



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα σε μαθητές-πρόσφυγες δημοτικού μέσω της διαγλωσσικότητας»

«Redefining the education of second language in refugee elementary students through translanguaging»



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Ραχμανίδη Ειρήνη (Α.Μ. 0116199)

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Α΄ Επιβλέπων: Ανδρουλάκης Γιώργος, Καθηγητής ΠΤΔΕ

Β΄ Επιβλέπουσα: Βασιλάκη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

-ΒΟΛΟΣ-

2020

Ευχαριστίες

Έχοντας ολοκληρώσει πλέον την πτυχιακή εργασία μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν στην υλοποίηση της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις μαθήτριες και τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα, γιατί χωρίς τη συμβολή τους, η εργασία αυτή δεν θα ολοκληρωνόταν. Χαίρομαι ιδιαίτερα που τους γνώρισα και θα ήθελα να δηλώσω πως θαυμάζω ιδιαίτερα το κουράγιο τους και την υπομονή τους να υπερπηδούν το οποιοδήποτε εμπόδιο, γλωσσικό ή πολιτισμικό.

Ακόμη, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους επιβλέποντες καθηγητές της έρευνας μου, τον κ. Ανδρουλάκη Γιώργο και την κ. Βασιλάκη Ευγενία, τόσο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, την πολύτιμη βοήθεια τους και τη στήριξή τους όλο αυτό το διάστημα, όσο και για την ευκαιρία που μου έδωσαν να συμμετάσχω στο Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μέσα από τις δράσεις του Εργαστηρίου, ανακάλυψα το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας.

Οφείλω να ευχαριστήσω τον κ. Πολίτη, ο οποίος με έφερε σε επαφή με τη συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων της Μαγνησίας κ. Ευτέρπη Βασιλειάδου, αλλά και την ίδια την κ. Βασιλειάδου, καθώς η βοήθειά της ήταν πολύτιμη και καθοριστική για την εξέλιξη της έρευνάς μου. Ήταν δίπλα μου στη δυσκολία που προέκυψε λόγω του COVID-19 με το κλείσιμο των σχολείων και μου πρότεινε λύση. Θεωρώ ότι πρέπει να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και στο σχολείο, το 5ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου, όπου ο διευθυντής του σχολείου κ. Ατσιάς Απόστολος με δέχθηκε από την πρώτη στιγμή και με εμπιστεύτηκε στην εκπόνηση της έρευνάς μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην οικογένεια μου, στους γονείς μου Ελένη και Χρήστο, καθώς και στην αδερφή μου, Δήμητρα που είναι το στήριγμα μου και χωρίς την αμέριστη αγάπη τους και την υποστήριξη τους (ψυχολογική και οικονομική) δεν θα τα είχα καταφέρει. Τέλος, δε θα μπορούσα να ξεχάσω τις φίλες μου Εύη, Νίκη και Αναστασία, καθώς και το φίλο μου Βασίλη για τη διαρκή εμπύχωση και αγάπη τους.

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία συμμετείχαν 7 μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι φοιτούσαν στην Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.) του 5ου Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Ο κύριος σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή της διαγλωσσικότητας στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά – πρόσφυγες, ως μια μικρή συμβολή σε έναν ερευνητικό χώρο που δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικώς, ειδικότερα στις παιδικές ηλικίες, και να αποτελέσει μια βάση για μελλοντικές έρευνες. Επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση α) της χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών από τους μαθητές τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο, β) της συμβολής της διαγλωσσικότητας στην ανάπτυξη γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα και γ) των απόψεων των μαθητών για τη χρήση των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα για μία γλωσσική εθνογραφία, η οποία εν μέρει εκπονήθηκε ψηφιακά λόγω των δυσχερειών του COVID-19. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν είναι η παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου, η διαδικτυακή συνέντευξη και οι απαντήσεις των μαθητών στο φύλλο εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στον προφορικό λόγο, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο διαγλωσσικές πρακτικές από ό,τι στο γραπτό, χωρίς ωστόσο να το συνειδητοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν ως στρατηγικές διαγλωσσικότητας τη μετάφραση, την εναλλαγή κωδίκων, τη μεταφορά στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη, καθώς και την αξιοποίηση της αγγλικής γλώσσας που λειτούργησε ως γλώσσα διαμεσολάβησης. Ακόμη, οι μαθητές θεωρούν πως η μίξη των γλωσσών αποτελεί μία μέθοδο που λειτουργεί υποβοηθητικά για τους ίδιους στην επικοινωνία τους. Ωστόσο, λόγω των περιορισμών της έρευνας αυτό δε φάνηκε σε μεγάλο βαθμό.

Λέξεις-κλειδιά: διαγλωσσικότητα, δεύτερη γλώσσα, εκπαίδευση προσφύγων, δί-/πολύγλωσσοι μαθητές.

Abstract

The sample of the current research study consisted of 7 students with refugee and migrant backgrounds, who attended the Reception Class of the 5th Primary School of Volos. The main purpose of this study was to investigate the contribution of translanguaging to the teaching of Greek as a second language to refugee children, as a small contribution to a research area that has not been thoroughly investigated, especially in childhood, and to be a basis for future research. Specific objectives were to investigate a) the use of translanguaging practices by students in both oral and written language, b) the contribution of translanguaging in the development of literacy in the Greek language and c) students' views on the use of translanguaging educational practices.

This is a qualitative research and more specifically a linguistic ethnography, which was partly completed digitally due to the difficulties of COVID-19. The tools, that are used, are observation, field notes, online interview and students' responses on the worksheet. The results of the research showed that in oral speech, students used more translanguaging practices than in writing, without realizing it. More specifically, the students used translation, code exchange, transfer from one language to another, as well as the use of English, which functioned as a mediation language, and translanguaging strategies. Furthermore, students considered translanguaging as a method that can help them in their communication. However, due to the limitations of the research, this was not observed to a large extent.

Keywords: translanguaging, second language, migrants' and refugees' education, bi-/multilingual students.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	1
Περίληψη	2
Abstract	3
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ	8
I. Πρώτη γλώσσα.....	8
II. Δεύτερη γλώσσα.....	9
III. Διαστάσεις της Γλωσσικής Ικανότητας.....	10
IV. Ορίζοντας τη διγλωσσία.....	13
V. Προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	14
VI. Η αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών	16
VII. Ορίζοντας τη Διαγλωσσικότητα- Translanguaging	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	22
I. Η παιδαγωγική της Διαγλωσσικότητας.....	22
II. Βασικές Αρχές και Βασικοί Στόχοι της Παιδαγωγικής της Διαγλωσσικότητας	24
III. Οφέλη από την χρήση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση	26
IV. Γραμματισμός	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΚΟΡΟΝΟΙΟΥ	29
I. Ψηφιακή Εθνογραφία.....	29
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Η ΕΡΕΥΝΑ	32
I. Η επιλογή του θέματος.....	32
II. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	33
III. Ερευνητικά ερωτήματα- ερευνητικές υποθέσεις.....	33
IV. Μεθοδολογία της έρευνας.....	35
i. Η μέθοδος έρευνας	35
ii. Οι συμμετέχοντες της έρευνας.....	39
iii. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων	40
iv. Ανάλυση δεδομένων.....	41
V. Δεοντολογικά ζητήματα και ηθική της έρευνας.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	43
Α' άξονας: Περιστάσεις χρήσης της μητρικής γλώσσας.....	44

B' άξονας: Περιστάσεις χρήσης της ελληνικής γλώσσας	45
Γ' άξονας: Περιστάσεις χρήσης κάποιας άλλης γλώσσας.....	46
Δ' άξονας: Στοιχεία διαγλωσσικότητας στον προφορικό λόγο.....	48
Ε' άξονας: Στοιχεία διαγλωσσικότητας στο γραπτό λόγο.....	51
Στ' άξονας: Απόψεις των μαθητών για τη διαγλωσσικότητα.....	52
Ζ' άξονας: Γλωσσική κατάκτηση και γραμματισμός στην γλώσσα στόχο (ελληνική γλώσσα)...	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	55
I. Συζήτηση- Συμπεράσματα	55
II. Περιορισμοί & προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	60
Ελληνόγλωσση	60
Ξενόγλωσση	62
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	79

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Όπως αναφέρει ο Grosjean (1982), ο αριθμός των γλωσσών που μιλιούνται σε όλον τον κόσμο ανέρχεται σε τρεις έως τέσσερις χιλιάδες και τα κράτη δεν υπερβαίνουν τα διακόσια πενήντα. Θα πρέπει επομένως, τα περισσότερα κράτη στον κόσμο να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα, για να μπορέσει να υφίσταται αυτή η δυσαναλογία. Αλλά και χωρίς αυτή την αναφορά στο συλλογισμό του Grosjean ή σε παρόμοιους συλλογισμούς, στον ελληνικό χώρο έχει αρχίσει ήδη τα τελευταία χρόνια να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς, και κατ'επέκταση από το κοινωνικό σύνολο, το φαινόμενο της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας (Τριάρχη-Hermann, 2000 στο Νικολάου, 2003) αν αναλογιστούμε τις προσφυγικές και μεταναστευτικές εισροές που δέχθηκε η χώρα.

Η μετακίνηση των πληθυσμών και η αλλαγή της «σύνθεσης» των κοινωνικών συνόλων αποτελεί αναμφίβολα ένα φαινόμενο του οποίου η χρονική αφετηρία δε μπορεί να οριστεί. Ταυτόχρονα, η αναγκαιότητα για τους πληθυσμούς αυτούς να επικοινωνούν στη γλώσσα της χώρας στην οποία εγκαθίστανται συμβάλλει στην απόφασή τους να παρακολουθήσουν τα απαραίτητα μαθήματα, ώστε να γνωρίζουν τη γλώσσα. Η παρουσία επομένως των μεταναστών επιβάλλει την ύπαρξη πολυεθνικών σχολικών μονάδων με δυνατότητα εκπαίδευσης του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού. Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός εξάλλου, πως η σημερινή σχολική τάξη απαρτίζεται από μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ο / η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές, αλλά και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της γλώσσας που κυριαρχεί στο μάθημα. Γι' αυτό το λόγο το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας έχει στραφεί στον εντοπισμό μεθόδων, προκειμένου το σχολείο να καταφέρει να ανταπεξέλθει σε αυτά τα δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό διερευνάται και το ποια μέθοδος διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματική ώστε και ο/η μαθητής/τρια από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, που πιθανόν να αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες με τη γλώσσα, να καταφέρει να κατακτήσει τη γνώση.

Μία αξιολογη μέθοδος που συμβάλλει σε αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η διαγλωσσικότητα. Η διαγλωσσικότητα μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι συνεχώς επικοινωνούν μέσω γλωσσικών πρακτικών που αντλούν από το γλωσσικό και πολιτισμικό τους ρεπερτόριο, για να δώσουν νόημα στον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από το συνδυασμό των γλωσσών, των νοημάτων, των εμπειριών και των αξιών

που κουβαλούν οι δί/πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπική τους ιστορία, τις πεποιθήσεις και την ιδεολογία τους μετατρέποντας αυτά τα στοιχεία σε ζωντανή εμπειρία.

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία θα διαπιστώσει κανείς ότι οι έρευνες που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο αναφορικά με τις εφαρμογές τεχνικών διαγλωσσικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές/τριες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και τις απόψεις των μαθητών/τριών πάνω σε αυτές είναι περιορισμένες. Επομένως, υπάρχει ανάγκη να εκπονηθούν περαιτέρω έρευνες για την πληρέστερη μελέτη του θέματος στη χώρα μας. Η παρούσα ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε έχοντας ως στόχο τον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τη διαγλωσσικότητα. Αποτελεί μία πρωτότυπη έρευνα, καθώς δεν έχουν εκπονηθεί αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, όπου οι συμμετέχοντες να είναι μαθητές/τριες Δημοτικού και εντάσσεται στα επιστημονικά πεδία της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί η συμβολή της διαγλωσσικότητας στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά – πρόσφυγες και να αποτελέσει μια βάση για μελλοντικές έρευνες. Επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση α) της χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών από τους μαθητές τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο, β) της συμβολής της διαγλωσσικότητας στην ανάπτυξη γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα και γ) των απόψεων των μαθητών για τη χρήση των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα για μία γλωσσική εθνογραφία, η οποία εν μέρει εκπονήθηκε ψηφιακά λόγω των δυσχερειών που προκάλεσε ο COVID-19. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν είναι η παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου, η διαδικτυακή συνέντευξη και οι απαντήσεις των μαθητών στο φύλλο εργασίας.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τη θεωρία της διαγλωσσικότητας, η οποία αποτελεί μία νέα προσέγγιση για την εκπαίδευση των μειονοτικοποιημένων ομάδων. Αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος (Κεφ. 1, 2 &3) και το ερευνητικό μέρος (Κεφ. 4, 5 &6). Πιο αναλυτικά, στο 1^ο Κεφάλαιο, έπειτα από βιβλιογραφική επισκόπηση, προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι *γλώσσα*, *διγλωσσία*, *διαγλωσσικότητα*, ενώ παρουσιάζονται και τα μοντέλα αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 1981).

Το 2^ο Κεφάλαιο αναφέρεται στην εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση. Παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και οι βασικοί στόχοι της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, ενώ γίνεται αναφορά σε στρατηγικές διαγλωσσικότητας για την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας στην τάξη και τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρουν στην ανάπτυξη των μαθητών. Στο

τέλος του κεφαλαίου, επιχειρείται να προσδιοριστεί το περιεχόμενο του όρου *γραμματισμός*, αφού όπως αποδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα η ανάπτυξη του στα δι(πολύ)γλωσσα άτομα ενισχύεται μέσω της αξιοποίησης των διαγλωσσικών πρακτικών.

Στο 3^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η ψηφιακή εθνογραφία. Λόγω των νέων συνθηκών που επέφερε η πανδημία του COVID-19 και των αναγκαίων μέτρων που πάρθηκαν για τον περιορισμό της διασποράς του ιού, η έρευνα δεν κατορθώθηκε να διεκπεραιωθεί διά ζώσης. Γι' αυτό το λόγο αξιοποιήθηκε η ψηφιακή εθνογραφία ως προς την μεθοδολογία της έρευνας.

Το 4ο Κεφάλαιο που αποτελεί το ερευνητικό πλαίσιο της μελέτης, παρουσιάζονται το κίνητρο της ερευνήτριας για την επιλογή του θέματος που διερευνάται, ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας και κατ' επέκταση τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, η μεθοδολογία της έρευνας (μέθοδος έρευνας, συμμετέχοντες, τεχνικές συλλογής δεδομένων, ανάλυση δεδομένων), καθώς και τα δεοντολογικά ζητήματα και η ηθική της έρευνας.

Το 5^ο Κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα στο πλαίσιο της συζήτησης των κύριων ερευνητικών ζητημάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ενώ στο τέλος βρίσκονται τα γενικότερα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που προέκυψαν στην έρευνα και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με το θέμα που μελετάται.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχουν οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της και τα παραρτήματα, όπου μπορούν οι αναγνώστες/ριες να ανατρέξουν για περισσότερες πληροφορίες για το σχεδιασμό των μαθημάτων και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ

I. Πρώτη γλώσσα

Όλοι οι άνθρωποι κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και υπό φυσιολογικές οργανικές, βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα του περιβάλλοντος τους, την πρώτη/μητρική τους γλώσσα. Ως *πρώτη γλώσσα* (Γ1 ή L1) ορίζεται η γλώσσα που κατακτά το άτομο στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει (Μανίκα, 2006). Ο όρος *πρώτη γλώσσα* είναι συχνά συνώνυμος με τον όρο *μητρική γλώσσα*, αφού όπως αναφέρει η Τριάρχη- Hermann (2000) τις περισσότερες φορές η γλώσσα

της μητέρας είναι αυτή που το παιδί αναπτύσσει κατά την πρώτη παιδική ηλικία με εξαίρεση κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις. Συνεπώς, η *μητρική γλώσσα* είναι εκείνη που το παιδί ακούει στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1981) μια γλώσσα ενός ατόμου χαρακτηρίζεται ως *μητρική γλώσσα* όταν πληροί κάποιες προϋποθέσεις: α) την προέλευση (origin), δηλαδή εάν είναι η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί, β) την ικανότητα (competence), δηλαδή εάν είναι η γλώσσα που το παιδί γνωρίζει καλύτερα, γ) τη λειτουργικότητα (function), εάν είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα και δ) την ταύτιση (identification) που νιώθει το παιδί με αυτή τη γλώσσα (Λυμπεροπούλου, 2017).

Καθώς, όμως, ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κατασκευασμένος να μπορεί να μιλά περισσότερες από μία γλώσσες, είναι δυνατόν να συνδεθεί η διαδικασία ανάπτυξής του με την εκμάθηση μιας *δεύτερης* ή *ξένης γλώσσας* (Areltauer, 1997, όπως αναφέρει Μανίκα, 2006). Στον σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποίησης η έννοια της Γ1 ξεπερνά αυτή της *μητρικής*. Πιο συγκεκριμένα, όλο και περισσότερα παιδιά μαθαίνουν παραπάνω από μια γλώσσες στο σπίτι τους ως συνέπεια των γάμων με γονείς άλλων εθνοτήτων και της παγκόσμιας μετανάστευσης. Ουσιαστικά, οδηγούνται στο φαινόμενο της *προσθετικής διγλωσσίας* όπου η γνώση της επιπρόσθετης γλώσσας είτε αποτελεί είτε αναγνωρίζεται από το περιβάλλον ως πλεονέκτημα (Liddicoat, 1991 στο Μαυράκης, 2017). Στην πρώτη περίπτωση, εάν οι γονείς μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ως *πρώτη γλώσσα* αυτή της μητέρας ή αντίστοιχα του πατέρα. Σε περίπτωση όμως που κάποιο παιδί μεταναστεύσει, ως Γ1 γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί η γλώσσα της χώρας στην οποία μετεγκαταστάθηκε, καθώς πολύ συχνά οι γονείς το ωθούν να εγκαταλείψει την «εθνική» του γλώσσα (Punchihetti, 2013) και συναντάμε τον όρο της *αφαιρετικής διγλωσσίας* (Liddicoat, 1991 στο Μαυράκης, 2017).

II. Δεύτερη γλώσσα

Ο όρος *δεύτερη γλώσσα* παρόλο που είναι γνωστός στην εκπαιδευτική κοινότητα, συχνά συγχέεται με εκείνον της *ξένης γλώσσας*. Ως *δεύτερη γλώσσα* (Γ₂ ή L₂) νοείται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη (Lewandowski, 1990, στο Στύλου 2010) και είναι εκείνη με την οποία το άτομο είναι πιο εξοικειωμένο μετά από την *πρώτη* (Punchihetti, 2013). Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι η πρώτη γλώσσα διατηρεί τη χρησιμότητα και το γόητρό της και δεν κινδυνεύει να αντικατασταθεί από τη χρήση και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Martinet, 1976).

Οι διαφορές μεταξύ της *δεύτερης* και της *ξένης γλώσσας* σύμφωνα με τον Littlewood (1984), σχετίζονται άμεσα με το πότε τη χρησιμοποιούν τα άτομα που τη μιλούν. Η *δεύτερη γλώσσα* έχει επικοινωνιακές λειτουργίες μέσα στην κοινότητα στην οποία μαθαίνεται και για αυτό χρησιμοποιείται σε γνήσιες επικοινωνιακές καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, η *ξένη γλώσσα* δεν έχει καμία θεσμοθετημένη λειτουργία στην κοινότητα, αλλά μαθαίνεται για να χρησιμοποιηθεί στην επικοινωνία με άτομα εκτός κοινότητας. Η λειτουργία της είναι πιο μελλοντική και χρησιμοποιείται σε δημιουργημένες επικοινωνιακές καταστάσεις στο χώρο της σχολικής τάξης. Όπως προκύπτει, η *δεύτερη γλώσσα* μαθαίνεται/κατακτάται με φυσικό τρόπο και μη κατευθυνόμενα, χωρίς διδασκαλία, ενώ η *ξένη γλώσσα* μαθαίνεται τεχνητά και κατευθυνόμενα μέσα από την οργανωμένη διδασκαλία (Oksaar, 2003 στο Στύλου, 2010).

Επομένως, αναφορικά με την *πρώτη*, τη *δεύτερη* και τη *ξένη γλώσσα* θα μπορούσαμε να καταλήξουμε εν συντομία στο εξής: η *πρώτη γλώσσα* κυριαρχεί στα γλωσσικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, ενώ η *δεύτερη* είναι η γλώσσα που μαθαίνουμε αμέσως μετά τη *πρώτη* σε φυσικό περιβάλλον, αλλά παράλληλα και η γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να καλύψουμε τις ανάγκες μας σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις. Τη δε *ξένη γλώσσα*, τη μαθαίνουμε ύστερα από προσωπική απόφαση και επιθυμία, έχοντας ως στόχο να μπορούμε να ανταποκριθούμε σε κάποια ενδεχόμενη μελλοντική επικοινωνιακή περίσταση με κάποιον αλλόγλωσσο. Ωστόσο, δε θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι μπορεί κάποια γλώσσα που δεν είναι η μητρική του ατόμου, κάποια στιγμή στη ζωή του να γίνει πρώτη γλώσσα, καθώς θα είναι αυτή που θα κυριαρχεί στην καθημερινή ζωή του. Επομένως, οι συνθήκες που χρησιμοποιούμε μία γλώσσα μπορεί να την κάνουν πρώτη ή δεύτερη.

III. Διαστάσεις της Γλωσσικής Ικανότητας

Σύμφωνα με τον Cummins (2001) η γλώσσα μπορεί να διακριθεί σε αυτή που υποστηρίζεται από το μαθησιακό περιβάλλον (contextualized) και αυτή που δεν υποστηρίζεται (decontextualized). Με τη διάκριση αυτή επιχειρεί να καταστήσει κατανοητή τη φύση της ανάπτυξης της γλώσσας και του αλφαριθμητισμού (literacy) των παιδιών. Με άλλα λόγια, η ουσιαστική διάκριση αφορά το βαθμό κατά τον οποίο το μεταδιδόμενο νόημα υποβοηθείται από διαπροσωπικά ή προσφερόμενα από τα συμφραζόμενα βοηθητικά στοιχεία (contextual cues) (όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και ο επιτονισμός, που εμφανίζονται στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία) ή εξαρτάται από γλωσσικούς δείκτες που είναι, σε μεγάλο

βαθμό, ανεξάρτητοι από τα άμεσα συμφραζόμενα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρώτης περίπτωσης (contextualized) αποτελεί η γλώσσα του διαλείμματος, η οποία σύμφωνα με τη Pauline Gibbons (1991) διαφέρει από τη γλώσσα της τάξης. Η γλώσσα του διαλείμματος παρουσιάζεται στη διαπροσωπική επαφή και επομένως εξαρτάται πάρα πολύ από τα σωματικά και οπτικά συμφραζόμενα (visual context), τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος. Η άνεση σε αυτού του είδους τη γλώσσα αποτελεί σημαντικό μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης. Όμως η γλώσσα της σχολικής αυλής είναι πολύ διαφορετική από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι μέσα στην τάξη και από τη γλώσσα που προσδοκούμε να μάθουν να χρησιμοποιούν τα παιδιά. Ακόμη, δεν απαιτεί συνήθως γλώσσα που συνδέεται με *ανώτερες νοητικές δεξιότητες* (higher order thinking skills), όπως η υπόθεση, η αξιολόγηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση, η πρόβλεψη ή η κατηγοριοποίηση. Ωστόσο αυτές είναι οι γλωσσικές λειτουργίες που σχετίζονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη της νόησης (cognition), λειτουργίες που απαιτούνται σε όλες τις περιοχές του σχολικού προγράμματος και χωρίς αυτές το μορφωτικό δυναμικό ενός παιδιού δεν μπορεί να αξιοποιηθεί.

Η διάκριση μεταξύ *συνομιλιακού* και *ακαδημαϊκού* έχει ως αποτέλεσμα να δοθεί περισσότερη προσοχή σε μερικές παρανοήσεις σχετικά με τη φύση της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και της ανάπτυξης της ικανότητας της γραφής και της ανάγνωσης (literacy development) στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να κάνουμε λόγο χωριστά για *διακριτές γλωσσικές δεξιότητες* (discrete language skills). Οι τρεις όψεις της γλωσσικής επάρκειας μπορούν να περιγραφούνε επομένως σύμφωνα με τον Cummins (2001) ως εξής:

- A. **Συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency)**: είναι η ικανότητα να διεξάγει κανείς μια συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής, πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτό είναι το είδος της επάρκειας που οι φυσικοί ομιλητές/τριες της Γ2, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν ήδη αναπτύξει όταν αρχίζουν το σχολείο στην ηλικία των πέντε ετών. Εδώ περιλαμβάνεται η χρήση των λέξεων υψηλής συχνότητας και η χρήση απλών γραμματικών δομών. Η μετάδοση του μηνύματος συνήθως υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες (cues), όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός, κ.λπ. Οι μαθητές/τριες της Γ2 ως δεύτερης γλώσσας αναπτύσσουν γενικά ευχέρεια στις συνομιλιακές πλευρές της Γ2 μέσα σε διάστημα ενός ή δύο χρόνων έκθεσής τους στη γλώσσα, είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον τους.
- B. **Διακριτικές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills)**: αντικατοπτρίζουν τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης (literacy knowledge) που αποκτούν οι μαθητές/τριες έπειτα από άμεση διδασκαλία και εξάσκηση, επίσημη ή ανεπίσημη (π.χ. διάβασμα). Ορισμένες από αυτές τις διακριτές

γλωσσικές δεξιότητες αποκτώνται στα πρώτα βήματα της σχολικής εκπαίδευσης (γνώση γραμμάτων της αλφαβήτου, των φθόγγων που αντιπροσωπεύει το κάθε γράμμα ή συνδυασμούς γραμμάτων και την ικανότητα να αποκωδικοποιούν τις γραπτές λέξεις μετατρέποντας τες στους κατάλληλους ήχους) και ορισμένες συνεχίζουν να αποκτώνται καθ' όλη τη διάρκειά της. Οι μαθητές/τριες της Γ2 ως δεύτερης γλώσσας μπορούν να αποκτήσουν αυτές τις ειδικές γλωσσικές δεξιότητες σε ένα σχετικά πρώτο στάδιο κατά την πορεία εκμάθησης της Γ2. Μάλιστα, οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αποκτηθούν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της βασικής επάρκειας στο λεξιλόγιο και τη συνομιλία. Καθώς οι μαθητές/τριες προχωρούν από τάξη σε τάξη, θα κάνουν επίσης κτήμα τους τις συμβάσεις σχετικά με την ορθογραφία, τη χρήση των κεφαλαίων, τη στίξη, καθώς και διάφορες πληροφορίες σχετικά με τους γραμματικούς κανόνες και τις εξαιρέσεις στους κανόνες.

