παρατήρηση αυτή διατυπώθηκε και το ερώτημα αν ο όρος χαρακτήριζε μόνο τους μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις (ΤΥ και ΦΤ), οπότε η έρευνα θα απευθυνόταν μόνο στους φιλολόγους που διδάσκουν στις τάξεις αυτές. Στην πορεία της συμπλήρωσης εκφραζόταν μερικές φορές και η απορία γιατί δεν προτιμήσαμε τον «δοκιμότερο» όρο *αλλοδαποί μαθητές*. Η επιλογή του όρου ΜΕΓ2 έχει εξηγηθεί στο θεωρητικό πλαίσιο πιο πάνω και υπήρξε αποτέλεσμα προσεκτικής μελέτης της βιβλιογραφίας και της επιθυμίας μας να εναρμονίσουμε την έρευνά μας με τις διεθνείς αντίστοιχες ερευνητικές τάσεις, όπως αυτές τουλάχιστον εκδηλώνονται στην βορειοαμερικανική (ΗΠΑ, Καναδάς) και στη γερμανική έρευνα. Η προσωπική μας ταλάντευση μεταξύ των διαφόρων όρων, που είχε προηγηθεί αυτής της τελικής επιλογής, είναι εμφανής στην αλληλογραφία μας με το Υπουργείο Παιδείας, όπου γίνεται χρήση των όρων *αλλόγλωσσοι*, *δίγλωσσοι* κλπ. Με αφορμή τις παρατηρήσεις αυτές προσθέσαμε στην αρχή του ερωτηματολογίου εισαγωγικό κείμενο-επιστολή προς τους συμμετέχοντες με διευκρινίσεις για τη σημασία του όρου. Θα πρέπει πάντως να υπογραμμιστεί η πολύ κακώς, κατά την άποψή μας, παγιωμένη χρήση του όρου *αλλοδαποί μαθητές* στη γλώσσα των εκπαιδευτικών, σε σημείο που η κατανόηση να είναι δυνατή μόνο με τη χρήση αυτού του όρου. Όσον αφορά, τώρα, το εργαλείο μέτρησης καθ' εαυτό, οι συμμετέχοντες, αφού δέχθηκαν τις πιο πάνω διευκρινίσεις, επεσήμαναν ότι η προτεινόμενη από το ερωτηματολόγιο μέτρηση κάλυπτε, κατά την άποψή τους, το αντικείμενο με πληρότητα και επάρκεια. Αυτό συνέβαλε στην ενίσχυση της βεβαιότητάς μας για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μέτρησης.

Αξιοπιστία κλιμάκων

Υπολογίστηκαν συντελεστές αξιοπιστίας για όλες τις κλίμακες της έρευνας, όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Ο δείκτης α του Cronbach έδειξε σχετικά υψηλούς έως πολύ υψηλούς συντελεστές, όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί. Σημειωτέον ότι οι συντελεστές ήταν σε κάθε περίπτωση υψηλότεροι από τους αντίστοιχους των πρωτότυπων ερευνών που μελετήσαμε (βλ. Younce, 2011 · Karabenick & Noda, 2004).

Πίνακας 3. Συντελεστές αξιοπιστίας από την κύρια έρευνα

Κλίμακες	α
1) Στάσεις φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2 (9-11, 24-29, 39-45)	0,86
2) Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και κατάκτησης Γ2 (12-16)	0,61
3) Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης (17-23)	0,62
4) Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση (36-38)	0,76
5) Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία (46-50)	0,76
6) Αυτοαποτελεσματικότητα – αυτοπεποίθηση (30-35)	0,88

3.5. Συλλογή δεδομένων και ερευνητική δεοντολογία

Επειδή η χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου δε συνεπαγόταν τη μη εμπλοκή των σχολείων στην έρευνα, πριν την έναρξη διεξαγωγής ζητήσαμε, σύμφωνα με την

απαίτηση της ελληνικής νομοθεσίας, από το Υπουργείο Παιδείας άδεια διεξαγωγής. Στην αίτηση που καταθέσαμε τον Μάιο του 2013 (βλ. Παράρτημα Γ) συνοποβάλαμε όλα τα σχετικά στοιχεία (ερευνητική πρόταση, έγκριση από τη ΓΣΕΣ του ΠΤΔΕ του Παν/μίου Θεσσαλίας και ονόματα μελών ΔΕΠ που επιβλέπουν την εκπόνηση, ερωτηματολόγιο σε προκαταρκτική μορφή, σχεδιασμό έρευνας, δεοντολογία). Αφού ζήτησε, ως είθισται, και έλαβε θετική γνωμοδότηση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η αρμόδια διεύθυνση του Υπουργείου ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας κατά τον τρόπο που την αιτηθήκαμε και απέστειλε σχετικό έγγραφο στους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις σχολικές μονάδες όλης της χώρας (Παράρτημα Δ). Έπειτα, εμείς διαβιβάσαμε το έγγραφο αυτό και στη Διεύθυνση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), προκειμένου να οργανώσουμε μηχανισμό διάχυσης του ερωτηματολογίου, σε συνέχεια συνεννοήσεων που είχαν πραγματοποιηθεί κατά τη σύνταξη της ερευνητικής πρότασης. Έτσι, το ΠΣΔ απέστειλε σε όλες τις σχολικές μονάδες ηλεκτρονικό μήνυμα με επιστολή (Παράρτημα Ε) την οποία απευθύνουμε στον Διευθυντή και τους φιλολόγους του σχολείου και στην οποία παραθέταμε πληροφορίες για την έρευνα και τον σύνδεσμο που οδηγούσε στο προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο, δηλαδή στον ιστότοπο της SurveyGizmo. Συγχρόνως, γινόταν γνωστό στους συναδέλφους, όπως άλλωστε αναγραφόταν και στο έγγραφο του ΥΠΑΙΘ, ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν σε κάθε περίπτωση προαιρετική και απολύτως ανώνυμη και έπρεπε να γίνει χωρίς να παρακαλωθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Το μήνυμα αυτό εστάλη άλλες δύο φορές στις επόμενες εβδομάδες κάθε δέκα μέρες, δηλαδή συνολικά τρεις φορές στο διάστημα από τα μέσα Οκτωβρίου έως και τα μέσα Νοεμβρίου. Με την είσοδο του μηνύματος στην ηλεκτρονική αλληλογραφία κάθε σχολικής μονάδας, ο διευθυντής, ως όφειλε, ενημέρωνε τους φιλολόγους του σχολείου για την έρευνα και για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το ΠΣΔ διαβεβαίωσε ότι το ηλεκτρονικό μήνυμα παραλήφθηκε από όλα τα σχολεία της χώρας. Είναι, πάντως, σαφές, ότι, εφόσον οι συνάδελφοι είχαν αντικειμενικά τη δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στο σχολείο, κανείς δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλεισμένος λόγω έλλειψης οικιακής σύνδεσης διαδικτύου. Επειδή, εξάλλου, η συμπλήρωση του διαδικτυακού ερωτηματολογίου ήταν πολύ εύκολη, απαιτώντας πολύ στοιχειώδεις γνώσεις πληροφορικής, και επειδή σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει

τη λεγόμενη επιμόρφωση Α επιπέδου, κανείς φιλόλογος δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλεισμένος λόγω έλλειψης τεχνικών γνώσεων. Ο ιστότοπος SurveyGizmo παρέλαβε και αποθήκευσε πολλές εκατοντάδες απαντήσεις έως και τα τέλη περίπου του Νοεμβρίου 2013, οπότε διακόψαμε την διαδικασία παραλαβής απαντήσεων. Τονίζουμε με έμφαση στο σημείο αυτό ότι όλες οι απαντήσεις των ερωτωμένων υποβλήθηκαν και καταχωρίστηκαν με εχεμύθεια και ανωνυμία. Κανένας συσχετισμός με συγκεκριμένα υποκείμενα δεν είναι δυνατός. Οι απαντήσεις βρίσκονται αποθηκευμένες στο server του SurveyGizmo, είναι προσβάσιμες με ειδικούς κωδικούς login μόνο σε εμάς, χωρίς δυνατότητα εντοπισμού της προέλευσής τους, και θα διαγραφούν οριστικά προσεχώς. Όταν ολοκληρωθεί η συγγραφή της εργασίας, θα αποστείλουμε, όπως δεσμευόμαστε, στο Υπουργείο Παιδείας και στο ΙΕΠ αντίγραφα της, ενώ θεωρούμε υποχρέωσή μας, στο πλαίσιο της απόδοσης ευχαριστιών προς τους συμμετέχοντες συναδέλφους και της διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, να αποστείλουμε και στο ΠΣΔ, για ανάρτηση στον ιστότοπό του και για αποστολή στα σχολεία, μια σύντομη αναφορά της έρευνας με τα συμπεράσματά της.

3.6. Ανάλυση δεδομένων

Για να απαντήσουμε στα ερωτήματά μας πραγματοποιήσαμε στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε, έπειτα από εισαγωγή τους στο λογισμικό SPSS.19. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής και με σκοπό την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (με την διαπίστωση των πραγματικών σχέσεων των μεταβλητών) και με μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής για την εξασφάλιση της εξωτερικής εγκυρότητάς της (με την εξακρίβωση της στατιστικής σημαντικότητας των ποικίλων δεικτών). Αναλυτικότερα:

- Για το ερώτημα 1: υπολογίστηκαν οι συχνότητες και οι ποσοστιαίες αναλογίες των τιμών (=απαντήσεων) σε κάθε μεταβλητή (=στοιχείο) της κλίμακας των στάσεων, καθώς και τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς. Έπειτα, προσδιορίστηκαν τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς για όλη την κλίμακα. Στη συνέχεια οι

απαντήσεις των φιλολόγων στις 16 ερωτήσεις της κλίμακας των στάσεων υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components). Με βάση και σχετικό scree-plot εντοπίστηκαν 4 παράγοντες με ιδιοτιμή άνω του 1, που εξηγούν σχετικά μεγάλο μέρος της μεταβλητότητας. Έπειτα έγινε περιστροφή Varimax, ώστε οι υψηλότερες τιμές να εκφράζουν θετικές στάσεις προς το νόημα του παράγοντα και να κατανεμηθούν τα στοιχεία με ανεξαρτησία μέσα στους παράγοντες. Υψηλότερες θεωρήθηκαν οι φορτίσεις άνω του 0,40, και αυτές χρησιμοποιήθηκαν για την ερμηνεία του κάθε παράγοντα. Οι 4 παράγοντες εκφράζουν τις βασικές συνιστώσες ή διαστάσεις των στάσεων των φιλολόγων και οι φορτίσεις του καθενός ορίζουν μια ξεχωριστή υποκλίμακα. Για κάθε μία υπολογίστηκαν μέτρα θέσης. Με διάγραμμα error-bar υπολογίστηκαν οι διαστάσεις των παραγόντων στο εύρος της κλίμακας.

- Για το ερώτημα 2: Για κάθε κλίμακα υπολογίστηκαν τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς και στη συνέχεια έγινε συσχέτιση για τον προσδιορισμό του δείκτη συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων, μεταξύ των κλιμάκων και των στάσεων και μεταξύ των κλιμάκων και των παραγόντων και υπολογίστηκε η στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων. Σε όλη τη στατιστική ανάλυση αυτής της εργασίας η στατιστική σημαντικότητα ελέγχεται σε επίπεδο 95% (*) και 99% (**). Όσον αφορά την κανονικότητα των δεδομένων επισημαίνονται τα εξής: οι έλεγχοι καλής προσαρμογής, γνωστοί για την ευαισθησία τους, απέδιδαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, γεγονός που, όπως τονίζει η έρευνα, ισχύει πάντοτε, ιδιαίτερα σε μεγάλα δείγματα. Όμως, οι οπτικοί έλεγχοι μέσω ιστογραμμάτων και κανονικών γραφημάτων Q-Q παρέπεμπαν σε κανονικές κατανομές όλων των μεταβλητών. Επειδή, εξάλλου, το δείγμα είναι πολύ μεγάλο, μετρήσαμε και τις τιμές (όχι τις τυπικές) της λοξότητας και της κύρτωσης και διαπιστώσαμε ότι δεν ξέφευγαν από το 2,00 έως το -2,00.
- Για το ερώτημα 3: Υπολογίστηκε η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων όρων των στάσεων και των παραγόντων των στάσεων ανάμεσα στις ομάδες που σχηματίζονται με βάση το φύλο, τη γλωσσομάθεια, την αστικότητα της περιοχής διαμονής και εργασίας, το μέγεθος της προϋπηρεσίας, την ηλικία, τον τόπο διαμονής και εργασίας, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος που

παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Από τον υπολογισμό αυτό προκύπτει εάν υπάρχει συνάφεια των στάσεων με τις μεταβλητές αυτές. Σημειωτέον ότι ως προς τη γλωσσομάθεια οι περιπτώσεις με καμία γλωσσομάθεια παραλείφθηκαν και η μεταβλητή έγινε τρίτιμη (αρχαρίων, μέσων, προχωρημένων). Προκειμένου για περιπτώσεις δύο (ανεξαρτήτων) δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο t-test, ενώ στις υπόλοιπες μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Στην περίπτωση της ανάλυσης διακύμανσης, εάν η ανομοιογένεια των διασπορών δεν ήταν εξασφαλισμένη μέσω του τεστ ομοιογένειας, χρησιμοποιήθηκε post hoc έλεγχος Dunnett's T3.

- Για το ερώτημα 4: αρχικά έγινε επανακωδικοποίηση των 2 αυτών μεταβλητών από ποσοτικές (αριθμός μαθητών) σε κατηγορικές δίτιμες (τιμές: ναι και όχι) και στη συνέχεια υπολογίστηκε η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων τιμών των παραγόντων των στάσεων στις ομάδες που σχηματίζονται ανάλογα με την ύπαρξη ή μη έκθεσης και εμπειρίας με ΜΕΓ2. Από τον υπολογισμό αυτό προκύπτει εάν υπάρχει συνάφεια των στάσεων με τις μεταβλητές αυτές. Καθώς επρόκειτο για δύο (ανεξάρτητα) δείγματα, χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο t-test.
- Για το ερώτημα 5: οι στάσεις εκλήφθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή και όλες οι υπόλοιπες, εφόσον είχαν καταγραφεί στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, ως ανεξάρτητες. Οι μεταβλητές υποβλήθηκαν σε γραμμική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης βήμα-βήμα (step-wise), όπου οι κατηγορικές δίτιμες (φύλο κλπ.) εισήχθησαν ως ψευδομεταβλητές. Δεν συμπεριλήφθηκαν μεταβλητές με πολύ υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους ούτε τακτικές. Από την ανάλυση παλινδρόμησης προκύπτει ποιος παράγοντας προβλέπει ενδεχομένως περισσότερο τις στάσεις.
- Για το ερώτημα 6: Υπολογίστηκαν οι συχρότητες των απαντήσεων στις 4 ερωτήσεις και οι ποσοστιαίες αναλογίες τους. Οι μετρήσεις αυτές είναι, όπως προαναφέραμε, τακτικές. Έτσι, υπολογίστηκε η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων όρων των στάσεων και των παραγόντων των στάσεων ανάμεσα στις ομάδες που σχηματίζονται με βάση τη στήριξη από την πολιτεία, τη στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, την πραγματοποιηθείσα επιμόρφωση, την επιθυμία για επιμόρφωση. Χρησιμοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Στη συνέχεια εξετάστηκε η τυχόν ύπαρξη συνάφειας της επιμορφωτικής εμπειρίας και της

επιθυμίας για επιμόρφωση με προσωπικά, δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία.

3.7. Σύνοψη

Σ' αυτό το μέρος παρουσιάστηκε η πορεία την εργασίας που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας επισκόπησης των στάσεων των φιλολόγων απέναντι στους ΜΕΓ2. Μετά την παράθεση των ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία, βάσει του θεωρητικού πλαισίου, καταλήξαμε, έγινε λεπτομερής περιγραφή του πληθυσμού και του δείγματος. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε αναλυτικά το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, προϊόν συνδυασμού δύο άλλων εργαλείων απαραίτητου για την ικανοποίηση του εύρους της στοχοθεσίας της δικής μας έρευνας. Εξηγήθηκαν επίσης τα είδη των μεταβλητών, οι κλίμακες της μέτρησης και παρουσιάστηκε η πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου. Έπειτα περιγράφηκε η διαδικασία συλλογής δεδομένων τα οποία συνελέγησαν με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που διαχύθηκε μέσω της SurveyGizmo σε όλη την ελληνική επικράτεια, αφού πρώτα εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας με χορήγηση ειδικής άδειας η διεξαγωγή της έρευνας. Επισημαίνεται ότι παρελήφθησαν απαντήσεις φιλολόγων από κάθε περιφέρεια της Ελλάδας. Το κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων για κάθε ερώτημα και θα ολοκληρωθεί με μια σύνοψη των ευρημάτων.

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

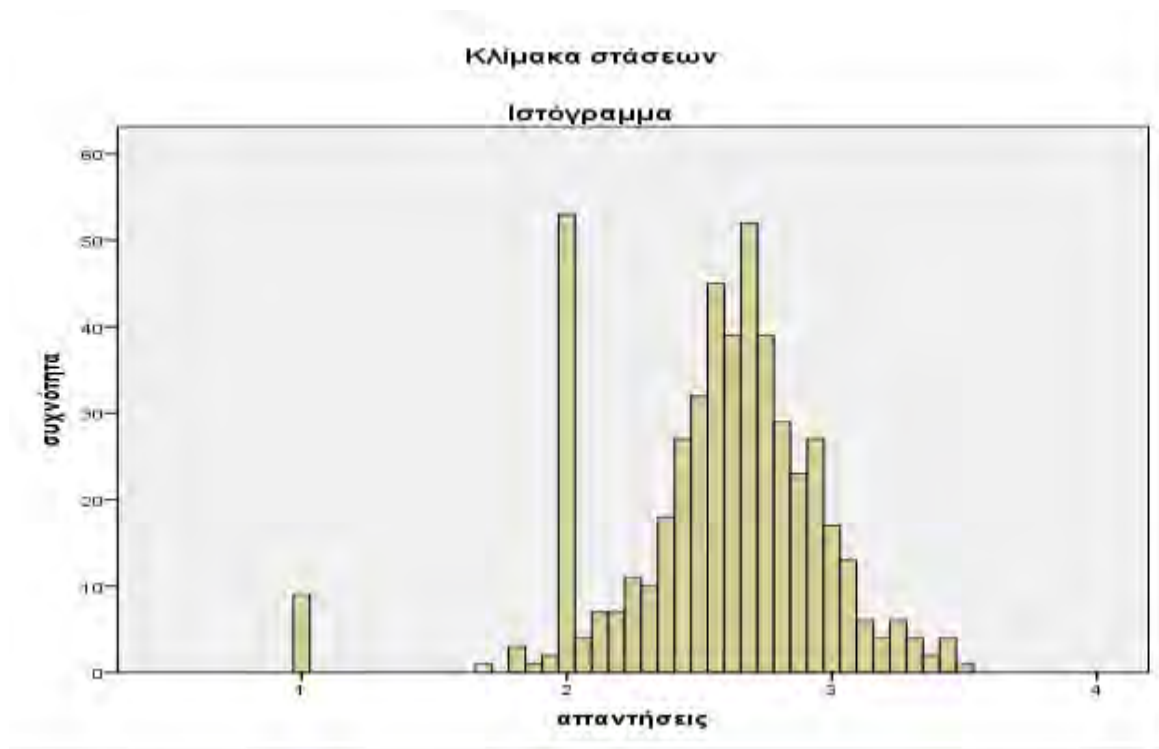
Στο κεφάλαιο αυτό θα παραθέσουμε τα δεδομένα που απέδωσε η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού. Η παρουσίαση θα γίνει σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα που καταγράφηκαν στην αρχή του προηγούμενου κεφαλαίου.

4.1. Στάσεις των φιλολόγων απέναντι στους μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

4.1.1. Η κλίμακα των στάσεων

Προσδιορίστηκαν οι κατανομές των τιμών των απαντήσεων στα 16 στοιχεία της κλίμακας των στάσεων και στη συνέχεια δημιουργήθηκε η μεταβλητή «Στάσεις των φιλολόγων» ως Μ.Τ. των 16 αυτών στοιχείων. Τα μέτρα θέσης της νέας μεταβλητής είναι $M.T.=2,57$ και $T.A.=0,4$ και δείχνουν ότι οι στάσεις των φιλολόγων έχουν μια θετική τάση. Ακολουθεί ιστόγραμμα της νέας μεταβλητής με τις συχνότητες των τιμών.

Διάγραμμα 1. Ιστόγραμμα συχνοτήτων



4.1.2. Συνιστώσες των στάσεων

Οι απαντήσεις των φιλολόγων στις 16 ερωτήσεις κλιμάκων των στάσεων απέναντι στην ένταξη των ΜΕΓ2 υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με

τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components). Το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree – plot) υπέδειξε 4 παράγοντες με ιδιοτιμή >1, οι οποίοι απορροφούν 62,165 % της μεταβλητότητας.

Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση των στάσεων των φιλολόγων απέναντι στους ΜΕΓ2 (φορτίσεις)

Στοιχεία	1	2	3	4
	«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2
Δίνω περισσότερο χρόνο στους ΜΕΓ2 για να απαντούν σε ερωτήσεις και να λύνουν ασκήσεις	,815			
Απλοποιώ το μάθημα προσαρμόζοντάς το στους ΜΕΓ2	,804			
Διαφοροποιώ και τις ασκήσεις και εργασίες για ΜΕΓ2	,743			
Βαθμολογώ μόνο την προσπάθεια	,737			
Δημιουργώ ομάδες εργασίας ανάμικτες	,640			
Αποδέχομαι με ευχαρίστηση τους ΜΕΓ2 στην τάξη	,517		,475	

ΜΕΓ2= ικανοί για επιδόσεις ανάλογες ή καλύτερες των ΜΓ1	,451			,409
Δίνω υλικό στη Γ1		,723		
Ενθαρρύνω τη χρήση Γ1 μέσα στην τάξη		,708		
Κανονική βαθμολόγηση και αξιολόγηση για ΜΕΓ2 έπειτα από 2 χρόνια φοίτησης*		,616		
Παρουσία ΜΕΓ2 στην τάξη= θετική συμβολή		,596		
ΜΕΓ2 στην τάξη= όφελος για όλους τους μαθητές		,573		
ΜΕΓ2= αύξηση χρόνου προετοιμασίας*				,815
ΜΕΓ2= αύξηση εργασιακού φόρτου*				,797
Επαρκή ελληνικά μέσα σε 2 χρόνια*				,845
Ένταξη μόνο με μίνιμουμ ελληνικών*				,812
Ερμηνεύσιμη μεταβλητότητα	33,763%	11,57%	9,154	7,677%

Για τα στοιχεία με αστερίσκο, που κανονικά πρέπει να διαβαστούν με το αντίθετο νόημα, οι τιμές αντιστράφηκαν: π.χ. αυτοί που απάντησαν «διαφωνώ έντονα» έλαβαν 4 βαθμούς για την ερώτηση αυτή.

Ο πρώτος παράγοντας (33,763% της μεταβλητότητας) περιλαμβάνει 5 στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται σε τεχνικές ή πρακτικές διδασκαλίας οι οποίες όμως δεν περιλαμβάνουν χρήση της μητρικής γλώσσας (Γ1). Η κλίμακα που εκφράζει τον συγκεκριμένο παράγοντα υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων στις

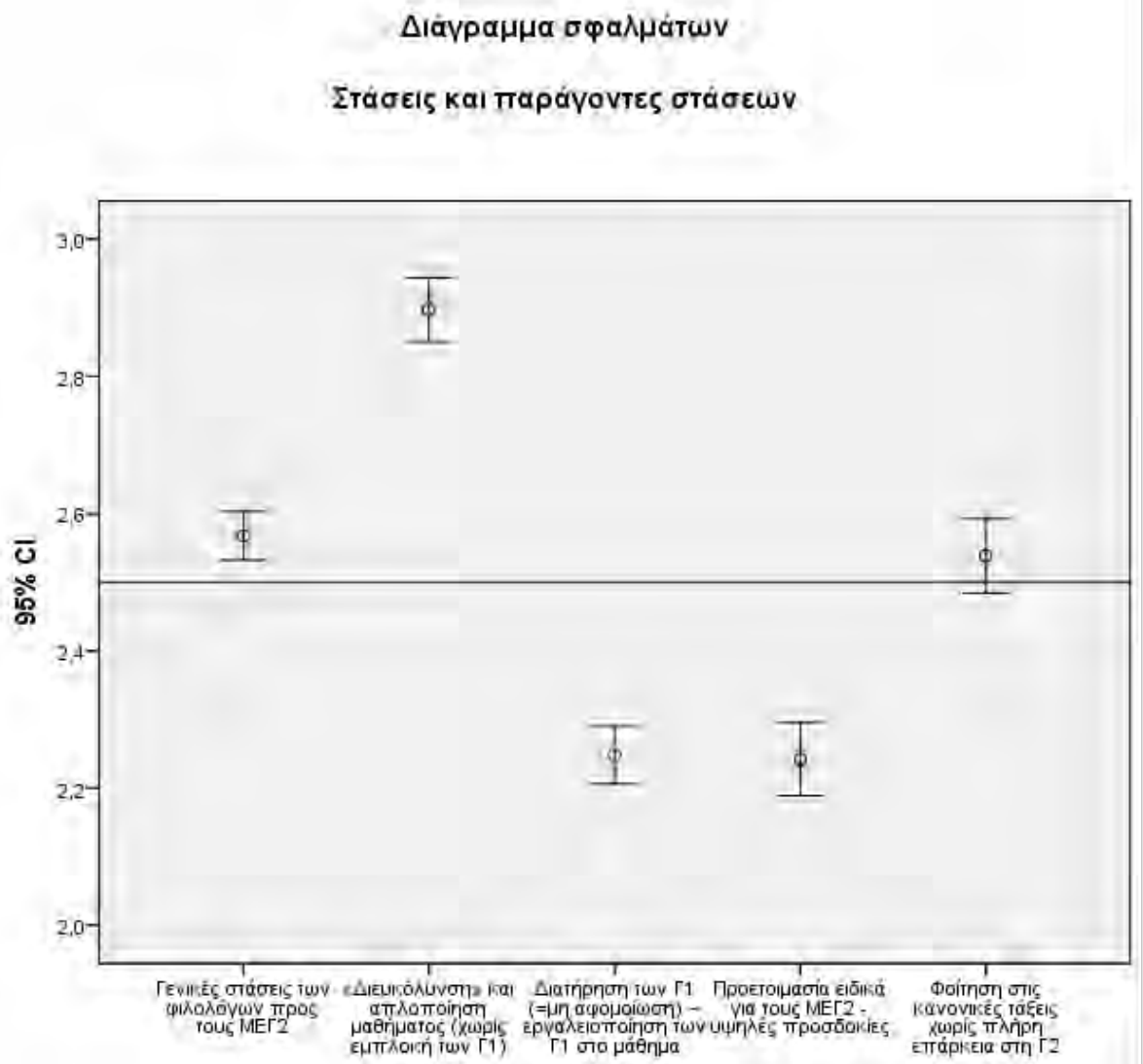
συγκεκριμένες ερωτήσεις και εμφανίζει στο δείγμα μέση τιμή 2,90 (Τ.Α. = 0,526). Συνεπώς, εκφράζεται συμφωνία των υποκειμένων του δείγματος προς τεχνικές διαφοροποίησης διδασκαλίας χωρίς εμπλοκή των Γ1. Οι φιλόλογοι θεωρούν προφανώς σημαντικό να διαφοροποιούν και να απλοποιούν -για την ακρίβεια: να απλουστεύουν- το μάθημα προς τους ΜΕΓ2 που έχουν στις τάξεις τους, για να τους διευκολύνουν.

Τον δεύτερο παράγοντα (11,57% της μεταβλητότητας) φορτίζουν επίσης 5 δηλώσεις που αναφέρονται σε τεχνικές διδασκαλίας με εμπλοκή των Γ1 και στην παρουσία των ΜΕΓ2 στην τάξη και στις μητρικές τους ως στοιχεία εμπλουτισμού. Η αντίστοιχη κλίμακα εμφανίζει μέση τιμή 2,25 (Τ.Α. = 0,473). Συνεπώς, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για θετική στάση -ή συμφωνία- των φιλολόγων προς την ιδέα ότι οι Γ1 μπορούν ή πρέπει να εργαλειοποιούνται για χάρη του μαθήματος και προς την ιδέα ότι οι Γ1 εμπλουτίζουν τη σχολική και κοινωνική ζωή. Επειδή ορίσαμε την πρώτη ιδέα ως έμμεση και τη δεύτερη ιδέα ως άμεση συμβολή στη διατήρηση των Γ1, διαπιστώνουμε ότι τελικά δεν τηρείται υπάρχει θετική στάση προς τη μη αφομοίωση, αλλά μάλλον το αντίθετο. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι δεν καταγράφεται τάση για αναγνώριση των Γ1 από την πλευρά των φιλολόγων.

Ο τρίτος παράγοντας (9,154% της μεταβλητότητας) φορτίζεται από 4 δηλώσεις που αναφέρονται στην διάθεση των φιλολόγων να ασχοληθούν ειδικά με τους ΜΕΓ2 και στην τήρηση υψηλών προσδοκιών από αυτούς. Η κλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων και εμφανίζει στο δείγμα μέση τιμή 2,24 (Τ.Α.=0,604). Και ο παράγοντας αυτός δείχνει ότι οι φιλόλογοι δεν είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν επιπλέον κόπο και χρόνο για χάρη των ΜΕΓ2 και μάλλον ότι δεν τρέφουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές αυτούς.

