



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες Αγωγής»**

*Ειδίκευση «Γραμματισμός, αφήγηση, και διδασκαλία της Ελληνικής ως
πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας»*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*“Η αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας στη διδασκαλία δίγλωσσων
μαθητών και μαθητριών”*

Φοιτήτρια: Γλυνάτση Δανάη, **Α.Μ.:** 352

Εξεταστική Επιτροπή

Χατζηδάκη Ασπασία, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., επιβλέπουσα

Θώμου Βιβή, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Ε.Δι.Π., ΠΤΔ

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2023

Ευχαριστώ την καθηγήτρια μου, Ασπασία Χατζηδάκη.

Ευχαριστώ τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου για το ταξίδι που μοιραστήκαμε.

Ευχαριστώ τις φίλες και τους φίλους μου για τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνσή τους τα δύομισι αυτά χρόνια.

Περίληψη

Η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τρόπους αξιοποίησης της παιδαγωγικής προσέγγισης των Κειμένων Ταυτότητας στη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών και την αποτελεσματικότητα της στην ενδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών/τριών. Η διερεύνηση πραγματοποιείται μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης στην ΣΤ' τάξη δημοτικού σχολείου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών. Αποσκοπώντας τον προσδιορισμό του προϋπάρχοντος εκπαιδευτικού πλαισίου, διερευνήθηκε επίσης, η στάση του σχολείου απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που το χαρακτηρίζει και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη σχέση της με τη μάθηση. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση και η συνέντευξη. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του φαινομένου της ατομικής διγλωσσίας, μία ιστορική αναδρομή στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις βασικές θεωρίες για τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, τα προτεινόμενα θεωρητικά μοντέλα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών/ριών και παρουσίαση της προσέγγισης των Κειμένων Ταυτότητας. Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση αναδείχθηκε η σημασία της αξιοποίησης του γλωσσικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών/ριών για τη γνωστική τους δραστηριοποίηση μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες γραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, Κείμενα Ταυτότητας, ενδυνάμωση ταυτότητας, Cummins

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Το φαινόμενο της ατομικής διγλωσσίας	
1.1. Πρώτη Γλώσσα (Γ1) και Δεύτερη Γλώσσα (Γ2).....	12
1.2. Ορισμοί ατομικής διγλωσσίας.....	14
1.3. Διαστάσεις και είδη ατομικής διγλωσσίας.....	15
Κεφάλαιο 2: Η Διγλωσσία στην Ελλάδα και η διαχείρισή της στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου	
2.1. Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία στην Ελλάδα.....	21
2.2. Εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	25
2.3. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στις ελληνικές τάξεις.....	32
Κεφάλαιο 3: Διγλωσσία και μάθηση	
3.1 Διγλωσσία και νοητική ανάπτυξη.....	36
3.2 Γλωσσική ικανότητα: οι τρεις όψεις της.....	38
3.3. Η αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών.....	43
3.4. Ο ρόλος της ενδυνάμωσης ταυτότητας.....	47
3.4.1. Η σημασία της ενεργοποίησης της προγενέστερης γνώσης των δίγλωσσων μαθητών/τριών.....	49
3.4.2. Η σημασία της ανάδειξης και αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών/τριών.....	50

3.4.3. Η σημασία της σχέσης του/της εκπαιδευτικού και του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/ριας.....	51
3.5. Προτάσεις για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών.....	53
3.5.1. Το μοντέλο της πλαισιακής στήριξης και των γνωστικών απαιτήσεων.....	53
3.5.2. Πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.....	56
3.5.3. Παιδαγωγικός προσανατολισμός.....	61

Κεφάλαιο 4: Τα κείμενα ταυτότητας

4.1. Τα κείμενα ταυτότητας και η συμβολής τους στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/ριών.....	64
4.2. Εφαρμογές με βάση τα κείμενα ταυτότητας στην Ελλάδα.....	69

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Ερευνητικός σχεδιασμός και ερευνητικά ερωτήματα.....	72
5.2. Το σχολείο.....	75
5.3. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του τμήματος παρέμβασης και η μορφή διγλωσσίας των δίγλωσσων παιδιών.....	79
5.4. Η παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο.....	87
5.5. Σχεδιασμός της παρατήρησης.....	88
5.6. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο.....	90
5.7. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της συνέντευξης.....	91

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση ευρημάτων από την παρατήρηση και τη συνέντευξη