Γ. **Ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency)**: γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου της Γ2, καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύουμε και να παράγουμε ολόένα πιο σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα. Καθώς οι μαθητές/τριες προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, συναντούν πολύ περισσότερες λέξεις χαμηλής συχνότητας, σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες εκφράσεις που δεν έχουν σχεδόν ποτέ ακούσει στην καθημερινή τους συνομιλία. Απαιτείται από αυτούς να καταλαβαίνουν κείμενα απαιτητικά από γλωσσική και εννοιολογική άποψη, σε διάφορα σχολικά μαθήματα και να χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα με ακρίβεια και συνεκτικότητα στα δικά τους γραπτά.

Και οι τρεις πλευρές της γλωσσικής ικανότητας είναι σημαντικές. Ωστόσο υπάρχει τεράστια σύγχυση όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των τριών αυτών πλευρών επάρκειας. Όπως αναφέρει ο Cummins (2001), πολλοί μαθητές/τριες της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας που έχουν αποκτήσει πολύ καλές συνομιλιακές δεξιότητες απέχουν πάρα πολύ από την ικανοποιητική για την τάξη τους επίδοση στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, όπως στην κατανόηση γραπτού κειμένου. Παρομοίως, οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες μπορούν κάποτε να αναπτυχθούν εντελώς απομονωμένες, κατ' ουσίαν, από τη διαδικασία ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Οι μαθητές/τριες της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά και οι φυσικοί ομιλητές/τριες που μπορούν να «διαβάσουν» αγγλικά με ευχέρεια, ίσως κατανοούν σε πολύ περιορισμένο βαθμό τις λέξεις που αποκωδικοποιούν. Αυτό συμβαίνει επειδή η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης κειμένου στα διάφορα σχολικά μαθήματα απαιτεί πολύ διαφορετικές μορφές διδασκαλίας από εκείνες που έχουν επιτυχία κατά τη διδασκαλία των διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων.

IV. Ορίζοντας τη διγλωσσία

Ο ακριβής προσδιορισμός της *διγλωσσίας* (*bilingualism*) είναι αρκετά δύσκολος, γιατί πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που δέχεται πολλές επιδράσεις από διάφορους παράγοντες. Οι περισσότεροι ορισμοί της διγλωσσίας κυμαίνονται από τη σχεδόν τέλεια ικανότητα και δεξιότητα σε δύο γλώσσες, μέχρι και την ελάχιστη δεξιότητα σε μία δεύτερη γλώσσα, εκτός από τη μητρική.

Στο παρελθόν, οι γλωσσολόγοι θεωρούσαν πως η *διγλωσσία* ορίζεται ως η άριστη χρήση δυο γλωσσών σε βαθμό που ο δίγλωσσος ομιλητής/τρια να μην ξεχωρίζει από έναν φυσικό ομιλητή/τρια της κάθε μίας γλώσσας (Bloomfield, 1933). Βασιζόμενοι σε αυτό τον ορισμό περιορίζεται σημαντικά ο αριθμός των ατόμων που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως δίγλωσσοι, δεδομένου ότι θα πρέπει να αποτελούν ένα «ιδανικό δίγλωσσο ομιλητή» (Milroy & Muysken, 1995).

Ένα άτομο είναι δίγλωσσο, σύμφωνα με τους πιο σύγχρονους ερευνητές, ακόμη και αν αυτό μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα (Baker 2011, Edwards 1994). Ο MacNamara (1967) θεωρεί την ελάχιστη ικανότητα σε μια μόνο από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή) ως το ελάχιστο προαπαιτούμενο, για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος (Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι ορισμοί αυτοί αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια ως προς τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί κάποιος για να είναι δίγλωσσος.

Η Σκούρτου (1997) ορίζει τη *διγλωσσία* ως εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Συνεπώς καταλήγουμε στο ότι η ανάγκη των ατόμων για επικοινωνία γεννά τη διγλωσσία (Μανίκα, 2006).

Η έννοια της διγλωσσίας μπορεί να παραπέμπει όχι μόνο σε μεμονωμένα άτομα, αλλά και σε ολόκληρες κοινωνίες. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για *ατομική διγλωσσία*, ενώ στη δεύτερη για *κοινωνική*. Μια κοινωνία ή κοινότητα, είναι *δίγλωσση* (*bilingual*), όταν σε αυτή υπάρχει επίσημη κρατική αναγνώριση δύο ξεχωριστών γλωσσών, όπως συμβαίνει στον Καναδά, για παράδειγμα, με την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα.

Στην Ελλάδα συχνά το φαινόμενο της διγλωσσίας συνδέεται με το γλωσσικό ζήτημα, καθώς η χρήση της δημοτικής και της καθαρεύουσας αποτέλεσε ένας είδος κοινωνικής διγλωσσίας. Η ανάπτυξη των δυο αυτών γενετικά συγγενών, αλλά λειτουργικά διαφοροποιημένων μορφών της ίδιας γλώσσας, συνδέθηκε με κοινωνικές και ιδεολογικές παραμέτρους που στο επίκεντρο είχαν την αντιμετώπιση του ενός κώδικα ως ανώτερου σε σχέση με τον άλλον

(Δενδρινού, 2001). Καθώς όμως οι δίγλωσσες κοινωνίες είναι επί της ουσίας ελάχιστες, αυτό που προέχει είναι η προσέγγιση συνολικότερα της γλωσσικής ποικιλότητας και ετερότητας, καθώς η γλωσσική πολυμορφία, η συνύπαρξη διαφορετικών, γεωγραφικών και κοινωνικών ποικιλιών, αλλά και γλωσσών, συνιστά ζωτικό χαρακτηριστικό κάθε σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Πέρα όμως από διάκριση της διγλωσσίας σε *ατομική* και *κοινωνική*, μπορεί να διακριθεί επίσης σε: α) *Ισοβαρή/ Ανισοβαρή*, αναλόγως του επιπέδου γνώσης και χρήσης των δυο γλωσσών, β) *Πρώιμη/ Όψιμη*, αναλόγως της ηλικίας (παιδική ή εφηβική) εμφάνισής της στα δίγλωσσα άτομα, γ) *Ταυτόχρονη/ Διαδοχική*, ανάλογα με τον χρόνο εμφάνισής της σε σχέση με την πρώτη γλώσσα, δ) *Δυναμική/ Παθητική*, αναλόγως της δυνατότητας κατανόησης και χρήσης της δεύτερης γλώσσας, ε) *Ελιτίστικη/ Λαϊκή*, αναλόγως κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων (προέλευση ομιλητών/τριών) και στ) *Αφανή*, αναλόγως της ύπαρξης και μη επίσημης αναγνώρισης των δίγλωσσων παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο.

Σε ένα περισσότερο ψυχολογικό επίπεδο, γίνεται λόγος για *προσθετική* (additive bilingualism) και *αφαιρετική* (subtractive bilingualism) *διγλωσσία* αναλόγως της επίδρασης που ασκείται τελικά στο δίγλωσσο άτομο. Εάν η εκμάθηση της Γ2, έτσι, έρχεται να εμπλουτίσει τις γλωσσικές και νοητικές δυνατότητές του, χωρίς να του προκαλεί εκπαιδευτικά προβλήματα ή προβλήματα ταυτότητας, μιλάμε για *προσθετική διγλωσσία* (additive bilingualism). Αντίθετα, όταν η υποχρέωση εκμάθησης της Γ2 οδηγεί έμμεσα σε υποχώρηση της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου στη Γ1, και ενδεχομένως και σε απαξίωση της κουλτούρας του, τότε κάνουμε λόγο για *αφαιρετική διγλωσσία* (subtractive bilingualism). Στη δεύτερη περίπτωση, το δίγλωσσο άτομο εκτίθεται σε ένα απορριπτικό περιβάλλον όπου η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας συνιστά αυτοσκοπό.

V. Προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης

Η *δίγλωσση εκπαίδευση* αναφέρεται στη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής ζωής του/της μαθητή/τριας (Cummins, 2001). Οι διάφορες τυπολογίες των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει στην παραγωγή χιλιάδων διαφορετικών τύπων, ανάλογα με το συνδυασμό των στόχων του προγράμματος, της κοινωνικής θέσης της ομάδας των μαθητών/τριών (π.χ. κυρίαρχη/υποτελής, πλειονότητα/μειονότητα κ.τ.λ.), το ποσοστό του διδακτικού χρόνου σε κάθε γλώσσα και την κοινωνιογλωσσική και κοινωνικοπολιτική κατάσταση στο άμεσο περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο Cummins (2001) διέκρινε τέσσερις τύπους με βάση τις πληθυσμιακές ομάδες στις οποίες

προτίθεται να απευθυνθεί το πρόγραμμα. Τρεις απευθύνονται κυρίως σε μαθητές/τριες από ομάδες μειονοτήτων ή υποτελείς ομάδες, ενώ ο τέταρτος σε μαθητές/τριες από ομάδες πλειοψηφίας ή κυρίαρχες ομάδες.

Τα *Προγράμματα Τύπου I* περιλαμβάνουν τη χρήση ιθαγενών (indigenous) ή αυτοχθόνων (native) γλωσσών ως μέσων διδασκαλίας. Παραδείγματα αποτελούν τα ποικίλα δίγλωσσα προγράμματα αυτόχθονων γλωσσών στις Ηνωμένες Πολιτείες (McCarty, 1993). Η ομάδα των ιθαγενών κατακτήθηκε ή αποικιοποιήθηκε σε κάποια χρονική στιγμή κατά το παρελθόν και τα δίγλωσσα προγράμματα συχνά έχουν στόχο την αναβίωση ή αναζωογόνηση γλωσσών που απειλούνται με εξαφάνιση.

Τα *Προγράμματα Τύπου II* περιλαμβάνουν τη χρήση μιας εθνικής μειονοτικής γλώσσας (national minority language), η οποία συχνά έχει τη θέση επίσημης γλώσσας μέσα στην κοινωνία. Η μειονοτική γλώσσα ή οι μειονοτικές γλώσσες που αναφέρονται εδώ, και κατέχουν συνήθως μακροχρόνια κοινωνική θέση (status) και συχνά και κάποιο βαθμό επίσημης αναγνώρισης. Η διατήρηση ή η αναζωογόνηση αυτών των γλωσσών είναι συνήθως ο πρωταρχικός στόχος τέτοιων προγραμμάτων.

Τα *Προγράμματα Τύπου III* περιλαμβάνουν διεθνείς μειονοτικές γλώσσες (international minority language), που είναι γλώσσες των σχετικά πρόσφατων μεταναστών σε μία χώρα υποδοχής. Τα περισσότερα αποτελούν μεταβατικά προγράμματα σχεδιασμένα για να διευκολύνουν τη σχολική πρόοδο των μαθητών/τριών.

Τέλος, τα *Προγράμματα Τύπου IV* απευθύνονται σε κυρίαρχες ομάδες ή ομάδες πλειοψηφίας και έχουν σκοπό να αναπτύξουν δεξιότητες διγλωσσίας και μόρφωσης σε δύο γλώσσες (bilingual & biliteracy skills) μεταξύ μαθητών/τριών από τέτοιες ομάδες.

Σήμερα στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών σε όλο τον κόσμο εφαρμόζεται κάποια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης (Fishman, 1976 στο Cummins, 2001).

Στην Ελλάδα ζητήματα δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τέθηκαν ήδη από τις αρχές του 1970. Η πρώτη προσέγγιση διαπνεόταν από ένα πνεύμα "προνοιακής" αντιμετώπισης (Δαμανάκης, 1997) στη βάση παροχής ισότητας ευκαιριών σε αλλοδαπούς/ες και παλιννοστούντες μαθητές/τριες (λιγότερες απαιτήσεις στα γλωσσικά, κατά κύριο λόγο, μαθήματα στις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις). Κάποιες βασικές πρωτοβουλίες που ελήφθησαν σε επίπεδο θεσμικών παρεμβάσεων είναι οι εξής:

- Δημιουργία Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών/τριών στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη όπου εγγράφονται παιδιά ελληνικής καταγωγής από οικογένειες επαναπατριζόμενων Ελλήνων της διασποράς (Νομοθετικό Διάταγμα 339/74). Σε πρώτη φάση, στα σχολεία αυτά

φοιτούν αγγλόφωνοι/ες και γερμανόφωνοι/ες παλιννοστούντες μαθητές/τριες, ενώ αργότερα εγγράφονταν και ρωσόφωνοι/ες ή αλβανόφωνοι/ες αντίστοιχα.

- Θεσμοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής το 1980 και των Φροντιστηριακών Τμημάτων το 1983 με στόχο την υποστήριξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών μέσω της παροχής γλωσσικής εκπαίδευσης και επάρκειας στην ελληνική γλώσσα.

- Ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων με βάση τον νόμο 2413 του 1996 για "την Εκπαίδευση των Ομογενών και την Διαπολιτισμική Αγωγή". Τα σχολεία αυτά υπάγονται τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και υιοθετούν το πρόγραμμα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων που, όμως, προσαρμόζεται στα κοινωνικοπολιτισμικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους.

Οι προσπάθειες αυτές, ωστόσο, παρόλα τα οφέλη τους, κινούνται στην κατεύθυνση της αφομοιωτικής διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Δαμανάκης, 1997), καθώς δεν χαράσσεται τελικά μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για το σύνολο των μαθητών/τριών. Οι αλλοδαποί/ες έτσι αντιμετωπίζονται ως ειδική κατηγορία με μορφωτικό ή γλωσσικό έλλειμμα, ως ανομοιογενείς ομάδες που αδυνατούν να συμβαδίσουν ή να ενταχθούν ομαλά στο συμβατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αναζωπυρώσει τη συζήτηση σε σχέση με την εκπαίδευση δίγλωσσων πληθυσμών και τις προοπτικές της, θέτοντας μάλιστα το θέμα της γλωσσικής εκμάθησης σε νέα βάση. Ζητούμενο αποτελεί η γλωσσική ενδυνάμωση και στήριξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που καλούνται να επιβιώσουν σε ένα νέο περιβάλλον έχοντας βιώσει τη σκληρή πραγματικότητα του πολέμου και του ξεριζωμού από την χώρα προέλευσης.

VI. Η αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών

Η υπόθεση της αλληλεξάρτησης μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας προέρχεται από έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη Φιλανδών μαθητών/τριών μεταναστών στη Σουηδία. Οι Skutnabb-Kangas και Toukoma (1976) μέσω εμπειρικών δεδομένων κατέληξαν ότι η ανάπτυξη της επάρκειας στη Γ2 είναι εν μέρει συνάρτηση του επιπέδου της επάρκειας της Γ1 κατά το χρόνο που αρχίζει η εντατική έκθεση στη Γ2. Διερεύνησαν πώς η γλωσσική επάρκεια των παιδιών επηρεάστηκε από την ηλικία της μετανάστευσης στη Σουηδία. Διαπίστωσαν ότι η μετανάστευση δεν είχε αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά ηλικίας 10 ετών με καλά αναπτυγμένη επάρκεια στη Γ1. Ωστόσο, στα παιδιά ηλικίας 7 ετών προκάλεσε στασιμότητα στην ανάπτυξη

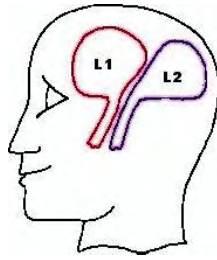
της Γ1, επηρεάζοντας αρνητικά την ανάπτυξη της Γ2. Οι Skutnabb-Kangas και Toukomaa (1976) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός ανάπτυξης της Γ1 είχε σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της Γ2.

Η ιδέα της αλληλεξάρτησης στην ανάπτυξη της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας επεξεργάστηκε πληρέστερα από τον Cummins. Για να εξηγήσει τα αντιφατικά ευρήματα πολλών μελετών για την δίγλωσση ανάπτυξη, ο Cummins (1978, 1979) πρότεινε δύο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση, η *υπόθεση του οριακού επιπέδου* (threshold hypothesis) υποδηλώνει ότι υπάρχει ένα ελάχιστο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στη Γ1, το οποίο ένα παιδί πρέπει να επιτύχει για να αποφύγει τα γνωστικά ελλείμματα. Έτσι, εάν η ικανότητα του παιδιού στη Γ1 είναι χαμηλή, το επίπεδο ικανοτήτων στη Γ2 τείνει επίσης να είναι χαμηλό. Εάν, ωστόσο, η ικανότητα στη Γ1 είναι υψηλή, θα προβλεφθεί ένα παρόμοιο υψηλό επίπεδο στη Γ2. Η δεύτερη υπόθεση, η *υπόθεση αλληλεξάρτησης* (interdependence hypothesis), προϋποθέτει ότι εάν το εξωτερικό περιβάλλον παρέχει επαρκή ερεθίσματα για τη συντήρηση της Γ1, τότε η εντατική έκθεση στη Γ2 στο σχολείο οδηγεί σε ταχεία δίγλωσση εξέλιξη χωρίς επιβλαβείς επιδράσεις στη Γ1. Σε περιπτώσεις όπου η Γ1 δεν αναπτύσσεται επαρκώς εκτός σχολείου, η υψηλή έκθεση στη Γ2 στο σχολείο θα παρεμποδίσει τη συνεχή ανάπτυξη της Γ1 και δε θα επιτευχθεί η διγλωσσία. Η δεύτερη υπόθεση προβλέπει μόνο τη μεταφορά δεξιοτήτων από τη Γ1 στη Γ2. Όπως αναφέρει ο Cummins (1981: 29) η υπόθεση διατυπώθηκε ως εξής:

Στο βαθμό που η διδασκαλία σε μια συγκεκριμένη γλώσσα είναι αποτελεσματική για την προώθηση της επάρκειας σε αυτή τη γλώσσα, θα μεταφερθεί αυτή η επάρκεια σε άλλη γλώσσα, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει επαρκής έκθεση σε αυτή την άλλη γλώσσα (είτε στο σχολείο είτε στο περιβάλλον) και επαρκή κίνητρα για να μάθει αυτή τη γλώσσα.

Σε αυτή τη μορφή, η υπόθεση όχι μόνο προβλέπει τη μεταφορά από τη Γ1 στη Γ2, αλλά και από τη Γ2 στη Γ1, εκτός εάν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες έκθεσης και επαρκή κίνητρα.

Ωστόσο, αρκετοί επιστήμονες και ερευνητές υποστήριξαν ότι εάν τα δίγλωσσα παιδιά έχουν αδυναμίες στη Γ2, τότε χρειάζονται διδασκαλία στη Γ2 και όχι στη Γ1. Από αυτό το επιχείρημα συνεπάγεται: α) ότι η ικανότητα στη Γ1 είναι ξεχωριστή από την ικανότητα στη Γ2 και β) ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μια γλώσσα (στο σπίτι ή στο σχολείο) και της καλής επίδοσης σ' αυτή τη γλώσσα. Η ανάγκη για ένα μοντέλο *Χωριστής Υποκειμενικής Ικανότητας* (Separate Underlying Proficiency- SUP) (Cummins, 1981) παρουσιάστηκε.

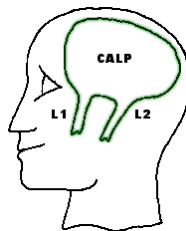


Σχήμα 1. Cummins (1981, σελ. 23)

Το μοντέλο Χωριστής Υποκειμενικής Ικανότητας (SUP)

Το παραπάνω μοντέλο δείχνει ότι εάν η ικανότητα στη Γ2 είναι ξεχωριστή, τότε το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που κάποιος μαθαίνει στη Γ1 δεν μπορούν να μεταφερθούν στη Γ2 και αντίστροφα. Σύμφωνα με το Cummins (2001), ο οποίος χρησιμοποίησε τη μεταφορά του μπαλονιού (βλ. Σχήμα 1), αν φυσήξουμε στο μπαλόνι Γ1, το αποτέλεσμα θα είναι να φουσκώσουμε το Γ1 αλλά όχι και το Γ2. Όταν η δίγλωσση εκπαίδευση προσεγγίζεται με βάση τέτοιες υποθέσεις «κοινής λογικής», σχετικά με η *δίγλωσση ικανότητα* (bilingual proficiency), δεν αποτελεί έκπληξη που φαίνεται παράλογο να υποστηρίζει κανείς ότι η επάρκεια στη Γ2 μπορεί να αναπτυχθεί πιο αποτελεσματικά μέσω της διδασκαλίας στη Γ1.

Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα, όπως η έρευνα του Skutnabb-Kangas και του Toukoma (1976) που αναφέρθηκαν στην αρχή, απορρίπτουν σαφώς αυτό το μοντέλο, καθώς δείχνουν μια σημαντική μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων (conceptual knowledge) από τη μια γλώσσα στην άλλη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ενός μοντέλου *Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας* (Common Underlying Proficiency- CUP) (Cummins, 1981).



Σχήμα 2. Cummins (1981, σελ.24)

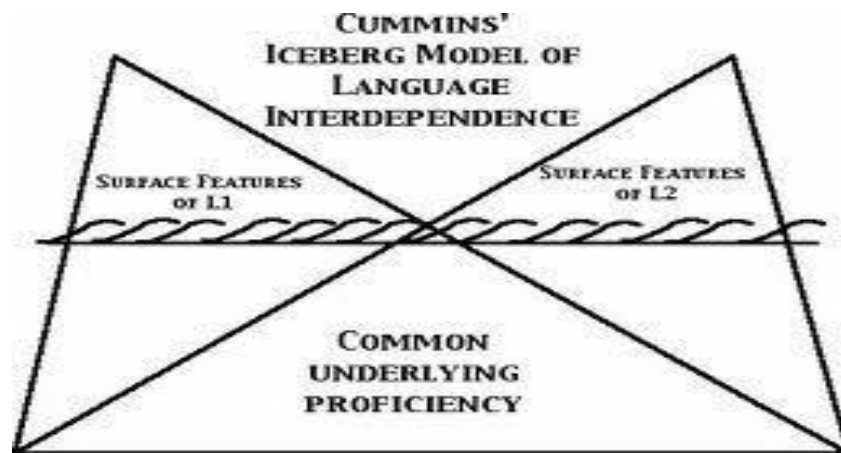
Το μοντέλο Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (CUP)

Στο μοντέλο *Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας* (CUP), οι συνδεδεμένες με τη λογική του γραπτού λόγου (literacy) πλευρές της ικανότητας ενός δίγλωσσου στη Γ1 και τη Γ2 θεωρούνται ως κοινές ή αλληλεξαρτώμενες μεταξύ των δύο γλωσσών (βλ. Σχήμα 2). Με άλλα λόγια, η εμπειρία σε μία από τις δύο γλώσσες μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας που ενυπάρχει και στις δύο γλώσσες, αν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και αν υπάρξει έκθεση και στις δυο είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον (Cummins, 2001). Αυτή η θεωρία αποδυναμώνει την ιδέα ότι οι γλώσσες αποθηκεύονται εντελώς χωριστά στον εγκέφαλο και

βασίζεται στην υπόθεση ότι ένα δίγλωσσο άτομο έχει ένα διπλό γλωσσικό σύστημα και ότι μεταφέρει τις ικανότητες μεταξύ αυτών των συστημάτων (Garcia & Kleyn, 2016).

Η δίγλωσση ικανότητα, σύμφωνα με το μοντέλο *Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας* (CUP), μπορεί να αναπαριστάνεται ως "διπλό παγόβουνο" (Cummins, 1981) (βλ. Σχήμα 3). Αξίζει να σημειωθεί ότι η αναπαράσταση της γλωσσικής ικανότητας με το παγόβουνο προτάθηκε αρχικά από τον Roger Shuy (1977), προκειμένου να γίνει διάκριση μεταξύ επιφανειακών και βαθύτερων επιπέδων γλωσσικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τον Cummins (2001), η βασική γραμματική, το λεξιλόγιο και η φωνολογία είναι στοιχεία «ορατά» που βρίσκονται πάνω από την επιφάνεια, αλλά οι λιγότερο φανερές σημασιολογικές και λειτουργικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας, οι οποίες βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια, έχουν πολύ μεγαλύτερη σημασία για τη σχολική πρόοδο.



Σχήμα 3. Cummins (1981, σελ.24)

Το «διπλό παγόβουνο»: παρουσίαση της δίγλωσσης ικανότητας

Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Cummins (2001) παρόλο που οι επιφανειακές πλευρές των διαφορετικών γλωσσών (π.χ. προφορά, ευχέρεια στην ομιλία, κ.τ.λ.) είναι σαφώς ξεχωριστές, υπάρχει μία *υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα* (underlying cognitive academic proficiency) που είναι κοινή μεταξύ των γλωσσών. Αυτή η *κοινή υποκείμενη ικανότητα* (common underlying proficiency) καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Σύμφωνα με την *υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών*, οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως σχέση: ό,τι μαθαίνεται μέσω της μίας, αξιοποιείται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και μέσω της άλλης. Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες που αντιμετωπίζονται μόνο ως μαθητές/τριες της Γ2 και όχι με το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριό τους, είναι σαν αυτό που μαθαίνουν στη Γ2 να αναπτύσσεται στο κενό. Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες που αντιμετωπίζονται ως ομιλητές/τριες με το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριό τους, ενθαρρύνονται

να κάνουν τις συνδέσεις ανάμεσα στις γλώσσες τους. Αυτές οι συστηματικές συνδέσεις ευνοούν την επιτάχυνση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

VII. Ορίζοντας τη Διαγλωσσικότητα- Translanguaging

Διαχωρίσαμε τις γλώσσες ως *πρώτη* και *δεύτερη* με έναν σαφή τρόπο. Όμως, οι γλώσσες, στο πλαίσιο της πραγματικής χρήσης τους από τους ομιλητές/τριες, δε διαχωρίζονται με ευδιάκριτες γραμμές, όπως διαχωρίζονται, όταν τις περιγράφουμε ως συστήματα. Όταν τις περιγράφουμε, στεκόμαστε έξω από τις γλώσσες και ‘κοιτάμε’ προς αυτές, μιλάμε για αυτές. Τότε τα πράγματα τακτοποιούνται πιο εύκολα. Μπορούμε να ορίσουμε ποια είναι η πρώτη γλώσσα, ποια η δεύτερη γλώσσα, ποια η γλώσσα στόχος. Όμως στην πραγματική επικοινωνία, στη χρήση δηλαδή, είμαστε μέσα στη γλώσσα, πραγματώνουμε ή πραγματοποιούμε γλώσσα. Στη θεωρία αυτό περιγράφεται με τον όρο *γλωσσικότητα* (languaging). Αν η *γλωσσικότητα* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται η γλώσσα από τους ομιλητές/τριες, ο όρος *διαγλωσσικότητα* αναφέρεται με έμφαση στη *γλωσσικότητα* σε περιβάλλοντα με γλωσσική ετερότητα, με ποικίλες γλώσσες, που όμως δεν μετράνε τόσο ως ξεχωριστές γλώσσες, ως αυτοτελή συστήματα όσο ως δυναμική χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου με συνθέσεις, συνδυασμούς, περάσματα από την μία γλώσσα στην άλλη με σκοπό τη δημιουργία νοήματος (Garcia & Li Wei, 2014, Τσοκαλίδου, 2017).