Ο τέταρτος παράγοντας (7,677% της μεταβλητότητας) φορτίζεται από 2 δηλώσεις που αναφέρονται στην επάρκεια των ΜΕΓ2 στη Γ2 ως προϋπόθεση για την παρακολούθηση του μαθήματος και τη φοίτηση. Η κλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων και εμφανίζει στο δείγμα μέση τιμή 2,54 (Τ.Α.=0,613). Εδώ εντοπίζουμε μια πολύ οριακά θετική στάση των φιλολόγων απέναντι στην ιδέα ότι οι ΜΕΓ2 πρέπει, ή μπορούν, να φοιτούν στο σχολείο χωρίς η κατοχή άριστων ελληνικών να είναι προϋπόθεση γι' αυτό.

Διάγραμμα 2. Διαστάσεις στάσεων



Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα, τις πιο θετικές στάσεις συγκεντρώνει ο πρώτος παράγοντας και έπονται ο τέταρτος, ο δεύτερος και ο τρίτος. Αν θελήσουμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ των στάσεων των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2, μπορούμε με βάση το διάγραμμα να πούμε τα εξής: αναλογιζόμενοι ή αντικρίζοντας τους ΜΕΓ2 στις τάξεις τους οι φιλόλογοι αισθάνονται, άμεσα και κυρίως, την ανάγκη να απλοποιήσουν το μάθημα. Πρόκειται, όμως, μάλλον για απλούστευση εντός της Γ2, χωρίς επίκληση των μητρικών γλωσσών, άρα και των τυχόν προγενέστερων ή λοιπών γνώσεων που οι μαθητές διαθέτουν και μπορούν να εκφράσουν στις μητρικές τους γλώσσες. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θέλουν απλώς να κάνουν την ύλη πιο

εύκολη, πιο βατή, αλλά όχι αναγκαστικά απαιτητική γνωστικά στο επίπεδο όλων των μαθητών της τάξης. Με τη στάση αυτή συνάδει και η στάση που αποδίδει ο τέταρτος παράγοντας: οι φιλόλογοι αισθάνονται τους ΜΕΓ2 αποδεκτούς στις τάξεις, ακόμη και χωρίς να γνωρίζουν άριστα ελληνικά. Συγχρόνως, ωστόσο, δεν προκρίνουν τις μητρικές γλώσσες ως στοιχεία που μπορούν να συνεισφέρουν στο μάθημα, όπως δείχνει ο δεύτερος παράγοντας. Άρα, ο μη ορισμός της άριστης γνώσης των ελληνικών ως προϋπόθεσης δε θα σημαίνει ότι οι φιλόλογοι προτίθενται να χρησιμοποιούν τις Γ1 στο μάθημα, συμβάλλοντας και με τον τρόπο αυτό στην αναγνώριση και στη διατήρησή τους. Ο δεύτερος παράγοντας, εξάλλου, δείχνει ότι οι φιλόλογοι δεν βλέπουν θετικά ή, τουλάχιστον, δε νοιάζονται για τη γλωσσική διατήρηση. Ακόμη, όπως φαίνεται από τον τρίτο παράγοντα, οι φιλόλογοι προφανώς θεωρούν ότι όλα αυτά, δηλαδή η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η εμπλοκή των μητρικών γλωσσών στην πράξη και γενικότερα η παρουσία μαθητών που δεν κατέχουν άπταιστα ελληνικά στην τάξη, συνεπάγονται γι' αυτούς φόρτο, επιβάρυνση και διάθεση επιπλέον χρόνου, αλλά όχι απαραίτητα και την προσδοκία ότι οι ΜΕΓ2 θα τα καταφέρουν εξίσου όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για μια μονόπλευρη σύλληψη της ένταξης, που σε τελική ανάλυση δεν είναι ένταξη παρά μόνο με την έννοια της συμπερίληψης: η διατήρηση των Γ1 δεν απασχολεί τους φιλόλογους και οι Γ1 δεν διαδραματίζουν κανέναν ουσιαστικό ρόλο· οι ΜΕΓ2 «πρέπει» να «μπούνε» στις κανονικές τάξεις, έστω και χωρίς γνώση των ελληνικών, προφανώς γιατί δεν υπάρχει άλλη επιλογή και πρέπει κάπου να φοιτήσουν· αυτό κάνει με τη σειρά του τους φιλόλογους να αισθανθούν την ανάγκη να απλουστεύουν το μάθημα, αλλά μόνο μέσα στο πλαίσιο της Γ2, άρα με παραμέληση του λοιπού γνωστικού υποβάθρου των ΜΕΓ2· η απλούστευση αυτή θεωρείται, πάντως, διαδικασία που κοστίζει κόπο και χρόνο στους φιλόλογους, οι οποίοι δεν είναι βέβαιοι ότι οι ΜΕΓ2 θα τα καταφέρουν εξίσου με τους συμμαθητές τους.

4.2. Σχέσεις στάσεων με αντιλήψεις: για τη συμβολή της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και στη μάθηση, για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, για την ετερότητα στην

κοινωνία και για την αυτοεπάρκεια

Προσδιορίστηκαν οι κατανομές των τιμών των απαντήσεων στα στοιχεία των ανωτέρω κλιμάκων και δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες μεταβλητές που αφορούν σε αυτές ως μέσοι όροι των σχετικών στοιχείων. Τα μέτρα θέσης των μεταβλητών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι φιλόλογοι διακρίνονται για τις θετικές τους στάσεις απέναντι στη συμβολή της Γ1 στην κατάκτηση της Γ2, στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση και στην ετερότητα στην κοινωνία. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για θετική στάση απέναντι στην ιδέα της συμβολής της Γ1 στη μάθηση ούτε για υψηλή αυτοεπάρκεια.

Πίνακας 5. Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για στάσεις και άλλες μεταβλητές

<i>Κλίμακες</i>	<i>M.T</i>	<i>T.A</i>
Γενικές στάσεις των φιλόλογων προς τους ΜΕΓ2	2,57	0,4
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,90	0,526
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,25	0,473
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,24	0,604
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,54	0,613
Συμβολή της Γ1 στην κατάκτηση της Γ2	2,86	0,633
Συμβολή της Γ1 στη μάθηση	2,48	0,411
Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	2,87	0,599
Ετερότητα στην κοινωνία	2,80	0,574

Αυτοεπάρκεια	2,61	0,529
--------------	------	-------

Ακολουθούν στον παρακάτω πίνακα οι συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων και των παραγόντων με τις υπόλοιπες κλίμακες και όλων μεταξύ τους.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ στάσεων/συνιστωσών τους και λοιπών μεταβλητών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	-									
2. «Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	,896*	-								
3. Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	,772*	,503*	-							
4. Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	,476*	,273*	,296*	-						
5. Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	,570*	,431*	,297*	,107*	-					
6. Συμβολή της Γ1 στην κατάκτηση της Γ2	,641*	,602*	,467*	,293*	,348*	-				
7. Συμβολή της Γ1	,628*	,572*	,474*	,263*	,387*	,591**	-			

στη μάθηση	*	*	*	*	*				
8.Διγλωσσία και									
δίγλωσση	,657*	,634*	,490*	,277*	,303*		,571*		
εκπαίδευση	*	*	*	*	*	,634**	*	-	
9.Ετερότητα στην	,665*	,669*	,495*	,219*	,292*		,510*	,621*	
κοινωνία	*	*	*	*	*	,642**	*	*	-
10.Αυτοεπάρκεια	,564*	,563*	,424*	,260*	,178*		,429*	,488*	,50
	*	*	*	*	*	,444**	*	*	5** -

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βλέποντας τον πίνακα και εστιάζοντας στις σχέσεις των στάσεων με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας, παρατηρούμε ότι υπάρχουν συσχετίσεις που δεν είναι μεν πολύ υψηλές, αλλά είναι, σε κάθε περίπτωση, στατιστικά σημαντικές. Πολύ γενικά στο σημείο αυτό μπορούμε να πούμε ότι οι φιλόλογοι που έχουν θετικές γενικά στάσεις απέναντι στους ΜΕΓ2 τείνουν και στην κατανόηση της συμβολής της Γ1 στη μάθηση της γλώσσας και στην απόκτηση των ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων, διακρίνονται από θετικές στάσεις απέναντι στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς και απέναντι στην ετερότητα στην κοινωνία, ενώ αισθάνονται επίσης και ικανότεροι να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις που η παρουσία των μαθητών αυτών στην τάξη δημιουργεί.

4.2.1. Στάσεις σε σχέση με τις αντιλήψεις για τη συμβολή της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης και με τις αντιλήψεις για τη συμβολή της πρώτης στη μάθηση

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις των αντιλήψεων για τη συμβολή της Γ1 στην κατάκτηση της Γ2 και στη μάθηση με τις στάσεις, καθώς και με τις

βασικές τους συνιστώσες. Προκύπτει ότι οι φιλόλογοι που αξιολογούν θετικά το ρόλο της Γ1 έχουν και θετικότερες στάσεις προς τους ΜΕΓ2 [$r=0,641, p<0,001$]. Ειδικότερα, τώρα, διαπιστώνουμε ότι είναι μεγαλύτερες οι συσχετίσεις της θετικής αξιολόγησης του ρόλου της Γ1 με την τάση για την απλοποίηση της διδασκαλίας [$r=0,602, p<0,001$] και με την επιθυμία για διατήρηση/χρήση των Γ1 [$r=0,467, p<0,001$], παρά με την αποδοχή της μη επάρκειας στα ελληνικά [$r=0,348, p<0,001$] ή με την ιδέα της αφιέρωσης επιπλέον κόπου και χρόνου για την προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 [$r=0,293, p<0,001$]. Στο ίδιο επίπεδο κινούνται και οι συσχετίσεις της θετικής αξιολόγησης του ρόλου της Γ1 στη γενικότερη μάθηση με τη μόνη διαφορά ότι, πολύ δικαιολογημένα, είναι υψηλότερη η συσχέτισή της με την ανοχή της μη επάρκειας στα ελληνικά [$r=0,384, p<0,001$]. Παράλληλα, ως επισημανθεί ότι και οι 2 αυτές μεταβλητές συσχετίζονται υψηλά, όπως είναι αναμενόμενο, με τις αντιλήψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση [$r=0,634, p<0,001$], [$r=0,571, p<0,001$] και με τις αντιλήψεις για την ετερότητα [$r=0,642, p<0,001$], [$r=0,510, p<0,001$] και λιγότερο με την αυτοαποτελεσματικότητα [$r=0,444, p<0,001$], [$r=0,429, p<0,001$].

4.2.2. Στάσεις σε σχέση με τις αντιλήψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση και με τις αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις των αντιλήψεων για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση και για την ετερότητα στην κοινωνία με τις στάσεις, καθώς και με τις βασικές τους συνιστώσες. Προκύπτει ότι οι φιλόλογοι που πιστεύουν στον ευεργετικό ρόλο της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν και θετικότερες στάσεις προς τους ΜΕΓ2 [$r=0,657, p<0,001$]. Εξάλλου, η αποδοχή της διγλωσσίας συσχετίζεται περισσότερο με την τάση για απλοποίηση της διδασκαλίας [$r=0,634, p<0,001$] και για την ιδέα της διατήρησης των Γ1 και της χρήσης τους [$r=0,490, p<0,001$] και λιγότερο με την αποδοχή της μη επάρκειας στα ελληνικά [$r=0,303, p<0,001$] και με την ανάγκη για περισσότερη προετοιμασία για τους ΜΕΓ2

$[r=0,277, p<0,001]$. Ανάλογα διαμορφώνονται και οι συσχετίσεις των αντιλήψεων για την ετερότητα στην κοινωνία με τις στάσεις $[r=0,665, p<0,001]$ και τις συνιστώσες τους, δηλαδή τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας $[r=0,669, p<0,001]$, την διατήρηση και αξιοποίηση των Γ1 $[r=0,415, p<0,001]$, την αφιέρωση επιπλέον κόπου και χρόνου για τους ΜΕΓ2 $[r=0,219, p<0,001]$ και την αποδοχή της έλλειψης επάρκειας στα ελληνικά $[r=0,292, p<0,001]$.

4.2.3 Στάσεις σε σχέση με αυτοεπάρκεια

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις της αυτοεπάρκειας με τις στάσεις, καθώς και με τις βασικές τους συνιστώσες. Προκύπτει γενικά ότι οι φιλόλογοι που πιστεύουν στην ικανότητά τους να κάνουν μάθημα σε τάξη με ΜΕΓ2 έχουν και θετικότερες στάσεις προς τους ΜΕΓ2 $[r=0,564, p<0,001]$. Η αυτοπεποίθησή τους συσχετίζεται γενικά περισσότερο με την απλοποίηση της διδασκαλίας $[r=0,563, p<0,001]$ και για την διατήρηση των Γ1 $[r=0,424, p<0,001]$. Διαφορετικά όμως από τις προηγούμενες περιπτώσεις, και μάλλον δικαιολογημένα, η αυτοεπάρκεια συσχετίζεται πιο πολύ με την διάθεση για επιπλέον προετοιμασία για τους ΜΕΓ2 $[r=0,260, p<0,001]$ και λιγότερο με την αποδοχή της έλλειψης επάρκειας στα ελληνικά $[r=0,178, p<0,001]$. Επισημαίνεται πάντως ότι κάποιες συσχετίσεις είναι ασθενείς.

4.3. Στάσεις σε σχέση με δημογραφικά, ατομικά και άλλα δεδομένα των φιλολόγων

4.3.1. Φύλο

Πίνακας 7. Στάσεις σε σχέση με το φύλο

Φύλο	
Γυναίκες	Άντρες

Στάσεις	N=335		N=161		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,67	0,292	2,35	0,494	<0,001
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	3,05	0,361	2,57	0,652	<0,001
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,30	0,464	2,13	0,473	<0,001
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,29	0,623	2,13	0,547	0,004
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,65	0,548	2,31	0,677	<0,001

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα τόσο ως προς τις γενικές στάσεις [$t(494,2)=7,772, p<0,001$] όσο και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις τους: ως προς την απλοποίηση του μαθήματος [$t(494,2)=8,817, p<0,001$], ως προς την διατήρηση-αξιοποίηση των Γ1 [$t(494,2)=3,804, p<0,001$], ως προς την προθυμία για διάθεση χρόνου και κόπου για τους ΜΕΓ2 [$t(494,2)=2,791, p<0,001$] και ως προς την θεώρηση της επάρκειας των ελληνικών ως προϋπόθεσης για την φοίτηση στο σχολείο [$t(494,2)=5,848, p<0,001$]. Οι γυναίκες είχαν, σε σχέση με τους άντρες, σε όλες τις περιπτώσεις θετικότερη στάση προς τα ζητήματα αυτά (M.T.=2,67, 3,05, 2,30, 2,29 και 2,65 έναντι M.T.=2,35, 2,57, 2,13, 2,13 και 2,31 αντίστοιχα).

4.3.2. Ηλικία

Πίνακας 8. Στάσεις σε σχέση με την ηλικία

	<i>Ηλικία</i>								P
	≤30 ετών		31 – 40 ετών		41 – 50 ετών		>50 ετών		
	N=47		N=164		N=213		N=72		
<i>Στάσεις</i>	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T	T.A.	
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,61	0,425	2,59	0,432	2,54	0,402	2,57	0,284	,535
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,96	0,554	2,93	0,550	2,86	0,541	2,91	0,389	,458
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,28	0,437	2,28	0,526	2,23	0,460	2,22	0,407	,645
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,26	0,744	2,22	0,605	2,26	0,578	2,24	0,587	,948
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,59	0,620	2,57	0,625	2,50	0,609	2,55	0,594	,709

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις των φιλολόγων που μελετάμε σε σχέση με την ηλικία τους.

4.3.3. Γεωγραφική περιοχή (περιφέρειες Ελλάδας)

Πίνακας 9. Γεωγραφική περιοχή και στάσεις

<i>Στάσεις</i>											
	Γενικές στάσεις των φιλόλογων προς τους ΜΕΓ2		«Διευκόλυν- ση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)		Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα		Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες		Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2		p
Αττική N=93	2,60	,310	2,98	,322	2,20	,522	2,26	,585	2,60	,597	<0,001
Κεντρική Μακεδονία N=.84	2,69	,321	3,05	,390	2,36	,485	2,31	,630	2,66	,650	<0,001
Ανατολική Μακεδονία N=40	2,68	,276	3,01	,278	2,33	,493	2,35	,490	2,72	,581	<0,001
Δυτική Μακεδονία N=24	2,64	,217	3,07	,273	2,31	,354	2,04	,606	2,56	,631	<0,001
Ιόνια N=24	1,96	,673	2,06	,828	1,88	,604	1,88	,726	1,85	,651	<0,001
Δυτική Ελλάδα N=25	2,63	,257	2,99	,370	2,28	,420	2,38	,681	2,50	,408	<0,001
Πελοπόννησος	2,63	,284	2,96	,317	2,34	,455	2,23	,499	2,58	,591	<0,001

N=20

Θεσσαλία

N=37 2,65 ,293 3,03 ,347 2,26 ,481 2,49 ,651 2,47 ,539 <0,001

Στερεά

N=22 2,33 ,367 2,53 ,582 2,10 ,294 2,20 ,527 2,32 ,501 <0,001

Κρήτη

N=34 2,69 ,201 3,05 ,335 2,36 ,381 2,28 ,618 2,69 ,564 <0,001

Βόρειο Αιγαίο

N=27 2,39 ,418 2,60 ,654 2,24 ,342 2,02 ,509 2,37 ,492 <0,001

Νότιο Αιγαίο

N=40 2,76 ,300 3,17 ,396 2,33 ,414 2,35 ,557 2,83 ,488 <0,001

Ήπειρος

N=24 2,03 ,513 2,13 ,709 1,95 ,414 1,85 ,403 2,04 ,530 <0,001

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των περιφερειών τόσο ως προς τις γενικές στάσεις [$F(483,12)=16,129, p<0,001$] όσο και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις τους, συγκεκριμένα: ως προς την απλοποίηση της διδασκαλίας [$F(483,12)=19,689, p<0,001$], ως προς την διατήρηση/αξιοποίηση των Γ1 [$F(483,12)=3,225, p<0,001$], ως προς την προθυμία για διάθεση χρόνου και κόπου για τους ΜΕΓ2 [$F(483,12)=2,207, p<0,001$] και ως προς την θεώρηση της επάρκειας των ελληνικών ως προϋπόθεσης για την ένταξη [$F(483,12)=6,612, p<0,001$]. Προκύπτει ότι η γεωγραφική περιοχή στην οποία διαμένουν ή/και εργάζονται οι φιλόλογοι παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων, φαίνεται δε ότι φιλόλογοι στην Ήπειρο και στα Ιόνια νησιά και, λιγότερο, στο Βόρειο Αιγαίο και στη Στερεά Ελλάδα είχαν πιο

αρνητικές στάσεις έναντι των φιλολόγων των άλλων περιφερειών. Παρόμοια αποτελέσματα απέδωσε και η εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου Kruskal-Wallis.

4.3.4. Αστικότητα

Πίνακας 10. Στάσεις σε σχέση με την αστικότητα τους περιοχής τους

Στάσεις	Αστικότητα						P
	Χωριά- κωμοπόλεις N=147		Πόλεις έως 50.000 κατ. N=139		Μεγάλες πόλεις και αστικά κέντρα N=210		
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,60	0,377	2,50	0,484	2,59	0,348	,080
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,96	0,519	2,79	0,615	2,93	0,454	,017
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,27	0,432	2,20	0,514	2,26	0,473	,392
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,25	0,642	2,17	0,604	2,29	0,574	,208
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,53	0,621	2,59	0,681	2,51	0,558	,516

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο $[F (493,2)=4,120, p<0,005]$, δηλαδή ως προς την απλοποίηση της διδασκαλίας. Προκύπτει ότι οι φιλόλογοι που εργάζονται σε μικρούς δήμους (κωμοπόλεις) έχουν θετικότερη στάση (Μ.Τ. 2,96) σε σχέση με τους φιλόλογους των μικρών επαρχιακών πόλεων (Μ.Τ. 2,79) όσον αφορά την προθυμία τους να απλοποιούν το μάθημα.

4.3.5. Προϋπηρεσία

Πίνακας 11. Στάσεις σε σχέση με την προϋπηρεσία

	<i>Προϋπηρεσία</i>						
	Έτη 1-7 N=150		Έτη 8-15 N=172		Έτη >15 N=174		P
<i>Στάσεις</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Γενικές στάσεις των φιλόλογων προς τους ΜΕΓ2	2,54	0,429	2,55	0,440	2,61	0,322	0,169
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,88	0,567	2,85	0,566	2,96	0,437	0,129
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,21	0,483	2,25	0,518	2,28	0,416	0,376
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,21	0,622	2,23	0,598	2,28	0,595	0,486
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,50	0,625	2,54	0,609	2,56	0,607	0,675

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τις στάσεις μεταξύ των τριών διαφορετικών κατηγοριών που σχηματίστηκαν με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.

4.3.6. Γλωσσομάθεια

Πίνακας 12. Στάσεις σε σχέση με τη γλωσσομάθεια

Στάσεις	Γλωσσομάθεια						P
	Αρχαρίων		Μέσων		προχωρημένων		
	N=15		N=166		N=313		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,73	0,199	2,54	0,425	2,58	0,392	0,171
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	3,10	0,245	2,86	0,563	2,91	0,512	0,210
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,33	0,390	2,24	0,445	2,25	0,492	0,734
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,37	0,640	2,18	0,598	2,17	0,602	0,217
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,77	0,372	2,52	0,617	2,55	0,614	0,305

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% **Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Για τις ανάγκες αυτού του ελέγχου παραλείφθηκαν τα 2 υποκείμενα του

δείγματος που δήλωσαν ότι δεν είχαν καμία γλωσσομάθεια, ενώ δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά στις παραπάνω κατηγορίες, γεγονός που σημαίνει ότι η γλωσσομάθεια δεν έχει συνάφεια με τις στάσεις.

4.4. Στάσεις και βαθμός επαφής με μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Πίνακας 13. Ποσοστιαίες αναλογίες της ύπαρξης ή όχι έκθεσης στους ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα χρονιά και διδακτικής εμπειρίας με ΜΕΓ2

Έκθεση σε ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα χρονιά		
	N	Ποσοστό %
Όχι	113	22,8
Ναι	383	77,2

Διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2		
	N	Ποσοστό %
Όχι	70	14,1
Ναι	426	85,9

Προκειμένου για τις δύο αυτές μεταβλητές, που ως συνεχείς περιγράφηκαν στο κεφάλαιο της μεθόδου, έγινε ανακωδικοποίησή τους σε διωνυμικές κατηγορικές. Από τον πίνακα προκύπτει ότι από τους φιλόλογους του δείγματος 113 (22,8%) δήλωσαν ότι τη χρονιά αυτή (σχολικό έτος 2013-4) δεν είχαν στην τάξη ΜΕΓ2, ενώ 383 (77,2%) είχαν. Μόνο 70 φιλόλογοι του δείγματος (14,1%) δεν είχαν ποτέ στις τάξεις τους ΜΕΓ2, ενώ οι υπόλοιποι 426 (85,9%) είχαν. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στους έχοντες διδακτική εμπειρία και στους ευρισκόμενους σε έκθεση την τρέχουσα σχολική χρονιά θα μπορούσε να αποδοθεί στη μείωση των μεταναστών μαθητών τα τελευταία έτη.

4.4.1. Έκθεση σε μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά

Πίνακας 14. Στάσεις σε σχέση με τους ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα χρονιά

<i>Έκθεση σε ΜΕΓ2 την τρέχουσα χρονιά</i>					
	Όχι N=113		Ναι N=183		
<i>Στάσεις</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,26	0,557	2,66	0,282	<0,001
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,45	0,751	3,03	0,342	<0,001
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,10	0,518	2,29	0,450	<0,001
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,01	0,517	2,31	0,611	<0,001
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,22	0,594	2,63	0,587	<0,001

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% **Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε φιλολόγους βρισκόμενους σε έκθεση σε ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα χρονιά και σε φιλολόγους που δεν είχαν ΜΕΓ2 τους τάξεις τους ως προς τις στάσεις [$t(494,2)=-7,414, p<0,001$], καθώς και ως προς τις διαστάσεις των στάσεων, δηλαδή ως προς την απλοποίηση του μαθήματος [$t(494,2)=-7,908, p<0,001$], ως προς την διατήρηση/αξιοποίηση των Γ1 [$t(494,2)=-3,952, p<0,001$], ως προς την αφιέρωση επιπλέον κόπου και χρόνου ειδικά για τους ΜΕΓ2 [$t(494,2)=-5,220, p<0,001$] και ως προς την προϋπόθεση της επάρκειας στα ελληνικά για τη φοίτηση στο σχολείο

[$t(494,2)=-6,518, p<0,001$]. Οι φιλόλογοι με ΜΕΓ2 στις τάξεις τους είχαν σε όλες τις περιπτώσεις θετικότερη στάση απέναντι στα θέματα αυτά. Επομένως, όσο περισσότεροι ΜΕΓ2 υπάρχουν στην τάξη ενός φιλολόγου στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, τόσο θετικότερες και οι στάσεις του.

4.4.2. Διδακτική εμπειρία με μαθητές με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Πίνακας 15. Στάσεις σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2

	Αριθμός ΜΕΓ2 στο σύνολο της σταδιοδρομίας (=διδακτική εμπειρία)				
	Όχι N=70		Ναι N=426		
Στάσεις	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,04	0,507	2,65	0,401	<0,001
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,14	0,649	3,02	0,380	<0,001
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	1,96	0,447	2,29	0,461	<0,001
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	1,90	0,431	2,30	0,610	<0,001
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2	0,525	2,63	0,580	<0,001

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% **Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Από τον πίνακα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε φιλολόγους που έχουν διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2 και σε φιλολόγους χωρίς αυτήν την εμπειρία τόσο ως προς τις στάσεις γενικά [$t(494,2)=-14,148, p<0,001$] όσο και ως

προς τις επιμέρους περιπτώσεις των στάσεων: ως προς την απλοποίηση της διδασκαλίας [$t(494,2)=-15,905, p<0,001$], ως προς την διατήρηση και αξιοποίηση των Γ1 [$t(494,2)=-5,603, p<0,001$], ως προς την αφιέρωση επιπλέον κόπου και χρόνου για χάρη των ΜΕΓ2 [$t(494,2)=-5,248, p<0,001$] και ως προς την προϋπόθεση της επάρκειας στα ελληνικά για φοίτηση στις κανονικές τάξεις [$t(494,2)=-8,482, p<0,001$]. Οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία είχαν σε όλες τις περιπτώσεις θετικότερη στάση απέναντι στους ΜΕΓ2. Επομένως, όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία ενός φιλόλογου με τους ΜΕΓ2, δηλαδή όσο περισσότεροι είναι οι ΜΕΓ2 που είχε ένας φιλόλογος ως μαθητές στην εκπαιδευτική του σταδιοδρομία, τόσο θετικότερες και οι στάσεις του απέναντί τους.

4.5. Προβλεπτικοί παράγοντες των στάσεων και των συνιστωσών τους

4.5.1. Στάσεις

Πίνακας 16. Πρόβλεψη των στάσεων των φιλόλογων προς τους ΜΕΓ2: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Σημαντικότητα P	
	B	Σταθερό σφάλμα	B			
1	(σταθερό)	1,269	,067	18,971	,000	
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,464	,023	,665	19,817	,000
2	(σταθερό)	,716	,078	9,240	,000	
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην	,325	,024	,466	13,364	,000

	κοινωνία					
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,380	,034	,391	11,196	,000
3	(σταθερό)	,657	,075		8,804	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,240	,026	,345	9,138	,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,289	,035	,297	8,242	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,182	,026	,273	6,911	,000
4	(Constant)	,540	,075		7,181	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,202	,026	,289	7,646	,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,259	,034	,267	7,555	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,154	,026	,231	5,928	,000
	Αυτοαποτελεσματικό- τητα – αυτοπεποίθηση	,144	,026	,191	5,654	,000
5	(σταθερό)	,474	,077		6,143	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,190	,026	,272	7,199	,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,233	,035	,240	6,660	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,139	,026	,209	5,318	,000

Αυτοαποτελεσματικό- τητα – αυτοπεποίθηση	,133	,026	,176	5,202	,000
Διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2	,128	,039	,112	3,267	,001

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποιώντας τις στάσεις ως εξαρτημένη μεταβλητή και ως ανεξάρτητες το φύλο, την ύπαρξη ΜΕΓ2 στην τάξη κατά την τρέχουσα χρονιά, τη συνολική διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2, τις αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία, την αυτοεπάρκεια κλπ., φαίνεται πως ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας των στάσεων είναι η κατάφαση στην ετερότητα στην κοινωνία, καθώς και οι αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης. Αναμένεται, λοιπόν, ότι, εάν οι απόψεις των φιλολόγων για την ετερότητα στην κοινωνία είναι θετικές, θα είναι θετικές και οι στάσεις τους απέναντι στους ΜΕΓ2, έστω κι αν π.χ. η εμπειρία τους με τους ΜΕΓ2 είναι μικρή.

