



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΕΛΕΝΗ - ΗΛΙΑΝΑ ΚΟΛΗΜΗΤΡΑ

A.M: 0212102

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΜΟΤΣΙΟΥ

2^{ΟΣ} ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΓΟΣ

ΒΟΛΟΣ, 2016

	ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	Σελίδες
	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4-5
1.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1.1	Αντικείμενο της εργασίας	6
1.2	Διάρθρωση της εργασίας	7
2.	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	8
2.1	Οριοθετήσεις της διγλωσσίας	8
2.1.1	Τι ορίζουμε ως διγλωσσία;	8
2.1.2	Οι τύποι της διγλωσσίας	8-9
2.1.3	Δίγλωσση τάξη στην σύγχρονη Ελλάδα	9-10
2.2	Κοινωνικές διαστάσεις της διγλωσσίας στην εκπαίδευση	10
2.2.1	Η διγλωσσία ως πλεονέκτημα και ως δικαίωμα	10-11
2.2.2	Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη δίγλωσση τάξη	11-12
2.2.3	Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα	12
2.2.4	Προβλήματα της δίγλωσσης τάξης	12-13
2.2.5	Ο ρόλος των γονέων	14-15
2.2.6	Ατομική και κοινωνική διγλωσσία	15
3.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	16
3.1	Αναφορά σε παρόμοιες έρευνες	16
3.2	Στοχοθεσία	16-17
3.3	Μέθοδος έρευνας & Ερευνητικό εργαλείο	17
3.4	Συμμετέχοντες	17-18
3.5	Ταυτότητα έρευνας & Άξονες Ερωτηματολογίου	18
3.6	Τεχνική συλλογής δεδομένων	19
4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	20
4.1	Εκπαιδευτικές πρακτικές και εισαγωγή δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών	20-23

4.2	Εκπαιδευτικές πρακτικές και κατάρτιση εκπαιδευτικών	23-27
4.3	Εκπαιδευτικές πρακτικές και Πρόγραμμα Σπουδών	27-37
4.4	Εκπαιδευτικές πρακτικές και αλληλεπίδραση/κοινωνικοποίηση	37-41
4.5	Εκπαιδευτικές πρακτικές και οικογένεια	41-44
5.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ	45
5.1	Πρώτος θεματικός άξονας	45-46
5.2	Δεύτερος θεματικός άξονας	46-47
5.3	Τρίτος θεματικός άξονας	48-50
5.4	Τέταρτος θεματικός άξονας	50-52
5.5	Πέμπτος θεματικός άξονας	52-56
6.	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	57
7.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	58-60
8.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	61-62

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της διγλωσσίας ως κοινωνικού φαινομένου στη σχολική πραγματικότητα. Η διγλωσσία σαν έννοια δηλώνει την χρήση δύο γλωσσών από το άτομο, συνήθως από πολύ μικρή ηλικία, και σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, χωρίζεται ενδεικτικά και σύμφωνα με γλωσσολογικές απόψεις στους εξής τύπους: 1) την πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, δηλαδή την ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτων γλωσσών (π.χ τη μητρική γλώσσα των μεταναστών), 2) την φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, δηλαδή την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής/ γλώσσα της χώρας υποδοχής) εφόσον έχει αρχίσει ή έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας [(διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας (Baker, 2001)] και 2) την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, όπου η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας γίνεται μέσω σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος (Τριάρχη & Herrmann, 2000). Στην Ελλάδα, αυτό αποτελεί μια πραγματικότητα καθώς υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών, κι επομένως υπάρχει παρουσία στο σχολείο αλλόγλωσσων παιδιών. Με αυτά τα δεδομένα απαιτούνται πλέον αφενός μεταρρυθμιστικές κινήσεις, όσον αφορά το σχολικό σύστημα και αφετέρου δημιουργία πρακτικών εντός τάξης, οι οποίες να αντιμετωπίζουν το εν λόγω εκπαιδευτικό ζήτημα, μιας και η χρήση της οποιας γλώσσας επιθυμεί να χρησιμοποιεί το άτομο είναι αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα και η πρακτική της αφομοίωσης που εφαρμόζεται στο σχολικό σύστημα το καταπατά.

Επιπλέον, προκειμένου να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση, ο Baker (2001: 278) καταλήγει στα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης και τα κατηγοριοποιεί σε ασθενείς και ισχυρές μορφές. Σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα, η εκπαίδευση εμπύθισης και η μεταβατική θεωρούνται ασθενείς προσεγγίσεις, εφόσον ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός στόχος είναι η αφομοίωση και καταλήγουν στην ύπαρξη της μονογλωσσίας, ενώ η εκπαίδευση διατήρησης και η αμφίδρομη θεωρούνται ισχυρές προσεγγίσεις, καθώς στοχεύουν στον πλουραλισμό και την διγλωσσική εγγραματοσύνη.

Παράλληλα, στην σύγχρονη πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός καλείται να χτίσει τις δομές, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι των ισχυρών προσεγγίσεων της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ωστόσο, συναντά προβλήματα στην διαδικασία, λόγω της

έλλειψης συνολικότερων δομών, υλικού, πολιτικής πάνω στην μετανάστευση και τη διγλωσσία αλλά και ψυχοκοινωνικών παραγόντων. Ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει αυτά τα θέματα, έγκειται στη διάθεση του/της να παράγει έργο, στην φαντασία με την οποία θα σχεδιάσει και θα υλοποιήσει δραστηριότητες και πρακτικές, και στην ευελιξία του/της απέναντι στις ελλείψεις και τα εμπόδια του εκπαιδευτικού συστήματος.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Αντικείμενο της εργασίας

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια προπτυχιακών σπουδών, του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ζήτημα που πραγματεύεται αφορά την μελέτη των **εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών**. Η σημερινή σχολική πραγματικότητα, τα αυξανόμενα φαινόμενα διακρίσεων και περιθωριοποίησης, η ύπαρξη γλωσσικών στερεοτύπων μαθητών διαφορετικής εθνικότητας και ο μη – πολυμορφικός (ομοιογενής) χαρακτήρας λειτουργίας των σχολικών τάξεων, καθιστούν αναγκαία την διερεύνηση αυτού του κοινωνικού φαινομένου. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη εργασία αποβλέπει στην ανάδειξη των στάσεων συμπεριφοράς και των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, αφού πλαισιωθούν τα παραπάνω ζητήματα με το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο, θα ακολουθήσει διεξαγωγή έρευνας σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και λογοπεδικών, ώστε να συγκεντρωθούν, να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν. Οι τελευταίοι, κρίθηκε αναγκαίο να συμμετάσχουν στην έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν οι τυχόν συγκλίσεις ή αποκλίσεις που εμφανίζουν με τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων μαθητών. Το ερευνητικό μέσο που θα χρησιμοποιηθεί, θα είναι μια φόρμα ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες θα αποτελέσουν χρήσιμο υλικό για να εξαχθούν συμπεράσματα, σχετικά με τους τρόπους εκπαίδευσης των δίγλωσσων και αλλόγλωσσων παιδιών.

1.2 Διάρθρωση της εργασίας

Ενδεικτικά, η δομή της εργασίας περιέχει την εξής διάρθρωση:

I. Το **θεωρητικό μέρος**, όπου παρατίθεται η θεμελίωση κεντρικών εννοιών του θέματος της εργασίας, σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές, όπως είναι: ο ορισμός της διγλωσσίας, οι μορφές της, η εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθείται στην διγλωσση τάξη, ατομική και κοινωνική διγλωσσία κ.ά

II. Ακολουθεί η **Μεθοδολογία της ερευνητικής προσέγγισης** που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ενός άξονα ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, προκειμένου να διατυπωθούν ελεύθερα οι απόψεις τους, να συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες και στοιχεία, όσον αφορά τη διαχείριση της διγλωσσίας στη σχολική τάξη. πιο συγκεκριμένα, θα γίνει η περιγραφή της πορείας συγκρότησης της έρευνας και των επιμέρους παραμέτρων της.

III. Προχωρώντας, παρουσιάζονται οι θεματικοί **άξονες των ερωτήσεων**, που συμπυκνώνουν τα θέματα των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

IV. Το επόμενο τμήμα της εργασίας, αφορά τα **Ερευνητικά Αποτελέσματα**, δίνοντας έμφαση στην ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

V. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα **Συμπεράσματα** που θα προκύψουν μέσα από την μελέτη των ερωτηματολογίων.

VI. Η πτυχιακή εργασία, ολοκληρώνεται με τον **Επίλογο**, όπου συνοψίζονται τα κεντρικά της σημεία.

VII. Τέλος, αναφέρεται αναλυτικά το σύνολο της **Βιβλιογραφίας** που χρησιμοποιήθηκε, έτσι ώστε να τεκμηριωθεί εμπειριστατωμένα το περιεχόμενο της εργασίας.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Οριοθετήσεις της διγλωσσίας

2.1.1 Τί ορίζουμε ως διγλωσσία;

Αν και η διγλωσσία είναι μια πολυδιάστατη έννοια και ο ορισμός της δεν μπορεί να είναι απόλυτος λόγω των ιδιαιτεροτήτων που συναντάμε στο γλωσσικό και κοινωνικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε συνοπτικά το εξής: η απόκτηση και η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας από ένα παιδί, εκτός της μητρικής του, και η εναλλάξ χρήση των δύο γλωσσών ανάλογα με την περίσταση στην οποία καλείται να τις χρησιμοποιήσει, ονομάζεται διγλωσσία (Σκούρτου, 2011). Η ικανότητα του παιδιού στην εκάστοτε γλώσσα μπορεί να παρουσιάζει σημαντική διαφορά όσον αφορά την έκφραση αλλά και την αντίληψη, καθώς το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, με κυρίαρχο το περιβάλλον και τη διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή και αναπτύσσει τη γλώσσα. Ωστόσο, το παιδί παρουσιάζει τη δυνατότητα του να συνδυάζει χωρίς να συγχέει, δηλαδή να εναλλάσσει τις δυο γλώσσες (*code-switching*).

2.1.2 Οι τύποι της διγλωσσίας

Έχοντας υπόψη τις διαφοροποιήσεις της διγλωσσίας, όπως τις έθεσε η Skutnabb- Kangas (1981), με βάση τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται δίγλωσσο ένα παιδί, θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε τρεις τύπους δίγλωσσων μαθητών, τους οποίους συναντάμε στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

- Το παιδί το οποίο έρχεται από μικρή ηλικία σε επαφή και μαθαίνει να επικοινωνεί με δύο γλώσσες, είτε στο περιβάλλον του σπιτιού λόγω γονιών που χρησιμοποιούν διαφορετικές ή περισσότερες από μία γλώσσες, είτε στην κοινότητα στην οποία ζει, όπου χρησιμοποιείται διαφορετική γλώσσα από αυτήν που χρησιμοποιείται στο σπίτι. Οι διαδικασίες αυτές επιτρέπουν στο παιδί να κατακτήσει φυσικά τη γλώσσα, ελαχιστοποιώντας την ανάγκη της διαδικασίας εκμάθησης της γλώσσας.

- Το παιδί το οποίο προέρχεται από οικογένεια μεταναστών και έρχεται σε επαφή με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής του, την οποία σταδιακά αποκτά μέσα από την καθημερινή τριβή του σχολείου και τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.
- Παιδιά τα οποία μπαίνουν στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είτε φοιτώντας σε δίγλωσσα σχολεία είτε μαθαίνοντας τη δεύτερη γλώσσα για μετέπειτα επαγγελματικούς/εκπαιδευτικούς σκοπούς.

2.1.3 Δίγλωσση τάξη στην σύγχρονη Ελλάδα

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν έρθει αντιμέτωπες με το ζήτημα διαχείρισης νέων κοινωνικών μορφωμάτων τα οποία χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και ποικιλομορφία, και φέρνουν στην επιφάνεια το ερώτημα του πώς προτίθενται οι πλειονοτικές ομάδες να χειριστούν τη διαπολιτισμικότητα. Οι διαφοροποιήσεις των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και η αύξηση των μεταναστευτικών ροών στην Ελλάδα εδώ και αρκετό καιρό, καθιστούν πλέον το φαινόμενο της πολυγλωσσίας μια πραγματικότητα η οποία οφείλει να αναγνωριστεί καθώς η ύπαρξη μαθητών/-ριών στις τάξεις που μιλούν γλώσσες διαφορετικές της ελληνικής είναι αδιαμφισβήτητη (Τσοκαλίδου,2005).

Σαν απάντηση σε αυτά τα ζητήματα, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα διαχείρισης (για μια σύνοψη: Baker, 2001). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, κατά κανόνα μονογλωσσικό, παρουσιάζει ελλείψεις όσον αφορά την αντιμετώπιση του ζητήματος της επικοινωνιακής ετερότητας της δίγλωσσης τάξης, παρά του ότι είναι εμφανές πλέον πως έχει προκύψει η αναγκαιότητα διαχείρισης μιας πολύγλωσσης τάξης και συζήτησης πάνω στον εκπαιδευτικό της στόχο (Χατζηδάκη, 2000). Ένα τέτοιο σύστημα, το οποίο στοχεύει στην αφομοίωση των μειονοτικών στοιχείων από την πλειονότητα έχει αποδείξει πως αποτυγχάνει, αφού κατά βάση οδηγεί στη σχολική αποτυχία (Cummins, 1999) και αντί να μειώνει, συμβάλλει στην περιθωριοποίηση των μειονοτήτων. Η προσπάθεια εξάλειψης του πολιτιστικού υποβάθρου του παιδιού εμφανώς βαθιάίνει, αντί να γεφυρώνει το πολιτισμικό χάσμα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητη η δημιουργία και η εφαρμογή των απαραίτητων πρακτικών και διαδικασιών για την επίτευξη ενός νέου εκπαιδευτικού

στόχου ο οποίος θα περιλαμβάνει και θα αφορά όλα τα κοινωνικά υποκείμενα, καθώς και η διαρκής επεξεργασία και επίλυση των συνεπαγόμενων προβληματικών και ζητημάτων.

2.2 Κοινωνικές διαστάσεις της διγλωσσίας στην εκπαίδευση

2.2.1. Η διγλωσσία ως πλεονέκτημα και δικαίωμα

Όπως αναφέραμε, η εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα τείνει να αποκλείει τους/τις αλλόγλωσσους μαθητές/-ριες αφού προσπαθεί να τους εντάξει στο πλειονοτικό σύνολο βάζοντας στην άκρη τα δικά τους εθνοτικά χαρακτηριστικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αφενός να καθίσταται το πολιτιστικό υπόβαθρο του παιδιού ως χαμηλότερης αξίας κι αφετέρου να μην αναδεικνύονται τα αποδεδειγμένα οφέλη της διγλωσσίας στο παιδί. Τα δίγλωσσα άτομα επιδεικνύουν ιδιαιτερότητες όσον αφορά τη μάθηση αλλά και την συνολικότερη ιδιοσυγκρασία τους αφού ευνοούνται σε γνωσιακό/ νοητικό επίπεδο (π.χ. ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης, γνωστική ευελιξία) (Baker, 2001), αλλά και σε επικοινωνιακό- έρχονται σε επαφή με δύο πολιτισμούς, τους γνωρίζουν, τους κατανοούν και εσωτερικεύουν τις αντιθέσεις τους, επομένως αποκτούν ένα παραπάνω εργαλείο για μια πιο ολοκληρωμένη οπτική της πραγματικότητας γύρω τους (Γκόβαρης, 2001).

Αυτή η διαδικασία βέβαια ακυρώνεται, όταν ένα μεταναστόπουλο καλείται ξαφνικά να λειτουργήσει σε ένα μη οικείο περιβάλλον σε μια καινούρια γλώσσα την οποία επιβάλλεται να χρησιμοποιεί. Έχει κατ' αυτόν τον τρόπο ιδιαίτερα αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίσει προβλήματα προσαρμογής και άλλες ψυχολογικές πιέσεις, μαζί με αδυναμία, είτε επιμέρους είτε συνολική, στη σχολική επίδοση (Cummins, 1999). Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται αυτόματα μια διαδικασία άνευ νοήματος και παιδαγωγικού οφέλους για το παιδί αφού δεν αντλεί τίποτα από τη δική του μοναδική καθημερινότητα και κουλτούρα (Χατζηδάκη, 2000).

Επιπροσθέτως, η αφαίρεση του δικαιώματος του ατόμου στη διατήρηση της πολιτιστικής του ταυτότητας, είναι μια προβληματική κίνηση η οποία προάγει την περαιτέρω εδραίωση των ήδη υπάρχουσών κοινωνικών ανισοτήτων και αντιτίθεται στην δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης (Γκόβαρης, 2001). Κάθε άτομο το οποίο αναγκάζεται να αλλάξει χώρα διαμονής, οφείλει να έχει την ευκαιρία να προσαρμοστεί ομαλά στο νέο περιβάλλον χωρίς να αποκοπεί από τους δεσμούς με την πρωταρχική του

κουλτούρα αλλά και να μην βρεθεί αντιμέτωπο με προκαταλήψεις, στερεότυπα και υποτίμηση του δικού του αξιακού συστήματος και τρόπου ζωής. Είναι επομένως ζωτικής σημασίας, η διγλωσσία και η δίγλωσση ανάπτυξη ενός παιδιού να αντιμετωπιστούν σαν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών και σαν μαθησιακά προσόντα, παρά σαν προβλήματα (Cummins, 1999-Γκόβαρης, 2001).