6.1. Παρουσίαση ευρημάτων παρατήρησης.....	94
6.1.1. Οργάνωση διδασκαλίας στο τμήμα παρέμβασης.....	94

6.1.2. Γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών/τριών στο πλαίσιο του μαθήματος στο τμήμα παρέμβασης.....	100
6.1.3. Τάξη Υποδοχής	
6.1.4. Προσέγγιση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στο μάθημα της τάξης υποδοχής.....	107
6.1.5. Γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών/τριών στο μάθημα της τάξης υποδοχής.....	109
6.2. Παρουσίαση ευρημάτων συνεντεύξεων.....	110
6.2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το σχολείο και για τη δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησής της.....	111
6.2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης.....	115
6.2.3 Προσέγγιση στη διδασκαλία εκπαιδευτικού τμήματος παρέμβασης/ προσέγγιση εκπαιδευτικών τάξης υποδοχής στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2.....	121

Κεφάλαιο 7: Η διδακτική παρέμβαση με βάση τα κείμενα ταυτότητας

7.1. Πρώτη φάση: “το δικό μου κείμενο ταυτότητας”.....	130
7.2. Δεύτερη φάση: παραγωγή κειμένων ταυτότητας από τους μαθητές/ριες.....	136
7.3. Τρίτη φάση: παρουσίαση των κειμένων ταυτότητας.....	140

Συμπεράσματα.....	142
--------------------------	------------

Βιβλιογραφία.....	147
--------------------------	------------

Παράρτημα.....	154
-----------------------	------------

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη μετακίνηση είναι ένα φαινόμενο που απαντάται από την αρχή της ιστορίας του ανθρώπου και συνδέεται τόσο με τον αγώνα του για επιβίωση όσο και με την τάση, επιθυμία του για ανακάλυψη, γνωριμίας του κόσμου. Στην πορεία του αυτή, στο πλαίσιο της πολυδιάστατης αλληλεπίδρασής του με τον περιβάλλοντα κόσμο ανέπτυξε και το ισχυρότερο εργαλείο του: τη γλώσσα. Η γλώσσα, αποτέλεσμα αλλά και αίτιο της εξέλιξης του ανθρώπου, αποτελεί, εκτός των πολλών άλλων, και τον ισχυρότερο εκφραστή της ανάγκης μας για επικοινωνία, όπως και η επικοινωνία ως μια πολυεπίπεδη και πολύπλοκη πράξη συνέβαλε και θα συμβάλει στο συνεχή μετασχηματισμό του ατόμου και των κοινωνιών. Μία από τις συνέπειες της ανάγκης για επικοινωνία στο πλαίσιο της επαφής των ανθρώπων και των διαφόρων γλωσσών τους είναι η διγλωσσία.

Ως κοινωνικό φαινόμενο, η διγλωσσία απαντάται σε όλα τα κράτη του κόσμου, καθιστώντας τη μονογλωσσία την εξαίρεση και τη διγλωσσία τον κανόνα (Σκούρτου, 2011). Ακόμα και στο επίπεδο της μονογλωσσίας παρατηρείται ένα εύρος γλωσσικής ποικιλομορφίας (υφολογικά, μορφολογικά, σε επίπεδο κειμενικού είδους, κ.α). που σύμφωνα με τον Wandrouska ορίζουν τη μονογλωσσία ως την *“πολυμορφία στο πλαίσιο μίας γλώσσας”* (στο Σκούρτου, 2011). Ωστόσο, ο τρόπος συγκρότησης των σύγχρονων κρατών-εθνών, στο πλαίσιο των οποίων ορίζεται συνήθως μία επίσημη γλώσσα, ως γλώσσα της διοίκησης, των θεσμών και της εκπαίδευσης και η οποία αποτελεί την ομιλούμενη γλώσσα της πλειοψηφίας του πληθυσμού, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία, αν και σύνηθες χαρακτηριστικό των κοινωνιών έχει αναχθεί σε προβληματική διάσταση με το επιχείρημα ότι η διάδοσή της απειλεί την πολιτισμική ομοιογένεια και την κοινωνική συνοχή (Cummins, 2005).