4.5.2. «Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)

Πίνακας 17. Πρόβλεψη της στάσης «Διευκόλυνση και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)»: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	T	Σημαν- τικότητα P	
	B	Σταθερό σφάλμα	B			
1		1,180	,088	13,469	,000	
Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	(σταθερό)	,613	,031	,669	20,000	,000

2	(σταθερό)	,633	,097		6,498	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,465	,032	,507	14,635	,000
	Διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2	,518	,052	,343	9,893	,000
3	(σταθερό)	,502	,095		5,270	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,346	,035	,378	9,817	,000
	Διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2	,410	,053	,272	7,800	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,231	,034	,263	6,701	,000
4	(σταθερό)	,343	,097		3,550	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,295	,035	,322	8,347	,000
	Διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2	,361	,052	,239	6,964	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,192	,034	,219	5,636	,000
	Αυτοαποτελεσματικό- τητα – αυτοπεποίθηση	,193	,034	,194	5,615	,000
5	(σταθερό)	,194	,103		1,872	,062
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,275	,035	,300	7,782	,000
	Διδακτική εμπειρία με	,315	,053	,209	5,987	,000

ΜΕΓ2						
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,155	,035	,176	4,413	,000
	Αυτοαποτελεσματικότητα – αυτοπεποίθηση	,179	,034	,180	5,232	,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,177	,047	,138	3,770	,000
6	(σταθερό)	,473	,144		3,282	,001
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,268	,035	,292	7,605	,000
	Διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2	,274	,054	,182	5,057	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,148	,035	,169	4,243	,000
	Αυτοαποτελεσματικότητα – αυτοπεποίθηση	,173	,034	,174	5,102	,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,169	,047	,132	3,618	,000
	Φύλο	-,099	,036	-,088	-2,764	,006

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποιώντας τον παράγοντα «Διευκόλυνση και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)» ως εξαρτημένη μεταβλητή και ως ανεξάρτητες το φύλο, την ύπαρξη ΜΕΓ2 στην τάξη κατά την τρέχουσα χρονιά, τη συνολική διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2, τις αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία κλπ., φαίνεται πως οι ισχυρότεροι προβλεπτικοί παράγοντες είναι η κατάφαση στην ετερότητα στην κοινωνία και η συνολική διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2 ενώ το φύλο είναι ο λιγότερο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Αναμένεται, λοιπόν, ότι, εάν οι απόψεις των φιλολόγων για την ετερότητα στην κοινωνία είναι θετικές και αν υπάρχει μεγάλο υπόβαθρο εμπειρίας με ΜΕΓ2, εκδηλώνεται εντονότερα η τάση

για απλούστευση του μαθήματος για χάρη των ΜΕΓ2, ανεξάρτητα π.χ. από το φύλο των φιλολόγων.

4.5.3. Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα

Πίνακας 18. Πρόβλεψη της στάσης «Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα»: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι	T	Σημαν- τικότητα P
	B	Σταθερό σφάλμα	B		
1	(σταθερό)	1,104	,092	11,979	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,409	,032	,495	12,672 ,000
2	(σταθερό)	,603	,114	5,281	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,283	,036	,343	7,892 ,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,344	,050	,299	6,881 ,000
3	(σταθερό)	,551	,113	4,862	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,208	,040	,252	5,217 ,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,264	,053	,229	4,960 ,000

	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,160	,040	,203	3,999	,000
4	(σταθερό)	,634	,115		5,518	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,232	,040	,282	5,784	,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,287	,053	,249	5,396	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,185	,040	,234	4,574	,000
	Έκθεση σε ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά	-,156	,047	-,139	-3,320	,001
5	(σταθερό)	,527	,117		4,491	,000
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,197	,041	,238	4,809	,000
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,260	,053	,226	4,907	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,159	,040	,202	3,936	,000
	Έκθεση σε ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά	-,170	,047	-,151	-3,648	,000
	Αυτοαποτελεσματικότητα – αυτοπεποίθηση	,142	,039	,159	3,624	,000
6	(σταθερό)	,303	,159		1,899	,058
	Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία	,204	,041	,248	4,991	,000

Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,272	,053	,236	5,122	,000
Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,167	,041	,211	4,125	,000
Έκθεση σε ΜΕΓ2 κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά	-,158	,047	-,140	-3,361	,001
Αυτοαποτελεσματικότητα – αυτοπεποίθηση	,149	,039	,166	3,795	,000
Φύλο	,084	,040	,083	2,073	,039

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποιώντας τον παράγοντα «Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα» ως εξαρτημένη μεταβλητή και ως ανεξάρτητες το φύλο, την ύπαρξη ΜΕΓ2 στην τάξη κατά την τρέχουσα χρονιά, τη συνολική διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2, τις αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία κλπ., φαίνεται πως οι ισχυρότεροι προβλεπτικοί παράγοντες είναι η κατάφαση στην ετερότητα στην κοινωνία και, πολύ δικαιολογημένα, οι αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης, ενώ το φύλο είναι ο λιγότερο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Αναμένεται, λοιπόν, ότι, εάν οι απόψεις των φιλόλογων για την ετερότητα στην κοινωνία είναι θετικές και αν οι φιλόλογοι θεωρούν ότι οι Γ1 συμβάλλουν στη μάθηση, τότε οι φιλόλογοι ενδιαφέρονται για τη διατήρηση των Γ1, όπως και για την εργαλειοποίησή τους στη διδασκαλία και στη μάθηση.

4.5.4. Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες

Πίνακας 19. Πρόβλεψη της στάσης «Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες»: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές	Τυποποιημένοι συντελεστές	T	Σημαντικότητα
------	------------------------------	---------------------------	---	---------------

		B	Σταθερό σφάλμα	B		P
1	(σταθερό)	1,441	,128		11,273	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,279	,044	,277	6,405	,000
2	(σταθερό)	1,184	,148		8,002	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,199	,049	,197	4,017	,000
	Αυτοαποτελεσματικό- τητα – αυτοπεποίθηση	,187	,056	,164	3,344	,001
3	(Constant)	,975	,172		5,665	,000
	Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	,139	,055	,138	2,508	,012
	Αυτοαποτελεσματικό- τητα – αυτοπεποίθηση	,159	,057	,139	2,791	,005
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,183	,078	,125	2,349	,019

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποιώντας τον παράγοντα «Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 και υψηλές προσδοκίες» ως εξαρτημένη μεταβλητή και ως ανεξάρτητες το φύλο, την ύπαρξη ΜΕΓ2 στην τάξη κατά την τρέχουσα χρονιά, τη συνολική διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2, τις αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία κλπ., προκύπτουν τα εξής πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα: προβλεπτικοί παράγοντες είναι η θετική τους στάση απέναντι στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση, σε μικρότερο βαθμό η αυτοεπάρκειά τους και, τέλος, οι αντιλήψεις για τη σχέση Γ1 και μάθησης. Αναμένεται, λοιπόν, πως, οι φιλόλογοι, εάν είναι υπέρ της διγλωσσίας, εάν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, αλλά ακόμη πιστεύουν ότι η Γ1

συντελεί στη μάθηση των ΜΕΓ2, τότε με μεγαλύτερη προθυμία θα ενδιαφέρονται να αφιερώσουν κόπο και χρόνο για επιπλέον προετοιμασία για χάρη των ΜΕΓ2 και θα τηρούν υψηλότερες προσδοκίες από αυτούς.

4.5.5. Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2

Πίνακας 20. Πρόβλεψη της στάσης «Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2»: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	T	Σημαν- τικότητα	
	B	Σταθερό σφάλμα	B		P	
1	(σταθερό)	1,109	,155	7,147	,000	
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,577	,062	,387	9,331	,000
2	(σταθερό)	,796	,166	4,786	,000	
	Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης	,415	,070	,279	5,958	,000
	Διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2	,384	,082	,218	4,664	,000

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Από την ανάλυση παλινδρόμησης που πραγματοποιήσαμε χρησιμοποιώντας τον παράγοντα «Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2» ως εξαρτημένη μεταβλητή και ως ανεξάρτητες το φύλο, την ύπαρξη ΜΕΓ2 στην τάξη κατά την τρέχουσα χρονιά, τη συνολική διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2, τις αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία κλπ., προκύπτει, πολύ δικαιολογημένα, ότι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας είναι η αντίληψη ότι η Γ1 συμβάλλει στη μάθηση και έπεται η διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2. Αναμένεται, λοιπόν, ότι οι φιλόλογοι τόσο λιγότερο θα θεωρούν την πλήρη επάρκεια στη Γ2 ως προϋπόθεση για τη φοίτηση στις κανονικές τάξεις, όσο

περισσότερο αντιλαμβάνονται τη συμβολή της Γ1 στη μάθηση και όσο μεγαλύτερη εμπειρία σε θέματα ΜΕΓ2 έχουν.

4.6. Επαγγελματική ανάπτυξη

Πίνακας 21. Συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες όσον αφορά τις όψεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

	διαφωνώ έντονα		Διαφωνώ		Συμφωνώ		συμφωνώ έντονα	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Στήριξη από την πολιτεία	254	51,2	249	46,2	10	2	3	0,6
Στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου	80	16,1	242	48,8	160	32,3	14	2,8
Επαρκής επιμορφωτική εμπειρία	181	36,5	234	47,2	56	11,3	25	5
Επιθυμία επιμόρφωσης	14	2,8	65	13,1	165	33,3	252	50,8

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, σχεδόν όλοι οι φιλόλογοι (97,4%) του δείγματος δηλώνουν ότι δεν λαμβάνουν στήριξη από την πολιτεία, ενώ μόνο κάτι περισσότερο από το 1/3 (35,1%) δηλώνουν ότι δέχονται επαρκή στήριξη από τη σχολική ηγεσία. Μόνο το 16,3% επισημαίνουν ότι διαθέτουν επαρκή επιμόρφωση σε θέματα ΜΕΓ2 και σχεδόν το ίδιο ποσοστό, δηλαδή 15,9%, αναφέρουν ότι δεν επιθυμούν επιμόρφωση, ενώ σε ποσοστό σχεδόν 85% επιθυμούν επιμόρφωση.

4.6.1. Στήριξη προς τους φιλόλογους από τη σχολική ηγεσία

Πίνακας 22. Στήριξη από τη σχολική ηγεσία και στάσεις

Στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου									
	Ανύπαρκτη N=80		Ανεπαρκής N=242		Επαρκής N=160		Πλήρης N=14		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	p
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,42	,600	2,53	,372	2,68	,266	2,77	,343	<0,001**
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,73	,751	2,84	,519	3,04	,338	3,15	,428	<0,001**
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,12	,615	2,22	,444	2,34	,403	2,43	,576	0,002**
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,05	,701	2,26	,553	2,29	,578	2,50	,899	0,007**
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2	2,46	,795	2,50	,573	2,63	,554	2,54	,664	0,106

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο $[F(493,2)=9,773, p<0,001]$, δηλαδή ως προς τις γενικές στάσεις των φιλολόγων. Προκύπτει ότι οι φιλόλογοι που στηρίζονται αρκετά ή πάρα πολύ από τη σχολική ηγεσία έχουν θετικότερες στάσεις (Μ.Τ. 2,68 και 2,77) σε σχέση με τους φιλόλογους που λαμβάνουν ανύπαρκτη ή ανεπαρκή στήριξη (Μ.Τ. 2,42 και 2,53). Η στήριξη, επομένως, που παρέχει η διεύθυνση του σχολείου στους φιλόλογους παρουσιάζει συνάφεια με τη θετικότητα ή μη των στάσεων. Και από τις υπόλοιπες στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων φαίνεται από τα ευρήματά

μας ότι ο παράγοντας της ενίσχυσης από τη σχολική ηγεσία επηρεάζει τους φιλολόγους ειδικότερα: στην απλοποίηση της διδασκαλίας [$F(493,2)=8,897, p < 0,001$], στην επιθυμία για διατήρηση και αξιοποίηση των Γ1 [$F(493,2)=4,908, p=0,002$] και στην όρεξη για επιπλέον ενασχόληση με τους ΜΕΓ2 [$F(493,2)=4,059, p=0,007$]. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, όσο περισσότερη είναι η στήριξη των διευθυντών τόσο θετικότερες και οι στάσεις τους.

4.6.2. Επιμορφωτική εμπειρία

Πίνακας 23. Επιμόρφωση και στάσεις

	Επιμορφωτική εμπειρία									
	Ανύπαρκτη		Ανεπαρκής		Επαρκής		Επαρκέστατη		P	
	N=80		N=242		N=160		N=14			
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	2,54	,477	2,52	0,350	2,71	0,277	2,84	0,277	<0,001	
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	2,92	0,615	2,81	0,495	3,04	0,281	3,22	0,306	<0,001	
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) – εργαλειοποίηση των Γ1 στο μάθημα	2,14	0,531	2,24	0,391	2,43	0,441	2,62	0,514	<0,001	
Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 - υψηλές προσδοκίες	2,19	0,661	2,25	0,535	2,36	0,586	2,32	0,789	0,288	
Φοίτηση στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη	2,58	0,717	2,49	0,523	2,58	0,594	2,60	0,712	0,415	

επάρκεια στη Γ2

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο $[F(493,2)=7,587, p<0,001]$, δηλαδή ως προς τις γενικές στάσεις των φιλολόγων. Προκύπτει ότι οι στάσεις γίνονται θετικότερες όσο αυξάνεται η επιμορφωτική εμπειρία (Μ.Τ. 2,84 σ' αυτούς που δηλώνουν ότι έχουν επαρκέστατη επιμόρφωση έναντι 2,54 σ' αυτούς που δεν έχουν καμία εμπειρία). Η επιμόρφωση, επομένως, παρουσιάζει συνάφεια με τη θετικότητα ή μη των στάσεων. Και από τις υπόλοιπες στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων διαπιστώνουμε ότι η επιμόρφωση επηρεάζει ειδικότερα στην τάση για απλοποίηση της διδασκαλίας $[F(493,2)=6,615, p <0,001]$ και για διατήρηση και αξιοποίηση των Γ1 $[F(493,2)=11,7388, p<0,001]$. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η «περισσότερη» ή μεγαλύτερη ή πληρέστερη επιμόρφωση συνοδεύεται από θετικότερες στάσεις.

4.6.3. Ανάγκη για επιμόρφωση

Πίνακας 24. Ανάγκη για επιμόρφωση και στάσεις

	Επιμόρφωση								
	Καθόλου απαραίτητη N=14		Μη επιθυμητή N=65		Επιθυμητή N=165		Εντελώς απαραίτητη N=252		P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Γενικές στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2	1,57	0,803	2,06	0,190	2,63	0,272	2,71	0,280	<0,001
«Διευκόλυνση» και απλοποίηση μαθήματος (χωρίς εμπλοκή των Γ1)	1,72	1,017	2,13	0,324	2,97	0,320	3,11	0,347	<0,001
Διατήρηση των Γ1 (=μη αφομοίωση) –	1,46	0,738	1,97	0,176	2,26	0,444	2,35	0,459	<0,001

**εργαλειοποίηση των Γ1
στο μάθημα**

Προετοιμασία ειδικά για

**τους ΜΕΓ2 - υψηλές
προσδοκίες**

	1,46	0,930	2,04	0,310	2,34	0,518	2,27	0,650	<0,001
--	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	--------

Φοίτηση στις κανονικές

**τάξεις χωρίς πλήρη
επάρκεια στη Γ2**

	1,39	0,561	2,07	0,329	2,63	0,530	2,66	0,601	<0,001
--	------	-------	------	-------	------	-------	------	-------	--------

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο $[F (493,2)=140,858, p<0,001]$, δηλαδή ως προς τις γενικές στάσεις των φιλολόγων. Προκύπτει ότι οι φιλόλογοι που θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση διακατέχονται και από θετικότερες στάσεις (Μ.Τ. 2,71) σε σχέση με τους φιλολόγους που δεν την θεωρούν καθόλου απαραίτητη (Μ.Τ. 1,57). Υπάρχει, επομένως, συνάφεια μεταξύ της επιδίωξης επιμόρφωσης και της θετικότητας των στάσεων και η ανάγκη ή η επιθυμία για επιμόρφωση συμβαδίζει με τη βελτίωση των στάσεων. Παρατηρούμε δε ότι ως προς όλους τους παράγοντες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, καταγράφεται δηλαδή η επιθυμία για επιμόρφωση ως συνοδό φαινόμενο των τάσεων για απλοποίηση της διδασκαλίας $[F (493,2)=169,937, p<0,001]$, για διατήρηση και αξιοποίηση των Γ1 $[F (493,2)=28,861, p<0,001]$, για επιπλέον προετοιμασία για τους ΜΕΓ2 $[F (493,2)=12,710, p<0,001]$, καθώς και για αποδοχή της φοίτησης των ΜΕΓ2 χωρίς την προϋπόθεση της επάρκειας στα ελληνικά.

4.6.4. Ειδικότερα ζητήματα σχετικά την επαγγελματική ανάπτυξη

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε το ειδικότερο ζήτημα των σχέσεων μεταξύ επιμόρφωσης και διαφόρων άλλων μεταβλητών. Στο τέλος θα συσχετίσουμε τις διάφορες όψεις της επαγγελματικής ανάπτυξης με την αυτοεπάρκεια.

4.6.4.1. Φύλο

Πίνακας 25. Επιμόρφωση και φύλο

	Φύλο				
	Γυναίκες		Άντρες		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Συμμετοχή σε επιμόρφωση	1,87	0,839	1,81	0,752	0,504
Επιθυμία για επιμόρφωση	3,55	0,607	2,85	0,957	0,000**

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την επιθυμία για επιμόρφωση [$t(494,2)=9,818, p<0,001$], με τις γυναίκες να δηλώνουν σφοδρότερη επιθυμία για επιμόρφωση (M.T.=3,55 και 2,85 έναντι M.T.=1,87 και 1,81 αντίστοιχα).

4.6.4.2. Γεωγραφική περιοχή (περιφέρειες Ελλάδας)

Πίνακας 26. Επιμόρφωση και γεωγραφική περιοχή

	Επιμόρφωση	
	Έχω επαρκή επιμόρφωση	Επιθυμώ επιμόρφωση
Αττική N=93	242,76	265,14
Κεντρική Μακεδονία N=84	283,04	290,35

Ανατολική Μακεδονία	257,95	276,16
N=40		
Δυτική Μακεδονία	264,60	266,25
N=24		
Ιόνια	253,44	109,31
N=24		
Δυτική Ελλάδα	237,82	295,44
N=25		
Πελοπόννησος		
N=20	202,00	270,93
Θεσσαλία		
N=37	255,81	249,93
Στερεά Ελλάδα		
N=22	266,36	170,84
Κρήτη		
N=34	222,72	266,04
Βόρειο Αιγαίο		
N=27	227,70	183,85
Νότιο Αιγαίο		
N=40	217,56	289,44

Ήπειρος

246,63

92,08

N=24

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ορισμένων περιφερειών ως προς την επιθυμία για επιμόρφωση [$H(496, 12)=96,942, p<0,001$]. Αυτό σημαίνει ότι και η επιθυμία για επιμόρφωση επηρεάζεται από τη γεωγραφική περιοχή στην οποία διαμένουν ή/και εργάζονται οι φιλόλογοι, φαίνεται, δε, πως οι φιλόλογοι στην Ήπειρο και στα Ιόνια νησιά επιθυμούν λιγότερο να επιμορφωθούν.

4.6.4.3. Αστικότητα

Πίνακας 27. Επιμόρφωση και αστικότητα περιοχής

	Αστικότητα						
	Χωριά- κωμοπόλεις N=147		Πόλεις έως 50.000 κατ. N=139		Μεγάλες πόλεις και αστικά κέντρα N=210		
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Συμμετοχή σε επιμόρφωση	1,76	0,718	1,88	0,772	1,89	0,93	0,248
Επιθυμία για επιμόρφωση	3,29	0,828	3,21	0,889	3,42	0,723	0,047*

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο [$F(2, 493)=3,066, p=0,047$], δηλαδή ως προς την επιθυμία για επιμόρφωση. Αυτό σημαίνει ότι οι φιλόλογοι που διαμένουν και εργάζονται σε μεγάλες πόλεις και αστικά κέντρα επιθυμούν περισσότερο σε σχέση με τους άλλους να παρακολουθήσουν επιμόρφωση (M.T. 3,42 έναντι 3,29 και 3,21).

4.6.4.4. Ηλικία

Πίνακας 28. Επιμόρφωση και ηλικία

	<i>Ηλικία</i>								
	≤30 ετών		31 – 40 ετών		41 – 50 ετών		>50 ετών		P
	N=47		N=164		N=213		N=72		
M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Συμμετοχή σε επιμόρφωση	2,06	1,009	1,88	0,820	1,78	0,754	1,85	0,799	0,166
Επιθυμία για επιμόρφωση	3,51	0,804	3,38	0,801	3,27	0,830	3,21	0,730	0,133

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία.

4.6.4.5. Προϋπηρεσία

Πίνακας 29. Επιμόρφωση και προϋπηρεσία

	<i>Προϋπηρεσία</i>						
	Έτη 1-7		Έτη 8-15		Έτη >15		p
	N=150		N=172		N=174		
M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A		
Συμμετοχή σε επιμόρφωση	1,91	0,851	1,80	0,802	1,84	7,86	0,435
Επιθυμία για επιμόρφωση	3,40	0,859	3,25	0,846	3,32	0,713	0,251

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.

4.6.4.6. Εμπειρία με ΜΕΓ2

Πίνακας 30. Επιμόρφωση και εμπειρία με ΜΕΓ2

	<i>Διδακτική εμπειρία</i>				
	Όχι N=70		Ναι N=426		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Συμμετοχή σε επιμόρφωση	1,76	0,550	1,86	0,846	0,085
Επιθυμία για επιμόρφωση	2,23	0,837	3,50	0,644	<0,000**

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους φιλολόγους με διδακτική εμπειρία σε ΜΕΓ2 και σ' αυτούς χωρίς διδακτική εμπειρία ως προς την επιθυμία για επιμόρφωση [$t(494,2)=-12,132, p<0,001$]: οι πρώτοι δηλώνουν σφοδρότερη επιθυμία για επιμόρφωση (M.T.=3,50 έναντι 2,23).

4.6.4.7. Επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοεπάρκεια

Πίνακας 31. Σχέση επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοεπάρκειας

	Αυτοεπ- Άρκεια	Στήριξη από την πολιτεία	Στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου	Επιμορφω- τική εμπειρία	Επιθυμία επιμόρφω- σης
Αυτοεπάρκεια		0,081	0,279**	0,417**	0,490**
Στήριξη από την πολιτεία			0,309**	0,357**	-0,178**
Στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου				0,239**	0,130**

**Επιμορφωτική
εμπειρία**

0,40

**Επιθυμία
επιμόρφωσης**

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Για τις ανάγκες πραγματοποίησης αυτού του ελέγχου οι τακτικές μεταβλητές Στήριξη από την πολιτεία, Στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, Επιμορφωτική εμπειρία και Επιθυμία για επιμόρφωση χρησιμοποιήθηκαν ως συνεχείς. Ο πίνακας δείχνει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, αν και όχι υψηλές, μεταξύ αυτοεπάρκειας και στήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου [$r=0,279$, $p<0,001$], ενώ η αυτοεπάρκεια αυξάνεται όσο αυξάνεται η επιμόρφωση [$r=0,417$, $p<0,001$]. Επίσης, όσο πιο πολύ αυξάνεται η αυτοεπάρκεια, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η επιθυμία για επιμόρφωση [$r=0,490$, $p<0,001$]. Ενδιαφέρουσες είναι και οι συσχετίσεις των άλλων μεταβλητών: Στήριξη από την πολιτεία, στήριξη από την διεύθυνση του σχολείου και η επιμορφωτική εμπειρία συμμεταβάλλονται, ενώ ανάμεσα στην επιθυμία για επιμόρφωση και στην στήριξη από την πολιτεία υπάρχει αρνητική συσχέτιση [$r=-0,178$, $p<0,001$], συσχέτιση που δείχνει πως οι φιλόλογοι, εάν έχουν στήριξη, βοήθεια και εργαλεία από την πολιτεία, δεν αισθάνονται έντονη την ανάγκη για επιμόρφωση, νιώθοντας βοηθημένοι.

4.7. Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παραθέσαμε τα ευρήματα που απέδωσε η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων, τα οποία παρουσιάσαμε ανά θέματα σε ξεχωριστές ενότητες. Τα ευρήματα στην ενότητα 4.1 αφορούν τις στάσεις καθ' εαυτές (πβ. ερώτημα 1), τα ευρήματα στις επόμενες ενότητες 4.2 έως 4.5 αφορούν τις συνάψεις των στάσεων (πβ. ερωτήματα 2 - 5) και τα ευρήματα της ενότητας 4.6 επικεντρώνονται ειδικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην επιμόρφωση. Για την εξαγωγή των ευρημάτων χρησιμοποιήσαμε ποικίλες τεχνικές της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής όπως: υπολογισμό συχνοτήτων και ποσοστιαίων αναλογιών, καθώς και μέτρων κεντρικής

τάσης και διασποράς για κάθε μεταβλητή· παραγοντική ανάλυση για μείωση των διαστάσεων και προσδιορισμό των βασικών συνιστωσών των στάσεων· επίσης υπολογισμό διμεταβλητών και πολυμεταβλητών κατανομών (συσχετίσεις, αναλύσεις παλινδρόμησης) για να βρεθεί α) η συνάφεια ανάμεσα στις στάσεις, στις συνιστώσες τους και στην επαγγελματική ανάπτυξη και σε άλλες μεταβλητές (π.χ. άλλες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, των φιλολόγων, στοιχεία από την προσωπική βιογραφία των φιλολόγων κλπ.) και β) η προβλεπτική αξία των ανεξάρτητων μεταβλητών· τέλος, ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας με Student's τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων προκειμένου για δίτιμες κατηγορικές μεταβλητές, με μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης για κατηγορικές μεταβλητές με περισσότερες των 2 κατηγορίες (one-way anova) και, σε μία περίπτωση, με μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η γλωσσική πολυμορφία που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες ανά τον κόσμο, όπως και την ελληνική, μεταφέρεται και στο μικρόκοσμο του σχολείου κι αν σε μια πρώτη φάση αγνοηθεί από διάφορα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάποια στιγμή, αργά ή γρήγορα, η ποικιλομορφία αυτή, που ισχύει, άλλωστε, και στο πλαίσιο της μίας γλώσσας, γίνεται τελικά αισθητή. Κι ενώ ο κάθε μαθητής επενδύει την ταυτότητά του μέσα στη σχολική ζωή μετέχοντας σ' αυτή για να μάθει -για την ακρίβεια, να «εγγραμματισθεί»- και για να κοινωνικοποιηθεί με σκοπό την ένταξή του στο σύγχρονο, παγκοσμιοποιημένο, τεχνολογικά εξελιγμένο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον, τα στοιχεία της μακροδομής και της μικροδομής του εκπαιδευτικού συστήματος, από την εκπαιδευτική πολιτική και τους ανώτερους ιθύνοντες έως το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, καλούνται να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θα διαχειριστούν την κατάσταση για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος· διαχείριση της κατάστασης σημαίνει λήψη αποφάσεων όσον αφορά την αξιοποίηση του γλωσσικού δυναμικού των μαθητών ως ομάδας και τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους γλωσσικών «ικανοτήτων» που εκπροσωπούνται μέσα στην ομάδα. Όπως εξηγήσαμε, η γλωσσική ένταξη μπορεί να νοηθεί μόνο ως καθολική διαδικασία: ως δημιουργία από τους

εκπαιδευτικούς –για να περιοριστούμε στο στοιχείο εκείνο του εκπαιδευτικού συστήματος που μας απασχολεί στην εργασία αυτή- ευκαιριών, καταστάσεων, δυνατοτήτων μέσα στο σχολείο για αλληλεπίδραση των γλωσσών και των ομιλητών μεταξύ τους, ως δημιουργία δηλαδή στο σχολείο μιας κατάστασης που είναι φυσικό χαρακτηριστικό και της εκτός σχολείου κοινωνίας. Αυτή η αναγνώριση των γλωσσών μέσα στη μαθησιακή διαδικασία και στη σχολική καθημερινότητα είναι μια «πράξη» με διπλή σημασία: αφενός, δεν είναι σωστό να αγνοηθεί ότι ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί και άλλη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις της ζωής του, όπως π.χ. η διαδικασία της μάθησης, η ενδοοικογενειακή ζωή, οι συμπατριώτες συνομήλικοι και, αφετέρου, η αναγνώριση μπορεί να έχει μακροχρόνια επίδραση στους μαθητές ως ομιλητές, στις γλώσσες και στις κοινωνίες. Σημειωτέον ότι όλα αυτά είναι εγκιβωτισμένα μέσα σε μια σύνθετη πραγματικότητα με πολλές συνιστώσες: το κράτος ασκεί συγκεκριμένη γενική και ομόλογη εκπαιδευτική πολιτική· οι πολίτες που συναπαρτίζουν την κοινωνία έχουν ποικίλες απόψεις και τοποθετήσεις, σχετιζόμενες με την ιδεολογία τους, απέναντι σε θέματα ετερότητας, μετανάστευσης και μειονοτήτων· ο εκπαιδευτικός θεσμός με τις ποικίλες διαστάσεις τους είναι πεδίο αντανάκλασης όλων αυτών των αλληλεπιδράσεων. Είναι μέσα στον έτσι διαμορφωμένο εκπαιδευτικό θεσμό που ο συμπρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκπαιδευτικός, φορέας, άλλωστε, και της προσωπικής του βιογραφίας, διαμορφώνει στάσεις απέναντι στους ΜΕΓ2 ή, αλλιώς, (αναδύομενους) δίγλωσσους μαθητές. Η έρευνα των Παυλόπουλου κ.ά. (2009) έδειξε ότι οι μετανάστες έφηβοι στην Ελλάδα βαδίζουν κατά τον επιπολιτισμό τους σε ποικίλες οδούς, όπως η περιθωριοποίηση, ο διαχωρισμός, η εναρμόνιση και η αφομοίωση, κάθε μία από τις οποίες έχει συγκεκριμένο αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, στην ψυχοκοινωνική τους συμπεριφορά και στην προσωπικότητά τους. Αν και τόσο η εναρμόνιση όσο και η αφομοίωση ωφελούν ίσως εξίσου τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ψυχοκοινωνική του συμπεριφορά, είναι σαφές ότι η εναρμόνιση είναι ωφελιμότερη συνολικά, επειδή παρέχει στο υποκείμενο μεγαλύτερη ασφάλεια, αλλά και η στρατηγική που επιδιώκεται περισσότερο από τους εφήβους. Η ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως θεσμός της, υπηρετούν το αφομοιωτικό πρότυπο. Όμως, οι μετανάστες έφηβοι δεν απορρίπτουν τον πολιτισμό της καταγωγής τους (επίσης:

Παυλόπουλος κ.ά., 2012), μολονότι διατυπώθηκε παλαιότερα σχετική αντίληψη (Γκότοβος, 2003).