2.2.2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη δίγλωσση τάξη

Η διαχείριση μιας δίγλωσσης τάξης ορίζεται αρχικά από τον εκπαιδευτικό της στόχο, ο οποίος, σύμφωνα με τον Baker (2001, 275), μπορεί να έχει δύο μορφές:

- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζει στην *γλωσσική μετάβαση* του παιδιού από την μειονοτική γλώσσα που μιλάει στο σπίτι, στην κυρίαρχη γλώσσα-στόχο που μαθαίνεται στην τάξη. Σ' αυτήν την περίπτωση μιλάμε για τη Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση, κατά την οποία το παιδί υφίσταται τη διαδικασία της γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης.
- Η στόχευση μπορεί να είναι η *διατήρηση* της μειονοτικής γλώσσας, και η συστηματική της εκμάθηση παράλληλα με την κυρίαρχη. Η διαδικασία αυτή είναι η Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης, κατά την οποία αναδεικνύεται το δικαίωμα του μαθητή στην διατήρηση και ενίσχυση της πολιτισμικής του ταυτότητας.

Οι δύο αυτές βασικές στοχεύσεις αποτελούν τον πυρήνα πάνω στον οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία . Ανάλογα λοιπόν με τον στόχο, μπαίνουν σε εφαρμογή τα αντίστοιχα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης, η *εκπαίδευση εμπύθισης*, η *μεταβατική* και η *αμφίδρομη γλωσσική εκπαίδευση* (Baker, 2001).

- Η εκπαίδευση εμπύθισης χρησιμοποιεί σαν βασική τεχνική την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κυρίαρχη γλώσσα-στόχο, με σκοπό την γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική αφομοίωση του/της μαθητή/-ριας.
- Η αμφίδρομη γλωσσική εκπαίδευση περιλαμβάνει τη δίγλωσση διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με χρήση διάφορων μεθόδων (π.χ. τη μία ημέρα χρησιμοποιείται η κυρίαρχη γλώσσα, την επόμενη η μειονοτική), σε μία τάξη όπου υφίσταται ίσος αριθμός ομιλητών της κυρίαρχης και της μειονοτικής γλώσσας. Σκοπός είναι να καταστούν δίγλωσσοι όλοι/ες οι μαθητές/-ριες.

- Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση έχει ως στόχο την αφομοίωση. Διαφέρει από τη εκπαίδευση εμπύθισης ως προς το ότι επιτρέπει στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκει στη γλώσσα αυτή, ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα για να αντεπεξέλθουν στην κανονική εκπαίδευση.

2.2.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Είναι πλέον φανερό πώς η εκπαίδευση που αφορά μαθητές με άλλη Γ1 από την Ελληνική, με στόχο την μετάβαση, η οποία είναι η κυρίαρχη μέθοδος στην ελληνική πραγματικότητα -με εξαίρεση τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης- δεν πετυχαίνει τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς αποκλίνει από τις αρχές που θα έπρεπε να διέπουν τη δίγλωσση εκπαίδευση και καταλήγει τελικά στην αφομοίωση, αφού η εφαρμογή κάθε μέτρου στην πράξη ακολουθούσε τις περισσότερες φορές το μοντέλο εμπύθισης. Δεν είναι αποτελεσματική όσον αφορά την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών αλλά και τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, ενισχύει την εντύπωση πως η μειονοτική γλώσσα δεν είναι ίσης αξίας και συμβάλλει στην παγίωση ρατσιστικών αντιλήψεων όπως ότι οι άνθρωποι που τη μιλούν είναι πολίτες δεύτερης κατηγορίας (Γκόβαρης, 2001).

Η αμφίδρομη γλωσσική εκπαίδευση επιτρέπει στις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού να αναπτυχθούν παράλληλα με τις ψυχοκοινωνικές. Τα παιδιά δέχονται τα γνωστικά οφέλη της διγλωσσίας ενώ παράλληλα μαθαίνουν να λειτουργούν σε μια ετερογενή ομάδα και να κατανοούν αυτήν την ετερογένεια. Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων αποδίδουν καλύτερα σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όχι μόνο λόγω του γνωστικού επιπέδου το οποίο είναι σε θέση υπό αυτές τις εκπαιδευτικές συνθήκες να αναπτυχθεί ομαλά, αλλά και του γεγονότος ότι βρίσκονται σε ένα χώρο όπου η ταυτότητά τους γίνεται σεβαστή και αναγνωρίζεται ως εξίσου σημαντική (Baker, 2001).

2.2.4 Προβλήματα της δίγλωσσης τάξης

Πέραν των αγκυλώσεων που θα συναντήσει ο/η εκπαιδευτικός μέσα στο πλαίσιο των καθιερωμένων εκπαιδευτικών μεθόδων, υπάρχουν κι άλλα ζητήματα τα οποία καλείται

να αντιμετωπίσει, ειδικά στο ελληνικό σχολείο όπου οι δομές συχνά δυσλειτουργούν και οι βάσεις για ένα δίγλωσσο σχολείο είναι κατά βάση ανύπαρκτες. Σε μια πολύγλωσση τάξη λοιπόν, ο/η καθηγητής/ρια πρέπει να καταφέρει να διδάξει συμπεριλαμβάνοντας τους κώδικες επικοινωνίας όλων των παιδιών (Γκόβαρης, 2001), κι αυτό με ελάχιστα διδακτικά μέσα αφού το δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό είναι εξαιρετικά περιορισμένο έως ανύπαρκτο. Ταυτόχρονα, δεδομένου ότι η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ακόμα προς ανάπτυξη, υπάρχει το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία και οι υπάρχουσες πρακτικές δεν επαρκούν για να ανταποκριθεί ο/η εκπαιδευτικός στις ανάγκες μιας τάξης η οποία είναι απαιτητική σε πολλά επίπεδα, από τις γνώσεις του/της εκπαιδευτικού στη δεύτερη γλώσσα και τον πολιτισμό της αντίστοιχης χώρας μέχρι την ικανότητά του/της να αντεπεξέλθει στη διδασκαλία μιας ανομοιογενούς τάξης χωρίς να παραλείπει ή να παραμελήσει κάποιο στοιχείο της (Γκόβαρης, 2001). Τα δεδομένα αυτά απαιτούν ανανέωση και εμπλουτισμό των διδακτικών πρακτικών που ασκεί ο/η εκπαιδευτικός, μέσα από διαρκή και συστηματική επανεκπαίδευση και φυσικά τριβή με καινούριες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Baker, 2001- Cummins, 1999).

Είναι σημαντικό επίσης να δοθεί βαρύτητα στην αντίληψη του/της εκπαιδευτικού όσον αφορά τα συγκεκριμένα προβλήματα. Πέρα από τον τρόπο με τον οποίο θα χειριστεί ο/η δάσκαλος ζητήματα όπως η αποτελεσματική χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ή η κατάρτισή του/της, υπάρχει και το ενδεχόμενο λιγότερο εμφανών καταστάσεων. Εάν η γλωσσική ισορροπία στην τάξη δεν αποτελεί προτεραιότητα για τον εκπαιδευτικό, τότε είναι πιθανό η διγλωσσία στην τάξη να μείνει «κρυφή», να μη γίνει δηλαδή αντιληπτό το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική της κυρίαρχης. Το φαινόμενο της *αφανούς διγλωσσίας*, όπου η διγλωσσία των παιδιών περνά απαρατήρητη στην τάξη, έχει ως αποτέλεσμα το πέρασμα από το σχολείο παιδιών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να λαμβάνουν το 100% των γνώσεων που θα μπορούσαν αφού ο/η δάσκαλος δεν γνωρίζει τις πραγματικές τους ανάγκες, κι επίσης μπορεί να καταστήσει τα παιδιά μονόγλωσσα αφού χάνουν την ευκαιρία στη διγλωσσία (Baker, 2001). Ακόμη, ο/εκπαιδευτικός πρέπει να μην αφήνει τις προσωπικές του/της απόψεις και πολιτικές στάσεις να επεμβαίνουν στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιεί τη διδασκαλία του/της.

2.2.5 Ο ρόλος των γονέων

Τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών έχουν να αντιμετωπίσουν μια ιδιαίτερη συνθήκη: από τη μία να επικοινωνούν σε μια διαφορετική γλώσσα στο σπίτι με τους γονείς και με τον υπόλοιπο κοινωνικό τους περίγυρο, κι από την άλλη να πρέπει καθημερινά να παρακολουθούν τα μαθήματα του σχολείου σε μια γλώσσα που τους είναι ενίοτε άγνωστη, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό (Γκόβαρης, 2001). Οι όποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν στην τάξη για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος μπορούν να σιγά σιγά να δρομολογήσουν την διαδικασία εκμάθησης της νέας γλώσσας και προσαρμογής των παιδιών στα νέα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να υποβοηθηθεί με τη συμβολή των γονιών και του συγγενικού περιβάλλοντος.

Αρχικά, είναι σημαντική η επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονέων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού, την οικογενειακή τους κατάσταση και φυσικά τα γλωσσικά τους δεδομένα (Σκούρτου, 2005). Οι γονείς, αντίστοιχα, πρέπει να συμμετέχουν ενεργά, να παραμένουν διαρκώς ενημέρωτοι σχετικά με την σχολική πορεία των παιδιών τους και τη γλωσσική τους εξέλιξη και να ενισχύουν την προσπάθειά τους αναλόγως, με καθοδήγηση και υποδείξεις από τον/την εκπαιδευτικό (Haugen, 1956). Όσον αφορά το ποια γλώσσα θα ήταν καλύτερο να χρησιμοποιείται στο σπίτι, η συμβουλή των εκπαιδευτικών προς τους γονείς είναι η χρήση της κυρίαρχης γλώσσα-στόχος (Σκούρτου, 2011). Η επιλογή αυτή συναντά αρκετές προβληματικές. Το να χρησιμοποιηθεί ξαφνικά μια καινούρια άγνωστη γλώσσα στο σπίτι, το πλέον οικείο περιβάλλον, είναι μια συνθήκη που μπορεί να συγχύσει, να δημιουργήσει επικοινωνιακά προβλήματα και χάσματα (Cummins, 1999) τα οποία είναι αυτά ακριβώς τα οποία η δίγλωσση εκπαίδευση προσπαθεί να γεφυρώσει, αφού περιορίζει τη δυνατότητα και μειώνει το επίπεδο της επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και το άμεσο περιβάλλον του. Η μητρική γλώσσα είναι η βάση πάνω στην οποία πατάει το παιδί για να μάθει και μια δεύτερη γλώσσα και το πώς να επικοινωνεί σ' αυτήν· είναι η πρωταρχική του μορφή επικοινωνίας αφού πάνω σ' αυτήν αντιλήφθηκε και δόμησε τις πρώτες έννοιες και επεξεργάστηκε τα πρώτα δεδομένα της πραγματικότητας (Cummins, 1999-Baker, 2001). Η διακοπή της ανάπτυξης της επομένως, σημαίνει ενδεχόμενα κενά στην γλωσσική αλλά και στη συνολικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι δεν είναι αποτελεσματική λύση η υποχρεωτική χρήση της καινούριας

γλώσσας υπό αυτές τις συνθήκες μεταξύ των γονιών και των παιδιών· αντίθετα, θα πρέπει να επιλέγεται η γλώσσα με την οποία η μεταξύ τους επικοινωνία διευκολύνεται και επιτρέπει την περαιτέρω ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού που είναι άλλωστε και το ζητούμενο της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2011). Η γλώσσα είναι το εργαλείο για την επίτευξη της επικοινωνίας, άρα η εκμάθηση της γλώσσας δεν πρέπει να καθίσταται αυτοσκοπός αλλά μία δημιουργική διαδικασία η οποία συμβάλλει και στην συνολική ανάπτυξη του ατόμου (Cummins, 1999).

2.2.6 Ατομική και κοινωνική διγλωσσία

Θα ήταν σκόπιμο εδώ να γίνει μια αναφορά στις έννοιες της κοινωνικής και ατομικής διγλωσσίας και στους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ως ατομική διγλωσσία ορίζουμε τη χρήση δύο γλωσσών από ένα άτομο, στις ανάλογες περιστάσεις(π.χ. σχολείο, σπίτι, κ.τ.λ.). Η κοινωνική διγλωσσία είναι η ύπαρξη δύο κυρίαρχων γλωσσών σε μια κοινότητα, τα μέλη της οποίας είτε μιλούν μια από τις δύο γλώσσες είτε έχουν κάποιου βαθμού ευχέρεια και στις δύο (Cummins, 1999-Baker, 2001).Αν και στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε, η ύπαρξη μεγάλου αριθμού ομιλητών διαφορετικών γλωσσών εκτός των ελληνικών είναι μια πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια, το ζήτημα της κοινωνικής διγλωσσίας παραμένει ανέγγιχτο. Παρά το γεγονός ότι η πολυγλωσσία υφίσταται σε ατομικό επίπεδο, οι προεκτάσεις της στο κοινωνικό παραμένουν περιθωριοποιημένες και φυσικά απύσες από τα ελληνικά σχολεία.

Η εν λόγω έλλειψη είναι βασικός λόγος της υπανάπτυξης της δίγλωσσης εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών της μεθόδων. Εάν η πολυγλωσσία δεν αναγνωριστεί σαν κομμάτι της κοινωνικής και, ειδικότερα, της σχολικής πραγματικότητας, το εκπαιδευτικό μοτίβο θα συνεχίσει να περιλαμβάνει δίγλωσσους μαθητές που δεν λαμβάνουν την μόρφωση που δικαιούνται με τις κατάλληλες γι' αυτούς μεθόδους, αφήνοντας έτσι στην άκρη ένα κοινωνικό όσο κι εκπαιδευτικό ζήτημα.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

3.1 Προηγούμενη έρευνα για τη διγλωσσία και τις εκπαιδευτικές-διδασκτικές πρακτικές

Σε γενικές γραμμές, έχουν γίνει αρκετές έρευνες για ζητήματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι Ε. Στάμου και Α. Γρίβα (2014), παρουσίασαν μια σύνθεση 14 ερευνών, οι οποίες πραγματεύονται το ζήτημα της διγλωσσίας στο σχολείο, επιχειρώντας μια πολυφωνική ερευνητική προσέγγιση, μέσα από την καταγραφή και ανάλυση τριών ομάδων που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία των δίγλωσσων μαθητών (εκπαιδευτικοί- μετανάστες γονείς- μαθητές). Ακόμη, μία από τις αμέτρητες μελέτες της Ρ. Τσοκαλίδου, έχει τίτλο: «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο». Η συγκεκριμένη εργασία βασίζεται σε έρευνα που έγινε σε δημοτικά σχολεία και πραγματεύεται το θέμα της «σιωπηλής» διγλωσσίας των παιδιών των μεταναστών. Τα βασικά ζητήματα της έρευνας ήταν η εκπαιδευτική και διδακτική διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών, για την απόκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τη διγλωσση πραγματικότητα των συγκεκριμένων μαθητών (Τσοκαλίδου, 2005).

3.2 Στοχοθεσία

Η κύρια επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική ανάλυση των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές των δίγλωσσων μαθητών, στη μελέτη περίπτωσης 23 εν ενεργεία εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών) που επιλέχθηκαν, για την εκπόνησή της. Ανάμεσά τους βρίσκονται και δύο λογοθεραπευτές και μία σχολική σύμβουλος. Οι δύο λογοθεραπευτές επιλέχθηκαν, ώστε να επισημανθούν οι βασικές συγκλίσεις ή αποκλίσεις (με τους εκπαιδευτικούς) στην εκπαίδευση και στις μεθόδους διδασκαλίας των δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων μαθητών, όταν εκείνοι αντιμετωπίζουν προβλήματα γλωσσικής ικανότητας της Γ2. Επομένως, ο βασικός σκοπός είναι να γίνει η προσέγγιση ενός αντιπροσωπευτικού και πραγματικού δείγματος, ώστε να εκφραστούν οι πεποιθήσεις, οι απόψεις και οι στάσεις που υιοθετούν απέναντι στην εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών, αναφορικά με τις εκφάνσεις του Προγράμματος Σπουδών, την αλληλεπίδραση των

δίγλωσσων/αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους άλλους και τη σχέση τους με την οικογένεια.