Η ακαδημαϊκή κοινότητα προσεγγίζοντας στις αρχές του προηγούμενου αιώνα το ζήτημα της διγλωσσίας και της σχέσης της με την ευφυΐα κατέληξε σε *‘καταδικαστικά’* για τη γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων ατόμων συμπεράσματα (Baker, 2001) διαστρεβλώνοντας την πραγματικότητα για τη διγλωσσία σε ατομικό

επίπεδο. Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά συστήματα αντανακλώντας τις κοινωνικές δομές εξουσίας (Cummins, 2005) και εξυπηρετώντας τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης και του κυρίαρχου πολιτισμού διαιώνίζουν και αναπαράγουν μέσα από το λόγο και τις πρακτικές τους (Αρχάκης, 2020) την υποτίμηση των φερόντων διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου.

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ταχεία και σημαντική μεταβολή των κοινωνιογλωσσικών δεδομένων σε παγκόσμιο επίπεδο, λόγω της ανάδυσης της κοινωνικοοικονομικής παγκοσμιοποίησης, της δημιουργίας νέων γλωσσικών περιβαλλόντων μέσα από τη διάδοση νέων τεχνολογιών, αλλά και εξαιτίας μαζικών μετοικήσεων πληθυσμών συγκεκριμένα στην Ευρώπη (Σκούρτου, 2011, Χατζηδάκη, 2020). Η κοινωνιογλωσσική μεταβολή αναδεικνύει σήμερα περισσότερο από ποτέ τη σημασία καλλιέργειας νέων στάσεων απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα φέρνοντας έτσι στο προσκήνιο τη σημασία του ρόλου του σχολείου, ως *“τον κατεξοχήν θεσμό στήριξης των διαδικασιών κοινωνικοπολιτισμικής εξέλιξης και ένταξης των υποκειμένων”* (Γκόβαρης, 2004: 11). Παράλληλα, είναι αναγκαία η αναγνώριση και η διάδοση της παραχθείσας επιστημονικής γνώσης στα πεδία της διγλωσσίας, του γραμματισμού, και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Η επιστημονική γνώση που αφορά στο φαινόμενο της διγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα που απαντάται στις ελληνικές σχολικές τάξεις, όπου και τα δύο στοιχεία αποτελούν πλέον κάτι το συνηθισμένο (Κοιλιάρη, 2016). Οι εκπαιδευτικές δομές και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν παρωχημένες και αντιφατικές αντιλήψεις για τη διγλωσσία των μαθητών/τριών τους (Mattheoudakis, Chatzidaki & Malikgoudi, 2017), αλλά και φοβική στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004). Έτσι, το αποτέλεσμα είναι να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών αυτών τόσο γνωστικά όσο και ψυχολογικά, αλλά και να στερούν από το σύνολο των μαθητών/τριών τα σημαντικά οφέλη που έχει η διαπολιτισμικότητα.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005), ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναρωτηθεί για το ρόλο που επιτελεί και να καλλιεργήσει κριτική στάση απέναντι στις κοινωνικές σχέσεις καταπίεσης που χαρακτηρίζουν την κοινωνική δομή. Μόνο μέσω του δρόμου αυτού μπορεί πραγματικά να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της στον αγώνα τους στο σχολείο και έξω από αυτό. Καθοριστικής σημασίας είναι η *διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων* που πραγματοποιείται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας (Cummins, 2005) μέσα στο ‘χώρο’ που γεννάει η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιτελέσουν το ρόλο τους έχοντας μετασχηματιστική πρόθεση για την κοινωνία και για το σκοπό αυτό είναι αναγκαίο να εργαστούν προς την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των μαθητών/τριών τους που προέρχονται από δεχόμενες υποτίμηση και καταπίεση κοινωνικές ομάδες. Οι ταυτότητες που φέρουν οι μαθητές/τριες αυτοί/τές χαρακτηρίζονται από το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, το οποίο θα πρέπει να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί (Cummins, 2005).

Στο έργο αυτό τα κείμενα ταυτότητας έχουν να προσφέρουν πολλά. Κείμενα των μαθητών/τριών για τους εαυτούς τους που προορίζονται να ‘μοιραστούν’ (Cummins & Early, 2011). Κείμενα καθρέφτες που μπορούν να ‘μιλήσουν’ για εκείνα που ο/η δημιουργός τους ‘κανονικά’ δεν έχει την ευκαιρία, δίνοντάς του/της έτσι πίσω τη φωνή του/της, αλλά και εμπλουτίζοντας με αυτή την κοινότητα.