Το ερώτημα που μας απασχόλησε στην προκείμενη εργασία είναι πώς τοποθετούνται οι φιλόλογοι απέναντι στη διαδικασία αυτή: Νιώθουν ότι έχουν ευθύνη και δυνατότητες παρεμβάσεων σε ζητήματα που αφορούν άμεσα και έμμεσα στην επίδοση και στη ζωή των μαθητών των τάξεών τους; Το ερώτημα αυτό, που εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν αναλογιζόμαστε ότι πρόκειται για διδάσκοντες της γλώσσας, μας ώθησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, την οποία κρίναμε σκόπιμο να πραγματοποιήσουμε, όταν διαπιστώσαμε την έλλειψη, στην ελληνική βιβλιογραφία, δεδομένων για τις στάσεις των Ελλήνων φιλόλογων απέναντι στους ΜΕΓ2 και το γενικό πνεύμα που τους διακρίνει όσον αφορά τη γλωσσική ένταξη. Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο θα ξαναδιαβάσουμε τα ευρήματά μας με φόντο τη θεωρητική και την ερευνητική βιβλιογραφία που συνοψίσαμε στο θεωρητικό πλαίσιο.

5.1. Συζήτηση επιμέρους θεμάτων

5.1.1. Στάσεις

Η πρώτη εικόνα που σχηματίζουμε είναι ότι οι φιλόλογοι δείχνουν οριακά θετικές στάσεις προς τους ΜΕΓ2, ή, μάλλον, στάσεις οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν θετικές μόνο από μια συγκεκριμένη οπτική ή φαίνονται θετικές, ενώ βαθύτερα, γενικότερα και με μια πιο κριτική ματιά αποδεικνύονται να είναι όχι και τόσο θετικές. Στις στάσεις αυτές διακρίνονται 4 άξονες ή μοτίβα:

- Όταν έρχονται σε επαφή με ΜΕΓ2, οι φιλόλογοι αισθάνονται πρώτα και κύρια μία συγκεκριμένη ανάγκη: να προσαρμόσουν το μάθημα στους μαθητές αυτούς. Εδώ εντοπίζουμε σημαντική απόκλιση από τα ευρήματα των προγενέστερων ερευνών, οι οποίες εμφάνιζαν τους εκπαιδευτικούς γενικά να μην αντιλαμβάνονται την ανάγκη να προβούν σε οποιεσδήποτε αλλαγές και παρεμβάσεις στην ύλη και στον τρόπο που

διδάσκουν (Δαμανάκης, 1997)· εξάλλου, η απόδοση ευθυνών και «φταιξίματος» στους ΜΕΓ2 από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι άγνωστο φαινόμενο και στην ξένη και στην ελληνική βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 1997· Βλαγκάς, 2010· Pettit, 2011 κ.α.). Όπως γνωρίζουμε, η άποψη ότι η διαφοροποίηση δεν είναι χρήσιμη ανάγεται στην αρχή της μέγιστης έκθεσης στην Γ2 (ενότητα 2.3). Ωστόσο, από τα στοιχεία μας προκύπτει ότι οι φιλόλογοι δεν έχουν κατά νου μια διαφοροποίηση της διδασκαλίας όπως την περιγράψαμε πιο πάνω (ενότητα 2.4.), αλλά μάλλον την *απλούστευση εντός της Γ2*, αφού δε βλέπουμε να γίνεται λόγος για επίκληση στις μητρικές γλώσσες, άρα ούτε και στην προϋπάρχουσα γνώση που οι μαθητές διαθέτουν και μπορούν να εξωτερικεύσουν μέσω των μητρικών γλωσσών τους. Αυτό μας κάνει να εικάσουμε ότι οι φιλόλογοι θα ήθελαν απλώς να κάνουν την ύλη πιο εύκολη και πιο βατή για τους ΜΕΓ2. Όπως, όμως, έχει επισημανθεί από τους θεωρητικούς (μοντέλο με τα τεταρτημόρια, βλ. Σκούρτου, 2011), η απλοποίηση με την έννοια της απλούστευσης ενέχει τον πολύ σημαντικό κίνδυνο της πνευματικής και γνωστικής καθήλωσης του μαθητή, ο οποίος δεν οδηγείται σε έκθεση στην ίδια απαιτητική γνωστικά ύλη με τους υπόλοιπους μαθητές που αντιστοιχεί στην τάξη. Η διαφοροποίηση –ή και εξατομίκευση– της διδασκαλίας περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες υποστήριξης που αναφέραμε και οι οποίες εμπλέκουν απαραίτητως τις Γ1 των ΜΕΓ2 μέσω μιας πληθώρας τεχνικών που έχουν επινοηθεί (ενότητα 2.5.). Δεν μπορούμε να θεωρήσουμε την απλούστευση ισοδύναμη με την έννοια της γλωσσικής πολλαπλότητας (Oomen-Welke, 2008) ούτε μπορούμε να πιστέψουμε ότι στην απλούστευση ο φιλόλογος προχωρεί σε ενέργειες όπως η συσχέτιση των λαθών των ΜΕΓ2 με τις Γ1 τους στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης του λάθους. Γενικότερα, ο μαθητής χρειάζεται απαιτητικά γνωστικά εισερχόμενα στοιχεία, αντίστοιχα της ηλικίας του, αρκεί αυτά να του είναι με κάποιο τρόπο προσβάσιμα. Η λογική της «επιφύλαξης» ευκολότερης ύλης για τα παιδιά χωρίς γνώση της Γ2 εκδηλώθηκε παλαιότερα στην Ελλάδα με την τοποθέτηση αυτών των μαθητών σε τάξεις μικρότερες από τις αντίστοιχες προς την ηλικία τους, ενέργεια που δεν προήγαγε τους ΜΕΓ2 γνωστικά. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι η έρευνα έδειξε πως αρκετοί εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βλαγκάς, 2010), όταν εφαρμόζουν τέτοιες λύσεις, αισθάνονται αβοήθητοι και θεωρούν ότι

αυτοσχεδιάζουν. Η απλούστευση μάς πηγαίνει στην οπτική του ελλείμματος, η οποία έχει αποτελέσει διαρκή σταθερά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και άλλων χωρών (Δαμανάκης, 1997) και κατά την οποία η απλούστευση κρίνεται απαραίτητη, επειδή οι ΜΕΓ2 είναι ανίκανοι να κατανοήσουν το μάθημα. Αν πράγματι ενστερνίζονται ακόμη και πώς ακριβώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι την οπτική του ελλείμματος μπορεί να μελετηθεί σε μια ξεχωριστή, κατά προτίμηση ποιοτική, έρευνα.

- Εάν, καθώς ερωτώνται για τους ΜΕΓ2, η πρώτη αντίδραση των φιλόλογων είναι να πουν ότι το μάθημα πρέπει να γίνεται «ευκολότερο» γι' αυτούς, οι φιλόλογοι επίσης αισθάνονται –αν και πολύ οριακά– τους ΜΕΓ2 αποδεκτούς στις τάξεις τους χωρίς επάρκεια στα ελληνικά. Ασφαλώς, αυτό φαίνεται ως θετική στάση. Δεδομένου, όμως, ότι, όπως μόλις είδαμε και όπως αποκαλύπτει και ο δεύτερος παράγοντας, δεν προκρίνουν τις μητρικές γλώσσες (Γ1) ως στοιχεία που μπορούν να συνεισφέρουν στο μάθημα, ο μη ορισμός της άριστης γνώσης των ελληνικών (Γ2) ως προϋπόθεσης δε σημαίνει ότι οι φιλόλογοι προτίθενται, μέσα σ' ένα πνεύμα προσθετικής διγλωσσίας, να επικαλούνται τις Γ1 στο μάθημα, συμβάλλοντας και με τον τρόπο αυτό στη διατήρησή τους και στην ενίσχυση των μαθητών. Αυτή η έλλειψη θεώρησης της Γ1 ως εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης καταγράφεται ως συχνά επανερχόμενη στάση των εκπαιδευτικών και ανάγεται στις αντιλήψεις για τις σχέσεις της Γ1 με την κατάκτηση της Γ2 και με την κατάκτηση της γνώσης μέσω της Γ2 (Σκούρτου, 2011). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναρωτηθούμε εάν οι φιλόλογοι αποδέχονται τους ΜΕΓ2 χωρίς επάρκεια στη γλώσσα μέσα στις κανονικές τάξεις, θεωρώντας ότι η φοίτησή τους σ' αυτές είναι ένα αναγκαίο κακό, κάτι δηλαδή που επιβάλλεται, επειδή δεν υπάρχει άλλη λύση, καθώς διάφορα μέτρα όπως οι ειδικές τάξεις δεν μπορούν να λειτουργήσουν για ποικίλους λόγους (οικονομικούς, διοικητικούς κλπ.) ή έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικά. Η στάση αυτή έχει καταγραφεί και στις ΗΠΑ (Pettit, 2011). Άλλη υπόθεση, που δεν αποκλείει την προηγούμενη και μπορεί να συνδυαστεί μαζί της, θα ήταν ότι τίποτε δεν θα πρέπει να θεωρείται εμπόδιο μπροστά στην ελληνοποίηση των ΜΕΓ2. Μια ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να ρίξει περισσότερο φως στο θέμα.
- Ο δεύτερος παράγοντας, εξάλλου, δείχνει σαφέστερα ότι οι φιλόλογοι δεν βλέπουν

θετικά ή, τουλάχιστον, δε νοιάζονται για τη διατήρηση των Γ1. Αυτή η αδιαφορία, από μόνη της, αλλά και ενισχυμένη από την αντιμετώπιση των Γ1 ως άχρηστων ή βλαπτικών για τη μάθηση, κάνει εμφανέστερη την προσκόλληση των φιλολόγων στη μονογλωσσία και είναι, βέβαια, σημαντικός συντελεστής στη γλωσσική μετατόπιση που μπορεί να προκληθεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, στα δίγλωσσα υποκείμενα (Σκούρτου, 2011).

- Ο τρίτος παράγοντας δεν αντιφάσκει προς τον πρώτο και προς τον τέταρτο, όπως θα υπέθετε κανείς, αλλά τους επεξηγεί, γιατί κάνει σαφέστερο το γεγονός ότι η τροποποίηση, για να χρησιμοποιήσουμε έναν ουδέτερο τεχνικό όρο, της διδασκαλίας, η παρουσία μαθητών στην τάξη που δεν κατέχουν τη γλώσσα του σχολείου όπως οι συμμαθητές τους και η ενασχόληση με διάφορα άλλα ζητήματα σχετικά με τις Γ1 θεωρούνται φόρτος, επιβάρυνση και αιτίες κατανάλωσης επιπλέον χρόνου και κόπου. Γίνεται, λοιπόν, εμφανής μια απροθυμία, ή μειωμένη διάθεση, γι' αυτήν την επιπλέον ενασχόληση, η οποία, όμως, από τη σύγχρονη Διδακτική, όπως είδαμε στο θεωρητικό πλαίσιο (ενότητες 2.4. και 2.5.), κρίνεται εντελώς απαραίτητη για την εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος ένταξης και εξατομικευμένης φροντίδας, όσο βέβαια αυτό είναι εφικτό, προς όλους τους μαθητές. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η στάση αυτή προσεγγίζει τη στάση εκείνη που θέλει τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν την ευθύνη για τη φοίτηση των ΜΕΓ2 εξολοκλήρου σ' αυτούς και στις οικογένειές τους, παρόλο που ίσως κάποια στιγμή να αντιλαμβάνονται ότι οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί πρέπει να καταβάλλουν και τις δικές τους προσπάθειες (πρώτος παράγοντας). Συγχρόνως, οι φιλόλογοι της έρευνάς μας δεν φαίνεται να τρέφουν προσδοκίες ότι οι ΜΕΓ2 θα τα καταφέρουν εξίσου όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές τους ως προς τη μάθηση και την επίδοση. Οι χαμηλές προσδοκίες, που μπορούν να δηλώνουν έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους ΜΕΓ2, απαισιοδοξία, αδιαφορία κλπ., γίνονται τελικά πραγματικότητα, σύμφωνα με τις ξένες και εγχώριες έρευνες που τεκμηριώνουν τη σχολική και επαγγελματική αποτυχία των ΜΕΓ2 (ενότητα 2.1). Αν κάποιες έρευνες έδειξαν τήρηση υψηλών προσδοκιών για τους ΜΕΓ2 από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007), η δική μας έρευνα δεν δείχνει αυτό να ισχύει και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της οποίας οι εκπαιδευτικοί, που

εκπροσωπούνται εδώ από τους φιλολόγους, εμφανίζονται αυστηρότεροι.

Συνδυάζοντας και συνεκτιμώντας τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι στις στάσεις των φιλολόγων ενέχεται μια μονόπλευρη και πολύ επιφανειακή σύλληψη της ένταξης, που δεν είναι ένταξη παρά με την έννοια της συμπερίληψης. Για γλωσσική ένταξη, όπως την περιγράψαμε (ενότητα 2.3.), δεν μπορεί να γίνει λόγος· το θέμα δεν τίθεται διόλου ή δεν είναι καν γνωστό ως παιδαγωγική πρόταση και αναγκαιότητα. Για να χρησιμοποιήσουμε, εναλλακτικά, την ορολογία του Baker (2001), θα λέγαμε ότι οι φιλόλογοι είναι θιασώτες, συνειδητοποιημένοι και μη, της εμπύθισης (ενότητα 2.3.)· η κλίμακα των στάσεων που χρησιμοποιήσαμε δείχνει ότι η διατήρηση των Γ1 δεν απασχολεί τους φιλολόγους ως σκοπός της εκπαιδευτικής τους πράξης ως παράγοντας που μπορεί να έχει διδακτική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα. Διατηρώντας, εξάλλου, και κάποιες επιφυλάξεις, δεδομένης και της διάκρισης μεταξύ θεωριών που οι εκπαιδευτικοί ασπάζονται και κοινοποιούν, λέγοντας «τι θα έπρεπε να ισχύει», και των θεωριών που πραγματικά καθοδηγούν τη δράση τους στην τάξη (Argyris & Schön, 1974), τις στάσεις των φιλολόγων προς τους ΜΕΓ2, όπως προκύπτουν από την έρευνά μας, θα τις συνοψίζαμε ως εξής:

- σύμφωνα με τους φιλολόγους οι ΜΕΓ2 «οφείλουν» να φοιτούν στις κανονικές τάξεις, ακόμη κι αν δεν κατέχουν επαρκώς τα ελληνικά, προφανώς, γιατί δεν υπάρχει άλλη επιλογή και καλύτερη λύση, αλλά και επειδή έτσι θα μάθουν μόνο ελληνικά·
- αξιολογώντας την μαθησιακή κατάσταση των ΜΕΓ2, οι φιλόλογοι θεωρούν ότι καλό θα είναι να απλουστεύουν το μάθημα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την προϋπάρχουσα γνώση και το λοιπό γλωσσικό – γνωστικό υπόβαθρο των ΜΕΓ2· φαίνεται έτσι να πιστεύουν ότι πρόκειται για μαθητές ελλειμματικούς·
- ένα σύνθετο υποστηρικτικό περιβάλλον, όπως αυτό που περιγράψαμε αναλυτικά (ενότητα 2.5.), δεν είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί, πέρα από την απλούστευση, η οποία, όμως, είναι μόνο ένα μέρος ή μία όψη ή ένα στάδιο της διαδικασίας παροχής στήριξης προς τους ΜΕΓ2·
- οι γλωσσικές διαφορές μεταξύ των μαθητών δεν εμφανίζονται στους φιλολόγους ως πηγές ευκαιριών και δυνατοτήτων για εμπλουτισμό της διδασκαλίας·

- η όποια «έξτρα» ενασχόληση, πάντως, με τους ΜΕΓ2 –π.χ. η διαδικασία της απλούστευσης, ο προβληματισμός για τις Γ1 και η αντιμετώπιση μαθητών που δε γνωρίζουν καλά ελληνικά- θεωρούνται καθήκοντα που απαιτούν πρόσθετο κόπο και χρόνο από τους φιλόλογους·
- οι φιλόλογοι δεν φαίνεται να συμπεριλαμβάνουν τη σχολική επιτυχία των ΜΕΓ2 στον ορίζοντα των προσδοκιών τους.

5.1.2. Συνάψεις των στάσεων

5.1.2.1. Επαγγελματική ανάπτυξη

Όσον αφορά τις σχέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των φιλόλογων με τις στάσεις τους και άλλα ζητήματα επισημαίνουμε τα εξής:

- Οι φιλόλογοι της έρευνάς μας εμφανίζονται προφανώς απογοητευμένοι από την προσφορά της πολιτείας στο ζήτημα της διδασκαλίας σε τάξεις με ΜΕΓ2, αφού σχεδόν όλοι τη χαρακτηρίζουν ανεπαρκή. Πολύ λίγοι είναι αυτοί που διαθέτουν επαρκή επιμόρφωση σε θέματα ΜΕΓ2, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό που δεν ενδιαφέρεται για επιμόρφωση, απέναντι στο οποίο η συντριπτική πλειονότητα επιθυμεί να επιμορφωθεί. Το δεδομένο αυτό συμπίπτει με ευρήματα της έρευνας του Καραμπάση (2013). Το πρόβλημα της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως και των φιλόλογων, σε θέματα διδασκαλίας τάξεων με ΜΕΓ2 είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα διεθνώς παρουσιάζοντας κοινά μοτίβα: στις ΗΠΑ καταγράφεται έλλειψη κατάρτισης στο πλαίσιο των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών και σοβαρή ανάγκη επιμόρφωσης (Pettit, 2011), ενώ έχει καταγραφεί και άρνηση εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (Younce, 20011)· στη Γερμανία επίσης εμφανίζονται παρόμοιοι προβληματισμοί και η απόκτηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό ζητούμενο (Auerheimer, 2013), όπως άλλωστε είναι και στην Ελλάδα (Καραμπάσης, 2013).

Στην Ελλάδα μέχρι και την αλλαγή της χιλιετίας οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ευκαιρίες να αποκτήσουν γνώσεις σε θέματα προσέγγισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Εκείνη την εποχή εμφανίστηκαν και έκτοτε σταδιακά συστηματοποιήθηκαν οι δράσεις της πολιτείας οι οποίες συμπεριέλαβαν στους στόχους τους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις οποίες περιγράψαμε στο θεωρητικό μέρος (ενότητα 2.6.). Δεδομένου ότι στο πλαίσιο των δράσεων αυτών έχει παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό που είναι χρήσιμο γενικά για την καθοδήγηση ή την έμπνευση των εκπαιδευτικών, θεωρούμε ότι φιλόλογοι κρίνουν αυστηρά την πολιτεία χαρακτηρίζοντας την προσφορά της ανεπαρκή.

- Πολύ σημαντικό, όμως, και ενθαρρυντικό είναι ότι ένα ποσοστό των φιλόλογων, όχι ασήμαντο αριθμητικά (1/3), επισημαίνουν ότι βοηθούνται από τη διεύθυνση του σχολείου στην αντιμετώπιση των ΜΕΓ2. Η σημασία της βοήθειας και γενικότερα του ρόλου της σχολικής ηγεσίας έχει ήδη επισημανθεί από την έρευνα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).
- Ακόμη, η απόρριψη της επιμόρφωσης είναι μια στάση που εντοπίζεται τόσο στις ξένες όσο και στις ελληνικές έρευνες (Pettit, 2011· Βλαγκάς, 2010· Καραμπάσης, 2013). Οι λόγοι της απόρριψης αυτής θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μιας ξεχωριστής έρευνας.
- Οι συσχετίσεις δείχνουν ότι οι φιλόλογοι που στηρίζονται από τη σχολική ηγεσία έχουν θετικότερες στάσεις προς τους ΜΕΓ2· βάσει των δεδομένων μας θα εικάζαμε μάλιστα ότι οι διευθυντές των σχολείων φαίνονται ιδιαίτερα χρήσιμοι υποδεικνύοντας στους συναδέλφους τους φιλόλογους την ανάγκη για επιπλέον ενασχόληση με τους ΜΕΓ2. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεταξύ αυτών και των φιλόλογων, από τη σχολική ηγεσία σε θέματα ΜΕΓ2 είναι ένα θέμα που αξίζει να μελετηθεί περισσότερο.
- Άλλο εύρημα από τις συσχετίσεις είναι ότι οι στάσεις γίνονται θετικότερες ανάλογα με το μέγεθος της επιμορφωτικής εμπειρίας των φιλόλογων. Μπορούμε, επομένως, να κάνουμε το συλλογισμό ότι, αφού πάρα πολλοί φιλόλογοι της έρευνάς μας ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν, η διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδέχεται μελλοντικά να βοηθήσει στη βελτίωση των στάσεων των φιλόλογων. Αλλά και μόνο το γεγονός ότι οι φιλόλογοι επιζητούν επιμόρφωση δείχνει ότι

προβληματίζονται και αναστοχάζονται. Αυτό είναι σημαντική απόκλιση από τα ευρήματα εκείνα, κυρίως των παλαιότερων ερευνών, που έδειχναν αδιαφορία και συγκαλυμμένη εχθρότητα εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1997). Σύμφωνα με την έρευνά μας τα δύο πεδία που προκύπτει ότι οι φιλόλογοι, με τη συμμετοχή τους σε επιμόρφωση, κατεξοχήν βοηθήθηκαν είναι η διαφοροποίηση –ή, μάλλον, η απλοποίηση της διδασκαλίας- και η αξία της διατήρησης και της αξιοποίησης στο μάθημα των Γ1. Τούτο είναι πολύ ενθαρρυντικό: παρόλο που οι φιλόλογοι δεν θεωρούν επαρκή τη στήριξη της πολιτείας και την παρασχεθείσα επιμόρφωση, φαίνεται πως η όποια επιμορφωτική δραστηριότητα αναπτύχθηκε κατά τα τελευταία έτη έχει αφήσει κάποιο αποτύπωμα.

- Η ανάγκη για επιμόρφωση είναι στοιχείο που συνοδεύει τις θετικές στάσεις των φιλολόγων· συνεπώς, η επιμόρφωση βελτιώνει τις στάσεις, αλλά και οι θετικές στάσεις αυξάνουν τη δεκτικότητα στην επιμόρφωση.
- Όσον αφορά τη συσχέτιση της επιμόρφωσης, ως βασικής όψης της επαγγελματικής ανάπτυξης, με άλλες μεταβλητές, διαπιστώνουμε τα εξής: Πρώτα-πρώτα οι γυναίκες επιζητούν περισσότερο την επιμόρφωση. Επίσης, η ένταση της επιθυμίας για επιμόρφωση μπορεί να διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή· καθώς, όπως δείχνει η βιβλιογραφία, διάφορες παράμετροι των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως η διοργάνωση, η συμμετοχή του κοινού και η ποιότητα της διεξαγωγής, δεν είναι οι ίδιες σε όλες τις περιοχές (ΥΠΕΠΘ, 2008), είναι πιθανό, κατά τρόπο ανάλογο, οι φιλόλογοι σε ορισμένες περιοχές της χώρας να μην εκτιμούν τη συμμετοχή σε επιμόρφωση για ΜΕΓ2 ως σημαντική ανάγκη στον ίδιο βαθμό με τους συναδέλφους τους σε άλλες περιοχές. Εξάλλου, ενώ η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν δείχνουν να επηρεάζουν τη συμμετοχή και την επιθυμία των φιλολόγων για επιμόρφωση, δύο στοιχεία που είναι δυνατό να τις επηρεάζουν θετικά είναι η διαβίωση σε μεγάλες πόλεις και η διδακτική εμπειρία τους. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι η επιμόρφωση συµμεταβάλλεται θετικά με την αυτοεπάρκεια, γεγονός που δείχνει την αμφίδρομη λειτουργία των δύο μεταβλητών και υποβάλλει την ιδέα ότι η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται, ορθά, ως κύκλος που ποτέ δεν κλείνει, ως διά βίου μάθηση (βλ. και Καραμπάση, 2013). Είναι αυτονόητο ότι οι φιλόλογοι ωφελούνται ιδιαίτερα όταν υπάρχει συντονισμένη υποστήριξη της πολιτείας, της διεύθυνσης του

σχολείου και των φορέων που μπορούν να προσφέρουν σχετική επιμόρφωση. Πόσο σημαντική θεωρείται η στήριξη από την πολιτεία, μ' άλλα λόγια η ύπαρξη μιας συμπαγούς και συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής, φάνηκε από την αρνητική συσχέτιση της στήριξης από την πολιτεία και της επιμορφωτικής ανάγκης, η οποία κατά τη γνώμη μας πρέπει να ερμηνευθεί ως εξής: οι φιλόλογοι, και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί, έχουν ανάγκη από καθοδήγηση, από κατευθύνσεις και από κεντρικές αποφάσεις, μ' άλλα λόγια από εκπαιδευτική πολιτική. Αν υπάρχουν αυτά, τότε προφανώς αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και δύναμη.

5.1.2.2. Η σημασία των πρώτων γλωσσών, η διγλωσσία και η ετερότητα στην κοινωνία

Στις κλίμακες που αφορούν στη συμβολή της Γ1 στην κατάκτηση της Γ2 και στην κατάκτηση της διδασκόμενης στο σχολείο ύλης, δηλαδή στη μάθηση, περιλαμβάνονται πολύ δημοφιλείς και κλασικές ερωτήσεις, όπως αν η μάθηση στη Γ1 εμποδίζει τη μάθηση στη Γ2, αν η μεγαλύτερη έκθεση στη Γ2 συντελεί στην καλύτερη εκμάθηση της Γ2, αν η χρήση της Γ1 στο σπίτι και στην οικογένεια είναι εμπόδιο για τη μάθηση στη Γ2, αν ισχύει το κρίσιμο όριο της ηλικίας στην κατάκτηση μιας Γ2, εάν η προφορική ευχέρεια ταυτίζεται με την ακαδημαϊκή γλώσσα κι αν, επομένως, δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ αυτών των δύο διαφορετικών στην πραγματικότητα δεξιοτήτων, εάν κάποια μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, είναι ευκολότερα για τους ΜΕΓ2 κλπ. Όπως έχει φανεί και σε άλλες έρευνες τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό (π.χ. Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007, Σκούρτου, 2011), οι εκπαιδευτικοί δίνουν στις ερωτήσεις αυτές απαντήσεις οι οποίες αντιφάσκουν μεταξύ τους, αλλά, πολύ χαρακτηριστικά, αντιφάσκουν συχνά και με τα δεδομένα άλλων ερευνών, κυρίως ποιοτικού τύπου, όταν γίνεται διασταύρωσή τους (Younce, 2009). Ενώ η διαπίστωση του δεύτερου είδους αντίφασης προϋποθέτει την ύπαρξη, για σύγκριση, ενός αποθέματος ερευνητικών δεδομένων για φιλόλογους που αυτήν τη στιγμή δεν είναι διαθέσιμο, το πρώτο είδος αντίφασης επιβεβαιώνεται και στη δική μας έρευνα. Δεν εκπλησσόμαστε,

λοιπόν, βλέποντας τους φιλολόγους να υποστηρίζουν ότι η μάθηση στη Γ1 δεν εμποδίζει τη μάθηση στη Γ2, αλλά, συγχρόνως, ότι πρέπει να αποφεύγεται η χρήση της Γ1 στο σπίτι και στην οικογένεια ως εμπόδιο για τη μάθηση στη Γ2· ότι η μάθηση στη Γ1 δεν εμποδίζει τη μάθηση στη Γ2, αλλά, παρά ταύτα, η καλή εκμάθηση της Γ2 είναι δυνατή μόνο με τη μεγαλύτερη έκθεση στη Γ2· ότι η προφορική ευχέρεια δεν ταυτίζεται με την ακαδημαϊκή γλώσσα, αλλά η ακαδημαϊκή γλώσσα των μαθηματικών είναι πιο εύκολη από αυτή των θεωρητικών μαθημάτων (Παράρτημα Η).

