

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική
Ηλικία»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο Θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών
Τμημάτων: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Ζαχαριά Αντωνία

Επιβλέποντες:

1^η Επιβλέπουσα: Παπαδοπούλου Μαρία

2^{ος} Επιβλέπων: Μάγος Κωνσταντίνος

ΒΟΛΟΣ, 2014

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε κανονικές τάξεις για το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) με ιδιαίτερη εστίαση στις απόψεις τους για τη συμβολή των Τ.Υ και των Φ.Τ στη βελτίωση των γλωσσικών λαθών δίγλωσσων μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία της Λάρισας και του Βόλου στα οποία έχει λειτουργήσει κάποια στιγμή ο θεσμός των Τ.Υ ή των Φ.Τ. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο (2) ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου τα οποία συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί. Τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου αναλύθηκαν με στατιστική επεξεργασία του προγράμματος SPSS19 ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών στις Τ.Υ ή τα Φ.Τ συμβάλλει σε ικανοποιητικό βαθμό στη μείωση των γλωσσικών λαθών τους ωστόσο πιστεύουν ότι ο θεσμός για την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να βελτιωθεί για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός. Προς αυτή την κατεύθυνση προτείνονται από τους ίδιους κάποια μέτρα.

Abstract

The purpose of the present empirical research is the study of views coming from Primary School educators teaching in standard classes concerning the institution of Reception Classes(R.Cs) and Tutorial ones(T.Cs) , paying particular attention to and focusing on the educators' views having to do with the contribution of R.Cs and T.Cs to the improvement and amelioration of linguistic mistakes made by bilingual students. The sample of this research is constituted of Primary Education schoolteachers coming from Larissa and Volos primary schools where the institution of R.Cs and T.Cs was implemented and ran some time in the past. For the collection of data the educators filled in two different types of questionnaires. The first type of questionnaire contained questions answered by educators expressing thoroughly and analytically their views and the resultant data were processed and analysed using the method of Content Analysis. The second type of questionnaire -filled in by the same educators-contained yes/no questions and its resultant data were analysed applying the data processing software SPSS19. The results of the above research evidently manifested that educators consider the attendance of R.Cs and T.Cs by bilingual students as contributing satisfactorily to the drastic limitation of their linguistic mistakes. However, educators feel that the institution concerning the integration of bilingual students to the Hellenic Educational System should be amended and improved in order for the institution to be more effective and efficient. Towards this direction, certain measures are put forward by the educators themselves.

Keywords: Reception Classes, Tutorial Classes, bilingual students, linguistic mistakes

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής μελέτης. Επίσης ευχαριστώ τους δύο επιβλέποντες καθηγητές, την κ. Παπαδοπούλου Μαρία για τη σωστή καθοδήγηση, την επιμονή και επιμονή που επέδειξε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας καθώς και τον κ. Μάγο για τη στήριξη και τις σωστές συμβουλές του. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου κι τον σύζυγό μου για την ηθική και χρηματική στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο.....	71
Γράφημα 2. Ηλικία.....	72
Γράφημα 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	72
Γράφημα 4. Χρόνια Υπηρεσίας.....	73
Γράφημα 5. Τάξη διδασκαλίας.....	74
Γράφημα 6. Αριθμός μαθητών.....	75
Γράφημα 7. Αριθμός δίγλωσσων μαθητών.....	76
Γράφημα 8. Μητρική γλώσσα δίγλωσσων μαθητών.....	76
Γράφημα 9. Εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.....	77
Γράφημα 10. Γνώση του θεσμού των Τ.Υ και των Φ.Τ.....	78
Γράφημα 11. Λειτουργία Τ.Υ και Φ.Τ.....	78
Γράφημα 12. Αριθμός δίγλωσσων μαθητών σε Τ.Υ και Φ.Τ.....	80
Γράφημα 13. Προθυμία συμμετοχής δίγλωσσων μαθητών σε Τ.Υ και Φ.Τ.....	81
Γράφημα 14. Δυσκολίες επικοινωνίας με δίγλωσσους μαθητές.....	82
Γράφημα 15. Κατανόηση ελληνικής γλώσσας.....	83
Γράφημα 16. Ελλιπής φοίτηση.....	83
Γράφημα 17. Προφορά.....	84
Γράφημα 18. Μαθητές με περισσότερα γλωσσικά λάθη.....	85
Γράφημα 19. Συχνότητα γλωσσικών λαθών.....	86
Γράφημα 20. Σύνταξη.....	87

Γράφημα 21. Γραμματική.....	87
Γράφημα 22. Ορθογραφία.....	88
Γράφημα 23. Λεξιλόγιο.....	88
Γράφημα 24. Συμβολή Τ.Υ/Φ.Τ.....	89
Γράφημα 25. Μείωση γλωσσικών λαθών.....	90
Γράφημα 26. Είδος λόγου.....	90
Γράφημα 27. Μείωση γλωσσικών λαθών/ Σύνταξη.....	93
Γράφημα 28. Μείωση γλωσσικών λαθών/Λεξιλόγιο.....	93
Γράφημα 29. Μείωση γλωσσικών λαθών/Ορθογραφία.....	94
Γράφημα 30. Μείωση γλωσσικών λαθών/Γραμματική.....	94
Γράφημα 31. Συμμετοχή εκπαιδευτική διαδικασία.....	95
Γράφημα 32. Συμμετοχή ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.....	95
Γράφημα 33. Βελτίωση του θεσμού των Τ.Υ και των Φ.Τ.....	96
Γράφημα 34. Βελτίωση Τ.Υ/Φ.Τ/ Οργάνωση.....	97
Γράφημα 35. Βελτίωση Τ.Υ/Φ.Τ/Εποπτικό υλικό.....	97
Γράφημα 36. Λήψη μέτρων/Εκπαιδευτικοί.....	98
Γράφημα 37. Λήψη μέτρων/Συνεργασία Σχολείου- Οικογένειας.....	99
Γράφημα 38. Λήψη μέτρων/ Πανεπιστημιακά προγράμματα.....	99
Γράφημα 39. Λήψη μέτρων/Χρήση ελληνικής γλώσσας στο σπίτι.....	100

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο των εκπαιδευτικών και Τάξεις Διδασκαλίας.....	74
Πίνακας 2. Φύλο των εκπαιδευτικών και εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.....	79
Πίνακας 3. Ηλικία των εκπαιδευτικών και γνώση των Τ.Υ. Φ.Τ.....	79
Πίνακας 4. Φύλο των εκπαιδευτικών και προθυμία συμμετοχής των δίγλωσσων σε Τ.Υ/Φ.Τ.....	81
Πίνακας 5. Φύλο των εκπαιδευτικών και δυσκολίες επικοινωνίας με δίγλωσσους.....	84
Πίνακας 6. Χρόνια υπηρεσίας και συχνότητα γλωσσικών λαθών.....	91
Πίνακας 7 Χρόνια υπηρεσίας και βελτίωση γλωσσικών λαθών.....	91
Πίνακας 8. Ηλικία των εκπαιδευτικών και βελτίωση γλωσσικών λαθών.....	92

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	2
Abstract.....	3
Ευχαριστίες	4
Κατάλογος Γραφημάτων.....	5
Κατάλογος Πινάκων.....	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή.....	12
---------------	----

ΜΕΡΟΣ Α΄: Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

2.1. Ορισμός διγλωσσίας.....	12
2.2 Συνιστώσες διγλωσσίας	17
2.2.1 Ηλικία.....	17
2.2.2 Γλωσσική επάρκεια.....	18
2.2.3 Νοητική οργάνωση.....	18
2.2.4 Γλωσσικό περιβάλλον.....	19
2.2.5 Κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.....	20
2.2.6 Πολιτισμική ταυτότητα.....	21
2.3 Ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη διγλωσσία.....	21
2.4 Γνωστικές θεωρίες για τη διγλωσσία.....	29

2.4.1 Η Θεωρία της Ζυγαριάς.....	29
2.4.2 Η Αναλογία του Παρόβουνου.....	30
2.4.3 Η Θεωρία των Οριακών Επιπέδων.....	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΑ ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

3.1 Ορισμός γλωσσικού λάθους	33
3.2 Το λάθος από τη σκοπιά σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών.....	33
3.2.1 Η Θεωρία του Συμπεριφορισμού.....	34
3.2.2 Η Κοινωνική Θεωρία.....	35
3.2.3 Η Γνωστική Θεωρία.....	35
3.3 Τύποι γλωσσικών λαθών.....	36
3.4 Αίτια λαθών των δίγλωσσων μαθητών.....	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Ορισμός.....	40
4.2 Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	40
4.3 Ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	47

4.4 Η Δίγλωσση εκπαίδευση στην**Ελλάδα.....50****4.4.1 Σχολεία Απόδημων****Ελληνοπαίδων.....51****4.4.2 Ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των****Φροντιστηριακών Τμημάτων.....53****4.4.3 Ο Νόμος 2413/96 για τη διαπολιτισμική****Εκπαίδευση.....57****4.5 Βιβλιογραφική ανασκόπηση59****ΜΕΡΟΣ Β : Ερευνητικό μέρος****5.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....66****6.1. Μέθοδος.....67****6.1.1 Συμμετέχοντες.....68****6.1.2.Εργαλεία συλλογής****Δεδομένων.....68****6.1.3 Διαδικασία της****έρευνας.....69****7.1.Αποτελέσματα.....71****7.1.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας71****7.1.2 Αποτελέσματα ποιοτικής****έρευνας.....101****8.1.Συμπεράσματα****.....106****9.1 Ελληνόγλωσση****Βιβλιογραφία.....111**

10.1 Ξενόγλωσση

Βιβλιογραφία.....117

11.1 Νομοθετικό Πλαίσιο.....126

12.1 Παράρτημα Ι Ερωτηματολόγιο κλειστού

τύπου.....128

12.2 Παράρτημα ΙΙ Ερωτηματολόγιο Ανοιχτού Τύπου.....135

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή σύνθεσης τόσο της ελληνικής κοινωνίας όσο και των μαθητικών τάξεων.

Η παρουσία λοιπόν δίγλωσσων παιδιών στις ελληνικές μαθητικές τάξεις συνιστά ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός και έχει γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται κυρίως στα λάθη των δίγλωσσων μαθητών καθώς και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι ίδιοι οι δίγλωσσοι όσο και οι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία μεταξύ τους. Επιπλέον τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Τ.Υ ή των Φ.Τ ως θεσμού για την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε κανονικές τάξεις σχετικά με τη συμβολή των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων στη μείωση των λαθών δίγλωσσων μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που στο σχολείο τους έχει λειτουργήσει κάποια στιγμή ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται έννοιες όπως η διγλωσσία, τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών και τα είδη της διγλωσσης εκπαίδευσης. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια υλοποίησης της έρευνας.

Πιο αναλυτικά στο 1^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους περιλαμβάνονται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί στο φαινόμενο της διγλωσσίας. Επίσης γίνεται εκτενής αναφορά στα διάφορα είδη της διγλωσσίας και παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις αρνητικές ή θετικές συνέπειες της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου. Τέλος αναλύονται οι διάφορες θεωρίες γύρω από τη διγλωσσία.

Στο 2^ο κεφάλαιο επιχειρείται μια οριοθέτηση της έννοιας του λάθους. Αναφέρονται διάφορες θεωρίες μάθησης και πιο συγκεκριμένα η θεωρία του Συμπεριφορισμού, η Κοινωνική Θεωρία και η Γνωστική Θεωρία καθώς και ο τρόπος που η καθεμία από αυτές προσεγγίζει την έννοια του λάθους κατά τη διαδικασία της

μάθησης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια κατηγοριοποίηση των λαθών και τέλος γίνεται αναφορά στις διάφορες αιτίες πρόκλησης λαθών κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Το 3^ο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αρχικά αναλύονται τα διάφορα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα αναλύονται κατά χρονολογική σειρά ο θεσμός των Σχολείων Παλιννοστούντων, ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ και τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Στο τέλος του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τα λάθη των δίγλωσσων, τις διαφορές στα λάθη μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παραθέτονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνονται η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, η περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα.

2. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

2.1 Διγλωσσία

Η διγλωσσία (bilingualism) αποτελεί ένα πολύπλοκο και παγκόσμιο φαινόμενο και εμφανίζεται όταν δύο διαφορετικές γλωσσικές ομάδες έρχονται σε επαφή. Ερευνάται τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο από διάφορους επιστημονικούς κλάδους όπως είναι η κοινωνιογλωσσολογία και η ψυχολογολογία (Σέλλα-Μάζη, 2001).

Πριν αναφερθούμε στους διάφορους ορισμούς για τη διγλωσσία θα επιχειρήσουμε μια διάκριση μεταξύ των εννοιών δεύτερη και ξένη γλώσσα τις οποίες συναντάμε συχνά στη βιβλιογραφία. Δεύτερη είναι η γλώσσα που διδάσκεται σε ένα περιβάλλον με στόχο ο μαθητής να τη χρησιμοποιεί ως πρώτη/κύρια γλώσσα ενώ την ξένη γλώσσα μπορεί να μάθει κάποιος στο περιβάλλον της μητρικής του. Για παράδειγμα οι ξένοι που μαθαίνουν ελληνικά στην Ελλάδα τα διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα ενώ οι ξένοι που μαθαίνουν στη χώρα τους ελληνικά τα διδάσκονται ως ξένη γλώσσα (Μπέλλα, 2007).

Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η διγλωσσία αποτελεί μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο είναι σε θέση να μιλά εξίσου τέλεια δύο γλώσσες (Παπαπαύλου, 1997). Στη διεθνή βιβλιογραφία ωστόσο δεν υπάρχει ένα ορισμός που να αναφέρεται στο φαινόμενο της διγλωσσίας. Συγκεκριμένα διάφοροι ερευνητές δίνουν διαφορετικούς ορισμούς για τη διγλωσσία ανάλογα με τις ερευνητικές του προσεγγίσεις (Σέλλα-Μάζη, 2001).

Σύμφωνα με την Morris (1978) η λέξη bilingualism έχει λατινική καταγωγή. Αναλύοντας ετυμολογικά τη λέξη bilingualism διαπιστώνουμε ότι προέρχεται από το bi- (δύο) και lingua- (γλώσσα) που σημαίνει την ικανότητα να μιλά κανείς δύο γλώσσες. Ο Bloomfield (1933) ορίζει τη διγλωσσία ως την ικανότητα χρήσης και κατοχής δύο γλωσσών στο ίδιο επίπεδο όμως με τη μητρική. Η Τριάρχη – Hermann (2000) επεκτείνει ακόμη περισσότερο τον ορισμό υποστηρίζοντας ότι ο όρος διγλωσσία μπορεί να δηλώνει την κατοχή και εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών αλλά και τη χρήση παραλλαγών της ίδιας γλώσσας από άτομα που ανήκουν στην ίδια γλωσσική κοινότητα.

Ωστόσο ο Fishman (1967) προσεγγίζει τη διγλωσσία με δύο διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ατομική και κοινωνική διάσταση της κατοχής των δυο

γλωσσών για τη διάκριση των οποίων προτείνει δύο διαφορετικούς όρους . Ο όρος «bilingualism» αναφέρεται ως ατομική διγλωσσία ενώ ο όρος «diglossia» ως κοινωνική διγλωσσία. Ο όρος «diglossia» εισήχθη για πρώτη φορά από τον Ferguson (1959) και προέρχεται από τη γαλλική λέξη «diglossie». Ως «diglossia» ο Ferguson ορίζει τη χρήση δύο ή περισσότερων ποικιλιών της ίδιας γλώσσας κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Ανάμεσα στις γλωσσικές ποικιλίες που υπάρχουν σε μια περιοχή υπάρχει από τη μια η γλωσσική ποικιλία υψηλού κύρους (high variety) που αποτελεί επίσημο είδος λόγου και χρησιμοποιείται περισσότερο στην εκπαίδευση ή τη θρησκεία και η από την άλλη η γλωσσική ποικιλία χαμηλού ή φτωχού κύρους (low variety) η οποία χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία, στο σπίτι ή στην εργασία (Appel & Muysken, 1987). Μια ακόμη διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσικών ποικιλιών είναι ότι τα παιδιά στο σπίτι κατακτούν πρώτα τη γλώσσα χαμηλού κύρους ενώ αντίθετα οι γλώσσες υψηλού κύρους διδάσκονται περισσότερο στο σχολείο (Μήτσης,2004). Στη περίπτωση της Ελλάδας ο Ferguson (1959) αναφέρει ως παράδειγμα την καθαρεύουσα η οποία αποτελεί γλωσσική ποικιλία υψηλούς κύρους και τη δημοτική ως γλώσσας χαμηλού κύρους. Ο Δαμανάκης (2005) υποστηρίζει ότι η ατομική διγλωσσία εξετάζεται περισσότερο από τους τομείς της ψυχολογίας και της ψυχογλωσσολογίας ενώ η κοινωνιολογία και κοινωνιογλωσσολογία ενδιαφέρεται για την κοινωνική διγλωσσία.

Ο Fishman (1967) ερευνώντας την ατομική (bilingualism) και κοινωνική (diglossia) διγλωσσία διέκρινε τέσσερις επικοινωνιακές καταστάσεις

Κοινωνική Διγλωσσία & Ατομική Διγλωσσία	Ατομική Διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία
Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία	Ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία.

Στην 1^η περίπτωση σε μια γεωγραφική περιοχή μπορεί να έχουμε συνύπαρξη τόσο της ατομικής όσο και κοινωνικής διγλωσσίας. Αυτό σημαίνει ότι σε μια περιοχή χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και η γλώσσα υψηλού κύρους (high variety) αλλά και η γλώσσα χαμηλού κύρους (low variety). Ένα παράδειγμα αποτελεί η Παραγουάη όπου επίσημη γλώσσα θεωρούνται τα ισπανικά (H) ενώ στην καθημερινότητά τους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα Γκουαράνι (L) .

Στη 2^η περίπτωση έχουμε ύπαρξη κοινωνικής διγλωσσίας και απουσία ατομικής διγλωσσίας. Σε μια κοινότητα δηλαδή χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότερες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες. Για παράδειγμα κατά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες οι ελίτ (ανώτερη κοινωνική τάξη) μιλούσαν την επίσημη γλώσσα όπως γαλλικά ή άλλες γλώσσες υψηλού κύρους ενώ ο λαός μια άλλη γλώσσα χαμηλού κύρους

Η 3^η περίπτωση σχετίζεται με την ύπαρξη ατομικής διγλωσσίας χωρίς την κοινωνική διγλωσσία. Συναντάται περισσότερο σε κοινωνίες όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών. Σε αυτή την περίπτωση η επίσημη γλώσσα παραγκωνίζει τη γλώσσα των μειονοτήτων με αποτέλεσμα η διγλωσσία να καταργείται και οι δίγλωσσοι να αφομοιώνονται στην κυρίαρχη γλώσσα.

Στην 4^η περίπτωση έχουμε απουσία τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής διγλωσσίας.

Ο Μήτσης (2004) ωστόσο διαφοροποιείται από τον Fishman διακρίνοντας τρεις μορφές κοινωνικής διγλωσσίας. Κατά την πρώτη μορφή διγλωσσίας σε μια κοινότητα υπάρχουν δύο ή περισσότερες γλώσσες. Η μια αποτελεί την επίσημη γλώσσα επικοινωνίας και η άλλη τη γλώσσα μιας μειονότητας που γνωρίζει μόνο τον δικό της γλωσσικό κώδικα. Στη δεύτερη μορφή κοινωνικής διγλωσσίας όλα τα άτομα μιας κοινότητας είναι δίγλωσσοι. Όλα τα άτομα της κοινότητας γνωρίζουν και χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους και τους δύο γλωσσικούς κώδικες. Τέλος κατά την τρίτη μορφή κοινωνικής διγλωσσίας σε μια κοινότητα τα άτομα είναι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα που αποτελούν τη μειονότητα σε μια κοινότητα γνωρίζουν και τη μητρική τους αλλά και την επίσημη γλώσσα του κράτους.

Οι Hamer & Blanc (2005) επίσης διακρίνουν το φαινόμενο της διγλωσσίας σε «bilingualism» και «bilinguality». Ο όρος «bilinguality» αναφέρεται στην ατομική διγλωσσία και δηλώνει τη ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου που χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερους γλωσσικούς κώδικες στην επικοινωνία του. Από την άλλη μεριά ο όρος «bilingualism» αναφέρεται στην κοινωνική διγλωσσία και περιλαμβάνει τη χρήση δύο γλωσσικών κωδικών σε μια κοινότητα.

2.2. Συνιστώσες του φαινομένου της διγλωσσίας

Σύμφωνα με την Τριάρχη – Hermann (2000) η διγλωσσία διαφοροποιείται με βάση τρία κριτήρια ανάλογα : α. με την ηλικία του ατόμου και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή κατακτήθηκε β. με τη σύνδεση γλωσσικών συμβόλων και εννοιολογικών εννοιών γ. με την επίδραση της διγλωσσίας στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Baker (2001) επίσης υποστηρίζει ότι η ατομική διγλωσσία θα πρέπει να μελετάται με βάση ψυχολογικούς, γλωσσικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες.

2.2.1 Ηλικία

Η ηλικία στην οποία βρίσκεται ένα άτομο όταν κατακτά δύο γλώσσες αποτελεί μια πολύ σημαντική συνιστώσα που μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικούς βαθμούς διγλωσσίας (Σέλλα-Μάζη, 2001). Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας από την ηλικία των τριών ετών και έπειτα συνιστά την πρόωμη διγλωσσία (early bilingualism) και λαμβάνει χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον. Η διγλωσσία που σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον και το κοινωνικό περιβάλλον του δίγλωσσου συνιστά την ύστερη διγλωσσία (late bilingualism) και εμφανίζεται από την εφηβεία και μετά (Σέλλα-Μάζη, 2001).

Ο Παπαπαύλου (1997) επισημαίνει ότι η ηλικία κατάκτησης μια γλώσσας παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσολογική, κοινωνικοπολιτισμική, και γνωστική οργάνωση του ατόμου διακρίνοντας την παιδική διγλωσσία (childhood bilingualism), την εφηβική διγλωσσία (adolescent bilinguality) και τη διγλωσσία ενηλίκων (adult bilinguality).

Στη «παιδική διγλωσσία» μπορούμε να διακρίνουμε την «ταυτόχρονη νηπιακή διγλωσσία» όπου το παιδί αναπτύσσεται μαθαίνοντας ταυτόχρονα δύο μητρικές γλώσσες όταν για παράδειγμα προέρχεται από γλωσσικά μεικτή οικογένεια. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί κατακτά τις δύο γλώσσες μέσω ανεπίσημης μάθησης στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Όταν το παιδί μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα αφού πρώτα έχει κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα είτε στα πλαίσια του σχολείου είτε μέσω ανεπίσημης μάθησης τότε έχουμε τη «διαδοχική παιδική διγλωσσία» (Παπαπαύλου, 1997). Ο Baker (2001) επίσης αναφέρει ότι η ταυτόχρονη διγλωσσία συνιστά την ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών στα πλαίσια

του οικογενειακού περιβάλλοντος ενώ η διαδοχική παιδική διγλωσσία παρατηρείται όταν το παιδί μαθαίνει πρώτα τη γλώσσα της οικογένειας και αργότερα στο σχολείο κατακτά και μια δεύτερη γλώσσα.

2.2.2 Γλωσσική επάρκεια

Η ικανότητα γλωσσικής έκφρασης ενός δίγλωσσου ατόμου αποτελεί ακόμη μια σημαντική συνιστώσα του φαινομένου της διγλωσσίας. Ο βαθμός λοιπόν της γλωσσικής επάρκειας ενός δίγλωσσου στην μητρική γλώσσα αλλά και στη δεύτερη γλώσσα οδήγησε στη διάκριση της ισορροπημένης διγλωσσίας (balanced bilinguality) και της κυρίαρχης διγλωσσίας (dominant bilinguality) (Σέλλα-Μάζη, 2001). Ισορροπημένη διγλωσσία παρατηρείται σε εκείνα τα άτομα όπου έχουν τέλεια αναπτυγμένες και στις δύο γλώσσες τις γλωσσικές τους δεξιότητες ενώ η κυρίαρχη διγλωσσία παρατηρείται όταν τα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν περισσότερο τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη μια γλώσσα. Κατά την κυρίαρχη διγλωσσία λοιπόν η μια γλώσσα κυριαρχεί έναντι της άλλης (Τριάρχη- Hermann, 2000).

Σύμφωνα με τον Παπαπαύλου (1997:39) η ισοδύναμη ικανότητα δεν θα πρέπει να εξισώνεται με τη δεξιότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε όλες τις λειτουργίες και σε όλους τους τομείς. Η κυριαρχία ή ισορροπία σε μια γλώσσα δεν είναι εξίσου κατανεμημένες σε όλους τους τομείς και τις λειτουργίες της γλώσσας διότι το κάθε άτομο ξεχωριστά διαθέτει τη δική του κυρίαρχη διαρρύθμιση.

2.2.3 Νοητική οργάνωση

Οι επιστήμες της ψυχολογίας και της νευροφυσιολογίας έχουν ασχοληθεί με την νοητική οργάνωση του λόγου του ατόμου η οποία σχετίζεται με την ηλικία και το περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου (Σέλλα-Μάζη, 2001).

Ο Weinreich (1953) οπ. αναφ. στο Τριάρχη –Hermann (2000) ασχολήθηκε με τη συσχέτιση γλωσσικού σημείου και σημασιολογικού περιεχομένου διακρίνοντας τρία είδη διγλωσσίας. Τη συντονισμένη διγλωσσία (coordinate bilinguality), τη σύνθετη διγλωσσία (compound bilinguality) και την εξαρτημένη διγλωσσία (subordinative bilinguality).

Κατά τη συντονισμένη διγλωσσία το δίγλωσσο άτομο έχει μάθει τις δυο γλώσσες σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον αναπτύσσοντας έτσι δύο διαφορετικά

γλωσσικά συστήματα. Στην περίπτωση αυτή οι λέξεις και η σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά από το δίγλωσσο άτομο. Στη σύνθετη διγλωσσία το άτομο έχει απομνημονεύσει ξεχωριστά τα γλωσσικά σύμβολα των δύο γλωσσών όχι όμως και τη σημασία τους. Το δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί τον εκάστοτε γλωσσικό κώδικα ανάλογα με τη γλώσσα στην οποία πραγματοποιείται κάθε φορά η επικοινωνία. Τέλος η εξαρτημένη διγλωσσία αποτελεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια της μητρικής. Αυτή συνήθως πραγματοποιείται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (Τριάρχη- Hermann, 2000).

Οι Ervin και Osgood (1954) οπ. αναφ. Παπαπαύλου (1997:39) ωστόσο διέκριναν μόνο τη σύνθετη και τη συντονισμένη διγλωσσία. *«Στο σύνθετο γλωσσικό σύστημα δύο σύνολα γλωσσικών νοημάτων ταυτίζονται με το ίδιο σύνολο εννοιών ενώ στο συντονισμένο σύστημα τα μεταφραστικά ισοτίμα των δύο γλωσσών αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά σύνολα αντιπροσώπευσης».*

2.2.4 Γλωσσικό περιβάλλον

Το γλωσσικό περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη διαφοροποίηση των ειδών της διγλωσσίας (Σέλλα-Μάζη, 2001). Η Skutnabb-Kangas (1984) προχώρησε στη διάκριση μεταξύ της φυσικής διγλωσσίας (natural bilinguality) και της σχολικής/πολιτισμικής διγλωσσίας (school/cultural bilinguality). Στη περίπτωση της φυσικής διγλωσσίας το παιδί κατακτά τις δύο γλώσσες στο οικογενειακό του περιβάλλον ενώ στη σχολική διγλωσσία κατακτά τη δεύτερη γλώσσα μέσα από την τυπική διδασκαλία στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, η πολιτισμική διγλωσσία δηλώνει την εκμάθηση μιας γλώσσας από ενήλικες για επαγγελματικούς λόγους.

Ακόμη στο ίδιο άρθρο αναφέρεται η διάκριση μεταξύ της ελιτίστικής διγλωσσίας (elite bilinguality) και της λαϊκής διγλωσσίας (folk bilinguality). Κατά την ελιτίστική διγλωσσία το άτομο μαθαίνει μια άλλη γλώσσα ωθούμενο από επαγγελματικούς ή άλλους λόγους. Για παράδειγμα μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα γιατί αυτή αποτελεί στοιχείο μόρφωσης ή για να μπορέσει να επικοινωνήσει με άλλους ανθρώπους. Σ αυτή την κατηγορία ανήκουν τα παιδιά των διπλωματών ή τα παιδιά που φοιτούν σε διάφορα ιδιωτικά κολλέγια. Αντίθετα κατά τη λαϊκή διγλωσσία το άτομο αναγκάζεται να μάθει μια δεύτερη γλώσσα για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της καθημερινότητάς του. Τέτοια παραδείγματα λαϊκής διγλωσσίας

συναντάμε στις γλωσσικές μειονότητες που χρησιμοποιούν περισσότερο στην καθημερινή τους επικοινωνία τη δεύτερη γλώσσα που θεωρείται η επίσημη γλώσσα και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα (Τριάρχη- Hermann, 2000).

Μια άλλη διάκριση της διγλωσσίας που σχετίζεται με το γλωσσικό περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου αποτελεί η ενδογενής και η εξωγενής διγλωσσία. Εξωγενή διγλωσσία έχουμε όταν μια γλώσσα που θεωρείται επίσημη σε μια κοινότητα δεν αποτελεί την μητρική γλώσσα του πληθυσμού ενώ ενδογενή όταν η γλώσσα που χρησιμοποιείται ως επίσημη θεωρείται και μητρική γλώσσα του πληθυσμού που τη χρησιμοποιεί (Σέλλα- Μάζη, 2001).

2.2.5 Κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον

Το περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου καθώς και οι διάφορες λειτουργίες της γλώσσας με βάση τις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις επηρεάζουν σημαντικά το είδος διγλωσσίας που θα αναπτύξει το άτομο. (Σέλλα-Μάζη, 2001). Το κύρος που έχουν οι δύο γλώσσες μέσα σε μια κοινότητα διαφοροποιεί και τους τύπους διγλωσσίας που θα αναπτύξει ένα παιδί. Αν δυο γλώσσες έχουν υψηλό κύρος μέσα στην κοινωνία τότε το παιδί θα έχει μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο. Αυτή η περίπτωση συνιστά την προσθετική διγλωσσία (additive bilinguality). Αντίθετα αν το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού υποτιμά τη μητρική του γλώσσα τότε η γνωστική του ανάπτυξη επιβραδύνεται και το παιδί θα αναπτύξει αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilinguality) (Παπαπαύλου, 1997).

Η Σέλλα-Μάζη (2001) επίσης αναφέρει ότι ανάλογα με το βαθμό γλωσσικής του επάρκειας ένας δίγλωσσος μπορεί να αναπτύξει την προσληπτική διγλωσσία (receptive bilinguality) σύμφωνα με την οποία ένα άτομο είναι σε θέση να κατανοεί μια δεύτερη γλώσσα στην προφορική ή τη γραπτή της μορφή χωρίς όμως το ίδιο να μπορεί να παράγει προφορικό ή γραπτό λόγο. Τέλος μια άλλη διάκριση αφορά την ενεργό ή αλλιώς παραγωγική διγλωσσία σύμφωνα με την οποία το άτομο κατανοεί και μπορεί να παράγει λόγο στη δεύτερη γλώσσα ανάλογα με τον βαθμό της γλωσσικής του επάρκειας.

2.2.6 Πολιτισμική ταυτότητα

Ο πολιτισμός δηλαδή ο τρόπος ζωής, το θρήσκευμα, οι πεποιθήσεις των δίγλωσσων αποτελεί μια εξίσου σημαντική διάσταση του φαινομένου της διγλωσσίας. Η επιτυχής ή ανεπιτυχής ένταξη ενός δίγλωσσου ατόμου στις γλωσσικές και πολιτιστικές δομές της δεύτερης γλώσσας επηρεάζουν τους διάφορους τύπους της διγλωσσίας (Σέλλα-Μάζη,2001). Στην περίπτωση που ένας δίγλωσσος ομιλητής προσαρμόσσει θετικά απέναντι στις δυο πολιτισμικές ομάδες που μιλούν τις δύο γλώσσες τότε θεωρείται διπολιτισμικός (bicultural). Όμως ένας δίγλωσσος μπορεί να κατακτήσει άριστα τη δεύτερη γλώσσα αποδεχόμενος ταυτόχρονα μια από τις δύο πολιτισμικές του ταυτότητες. Μπορεί για παράδειγμα να απορρίψει πλήρως την πολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γλώσσας παραμένοντας πολιτισμικά πιστός στη μητρική του γλώσσα. Τότε έχουμε μια διγλωσσία πολιτισμικά προσαρμοσμένη στη μητρική γλώσσα (monocultural bilinguality). Αντίθετα αν ο δίγλωσσος υιοθετήσει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας της δεύτερης γλώσσας απορρίπτοντας τη μητρική του μιλάμε για πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία στη δεύτερη γλώσσα (acculturated bilinguality). Τέλος όταν ο δίγλωσσος απομακρύνεται από την μητρική του πολιτισμική ταυτότητα και δεν καταφέρνει να ενταχτεί στην πολιτισμική ομάδα της δεύτερης γλώσσας τότε έχουμε πολιτισμικά αμφίλογη διγλωσσία (deculturated bilinguality) (Παπαπαύλου, 1997)

2.3 Ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη διγλωσσία

Ερευνητές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους όπως ψυχολόγοι, γλωσσολόγοι και εκπαιδευτικοί διερεύνησαν την ανάπτυξη των δίγλωσσων ήδη από τις αρχές του αιώνα μας (Παπαπαύλου ,1997).

Η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση έφερε στο φως αρκετές έρευνες που ασχολούνται με τα αποτελέσματα της διγλωσσίας. Οι πρώτες έρευνες διεξήχθησαν κατά τη δεκαετία του 1920 και τα πορίσματά τους έδειξαν ότι διγλωσσία αποτελεί ένα αρνητικό φαινόμενο που βλάπτει τη σκέψη των αλλόγλωσσων (Baker 2001). Η περίοδος των αρνητικών επιπτώσεων της διγλωσσίας ξεκινά από το 1920 και φτάνει περίπου μέχρι τη δεκαετία του 1960 (Baker & Jones, 1998) όπου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τεστ νοημοσύνης για τη συλλογή των δεδομένων.

Μια από τις πρώτες έρευνες που ασχολήθηκε με το φαινόμενο της διγλωσσίας ήταν του Saer (1923) ο οποίος πήρε ως δείγμα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά ηλικίας επτά ως δεκατεσσάρων ετών. Στη συνέχεια χορήγησε στα υποκείμενα ένα τεστ νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υστερούσαν στη σκέψη συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Αργότερα ο Hill (1936) επέλεξε ως δείγμα παιδιά που στο σπίτι τους χρησιμοποιούσαν την ιταλική γλώσσα και την ίδια γλώσσα διδάσκονταν και στο σχολείο και παιδιά όπου η γλώσσα που διδάσκονταν στο σχολείο ήταν τα ιταλικά αλλά στο σπίτι χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα του τεστ νοημοσύνης που χορηγήθηκε στα παιδιά έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι υστερούσαν σε λεκτικό επίπεδο συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Αντίστοιχες έρευνες των Arsenian (1937) και Smith (1923) μελέτησαν τη σχέση διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι δίγλωσσοι υστερούσαν έναντι των μονόγλωσσων. Σε έρευνα του ο Kitell (1959) πήρε ως δείγμα 83 παιδιά που φοιτούσαν σε σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καλιφόρνια. Το δείγμα χωρίστηκε στην πειραματική ομάδα που αποτελούνταν από δίγλωσσους μαθητές και την ομάδα ελέγχου που αποτελούνταν από μονόγλωσσους μαθητές. Και στις δύο ομάδες χορηγήθηκε τεστ νοημοσύνης η ανάλυση του οποίου έδειξε ότι τα παιδιά που μεγάλωναν σε δίγλωσσο περιβάλλον σημείωσαν χαμηλότερο επίπεδο στις λεκτικές τους απαντήσεις. Τέλος ο Mitchell (1937) μελέτησε τη σχέση διγλωσσίας και νοημοσύνης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Στο δείγμα χορηγήθηκε τεστ νοημοσύνης η ανάλυση του οποίου έδειξε ότι οι δίγλωσσοι σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τους μονόγλωσσους.