Στην παρούσα μελέτη, μέσα από μια διδακτική εφαρμογή σε δημοτικό σχολείο των Χανίων με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε το κατά πόσο και με ποιους τρόπους η παιδαγωγική προσέγγιση των κειμένων ταυτότητας μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο της μελέτης θα διερευνηθεί επίσης το κατά πόσο το εν λόγω σχολείο έχει επηρεαστεί από την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το μαθητικό του πληθυσμό, εάν και πως αυτή αποτυπώνεται στους χώρους του, αναγνωρίζεται και αξιοποιείται παιδαγωγικά. Αφετηρία του εγχειρήματος είναι η πρόθεση να αναδείξουμε τη σημασία του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου που κάθε μαθητής/τρια φέρει,

τόσο για τη μαθησιακή του/της πορεία, όσο και για την ολόπλευρη ανάπτυξή του/της ως ανθρώπου.

Κεφάλαιο 1ο: Το φαινόμενο της ατομικής διγλωσσίας

Εισαγωγικά

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυσχιδές φαινόμενο που προκύπτει όταν “ομιλητές ή ομάδες ομιλητών διαφορετικών γλωσσών έρχονται σε επαφή και επιχειρούν τη μεταξύ τους επικοινωνία” (Σελλά-Μάζη, 2001: 27). Οι λόγοι οι οποίοι μπορεί να συντελέσουν στη δημιουργία της συνθήκης που μπορεί τελικά να προκαλέσει τη διγλωσσία ποικίλλουν και μπορεί να διακριθούν σε πολιτικούς, φυσικούς (π.χ. φυσικές καταστροφές), θρησκευτικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και τεχνολογικούς (Wei, 2000: 2-3). Ακόμη, το ζήτημα της διγλωσσίας μελετάται από διάφορες σκοπιές, όπως από γλωσσολογική, ψυχολογολογική, κοινωνιολογική, κοινωνιογλωσσολογική, διδακτική και παιδαγωγική (Τσοκαλίδου, 2012: 20). Ωστόσο, είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ δύο κεντρικών εστιάσεων του φαινομένου: αυτή που αφορά στην ανάπτυξη της διγλωσσίας στο άτομο και εκείνη που αφορά στην ανάπτυξη της διγλωσσίας σε ένα κοινωνικό σύνολο. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για *ατομική και κοινωνική διγλωσσία*.

Η συγκεκριμένη εργασία εντοπίζει τη διγλωσσία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο ελληνικό σχολείο και αποσκοπεί στο να διερευνήσει ζητήματα μάθησης και διγλωσσίας. Σκοπός είναι η ανάδειξη του παράγοντα της αναγνώρισης και αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών/τριών στο πλαίσιο της μαθησιακής και ακαδημαϊκής τους πορείας. Στην κατεύθυνση αυτή θα μας φανεί χρήσιμος ο προσδιορισμός της ατομικής διγλωσσίας και η παρουσίαση κάποιων διαστάσεών της. Ωστόσο, θα δούμε ότι ατομική και κοινωνική διγλωσσία συχνά αλληλεπιδρούν, ειδικά για θέματα, όπως το εν λόγω, που αφορά και στη στάση του κοινωνικού περίγυρου απέναντι στη διγλωσσία, τις γλώσσες και τις κουλτούρες που φέρει το δίγλωσσο άτομο, εδώ ο/η μαθητής/τρια (Baker, 2001: 47).

1.1. Πρώτη Γλώσσα (Γ1) και Δεύτερη Γλώσσα (Γ2)

Η διγλωσσία προκύπτει, όπως προαναφέραμε, όταν δύο (ή περισσότερες) γλώσσες έρχονται σε επαφή. Για την περίπτωση της εμφάνισης της διγλωσσίας στο άτομο οι δύο αυτές γλώσσες δημιουργούν μία σχέση μεταξύ τους, η οποία συντελεί στη δημιουργία διαφόρων ειδών διγλωσσίας, τις οποίες θα συζητήσουμε στη συνέχεια. Για τη μελέτη, ωστόσο, των διαφόρων ειδών ατομικής διγλωσσίας προκύπτει η ανάγκη προσδιορισμού των επιμέρους γλωσσών του/της δίγλωσσου/ης ομιλητή/ριας. Οι όροι που έχουν επικρατήσει είναι αυτοί της πρώτης γλώσσας (στο εξής Γ1) και της δεύτερης γλώσσας (στο εξής Γ2). Παράλληλα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συζήτησης έχει συζητηθεί ιδιαίτερα το θέμα του όρου *μητρική γλώσσα*. Ο όρος αυτός παρουσιάζει σχετική ‘φόρτιση’, καθώς συναρτάται με ιδεολογικά και πολιτικά ζητήματα, όπως ζητήματα δικαιωμάτων γλωσσικών μειονοτήτων (Skutnabb-Kangas, 1981). Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσουμε τους όρους Γ1 και Γ2, τους οποίους θα ορίσουμε στη συνέχεια.