Η σημαντική θετική συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις αντιλήψεις περί σχέσεων της Γ1 με την κατάκτηση της Γ2 και τη μάθηση και στις στάσεις δείχνει ότι είναι αδύνατη η διαμόρφωση θετικών στάσεων χωρίς την ύπαρξη ενός γνωστικού υποβάθρου από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η μετάδοση του οποίου θα πρέπει να αποτελεί τμήμα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους. Οι «εσφαλμένες», σύμφωνα με τις κρατούσες επιστημονικές αντιλήψεις, απόψεις των φιλολόγων, που δείχνουν την ύπαρξη και γνωστικού ελλείμματος γύρω από την κατάκτηση της Γ2 (για τους δασκάλους βλ. Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007), ανάγονται στο γεγονός ότι οι φιλόλογοι, όπως άλλωστε και το μεγαλύτερο μέρος των παραδοσιακών ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, δεν λαμβάνουν κατάρτιση στη διδακτική των αντικειμένων τους, καθώς και σε άλλα πεδία, στη διάρκεια των βασικών σπουδών (Καραμπάσης, 2013). Η επαφή τους με τα πεδία αυτά πραγματοποιείται, όταν πρόκειται να δώσουν εξετάσεις για διορισμό, στο πλαίσιο της ισχνής εισαγωγικής επιμόρφωσης και κατά τη συμμετοχή σε εξωσχολικά και ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα, που είναι προαιρετική, τουλάχιστον, αν όχι ανύπαρκτη. Επειδή, βέβαια, όπως πληροφορούμαστε από τη Σκούρτου (2011), οι πλάνες αυτές εμφανίζονται και σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο, συμφωνούμε μαζί της ότι πρόκειται για βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις με μεγάλη σημασία για τη διδακτική πράξη. Μεταξύ των φιλολόγων εξαίρεση θα αποτελούσαν οι πτυχιούχοι των Τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, οι οποίοι δυνητικά παρακολουθούν στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών τους σχετικά μαθήματα. Πλάι σ' αυτούς, που προφανώς είναι ελάχιστοι, η πλειονότητα των φιλολόγων είναι απόφοιτοι τμημάτων, είτε φιλολογικών είτε ιστορικο-αρχαιολογικών, που είναι καθαρά κλασικοκεντρικά και ελληνοκεντρικά («εθνοκεντρική αιχμαλωσία»),

Καραμπάσης, 2013, 37). Κατά την άποψή μας, είναι μικρή η πιθανότητα οι απόφοιτοι τέτοιων σπουδών να γνωρίζουν και να πιστεύουν στην αξία της διγλωσσίας, όπως αυτή εκδηλώνεται κοινωνικά στη σημερινή εποχή, δηλαδή με εκπροσώπους γλώσσες που δεν είναι γλώσσες κύρους. Οι σπουδές τους μπορούν να θεωρηθούν σημαντική πηγή μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής κοσμοθεώρησης για τους φιλόλογους. Όμως, οι φιλόλογοι στο ελληνικό σχολείο δεν καλούνται να διδάξουν μόνο τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, αλλά και πληθώρα άλλων περιεχομένων μάθησης: αν και οι νέες ερευνητικές τάσεις των κλασικών σπουδών έχουν αναδείξει ως αξίες του αρχαίου κόσμου τον πολυκεντρισμό και την ετερότητα, ακόμα και τη γλωσσική, για τη διδασκαλία εκείνων των περιεχομένων μάθησης που θα χαρακτηρίζαμε «σύγχρονα», π.χ. νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, νεότερη και σύγχρονη ελληνική παγκόσμια ιστορία κλπ., η διαπολιτισμική δεξιότητα είναι πλέον απαραίτητη. Όπως, εξάλλου, επισημαίνει η Σκούρτου (2007) και όπως είδαμε πιο πάνω (ενότητα 2.6.), οι Γ1 μένουν εκτός γλωσσικού σχεδιασμού/προγραμματισμού στο πλαίσιο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, όποια κι αν είναι αυτή, καθώς και της παρεχόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Άλλο θέμα που συσχετίστηκε με τις στάσεις των φιλόλογων είναι οι αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Πρόκειται για παράγοντες που σε μια πρώτη ματιά δείχνουν να εκτιμώνται ιδιαίτερα από τους φιλόλογους. Η θετική θεώρηση της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι συνοδό φαινόμενο των θετικών στάσεων προς τους ΜΕΓ2. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με δεδομένα από άλλες έρευνες που ασχολήθηκαν με το θέμα (Karabenick & Noda, 2004). Θα πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι το εύρημα δεν έρχεται παρά μόνο φαινομενικά σε αντίφαση με τη διαπίστωση (Βλαγκάς, 2010) ότι οι εκπαιδευτικοί δεν «τα βρίσκουν» με τη διγλωσσία των ΜΕΓ2 (ό.π.): πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ στάσεων έναντι της διγλωσσίας ως γενικής έννοιας και στάσεων έναντι διαφόρων γλωσσών, αφού συχνά η διγλωσσία αξιολογείται θετικά μόνο όταν συμπεριλαμβάνει ή θεωρείται ότι συμπεριλαμβάνει γλώσσες κύρους (Σκούρτου, 2011). Αυτός είναι προφανώς και ο λόγος που οι στάσεις των φιλόλογων εκδηλώνονται θετικότερες έναντι της διγλωσσίας σε σύγκριση με τις στάσεις έναντι των ίδιων των ΜΕΓ2.

Οι φιλόλογοι της έρευνάς μας έδειξαν αρκετά θετικές στάσεις έναντι της

ετερότητας στην κοινωνία, οι οποίες, όπως είναι αναμενόμενο, συσχετίζονται θετικά με τις στάσεις απέναντι στους ΜΕΓ2. Το θέμα της προσέγγισης της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας, της οποίας μόνο μία όψη είναι η διγλωσσία ή πολυγλωσσία, δεν μπορεί λόγω της ευρύτητάς του να συζητηθεί εδώ επαρκώς. Πρόκειται για την κοινή συνισταμένη πολλών επιμέρους συνιστωσών, βασικά κοινωνικών τάσεων και πολιτικών επιλογών, οι οποίες αλληλεπιδρούν, χωρίς να γίνεται σαφές τι προηγείται και τι έπεται. Η περίπτωση των ΗΠΑ (Cummins, 2005, Σκούρτου, 2011) είναι χαρακτηριστική για την πολιτική προσπάθεια «θεραπείας» της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας και την υπέρβασή τους με στόχο την ομοιογένεια στην κοινωνία. Όσον αφορά, ειδικά, τη γλώσσα, γνωρίζουμε ότι η μία, εθνική, γλώσσα αποτέλεσε κατά τον ρομαντικό 19^ο αιώνα το σύμβολο της εθνικής ομοψυχίας στην προσπάθεια των λαών για δημιουργία εθνικών κρατών· έκτοτε το ιδανικό της μονογλωσσίας εμφανίζει ισχυρή ανθεκτικότητα. Σήμερα, ενώ ακούγονται πολλές φωνές για την ανάγκη προστασίας της πολυγλωσσίας διά του εκπαιδευτικού θεσμού, η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός σχεδιασμός δεν υλοποιούνται στα διάφορα κράτη με τον στόχο αυτό. Η Ελλάδα, όσο γνωρίζουμε, δεν αποτελεί υπόδειγμα χώρας σε ό,τι αφορά την κοινωνική ένταξη των ομάδων της (π.χ.: Ηλιάδης κ.ά., 2013). Γι' αυτό η βιβλιογραφία (Karabenick & Noda, 2004) επισημαίνει ότι οι θετικές στάσεις που εκφράζονται προς την ετερότητα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη προσοχή και επιφύλαξη, γιατί μπορεί να αντανακλούν απλώς την άποψη περί αναπόφευκτων δημογραφικών αλλαγών και κοινωνικών μεταβολών και όχι την επιθυμία των ερωτωμένων για αναγνώριση των ευκαιριών και δυνατοτήτων που μπορούν να προσφέρουν οι μειονοτικές ομάδες στις κοινωνίες. Περαιτέρω έρευνα είναι και εδώ χρήσιμη.

5.1.2.3. Αυτοεπάρκεια – αυτοαποτελεσματικότητα

Οι παλαιότερες έρευνες έδειχναν ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων ένιωθαν ανεπαρκείς στη διδασκαλία σε τάξεις που περιείχαν ΜΕΓ2 και γενικότερη αδυναμία διαχείρισης της κατάστασης (Δαμανάκης, 1997· ΥΠΕΠΘ, 2005). Είναι ευνόητο ότι το αίσθημα της ανικανότητας, ή η μειωμένη, τουλάχιστον,

αυτοπεποίθηση, που αναγνωρίζεται ως πολύ ρυθμιστικός παράγοντας των στάσεων και της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών, δημιουργεί ή συντελεί σε αρνητικές στάσεις προς τους ΜΕΓ2. Η ανασφάλεια μπορεί, λοιπόν, να κάνει τους εκπαιδευτικούς «να περιχαράκωνονται πίσω από την άποψη ότι δεν τους αφορούν οι άλλες γλώσσες των μαθητών τους, παρά μόνο η Ελληνική, αφού αυτή καλούνται να διδάξουν όντες σε ελληνικό σχολείο» (Σκούρτου, 2011, 110) και, συνεπώς, να κοιτάζουν πώς θα αυξήσουν την έκθεση των μαθητών στα ελληνικά σε βάρος της Γ1, η προσέγγιση της οποίας είναι terra incognita γι' αυτούς. Η δική μας έρευνα έδειξε, πρώτον, ότι πράγματι η αυτοεπάρκεια συµμεταβάλλεται με τις στάσεις και, δεύτερον, ότι οι φιλόλογοι, τουλάχιστον, νιώθουν μεγαλύτερη αυτοεπάρκεια σε σχέση με την αυτοεπάρκεια που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν. Αυτή η κάπως βελτιωμένη αυτοεπάρκεια εμφανίζεται στις οριακά θετικές στάσεις που εντοπίσαμε στην έρευνά μας και, ειδικότερα, στην δήλωση των φιλολόγων ότι πρέπει να βοηθούν τους ΜΕΓ2 με τη μείωση της δυσκολίας του μαθήματος και να τους αποδέχονται μέσα στην κανονική τάξη, έστω κι αν αδιαφορούν, όπως επίσης είδαμε, για τις μητρικές γλώσσες τους θεωρώντας ότι η παρουσία τους εκεί τους κοστίζει χρόνο και κόπο.

5.1.2.4. Ατομικά στοιχεία και εμπειρία των φιλολόγων

Οι προσωπικές θεωρίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων και οι ατομικές βιογραφίες των εκπαιδευτικών, στις οποίες εντάσσονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι εμπειρίες τους ως ατόμων και ως επαγγελματιών. Η προβληματική αυτή βοηθά στη σφαιρική κατανόηση της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και αποβαίνει σημαντική για το σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι φιλόλογοι δείχνουν να διαμορφώνουν της στάσεις τους σε συνάφεια πρώτα-πρώτα με το φύλο τους. Συγκεκριμένα οι γυναίκες έχουν σε κάθε περίπτωση θετικότερες στάσεις, τόσο στη γενικότητά τους όσο και στα επιμέρους, σε σχέση με τους άντρες. Αυτό είναι ένα εύρημα και της αμερικανικής έρευνας (Pettit, 2011). Διαπιστώνουμε,

επίσης, πάλι σε συμφωνία με την αμερικανική έρευνα, ότι η ηλικία δεν διαδραματίζει ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων (ό.π.), όπως ούτε και το μέγεθος της προϋπηρεσίας τους. Επίσης, όπως η ξένη έρευνα (ό.π.), έτσι κι εμείς διαπιστώσαμε ότι η γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν και εργάζονται οι φιλόλογοι μπορεί να επηρεάζει τις στάσεις. Φαίνεται πως σε περιοχές όπως η Ήπειρος, τα Ιόνια νησιά και, λιγότερο, το Βόρειο Αιγαίο και η Στερεά Ελλάδα, οι φιλόλογοι είχαν πιο αρνητικές στάσεις. Τέτοιες διαφορές από περιοχή σε περιοχή εμφανίζονται και στην αμερικανική έρευνα (π.χ. από πολιτεία σε πολιτεία) και είναι δυνατό να σχετίζονται με τις τοπικά κρατούσες συνθήκες όσον αφορά την οικονομία, την κοινωνική σύνθεση, τον αριθμό των μελών μειονοτήτων που ζουν εκεί, τις νοοτροπίες των τοπικών κοινωνιών κλπ. Για τις διαφορές αυτές στο ελληνικό συγκείμενο που εντόπισε η έρευνά μας δεν βρίσκουμε κάτι σχετικό στην βιβλιογραφία. Οι τρεις αυτές περιφέρειες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ακριτικές περιοχές, αλλά ακριτικές είναι όλες σχεδόν οι ελληνικές περιφέρειες πλην της Θεσσαλίας και της Αττικής. Για τη Στερεά Ελλάδα δεν μπορούμε να εκφέρουμε καμία κρίση. Το θέμα αυτό χρήζει, αν κριθεί ενδιαφέρον, βαθύτερης διερεύνησης. Ένα άλλο θέμα που έχει απασχολήσει την αμερικανική έρευνα (ό.π.) είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών που ζουν κι εργάζονται εκτός αστικών περιοχών και φαίνεται να επιδεικνύουν συχνότερα αρνητικές στάσεις (Pettit, 2011). Στη δική μας έρευνα φάνηκε ότι οι φιλόλογοι των μικρών επαρχιακών πόλεων τηρούν αρνητικές στάσεις συγκρινόμενοι με τους φιλόλογους των χωριών και κωμοπόλεων. Μια εξήγηση της διαφοράς αυτής θα ήταν ότι κατά κανόνα στις περιοχές αυτές υπηρετούν νεοδιόριστοι ή αναπληρωτές ή φιλόλογοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας οι οποίοι ενδεχομένως διακατέχονται από πιο προοδευτικές αντιλήψεις. Διαφορετικά, τώρα, από τα ευρήματα της αμερικανικής έρευνας (Pettit, 2011), τα δικά μας ευρήματα δεν δείχνουν ότι η γλωσσομάθεια των εκπαιδευτικών έχει συνάφεια με τις στάσεις. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται σε σφάλμα κατά το σχεδιασμό της έρευνάς μας, γιατί στην Ελλάδα η κατοχή μιας ξένης γλώσσας είναι πολύ διαδεδομένη και τη μεταβλητή γλωσσομάθεια θα έπρεπε να την είχαμε ορίσει ως κατοχή περισσότερων από μίας γλωσσών. Επομένως, αφήνουμε το ζήτημα ανοικτό για περαιτέρω διερεύνηση.

Η έρευνά μας έδειξε επίσης ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην επαφή ή στην εμπειρία που διαθέτει ο φιλόλογος και στις στάσεις του, και μάλιστα τόσο συγχρονικά

όσο και διαχρονικά. Έτσι, όταν έχουμε ΜΕΓ2 στην τάξη μας και βρισκόμαστε σε καθημερινή επαφή μαζί τους, έχουμε και θετικότερες στάσεις. Επίσης, όσο μεγαλύτερη ήταν η επαφή που είχαμε με ΜΕΓ2 στη διάρκεια της σταδιοδρομίας μας, τόσο πιο θετικές είναι οι στάσεις μας. Οι θετικές αυτές στάσεις μάλιστα αφορούν και στα 4 αντικείμενα που προέκυψαν με τη μείωση των διαστάσεων της κλίμακας των στάσεων. Και τα δύο ευρήματα συμφωνούν με αντίστοιχα της διεθνούς έρευνας (Pettit, 2011· Karabenick & Noda, 2004). Είναι δύσκολο, ωστόσο, να μιλήσουμε για κανονικότητα, γιατί έχει επίσης βρεθεί (Pettit, 2011) ότι η μεγαλύτερη επαφή μπορεί να κουράζει τους εκπαιδευτικούς και να τους οδηγεί σε αρνητικές στάσεις. Όπως και σε άλλες, έτσι και σε αυτήν την περίπτωση, ιδιαίτερα διαφωτιστική μπορεί να γίνει η χρήση ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων, για να φανεί καλύτερα γιατί ένας φιλόλογος, όταν δεν έχει ΜΕΓ2 στην τάξη, δεν διατηρεί τις θετικές στάσεις, γιατί, μ' άλλα λόγια, οι στάσεις του τότε δεν είναι θετικές. Από την άλλη, το εύρημα αυτό για τη συμβολή της μεγάλης εμπειρίας με ΜΕΓ2 στις θετικές στάσεις δείχνει ότι η πράξη με τη σημασία της δράσης και της απόκτησης εμπειρίας έχει μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Αυτό, βεβαίως, δεν θα σήμαινε ότι δεν είναι απαραίτητη η θεωρητική κατάρτιση, όπως συχνά έχουν δηλώσει μικρές μερίδες εκπαιδευτικών, η οποία, καθώς λείπει από τις πανεπιστημιακές σπουδές, μπορεί να παρασχεθεί μέσω της επιμόρφωσης, συγκεκριμένα της ενδοϋπηρεσιακής. Θα είχε ενδιαφέρον η διεξαγωγή παρόμοιας με τη δική μας έρευνας σε τελειόφοιτους και απόφοιτους των πανεπιστημιακών τμημάτων που παράγουν φιλόλογους ή σε πτυχιούχους που δεν έχουν ακόμη μπει στην αίθουσα διδασκαλίας ως «κανονικά» εργαζόμενοι, για να δούμε πώς διαμορφώνονται οι αναπαραστάσεις για τους ΜΕΓ2 σε προεργασιακό καθεστώς επαγγελματικής «απειρίας». Πάντως, το εύρημα αυτό για την εμπειρία έχει σημασία για το σχεδιασμό και την οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των φιλολόγων (ενότητα 5.5.)

5.1.2.5. Πρόγνωση στάσεων

Οι στάσεις των φιλολόγων συμβάλλουν στην επίδοση των ΜΕΓ2 και την προβλέπουν, αλλά είναι και οι ίδιες αποτέλεσμα παραγόντων που αλληλεπενεργούν και τις διαμορφώνουν. Από τις αναλύσεις μας προκύπτει πως οι μείζονες παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των παραγόντων είναι, σε διάταξη μειούμενης σημασίας, οι εξής:

- οι αντιλήψεις για την ετερότητα ως κοινωνικό φαινόμενο,
- οι αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης,
- οι αντιλήψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση,
- η αυτοπεποίθηση για την ικανότητα διδασκαλίας (αυτοεπάρκεια) και
- η εμπειρία με ΜΕΓ2.

Εξετάζοντας τους παράγοντες, επισημαίνουμε τα εξής: το περιεχόμενο του πρώτου παράγοντα δεν μπορεί παρά να συμπεριλαμβάνει και την πολιτική-ιδεολογική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού, ένα στοιχείο σαφώς προσωπικό· οι δύο επόμενοι παράγοντες αναφέρονται σε αμιγώς γνωστικά πεδία, η εξοικείωση με τα οποία είναι το αποτέλεσμα εκπαίδευσης, επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης· η αυτοεπάρκεια επίσης σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη· τελευταία στη σειρά των παραγόντων βρίσκεται ό,τι θα ονομάζαμε καθαρή εμπειρία και επαφή από την αίθουσα της διδασκαλίας. Όλα αυτά θα μπορούσαν να συνοψιστούν και να αναδιατυπωθούν ως εξής: το αποτύπωμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, συνδυασμένο με της προσωπικές τους διαπολιτισμικές απόψεις και εμπειρίες, και η πείρα από το επάγγελμα είναι οι βασικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τις στάσεις τους προς τους ΜΕΓ2. Αν εξαιρέσουμε την εθνότητα, που στη δική μας έρευνα δεν υπήρξε μεταβλητή, και αν θεωρήσουμε την επιμόρφωση ως προσφορά και υποστήριξη βασικά από τη διοίκηση, τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας συμπίπτουν με την ανάλυση παλινδρόμησης της Hirschfield (2004), η οποία, σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας πολιτείας των ΗΠΑ (N=600), διαπίστωσε επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεων από τη διαπολιτισμική εμπειρία των εκπαιδευτικών, την εθνότητα, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αρχών και την επιμόρφωση σε ειδικά θέματα.

Την ανάλυση επεκτείνουμε με ελέγχους της προβλεπτικότητας διαφόρων μεταβλητών για κάθε μία συνιστώσα των στάσεων, από τους οποίους προέκυψαν τα εξής:

- Η πρακτική πλευρά των στάσεων, δηλαδή η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που, όπως είπαμε, γίνεται από τους φιλόλογους αντιληπτή ως απλούστευση παρά ως ενταξιακή διαφοροποιητική πρακτική, προβλέπεται, κατά φθίνουσα σειρά, από την θετική στάση προς την ετερότητα στην κοινωνία, από την πείρα του φιλόλογου με τους ΜΕΓ2, από τις αντιλήψεις για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, από την αυτοεπάρκεια, από τις αντιλήψεις για τη σχέση Γ1 και μάθησης και από το (γυναικείο) φύλο. Ενώ, λοιπόν, το γενικό θέμα της ετερότητας παραμένει πρώτο, δεύτερη κατά σειρά έρχεται η εμπειρία και μετά ακολουθεί η επιμόρφωση.
- Διαφορετική είναι η διαμόρφωση και διάταξη των προβλεπτικών παραγόντων της συνιστώσας «Διατήρηση των Γ1 και εργαλειοποίησή τους», αφού πρώτη στη σειρά είναι η στάση απέναντι στην ετερότητα και ακολουθούν οι αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης και οι αντιλήψεις για τη διγλωσσία, ο βαθμός της τρέχουσας επαφής με τους ΜΕΓ2, η αυτοεπάρκεια και το φύλο.
- Ο παράγοντας «Προετοιμασία ειδικά για τους ΜΕΓ2 και υψηλές προσδοκίες» φαίνεται να συνδιαμορφώνεται από τις στάσεις που έχουν οι φιλόλογοι απέναντι στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση, από την αυτοεπάρκεια και από τις αντιλήψεις για τη σχέση Γ1 και μάθησης, είναι μ' άλλα λόγια αποτέλεσμα της εμπιστοσύνης τους στα 3 αυτά στοιχεία.
- Στη στάση, τέλος, για το επιτρεπτό της φοίτησης στις κανονικές τάξεις χωρίς πλήρη επάρκεια στη Γ2 συνεισφέρει κυρίως η αντίληψη ότι η Γ1 συμβάλλει στη μάθηση, καθώς και η διδακτική εμπειρία με ΜΕΓ2.

5.2. Σύνοψη και γενικά συμπεράσματα

Η Younce (2011), φιλόλογος στις ΗΠΑ, καταπιάστηκε με το ίδιο θέμα με το δικό μας, κινητοποιημένη κατά κύριο λόγο από το πρόβλημα του άγχους που προκαλεί στους

συναδέλφους της το γεγονός ότι οι ΜΓ2 στην πολιτεία της είναι αναγκασμένοι να μάθουν επαρκή αγγλικά μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, που μειώθηκε από τα δύο στο ένα έτος, αφού ένα χρόνο μετά την εγγραφή τους οι επιδόσεις των μαθητών αυτών, όπως προκύπτουν από τις σχολικές εξετάσεις, πρέπει να συμπεριληφθούν στις συνολικές επιδόσεις του σχολείου, από το ύψος των οποίων εξαρτάται η χρηματοδότησή του. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει έτσι να κάνουν χρήση πρόσφορων εργαλείων και μεθόδων, για να βελτιστοποιήσουν την επίδοση των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τη διγλωσσία τους, δηλαδή την κατοχή των μητρικών γλωσσών και τις αδυναμίες τους στη Γ2. Στην Ελλάδα η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας εξακολουθεί να αναμένεται από τους ΜΕΓ2 κατά την ολοκλήρωση δύο χρόνων φοίτησης στο ελληνικό σχολείο. Κι ενώ θέμα περικοπών χρηματοδότησης των σχολείων και αξιολόγησης εκπαιδευτικών βάσει επιδόσεων των μαθητών δεν υφίσταται στην ελληνική πραγματικότητα, οι ΜΕΓ2 είναι υποχρεωμένοι, μετά την πάροδο των δύο ετών, να μετέχουν, όπως όλοι οι μαθητές, σε ποικίλες δύσκολες εξετάσεις, κάποιες από τις οποίες, όπως οι εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερα καθοριστικές. Η σύγχρονη έρευνα, όπως επανειλημμένα τονίσαμε στην εργασία αυτή, προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να λάβουν υπόψη τη διγλωσσία και τις Γ1 των ΜΕΓ2, που είναι στοιχεία της ταυτότητάς τους, και να διευκολύνουν μέσω αυτών τη μαθησιακή τους πορεία. Αν και η Younce (2011) δεν προβληματίστηκε για το τι γίνεται «εκτός και μετά από το σχολείο», παρά μόνο για όσα συμβαίνουν στην τάξη της, η δική μας άποψη, όπως και πολλών άλλων, είναι ότι ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας την προτροπή αυτή μπορεί και πρέπει να βοηθά συγχρόνως τους μαθητές και στην οικοδόμηση της ταυτότητάς τους κινούμενος στη λογική της ανάγκης δημιουργίας μιας αρμονικής σχέσης μεταξύ των συστατικών της. Κατά τον Παυλόπουλο κ.ά. (2008), οι μετανάστες δεύτερης γενιάς, δηλαδή οι έφηβοι μαθητές, που αποτελούν και έμμεση αναφορά της εργασίας μας, τείνουν προς την εναρμόνιση παρά προς την αφομοίωση. Αν «φιλτράρουμε» τα ευρήματα της δικής μας έρευνας μέσα από αυτό το μοντέλο, διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος σκέψης και δράσης των φιλολόγων δεν εντάσσεται στη λογική της εναρμόνισης.

Σε γενικές γραμμές, οι φιλόλογοι δεν αισθάνονται ότι έχουν σημαντική ευθύνη, δυνατότητες και περιθώρια παρεμβάσεων σε σχέση με τους ΜΕΓ2. Ως εκ τούτου, οι στάσεις τους, όπως τις καταγράψαμε, δεν μπορούν να θεωρηθούν ισχυρά θεμέλια

δημιουργίας κουλτούρας ενδυνάμωσης στο σχολείο από την πλευρά τους, όπως την ορίσαμε στο θεωρητικό μέρος (2.1.): τμήματα της ταυτότητας των ΜΕΓ2, οι Γ1 τους, παραμένουν αναξιοποίητα, αδρανή και άγνωστα. Με τον τρόπο αυτό, και παρά τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί υπέρ του αντιθέτου (Γκότοβος, 2003), ανοίγει ο δρόμος προς την σχολική αποτυχία των ΜΕΓ2, όπως δείχνουν πολλές περιπτώσεις (παραδείγματα στον Cummins, 2005), δυσχεραίνεται η δημιουργία διπολιτισμικής ταυτότητας από το μαθητή-υποκείμενο και μεταδίδεται στην ολομέλεια της τάξης η αντίληψη, που προφανώς αργότερα θα «βγει» και εκτός σχολείου, ότι η ελληνική είναι ο μοναδικός αξιόλογος και σημαντικός κώδικας επικοινωνίας. Δεν προκύπτουν, επομένως, τα οφέλη και οι καρποί που είδαμε ότι μπορούν να αποδώσουν οι θετικές στάσεις (ενότητα 2.3.) Προφανώς, οι φιλόλογοι δεν σκέφτονται –αν δεν τολμούν ή δεν θέλουν ή δεν μπορούν, αυτό θα φαινόταν σαφέστερα σε μια ποιοτική έρευνα- να πραγματοποιήσουν μια διδασκαλία πολιτισμικά κατάλληλη και ευαίσθητη (Gay, 2010): αν οι ΜΕΓ2 πρόκειται να επιτύχουν στο ελληνικό σχολείο, αυτό πρόκειται να γίνει μόνο μέσω της αφομοίωσής τους. Αυτή η στάση μάς παραπέμπει στο εύρημα του Παπαχρήστου (2010) ότι οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκλειστικά με τους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και θεωρούν προφανώς ότι διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αφομοίωση, η προσπάθεια δηλαδή και οι τεχνικές να προσαρμοστούν οι ΜΕΓ2 στην κυρίαρχη ομάδα. Η έρευνα των Παυλόπουλου κ.ά. (2009) επιβεβαιώνει την άποψη αυτή και δείχνει επιπλέον ότι αρκετοί ΜΕΓ2 υποχωρούν στην απαίτηση αυτή της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που υφίσταται ως διάχυτο στην ατμόσφαιρα πνεύμα, ακόμη κι αν δεν δηλώνεται ρητά· δείχνει, όμως, και ότι περισσότεροι αριθμητικά είναι αυτοί που δεν ικανοποιούνται με την αφομοίωση, η οποία τους επιβάλλεται. Όσον αφορά, εξάλλου, το ερώτημα που έθεσε η Σκούρτου (2011, βλ. και ενότητα 2.1.) για τη μαθησιακή πορεία των πετυχημένων ΜΕΓ2, θα λέγαμε ότι η έρευνά μας παρέχει ενδείξεις για την εξής απάντηση: η μαθησιακή πορεία των ΜΕΓ2 που «πέτυχαν» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε μάλλον ερήμην του σχολείου και η διγλωσσική τους εμπειρία δεν αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως βοήθημα. Επιστρέφοντας, δε, στο παράδειγμα με τα λάθη των ΜΕΓ2 με το οποίο ξεκινήσαμε την εργασία μας θεωρούμε βάσιμα ότι ο φιλόλογός τους θα επέλεγε μάλλον τον πρώτο τρόπο διαχείρισής τους και όχι τον

κοπιαστικότερο, χρονοβόρο, γνωστικά απαιτητικό, αλλά ωφέλιμο για όλους, δεύτερο τρόπο, ο οποίος φέρνει την ζωή της τάξης πιο κοντά στην κοινωνική πραγματικότητα.