3.3 Μέθοδος & Ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της δειγματοληπτικής έρευνας, επιλέχτηκε ως βασικό εργαλείο η χρήση ερωτηματολογίου (πρόσωπο με πρόσωπο και σε μερικές περιπτώσεις αυτο-συμπληρούμενο). Οι λόγοι που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, είναι γιατί έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει μεγάλο δείγμα, παρέχοντας μια γενική εικόνα του θέματος προς διερεύνηση και ταυτόχρονα εξασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτωμένων, γεγονός που δίνει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας της έκφρασης στο σχετικό κοινωνικό θέμα: εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές των δίγλωσσων μαθητών. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αποτελείται από 17 ερωτήσεις που κατατάσσονται σε 5 κατηγορίες ερωτήσεων και έχουν ως θεματικούς άξονες τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την πολιτισμική και γλωσσική ανομοιογένεια της τάξης τους.

3.4 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 23 συνολικά εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί- δάσκαλοι- λογοπεδικοί- σχολικός σύμβουλος) που προέρχονται από την Μαγνησία, Θεσσαλονίκη, Αθήνα και Καστοριά.

Πίνακας: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Συμμετέχοντες

Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα
	1	22

Εκπαιδευτικοί	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
	13	7
	Σχ. Σύμβουλος	Λογοπεδικοί
	1	2
Υπηρεσία στην εκπαίδευση		Πάνω από 15 χρόνια
Μεταπτυχιακές σπουδές	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
	3	2

3.5 Ταυτότητα της έρευνας & άξονες ερωτηματολογίου

Στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα θέματα διγλωσσίας και εκπαιδευτικών πρακτικών στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων και προτάσεών τους για τα παρακάτω θέματα:

- Την εισαγωγή δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών στη σχολική τάξη.
- Την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τη διαχείριση δίγλωσσων μαθητών.
- Τις μεθόδους μάθησης των δίγλωσσων μαθητών και τη σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα (θεσμικό πλαίσιο και εκπαιδευτικές πολιτικές για δίγλωσσους μαθητές).
- Τους τρόπους αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων μαθητών από τους υπόλοιπους (παράγοντες κοινωνικοποίησης).
- Τη σχέση του εκπαιδευτικού με την οικογένεια και τον ενεργό της ρόλο στη διαδικασία μάθησης.

3.6 Τεχνική συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2016. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψείας, καθώς τα άτομα προσφέρθηκαν οικειοθελώς μετά από αναζήτηση. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, οι οποίοι είναι τα πλαίσια πτυχιακής εργασίας με το αντίστοιχο θέμα και την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους. Σε όλους δόθηκε η άνεση χρόνου να το συμπληρώσουν (αυτό-συμπληρούμενο) και οι υπόλοιποι (4/23), μπόρεσαν να εμβαθύνουν και να δώσουν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις (πρόσωπο με πρόσωπο).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εκπαιδευτικές πρακτικές και εισαγωγή δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών

4.1.1. Υπάρχει κάποια (επίσημη) πρόβλεψη/ πλαίσιο για την εισαγωγή δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών στην εκπαίδευση από πλευράς διοίκησης του σχολείου;

Πίνακας Ποσοστών (1)

Απαντήσεις	Ποσοστά
ΟΧΙ	78,26 %
ΝΑΙ	17,39%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	4,35 %

Στην ερώτηση αυτή, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας απάντησαν πως δεν υπάρχει επίσημη πρόβλεψη για την εισαγωγή δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών στην εκπαίδευση, τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και από πλευράς διοίκησης σχολείου, ενώ μία νηπιαγωγός απάντησε πως δεν γνωρίζει. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί σε προτάσεις και συζητήσεις, σχετικά με τα δίγλωσσα παιδιά, καθώς θεωρούν πως είναι αναπόσπαστο μέρος της τάξης και του προγράμματος του σχολείου, αποφεύγοντας έτσι τις διακρίσεις και τον στιγματισμό.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, απάντησαν πως υπάρχει κάποια επίσημη πρόβλεψη (πλαίσιο), από πλευράς διοίκησης του σχολείου. Υποστήριξαν πως υπάρχουν τμήματα ένταξης, στα οποία φοιτούν συγκεκριμένα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αξίζει να σημειωθεί, πως οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στην ερώτηση, προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό). Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα, δημιουργούνται τμήματα ένταξης, στα οποία φοιτούν παιδιά, τα οποία έχουν συγκεκριμένη γνωμάτευση από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Στα τμήματα ένταξης, χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι μάθησης και

καθοδήγησης όπως συμβολικό-θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, μάθηση με υπολογιστή, διδασκαλία με χρήση αντικειμένων και εν συνεχεία γίνεται μετάβαση στο εικονικό και συμβολικό επίπεδο. Η διδακτέα ύλη επιλέγεται και διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης με τροποποιήσεις και προσαρμογές στις ανάγκες των μαθητών του τμήματος ένταξης.

4.1.2. Ποιες είναι οι πρώτες κινήσεις σας ως εκπαιδευτικών όταν εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολικό περιβάλλον δίγλωσσα/ αλλόγλωσσα παιδιά;

Πίνακας Ποσοστών (2)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
Προσπάθεια προσέγγισης και υποδοχής	34,78 %
Εξατομικευμένο πρόγραμμα	13,04 %
Αξιολόγηση βαθμού κατανόησης Γ2	26,09 %
Διαπολιτισμικές δραστηριότητες	26,09 %
Επικοινωνία με οικογένεια	8,7 %

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, σχετικά με την ενημέρωση/ επιμόρφωση του καθενός για την υποστήριξη αλλόγλωσσων παιδιών μέσα στην σχολική τάξη, ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία για την ένταξη των παιδιών στην τάξη.

Αρχικά, πολλοί ήταν εκείνοι που απάντησαν πως μία από τις πρώτες ενέργειές τους, είναι η προσπάθεια να προσεγγίσουν τα παιδιά, να τα υποδεχτούν και να συμβάλουν στη γνωριμία με τα υπόλοιπα παιδιά. Παράλληλα, υπάρχει ενημέρωση της υπόλοιπης τάξης για την άφιξη δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών και ζητείται η βοήθειά τους, έτσι ώστε όλοι μαζί να προσπαθήσουν να **ενταχθούν** γρηγορότερα και όσο πιο ομαλά γίνεται στο

σύνολο της τάξης. Σημαντικό βήμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι να κάνουν τα παιδιά να νιώσουν ένα αίσθημα ασφάλειας μέσα στην τάξη, προκειμένου να δημιουργήσουν παρέες και να ενταχθούν με αυτόν τον τρόπο στο κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η προσπάθεια μιας αρχικής αξιολόγησης του παιδιού για το βαθμό κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, είναι ένας σημαντικός παράγοντας, όχι μόνο για την εισαγωγή του παιδιού στην τάξη αλλά και για την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Ωστόσο, υπήρχε περίπτωση εκπαιδευτικού (προσχολικής ηλικίας), η οποία έκανε απόπειρα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας του παιδιού (σε μικρό βαθμό), προκειμένου να αισθανθεί το παιδί οικεία πριν προχωρήσει στην εκμάθηση της ελληνικής. Μία άλλη προσέγγιση αποτελεί η προσπάθεια εκμάθησης βασικού λεξιλογίου της μητρικής γλώσσας του μαθητή, από την εκπαιδευτικό (προσχολικής ηλικίας) για να παρουσιαστεί ο νέος μαθητής στην ομάδα, τονίζοντας το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει ανάμεσά τους, ένας νέος «φίλος» που μιλά μια διαφορετική γλώσσα.

Οι λογοθεραπευτές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μαζί με εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό), ανέφεραν τον σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το αλλόγλωσσο παιδί, πράγμα που θα ενίσχυε τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και την ένταξή του στο σύνολο. Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός (προσχολικής), ακολούθησε διαφοροποιημένη διδασκαλία, απλοποιώντας ή εικονογραφώντας οδηγίες και κανόνες, ενισχύοντας το παιδί με βασικές λέξεις ή τραγούδια στη μητρική του γλώσσα. Μάλιστα, αναφέρει χαρακτηριστικά ένα παράδειγμα από την τάξη, το οποίο συσχετιζόταν με την εμπλοκή το αλλόγλωσσου νηπιού σε δραστηριότητες με χαμηλές γλωσσικές απαιτήσεις, ώστε να μάθει και να τολμήσει τη χρήση συγκεκριμένων, απλών λέξεων μέσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ καλημέρα, γεια σου, αντίο). Απέφυγε την εξατομικευμένη διδασκαλία, για να αποφύγει τον διαχωρισμό και να νιώσει το παιδί μέλος της ομάδας, από τις πρώτες κιόλας μέρες.

Αντίθετα, κάποιοι άλλοι θεώρησαν σημαντικό να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα που θα περιλαμβάνει την παρουσίαση της

χώρας από την οποία κατάγεται ο μαθητής, με έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας του (τραγούδια, μουσική και φαγητά).

Πολλοί ήταν εκείνοι, οι οποίοι έκριναν πως μία από τις πρώτες κινήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν είναι η ενημέρωση από την οικογένεια για θέματα που απασχολούν το παιδί. Η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον θα εξακολουθήσει να υπάρχει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς είναι πολύ πιθανό να προκύψουν και άλλου είδους προβλήματα. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τους γονείς να εγγράψουν τα παιδιά σε εξωσχολικές δραστηριότητες, προκειμένου να υπάρξει άμεση κοινωνικοποίησή τους και εκτός του σχολικού πλαισίου. Εάν δεν υπάρχει καλή συνεννόηση με τους γονείς, είτε γιατί είναι αλλόγλωσσοι είτε γιατί δεν επιθυμούν επαφή με το σχολείο, τότε οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε επίσημους κοινωνικούς φορείς, συγγενείς ή φίλους της οικογένειας.

4.2 Εκπαιδευτικές πρακτικές και κατάρτιση εκπαιδευτικών

4.2.1. Υπάρχει κάποιο σεμινάριο ή ενημέρωση προς όλους τους εκπαιδευτικούς (από επίσημο φορέα, από το ίδιο το σχολείο κτλ), ώστε να λειτουργούν με κοινό άξονα απέναντι στα δίγλωσσα/αλλόγλωσσα παιδιά;

Πίνακας Ποσοστών (3)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
ΟΧΙ	47,8 %
ΝΑΙ	13 %
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	39,1 %

Το μισό δείγμα της έρευνας αποφάνθηκε μονολεκτικά και ρητά πως δεν υπάρχει κάποιο σεμινάριο προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να λειτουργούν με κοινό άξονα απέναντι στα δίγλωσσα/ αλλόγλωσσα παιδιά.

Ένα μικρό ποσοστό, ανέφερε ότι δεν γνωρίζει αν γίνονται αντίστοιχες ενέργειες από επίσημους φορείς ή το ίδιο το σχολείο, αλλά ακόμα και αν υπάρχουν κάποια σεμινάρια, πιστεύουν ότι δεν έχουν προωθηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ενημερωθούν οι ίδιοι.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω δηλώσεις, έρχονται οι θετικές απαντήσεις εκπαιδευτικών, οι οποίες διαβεβαιώνουν πως πραγματοποιούνται σεμινάρια και γίνονται ενημερώσεις ανά διαστήματα, για διαπολιτισμικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι αναφέρουν ότι πραγματοποιούνται ημερίδες και σεμινάρια σε Πανεπιστήμια (π.χ Θεσσαλίας –Αθηνών), τα οποία δεν συνιστούν υποχρεωτική παρακολούθηση, συνεπώς δεν ακολουθείται μια κοινή πολιτική για την διαχείριση πολύγλωσσης τάξης. Κάποιοι άλλοι, επισημαίνουν πως γίνονται σεμινάρια στο σχολικό χώρο, προς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όταν στα σχολεία τους υπάρχουν περιπτώσεις δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων μαθητών, από σχολικούς συμβούλους. Την άποψη αυτή, επιβεβαιώνει η ίδια η σχολική σύμβουλος, που έλαβε μέρος στην έρευνα, ως πραγματικότητα.

4.2.2. *Είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού για το εάν θα λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση για να υποστηρίξει δίγλωσσα/ αλλόγλωσσα παιδιά;*

Πίνακας Ποσοστών (4)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
ΝΑΙ	78,2 %
ΟΧΙ	21,7 %

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αποκρίθηκε θετικά στο ερώτημα αυτό και τόνισε πως είναι προσωπική υπόθεση του καθενός να ενημερωθεί εκ των προτέρων για παρόμοια κοινωνικά ζητήματα. Μερικοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ελλείψεις τους, όσον αφορά τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων και γι' αυτό το λόγο υποστηρίζουν την συστηματική επιμόρφωσή τους, μέσω των σεμιναρίων, κάνοντας έτσι μια αναφορά στο ρόλο του «συνειδητοποιημένου» εκπαιδευτικού. Μία άλλη άποψη είναι ότι στο χέρι του εκπαιδευτικού είναι τα πάντα που αφορούν τη συνεχή ενημέρωσή του διά βίου.

Μολονότι, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποκρίθηκε θετικά, με την προσωπική ευθύνη που φέρει κάθε εκπαιδευτικός για την διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωσή του, υπάρχουν υποστηρικτές της αντίθετης άποψης, οι οποίοι σύμφωνα με τα αποτελέσματα, επιρρίπτουν αλλού τις ευθύνες της επιμόρφωσης για την υποστήριξη των δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων παιδιών. Για παράδειγμα, δεν πιστεύουν ότι είναι στο χέρι τους η επιμόρφωσή τους, αλλά είναι ζήτημα συνεργασίας των ίδιων, του σχολείου και της αλλόγλωσσης οικογένειας. Πέρα από αυτό, μία εκπαιδευτικός (προσχολικής), θεωρεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πρώτιστα τομέας της κρατικής μέριμνας, «αν θέλουμε να μιλάμε για κοινωνικό κράτος», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, «και επειδή αυτό δε συμβαίνει... επαφίεται στο ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού». Μία τελευταία τοποθέτηση για το συγκεκριμένο ερώτημα είναι, ότι όχι μόνο δεν είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να λάβει κάποια επιμόρφωση για το θέμα της διγλωσσίας, αλλά και δεν αποτελεί τη λύση στο πρόβλημα ακόμα και αν ο ίδιος προβεί σε κάποιες ενέργειες. Για παράδειγμα, ο υποστηρικτής της τελευταίας θέσης, επισημαίνει πως δεν εξαλείφεται η πηγή του «προβλήματος», ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός κάνει κάποιο μεταπτυχιακό ή απευθυνθεί στο πανεπιστήμιο που εδρεύει στην πόλη του και παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα - εφόσον επιτρέπεται- ή απλούστερα αναζητήσει πληροφορίες στο διαδίκτυο.

4.2.3. *Εάν όχι, λειτουργεί αυτοβούλως ; Αναφέρετε ενδεικτικά παραδείγματα.*

Πίνακας Ποσοστών (5)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
Αφομοιωτικές/ ενταξιακές τεχνικές	8,7 %
Τμήμα ένταξης	13 %
Εκμάθηση στοιχείων της Γ1 του μαθητή	17,8 %

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν ότι λειτουργούν αυτοβούλως, σχετικά με την διδασκαλία δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων μαθητών, παραθέτουν μερικά παραδείγματα από την εμπειρία τους στο σχολικό χώρο.

Δύο δάσκαλοι του δημοτικού, οι οποίοι είχαν δουλέψει με δίγλωσσα παιδιά (από την Κίνα), ακολούθησαν τις παρακάτω ενέργειες. Ο δάσκαλος που είχε τα δύο παιδιά στην Β' τάξη του δημοτικού, χρησιμοποιούσε ελάχιστες και απλοποιημένες γλωσσικές ασκήσεις και ασχολήθηκε περισσότερο με τα Μαθηματικά, τα οποία ήταν ευκολότερα για τα παιδιά να αντιληφθούν και μάλιστα είχαν και μεγάλη επιτυχία, από την υπόλοιπη τάξη. Δεν επέμεινε ιδιαίτερα στην διδασκαλία της ελληνικής, γιατί μόλις είχαν έρθει στην Ελλάδα και θεώρησε ότι έχουν χρόνο να την διδαχθούν, στις επόμενες τάξεις του δημοτικού. Αντίθετα, ο δάσκαλος που είχε το παιδί στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού, έλαβε πιο δραστικά μέτρα, σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής, καθώς τα περιθώρια ήταν στενά και έπρεπε άμεσα το παιδί να αποκτήσει επικοινωνία στην καθομιλουμένη. Για αυτό το λόγο, πέρα από τη βοήθεια που πρόσφερε στο παιδί το τμήμα ένταξης, όταν είχε κενό χρόνο ανάμεσα στα μαθήματα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καθόταν και του μάθαινε την ελληνική γλώσσα.