Ο όρος *διαγλωσσικότητα*, ο οποίος μεταφράστηκε το 2014 στα ελληνικά ως *έχειν* (διαγλωσσικότητα ή ΔΓ) κατά το 3ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών (Τσοκαλίδου, 2015a) προέρχεται από τον αγγλικό όρο *translanguaging*. Ο όρος *translanguaging* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από το Baker (2011), για να περιγράψει τη διδασκαλία του Ουαλού εκπαιδευτικού Cen Williams. Τη δεκαετία του 1980 ο Williams χρησιμοποίησε συστηματικά και βάσει σχεδίου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη χρήση δύο γλωσσών. Ο όρος που εισήγαγε ο Williams (2002), για να περιγράψει τη διδακτική αυτή πρακτική του ήταν *trawsieithu* στην ουαλική γλώσσα, που αρχικά αποδόθηκε στην αγγλική γλώσσα ως *translinguifing*, ενώ αργότερα ο όρος αυτός αντικαταστάθηκε από τον όρο *translanguaging*. Ο Williams υποστήριξε ότι η *διαγλωσσικότητα* αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία διαμέσου της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης, ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών και στις δύο γλώσσες τους (Williams, 2002).

Σε διεθνές επίπεδο ο όρος *translanguaging* είναι συνυφασμένος με το έργο της Ofelia García, η οποία έχει αναδείξει πολλές από τις σύγχρονες διαστάσεις του θέματος. Η *διαγλωσσικότητα* αναφέρεται στη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/τριών χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις ονοματισμένες γλώσσες, δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (Otheguy, García & Reid, 2015). Πρόκειται δηλαδή για την ελεύθερη διαδικασία ανάπτυξης όλου του γλωσσικού δυναμικού των δίγλωσσων και μονόγλωσσων ομιλητών/τριών, θεωρία η οποία εμμέσως συσχετίζεται με τη θεωρία αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2001) που αναφέρθηκε προηγουμένως, όμως σε αυτή την περίπτωση τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν ένα ενιαίο γλωσσικό σύστημα από το οποίο επιλέγουν κάθε φορά στοιχεία για τις εκάστοτε επικοινωνιακές τους ανάγκες στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (García & Li Wei, 2014).

Σύμφωνα με τη García (2009a), ο όρος *translanguaging* (διαγλωσσικότητα) αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το (δίγλωσσο) περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νοήματα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (García, 2009a στο Τσοκαλίδου 2018).

Σύμφωνα με τους Brutt-Griffler & Varghese (2004) τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μόνο οι γλώσσες, οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες (Τσοκαλίδου, 2015a).

Ο Li Wei (2011) στις έρευνες του για την *διαγλωσσικότητα*, την ορίζει μ' ένα διαφορετικό τρόπο διατυπώνοντας και την έννοια του *διαγλωσσικού χώρου* που συνδέεται στενά με την έννοια της *διαγλωσσικότητας*. Σύμφωνα λοιπόν με το Wei, η *διαγλωσσικότητα* αναφέρεται στη μετακίνηση μεταξύ των διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων και δομών και περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος των γλωσσικών αναπαραστάσεων των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων ομιλητών/τριών με τρόπο που να υπερβαίνει το συνδυασμό των δομών, την εναλλαγή ανάμεσα στα συστήματα, τη μετάδοση των πληροφοριών και τις αναπαραστάσεις των αξιών, των ταυτοτήτων και των σχέσεων. Συνεπώς, η *διαγλωσσικότητα* πρακτικά λειτουργεί για τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα ως ένας *διαγλωσσικός χώρος* (translanguaging space) ή *ζώνη διαγλωσσικότητας* (translanguaging zone) (Blackledge, Creese, & Hu, 2016), όπου μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικής τους ιστορίας, τις πεποιθήσεις τους και την ιδεολογία τους μετατρέποντας αυτά τα στοιχεία σε ζωντανή εμπειρία (Παπανικολάου, 2018).

Σύμφωνα μάλιστα και με έρευνες των Velasco & García (2014), η *διαγλωσσικότητα* επεκτείνεται όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στο γραπτό λόγο, καθώς στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι η *διαγλωσσικότητα* χρησιμοποιείται από τους/τις δίγλωσσους/ες συγγραφείς σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (σχεδίαση, επεξεργασία και εφαρμογή) είτε για την αποτελεσματικότητά της είτε ως «σκαλωσιά», δηλαδή ως ακαδημαϊκό υπόβαθρο για την παραγωγή λόγου (Τσοκαλίδου, 2018). Μέσω αυτών των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι δίγλωσσοι/ες ή αναδυόμενοι/ες δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά γνωστικά και γλωσσικά οφέλη, να αποκτήσουν ένα κεντρικό βοηθητικό στοιχείο για τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος και να χρησιμοποιήσουν όλες τις γλωσσικές και πολιτισμικές πηγές τους για να αναπτύξουν και να επιτύχουν τις μεταγνωστικές ικανότητές τους και την κριτική τους σκέψη (Velasco & García, 2014 στο Τσοκαλίδου, 2018).

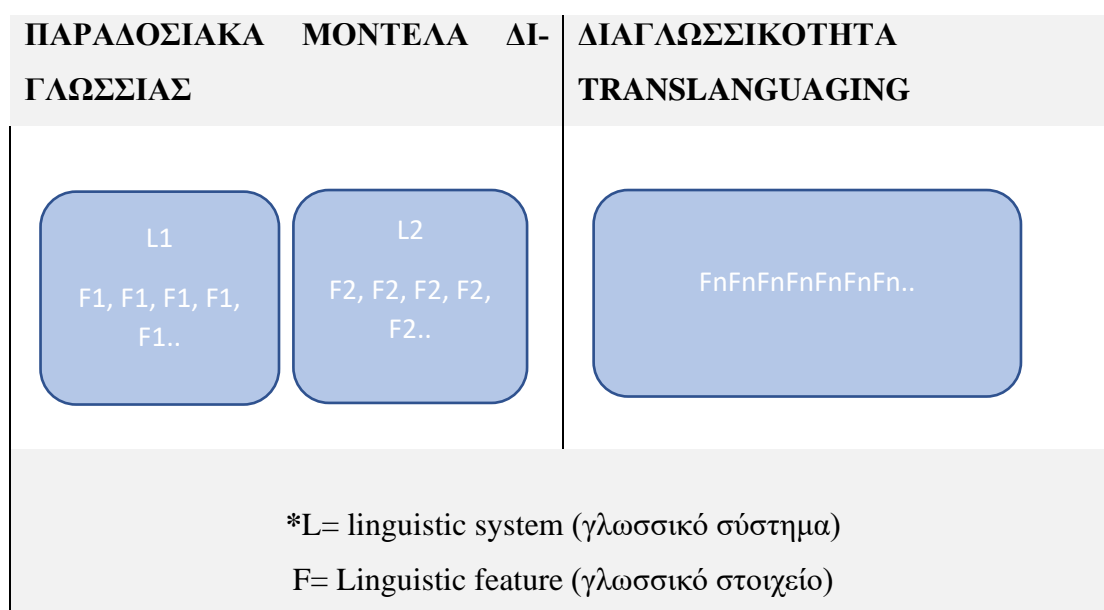
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

I. Η παιδαγωγική της Διαγλωσσικότητας

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Τσοκαλίδου (2017), η *διαγλωσσικότητα* συνδέεται με διάφορες γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη μαθησιακή διαδικασία, όπως η μετάφραση, η εναλλαγή κωδίκων, η παράλληλη χρήση γλωσσών, η μεταφορά στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες. Ωστόσο, η *διαγλωσσικότητα* ξεπερνά τις συγκεκριμένες γλωσσικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα την εναλλαγή κωδίκων και την μετάφραση, διότι συνδέεται με την διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν στη τάξη πολυτροπικούς τρόπους όπως ανάγνωση, γραφή, σημειώσεις κ.τ.λ. (García & Li Wei, 2014).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να διευκρινιστεί η διαφορά μεταξύ της *διαγλωσσικότητας* (translanguaging) και της *εναλλαγής κωδίκων* (code switching). Σύμφωνα με τη García (2009b), η *διαγλωσσικότητα* εστιάζει και αφορά στην (πολυ)γλωσσική χρήση από τη σκοπιά των ομιλητών/τριών, ενώ η εναλλαγή κωδίκων αναφέρεται στην περιγραφή των γλωσσών που εναλλάσσονται κατά την επικοινωνία και εστιάζεται στις γλώσσες που γίνονται ορατές (Τσοκαλίδου, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, οι García και Li Wei (2014), για να καταστεί εμφανής η

διαφορά αυτή και για να αποφευχθεί η σύγχυση με τα παραδοσιακά μοντέλα διγλωσσίας, απομακρύνονται από τους όρους L1 και L2 (ή Γ1 και Γ2) και χρησιμοποιούν συμβολικά το Fn και προτείνουν ένα «δυναμικό μοντέλο για τη διγλωσσία», όπου η διαγλωσσικότητα εκφράζεται μέσα από μία συνέχεια Fn (Fn, Fn, Fn, Fn...) πέρα από τη διχοτόμηση σε πρώτη και δεύτερη γλώσσα (Γ1 και Γ2) που δεν μπορεί να περιγράψει τις γλωσσικές πρακτικές των δίγλωσσων ατόμων αλλά και την υφιστάμενη πραγματικότητα του δίγλωσσου κόσμου μέσα στον οποίο ζουν. Στον Πίνακα1 γίνεται μία προσπάθεια αποτύπωσης των διαφορών μεταξύ της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας βασισμένο στο αντίστοιχο μοντέλο των García & Li Wei (2014:14).



Πίνακας 1. Διαφορές των παραδοσιακών μοντέλων διγλωσσίας και του δυναμικού μοντέλου για τη διγλωσσία (García & Li Wei, 2014:14).

Αναφορικά με τη μετάφραση, χαρακτηρίζεται ως κατάσταση κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός μεταφράζει από την μια γλώσσα στην άλλη, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το περιεχόμενο στην ισχυρή τους γλώσσα. Έτσι, σε μια τάξη με δίγλωσσους μαθητές/τριες η ασθενέστερη για τους μαθητές/τριες γλώσσα μεταφράζεται στην ισχυρή τους γλώσσα για να εξασφαλιστεί η κατανόηση και η μάθηση της έννοιας. Η διαφορά έγκειται στο ότι η μετάφραση έχει την τάση να διαχωρίζει τις γλώσσες, δίνοντας έμφαση στη γλώσσα που προτιμάται για ακαδημαϊκή χρήση, ακόμη και εάν είναι προσωρινά η αδύναμη γλώσσα των παιδιών. Αντίθετα, η *διαγλωσσικότητα* τείνει να αξιοποιεί και να ενισχύει και τις δύο γλώσσες (Lewis et al, 2012).

Σε μία προσπάθεια επέκτασης της θεωρητικής έννοιας της *διαγλωσσικότητας* στο χώρο της εκπαίδευσης, οι García & Kano (2014) αναφέρονται

«στην διαδικασία στην οποία οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε σύνθετες συλλογιστικές πρακτικές, που περιλαμβάνουν όλες τις γλωσσικές πρακτικές για όλους τους μαθητές/τριες της τάξης, με σκοπό να αναπτύξουν νέες γλωσσικές πρακτικές, να διατηρήσουν τις προηγούμενες, να επικοινωνήσουν, να κατακτήσουν τη γνώση και να δώσουν φωνή σε νέες κοινωνικοπολιτικές πραγματικότητες μέσω της αμφισβήτησης της γλωσσικής ανισότητας» (Garcia & Kano, 2014: 261).

Επιπλέον, η *δημιουργικότητα* (creativity) και η *κριτικότητα* (criticality) αποτελούν δύο θεμελιώδεις έννοιες για την εκπαίδευση και βασικά στοιχεία της διαγλωσσικότητας. Με τη *δημιουργικότητα* αναφέρονται στην ικανότητα που έχει κανείς, ώστε να επιλέξει ανάμεσα στη συμμόρφωση και την κατάρριψη των κανόνων και των νορμών μέσω της χρήσης της γλώσσας, ενώ η *κριτικότητα* αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης των διαθέσιμων αποδεικτικών στοιχείων κατάλληλα, συστηματικά και εύστοχα με στόχο την ενημέρωση των συνειδητών απόψεων για τα πολιτισμικά, κοινωνικά, πολιτικά και γλωσσικά φαινόμενα. Οι δύο αυτές έννοιες, η *δημιουργικότητα* και η *κριτικότητα*, είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, καθώς η υπέρβαση των ορίων απαιτεί την παρουσία της κριτικής σκέψης, ενώ ταυτόχρονα η δημιουργικότητα αποτελεί στοιχείο της κριτικής ικανότητας (Garcia & Li Wei, 2014).

Σύμφωνα με την Garcia & Lin (2017), η *διαγλωσσικότητα* στην εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο εκδοχές, την *αδύναμη* (weak) και την *ισχυρή* (strong). Η αδύναμη εκδοχή εάν και διατηρεί τις εθνικές γλώσσες, ωστόσο τα όρια στην εκπαίδευση με δι(α)γλωσσικές πρακτικές είναι πιο χαλαρά και ωφελούν την πρώτη γλώσσα (Γ1) των μαθητών/τριών. Στη δε ισχυρή εκδοχή διατυπώνεται η αρχή ότι τα δίγλωσσα άτομα κατασκευάζουν ένα μοναδικό γλωσσικό ρεπερτόριο από το οποίο μαθαίνουν να αξιοποιούν τα κατάλληλα χαρακτηριστικά.

II. Βασικές Αρχές και Βασικοί Στόχοι της Παιδαγωγικής της Διαγλωσσικότητας

Στη παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας σύμφωνα με τους García και Flores (2012), κυριαρχούν δύο βασικές αρχές, η *αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης* (social justice) και η *αρχή της κοινωνικής πρακτικής* (social practice).

Η πρώτη *αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης* έχει ως στόχο την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής συνειδητοποίησης των μαθητών/τριών και στηριζόμενη στη διαμορφωτική δυναμική και στην κριτική σκέψη που έχει η εκπαίδευση, επιδιώκει το μετασχηματισμό των συνθηκών που διαιωνίζουν την κοινωνική ανισότητα και αδικία. Για να επιτευχθεί αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάσουν στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, που θα εξασφαλίζει την ισότιμη

συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, καθώς και την ισότιμη σχέση γλωσσών, πολιτισμών και κοινοτήτων. Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεριμνήσει για την καλλιέργεια της πολυγλωσσικής συνειδητοποίησης (multilingual awareness) και της ανοχής, που στηρίζεται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τις μητρικές γλώσσες όλων των μαθητών/τριών. Τέλος, εξίσου σημαντικό είναι ο/η εκπαιδευτικός να διατηρήσει προσδοκίες υψηλές για τους μαθητές/τριες τους, καθώς και να δημιουργεί υλικό που απαιτεί ρίσκο και σκληρή εργασία (García & Flores, 2012).

Η δεύτερη *αρχή της κοινωνικής πρακτικής* βασίζεται στις συνεργατικές στρατηγικές μάθησης και κοινωνικής κατασκευής της γνώσης. Ο/Η εκπαιδευτικός εδώ καλείται να υποστηρίξει τους μαθητές/τριες, ώστε να δημιουργήσουν ποιοτικές αλληλεπιδράσεις που υποστηρίζουν το διαμοιρασμό των ιδεών χρησιμοποιώντας το σύνολο των γλωσσικών τους πρακτικών, αλλά και να υιοθετήσει ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας. Ακόμη, πρέπει να οι εκπαιδευτικοί να εξασφαλίσουν τη μέγιστη επένδυση στις ταυτότητες των μαθητών/τριών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσης του περιεχομένου της διδασκαλίας με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών (García & Flores, 2012).

Οι García και Li Wei (2015: 235) ορίζουν τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, ως εξής:

1. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στα επίπεδα των μαθητών/τριών και η προσαρμογή των οδηγιών στους διαφορετικούς τύπους μαθητών/τριών στις πολυγλωσσικές τάξεις.
2. Η διαμόρφωση του γνωστικού υποβάθρου, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκονται.
3. Η βαθύτερη κατανόηση και η κοινωνικοπολιτική εμπλοκή, η ανάπτυξη και η επέκταση της νέας γνώσης και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.
4. Η διαγλωσσική και μεταγλωσσική συνειδητοποίηση με σκοπό την ενδυνάμωση της διαγλωσσικής ικανότητας των μαθητών/τριών, ώστε να αναγνωρίζουν τις απαιτήσεις των διαφορετικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών περιστάσεων.
5. Η ευέλικτη γλωσσική εναλλαγή, ώστε να χρησιμοποιούνται οι γλωσσικές πρακτικές επιδέξια.
6. Η επέκταση ταυτότητας και η τοποθέτηση, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές/τριες.
7. Η αμφισβήτηση των γλωσσικών ανισοτήτων και η ανατροπή των γλωσσικών ιεραρχιών και των κοινωνικών δομών.

Στη συνέχεια, οι García και Li Wei, (2015: 235-236) αναφέρουν ότι οι στρατηγικές της διαγλωσσικότητας αντιστοιχούν σε τρεις κατηγορίες:

1. Τη διάθεση του/της εκπαιδευτικού για δημιουργία νοήματος μέσω:

- της διαγλωσσικότητας, όποτε κρίνεται απαραίτητο για λόγους κατανόησης,
 - της ενθάρρυνσης για χρήση της διαγλωσσικότητας στον εσωτερικό λόγο (inner speech).
2. Τη χρήση των σχολικών πόρων για διαγλωσσικότητα από τους/τις εκπαιδευτικούς, η οποία περιλαμβάνει:
- τη διαθεσιμότητα και το σχεδιασμό πολυγλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων,
 - τη διαθεσιμότητα και το σχεδιασμό τεχνολογικά προηγμένων μέσων,
 - τη διαθεσιμότητα και το σχεδιασμό ενός πολυγλωσσικού/πολυτροπικού τοπίου στην τάξη, το οποίο περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, ακουστικά και οπτικά κείμενα, τεχνολογικά προηγμένα μέσα, πολύγλωσσο τοίχο λέξεων, τοίχο με συγγενικές λέξεις και τοίχο με τρόπους που μπορώ να ξεκινήσω μία πρόταση σε διαφορετικές γλώσσες.
3. Τον σχεδιασμό της δομής της τάξης και του αναλυτικού προγράμματος για χρήση της διαγλωσσικότητας μέσω:
- της δημιουργίας ομάδων συνομηλίκων σύμφωνα με τη μητρική γλώσσα, ώστε να επιτραπεί ο συνεργατικός διάλογος και οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες, χρησιμοποιώντας τη διαγλωσσικότητα,
 - της εφαρμογής σχεδίων εργασίας και της εργασιοκεντρικής μεθόδου μάθησης που βασίζονται στα πολυμέσα και στην κινησιολογία,
 - της ανάθεσης ερευνητικών εργασιών, ώστε οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διάρκεια συλλογής νέων πληροφοριών,
 - των θεματικών ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος, για να ενσωματωθούν εναλλακτικοί τρόποι γλωσσικότητας (languageing) και κατάκτησης της γνώσης,
 - των ερευνητικών εργασιών για τη γλώσσα, στοχεύοντας στην καλλιέργεια διαγλωσσικών δεξιοτήτων και στην επέκταση της μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης σε επίπεδο λεξιλογίου, σύνταξης και μορφολογίας.

III. Οφέλη από την χρήση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη στους/στις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με το Baker

& Wright (2017) τα οφέλη της χρήσης της διαγλωσσικότητας είναι τα εξής: α) υποστηρίζει την βαθύτερη και πλήρη κατανόηση του θέματος του μαθήματος, β) συμβάλλει στην ανάπτυξη της ευχέρειας των μαθητών/τριών τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στον εγγραμματισμό στην αδύναμη για αυτούς γλώσσα, γ) διευκολύνει την συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, δ) η ένταξη των μαθητών/τριών που μαθαίνουν μια γλώσσα σε διαφορετικά επίπεδα σε μια σχολική τάξη με μαθητές/τριες που γνωρίζουν ικανοποιητικά την συγκεκριμένη γλώσσα, εξυπηρετείται μέσω της χρήσης της διαγλωσσικότητας. Η στρατηγική της χρήσης των δύο γλωσσών στη σχολική τάξη συμβάλλει στην ταυτόχρονη ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές/τριες.

Οι Velasco & Garcia (2014) υποστηρίζουν ότι μέσω των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι δίγλωσσοι/ες ή αναδυόμενοι/ες δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά γνωστικά και γλωσσικά οφέλη, να αποκτήσουν ένα κεντρικό βοηθητικό στοιχείο για τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος και να χρησιμοποιήσουν όλες τις γλωσσικές και βιωματικές πηγές τους, για να αναπτύξουν και να επιτύχουν τις μεταγνωστικές ικανότητές τους και την κριτική τους σκέψη (Τσοκαλίδου, 2015b). Ακόμη, η χρήση των διαγλωσσικών αυτών διδακτικών πρακτικών παρέχει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να εσωτερικεύσουν τις νέες έννοιες, να δομήσουν τη δική τους κατανόηση και να χρησιμοποιήσουν όλη αυτή τη γνώση ταυτόχρονα στις γλώσσες τους (Baker et al., 2012 στο Τσοκαλίδου, 2015b). Συνεπώς, κατά τη διάρκεια αυτής της ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες, οι μαθήτριες/ές συμπληρώνουν, αυξάνουν, αναπτύσσουν και ουσιαστικά δομούν και δίνουν νόημα στις γνώσεις τους (Τσοκαλίδου, 2015b). Οι Creese και Blackledge (2010), μάλιστα όπως αναφέρει η Τσοκαλίδου (2015b), απέδειξαν ότι αυτή η ευέλικτη διγλωσσία χαλαρώνει τα όρια ανάμεσα στις ονοματισμένες γλώσσες, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών και γεφυρώνει τα χάσματα στο επίπεδο των ενδιαφερόντων, των εμπειριών και των γνώσεών τους.

Σύμφωνα με τους Garcia & Li Wei (2014) χάρη στη διαγλωσσικότητα είναι εφικτή η δημιουργία ενός *τρίτου χώρου* (third space), ο οποίος συνδέει άμεσα τη γλώσσα με το αίσθημα της ασφάλειας. *Τρίτος χώρος* σημαίνει ένας χώρος πέρα από τον χώρο των ξεχωριστών γλωσσών (πρώτη και δεύτερη γλώσσα). Σε αυτόν τον χώρο, τα παιδιά μπορούν, χωρίς φόβο, να ενεργοποιήσουν και να συνθέσουν τις γλώσσες τους, όπως αυτά θεωρούν καλύτερο, ώστε να δημιουργήσουν νοήματα (Τσοκαλίδου 2017). Αν υπάρχει αυτός ο χώρος με την ελευθερία εναλλαγής γλωσσών μέσα στην ίδια πρόταση, με την ελευθερία δημιουργικής σύνθεσης γλωσσών, τα παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας δεν

περιμένουν, πρώτα να μάθουν «καλά, πολύ καλά ή τέλεια» τη γλώσσα στόχο για να μιλήσουν, αλλά μπορούν να αρθρώσουν λόγο εξ' αρχής. Ένα ασφαλές περιβάλλον είναι επιπλέον ένα βοηθητικό/υποστηρικτικό περιβάλλον.

Οι Li Wei & Zhu Hua (2013) εστιάζουν περισσότερο στην συμβολή της διαγλωσσικότητας στην ταυτότητα των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα κατέληξαν στο ότι η διαγλωσσικότητα συμβάλλει στην δημιουργία ενός νέου είδους ταυτότητας, της διεθνικής (transnational). Στο πλαίσιο αυτό, οι δίγλωσσοι ομιλητές/τριες επιθυμούν να απεμπλακούν από τα φυσικά σύνορα της χώρας προέλευσης τους και δίνουν έμφαση στο εδώ και τώρα. Η διαγλωσσικότητα από την πλευρά της τονίζει τη μεταβλητότητα και τη δυναμική των ταυτοτήτων. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στους/στις δίγλωσσους/ δίγλωσσες ομιλητές/τριες η δυνατότητα να αναπτύξουν νέους τρόπους επικοινωνίας σε ένα καινούργιο επικοινωνιακό περιβάλλον μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε διαγλωσσικές πρακτικές (Li Wei & Zhu Hua 2013).

IV. Γραμματισμός

Όπως, λοιπόν, αποδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν η ανάπτυξη του *γραμματισμού* των δι(πολύ)γλωσσων ατόμων ενισχύεται, όταν ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν ελεύθερα ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο στη μαθησιακή διαδικασία ενεργοποιώντας την προηγούμενη γνώση. Στο σημείο αυτό όμως είναι ανάγκη να διασαφηνιστεί τι εννοούμε με τον όρο *γραμματισμός*.

Ο όρος *literacy* της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως *αλφαβητισμός*, *γραμματισμός* και *εγγραμματισμός*. Καθώς, ο όρος αλφαβητισμός παραπέμπει κυρίως στο μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, ελάχιστα στην ικανότητα κατανόησης και καθόλου στην ικανότητα ερμηνείας και κριτικής του γραπτού λόγου, που είναι στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης το τελικό ζητούμενο, αντί του αλφαβητισμού χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος *γραμματισμός*, και λιγότερο συχνά ο όρος *εγγραμματισμός* (Ματσαγγούρας 2007).

Η UNIESCO (2005: 21)) ορίζει τον *γραμματισμό* ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο, οι οποίες σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση και του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες που είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει. Όμως, όπως ορθά παρατηρεί ο Baynham (2002 στο Ματσαγγούρας 2007) στον ορισμό αυτό υπάρχει η λειτουργική διάσταση

του εγγραμματισμού, αλλά απουσιάζει η κριτική διάσταση, που είναι ιδιαίτερα αναγκαία στις ημέρες μας.