Αν θελήσουμε να χρησιμοποιήσουμε ως εργαλείο την χαρακτηριστική τριπλή διάκριση του Ruiz (1984), θα λέγαμε ότι οι φιλόλογοι στην έρευνά μας, καθώς δεν νοιάζονται, δηλαδή δεν επιδιώκουν, τη διατήρηση της Γ1 ούτε βλέπουν σε αυτή κάποιοι χρηστικό χαρακτήρα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αντιμετωπίζουν προφανώς τη Γ1 απλώς ως ανθρώπινο δικαίωμα. Πρόκειται για μια συχνά εντοπιζόμενη στάση (Σκούρτου, 2011), η οποία είναι φαινομενικά δημοκρατική (Σκούρτου, 2007), αλλά έχει, ωστόσο, και τις συνέπειές της: η Γ1 θεωρείται ως αναφαίρετο δικαίωμα μόνο για τον ιδιωτικό χώρο, οπότε ο εκπαιδευτικός, π.χ. ο φιλόλογος, δε φέρει καμία ευθύνη γι' αυτή. Ίσως μάλιστα νιώθει τόσο αποστασιοποιημένος από το πρόβλημα, που μπορεί να ζητά, όπως έχει καταγράψει η βιβλιογραφία (Σκούρτου, 2011), από την οικογένεια του ΜΕΓ2 να παραβλέψει τις δικές της πρακτικές γραμματισμού και να ενσωματώσει σε αυτές τη Γ2, τα ελληνικά. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι από τα ευρήματα της έρευνας αυτής δεν προκύπτει με βεβαιότητα και άμεσα ότι οι φιλόλογοι θεωρούν τις Γ1 ως πρόβλημα για την ελληνική κοινωνία και τη συνοχή της ή για την ελληνική γλώσσα.

Γενικά, η αντίληψη ότι η ελληνική θα πρέπει να είναι ο μοναδικός πρωταγωνιστής στην τάξη και το μοναδικό μέσο στη γλωσσική εξέλιξη των ΜΕΓ2 είναι κεντρική ιδέα στη σκέψη και στην πρακτική των φιλολόγων, όπως τουλάχιστον μπορεί να δείξει μια ποσοτική έρευνα όπως η δική μας: με αυτόν τον τρόπο μπορεί να συντελεστεί η ελληνοποίηση του ΜΕΓ2, η οποία είναι επιδίωξη. Αυτό, λοιπόν, είναι το γενικό συμπέρασμα, το οποίο συμφωνεί με τα αντίστοιχα συμπεράσματα του Βλαγκά (2010) και με το συμπέρασμα των Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2012) ότι στο ελληνικό σχολείο δεν υποστηρίζεται η ένταξη, όπως επίσης και με τα συμπεράσματα του Παπαχρήστου (2010) για την αγνόηση του πλούτου των ΜΕΓ2. Διαφοροποιείται, δε, ως προς την αισιοδοξία από το συμπέρασμα των Μητακίδου & Δανηλίδου (2007), αφού στη δική μας έρευνα, που δείχνει βέβαια επίσης έντονο το έλλειμμα γνώσεων και βελτιωμένη στάση, δεν καταγράφηκαν οι υψηλές προσδοκίες που οι Μητακίδου & Δανηλίδου (2007) βρήκαν να τηρούνται από τους δασκάλους. Αν υπάρχει όντως διαφορά μεταξύ δασκάλων και φιλολόγων -σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας κατηγορούν τους δασκάλους για ελαστικότητα προς τους ΜΕΓ2

(Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008)- η διαφορετική αυτή στάση αυτή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι των ΜΕΓ2 ίσως να οφείλεται, μεταξύ πολλών άλλων, και στον πιο στοχοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συνθλίβει τις όποιες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για απόκλιση των φιλολόγων από τους δασκάλους. Βέβαια, η σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας θα είναι ακόμη πιο αποκαλυπτική, εάν, σε κάποια έρευνα, μελετηθούν και άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, ώστε να σχηματιστεί συνολική εικόνα για τους εκπαιδευτικούς της βαθμίδας αυτής. Άρα, καθ' όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζεται η γραμμή που ξεκινά στην πρωτοβάθμια και ίσως, μάλιστα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί να γίνονται περισσότερο απαιτητικοί και να κατανοούν λιγότερο τις ιδιαιτερότητες των ΜΕΓ2. Σύμφωνα με όσα αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος αυτής της έρευνας, οι στάσεις των φιλολόγων πρέπει να αλλάξουν και να γίνουν πιο θετικές ως προς ποικίλα κριτήρια: για την ακρίβεια πρέπει να ενταχθούν στη λογική της αναγνώρισης της γλωσσικής διαφοράς και της δημιουργικής αντιπαράθεσης όλων των μαθητών με το (γλωσσικό) πλουραλισμό. Θεωρούμε, για να συνδεθούμε στο σημείο αυτό μ' έναν πολύ βασικό προβληματισμό της εργασίας μας, ότι μια τέτοια λογική και μια τέτοια στάση θα πρέπει να χαρακτηρίζουν κατεξοχήν το διδακτικό έργο του φιλόλογου και ειδικότερα τη διδασκαλία της γλώσσας που πραγματοποιεί, στους στόχους της οποίας ορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών η προβολή και η εμπέδωση της αξίας της πολυγλωσσίας.

5.3. Περιορισμοί έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προσφέρουν ενδείξεις για τις στάσεις των φιλολόγων έναντι των ΜΕΓ2 στο πλαίσιο διαφόρων περιορισμών. Ευελπιστούμε πρώτα-πρώτα ότι οι φιλόλογοι κατανόησαν και απάντησαν με ειλικρίνεια και αντικειμενικότητα το ερωτηματολόγιο, ότι εξέφρασαν απόψεις που αποτελούν τις πραγματικές τους αντιλήψεις και ότι δεν έδωσαν σκόπιμα θετικές απαντήσεις, για να γίνουν, παρά την

ανωνυμία της έρευνας, αρεστοί. Εξάλλου, οι στάσεις που φανερώνονται στην έρευνα αυτή είναι αδρές και προσδιορίζονται από τους ίδιους τους φιλόλογους. Η εξακρίβωση περισσότερων λεπτομερειών και η επαλήθευση της αξιοπιστίας των λεγομένων είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν με άλλες τεχνικές όπως η ημιδομημένη ή η ελεύθερη συνέντευξη, η παρατήρηση κλπ. Επίσης, τα θέματα που ορίσαμε προς εξέταση στην εργασία αυτή προφανώς δεν εξαντλούν όλο το φάσμα του προβληματισμού για τους ΜΕΓ2. Η γλωσσική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η γλωσσική ένταξη είναι πολύπτυχα, πολυδιάστατα και διεπιστημονικά ζητήματα που σχετίζονται με πληθώρα άλλων θεμάτων, όπως ο ρόλος της οικογένειας, τα χαρίσματα των παιδιών, η προσωπική διαδικασία μάθησης του μαθητή και οι στάσεις του, η οργάνωση της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία και πολλά άλλα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, εδώ εξετάσαμε μόνο τις στάσεις των φιλόλογων προς τη γλωσσική ένταξη· δεν εξετάσαμε τις στάσεις άλλων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών, που παρουσιάζουν οπωσδήποτε εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον. Επίσης, παρά την αδιαμφισβήτητη διαπλοκή της, δε συσχέτισαμε τη γλωσσική ετερότητα με άλλες μορφές ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού. Εξάλλου, όπως έγινε φανερό, στις ανεξάρτητες μεταβλητές δεν συμπεριλάβαμε συγκεκριμένες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ούτε τις δύο βαθμίδες Γυμνάσιο και Λύκειο ούτε τα διάφορα είδη σχολείων (εσπερινά vs. πρωινά σχολεία, ΓΕΛ vs. ΕΠΑΛ κλπ.). Ένας τέτοιος έλεγχος, σημαντικός για την οργάνωση της επιμόρφωσης, θα απαιτούσε συγκεκριμένο σχεδιασμό, δεδομένου ότι κατά βάση δεν υπάρχουν στην Ελλάδα διαμορφωμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών *φιλόλογος Γυμνασίου* και *φιλόλογος Λυκείου* και επειδή η κινητικότητα των εκπαιδευτικών, υποχρεωτική και προαιρετική, μεταξύ τάξεων, σχολείων, ακόμη και γεωγραφικών περιοχών, είναι πολύ έντονη. Επίσης, δεν κάναμε διάκριση μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών των ΜΕΓ2 (ρομά, αλλοδαπών κλπ.), γιατί μας απασχόλησαν γενικά οι στάσεις των φιλόλογων απέναντί τους. Τέλος, εκτός από τους ποικίλους περιορισμούς στην εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, ενδέχεται η εξωτερική εγκυρότητά της να επιβαρύνεται από τον ευκαιριακό χαρακτήρα της δειγματοληψίας.

5.4. Συνεπαγωγές και προτάσεις για την έρευνα

Η έρευνα αυτή αποτελεί επισκόπηση των στάσεων των φιλόλογων προς τους ΜΕΓ2 που πραγματοποιήθηκε βάσει ερωτηματολογίου. Με την (ποσοτική) μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε επιχειρήσαμε να μετρήσουμε και να συσχετίσουμε μεταβλητές, δηλαδή έννοιες και φαινόμενα, μεταξύ τους και να εξαγάγουμε ορισμένα βασικά συμπεράσματα. Είναι φυσικό πολλά θέματα να μένουν ακάλυπτα. Αυτό δεν θα πρέπει να ιδωθεί ως ατέλεια, αλλά απλώς ως περιορισμός της ποσοτικής μεθόδου, η οποία μπορεί για το λόγο αυτό να συνδιαλεχθεί, ταυτόχρονα ή σ' έναν δεύτερο χρόνο, με τεχνικές του ποιοτικού παραδείγματος, ώστε διάφορα σημεία να φωτισθούν, να εξηγηθούν και να ερμηνευθούν καλύτερα· τα όχι λίγα σημεία της έρευνάς μας όπου περαιτέρω έρευνα, και δη ποιοτική, κρίνεται χρήσιμη έχουν ήδη επισημανθεί. Όπως αναφέραμε και στην αρχή, η επισκόπηση αυτή θεωρήθηκε απαραίτητη για τη δημιουργία μιας βάσης εκκίνησης και για την παραγωγή μια πρώτης ερευνητικής ύλης για την ανίχνευση του πεδίου των στάσεων των φιλόλογων με σκοπό τον εντοπισμό τάσεων, ροπών και βασικών μοτίβων. Αν η έρευνα συνεχιστεί ή επεκταθεί, πολύ σημαντικό ρόλο θα μπορούσε να διαδραματίσει η παρατήρηση της διδασκαλίας, η οποία λειτουργεί ως μέσο επαλήθευσης των τάσεων και των ροπών που λανθάνουν στις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας. Π.χ. αν πραγματικά, και πώς ακριβώς, ο φιλόλογος απλοποιεί το μάθημά του στην τάξη με ΜΕΓ2, όπως ισχυρίζεται ότι το κάνει, μπορεί να αποσαφηνιστεί και να εξακριβωθεί με μια μη συμμετοχική παρατήρηση της διδασκαλίας του (κοινοποιούμενες # χρησιμοποιούμενες θεωρίες; posted theories # theories in-use, Argyris & Schön, 1974). Χρήσιμη, φυσικά, θα αποβεί η διεξαγωγή συνεντεύξεων και η παραγωγή άλλων ποιοτικών δεδομένων. Στις ιδέες και προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνες θα συμπεριλαμβάναμε ακόμη την εθνογραφική παρακολούθηση ενός ή περισσότερων φιλόλογων στη διάρκεια κάποιου μεγάλου χρονικού διαστήματος, όχι μόνο για να αποτυπωθούν οι στάσεις τους στην τυχόν εξέλιξή τους, αλλά και για να μελετηθούν οι σχέσεις τους με την ολομέλεια των τάξεων με ΜΕΓ2 και για να καταγραφεί ο τρόπος υλοποίησης της ένταξης.

Η διεύρυνση της έρευνας των στάσεων προς τους ΜΕΓ2, εκτός από κάθετα, δηλαδή ως εμβάθυνση της μελέτης μιας συγκεκριμένης ειδικότητας όπως οι φιλόλογοι, θα πρέπει να γίνει και οριζόντια, ως μελέτη δηλαδή και όλων των άλλων ειδικοτήτων

είτε σε ξεχωριστές εργασίες είτε στην ίδια εργασία με σκοπό τη σύγκρισή τους· ιδανική στην περίπτωση αυτή θα ήταν η χρήση μικτών σχεδίων (Σαραφίδου, 2011). Αν οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2012) υπονοούν, στην ανασκόπησή της έρευνάς τους, ότι η περαιτέρω έρευνα στάσεων δεν είναι απαραίτητη, διαφωνούμε μαζί τους. Θεωρούμε ότι η συστηματική μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους ΜΕΓ2, όπως αυτή που εδώ επιχειρήσαμε, καλύπτει ένα σοβαρό κενό τόσο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης όσο και ως προς το θέμα της γλωσσικής ετερότητας. Αλλά και έξω από την τυπική εκπαίδευση υπάρχουν πολλά περιθώρια για ερευνητική δράση: πρόσφατα μελετήθηκε η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δομές διά βίου μάθησης (Σιμόπουλος, 2013). Οι στάσεις των φιλολόγων προς τους (ενηλίκους) δίγλωσσους μαθητές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας θα μπορούσαν να γίνουν επίσης αντικείμενο μελέτης. Τέλος, πολύ χρήσιμη είναι, κατά την άποψή μας, η κριτική ανάλυση των προγραμμάτων και δράσεων που έχει αναπτύξει το Υπουργείο Παιδείας. Μια τέτοια μελέτη θα βοηθούσε να κατανοήσουμε πολλά από αυτά που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες και με τα οποία διάφορα φαινόμενα όπως οι στάσεις βρίσκονται σε στενή σχέση.

5.5. Συνεπαγωγές και προτάσεις για την πράξη

Στα προηγούμενα έγινε σαφές, μέσω της αντιδιαστολής τους με θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα γύρω από τους ΜΕΓ2, ότι οι στάσεις των φιλολόγων είναι τέτοιες, ώστε χρήζουν διόρθωσης στην κατεύθυνση της καταξίωσης της πολυγλωσσίας και της προσθετικής διγλωσσίας: τόσο οι φιλόλογοι, όσο και όλοι οι άλλοι εκπαιδευτικοί, πρέπει να απεγκλωβιστούν από την αντίληψη ότι μόνο η αφομοίωση, ή ο οικουμενισμός που εκπορεύεται από το εθνικό κράτος προς το εσωτερικό του, αποτελούν προϋπόθεση ή εγγύηση για τη σχολική επιτυχία των ΜΕΓ2, καθώς και για τη συνοχή της κοινωνίας. Η άποψή μας, δε, είναι ότι η ιδέα αυτή πρέπει να κατευθύνει προπάντων την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική· διαπιστώσαμε, άλλωστε, ενδείξεις και σημάδια μιας αρχόμενης τάσης (ενότητα 2.6.), αν και δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τη δυναμική

της και τις προοπτικές της μέσα στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, αφού από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι δεν έχει διαχυθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα –ή δεν πρόλαβε να διαχυθεί. Οι φιλόλογοι μπορεί να τηρούν τις στάσεις που είδαμε είτε από προσωπική-συνειδητή επιλογή είτε από άγνοια διαφόρων δεδομένων είτε από συμμόρφωση προς τις ρητές και άρρητες επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής είτε, πολύ πιθανότερο, εξαιτίας όλων αυτών.

Για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε σχέση με το θέμα της εργασίας μας έχουν διατυπωθεί ήδη πολλές προτάσεις σε ποικίλες μελέτες, οι οποίες αναφέρονται σε διάφορα στοιχεία και επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Εδώ θα επικεντρωθούμε στο πολύ συγκεκριμένο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των φιλόλογων:

- Είτε είναι αποτέλεσμα ιδεολογικών τοποθετήσεων είτε (και) ζήτημα βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι στάσεις των φιλόλογων μπορούν να διορθωθούν, να αμφισβητηθούν και σε κάθε περίπτωση να συζητηθούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης ή της επιμόρφωσης, δεδομένου ότι οι εν ενεργεία φιλόλογοι, αλλά και εκείνοι που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο κι εκείνοι που δεν έχουν ακόμη ενταχθεί στην εκπαίδευση, δεν έχουν κατά κανόνα σπουδάσει διδακτική του γλωσσικού μαθήματος ή δεν έχουν καν επιμορφωθεί.
- Όσα έχουν ήδη γίνει στο πλαίσιο των διαφόρων δράσεων μπορούν και πρέπει να αναθεωρηθούν και να εμπλουτιστούν με νέες ματιές, υλικά και πρωτοβουλίες. Θυμόμαστε ότι στο πλαίσιο ενός παλαιότερου προγράμματος του ΥΠΕΠΘ είχαν συγγραφεί δίγλωσσα βιβλία και υλικά, αλλά αυτό το πνεύμα προσθετικής διγλωσσίας δεν συνεχίστηκε. Η πολιτεία πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τον ψόγο των φιλόλογων ότι δεν τους παρέχεται καμία στήριξη και να εργαστεί για την καλύτερη διάχυση των υπηρεσιών της. Ως προς αυτό, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Πολλές επιμορφωτικές δράσεις π.χ. που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των προγραμμάτων του Υπουργείου πρέπει να λάβουν και τη μορφή διαδικτυακού σεμιναρίου (webinar) μέσα σε ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή και έμφαση στην επιμόρφωση των

διευθυντών των σχολείων, όπως φυσικά και άλλων στελεχών της εκπαίδευσης, ως πολλαπλασιαστών, δεδομένου ότι η έρευνά μας έδειξε ότι οι φιλόλογοι μπορεί να βοηθούνται από τη σχολική ηγεσία. Δε χρειάζεται στο σημείο αυτό να επιμείνουμε στο γεγονός ότι ο σχολικός ηγέτης, όπως άλλωστε ορίζει και η νομοθεσία, πρέπει να διαθέτει πολλές γνώσεις και δεξιότητες σε πολλούς τομείς και να είναι καινοτομικός (Οικονόμου, υπό δημοσίευση)· σε κάθε περίπτωση αυτός είναι που δικαιούται και υποχρεούται να καθοδηγεί το συνάδελφο του σχολείου του, καθώς είναι πάντοτε παρών στο σχολείο και γνωρίζει βαθύτερα τα προβλήματα και τους μαθητές του.

- Παρά τη μείωση των μεταναστευτικών ρευμάτων προς την Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια, και μολονότι και στη δική μας έρευνα ένα μικρό ποσοστό φάνηκε αντιδραστικό προς την ιδέα, οι περισσότεροι φιλόλογοι επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα διδασκαλίας ΜΕΓ2. Αυτό είναι κατανοητό και ευπρόσδεκτο, αφού αυτοί είναι οι *κατεξοχήν* δάσκαλοι της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αυτοί θα έπρεπε, κατά τη γνώμη μας, πρώτα και κύρια να αναγνωρίζουν και να προωθούν την πολυγλωσσία. Έτσι, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί, όπως επανειλημμένως τονίσαμε, οφείλουν λόγω της φύσης της ακαδημαϊκής γλώσσας να είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς το ζήτημα, και παρά το γεγονός ότι οι γνώσεις διδακτικής της γλώσσας είναι προφανώς για τους περισσότερους φιλολόγους κάτι «εμπειρικό», αφού δεν το σπούδασαν, θα ήταν καλό να αποδοθεί στους φιλολόγους η κύρια ευθύνη για τον πολλαπλασιασμό μέσα στα σχολεία τους των δεδομένων της σύγχρονης έρευνας σε ζητήματα γλωσσικής ανάπτυξης των ΜΕΓ2 (βλ. το πείραμα της Ζάγκα, 2004). Σε τελευταία ανάλυση οι φιλόλογοι έχουν από το νόμο την ευθύνη και την αρμοδιότητα για τη διδασκαλία της γλώσσας και της επικοινωνίας γενικά, όχι απλώς της ελληνικής γλώσσας.
- Το πιο σημαντικό ζήτημα είναι, βέβαια, τι και πώς θα αποτελέσει αντικείμενο της επιμόρφωσης των φιλολόγων, ποια δηλαδή θα είναι τα περιεχόμενά της και πώς αυτά θα μεταδοθούν. Όπως είδαμε πιο πάνω, οι απόψεις των φιλολόγων για την ετερότητα στην κοινωνία και οι αντιλήψεις τους για τη διγλωσσία, όπου εντάσσονται και οι αντιλήψεις για τις σχέσεις της Γ1 με την κατάκτηση της Γ2 και με την κατάκτηση της γνώσης γενικά, προβλέπουν, μαζί με την αυτοεπάρκεια, που είναι αποτέλεσμα - έκφραση των γνώσεών τους, καθώς και με την εμπειρία, τις

στάσεις τους προς τους ΜΕΓ2· ο συνδυασμός αυτός υποδεικνύει, επομένως, τα θέματα ή τα περιεχόμενα στα οποία θα πρέπει να επικεντρωθεί η επιμόρφωση. Αναλυτικότερα:

- Ετερότητα στην κοινωνία: Η αποδοχή και ο σεβασμός της είναι το θέμα που κατεξοχήν συνδέεται στενά με τα ατομικά πιστεύω και με την προσωπική ιδεολογία κάθε ατόμου, άρα και κάθε εκπαιδευτικού, δηλαδή με την προσωπική του εμπειρία, αλλά θεωρούμε ότι, παρά ταύτα, είναι συγχρόνως και «διδακτόν». Από την άποψη αυτή είναι απαραίτητη σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα μια εισαγωγή στις αρχές, στη θεωρία και στην ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μιας όψης της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών, η οποία πρέπει με αντικειμενικότητα να παρουσιαστεί όχι μόνο ως πολιτικό, αλλά και ως κοινωνικό ζήτημα, τοποθετημένο στα ευρύτερα πλαίσια του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού κλπ. Με την αξιοποίηση όλης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, πρέπει να αποφευχθεί η παρουσίαση των πραγμάτων μέσα στη λογική του άσπρου-μαύρου που συνήθως θέτει ως στόχο προς εξουδετέρωση το φάντασμα της διαμερισματοποιημένης κοινωνίας και της επαπειλούμενης κοινωνικής διάλυσης (Γκότοβος, 2003). Πιστεύουμε ότι μια κοινωνία όπως η ελληνική έχει πολύ περισσότερους και πιο επικίνδυνους εχθρούς απ' ό,τι είναι οι πολιτισμικές διαφορές που εμφανίζονται στους κόλπους της: πόσα και ποια από τα δεινά που τελευταία την κατατρύχουν συνδέονται αιτιωδώς με τις ποικίλες εθνοτικές, πολιτισμικές και άλλες ομάδες;
- Διγλωσσία και γλωσσική ετερότητα: Πρέπει να δοθεί έμφαση στη θεματική αυτή, η οποία συνήθως προσπερνιέται για χάρη μια γενικής διαπολιτισμικής θεωρίας (βλ. π.χ. τα περιεχόμενα στην έκδοση: Ένταξη παιδιών ..., 2008). Έτσι, δεν γίνεται αναφορά στις Γ1, που περνούν απαρατήρητες, και δεν αποκαλύπτεται η αποδεδειγμένη συμβολή τους στην εκμάθηση της Γ2 και στα μαθήματα γενικά του σχολείου. Εξάλλου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πάει να είναι ουσιαστικά διαπολιτισμική, εάν διάφορες ουσιαστικές παράμετροί της αγνοούνται.
- Διδασκαλία σε μικτή τάξη και διαφοροποίηση διδασκαλίας: Πρέπει να γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ δίγλωσσου προγράμματος και διδασκαλίας σε μικτή τάξη· η διδασκαλία σε μικτή τάξη (ή τάξη μικτών ικανοτήτων), όπου λαμβάνεται υπόψη

κάθε είδους διαφορετικότητα, συνδέεται με το επιστημονικό πεδίο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της ενταξιακής παιδαγωγικής και δεν αποτελεί δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης, που αποτελεί δύσκολο και μεγαλεπήβολο εγχείρημα. Θα πρέπει να κατανοηθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανήκει στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και δεν είναι απλώς ζήτημα προτίμησης ή μη, δηλαδή μια ελεύθερη επιλογή τους, ένα προαιρετικό πρότζεκτ· από την άλλη, είναι και κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί, εάν αποκτηθούν σχετικές γνώσεις και δεξιότητες και κατακτηθούν οι αντίστοιχες τεχνικές, για τις οποίες έχει αναπτυχθεί η πολύ πλούσια βιβλιογραφία που παραθέσαμε πιο πάνω (βλ. ενότητα 2.5.). Η διδακτική της πολυγλωσσίας και της γλωσσικής πολλαπλότητας πρέπει να ενταχθεί και να ενοποιηθεί με τη διδακτική της γλώσσας, τάση άλλωστε που γίνεται ορατή στα πρόσφατα προγράμματα σπουδών.

- Από την έρευνα μπορούμε να εξαγάγουμε σημαντικά συμπεράσματα και όσον αφορά διάφορα το σχεδιασμό και την διεξαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των φιλολόγων. Αναλυτικότερα:
 - Επειδή οι στάσεις των φιλολόγων, προβλέπονται, όπως είδαμε, από την αυτοεπάρκειά τους, δηλαδή από την επίγνωση από τους ίδιους ότι διαθέτουν δεξιότητες να πραγματοποιήσουν το έργο τους, καθώς και από την εμπειρία τους, πρέπει τα επιμορφωτικά προγράμματα να μην είναι μόνο θεωρητικά (βλ. και Καραμπάση, 2013· Μαυροσκούφη, 2008), αλλά να εμπεριέχουν στοιχεία από την εκπαιδευτική πραγματικότητα: μελέτες περίπτωσης, μικροδιδασκαλίες «ζωντανές» και μαγνητοσκοπημένες, ταινίες, βιοματικά εργαστήρια, παραδείγματα και καλές πρακτικές, βιογραφίες, συνεντεύξεις, συζητήσεις με έμπειρους εκπαιδευτικούς, ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, συζητήσεις και στρογγυλές τράπεζες εκπαιδευτικών κλπ., στην συμβατική ή στην ηλεκτρονική μορφή, είναι μέσα που μπορούν να βοηθήσουν να ενταχθούν αμεσότερα στο πνεύμα τους φιλόλογους, ιδιαίτερα τους νέους ή τους άπειρους, που φάνηκε ότι δεν έχουν θετικές στάσεις.
 - Ο συσχετισμός μεταξύ εμπειρίας φιλολόγων με ΜΕΓ2 και θετικών στάσεων είναι ενδεικτικός της ανάγκης για αξιοποίηση των έμπειρων φιλολόγων σε ανύπαρκτους ουσιαστικά θεσμούς στην Ελλάδα όπως ο μέντορας ή η ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι δύο θεσμοί αποτελούν, κατά τη γνώμη μας, βασικές μορφές με τις οποίες μπορεί

να οργανωθεί, να υλοποιηθεί και να συστηματοποιηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των φιλόλογων.

- Τα ποικίλα αντικείμενα επιμόρφωσης έχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για να κατακτηθούν· αν και μπορεί να φαίνεται περιττό και αυτονόητο, ας αναφέρουμε τα εξής: είναι αδύνατο να ζητά κανείς από το φιλόλογο, όπως και από κάθε εκπαιδευτικό, να εμπλακεί στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας χωρίς πρώτα να του προσφέρει, εκτός από καθαρή γνώση, πολλές εμπειρίες (in vitro και in vivo) επάνω στη διαδικασία αυτή· επίσης, δεν είναι δυνατό να ζητά κανείς από τους εκπαιδευτικούς να επικαλούνται τις Γ1 των ΜΕΓ2 μέσα στην τάξη (ώστε να συμβάλλουν, όσο αυτό είναι δυνατό, στη διατήρησή τους), εάν δεν έχουν διδαχθεί και κατανοήσει πρώτα τη σημασία των Γ1 για την κατάκτηση της Γ2 κ.ο.κ.
- Η προσφορά των επιμορφωτικών υπηρεσιών πρέπει να είναι συνεχής με πληθυσμό-στόχο τους πάντες· η σημασία της διαρκούς προσφοράς τους φαίνεται ιδιαίτερα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2014-2015, κατά την οποία δε λειτουργούν πλέον ορισμένα προγράμματα του ΥΠΑΙΘ με δυσάρεστο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα. Γενικά, θα πρέπει να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για την εξασφάλιση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων και όλων των εργαλείων της επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τις καλύτερες προδιαγραφές, καθώς και για τη συμμετοχή όσων περισσότερων εκπαιδευτικών σε όσες περισσότερες περιοχές της χώρας γίνεται.
- Η επιμόρφωση, γενικά, πρέπει να αποτελεί ισχυρό κίνητρο για αναστοχασμό και κριτική επεξεργασία όσων προσφέρονται για μάθηση, γιατί μόνο έτσι μπορούν αυτά να βοηθήσουν τους φιλόλογους στη χειραφέτηση και στο μετασχηματισμό της σκέψης τους. Δε χωράει, βέβαια, αμφιβολία ότι, εάν ο φιλόλογος διαπιστώσει ότι βιώνει ένα είδος «επαγγελματικής» μοναξιάς και έλλειψης βοήθειας, πρέπει να πάρει την κατάσταση στα χέρια του και να επιδιώξει την αυτομόρφωσή του. Νομίζουμε, όμως, ότι αυτή είναι μια πρακτική που αρκετοί συνάδελφοι ήδη εφαρμόζουν.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μητσιάκη, Μ. (2007). Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των σλαβόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας. *Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας»*.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. κ.ά. (2008). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς»*, 597-608.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. κ.ά. (2008). Φωνητικά, Φωνολογικά και Μορφολογικά Θέματα για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Στο: Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ*. 2008.

Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Ασκούνη Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βλαγκάς, Α. (2010). *Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα της σχολικής τάξης: Κριτική επισκόπηση ερευνών στον ελλαδικό χώρο*. Διπλωματική εργασία ΕΑΠ. Πάτρα.

Βορβή, Ι. & Δανηλίδου, Ε. (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές - αντιλήψεις φιλολόγων. *Πρακτικά του συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα, Μάιος 2014. Αθήνα.

Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. τ. 1. Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2011). Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού: επίκαιροι προβληματισμοί μιας διαχρονικής πρόκλησης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο: Γκόβαρης, Χ. (επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Δασκολιά, Μ. (2004). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δέδε, Κ. (2005). *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Διδ. διατριβή Παν/μίου Αιγαίου. Ρόδος.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2002). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και

αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα.

Δημητρέλου, Α. (2011). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλόλογων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. *Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011, Τόμος Ι. Πάτρα.*

Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ. Θεσσαλονίκη.*

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (χ.χ. α). *Η ένταξη της πράξης στο ευρύτερο πλαίσιο των επιδοτούμενων προγραμμάτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi10/1.%20diapolitismiki_programs.pdf

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (χ.χ. β). *Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές – Αποτύπωση μαθητικής ροής.* Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi10/2.%20mathitiki%20roh_all.pal.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). *Erasmus+. Οδηγός προγράμματος.* Αθήνα

Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: η διδασκαλία της ΝΕΓ2 με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ.* Διδ. Διατριβή ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

Ηλιοπούλου, Κ. (2007). Κειμενικά λάθη αλλόγλωσσων μαθητών της ελληνικής: μια επικοινωνιακή αξιολογική προσέγγιση.

Ηλιοπούλου, Κ. (2009α). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσικά λάθη αλλόγλωσσων μαθητών: ενδείκτες σχολικής αποτυχίας ή εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας;

Ηλιοπούλου, Κ. (2009β). *Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Διδ. διατριβή ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

Ηλιάδης, Χ., Μαρκίδης, Κ. & Γιάννακη, Ν. (2013). *Παρουσίαση των διεθνών και εθνικών θεσμών και μηχανισμών προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου.* Αθήνα.

Ιορδανίδου, Α. & Αμπάτη, Α. (2007). Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Πρακτικά Συνεδρίου «Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;», Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη 13-14/12/2007.*

Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008). *Ετερότητα και Εκπαίδευση. Ο Φιλολόγος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας,* Αθήνα: Παπαζήσης.

Καβουνίδη, Τ. & Χολέζας, Ι. (2013). *Οι διαδρομές των νέων μεταναστευτικής προέλευσης στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.*

Καραγιάννη, Π., Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2011). Η συνάντηση της ενταξιακής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα, Πεδίο.

Καραμπάσης, Ν. (2013). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών φιλόλογων σε πολυπολιτισμικά σχολεία.* Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση, Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.

Κέλλη, Μ. (2008). Ο έφηβος μαθητής: τα χαρακτηριστικά του και οι ανάγκες του στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ*. Θεσσαλονίκη.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ*. Θεσσαλονίκη.

Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β., (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Διδ. διατριβή ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

Μάρκου, Γ. (1996). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ*. Θεσσαλονίκη.

Μαυροσκούφης, Δ., Σιπητάνου, Α. & Δημητριάδου, Θ. (2011). Διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων: η περίπτωση της διδακτικής μεθοδολογίας των αρχαίων ελληνικών και της ιστορίας. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Μητακίδου, Σ. & Δανιηλίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: απόψεις εκπαιδευτικών. Στο: Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.). *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μήτσης, Ν. (1999). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουμτζίδου, Α. (2008). Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσική αγωγή. Μια πρόταση διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική τάξη. Στο: Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (εκδ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική*

Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ. Θεσσαλονίκη.

Μπουρούνη Ε., Ριζικόβα Έ. & Σελέντη Α. (2014). Ζωντανεύοντας το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Εφαρμογή μερικών χρήσιμων πρακτικών και στρατηγικών της θεωρίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2) για την περίπτωση της διδασκαλίας της παλαιότερης μορφής της Γ2, εν προκειμένω για την περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών. *Πρακτικά του συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, Μάιος 2014.* Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Αθήνα/Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ.* Θεσσαλονίκη.

Νικολάου, Γ. (2008β). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Στο: Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ. & Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο: Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) (2007). *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

ΟΕΠΕΚ (=Οργανισμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών) (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο.* Κέντρο ΑΕ-Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα.

Οικονομίδης, Β. (2011) (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Οικονόμου, Κ. (υπό δημοσίευση). Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μελέτη περίπτωσης της προβληματικής εισαγωγής και εφαρμογής ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος ΤΠΕ σ' ένα σχολείο», εισήγηση στο 15^ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Αθήνα, Σεπτέμβριος 2013).

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και σχολικές επιδόσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναούμ, Ζ. (2011). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Παυλόπουλος, Β. & Μπεζεβέγκης, Η. (2008). Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μετανάστευση και τον επιπολιτισμό. Στο: Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.* Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία, 16 (3), 400-421*

Παυλόπουλος, Β., Μπεζεβέγκης, Η., & Γεωργαντή, Κ. (2012). Εθνική ταυτότητα και ψυχολογική προσαρμογή εφήβων μεταναστών. Στο Α. Παπαστυλιανού

(επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σελ. 91-125). Αθήνα: Gutenberg.

Πρόγραμμα σπουδών (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα

Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιμόπουλος, Γ. (2013). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή Παν/μίου Πατρών. Πάτρα.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*, 11-20.

Σκούρτου, Ε. (2007). Οι «άλλες» γλώσσες των μαθητών μας: βοήθημα ή εμπόδιο στη μάθηση; Στο: Μήτσης, Ν. & Καραδήμος, Δ. (εκδ.). *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Σπανός, Γ. & Μιγάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Κείμενα Εργασίας 2008/19. Αθήνα, ΕΚΚΕ.

Τριανταφύλλου, Σ. (2014). Η πλάνη της πολυπολιτισμικότητας. *AthensVoice*, 487.

ΥΠΑΙΘ (28-11-2013). *Ανάκληση της απόφασης ένταξης*. Ανακτήθηκε από: http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2013/11/Anakl_Apof_Entaxis_MIS_452166_ada_signed.pdf

ΥΠΔΒΜΘ (23-3-2010 Α.Π. 3378). *Πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση»*. Πράξη: «Εκπαίδευση των παιδιών ρομά». Ανακτήθηκε από: <http://www.edulll.gr/?p=1043#more-1043>

ΥΠΔΒΜΘ (23-3-2010 Α.Π. 3380). *Πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση»*. Πράξη: «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη». Ανακτήθηκε από: <http://www.edulll.gr/?p=990#more-990>

ΥΠΔΒΜΘ (31-3-2010). *Πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση»*. Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από: <http://www.edulll.gr/?p=987#more-987>

ΥΠΕΠΘ (2005). *Αξιολόγηση υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Τελική έκθεση. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/662>

ΥΠΕΠΘ (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/112>

ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2007). *Πρόγραμμα: «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός οδηγός.* Βόλος.

ΥΠΕΠΘ (2008). *Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Εξωτερική αξιολόγηση. Τελική έκθεση αξιολόγησης.* Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/201>

Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ.* Διδακτορική διατριβή Παν/μίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: Σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού μαθήματος». Στο: Αντωνοπούλου Ν., Τσαγγαλίδης Α. & Μουμτζή Μ. (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές.* Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Στο: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. *Πρόγραμμα: «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός οδηγός.* Βόλος.

Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis.* Schneider Verlag Hohengehren.

Allemann-Ghionda, C. (2009α). Internationale und interkulturelle Aspekte von Bildung und Erziehung: Eckpunkte eines wissenschaftstheoretischen Paradigmas in der Erziehungswissenschaft. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens ...*, Bd. 3,1/2: *Familie - Kindheit - Jugend – Gender*, bearb. von Hildegard Macha und Monika Witzke. Paderborn: Schöningh.

Allemann-Ghionda, C. (2009β). From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe. In: Banks, J. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education.* New York: Routledge.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness.* London: Jossey-Bass.

Auernheimer, G. () (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.* 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.

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

Ball, A., & Lardner, T. (1997). Dispositions toward language: Teacher constructs of knowledge and the Ann Arbor Black English case. *College Composition and Communication*, 48, 469-485.

Banks, J. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In: Banks, J. & McGee Banks, C. (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. & McGee Banks, C. (Ed.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. (2009). Multicultural Education: Dimensions and paradigms. In: Banks, J. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education.* New York: Routledge.

Banks, J. (Ed.) (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, Routledge.

Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bredel, U., Günther, H., Klotz, P, Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (2003). *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch*. Teilband 2. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Brisk, M. E. (1998). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carr, K., Buchanan, D., Wentz, J., Weiss, M., & Brant, K. (2001). Not just for the primary grades: A bibliography of picture books for secondary content teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(2), 146-153.

Carrasquillo, A. & Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Multilingual Matters: Clevedon.

Chatzidaki, A. & Katsarou, E. (2010). Teachers' professional development for intercultural pedagogy: A case from Greece. In: Govaris, C. & Kaldi, S. (Ed.). *The educational challenge of cultural diversity in the international context*. Münster: Waxmann.

Chlosta, C. & Schäfer, A. (2009). Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren.

Cho, S. & Reich, G. A. (2008). New immigrants, new challenges: High school social studies teachers and English language learner instruction. *Social Studies*, 99, 235-242.

Cloud, N., Lakin, J., Leininger, E. & Maxwell, L. (2010). *Teaching Adolescent English Language Learners: Essential Strategies for Middle and High School*. Caslon Publishing.

Clegg, J. (1996). *Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum*. Multilingual Matters. Clevedon.

Cohen, E. & Lohan, R. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In: Banks, J. & McGee Banks, C. (Ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Ed.) (2000). *Multiliteracies-Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.

Cresswell, J. W. (2008). *Educational Research*. New Jersey: Pearson Education.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (επιμέλεια: Ε. Σκούρτου, μτφ.: Σ. Αργύρη), 2^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Curtin, E. (2005). Teaching practices for ESL students. *Multicultural Education*, 12(3), 22-27.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8. Ανακτήθηκε από: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>

Delaware Department of Education (2012). *Guidelines for Inclusion of Students*

with Disabilities and English Language Learners.

Dentler, R. A. & Hafner, A. L. (1997). *Hosting newcomers: Structuring educational opportunities for immigrant children.* New York, NY: Teacher's College Press.

Eisenhart, M.A., Shrum, J.L., Harding, J.R. & Cuthbert, A.M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational policy*, 2 (1), 51-70.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Engen, T. O. (2009). Socialization, literacy, and empowerment. In: Banks, J. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education.* New York: Routledge.

Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten.* Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faltis, C. J. & Coulter, C. A. (2007). *Teaching English Learners and Immigrant Students in Secondary Schools.* Prentice Hall.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* 38 (1), 47-65.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Fürstenau, S. (2012). Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

Garcia, E. E. (1992). *The education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices.* Washington, DC: Center for Applied Statistics.

García, O., Kleifgen, J. A. & Falchi, L. (2008) From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *EQUITY MATTERS: Research Review No. 1*, 2008.

Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching*, 2nd Ed. New York: Teachers College Press.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Gitlin, A., Buendia, E., Crosland, K. & Doumbia, F. (2003). The production of margin and center: Welcoming–unwelcoming of immigrant students. *American Educational Research Journal*, 40, 91–122.

Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, P. (2011). “*She is a very good child but she doesn't speak*”: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics* 43, 2011, 588-601.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster/New York: Waxmann Verlag.

Gogolin, I. (2002). Mathematikunterricht ist Deutschunterricht. Über das fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen. In: Barkowski, H. & Faistauer, R. (Hrsg.).

- ... in *Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, Schneider.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Govaris, C. & Kaldi, S. (2010). Introduction. In: Govaris, C. & Kaldi, S. (Ed.). *The educational challenge of cultural diversity in the international context*. Münster: Waxmann.
- Grosch, H. & Leenen, W. R. (2000). Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Dovemann, U. (Ed.). *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn.
- Hirsch, E. D. Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Hirschfield, G. I. (2004). *Factors which affect the attitudes of teachers of English language learners enrolled in mainstream classrooms*. Diss. Lynn University.
- Holzbrecher, A. (Hrsg.) (2013). *Interkulturelle Schule: eine Entwicklungsaufgabe*. Schwallbach.
- Hopf, D. (2007). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2005/51, 236-249.
- Hornberger, N. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59, 1989, 3, 271-296.
- Hornberger, N. (1998). Language Policy, Language Education, Language Rights: Indigenous, Immigrant and International Perspectives. *Language in Society*, 1998/27, 439-458.
- Karabenick, S. A. & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28, 55-75.
- Knapp, W. (2009). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: New York, Longman.
- Krüger-Potratz, M. & Supik, L. (2009). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag, Hohengehren.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhs, K. (2009). Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Research Journal* 32(3), 465-491.
- Lange, G. & Weinhold, S. (2012). *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Lange, I. (2012). Von „Schülerisch“ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

Larke, P. J., Wiseman, D. & Bradley, C. (1990). The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms. *Action in Teacher Education*, 12(3), 5-11.

Manzanares, E. C. (2009). *English Teachers and English Language Learners in middle school classrooms: Perspectives and Practices*. Diss. University of Denver.

Mitakidou, S. (2010). Cross-Cultural Education in Greece: History and Prospects. In: Grant C. A. & Portera, A. (Ed.). *Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness*. New York, Routledge.

Neumann, U. (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, 3. Aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States. In: Banks, J. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, Routledge.

O'Brien, J. L. (2007). *High school social studies teachers' attitudes towards the inclusion of ELL students in mainstream classes*. Diss. University of South Florida.

Oomen-Welke, I. (2009). Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz & B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren.

Ott, M. (2009α). Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren.

Ott, M. (2009β). DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pass, C. & Mantero, M. (2009). (Un)covering the ideal: Investigating exemplary language arts teachers' beliefs and instruction of English Language Learners. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6:4, 269-291.

Pettit, S. K. (2011). Teachers' beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature. *International Multilingual Research Journal*, 5:2, 143-147.

Portmann-Tselikas, P. R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: orell füssli.

Reeves, J. (2002). *Secondary teachers' attitudes and perceptions of the inclusion of ESL students in mainstream classes*. Diss. University of Tennessee, Knoxville.

Reeves, J. (2006). Secondary Teacher Attitudes toward Including English-Language Learners in Mainstream Classrooms. *Journal of Educational Research*, 2006, 99(3), 131-141.

Romaine, S. (2009). Language, culture, and identity across nations. In: Banks, J. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1989). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rueda, R. & Garcia, E. (1996). Teachers' perspectives on literacy assessment and instruction with language-minority students: A comparative study. *Elementary School Journal*, 96, 311-332.

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

Samway, K. & Taylor, D. (2008). *Teaching English Language Learners: Strategies That Work (Grades 6 & Up)*. Scholastic.

Schader, Basil. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: orell füssli.

Schlesinger, A. Jr. (1991). *The disuniting of America*. New York: W.W. Norton.

Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Günther Narr Verlag.

Schmölzer-Eibinger, S. (2012). Deutsch als Zweitsprache. In: Lange, G. & Weinhold, S. (2012). *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren.

Sharkey, J. & Layzer, C. (2000). Whose definition of success? Identifying factors that affect English language learners' access to academic success and resources. *TESOL Quarterly*, 34, 352-368.

Short, P.M. & Johnson, P. E. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education* 114(4), 581-593.

Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-961.

Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 96(3), 221-239.

Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

Thompson, G. L. (2000). The real deal on bilingual education: Former language minority students discuss effective and ineffective instructional practices. *Educational Horizons*, 78(2), 80-92.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.

Verplaetse, L. S. (1998). How content teachers interact with English language learners. *TESOL Journal*, 7, 24-28.

Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press.

Wintersteiner, W. (2003). Muttersprachenunterricht-Zweitsprachenunterricht-Fremdsprachenunterricht. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P, Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (2003). *Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch*. Teilband 2. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Yildiz, E. (2009). Migration aus, nach und in Europa im zwanzigsten und zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens ...*, Bd. 3,1/2: *Familie - Kindheit - Jugend - Gender*, bearb. von Hildegard Macha und Monika Witzke. Paderborn: Schöningh.

Yoon, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. *American Educational Research Journal*, 45, 495-522.

Younce, E. (2011). *Middle School Teacher Attitudes toward the Achievement of English Language Learners*. Diss. University of Western Carolina.

7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Έρευνα – Στάσεις φιλολόγων απέναντι σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2)

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

σας καλωσορίζω στην έρευνα που διεξάγω στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Εδώ και αρκετά χρόνια στον μαθητικό πληθυσμό των ελληνικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνονται, όπως είναι γνωστό, μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικό -σε σχέση με το κυρίαρχο- πολιτισμικό υπόβαθρο (εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό, γλωσσικό). Πρόκειται κυρίως για παιδιά μεταναστών, παλιννοστούντων, οικογενειών ρομά, μουσουλμανόπαιδες κ.ά. Κατά τη φοίτηση στις τάξεις του ελληνικού σχολείου, την παρακολούθηση των μαθημάτων και τη συμμετοχή τους γενικότερα στη σχολική ζωή, για τους περισσότερους από τους μαθητές αυτούς -καθώς έχουν άλλη από την ελληνική ως πρώτη γλώσσα (Γ1)- η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα (Γ2) και οι ίδιοι είναι, σε αντιδιαστολή με τους συμμαθητές τους, μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (μαθητές Γ2). Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που προκύπτει είναι: ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αυτούς. Διαπιστώνοντας κενό στην κάλυψη του θέματος αυτού όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίναμε σκόπιμη την πραγματοποίηση της παρούσας, πανελλήνιας εμβέλειας, έρευνας, η οποία διερευνά τις συγκεκριμένες στάσεις μέσα από την οπτική των φιλόλογων. Για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας, που τελεί υπό την επίσημη έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (80216/Γ2/12-06-2013), παρακαλούνται θερμά ΟΛΟΙ οι συνάδελφοι φιλόλογοι, ΕΦΟΣΟΝ ΒΕΒΑΙΑ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ/ΕΡΓΑΣΤΗΚΑΝ σε σχολεία (ανεξαρτήτως τύπου και είδους σχολείου, ύπαρξης και αριθμού μαθητών κλπ.) να συμπληρώσουν ΟΛΟΚΛΗΡΟ το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο περιέχει μόνο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η συμπλήρωση είναι ανώνυμη, εύκολη και σύντομη (περίπου 15'). Επισημαίνεται ότι η αν η συμπλήρωση ξεκινήσει και διακοπεί, μπορεί να συνεχιστεί οποιαδήποτε άλλη στιγμή.

Κωνσταντίνος Οικονόμου
Φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
kooikonomo@sch.gr

1. Δημογραφικά και άλλα στοιχεία

1) Ποιο είναι το φύλο σας;

- Γυναίκα
 Άντρας

2) Γνωρίζετε τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα και, αν ναι, σε ποιο επίπεδο;

- Όχι Αρχαρίων Μέσων Προχωρημένων

3) Η περιοχή σας είναι

- κωμόπολη. πόλη με πληθυσμό έως 80.000 κατοίκους. αστικό κέντρο.

4) Πόσων ετών είστε;

5) Πόσα είναι τα χρόνια της προϋπηρεσίας σας;

6) Σε ποιο νομό εργάζεστε;

2. Εμπειρία με μαθητές Γ2

7) Πόσους μαθητές Γ2 έχετε κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

8) Πόσους περίπου μαθητές Γ2 είχατε στις τάξεις σας σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας σταδιοδρομίας;

3. Στάσεις (ένταξη) I: οι Γ1 ως στοιχείο εμπλουτισμού της ομάδας και του μαθήματος (1^ο μέρος)

9) Η παρουσία μαθητών Γ2 στις τάξεις είναι προς όφελος όλων των μαθητών.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

10) Η παρουσία μαθητών Γ2 στην τάξη μου συμβάλλει θετικά στη διαδικασία του μαθήματος.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

11) Αποδέχομαι με ευχαρίστηση την παρουσία μαθητών Γ2 στις τάξεις στις οποίες διδάσκω φιλολογικά μαθήματα.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

4. Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και κατάκτησης Γ2

12) Δεν είναι εφικτό να επιτύχει κανείς το ίδιο επίπεδο επάρκειας σε περισσότερες από μία γλώσσες.*

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

13) Η μάθηση που λαμβάνει χώρα στην πρώτη (ή μητρική) γλώσσα ενός ατόμου παρεμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης που πραγματοποιείται, όταν το άτομο αυτό συγχρόνως διδάσκεται και μαθαίνει και στη Γ2 (π.χ. ελληνικά).

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

14) Χωρίς αμφιβολία όσο περισσότερο οι μαθητές Γ2 εκτίθενται στην ελληνική γλώσσα τόσο περισσότερο ελληνικά μαθαίνουν.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

15) Η χρήση της πρώτης (ή μητρικής) γλώσσας στο σπίτι των μαθητών Γ2 επηρεάζει αρνητικά την ταχύτητα και την αποδοτικότητα της κατάκτησης της Γ2, δηλαδή των ελληνικών.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

16) Υπάρχει μια κρίσιμη ηλικία έπειτα από την οποία καθίσταται σχεδόν αδύνατο να αποκτήσει κανείς πλήρη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα (όσον αφορά την ανάγνωση, τη γραφή και την ομιλία).

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

5. Αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ Γ1 και μάθησης

17) Εάν οι μαθητές Γ2 αναπτύσσουν τον εγγραμματισμό τους στην πρώτη (ή μητρική) τους γλώσσα, διευκολύνεται η ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής και στα ελληνικά.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

18) Οι μαθητές Γ2 θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, εάν μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν στην πρώτη (ή μητρική) τους γλώσσα.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

19) Η αδυναμία των μαθητών που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη (ή μητρική) να εκφραστούν στα ελληνικά είναι ένδειξη ότι δεν κατανοούν την ύλη των μαθημάτων.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

20) Μαθητές που έχουν σχεδόν κανονική προφορική ευχέρεια στην ελληνική δε συναντούν δυσκολίες με ανώτερες νοητικές διαδικασίες (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) σε μαθήματα στενά συνδεδεμένα με τη γλώσσα όπως τα φιλολογικά και οι κοινωνικές σπουδές.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

21) Για τους μαθητές Γ2 η ένταξή τους σε τάξεις υποδοχής είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος, για να εξασφαλιστεί ακαδημαϊκή πρόοδος και κατοχή δεξιοτήτων σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

22) Η προφορική ευχέρεια στα ελληνικά των μαθητών που δεν έχουν τα ελληνικά ως πρώτη (ή μητρική) γλώσσα σχετίζεται στενά με την ικανότητά τους να κατανοούν έννοιες σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

23) Είναι πιο εύκολο να διδάσκει κανείς σε μαθητές Γ2 μαθηματικές διαδικασίες και προβλήματα απ' ό,τι έννοιες μαθημάτων όπως η λογοτεχνία και οι κοινωνικές σπουδές.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

6. Στάσεις (ένταξη) I: οι Γ1 ως στοιχείο εμπλουτισμού της ομάδας και του μαθήματος (2^ο μέρος)

24) Θεωρώ ότι οι μαθητές Γ2 είναι ικανοί να έχουν επιδόσεις ανάλογες ή και καλύτερες από εκείνες των υπολοίπων συμμαθητών τους.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

25) Η παρουσία μαθητών Γ2 στα μαθήματά μου αυξάνει τον εργασιακό μου φόρτο.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

26) Χρειάζεται να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές Γ2 απ' ό,τι για τους υπόλοιπους μαθητές που φοιτούν στις τάξεις μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

27) Με δύο χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές που δεν έχουν τα ελληνικά ως πρώτη (ή μητρική) γλώσσα θα πρέπει να έχουν μάθει ελληνικά.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

28) Οι μαθητές για τους οποίους τα ελληνικά είναι Γ2 δεν θα πρέπει να εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, παρά μόνο αφού έχουν αποκτήσει ένα ελάχιστο επίπεδο επάρκειας στην ελληνική γλώσσα.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

29) Έπειτα από τη συμπλήρωση δύο χρόνων φοίτησης στο ελληνικό σχολείο όλοι οι μαθητές Γ2 θα έπρεπε να βαθμολογούνται και να αξιολογούνται όπως και οι υπόλοιποι μαθητές.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

7. Αυτοαποτελεσματικότητα - αυτοεπάρκεια

30) Μπορώ και προσαρμόζω τη διδασκαλία μου, ώστε ακόμη και μαθητές με περιορισμένη επάρκεια στα ελληνικά να κατακτούν την ύλη που διδάσκω στα μαθήματά μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

31) Είμαι καλός/ή στο να βοηθάω μαθητές με τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (στο εξής: μαθητές Γ2) να κατανοούν αυτά που διδάσκω στην τάξη.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

32) Έχω την ικανότητα να διδάσκω στους μαθητές που δεν έχουν τα ελληνικά ως πρώτη (ή μητρική) γλώσσα πώς να μαθαίνουν την ύλη που παραδίδω στα μαθήματά μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

33) Είμαι ικανός/ή να βοηθάω τους μαθητές Γ2 να παίρνουν καλούς βαθμούς στα μαθήματά μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

34) Είμαι καλά προετοιμασμένος/η για να εργάζομαι με μαθητές της τάξης μου που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

35) Όταν έρχεται μαθητής στην τάξη μου που δεν έχει τα ελληνικά ως πρώτη (ή μητρική) γλώσσα, αισθάνομαι σίγουρος/η ότι θα μπορέσω να προσαρμόσω την διδασκαλία μου για να ανταποκριθώ στις ανάγκες του.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

8. Αντιλήψεις για διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση

36) Η έρευνα δεν έχει ακόμα καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα όσον αφορά τα οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

37) Υψηλότερα επίπεδα διγλωσσίας των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε πρακτικά πλεονεκτήματα που συνδέονται με την επαγγελματική σταδιοδρομία.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

38) Υψηλά επίπεδα διγλωσσίας μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερη ανάπτυξη της γνώσης και των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

9. Στάσεις (ένταξη) II: τεχνικές διδασκαλίας - οι Γ1 στη διδασκαλία και στη μάθηση

39) Ενθαρρύνω τους μαθητές Γ2 να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στις τάξεις μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

40) Δίνω περισσότερο χρόνο στους μαθητές Γ2 για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος (στη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο και όσον αφορά τις εργασίες για το σπίτι).

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

41) Δίνω στους μαθητές Γ2 της τάξης μου διδακτικό υλικό στην πρώτη (ή μητρική τους) γλώσσα.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

42) Βαθμολογώ τους μαθητές Γ2 πάνω από τη βάση, αν τουλάχιστον προσπαθούν στα μαθήματά μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

43) Απλοποιώ τις απαιτήσεις του μαθήματος για τους μαθητές Γ2 της τάξης μου δίνοντας εργασίες προσαρμοσμένες στο δικό τους επίπεδο κατανόησης.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

44) Κατά τη διαφοροποίηση του τρόπου παρουσίασης των περιεχομένων του μαθήματος διαφοροποιώ αντίστοιχα και τις εργασίες αξιολόγησης των μαθητών Γ2 που φοιτούν στην τάξη μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

45) Στις ομαδικές δραστηριότητες/εργασίες φροντίζω να οργανώνω έτσι τις ομάδες, ώστε αυτές να περιέχουν οπωσδήποτε μαθητές Γ2 με "μονόγλωσσους" συμμαθητές.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

10. Αντιλήψεις για την ετερότητα στην κοινωνία

46) Οι ποικίλες πολιτισμικές ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τον βαθμό που φροντίζουν και υποστηρίζουν τα παιδιά τους.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

47) Οι πολιτισμικές/εθνοτικές διαφορές δεν εμποδίζουν σε μια κοινωνία τις οικογένειες να εργάζονται μαζί και να αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

48) Οι πολιτισμικές διαφορές εμπλουτίζουν τη ζωή των μελών μιας κοινότητας ανθρώπων.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

49) Η παρουσία ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα οδηγεί συχνά σε ανεπιθύμητη ένταση μέσα σε μια κοινωνία.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

50) Είναι αναπόφευκτη η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς για αρμονική συμβίωση σε μια κοινωνία.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

11. Επαγγελματική ανάπτυξη για μαθητές Γ2

51) Λαμβάνω επαρκή στήριξη από την πολιτεία (ηλεκτρονικά και μη υλικά, βιβλία, πληροφοριακό υλικό, βιβλιογραφία, μελέτες κλπ.) για τους μαθητές Γ2 που έχω στις τάξεις μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

52) Έχω επαρκή υποστήριξη από την διεύθυνση (καθοδήγηση, βοήθεια, υλικά κλπ.) του σχολείου για τους μαθητές Γ2 που έχω στις τάξεις μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

53) Έχω παρακολουθήσει επαρκή επιμόρφωση, ώστε να διδάσκω αποτελεσματικά σε μαθητές Γ2 στα μαθήματά μου.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

54) Με ενδιαφέρει η παρακολούθηση επιμόρφωσης/επιπλέον επιμόρφωσης με θέμα την εκπαίδευση και διδασκαλία σε μαθητές Γ2.