Ένα άλλο παράδειγμα εκπαιδευτικού (προσχολικής) από την εμπειρία της με μαθήτρια από την Αλβανία, η οποία ήρθε στο σχολείο στην ηλικία των 4, ως προνήπιο και δε γνώριζε καθόλου ελληνικά, είναι ότι η νηπιαγωγός κατέφυγε σε ελληνοαλβανικό λεξικό. Ήταν σημαντικό, όπως αναφέρει, να μάθει κάποιες βασικές λέξεις (π.χ έλα, εδώ, πήγαινε, θέλεις, έρχεται η μαμά κ.λ.π) για να σε ένα αρχικό στάδιο δεξιότητες επικοινωνίας, με το παιδί.

Επιπρόσθετα, μια νηπιαγωγός δηλώνει πως προσπαθεί να **ενσωματώσει** τα αλλόγλωσσα παιδιά, μέσω των καθημερινών ρουτινών και τον τρόπο που οργανώνει την τάξη, όταν υποδέχεται στο σχολείο αυτούς τους μαθητές. Φροντίζει να επιχειρεί ουσιαστικούς διαλόγους με την οικογένεια του παιδιού, έτσι ώστε να μάθει περισσότερα πράγματα για τις γλωσσικές του δεξιότητες στη Γ1, την κουλτούρα και τη θρησκεία του, προκειμένου να προβεί σε δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα στη συνέχεια. Η ίδια εξηγεί πως αφιερώνει περισσότερο χρόνο στους αλλόγλωσσους μαθητές της στην αρχή, προκειμένου να αναπτύξουν όσο το δυνατόν συντομότερα δεξιότητες: όπως κατανόηση και επικοινωνία για να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους τίθενται. Με αφετηρία την

θέση αυτή, μία εκπαιδευτικός (προσχολικής), η οποία αποκρίθηκε θετικά στο ερώτημα της προσωπικής ευθύνης για επιμόρφωση του διδάσκοντα, υπογραμμίζει το γεγονός ότι πολλές φορές ο εκπαιδευτικός λειτουργεί λανθασμένα, όταν λειτουργεί αυτοβούλως. Πράγματι, προσπαθεί με αφομοιωτικές τεχνικές να «ενσωματώσει» το μαθητή στην τάξη. Το αποτέλεσμα είναι, ο μαθητής να νιώθει μειονεκτικά και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα να είναι «αόρατος».

4.3 Εκπαιδευτικές πρακτικές και Πρόγραμμα Σπουδών

4.3.1. *Αντιμετωπίζονται χωριστά τα αλλόγλωσσα παιδιά κατά τη συνεκπαίδευση ή όχι; (π.χ. τροποποίηση περιεχομένου, διαφορετικές ασκήσεις, project, προφορικές βοηθητικές ερωτήσεις, επιπλέον ώρες μετά το σχολείο).*

Πίνακας Ποσοστών (6)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
ΝΑΙ	43,5 %
ΟΧΙ	56,5 %

Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες διχάζονται, όσον αφορά το θέμα της συνεκπαίδευσης και της διαφορετικής μεταχείρισης των αλλόγλωσσων παιδιών, κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος, συμφωνεί με την διαφορετική αντιμετώπιση αυτών των παιδιών, προτείνοντας τρόπους και τεχνικές που συνήθως ακολουθούν.

Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι του δημοτικού παραθέτουν ότι τροποποιούν το περιεχόμενο των ασκήσεων, με πιο απλοϊκά θέματα, αποφεύγουν τα τεστ και επιλέγουν την προφορική εξέταση. Εκτός από αυτά, εφαρμόζουν την εξατομικευμένη διδασκαλία, όποτε την κρίνουν χρήσιμη και αποτελεσματική, καθώς και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι απαραίτητη και η ενισχυτική διδασκαλία. Στο σημείο αυτό, παρόμοιες ενέργειες ακολουθούν και οι νηπιαγωγοί, στο μέτρο του δυνατού. Πιο συγκεκριμένα, κάποιιοι αναφέρουν ότι οι διαφοροποιήσεις είναι απαραίτητες κυρίως στο επίπεδο του

«εισαγόμενου» λόγου. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (π.χ το κουκλοθέατρο), ώστε να μειωθεί το άγχος της επίδοσης του μαθητή. Μία νηπιαγωγός του δείγματος, στηρίζει την άποψή της, για τις τροποποιήσεις του περιεχομένου στο βαθμό του δυνατού, χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα: «στις εθνικές μας γιορτές, δεν δίνουμε σε αλλόγλωσσα παιδιά ποιήματα με πατριωτικό περιεχόμενο, αλλά σίγουρα θα πούμε από κοινού κάποιο τραγούδι, ίσως ακόμα και τον εθνικό μας ύμνο, γιατί κατά τη γνώμη μου, αν τα ξεχωρίσουμε θα είναι σαν να τα απομακρύνουμε από την ομάδα». Παράλληλα, ομόφωνα οι περισσότεροι νηπιαγωγοί πρεσβεύουν ότι με τη μέθοδο project, δίνεται η δυνατότητα στα αλλόγλωσσα παιδιά να παρουσιάσουν τα δικά τους ήθη και έθιμα (π.χ σε αντίστοιχο project με θέμα το «Φαγητό στον κόσμο», τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για τα παραδοσιακά τους φαγητά, ήρθαν οι μητέρες τους και μας έδειξαν δικές τους συνταγές και μίλησαν για την κουλτούρα τους). Επομένως, είναι απαραίτητο να σημειωθεί η άποψη μιας εκπαιδευτικού, σχετικά με τα οφέλη της παραπάνω μεθόδου. Η εκπαιδευτικός (προσχολικής), επισημαίνει ότι η μέθοδος project αποτελεί βασικό εργαλείο στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Για αυτόν ακριβώς το λόγο σε ένα περιβάλλον που απαρτίζεται από αλλόγλωσσα παιδιά (προσχολικής ηλικίας), το project μπορεί να αποτελέσει σημαντική βοήθεια στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στη δεύτερη γλώσσα για αυτά. Η διαδικασία του project σε συνδυασμό με τη χρήση εικόνων, λέξεων, ήχων, βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τις γλωσσικές έννοιες και να μην νιώθουν φόβο να μιλήσουν, τόσο στη μητρική τους, όσο και στην δεύτερη γλώσσα. Το κυριότερο όμως είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί (προσχολικής) χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον προφορικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις στα αλλόγλωσσα παιδιά, στοιχείο που δεν παραλείπεται και για τα ημεδαπά παιδιά, εφόσον στην προσχολική ηλικία τα περισσότερα παιδιά δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σωστά το λόγο.

Από την άλλη πλευρά, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, αποκρίθηκε αρνητικά στην ερώτηση και υποστηρίζει ότι δεν διαχωρίζονται τα αλλόγλωσσα παιδιά από τα υπόλοιπα. Ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση, όλα τα παιδιά λειτουργούν μαζί και ο εκπαιδευτικός καλείται να εστιάσει στις ανάγκες του κάθε παιδιού, ανάλογα με την εκάστοτε θεματική προσέγγιση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί απαντούν, ότι όλοι

λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση και το μόνο σημείο που εστιάζουν είναι η μεγαλύτερη προσοχή για να υπάρχει σωστή κατανόηση από μέρους των αλλόγλωσσων παιδιών ή στην περίπτωση που υπάρχουν και άλλοι λόγοι/ προβλήματα πέρα από αυτό.

4.3.2. Συμβαδίζουν οι ενέργειες και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού με το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο? Εάν ναι, υπάρχουν στο Π.Σ δραστηριότητες ή τεχνικές ιδιαίτερα επιβοηθητικές κατά τη συνδιδασκαλία με αλλόγλωσσα παιδιά;

Πίνακας Ποσοστών (7)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
ΝΑΙ	60,9 %
ΟΧΙ	26,1 %
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	13 %

Η πλειοψηφία του δείγματος, αποκρίθηκε θετικά στην άμεση σύνδεση του τρόπου διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών και του Προγράμματος Σπουδών. Ακόμη, ορισμένοι επισημαίνουν ότι στο πιλοτικό που χρησιμοποιούν υπάρχουν αρκετές προτάσεις και ενδεικτικές δραστηριότητες για την συνδιδασκαλία αλλόγλωσσων παιδιών, οι οποίες διευκολύνουν το έργο τους. Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί η καταγραφή μιας νηπιαγωγού, η οποία υποστηρίζει ότι ο τρόπος διδασκαλίας της συμβαδίζει με το Π.Σ, αν και στο ίδιο δεν εμπεριέχονται σαφείς οδηγίες και συγκεκριμένες δραστηριότητες για την συνδιδασκαλία με τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ακόμη, θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην τονίσουμε ότι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον ρόλο του Π.Σ για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, επισημαίνουν ότι το Π.Σ δίνει την αντίληψη για την μάθηση που επιδιώκουμε και αναφέρουν ένα απόσπασμα από το Π.Σ και την ενότητα της αναγνώριση της διαφορετικότητας: μια από τις σημαντικές παιδαγωγικές αρχές του νηπιαγωγείου είναι ότι το σχολείο πρέπει να διαφοροποιείται για να καλωσορίζει το **κάθε ξεχωριστό και μοναδικό** παιδί που φοιτά σε αυτό. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά μεταναστών καθώς και τα αλλόγλωσσα ή αλλόθρησκα παιδιά. Επιπρόσθετα, τόσο οι εκπαιδευτικοί,

όσο και τα παιδιά θα πρέπει να λειτουργούν σε ένα κλίμα αποδοχής των διαφορών τους, να αναπτύξουν το σεβασμό και να καταπολεμήσουν ή να αποφύγουν τη διαμόρφωση στερεότυπων. Τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν θετική αυτό- εικόνα, την ταυτότητα της ομάδας τους, να ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν με όλα τα παιδιά, να σκέφτονται κριτικά για καταστάσεις και συμβάντα, να επιλύουν προβλήματα με κοινωνικές διαστάσεις και να μάθουν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 47-49).

Παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε στην αντιστοιχία και σύνδεση του Προγράμματος Σπουδών με τον τρόπο διδασκαλίας των αλλόγλωσσων μαθητών, ένα μικρότερο ποσοστό φέρει αντίθετη άποψη. Δηλαδή μερικοί δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, υποστηρίζουν πως δεν συμβαδίζουν οι ενέργειές τους και ο τρόπος διδασκαλίας με το Π.Σ και επισημαίνουν πως δεν υπάρχουν καταγεγραμμένες συγκεκριμένες δραστηριότητες ή ακόμα και τεχνικές καθοδήγησης. Μάλιστα, γίνεται σχολιασμός και στο γεγονός ότι το Π.Σ κρίνεται αναγκαίο να εμπλουτιστεί, προκειμένου να γίνει περισσότερο βοηθητικό για την συνδιδασκαλία αλλόγλωσσων και ημεδαπών παιδιών.

Προχωρώντας διαπιστώνουμε και ένα μέρος των ερωτηθέντων, το οποίο αφενός είναι πολύ μικρό, αφετέρου καθοριστικό για την διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Οι ίδιοι απαντούν πως δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο του Π.Σ για το φαινόμενο της διγλωσσίας και ιδιαίτερα μία νηπιαγωγός καταγράφει: «ακόμα και αν υπάρχει... δεν το γνωρίζω».

4.3.3. Πώς αντιμετωπίζετε τη Γ1 (μητρική γλώσσα) του παιδιού; Θεωρείτε ότι εμποδίζει, ωφελεί ή είναι ουδέτερη η επίδρασή της στην εκμάθηση της Ελληνικής;

Πίνακας Ποσοστών (8)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
Γ1 εμποδίζει	30,4 %

Γ1 ωφελεί	30,4 %
Γ1 ουδέτερη	26,1 %
Γ1 άλλοι παράγοντες	13 %

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την αντιμετώπιση της μητρικής γλώσσας του παιδιού σε σύνδεση με την ελληνική, διαφοροποιούνται σημαντικά. Το 1/3 του δείγματος, αναφέρει ότι η Γ1 εμποδίζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και το στηρίζει με τα ακόλουθα επιχειρήματα. Τα παιδιά δυσκολεύονται να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα, όταν η γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος είναι διαφορετική και όταν η ίδια χρησιμοποιείται κατά κόρον, χωρίς να αφήνει περιθώρια στην ελληνική. Επιπλέον, όταν το οικογενειακό περιβάλλον είναι αρνητικό στην ενεργοποίηση της Γ2 στο σπίτι, έχει ως επίδραση να μην υπάρχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το ίδιο συμβαίνει και όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική, ή λίγα πράγματα, οπότε δεν μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού στη Γ2. Η τελευταία θέση, δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά «δεν μπορούμε να κάνουμε κι αλλιώς», επιλέγοντας να συνεχίσουν τον ρυθμό της τάξης και να προσπαθούν όσο μπορούν να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή του δίγλωσσου παιδιού.

Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, ισάξιο (το 1/3) με την παραπάνω άποψη, έχει αντίθετη γνώμη, καθώς πιστεύει πως η Γ1 κάθε άλλο παρά εμποδίζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι – νηπιαγωγοί) καταλήγουν σε τέσσερις πεποιθήσεις, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την ευεργετική δράση της Γ1 (μητρική) στην διδασκαλία της Γ2 (ελληνική). Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, ότι τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία μαθαίνουν μια 2^η γλώσσα πιο εύκολα, ειδικότερα όταν έχουν ήδη κατακτήσει τις δομές της μητρικής τους γλώσσας, έτσι ευκολότερα «περνάνε» στη νέα γλώσσα, την ελληνική. Ακόμη, η Γ1 ενός παιδιού, ωφελεί και τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη, εφόσον μπορούν να γνωρίσουν διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς μέσω της γλώσσας του αλλόγλωσσου παιδιού. Μία άλλη παράθεση είναι, ότι ο δάσκαλος

κάνει το δίγλωσσο παιδί να νιώθει ξεχωριστό, μέσω της παρουσίας του στα άλλα παιδιά και μέσω της ομαλής αντιμετώπισής του, συνεπώς δεν διαφαίνεται κάποιο εμπόδιο σχετικά με την μητρική του γλώσσα. Τέλος, μία νηπιαγωγός μέσα από την εμπειρία της με δίγλωσσο παιδί, τονίζει ότι το παιδί δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στην προσαρμογή και στην ικανότητα επικοινωνία τους στις δύο γλώσσες, παρά μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Όσο περνούσε ο καιρός και μέσα από δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και μουσικής, το παιδί χαιρόταν και προσπέρασε τις αρχικές δυσκολίες.

Στη συνέχεια, ένα μικρότερο ποσοστό αποκρίθηκε πως η μητρική γλώσσα του παιδιού δεν παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής, καθώς τη θεωρούν ουδέτερη και πρέπει να αντιμετωπίζεται ισάξια με την ελληνική.

Είναι φανερό ότι 3 από τους 23 εκπαιδευτικούς, δεν κατηγοριοποίησαν την επίδραση της Γ1 στην Γ2 (ωφέλιμη- ουδέτερη- εμπόδιο), αλλά ανέφεραν πως εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, τους οποίους και εξήγησαν. Αρχικά, αναφέρουν πως δεν μπορούν να κάνουν αυτή τη διάκριση, γιατί αυτό εξαρτάται από το κάθε παιδί και σε ποιο βαθμό έχει κατακτήσει την μητρική του γλώσσα μέχρι το συγκεκριμένο στάδιο της ηλικίας του. Ένας άλλος λόγος, όπως τονίζουν είναι ότι η επίδραση της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της ελληνικής, καθορίζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες (οικογενειακό και κοινωνικό) και από τα κίνητρα των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί προφανώς και αντιμετωπίζουν με σεβασμό την μητρική γλώσσα κάθε παιδιού, αλλά στην πράξη εμφανίζονται προβλήματα. Ιδιαίτερα, μία νηπιαγωγός υπογραμμίζει πως τα παιδιά στην προσχολική ηλικία δεν έχουν ακόμα δομημένη την μητρική τους γλώσσα και λόγω συνθηκών αναγκάζονται να μάθουν μια καινούργια, συνεπώς σε αυτό το σημείο εγκυμονεί ο κίνδυνος να μην έχουν τις σωστές βάσεις σε καμία από τις δύο γλώσσες. Σε αυτό το σημείο εκφράζει την ανησυχία της για το γεγονός ότι η απουσία μιας οργανωμένης δίγλωσσης εκπαίδευσης, πιθανώς επιφέρει περισσότερα **διπλά ημίγλωσσα άτομα** (Baker,2001), πράγμα που δηλώνει ότι η απόδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες.