Όλες οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αυτή την περίοδο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία έχει αρνητικές επιπτώσεις. Ωστόσο πολλοί ερευνητές άσκησαν κριτική στις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πριν από το 1960 εντοπίζοντας μια σειρά μεθοδολογικών λαθών.

Σύμφωνα με τον Cummins (1976) οι περισσότερες έρευνες παρέλειπαν μια σειρά από μεταβλητές όταν επέλεγαν το δείγμα για την έρευνά τους. Κάποιες από αυτές τις μεταβλητές είναι η ηλικία, το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων υποκειμένων επίσης δεν λάμβαναν υπόψη τους κατά πόσο οι δίγλωσσοι ήταν εκτεθειμένοι και στις δύο γλώσσες δηλαδή αν ήταν ισορροπημένα δίγλωσσοι. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και ο Diaz (1983) ο οποίος υποστήριξε ότι οι έρευνες της συγκεκριμένης περιόδου απέτυχαν να ελέγξουν

διαφορές που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο , την ηλικία ή το φύλο των υποκειμένων που μετείχαν στις έρευνες και επίσης δεν λάμβαναν υπόψη τους το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των δίγλωσσων μαθητών.

Η δεκαετία του 1960 αποτελεί σταθμό στον τρόπο προσέγγισης της διγλωσσίας καθώς για πρώτη φορά οι έρευνες εντόπισαν θετικά αποτελέσματα της διγλωσσίας. Ωστόσο σύμφωνα με τον Baker (2001) υπήρξαν και έρευνες που δεν αναφέρουν καμιά διαφορά στους δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές όπως είναι για παράδειγμα η έρευνα του Jones (1959) που εξέτασε το δείκτη νοημοσύνης μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές.

Η μελέτη των Peal και Lambert (1962) ήταν από τις πρώτες έρευνες που εντόπισε τα θετικά αποτελέσματα της διγλωσσίας . Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας 10 ετών από έξι γαλλικά σχολεία όπου φοιτούσαν παιδιά μεσαίας τάξης στο Μόντρεαλ. Η έρευνα διεξήχθη στις τάξεις των παιδιών και οι οδηγίες δίνονταν στα γαλλικά από ανθρώπους που είχαν ως μητρική γλώσσα τα γαλλικά εκτός από το τεστ λεξιλογίου που ήταν γραμμένο στα αγγλικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά στη λεκτική και μη λεκτική νοημοσύνη συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Αντίστοιχη έρευνα πήρε ως δείγμα 96 παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως οχτώ ετών. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Οι δύο ομάδες αποτελούνταν από δίγλωσσα παιδιά που είχαν ως μητρική γλώσσα τα εβραϊκά και δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά. Οι υπόλοιπες δύο ομάδες αποτελούνταν από μονόγλωσσα παιδιά. Στη μια ομάδα υπήρχαν παιδιά που μιλούσαν μόνο τα εβραϊκά και εξετάστηκαν στο Ισραήλ και στην άλλη ομάδα παιδιά που μιλούσαν μόνο αγγλικά και εξετάστηκαν στις Η.Π.Α. Τα αποτελέσματα από το τεστ νοημοσύνης που τους χορηγήθηκε έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι πλεονεκτούσαν έναντι των μονόγλωσσων στις γλωσσικές δεξιότητες (Ben-Zeev, 1977). Άλλη σχετική έρευνα που μελέτησε τη λεκτική νοημοσύνη των δίγλωσσων ήταν εκείνη του Balkan (1970). Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν δίγλωσσοι μαθητές. Τα αποτελέσματα του τεστ έδειξε ότι οι πρώιμα δίγλωσσοι είχαν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας από τους «ύστερα» (late) δίγλωσσους.

Πολλοί ερευνητές ασχοληθήκαν με τη δημιουργική ή αποκλίνουσα σκέψη των δίγλωσσων βασιζόμενοι στην υπόθεση ότι η διγλωσσία μπορεί να βοηθήσει στην παροχή διαφορετικών απαντήσεων για ένα θέμα από την πλευρά των δίγλωσσων καθώς έχουν δύο ή περισσότερες λέξεις σχετικά με μια ιδέα (Baker, 2001).

Ο Carringer (1974) σε έρευνα που διεξήγαγε εξέτασε τη σχέση διγλωσσίας και δημιουργικής σκέψης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν μονόγλωσσοι Ισπανοί μαθητές καθώς και δίγλωσσοι μαθητές με δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά από δύο ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Μεξικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι υπερερούσαν ως προς τη γλωσσική ευελιξία, τη γλωσσική πρωτοτυπία και την εικονιστική ευχέρεια έναντι των μονόγλωσσων μαθητών. Επίσης ο Okoh (1980) παίρνοντας ως δείγμα μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές από σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νιγηρίας τους εξέτασε σχετικά με τη λεκτική ή μη λεκτική δημιουργία, τη λεκτική νοημοσύνη και τη γλωσσική τους επάρκεια λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική τάξη τους και τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν στο σπίτι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι δίγλωσσοι υπερερούσαν σε όλους τους τομείς εκτός από τη μη λεκτική δημιουργία για την οποία δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους ομιλητές.

Οι Torrance, Paul, Gowan, Wu-Jing, Aliotti και Nicholas (1970) σε έρευνά τους εξέτασαν μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές ως προς τη δημιουργική τους σκέψη. Όλα τα τεστ που πραγματοποιήθηκαν μεταφράστηκαν στη μητρική γλώσσα των μαθητών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δίγλωσσοι πλεονεκτούσαν έναντι των μονόγλωσσων ως προς τη γλωσσική τους ευχέρεια. .

Τέλος σε έρευνά της η Ianco-Worall (1972) μελέτησε τη σχέση διγλωσσίας και μεταγλωσσικής συνείδησης. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούσαν δίγλωσσα παιδιά που μιλούσαν αγγλικά και νοτιοαφρικανικά καθώς και μονόγλωσσα παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην ηλικία των επτά ετών δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών αφού όλοι επέλεξαν τη σωστή λέξη με βάση τη σημασία της. Όμως στις ηλικίες μεταξύ 4-6 ετών παρατηρήθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά επέλεξαν τη λέξη στηριγμένα στη σημασία της ενώ τα μονόγλωσσα βασίζονταν στον ήχο της λέξης.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου 1960 ως 1980 κατάφεραν να επιλύσουν κάποια από τα μεθοδολογικά προβλήματα των ερευνών

της προηγούμενης περιόδου. Το δείγμα των ερευνών αποτελούσαν ισοδύναμες ομάδες ως προς το κοινωνικό επίπεδο, την ηλικία ή το φύλο. Ωστόσο οι Diaz (1985), Hakuta, Ferdman και Diaz (1986) άσκησαν κριτική στις έρευνες της συγκεκριμένης περιόδου καθώς οι περισσότερες από αυτές εστίαζαν αποκλειστικά στην εξέταση των αμφιδύναμα δίγλωσσων (balanced bilingualism) αποκλείοντας έτσι ένα μεγάλο αριθμό δίγλωσσων που είχαν λιγότερη επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα. Ένα δεύτερο μεθοδολογικό κενό που εντόπισαν είναι ότι οι περισσότερες έρευνες συνέκριναν ομάδες μονόγλωσσων και δίγλωσσων που διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ακόμη και αν είχαν ληφθεί υπόψη μεταβλητές όπως το φύλο ή το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Οι έρευνες των τελευταίων χρόνων εξετάζουν τα γνωστικά αποτελέσματα της διγλωσσίας σε σχέση με τις εξής μεταβλητές: τη μνήμη εργασίας, την ικανότητα συγκέντρωσης, την μεταγλωσσική επίγνωση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την αποκλίνουσα ή δημιουργική σκέψη των δίγλωσσων (Adesope, 2010).

Η έρευνα του Stephens (1997) μελέτησε τα αποτελέσματα της διγλωσσίας στη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Στο δείγμα της έρευνας χορηγήθηκαν δύο τεστ. Το πρώτο αφορούσε τη μέτρηση της δημιουργικότητας και το δεύτερο την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι υπερερούσαν έναντι των μονόγλωσσων στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων χωρίς όμως να παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στη δημιουργικότητά τους. Μια ακόμη έρευνα που μελετά τη σχέση διγλωσσίας με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι εκείνη του Leiken (2012). Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελούσαν δίγλωσσοι μαθητές που διδάσκονταν σε μονόγλωσσο περιβάλλον, δίγλωσσοι που συμμετείχαν σε πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και μονόγλωσσοι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δίγλωσσοι υπερερούσαν στη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων έναντι των μονόγλωσσων.

Η έρευνα του Secada (1991) μελέτησε την επίδραση του βαθμού διγλωσσίας στη γλωσσική επάρκεια και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο με μεγαλύτερη ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων. Σε αντίστοιχη έρευνα ο Bernardo (2002) μελέτησε την ικανότητα επίλυση προβλημάτων συγκρίνοντας μονόγλωσσους και

δίγλωσσους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ήταν περισσότεροι ικανοί να επιλύουν προβλήματα όταν αυτά τους δίνονταν στη μητρική τους γλώσσα.

Πολλοί ερευνητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επίδραση της διγλωσσίας στη μεταγλωσσική επίγνωση των δίγλωσσων μαθητών. Οι Galambos και Hakuta (1988) για παράδειγμα εξέτασαν δίγλωσσους μαθητές που μιλούσαν ισπανικά και αγγλικά. Όλα τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και παρακολουθούσαν πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο βαθμός διγλωσσίας και η επάρκεια στη μητρική γλώσσα επηρεάζουν τη μεταγλωσσική συνείδηση. Η Bialystok (1988) σε αντίστοιχη έρευνα μελέτησε το βαθμό διγλωσσίας και την μεταγλωσσική επάρκεια των δίγλωσσων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι σημείωσαν μεγαλύτερα σκορ από τους μονόγλωσσους στις μεταγλωσσικές εργασίες και επιπλέον, εκείνοι που ήταν αμφιδύναμα δίγλωσσοι (balanced bilingualism) είχαν μεγαλύτερη επάρκεια στις μεταγλωσσικές ασκήσεις από τους κυρίαρχα (dominant) δίγλωσσους

Σε έρευνα τους οι Maghsudi και Talebi (2009) εξέτασαν αν η διγλωσσία έχει κάποια επίδραση στη γνωστική και μεταγνωστική επίγνωση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Οι δίγλωσσοι μαθητές του δείγματος διαφοροποιούνταν ως προς τον βαθμό διγλωσσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι διαφέρουν από τους μονόγλωσσους στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Ένα επιπλέον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι οι δίγλωσσοι με μεγαλύτερη γλωσσική επάρκεια είχαν υψηλότερα σκορ στη μεταγνωστική επίγνωση από τους μαθητές με χαμηλότερη γλωσσική επάρκεια. Σε έρευνα του ο Ricciardelli (1992) διερεύνησε τη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης. Οι δίγλωσσοι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα διαχωρίστηκαν με βάση το βαθμό διγλωσσία τους. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της μελέτης οι δίγλωσσοι που είχαν υψηλή επάρκεια και στις δύο γλώσσες πλεονεκτούσαν έναντι των μονόγλωσσων ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές για τους δίγλωσσους που είχαν χαμηλό βαθμό διγλωσσίας.

Η Bialystok σε έρευνα που διεξήγαγε (1999) πήρε ως δείγμα εξήντα μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης διακρίνοντας τους σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους. Σε όλα τα παιδιά δόθηκε τεστ που διερευνούσε την επάρκεια στα Αγγλικά που ήταν η επίσημη γλώσσα καθώς και την μνήμη εργασίας. Η έρευνα έδειξε ότι δίγλωσσοι μαθητές πλεονεκτούσαν έναντι των μονόγλωσσων.

Τη σχέση διγλωσσίας και δημιουργικής ή αποκλίνουσας σκέψης διερεύνησαν σε μελέτη τους οι Kharkhurin, Reber και Tilei (2005). Η υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας υποστήριζε ότι η διγλωσσία ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και τη γνωστική ευελιξία. Το δείγμα αποτελούσαν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές που διαχωρίστηκαν με βάση τη γλωσσική τους επάρκεια. Οι αμφιδύναμα δίγλωσσοι αποδείχτηκαν καλύτεροι στην ευφράδεια ενώ οι κυρίαρχα δίγλωσσοι ήταν καλύτεροι ως προς την πρωτοτυπία των λέξεων που χρησιμοποιούσαν. Επίσης οι Fleith, Renzull και Westberg (2002) παίρνοντας ως δείγμα μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές από ένα σχολείο της Αγγλίας εξέτασαν την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετείχαν μονόγλωσσοι καθώς και δίγλωσσοι μαθητές. Η έρευνα έδειξε ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αύξησε τη δημιουργική σκέψη των δίγλωσσων μαθητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι δίγλωσσοι που είχαν μεγαλύτερο βαθμό διγλωσσίας υπερετερούσαν στην επίλυση προβλημάτων, στην επεξήγηση και στην γλωσσική τους ευχέρεια ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την πρωτοτυπία.

Σε έρευνα τους οι Fontoura και Siegel (1995) εξέτασαν το επίπεδο των αναγνωστικών ικανοτήτων δίγλωσσων μαθητών καθώς επίσης προσπάθησαν να αναδείξουν τα προβλήματα στην ανάγνωση μεταξύ Άγγλων και Πορτογάλων μαθητών. Όλα τα παιδιά του δείγματος συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι σημείωσαν χαμηλότερα σκορ στα προφορικά τεστ και στα τεστ σύνταξης συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Ωστόσο οι δίγλωσσοι που διδάσκονταν επίσημα τα αγγλικά αλλά λάμβαναν κάποια υποστήριξη στη μητρική γλώσσα τα πήγαν καλύτερα στην ανάγνωση και τις γλωσσικές εργασίες. Οι Bialystok, Luk και Kwan (2005) εξέτασαν την επίδοση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι είχαν περισσότερα πλεονεκτήματα από τους μονόγλωσσους εξαιτίας της εκμάθησης δυο διαφορετικών αλφαβητικών συστημάτων. Ακόμη οι Rabia και Siegel (2002) σε έρευνα τους εξέτασαν τις αναγνωστικές, γλωσσικές και τις ικανότητες απομνημόνευσης δίγλωσσων μαθητών. Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αδύναμοι αναγνώστες στη μητρική τους γλώσσα πέτυχαν χαμηλά σκορ και στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία δεν έχει αρνητικές

συνέπειες στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και για τις δυο γλώσσες παρά το διαφορετικό τους ορθογραφικό σύστημα.

Τέλος σε έρευνά του ο Sampath (2005) εξέτασε τη σχέση διγλωσσίας και νοημοσύνης. Το δείγμα της έρευνας του αποτελούσαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά από σχολεία της Ινδίας (30 αγόρια και 30 κορίτσια) από χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Όλοι οι μαθητές υποβλήθηκαν σε τεστ νοημοσύνης τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν ότι όταν οι δίγλωσσοι έχουν επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό λεκτικής νοημοσύνης. Συνεπάγεται λοιπόν ότι το αυξανόμενο επίπεδο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας σχετίζεται με τη λεκτική νοημοσύνη.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι αρχικές έρευνες (1920-1950) με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο τα διάφορα τεστ νοημοσύνης καταλήγουν να θεωρούν τη διγλωσσία μειονέκτημα υποστηρίζοντας ότι βλάπτει τη γνωστική εξέλιξη των δίγλωσσων. Το χρονικό διάστημα μεταξύ των δεκαετιών 1950-1960 συνιστά την περίοδο των ουδέτερων συνεπειών για τη διγλωσσία. Μια σειρά ερευνών εκείνης της περιόδου εξέτασαν τη διγλωσσία και την επίδραση της στην νοημοσύνη των ομιλητών χωρίς να διαπιστώσουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές (Baker & Jones, 1998). Οι θετικές συνέπειες της διγλωσσίας εμφανίζονται στα ευρήματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Οι δίγλωσσοι για πρώτη φορά φαίνεται να υπερτερούν των μονόγλωσσων όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη. Το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια εστιάζεται στη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης λαμβάνοντας όμως υπόψη το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των δίγλωσσων και στις δύο γλώσσες. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτών των ερευνών ο βαθμός διγλωσσίας φαίνεται να επηρεάζει θετικά την γνωστική εξέλιξη των δίγλωσσων.

2.4 Γνωστικές Θεωρίες για τη διγλωσσία

2.4.1 Η Θεωρία Της Ζυγαριάς

Ευρήματα παλαιότερων ερευνών σχετικά με τη διγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία υποστήριξαν ότι τα δίγλωσσα άτομα υστερούσαν έναντι των μονόγλωσσων

σε πάρα πολλούς τομείς. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών συνδέονται με τη Θεωρία της Ζυγαριάς σύμφωνα με την οποία η υψηλότερη επάρκεια σε μια από τις γλώσσες που χρησιμοποιεί ένας δίγλωσσος ομιλητής έχει ως αποτέλεσμα την μείωση των γνωστικών ικανοτήτων του στην άλλη γλώσσα (Baker, 2001) .

Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε βασισμένη σε δύο παραδοχές. Πρώτα υποστηρίζει ότι το γνωστικό σύστημα ενός μονόγλωσσου διαφέρει από εκείνο ενός δίγλωσσου ομιλητή. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία οι γλώσσες ενός δίγλωσσου υπάρχουν στον εγκέφαλο σε δύο ξεχωριστά γλωσσικά μπαλόνια σε αντίθεση με τον μονόγλωσσο ο οποίος μιλά μια γλώσσα άρα διαθέτει μόνο ένα ‘γλωσσικό μπαλόνι’. Όσο το ‘μπαλόνι’ της μιας γλώσσας φουσκώνει τόσο το ‘μπαλόνι’ της άλλης γλώσσας ξεφουσκώνει (Baker, 2001).

Σύμφωνα με τη δεύτερη παραδοχή της συγκεκριμένης θεωρίας οι γλωσσικές ικανότητες που υπάρχουν στα ‘γλωσσικά μπαλόνια’ του εγκεφάλου ενός δίγλωσσου ατόμου είναι ξεχωριστές. Πιο συγκεκριμένα όταν διδάσκουμε σε δίγλωσσα παιδιά διαμέσου της μητρικής γλώσσας (L1) αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η γλωσσική τους επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα (L2). Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν χαμηλότερη επάρκεια σε κάποια γλώσσα έναντι των μονόγλωσσων ομιλητών (Cummins , 1981).

Ωστόσο η υπόθεση ότι οι δύο γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη μέσα σε ‘μπαλόνια’ έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα μεταγενέστερων ερευνών. Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα αυτών των ερευνών οι γνωστικές λειτουργίες ενός δίγλωσσου δεν βρίσκονται χωριστά σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου αλλά αλληλεπιδρούν και μπορούν να μεταφερθούν οποιαδήποτε στιγμή. Για παράδειγμα οι γνώσεις που έχει αποκτήσει κάποιος κατά την εκμάθηση ισπανικών μπορούν να μεταφερθούν και σε μια άλλη γλώσσα (Baker, 2001). Επίσης ο Cummins (1981) υποστηρίζει ότι η αδυναμία της συγκεκριμένης θεωρίας φαίνεται όταν αλλάξουν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες διδασκαλίας ενός δίγλωσσου ατόμου. Για παράδειγμα δίγλωσσοι μαθητές που ξεκίνησαν να παρακολουθούν πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης και όλες οι οδηγίες τους παρέχονταν σε μία γλώσσα σημείωσαν βελτίωση και στη δεύτερη γλώσσα.

Ο Cummins (2005) αναφερόμενος στη θεωρία της ζυγαριάς κάνει λόγο για το Μοντέλο της Χωριστής Βασικής Ικανότητας η ύπαρξη του οποίου δεν επιβεβαιώνεται

από τα διάφορα εμπειρικά δεδομένα καθώς τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι υπάρχει μεταφορά εννοιολογικής γνώσης από τη μια γλώσσα στην άλλη. Τέλος η υπόθεση αυτή σύμφωνα με τη Σκούρτου (2002: 10) *«παραπέμπει στην νοητική επιβάρυνση όσων γίνονται δίγλωσσοι χωρίς να έχουν το ατομικό χάρισμα ενός υψηλού δείκτη νοημοσύνης»*.

2.4.2 Η Αναλογία του Παγόβουνου

Η αδυναμία της παραπάνω θεωρίας για την ύπαρξη Χωριστής Βασικής Ικανότητας οδήγησε σε μια διαφορετική άποψη που υποστηρίζει την ύπαρξη της Κοινής Βασικής Ικανότητας (Baker, 2001).

Τη θεωρία της Κοινής Βασικής Ικανότητας στηρίζουν τα ευρήματα αρκετών ερευνών σύμφωνα με τα οποία:

α. Όταν ένα δίγλωσσο άτομο μιλάει περισσότερο είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι στη μητρική του γλώσσα αυτό δεν επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών του ικανοτήτων στη δεύτερη γλώσσα.

β. Η διγλωσσία έχει θετικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές ικανότητες ενός ατόμου όταν χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες.

γ. Όταν αναπτύσσονται οι ικανότητες των δίγλωσσων παιδιών στη μητρική γλώσσα τότε αναπτύσσονται και οι ικανότητες στη δεύτερη γλώσσα ιδιαίτερα για παιδιά που έχουν χαμηλή επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 1981).

Το Μοντέλο της Κοινής Βασικής Ικανότητας μπορεί να αναπαρασταθεί με δύο παγόβουνα που είναι διαφορετικά πάνω στην επιφάνεια. Τα δύο παγόβουνα αποτελούν τις δύο γλώσσες. Ωστόσο κάτω από την επιφάνεια τα δύο παγόβουνα βρίσκονται σε μια κοινή βάση. Έτσι λοιπόν και οι γλώσσες δεν λειτουργούν χωριστά η μια από την άλλη αλλά αποτελούν μέρη ενός κεντρικού συστήματος επεξεργασίας (Baker, 2001). Ακόμη κάθε γλώσσα διαθέτει διαφορετικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά ωστόσο και οι δύο γλώσσες διαθέτουν κοινή γλωσσική ικανότητα. Έτσι λοιπόν η ανάπτυξη της ικανότητας και στις δύο γλώσσες μπορεί να επιτευχθεί όταν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και μέσα από την επαφή και στις δύο γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου (Cummins, 2005).

Μια από τις βασικές παραδοχές της θεωρίας για την ύπαρξη Κοινής Βασικής Ικανότητας είναι ότι όσες γλώσσες και αν γνωρίζει κανείς υπάρχει μια κεντρική πηγή σκέψης. Επομένως η διγλωσσία εκλαμβάνεται ως ένα θετικό φαινόμενο αφού ο άνθρωπος μπορεί να συγκρατεί στον εγκέφαλό του πολλές διαφορετικές γλώσσες. Η διγλωσσία συμβάλλει επίσης και στην υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών στο σχολείο με την προϋπόθεση όμως το άτομο να έχει επαρκώς αναπτυγμένες τις γλωσσικές του δεξιότητες και στις δύο γλώσσες. Αν για παράδειγμα ένας μαθητής υποχρεωθεί να μιλά στο σχολείο σε μια γλώσσα που δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη τότε η ακαδημαϊκή του επίδοση θα μειωθεί σημαντικά. Τέλος η δυσμενής στάση ενός δίγλωσσου ατόμου απέναντι σε μια από τις δύο γλώσσες μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ακαδημαϊκή του επίδοση (Baker, 2001).

2.4.3 Η Θεωρία των Οριακών Επιπέδων

Σύμφωνα με τον Cummins (1976) η θεωρία των οριακών επιπέδων (threshold theory) αποτελεί τη βάση για να κατανοήσουμε τη διαφοροποίηση των ευρημάτων μεταξύ παλαιότερων και πιο πρόσφατων ερευνών.

Η συγκεκριμένη θεωρία στηρίζεται στην παραδοχή ότι η διγλωσσία αποτελεί πλεονέκτημα και προάγει τη γνωστική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου ομιλητή μόνο όταν ο ίδιος έχει υψηλά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες. Εάν ένας δίγλωσσος έχει μεγαλύτερη επάρκεια σε μια από τις δύο γλώσσες τότε η διγλωσσία δεν επιδρά ούτε θετικά ούτε αρνητικά στη γνωστική του ανάπτυξη. Τέλος αν οι γλωσσικές ικανότητες ενός δίγλωσσου δεν αναπτυχτούν ούτε στη μητρική ούτε στη δεύτερη γλώσσα τότε η διγλωσσία επιδρά αρνητικά στη γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων (Ricciardelli, 1992).

Η Θεωρία των Οριακών Επιπέδων μπορεί να παρομοιαστεί με ένα σπίτι που διαθέτει τρία πάτωμα. Το σπίτι εξωτερικά αποτελείται από δυο σκάλες. Οι δύο σκάλες αποτελούν τις δύο γλώσσες ενός δίγλωσσου και φανερώνουν την ανοδική πορεία που παρουσιάζει στη γνωστική του ανάπτυξη. Στο ισόγειο του σπιτιού βρίσκονται οι περιορισμένα δίγλωσσοι. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή επάρκεια και στις δύο γλώσσες με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η γνωστική τους εξέλιξη. Στο δεύτερο πάτωμα του σπιτιού βρίσκονται τα παιδιά που έχουν υψηλότερη επάρκεια σε μια από τις δύο γλώσσες. Τότε δεν παρατηρείται ούτε θετική ούτε αρνητική συνέπεια στη γνωστική τους ανάπτυξη. Τέλος στο τρίτο πάτωμα βρίσκονται

οι αμφιδύναμα ή ισορροπημένα δίγλωσσοι. Σ αυτή τη περίπτωση τα παιδιά έχουν πλήρως ανεπτυγμένες ικανότητες και στις δύο γλώσσες. Σε αυτό το στάδιο διαφαίνονται τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων (Baker & Jones, 1998).

Η συγκεκριμένη θεωρία μας βοηθάει να κατανοήσουμε γιατί τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που διδάσκονται στο σχολείο μέσω μιας διαφορετικής γλώσσας από τη μητρική τους δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν τις ικανότητες τους επαρκώς σ αυτή τη γλώσσα (Baker & Jones, 1998).

Μεταξέλιξη της θεωρίας των Οριακών Επιπέδων αποτελεί η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η ικανότητα ενός παιδιού στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από την επάρκεια του στη πρώτη γλώσσα . Όσο υψηλότερη είναι η επάρκεια στην πρώτη γλώσσα τόσο γρηγορότερα θα αναπτύξει και τις ικανότητές του στη δεύτερη γλώσσα (Baker,2001). Έτσι συμπεραίνουμε ότι οι γλώσσες βρίσκονται συνεχώς σε μια αλληλεπίδραση η μια από την άλλη καθώς τα γλωσσικά νοήματα μεταφέρονται μεταξύ των δύο γλωσσών (Σκούρτου, 2002).

3.Τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών

3.1 Ορισμός γλωσσικού λάθους

Γλωσσικό λάθος θεωρείται κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα που μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και κανόνα. Ως νόρμα θα μπορούσαμε να ορίσουμε την επικράτηση μιας γλωσσικής ποικιλίας έναντι των υπολοίπων που υπάρχουν σ ένα κράτος (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου, 2001).

Στα διάφορα ορθογραφικά λεξικά η έννοια του λάθους έχει παρόμοια σημασία με την έννοια του σφάλματος. Με τον όρο λάθος αναφερόμαστε σε κάτι που απέχει από την αλήθεια ή την λογική ενώ το σφάλμα παραπέμπει σε κάτι που θεωρείται ηθικό παράπτωμα (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007). Στο χώρο της παιδαγωγικής ωστόσο υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες. Σφάλμα διαπράττει κάποιος που δεν κατάφερε να εφαρμόσει σωστά μια θεωρία ενώ λάθος εκείνος που αναζητά μια καινούρια θεωρία. Το λάθος επομένως ταυτίζεται με τη δημιουργικότητα του μαθητή ενώ το σφάλμα με την έλλειψη προσοχής (Ράπτη, 2002).

Σύμφωνα με τη παραδοσιακή παιδαγωγική το λάθος αποτελεί απόδειξη για τη μη επαρκή εργασία του μαθητή και πρέπει να εξοστρακίζεται από τη διδακτική πράξη (Σφυροέρα, 2007). Σ αυτή την περίπτωση το λάθος ταυτίζεται με την αποτυχία. «Με τον όρο αποτυχία ορίζεται η απόσταση ανάμεσα στα αναμενόμενα αποτελέσματα και στα επιτευχθέντα σε σχέση κάθε φορά με κάποιο μέτρο» (Ράπτη, 2002:14). Ωστόσο σύγχρονες απόψεις αναγνωρίζουν τη σημασία του λάθους επισημαίνοντας ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών είναι σημαντικά για τον εκπαιδευτικό, τον ερευνητή και για το ίδιο το δίγλωσσο άτομο (Selinker, 1969)

3.2 Το λάθος από τη σκοπιά σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών

Το λάθος συνιστά ένα σύνθετο ψυχοπαιδαγωγικό φαινόμενο που διατρέχει ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης. Γι αυτό οι θεωρίες μάθησης που αναπτύχθηκαν το προσεγγίζουν διαφορετικά ανάλογα με τον ορισμό που δίνεται σ αυτή κάθε φορά. (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στη Θεωρία του Συμπεριφορισμού (Pavlov, Skinner), στην Κοινωνική Θεωρία (Bandura) και στη Γνωστική Θεωρία για τη Μάθηση (J. Piaget).

3.2.1 Θεωρία του Συμπεριφορισμού

Η θεωρία του συμπεριφορισμού αποτελεί μια από τις κυριότερες θεωρίες για τη μάθηση. Σύμφωνα με αυτή η συμπεριφορά του ατόμου εξαρτάται από ένα εξωτερικό ερέθισμα και την ανταπόκριση σ αυτό. Η μάθηση σύμφωνα με τους θιασώτες του συμπεριφορισμού πραγματοποιείται όταν ο μαθητής ανταποκρίνεται σωστά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του (Μπέλλα, 2007).

Η μάθηση κατά τον Ραβλιν έναν από τους βασικούς εκπροσώπους της σχολής του Συμπεριφορισμού επιτυγχάνεται μέσω της «κλασικής υποκατάστασης». *«Η μάθηση συνιστά μια σειρά συνδέσεων μεταξύ υποκατάστατων ερεθισμών και διεγερτικών αντιδράσεων του εγκεφάλου που δημιουργούνται αρχικά σε ορισμένα τμήματα του εγκεφάλου και στη συνέχεια επεκτείνονται και σε άλλες περιοχές του»* (Ράπτη, 2002: 44).

Αντίθετα ο Skinner εκπρόσωπος της «ενεργούς υποκατάστασης» υποστήριξε ότι *«πρωταρχική σημασία έχουν οι ενισχύσεις που παρέχονται υστερογενώς στις διάφορες αντιδράσεις τις οποίες εκδηλώνουν οι διάφοροι οργανισμοί και όχι τα ερεθίσματα που προηγούνται ή συμβαίνουν ταυτόχρονα μ αυτές»* (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007:6). Στην περίπτωση της μαθησιακής διαδικασίας όταν η συμπεριφορά των μαθητών ενισχύεται θετικά τότε έχει την τάση να επαναλαμβάνεται με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι (Ράπτη, 2002).

Το λάθος λοιπόν σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική αντίληψη ακολουθεί μια αρνητική ενίσχυση και συνιστά αποτυχία για το μαθητή ενώ η λύση του προβλήματος μια θετική ενίσχυση και υποδηλώνει την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Οι απόψεις του Skinner εφαρμόζονται στα «προγράμματα γραμμικής διδασκαλίας» όπου η γνώση τεμαχίζεται σε μικρές ενότητες με επιβράβευση κάθε φορά της σωστής απάντησης που οδηγεί στην αποφυγή του λάθους και στη σταδιακή κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή (Ράπτη, 2002).

3.2.2 Η Κοινωνική Θεωρία

Η κοινωνική Θεωρία προχώρησε πιο πέρα από τη θεωρία του Συμπεριφορισμού η οποία θεωρούσε ότι η συμπεριφορά του ατόμου εξαρτάται από ένα εξωτερικό ερέθισμα και την αντίδραση που αυτό προκαλεί υποστηρίζοντας ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στο περιβάλλον και να προβλέπει τα αποτελέσματα μιας ενδεχόμενης συμπεριφοράς του (Ράπτη, 2002).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία η μάθηση είναι μια διαδικασία εσωτερικών αναπαραστάσεων συμπεριφοράς οι οποίες διαμορφώθηκαν μέσα από πληροφοριακές ανατροφοδοτήσεις που προέρχονται από άμεσες συμπεριφορές καθώς και από παρατήρηση παραδειγμάτων συμπεριφοράς σε άλλους ανθρώπους . Το άτομο στην περίπτωση αυτή θεωρείται ότι συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία κατάκτησης της

μάθησης αφού μπορεί να επιδρά στο περιβάλλον γύρω του και να προβλέπει μια συμπεριφορά καθώς και τις συνέπειες της πριν ακόμη εκείνη εκδηλωθεί (Ράπτη, 2002).

Έτσι το άτομο έχει τη δυνατότητα να καθορίζει κάθε φορά τη συμπεριφορά του με βάση τις δικές του επιλογές και να πετυχαίνει στόχους χωρίς να επηρεάζεται από ερεθίσματα του περιβάλλοντος του (Ράπτη, 2002).

Το λάθος με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία πληροφορεί για την εμφάνιση μελλοντικών συμπεριφορών ή την αποφυγή εκτέλεσης μιας πράξης. Τα συχνά λάθη απογοητεύουν και δρουν ανασχετικά στη μαθησιακή διαδικασία ενώ τα συμπτωματικά λάθη βοηθούν τον μαθητή να προσπαθήσει περισσότερο και να τα ξεπεράσει (Κασσωτάκης & Βάμβουκα ,2007).

3.2.3 Γνωστική Θεωρία

Ο J.Piaget ένας από τους βασικούς εκπροσώπους της γνωστικής θεωρίας υποστήριξε ότι «η μάθηση αντιστοιχεί σε μια διαδικασία εσωτερικής αλλαγής που πραγματοποιείται όταν το άτομο αποκτά ή τροποποιεί μια νοητική αναπαράσταση που αφορά σε κάποια γνώση ή δεξιότητα. Εμφανίζεται δηλαδή ως διαδικασία συνεχούς ανοικοδόμησης των γνώσεων» (Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007: 8). Έτσι η γνώση από μια κατάσταση ισορροπίας διέρχεται μια περίοδο ανισορροπίας με αποτέλεσμα οι προηγούμενες γνώσεις να αμφισβητούνται μέχρι να περάσουν ξανά σε κατάσταση ισορροπίας όταν επιτευχθεί η λύση του προβλήματος (Ράπτη, 2002).

Το λάθος στη συγκεκριμένη περίπτωση συνιστά την περίοδο ανισορροπίας ενώ η περίοδος ισορροπίας επιτυγχάνεται με την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Το λάθος επομένως κατέχει δημιουργικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού βοηθάει το μαθητή να επινοήσει καινούριες λύσεις και να ξεπεράσει τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει (Ράπτη, 2002).

Εν κατακλείδι συμπεραίνουμε ότι το λάθος προσεγγίζεται διαφορετικά από τις διάφορες θεωρίες για τη μάθηση. Η μιχεβιοριστική αντίληψη θεωρεί το λάθος ανασταλτικό παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης και μέσα από την ενίσχυση (θετική ή αρνητική) αποβλέπει στη σταδιακή εξάλειψή του από την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά η κοινωνιογνωστική θεωρία προσεγγίζει τα λάθη ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής τους. Θεωρεί ότι τα τυχαία λάθη βοηθούν τον μαθητή να ξεπεράσει τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ενώ τα

επαναλαμβανόμενα δρουν ανασχετικά αφού αποθαρρύνουν τον μαθητή και τον απομακρύνουν από τους μαθησιακούς στόχους. Τέλος η γνωστική θεωρία αναγνωρίζει το δημιουργικό ρόλο των λαθών κατά τη διαδικασία της μάθησης και αναφέρει τη σημασία τους στην οικοδόμηση τη γνώσης.