Η έννοια του γραμματισμού εμπεριέχει όχι μόνο την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης ενός κειμένου αλλά, συνεπάγεται την κατανόηση, αποτελεσματική ερμηνεία και κριτική αντιμετώπιση προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων (π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.) σε διαφορετικές επικοινωνιακές και κοινωνικές συνθήκες. Ουσιαστικά, συνιστά το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων ενός ατόμου, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση ποικίλων σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων της ζωής του, ενισχύοντας την ενεργό δράση του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Baynham 2002). Κατ' επέκταση, στο πλαίσιο μιας σύγχρονης και αναπτυγμένης τεχνολογικά κοινωνίας, η έννοια του γραμματισμού συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Στη δική μας μελέτη θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα ο *σχολικός γραμματισμός*. Η έννοια του *σχολικού γραμματισμού* (school literacy) αφορά τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πλαίσιο του σχολείου. Ο όρος παραδοσιακά είναι συνδεδεμένος με τα είδη γραμματισμού που είναι απαραίτητα ώστε ο διδασκόμενος να αποδίδει επιτυχώς στα σχολικά μαθήματα. Με άλλα λόγια, ο σχολικός γραμματισμός συσχετίζεται με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων. Ακόμη, περιλαμβάνει δεξιότητες σχετικές με τους μαθηματικούς υπολογισμούς, τη σύγχρονη τεχνολογία, τη διαχείριση του περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες που καλείται να έχει αναπτύξει ένα άτομο για να θεωρηθεί εγγράμματο είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα, ενώ η απάντηση στο ερώτημα επηρεάζεται αναμφίβολα από τις απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνίας και τη χρονική συγκυρία, δεδομένης της συνεχούς μεταβολής που υφίστανται οι συνιστώσες της επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΚΟΡΟΝΟΙΟΥ

I. Ψηφιακή Εθνογραφία

Η ψηφιακά διαμεσολαβημένη εθνογραφική έρευνα έγινε όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της αυξανόμενης επιρροής και παρουσίας του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Η ψηφιακή ή αλλιώς διαδικτυακή εθνογραφία στη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με τον Varis (2014), μπορεί να εντοπιστεί ως «digital ethnography» (Murthy 2008), «virtual ethnography» (Hine, 2000), «cyberethnography» (Robinson & Schulz, 2009), «discourse-centred online ethnography» (Androutsopoulos, 2008), «internet ethnography» (Boyd, 2008; Sade-Beck, 2004), «ethnography on the internet» (Beaulieu, 2004), «ethnography of virtual spaces» (Burrell, 2009), «ethnographic research on the internet» (Garcia κ.ά. 2009), «internet-related ethnography» (Postill and Pink, 2012) και «netnography» (Kozinets, 2009). Πρόκειται για την εθνογραφία που πραγματώνεται μέσω των τεχνολογικών δικτύων.

Η εθνογραφία, η οποία αποτελεί μία επιστήμη που έχει κάνει φετίχ τη «δια ζώσης» επαφή με τον πληροφορητή, καλείται σήμερα να συνομιλήσει με την τεχνολογική διαμεσολάβηση ως βασικό αντικείμενο της (Παπαηλία & Πετρίδης, 2015). Προσαρμόζεται έτσι στην πολυπλοκότητα του σημερινού τεχνολογικά μεσολαβημένου κοινωνικού κόσμου και αποτελεί μία ερευνητική μέθοδο που διεκπεραιώνεται εξ αποστάσεως μέσω του διαδικτύου. Η εικόνα του εθνογράφου που έχουμε συνηθίσει ως του ανθρώπου που επισκέπτεται κοινότητες και οργανισμούς, φαίνεται να αλλάζει. Παρόλο όμως που το διαδίκτυο μοιάζει να μην συμβαδίζει με το χαρακτήρα της εθνογραφίας, υπό την έννοια ότι εμφανίζεται ως χώρος δίχως τόπους, η σύλληψη του διαδικτύου ως κυβερνοχώρου αναιρεί αυτή τη θέση (Bryman, 2016).

Οι ερευνητές του χώρου της ποιοτικής έρευνας, σύμφωνα με το Bryman (2016: 502), εφαρμόζουν τέσσερις τύπους μελέτης διαδικτυακών κοινοτήτων και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Τύπος Α- Μελέτη μόνο διαδικτυακών κοινοτήτων χωρίς συμμετοχή: αυτό το είδος μελέτης περιλαμβάνει κυρίως την εξέταση μπλογκ, ομάδων συζήτησης, κ.λπ., χωρίς τη συμμετοχή ή παρέμβαση του ερευνητή, ο οποίος συχνά συμμετέχει «κρυφά», χωρίς οι συντάκτες του υλικού να έχουν επίγνωση της παρουσίας του.
2. Τύπος Β- Μελέτη μόνο διαδικτυακών κοινοτήτων με κάποια συμμετοχή: αυτό το είδος μελέτης περιλαμβάνει κυρίως την εξέταση μπλογκ, ομάδων συζήτησης, κ.λπ. με κάποια συμμετοχή ή παρέμβαση του ερευνητή, ο οποίος παρεμβαίνει (φανερά ή συγκαλυμμένα) στη ροή των διαδικτυακών αναρτήσεων και συζητήσεων.
3. Τύπος Γ- Μελέτη διαδικτυακών κοινοτήτων και συνεντεύξεις στο διαδίκτυο ή εκτός δικτύου: όπως ο Τύπος Β με τη διαφορά ότι εδώ ο ερευνητής παίρνει και συνέντευξη (διαδικτυακά ή εκτός δικτύου) από όσους συμμετέχουν στη διαδικτυακή αλληλεπίδραση.

4. Τύπος Δ- Μελέτη διαδικτυακών κοινοτήτων και ερευνητικές μέθοδοι εκτός δικτύου: όπως ο Τύπος Γ με τη διαφορά ότι εδώ υπάρχει ενεργός συμμετοχή του ερευνητή στον εκτός δικτύου κόσμο των ερευνώμενων, ενώ πραγματοποιούνται και συνεντεύξεις (διαδικτυακές ή εκτός δικτύου).

Οι μέθοδοι και οι πηγές δεδομένων που συνδέονται με τη διαδικτυακή εθνογραφία έχουν μερικές φορές χρησιμοποιηθεί ως συμπλήρωμα συμβατικών εθνογραφικών ερευνών για διάφορες μελέτες (Bryman, 2016). Με τον όρο συμβατική εθνογραφία εννοούμε την εθνογραφική έρευνα που ως αντικείμενο της έχει τις μη διαδικτυακές ζωές και κοινότητες. Η Hine (2008 στο Bryman, 2016) και η Garcia κ.ά. (2009 στο Bryman, 2016) αναφέρουν ότι στις ψηφιακές εθνογραφίες υπάρχει ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη ο εκτός δικτύου κόσμος, επειδή ακόμη και ο πιο συνεπής χρήστης του διαδικτύου έχει μία ζωή πέρα από τον υπολογιστή του.

Η ψηφιακή εθνογραφία πλεονεκτεί συγκριτικά με τη συμβατική εθνογραφία. Πιο συγκεκριμένα, είναι ταχύτερη, απλούστερη, λιγότερο δαπανηρή και λιγότερο χρονοβόρα. Ακόμη, παρέχει εύκολη πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό μελετητών/τριων και ενδιαφερομένων, οι οποίοι έχουν απεριόριστη ψηφιακή ζωή, αποτελώντας έτσι έναν προνομιούχο χώρο παραγωγής, ανάδειξης και διάδοσης του πολιτισμού. Αυτή η εύκολη πρόσβαση που δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του δείγματος της έρευνας, μπορεί να εξυπηρετήσει τη διεκπεραίωση της έρευνας σε περιπτώσεις όπου απαγορεύεται η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, όπως σε περιόδους πανδημίας π.χ. τον COVID-19 που απασχόλησε την διεθνή κοινότητα και επέβαλε καθεστώς καραντίνας. Ασφαλώς όμως, όπως έχει προαναφερθεί και σύμφωνα με τον Bryman (2016), θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος με τον οποίο ζουν εκτός δικτύου οι διαδικτυακές κοινότητες, που συνήθως αποτελούν αντικείμενο εθνογραφικής έρευνας.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η ΕΡΕΥΝΑ

I. Η επιλογή του θέματος

Η ενασχόληση μου ως ερευνήτρια της παρούσας εργασίας σχετικά με την σημασία της εφαρμογής της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικό εργαλείο στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/τριες από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο προέκυψε μέσω της πρακτικής άσκησής μου σε Τάξη Υποδοχής στο διαπολιτισμικό σχολείο Schule IM Süden της Κολωνίας. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών ήταν πρόσφυγες ή μετανάστες από ασιατικές χώρες είτε Ρομά από χώρες όπως Βουλγαρία, Ρουμανία. Αυτό που με εντυπωσίασε και με κινητοποίησε, ώστε να ασχοληθώ και εγώ με τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, είναι ότι παρόλο που η εκπαιδευτικός δεν γνώριζε τη γλώσσα καταγωγής των μαθητών, αυτές οι γλώσσες ήταν επιθυμητές στο σχολικό περιβάλλον. Για αυτό το λόγο συχνά κάποιος μαθητής με καλύτερο επίπεδο στα γερμανικά γινόταν ο μεταφραστής και διευκόλυνε την επικοινωνία των συμμαθητών του με την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός πίστευε ότι με αυτό τον τρόπο, αποκτώντας το παιδί φωνή και εκφράζοντας είτε τη σκέψη του είτε τα συναισθήματά του, θα κινητοποιηθεί για τη μάθηση και θα νιώσει ότι είναι ισότιμο με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης που ενδεχομένως να γνωρίζουν καλύτερα γερμανικά από το ίδιο. Συμφωνούσε επομένως με το επιχείρημα που προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος ότι δεν πρέπει πρώτα τα παιδιά να μάθουν «καλά, πολύ καλά ή τέλεια» τα γερμανικά για να μιλήσουν, αλλά μπορούν να αρθρώσουν λόγο εξ' αρχής σε οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμούν. Δυστυχώς συχνά όμως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα υποστηρίζεται το επιχείρημα ότι οι μαθητές κι οι οικογένειες τους θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο ως γλώσσα επικοινωνίας (μοντέλο Χωριστής Υποκειμενικής Ικανότητας). Κάτι τέτοιο ωστόσο όπως προαναφέρθηκε στη θεωρία, δεν είναι πλέον επιστημονικά αποδεκτό.

Η προσωπική μου ανάγκη για την εύρεση και εφαρμογή μεθόδων που θα αξιοποιούσαν το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο όλων των μαθητών/τριών μέσα στη σχολική τάξη, σε συνδυασμό με το μάθημα «Sprachbildung und Sprachförderung unter Berücksichtigung des Interkulturellen Ansatzes im Elementar- und Primarbereich» που παρακολούθησα στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας στα πλαίσια του προγράμματος ERASMUS, συνετέλεσαν στην αναγνώριση της σημασίας της χρήσης μορφών της διαγλωσσικότητας ως μέσο διδασκαλίας μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

II. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της διαγλωσσικότητας στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά – πρόσφυγες, ως μια μικρή συμβολή σε έναν ερευνητικό χώρο που δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικώς, ειδικότερα στις παιδικές ηλικίες, και να αποτελέσει μια βάση για μελλοντικές έρευνες.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται οι ακόλουθοι:

- Να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο οι μαθητές χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο.
- Να διερευνηθεί εάν η εφαρμογή της διαγλωσσικότητας συνέβαλλε στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών για τη χρήση των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

III. Ερευνητικά ερωτήματα- ερευνητικές υποθέσεις

Με τους παραπάνω στόχους προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα για να επικοινωνήσει;
2. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τα ελληνικά για να επικοινωνήσει;
3. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί κάποια άλλη γλώσσα πέρα από τη μητρική και τα ελληνικά για να επικοινωνήσει;
4. Χρησιμοποιούν οι μαθητές διαγλωσσικές πρακτικές στον προφορικό λόγο;
5. Χρησιμοποιούν οι μαθητές διαγλωσσικές πρακτικές στο γραπτό λόγο;
6. Επιτυγχάνεται ο γραμματισμός στη γλώσσα-στόχο μέσω της αξιοποίησης της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας της τάξης;

Υποερωτήματα:

- Αν βοήθησε, σε ποιο βαθμό έγινε;
 - Αν δε βοήθησε, για ποιο λόγο συνέβη αυτό;
7. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών για την εφαρμογή της διαγλωσσικότητας;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που θα αναφέρονται παρακάτω προέρχονται από τις ερευνητικές ερωτήσεις και συντάχθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και άλλες σχετικές

έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν. Για την καλύτερη οργάνωσή τους παρατίθενται σε πίνακα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ
<p>1^ο Ερώτημα: Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα για να επικοινωνήσει;</p>	<p>1^η Υπόθεση: Χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα κυρίως για να επικοινωνήσει με την οικογένεια του.</p>
<p>2^ο Ερώτημα: Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τα ελληνικά για να επικοινωνήσει;</p>	<p>2^η Υπόθεση: Χρησιμοποιεί τα ελληνικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, αλλά και για να επικοινωνήσει με τους συνομηλίκους του στη γενική τάξη.</p>
<p>3^ο Ερώτημα: Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί κάποια άλλη γλώσσα πέρα από τη μητρική και τα ελληνικά για να επικοινωνήσει;</p>	<p>3^η Υπόθεση: Χρησιμοποιεί τα αγγλικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, αλλά και για να επικοινωνήσει με άλλα παιδιά είτε στο σχολείο είτε στο camp. Κάποιοι μαθητές χρησιμοποιούν τα αραβικά (ως ΞΓ) για να επικοινωνήσουν με τα παιδιά, για τα οποία είναι μητρική γλώσσα.</p>
<p>4^ο Ερώτημα: Χρησιμοποιούν οι μαθητές διαγλωσσικές πρακτικές στον προφορικό λόγο;</p>	<p>4^η Υπόθεση: Οι μαθητές χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές στον προφορικό λόγο περισσότερο από ότι στο γραπτό λόγο.</p>
<p>5^ο Ερώτημα: Χρησιμοποιούν οι μαθητές διαγλωσσικές πρακτικές στο γραπτό λόγο;</p>	<p>5^η Υπόθεση: Οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν τόσο διαγλωσσικές πρακτικές στο γραπτό λόγο. Όταν νιώθουν ότι δεν μπορούν να δώσουν μία ολοκληρωμένη απάντηση γραπτώς στα ελληνικά, επιλέγουν να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα.</p>
<p>6^ο Ερώτημα:</p>	<p>6^η Υπόθεση: Ναι, αναμένεται η αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας της</p>

Επιτυγχάνεται ο γραμματισμός στη γλώσσα-στόχο μέσω της αξιοποίησης της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας της τάξης;	τάξης να συμβάλλει στην επίτευξη του γραμματισμού στα ελληνικά.
Υποερώτημα 1^ο Αν βοήθησε, σε ποιο βαθμό έγινε;	Υπόθεση Αναμένεται η εκπλήρωση των διδακτικών στόχων να είναι ταχύτερη, αφού η προηγούμενη γνώση των μαθητών για τα γεωμετρικά σχήματα θα χρησιμοποιηθεί ως σκαλωσιά (scaffolding).
Υποερώτημα 2^ο Αν δε βοήθησε, για ποιο λόγο συνέβη αυτό;	Υπόθεση Αναμένεται να βοηθήσει.
7^ο Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών/τριών για την εφαρμογή της διαγλωσσικότητας;	7^η Υπόθεση: Αναμένεται οι μαθητές/τριες να θεωρούν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι όλες οι γλώσσες είναι ευπρόσδεκτες στη μάθηση και πως κάτι τέτοιο μπορεί να τους βοηθήσει να κατακτήσουν ευκολότερα τη γνώση.

IV. Μεθοδολογία της έρευνας

i. Η μέθοδος έρευνας

Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας είναι ποιοτική, καθώς τα δεδομένα που συλλέγονται δεν προορίζονται για γενίκευση προς κάποιον πληθυσμό αλλά προς τη θεωρία. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία γλωσσική εθνογραφία (linguistic ethnography), αφού αποτελεί μία ερμηνευτική προσέγγιση που μελετά τις τοπικές και άμεσες ενέργειες των φορέων από τη δική τους οπτική γωνία και εξετάζει πώς αυτές οι αλληλεπιδράσεις ενσωματώνονται σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια και δομές. Μέσω αυτής της έρευνας αναδεικνύεται η «ισχύς των θεωρητικών συλλογισμών» και μέσω της εφαρμογής μεθόδων και δραστηριοτήτων επιδιώκει να γίνει κατανοητό το θέμα και να αναδειχθούν τυχόν προβληματισμοί από τη μελέτη του θέματος αυτής της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, οι έννοιες και η θεωρητική επεξεργασία πηγάζουν

από τη συλλογή δεδομένων και ενδιαφέρον αποτελεί το νόημα της δράσης. Απορρίπτει τις πρακτικές και τις νόρμες του μοντέλου των φυσικών επιστημών, και του θετικισμού ειδικότερα, υπέρ της ανάδειξης των τρόπων με τους οποίους τα άτομα ερμηνεύουν τον κοινωνικό τους κόσμο. Εμπεριέχει τη σύλληψη κοινωνικής πραγματικότητας ως εγγενούς και διαρκώς μεταβαλλόμενου στοιχείου της δημιουργικής δραστηριότητας των ατόμων.

Τα βασικότερα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας στην ποιοτική έρευνα είναι α) η διερεύνηση ενός προβλήματος και η λεπτομερής κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου, β) η ανάθεση δευτερεύοντος ρόλου στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, γ) η δήλωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων με ανοιχτό τρόπο προκειμένου να καταγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, δ) η συλλογή των δεδομένων βάσει των λέξεων (π.χ. συνεντεύξεις) ή από εικόνες (π.χ. φωτογραφίες), ε) η ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιώντας την ανάλυση κειμένου ή ερμηνεύοντας τη γενικότερη σημασία των ευρημάτων και στ) η συγγραφή της αναφοράς με υποκειμενικό αναστοχασμό (Creswell, 2011 στο Παπανικολάου, 2018).

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν πολλά στοιχεία που εξαρτώνται από την προοπτική του/της ερευνητή/-τριας. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να εξεταστούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων χρησιμοποιώντας διαδικασίες που διασφαλίζουν τα δύο παραπάνω στοιχεία όπως, η χρησιμοποίηση διάφορων μέσων συλλογής δεδομένων, η σύγκριση των περιγραφών από διαφορετικά άτομα, η επικοινωνία του/της ερευνητή/-τριας με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, η καταγραφή των σκέψεων του/της ερευνητή/-τριας, η συνέντευξη ενός ατόμου πάνω από δύο φορές κ.α. (Καραγεώργος, 2002).

Η παρούσα έρευνα αρχικά είχε σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί διά ζώσης. Πιο συγκεκριμένα, προβλεπόταν έπειτα από την παρατήρηση της τάξης και την καταγραφή των σημειώσεων αναφορικά με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών, να υλοποιηθεί διδακτική παρέμβαση (συμμετοχική παρατήρηση) σε δυο δίωρα στην ολομέλεια της τάξης με δραστηριότητες από το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος PRESS του ΕΑΠ για την ένταξη παιδιών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον (Πρόγραμμα-γέφυρα για παιδιά / Bridge program for children). Συγκεκριμένα πρόκειται για τη θεματική ενότητα «Γράμματα και Σχήματα». Το υλικό αυτό (<http://press-project.eap.gr/toolkit>) περιλαμβάνει δραστηριότητες που είναι γραμμένες στα ελληνικά, στα αγγλικά, στα αραβικά, στα γαλλικά και στα φαρσί. Οι δύο δίωρες διδασκαλίες αφορούσαν τα σχήματα και τα γεωμετρικά μοτίβα. Οι μαθητές/-τριες θα χωρίζονταν σε ομάδες με βάση τη μητρική τους γλώσσα. Στη συνέχεια, θα επεξεργάζονταν τα θέματα στην ομάδα και η μεταξύ τους επικοινωνία μπορούσε να γίνει σε όποια γλώσσα

επιθυμούσαν εκείνοι. Τέλος, θα παρουσιάζονταν οι απαντήσεις στην ολομέλεια της τάξης στα ελληνικά και σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα μπορεί να βοηθήσει. Στο Παράρτημα 1, παρατίθενται οι δραστηριότητες που είχαν επιλεγεί με μία σύντομη περιγραφή. Μέσων αυτού του σχεδιασμού- οργάνωσης, θα εξεταζόταν το εάν και κατά πόσο επιτυγχάνεται ο γραμματισμός στα ελληνικά μέσω της αξιοποίησης της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας της τάξης. Έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση, θα ακολουθούσε η ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών/-τριών για τη διερεύνηση των απόψεων τους περί διαγλωσσικότητας. Στο Παράρτημα 2, παρατίθενται οι ερωτήσεις που προβλέπονταν για τη συνέντευξη. Ασφαλώς, οι ερωτήσεις αποτελούν οδηγό συνέντευξης και υπάρχει η δυνατότητα να γίνει αλλαγή σειράς, ενώ υπάρχει το περιθώριο να τεθούν περαιτέρω ερωτήσεις με αφορμή τις απαντήσεις εκείνες που θα θεωρηθεί ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία. Με αυτό τον τρόπο, με το συνδυασμό δηλαδή και τη χρήση περισσότερων της μίας μεθόδων ή πηγών δεδομένων στη μελέτη του θέματος, θα εξασφαλιζόταν η τριγωνοποίηση, προκειμένου να γίνει αμοιβαίος έλεγχος των ευρημάτων.

Ωστόσο, λόγω της απρόσμενης απαγόρευσης κυκλοφορίας (lockdown) και την αναστολή λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας του COVID-19 η έρευνα δε διεκπεραιώθηκε όπως αρχικά σχεδιάστηκε. Στη συνέχεια και πάντοτε σε συνεχή συνεννόηση τόσο με τους επιβλέποντες της πτυχιακής εργασίας μου, όσο και με την υπεύθυνη εκπαίδευσης προσφύγων για το νομό Μαγνησίας, αποφασίστηκε να υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση μέσω της πλατφόρμας Webex, στην οποία είχαν πρόσβαση οι μαθητές και παρακολουθούσαν τα μαθήματα της Τ.Υ.. Στο παράρτημα 3 παρατίθενται τα διδακτικά πλάνα των παρεμβάσεων. Η διαφορά με τον προηγούμενο διδακτικό σχεδιασμό έγκειται στην αφαίρεση βιωματικών δραστηριοτήτων, όπως η δραστηριότητα με τα μανταλάκια και τα σχήματα στο γεωμετρικό μοτίβο και η αντικατάστασή τους με δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν ψηφιακά, εφόσον πλέον η έρευνα είναι ψηφιακά διαμεσολαβημένη, επρόκειτο δηλαδή για μία ψηφιακή εθνογραφία. Θα ακολουθούσε διαδικτυακή ημιδομημένη συνέντευξη, όπως προβλεπόταν και για τη διά ζώσης υλοποίηση της έρευνας. Ωστόσο, για την είσοδο στην ψηφιακή τάξη της πλατφόρμας Webex, απαιτούνται κωδικοί, τους οποίους λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τους κωδικούς για τη ψηφιακή τάξη της Τ.Υ. κατείχε η εκπαιδευτικός του τμήματος. Ωστόσο, δεν επιτεύχθηκε η συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα να μην υλοποιηθεί αυτός ο σχεδιασμός παρέμβασης.

Έχοντας αποκλειστεί η δυνατότητα υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης μέσω της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, επιλέχθηκε η ασύγχρονη. Η μέθοδος της έρευνας παραμένει ως έχειν, ψηφιακή εθνογραφία. Εστάλη στους μαθητές φύλλο εργασίας, το οποίο αφορούσε τα

γεωμετρικά σχήματα (βλ. Παράρτημα 4) και προβλεπόταν να λυθεί σε ομάδες, που θα δημιουργηθούν με βάση τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Κατά τη συγγραφή του φύλλου εργασίας έγινε προσπάθεια ενσωμάτωσης διαγλωσσικών πρακτικών. Το φυλλάδιο αφορούσε τα γεωμετρικά σχήματα. Πιο αναλυτικά, περιλάμβανε την ονομασία των γεωμετρικών σχημάτων (τετράγωνο, ορθογώνιο, κύκλος, τρίγωνο) σε 4 γλώσσες, οι οποίες αντιστοιχούν στη Γ₂ (ελληνικά) και στις μητρικές γλώσσες των μαθητών (αγγλικά, γαλλικά, σορανικά), δύο δραστηριότητες-προκλήσεις που είναι γραμμένες στα ελληνικά και στη μητρική γλώσσα της κάθε ομάδας, μία πρόσκληση για συμμετοχή σε Quiz μέσω του Kahoot (βλ. Παράρτημα 5) και κάποιες από τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης (ελληνικά-μητρική γλώσσα κάθε ομάδας) που είχε σχεδιαστεί να γίνει διά ζώσης. Στις ερωτήσεις της συνέντευξης κάθε μαθητής/-τρια όφειλε να απαντήσει ξεχωριστά. Αναφορικά με το Quiz μέσω του Kahoot, αξίζει να σημειωθεί ότι για κάθε ερώτηση, ο/η μαθητής/-τρια είχε στη διάθεσή του 120'', για να απαντήσει. Αφού υποβάλλει την απάντησή του, υπάρχει ένδειξη για το εάν ήταν σωστή ή λανθασμένη. Οι ερωτήσεις είναι δύο τύπων: α) αναγνώρισης της ονομασίας του σχήματος με βάση την εικόνα που δίνεται και β) αναγνώρισης της εικόνας του σχήματος με βάση τη δοθείσα ονομασία.

Οι μαθητές με μητρική γλώσσα τα σοράνι, έπειτα από σχετική άδεια του κηδεμόνα, θα επεξεργάζονταν το υλικό ομαδικά υπό την παρουσία της ερευνήτριας μέσω Skype, για να εξεταστεί το εάν και κατά πόσο έγινε χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στην μεταξύ τους επικοινωνία. Στη συνέχεια, θα ακολουθούσε μία διαδικτυακή συνέντευξη μέσω Skype, η οποία θα βασιζόταν στις αντίστοιχες ερωτήσεις που περιείχε το φυλλάδιο. Αυτή η άδεια δε δόθηκε για τους μαθητές με μητρική γλώσσα τα αγγλικά και τα λινγκάλα, οι οποίοι ως εκ τούτου θα επεξεργάζονταν το φυλλάδιο ομαδικά όπως προβλεπόταν και στη συνέχεια θα στελνόταν συμπληρωμένο στην ερευνήτρια.

Επιλέχθηκε η ενότητα γεωμετρικά σχήματα, αρχικά γιατί οι μαθητές έχουν ήδη γνώσεις επί του θέματος στη μητρική γλώσσας τους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σκαλωσιά (scaffolding). Ακόμη, με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να υιοθετηθεί η προσέγγιση της διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο (Content-based Instruction). Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία των μαθηματικών θα γίνει μέσω της δεύτερης γλώσσας (ελληνικά), με αποτέλεσμα οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται να αφορούν τόσο το συγκεκριμένο μάθημα όσο και τους στόχους της γλωσσικής εκμάθησης. Βασικό χαρακτηριστικό της όλης της διαδικασίας είναι η παρότρυνση χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών, με στόχο την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία.

ii. Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτελούν επτά (7) μαθητές που φοιτούν στην Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.) του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Οι μαθητές είναι από 7 έως 11 χρονών και παρακολουθούν πέρα από τα μαθήματα της Τ.Υ., τα δευτερεύοντα μαθήματα στη γενική τάξη. Η κατανομή τους στις γενικές τάξεις έγινε με βάση την ηλικία τους.