4.3.4. Υπήρχαν παιδιά που είχαν σημαντική ανεπάρκεια στην κατανόηση και επικοινωνία στην Ελληνική γλώσσα και δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στο σχολικό πρόγραμμα; Γιατί;

Πίνακας Ποσοστών (9^α)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
ΝΑΙ	56, 5 %
ΟΧΙ	43, 5 %

Πίνακας Ποσοστών (9^β)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
Απομόνωση από το πλαίσιο-αποθάρρυνση	21,7 %
Μεγάλη δυσκολία με την Ελληνική	8,7 %
Μη συνεργάσιμη οικογένεια	17,4 %

Από την εμπειρία των εκπαιδευτικών της επικείμενης έρευνας, προκύπτει το γεγονός ότι υπήρχαν αρκετά παιδιά, τα οποία δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στο σχολικό πρόγραμμα (δημοτικό και νηπιαγωγείο), εξαιτίας της γλωσσικής ανεπάρκειάς τους στην ελληνική γλώσσα και αρκετά τα οποία δυσκολεύτηκαν μόνο για μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η μητρική τους γλώσσα δεν στάθηκε εμπόδιο στην σχολική τους επιτυχία (βλ. πίνακα 9^α).

Ορισμένοι δάσκαλοι, περισσότεροι νηπιαγωγοί και οι δύο λογοθεραπευτές της έρευνας, εξηγούν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές τους αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες στο σχολείο και η πρόοδός τους γινόταν με πολύ αργούς ρυθμούς (βλ. πίνακα 9^β). Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως α) η αρνητική στάση των γονιών

απέναντι στην συνεργασία με το σχολείο, β) η οικονομική τους δυσχέρεια να εγγράψουν το παιδί σε εξωσχολικές δραστηριότητες, προκειμένου να αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων, γ) οι γονείς που δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα ή που τη χρησιμοποιούσαν ελάχιστα στο σπίτι για προσωπικούς λόγους και δ) οι λίγες ώρες που προβλέπει το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (κλαστικό), είναι από τους κυριότερους παράγοντες, οι οποίοι δυσχεραίνουν τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ωστόσο, υπήρχαν αρκετά παιδιά τα οποία έδειξαν σημαντική βελτίωση μετά την περίοδο των Χριστουγέννων και η ανταπόκρισή τους παρέμενε αυξητική, παρά τις παραπάνω δυσκολίες. Σε αυτό το σημείο, η καταγραφή μιας νηπιαγωγού, η οποία σε δύο σχολικές χρονιές είχε στην τάξη της τρία αλλόγλωσσα παιδιά, είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή δείχνει τις αντιθέσεις ανάμεσα στα τρία παιδιά και κατά πόσο η πρόοδό τους δεν εξαρτάται μόνο από τον ίδιο το μαθητή αλλά κυρίως από τους παράγοντες που προέκυψαν προηγουμένως. Η διαπίστωση αυτή δεν αποτελεί λεκτική υπερβολή, καθώς δύο από τα τρία παιδιά (κορίτσια και μάλιστα το ένα από τα δύο είχε πρόβλημα άρθρωσης και έκανε παράλληλα λογοθεραπεία) μιλούσαν τόσο καλά τα ελληνικά και επικοινωνούσαν εξαιρετικά με τους υπόλοιπους και το μόνο που μαρτυρούσε την καταγωγή τους, ήταν το επίθετό τους. Αντίθετα, το τρίτο παιδί δυσκόλεψε αρκετά την νηπιαγωγό, καθώς για μεγάλο χρονικό διάστημα δημιουργούσε μεγάλο πρόβλημα στην τάξη. Όπως η ίδια αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Φοίτησε στο νηπιαγωγείο μας για πρώτη χρονιά σαν προνήπιο και εκτός από το όνομά του, μιλούσε μονολεκτικά πολλές φορές για άσχετα πράγματα. Τα παιδιά έλεγαν χαρακτηριστικά : «κυρία ο Μ. είναι μάλλον από άλλο πλανήτη...». Έμοιαζε μέσα στην τάξη με λιοντάρι στο κλουβί. Δεν ήταν επιθετικός απλά όλα τα έκανε με φόρα. Δεν είχε την υπομονή να παίξει με παζλ ή τουβλάκια δεν ήθελε να ζωγραφίσει ,ήταν αδύνατον να καθίσει στην παρεούλα παραπάνω από 2-3 λεπτά. Το μόνο παιχνίδι που έκανε ήταν να παίρνει κάτι από αυτά που έπαιζαν τα άλλα παιδιά και να τους προκαλεί. Σε κοινωνιόγραμμα που κάναμε διαπιστώσαμε ότι τον Μ. όχι μόνο δεν τον επέλεγε κανένας για φίλο αλλά ήταν και ο αποδιοπομπαίος τράγος. Την δεύτερη χρονιά μάθαμε ότι η άποψη του μπαμπά είναι ότι πρέπει στο σπίτι να μιλούν αλβανικά, γιατί αλλιώς θα ξεχάσει την μητρική του γλώσσα και αυτό δεν το θέλει. Επειδή μάθαμε ότι το παιδί δεν έχει άλλα αδερφάκια αλλά ούτε και*

φίλους έξω από το σχολείο, επιμείναμε στο να έχει εξωσχολικές δραστηριότητες που θα το εμπλέξουν γλωσσικά. Όμως η δύσκολη οικονομική θέση των γονέων δεν το επέτρεψε».

Παράλληλα, οι λογοπεδικοί της έρευνας απαντούν πως τα παιδιά (δημοτικού σχολείου) που δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στο σχολικό πρόγραμμα, οφείλεται στην απομόνωσή τους από το πλαίσιο και στις ρατσιστικές συμπεριφορές για τη γλώσσα που εκλάμβαναν κυρίως από το σχολικό χώρο.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου εξηγούν τους λόγους για τους οποίους οι αλλόγλωσσοι μαθητές τους αντιμετώπισαν προβλήματα στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, οι οποίοι συμπίπτουν σε γενικές γραμμές με τους παραπάνω για το νηπιαγωγείο. Πράγματι, α) τα βιώματα των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον, β) η κατάσταση στην οποία ήρθαν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, γ) η ηλικία των παιδιών (όσο μεγαλύτερη είναι ηλικία τους, τόσο αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας της εκμάθησης της Γ2) και δ) η ίδια η θέλησή τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα είναι οι λόγοι για τους οποίους, η εκμάθηση της Γ2 λειτουργεί αποθαρρυντικά.

Βέβαια, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που στην εμπειρία τους με αλλόγλωσσα παιδιά, δεν συνάντησαν τέτοιου είδους προβλήματα, γιατί σύμφωνα με όσα καταγράφουν, το υπόβαθρο των παιδιών ήταν αρκετά καλό, η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον σε πολύ καλό στάδιο και όσα προβλήματα υπήρχαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς με κοινή προσπάθεια ξεπεράστηκαν σε μικρό χρονικό διάστημα. Έτσι, τα παιδιά ανταποκρίνονταν επάξια στις δραστηριότητες και διευκολύνονταν περισσότερο με τον γραπτό λόγο. Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι ο δίγλωσσος μαθητής αρκετές φορές τα πήγαινε καλύτερα από τους υπόλοιπους μαθητές και ήταν πιο προσεκτικός και αυτό ίσως οφείλεται στο άγχος που είχε για την καλύτερη δυνατή επίδοσή του.

4.3.5. Αν ναι, πώς χειρίστηκε ο εκπαιδευτικός αυτήν την κατάσταση;

Οι ερωτηθέντες ακολούθησαν διαφορετικές πρακτικές για την διαχείριση της κατάστασης των δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων μαθητών, που σχετίζονται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα:

✓ **Δάσκαλοι:** βασικός σκοπός τους ήταν να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν, να κατανοούν και να γράφουν στην ελληνική γλώσσα. Αυτό το πέτυχαν με υπομονή και αρκετή προσπάθεια. Κάποιους μαθητές τους παρέπεμψαν σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και πέρα από τις καθημερινές τους αρμοδιότητες, τους έδιναν εξτρά γλωσσικές ασκήσεις για το σπίτι, ζητώντας ταυτόχρονα την συνεργασία με τους γονείς.

✓ **Λογοπεδικοί:** στα κέντρα τους, οι περιπτώσεις μαθητών με σημαντικό πρόβλημα στην επικοινωνία ακολούθησαν ειδικά «θεραπευτικά» προγράμματα

✓ **Νηπιαγωγοί:** ζήτησαν την συνεργασία με τους γονείς και τη βοήθεια από τον σχολική σύμβουλο, προκειμένου να τους επιμορφώσει για το σχετικό ζήτημα. Υπήρχε όμως και περίπτωση μαθητή, ο οποίος κλήθηκε να επαναλάβει ακόμα μια φορά την τάξη (νήπια), καθώς οι δύο νηπιαγωγοί (κλασσικού & ολοήμερου) συναποφάσισαν ότι δεν ήταν έτοιμο να μεταβεί στην επόμενη βαθμίδα. Σύμφωνα με όσα μας αναφέρουν, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι: *«το παιδί έχει κάνει βήματα προόδου ως προς τη συμπεριφορά του, σε σχέση με την εικόνα του στα προνήπια, αλλά τα γλωσσικά του βήματα είναι πολύ μικρά. Σχηματίζει μεν προτάσεις αλλά πολύ φτωχές και δεν είναι σε θέση να αφηγηθεί μια ιστοριούλα».*

4.3.6: *Θεωρείτε ότι πριν ενταχθούν στο γενικό πρόγραμμα της τάξης, είναι χρήσιμο τα αλλόγλωσσα παιδιά να κάνουν για ένα διάστημα μόνο μαθήματα Ελληνικής;*

Πίνακας Ποσοτών (10)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
ΝΑΙ	69,6 %
ΟΧΙ	30,4 %

Αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, υποστηρίζει πως είναι αρκετά χρήσιμο τα αλλόγλωσσα παιδιά, να παρακολουθήσουν για ένα διάστημα μαθήματα της Ελληνικής, πριν εισέλθουν στο σχολικό χώρο. Ομόφωνα οι

εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θεωρείται μια αποτελεσματική πρόταση όχι μόνο για το ίδιο το παιδί αλλά και για το οικογενειακό του περιβάλλον και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς διευκολύνει το έργο του. Μάλιστα, μερικοί από αυτούς, θεωρούν πως η διδασκαλία της Ελληνικής πριν την υποδοχή των αλλόγλωσσων παιδιών στα σχολεία, είναι απαραίτητη προϋπόθεση «εκ των ων ουκ άνευ», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, (ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά που έρχονται σε προχωρημένη τάξη) για την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση των ίδιων. Βέβαια, μία άλλη άποψη είναι ότι η κίνηση αυτή, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις γενικότερες ανάγκες των μαθητών, να είναι ένα ευέλικτο πρόγραμμα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να γίνει αποκλειστικά πριν τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, αλλά παράλληλα με αυτήν.

Η παραπάνω θέση, βρίσκει πέρα από πολλούς υποστηρικτές και αρκετούς επικριτές για το συγκεκριμένο ζήτημα. Η αιτιολογία τους βασίζεται στο γεγονός ότι τμήματα υποδοχής εκμάθησης της Ελληνικής που λαμβάνουν χώρα πριν τη φοίτηση και χωρίς το παιδί να εισέρχεται στο γενικό σύνολο της τάξης εξ αρχής, δεν είναι αποτελεσματικά για τους εξής λόγους: α) δεν χρειάζεται να συμμετέχουν όλοι οι αλλόγλωσσοι μαθητές, παρά μόνο εκείνοι που δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα και για ένα πολύ μικρό διάστημα, β) η εκμάθηση της Γ2 σε ένα στείο περιβάλλον, δεν δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να μάθει το παιδί μια γλώσσα, καθώς η αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές είναι σημαντικότερη και είναι αυτή που θα δώσει ώθηση στην εκμάθηση της Γ2, γ) οι δίγλωσσοι/ αλλόγλωσσοι μαθητές θα χάσουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της δικής τους γλώσσας, κάτι που δεν είναι θεμιτό.

4.4 Εκπαιδευτικές πρακτικές και αλληλεπίδραση/κοινωνικοποίηση

4.4.1. Πώς αντιμετωπίζονται τα αλλόγλωσσα παιδιά από τα υπόλοιπα και πώς αντιμετωπίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τις σχέσεις των αλλόγλωσσων παιδιών με τα υπόλοιπα;

Οι διαπιστώσεις σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών, για την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων παιδιών από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, συμπίπτουν. Τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες δεν διαχωρίζουν γλώσσες και θρησκείες, προσεγγίζουν τους συνομηλικούς τους χωρίς εξαιρέσεις και ιδιαίτερα όταν αυτοί μιλούν σε ικανοποιητικό

βαθμό την ελληνική γλώσσα, δεν εμφανίζονται προβλήματα. Αναπτύσσουν εύκολα φιλικούς δεσμούς, σε πολλές περιπτώσεις στο δημοτικό σχολείο βοηθούνται στα μαθήματα, ενώ στο νηπιαγωγείο επικοινωνούν μέσω του παιχνιδιού αλλά και με τη γλώσσα του σώματος. Παρόλα αυτά, δε συμβαίνει σε όλες τις σχολικές βαθμίδες το ίδιο, ούτε και όλα τα παιδιά είναι έτοιμα να δεχτούν το «διαφορετικό», όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά τρεις εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, πέρα από τον γλωσσικό κώδικα, ο οποίος μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί, σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη των σχέσεων με τους άλλους, διαδραματίζει και η οικογένεια (δηλαδή κατά πόσο έχουν μάθει τα παιδιά δεξιότητες αλληλεπίδρασης και συνύπαρξης με τους γύρω). Επιπλέον, παρατηρείται πως υπήρχαν και παιδιά που στην αρχή φέρονταν παράξενα στο αλλόγλωσσο παιδί της τάξης τους, αλλά με κατάλληλες τεχνικές ενίσχυσης των σχέσεων, ξεπεράστηκε αυτή η δυσκολία.

Σε αυτό το σημείο, καθοριστικό ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος πρέπει να είναι πάντα σε «επιφυλακή», για να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις ανάμεσα στο σύνολο της τάξης του και να προλάβει αρνητικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα τον στιγματισμό του αλλόγλωσσου παιδιού. Όλες οι θέσεις των ερωτηθέντων της έρευνας, σχετικά με την αντιμετώπιση των σχέσεων των παιδιών ταυτίζονται. Αναντίρρητα, οι εκπαιδευτικοί δεν διαχωρίζουν τα παιδιά, προσπαθούν να τα εντάξουν στην ομάδα, σε περίπτωση που έχουν τάσεις απομόνωσης και να διατηρούν τις ισορροπίες στην τάξη. Με βάση τις αναφορές τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως, βρίσκουν τρόπους να διευκολύνουν την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά, να οριοθετήσουν κανόνες, οι οποίοι πρεσβεύουν την ισοτιμία όλων των μελών της τάξης και φροντίζουν για την προώθηση μιας φιλειρηνικής ατμόσφαιρας.

4.4.2. Προκύπτουν συγκεκριμένες δυσκολίες και πώς τις αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός;

Πίνακας Ποσοστών (11^α)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
Αδυναμία κατανόησης κανόνων	30,4 %

Ρατσιστικά σχόλια	13 %
Παθητική συμμετοχή	4,3 %
Υπερκινητικότητα	8,7 %
Συνεσταλμένο προφίλ	8,7 %
Χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο	13 %

Πίνακας Ποσοστών (11^β)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
Ενίσχυση	13 %
Υπομονή & Ψυχραιμία	17,4 %
Ευελιξία & Σωστός χειρισμός	17,4 %
Ένταξη πολιτισμικών στοιχείων	13 %
Οπτικοποίηση εκπαιδευτικού υλικού	8,7 %
Ομαδικά παιχνίδια	17,4 %
Συνεργασία με οικογένεια	21,7 %

Με δεδομένο την αμέσως προηγούμενη ερώτηση, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι όποια δυσκολία και να παρουσιάζεται, στο τέλος πάντα αντιμετωπίζεται και αυτό βρίσκει σύμφωνους όλους τους ερωτηθέντες. Ενδεικτικά παραδείγματα δυσκολιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλόγλωσσων μαθητών είναι: α) η αδυναμία κατανόησης των κανόνων της τάξης, β) τα ρατσιστικά σχόλια που λαμβάνουν από μερικούς συμμαθητές, γ) η παθητική τους συμμετοχή σε δραστηριότητες, δ) η υπερκινητικότητα, ε) το συνεσταλμένο προφίλ τους και στ) το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας που δεν επιτρέπει στο παιδί να παρακολουθήσει εξωσχολικές δραστηριότητες, με σκοπό την ταχύτερη γλωσσική και κοινωνική του ανάπτυξη. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες δυσκολίες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζονται **μόνο** στην περίπτωση που τα παιδιά

δεν κατανοούν καθόλου την ελληνική γλώσσα και συνήθως το πρώτο διάστημα προσέλευσής τους στα σχολεία της χώρας υποδοχής.