3.3 Τύποι λαθών

Τα λάθη των μαθητών μπορούν να διαχωριστούν σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο σκέψης του ατόμου και τις αιτίες που τα προκαλούν . Σχετικά με τον τρόπο σκέψης μπορεί να έχουμε λάθη που φανερώνουν την πορεία σκέψης που ακολούθησε ο μαθητής προκειμένου να επιλύσει ένα πρόβλημα και λάθη που φανερώνουν το αποτέλεσμα της σκέψης του μαθητή που δεν ήταν αναμενόμενο με αυτό το αποτέλεσμα που επιθυμούσε ο εκπαιδευτικός. Όσο αφορά τον τρόπο της σκέψης ο Burt(1977) οπ. αναφ. Ράπτη (2002) επιχείρησε ένα διαφορετικό διαχωρισμό των λαθών διακρίνοντάς τα σε καθολικά και μερικά λάθη. Τα καθολικά λάθη παραπέμπουν σε αδυναμία επικοινωνίας λόγω της διαστρέβλωσης του νοήματος της πρότασης ενώ τα μερικά σχετίζονται με την διαστρέβλωση στοιχείων της πρότασης χωρίς να αλλοιώνουν την επικοινωνία (Ράπτη, 2002).

Σχετικά με τις διάφορες αιτίες που προκαλούν τα λάθη υπάρχουν τρεις γενικές κατηγορίες. Τα λάθη διδακτικής προέλευσης τα οποία αναφέρονται στην λανθασμένη διδακτική καθοδήγηση που λαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό, στα λάθη ψυχογενετικής προέλευσης τα οποία οφείλονται στις ελλειπείς εμπειρικές γνώσεις του μαθητή και τέλος τα λάθη ψυχολογικής προέλευσης που προκαλούνται εξαιτίας των αισθημάτων άγχους και φόβου που χαρακτηρίζουν κάποιους μαθητές ιδιαίτερα κατά τη φάση της αξιολόγησης (Ράπτη, 2002).

Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας τα λάθη των μαθητών μπορούν να διαχωριστούν σε δύο τύπους: τα λάθη πραγμάτωσης (performance errors) και τα λάθη επάρκειας (competence errors). Τα πρώτα πραγματοποιούνται συνήθως όταν οι μαθητές είναι κουρασμένοι ή βιάζονται. Τα συγκεκριμένα λάθη δεν είναι συστηματικά και μπορούν να βελτιωθούν με λίγη προσπάθεια από μέρους του μαθητή. Αντίθετα τα λάθη επάρκειας είναι πιο σοβαρά και είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς γνώσης του ομιλητή (Touchie, 1986).

Ωστόσο ο Corder (1967) όσο αφορά τα λάθη πραγμάτωσης χρησιμοποιεί έναν διαφορετικό ορισμό χαρακτηρίζοντας τα ως παραδρομές(mistakes). Τα συγκεκριμένα λάθη θεωρεί ότι εμφανίζονται λόγω κόπωσης και απώλειας μνήμης του μαθητή και δεν είναι συστηματικά. Αντίθετα στη θέση των λαθών επάρκειας διακρίνει το σφάλματα (errors) που είναι πιο συστηματικά και φανερώνουν το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας του μαθητή.

3.4 Αιτίες λαθών στη δεύτερη γλώσσα

Σύμφωνα με τον Touchie (1986) υπάρχουν δύο κύριες πηγές λαθών κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η πρώτη και κύρια αιτία είναι η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας ενώ η δεύτερη αιτία πρόκλησης λαθών σχετίζεται με τη δυσκολία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και την πρόκληση των αναπτυξιακών ή ενδογλωσσικών λαθών.

Η συνηθέστερη αιτία λαθών κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η παρεμβολή ή παρέμβαση από τη μητρική γλώσσα. Κατά την εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας το άτομο χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές. Μια από τις πιο συνηθισμένες στρατηγικές μάθησης είναι η μεταφορά από τη μητρική του γλώσσα (transfer). Κατά τη διαδικασία της μεταφοράς ο ομιλητής χρησιμοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις του προκειμένου να επιλύσει ένα πρόβλημα. Έτσι η προηγούμενη γνώση διευκολύνει την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης. Στην περίπτωση όμως που η προηγούμενη γνώση δυσκολέψει την επίλυση του προβλήματος τότε οδηγούμαστε στην αρνητική παρεμβολή (Μήτσης, 2004). Τα λάθη που προκαλούνται από την αρνητική παρεμβολή της μητρικής γλώσσας του ομιλητή ονομάζονται διαγλωσσικά λάθη ή λάθη παρεμβολής (Touchie,1986).

Η Μπέλλα (2007) ωστόσο αναφέρει και άλλη είδη παρεμβολής όπως είναι η αποφυγή (avoidance) και η υπερβάλλουσα χρήση (overuse). Με την αποφυγή ο ομιλητής μιας δεύτερης γλώσσας εσκεμμένα δεν χρησιμοποιεί ορισμένους τύπους της δεύτερης γλώσσας είτε γιατί δεν υπάρχουν στη μητρική του γλώσσα είτε γιατί συναντά δυσκολίες κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Από την άλλη πλευρά η υπερβάλλουσα χρήση συνιστά την χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών της δεύτερης γλώσσας.

Μια άλλη στρατηγική για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι η γενίκευση. Με τον όρο γενίκευση αναφερόμαστε στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο ανάγεται από το ειδικό στο γενικό εξάγοντας κάποιο κανόνα. Όμως ορισμένες φορές ξεπερνάει το μέτρο και οδηγείται στην υπεργενίκευση με αποτέλεσμα να διατυπώνει αναληθείς κανόνες και συμπεράσματα. Σ αυτή την περίπτωση το άτομο βασίζεται σε λάθος εκτίμηση των κανόνων της δεύτερης γλώσσας χωρίς να επηρεάζεται από τη μητρική του γλώσσα (Μήτσης, 2004).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας συχνά κάνουν λάθη σ αυτή είτε γιατί δεν γνωρίζουν είτε γιατί διαστρεβλώνουν τους κανόνες χρήσης της συγκεκριμένης γλώσσας που αποτελεί και τη γλώσσα στόχο (Sanal, 2008).

Τα λάθη που προκύπτουν εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ομιλητές κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ονομάζονται ενδογλωσσικά (inttalingual errors) ή αναπτυξιακά λάθη (developmental errors) (Sanal, 2008). Σύμφωνα με τον Richards (1970) τα ενδογλωσσικά λάθη φανερώνουν την προσπάθεια του ομιλητή προκειμένου να αναπτύξει τη γλωσσική του επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα και ο ίδιος τα κατατάσσει σε τέσσερις κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα λάθη υπεργενίκευσης (overgeneralization errors) όταν ο μαθητής παράγει έναν λανθασμένο γραμματικό τύπο βασισμένος σε παρόμοιους τύπους της γλώσσας στόχου. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσει τα λάθη που προκύπτουν από άγνοια των περιορισμών των κανόνων. Συγκεκριμένα ο μαθητής χρησιμοποιεί ορισμένους κανόνες της γλώσσας στόχου σε περιπτώσεις που δεν επιτρέπεται η εφαρμογή τους. Στη συνέχεια εντόπισε την υπερδιόρθωση στη περίπτωση της οποίας για παράδειγμα οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιούν συνεχώς το άρθρο για να αποτρέψουν την παρεμβολή από τη μητρική τους γλώσσα η οποία δεν διαθέτει καθόλου άρθρα. Τέλος στην τελευταία κατηγορία κατατάσσονται λάθη που προκύπτουν από ελλιπή εφαρμογή των κανόνων της γλώσσας στόχου (Μπέλλα, 2007).

Ο Touchie (1986) στην κατηγορία των αναπτυξιακών ή ενδογλωσσικών λάθων διακρίνει ακόμη τα λάθη απλοποίησης (simplification), τα λάθη απολίθωσης (fossilization), τα λάθη αποφυγής (avoidance) και τα λάθη που προκαλούνται εξαιτίας της ανεπιτυχούς διδασκαλίας (faulty teaching). Στην περίπτωση της απλοποίησης οι μαθητές συνήθως επιλέγουν απλές γλωσσικές δομές για την καθημερινή επικοινωνία

τους. Ένα παράδειγμα απλοποίησης στην αγγλική γλώσσα είναι η συχνή χρήση του απλού ενεστώτα έναντι του ενεστώτα διαρκείας. Από την άλλη πλευρά κατά τη διαδικασία της απολίθωσης κάποια λάθη επαναλαμβάνονται για αρκετό καιρό και για αυτό είναι δύσκολο οι μαθητές να απαλλαγούν απ αυτά. Αντίστοιχα τα λάθη αποφυγής προκύπτουν όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να παράγουν κάποιες συντακτικές δομές με αποτέλεσμα να αποφεύγουν συστηματικά την χρήση αυτών των δομών επιλέγοντας πιο απλές. Τέλος τα λάθη εξαιτίας της ελλιπούς διδασκαλίας ή αλλιώς συνεπαγωγικά λάθη προκαλούνται συχνά από την λανθασμένη κατεύθυνση του διδάσκοντα ή την απουσία εποπτικών μέσων διδασκαλίας (Touchie, 1986).

4. Δίγλωσση εκπαίδευση

4.1 Ορισμός δίγλωσσης εκπαίδευσης

Ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή. Επομένως η δίγλωσση εκπαίδευση ορίζεται με βάση το μέσο με το οποίο κατακτώνται οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Cummins, 2005)

Μερικές φορές όμως ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων(Cummins,2005). Έτσι η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει

μια τάξη όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία και σε μια τάξη όπου υπάρχουν δίγλωσσα παιδιά αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αναγνωρίζει τη διγλωσσία (Baker, 2001).

Σύμφωνα με την Brisk (1998) η δίγλωσση εκπαίδευση διαφέρει από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα στις Η.Π.Α η δίγλωσση εκπαίδευση περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας ενώ στην Ευρώπη ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες.

4.2 Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης

Τα ποικίλα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα με τους στόχους που θέτει το καθένα, την κοινωνική θέση των μαθητών που μετέχουν σ αυτά, τον διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται για τη διδασκαλία κάθε γλώσσας καθώς και τη γενικότερη πολιτική, κοινωνική και γλωσσική κατάσταση του ευρύτερου περιβάλλοντος (Cummins, 2005).

Μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τους τύπους της δίγλωσσης εκπαίδευσης ανάλογα με τους στόχους που αυτή θέτει κάθε φορά. Έτσι έχουμε τις ασθενείς μορφές εκπαίδευσης για τη διγλωσσία και τις ισχυρές μορφές εκπαίδευσης. Στην πρώτη περίπτωση στόχος είναι η εκμάθηση μόνο μιας γλώσσας έτσι οι μαθητές οδηγούνται σε σχετική μονογλωσσία ή περιορισμένη διγλωσσία. Οι ισχυρές μορφές εκπαίδευσης από την άλλη θέτουν ως στόχο τη διγλωσσία και τον εγγραμματισμό σε δύο ή περισσότερες γλώσσες (García, 1996).

Στους ασθενείς τύπους εκπαίδευσης διακρίνουμε τα εξής προγράμματα:

Το «εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Εμβύθισης» στο οποίο η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσω της δεύτερης γλώσσας η οποία αποτελεί την επίσημη γλώσσα που κυριαρχεί στην κοινωνία (Baker & De Kanter, 1981). Οι μαθητές απαγορεύεται να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα αφού η διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων πραγματοποιείται στη δεύτερη ή επίσημη γλώσσα (Baker, 2001). Οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας με τους φυσικούς ομιλητές και ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα (Krashen, 1981). Σ αυτή την περίπτωση δεν στηρίζεται με κανέναν τρόπο η μητρική γλώσσα των παιδιών αφού τα

παιδιά βρίσκονται σε μια τάξη όπου χρησιμοποιείται μόνο η δεύτερη γλώσσα (Baker,2001).

Η εκπαίδευση «Εμβύθισης» μπορεί να παρομοιαστεί με μια πισίνα. Η διαδικασία της εμβύθισης είναι η απότομη βουτιά των μαθητών σε μια πισίνα χωρίς καμία υποστήριξη και βοήθεια. Κάποιοι από αυτούς θα κολυπήσουν ενώ άλλοι μπορεί να βουλιάξουν. Οι μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων στην εκπαίδευση της εμβύθισης διδάσκονται αποκλειστικά στην κυρίαρχη γλώσσα στην ίδια τάξη με παιδιά που έχουν ευχέρεια στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας. Στόχος επομένως της συγκεκριμένης εκπαίδευσης είναι η γλωσσική αφομοίωση των παιδιών από την κυρίαρχη κοινωνικά γλώσσα (Baker, 2001).

Η εκπαίδευση Εμβύθισης μπορεί ακόμη να πραγματοποιηθεί με την προσθήκη αντισταθμιστικών ή μεταβατικών τάξεων (Baker, 2001). Σ αυτή την περίπτωση οι μαθητές που αποτελούν τη γλωσσική μειονότητα της τάξης αποσύρονται για λίγες ώρες την εβδομάδα από την κανονική τάξη και παρακολουθούν μαθήματα στήριξης της δεύτερης γλώσσας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αναπτύσσουν καθόλου επάρκεια στη μητρική τους γλώσσα αφού στόχος είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της δεύτερης γλώσσας (Roberts, 1995). Αντίστοιχα προγράμματα υλοποιούνται και στην Αγγλία με την εκμάθηση των αγγλικών ως δεύτερη ξένη γλώσσα (Baker, 2001).

Μια παραλλαγή των συγκεκριμένων τάξεων αποτελεί «η διδασκαλία προστατευμένων αγγλικών ή η διδασκαλία προστατευμένου περιεχομένου». Σ αυτή την περίπτωση οι μαθητές που αποτελούν τις γλωσσικές μειονότητες διδάσκονται χρησιμοποιώντας ένα πιο απλοποιημένο λεξιλόγιο. Επίσης γίνεται χρήση από τους διδάσκοντες ειδικών μεθόδων διδασκαλίας (Baker,2001).

Ένα ακόμη πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης που υλοποιείται στις ΗΠΑ και βασίζεται στην εκπαίδευση της εμβύθισης είναι το Πρόγραμμα Δομημένης Εμβάπτισης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει μόνο μαθητές της μειονοτικής γλώσσας και στόχο έχει την ενδυνάμωση της κυρίαρχης γλώσσας. Όλες οι οδηγίες δίνονται στη τάξη στη δεύτερη γλώσσα όπως ακριβώς συμβαίνει και σε ένα πρόγραμμα εμβύθισης. Η διαφορά όμως στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ότι οι μαθητές σε ένα αρχικό στάδιο μπορούν να κάνουν χρήση της μητρικής τους γλώσσας αλλά ο εκπαιδευτικός δίνει τις απαντήσεις στη δεύτερη γλώσσα (Baker et. al. , 1981).

Μια άλλη μορφή εκπαίδευσης αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα συνιστά και η «Απομονωτική Εκπαίδευση». Στόχος της εκπαίδευσης μέσω της μειονοτικής γλώσσας είναι η απομόνωση από τον πληθυσμό της πλειονότητας (απαρχάντ). Η κυρίαρχη τάξη επιβάλλει την εκμάθηση μόνο της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων με αποτέλεσμα αυτοί να μη κατακτήσουν ποτέ την επίσημη γλώσσα και να μην είναι σε θέση να επηρεάσουν με οποιοδήποτε τρόπο την κοινωνία. Παράδειγμα Απομονωτικής Εκπαίδευσης αποτελεί η εκπαίδευση των Νοτιοαφρικανών που διδάσκονται μόνο στη μητρική τους γλώσσα (Baker, 2001).

Η «Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση» αποτελεί μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης που έχει ως στόχο την αφομοίωση των γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001). Η διδασκαλία σ αυτό τον τύπο εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω της δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο σ ένα αρχικό στάδιο προφέρεται υποστήριξη στην πρώτη ή μητρική γλώσσα των μαθητών (Roberts, 1995). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα το περιεχόμενο των μαθημάτων διδάσκεται στη μητρική γλώσσα μέχρι οι μαθητές να φτάσουν σ ένα ικανοποιητικό επίπεδο χρήσης της δεύτερης γλώσσας. Η βασική διαφορά του λοιπόν από τα προηγούμενα προγράμματα είναι ότι για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στη δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο η μητρική γλώσσα των μαθητών (Baker et.al. , 1981).

Η «Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση» μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες ανάλογα με τη διάρκεια χρήσης της μητρικής γλώσσας στο σχολείο. Έτσι έχουμε τα προγράμματα πρώιμης εξόδου όπου γίνεται χρήση της μητρικής για τουλάχιστον δυο χρόνια και τα προγράμματα όψιμης εξόδου όπου το μισό της διδασκαλίας πραγματοποιείται στη μητρική γλώσσα ως την έκτη δημοτικού (Ramirez & Merino, 1990).

Το «Πρόγραμμα Κύριας Εκπαίδευσης» με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας ανήκει επίσης στην κατηγορία των ασθενών μορφών της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διδάσκεται μια ξένη γλώσσα ως ξεχωριστό μάθημα βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Η γλώσσα που συνήθως διδάσκεται είναι μια από τις κυρίαρχες γλώσσες (π.χ αγγλικά, γαλλικά). Το πρόβλημα σ αυτό το πρόγραμμα είναι ότι σπάνια οι δίγλωσσοι ομιλητές θα καταστούν ικανοί να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα μ έναν φυσικό ομιλητή (Baker, 2007). Στην Ουαλία και σε άλλες περιοχές το συγκεκριμένο πρόγραμμα ονομάζεται «γλωσσική ενστάλλαξη». Η «ενστάλλαξη» για

παράδειγμα γαλλικών , γερμανικών καθιστά τη γλώσσα ένα διαφορετικό σχολικό μάθημα και διαφέρει από τη διδασκαλία μέσω της δεύτερης γλώσσας (Baker, 2001).

Η «Διαχωριστική Εκπαίδευση» αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν μόνο μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων. Οι οδηγίες στα παιδιά δίνονται σε όλα τα μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Η κυρίαρχη γλώσσα διδάσκεται ως μάθημα σε διαφορετικές τάξεις. Ένα πρόγραμμα Διαχωριστικής Εκπαίδευσης λειτουργεί στην Ισπανία όπου τα παιδιά διδάσκονται τα βασικά που είναι η μητρική τους γλώσσα (Garcia, 1996). Κύριος λοιπόν στόχος της Διαχωριστικής Εκπαίδευσης είναι η προστασία της μειονοτικής γλώσσας από την πλειονοτική γλώσσα και η διατήρηση των πολιτισμικών, θρησκευτικών της χαρακτηριστικών. Η Διαχωριστική Εκπαίδευση απευθύνεται σε ομάδες γλωσσικών μειονοτήτων που σύντομα θα επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Οι ισχυρές μορφές εκπαίδευσης από την άλλη πλευρά έχουν ως στόχο να καταστήσουν το δίγλωσσο ομιλητή επαρκή και στις δύο γλώσσες. Επιχειρούν λοιπόν ο δίγλωσσος να αναπτύξει μια αθροιστική διγλωσσία (Baker, 2001).

Στις ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης ανήκουν τα εξής εκπαιδευτικά πλαίσια:

Το «Εκπαιδευτικό πρόγραμμα Εμβάπτισης» στο οποίο οι μαθητές επιτρέπεται να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα μέχρι να φτάσουν σε ένα επίπεδο επαρκούς χρήσης της δεύτερης γλώσσας (Baker, 2001). Οι μαθητές αρχικά λαμβάνουν όλες τις οδηγίες διδασκαλίας στη δεύτερη γλώσσα . Με το πέρασμα όμως των τάξεων αυξάνονται οι οδηγίες που δίνονται στη μητρική ή πρώτη γλώσσα των μαθητών (Krashen, 1981). Προγράμματα Εμβάπτισης λειτουργούν σε διάφορες χώρες με πιο γνωστά τα γαλλικά προγράμματα του Καναδά (Cummins, 2005).

Τα «Προγράμματα Εμβάπτισης» σύμφωνα με τον Baker (2001) περιλαμβάνουν μια σειρά ποικίλων προγραμμάτων που διαφοροποιούνται σε σχέση με πολλές συνιστώσες. Για παράδειγμα ως προς την ηλικία υπάρχουν οι εξής τύποι Προγραμμάτων: α. Πρώιμη Εμβάπτιση (early) , ξεκινά περίπου στο Νηπιαγωγείο με εκμάθηση αποκλειστικά της γαλλικής γλώσσας, β. Ενδιάμεση Εμβάπτιση (middle) γ. Όψιμη Εμβάπτιση(late) που ξεκινά περίπου με ποσοστό στη γαλλική γλώσσα 50%

(Cummins, 2005). Επίσης ανάλογα με το χρόνο που αφιερώνεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορούμε να έχουμε την «πλήρη εμβάπτιση» όπου οι μαθητές διδάσκονται αρχικά στη δεύτερη γλώσσα και μετά από λίγα χρόνια μειώνεται στο μισό καθώς και τη «μερική εμβάπτιση» όπου παρέχεται 50% διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή ηλικία μέχρι και τις γυμνασιακές τάξεις (Baker, 2001).

Μια ακόμη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης συνιστά η «Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση». Στα συγκεκριμένα προγράμματα το μισό περίπου των μαθητών προέρχεται από γλωσσικές πλειονότητες ενώ το άλλο μισό από γλωσσικές μειονότητες (Baker, 2001). Τα προγράμματα αμφίδρομης εκπαίδευσης ονομάζονται διαφορετικά «προγράμματα εμβάπτισης διπλής κατεύθυνσης» τα οποία εφαρμόζονται στις ΗΠΑ και βασίζονται στα προγράμματα πρώιμης εμβάπτισης στη γαλλική γλώσσα. Στα συγκεκριμένα προγράμματα η διδασκαλία αρχικά γίνεται μέσω της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Όμως στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού η διδασκαλία στη μειονοτική γλώσσα μειώνεται περίπου στο 50% (Cummins, 2005). Επίσης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι μαθητές μπορεί να διδάσκονται τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και στις δύο γλώσσες. Για παράδειγμα διδάσκονται μαθηματικά στη μητρική τους γλώσσα και ιστορία στη δεύτερη γλώσσα. Στόχος λοιπόν του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η ανάπτυξη της διγλωσσίας και του εγγραμματισμού σε δύο ή περισσότερες γλώσσες (Roberts, 1995).

Η «Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης» αποτελεί ένα ακόμη εκπαιδευτικό πρόγραμμα στόχος του οποίου είναι η ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας ενδυναμώνοντας μόνο την πολιτισμική του ταυτότητα του ατόμου και ενισχύοντας το δικαίωμα μιας εθνοτικής ταυτότητας μέσα σ ένα άλλο έθνος (Baker, 2001).

Στόχος της «εκπαίδευσης διατήρησης» είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν αθροιστική διγλωσσία χρησιμοποιώντας ως μέσο διδασκαλίας τη πρώτη γλώσσα των παιδιών. Ωστόσο υπάρχουν δύο τύποι διατήρησης ανάλογα με τους στόχους. Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε τη «στατική διατήρηση» όπου οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών παραμένουν στο ίδιο επίπεδο από την αρχή του σχολείου και την «εξελικτική διατήρηση» όπου προωθείται η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο (Baker, 2001).

Η «Εξελιγκτική Δίγλωσση Εκπαίδευση» από την άλλη πλευρά υλοποιείται μέσα από τα προγράμματα «γλωσσικής διατήρησης» και κληρονομιάς». Στόχος των προγραμμάτων είναι η αθροιστική διγλωσσία. Η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσω της μητρικής γλώσσας των μαθητών η οποία αναπτύσσεται ταυτόχρονα με την κυρίαρχη γλώσσα. Στα προγράμματα «Γλωσσικής Κληρονομιάς» η διδασκαλία πραγματοποιείται σε περίπου 60 διαφορετικές γλώσσες για δύομισι ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα στα συγκεκριμένα προγράμματα πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου κατά τις βραδινές ώρες ή τα σαββατοκύριακα (Baker, 2001).

Τέλος η «Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες» συνιστά ένα ακόμη πρόγραμμα ισχυρής μορφής της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού σ αυτό το πρόγραμμα είναι δίγλωσσοι και η διδασκαλία γίνεται με παράλληλη χρήση δύο κυρίαρχων γλωσσών. Στόχος λοιπόν είναι απόκτηση διγλωσσικής ικανότητας. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούμε να βρούμε σε περιοχές όπου υπάρχουν αρκετοί δίγλωσσοι (Λουξεμβούργο) ή γηγενών που θέλουν να γίνουν δίγλωσσοι. Στην Ασία λειτουργούν σχολεία σε κυρίαρχες γλώσσες στα οποία διδάσκονται αραβικά και αγγλικά (Baker, 2001).

Δύο παραδείγματα προγραμμάτων «Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες» συνιστούν τα «Διεθνή Σχολεία» καθώς επίσης και τα «Ευρωπαϊκά Σχολεία» (Garcia, 1996).

Τα «Διεθνή Σχολεία» βρίσκονται σε όλο σχεδόν τον κόσμο και απευθύνονται σε εύπορους ανθρώπους όπως είναι οι διπλωμάτες ή τα στελέχη επιχειρήσεων. Για τη συμμετοχή στα συγκεκριμένα σχολεία πληρώνονται δίδακτρα από τους γονείς. Οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται στα διεθνή σχολεία είναι πλειονοτικές με πιο συνηθισμένη την αγγλική γλώσσα ενώ οι δάσκαλοι προέρχονται από διάφορα μέρη του κόσμου (Baker, 2001).

Ένα άλλο παράδειγμα εκπαίδευσης σε κυρίαρχες γλώσσες είναι τα «Ευρωπαϊκά Σχολεία». Τα συγκεκριμένα σχολεία απευθύνονται σε όσους απασχολούνται σε διάφορες θέσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το πρώτο «Ευρωπαϊκό Σχολείο» λειτούργησε στο Λουξεμβούργο και στη συνέχεια ακολούθησαν σχολεία στην Ιταλία, τη Γερμανία, την Αγγλία. Τα παιδιά κατά τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα διδάσκονται όμως ταυτόχρονα και μια δεύτερη γλώσσα. Στις πιο μεγάλες τάξεις όμως ένα μέρος της εκπαίδευσης

πραγματοποιείται στη μητρική γλώσσα των μαθητών και το υπόλοιπο σε μια δεύτερη γλώσσα που είναι κυρίαρχη. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι οι μαθητές να καταστούν λειτουργικά δίγλωσσοι έχοντας αίσθηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Baker, 2001).

Ο Fishman (1970) πραγματοποίησε μια διαφορετική κατάταξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε τέσσερις διευρυμένες κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία διακρίνει τη «Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση» (Transition Bilingual Education). Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή χρησιμοποιείται στις αρχικές βαθμίδες εκπαίδευσης μέχρι να αποκτήσει επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα. Στόχος είναι ο εγγραμματοςμός στη δεύτερη γλώσσα.

Η δεύτερη κατηγορία δίγλωσσης εκπαίδευσης ονομάζεται «μονοεγγραμματα διγλωσσία» (monoliterate bilingualism). Τέτοιου τύπου προγράμματα υποστηρίζουν την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας μόνο στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον χωρίς όμως να ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εγγραμματοςμού. Στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα.

Η επόμενη κατηγορία συνιστά τη «μερική διγλωσσία» (partial bilingualism). Στον συγκεκριμένο τύπο αναπτύσσονται οι δεξιότητες των μαθητών και στις δύο γλώσσες αλλά σε διαφορετικά γλωσσικά μαθήματα. Για παράδειγμα οι ικανότητες των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα αναπτύσσονται σε σχέση με τις κοινωνικές επιστήμες (λογοτεχνία, τέχνες) αλλά όχι σε σχέση με τις θετικές επιστήμες (μαθηματικά).

Τέλος στον τύπο της «πλήρους διγλωσσίας» (full bilingualism) οι μαθητές αναπτύσσουν τις ικανότητες τους ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες. Στόχος της είναι η γλωσσική διατήρηση και ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας (Fishman, 1970).

4.3 Ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και η αποδοτικότητά τους σε σύγκριση με τη μονόγλωσση εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης διάφορων ερευνητών.

Ο Landry (1974) σε έρευνα που διεξήγαγε πήρε ως δείγμα παιδιά από την πρώτη, τέταρτη και έκτη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης από σχολεία του Manchester. Κάποια από τα παιδιά παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης στο οποίο καθημερινά από 20 ως 45 λεπτά διδάσκονταν στη δεύτερη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης υπερτερούσαν έναντι των μονόγλωσσων παιδιών που παρακολουθούσαν το παραδοσιακό σχολείο.

Η έρευνα των Rogriguez, Diaz και Duran (1995) εξέτασε τη γλωσσική επάρκεια μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν σ ένα πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης συγκρίνοντας τα με παιδιά που έμεναν σπίτι κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης είχαν μεγαλύτερο ρυθμό ανάπτυξης στην αγγλική γλώσσα από τα παιδιά που έμεναν σπίτι.

Σε αντίστοιχη έρευνα ο Lasagabaster (2000) μελέτησε την επίδραση δύο προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στη γλωσσική δημιουργικότητα των μαθητών σε σύγκριση με μονόγλωσσα προγράμματα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας είτε παρακολουθούσαν προγράμματα πλήρους ή μερικής εμβάπτισης είτε διδάσκονταν τη δεύτερη γλώσσα μέσω μιας μονόγλωσσης εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης είχαν θετικές επιδράσεις στη γλωσσική δημιουργικότητα των μαθητών σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο πρόγραμμα.

Οι Rolstad, Mahoney και Glass (2005) συνέλεξαν αρκετές έρευνες θέλοντας να διερευνήσουν τα αποτελέσματα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών έδειξαν ότι η δίγλωσση εκπαίδευση επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων συγκρινόμενη με τη μονόγλωσση εκπαίδευση.

Οι Baker και De Kanter (1981) επιχείρησαν μια αποτίμηση των προγραμμάτων Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ εξετάζοντας αν το συγκεκριμένο

πρόγραμμα δίγλωσσης οδηγεί τα παιδιά σε καλύτερες επιδόσεις στα αγγλικά ή στα μη γλωσσικά μαθήματα. Αντίστοιχα η Willing (1985) επιχείρησε να κάνει μια αποτίμηση των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ χρησιμοποιώντας κάποιες από τις έρευνες της κριτικής επισκόπησης των Baker και De Kanter. Τα δεδομένα από τα διάφορα τεστ που χορηγήθηκαν στους μαθητές έδειξαν ότι τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που βοηθούν την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας επιδρούν θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Οι Ramirez και Merino (1990) σε έρευνα που διεξήγαγαν αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα τριών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Τα τρία προγράμματα διέφεραν μεταξύ τους ως προς τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν παρατήρηση σε 103 τάξεις από επτά περιοχές των Η.Π.Α όπου υλοποιούνταν πρόγραμμα δομημένης εμβάπτισης και ένα πρόγραμμα μεταβατικής εκπαίδευσης πρώιμης και όψιμης εξόδου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές του προγράμματος μεταβατικής εκπαίδευσης όψιμης εξόδου υπερτερούσαν σε όλα τα μαθήματα σε σύγκριση με τους μαθητές των άλλων προγραμμάτων

Οι Gersten και Woodward (1995) εξέτασαν επίσης την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν σε προγράμματα Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και Εμβάπτισης στο Ελ Πάσο του Τέξας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε τεστ που μετρούσε τις ικανότητες των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα εμβάπτισης είχε θετικές επιδράσεις στις γλωσσικές και αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών στις αρχικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εμβάπτισης εντάσσονταν στην κανονική τάξη πιο γρήγορα σε σύγκριση με μαθητές άλλων προγραμμάτων. Τέλος οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν έδειξαν ότι οι ίδιοι είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από τα παιδιά που μετείχαν σε πρόγραμμα Εμβάπτισης και λιγότερο από τα παιδιά που φοιτούσαν σε πρόγραμμα Μεταβατικής Εκπαίδευσης.

Ο Christian (1994) ερευνήσε την αποδοτικότητα προγραμμάτων Διπλής Κατεύθυνσης στις Η.Π.Α. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι το πρόγραμμα Διπλής Κατεύθυνσης συνιστά έναν αποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης ενός συνεχώς αυξανόμενου αριθμού μαθητών που δεν είχαν επάρκεια στην αγγλική γλώσσα

ενθαρρύνοντας παράλληλα και τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Αντίστοιχη μελέτη διερεύνησε την βελτίωση των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων παιδιών που συμμετέχουν σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα Διπλής Κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μαθητές που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα Διπλής Κατεύθυνσης είχαν βελτιώσει τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που δεν παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Alanis, 2000).

Οι Slavin, Madden και Calderon (2010) σε έρευνά τους σύγκριναν τη γλωσσική ικανότητα παιδιών ισπανικής καταγωγής προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν είτε σε πρόγραμμα Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης είτε σε πρόγραμμα Δομημένης Εμβάπτισης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που μετείχαν σε πρόγραμμα Μεταβατικής Εκπαίδευσης πέτυχαν υψηλότερα σκορ στα διάφορα τεστ που τους χορηγήθηκαν στην Ισπανική γλώσσα και χαμηλότερα στα αγγλικά συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που μετείχαν σε πρόγραμμα Δομημένης εμβάπτισης.

4.4 Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και διατήρηση των πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών κάθε πολιτισμικής ομάδας προβλέπεται και από Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα λοιπόν με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) σκοπός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι «η ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών ικανοτήτων του μαθητή ώστε ανεξάρτητα από φύλο ή καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν δημιουργικά και να μετεξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες». Για αυτό στόχος του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα πρέπει να αποτελεί «η καλλιέργεια συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη με ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων και την ομαλή

κοινωνική ένταξη των διάφορων πολιτισμικών ομάδων αποτελεί η ικανότητα επικοινωνίας με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μέσα από τη γνώση της μητρικής γλώσσας» (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Οι δημογραφικές αλλαγές που συντελέστηκαν είχαν ως συνέπεια την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση αναγκάζοντας έτσι την πολιτεία να λαμβάνει συνεχώς μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (Δαμανάκης, 2005).

Τα πρώτα σχολεία που προσπάθησαν να αναπληρώσουν την έλλειψη δίγλωσσης εκπαίδευσης λειτούργησαν στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Πρόκειται για ξένα ιδιωτικά σχολεία τα οποία απευθύνονται στα παιδιά ξένων εργαζομένων στη χώρα μας. Στα συγκεκριμένα σχολεία ακολουθείται διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα και η φοίτηση είναι ιδιαίτερα δαπανηρή αφού απαιτούνται υψηλά δίδακτρα (Νικολάου, 2011).

Παρόμοια σχολεία τα οποία απευθύνονται σε γλωσσικές μειονότητες στην Ελλάδα συνιστούν τα σχολεία της αρμενικής κοινότητας και τα πολωνικά σχολεία. Στα σχολεία της αρμενικής κοινότητας η αρμενική γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων και ακολουθείται το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά στα πολωνικά σχολεία χρησιμοποιούνται τα ελληνικά και τα πολωνικά ως μέσο ένταξης των Πολωνών που κατοικούν στη χώρα μας (Νικολάου, 2000).

Η μέριμνα του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και τα διάφορα διοικητικά μέτρα για την εκπαίδευση τους μπορούμε να τα διακρίνουμε σε τρεις χρονικές περιόδους:

α. Η πρώτη χρονική περίοδος ξεκινά τη δεκαετία του 1970 όπου γίνονται οι πρώτες προσπάθειες από μέρους της πολιτείας για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

β. Η δεύτερη περίοδος ξεκινά το 1980 μέχρι και το 1996 όπου ψηφίζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ).

γ. Η τρίτη χρονική περίοδος αφορά τη δεκαετία του 1996 μέχρι σήμερα με τη ψήφιση του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2011).

4.4.1 Σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων

Η εκπαιδευτική πολιτική κατά το 1970 για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών *«έχει φιλανθρωπικό και προνοιακό χαρακτήρα»*. *«Το περιεχόμενο των βασιλικών και προεδρικών διαταγμάτων αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες με ευσπλαχνία όσο αφορά τις εισαγωγικές τους εξετάσεις»* (Δαμανάκης, 2005: 57).