Οι γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου παρουσιάζουν μία μεταξύ τους σχέση, η οποία προκύπτει από τη σειρά κατάκτησης των επιμέρους γλωσσών, από τη θέση που κάθε μία από τις γλώσσες έχει στη ζωή του δίγλωσσου ατόμου (συχνότητα χρήσης, επικοινωνιακές λειτουργίες που εξυπηρετούν), αλλά και από τη σημασία που έχει η κάθε μία για το άτομο στο επίπεδο της διαμόρφωσης της ταυτότητάς του (Σκούρτου, 2011, Τσοκαλίδου, 2012). Η εν λόγω σχέση συχνά τροφοδοτεί τη διάκριση των επιμέρους γλωσσών σε πρώτη και δεύτερη (Γ1 και Γ2). Έτσι, η Γ1 μπορεί να αναφέρεται είτε στην πρώτη κατά χρονική ακολουθία γλώσσα που έχει κατακτήσει το άτομο, είτε σε εκείνη που χρησιμοποιεί περισσότερο, είτε ακόμα σε εκείνη με την οποία το άτομο ταυτίζεται. Ενώ ως Γ2 προσδιορίζεται η άλλη γλώσσα του ατόμου σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις.

Παρόλα ταύτα, ο προσδιορισμός της Γ1 και της Γ2 δεν είναι εύκολος. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011: 92), είναι σχεδόν ακατόρθωτο να διακριθεί η μία γλώσσα από την άλλη, προσδιοριζόμενη σταθερά ως πρώτη γλώσσα, καθώς τα

κριτήρια για τη διάκριση των επιμέρους γλωσσών διαπλέκονται σε μία σχέση που χαρακτηρίζεται από μεταβολές. Μάλιστα, η ίδια επισημαίνει πως για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες είναι αδύνατον να προσδιοριστεί η Γ1 τους, καθώς δε μπορούμε να γνωρίζουμε ποια αναγνωρίζουν οι ίδιοι/ες ως οικεία τους γλώσσα. Ταυτόχρονα, τα δίγλωσσα παιδιά πολύ συχνά δέχονται πιέσεις από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον από τη μία και από το σπίτι και την οικογένεια από την άλλη, σχετικά με τη γλώσσα χρήσης τους, αλλά και εκείνης που αναγνωρίζουν ως ‘δική τους’ (Σκούρτου, 2011: 93). Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό έχει επικρατήσει να ονομάζεται Γ1 η γλώσσα που το άτομο έρχεται πρώτα σε επαφή και Γ2 εκείνη με την οποία έρχεται σε επαφή σε επόμενη φάση. Συχνά, η Γ1 του ατόμου είναι αυτή της οικογενείας, ή του σπιτιού και άρα η γλώσσα που χρησιμοποιεί το άτομο στην πρώτη του κοινωνικοποίηση, σε αυτή που πραγματοποιείται στο σπίτι (Τσοκαλίδου, 2012).

Από την άλλη, ως Γ2 συχνά χαρακτηρίζεται η γλώσσα που χρησιμοποιεί το άτομο για να ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία (Τσοκαλίδου, 2012). Το τελευταίο προκύπτει από το βασικό κριτήριο προσδιορισμού μιας γλώσσας ως Γ2 και διαφοροποίησής της από μία Ξένη Γλώσσα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως η κατάκτηση μίας Γ2 εκκινεί από την επαφή του ατόμου με την εν λόγω γλώσσα στο φυσικό του περιβάλλον μέσα από τις καθημερινές του συναναστροφές (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Εν τούτοις, η Γ2 αναφέρεται σε γλώσσα που ομιλείται ευρέως στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και η κατάκτησή της είναι απαιτούμενο για την ένταξή του σε αυτό. Αν και η κατάκτηση της Γ2 μπορεί να συνοδευτεί εξαρχής ή στη συνέχεια από μαθήματα στη γλώσσα αυτή, κατά βάση αποτελεί μια φυσική διαδικασία που απορρέει από τις επικοινωνιακές και κοινωνικές ανάγκες του αναδυόμενου δίγλωσσου ατόμου και αυτό τη διαφοροποιεί ξεκάθαρα από την Ξένη Γλώσσα, η οποία δεν είναι αναγκαία για την ικανοποίηση των άμεσων επικοινωνιακών αναγκών του ατόμου (Τσοκαλίδου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών/ριών ως Γ1 εννοείται η εθνοτική τους γλώσσα ή η γλώσσα της οικογενείας τους και ως Γ2 η