Κοινή βάση έχουν όλες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν με τα αλλόγλωσσα παιδιά. Σε γενικές γραμμές, η ενίσχυση, η υπομονή, η ψυχραιμία, ο σωστός χειρισμός, η δεκτική στάση και η ευελιξία στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, καθορίζουν την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων της αλληλεπίδρασης των δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων παιδιών. Συμπληρωματικά, η ένταξη των στοιχείων της χώρας του παιδιού (ήθη- έθιμα- παραμύθια-παιχνίδια), στην εκάστοτε επεξεργαζόμενη θεματική προσέγγιση, η προσπάθεια να «χτιστεί» μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όπως και το επιπρόσθετο υλικό σε καρτέλες, οι οποίες θα απεικονίζουν τις βασικές λειτουργίες (καθημερινές ανάγκες & βασικοί κανόνες συμπεριφοράς), αποτελούν λύσεις στις δυσκολίες. Ιδιαίτερο ρόλο παίζει και η στάση του εκπαιδευτικού στα ομαδικά παιχνίδια, ή στις δραστηριότητες των Εικαστικών και της Δραματικής Τέχνης, ο οποίος πρέπει να έχει διττό ρόλο: α) εκείνον του ρυθμιστή και β) εκείνον του εμπνευστή, για να επιβραβεύει τις δράσεις του παιδιού. Άλλωστε όπως αναφέρεται και στο ΔΕΠΠΣ, η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού σε ομαδικές δραστηριότητες και η διαμόρφωση προσωπικών σχέσεων είναι εξίσου σημαντικές για το κοινωνικό άτομο. Προκειμένου να λειτουργεί συλλογικά είναι σημαντικό να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να μοιράζεται και να συνεργάζεται. Στην προσχολική αγωγή τα παιδιά μαθαίνουν να διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και αναπτύσσουν αξίες και στάσεις που προάγουν τη συλλογικότητα και την κοινωνική ευαισθησία.

4.4.3. Όσον αφορά τον συμπεριφοριστικό και τον τομέα κοινωνικοποίησης των δίγλωσσων /αλλόγλωσσων παιδιών, παρατηρούνται αλλαγές; Αν ναι, ποιες είναι αυτές και πώς τις εξηγείτε;

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το 30% των ερωτηθέντων, δεν δίνει απάντηση στην συγκεκριμένη ερώτηση, καθώς δεν την κατανοεί. Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η εσωστρέφεια, η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, η διστακτικότητα και η δύσκολη κοινωνικοποίηση των αλλόγλωσσων παιδιών, εμφανίζονται μόνο στις περιπτώσεις που το αλλόγλωσσο παιδί δεν κατανοεί

καθόλου την ελληνική γλώσσα. Βέβαια, όλα τα αυτά τα στοιχεία χάνονται όταν το παιδί αρχίζει να κατακτά την Γ2 και η ένταξή του στην ομάδα γίνεται πιο εύκολα. Οι αλλαγές που παρατηρούνται, είναι κυρίως θετικές, όταν η σχολική κοινότητα είναι ανοιχτή και πρόθυμη στην διδασκαλία αυτών των παιδιών. Επιπλέον, μία άλλη άποψη μιας νηπιαγωγού είναι ότι όταν υπερτονίζονται οι ικανότητες του παιδιού, γίνεται πιο ήπια ισότιμο μέλος της ομάδας και το ίδιο το παιδί έχει αποθέματα για περαιτέρω προσπάθειες και αισθάνεται πιο σίγουρο για το αποτέλεσμα τους.

4.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές και οικογένεια

4.5.1. Ως εκπαιδευτικός, έχετε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του δίγλωσσου παιδιού;

Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί αποκρίνονται θετικοί στην συνεργασία σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς την κρίνουν απαραίτητη και ορισμένη την επιδιώκουν αρκετά συχνά. Γενικότερα η σχέση σχολείου και οικογένειας πρέπει να κρατιέται στο προσκήνιο, όχι μόνο για το συγκεκριμένο ζήτημα που μελετάται, αλλά και για κάθε τι που απασχολεί και αφορά το παιδί. Η σχέση αυτή ενισχύεται και καλλιεργείται, όταν είναι αμοιβαία, ενώ παραμένει τυπική, όταν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι δεκτικό και δεν ενδιαφέρεται. Μάλιστα, μια νηπιαγωγός παραθέτει απόσπασμα του Αναλυτικού Προγράμματος, σχετικά με την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το οποίο αναφέρει χαρακτηριστικά: η οικογένεια αποτελεί τον βασικότερο συνεργάτη του νηπιαγωγείου και η σωστή επικοινωνία και συνεργασία, ενισχύει τις εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων (παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών) (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011, σελ. 50-52).

4.5.2. Υπάρχει εμφανής βοήθεια από την οικογένεια του παιδιού, με σκοπό την ταχύτερη και ομαλή ένταξή του; Πώς γίνεται αυτό;

Πίνακας Ποσοστών (12)

Αποτελέσματα	Ποσοστά
ΝΑΙ	47,8 %
ΟΧΙ ΠΑΝΤΑ	52,2 %

Προχωρώντας παρατηρούμε, ότι αρκετές είναι οι οικογένειες οι οποίες στέκονται αρωγοί στην προσπάθεια ένταξης του παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις παραθέσεις των εκπαιδευτικών, υπήρχε καθημερινή επικοινωνία και συχνές επισκέψεις των γονέων, για την πρόοδο και τα θέματα που αντιμετωπίζει το παιδί. Επιπλέον, το έργο των εκπαιδευτικών ενισχυόταν, καθώς οι περισσότερες οικογένειες επέλεγαν να μιλούν την Ελληνική στο σπίτι και έβρισκαν διεξόδους συναναστροφής των παιδιών με άλλα παιδιά της ηλικίας τους, σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, προκειμένου να προάγουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως *οι γονείς προσδοκούν το καλύτερο για το παιδί τους και δεν ήθελαν να ξεχωρίζει και να βιώσει το ρατσισμό, όπως έχει συμβεί στους ίδιους, αναφέρει χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός.*

Παρόλα αυτά, παραπάνω από το μισό ποσοστό του δείγματος, αντιμετώπισε οικογένειες οι οποίες δεν είχαν την επιθυμητή συνεργασία με το σχολείο. Αυτό συνέβαινε, διότι περίμεναν από το σχολείο να χειριστεί την κατάσταση, χωρίς δική τους συνεισφορά, μερικές οικογένειες δεν είχαν το κατάλληλο κοινωνικο- οικονομικό υπόβαθρο, έτσι ώστε να στηρίζουν το παιδί τους στην ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, ενώ κάποιες άλλες οικογένειες απλά αδιαφορούσαν.

4.5.3. Πώς αντιμετωπίζει η οικογένεια τη μητρική της γλώσσα και πώς την Ελληνική; Θεωρεί ότι ωφελεί, βλάπτει ή είναι ουδέτερη η μητρική για την εκμάθηση της Ελληνικής;

Σε γενικές γραμμές, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων αναφέρουν πως η οικογένεια αντιμετωπίζει ουδέτερα τις δύο γλώσσες και δεν εμποδίζει η μητρική της

γλώσσα στην εκμάθηση της ελληνικής. Μάλιστα, αρκετές οικογένειες, ενισχύουν την διδασκαλία της Ελληνικής, μιλώντας στο σπίτι ελληνικά, προκειμένου να μάθει το παιδί γρηγορότερα τη νέα γλώσσα, η οποία αποτελεί τη γλώσσα της καθημερινής τους ζωής, από τη στιγμή που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Επιπλέον, μερικές οικογένειες, αφήνουν σε «δεύτερη» μοίρα την μητρική τους γλώσσα, μέχρι την ηλικία που το παιδί θα επικοινωνεί άνετα στον σχολικό του περιβάλλον και θα έχει κατακτήσει την γραφή και την ανάγνωση σε ικανοποιητικό βαθμό. Από την άλλη πλευρά, μερικές οικογένειες, διατηρούν την μητρική γλώσσα για την ενδοοικογενειακή επικοινωνία- είτε επειδή δεν γνωρίζουν καθόλου την Ελληνική, είτε για λόγους πεποίθησης- και θεωρούν ότι το παιδί, εφόσον τις γνωρίζει και τις δύο, ξεχωρίζει μόνο τους τις καταστάσεις και επιλέγει τότε θα χρησιμοποιεί την μητρική γλώσσα και τότε την δεύτερη γλώσσα.

Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα, μια νηπιαγωγός εκφράζει την εξής άποψη: *«είναι εντυπωσιακό αλλά έχει παρατηρηθεί στη χώρα μας, ότι οι γλώσσες «μικρού κύρους», όπως είναι τα αλβανικά, όχι μόνο δεν θεωρείται πως θα αποτελέσουν ένα επιπλέον εφόδιο, αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών»*. Αν συγκρίνουμε την θέση αυτή με τις καταγραφές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφωνίες. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν σαν βασική αρχή την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, προκειμένου να μην χάσει τον κοινωνικό της χαρακτήρα και να μην περιθωριοποιηθεί το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμελείται η διδασκαλία της Ελληνικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ότι εάν ένα παιδί νιώθει περήφανο για την μητρική του γλώσσα, τότε πιο εύκολα μαθαίνει μια νέα.

Παρόλα αυτά, έχει υποστηριχθεί ότι το κύρος μια γλώσσας έχει άμεση σχέση με τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και δεν αποτελεί την αισθητική της ακουστικής ή κάτι άλλο που σχετίζεται με την γλώσσα, αλλά με το κύρος του ομιλούντος της γλώσσας. Ειδικότερα, το κύρος των γλωσσών των αλλοδαπών στη χώρα μας, σε σχέση με την άποψη αυτή, είναι χαμηλό, όπως για παράδειγμα της αλβανικής, της κουρδικής κ.ά. Έχει διαπιστωθεί λοιπόν ότι το όφελος είναι πολύ μεγάλο, ιδιαίτερα για τις επιχειρήσεις, όταν δεν δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας (έξοδα διερμηνείας, ζημιές λόγω μη καλής επικοινωνίας κ.λπ.). Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι η εκμάθηση μιας

δεύτερης γλώσσας δεν είναι μόνο αποτέλεσμα ατομικού ή κοινωνικού ενδιαφέροντος, αλλά και οικονομικών δεδομένων. Γι' αυτό οποιεσδήποτε αλλαγές προϋποθέτουν πολιτικές, νομικές και οικονομικές αποφάσεις. Μεμονωμένα μέτρα σε επιμέρους τομείς, όπως στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνικο-οικονομική αξία των άλλων γλωσσών (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2015).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Πρώτος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές και εισαγωγή δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών

Ανακεφαλαιώνοντας, σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα, παρατηρείται μία διαφορά ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης του δημοτικού και του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, στα νηπιαγωγεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν υπάρχει επίσημο πλαίσιο από πλευράς διοίκησης σχολείου, το οποίο προβλέπει συγκεκριμένα βήματα για την εισαγωγή και υποδοχή των δίγλωσσων/αλλόγλωσσων μαθητών. Αντίθετα, οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι στα περισσότερα δημοτικά σχολεία, υπάρχουν εξαρχής ή δημιουργούνται στην πορεία, τμήματα ένταξης, τα οποία αξιολογούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή, καταρτίζουν το ατομικό μαθησιακό του πρόγραμμα, σύμφωνα με τις ελλείψεις που έχουν εντοπιστεί από τις διαδικασίες αξιολόγησης. Το κυριότερο όμως είναι ότι ανεξάρτητα την βαθμίδα εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε παρόμοιες κινήσεις, την στιγμή που εισέρχονται για πρώτη φορά αλλόγλωσσα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Η θερμή υποδοχή, η γνωριμία στα υπόλοιπα παιδιά, η πρώτη συναναστροφή με την οικογένεια, η εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου της μητρικής γλώσσας του παιδιού, οι δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα και η επαφή με τα γνωρίσματα του πολιτισμού του παιδιού, είναι οι βασικότερες πρώτες ενέργειες των εκπαιδευτικών που έχουν ως απώτερο στόχο την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Γίνεται επομένως, αντιληπτό ότι, η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών/τριών και η συνέχιση της διγλωσσίας τους συμβάλλει στη γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Cummins, 2001).

Ειδικότερα, τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες, αλλά χαράζουν τον ενδιάμεσο δικό τους γλωσσικό χώρο. Η επαφή των γλωσσών και η γλωσσική ποικιλότητα που προκύπτει αφορά άμεσα την εκπαίδευση, καθώς οι σχολικές τάξεις είναι γλωσσικά ετερογενείς και τα ζητήματα της διγλωσσίας, η οποία είναι ένα κεντρικό και φυσικό κομμάτι της ζωής των δίγλωσσων παιδιών, αποτελούν πραγματικότητα που βιώνουν στο σχολείο, στα οποία η εκπαίδευση καλείται να

ανταποκριθεί υπεύθυνα σε κάθε διάσταση και επίπεδο της. Συνεπώς, η διγλωσσία είναι μέρος της σχολικής ζωής και μάθησης είτε είναι επίσημα αποδεκτή ή όχι.

5.2 Δεύτερος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές και κατάρτιση εκπαιδευτικών

Αν και ένα μεγάλο δείγμα των ερωτηθέντων, αποκρίνεται πως αποτελεί ευθύνη του «συνειδητοποιημένου» εκπαιδευτικού η προσωπική του επιμόρφωση και η παρουσία του σε σεμινάρια και ημερίδες, που λαμβάνουν χώρα ανά διαστήματα σε Πανεπιστήμια και σε σχολεία από τους σχολικούς συμβούλους, ένα μικρό ποσοστό εναποθέτει τις ευθύνες στη συλλογική και κρατική μέριμνα και υποστηρίζει πως τα σεμινάρια που διεξάγονται δεν είναι προσιτά σε όλους (από άποψη τόπου διεξαγωγής/ημερομηνιών/απευθυνόμενο κοινό). Λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο ποσοστό του δείγματος (21,7%), το οποίο αποκρίθηκε πως δεν πραγματοποιούνται σεμινάρια σχετικά με ζητήματα διγλωσσίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης, ή ακόμα και αν πραγματοποιούνται οι ίδιοι δεν ενημερώνονται, καταλήγουμε στην παρακάτω διαπίστωση. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα θέματα που αφορούν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να είναι περιορισμένη και οι καθημερινές τους πρακτικές τέτοιες, ώστε η διγλωσσία των παιδιών παραμένει αφανής. Όπως χαρακτηριστικά γράφει η Σκούρτου (2002), ακόμη και όταν οι άλλες γλώσσες των παιδιών είναι απύσες από την τάξη, αυτές είναι παρούσες στη μάθηση που πραγματοποιείται από τα ίδια τα παιδιά, των οποίων η πραγματικότητα, περισσότερο ή λιγότερο, συντίθεται από την παράλληλη χρήση δύο γλωσσικών κωδίκων, ο κάθε ένας από τους οποίους εκφράζει και την ιδιαίτερη σχέση του κάθε παιδιού με την κάθε πατρίδα του. Συνεπώς, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, καθώς σε συνδυασμό με ένα θεωρητικό υπόβαθρο, οι τελευταίοι θα κατανοήσουν την ανεπάρκεια, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί στην ομάδα, θα αξιολογήσουν και τελικά ίσως καταφέρουν να επινοήσουν πρακτικές και διαδικασίες προσέγγισης της ένταξης των αλλόγλωσσων παιδιών στο σχολικό πλαίσιο.

Η παραπάνω θέση συνδέεται άμεσα με τον τρόπο διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φροντίζουν να λειτουργούν αυτοβούλως, χρησιμοποιώντας διάφορες διαπολιτισμικές δράσεις και τεχνικές για την διδασκαλία των δίγλωσσων/

αλλόγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, μερικές φορές εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένος/ καταρτισμένος για την προσέγγιση μιας δίγλωσσης τάξης, κινδυνεύει να χρησιμοποιεί και λανθασμένες τεχνικές. Σαφέστερα, η αντίληψη που έχουμε ως κοινωνία για τον ρόλο και τη θέση των μεταναστών και των παιδιών τους στον ελληνικό χώρο αντανακλάται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση που τους παρέχεται. Το Υπουργείο Παιδείας στέκεται μάλλον αμήχανα στο ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων ή αλλόγλωσσων παιδιών επιχειρώντας κατά καιρούς διάφορα μέτρα που όπως φαίνεται από τα αποτελέσματά τους δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά ή δεν μπορούν πρακτικά να υλοποιηθούν με τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό αλλόγλωσσων παιδιών που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η σχετικά πρόσφατη μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών καθυστέρησε, σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, τις ειδικές έρευνες και επεξεργασίες σε ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εξίσου πρόσφατη είναι η δημιουργία σχετικών ειδικεύσεων στα πανεπιστημιακά τμήματα και αφορά κυρίως μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ήδη εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν περιορισμένη κατάρτιση ή επιμόρφωση στα παραπάνω ζητήματα (Παπαδοπούλου, 2003).