Από τους επτά (7) μαθητές μόνο δύο (2) έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας τη σχολική χρονιά 2018-2019 στη Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) του Βόλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν καλύτερες επιδόσεις ως προς το επίπεδο ελληνομάθειας και να κατατάσσονται έτσι στο τμήμα των Προχωρημένων στην Τ.Υ.. Υπάρχουν άλλα τρία (3) τμήματα με βάση το επίπεδο ελληνομάθειας: Αρχάριοι 0, Αρχάριοι 1, Αρχάριοι 2. Στο τμήμα Αρχάριοι 2 φοιτούν τρεις (3) μαθητές του δείγματος και στο τμήμα Αρχάριοι 1 οι άλλοι δύο (2). Οι μητρικές γλώσσες των μαθητών/-τριών είναι οι εξής: σοράνι (κουρδική διάλεκτος και γράφεται με το αραβικό αλφάβητο), τα αγγλικά, καθώς και τα λινγκάλα (ανήκει στην οικογένεια μπαντού).

Το κυριότερο κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων επτά (7) μαθητών από τους δεκαοκτώ (18) που φοιτούν στην Τ.Υ., είναι η συγγενική σχέση που έχουν μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για δύο (2) αδέρφια με μητρική τα λινγκάλα, για δύο (2) αδέρφια με μητρική τη σοράνι και τρία (3) ξαδέρφια με μητρική τα αγγλικά. Οι μαθητές/-τριες διέμεναν στο ίδιο σπίτι (αδέρφια) ή σε γειτονικό (ξαδέρφια) και έτσι μπορούσε να επιτευχθεί η συνεργασία που απαιτούσε η επεξεργασία του υλικού, δεδομένου ότι κλήθηκαν να το συμπληρώσουν σε περίοδο καραντίνας κατά τη διάρκεια του COVID-19. Ακόμη, οι συγκεκριμένοι μαθητές γνώριζαν να διαβάζουν και να γράφουν τόσο στη μητρική τους γλώσσα, όσο και στα ελληνικά.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το επίπεδο ελληνομάθειας κάθε μαθητή με βάση το τμήμα που κατατάχθηκε στην Τ.Υ. και η μητρική γλώσσα του καθενός.

	Τμήμα με βάση επίπεδο ελληνομάθειας	Μητρική γλώσσα
<i>Μαθητής 1</i>	Αρχάριων 1	Αγγλικά
<i>Μαθητής 2</i>	Αρχάριων 2	Αγγλικά
<i>Μαθητής 3</i>	Αρχάριων 2	Αγγλικά
<i>Μαθητής 4</i>	Αρχάριων 1	Λινγκάλα

Μαθητής 5	Αρχάριων 2	Λινγκάλα
Μαθητής 6	Προχωρημένοι	Σοράνι
Μαθητής 7	Προχωρημένοι	Σοράνι

iii. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν α) η παρατήρηση, β) οι σημειώσεις πεδίου, γ) διαδικτυακή συνέντευξη και δ) απαντήσεις των μαθητών στο φύλλο εργασίας.

Παρατήρηση

Η παρατήρηση προσφέρει στους/στις ερευνητές/-τριες έναν άμεσο τρόπο συλλογής δεδομένων που στηρίζεται όχι στα λόγια και στις πράξεις των ανθρώπων αλλά παρέχει μία απευθείας πληροφορία για τα γεγονότα (Chamot, Barnhardt, & Dirstine, 1998). Ως μέσο συλλογής των δεδομένων αφορά την καταγραφή από τους/τις εκπαιδευτικούς του φαινομένου που μελετάται και η καταγραφή των πληροφοριών που προκύπτουν από την παρακολούθηση (Καραγεώργος, 2002) και θεωρείται η πλέον αντικειμενική για τη διερεύνηση των στάσεων και των αξιών των υποκειμένων (Καραγεώργος, 2002). Μπορεί να γίνει καταγραφή βάσει περιστατικών. Αυτό σημαίνει ότι ο/η ερευνητής/-τρια θα πρέπει να περιμένει να συμβεί κάτι και έπειτα να καταγράψει τα επακόλουθα (Bryman, 2016). Στην παρούσα έρευνα έγινε καταγραφή στιγμιότυπων χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών από τους/τις μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σημειώσεις πεδίου

Οι ερευνητές/-ριες συχνά κρατούν σημειώσεις (field notes) για την υπενθύμιση και την καταγραφή των γεγονότων, των περιστατικών, των συμπεριφορών και άλλων στοιχεία του ερευνητικού πεδίου που παρατηρείται. Επιπλέον, οι σημειώσεις δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται από τον/την ερευνητή/-ρια μετά από το γεγονός για την αυτοεξέταση και για τη δημιουργία νοήματος μέσα από αυτές. Ο/Η ερευνητής/-ρια μπορεί να χρησιμοποιήσει αργότερα τις σημειώσεις για να οδηγηθεί σε συμπεράσματα και να τις συγκρίνει με άλλα δεδομένα για την ανάπτυξη καλά δομημένων συμπερασμάτων (Burgess, 1991). Οι σημειώσεις στην

συγκεκριμένη έρευνα αφορούν α) τις αντιδράσεις και συμπεριφορές των μαθητών κατά την διδασκαλία, β) τα στιγμιότυπα διαγλωσσικότητας και γ) τα σχόλια των μαθητών κατά τη διαγλωσσική χρήση. Οι σημειώσεις αποτέλεσαν μία σημαντική πηγή ανατροφοδότησης μέσα από την αλληλεπίδραση όλων των μελών της τάξης και τις ερωτήσεις που θέτονταν είτε στην εκπαιδευτικό είτε στους/στις συμμαθητές τους. Αυτή η πρακτική λειτούργησε στη δημιουργία ενός συνολικού πορτρέτου για τη γενικότερη ανταπόκριση που είχε η διαγλωσσική χρήση στην συγκεκριμένη τάξη.

Διαδικτυακή συνέντευξη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένη χρήση Η/Υ κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Η διαδικτυακή συνέντευξη μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω κάποιου προγράμματος τηλεδιάσκεψης, όπως είναι το Skype ή το FaceTime. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνέντευξη μέσω Skype. Το Skype μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο σε smartphones μια τάμπλετ όσο και σε συμβατικούς Η/Υ. Κάνει τη διαδικτυακή συνέντευξη να μοιάζει με τηλεφωνική, διότι, αν και διαμεσολαβείται από την τεχνολογία του διαδικτύου, είναι παρόμοια με μία κατά πρόσωπο συνέντευξη, αφού οι εμπλεκόμενοι στην επικοινωνιακή διαδικασία έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους. Κάποιοι ερευνητές έχουν αρχίσει να περιγράφουν και να αναλογίζονται τις εμπειρίες τους από αυτόν τον τρόπο χρήσης του Skype, και οι πρώτες ενδείξεις είναι γενικά θετικές (Deakin & Wakefield, 2014 στο Bryman, 2016). Αυτές οι πρώτες εντυπώσεις δείχνουν ότι επιβεβαιώνεται το προφανές πλεονέκτημα του Skype (ή παρόμοιου λογισμικού όπως το FaceTime) έναντι της τηλεφωνικής συνέντευξης, δηλαδή το γεγονός ότι εμπεριέχει ένα στοιχείο οπτικής επαφής παρόμοιο με εκείνο στη διά ζώσης συνέντευξη. Ακόμη, όπως αναφέρει ο Bryman (2016), χάρη στη συνέντευξη μέσω Skype υπάρχει προφανής εξοικονόμηση χρόνου και κόστους, αφού ο συνεντευκτής δεν χρειάζεται να ταξιδέψει, αλλά και η ευκολία με την οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μπορεί να ενθαρρύνει κάποιους – που σε άλλη περίπτωση θα είχαν αρνηθεί- να δώσουν συνέντευξη.

iv. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Αυτή αποτελεί «τη βασική μέθοδο έμμεσης παρατήρησης» (Λαμπίρη-

Δημάκη, 2003), μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης υλικού, αφού μετατρέπει δευτερογενές υλικό σε ποιοτικά δεδομένα (Παπανικολάου, 2018). Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών (Τσιώλης, 2015 στο Παπανικολάου, 2018). Η διαδικασία του καθορισμού των κατηγοριών κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική διότι η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από τον επιτυχή καθορισμό των κατηγοριών. Οι κατηγορίες καθορίζονται κάθε φορά με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας (Βάμβουκας, 2007).

Οι σημειώσεις πεδίου και οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών στο φυλλάδιο που τους δόθηκε δομήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες με βάση τους σκοπούς και στόχους της έρευνας. Για αυτό τον λόγο επιλέχθηκαν οι εξής κατηγορίες:

- Περιστάσεις χρήσης της μητρικής γλώσσας
- Περιστάσεις χρήσης της ελληνικής γλώσσας
- Περιστάσεις χρήσης κάποιας άλλης γλώσσας
- Στοιχεία διαγλωσσικότητας στον προφορικό λόγο
- Στοιχεία διαγλωσσικότητας στο γραπτό λόγο
- Απόψεις των μαθητών για τη διαγλωσσικότητα
- Γλωσσική κατάκτηση και γραμματισμός στην γλώσσα στόχο (ελληνική γλώσσα)

V. Δεοντολογικά ζητήματα και ηθική της έρευνας

Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να έχουν διασφαλιστεί κάποια ζητήματα δεοντολογίας, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν επίγνωση των όσων διερευνώνται και με βάση αυτά να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Επίσης, με αυτό τον τρόπο θα είναι διασφαλισμένοι τόσο η ερευνήτρια όσο και ο υπεύθυνος επιστημονικός φορέας, ώστε να μη φέρουν ευθύνη σε περίπτωση που προκληθούν προβλήματα.

Στις βασικές αρχές της δεοντολογίας που αφορούν την ερευνητική μελέτη περιλαμβάνονται η συναίνεση μετά από ενημέρωση (ΣΜΕ, αγγλικά: informed consent) στην έρευνα, η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η ακεραιότητα και η εμπιστευτικότητα, καθώς η

διασφάλιση κάθε μέτρου επίγνωσης ώστε να επιτευχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Για να συμμετέχουν οι μαθητές στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας απαιτείται τόσο η δική τους συγκατάθεση, όσο κι η εξασφάλιση της συναίνεσης των κηδεμόνων/γονέων τους. Για το λόγο αυτό οι ενήλικες – γονείς ή οι υπεύθυνοι των παιδιών ενημερώνονται για την έρευνα που θα διεξαχθεί στην τάξη κι αν είναι σύμφωνοι, υπογράφουν το έντυπο συγκατάθεσης. Ακόμη, οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα ανά πάσα στιγμή να αρνηθούν για οποιονδήποτε λόγο και να αποσύρουν τα δεδομένα που έχουν ήδη δώσει. Οι προσωπικές πληροφορίες των συμμετεχόντων δεν θα αποκαλυφθούν και θα διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία τους και η εμπιστευτικότητα κατά την καταγραφή και αποθήκευση των πληροφοριών. Επομένως, κανένα προσωπικό στοιχείο μαθητή/τριας δε θα διαρρεύσει τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη διάρκεια της συγγραφής της. Δε θα δημοσιευθούν τα ονόματα των μαθητών, αλλά όταν γίνεται αναφορά σε κάποιο μαθητή θα συμβολίζεται ως μαθητής 1, μαθητής 2, κ.ο.κ. Η συλλογή και η διαχείριση των ερευνητικών δεδομένων θα γίνει από την υπεύθυνη της έρευνας για ερευνητικό σκοπό και μόνο. Η χρήση των ερευνητικών δεδομένων περιορίζεται στο πεδίο εφαρμογής, διασφαλίζοντας έτσι την προστασία των δεδομένων. Τέλος, θα εξασφαλιστεί η ειλικρίνεια και η ακεραιότητα της ερευνήτριας, με βάση την οποία η ευθύνη κι η ηθική της απορρίπτουν οποιαδήποτε εκ προθέσεως παραπλάνηση στη συλλογή, ανάλυση κι ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων (Watts, 2008: 440-441).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης, των σημειώσεων πεδίου, τη διαδικτυακή συνέντευξη και τις απαντήσεις των μαθητών στο φύλλο εργασίας, προέκυψαν ορισμένα αποτελέσματα τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια. Για την καλύτερη οργάνωσή τους έχουν ταξινομηθεί με βάση επτά άξονες, οι οποίοι εμπίπτουν με τους βασικούς στόχους της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος, ο δεύτερος και ο τρίτος άξονας αφορούν τη γλώσσα που οι μαθητές επιλέγουν σε περιστάσεις επικοινωνίας (μητρική, ελληνική, κάποια άλλη γλώσσα). Ο τέταρτος άξονας αναφέρεται στα στοιχεία διαγλωσσικότητας στον προφορικό λόγο, ενώ ο πέμπτος άξονας αφορά τα στοιχεία διαγλωσσικότητας που εντοπίστηκαν στο γραπτό λόγο. Ο έκτος άξονας επικεντρώνεται στις απόψεις των μαθητών για τη διαγλωσσικότητα και ο έβδομος και τελευταίος άξονας σχετίζεται με τη γλωσσική κατάκτηση και το γραμματισμό στην γλώσσα στόχο, όπου είναι η ελληνική γλώσσα.

Α' άξονας: Περιστάσεις χρήσης της μητρικής γλώσσας

Σημαντική πηγή άντλησης των δεδομένων για αυτό τον άξονα, αλλά και για τους άλλους δύο που ακολουθούν (Β' και Γ') αποτέλεσαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην δομημένη συνέντευξη (γραφτώς για τους μαθητές 1,2,3,4,5 και προφορικά για τους μαθητές 6 και 7), αλλά και η παρατήρησή τους στο σχολείο. Οι απαντήσεις των μαθητών παρατίθενται παρακάτω αυτολεξεί και με τη μετάφρασή τους, όπου χρειάζεται.

Μαθητές 1,2 &3

«In every case.»

(=Σε κάθε περίπτωση)

Οι μαθητές αυτοί έχουν ως μητρική γλώσσα τα αγγλικά. Τα αγγλικά κατέχουν κυρίαρχη θέση ως διεθνής γλώσσα στην παγκόσμια κοινότητα και ομιλούνται από μεγάλο τμήμα του πληθυσμού παγκοσμίως ως Ξένη Γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να χρησιμοποιούν αρκετά τη μητρική τους γλώσσα σε κάθε περίπτωση, όπως δηλώνουν και οι ίδιοι, αφού μπορούν να γίνουν κατανοητοί από τους συνομιλητές τους. Η έντονη χρήση της αγγλικής γλώσσας στον προφορικό λόγο παρατηρήθηκε και στο σχολείο τόσο την ώρα του μαθήματος, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι μαθητές απεύθυναν συχνά ερωτήσεις στην εκπαιδευτικό στα αγγλικά, αφού γνώριζαν ότι είναι σε θέση να τους καταλάβει και να τους απαντήσει, αλλά και μεταξύ τους συνομιλούσαν σε μεγάλο βαθμό στα αγγλικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι οι μαθητές 1 & 2 φοιτούν στο ίδιο τμήμα στην Τάξη Υποδοχής. Στα διαλείμματα συναναστρέφονταν και με μαθητές από τη Γενική τάξη και μιλούσαν μεταξύ τους τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά.

X: *Τι ώρα χτυπάει το κουδούνι;*

Μαθ.1: *Δε ξέρω... In 5 minutes.*

Οι μαθητές 4 & 5 έχουν ως μητρική γλώσσα τα λινγκάλα. Τα λινγκάλα ανήκουν στην οικογένεια μπαντού και μιλιέται στο βορειοδυτικό τμήμα της Λαϊκής Δημοκρατίας του Κονγκό, σε ένα μεγάλο τμήμα της Δημοκρατίας του Κονγκό και σε μικρότερο βαθμό στην Αγκόλα και στην Κεντροαφρικανική Δημοκρατία. Πρόκειται για διάλεκτο της Αφρικής και έχει αρκετά δάνεια από τη γαλλική γλώσσα. Δεν είναι τόσο διαδεδομένα στις υπόλοιπες ηπείρους, εκτός από την Αφρική, και πόσο μάλλον στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν

περιορισμένες δυνατότητες επικοινωνίας με άλλους ομιλητές. Γι' αυτό το λόγο, οι μαθητές αναφέρουν ότι μιλούν τη μητρική τους γλώσσα με την οικογένειά τους.

Μαθητής 4

«Quant je suis avec mes parents et mes frère et soeur Biologieue.»

(=Όταν είμαι με τους γονείς μου και με τον αδερφό μου και με τη βιολογική αδερφή μου.)

Μαθητής 5

«Quant je suis à la maison avec mes parents.»

(=Όταν είμαι σπίτι με τους γονείς μου.)

Η μητρική γλώσσα των μαθητών 6 & 7 είναι τα σοράνι ή αλλιώς σορανικά. Πρόκειται για κουρδική διάλεκτο που μιλιέται στο δυτικό Ιράν και στο ιρακινό Κουρδιστάν και γράφεται με το αραβικό αλφάβητο. Οι μαθητές σύμφωνα με την απάντηση που έδωσαν μιλούν τη μητρική τους γλώσσα με την οικογένειά τους κυρίως, αλλά και στη δομή προσφύγων, αφού μεγάλο τμήμα των ατόμων εκεί προέρχεται από το Ιράν και το Ιράκ και έχουν ως μητρική γλώσσα τα σοράνι. Παρακολουθούν μαθήματα σοράνι μέσα στη δομή και ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν στα σοράνι.

Μαθητής 6

«Μιλώ σορανικά στο σπίτι και στο καμπ.»

Μαθητής 7

«Σπίτι με τη μαμά, μπαμπά και τον αδερφό μου.»

Β' άξονας: Περιστάσεις χρήσης της ελληνικής γλώσσας

Οι μαθητές 1, 2, 3, 4 & 5 χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, για να επικοινωνήσουν στο σχολείο. Οι μαθητές αυτοί εντάσσονται στα Τμήματα Αρχάριων 1 και Αρχάριων 2. Το σχολικό έτος 2019-2020 ήρθαν σε πρώτη επαφή με τα ελληνικά στην τυπική εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην έχουν τόση ευχέρεια στα ελληνικά στον προφορικό λόγο και για αυτό να περιορίζεται η χρήση τους μόνο στο χώρο εκμάθησής της, το σχολείο.

Μαθητές 1,2 &3

«We use Greek to communicate in our school. »

(=Χρησιμοποιούμε τα ελληνικά για να επικοινωνήσουμε στο σχολείο μας.)

Μαθητής 4

«Quant je suis precisement en classe à côté de mes collegues et mes professeurs. »

(=Όταν είμαι στην τάξη μαζί με τους συμμαθητές και τους δασκάλους μου.)

Μαθητής 5

«Lorsque je suis à l'école ou en classe à côté des mes collegues et mes professeurs.»

(=Όποτε είμαι στο σχολείο ή στην τάξη μαζί με τους συμμαθητές μου και τους δασκάλους μου.)

Οι μαθητές 6 & 7 εντάσσονται, όπως προαναφέρθηκε, στο τμήμα των Προχωρημένων και έχουν παρακολουθήσει ήδη μία χρονιά μαθήματα στα ελληνικά. Έχουν ευχέρεια στον προφορικό λόγο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται σιγουριά και να προβαίνουν στην χρήση της ελληνικής γλώσσας, για να επικοινωνήσουν και εκτός σχολείου (στο μάρκετ, στο Βόλο).

Μαθητής 6

«Μιλώ ελληνικά με γονείς μου, στο σχολείο και στο Βόλο στο μάρκετ.»

Μαθητής 7

«Στο σχολείο και στο Βόλο.»

Γ' άξονας: Περιστάσεις χρήσης κάποιας άλλης γλώσσας

Οι μαθητές πέρα από τη μητρική τους γλώσσα και τα ελληνικά, φαίνεται πώς γνωρίζουν και επικοινωνούν και σε άλλες γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές 1, 2 και 3 στο σπίτι με τους γονείς τους πέρα από τα αγγλικά, χρησιμοποιούν και τα γαλλικά.

Μαθητές 1,2 &3

«We use French when we are at home. »

(= Χρησιμοποιούμε τα γαλλικά όταν είμαστε στο σπίτι.)

Οι μαθητές 4 και 5 καταφεύγουν συχνά στα γαλλικά, όταν δε μπορούν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά, καθώς τους φαίνονται ακόμη δύσκολα. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η συμπλήρωση του δοθέντος φυλλαδίου. Η γλώσσα που επέλεξαν οι μαθητές να απαντήσουν είναι τα γαλλικά, λόγω πιθανής δυσκολίας που αντιμετώπισαν στην προσπάθειά τους να παραγάγουν γραπτό λόγο στα ελληνικά. Η επιλογή των γαλλικών ασφαλώς και δεν είναι τυχαία. Οι προηγούμενες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών σχετίζονται με τα γαλλικά, καθώς το σχολείο όπου παρακολουθούσαν μαθήματα στη χώρα προέλευσης ήταν γαλλόφωνο. Ακόμη, η μητρική τους γλώσσα (λινγκάλα), όπως έχει ήδη ειπωθεί, έχει αρκετά δάνεια από τη γαλλική γλώσσα, γεγονός που διευκολύνει την εκμάθηση των γαλλικών.

Μαθητής 4

«Au moment ou la langue grecque me semble difficile je dois recourir en langue française.»

(=Αυτή την στιγμή η ελληνική γλώσσα μου φαίνεται δύσκολη, γι' αυτό πρέπει να καταφύγω στη γαλλική γλώσσα.)

Μαθητής 5

«Quant j' ai des difficulté a parler et écrire la langue grecque je fais recours a la langue français.»

(= Όταν μου είναι δύσκολο να μιλήσω και να γράψω στην ελληνική γλώσσα, καταφεύγω στη γαλλική.)

Οι μαθητές 6 και 7 πέρα από τα ελληνικά και τα σοράνι γνωρίζουν και αραβικά. Στη δομή συναναστρέφονται με άτομα των οποίων η μητρική γλώσσα είναι τα αραβικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν μάθει κάποιες λέξεις στον προφορικό λόγο στη αραβική γλώσσα.

Μαθητής 6

Ναι μιλάω αραβικά στο camp με τους φίλους μου.

Μαθητής 7

Στο camp μιλάω αραβικά.

Δ' άξονας: Στοιχεία διαγλωσσικότητας στον προφορικό λόγο

Σε αυτό τον άξονα τα δεδομένα αντλήθηκαν από την παρατήρηση των συμμετεχόντων, τις σημειώσεις πεδίου και τη διαδικτυακή συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι προέβαιναν σε χρήση διαγλωσσικών πρακτικών τόσο οι μαθητές, όσο και η εκπαιδευτικός. Οι γλώσσες στις οποίες πραγματοποιούταν η εναλλαγή, ήταν κυρίως τα ελληνικά και τα αγγλικά. Η πραγματικότητα αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι και οι δύο γλώσσες είναι γνωστές από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό, τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ₂) για τους μαθητές ή μητρική (Γ₁) για τη δασκάλα και τα αγγλικά είτε ως μητρική (Γ₁) είτε ως ξένη γλώσσα.

Παράδειγμα 1

--Εκ: Η λεξούλα εγώ είναι φίλη κολλητή με το -ω. Εγώ κάνω, εγώ γράφω.. Άρα, εγώ και ωμέγα are best friends. Let's see the first example.. Εγώ τρέχ/ο/.

--M1: What does mean τρεχ/ο/;

--Εκ: Run. Τι /ο/ θα βάλω;

--M1: Ο.. Όκι.. ωμέγα.

--Εκ: Επόμενο είναι αυτό εδώ.. Πάμε να το διαβάσουμε..

Ο M1 διαβάζει μόνος του συλλαβιστά.

--M1: Εγώ γελ/ο/.

--Εκ: Εγώ γελώ. Smile. Τι /ο/ θα βάλεις;

--M1: Ωμέγα.

Όπως γίνεται αντιληπτό και με βάση το παράδειγμα που παρατέθηκε, η εκπαιδευτικός συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σε μία προσπάθεια να γίνει κατανοητή από το σύνολο των μαθητών χρησιμοποιεί τόσο τα ελληνικά, όσο και τα αγγλικά. Στο Παράδειγμα 1 διδάσκει τα ρήματα στο Τμήμα Αρχάριων 1. Ωστόσο και οι μαθητές όπως έχει ήδη ειπωθεί, χρησιμοποιούσαν συχνά και εκείνοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος εκτός από τα ελληνικά και τα αγγλικά.

Παράδειγμα 2

--Εκ: Φ, όπως φωτιά.

--M1: Fire.

--Εκ: Τι κάνει ένα παιδάκι που έχει μέσα Φ;

--M4: Ζωγραφίζω.

--Εκ: Πολύ καλά!

--M1: Και το study.

--Εκ: Το διαβάζω έχει Φ;

--M4: Όχι.

Στο Παράδειγμα 2 η εκπαιδευτικός διδάσκει στα μαθητές το γράμμα Φ στο τμήμα Αρχάριων 1. Ο μαθητής 1 του οποίου η μητρική γλώσσα είναι τα αγγλικά, συχνά προσπαθεί μέσω διαγλωσσικών πρακτικών να κάνει συνδέσεις μεταξύ της μητρικής γλώσσας του και των ελληνικών, όπως την ελληνική λέξη φωτιά με το αγγλικό fire. Βέβαια, το αγγλικό φωνολογικό σύστημα διαφέρει από το αντίστοιχο ελληνικό και αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάποιες φορές να δημιουργείται σύγχυση στο παιδί, όπως στο Παράδειγμα 3.

Παράδειγμα 3

Η εκπαιδευτικός δείχνει το «Ε».

--Εκ: Ποιο γράμμα είναι αυτό;

--M1: «/ι/»

--M4: Δε ξέρει.

--Εκ: Ξαναπροσπάθησε, μπορείς!

--M1: «/ε/».

--Εκ: Σωστά. /ε/ είναι στα ελληνικά, αλλά /ι/ στα αγγλικά.

Εδώ η εκπαιδευτικός αφού είχε ολοκληρώσει τη διδασκαλία των φωνηέντων της αλφαβήτας, προβαίνει σε επανάληψη. Πιο συγκεκριμένα, δείχνει γράμματα στους μαθητές και οι εκείνοι αναγνωρίζουν ποιο είναι και το διαβάζουν. Ωστόσο, είναι αισθητή η σύγχυση που έχει προκληθεί στο παιδί μεταξύ ελληνικών και αγγλικών. Παρόλο όμως την οποιαδήποτε σύγχυση που μπορεί να προκύψει από κάποια αναντιστοιχία μεταξύ ελληνικών και αγγλικών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος η δασκάλα προτρέπει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μητρική

τους γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο, θέλει να αξιοποιήσει τη σκαλωσιά των μαθητών, τις γνώσεις δηλαδή που έχουν στη μητρική τους γλώσσα.