Το πρώτο βήμα για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων πραγματοποιήθηκε το 1970 με τη ψήφιση του νομοθετικού διατάγματος 339/74 σύμφωνα με το οποίο αποφασίστηκε η ίδρυση και λειτουργία «Γυμνασίου Απόδημων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας «σκοπόν έχον επί τη βάσει του Ελληνικού και του Χριστιανικού Πολιτισμού διαπαιδαγώγησιν και μόρφωσιν Ελληνοπαίδων Εξωτερικού». Εγκαινιάζεται λοιπόν στην Αθήνα η λειτουργία εξατάξιου Γυμνασίου με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών των απόδημων Ελλήνων (Φ.Ε.Κ Α'61, 11/03/1974).

Αργότερα με τα προεδρικά διατάγματα 435/84, 369/85 ιδρύονται αντίστοιχα στην Αθήνα σχολεία απόδημων ελληνοπαίδων που προέρχονται από αγγλόφωνες οικογένειες καθώς και αντίστοιχα σχολεία στη Θεσσαλονίκη για παιδιά από γερμανόφωνες οικογένειες. Βασική γλώσσα διδασκαλίας και στα δύο σχολεία αποτελεί η ελληνική γλώσσα. Τα μαθήματα των τεχνικών, της φυσικής αγωγής και της μουσικής διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα ενώ τα υπόλοιπα στα αγγλικά ή τα γερμανικά μέχρι οι μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στην ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία των γερμανικών και των αγγλικών συνεχίζεται αφού αποτελούν ξεχωριστό μάθημα (Φ.Ε.Κ 154, 10-10-1984, Φ.Ε.Κ 131, 22-07-1985). Τα σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων μετονομάζονται σε σχολεία παλιννοστούντων με τη νομοθετική διάταξη 1865/89. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) στόχος των συγκεκριμένων σχολείων δεν ήταν η δίγλωσση εκπαίδευση αλλά η ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια βασική διαφοροποίηση του Σχολείου Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης από αυτό της Αττικής είναι ότι η φοίτηση διαρκεί ένα χρόνο αφού αποτελεί ένα

μεταβατικό στάδιο για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών σε τάξεις των κανονικών σχολείων (Δαμανάκης, 2005).

Από το 1988 και μετά η σύνθεση των μαθητών αρχίζει να αλλάζει στα σχολεία αυτά με την εισροή στη χώρα μας Ποντίων και Βορειοηπειρωτών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Αλβανία. Έτσι σταδιακά άρχισε να μειώνεται ο αριθμός των γερμανόφωνων και αγγλόφωνων μαθητών και να παρατηρείται αύξηση των μαθητών από τη Ρωσία και τη Βόρειο Ήπειρο (Δαμανάκης, 2005).

Τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις αποδεικνύουν την αδυναμία των συγκεκριμένων σχολείων για ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα . Ανάμεσα στους λόγους αποτυχίας των Σχολείων Παλιννοστούντων μπορούμε να εντοπίσουμε επίσης την ασάφεια του θεσμικού πλαισίου, την έλλειψη αναλυτικού προγράμματος και κατάλληλου διδακτικού υλικού (Δαμανάκης, 2005).

4.4.2 Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Η αυξανόμενη παρουσία μαθητών που προέρχονται κυρίως από οικογένειες Ελλήνων Παλιννοστούντων κυρίως από χώρες της Δυτικής Ευρώπης καθώς και η ανάγκη για την ομαλή σχολική τους ένταξη προκάλεσαν την ίδρυση των πρώτων τάξεων Υποδοχής (Σκούρτου et.al, 2004).

Το 1980 με σχετική υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ818/Ζ/4139/20-10-1980) ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής για παλιννοστούντες μαθητές με στόχο την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει σε προηγούμενο σχολικό περιβάλλον αλλά και την απόκτηση των κατάλληλων εφοδίων για την περαιτέρω εξέλιξη τους σε επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Δύο χρόνια αργότερα με αντίστοιχη υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ 818/2/Ζ/21/3175/7-9/82)

αρχίζουν να λειτουργούν και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι παλιννοστούντες μαθητές παρακολουθούν κανονικά όλα τα μαθήματα της τάξης τους έχουν όμως τη δυνατότητα να παίρνουν επιπρόσθετη βοήθεια μέσω των Φ.Τ στα μαθήματα που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες βελτιώνοντας ταυτόχρονα τα πολιτισμικά και γνωστικά στοιχεία που φέρουν από τη χώρα υποδοχής.

Ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ νομοθετείται το 1983 με τη ψήφιση του νόμου 1404/83 ,αρ. 45. Σύμφωνα με το περιεχόμενο του άρθρου 45 ύστερα από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορούν να ιδρύνονται Τ.Υ και Φ.Τ με στόχο την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων ελλήνων μεταναστών (Φ.Ε.Κ 173/24-11-83). Στο συγκεκριμένο νόμο όμως δεν γίνεται λόγος για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον. Έργο των Τ.Υ αποτελεί *«η αντιστάθμιση του ελλειμματικού γλωσσικού και πολιτισμικού πλαισίου των μαθητών αυτών με στόχο την γλωσσική αφομοίωση τους στην ελληνική πραγματικότητα»* (Σκούρτου et.al., 2004: 23).

Ωστόσο το 1990 με σχετική νομοθεσία τροποποιήθηκε σε κάποια σημεία το άρθρο 45 για τη λειτουργία των Τ.Υ και των Φ.Τ (Νικολάου, 2011). Σύμφωνα με το νόμο 1404/1983 οι Τ.Υ και τα Φ.Τ μπορούν πλέον να λειτουργούν ύστερα από απόφαση του οικείου νομάρχη για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Φ.Ε.Κ 110/27-8-1990).

Η νέα ρύθμιση καθιστά πιο ευέλικτη τη λειτουργία των Τ.Υ και των Φ.Τ από τις προηγούμενες διατάξεις αφού πλέον αποτελεί αρμοδιότητα του οικείου νομάρχη. Επίσης μπορούν να φοιτήσουν στις συγκεκριμένες τάξεις εκτός από παλιννοστούντες μαθητές και τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων συμπεριλαμβάνοντας έτσι και τους ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Δαμανάκης, 2005).

Με το Π/Δ 494/83 αποφασίστηκε η ίδρυση Τ.Υ για μαθητές που προέρχονται από χώρες κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και για τους υπόλοιπους αλλοδαπούς που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή ζώνη. Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Π/Δ η εκπαίδευση στις Τ.Υ είναι δωρεάν και έχει ως στόχο τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών επιδιώκοντας την ομαλή ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα προβλέπεται και η

διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης των μαθητών με στόχο τη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας (Φ.Ε.Κ 186/27-12-1983).

Το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας προέλευσης των μαθητών έχει λυθεί από πολλά ευρωπαϊκά κράτη εντάσσοντας το μάθημα της μητρικής γλώσσας (π.χ Γερμανία) ή επιτρέποντας στις πρεσβείες των χωρών προέλευσης να χρηματοδοτήσουν τη σύσταση τμημάτων μητρικής γλώσσας. Στην Ελλάδα οι μαθητές που προέρχονται από χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης φοιτούν στα ξένα ιδιωτικά σχολεία όπως στην Γαλλοελληνική Σχολή και το Αμερικανικό Σχολείο. Για τους αλλοδαπούς μαθητές από τα υπόλοιπα κράτη ιδρύονται Τ.Υ ή Φ.Τ σύμφωνα με τη νομοθεσία ή φοιτούν σε ξένα ιδιωτικά σχολεία αν το επιτρέπει η οικονομική τους κατάσταση (Δαμανάκης, 2005). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι για τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από κράτη μη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν υπάρχει κάποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

Οι προϋποθέσεις συμμετοχής στις Τ.Υ και τα Φ.Τ ορίζονται με σχετική υπουργική απόφαση (Φ. 2/378/Γ1/1124, Φ.Ε.Κ 930 τ.β'14-12-94). Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση οι Τ.Υ λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις με στόχο την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στη τάξη τους και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίστοιχα τα Φ.Τ λειτουργούν εκτός κανονικού ωραρίου ως οκτώ ώρες την εβδομάδα παρέχοντας πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε μαθητές που το έχουν ανάγκη. Ένας μαθητής μπορεί να συμμετέχει στις Τ.Υ και τα Φ.Τ ύστερα από δήλωση του γονέα ή αν «το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν του επιτρέπει να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχει γραφτεί». Επίσης για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών καθώς και για την παροχή σ αυτούς ψυχολογικής και παιδαγωγικής υποστήριξης προβλέπεται η πρόσληψη αδιόριστων εκπαιδευτικών που μπορούν να προσφέρουν βοήθεια.

Έτσι δίνεται η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας προέλευσης των μαθητών για δύο ή τρεις ώρες εβδομαδιαίως. Όμως στην πραγματικότητα η γλώσσα των μαθητών αυτών δε διδάσκεται στις Τ.Υ και τα Φ.Τ. Η πρακτική που ακολουθείται είναι «η γρήγορη ένταξη και γλωσσική αφομοίωση στις κανονικές τάξεις». Ουσιαστικά το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών που συμμετέχουν σ αυτές τις τάξεις αγνοείται

εντελώς παρόλο που αυτό προβλέπεται από τις σχετικές υπουργικές αποφάσεις (Δαμανάκης, 2005).

Προκειμένου η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών να γίνει πιο συμμετοχική ώστε να ενταχθούν πιο ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκαν νέες ρυθμίσεις στο θεσμό των Τ.Υ και των Φ.Τ με υπουργική απόφαση (Φ 10/20/Γ1/708/7-9-1999). Μια σημαντική διαφοροποίηση της νέας υπουργικής απόφασης είναι ότι γίνεται πρώτη φορά λόγος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Η εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και η καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών θεωρούνται απαραίτητα προσόντα των εκπαιδευτικών που προορίζονται να διδάξουν στις τάξεις αυτές

Επίσης υπήρξαν αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των Τ.Υ αφού πλέον το πρόγραμμα ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών που συμμετέχει στις Τ.Υ είναι εννιά (9) και ο μεγαλύτερος δεκαεπτά (17). Τα τμήματα των Τ.Υ έχουν διαχωριστεί σε Τ.Υ Ι όπου μπορούν να συμμετέχουν μαθητές με ελάχιστη ή μηδαμινή γνώση της ελληνικής γλώσσας και σε Τ.Υ ΙΙ για μαθητές με μέτριο επίπεδο επάρκειας στην ελληνική γλώσσα. Στις Τ.Υ Ι η φοίτηση των μαθητών διαρκεί για ένα διδακτικό έτος και στη συνέχεια οι μαθητές εντάσσονται στο πρόγραμμα της κανονικής τάξης ενώ στις Τ.Υ ΙΙ «επιχειρείται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ αυτές και πραγματοποιείται με παράλληλη διδασκαλία μέσα στις κανονικές τάξεις». Αντίστοιχα στα Φ.Τ μπορούν να συμμετέχουν μαθητές που δεν παρακολουθούν τις Τ.Υ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες ή αν και εντάχθηκαν σ αυτές συνεχίζουν ακόμη να δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών στα Φ.Τ είναι τρεις και μπορεί να φτάσει μέχρι και του οχτώ μαθητές ανά τάξη. Στα συγκεκριμένα τμήματα παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία περίπου 10 ώρες την εβδομάδα από τις οποίες οι δύο διατίθενται για μελέτη και λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου (Φ 10/20/Γ1/708/7-9-1999).

Στην ίδια υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) επίσης αποφασίστηκε και η διαδικασία ένταξης των μαθητών στις αντίστοιχες Τ.Υ και Φ.Τ σύμφωνα με την οποία με διαπιστωτικό τεστ ανιχνεύεται η γλωσσική επάρκεια του

μαθητή και στη συνέχεια ζητείται η δήλωση του γονέα ότι επιτρέπει στο παιδί να συμμετέχει στα αντίστοιχα τμήματα. Η απόφαση για την ένταξη κάθε μαθητή σε ΤΥΙ, ΤΥΙΙ και Φ.Τ λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο.

Με σχετική νομοθετική ρύθμιση Ν. 3879/2010 ορίζονται μετά από απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και υψηλή σχολική διαρροή. Στόχος των Ζ.Ε.Π όπως ορίζεται στον Ν. 3879/2010 είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης όπως η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών (ΦΕΚ 163 Α /21-9-2010).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι μέσα από τον θεσμό των Τ.Υ και των Φ.Τ συντελείται η γλωσσική αφομοίωση των δίγλωσσων μαθητών αφού με την παροχή υποστηρικτικών μαθημάτων σε ξεχωριστές τάξεις οι μαθητές πρέπει να καλύψουν τα κενά που έχουν στη δεύτερη γλώσσα χωρίς να υπάρχει καμία πρόβλεψη για την ενίσχυση της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμικού τους κεφαλαίου ακόμη και αν αυτό προβλέπεται σε κάποιες υπουργικές αποφάσεις. Σε μια προσπάθεια αντιστοίχισης του περιεχομένου των Τ.Υ και των Φ.Τ με κάποιους από τους προαναφερθέντες τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης πρέπει να αναφερθεί ότι το καταλληλότερο πρόγραμμα θα ήταν εκείνο της εμπύθισης με την προσθήκη μεταβατικών αξιών αφού οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα ενίσχυσης στη δεύτερη γλώσσα σε διαφορετική τάξη από τους φυσικούς ομιλητές με στόχο να ενταχθούν στην κανονική τάξη.

4.4.3 Ο Νόμος 2413/96 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η τρίτη περίοδος χαρακτηρίζεται από τη ψήφιση του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη μετατροπή των δημοσίων ή ιδιωτικών σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000).

Στο άρθρο 34 του Ν. 2413/96 ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον οποίο προβλέπεται η «οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές ιδιαιτερότητες». Σύμφωνα με αυτό στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών (ΦΕΚ 124 τ. Α'17-6-1996).

Μια άλλη ρύθμιση που προβλέπεται από τον ίδιο νόμο αφορά τη μετατροπή των δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο άρθρο 35 του Ν.2413/96 αναφέρεται ότι ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κοινή απόφαση των υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών ύστερα από εισήγηση του οικείου νομάρχη. Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία «μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε ΑΕΙ και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία». Τέλος μπορεί «να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επ'ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα» (ΦΕΚ 124 τ. Α'17-6-1996).

Με τη ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) πραγματοποιείται «η μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική». Σε μια προσπάθεια αξιολόγησης των αρχών του νόμου θα λέγαμε ότι ουσιαστικά δεν προωθείται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφού γίνεται αναφορά μόνο σε παιδιά με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» χωρίς να γίνεται λόγος καθόλου για τους γηγενείς μαθητές. Η εφαρμογή επιπλέον των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ορισμένα μόνο σχολεία της επικράτειας που μετονομάζονται σε διαπολιτισμικά συμβάλλει στη στερεοτυπική διαιώνιση των πολιτισμικών και γλωσσικών τους ιδιαιτεροτήτων. Τέλος η πρόταση του νόμου για εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ιδιωτικά σχολεία θα οδηγήσει στο σταδιακό αποκλεισμό ενός μεγάλου μέρους μαθητών από τη μάθηση (Σκούρτου και συν.,2004).

Εν κατακλείδι διαπιστώνουμε ότι στο ελληνικό σχολείο αγνοείται η γλώσσα προέλευσης και το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών. (Νικολάου,2008). Ουσιαστικά σε κανένα από τα προβλεπόμενα σχέδια της κυβέρνησης για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών δε εφαρμόζεται διδασκαλία και στις δύο γλώσσες των μαθητών (μητρική και δεύτερη γλώσσα).

Αξίζει ωστόσο στο σημείο αυτό να αναφερθούν δύο παραδείγματα εκπαίδευσης μαθητών ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες στην Ελλάδα. Το πρώτο αφορά στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης στα οποία εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει τη διδασκαλία σε δύο γλώσσες την τουρκική η οποία θεωρείται και η επίσημη γλώσσα και την ελληνική που είναι η μητρική τους γλώσσα (Παπαργυρίου, 2007). Οι δυο γλώσσες στα συγκεκριμένα σχολεία δεν αποτελούν μόνο ξεχωριστό γλωσσικό μάθημα αλλά αποτελούν και το μέσο της διδασκαλίας των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων (Μαρούδα,2011). Σύμφωνα με σχετική υπουργική απόφαση στην Α΄ Δημοτικού προβλέπεται η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και στις δύο γλώσσες ενώ στη Β΄ δημοτικού το 40% της διδασκαλίας πραγματοποιείται στα ελληνικά ενώ το 60% στα τουρκικά. Στην τελευταία τάξη του δημοτικού οι μαθητές διδάσκονται το 46% των μαθημάτων τους στα ελληνικά ενώ το 54% στην τουρκική γλώσσα (Μαρούδα, 2011).Τέλος όσο αφορά τα εγχειρίδια των μαθητών τα ελληνόγλωσσα εκδίδονται υπό την ευθύνη του υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» ενώ τα βιβλία για τη διδασκαλία στην τουρκική γλώσσα εκδίδονται από την τουρκική κυβέρνηση και πρέπει να εγκριθούν από την ελληνική κυβέρνηση (Τσιτσελίκης, 2007).

Ένα δεύτερο παράδειγμα διδασκαλίας των αλλόγλωσσων μαθητών και στις δύο γλώσσες συνιστά η περίπτωση του 132^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθηνών στην Γκράβα. Η πλειοψηφία των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο είναι αλλόγλωσσοι ενώ οι Έλληνες μαθητές αποτελούν τη μειοψηφία. Η αφορμή για την εισαγωγή και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών δόθηκε τον Οκτώβριο του 2002 όταν το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ανακοίνωσε το πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα (Πρωνοταρίου & Χαραβιτισίδης, 2007).

Για να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα που προέκυπταν τόσο στη γλώσσα όσο και στη συνύπαρξη και συνεργασία ομόγλωσσων και αλλόγλωσσων μαθητών οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να κάνουν κάποιες παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους. Οι δράσεις αφορούσαν τόσο τη στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών όσο και των γονιών τους οι οποίοι εξαιτίας της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας δεν επικοινωνούσαν συχνά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Για τη στήριξη λοιπόν των αλλόγλωσσων μαθητών πραγματοποιήθηκε διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας από το σχολικό έτος 2002 ως το 2007 ενώ για την ενίσχυση των γονέων οργανώθηκαν τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για όσους το επιθυμούσαν. Αρχικά ξεκίνησαν μαθήματα στην αλβανική γλώσσα καθώς η πλειοψηφία των μαθητών προερχόταν από την Αλβανία ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν μαθήματα και σε άλλες γλώσσες. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγάλη καθώς οι ίδιοι οι γονείς των αλλόγλωσσων έκαναν αιτήματα για τη συνέχιση των μαθημάτων. (Πρωτονοταρίου & Χαραβιτσιδής, 2007).

4.5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε αρκετές είναι οι έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα λάθη των δίγλωσσων μαθητών. Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Demailly (2005) μελέτησε τα γλωσσικά λάθη εφήβων Σουηδών μαθητών που είχαν ως δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά. Το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν αν οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να κάνουν λιγότερα λάθη όταν έχουν περάσει δύο χρόνια από την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Για τις ανάγκες της έρευνας συγκεντρώθηκαν σώματα κειμένων από το γραπτό λόγο δίγλωσσων μαθητών που φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου και δυο χρόνια αργότερα συγκεντρώθηκαν τα γραπτά των ίδιων μαθητών που φοιτούσαν πλέον στην Γ' Γυμνασίου. Από την ανάλυση των σωμάτων κειμένων προέκυψε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πραγματοποίησαν αρκετά λάθη κατά τον σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού, στις καταλήξεις των ρημάτων και περισσότερο στα ανώμαλα ρήματα, στις αντωνυμίες και στην αντιστοιχία άρθρου και ουσιαστικού. Επίσης παρατηρήθηκαν λάθη στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη των προτάσεων καθώς και στη χρήση λανθασμένων λέξεων. Όμως η ανάλυση των λαθών έδειξε ότι τα λάθη των Σουηδών μαθητών που είχαν διδαχθεί για δύο χρόνια τα αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα ήταν ποσοτικά λιγότερα από εκείνα των μικρότερων σε ηλικία Σουηδών μαθητών (Demailly, 2005). Αντίστοιχη έρευνα που εξετάζει τα λάθη Ισπανών μαθητών που έχουν ως δεύτερη

γλώσσα τα αγγλικά είναι εκείνη του Delgado(2010). Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι περισσότερα λάθη γίνονται στην ορθογραφία και ακολουθούν οι κατηγορίες της φωνολογίας και της μορφολογίας. (Delgado, 2010). Μια ακόμη έρευνα που μελετά τα λάθη δίγλωσσων μαθητών είναι αυτή του Olofin (2013) όπου αναλύθηκε ο γραπτός λόγος Νιγηριανών μαθητών που είχαν ως δεύτερη γλώσσα τα αγγλικά. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις εκθέσεις των μαθητών αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αδυναμία των μαθητών στους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες.

Η Ζούνη (2009) πραγματοποίησε έρευνα με γραπτά κείμενα αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Τα λάθη των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα περισσότερα λάθη είναι ορθογραφικά, μορφοσυντακτικά ενώ λιγότερα είναι τα φωνολογικά λάθη. Επίσης οι Ηγρής και Μακρή (2007) σε έρευνα που πραγματοποίησαν εξέτασαν τα λάθη δίγλωσσων μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο. Από την ανάλυση προέκυψε ότι στον γραπτό λόγο τα λάθη είναι πιο συχνά στην ορθογραφία ενώ λάθη παρατηρήθηκαν στη μορφολογία του ουσιαστικού και επιθέτου καθώς και στη σύνταξη. Αναφορικά με τον προφορικό λόγο των δίγλωσσων μαθητών τα λάθη που παρατηρήθηκαν σχετίζονταν με τη μη χρήση άρθρου και την τάση των μαθητών για υπερδιόρθωση . Οι Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλος και Χούμα (2010) σε έρευνα που διεξήγαγαν μελέτησαν τα λάθη μαθητών Γυμνασίου που διδάσκονται τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Συγκεκριμένα η μελέτη παρουσιάζει και αναλύει τα συνηθέστερα γλωσσικά λάθη δίγλωσσων μαθητών του Γυμνασίου. Τα σώματα κειμένων που προέκυψαν αντλήθηκαν από το γραπτό λόγο 77 μαθητών που φοιτούσαν σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων τα περισσότερα λάθη προέκυψαν στην ορθογραφία στη φωνολογία και στη συμφωνία του άρθρου με το ουσιαστικό. Είναι σημαντικό τέλος να αναφερθεί ότι μικρή βελτίωση παρουσιάστηκε στα λάθη των δίγλωσσων μαθητών στην ορθογραφία ενώ μεγαλύτερη βελτίωση σε άλλους τομείς λαθών λόγω της φοίτησής τους στην ενισχυτική διδασκαλία. Οι Αμπάτη και Ιορδανίδου (2007) σε έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών ανέλυσαν τα κείμενα 24 μουσουλμάνων μαθητών που είχαν αποφοιτήσει από τη Β΄ γυμνασίου και παρακολουθούσαν θερινά τμήματα διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν τουρκόφωνοι και πομακόφωνοι και προέρχονταν από μειονοτικά δημοτικά σχολεία της

Θράκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές κάνουν πιο συχνά λάθη στην ορθογραφία, στη γραμματική και στο συντακτικό ενώ λιγότερα είναι τα λάθη στο τονισμό και το λεξιλόγιο.

Όμως το ενδιαφέρον των ερευνητών δεν περιορίστηκε αποκλειστικά στα λάθη των δίγλωσσων ομιλητών αλλά και στην πιθανή διαφοροποίησή τους από τους ομόγλωσσους μαθητές όσον αφορά τα λάθη που εμφανίζουν στο γραπτό λόγο.

Η Φραντζή (2010) μελέτησε τα γλωσσικά λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών παίρνοντας ως δείγμα δύο ομάδες αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών. Η σύγκριση των λαθών μεταξύ των δυο ομάδων έδειξε ότι ποσοτικά τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών είναι περισσότερα από αυτά των φυσικών ομιλητών. Επίσης από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι τα λάθη των αλλόγλωσσων προέρχονται κυρίως από τη μεταφορά στοιχείων της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα (Φραντζή, 2010). Ακόμη η Ηλιοπούλου (2009) σε έρευνα της επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των γραπτών δοκιμασιών αλλόγλωσσων μαθητών που βρίσκονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ανέλυσε τα λάθη αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με σκοπό να προτείνει ένα νέο μοντέλο αξιολόγησης αναφορικά με τους αλλόγλωσσους μαθητές. Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποίησε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο αφορούσε μόνο τους αλλόγλωσσους ομιλητές. Η ανάλυση των λαθών έδειξε ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές κάνουν πιο συχνά ορθογραφικά, γραμματικά και συντακτικά λάθη ενώ σε μικρότερη συχνότητα παρατηρούνται λάθη λεξιλογικά ή λάθη στο τονισμό. Η Τζωρτζάτου (2012) σε μια συσχετιστική μελέτη που πραγματοποίησε ερεύνησε τα ορθογραφικά λάθη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ανέλυσε τα λάθη του γραπτού λόγου αλλοδαπών μαθητών και τα σύγκρινε με αυτά των Ελλήνων μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές πραγματοποιούν λάθη μορφολογικού, λεξιλογικού και συντακτικού χαρακτήρα σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους φυσικούς ομιλητές. Σε παρόμοια έρευνά τους οι Βλάχος και Παπαδημητρίου (2004) εξέτασαν τα λάθη παιδιών Β΄ και Δ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Τα υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούσαν αλλοδαποί μαθητές (πειραματική ομάδα) και γηγενείς μαθητές (ομάδα ελέγχου). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην ορθογραφία, την ανάγνωση και τη

γραφή σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Ωστόσο δεν φάνηκε να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες στην κατανόηση κειμένου .

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και την επίδραση των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των ερευνητών τα τελευταία χρόνια

Σε έρευνα του ο Hernandez (2001) συγκρίνει τις ικανότητες στο γραπτό λόγο δίγλωσσων μαθητών και εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους δίγλωσσους μαθητές τους. Για τη συλλογή των δεδομένων του ανέλυσε τα λάθη από τα γραπτά κείμενα των δίγλωσσων παιδιών. Επίσης πραγματοποίησε συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς καθώς και παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στις σχολικές αίθουσες. Αντίστοιχη έρευνα που εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση διεξήγαγαν οι Karabienick και Noda (2004). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιο από την ανάλυση του οποίου προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές της τάξης τους . Επίσης θεωρούσαν ότι η σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών θα ήταν καλύτερη αν μάθαιναν να διαβάζουν και να γράφουν πρώτα στη μητρική τους γλώσσα. Οι Shin και Krashen (1996) σε έρευνα που πραγματοποίησαν διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δίγλωσση εκπαίδευση και τη συμμετοχή μαθητών σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου που αποτελούσε τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια εμπειρία ή σχετική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση φάνηκαν πιο θετικοί στη συμμετοχή δίγλωσσων μαθητών σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Η Τσοκαλίδου (2005) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη στην έρευνά της συμπεριέλαβε και τις απόψεις των ίδιων των δίγλωσσων παιδιών για τα προβλήματα που τα ίδια αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν υποστήριξαν ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι απάντησαν

ότι αυτές εστιάζονται περισσότερο στο γραπτό λόγο ιδίως στην ορθογραφία και στη σύνταξη ενώ λιγότερες είναι οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο και το λεξιλόγιο. Επίσης οι Αθανασίου και Γκότοβος (2002) μελέτησαν τις αντιλήψεις νηπιαγωγών απέναντι στη διγλωσσία και την εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία (θετική ή αρνητική) σχετίζονται άμεσα με τις ιδεολογικές τους σκέψεις απέναντι στη πολιτισμική ταυτότητα κάποιου. Επισημαίνεται ακόμη πως είναι αναγκαία η παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Η Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008) μελέτησαν τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και τις προτάσεις τους σχετικά με την υπάρχουσα κατάσταση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρνητικοί στο ενδεχόμενο φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις διαφορετικές από τους γηγενείς μαθητές. Ακόμη θεωρούσαν ότι το θεσμικό πλαίσιο των Τ.Υ ήταν ικανοποιητικό αλλά με πολλά περιθώρια αλλαγής προτείνοντας ως το πιο αποτελεσματικό μέτρο τη λειτουργία των Τ.Υ εκτός του κανονικού ωραρίου τα σαββατοκύριακα ή τους καλοκαιρινούς μήνες. Επίσης θεωρούσαν απαραίτητη την αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης στην οποία θα πρέπει να περιλαμβάνονται πολυπολιτισμικά στοιχεία. Από την άλλη πλευρά όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίσταντο οι απόψεις τους σχετικά με τη λειτουργία ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι ίδιοι επεσήμαναν ότι το θεσμικό πλαίσιο για την ένταξη των αλλοδαπών ήταν σχετικά ικανοποιητικό όμως με πολλά προβλήματα εφαρμογής. Ως κατάλληλο μέτρο ένταξης των αλλοδαπών πρότειναν τη λειτουργία των Τ.Υ εκτός του σχολικού προγράμματος και την εφαρμογή προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές.

Σε αντίστοιχη έρευνα ο Δαμανάκης (2005) μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε Τ.Υ και Φ.Τ. Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις απόψεις τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών, την

επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα προβλήματα ένταξης που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών τους και είχαν ελλιπή κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας με τους μαθητές τους κυρίως λόγω της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας από πλευράς των μαθητών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην κατανόηση εννοιών. Επίσης η έλλειψη εποπτικού διδακτικού υλικού, η οργάνωση των Τ.Υ και των Φ.Τ, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον συνιστούσαν κάποια από τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές τους. Τέλος οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στις Τ.Υ και τα Φ.Τ αξιολόγησαν την αποδοτικότητά τους υποστηρίζοντας ότι τα Φ.Τ είχαν θετικότερα αποτελέσματα συγκριτικά με τις Τ.Υ.

Η Αλμπανάκη (2011) διεξήγαγε έρευνα με στόχο να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοτικότητα των Φ.Τ ως μέσο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενός διαπολιτισμικού σχολείου της Θεσσαλονίκης. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου από την ανάλυση των οποίων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σε γενικές γραμμές το θεσμικό πλαίσιο των Φ.Τ σχετικά ικανοποιητικό ωστόσο ανέφεραν ότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας επηρεάζει την σχολική απόδοση των μαθητών. Επίσης η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν γνωρίζουν τις γλώσσες προέλευσης των μαθητών τους αποτελούσαν προβλήματα που δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι στην Ελλάδα δεν αρκεί ο θεσμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αλλά πρέπει να υπάρξει ιδιαίτερη μέριμνα από την πολιτεία.

Οι Νικολάου και Κοριλάκη (2006) σε έρευνά τους μελέτησαν την αποδοτικότητα των Τ.Υ και των Φ.Τ. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους διευθυντές και τους δασκάλους σχολικών μονάδων που λειτουργούσαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας η εφαρμογή των τμημάτων της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι περιορισμένη καθώς η λειτουργία τους σε κάθε σχολείο είναι προαιρετική και δεν γίνεται από την αρχή του σχολικού έτους με αποτέλεσμα να παρατηρείται χαμηλή επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο τα ΦΤ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν πιο ικανοποιητικά συγκριτικά με τις Τ.Υ καθώς σε αυτές αργεί ο διορισμός αναπληρωτών δασκάλων κάθε χρόνο. Τέλος οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στην οργάνωση των Τ.Υ και των Φ.Τ όπως η έλλειψη επαρκούς διδακτικού προσωπικού, αιθουσών διδασκαλίας, διδακτικών ωρών και εποπτικού υλικού. Στα παραπάνω προβλήματα έρχεται να προστεθεί και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως δευτερεύοντα προβλήματα οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν την ανομοιογένεια των τάξεων, τη μη τακτική φοίτηση των μαθητών στις Τ.Υ και τα Φ.Τ και την ανεπαρκή στήριξη του σχολικού συμβούλου.

Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών έχουν απασχολήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο η συνύπαρξη δίγλωσσων και ομόγλωσσων μαθητών στις ίδιες σχολικές τάξεις οδήγησε τους ερευνητές στο σχεδιασμό μελετών που εξέταζαν τη πιθανή διαφοροποίηση των γλωσσικών λαθών ομόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών κυρίως στο γραπτό τους λόγο. Τέλος με τη θεσμοθέτηση στην Ελλάδα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης και την ίδρυση των Τ.Υ και των Φ.Τ οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου θεσμού.

Η παρούσα έρευνα μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε κανονικές τάξεις διδασκαλίας διερευνά τη συμβολή των Τ.Υ και των Φ.Τ στη μείωση των γλωσσικών λαθών δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στα συγκεκριμένα τμήματα καθώς και την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου θεσμού για την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη μελέτη θεωρείται σημαντική διότι παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών καθώς και για τον θεσμό των Τ.Υ και των Φ.Τ και την αποτελεσματικότητά του.

5.1. Ερευνητικά Ερωτήματα:

1 Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών πραγματοποιούνται σε μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα λάθη των μονόγλωσσων;

2 Η φοίτηση δίγλωσσων μαθητών σε Τ.Υ και Φ.Τ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη μείωση των λαθών τους;

3 Ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

6.1 Μέθοδος

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια εμπειρική έρευνα που στηρίζεται σε μια πολυμεθοδική προσέγγιση (mixed method research) συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τους Creswell και Plano Clark (2007) οπ. αναφ. στο Creswell (2011) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μικτών ερευνητικών μεθόδων συνιστά μια διαδικασία «ανάμειξης» ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με σκοπό την καλύτερη εξήγηση του ερευνητικού ερωτήματος.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιλέχθηκε αφενός επειδή η μίξη των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος και αφετέρου γιατί η χρήση των ποιοτικών δεδομένων μας βοηθάει να εξηγήσουμε τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας. Για αυτό το λόγο κρίθηκε κατάλληλος ο σχεδιασμός μικτών μεθόδων επεξήγησης (explanatory mixed methods design). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο σχεδιασμό ο ερευνητής διεξάγει την έρευνα σε δύο

φάσεις. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας συγκεντρώνονται τα ποσοτικά δεδομένα στα οποία δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα και στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία τους. Στη δεύτερη φάση της έρευνας συλλέγεται ένα μικρό ποιοτικό στοιχείο που θα βοηθήσει στην επεξήγηση των ποσοτικών δεδομένων. Έπειτα ακολουθεί το στάδιο ανάλυσης και ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 2011).

Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας ήταν δύο (2) ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου αντίστοιχα. Το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου δημιουργήθηκε για την συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ενώ το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων.

6.1.1 Συμμετέχοντες

Τα υποκείμενα της πρώτης έρευνας αποτέλεσαν σαράντα δύο εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Βόλου και της Λάρισας. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία *«κάθε μέλος του πλήθους έχει την πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα βάσει της θεωρίας των πιθανοτήτων»* (Δημητρόπουλος, 2009:52). Αντίστοιχα τα υποκείμενα της δεύτερης προσέγγισης αποτελούσαν επτά εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δύο σχολεία της Λάρισας στα οποία έχει λειτουργήσει κάποια στιγμή ο θεσμός των Τ.Υ ή των Φ.Τ.

6.1.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

Στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου περιλαμβάνονταν 25 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε τρεις θεματικούς άξονες. Στον πρώτο άξονα

διερευνήθηκε το προφίλ των εκπαιδευτικών, στο δεύτερο άξονα οι απόψεις τους σχετικά με τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών και στον τρίτο άξονα οι απόψεις τους για τη συμβολή των Τ.Υ ή των Φ.Τ στην ομαλή ένταξη δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την επίδραση αυτών στη μείωση των γλωσσικών λαθών τους. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Lickert. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα διότι δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολη στην κατασκευή και θεωρείται πιο αξιόπιστη καθώς περιλαμβάνει πέντε εναλλακτικές διαβαθμίσεις (Δημητρόπουλος, 2009). Ωστόσο στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου περιλαμβάνονταν ακόμη ερωτήσεις που απαιτούσαν εναλλακτικές απαντήσεις (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ή ερώτησης δεδομένης απάντησης όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να διαλέξουν από μια σειρά απαντήσεων που αναγράφονταν στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας αφορούσαν κυρίως τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του δείγματος (Δημητρόπουλος, 2009). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με στατιστική επεξεργασία του προγράμματος SPSS19.