Σε αυτό το σημείο, έχοντας ολοκληρώσει τους δύο πρώτους θεματικούς άξονες, προκύπτει η ανάγκη να διασαφηνιστούν δύο βασικές έννοιες, που χρησιμοποιούνται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Μιλάμε για τους όρους **ένταξη** και **ενσωμάτωση**, οι οποίοι και οι δύο δηλώνουν την αλληλεπίδραση ατόμων και αναφέρονται στην κοινή ζωή και μάθηση των παιδιών, αλλά έχουν μια βασική διαφορά. Στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται (Ζώνιου & Σιδέρη, 1998). Τέλος, η ένταξη αφορά όλους τους μαθητές που έχουν εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή. Ανάμεσα σε αυτούς είναι μαθητές: με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικές εθνότητες και μειονότητες (π.χ. τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι, μετανάστες) , προβλήματα συμπεριφοράς κ.ά.

5.3 Τρίτος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές και Πρόγραμμα Σπουδών

Ανακεφαλαιώνοντας, σχετικά με τον τρίτο θεματικό άξονα και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, διαφαίνεται πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο μέτρο του δυνατού, όταν έχουν έναν δίγλωσσο/ αλλόγλωσσο μαθητή στην τάξη. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, εξατομικευμένη διδασκαλία (εφόσον κρίνεται απαραίτητο- κυρίως στο δημοτικό), πραγματοποιούν διάφορα project διαπολιτισμικού χαρακτήρα, κάνουν τροποποιήσεις όσον αφορά τον «εισαγόμενο» λόγο, απλοποιούν τις γλωσσικές ασκήσεις και ενισχύουν τον προφορικό λόγο με χειρονομίες και χρήση εποπτικού υλικού. Εξάλλου, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν μπορεί να αποτελεί πρόβλημα, γιατί έτσι κι αλλιώς κάθε μαθητής (είτε δίγλωσσος, είτε μονόγλωσσος) αποτελεί μια ξεχωριστή παρουσία, έχει διαφορετικές ανάγκες, προέρχεται από διαφορετικό περιβάλλον με διαφορετικά βιώματα και συνεπώς χρήζει διαφορετικής μεταχείρισης.

Ωστόσο, κρίνοντας από το δείγμα της έρευνας, δεν συμβαίνει το ίδιο σε όλα τα σχολεία, γιατί ένα σημαντικό ποσοστό (56,5 %) αναφέρει πως δεν υφίστανται διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας των παιδιών και οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται χωριστά, από τη στιγμή που λαμβάνουν όλη την ίδια εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή, αξίζει να αναφερθεί ότι για χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι οι τάξεις που φοιτούν παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικίας και με κοινή καταγωγή είναι ομοιογενείς. Τα στοιχεία όμως που είναι κοινά για μια ομάδα παιδιών μιας συνηθισμένης τάξης νηπιαγωγείου περιορίζονται στην ηλικία (4-6 ετών) και το γεγονός ότι αποτελούν μέλη της ίδιας τάξης. Κάθε τάξη είναι ένας χώρος πολυμορφίας καθώς κάθε παιδί αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και ανήκει ταυτόχρονα σε πολλές διαφορετικές ομάδες. Η αβίαστη ένταξη των παιδιών σε κατηγορίες με βάση ένα χαρακτηριστικό τους ή η αντιμετώπισή τους ως αντιπροσωπευτική περίπτωση μιας συγκεκριμένης ομάδας (π.χ παιδί μεταναστών, παιδί χωρισμένων γονιών κ.ά) δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε απλοϊκούς διαχωρισμούς, στερεότυπα και ταμπέλες. Για αυτό το λόγο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται να διαφοροποιείται, όταν έχει παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον για το

πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο. Η αξιοποίηση των εμπειριών και γνώσεων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά μέσω της μητρικής τους γλώσσας διευκολύνει την γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής. Ακόμη πρέπει να εκθέτει το σύνολο των παιδιών της τάξης σε διαφορετικούς πολιτισμούς και σε εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, χρησιμοποιώντας τις τέχνες, το δραματικό παιχνίδι και τη λογοτεχνία. Τέλος, είναι αναγκαίο να συνεργάζεται με τους γονείς, γιατί μόνο αυτοί μπορούν να πληροφορήσουν τον εκπαιδευτικό για τα γνωρίσματα του πολιτισμού τους. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζει και αξιοποιεί την οικογενειακή τους κουλτούρα, πράγμα που παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ατομικής ταυτότητας του μαθητή (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011, σελ. 21-22).

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προκύπτει από τον συγκεκριμένο θεματικό άξονα είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο οι περισσότεροι (60,9%) το θεωρούν βασικό εργαλείο και πορεύονται σύμφωνα με αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που αδιαφορούν για το περιεχόμενο ή αναφέρουν πως δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα βοηθητικά στοιχεία για το ζήτημα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής διαχείρισης. Προχωρώντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει κοινή ομοφωνία για την επίδραση της μητρικής γλώσσας του παιδιού στην εκμάθηση της Ελληνικής, καθώς οι λόγοι που παρουσιάζονται είναι αρκετοί και οι περιπτώσεις των παιδιών διαφέρουν (δηλαδή το γλωσσικό, οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού). Μάλιστα, σχεδόν ισόποσα είναι τα ποσοστά, τα οποία κρίνουν την Γ1 ως α) ωφέλιμη, β) εμπόδιο και γ) ουδέτερη στην εκμάθηση της Γ2. Οι ερμηνείες που διατυπώνονται είναι: α) πιο εύκολα ένα παιδί που μιλά ήδη μια γλώσσα σε μικρή ηλικία μαθαίνει μια δεύτερη και αυτό αποτελεί όφελος και για τους συμμαθητές του, β) η αρνητική στάση της οικογένειας ή το γεγονός ότι δεν ξέρει την Ελληνική και γ) δεν παίζει κανένα ρόλο στην εκμάθηση της Ελληνικής και αντιμετωπίζεται με σεβασμό, αντίστοιχα. Συμπληρωματικά, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν μαθητές, οι οποίοι είχαν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας, αν και οι περισσότεροι από αυτούς τις ξεπέρασαν με την πάροδο του χρόνου, μέσα από μεθόδους και ενέργειες ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό. Βέβαια, παρατηρείται ότι στις περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι δεν κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στο σχολικό πρόγραμμα, έπαιζαν ρόλο και άλλοι παράγοντες, όπως οικονομικοί και σαφώς η

οικογένεια. Εύκολα λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν αρκεί η θέληση του παιδιού και το πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρει, για να ενταχθεί ομαλά στην τάξη και να κάνει βήματα προόδου, καθώς υπάρχουν παράγοντες που στέκονται εμπόδιο ή ακόμα καθυστερούν την ανάπτυξή του και την κατάκτηση της Γ2 στο σχολικό πλαίσιο. Εξάλλου, μια επιτυχημένη ενταξιακή πρακτική σαφώς επηρεάζεται εξίσου και από περιβαλλοντικούς παράγοντες και από ενδοπροσωπικούς (Gal et al., 2010).

Επιλογικά, μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (69,6 %) επισημαίνει πως είναι χρήσιμο και ευεργετικό τόσο για τον μαθητή, όσο για την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό, να παρακολουθήσει το αλλόγλωσσο παιδί μαθήματα Ελληνικής, πριν εισαχθεί στο σχολικό χώρο. Αντιθέτως, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η ενέργεια αυτή δεν θα έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, επειδή καθοριστικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία έχει η αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε, όπως τονίζεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο ο σκοπός είναι η ένταξη, δηλαδή τα προγράμματα πρέπει να οργανώνονται με τρόπο έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην πολυμορφία των ικανοτήτων, αναγκών, συμπεριφορών και μαθησιακό στυλ των παιδιών και να προωθείται η μάθηση όλων των παιδιών, χωρίς διακρίσεις. Συνεπώς, κατά τη γνώμη μου, η λύση που προτείνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν στοχεύει στο ενταξιακό περιβάλλον και δεν συμβαδίζει με το γενικότερο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος. Η συγκεκριμένη ενέργεια θα μπορούσε να τίθεται σε εφαρμογή σε μεγαλύτερα παιδιά, που φοιτούν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα οποία αποφασίζουν να μεταναστεύσουν ή να σπουδάσουν σε μια ξένη χώρα. Σε αυτήν την περίπτωση είναι θεμιτή και περισσότερο αποτελεσματική η εκμάθηση της Γ2 πριν ενταχθούν στο σχολικό/πανεπιστημιακό περιβάλλον, καθώς τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνίας, οπότε δεν κινδυνεύουν από την απομόνωσή τους από το πλαίσιο.

5.4 Τέταρτος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές και αλληλεπίδραση/κοινωνικοποίηση

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε αυτόν τον θεματικό άξονα, σχετικά με την αντιμετώπιση των δίγλωσσων/ αλλόγλωσσων παιδιών από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης

και την διαχείριση των σχέσεών τους από τον εκπαιδευτικό, είναι ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων, τα παιδιά δεν διαχωρίζονται, επικοινωνούν μέσω του παιχνιδιού και της γλώσσας του σώματος, συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται. Ωστόσο, οι εξαιρέσεις πάντα θα υπάρχουν και οι σχέσεις των παιδιών δεν είναι πάντα αρμονικές. Παρατηρείται ότι υπάρχουν παιδιά αντιδραστικά, τα οποία μιλάν απότομα και προσάπτουν ρατσιστικά σχόλια στον αλλόγλωσσο μαθητή, ενώ οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν είναι πάντα πρόθυμοι να ενταχθούν στο σύνολο της τάξης και εμφανίζουν τάσεις απομόνωσης ή «προβληματικές συμπεριφορές». Έτσι για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών, σχετικά με την αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών στη σχολική αίθουσα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, ο οποίος με κατάλληλες στρατηγικές φτάνει στην επίλυση της «προβληματικής» κατάστασης. Αναλυτικότερα, λαμβάνοντας υπόψη α) τις ενέργειες των εκπαιδευτικών της έρευνας και β) τις αναφορές του προγράμματος σπουδών για το συγκεκριμένο ζήτημα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στο να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Οργανώνει ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Επιπλέον, δεν στοχοποιεί τα αλλόγλωσσα παιδιά και επιδιώκει την αβίαστη συμμετοχή τους στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος, σύμφωνα με το δικό τους τρόπο και ρυθμό. Υποστηρίζει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι και τη διερεύνηση, αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών, ενισχύει τις προσπάθειες κατάκτησης της γνώσης και χειρίζεται τις καταστάσεις με ευελιξία. Τέλος, «ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία» (ΔΕΠΠΣ, σελ. 701).

Παράλληλα, όσον αφορά τον τομέα κοινωνικοποίησης των αλλόγλωσσων παιδιών, οι αλλαγές που παρατηρούνται είναι θετικές, τόσο από πλευράς του αλλόγλωσσου παιδιού όσο και από πλευράς των συμμαθητών του. Με την πάροδο του χρόνου οι σχέσεις με τους άλλους βελτιώνονται καθώς μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, το παιχνίδι και τις διάφορες δραστηριότητες το παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί και να

εξισορροπεί τις δικές του επιθυμίες με αυτές των συμμαθητών του. Επιπλέον, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί τον χώρο πρώτης κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών είτε έχουν την ελληνική ως μητρική είτε όχι. Η απομάκρυνση του παιδιού από τον οικείο χώρο του σπιτιού και η ένταξή του σε ένα άλλο περιβάλλον δημιουργεί ενδεχομένως προβλήματα ένταξης σε πολλά παιδιά, επομένως η διαφορετικότητα των αλλόγλωσσων παιδιών δεν λειτουργεί κατ' ανάγκη ως αντικείμενο διακρίσεων από μέρους των συμμαθητών του.

Ως επίλογος της συγκεκριμένης ενότητας κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως ένας παράγοντας, που συμβάλλει σημαντικά στη διαχείριση της συμπεριφοράς του αλλόγλωσσου μαθητή και στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εισαγωγή του στη σχολική μονάδα είναι το κοινωνικό –οικονομικό του υπόβαθρο. Οι αξίες και οι αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως εκείνες της αξίας της γνώσης ή της επιμέλειας, συμφωνούν κυρίως με τις πιο «ευνοημένες» οικογένειες. Συνήθως λοιπόν, τα παιδιά, που προέρχονται από χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο, διαθέτουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση, χωρίς αυτό να αποτελεί κανόνα. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με την ταχύτητα και την ετοιμότητα των παιδιών να υιοθετήσουν τους συγκεκριμένους κώδικες συμπεριφοράς, που προσπαθεί να διδάξει το σχολείο (Plotts, 2012). Επιπρόσθετα, ο πολιτισμός εμπεριέχει επίσης πολλές μεταβλητές, που ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει. Η εθνική ομάδα καταγωγής του μαθητή και οι συμπεριφορές που τη χαρακτηρίζουν επηρεάζουν σαφώς την κοινωνική του αυτοσυγκράτηση. Εν ολίγοις, απαιτείται ο σεβασμός στη γλώσσα, στη θρησκεία, στη νοοτροπία και στις συνήθειες του κάθε μαθητή, ιδίως στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως εκείνο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου (Plotts, 2012).

5.5 Πέμπτος θεματικός άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές και οικογένεια

Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας χτίζεται σταδιακά και απαιτεί χρόνο, ενέργεια, διάθεση, αμοιβαία ενημέρωση και συστηματική προσπάθεια και από τις δύο πλευρές. Το σχολείο με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους γονείς και τα ερεθίσματα που παρέχει, συμπληρώνει, εμπλουτίζει, αναπληρώνει και επεκτείνει τις εμπειρίες του παιδιού στην οικογένεια. Επομένως, αν η

οικογένεια προσεγγιστεί με σωστό τρόπο και το σχολείο δείξει απέναντί της κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, τότε εμφανίζει πολλές πιθανότητες να γίνει αρωγός στην προσπάθεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, κάθε οικογένεια λειτουργεί ως «μαθησιακό περιβάλλον», ανεξάρτητα από το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητά της (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011, σελ. 50).

Κατά συνέπεια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε άριστες σχέσεις με τις περισσότερες οικογένειες και οι τελευταίες στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθεια της ένταξης του παιδιού τους στο καινούργιο περιβάλλον μάθησης. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν εξαιρέσεις, με οικογένειες που δεν συνεργάστηκαν όσο θα έπρεπε και η συνεργασία οφείλεται τόσο σε ενδοπροσωπικούς όσο και σε οικονομικούς λόγους. Για παράδειγμα, η άγνοια της Ελληνικής, η αδιαφορία για την σχολική πρόοδο του παιδιού, τα χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο και οι διαφορετικές συνήθειες ορισμένων γονιών (π.χ από τα δικά τους σχολικά χρόνια), είναι παράγοντες που συντέλεσαν στην μειωμένη συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον.

Ανακεφαλαιώνοντας, σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε σε πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, μιλώντας φυσικά για μια τάξη που προωθεί τη διγλωσσία κι όπου αυτός είναι ο εκπαιδευτικός της στόχος.

Αρχικά, η οπτική του/της εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει μια δίγλωσση τάξη, οφείλει να είναι ανοιχτή προς την πολυπολιτισμικότητα, και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τα αλλόγλωσσα παιδιά συμβατός με τον εκπαιδευτικό στόχο. Υπάρχει ο κίνδυνος προσωπικές απόψεις και πολιτικές στάσεις του/της εκπαιδευτικού να επηρεάσουν τον τρόπο που θα χειριστεί τη διαδικασία: μια τέτοια στάση όμως είναι ιδιαίτερα αντιπαιδαγωγική, και ειδικά σε μια τάξη ποικίλων εθνοτήτων, ο/η παιδαγωγός είναι αυτός/η που θα προάγει τις αξίες της ισότητας, του σεβασμού και της κατανόησης προς το διαφορετικό. Ο/η εκπαιδευτικός επομένως οφείλει να μην ξεχνά ότι δεν μαθαίνει απλά στα παιδιά να καταλαβαίνουν δύο γλώσσες και να εκφράζονται σ' αυτές, αλλά τους μεταδίδει παράλληλα ανθρώπινες αξίες (Γκόβαρης, 2001).

Βασικό είναι να συμπεριλαμβάνει στο μάθημα στοιχεία και δεδομένα από την καθημερινότητα τόσο των ελληνόγλωσσων παιδιών, όσο και των αλλόγλωσσων. Να δώσει την ευκαιρία στα αλλόγλωσσα παιδιά, εφόσον το επιθυμούν, να μιλήσουν για την κουλτούρα τους και να δοθεί αντίστοιχα στα παιδιά που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα η

βάση για να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, με σκοπό να προαχθεί η διαπολιτισμικότητα. Είναι υπεύθυνος/η για να νιώσουν όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά στην τάξη αποδεκτά, και πως η εκπαιδευτική διαδικασία δεν τα αποκλείει ή τα τοποθετεί σε δεύτερη μοίρα (Cummins, 1999).