Παράδειγμα 5

Καρτέλα με το δωμάτιο «Κουζίνα».

--Εκ: Πώς το λένε στα αγγλικά, στα λινγκάλα, στα αραβικά και στα κουρδικά;

--M8: (λέξη στα αραβικά)

--M7: (λέξη στα κουρδικά)

--M3: (λέξη στα λινγκάλα)

--M1: It's a kitchen.

--Εκ: Πάμε να το διαβάσουμε.

--Ολοι: Κουζίνα.

Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει καρτέλες με εικόνες από τα δωμάτια του σπιτιού, καθώς και τα αντικείμενα που βρίσκουμε σε καθένα από αυτά. Οι καρτέλες αυτές εκτός από εικόνες έχουν και την ονομασία από αυτό που απεικονίζεται στα ελληνικά. Ωστόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος προτρέπει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν και τη μητρική τους γλώσσα, ρωτώντας τους πώς ονομάζονται διάφοροι χώροι ή αντικείμενα σε αυτή.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (10-12 χρονών) που παρακολουθούν μαθήματα στο Τμήμα Αρχάριοι 2 και έχουν ως μητρική γλώσσα τα αγγλικά, χρησιμοποιούν κυρίως τη μητρική τους γλώσσα, για να συνεννοηθούν. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές γνωρίζουν ότι μπορούν οι συνομιλητές τους να κατανοήσουν την αγγλική γλώσσα και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά κατά την χρήση της, καταφεύγουν σε αυτή.

Παράδειγμα 6

--M4: Γειά σας με λένε Τίτολα.

(Διαβάζουν και τα υπόλοιπα ονόματα)

--Εκ: Όλα αυτά είναι ελληνικά ονόματα;

--M3: No, Kim is Chinese and Tamara maybe russian.

--Εκ: Τίτολα υπάρχει στην Αφρική;

--M2: Όχι.

--Εκ: Μπορείτε να μου πείτε συνηθισμένα ονόματα στην Αφρική;

--M2: Emanuel is the most common, Precious, Mark, John, David.

--M3: No, Mark is not common in Africa, is in America.

--M5: Jorge.

--Εκ: Στην Ελλάδα υπάρχουν συνηθισμένα ονόματα;

--M2: Ναι, Μαρία, Γιώργος, Δημήτρης..

Οι μαθητές καταλαβαίνουν τι τους ρωτάει η δασκάλα στα ελληνικά, ωστόσο προτιμούν να απαντήσουν στα αγγλικά, λόγω της ευχέρειας που έχουν και της μεγαλύτερης ασφάλειας που νιώθουν.

Για τους μαθητές με μητρική γλώσσα τα σοράνι παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της διαδικτυακής συνέντευξης έντονη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές είχαν ως βασική γλώσσα επικοινωνίας με τους συνομιλητές τους τα ελληνικά, ενώ όταν απηύθυναν το λόγο ο ένας στον άλλο, είτε για ερωτήσεις πάνω στην άσκηση, είτε για κάποιο σχολιασμό μιλούσαν στα σοράνι. Την ίδια στάση κράτησαν και στη διαδικτυακή επικοινωνία με την ερευνήτρια. Πιο συγκεκριμένα, όσο συνομιλούσαν μαζί της χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα και όταν δεν καταλάβαινε κάτι κάποιος από τους δύο τους συνομιλήσαν μεταξύ τους στα σοράνι. Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι ότι μαθητές αυτοί στα διαλείμματα συχνά αναλαμβάνουν το ρόλο του διερμηνέα μεταξύ της δασκάλας και άλλων μαθητών που μιλούν σοράνι, κουρδικά ή αραβικά.

Ε' άξονας: Στοιχεία διαγλωσσικότητας στο γραπτό λόγο

Τα δεδομένα στον άξονα Ε' πάρθηκαν από τις απαντήσεις στα φύλλα εργασίας των μαθητών. Σε γενικές γραμμές αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι οι μαθητές δεν επέλεξαν να προβούν σε εναλλαγή γλωσσών μέσα στην ίδια πρόταση ή κείμενο. Αντιθέτως, σε κάθε δραστηριότητα υπήρχε επιλογή μίας γλώσσας ως προς διατύπωση των απαντήσεών τους. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές με μητρική γλώσσα την αγγλική επέλεξαν να απαντήσουν στα ελληνικά τις δραστηριότητες- προκλήσεις στα γεωμετρικά σχήματα και στα αγγλικά τις ερωτήσεις της δομημένης συνέντευξης. Οι μαθητές βοηθήθηκαν στις πρώτες δραστηριότητες από την εισαγωγική θεωρία που υπάρχει με τις ονομασίες των σχημάτων και τις αντίστοιχες εικόνες. Ωστόσο, όταν απαιτήθηκε να αναπτύξουν ελεύθερο λόγο στις ερωτήσεις ανάπτυξης της δομημένης συνέντευξης προτίμησαν τα αγγλικά, τη μητρική τους γλώσσα.

Οι μαθητές με μητρική γλώσσα τα λινγκάλα επέλεξαν να συμπληρώσουν ολόκληρο το φυλλάδιο στη γαλλική γλώσσα. Όπως έχουν ισχυριστεί, δυσκολεύονται αρκετά με τα ελληνικά, για αυτό και καταφεύγουν συχνά στη γαλλική γλώσσα, όπου είναι η γλώσσα των προηγούμενων εμπειριών τους γραμματισμού. Δεν χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα τα λινγκάλα, καθώς δεν είναι ευρέως διαδεδομένα στον πληθυσμό, όπως είναι η γαλλική γλώσσα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκαν λάθη στα γαλλικά, γραμματικά και συντακτικά.

Οι μαθητές με σοράνι επέλεξαν να απαντήσουν στα ελληνικά στις δραστηριότητες αναφορικά με τα γεωμετρικά σχήματα, ενώ οι ερωτήσεις της συνέντευξης απαντήθηκαν προφορικά με τον τρόπο που παρουσιάστηκε προηγουμένως.

Στ' άξονας: Απόψεις των μαθητών για τη διαγλωσσικότητα

Για τη συγγραφή αυτού του άξονα αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών από τη δομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, στους συμμετέχοντες τέθηκαν δύο ερωτήσεις: α) Σου άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές; Πώς σου φάνηκε που δεν ήταν γραμμένες μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες; και β) Πώς θα σου φαινόταν εάν χρησιμοποιούσες όταν μιλούσες ή όταν έγραφε όσες γλώσσες ήθελες ταυτόχρονα; Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με μητρική την αγγλική γλώσσα δεν απάντησαν στις ερωτήσεις, ενδεχομένως γιατί δεν κατανόησαν τις εκφωνήσεις. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, οι μαθητές με μητρική γλώσσα τα αγγλικά απάντησαν στις ερωτήσεις γραπτώς και χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να θέσουν επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις-απορίες. Με τον ίδιο τρόπο συμπλήρωσαν το φυλλάδιο και οι μαθητές με μητρική τα λινγκάλα. Στη συνέχεια παρατίθενται οι απαντήσεις τους.

Ερώτηση Α'

Μαθητής 4

«C'est une activite louable car ça nous aide a faire des petites exercices à la maison pendant le moment difficile de COVID 19. »

(=Είναι μια ωραία δραστηριότητα γιατί μας βοηθά να κάνουμε μικρές ασκήσεις στο σπίτι κατά την διάρκεια της δύσκολης περιόδου λόγω του Covid-19.)

Μαθητής 5

«Nous avions aimé cette activité merci a vous les umtiateurs. »

(=Απολαύσαμε αυτήν την δραστηριότητα, σας ευχαριστώ.)

Οι μαθητές απάντησαν γενικότερα για το εάν τους άρεσαν οι δραστηριότητες και όχι για το εάν τους άρεσε το γεγονός ότι ήταν διατυπωμένες και σε άλλες γλώσσες πέρα των ελληνικών. Ασφαλώς, εάν η συνέντευξη γινόταν πρόσωπο με πρόσωπο, τότε θα γινότουσαν επιπλέον ερωτήσεις στους συμμετέχοντες, προκειμένου να απαντήσουν σε όλα τα σκέλη της ερώτησης. Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους καταλαβαίνουμε ότι οι δραστηριότητες αποτέλεσαν μία ευχάριστη ενασχόληση την περίοδο εγκλεισμού λόγω του COVID-19.

Ερώτηση Β΄

Μαθητής 4

«Ça me sent un peu difficile mais je sais qu' avec le temps je vais tout faire pour m' adapter.»

(=Νιώθω ότι θα ήταν λίγο δύσκολο, αλλά πιστεύω ότι με τον χρόνο θα κατάφερα να προσαρμοστώ.)

Μαθητής 5

«Ça me sent difficile mais avec le temps je vais m' adapter.»

(= Πιστεύω ότι θα είναι δύσκολο, αλλά με τον χρόνο θα μπορούσα να προσαρμοστώ.)

Οι μαθητές θεωρούν την ελεύθερη εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών ως μία διαδικασία δύσκολη, στην οποία όμως μπορούν να προσαρμοστούν. Και σε αυτή την περίπτωση, εάν η συνέντευξη ήταν πρόσωπο με πρόσωπο, θα δίνονταν παραπάνω πληροφορίες στους μαθητές για τη διαγλωσσικότητα και θα περιγραφόταν αναλυτικότερα το πλαίσιο λειτουργίας της. Ενδεχομένως, οι μαθητές να συνειδητοποιούσαν ότι συχνά στον προφορικό τους λόγο, υιοθετούν τέτοιες πρακτικές χρησιμοποιώντας τόσο γαλλικές, όσο και αγγλικές λέξεις, όταν δε γνωρίζουν την αντίστοιχη ελληνική, ώστε να γίνουν κατανοητοί από τους συνομιλητές τους.

Ερώτηση Α΄

Μαθητής 4

«Ναι μ' άρεσε που ήταν και στα σορανικά, τα ελληνικά πάρα πολύ δύσκολα.»

Μαθητής 5

«Ναι διάβαζα και σορανικά τις ασκήσεις.»

Η συνέντευξη των μαθητών αυτών έγινε διαδικτυακά. Ως εκ τούτου υπήρχε η δυνατότητα να δοθούν περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση κυρίως στο ότι ήταν διατυπωμένες οι δραστηριότητες και οι ερωτήσεις όχι μόνο στα ελληνικά, αλλά και στη μητρική γλώσσα των μαθητών, τα σοράνι. Οι μαθητές ισχυρίστηκαν ότι η πραγματικότητα αυτή τους βοήθησε ιδιαίτερα, καθώς τα ελληνικά τους δυσκολεύουν ακόμη και με στα σοράνι έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση γραπτού λόγου. Επομένως, τους δόθηκε με αυτό τον τρόπο η δυνατότητα να διαβάσουν τις εκφωνήσεις στα ελληνικά και στα σοράνι, προκειμένου να τις κατανοήσουν καλύτερα.

Ερώτηση Β'

Μαθητής 4

«Θα λέω ελληνικά και λέξεις που δε ξέρω σορανικά.»

Μαθητής 5

«Ναι ελληνικά δε ξέρω καλά και μπορώ να μιλάω και σορανικά και αραβικά μαζί όταν δε ξέρω ελληνικά.»

Οι μαθητές θεωρούν ότι οι διαγλωσσικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν υποβοηθητικά για τους ίδιους. Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο αναφέρουν ότι λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν με τα ελληνικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν για τις λέξεις που δε γνωρίζουν στα ελληνικά, τις αντίστοιχες στη μητρική γλώσσα τους ή τα αραβικά.

Z' άξονας: Γλωσσική κατάκτηση και γραμματισμός στην γλώσσα στόχο (ελληνική γλώσσα)

Στον τελευταίο άξονα λόγω των περιορισμών που είχε η έρευνα εξαιτίας του COVID-19, τα δεδομένα αντλήθηκαν από το Quiz. Το Quiz συμπληρώθηκε και από τους 7 μαθητές και

είχε ποσοστό επιτυχίας 98,21%. Συμπεραίνει κανείς ότι απαντήθηκαν σχεδόν όλες σωστά οι ερωτήσεις.



Ωστόσο, όπως γίνεται αντιληπτό τα μέσα που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων δεν είναι τόσο αξιόπιστα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν κάποιες επιφυλάξεις για το εάν και κατά πόσο επιτεύχθηκε ο γραμματισμός στα ελληνικά μέσα από την αξιοποίηση διαγλωσσικών πρακτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

I. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στις θεωρητικές αρχές της διαγλωσσικότητας και για την πρακτική εφαρμογή της δημιουργήθηκε υλικό διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στα διαθέσιμα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/ριών, ενώ οι θεματικές που αναπτύχθηκαν βασίστηκαν στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Content-based Instruction).

Στη συζήτηση που ακολουθεί αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας σε συνάρτηση με τη σχετική βιβλιογραφία, απαντώντας ταυτόχρονα στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ο

κύριος σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της διαγλωσσικότητας στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά – πρόσφυγες, ως μια μικρή συμβολή σε έναν ερευνητικό χώρο που δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικώς, ειδικότερα στις παιδικές ηλικίες, και να αποτελέσει μια βάση για μελλοντικές έρευνες. Επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση α) της χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών από τους μαθητές τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο, β) της συμβολής της διαγλωσσικότητας στην ανάπτυξη γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα και γ) των απόψεων των μαθητών για τη χρήση των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Αναφορικά με τις προσδοκίες για το ποια γλώσσα επιλέγουν οι μαθητές στην επικοινωνία τους, οι υποθέσεις που είχαν διατυπωθεί ήταν ότι αναμένεται να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα κυρίως για να επικοινωνήσουν με την οικογένειά τους, τα ελληνικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολείο, αλλά και για να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους στη γενική τάξη, και τέλος τα αγγλικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και για να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά είτε στο σχολείο είτε στη δομή προσφύγων. Κάποιοι μαθητές αναμενόταν να χρησιμοποιούν τα αραβικά, για να επικοινωνήσουν με παιδιά, για τα οποία είναι μητρική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επαλήθευσαν τις υποθέσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως στην περίπτωση των αγγλικών ως μητρικής γλώσσας, οι μαθητές τα χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν, εκτός από την οικογένειά τους, στο σχολείο ή οπουδήποτε αλλού χρειαστεί να συνομιλήσουν. Αυτό συμβαίνει γιατί τα αγγλικά αποτελούν μία ευρέως διαδεδομένη γλώσσα, η οποία ομιλείται από αρκετούς κατοίκους στην Ελλάδα ως ξένη γλώσσα. Σε όλες τις περιπτώσεις των μαθητών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μητρική γλώσσα ταυτίζεται με τη Γ1, πρόκειται επομένως για την πρώτη γλώσσα που έμαθαν οι μαθητές και κυριαρχεί στα γλωσσικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα τους (Skutnabb-Kangas, 1981). Όσον αφορά τα ελληνικά, αποτελούν για τους μαθητές μία δεύτερη γλώσσα, την οποία μαθαίνουν σε φυσικό περιβάλλον, στην Ελλάδα, αλλά παράλληλα είναι και η γλώσσα που χρησιμοποιούν, για να καλύψουν τις ανάγκες τους σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μεγαλύτερη ευχέρεια στα ελληνικά, τα χρησιμοποιούν και σε καθημερινές συναναστροφές στην πόλη, όπως στο σούπερ μάρκετ και όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου. Τέλος, οι μαθητές πέρα από τη μητρική τους γλώσσα και τα ελληνικά, χρησιμοποιούν τα γαλλικά, είτε στο σπίτι, είτε όταν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά, καθώς τους φαίνονται ακόμη δύσκολα.

Στον προφορικό λόγο, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο διαγλωσσικές πρακτικές από ό,τι στον γραπτό, πραγματικότητα που ταυτίζεται με την αρχική υπόθεση. Προέβαιναν

δηλαδή στη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών, χωρίς ωστόσο να το συνειδητοποιούν, όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις τους στη δομημένη συνέντευξη. Πιο αναλυτικά, χρησιμοποίησαν ως στρατηγικές διαγλωσσικότητας τη μετάφραση, την εναλλαγή κωδίκων, τη μεταφορά στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη, καθώς και την αξιοποίηση της αγγλικής γλώσσας που λειτούργησε ως *lingua franca*, δηλαδή γλώσσα διαμεσολάβησης. Στο γραπτό λόγο, από την άλλη πλευρά, υπήρχε μεγαλύτερη ετερογένεια μεταξύ των συμμετεχόντων. Σε γενικές γραμμές επέλεξαν μόνο μία γλώσσα για να απαντήσουν σε κάθε δραστηριότητα. Απαντούσαν στα ελληνικά όταν αισθάνονταν μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ επέλεξαν να απαντήσουν στη μητρική γλώσσα ή τη γλώσσα προηγούμενων εμπειριών γραμματισμού, όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως προς τη διατύπωση των απαντήσεών τους (όπως οι ερωτήσεις ανάπτυξης της δομημένης συνέντευξης).

Αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών για τη διαγλωσσικότητα αναμενόταν οι μαθητές/τριες να θεωρούν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ότι όλες οι γλώσσες είναι ευπρόσδεκτες στη μάθηση και πως κάτι τέτοιο μπορεί να τους βοηθήσει να κατακτήσουν ευκολότερα τη γνώση. Λόγω των περιορισμών της έρευνας, τα αποτελέσματα και κατ'επέκταση τα πορίσματα που εξήχθησαν είναι λιγιστά, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να γίνει επαλήθευση ή απόρριψη της αρχικής υπόθεσης. Ωστόσο, φάνηκε ότι για κάποιους μαθητές η μίξη των γλωσσών αποτελεί μία μέθοδο που λειτουργεί υποβοηθητικά για τους ίδιους. Αυτό συμβαίνει, γιατί μπορούν να αντλούν από το ενιαίο γλωσσικό τους ρεπερτόριο τις λέξεις που επιθυμούν κάθε φορά, ανεξάρτητα από το σε ποια γλώσσα ανήκουν, διευκολύνοντας έτσι την επικοινωνία τους στην ελληνική γλώσσα, στην οποία ακόμη δεν υπάρχει μεγάλη ευχέρεια. Τέλος, όπως έχει ήδη αναφερθεί στα αποτελέσματα, λόγω των κωλυμάτων και δυσχερειών της έρευνας, για το βαθμό ανάπτυξης γραμματισμού στα ελληνικά δε μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα, καθώς τα δεδομένα ήταν ελάχιστα και μη αξιόπιστα.

Αυτό που πρέπει να γίνει από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών, κατά τη γνώμη μου, είναι αρχικά να ενισχυθεί η γλωσσομάθεια της μητρικής γλώσσας και να αναδειχθεί η σημασία της. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παροτρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές, τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο, δίνοντάς τους φωνή, για να εκφράσουν είτε τις σκέψεις τους είτε τα συναισθήματά τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές θα νιώθουν ότι είναι ισότιμοι με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης που ενδεχομένως να γνωρίζουν καλύτερα ελληνικά από τους ίδιους και θα κινητοποιηθούν για τη μάθηση, αφού θα έχει δημιουργηθεί ο «τρίτος χώρος» (Garcia & Li Wei, 2014) και θα έχει τονωθεί το αίσθημα της ασφάλειας. Οι μαθητές δε χρειάζεται να γνωρίζουν «καλά, πολύ καλά ή τέλεια» τα

ελληνικά για να μιλήσουν, αλλά μπορούν να αρθρώσουν λόγο εξαρχής σε οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμούν.

II. Περιορισμοί & προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζονται κυρίως με την αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω του COVID-19. Η πραγματικότητα αυτή είχε ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρωθεί η έρευνα διά ζώσης, όπως είχε σχεδιαστεί και είχε ήδη αρχίσει να υλοποιείται. Ασφαλώς, εάν διεκπεραιωνόταν διά ζώσης ή μέσω σύγχρονης τηλεκπαίδευσης και υλοποιούταν η διδακτική παρέμβαση στο σύνολό της, θα υπήρχαν περισσότερα ευρήματα αναφορικά με τη διαγλωσσικότητα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, αλλά και για το βαθμό ανάπτυξης του γραμματισμού μέσω της αξιοποίησης διαγλωσσικών πρακτικών. Ωστόσο, διεκπεραιώθηκε μέσω ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, προκαλώντας κάποιους ενδοιασμούς αναφορικά με τη συμπλήρωση των ερωτήσεων της δομημένης συνέντευξης, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα να τεθούν περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπως θα γινόταν στην πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη.

Ακόμη, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων δε μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα. Παρ'όλα αυτά, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς διερευνάται ένα θέμα, το οποίο δεν έχει εξεταστεί ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο. Επομένως, η επιστημονική αξία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο ότι ασχολείται με τη μελέτη ενός πληθυσμού, ο οποίος δεν είχε προηγουμένως μελετηθεί, τόσο υπό την έννοια ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές της Τάξης Υποδοχής δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιου άλλου είδους παρόμοια έρευνα, όσο και υπό την έννοια ότι στη βιβλιογραφία δεν έχει καταγραφεί κάποια έρευνα που να ασχολείται με τις εφαρμογές τεχνικών διαγλωσσικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές/τριες Δημοτικού, καθώς και με τις απόψεις των μαθητών/τριών πάνω σε αυτές. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν επιπλέον μελέτες που να διερευνούν με διεξοδικό τρόπο τον σκοπό της παρούσας έρευνας, καθώς και την ύπαρξη των τάσεων που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη.

Στις προτάσεις μελλοντικής διερεύνησης συμπεριλαμβάνεται η διά ζώσης υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία παρατίθεται στο Παράρτημα 1. Ακόμη, μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον μπορεί να παρουσιάσει η σύγκριση ανάμεσα στους τρόπους με τους οποίους προσλαμβάνουν τη διαγλωσσικότητα τα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες, εφόσον έχουν

εκπονηθεί αντίστοιχες έρευνες στους ενήλικες. Η σύγκριση αυτή μπορεί να προσφέρει ακόμη περισσότερες πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα αναπτύσσουν δεξιότητες στη νέα γλώσσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Εκδόσεις Γρηγόρης: Αθήνα
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Π. Σακελλαρίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Χ. Τσορμπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Ίων.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Β. (2001). Διγλωσσία. Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 89-94), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Λυμπεροπούλου, Δ. (2017). *Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας- Μια συγκριτική μελέτη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μανίκα, Δ. (2006). *Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλοδαπούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Martinet, A. (1976). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ. Α. Χαραλαμπόπουλος, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλίδη].

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυράκης, Χ. (2017). *Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 65-78.
- Παπαηλία, Π. & Πετρίδης, Π. (2015). *Ψηφιακή εθνογραφία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6117>.
- Παπανικολάου, Ε. (2018). *Διαγλωσσικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μία τάξη ενηλίκων μεταναστών/ριών στο σχολείο αλληλεγγύης «Οδυσσέας»: Οι απόψεις των μαθητών/ριών για τη διαγλωσσική χρήση στην τάξη*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό*, στο: Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.
- Στύλου, Γ. (2010). *Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τριάρχη- Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία- μια ψυχολογική προέκταση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 473-498.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015α). Η διγλωσσία αλλιώς: Ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και*

Ελληνική Εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην Ένταξη (σσ. 175–188). Θεσσαλονίκη: Cory City.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015b). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Χατζηδάκη (Επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*. (σσ. 161-181). Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2018). Διαγλωσσικότητα και εκπαιδευτικά εργαλεία. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.) *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο*. (σσ. 45-78). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ξενόγλωσση

Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and limitations of discourse-centred online ethnography. *Language@internet*, 5(8).

Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs- Eine Einführung, Fernstudieneinheit 15*, Berlin: Langenscheidt.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, J., B. Jones & G. Lewis. (2012). Translanguaging origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18: 641-654.

Baker, C. & Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters: UK.

Beaulieu, A. (2004). Mediating ethnography: objectivity and the making of ethnographies of the internet. *Social epistemology*, 18(2-3), 139-163.

Blackledge, A., Creese, A., & Hu, R. (2016). *Protean heritage*. Everyday superdiversity. Working Papers in Translanguaging and Translation.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co.

- Boyd, D. (2008). How can qualitative internet researchers define the boundaries of their projects: A response to Christine Hine. In Markham, Annette N. & Nancy K. Baum (Ed.) *Internet inquiry: Conversations about method*. Los Angeles: Sage, 26-32.
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). Introduction. Special issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2) & 7(3), 93–101.
- Burgess, R. G. (1991). Sponsors, gatekeepers, members, and friends: Access in educational settings. *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*, 43-52.
- Burrell, J. (2009). The field site as a network: A strategy for locating ethnographic research. *Field methods*, 21(2), 181-199.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., & Dirstine, S. (1998). Conducting action research in the foreign language classroom. *Northeast Conference*, 1-9.
- Creese, J. & A. Blackledge. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94: 3-115.
- Cummins, J. (1978). Education implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, California: Department of Education, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA : California Association for Bilingual Education.
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). 'SKYPE Interviewing: Reflections of Two PhD Researchers', *Qualitative Research*, 14: 603-16.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. UK: Penguin Books.

- Fishman, J.A. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury house.
- Garcia, A. C., Standlee, A. I., Bechkoff, J., & Cui, Y. (2009). Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. *Journal of contemporary ethnography*, 38(1), 52-84.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (Eds) *Multilingual education for social justice: globalising the local*. New Delhi: Orient Black Swan, 128-145.
- García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 232–246). New York: Taylor and Francis.
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*, 258-277.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York: Routledge.
- Garcia, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Li Wei. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: Wright, W. E., & Boun, S. *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). John Wiley & Sons.
- García, O. & Lin, A. (2017). Translanguaging and bilingual education. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Encyclopedia of Language and Education 5. New York: Springer.
- Gibbons, P. (1991). *Learning to learn in a second language*. Newton, Australia: Primary English Teaching Association.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage.
- Hine, C. (2008). Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances. *The SAGE handbook of online research methods*, 257-270.
- Kozinets, R. V. (2009). *Netnography: Doing ethnographic research online*. London: Sage publications.
- Lewis, G. Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7).
- Liddicoat, A. (1991). *Bilingualism: an introduction*. National Languages Institute of Australia.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: CUP.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg/Wiesbaden.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social issues*, 23(2), 58-77.
- McCarty, T.L. (1993). Language, literacy, and the image of the child in American Indian Classrooms. *Language Arts*, 70, 182-192.
- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). Introduction: Codeswitching and bilingualism research. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages* (pp. 1–14). Cambridge: CUP.
- Murthy, D. (2008). Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, 42 (5), 837-855.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Otheguy, R., Garcia, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Postill, J., & Pink, S. (2012). Social media ethnography: The digital researcher in a messy web. *Media International Australia*, 145(1), 123-134.