Το δεύτερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αποτελούσε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου το οποίο χωριζόταν σε δύο θεματικούς άξονες. Στον πρώτο διερευνούνταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών ενώ στο δεύτερο θεματικό άξονα οι απόψεις τους για το θεσμό των Τ.Υ και των Φ.Τ. Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε το στάδιο της ανάλυσής τους. Για τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008:147) « η ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*) συνιστά μια μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές». Στην παρούσα ερευνητική μελέτη εφαρμόσαμε συγκεκριμένα τη μέθοδο της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Εισηγητής της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι ο Philipp Mayring ο οποίος διαπιστώνοντας την απουσία ενός μεθοδολογικού εργαλείου που θα ανέλυε τα δεδομένα ποιοτικού υλικού βασισμένο σε ερμηνευτικούς κανόνες πρότεινε τη συγκεκριμένη μέθοδο για την ανάλυση των δεδομένων (Μπονίδης, 2004). Η Ανάλυση Περιεχομένου επιλέχθηκε ως μέθοδος για την ανάλυση των ερωτηματολογίων ανοιχτού τύπου καθώς τα δεδομένα υπάρχουν σε μια σταθερή μορφή και επιτρέπουν αλληπάλλληλες αναλύσεις που συμβάλλουν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των

συμπερασμάτων και αφετέρου μπορεί να συνδυαστεί και με ποσοτικές μεθόδους (Ιωσηφίδης, 2008).

Για την ανάλυση των δεδομένων κατά την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

Στο πρώτο στάδιο καθορίστηκε το υπό έρευνα υλικό και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αυτό επιλέχθηκε. Στο δεύτερο στάδιο ακολούθησε η περιγραφή των συνθηκών κάτω από τις οποίες αποκτήθηκε το υπό έρευνα υλικό. Στη συνέχεια κατά το τρίτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ο προσδιορισμός των μονάδων καταγραφής. Η μονάδα καταγραφής ορίζει που αρχίζει και που τελειώνει ένα χωρίο στο προς ανάλυση κείμενο (Μπονίδης, 2004). Στο τέταρτο στάδιο γίνεται ο καθορισμός του συστήματος των κατηγοριών και τέλος στο πέμπτο στάδιο η κωδικοποίηση του υλικού σε κάθε κατηγορία (Ιωσηφίδης, 2008).

6.1.3 Διαδικασία Έρευνας

Μετά την επιλογή και τη δημιουργία των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων ακολούθησε η εφαρμογή του σχεδιασμού της έρευνας.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Ιουνίου 2014. Αρχικά πριν τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων. Μετά τις απαραίτητες βελτιώσεις των ερωτηματολογίων κυρίως σε γλωσσικό επίπεδο ακολούθησε η πρώτη φάση της έρευνας όπου τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε Δημοτικά σχολεία της Λάρισας και του Βόλου στα οποία έχει λειτουργήσει κάποια στιγμή ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής ή των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η παράδοση των ερωτηματολογίων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια στους διευθυντές κάθε σχολείου. Από τα εξήντα (60) ερωτηματολόγια κλειστού τύπου επεστράφησαν συμπληρωμένα τα σαράντα δύο (42). Μετά τη συλλογή των δεδομένων

ακολούθησε η ανάλυσή τους. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου κωδικοποιήθηκαν και τα δεδομένα εισήχθησαν και αναλύθηκαν με την βοήθεια του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας SPSS19. Στη συνέχεια ακολούθησε η δεύτερη φάση της έρευνας με τη διανομή των ερωτηματολογίων ανοιχτού τύπου. Από τα δώδεκα (12) ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου επεστράφησαν τα επτά (7). Τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Στη συνέχεια αφού ορίστηκαν οι μονάδες καταγραφής επιλέχθηκε η κατάλληλη τεχνική για την Ανάλυση Περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα το παράδειγμα που επιλέχθηκε είναι η πρότυπη δόμηση. Με την πρότυπη δόμηση εντοπίζουμε τις πιο σημαντικές αναφορές στα δεδομένα που έχουμε συλλέξει και κατόπιν τις περιγράφουμε με ακρίβεια. (Μπονίδης, 2004).

7.1 Αποτελέσματα

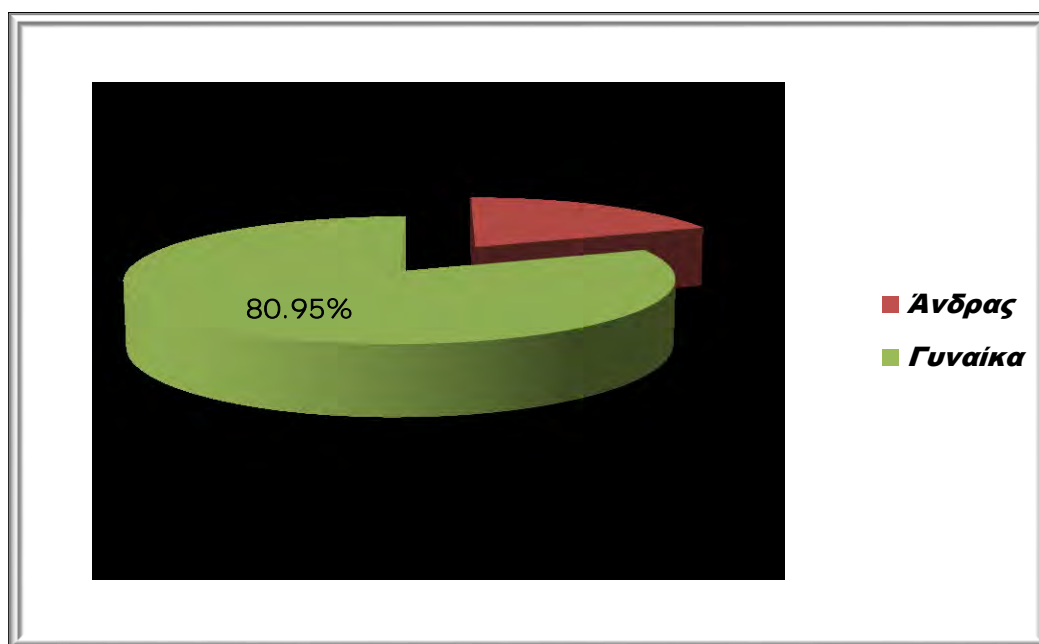
7.1.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας SPSS19. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων.

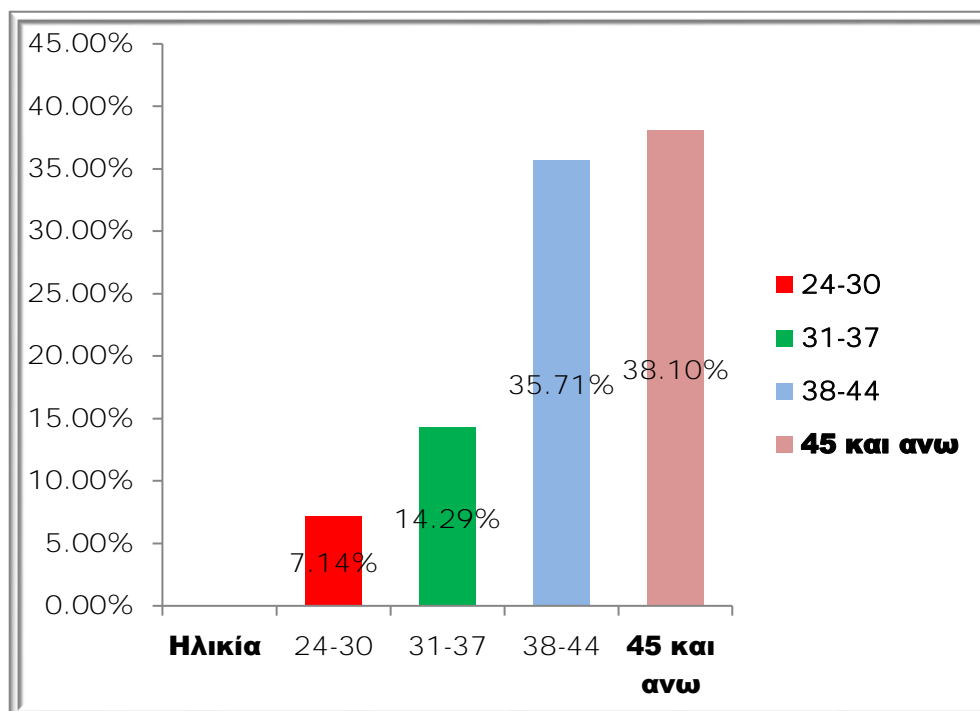
Το προφίλ του δείγματος:

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 42 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία των νομών Λάρισας και Μαγνησίας στα οποία έχει λειτουργήσει ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Σύμφωνα με τα δεδομένα της ανάλυσης το 80,95% του πληθυσμού της έρευνας ήταν γυναίκες ενώ οι άνδρες αποτελούσαν το 19,05 % του πληθυσμού. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν 45 χρονών και άνω ποσοστό περίπου 38,10% των

συμμετεχόντων. Το 35,71% του πληθυσμού της έρευνας είχαν ηλικία 38 έως 44 έτη ενώ το 14,20% είχε ηλικία από 31 έως 37 έτη

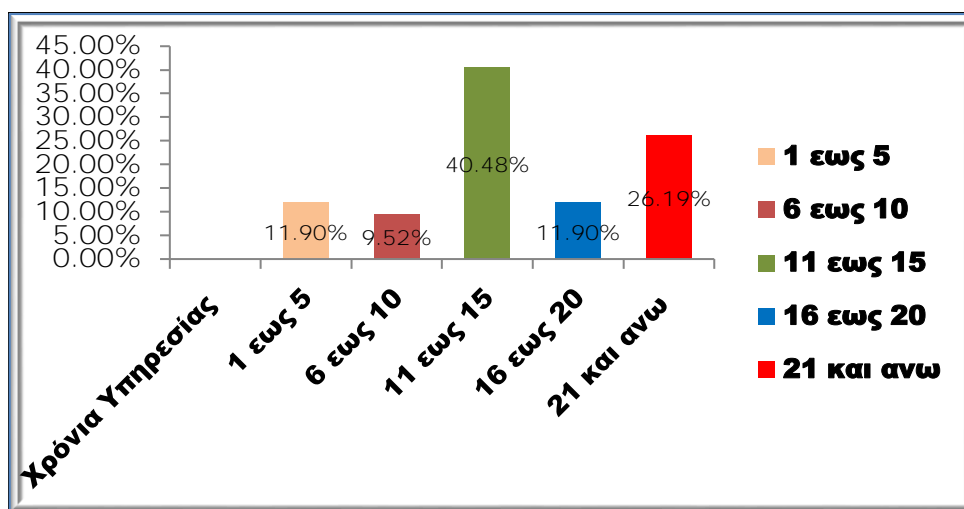


Γράφημα 1. Φύλο.



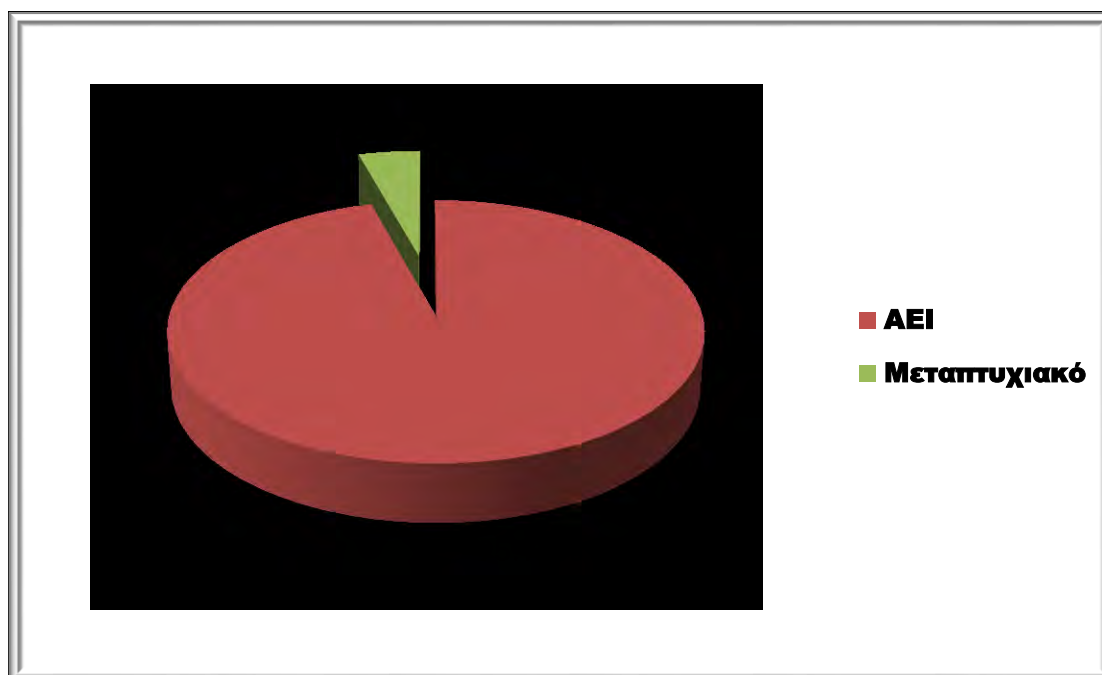
Γράφημα 2. Ηλικία

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 40,48% είχαν 11-15 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερο από 21 χρόνια υπηρεσίας ποσοστό περίπου 26,19%. Το 11,9% του πληθυσμού ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν από 1-5 ή 16-20 χρόνια υπηρεσίας. Τέλος οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμπληρώσει 9-10 χρόνια υπηρεσίας κάλυψαν μόνο το 9,52% του δείγματος της έρευνας.



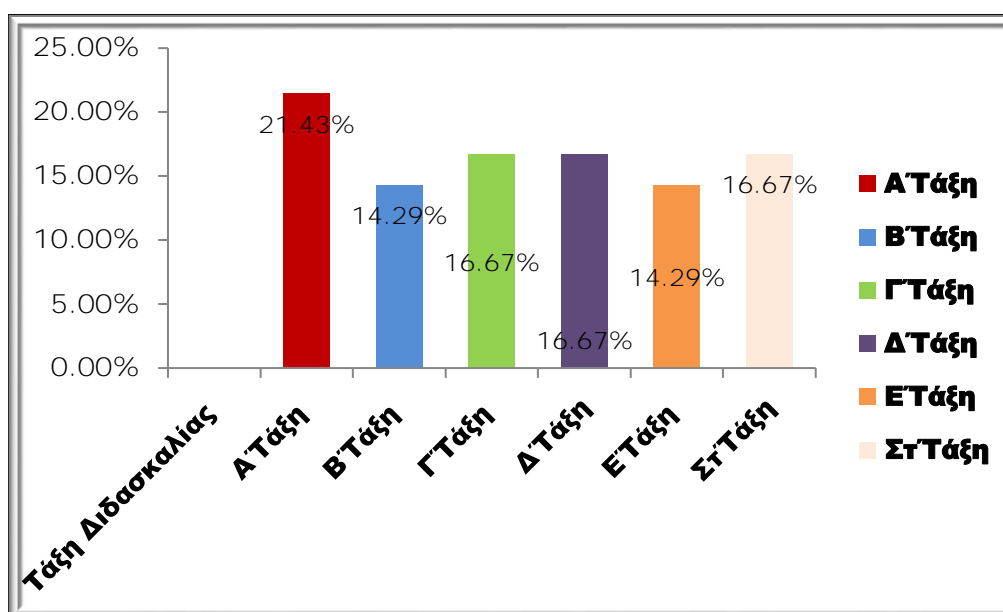
Γράφημα 3. Χρόνια Υπηρεσίας

Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα το 95,71% των εκπαιδευτικών είχε τελειώσει ΑΕΙ ενώ μόνο το 4,29% είχε κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα.



Γράφημα 4. Εκπαιδευτικό επίπεδο.

Στην ερώτηση σε ποια τάξη διδάσκουν το 21,43% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι διδάσκει στην Α΄ Δημοτικού που αποτελεί και το μεγαλύτερο ποσοστό. Το 16,67% των εκπαιδευτικών διδάσκει στην Γ, Δ και ΣΤ Δημοτικού ενώ το 14,29% του δείγματος διδάσκει στη Β και Ε τάξη του Δημοτικού σχολείου αντίστοιχα



Γράφημα 5. Τάξη Διδασκαλίας

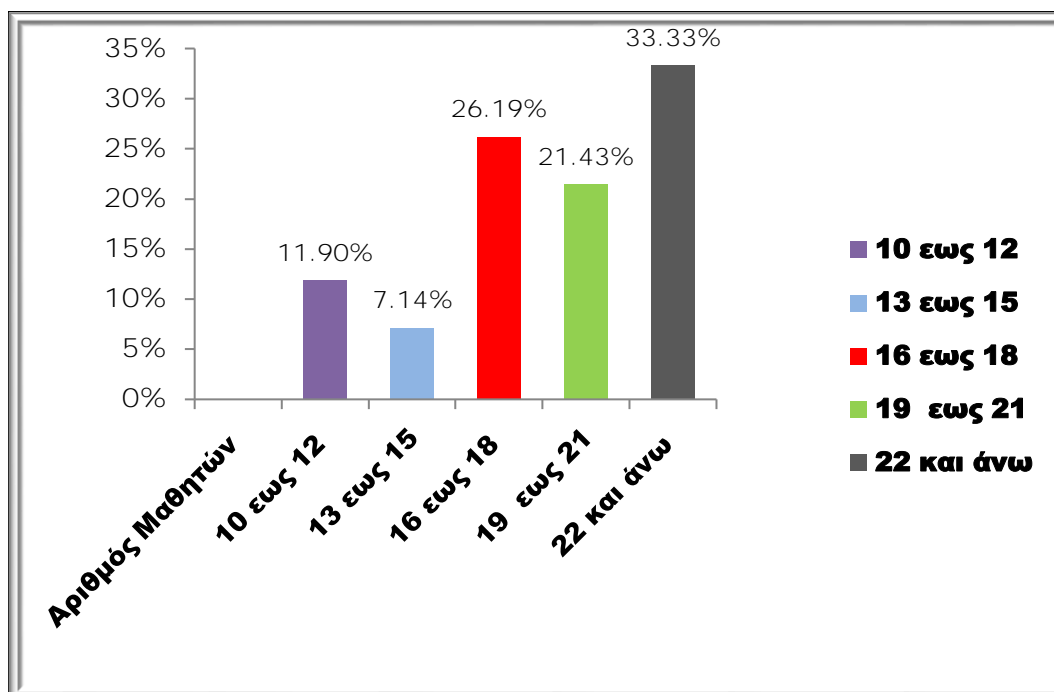
Όσο αφορά το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα και την τάξη που αυτοί επιλέγουν να διδάξουν συνήθως με βάση τον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δίδασκαν περισσότερο στην Γ' και Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δίδασκαν στην Α' και Β' τάξη και λιγότερο στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού.

Πίνακας 1.

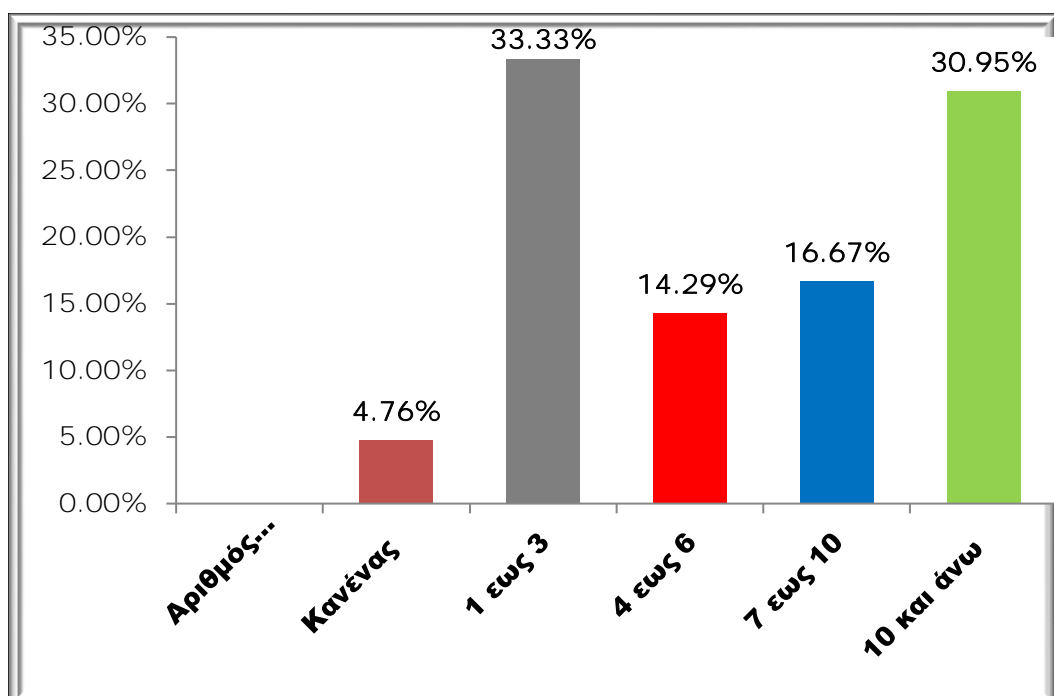
Φύλο των Εκπαιδευτικών και Τάξη Διδασκαλίας

		Τάξη Διδασκαλίας						Σύνολο
		Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	
Φύλο	Ανδρας	0	0	3	2	3	0	8
	Γυναίκα	9	6	4	5	3	7	34
Σύνολο		9	6	7	7	6	7	42

Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη το μεγαλύτερο ποσοστό 33,33% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η τάξη του αποτελείται πάνω από 22 μαθητές. Το 26,19% των τάξεων αποτελείται από 16-18 μαθητές ενώ οι τάξεις με 19-21 μαθητές καλύπτουν το 21,43%. Από το σύνολο των μαθητών κάθε τάξης το 33,33% δήλωσαν ότι στη τάξη τους υπάρχουν από 1 έως 3 δίγλωσσοι μαθητές ενώ το 30,9% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι στην τάξη τους υπάρχουν περισσότεροι από 10 δίγλωσσοι μαθητές. Τέλος το 4,7% του δείγματος δήλωσε ότι στην τάξη του δεν υπάρχει κάποιος δίγλωσσος μαθητής.

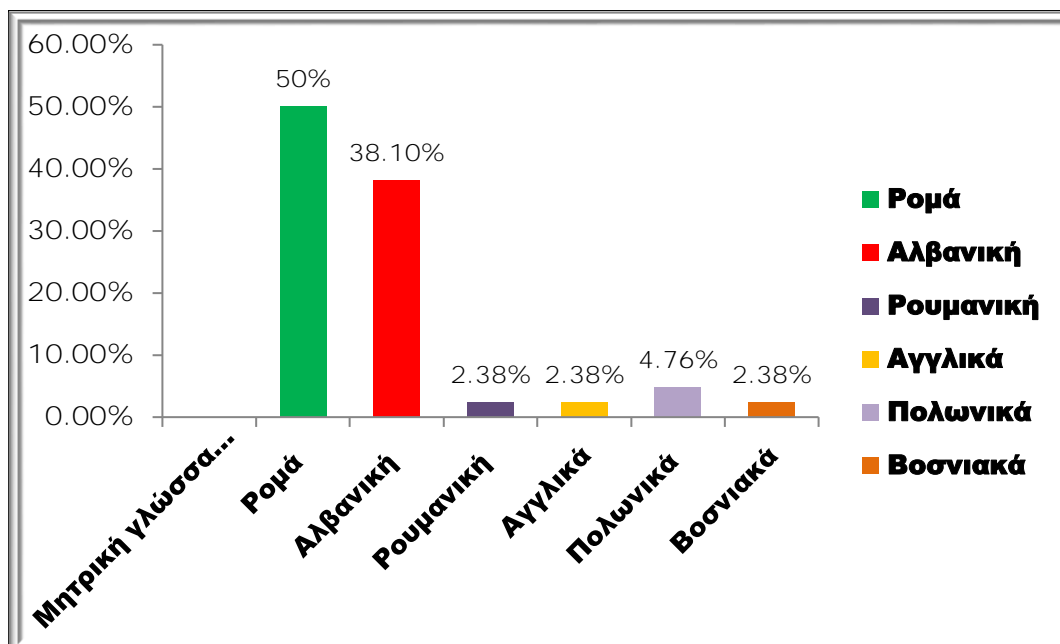


Γράφημα 6. Αριθμός μαθητών.



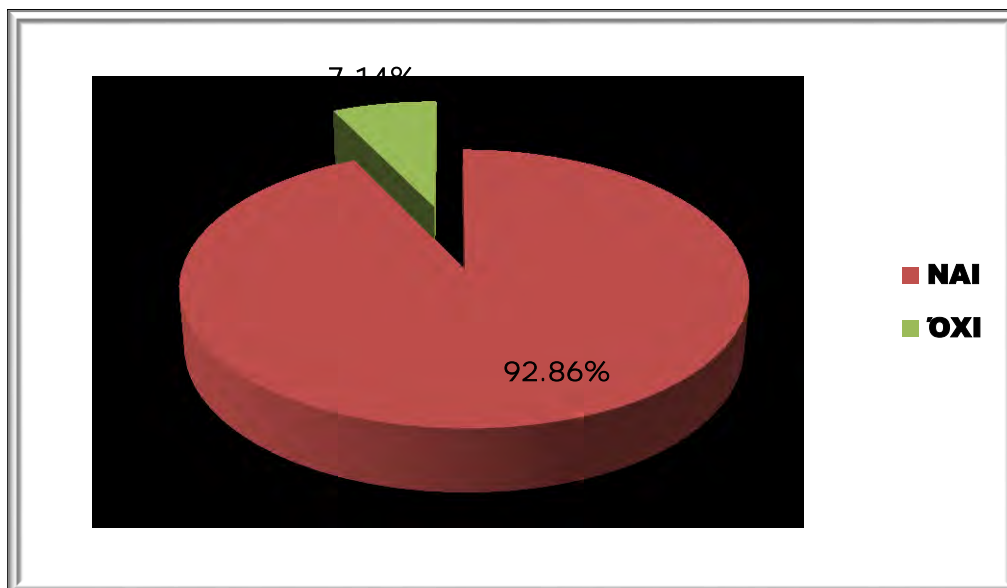
Γράφημα 7. Αριθμός δίγλωσσων μαθητών.

Σχετικά με τη μητρική γλώσσα των μαθητών το 50% των δίγλωσσων μαθητών έχουν ως μητρική γλώσσα τη Ρομανική ενώ το 38,1% έχουν ως πρώτη γλώσσα τα αλβανικά και ακολουθούν οι μαθητές με πρώτη γλώσσα τα πολωνικά, τα βοσνιακά και τα αγγλικά με πολύ χαμηλότερα ποσοστά.

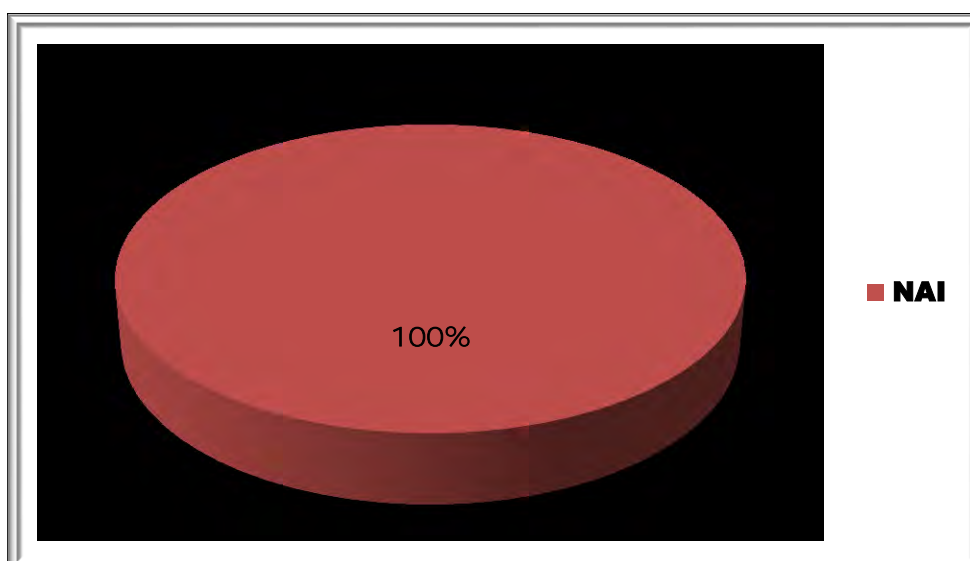


Γράφημα 8. Μητρική γλώσσα δίγλωσσων μαθητών.

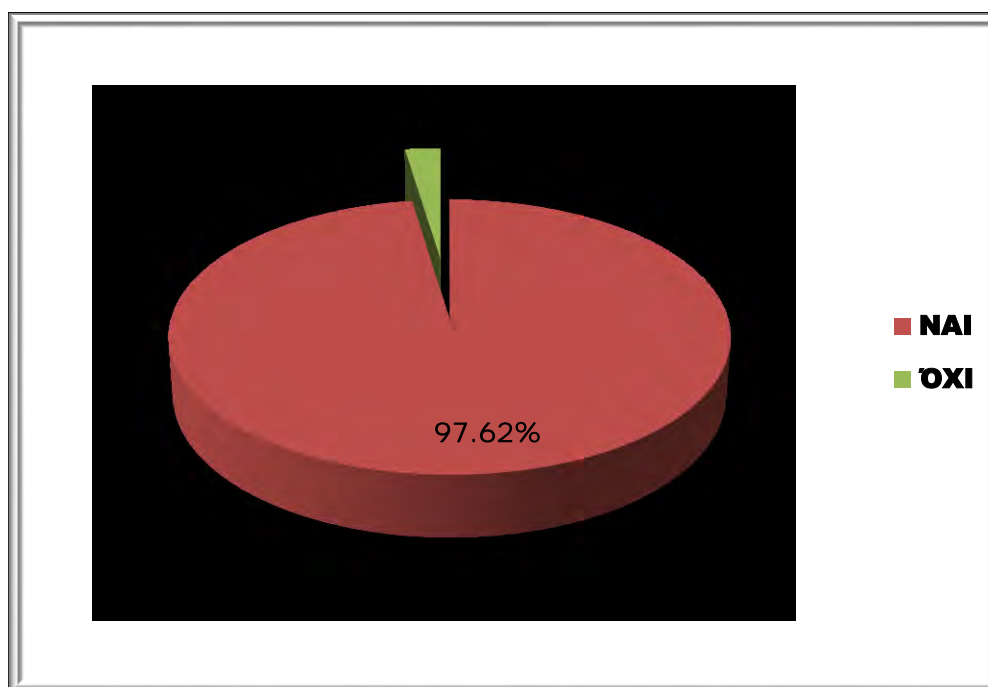
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος ποσοστό περίπου 92,8% δήλωσαν ότι έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών και μόνο το 7,1% των εκπαιδευτικών δεν είχε διδάξει κατά το παρελθόν σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές. Στην ερώτηση αν γνωρίζουν το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. Τέλος των 97,6% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι ο θεσμός των Τ.Υ ή των Φ.Τ έχει λειτουργήσει στο σχολείο που υπηρετούσαν κάποια στιγμή ενώ ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών περίπου 2,3% απάντησαν αρνητικά.



Γράφημα 9. Εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.



Γράφημα 10. Γνώση του θεσμού των Τ.Υ ή των Φ.Τ.



Γράφημα 11. Λειτουργία Τ.Υ/Φ.Τ

Όσο αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών και το φύλο τους όλοι οι άνδρες που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία στη διδασκαλία των δίγλωσσων ενώ από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος μόνο τρεις δήλωσαν ότι δεν έχουν σχετική εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.

Πίνακας 2.

Φύλο των εκπαιδευτικών και εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών.

		Εμπειρία _δίγλωσσοι _μαθητές		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΌΧΙ	
Φύλο	Άνδρας	8	0	8
	Γυναίκα	31	3	34
Σύνολο		39	3	42

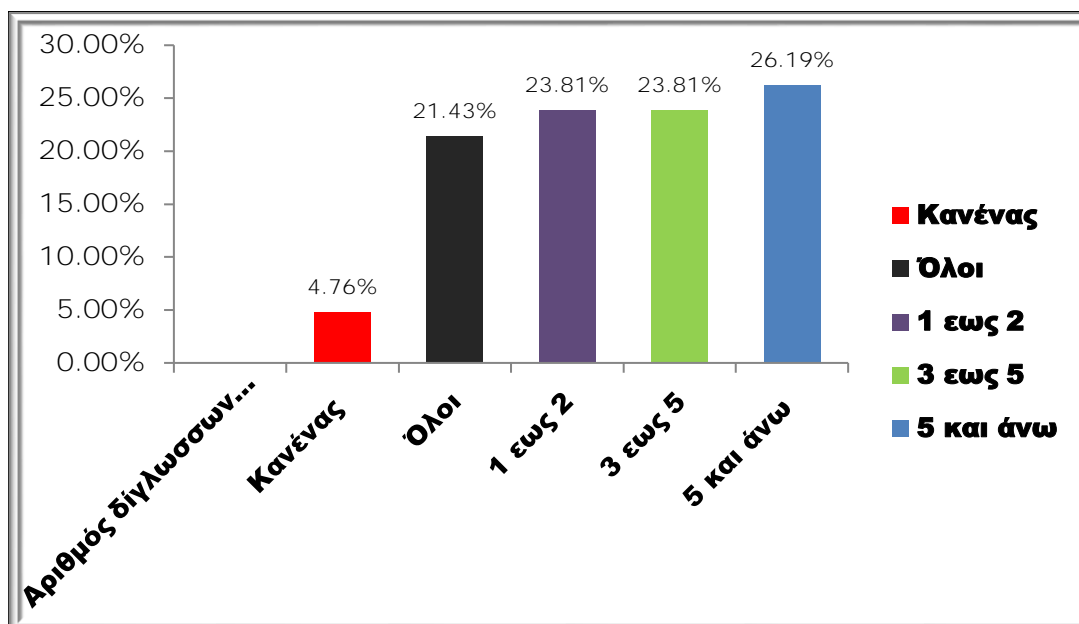
Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος και τη γνώση τους για το περιεχόμενο του θεσμού των Τ.Υ και των Φ.Τ δεν υπήρχε κάποιος εκπαιδευτικός που να μη γνώριζε το περιεχόμενο του θεσμού των Τ.Υ και των Φ.Τ. Ωστόσο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά ήταν περισσότεροι.

Πίνακας 3.