Θα είναι επομένως σημαντική πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό το να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, μιας και ένα πλάνο μαθήματος που να περιλαμβάνει εξατομικευμένα τις εκπαιδευτικές ανάγκες κι επιθυμίες ενός παιδιού είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλάνο πρέπει να έχει μακροπρόθεσμη προοπτική και συγκεκριμένους στόχους, και φυσικά να έχει μέσα σ' αυτό τη δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να ελιχθεί όπως απαιτούν οι ανάγκες της τάξης και του/της κάθε μαθητή/τριας (Γκόβαρης, 2001). Ο/η δάσκαλος/α πρέπει επίσης, ανάλογα με τη δραστηριότητα, να αλλάζει ρόλο στην τάξη: άλλοτε να λειτουργεί ως καθοδηγητής/ρια, άλλοτε ως οργανωτής/ρια, άλλοτε ως συμμετέχων/ουσα στη διαδικασία.

Για να είναι αυτά εφικτά, ο/η δάσκαλος/α πρέπει αρχικά να γνωρίζει το γλωσσικό, εκπαιδευτικό και οικογενειακό υπόβαθρο του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Σκούρτου, 2011). Αυτό μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη, με αυτοπαρουσίαση των παιδιών και γνωριμία μεταξύ τους μέσω ανταλλαγής πληροφοριών για τα ίδια, την προέλευση και τις οικογένειές τους. Εάν αυτή η δραστηριότητα παρουσιάσει προβλήματα (δεν είναι όλα τα παιδιά πρόθυμα να μιλήσουν, ειδικά όταν μόλις έχουν έρθει από άλλη χώρα) ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερωθεί από τους γονείς. Ο τελευταίος δεν χρειάζεται να πιέσει τα παιδιά που διστάζουν να μιλήσουν. Μπορεί απλά να τους δώσει περισσότερες ευκαιρίες στις οποίες θα νιώθουν άνετα να εκφραστούν (π.χ. εξατομικευμένο υλικό με βάση τις δυνατότητές τους) και να περιμένει να ανοιχτούν σταδιακά, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντάς τα παράλληλα. Αυτό θα βοηθήσει και τη διαδικασία του να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, ώστε να προσαρμόσει τη μάθηση στις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, κάνοντας έτσι το μάθημα πιο ενδιαφέρον γι' αυτά και πιο κατανοητό. Επιπλέον, εκτός από την ενημέρωση του εκπαιδευτικού από του γονείς, κρίνεται σκόπιμη και η ενημέρωση των γονέων από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος θα μπορούσε να προτείνει στους γονείς, ότι εάν θέλουν να διατηρήσουν την μητρική τους γλώσσα, και ιδίως εάν δεν είναι άριστοι

γνώστες των ελληνικών, δεν υπάρχει κανένας λόγος να ομιλούν την Ελληνική στο σπίτι. Η ελληνική γλώσσα αποτελεί την ισχυρή γλώσσα του περιβάλλοντος που έχει όλες τις δυνατότητες και προοπτικές να κατακτηθεί επαρκώς. Αντίθετα, η μητρική γλώσσα είναι ασθενής και χρειάζεται ενίσχυση. Ένας γονέας που δεν είναι πρότυπο σε μια γλώσσα δεν μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη της γλώσσας αυτής, στην προκειμένη περίπτωση της ελληνικής. Η ελληνική γλώσσα μπορεί να ενισχυθεί όμως με εμπλοκή του παιδιού σε εξωσχολικές δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση με συνομήλικους (αθλητικές, κοινωνικές, μουσικές δραστηριότητες κτλ).

Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό το περιβάλλον του χώρου στον οποίο γίνεται το μάθημα. Μια τάξη με οπτικοακουστικά μέσα και διαδραστικό υλικό μέσα στην οποία οι μαθητές/ριες θα νιώθουν άνετα και θα αναγνωρίζουν τα εθνοτικά τους χαρακτηριστικά. Η οπτικοποίηση των δραστηριοτήτων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Σ' αυτό θα βοηθούσαν οι πίνακες λέξεων και στις δύο γλώσσες, οι ζωγραφίες των παιδιών κ.α. Το υλικό πρέπει να είναι ευέλικτο ώστε να μπορούν να αγκαλιαστούν όλα τα πολιτισμικά στοιχεία της τάξης, και φυσικά να παρουσιάζει γλωσσολογική ποικιλομορφία, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε όλα τα γλωσσικά υπόβαθρα και επίπεδα.

Ιδιαίτερα βοηθητική, ειδικά σε τάξεις προσχολικής αγωγής είναι το να προσεγγίσει ο/η παιδαγωγός το μάθημα δίνοντας έμφαση στο επικοινωνιακό κομμάτι (Τσοκαλίδου, 2005 & Baker, 2001). Να εστιάσει δηλαδή στη χρήση των γλωσσών από τα παιδιά, με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν βασική χρήση της γλώσσας, χωρίς να τη διδάξει μέσω των κλασικών ακαδημαϊκών μεθόδων (π.χ. διδασκαλία γραμματικής, ανάγνωση, κλπ). Ο στόχος θα είναι οι μαθητές/ριες να μιλήσουν αυθόρμητα τη γλώσσα μέσα από δραστηριότητες όπως: να γνωριστούν με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, να συζητήσουν ένα απλό θέμα, να ζητήσουν ή να δώσουν οδηγίες, να εκφράσουν την άποψή τους για ένα ζήτημα, να θέσουν μία ερώτηση, κ.α. Ο σκοπός θα είναι να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με έναν απτό και άμεσο τρόπο.

Στην πρώτη τους επαφή με τη γλώσσα, τα παιδιά πρέπει να βοηθηθούν από τον/την εκπαιδευτικό (Γκόβαρης, 2001). Θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει μεθόδους όπως: να διαβάξει στα παιδιά απλά αναγνώσματα, να χρησιμοποιεί ιστορίες, παραμύθια και τραγούδια προερχόμενα από τις χώρες των παιδιών και να τους τα διδάσκει μέσω παιχνιδιών. Χρήσιμη επίσης θα ήταν η χρήση δίγλωσσων βιβλίων, βιβλίων που θα

επιλέξει μαζί με τα παιδιά, βιβλίων με πλούσια εικονογράφηση όπου θα συζητούνται όχι μόνο οι ιστορίες αλλά και οι εικόνες (Τσοκαλίδου, 2005). Ειδικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου ο στόχος είναι απλά να αρχίσουν να αναγνωρίζουν γράμματα και κάποιες λέξεις, η συζήτηση πάνω στις εικόνες τους δίνει το απαραίτητο ερέθισμα. Θα ήταν ωφέλιμη επίσης, η χρήση των γραπτών των ίδιων των παιδιών, όπου δεν θα δίνεται έμφαση στα όποια λάθη τους αλλά στη σημασία του να προσπαθήσουν να εκφραστούν, με τα γλωσσικά μέσα που διαθέτουν (Χατζηδάκη, 2000). Γενικά, η επιλογή του επιπλέον διδακτικού υλικού θα ήταν καλό να γίνεται από την καθημερινή ζωή εκτός και εντός σχολείου, ώστε να νιώθουν τα παιδιά συνδεδεμένα με τη διαδικασία (Γκόβαρης, 2001 & Τσοκαλίδου, 2005 & Cummins, 1999).

Οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, όπως συνίσταται ενίοτε και η ύπαρξη φυσικών ομιλητών των γλωσσών στην αίθουσα. Οι όποιες δραστηριότητες, πρέπει να είναι δημιουργικές και να εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους κάθε φορά. Χρήσιμη έχει αποδειχτεί και η ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης, όπου ο/η παιδαγωγός παροτρύνει τους/τις μαθητές/-ριες να εργάζονται μαζί με τους συμμαθητές τους και να αλληλοβοηθούνται, είτε μέσα από δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες, είτε μέσα από τη διαδικασία του να ζητά ο/η δάσκαλος/α τη συμβολή των παιδιών στον τρόπο που θα πραγματοποιηθεί το μάθημα, στο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί κ.ά (Γκαϊνταρζή, 2009).

Βασικό μέλημα του/της εκπαιδευτικού είναι να μην νιώσει κανένα παιδί αποκλεισμένο λόγω της διαφορετικής του εθνικότητας (Τσοκαλίδου, 2005 & Γκόβαρης, 2001). Πρέπει λοιπόν να αντιμετωπίζει ισότιμα όλα τα παιδιά και να μην ευνοεί ούτε τα μονόγλωσσα, ούτε όμως και τα δίγλωσσα. Οι όποιες διαδικασίες ακολουθήσει οφείλουν να δίνουν σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες. Σε περίπτωση που ένα παιδί μένει πίσω γλωσσικά σε σχέση με το σύνολο της τάξης, τότε η διαφοροποιημένη εκπαίδευση είναι απαραίτητη, είτε μέσω ειδικά σχεδιασμένων γι' αυτό δραστηριοτήτων από τον/την παιδαγωγό είτε μέσω επιπρόσθετης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία). Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός έχει αδιαμφισβήτητα να αντιμετωπίσει ένα ιδιαίτερο μάθημα το οποίο απαιτεί από αυτόν ευελιξία, δημιουργικότητα και φαντασία.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κατανοούμε λοιπόν, πως η σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχει μόνο εν μέρει ως στόχο την εκμάθηση δύο διαφορετικών γλωσσών. Αποσκοπεί επίσης στην ανάπτυξη των συνολικών γνωστικών ικανοτήτων ενός παιδιού, καθώς και στη δυνατότητά του να τις εκμεταλλευτεί πλήρως και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Παράλληλα, η δίγλωσσία λειτουργεί σαν ένα εργαλείο κατανόησης κι ενσυναίσθησης· δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνήσουν με άλλους κώδικες επικοινωνίας για να καταλάβουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους, τα φέρνει σε επαφή με τα εντελώς διαφορετικά και ποικίλα βιώματα των συνομηλίκων τους από άλλες χώρες και τους δίνει έτσι τις αρχές της διαπολιτισμικής συνείδησης. Ακόμη, τα παιδιά μεταναστών μέσα από τη δίγλωσση εκπαίδευση και την αναγκαστική επαφή με την κουλτούρα και γλώσσα της χώρας υποδοχής τους, η οποία όμως δεν εκμηδενίζει και υποβιβάζει το δικό τους πολιτισμό, αναπτύσσουν επίσης το συναίσθημα της αποδοχής σε μια κοινότητα και συνεπώς διευκολύνονται στη δύσκολη διαδικασία της προσαρμογής σε ένα καινούριο περιβάλλον.

Όλα αυτά είναι πλέον μια αναγκαιότητα στην Ελλάδα, μιας και αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών. Η κατανόηση της κατάστασης είναι απαραίτητη, μαζί με την εξεύρεση λύσεων και διεξόδων, με στόχο μια ποιοτικότερη εκπαίδευση με κέντρο της τον άνθρωπο, ανεξαρτήτως γλώσσας κι εθνικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Ε., & Γαλιώτου, Α. (2014). Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Επετηρίδας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης: http://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=40&lang=el. Ιωάννινα, Τόμος 26 (43-44).
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, μετ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2009). Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα Πολύδρομο: <http://www.polydromo.gr/index.php/el-gr/yliko/research-educational-section>
- Γκόβαρης Χ., (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γρίβα Ε.Α & Στάμου Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμέλεια: Σκούρτου, Ε. Μετάφραση: Αργύρη, Σ). Αθήνα: Gutenberg
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B., (2010). Inclusion in children with disabilities: teachers' attitudes and requirements of environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide*, American dialect society, Alabama στο Σακελλαροπούλου Ε.: «Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη», όπως ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013.pdf, στις 24/5/2016.
- Κανδεράκη, Μ. (n.d). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Προγραμμάτων Σχεδιασμού Ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) . Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα e-proxoliki: <https://sites.google.com/site/kanderaki/nomothesia/depp-s-nepiagogeiou>

- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2003). *Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 159-169.
- Παπαδοπούλου Μ., (2003). Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο Α. Τσοτσορού (επιμ.). Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα: Γκέλμπεσης Γεώργιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (401-467).
- Πολύδρομο. (2009). *Ομάδα για την διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Άρθρα διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του http://www.polydromo.gr/Yliko_epistimoniko.html
- Plotts, C.A., (2012). Assessment of students with emotional and behaviorial disorders. *Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD* *Advances in Special Education*, 22, 51–85.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές, Αθήνα: Gutenberg
- Σκούρτου, Ε. (2005). Διγλωσσία στην σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών. (υπό έκδοση) *Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και εκπαίδευση», Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα Πολύδρομο: <http://www.polydromo.gr/index.php/el-gr/yliko/research-educational-section>
- Σκούρτου, Ε. (2011). «Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο: αντιφάσεις και προοπτικές», στο Α. Ανδρούσου και Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας». Άρθρο δημοσιευμένο στο περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής (Δίγλωσσοι Μαθητές στα ελληνικά Σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα)*, θεματικό τεύχος 2005.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). «Raising Bilingual Awareness in Greek Primary Schools», *The International Journal of Bilingual education and Bilingualism*. Vol 8. No1

Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού μαθήματος». Στο *Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης*, επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή, 397-403. Θεσσαλονίκη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωματολόγιο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ/ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

- Υπάρχει κάποια (επίσημη) πρόβλεψη/ πλαίσιο για την εισαγωγή δίγλωσσων/αλλόγλωσσων παιδιών στην εκπαίδευση από πλευράς διοίκησης του σχολείου;
- Ποιες είναι οι πρώτες κινήσεις σας ως εκπαιδευτικών όταν εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολικό περιβάλλον δίγλωσσα/αλλόγλωσσα παιδιά;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- Υπάρχει κάποιο σεμινάριο ή ενημέρωση προς όλους τους εκπαιδευτικούς (από επίσημο φορέα, από το ίδιο το σχολείο κτλ), ώστε να λειτουργούν με κοινό άξονα απέναντι στα δίγλωσσα/αλλόγλωσσα παιδιά;
- Είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού για το εάν θα λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση για να υποστηρίξει δίγλωσσα/αλλόγλωσσα παιδιά;
- Εάν όχι, λειτουργεί αυτοβούλως ; Αναφέρετε ενδεικτικά παραδείγματα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

- Αντιμετωπίζονται χωριστά τα αλλόγλωσσα παιδιά κατά τη συνεκπαίδευση ή όχι; Π.χ. τροποποίηση περιεχομένου, διαφορετικές ασκήσεις, project, προφορικές βοηθητικές ερωτήσεις, επιπλέον ώρες μετά το σχολείο κτλ
- Συμβαδίζουν οι ενέργειες και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού με το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο; Υπάρχουν στο Π.Σ δραστηριότητες ή τεχνικές ιδιαίτερα επιβοηθητικές κατά τη συνδιδασκαλία με αλλόγλωσσα παιδιά;
- Πώς αντιμετωπίζετε τη Γ1 (μητρική γλώσσα) του παιδιού; Θεωρείτε ότι εμποδίζει, ωφελεί ή είναι ουδέτερη η επίδρασή της στην εκμάθηση της Ελληνικής;

- Υπήρχαν παιδιά που είχαν σημαντική ανεπάρκεια στην κατανόηση και επικοινωνία στην Ελληνική γλώσσα και δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στο σχολικό πρόγραμμα; Γιατί;
 - Αν ναι, πώς χειρίστηκε ο εκπαιδευτικός αυτήν την κατάσταση;
 - Θεωρείτε ότι πριν ενταχθούν στο γενικό πρόγραμμα της τάξης, είναι χρήσιμο τα αλλόγλωσσα παιδιά να κάνουν για ένα διάστημα μόνο μαθήματα Ελληνικής;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

- Πώς αντιμετωπίζονται τα αλλόγλωσσα παιδιά από τα υπόλοιπα και πώς αντιμετωπίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τις σχέσεις των αλλόγλωσσων παιδιών με τα υπόλοιπα;
 - Προκύπτουν συγκεκριμένες δυσκολίες και πώς τις αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός;
 - Όσον αφορά τον συμπεριφοριστικό και τον τομέα κοινωνικοποίησης των δίγλωσσων παιδιών, παρατηρούνται αλλαγές; Αν ναι, ποιες είναι αυτές και πώς τις εξηγείτε;

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

- Ως εκπαιδευτικός, έχετε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του δίγλωσσου παιδιού;
 - Υπάρχει εμφανής βοήθεια από την οικογένεια του παιδιού, με σκοπό την ταχύτερη και ομαλή ένταξή του; Πώς γίνεται αυτό;
 - Πώς αντιμετωπίζει η οικογένεια τη μητρική της γλώσσα και πώς την Ελληνική; Θεωρεί ότι ωφελεί, βλάπτει ή είναι ουδέτερη η μητρική για την εκμάθηση της Ελληνικής;