- Punchihetti, S. (2013). *First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another?* Official Conference Proceedings of The European Conference on Language Learning. Sri Lanka: University of Sri Jayawardenapura.
- Robinson, L. & Jeremy S. (2009). New avenues for sociological inquiry: Evolving forms of ethnographic practice. *Sociology*, 43, 685-698.
- Sade-Beck, L. (2004). Internet ethnography: Online and offline. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 45-51.
- Shuy, R.W. (1977). Problems in assessing language ability in bilingual education programs. In H. LAFONTAINE, B. PERSKY & L. GOLUBCHICK (eds), *Bilingual Education* (pp. 376-380). Wayne, NJ: Avery Publishing Group Inc.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children their mother tongue and learning the language of the host country in the context -of the sociocultural situation of the migrant family*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2005). *Aspects of Literacy Assessment. Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10-12 June 2003, Paris*.
- Varis, P. (2014). *Digital ethnography*. Tilburg papers in Culture Studies, paper 104.
- Velasco, P., & Garcia, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6-23.
- Watts, J. H. (2008). Integrity in qualitative research. In Given, L. M. (ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, Volume 1 (pp. 440-441). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.

Wei, L., & Zhu, H. (2013). Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied linguistics*, 34(5), 516-535.

Williams, C. (2002). *A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τίτλος ενότητας	Γεωμετρικά σχήματα- γεωμετρικά μοτίβα
Γενικός σκοπός	Η καλλιέργεια της πολυγλωσσικής συνειδητοποίησης (multilingual awareness) μέσα από χρήση διαγλωσσικών πρακτικών για τη διδασκαλία των γεωμετρικών σχημάτων .
Γνωστικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα στα ελληνικά, • να διατυπώνουν τις ιδιότητες των σχημάτων, • να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές σε δεδομένα σχήματα, • να αναγνωρίζουν και να απομονώνουν ένα σχήμα μέσα από μία σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων, • να αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα σε αντικείμενα της καθημερινότητας (σύνδεση μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο), • να αναγνωρίζουν τα σχήματα σε διάφορες θέσεις στο χώρο και όχι μόνο στην πρότυπη.
Διαγλωσσικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους ως στρατηγικές στη μαθησιακή διαδικασία, • να αναγνωρίζουν ότι όλες οι γλώσσες είναι ευπρόσδεκτες στη μάθηση (πολυγλωσσική συνειδητοποίηση), • να προβαίνουν σε ευέλικτη γλωσσική εναλλαγή, ώστε να χρησιμοποιούνται οι γλωσσικές πρακτικές επιδέξια, • να κάνουν χρήση του συνεργατικού διαλόγου και της συνεργατικής επίλυσης των εργασιών μέσω διαγλωσσικών πρακτικών.
Συνολικός χρόνος μαθήματος	Μάθημα 2 ωρών
<p><u>Δραστηριότητα 1^η</u>: Δείχνω στους μαθητές σχήματα που έχω κόψει σε χαρτόνι. Ρωτάω για το καθένα ξεχωριστά πώς λέγεται στη μητρική τους γλώσσα και στη συνέχεια εάν γνωρίζουν την ελληνική ονομασία.</p>	
<p><u>Δραστηριότητα 2^η</u>: Δίνω συγκεκριμένο χρόνο στις ομάδες (2') και ζητάω να εντοπίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα τέτοια σχήματα μπορούν μέσα στο σπίτι τους. Συζήτηση στην ολομέλεια των απαντήσεων. Πώς κατάλαβαν ότι πρόκειται δηλ. για τρίγωνο; Συζητάμε για τις πλευρές και τις γωνίες των σχημάτων.</p>	
<p><u>Δραστηριότητα 3^η</u>: Δείχνω εκφώνηση σελ. 17. Ζητώ από μαθητές (με μητρική αραβικά) να τη διαβάσουν και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Ασκ. Σελ. 18.</p>	


Δραστηριότητα 4^η: Δείχνω εκφώνηση σελ. 8. Ζητώ από μαθητές (με μητρική αγγλικά) να τη διαβάσουν και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Μοιράζω εκτυπωμένο ένα πίνακα του Wassily Kandinsky. Ζητώ να τον επεξεργαστούν ανά ομάδες και στη συνέχεια ανακοινώνουμε τις απαντήσεις στην ολομέλεια της τάξης και συζητάμε για το «τρόπο» με τον οποίο ζωγραφίζει αυτός ο ζωγράφος.

Δραστηριότητα 5^η: Κ Δείχνω εκφώνηση σελ. 15. Ζητώ από μαθητές να τη διαβάσουν και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Σχεδιάζουμε σχήματα πάνω σε χαρτόνι, τα κόβουμε και στη συνέχεια προσπαθούμε να δημιουργήσουμε τη φιγούρα ενός ανθρώπου. Παρουσιάζουμε την εργασία στην ολομέλεια της τάξης, εξηγώντας ποια γεωμετρικά σχήματα χρησιμοποιήσαμε.

Επιπλέον δραστηριότητα: Για όσους έχουν τελειώσει πριν τη λήξη του δίωρου με τη 4^η δραστηριότητα ακολουθεί παιχνίδι μνήμης (memospiel), το οποίο αποτελείται από κάρτες που απεικονίζουν τα σχήματα που μάθαμε με την ονομασία τους.

Δραστηριότητα 3^η

اجسام من الاشكال
انظر الى اللوحات ، ماهي الاشكال التي تظهر في
الاجزاء الملونة من اللوحة ؟
أي جزء من جسم الانسان يظهر في كل شكل؟
أي شكل من هذه الاشكال فيها ما يشبه اجزاء جسدي؟
ما هو شكل انفي ، بطني ، رأسي ؟
ما هو شكل اسناني ، عيوني ، أذنائي ، اصابعي؟

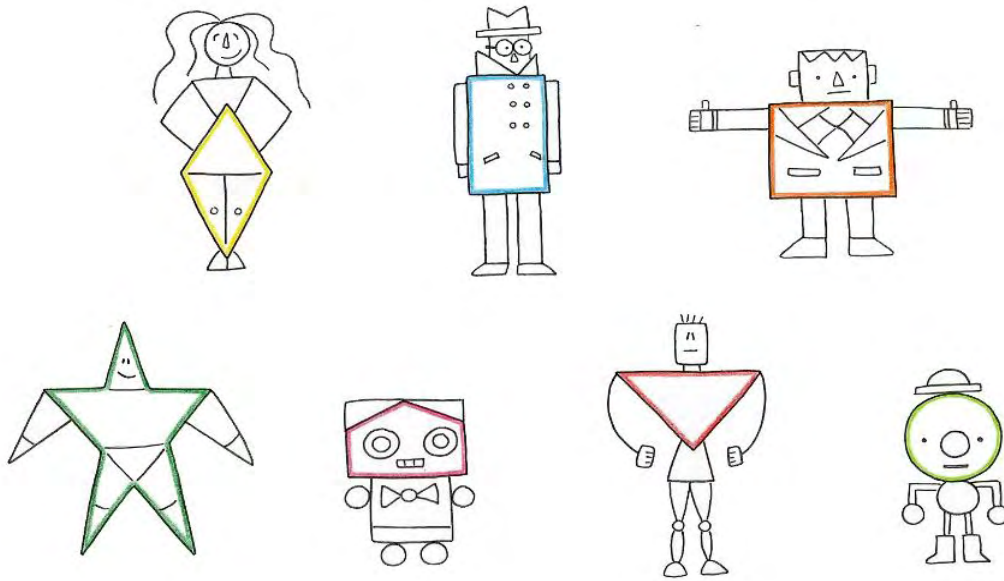


SOFIA TSIOLI 3/3/2018, 2:01:28 μ.μ.

Για τον/την εκπαιδευτικό:





Σώματα από σχήματα!
Κοιτάω τις εικόνες. Τι σχήμα έχουν τα κομμάτια της εικόνας που έχουν χρώμα; Ποιο μέρος του σώματος είναι το κάθε σχήμα; Με ποια σχήματα μοιάζουν τα μέρη του δικού μου σώματος; Τι σχήμα έχει η μύτη μου, η κοιλιά μου, το κεφάλι μου; Τι σχήμα έχουν τα δόντια μου, τα μάτια μου, τα αυτιά μου, τα δάχτυλά μου; (αραβικά)



-18-

Δραστηριότητα 4^η

 **Have I got sharp eyes?**
Shapes are everywhere around us, all over the world! I look carefully at the pictures below. Which shapes do I see? Where are they? Which pictures are familiar to me?

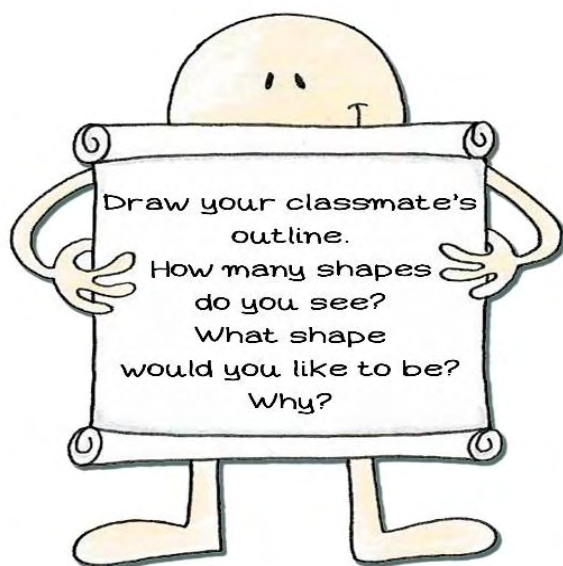


-8-



Πίνακας Wassily Kandinsky

Δραστηριότητα 5^η



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Τίτλος ενότητας	Γεωμετρικά σχήματα- Γεωμετρικά μοτίβο
Γενικός σκοπός	Η καλλιέργεια της πολυγλωσσικής συνειδητοποίησης (multilingual awareness) μέσα
Γνωστικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν, να συγκρίνουν και να αναλύουν τα μοτίβα, • να αναπαράγουν ή να συνεχίζουν ένα δεδομένο μοτίβο, • να ανακαλύπτουν και να περιγράφουν τον κανόνα σε απλά γεωμετρικά μοτίβα, • να κατασκευάζουν ένα γεωμετρικό μοτίβο με και χωρίς προϋποθέσεις.
Διαγλωσσικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους ως στρατηγικές στη μαθησιακή διαδικασία, • να αναγνωρίζουν ότι όλες οι γλώσσες είναι ευπρόσδεκτες στη μάθηση (πολυγλωσσική συνειδητοποίηση), • να προβαίνουν σε ευέλικτη γλωσσική εναλλαγή, ώστε να χρησιμοποιούνται οι γλωσσικές πρακτικές επιδέξια, να κάνουν χρήση του συνεργατικού διαλόγου και της συνεργατικής επίλυσης των εργασιών μέσω διαγλωσσικών πρακτικών.
Συνολικός χρόνος μαθήματος	Μάθημα 2 ωρών
<u>Δραστηριότητα 1^η</u> : Κολλάμε στον πίνακα τα σχήματα και λέμε τις ονομασίες τους σε όσες περισσότερες γλώσσες μπορούμε. Σε όσες ξέρουμε το γράφουμε κίτλας.	
<u>Δραστηριότητα 2^η</u> : Σχηματίζω ένα γεωμετρικό μοτίβο στον πίνακα, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εμφανής ο κανόνας και ζητώ από τα παιδιά να μου πούνε ποια πιστεύουν ότι θα είναι τα επόμενα σχήματα. Στη συνέχεια προσπαθούμε όλοι μαζί να ορίσουμε το μοτίβο και εξηγή τι είναι ο κανόνας (το τμήμα του μοτίβου που επαναλαμβάνεται).	
<u>Δραστηριότητα 3^η</u> : : Δείχνω εκφώνηση σελ 11. Ζητώ από κάποιο μαθητή να τη διαβάσει (με μητρική λινγκάλα) και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Ασκ. Σελ. 12 -13.	
<u>Δραστηριότητα 4^η</u> : Μοιράζω σκονιάκια, μανταλάκια και σχήματα σε κάθε ομάδα και ζητώ να μου φτιάξουν το δικό τους μοτίβο. Στη συνέχεια παρουσιάζει η κάθε ομάδα το μοτίβο στους συμμαθητές της.	
<u>Δραστηριότητα 5^η</u> : Σχήμα- ονομασία. Φύλλο εργασίας 1. Στο κουτάκι ζωγραφίζουμε το σχήμα που αναγράφεται δίπλα.	
<u>Επιπλέον δραστηριότητα Α΄</u> : Κλείνουμε τα μάτια του παιδιού με μαντίλι. Βάζουμε κάθε φορά και από ένα σχήμα μπροστά του και του ζητάμε να μας πεις ποιο είναι.	

Δραστηριότητα 3^η:



Je crée des motifs!

Je vois l'ordre des formes et je continue les motifs. Quelles sont les prochaines formes à dessiner? Je fais des motifs formés sur des objets de la classe ou au-dessus de moi. Je continue les motifs avec la technique "stencil".



SOFIA TSIOLI 3/3/2018, 2:00:56 μ.μ.

Για τον/την εκπαιδευτικό:





Φτιάχνω μοτίβα!
Παρατηρώ τη σειρά των σχημάτων και συνεχίζω τα μοτίβα. Ποια είναι τα επόμενα σχήματα που πρέπει να σχεδιάσω; Βρίσκω μοτίβα που σχηματίζονται πάνω σε αντικείμενα από τον χώρο των μαθημάτων ή πάνω μου. Συνεχίζω τα μοτίβα με την τεχνική στένσιλ.

-11-

	Réponses

-12-

-13-

Δραστηριότητα 5^η : Φύλλο εργασίας

Κύκλος	
Τετράγωνο	

Τρίγωνο	
Ορθογώνιο	
Ρόμβος	
Πεντάγωνο	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Συνέντευξη

Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί μετά τη διδασκαλία.

- ▶ Ηλικία
- ▶ Χώρα προέλευσης
- ▶ Πόσο καιρό έχει στην Ελλάδα
- ▶ Έχει ζήσει κάπου αλλού πέρα από την Ελλάδα
- ▶ Γλώσσες που ξέρει
- ▶ Έχει ξανά πάει σχολείο γενικά;
- ▶ Έχει ξανά κάνει μαθήματα ελληνικών;
- ▶ Ενδιαφέροντα/ ταλέντο/ κλίσεις. Τι σου αρέσει να κάνεις;
- ▶ Τι θα ήθελες να κάνεις του χρόνου;
- ▶ Με ποιους τρόπους επικοινωνεί με τους συμμαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
- ▶ Με ποιους τρόπους επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό;
- ▶ Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα για να επικοινωνήσει;
- ▶ Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τα ελληνικά για να επικοινωνήσει;
- ▶ Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί κάποια άλλη γλώσσα πέρα από τη μητρική και τα ελληνικά για να επικοινωνήσει;
- ▶ Η δραστηριότητα που κάναμε σου άρεσε;
- ▶ Πώς σου φάνηκε που στο μάθημα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις όσες γλώσσες ήθελες;
- ▶ Πώς σου φαίνεται αυτή η αλλαγή από τη μία γλώσσα στην άλλη;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΝΟ 1 ^{ης} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Τίτλος ενότητας	Γεωμετρικά σχήματα
Γενικός σκοπός	Η εκμάθηση νέου λεξιλογίου μέσα από χρήση διαγλωσσικών πρακτικών.
Γνωστικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να: <ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα στα ελληνικά, • να διατυπώνουν τις ιδιότητες των σχημάτων, • να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές σε δεδομένα σχήματα, • να αναγνωρίζουν και να απομονώνουν ένα σχήμα μέσα από μία σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων • να αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα σε αντικείμενα της καθημερινότητας (σύνδεση μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο), • να αναγνωρίζουν τα σχήματα σε διάφορες θέσεις στο χώρο και όχι μόνο στην πρότυπη.
Διαγλωσσικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να: <ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους ως στρατηγικές στη μαθησιακή διαδικασία, • να αναγνωρίζουν ότι όλες οι γλώσσες είναι ευπρόσδεκτες στη μάθηση (πολυγλωσσική συνειδητοποίηση), • να προβαίνουν σε ευέλικτη γλωσσική εναλλαγή, ώστε να χρησιμοποιούνται οι γλωσσικές πρακτικές επιδέξια, • να κάνουν χρήση του συνεργατικού διαλόγου και της συνεργατικής επίλυσης των εργασιών μέσω διαγλωσσικών πρακτικών.
Συνολικός χρόνος μαθήματος	Μάθημα 2 ωρών
Απαιτούμενος χρόνος	2 διδακτικές ώρες (συνολικά 1,5 ώρα)
Διεκπεραίωση	Σύγχρονη τηλεκπαίδευση (webex)
<p><u>Δραστηριότητα 1^η</u>: Δείχνω τους μαθητές σχήματα που έχω κόψει σε χαρτόνι. Ρωτάω για το καθένα ξεχωριστά πώς λέγεται στη μητρική τους γλώσσα και στη συνέχεια εάν γνωρίζουν την ελληνική ονομασία. Παρουσίαση Power Point που περιέχει σχήματα και τις ονομασίες τους στα ελληνικά, αγγλικά, σορανί και γαλλικά.</p>	
<p><u>Δραστηριότητα 2^η</u>: Δίνω συγκεκριμένο χρόνο στις ομάδες (2') και ζητάω να εντοπίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα τέτοια σχήματα μπορούν μέσα στο σπίτι τους. Συζήτηση στην ολομέλεια των απαντήσεων στα ελληνικά. Εάν το αντικείμενο μπορεί να μετακινηθεί, οι μαθητές το παρουσιάζουν μέσω κάμερας στους συμμαθητές τους. Πώς κατάλαβαν ότι πρόκειται δηλ. για τρίγωνο; Συζητάμε για τις πλευρές και τις γωνίες των σχημάτων. Παρουσίαση Power Point που περιέχει συνοπτικά τις ιδιότητες των σχημάτων στα ελληνικά, αγγλικά, σορανί και γαλλικά.</p>	
<p><u>Δραστηριότητα 3^η</u>: Δείχνω εκφώνηση σελ. 17. Ζητώ από μαθητές (με μητρική αραβικά) να τη διαβάσουν και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Ασκ. σελ. 18.</p>	

Δραστηριότητα 4^η: Δείχνω εκφώνηση σελ. 8. Ζητώ από μαθητές (με μητρική αγγλικά) να τη διαβάσουν και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Προβάλλω ένα πίνακα του Wassily Kandinsky. Ζητώ να τον επεξεργαστούν ανά ομάδες και στη συνέχεια κάθε ομάδα ανακοινώνει τις απαντήσεις στην ολομέλεια. Συζητάμε για το «τρόπο» με τον οποίο ζωγραφίζει αυτός ο ζωγράφος.

Δραστηριότητα 5^η: Δείχνω εκφώνηση σελ. 15. Ζητώ από μαθητές με μητρική γλώσσα τα αγγλικά να τη διαβάσουν και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Σχεδιάζουμε σχήματα πάνω σε μία κόλλα χαρτί, ώστε να δημιουργήσουμε τη φιγούρα ενός ανθρώπου. Παρουσιάζουμε την εργασία στην ολομέλεια, εξηγώντας ποια γεωμετρικά σχήματα χρησιμοποιήσαμε.

Δραστηριότητα 3^η

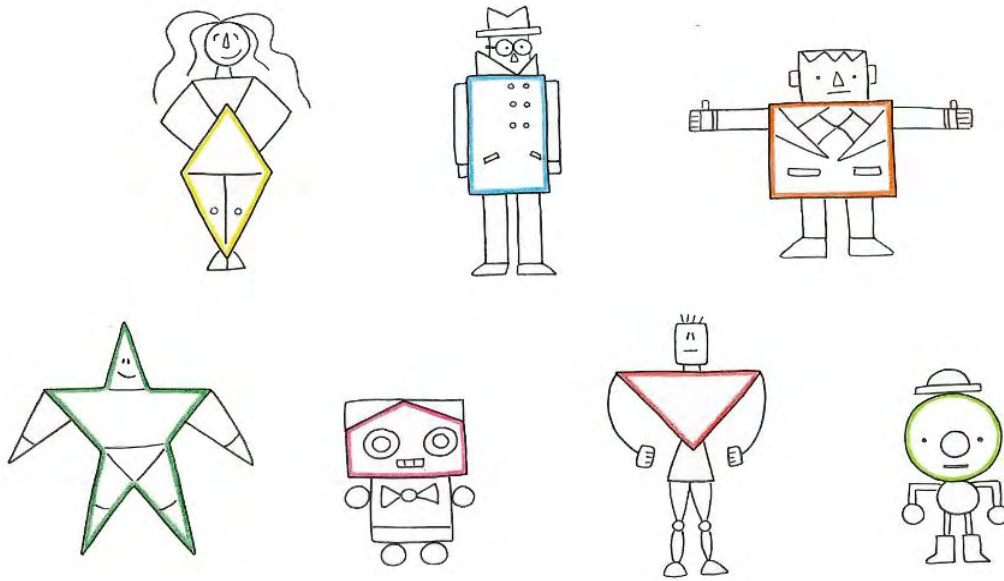
اجسام من الاشكال
انظر الى اللوحات ، ماهي الاشكال التي تظهر في
الاجزاء الملونة من اللوحة ؟
أي جزء من جسم الانسان يظهر في كل شكل؟
أي شكل من هذه الاشكال فيها ما يشبه اجزاء جسدي؟
ما هو شكل انفي ، بطني ، رأسي ؟
ما هو شكل اسناني ، عيوني ، أذنائي ، اصابعي؟



SOFIA TSIOLI 3/3/2018, 2:01:28 μ.μ.



Για τον/την εκπαιδευτικό:

Σώματα από σχήματα!
Κοιτάω τις εικόνες. Τι σχήμα έχουν τα κομμάτια της εικόνας που έχουν χρώμα; Ποιο μέρος του σώματος είναι το κάθε σχήμα; Με ποια σχήματα μοιάζουν τα μέρη του δικού μου σώματος; Τι σχήμα έχει η μύτη μου, η κοιλιά μου, το κεφάλι μου; Τι σχήμα έχουν τα δόντια μου, τα μάτια μου, τα αυτιά μου, τα δάχτυλά μου; (αραβικά)



-18-

Δραστηριότητα 4^η

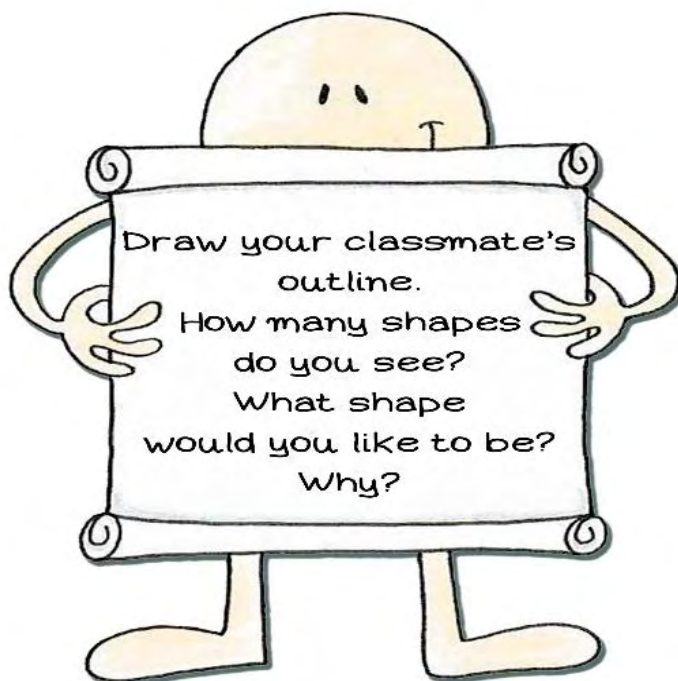
 **Have I got sharp eyes?**
Shapes are everywhere around us, all over the world! I look carefully at the pictures below. Which shapes do I see? Where are they? Which pictures are familiar to me? 

-8-



Πίνακας Wassily Kandinsky

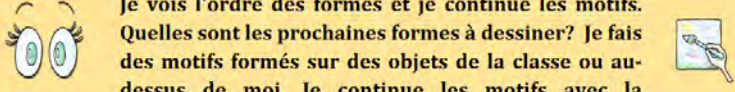
Δραστηριότητα 5^η



ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΝΟ 2^{ης} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Τίτλος ενότητας	Γεωμετρικά μοτίβο
Γενικός σκοπός	Η καλλιέργεια της πολυγλωσσικής συνειδητοποίησης (multilingual awareness) μέσα από τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών.
Γνωστικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να: <ul style="list-style-type: none"> • αναγνωρίζουν, να συγκρίνουν και να αναλύουν τα μοτίβα, • αναπαράγουν ή να συνεχίζουν ένα δεδομένο μοτίβο, • ανακαλύπτουν και να περιγράψουν τον κανόνα σε απλά γεωμετρικά μοτίβα, • κατασκευάζουν ένα γεωμετρικό μοτίβο με και χωρίς προϋποθέσεις.
Διαγλωσσικοί στόχοι	Οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος να είναι σε θέση να: <ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους ως στρατηγικές στη μαθησιακή διαδικασία, • να αναγνωρίζουν ότι όλες οι γλώσσες είναι ευπρόσδεκτες στη μάθηση (πολυγλωσσική συνειδητοποίηση), • να προβαίνουν σε ευέλικτη γλωσσική εναλλαγή, ώστε να χρησιμοποιούνται οι γλωσσικές πρακτικές επιδέξια, • να κάνουν χρήση του συνεργατικού διαλόγου και της συνεργατικής επίλυσης των εργασιών μέσω διαγλωσσικών πρακτικών.
Συνολικός χρόνος μαθήματος	2 διδακτικές ώρες (συνολικά 1,5 ώρα)
Διεκπεραίωση	Σύγχρονη τηλεκπαίδευση (webex)
<u>Δραστηριότητα 1^η</u> : Δείχνω τα σχήματα και λέμε τις ονομασίες τους σε όσες περισσότερες γλώσσες μπορούμε.	
<u>Δραστηριότητα 2^η</u> : Σχηματίζω ένα γεωμετρικό μοτίβο στη ζωγραφική, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εμφανής ο κανόνας και ζητώ από τα παιδιά να μου πούνε ποια πιστεύουν ότι θα είναι τα επόμενα σχήματα. Στη συνέχεια προσπαθούμε όλοι μαζί να ορίσουμε το μοτίβο και εξηγή τι είναι ο κανόνας (το τμήμα του μοτίβου που επαναλαμβάνεται).	
<u>Δραστηριότητα 3^η</u> : Δείχνω εκφώνηση σελ 11. Ζητώ από κάποιο μαθητή να τη διαβάσει (με μητρική λινγκάλα) και στη συνέχεια συζητάμε στην ολομέλεια τι έλεγε η εκφώνηση της άσκησης στα ελληνικά. Ασκ. Σελ. 12 -13.	
<u>Δραστηριότητα 4^η</u> : Παρουσιάζω μέσω Power Point διάφορα μοτίβο (διαβαθμισμένης δυσκολίας) και ζητώ από ένα κάθε παιδί κάθε φορά να μου εντοπίσει τον κανόνα. Οι υπόλοιποι μαθητές επαληθεύουν ή όχι την απάντηση που δόθηκε (ετεροαξιολόγηση). Τέλος, συζητάμε όλοι μαζί τη σωστή απάντηση.	
<u>Δραστηριότητα 5^η</u> : Προβάλλω το φύλλο εργασίας 1 και ζητώ από τους μαθητές να μου σχεδιάσουν κάθε φορά και από ένα σχήμα.	
<u>Δραστηριότητα 6^η</u> : Κάθε ζευγάρι σχεδιάζει ένα μοτίβο και το παρουσιάζει στους συμμαθητές του. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να εντοπίσουν κάθε φορά τον κανόνα. Το ζευγάρι που παρουσιάζει το μοτίβο επαληθεύει ή όχι την απάντηση.	