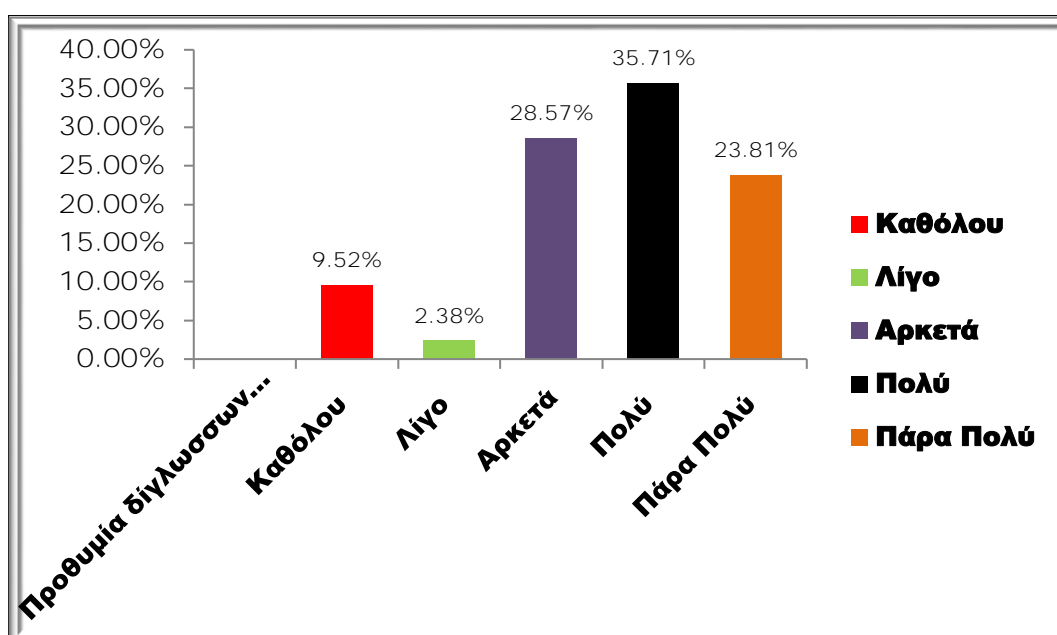
Ηλικία των εκπαιδευτικών και γνώση των Τ.Υ και των Φ.Τ

		Γνώση_ΤΥ_ΦΤ	
		ΝΑΙ	Σύνολο
Ηλικία	24-30	3	3
	31-37	6	6
	38-44	15	15
	45 και άνω	18	18
Σύνολο		42	42

Οι εκπαιδευτικοί επίσης κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης τους που έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ ή Φ.Τ.. Το 26,19% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι περισσότεροι από πέντε δίγλωσσοι μαθητές που βρίσκονταν στη τάξη τους συμμετείχαν σε κάποια Τ.Υ ή Φ.Τ. Το 21,43% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές της τάξης τους έχουν φοιτήσει σε κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα ενώ το 4,7% απάντησε ότι κανένας από τους δίγλωσσους μαθητές του δεν μετείχε σε ΤΥ ή Φ.Τ. Όσο αφορά την προθυμία των δίγλωσσων να συμμετάσχουν στις συγκεκριμένες τάξεις το 35,7% του δείγματος δήλωσε ότι οι δίγλωσσοι ήταν πολύ πρόθυμοι να συμμετέχουν ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό 9,5% απάντησε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν ήταν καθόλου πρόθυμοι να συμμετέχουν στις Τ.Υ και τα Φ.Τ.



Γράφημα 12 Αριθμός διγλωσσών μαθητών σε Τ.Υ/Φ.Τ



Γράφημα 13. Προθυμία συμμετοχής διγλωσσών σε Τ.Υ/Φ.Τ

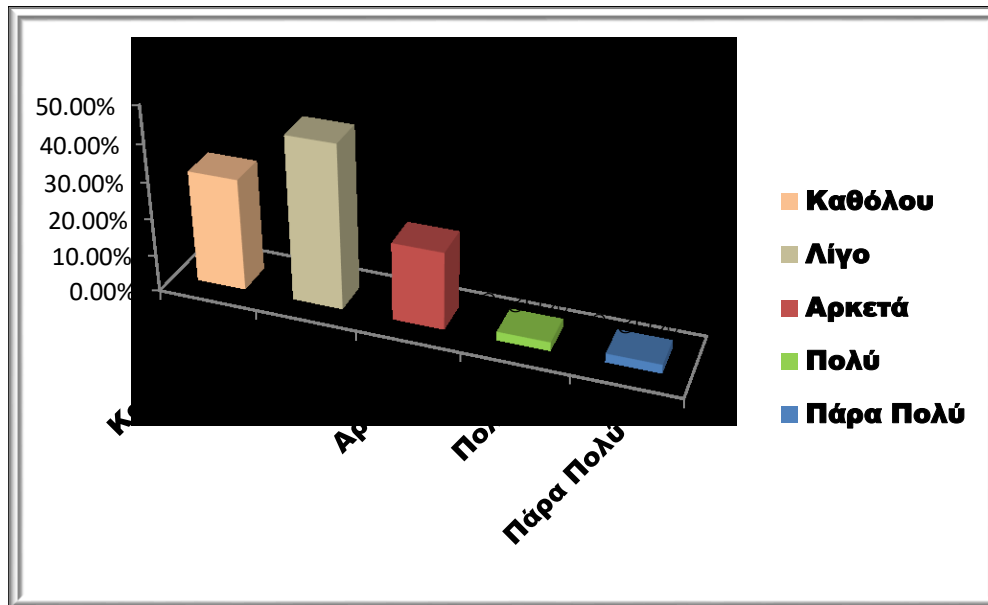
Συγκρίνοντας το φύλο των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους για την προθυμία των διγλωσσών μαθητών να συμμετέχουν σε Τ.Υ ή Φ.Τ όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι διγλωσσοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα των Τ.Υ ή των Φ.Τ

Πίνακας 4.

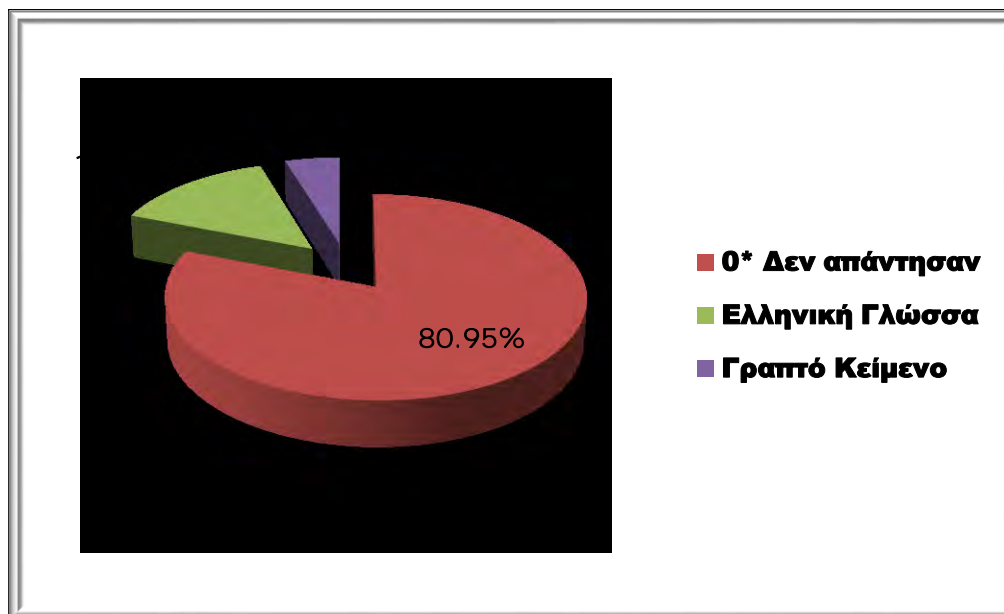
Φύλο των εκπαιδευτικών και προθυμία συμμετοχής σε Τ.Υ και Φ.Τ

		Προθυμία ΤΥ ΦΤ					Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Ανδρας	1	0	1	5	1	8
	Γυναίκα	3	1	11	10	9	34
Σύνολο		4	1	12	15	10	42

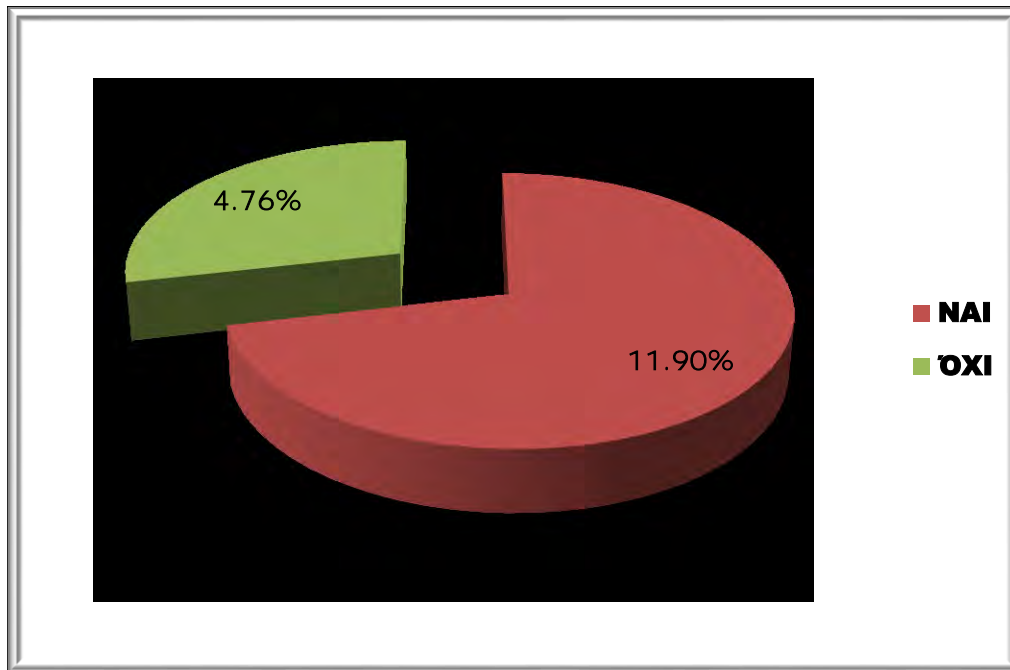
Όσο αφορά τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία τους με τους δίγλωσσους μαθητές το 44,20% του δείγματος απάντησε ότι δυσκολεύεται λίγο στην επικοινωνία ενώ το 30,20% ότι δεν αντιμετωπίζει καθόλου δυσκολίες. Ένα μικρό ποσοστό μόνο το 2,30% απάντησε ότι δυσκολεύεται πολύ στην επικοινωνία με τους δίγλωσσους. Πιο συγκεκριμένα το 14,29% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι οι δίγλωσσοι δυσκολεύονται περισσότερο στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την επικοινωνία μαζί τους. Επίσης το 4,7% απάντησε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού κειμένου ενώ το 11,9% θεωρεί ότι οι δυσκολίες οφείλονται στην ελλιπή φοίτηση των δίγλωσσων. Τέλος ένα μικρό ποσοστό το 7,14% ανέφερε ότι οι δυσκολίες στην επικοινωνία οφείλονταν στην λανθασμένη προφορά της ελληνικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών περίπου το 80,95% δεν ανέφερε κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα σχετικά με τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους δίγλωσσους μαθητές του.



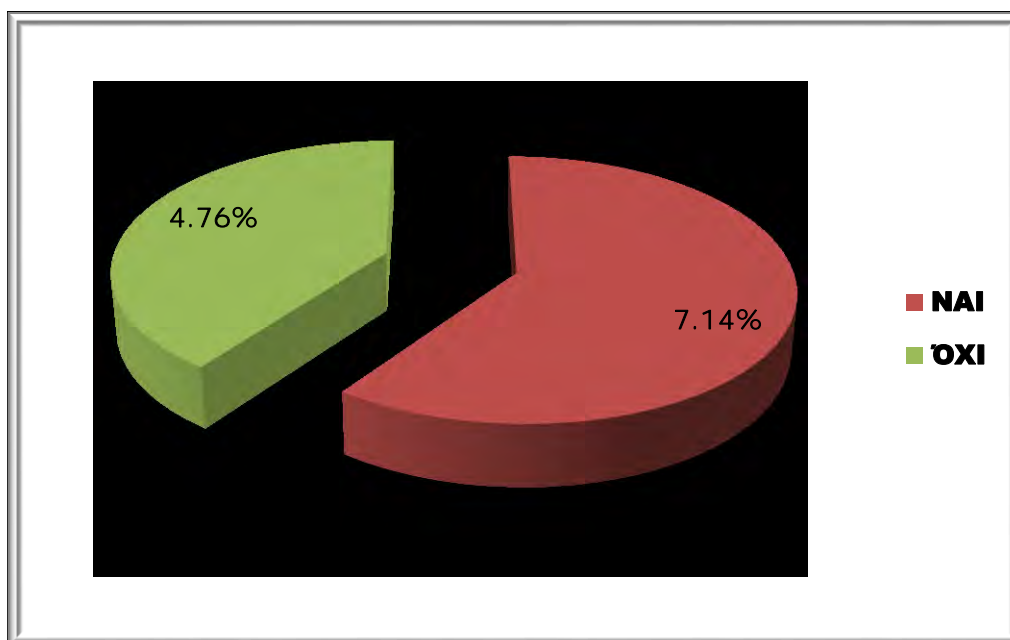
Γράφημα 14. Δυσκολίες με δίγλωσσους μαθητές.



Γράφημα 15. Κατανόηση ελληνικής γλώσσας.



Γράφημα 16. Ελλιπής φοίτηση.



Γράφημα 17 Προφορά.

Σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και τις δυσκολίες επικοινωνίας τους με τους δίγλωσσους μαθητές προέκυψε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες δεν αντιμετωπίζουν

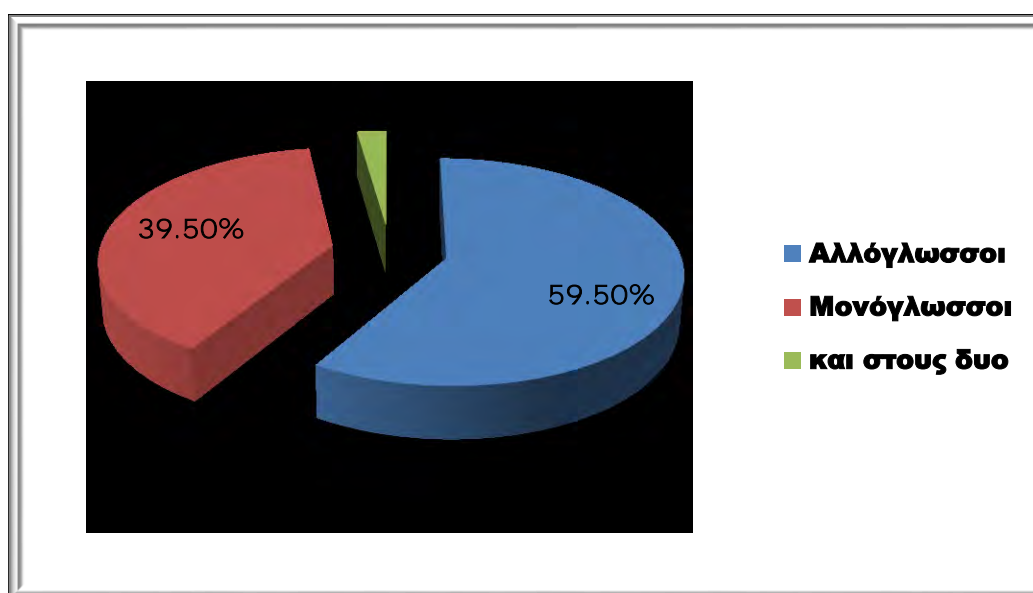
ιδιαίτερες δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους δίγλωσσους. Ωστόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον πίνακα αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 5.

Φύλο των εκπαιδευτικών και δυσκολίες επικοινωνίας με δίγλωσσους μαθητές

		Δυσκολίες_επικοινωνίας_διγλώσσων				Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
Φύλο	Ανδρας	1	4	3	0	8
	Γυναίκα	12	15	6	1	34
Σύνολο		13	19	9	1	42

Το 59,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πραγματοποιούν πιο συχνά λάθη σε σχέση με τους μονόγλωσσους ενώ το 39,5% υποστήριξε ότι λάθη πραγματοποιούνται σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους μονόγλωσσους μαθητές.



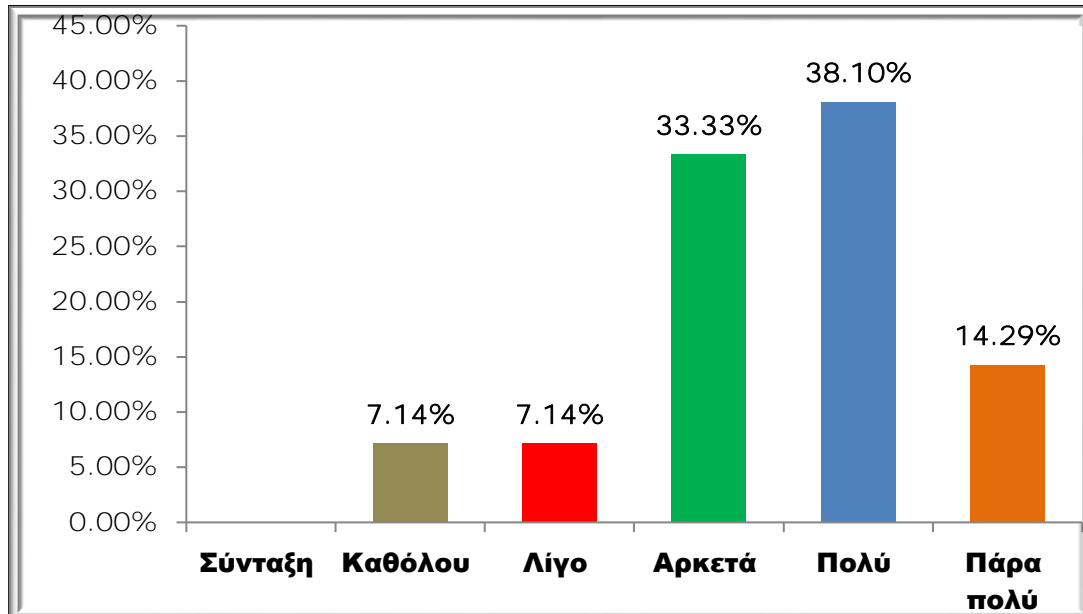
Γράφημα 18. Μαθητές με περισσότερα γλωσσικά Λάθη.

Μια από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών στην παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τα λάθη των δίγλωσσων εστιάζονται περισσότερο στο γραπτό λόγο με ποσοστό περίπου 78,5%. Ένα μικρό ποσοστό μόνο 11,9% υποστήριξε ότι λάθη πραγματοποιούνται από τους δίγλωσσους στον προφορικό λόγο ενώ το 9,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι τα λάθη πραγματοποιούνται το ίδιο στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.

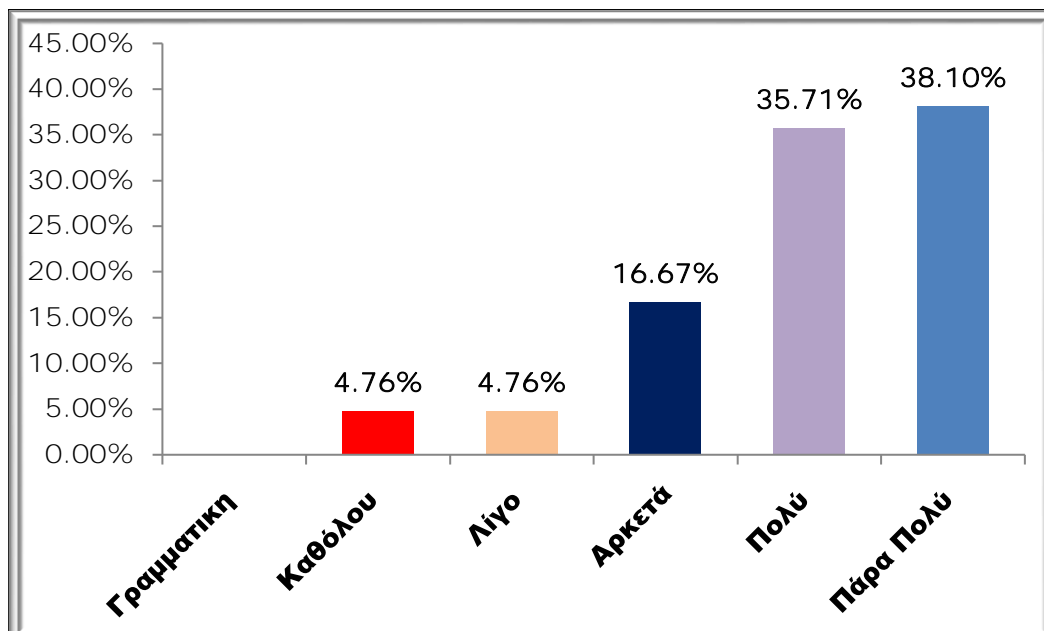


Γράφημα 19. Συχνότητα γλωσσικών λαθών

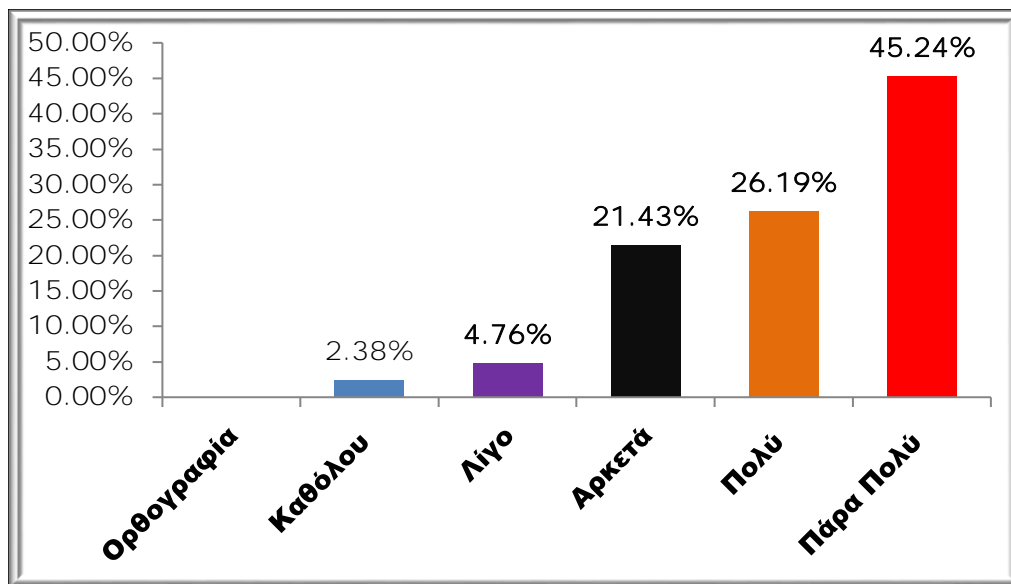
Καθώς ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν να αναζητηθούν τα γλωσσικά επίπεδα όπου κυρίως εστιάζονται τα πιθανά γλωσσικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών μια σειρά από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς αφορούσαν τη διερεύνηση των απόψεων τους για αυτό το θέμα. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα περισσότερα λάθη των δίγλωσσων αφορούν τη γραμματική και την ορθογραφία με ποσοστό αντίστοιχα 38,10% και 45,24% και ακολουθούν λάθη στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο με ποσοστό 38,10% και 52,38 % αντίστοιχα. Τέλος ένα μικρό ποσοστό περίπου το 2,381% εντόπισε λάθη και σε άλλους τομείς χωρίς ωστόσο να αναφέρει κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα.



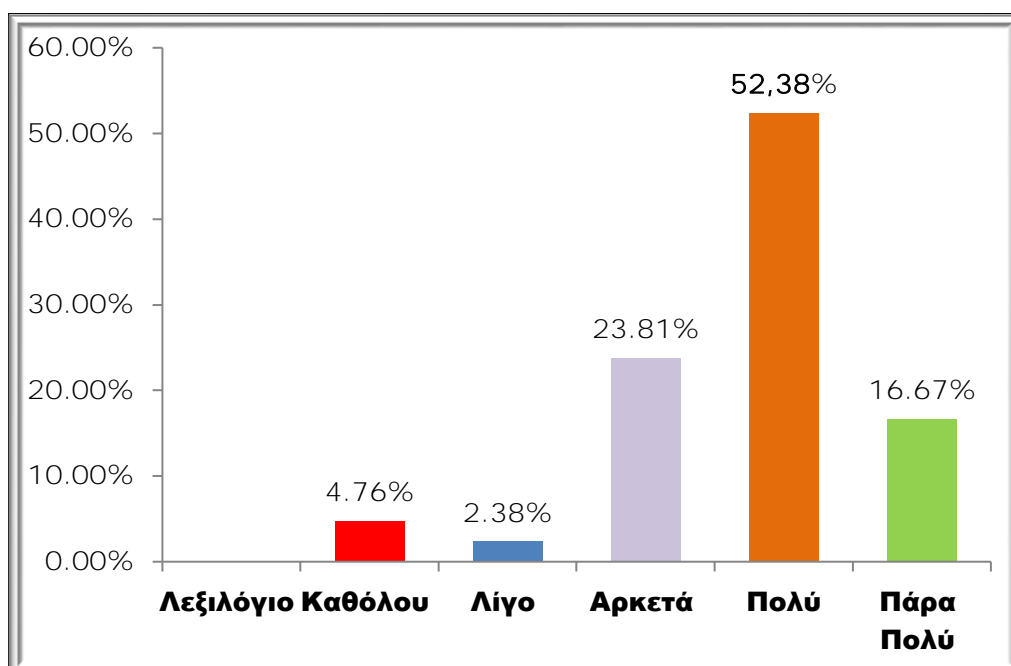
Γράφημα 20. Σύνταξη



Γράφημα 21. Γραμματική.

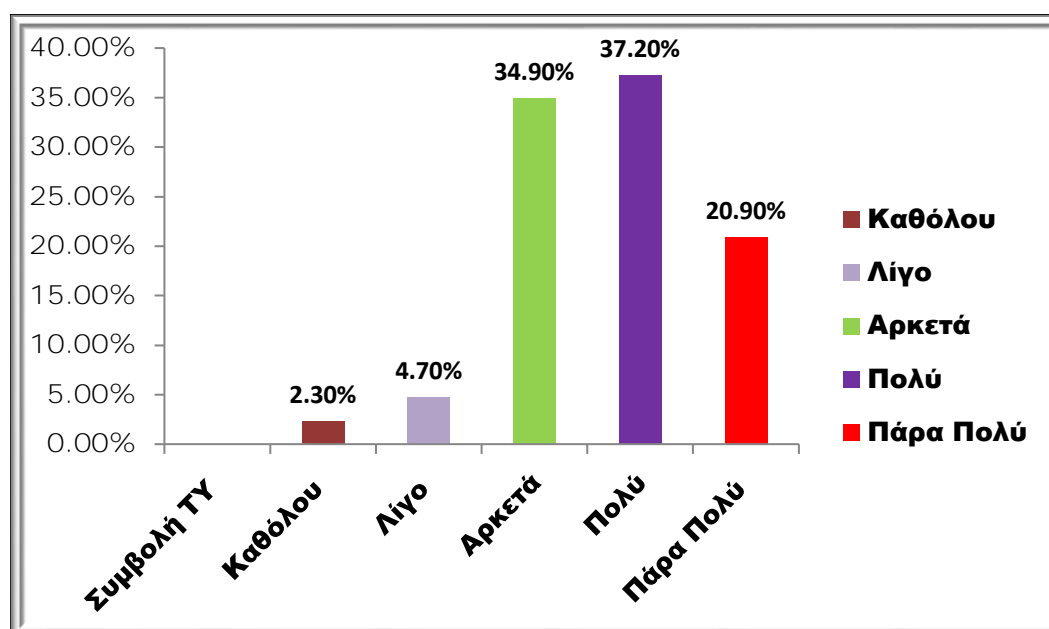


Γράφημα 22. Ορθογραφία.



Γράφημα 23. Λεξιλόγιο.

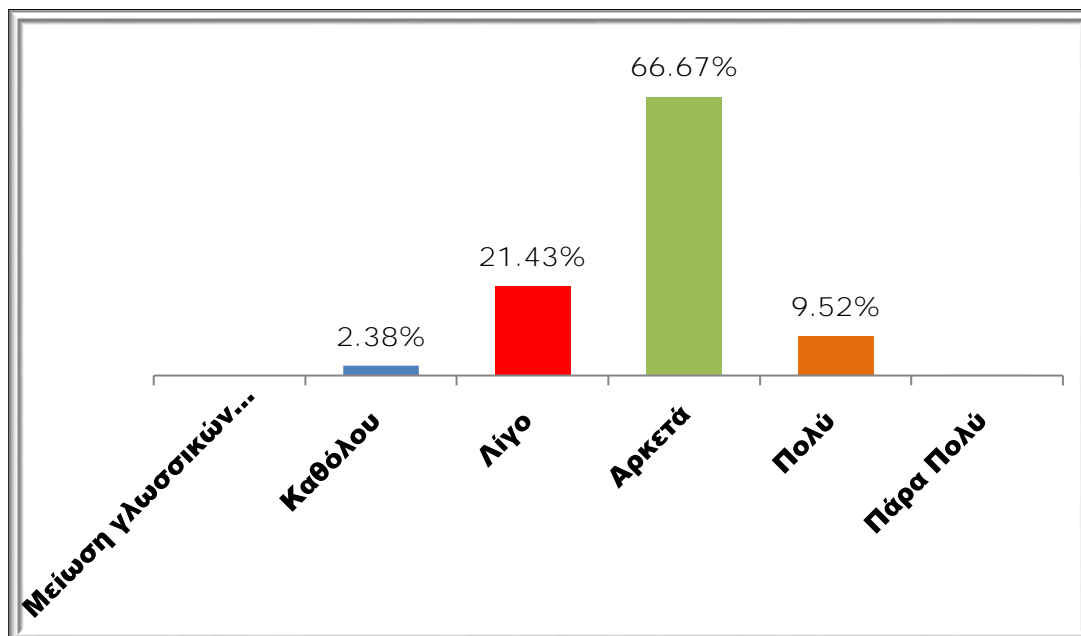
Όσο αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 37,2% υποστήριξε ότι οι Τ.Υ και τα Φ.Τ μπορούν σε έναν πολύ ικανοποιητικό βαθμό να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. Το 20,90% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι οι Τ.Υ και τα Φ.Τ μπορούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό να συμβάλλουν στην ένταξη των δίγλωσσων ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 4,7% ισχυρίστηκε ότι οι Τ.Υ και τα Φ.Τ σε πολύ μικρό βαθμό είχαν τη δυνατότητα να συντελέσουν στην ομαλή ένταξη τους.



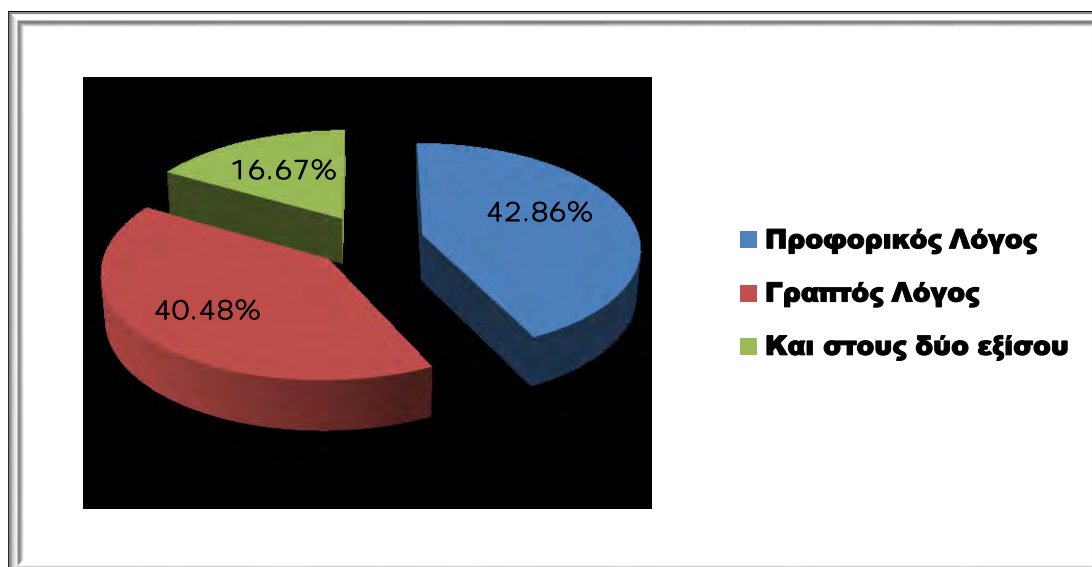
Γράφημα 24. Συμβολή Τ.Υ/Φ.Τ

Στην ερώτηση αν τα γλωσσικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών μειώθηκαν μετά την παρακολούθηση των Τ.Υ ή των Φ.Τ το μεγαλύτερο ποσοστό 66,67% απάντησε ότι τα λάθη μειώθηκαν αρκετά ενώ μόλις το 2,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν παρατηρήθηκε καμία μεταβολή στα λάθη των δίγλωσσων μαθητών με τη συμμετοχή τους σε Τ.Υ ή Φ.Τ. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ποσοστό 42,86% απάντησαν ότι τα λάθη των δίγλωσσων μειώθηκαν περισσότερο στον προφορικό λόγο

ενώ το 40,48% στο γραπτό λόγο. Μόλις το 16,67% δήλωσε ότι τα λάθη των δίγλωσσων μειώθηκαν και στα δύο είδη λόγου εξίσου.



Γράφημα 25. Μείωση γλωσσικών λαθών.



Γράφημα 26. Είδος λόγου

Όσο αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων και τις απαντήσεις τους για το είδος λόγου που παρατηρούνται συχνότερα τα γλωσσικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 11-15 χρόνια υπηρεσίας δήλωσαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πραγματοποιούν πιο συχνά λάθη στο γραπτό λόγο όπως και οι εκπαιδευτικοί με 21 χρόνια υπηρεσίας και πάνω.

Πίνακας 6.

Χρόνια υπηρεσίας και συχνότητα γλωσσικών λαθών

	Συχνότητα γλωσσικών λαθών			Σύνολο
	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος	Και στους δύο	
Χρόνια_ Υπηρεσίας 1-5	1	4	0	5
6-10	2	2	0	4
11-15	1	14	2	17
16-20	0	3	2	5
21 και άνω	1	10	0	11
Σύνολο	5	33	4	42

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση υποστήριξαν ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν σε κάποιο τμήμα Τ.Υ και Φ.Τ βελτιώθηκαν περισσότερο στον προφορικό λόγο και λιγότερο στο γραπτό λόγο.

Πίνακας 7.

Χρόνια υπηρεσίας και βελτίωση γλωσσικών λαθών

	Βελτίωση γλωσσικών λαθών			Σύνολο
	Προφορικός	Γραπτός Λόγος	Και στους δύο	
Χρόνια_ Υπηρεσίας 1-5	3	2	0	5
6-10	0	2	2	4
11-15	8	9	0	17
16-20	1	2	2	5
21 και άνω	6	2	3	11
Σύνολο	18	17	7	42

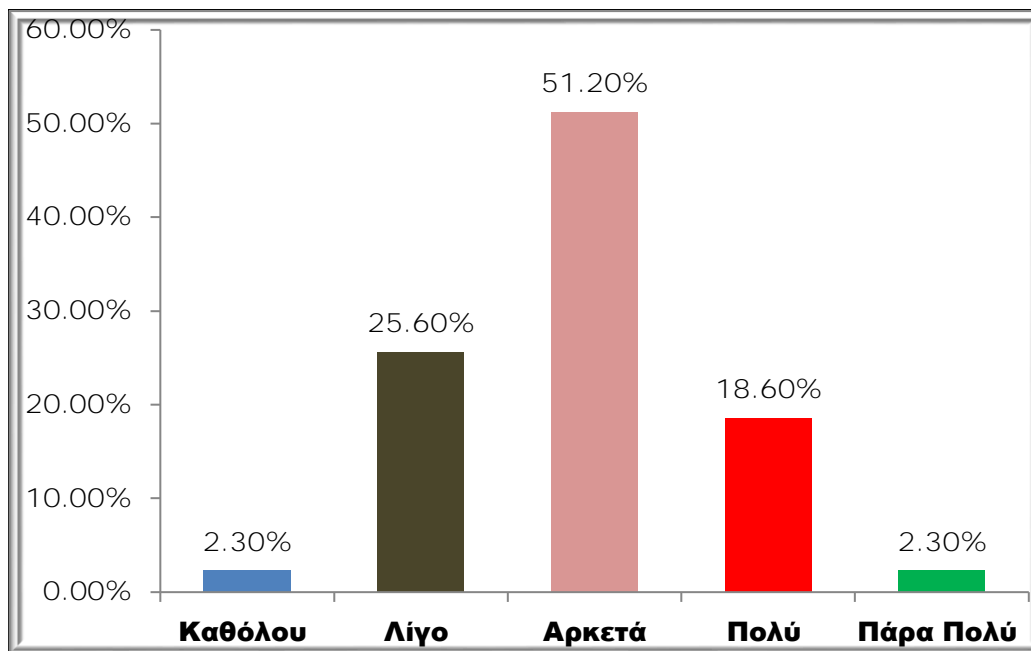
Τέλος όσο αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος και τις απαντήσεις τους σχετικά με τη βελτίωση των γλωσσικών λαθών εκείνοι που είναι μεταξύ 38 έως 45 ετών θεωρούν ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών μειώνονται περισσότερο στον προφορικό λόγο ενώ οι νεότεροι σε ηλικία θεωρούν ότι τα λάθη μειώνονται στον γραπτό λόγο.