διαφωνώ έντονα διαφωνώ συμφωνώ συμφωνώ έντονα

Ευχαριστώ για την ανταπόκρισή σας στην έρευνα. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την διεξαγωγή της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Προκήρυξη προγράμματος για την Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (αποσπάσματα)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΚΠΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Ε.Π. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ
ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»
ΜΟΝΑΔΑ Α2**



**ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΟΡΘΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ
31/3/2010
Ημερομηνία: 23/3/2010
Α.Π.: 3379
Κωδικός Πρόσκλησης: 59
Προς: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της
χώρας**

**ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ
ΣΤΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»
Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών»,**

Η Υπουργός Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

.....
.....
Κ Α Λ Ε Ι

Τα **Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας**, ως Δικαιούχους, να υποβάλουν προτάσεις.....
.....

Ειδικός Στόχος:

Ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ΕΚΟ).

Πρώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ομάδες πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Η υλοποίηση των δράσεων της πράξης θα πρέπει να γίνει στο πλαίσιο της εφαρμογής μιας **προληπτικής και ολοκληρωμένης** προσέγγισης για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, στο οποίο θα περιλαμβάνονται και άλλες παρεμφερείς δράσεις του ΕΠ (συνέργεια και συμπληρωματικότητα με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κλπ) υπό την εποπτεία της Ειδικής Γραμματείας Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης.

Ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στις ακόλουθες παραμέτρους:

- ♦ έγκαιρη διάγνωση τυχόν ανεπάρκειας δεξιοτήτων και γνώσεων,
 - ♦ ευέλικτα προγράμματα,
 - ♦ κατάλληλος σχολικός προσανατολισμός και συμβουλευτική,
 - ♦ επιπλέον ενισχυτική διδασκαλία,
 - ♦ εξωσχολικές δραστηριότητες ή/και δραστηριότητες για την κάλυψη των μαθησιακών γνώσεων των γονέων.
-
.....

A) ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ, ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γεωγραφική περιοχή υλοποίησης της παρέμβασης: Όλη η χώρα

Ομάδα-στόχος είναι οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑ.Λ. - ΕΠΑ.Σ.).

.....
.....

B) ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Οι προτάσεις θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ίδιων και των οικογενειών τους, καθώς επίσης και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης με παράλληλο στόχο τη δημιουργία δομών και υπηρεσιών που θα επιτρέπουν αφενός την εξάπλωση των πρακτικών του προγράμματος σε όσο το δυνατόν περισσότερες σχολικές μονάδες, και αφετέρου την εφαρμογή των καλών πρακτικών και μετά τη λήξη του προγράμματος. Επιπλέον, οι προτάσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα σημεία προτεραιότητας που προσδιορίζονται για κάθε δράση καθώς και το ακόλουθο πλαίσιο αρχών για την εφαρμογή του Προγράμματος:

Η παρούσα πρόσκληση βασίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργεί ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός μαθητών/τριών που είναι παιδιά αλλοδαπών κυρίως και παλιννοστούντων. Η παρουσία αυτών των παιδιών στα ελληνικά σχολεία γεννά πρωτίστως την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής τους ένταξης, αλλά παράλληλα συνιστά και αφορμή για διεύρυνση των πρακτικών διδασκαλίας και επιμόρφωσης, καθώς επίσης για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ως εκ τούτου, σημεία αιχμής στην εφαρμογή του Προγράμματος για την «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών/τριών» είναι τα εξής:

- Η ένταξη των μαθητών/τριών της ομάδας-στόχου στο εκπαιδευτικό σύστημα
- Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και διδακτικής πρακτικής, ώστε οι μαθητές/τριες της ομάδας-στόχου να λάβουν σύγχρονη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση
- Η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/τριών της ομάδας-στόχου και η αναγνώριση της ταυτότητάς τους με στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους
- Η δημιουργία ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών πακέτων επιμόρφωσης και διδασκαλίας με στόχο τη διασφάλιση της βιωσιμότητας των παρεμβάσεων του Προγράμματος μετά τη λήξη του μέσω της ενσωμάτωσής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνονται στην παρούσα πρόσκληση αφορούν το σχολείο ως σύστημα και συνδέονται με τα εξής:

- τις διδακτικές μεθόδους,
- το διδακτικό υλικό,
- τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας,
- τη σχολική ζωή,
- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- τη σχέση σχολείου και οικογένειας,
- τη σχέση σχολείου και κοινωνίας.

Με αφετηρία τις έννοιες της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, της ισότητας των ευκαιριών και της αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού, το σχολείο καλείται να είναι ένα σχολείο για όλους, στο πλαίσιο του οποίου η ιδιαίτερη ταυτότητα του κάθε μαθητή όχι μόνο γίνεται αποδεκτή, αλλά αξιοποιείται ως πηγή μάθησης για όλους. Για το σκοπό αυτό είναι αναγκαίο η διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να εντάσσεται στην αποστολή κάθε σχολείου, να συνδέεται με την παράλληλη φοίτηση των μαθητών στις κανονικές τάξεις και να αποτελεί ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Ως εκ τούτου, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να λάβουν επιμόρφωση που θα τους προσφέρει τα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά εργαλεία προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς διλήμματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική αξία των πρώτων γλωσσών των μαθητών, τη θέση της ιδιαίτερης ταυτότητας των μαθητών μέσα στην τάξη, τα παιδαγωγικά οφέλη από τη συνεκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η αναγνώριση, η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι δυνατό να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας και τελικώς τη βαθύτερη κατανόηση του ίδιου του εαυτού τους. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων συνιστά μια πολυδιάστατη διαδικασία που έχει ως παράλληλους άξονες την υποστήριξη της ελληνομάθειας και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε μαθητή. Για το σκοπό αυτό είναι βασικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει ότι το ζητούμενο δεν είναι να διαγράψει, αλλά να προσθέσει στα όσα ήδη γνωρίζει και να εμπλουτίσει τις μορφωτικές του εμπειρίες αξιοποιώντας τα βιώματά του. Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή διαδραματίζει η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Η αναγνώριση των μητρικών γλωσσών συνδέεται άμεσα με την υψηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Ωστόσο, η εφαρμογή όλων των παραπάνω στηρίζεται κατά πολύ στην ευαισθησία με την οποία ο κάθε εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές του με στόχο να τους «γνωρίσει», να κατανοήσει τις συνήθειες και τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση και τη γνώση, να ακούσει τις προσωπικές τους ιστορίες, τις αγωνίες και τα διλήμματα, και τελικώς να τους βοηθήσει να διαπραγματευτούν στοιχεία της ταυτότητάς τους. Στην προσπάθεια αυτή του εκπαιδευτικού κεντρική θέση κατέχει η βελτίωση των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια, τις κοινότητες των μαθητών αλλά και την τοπική κοινωνία γενικότερα. Δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί για τους γονείς της ομάδας-στόχου τη γέφυρα επικοινωνίας με την κοινωνία υποδοχής και το βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης των παιδιών τους, θα πρέπει να εδραιωθεί η επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και να ενθαρρυνθεί η συνεργασία του σχολείου με τις κοινότητες των μεταναστών και άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Παράλληλα, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει στη διάθεσή του μία «Τράπεζα» εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριοτήτων και ιδεών που θα του δίνουν το πλαίσιο να σχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της τάξης του. Επιπλέον, είναι χρήσιμη η συνολική θεώρηση του υλικού που έχει ήδη παραχθεί στο πλαίσιο

των ΕΠΕΑΕΚ I και II (Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.1, Κατηγορία Πράξεων Α), με στόχο τη συνέργεια, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την ευρύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων τους. Για το σκοπό αυτό είναι αναγκαίο να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές στο υλικό, οι οποίες θα πρέπει να πραγματοποιηθούν με τη συναίνεση των δημιουργών τους.

Με βάση τα παραπάνω, οι επιμορφώσεις πρέπει να ανταποκρίνονται στο αίτημα του σημερινού εκπαιδευτικού για «εφόδια» παρέχοντας υποστήριξη για την εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού και δραστηριοτήτων, αλλά και προσφέροντας το πλαίσιο για συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Βασικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν εκπαιδευτικοί και σχολεία που έχουν εμπειρία στην εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες που επιτρέπουν τη μεταξύ τους επικοινωνία (π.χ. forum), την ανταλλαγή εμπειριών-εφαρμογών (exchange networks) ή διευκολύνουν την άμεση εύρεση επιμέρους στοιχείων εντός του εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού (π.χ. υπηρεσία αναζήτησης). Στο πλαίσιο αυτό τόσο οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες όσο και οι διαδικασίες επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στη βάση νέων τρόπων αλληλεπίδρασης, εργασίας και εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η κάθε τάξη λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης μέσα στην οποία οι μαθητές «διδάσκονται» τρόπους αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον, είναι σημαντικό η φοίτηση στο σχολείο να είναι για όλους τους μαθητές μια θετική εμπειρία που θα τους δίνει ουσιαστικά εφόδια, προκειμένου να συνομιλούν με τους άλλους στη βάση της διαφορετικότητάς τους και να κάνουν πράξη τις πανανθρώπινες αξίες του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης. Για το σκοπό αυτό κεντρικό ζητούμενο του Προγράμματος είναι οι παρεμβάσεις να μην έχουν το χαρακτήρα βραχυπρόθεσμων αντισταθμιστικών μέτρων, τα οποία μάλιστα αποτελούν προσθήκες ή διακριτές ζώνες μέσα στο σχολείο. Αντίθετα, πρέπει οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις να σχεδιάζονται έτσι ώστε να συνδέονται οργανικά με το σχολικό σύστημα και να καλλιεργούν το διαπολιτισμικό πνεύμα σε επίπεδο σχολείου. Επιπλέον, προκειμένου να έχουν το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό διείσδυσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, απαιτείται οι παρεμβάσεις να συνοδεύονται από την καταγραφή αποτελεσμάτων (π.χ. επιδόσεων, δεξιοτήτων, στάσεων) που θα επιτρέπουν τη στοιχειοθετημένη αναμόρφωση του σχολείου. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και τη δημιουργία συναντίληψης μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης ως προς τους στόχους, τις προϋποθέσεις και τα οφέλη από την εφαρμογή των παρεμβάσεων, προκειμένου η συμμετοχή όλων να οδηγήσει σε μια συντονισμένη προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Όπου κρίνεται αναγκαίο, λόγω των κατά περίπτωση ειδικών συνθηκών διαβίωσης, οικογενειακής κατάστασης κ.ά. των παιδιών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, είναι απαραίτητη η δημιουργία τοπικών δικτύων συνεργατών με στόχο την άμεση βοήθεια και διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθώς και των σχολείων εφαρμογής μεταξύ τους.

.....

Γ) ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΑ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΘΟΥΝ

Οι προτάσεις των δυνητικών δικαιούχων θα πρέπει να περιλαμβάνουν το σύνολο των δράσεων όπως προσδιορίζονται στην παρούσα πρόσκληση. Οι δράσεις που θα χρηματοδοτηθούν στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης είναι οι ακόλουθες:

ΔΡΑΣΗ 1: Υποστήριξη της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.)

ΔΡΑΣΗ 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας

ΔΡΑΣΗ 3: Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου

ΔΡΑΣΗ 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας

ΔΡΑΣΗ 5: Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών

ΔΡΑΣΗ 6: Προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης

ΔΡΑΣΗ 7: Σύνδεση σχολείου και κοινότητας

ΔΡΑΣΗ 8: Δικτύωση σχολείων

ΔΡΑΣΗ 9: Λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες

ΔΡΑΣΗ 10: Αξιολόγηση της Πράξης

.....

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Αίτηση έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας προς το
Υπουργείο Παιδείας (17-4-2013)**

ΑΙΤΗΣΗ

ΠΡΟΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Όνομα: Κωνσταντίνος
Επώνυμο: Οικονόμου
Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός – φιλόλογος στη
δευτεροβάθμια εκπαίδευση με οργανική θέση
στο γυμνάσιο Σερβίων Κοζάνης,
αποσπασμένος στο ΚΠΕ Κισσάβου-
Ελασσόνας (Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης
Θεσσαλίας). Μεταπτυχιακός φοιτητής στο
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης»
του Παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής
εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παρακαλώ να μου χορηγήσετε άδεια
διεξαγωγής έρευνας, την οποία επιθυμώ να
πραγματοποιήσω στο πλαίσιο εκπόνησης
διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας με
θέμα «Στάσεις και πρακτικές φιλολόγων για
αλλόγλωσσους/δίγλωσσους μαθητές στις
κανονικές τάξεις». Σχετικώς, επισημαίνω τα
εξής:

Α) Στο πλαίσιο της έρευνας θα απευθύνω
πρόσκληση στους φιλολόγους των σχολείων
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για
συμπλήρωση ηλεκτρονικού
ερωτηματολογίου, για το οποίο θα
ειδοποιηθούν μέσω μηνύματος στο

Διεύθυνση: Καβάλας 13, 413 35, Λάρισα
Τηλέφωνο: 6973425235, 2410281042

Θέμα: Αίτηση για έγκριση άδειας διεξαγωγής έρευνας

Συνημμένα:

- 1) Αναλυτικό σχέδιο έρευνας σε 3 αντίτυπα
- 2) Συνοπτικό δελτίο έρευνας σε 3 αντίτυπα και σε 1 CD
- 3) Βεβαίωση επιβλέπουσας επιτροπής σε 1 αντίτυπο
- 4) Σύντομο βιογραφικό σημείωμα σε 1 αντίτυπο

Λάρισα, 17 Απριλίου 2013

λογαριασμό τους του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (εφόσον διαθέτουν) ή μέσω ηλεκτρονικής επιστολής προς τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται.

Β) Διάστημα διεξαγωγής της έρευνας πρέπει να είναι η περίοδος από την ημερομηνία της έγκρισης της άδειας που θα χορηγηθεί έως και τα τέλη του σχολικού έτους 2013-4, επειδή η ηλεκτρονική επικοινωνία με τους φιλολόγους σύμφωνα με τον τρόπο που περιγράφηκε ενδέχεται να επαναληφθεί πέραν της μίας φορές, εάν το δείγμα δεν είναι ικανοποιητικό.

Γ) Η έρευνα αυτή, η οποία έχει σχεδιαστεί ως πανελλήνιας εμβέλειας και απευθύνεται δυναμικά σε όλους τους φιλολόγους των ελληνικών σχολείων, δεν συνεπάγεται άμεση εμπλοκή των σχολικών μονάδων ούτε απασχόληση μαθητών και εκπαιδευτικών εντός ωραρίου, καθώς η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, που είναι προαιρετική και ανώνυμη, διαρκεί 10-15 λεπτά και δύναται να γίνει εκτός διδακτικού ωραρίου.

Ο αιτών

Κωνσταντίνος Οικονόμου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας (12-6-2013)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3443422

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 12-06-2013
Αρ. Πρωτ. 80216/Γ2

ΠΡΟΣ:

- κ. Κωνσταντίνο Οικονόμου
Καβάλας 13
413 35 Λάρισα
- Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης
όλης της χώρας

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση, και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 19/2013 του Δ.Σ) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από τον κ. Κωνσταντίνο Οικονόμου κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2012-2013 και 2013-2014 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν. δ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνει σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

1

Η έρευνα έχει θέμα: «Στάσεις και πρακτικές φιλολόγων απέναντι στους αλλόγλωσσους/δίγλωσσους μαθητές στις κανονικές τάξεις»

και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ02 των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης όλης της χώρας.

Σημειώνεται ότι:

1. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της θα πρέπει να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας θα ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΜΕΡΚΟΥΡΗΣ

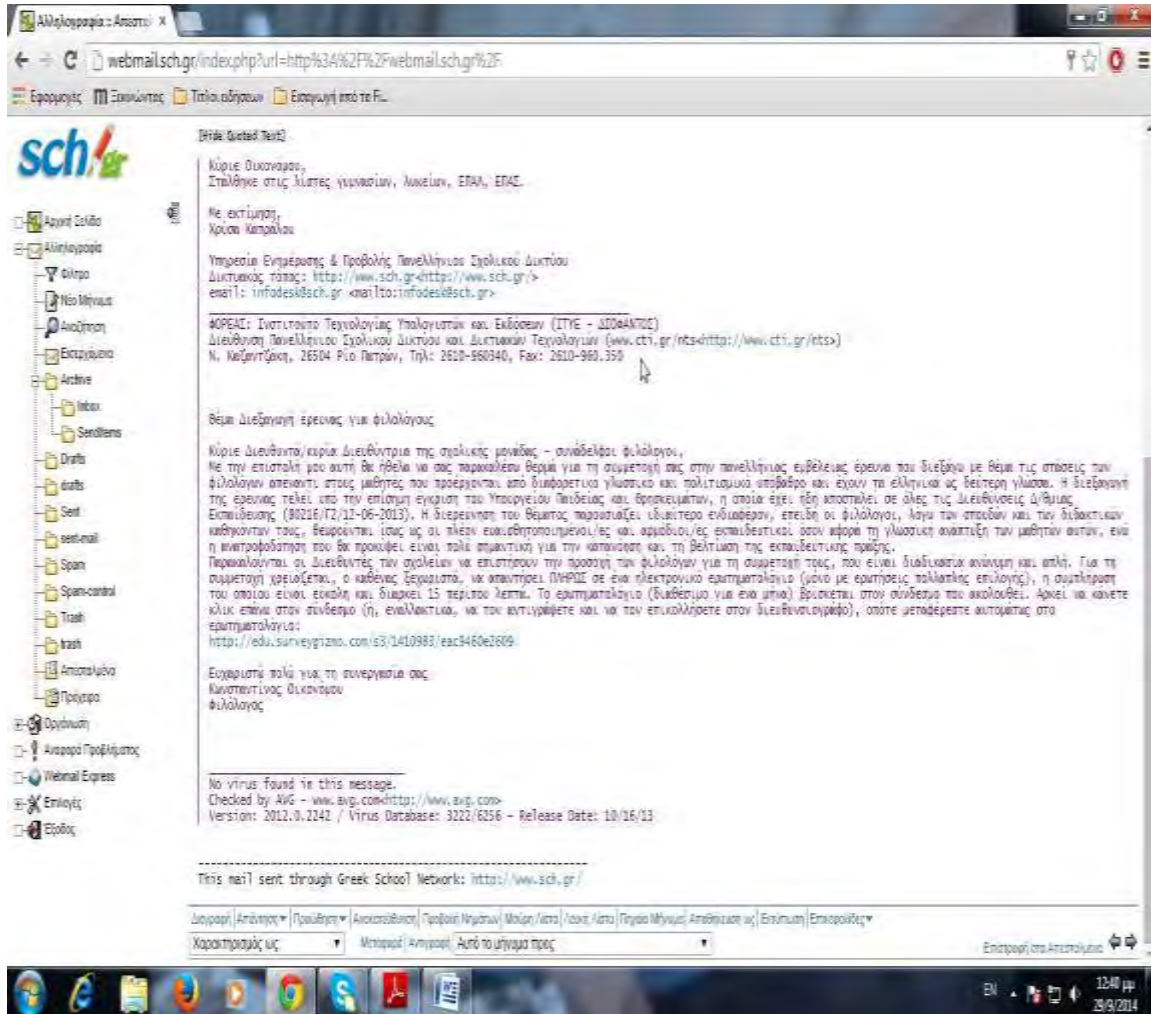
Εσωτ. Διανομή
Δ/νση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'



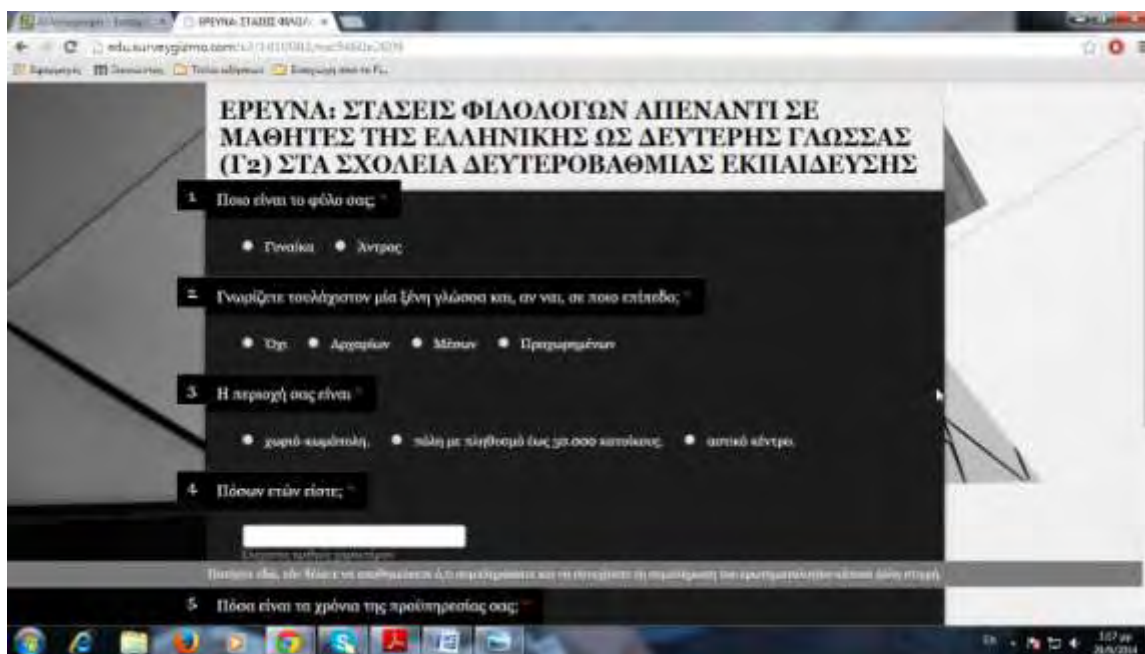
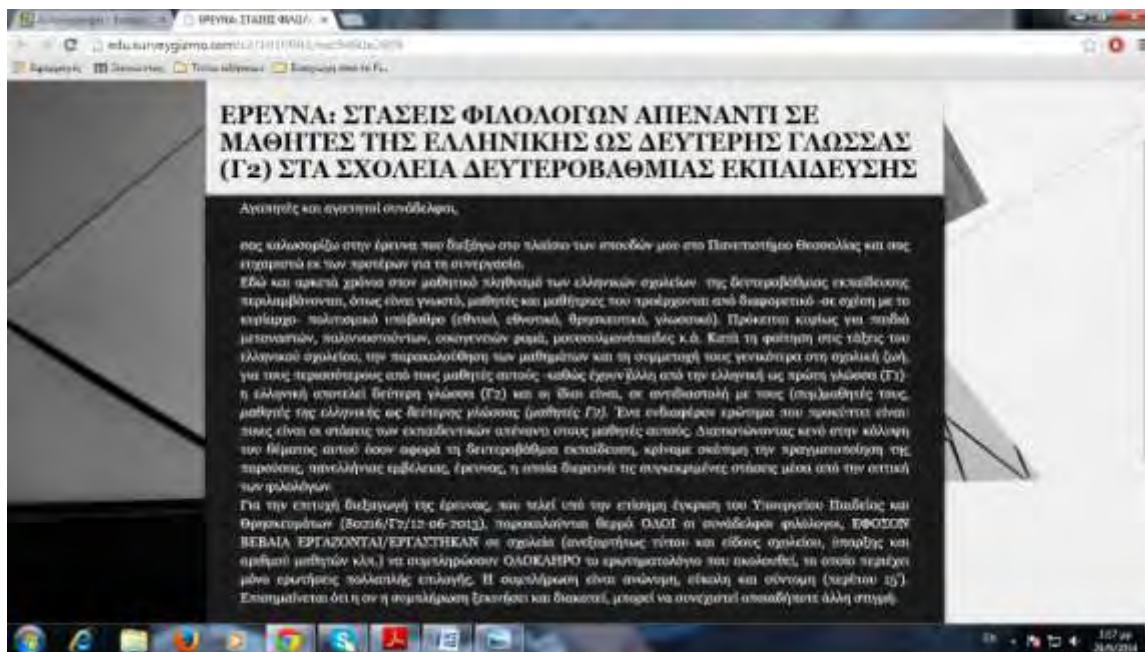
Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διοίκησης & Πρωτοκόλλου

ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Επιστολή προς τις σχολικές μονάδες για τη συμμετοχή στην έρευνα



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Φωτογραφίες από την έρευνα όπως εμφανιζόταν στον ιστότοπό της στο SurveyGizmo (έναρξη: 13-10-2013)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στοιχείων 9-50

(Σημείωση: οι ερωτήσεις με αστερίσκο είναι αντεστραμμένες και οι τιμές που δίνονται ισχύουν για το αντίθετο νόημά τους)

Στοιχεία	N	M.T.	T.A.
9) ΜΕΓ2 στην τάξη= όφελος για όλους τους μαθητές	496	2,63	,712
10) παρουσία ΜΕΓ2 στην τάξη= θετική συμβολή	496	2,53	,678
11) Αποδέχομαι με ευχαρίστηση τους ΜΕΓ2 στην τάξη	496	2,94	,738
12) Ανέφικτη η επάρκεια ίδιου επιπέδου σε πάνω από 1 γλώσσα*	496	2,91	,784
13) Μάθηση στη Γ1=εμπόδιο για μάθηση στη Γ2*	496	2,91	,724
14) Μεγαλύτερη έκθεση στη Γ2=καλύτερη μάθηση Γ2*	496	1,64	,621
15) Χρήση Γ1 στο σπίτι/οικογένεια=εμπόδιο για μάθηση Γ2*	496	2,26	,813
16) Αδύνατη η απόκτηση πλήρους επάρκειας Γ2 έπειτα από μια κρίσιμη ηλικία*	496	2,77	,816
17) Ανάπτυξη γραμματισμού Γ1=διευκόλυνση γραμματισμού Γ2	496	2,81	,775

18) Ανάπτυξη γραμματισμού Γ1=καλύτερες επιδόσεις	496	2,61	,730
19) Αδυναμία έκφρασης στα ελληνικά των ΜΕΓ2=μη κατανόηση ύλης μαθημάτων του σχολείου*	496	2,66	,777
20) Προφορική ευχέρεια στα ελληνικά των ΜΕΓ2=καμία δυσκολία στα μαθήματα γλώσσας και κοινωνικών επιστημών*	496	2,36	,755
21) ΜΕΓ2 μόνο σε ΤΥ και ΦΤ αν είναι να βελτιωθούν οι επιδόσεις σε μαθηματικά και ΦΕ*	496	2,23	,729
22) Προφορική ευχέρεια στα ελληνικά των ΜΕΓ2=κατανόηση μαθηματικών και ΦΕ*	496	2,45	,725
23) Πιο εύκολη η διδασκαλία μαθηματικών σε ΜΕΓ2 από γλώσσα και κοινωνικές επιστήμες*	496	2,22	,741
24) ΜΕΓ2= ικανοί για επιδόσεις ανάλογες ή καλύτερες των ΜΓ1	496	2,96	,781
25) ΜΕΓ2= αύξηση εργασιακού φόρτου*	496	2,33	,727
26) ΜΕΓ2= αύξηση χρόνου προετοιμασίας*	496	2,15	,655
27) Επαρκή ελληνικά μέσα σε 2 χρόνια*	496	2,55	,674
28) Ένταξη μόνο με μίνιμουμ ελληνικών*	496	2,53	,657

29) Κανονική βαθμολόγηση και αξιολόγηση για ΜΕΓ2 έπειτα από 2 χρόνια φοίτησης*	496	2,06	,701
30) Μπορώ και προσαρμόζω τη διδασκαλία	496	2,77	,729
31) Είμαι καλός στο να παρέχω βοήθεια	496	2,81	,635
32) Είμαι ικανός να δείχνω πώς να μαθαίνουν	496	2,66	,653
33) Είμαι ικανός στο να παίρνουν καλούς βαθμούς	496	2,58	,621
34) Είμαι καλά προετοιμασμένος για τη συμμετοχή των ΜΕΓ2 στην τάξη	496	2,43	,705
35) Είμαι σίγουρος ότι θα διαφοροποιήσω τη διδασκαλία και θα ανταποκριθώ στις ανάγκες ενός ΜΕΓ2	496	2,39	,648
36) Ασαφή συμπεράσματα έρευνας για οφέλη δίγλωσσης εκπαίδευσης*	496	2,48	,708
37) Υψηλά επίπεδα διγλωσσίας= καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία	496	3,10	,737
38) Υψηλά επίπεδα διγλωσσίας= ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων	496	3,03	,742
39) Ενθαρρύνω τη χρήση Γ1 μέσα στην τάξη	496	2,13	,695
40) Δίνω περισσότερο χρόνο στους ΜΕΓ2 για να απαντούν σε ερωτήσεις και να λύνουν ασκήσεις	496	3,00	,673

41) Δίνω υλικό στη Γ1	496	1,89	,611
42) Βαθμολογώ μόνο την προσπάθεια	496	2,96	,714
43) Απλοποιώ το μάθημα προσαρμόζοντάς το στους ΜΕΓ2	496	2,84	,707
44) Διαφοροποιώ και τις ασκήσεις και εργασίες για ΜΕΓ2	496	2,68	,656
45) Δημιουργώ ομάδες εργασίας ανάμικτες	496	2,91	,825
46) Όλες οι πολιτισμικές ομάδες ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους	496	2,74	,810
47) Οι διαφορετικές πολιτισμικά/εθνοτικά οικογένειες πρέπει να συνεργάζονται	496	3,03	,763
48) Διαφορά στην κοινωνία= εμπλουτισμός*	496	3,14	,882
49) Διαφορά στην κοινωνία= ένταση*	496	2,66	,808
50) Αναπόφευκτη η κοινωνική δυσαρμονία λόγω διαφοράς;*	496	2,43	,757