Δραστηριότητα 3^η:

Je crée des motifs!
 Je vois l'ordre des formes et je continue les motifs.
 Quelles sont les prochaines formes à dessiner? Je fais des motifs formés sur des objets de la classe ou au-dessus de moi. Je continue les motifs avec la technique "stencil".





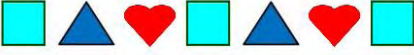


SOFIA TSIOLI 3/3/2018, 2:00:56 μ.μ.

Για τον/την εκπαιδευτικό:





Φτιάχνω μοτίβα!
 Παρατηρώ τη σειρά των σχημάτων και συνεχίζω τα μοτίβα. Ποια είναι τα επόμενα σχήματα που πρέπει να σχεδιάσω; Βρίσκω μοτίβα που σχηματίζονται πάνω σε αντικείμενα από τον χώρο των μαθημάτων ή πάνω μου. Συνεχίζω τα μοτίβα με την τεχνική στένσιλ.

-11-

	Réponses
	
	
	
	
	

-12-

-13-

Δραστηριότητα 5^η : Φύλλο εργασίας

Κύκλος	
Τετράγωνο	
Τρίγωνο	

Ορθογώνιο	
Ρόμβος	
Πεντάγωνο	

Αγγλικά

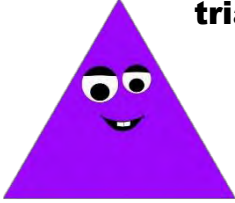
ΣΧΗΜΑΤΑ

ελληνικά/Greek
αγγλικά/english
γαλλικά/french
σορανί/sorani

τριγωνο

triangle

triangle



سیگوشه

τετράγωνο

square

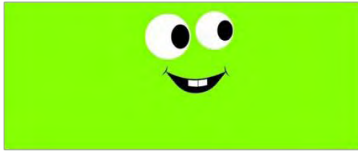
carré



چوارگوشه

ορθογώνιο

rectangle



rectangle

لاکیشه

κύκλος

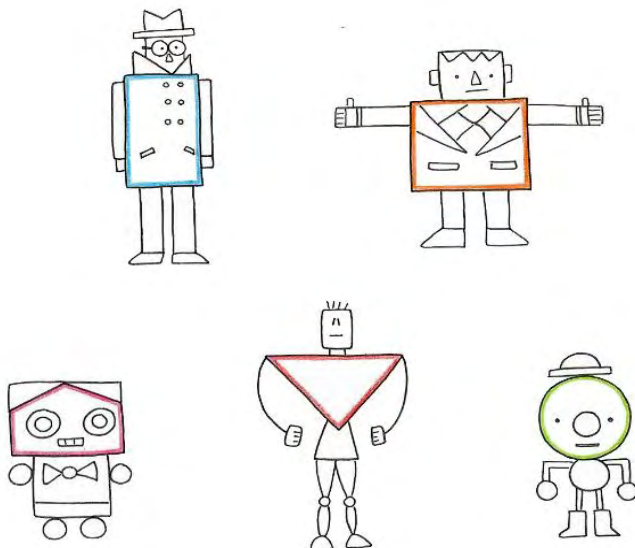
circle

cercle

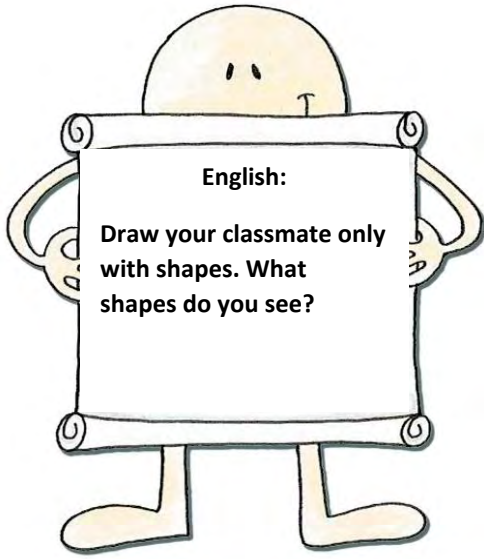


بازنه

Ποια ζωγραφισμένα σχήματα βλέπετε; / Which colored shapes do you see?



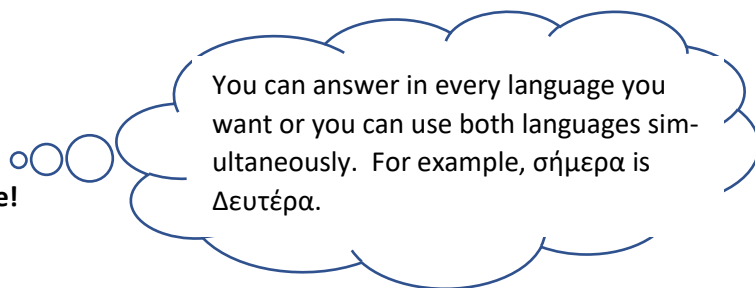
Answer/ Απάντηση:



Εμάνουελ

Πρίσιους

QUESTIONS time!



Πότε και που χρησιμοποιείς τα αγγλικά;/ When and where do you use english?

Student1: _____

Student2: _____

Student3: _____

Πότε και που χρησιμοποιείς τα ελληνικά;/ When and where do you use greek?

Student1: _____

Student2: _____

Student3: _____

Χρησιμοποιείς κάποια άλλη γλώσσα; Ποια; Που;/ Do you use any other language? Which? Where?

Student1: _____

Student2: _____

Student3: _____

Σου άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές; Πώς σου φάνηκε που δεν ήταν γραμμένες μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες;/ Did you like these activities? How do you find the fact that it was written not only in Greek but also and in other languages?

Student1: _____

Student2: _____

Student3: _____

Πώς θα σου φαινόταν εάν χρησιμοποιούσες όταν μιλούσες ή όταν έγραφες όσες γλώσσες ήθελες ταυτόχρονα;/ How do you find the fact that you can use, when you talk or when you write, every language that you want simultaneously?

Student1: _____

Student2: _____

Student3: _____

I have made a quiz about shapes. If you want to play it go to <https://kahoot.it/>.

You don't need to have an account. Fill this PINcode: **04559418**. Press the button Enter. You can play all of you separately, just fill a different nickname!

HAVE FUN!

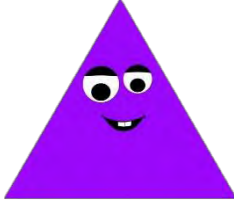


ΣΧΗΜΑΤΑ

ελληνικά/Greek
αγγλικά/english
γαλλικά/french
σορανί/sorani

τρίγωνο

سیگۆشه



triangle

triangle

τετράγωνο

square

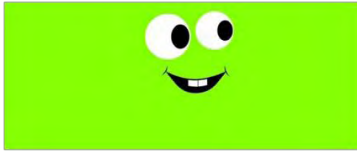


carré

چوارگۆشه

ορθογώνιο

rectangle

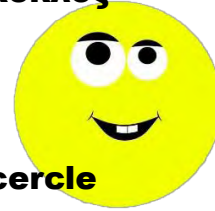


لاکیشه

rectangle

κύκλος

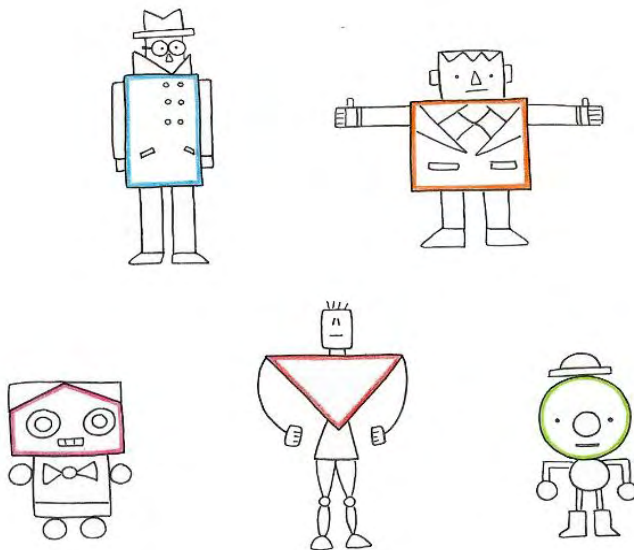
circle



cercle

بازنه

Ποια ζωγραφισμένα σχήματα βλέπετε;/ Quelles formes peintes voyez-vous?



Answer/ Απάντηση:



Γκαέλ



Γκρας

QUESTIONS time!

Vous pouvez répondre à n'importe quelle langue de votre choix ou utiliser les deux langues en même temps. Par exemple, Aujourd'hui είναι

Πότε και που χρησιμοποιείς τα γαλλικά;/ Quand et où utilisez-vous le français?

Étudiant1: _____

Étudiant2: _____

Πότε και που χρησιμοποιείς τα ελληνικά;/ Quand et où utilisez-vous le grec?

Étudiant1: _____

Étudiant2: _____

Χρησιμοποιείς κάποια άλλη γλώσσα; Ποια; Που;/ Utilisez-vous une autre langue? Lequel et où?

Étudiant1: _____

Étudiant2: _____

Σου άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές; Πώς σου φάνηκε που δεν ήταν γραμμένες μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες;/ Avez-vous aimé ces activités? Comment avez-vous pensé qu'ils étaient écrits non seulement en grec, mais aussi dans d'autres langues?

Étudiant1: _____

Étudiant2: _____

Πώς θα σου φαινόταν εάν χρησιμοποιούσες όταν μιλούσες ή όταν έγραφες όσες γλώσσες ήθελες ταυτόχρονα;/ Comment vous sentiriez-vous si vous parliez ou écriviez autant de langues que vous le souhaitez en même temps?

Étudiant1: _____

Étudiant2: _____

J'ai un quiz pour les formes!
Entrez <https://kahoot.it/>.

Vous n'avez pas besoin d'avoir un compte. Saisissez le mot de passe (pin) **04559418** et appuyez sur Entrée. Vous pouvez jouer chacun séparément, utilisez un surnom différent.

Amusez-vous!



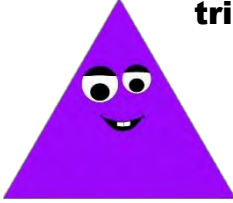
ΣΧΗΜΑΤΑ

ελληνικά/Greek
αγγλικά/english
γαλλικά/french
σορανί/sorani

τρίγωνο

triangle

triangle



سیگۆشه

τετράγωνο

square

carré



چوارگۆشه

ορθογώνιο

rectangle

rectangle

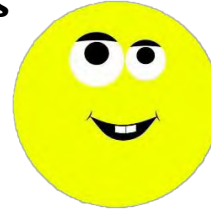


لاکیشه

κύκλος

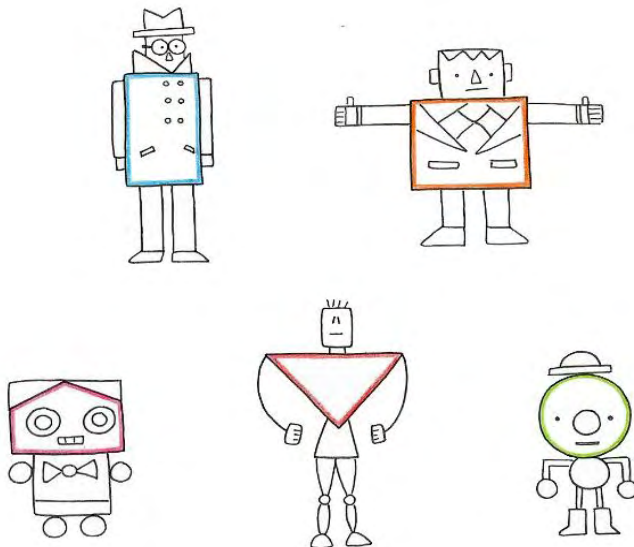
circle

cercle

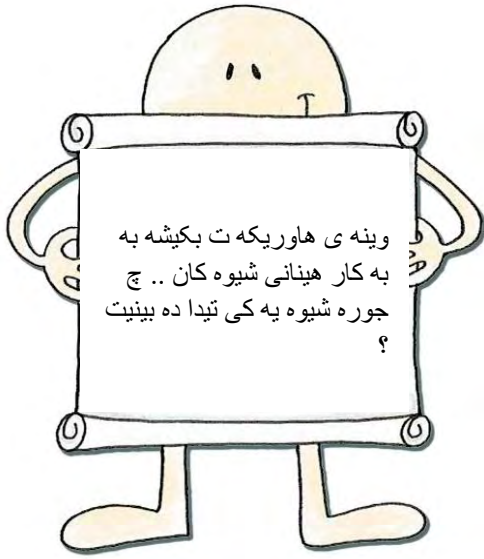


بازنه

چى شیوه به کی ره ننگراو ده بینیت ؟ / Ποια ζωγραφισμένα σχήματα βλέπετε; /



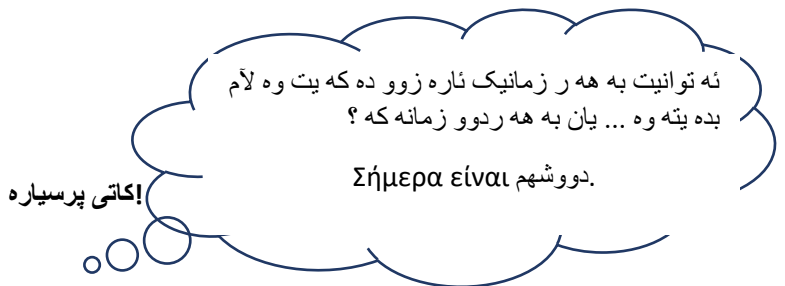
Απάντηση: / وه لام



Μπλαντ



Μπαέζ



که ی و له کوی زمانی سۆرانی به کار ده هینیت ؟ / **Пότε και που χρησιμοποιείς τα σοράνι;**

۱: خويندکار _____

۲: خويندکار _____

که ی و له کوی زمانی یونانی به کار ده هینیت ؟ / **Пότε και που χρησιμοποιείς τα ελληνικά;**

۱: خويندکار _____

۲: خويندکار _____

چ زمانیکی تر به کار ده هینیت ؟ نه و زمانه چیه ؟ / **Χρησιμοποιείς κάποια άλλη γλώσσα; Ποια; Που;**

۱: خويندکار _____

۲: خويندکار _____

Σου άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές; Πώς σου φάνηκε που δεν ήταν γραμμένες μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες; / نه م چالاکیه ت پی چون بوو ؟ که له راستیدا به چه ندرمانیکی تر نوسراوه ؟

۱: خويندکار _____

۲: خويندکار _____

Πώς θα σου φαινόταν εάν χρησιμοποιούσες όταν μιλούσες ή όταν έγραφες όσες γλώσσες ήθελες
πιτ χونه , له راستیدا ده توانیت زمانیکی تر به کار بهینیت بو نوسین و گفتوگو له به ک کاتدا ؟ /
ταυτόχρονα;

خویندکار ۱: _____

خویندکار ۲: _____

تأقیکردنه وه به کم دروست کردووه له سه ر شیوه کات ، نه گه
ر نه ته ویت یاری بکه پیت سه ردانی مالیه ری

بکه <https://kahoot.it>

پیویست ده کات له نه ژماره که نه م ژماره به دابنییت

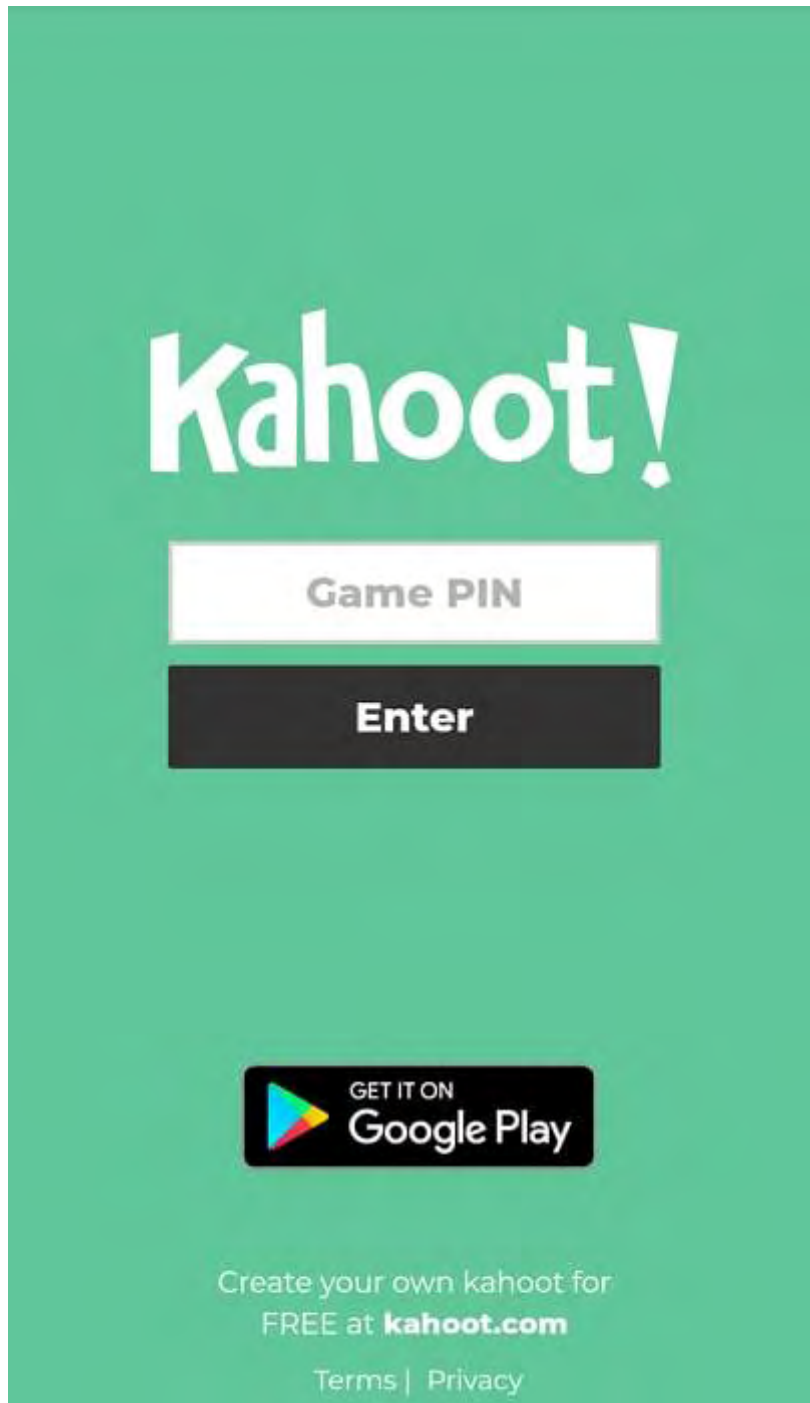
PIN CODE: 104559418

پاشان چونه ژوره وه دابگره: هه ریه ک له ئیوه ده توانن به ته
نها یاری بکه ن به پاشناوی جیاواز .

چیژ ببینه



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5
Kahoot! - Αξιολόγηση



Ο κωδικός (Game PIN) είναι 04559418.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει το Quiz παρατίθενται στη συνέχεια.

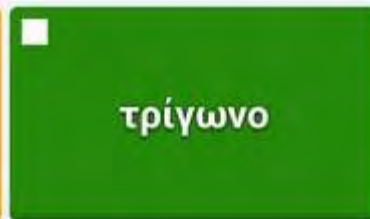
Πώς με λένε;



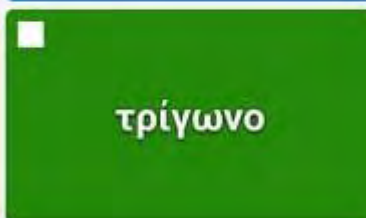
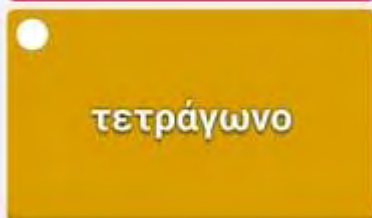
▲ κύκλος	◆ ορθογώνιο
● τετράγωνο	■ τρίγωνο

119

Πώς με λένε;

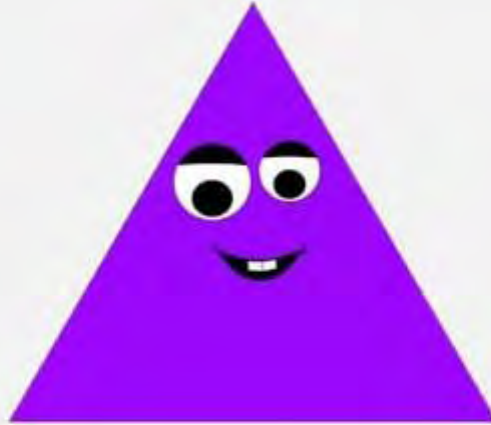



Πώς με λένε;



119

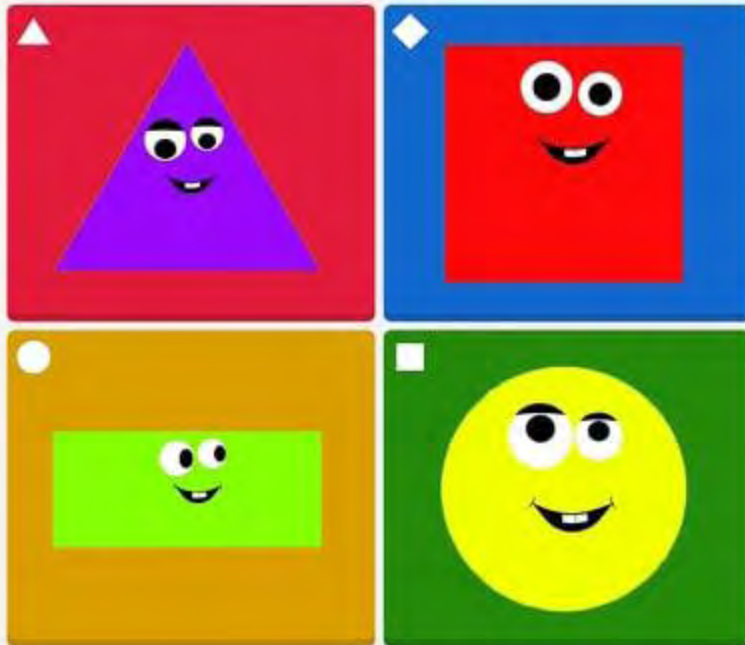
Πώς με λένε;



 <p>κύκλος</p>	 <p>ορθογώνιο</p>
 <p>τετράγωνο</p>	 <p>τρίγωνο</p>

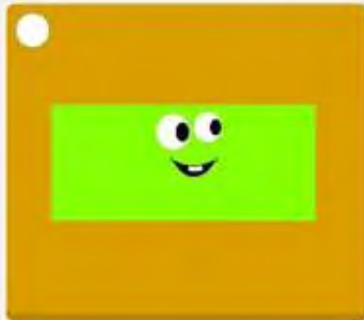
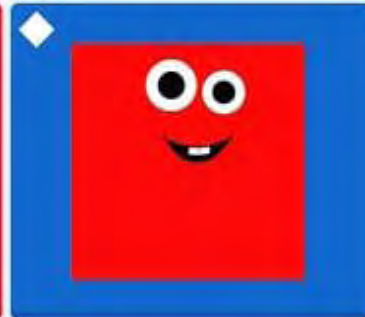
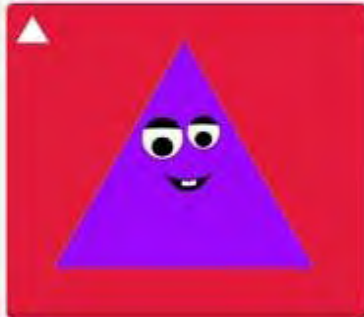
119

Είμαι ο κύκλος.



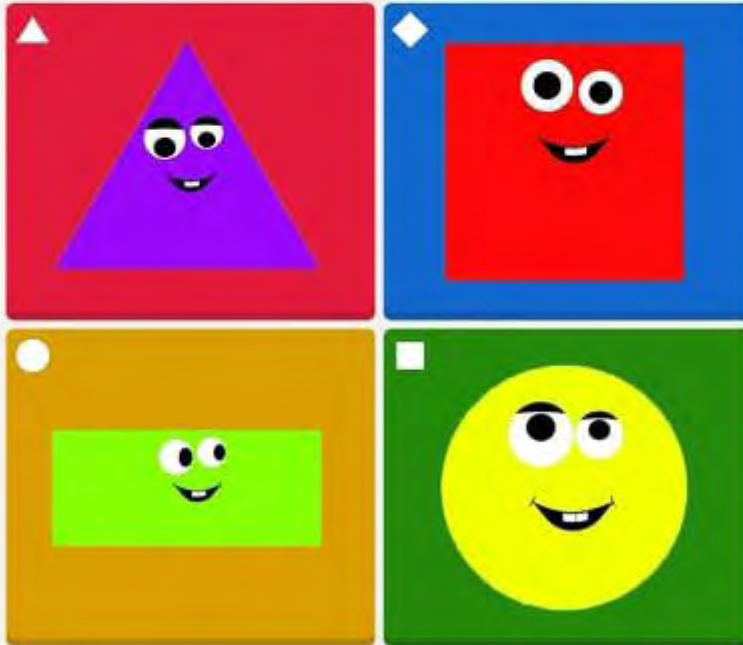
119

Είμαι το ορθογώνιο.



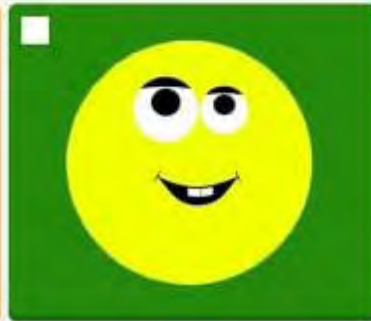
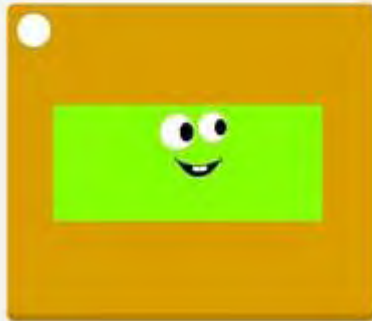
119

Είμαι το τρίγωνο.



18

Είμαι το τετράγωνο.



119