Πίνακας 8.

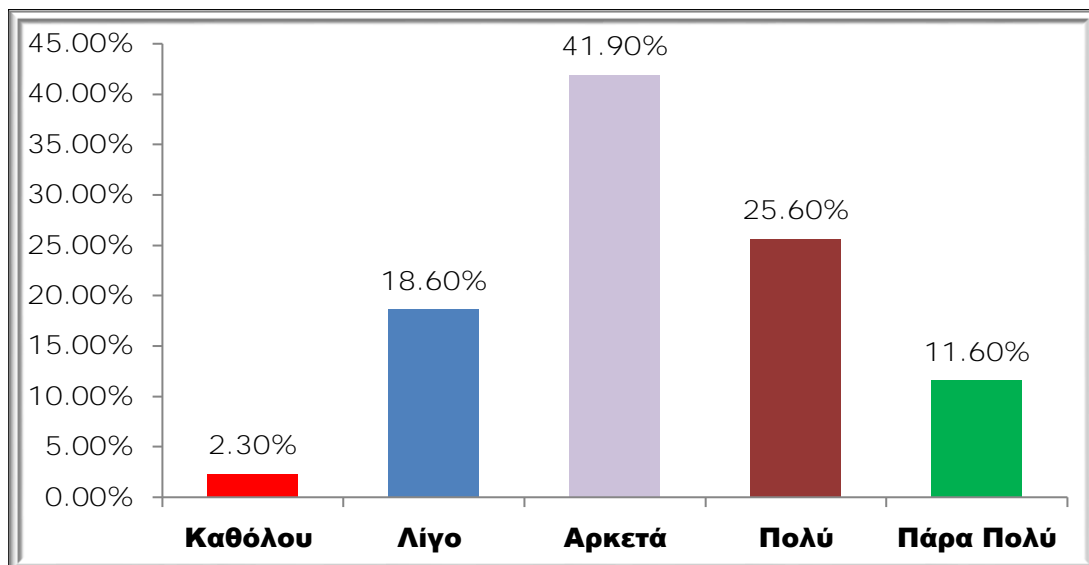
Ηλικία εκπαιδευτικών και βελτίωση γλωσσικών λαθών

		Βελτίωση _ γλωσσικών _ λαθών			Σύνολο
		Προφορικός	Γραπτός Λόγος	Και στους δύο	
Ηλικία	24-30	1	2	0	3
	31-37	1	3	2	6
	38-44	8	7	0	15
	45 και άνω	8	5	5	16
Σύνολο		18	17	7	42

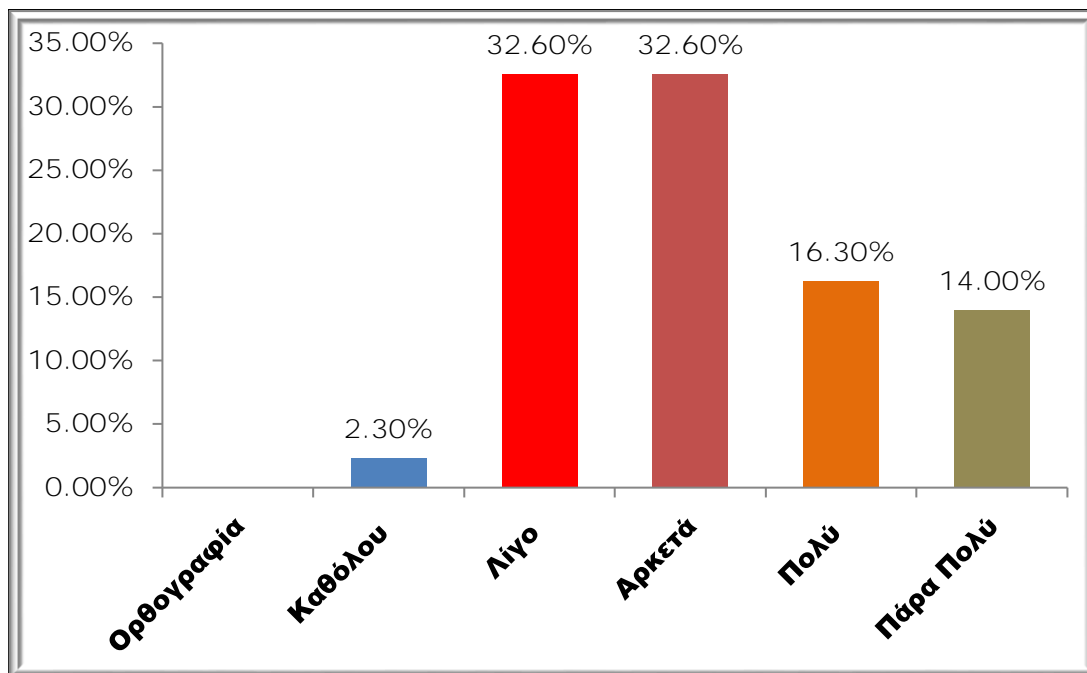
Όσο αφορά πιο συγκεκριμένα τα γλωσσικά επίπεδα στα οποία μειώθηκαν περισσότερο τα λάθη των δίγλωσσων οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα λάθη μειώθηκαν αρκετά στη σύνταξη με ποσοστό 51,2% , στην ορθογραφία με ποσοστό 32,6%, στην γραμματική και το λεξιλόγιο με ποσοστά 35,7% και 41,9% αντίστοιχα. Ακόμη το 26,19% ανέφερε ότι τα συντακτικά λάθη των δίγλωσσων μειώθηκαν λίγο ενώ το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πολύ μειώθηκαν τα λάθη στο επίπεδο του λεξιλογίου.



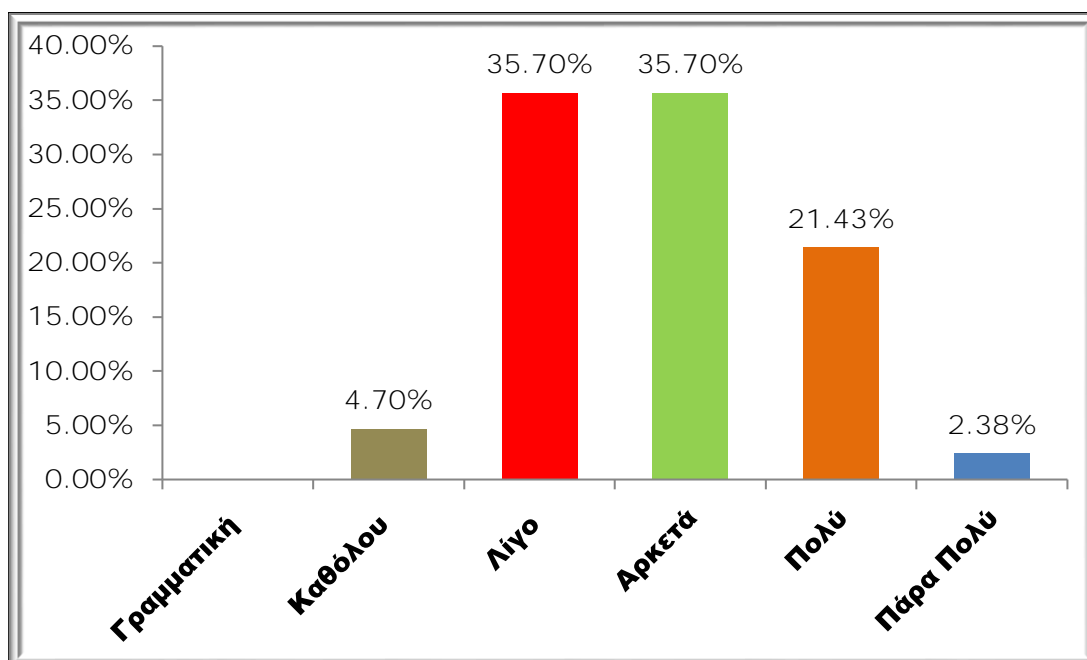
Γράφημα 27. Μείωση γλωσσικών λαθών/Σύνταξη



Γράφημα 28. Μείωση γλωσσικών λαθών/Λεξιλόγιο.

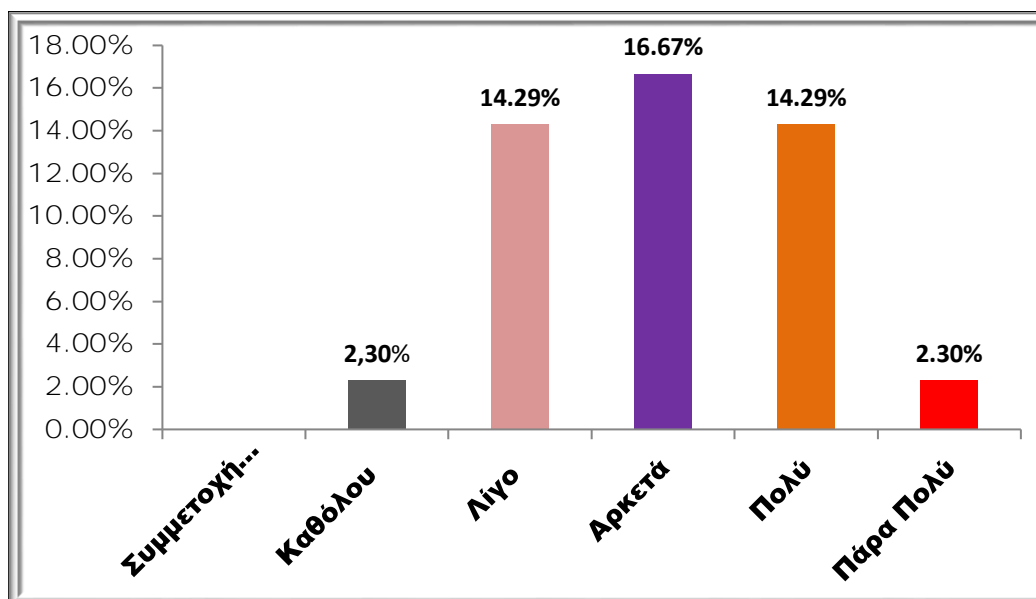


Γράφημα 29. Μείωση γλωσσικών λαθών/Ορθογραφία.

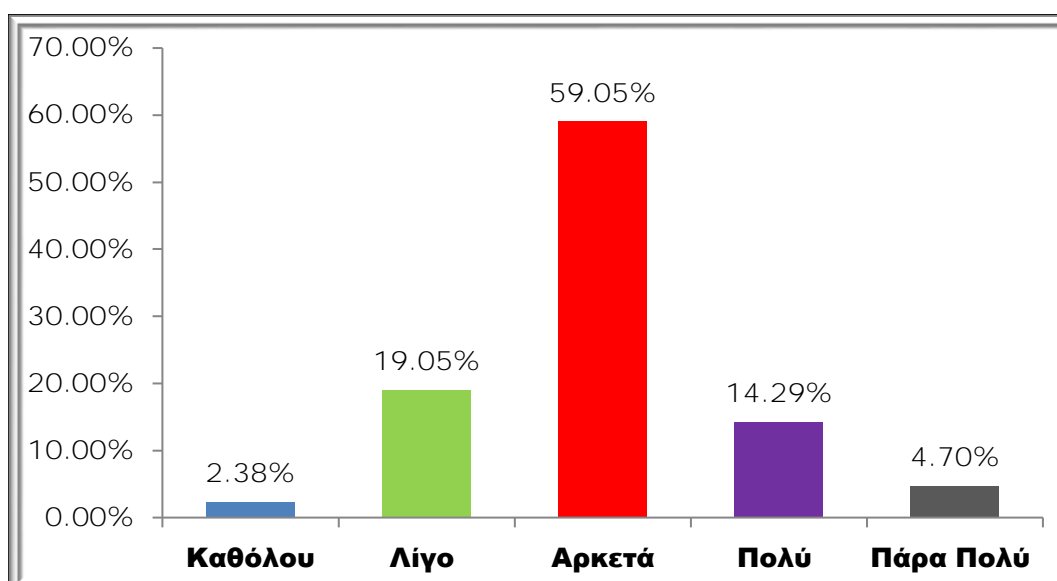


Γράφημα 30. Μείωση γλωσσικών λαθών/ Γραμματική.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές τους που παρακολουθούσαν Τ.Υ και Φ.Τ συμμετέχουν αρκετά στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ποσοστό περίπου 16,67%. Επιπλέον σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό με ποσοστό 59,5% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν στις διάφορες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη. Ένα ποσοστό 19,5% απάντησε ότι οι δίγλωσσοι μετέχουν ελάχιστα στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

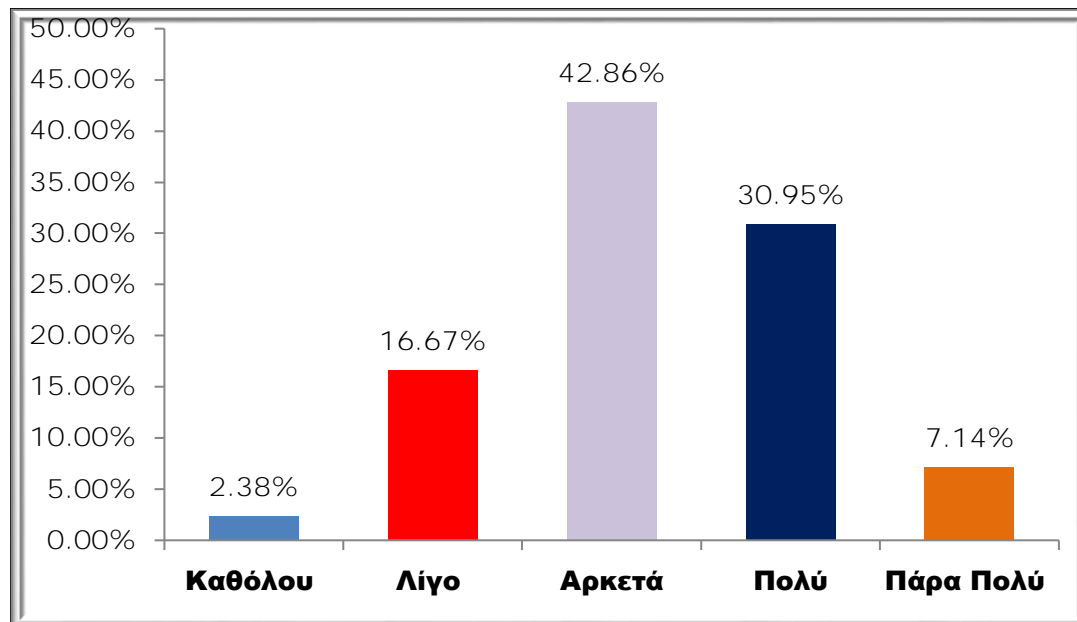


Γράφημα 31. Συμμετοχή εκπαιδευτική διαδικασία

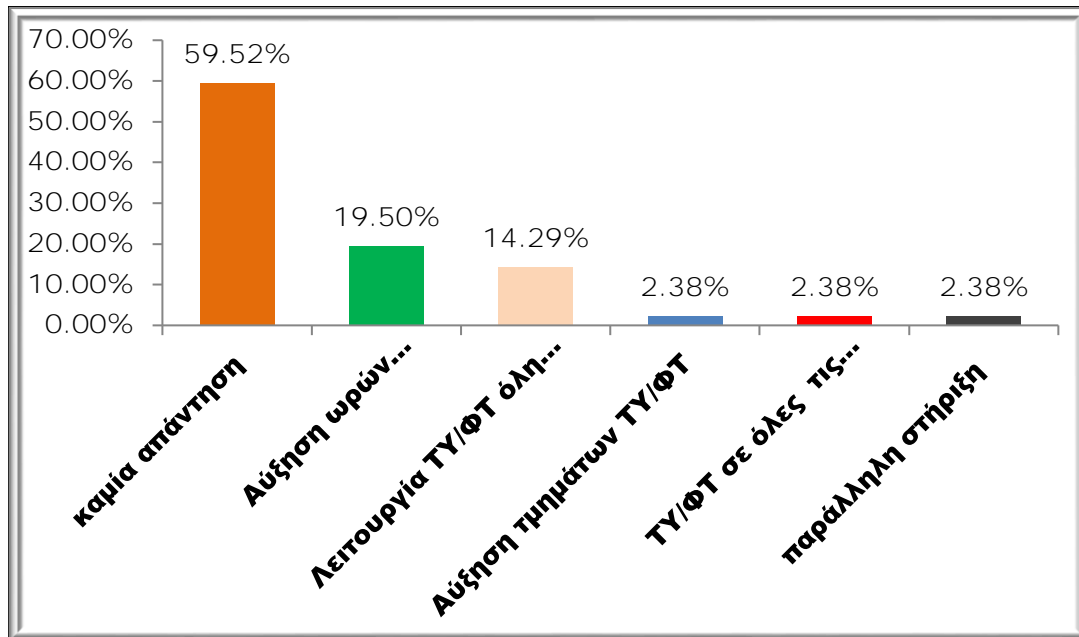


Γράφημα 32. Συμμετοχή ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

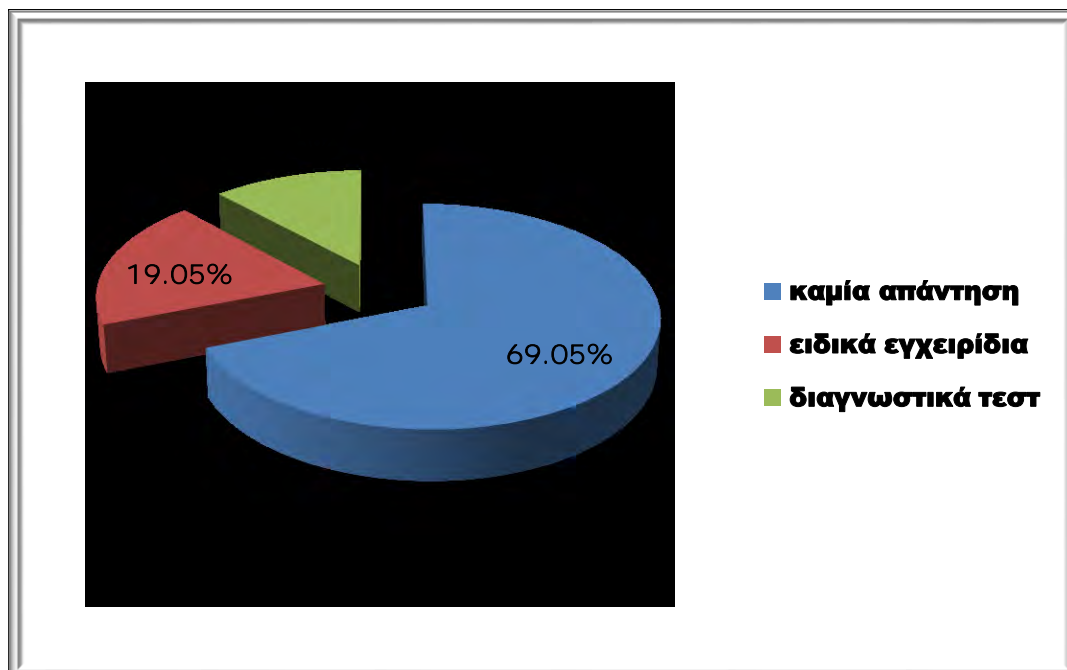
Οι εκπαιδευτικοί επίσης μέσα από το ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν αν ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ πρέπει να βελτιωθεί προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικός καθώς και να προτείνουν μέτρα για τη μελλοντική βελτίωσή του. Το 42,80% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ πρέπει να βελτιωθεί αρκετά ενώ το 30,95% δήλωσαν ότι πρέπει να βελτιωθεί πολύ. Σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στις Τ.Υ και τα Φ.Τ με ποσοστό 19,5% , τη λειτουργία τμημάτων Τ.Υ και Φ.Τ όλη τη σχολική χρονιά και όχι αποσπασματικά με ποσοστό 14,29% , την ίδρυση Τ.Υ και Φ.Τ σε όλες τις σχολικές μονάδες καθώς και την παράλληλη παρακολούθηση της ύλης της κανονικής τάξης στις Τ.Υ και τα Φ.Τ. Επιπλέον το 19,05% των εκπαιδευτικών πρότεινε τη βελτίωση του εποπτικού υλικού αναφέροντας ότι θα πρέπει να διανέμονται ειδικά εγχειρίδια στους δίγλωσσους προσαρμοσμένα στις γλωσσικές τους ανάγκες ενώ το 11,90% δήλωσε ότι θα πρέπει να πραγματοποιούνται διαγνωστικά τεστ στους δίγλωσσους με στόχο τη διαπίστωση της επάρκειάς τους στη δεύτερη γλώσσα.



Γράφημα 33. Βελτίωση του θεσμού των Τ.Υ.Φ.Τ



Γράφημα 34. Βελτίωση Τ.Υ- Φ.Τ/ Οργάνωση

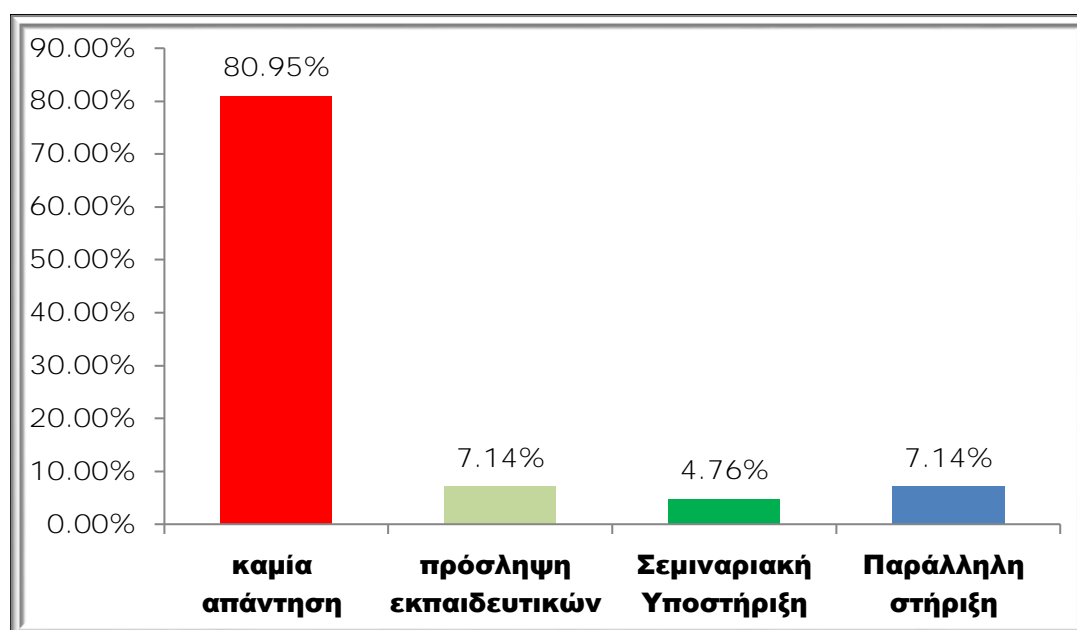


Γράφημα 35. Βελτίωση Τ.Υ-Φ.Τ/Εποπτικό υλικό

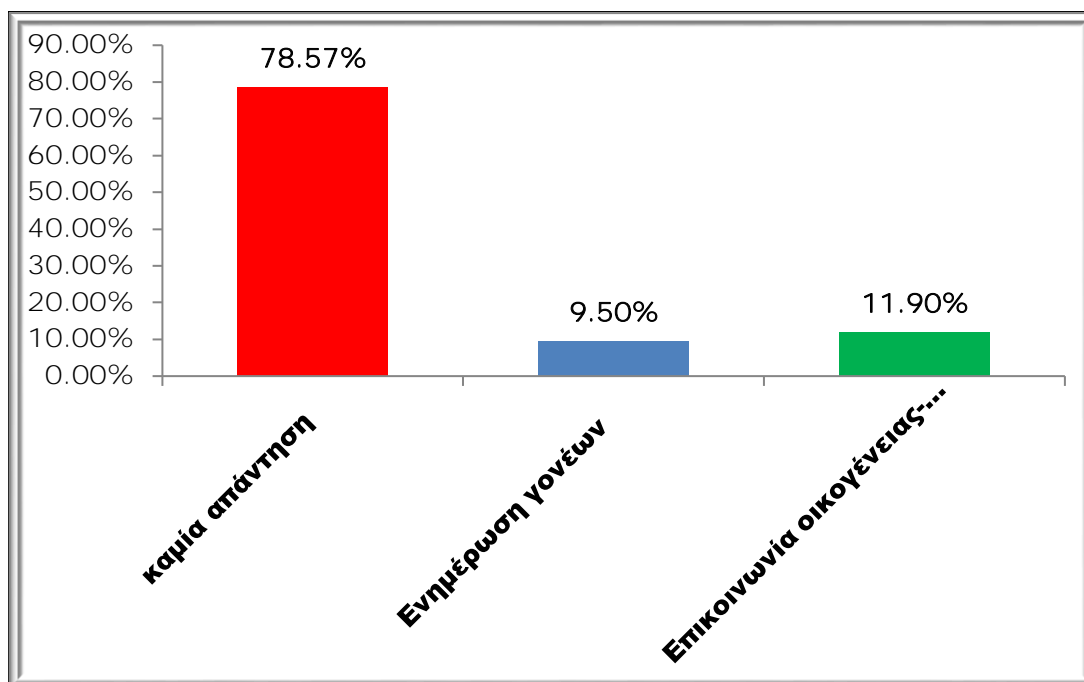
Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν την άποψή τους σχετικά με τα επιπρόσθετα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την

αποτελεσματικότερη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου και κατέγραφε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ωστόσο σε συντριπτικό βαθμό (80,95%) οι ερωτηθέντες δεν απάντησαν. Το 7,143% επεσήμανε την πρόσληψη περισσότερων εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη των δίγλωσσων μαθητών στην κανονική αίθουσα διδασκαλίας ενώ το 4,7% των απαντήσεων αφορούσε τη σεμιναριακή υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας. Ένα επιπλέον μέτρο που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί σχετιζόταν με τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας . Πιο συγκεκριμένα το 11,90 % αναφέρθηκε στη συχνή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και το 9,254% στην ενημέρωση των γονέων για τα διάφορα προγράμματα ένταξης των δίγλωσσων μαθητών.

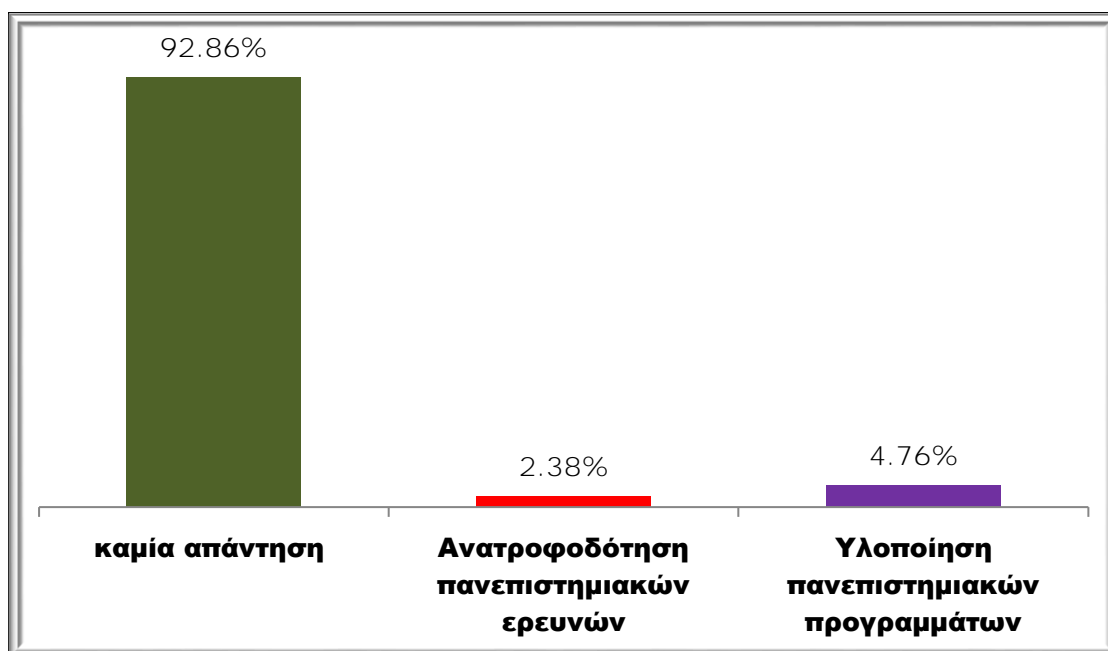
Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τη υλοποίηση πανεπιστημιακών προγραμμάτων για τη ένταξη των δίγλωσσων ποσοστό περίπου 4,7% και την ανατροφοδότηση ερευνών του πανεπιστημίου για το σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών που θα αφορούν την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών με ποσοστό 2,3%. Τέλος το 9.5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι δίγλωσσοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν περισσότερη την ελληνική γλώσσα στο σπίτι προκειμένου να αποκτήσουν καλύτερη επάρκεια σ αυτή και να ενταχθούν πιο εύκολα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.



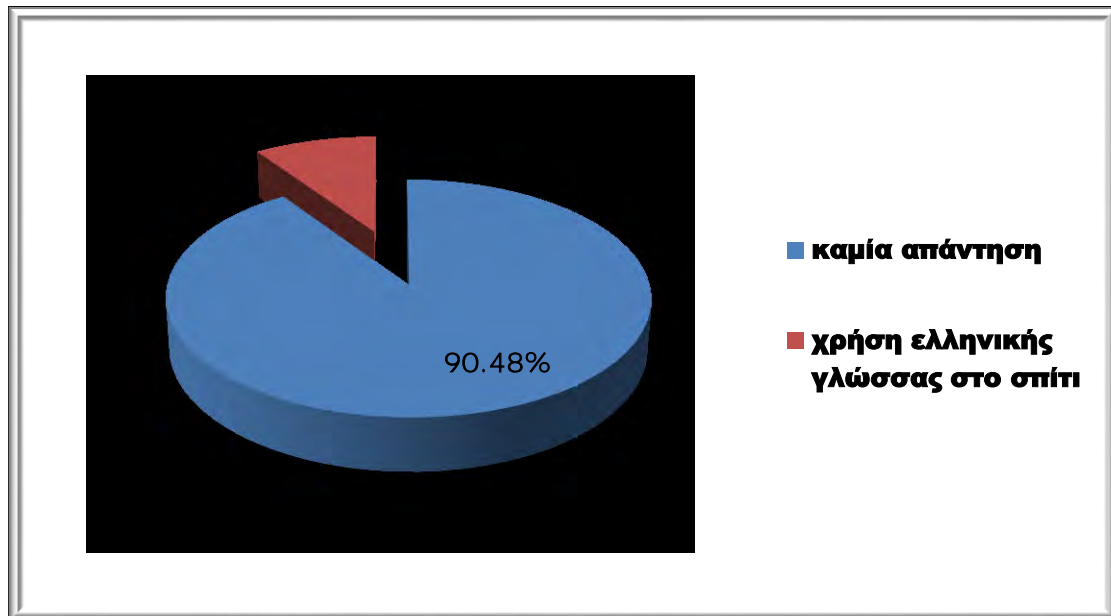
Γράφημα 36. Λήψη μέτρων/Εκπαιδευτικοί



Γράφημα 37. Λήψη μέτρων/Συνεργασία σχολείου και οικογένειας



Γράφημα 38. Λήψη μέτρων/ Πανεπιστημιακά προγράμματα



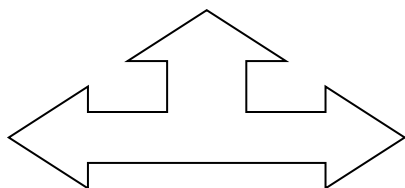
Γράφημα 39. Λήψη μέτρων/ Χρήση ελληνικής γλώσσας στο σπίτι.

7.1.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

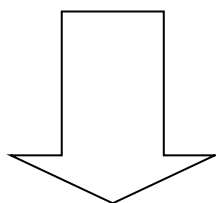
Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ανοιχτού τύπου και τη λεπτομερή μελέτη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων και η ένταξή τους σε κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

Αιτίες Γλωσσικών Λαθών

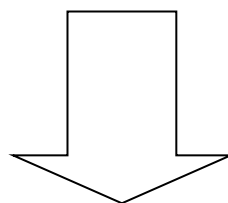


Γλωσσικοί Παράγοντες



1. Μεταφορά από τη μητρική γλώσσα
2. χαμηλό υπόβαθρο μητρικής γλώσσας
3. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων

Κοινωνικοί Παράγοντες

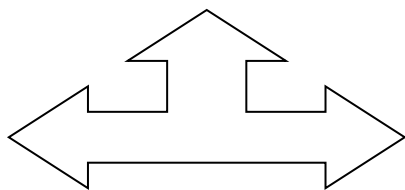


1. ελλιπής φοίτηση
2. αδιαφορία γονέων
3. έλλειψη κινήτρων

Η πρώτη κατηγορία έχει τον γενικό τίτλο «Αιτίες Γλωσσικών Λαθών» και σχετίζεται με τους παράγοντες που οδηγούν τους δίγλωσσους μαθητές να κάνουν συχνότερα λάθη. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών οφείλονται κυρίως σε κοινωνικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα αίτια των γλωσσικών λαθών των δίγλωσσων μαθητών οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες μεταξύ των οποίων είναι η ελλιπής φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών, η έλλειψη κινήτρων και η αδιαφορία των γονέων τους.

Επιπλέον κάποιοι εκπαιδευτικοί εντόπισαν και γλωσσικά αίτια μεταξύ των οποίων είναι η μεταφορά στη δεύτερη γλώσσα δομών της μητρικής τους γλώσσας. Ένας εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά αναφέρει « τα λάθη συνδέονται με τη μητρική γλώσσα των μαθητών π.χ οι Ρομά έχουν εντάξει στο λεξιλόγιο τους λέξεις με καταλήξεις της Ρομανί ,οι Αλβανοί δεν έχουν το /χ/ ή το /κ/». Το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν χαμηλό υπόβαθρο στη μητρική γλώσσα συνιστά ακόμη μια αιτία για τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι « οι δίγλωσσοι μαθητές δεν έχουν διδαχτεί τη μητρική τους γλώσσα πριν μάθουν την Κ2». Τέλος ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην πρόκληση γλωσσικών λαθών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι οι περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες των γονέων. Πιο συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι « δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια γιατί οι γονείς τους δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα».

Αποτελεσματικότητα Τ.Υ ή Φ.Τ



Εκπαιδευτική Διαδικασία

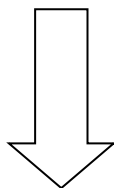
- 1.Βελτίωση Επικοινωνίας
- 2.Ενεργός Συμμετοχή

Ψυχολογικοί Παράγοντες

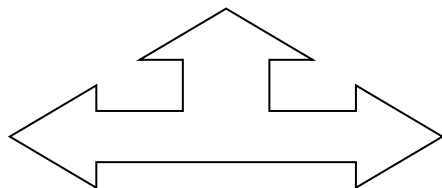
1. Αυτοπεποίθηση
2. Αίσθημα Ασφάλειας

Η δεύτερη κατηγορία έχει τον τίτλο «Αποτελεσματικότητα Τ.Υ ή Φ.Τ» και αναφέρεται στους τομείς που βελτιώθηκαν οι δίγλωσσοι μαθητές μετά την φοίτησή τους σε Τ.Υ ή Φ.Τ. Από την ανάλυση προέκυψαν δύο υποκατηγορίες που σχετίζονται με την «εκπαιδευτική διαδικασία» και με «ψυχολογικούς παράγοντες». Σύμφωνα με την πρώτη υποκατηγορία η φοίτηση δίγλωσσων μαθητών σε Τ.Υ ή Φ.Τ έχει ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός γράφει «έχουν ενθαρρυνθεί να απαντούν ακόμη και αν δεν γνωρίζουν να αποδώσουν σωστά τη λέξη». Ακόμη στην ίδια υποκατηγορία ανήκει και η βελτίωση της επικοινωνίας των δίγλωσσων με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους. Για παράδειγμα αναφέρεται από έναν εκπαιδευτικό «είχαν μεγαλύτερη άνεση έκφρασης και επικοινωνίας με τους υπόλοιπους». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ωστόσο εντόπισαν τις ευεργετικές επιδράσεις των Τ.Υ ή των Φ.Τ στην «ψυχολογία» των δίγλωσσων μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «η φοίτηση στις Τ.Υ ή τα Φ.Τ τους έδωσε επαρκή αυτοπεποίθηση, οι μαθητές μετά την παρακολούθηση τμημάτων Τ.Υ ή Φ.Τ απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση να νιώσουν ασφαλείς και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Εκπαιδευτικά Μέτρα



Συνεργασία Εκπαιδευτικών



Συζήτηση/Διάλογος

Κοινές Δράσεις

Η τρίτη κατηγορία έχει τον γενικό τίτλο «εκπαιδευτικά μέτρα» και αναφέρεται στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών των κανονικών τάξεων και των Τ.Υ για την ομαλή προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών. Η κύρια κατηγορία περιλαμβάνει την βασική υποκατηγορία «Συνεργασία Εκπαιδευτικών» η οποία χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες. Η υποκατηγορία «Συζήτηση/ Διάλογος» περιλαμβάνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών μέσα από το διάλογο να εντοπίσουν τις δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει «υπήρχε συζήτηση και ενημέρωση για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο κάθε μαθητής και πως μπορούσαν να ξεπεραστούν». Τέλος η δεύτερη υποκατηγορία «κοινές δράσεις» αφορούσε την οργάνωση από κοινού δράσεων για την ενίσχυση των δίγλωσσων μαθητών. Οι δράσεις σχετίζονταν είτε με την παραγωγή γλωσσικού υλικού προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες των δίγλωσσων είτε στη διδασκαλία μέσω περιεχομένου. Για παράδειγμα δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν «υπήρξε εξαιρετική συνεργασία. Με κάποιους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήσαμε κοινές δράσεις με υλικό προσαρμοσμένο στα αλλόγλωσσα παιδιά», «οργανώθηκαν κοινές δράσεις για την εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας μέσω περιεχομένου. Στη συγκεκριμένη γλωσσική προσέγγιση το

γλωσσικό μάθημα διδάσκεται χωριστά από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα σε διαφορετικές τάξεις (Ζάγκα, χ.χ). Επιπρόσθετα η μέθοδος διδασκαλίας μέσω περιεχόμενου εφαρμόζεται συχνά στα μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Baker, 2001).

8.1 Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που στο σχολείο τους έχει λειτουργήσει κάποια στιγμή ο θεσμός των Τ. Υ και των Φ.Τ σχετικά με τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών και τη συμβολή των παραπάνω τμημάτων στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων σ αυτή διέθεταν σχετική εμπειρία στη διδασκαλία τόσο μονόγλωσσων όσο και δίγλωσσων μαθητών γεγονός που αποδεικνύεται αφενός από τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση που κυμαίνονταν από 11 έως και 21 και αφετέρου από την παρουσία μεγάλου αριθμού δίγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις διδασκαλίας στοιχείο που επίσης φανερώνει την αλλαγή σύνθεσης των μαθητικών τάξεων τα τελευταία χρόνια. Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος γνώριζαν τον θεσμό των Τ.Υ και των Φ.Τ αφού στο σχολείο που υπηρετούσαν έχει λειτουργήσει κάποια στιγμή ο θεσμός των Τ.Υ ή των Φ.Τ.

Όσο αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία τους με τους δίγλωσσους μαθητές οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα δήλωσαν ότι σε γενικές γραμμές δεν αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά την επικοινωνία με τους δίγλωσσους μαθητές τους. Συγκρίνοντας τις γυναίκες και τους άνδρες εκπαιδευτικούς της έρευνας οι γυναίκες φαίνεται να αντιμετωπίζουν πιο συχνά δυσκολίες σε σχέση με τους συναδέλφους τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες κατά την επικοινωνία τους με τους δίγλωσσους μαθητές εστιάζονται κυρίως στην ελλιπή φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών, στη δυσκολία κατανόησης της ελληνικής γλώσσας καθώς και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Ακόμη κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρεται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τους δίγλωσσους μαθητές τους λόγω της λανθασμένης προφοράς της ελληνικής γλώσσας από πλευράς των δίγλωσσων. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε συντριπτικό βαθμό το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (80,95%) δεν έδωσε συγκεκριμένες απαντήσεις γεγονός που περιορίζει στην εξαγωγή γενικεύσεων.

Τα δεδομένα παλαιότερης έρευνας του Δαμανάκη (2005) συμφωνούν με τις απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τους οποίους οι δίγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται στην επικοινωνία μαζί τους επειδή δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών και τα γλωσσικά επίπεδα που αυτά εστιάζονται συχνότερα. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψε ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι δίγλωσσοι μαθητές κάνουν λάθη σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα με πιο συχνά τα λάθη στην ορθογραφία και τη γραμματική. Σε παρόμοιά έρευνά τους οι Αμπάτη και Ιορδανίδου (2007) καθώς και η Ηλιοπούλου (2009) διαπίστωσαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πραγματοποιούν περισσότερα λάθη στην ορθογραφία. Τα λιγότερα λάθη σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες εντοπίζονται στο λεξιλόγιο και τον τονισμό ευρήματα τα οποία συμφωνούν με την παρούσα έρευνα σύμφωνα με την οποία τα λιγότερα λάθη παρατηρούνται στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη. Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι λάθη παρατηρούνται σε μεγαλύτερη συχνότητα στους δίγλωσσους μαθητές πιο συχνά στον γραπτό λόγο και λιγότερο στον προφορικό λόγο εύρημα που συμφωνεί και με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών της Φραντζή (2010) και της Τζωρτζάτου (2012) που συμπέραναν ότι τα λάθη των αλλόγλωσσων είναι ποσοτικά περισσότερα σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους μαθητές.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό μείωσης των γλωσσικών λαθών των δίγλωσσων μαθητών μετά την φοίτηση σε Τ.Υ ή Φ.Τ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι τα λάθη των δίγλωσσων μειώθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό μετά την παρακολούθηση Τ.Υ ή Φ.Τ. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα λάθη των δίγλωσσων μειώθηκαν περισσότερο στον προφορικό λόγο και λιγότερο στο γραπτό λόγο. Όσο αφορά συγκεκριμένα τα γλωσσικά επίπεδα στα οποία παρατηρήθηκε περισσότερο η μείωση των λαθών τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μεγαλύτερη μείωση πραγματοποιήθηκε στη σύνταξη και το λεξιλόγιο και ακολουθούν η γραμματική ενώ μικρή μείωση παρατηρήθηκε στην ορθογραφία.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των Τ.Υ και των Φ.Τ στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Τ.Υ και τα Φ.Τ συμβάλλουν σ έναν ικανοποιητικό βαθμό στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων ωστόσο υποστήριξαν ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια για τη μελλοντική βελτίωσή τους προτείνοντας οι ίδιοι κάποια επιπρόσθετα μέτρα. Πολύ λίγοι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ συμβάλλει ελάχιστα στην ένταξη των δίγλωσσων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αντίστοιχη έρευνα που διεξήγαγαν οι Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο θεσμός των Τ.Υ και των Φ.Τ πρέπει να βελτιωθεί για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός. Αντίθετα η έρευνα της Αλμπανάκη (2011) έδειξε ότι συγκεκριμένος θεσμός δεν αρκεί γι αυτό πρέπει να υπάρξει επιπλέον μέριμνα για τους δίγλωσσους από την πολιτεία.

Όσο αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του θεσμού των Τ.Υ και των Φ.Τ οι περισσότερες απαντήσεις σχετίζονται με την αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί πρότειναν τη λειτουργία Τ.Υ και Φ.Τ σε όλες τις σχολικές μονάδες και για όλη τη σχολική χρονιά. Ανάμεσα στις προτάσεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονταν ακόμη και η βελτίωση του εποπτικού υλικού υποστηρίζοντας ότι κρίνεται αναγκαία η χρήση εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις γλωσσικές ανάγκες των δίγλωσσων. Τέλος για τη βελτίωση του θεσμού των Τ.Υ και των Φ.Τ προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς η υλοποίηση σε κάθε σχολείο διαγνωστικών τεστ για τη διαπίστωση του επιπέδου επάρκειας των δίγλωσσων μαθητών στη δεύτερη γλώσσα και την ένταξη τους στην κατάλληλη τάξη. Αντίστοιχα σε προηγούμενη μελέτη όπως αυτή των Νικολάου και Κοριλάκη (2006) οι εκπαιδευτικοί είχαν εντοπίσει τα παραπάνω ως προβλήματα που δυσχεραίνουν τη σωστή λειτουργία του θεσμού των Τ.Υ και των Φ.Τ.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να προτείνουν μέτρα που κατά την άποψή τους θα συνέβαλαν στην αποτελεσματικότερη ένταξη των δίγλωσσων. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με την πρόσληψη εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη των δίγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις. Επίσης υποστήριξαν ότι κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση τους σε θέματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένα ακόμη μέτρο για την αποτελεσματικότερη

ένταξη των δίγλωσσων μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η συνεργασία μεταξύ των οικογενειών των δίγλωσσων μαθητών και του σχολείου καθώς και την ενημέρωση των γονέων για τα διάφορα προγράμματα ένταξης που υλοποιούνται και ενδεχομένως να τους ενδιαφέρουν. Σημαντική είναι επίσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η υλοποίηση πανεπιστημιακών προγραμμάτων για την ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Τέλος υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται μόνο από τους ίδιους τους δίγλωσσους προτείνοντας να χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι μαθητές την ελληνική γλώσσα στο σπίτι.

Όσο αφορά τις αιτίες των γλωσσικών λαθών των δίγλωσσων μαθητών διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών οφείλονται κυρίως σε γλωσσικούς και κοινωνικούς παράγοντες όπως για παράδειγμα η μεταφορά δομών από τη μητρική τους γλώσσα, οι περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες των γονέων των δίγλωσσων και η ελλιπής φοίτηση των μαθητών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με παλαιότερη έρευνα της Φραντζή (2010) η οποία διαπίστωσε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πραγματοποιούν πιο συχνά λάθη εξαιτίας της μεταφοράς γλωσσικών δομών από τη μητρική τους γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα.

Ως μέτρα για την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με τους δίγλωσσους μαθητές οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα υποστήριξαν ότι προσπαθούν μέσα από τη συζήτηση και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Τέλος σχετικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι η φοίτηση δίγλωσσων μαθητών σε Τ.Υ και Φ.Τ επιδρά θετικά τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας από τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες δραστηριότητες που γίνονται στη τάξη.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών σε Τ.Υ και Φ.Τ επιδρά θετικά κυρίως στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών ώστε να παίρνουν μέρος πιο ενεργά στην εκπαιδευτική

διαδικασία χωρίς να γίνεται καμία αναφορά από τους συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων μαθητών.

Εν κατακλείδι η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι είναι σημαντική διότι παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα γλωσσικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών και την αποτελεσματικότητα του θεσμού των Τ.Υ ή των Φ.Τ. καθώς επίσης και με ποιόν τρόπο θα μπορούσε ο συγκεκριμένος θεσμός να βελτιωθεί για την ομαλότερη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών. Ακόμη κάποια από τα ευρήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμο υλικό για τον καλύτερο σχεδιασμό στο μέλλον εκπαιδευτικών πρακτικών που θα στοχεύουν στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών.

Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας προέκυψαν κάποιες δυσκολίες. Πρώτα απ όλα υπήρξε μικρή ανταπόκριση από μέρους των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα. Επίσης το γεγονός ότι υπήρχαν αρκετά αναπάντητα ερωτήματα στα ερωτηματολόγια από τους συμμετέχοντες σε συνδυασμό με το μικρό δείγμα της έρευνας μας περιορίζει στην εξαγωγή γενικεύσεων. Ένα ακόμη πρόβλημα στη συγκεκριμένη έρευνα συνιστά ενδεχομένως η μη συστηματική λειτουργία των Τ.Υ ή των Φ.Τ γεγονός που ενδέχεται να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς στο να διατυπώσουν μια σφαιρική άποψη για το συγκεκριμένο θεσμό και τα αποτελέσματά του.

Παρά τους όποιους περιορισμούς ωστόσο η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω μελέτη του θεσμού για την αποτελεσματικότερη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με χρήση μεγαλύτερου δείγματος και τη συγκέντρωση περισσότερων δεδομένων θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαγωγή γενικεύσιμων διαπιστώσεων. Τέλος μέσα από μελλοντικές έρευνες μπορεί να προκύψουν περισσότερα δεδομένα για τη λήψη εκπαιδευτικών μέτρων που αφορούν την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες της αγωγής* 4/2002 , σ σ . 23-44
- Αλμπανάκη, Ξ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Γεωργογιάννης Π.: « Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας». 14^ο Διεθνές Συνέδριο , Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011, Τόμος Ι
- Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιακή, Μ., Μποζονέλος, Β., & Χούμα, Β. (2010). Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες- πολιτισμούς». Τομέας της Γλωσσολογίας του Τμήματος της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, 12-14 Δεκεμβρίου. Θεσσαλονίκη, 600-612
- Βλάχος, Φ., & Παπαδημητρίου, Α. (2004). Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Στο Ν. Ζούκης , & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά Ι' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση.*(ηλεκτρονική μορφή)
Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2014 από [http:// www.pee.gr/enall/sin.nap/htm](http://www.pee.gr/enall/sin.nap/htm)
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg

- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2009). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2002). ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Ζαγκα, Ε. (χ.χ). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας. *Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 14-11-2014 από <http://e-learning.greek-language.gr>
- Ζούνη Ε. (2009). Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών. Εισήγηση στο πανελλήνιο συνέδριο : *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως Πρώτης /Μητρικής , Δεύτερης /Ξένης Γλώσσας)*, 4,5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009, Νυμφαίο Φλώρινας ,.
- Ήγρης, Α., & Μακρή, Ο. (2007). Η Παιδαγωγική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους στους δίγλωσσους μαθητές στα Πρακτικά του Συνεδρίου « *Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης*», 13-14/12/2007, (σ.124-128). Θεσσαλονίκη , Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας,

- Ηλιοπούλου, Κ. (2009). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσικά λάθη αλλόγλωσσων μαθητών: *Δείκτες Σχολικής Αποτυχίας ή Εργαλεία Μάθησης και Διδασκαλίας*. Πρακτικά Α/Ε Congress (υπό έκδοση)
- Θεοδοροπούλου, Μ., & Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το Γλωσσικό Λάθος. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2014 από: <http://www.greeklanguage/greeklang.studies>
- Ιορδανίδου Α. & Αμπάτη Α. (2007). Τα Λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στα Πρακτικά του Συνεδρίου « *Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης*», 13-14/12/2007 (σ.129-138), Θεσσαλονίκη, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κασσωτάκης, Μ. & Βάμβουκα, Ι. (2007). Τα Λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου « *Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης*», 13-14/12/2007, (σ.3-13) Θεσσαλονίκη , Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Μαρούδα, Μ. (2011). *Διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού έργου στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ αυτά.*(Πτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο

Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας: Αθήνα,

Ανακτήθηκε από: www.Estia.hua.gr στις 03/10/2014

Μήτσης Ν., (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης*

Γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης

Γλώσσας, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα Κατάκτηση και Διδασκαλία*, Αθήνα: Εκδόσεις

Ελληνικά Γράμματα

Μπονίδης, Κ.Θ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο*

Έρευνας, Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο

Νικολάου Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο*

Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό*

Σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Νικολάου, Γ., & Κοριλάκη, Π. (2006). Η Ενίσχυση της Προσπάθειας των

Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.

Εμπειρική Έρευνα σχετικά με τη Λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των

Φροντιστηριακών Τμημάτων, *Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη* , τ.1,σελ. 69-

86. Ιωάννινα

Παπαπαύλου Α.Ν. (1997). Ψυχολογιστικές Διαστάσεις της Διγλωσσίας. Στο

Σκούρτου Ε.(Επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης* (σ.35-48). Αθήνα:

Εκδόσεις Νήσος

- Παπαργυρίου, Ο. (2007). *Ο Θρησκευτικός Χαρακτήρας της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δ. Θράκης και η Εκπαίδευση της στα Πλαίσια του Ελληνικού Κράτους*.(Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Ποιμαντικής Κοινωνικής Θεολογίας, Θεσσαλονίκη
- Πρωτονοταρίου, Σ., & Χαραβιτσίδης, Π.(2007). 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών: Προτάσεις για την εκπαίδευση και την εκπαίδευση και την ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο. Τεύχος 36. Ανακτήθηκε στις 01/10/2014 από:
<http://www.132gravea.net>
- Πρωτονοταρίου, Σ., & Χαραβιτσίδης, Π.(2007). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο: Μια πολύχρονη προσπάθεια με θετικά αποτελέσματα. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.χ 80, Νοέμβριος 2006-Ιανουάριος 2007. Ανακτήθηκε στις 02/10/2014 από: <http://www.132gravea.net>
- Ράπτη Μ. (2002). *Τα Λάθη των Μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Σέλλα-Μάζη Ε. (2001), *Διγλωσσία και Κοινωνία , Η Κοινωνιολογική Πλευρά της Διγλωσσίας*, Η Ελληνική Πραγματικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Προσκήνιο
- Σκούρτου, Ε. (2002). Από το σπίτι στο σχολείο: Οι Ομιλητές και οι γλώσσες τους. Υλικά Ημερίδας: « Γλώσσες στο Σπίτι, Γλώσσες στην Κοινωνία», Ρόδος, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων , Πανεπιστήμιο Αιγαίου
.Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2014 από: www.impero.gr/research-studies-gr.htm/

- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης –Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης Πρόγραμμα 5. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ, 2004-198c
- Σφυροέρα, Μ. (2007). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων – Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τριάρχη- Hermann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Τζωρτζάτου, Κ. (2012). *Ορθογραφικά λάθη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Φιλολογίας. Τομέας Γλωσσολογίας, Πάτρα
- Τζωρτζοπούλου Μ. & Κοτζαμάνη Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους: κείμενα Εργασίας 2008/19. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
- Τσιτσελίκης, Κ. (2007). Η Μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, νομικό καθεστώς προβλήματα και προοπτικές. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων . Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα ανακτήθηκε στις 01/09/2014 από repositorio.edull.gr
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής (θεματικό τεύχος 2005): Δίγλωσσοι Μαθητές στα Ελληνικά Σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*» Επιμ. Α. Χατζηδάκη, Ρέθυμνο, Π.Τ.Δ.Ε Παν/μου Κρήτης, 37-50

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adesope, O. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research* . vol.60, No.2, p. 207-245
- Alanis, I. (2000). A Texas Two-Way Bilingual Program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 225-248
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language, Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold
- Arsenian, S. (1937). Bilingualism and Mental Development. *The Teachers College Record*, 39(3), 242-243
- Baker, C. (2007). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters LTD. Bristol. Retrieved
- Baker, K., & De Kanter, A. (1981). *Effectiveness of Bilingual Education: A Review of the Literature*. Final Draft Report Department of Education .Washington, D.C
- Baker, C. & Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters. Retrieved 10/05/2014 from www.scholar.gr
- Ben-Zeev, S. (1977) The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development .*Child Development* Vol. 48, No.3 pp. 1009-1018
- Bernardo, A.B. (2002). Language and Mathematical Problem Solving Among Bilinguals. *The Journal of Psychology*, 136, pp. 283-297
- Bialystok, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, vol. 24(4), p. 560-567

- Bialystok, E. (1999). Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. *Child Development*, Vol. 23. No.3 pp. 644-663
- Bialystok E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems . *Scientific Studies of Reading* , vol.9, issue1, pp. 43-61
- Bloomfield, L., (1933). *Language* . New York: Holt
- Brisk, M.E. (1998). Bilingual Education Debate. *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 32*
- Carringer, D. (1974) . Creative Thinking Abilities of Mexican Youth : The Relationship of Bilingualism , *Journal of Cross-cultural Psychology* , Vol. 5, No. 4, pp. 492-504
- Christian, D. (1994).Two-way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages . *Educational practice Report: 12 pp. 1-27*
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170
- Corpuz V. (2011), Error correction in second language writing: Teachers' beliefs, practices, and students' preferences. Queensland University of Technology Faculty of Education, Master of Education (Research)
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Cummins J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses , Working Papers

on Bilingualism , No. 9 Ontario Inst. For Studies in Education , Toronto
Bilingual Education Project

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children . Language and Literacy Series*. The Ontario institute for studies in Education , Ontario, M5s, 1v6. Retrieved 5/10/2014 from [www. Scholar.gr](http://www.Scholar.gr)

Da Fontoura H., & Siegel L. (1995). Reading, Syntactic and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese English- Canadian Children . *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* , Vol.7, issue1, pp. 139-153

Demaily Tulldahl, K. (2005). A Study and Analysis of Errors in the Written Production of Sweedish Adolescent Learners of English: Comparing the Evolution of a Class at Two Different Points in Time. Department of Education Research, pp. 1-51

Diaz, R.M. (1983). Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development. *Review of Research in Education* . vol.10, p. 23-54

Diaz, R.M. (1985). Bilingual Cognitive Development: Addressing Three Gaps in Current Research. *Child Development*. Vol.56, No.6

Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. Word. *Journal of Association*, 15 (2), 325-340

Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism . *Journal of Social Issues* , vol. 23, issue2 , p. 29

Fishman, J.A. (1970). Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective. *Presented at the fourth annual TESOL Convention*, San Fransisco, California

- Fleith, P.; Renzulli, J.S. & Westberg, K.L. (2002). Effects of a Creativity Training Program on Divergent Thinking . Abilities and Self-Concept in Monolingual and Bilingual Classrooms . *Creativity Research Journal* , vol.14, no.3-4, p. 373-386
- Galambos, S.J., & Hakuta, K. (1988). Students Specific and Task Specific Characteristics of Metalinguistic Awareness in Bilingual Children , *Applied Psycholinguistics* , Vol. 9, issue 2, pp. 141-162
- Garcia, O., (1996). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford:Blackwell Publishers
- Gersten, R., & Woodward, J. (1995) . A longitudinal study of transitional and immersion bilingual education programs in one district . *The Elementary School Journal*, 223-239
- Hakuta K. (1984). Bilingual education in the public eye: A case study of new haven Connecticut, *Nabe journal* ,9 ,53-76
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* ,Second Edition, Cambridge University Press
- Hakuta, K., Ferdman, B.M, & Diaz, R. (1987). Bilingualism and cognitive development: three perspectives. In Rosenberg .. *Advances in applied psycholinguistics :Reading, Writing and language learning*. Vol.2, pp. 284-319. New York: Cambridge University Press
- Hernandez, A.C. (2001). The expected and unexpected literacy outcomes of bilingual students. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 301-326

- Hill, H.S. (1936). The Effect of Bilingualism on Measured Intelligence of Elementary School Children of Italian Parentage. *The Journal of Experimental Education* . vol. 5, No.1, p. 75-78
- Ianco-Worall, A. (1972). Bilingualism and Cognitive Development , *Child Development*, Vol. 43, No. 4, pp. 1390-1400
- Karabenick A. & Clemens noda A. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward english language learners. *Bilingual research journal* , 28
- Kharkhurin, A. ; Reber, A. & Tilei, P. (2005). On the Possible Relationship Between Bilingualism, Biculturalism and Creativity,19, 2-79
- Krashen, S.D. (1981). Bilingual Education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students : A theoretical framework*, 51-79
- Krashen S. & Shin F. (1996). Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: Same or different? . *The bilingual research journal* , vol.20 .No. p.45-53
- Kitell, J. (1959) . Bilingualism and Language – Non – Language Intelligence Scores of Third-Grade Children , *Journal of Education Research* , Vol. 52, No
- Landry., R. G. (1974). A Comparison of Second Language Learners and Monolinguals on Divergent Thinking , Tasks at the Elementary School Level , *The Modern Language Journal*, vol. 58 No1/2 p. 10-15

- Lasagabaster, D. (2000). The Effect of Three Bilingual Education Models on Linguistic Creativity. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38 (3-4), 213-228)
- Leiken, M. (2012). The Effect of Bilingualism on Creativity: Development and Education Perspectives . *International Journal of Bilingualism* ,Vol. 17, No. 4 pp. 431-447
- Maghsudi M., & Talebi S. H. (2009). The Impact of Linguality on the Cognitive and Metacognitive Reading Strategies Awareness and Reading Comprehensive Ability , *Journal of Social Science* , Vol. 18, Issue2, p. 119-126
- Mitchell, A.J. (1937). The Effect of Bilingualism in the Measurement of Intelligence ,*The Elementary School Journal* , vol. 38, No.1
- Morris, W. (1978). *The American Heritage Dictionary of the English Language*, Boston: Houghton Mifflin Company
- Okoh, N. (1980). Bilingualism and Divergent Thinking Among Nigerian and Welsh School Children , *The Journal of Social Psychology* , 110(2), p. 163-170
- Olofin, A.O. (2013). Effects of Bilingualism on the Essays of Yoruba/English Bilinguals. *European Journal of Arts and Humanities Vol,1 (1)*
- Peal E. & Lambert W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence, *Psychological Monographs: General and Applied* , vol. 76, No. 27, p. 1-23
- Rabia, S., & Siegel L. (2002). Reading, Syntactic, Orthographic and Working Memory Skills of the Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children , *Journal of Psycholinguistic Research* , Vol.31 No. 6

- Ramirez, J.D., & Merino, B.J. (1990). Classroom talk in English immersion early-exit and late-exit transitional bilingual education programs. *Language distribution issues in bilingual schooling*, 5 (56), 61
- Ricciardelli, L.A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of psycholinguistic research*, 21, 301-316
- Roberts, C.A. (1995). Bilingual Education Program Models: A Framework for Understanding. *The Bilingual Research Journal* . Vol. 19. No.3 . p.369-378
- Rodriguez J.L.; Diaz, R.M.; Duran, D.; & Espinosa, L . (1995) . The impact of bilingual preschool education on the language development of Spanish-speaking children . *Early Childhood Research Quarterly*. Vol.10, no.4 p. 475-490
- Rolstad, K., Mahoney, K.S., & Glass, G.V. (2005). Weighing the evidence . A meta-analysis of bilingual education in Arizona . *Bilingual Research Journal*, 29(1), 43-67
- Saer, D.J. (1923). The Effect of Bilingualism on Intelligence . *British Journal of Psychology* , p. 25-38
- Sampath,K.K. (2005). Effect on bilingualism on intelligence . *In Proceedings of the 4th International symposium on bilingualism* , (pp. 2048-2056)
- Sanal, F. (2008). Error –Analysis Based Second Language Teaching Strategies. *Seluk University Social Sciences Institute Journal* (20)

- Secada, W. (1991). Degree of Bilingualism and Arithmetic problem Solving in Hispanic First Graders , *The Elementary School Journal* , Vol.92, No. 2 pp. 213-221
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). Why Aren't Children in the Nordic Countries Bilingual? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5(3-4), 301-315
- Smith F., (1923). Bilingualism and Mental Development , *British Journal of Psychology. General Section* , 13(3), p. 271-282
- Slavin, R.E.; Madden, N.; Calderon, M.; Chambertain , A., & Henessy, M.C. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 47-58
- Stephens M., (1997). Bilingualism, Creativity and Social-Problem Solving , *Humanities and Social Sciencies*, vol.58
- Torrance, E.; Paul; Gowan, J.C; Wu, J. & Allioti, N.C (1970). Creative Functioning of Monolingual and Bilingual Children in Singapore. *Journal of Educational Psychology. Vol. 61* (1) p. 72-75
- Touchie, H.Y. (1986).Second Language Learning Errors. Their Types, Causes and Treatment. *JALT Journal* , Vol.8(11),75-80

Νομοθετικό Πλαίσιο

Νόμος 339,(Φ.Ε.Κ. Α'61/11-03-1974) Περί ιδρύσεως λειτουργίας γυμνασίου απόδημων ελληνοπαίδων μετά μαθητικής εστίας.

Νόμος 1404/83,άρθρο 45,(Φ.Ε.Κ /173/24-11-83) Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.

Νόμος 1894/90,άρθρο,παρ.3,Φ.Ε.Κ.110τ.Α'/27-8-1990) Αντικατάσταση του άρθρου 45 του νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Τ και Φ.Τ.

Νόμος 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124τ. Α./17.6.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

Νόμος 3879/2010 (Φ.Ε.Κ.163 Α/21-9-2010) Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις (άρθρο 26,55 1α και 1β-εισαγωγή του θεσμού των Ζ.Ε.Π.-λειτουργία Τ.Υ., τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων, τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών)

Προεδρικό διάταγμα 494,(Φ.Ε.Κ Α' 186/27-12-1983) Ίδρυση Τ.Υ για την εκπαίδευση υπηκόων μελών ή και μη μελών των ευρωπαϊκών κοινοτήτων.

Προεδρικό διάταγμα 369,(Φ.Ε.Κ .131τ.Α'/22-7-1985) Ίδρυση και λειτουργία σχολείων απόδημων ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη.

Υπουργική απόφαση,αρ.φ.818-2/4139(Φ.Ε.Κ.1105 τα,Β'14-11-1980) Ίδρυση πρώτων Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα

Υπουργική απόφαση,αρ.φ.818/2/21/3175 7-9-1982. Λειτουργία πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα.

Υπουργική απόφαση, αρ.Φ2/378/Γ1/11244(Φ.Ε.Κ930τΒ'/14-12-1994) Ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.

Υπουργική απόφαση αρ.φ10/20/Γ1/708 (Φ.Ε.Κ.1789 Β/28-9/99) Διαπολιτισμική εκπαίδευση Ίδρυση και Λειτουργία Τ.Υ και Φ.Τ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων για την πραγματοποίηση έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών « Παιδικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», με τίτλο

«Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων: Απόψεις Εκπαιδευτικών»

Συγκεκριμένα στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει αν ο θεσμός των Τ.Υ ή των Φ.Τ συμβάλλει στη μείωση των γλωσσικών λαθών δίγλωσσων μαθητών.

Σας επισημαίνω ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας και το διαθέσιμο χρόνο σας

Η υπεύθυνη της έρευνας

Ζαχαριά Αντωνία

1. Ποιο είναι το φύλο σας;
 - Άνδρας
 - Γυναίκα
2. Ποια είναι η ηλικία σας σε έτη;
 - 24-30
 - 31-37
 - 38-44
 - 45 και άνω
3. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση;
 - 1-5 χρόνια
 - 6-10 χρόνια
 - 11-15 χρόνια
 - 16-20 χρόνια
 - 21 και άνω
4. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο; (σε περίπτωση άνω του ενός πτυχίου σημειώστε Χ στις σχετικές κατηγορίες).
 - ΑΕΙ
 - ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
 - ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

5. Σε ποια τάξη διδάσκετε φέτος;

- Α΄ τάξη
- Β΄ τάξη
- Γ΄ τάξη
- Δ΄ τάξη
- Ε΄ τάξη
- ΣΤ΄ τάξη

6. Πόσοι είναι οι μαθητές της τάξης σας;

- 10-12
- 13-15
- 16-18
- 19-21
- 22 και άνω

7. Πόσοι δίγλωσσοι μαθητές υπάρχουν στη τάξη σας;

- Κανένας
- 1-3
- 4-6
- 7-10
- 10 και άνω

8. Ποια είναι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών σας;

.....
.....

9. Έχετε διδάξει στο παρελθόν ή πρόσφατα σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές/τριες;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

10. Γνωρίζετε το θεσμό των Τ.Υ ή των Φ.Τ;

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

11. Έχει λειτουργήσει ποτέ σε σχολείο που υπηρετήσατε ο θεσμός των Τ.Υ ή των Φ.Τ;

- ΝΑΙ
 ΟΧΙ

12. Συνήθως πόσοι από τους δίγλωσσους μαθητές της τάξης σας συμμετείχαν στα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ) ή τις τάξεις υποδοχής (Τ.Υ);

- Κανένας
 Όλοι
 1-2
 3-5
 5 και άνω

13. Οι δίγλωσσοι μαθητές σας που παρακολουθούσαν κάποια από τα Φ.Τ ή τις Τ.Υ ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στα τμήματα αυτά;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

14. Έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την επικοινωνία σας με τους δίγλωσσους μαθητές σας;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

Αν, ναι αναφέρετε κάποιο παράδειγμα:

.....

.....

.....

.....

15. Γλωσσικά λάθη παρατηρούνται πιο συχνά στους δίγλωσσους ή τους μονόγλωσσους μαθητές σας;

- Αλλόγλωσσοι
- Ομόγλωσσοι
- Και στους δύο εξίσου

16. Τα γλωσσικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας παρατηρούνται συχνότερα :

- Στον Προφορικό Λόγο
- Στον Γραπτό Λόγο

17. Πού εστιάζονται περισσότερο τα γλωσσικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας;

Σύνταξη

1	2	3	4	5
Καθόλου	λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Γραμματική

1	2	3	4	5
Καθόλου	λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Ορθογραφία

1	2	3	4	5
Καθόλου	λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Λεξιλόγιο

1	2	3	4	5
Καθόλου	λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Άλλο

1	2	3	4	5
Καθόλου	λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Προσδιορίστε:

.....

.....

.....

18. Θεωρείτε ότι η λειτουργία των Τ.Υ ή των Φ.Τ μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

19. Τα γλωσσικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας μειώθηκαν μετά την παρακολούθηση Τ.Υ ή Φ.Τ

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

20. Οι δίγλωσσοι μαθητές που παρακολουθούσαν Τ.Υ ή τα Φ.Τ βελτιώθηκαν περισσότερο στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο :

- Προφορικό Λόγο
- Γραπτό Λόγο

21. Πού παρατηρήθηκε περισσότερο η μείωση γλωσσικών λαθών των δίγλωσσων μαθητών σας;

- Σύνταξη

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

- Λεξιλόγιο

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

- Ορθογραφία

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Γραμματική

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Άλλο

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

Προσδιορίστε:

.....

.....

.....

.....

22.Οι δίγλωσσοι μαθητές σας που παρακολουθούσαν τα Φ.Τ ή Τ.Υ μετείχαν πιο ενεργητικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

23.Οι δίγλωσσοι μαθητές σας που παρακολουθούσαν τα Φ.Τ ή Τ.Υ συμμετείχαν πιο ενεργά στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη τάξη;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

24.Ο θεσμός των Τ.Υ ή των Φ.Τ πρέπει να βελτιωθεί για να είναι περισσότερο αποτελεσματικός;

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Αναφέρετε ένα παράδειγμα:

.....

.....

.....
.....

25. Ποια επιπρόσθετα μέτρα θα μπορούσαν να ληφθούν ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η γλωσσική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών;

.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

1.Απόψεις για τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών

1.1 Έχετε προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών;

.....
.....

1.2 Έχετε φέτος στη τάξη σας δίγλωσσους μαθητές;

.....
.....

1.3 Αντιμετωπίζετε προβλήματα στην επικοινωνία μαζί τους;

.....
.....

1.4 Θεωρείτε ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας είναι πιο συχνά από ότι των μονόγλωσσων;

.....
.....

1.5 Τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας είναι τα ίδια με αυτά των μονόγλωσσων;
(Δώστε σχετικά παραδείγματα)

.....
.....

1.6 Πού πιστεύετε ότι οφείλονται τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας;

.....
.....

1.7 Τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας παρατηρούνται πιο συχνά στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο; Πώς το εξηγείτε αυτό;

.....
.....

1.8 Σε ποιους τομείς εντοπίζετε περισσότερο τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας;

.....
.....

2. Απόψεις σχετικά με τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ) ή τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ)

2.1 Οι δίγλωσσοι μαθητές σας συμμετείχαν στις Τ.Υ ή τα Φ.Τ ; Σε ποιο βαθμό;

.....
.....

2.2 Θεωρείτε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές σας που φοιτούσαν στις Τ.Υ ή τα Φ.Τ συμμετείχαν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία; Δώστε ένα παράδειγμα

.....
.....

2.3 Τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών σας που μετείχαν στα Φ.Τ ή τις Τ.Υ μειώθηκαν; Σε ποιους τομείς;

.....
.....

2.4 Υπήρχε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ και των Φ.Τ; (Δώστε σχετικά παραδείγματα)

.....
.....

2.5 Θεωρείτε ότι η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ και των Φ.Τ είναι απαραίτητη για την ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών σας;

.....
.....

2.7 Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει για την καλύτερη εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών σας;

.....
.....