γλώσσα του ομιλείται ευρέως στο περιβάλλον τους εκτός του σπιτιού. Με τον παραπάνω τρόπο θα χρησιμοποιηθούν στην εν λόγω εργασία οι όροι Γ1 και Γ2.

1.2. Ορισμοί ατομικής διγλωσσίας

Η προσπάθεια ορισμού της διγλωσσίας σε ατομικό επίπεδο αναπτύσσεται με αφετηρία την ερώτηση: “ποιος είναι δίγλωσσος;”. Για την απάντηση του ερωτήματος οι θεωρητικοί του θέματος αξιοποιούν κριτήρια όπως η *γλωσσική επάρκεια*, η *χρήση* και η *επικοινωνιακή λειτουργικότητα*. Σε κάθε περίπτωση ο ορισμός της ατομικής διγλωσσίας εξαρτάται από το σκοπό που θέλει να εξυπηρετήσει και δε μπορεί να ειπωθεί σαν απόλυτος και μοναδικός (Τσοκαλίδου, 2012).

Οι ορισμοί της διγλωσσίας με βάση τη γλωσσική επάρκεια υπήρξαν από τους πιο διαδεδομένους. Η Skutnabb-Kangas (1981: 82) σημειώνει ότι ορισμοί αυτού του είδους μπορούν να ειπωθούν ως σημεία ενός συνεχούς. Στη μία άκρη του συνεχούς βρίσκεται ο κλασικός ορισμός του Bloomfield (1933: 56), σύμφωνα με τον οποίο “*δίγλωσσος θεωρείται εκείνος που κατέχει πάνω από μία γλώσσες στο επίπεδο του φυσικού ομιλητή*”. Στην άλλη άκρη του συνεχούς μπορεί να τοποθετηθεί ένας ιδιαίτερα ευρύς ορισμός, όπως αυτός του Macnamara (1969 στο Skutnabb-Kangas, 1981) σύμφωνα με τον οποίο *δίγλωσσος μπορεί να θεωρηθεί εκείνος που κατέχει σε κάποιο βαθμό έστω και μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες σε μία δεύτερη γλώσσα*.

Η συζήτηση του ορισμού εμπλουτίστηκε με τη μετατόπιση της εστίασης από το βαθμό της γλωσσικής επάρκειας στη γλωσσική χρήση, ‘φωτίζοντας’ πλέον λιγότερο τη γλώσσα και περισσότερο τον ομιλητή ως *χρήστη της γλώσσας*. Σύμφωνα με τον Mackey (1950, στο Wei, 2000: 22) “*Η διγλωσσία δεν είναι φαινόμενο της γλώσσας αλλά της χρήσης της γλώσσα. Δεν είναι στοιχείο του γλωσσικού κώδικα αλλά του μηνύματος. Δεν ανήκει στον τομέα της ‘γλώσσας’ αλλά της ‘ομιλίας’.*”, ο Weinreich (1953: 8), επίσης, χαρακτηρίζει ως διγλωσσία “*την*

πρακτική της χρήσης δύο γλωσσών εναλλάξ”. Προεκτείνοντας τη διάσταση της γλωσσικής χρήσης μετέπειτα κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις ανέδειξαν τη διάσταση των δυνατοτήτων επικοινωνίας των δίγλωσσων ατόμων (Χατζηδάκη, 2020: 37), ενώ συμπεριέλαβαν στη συζήτηση την κατάσταση επικοινωνίας, εκτός από τους ομιλητές. Η κατεύθυνση αυτή διευρύνει τη θέαση του φαινομένου της ατομικής δίγλωσσίας και αναδεικνύει τον πολυεπίπεδο κοινωνιοπολιτισμικό και ψυχολογικό του χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά, οι Butler & Hakuta (2006: 115) όρισαν ως δίγλωσσα:

τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων που κατακτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, σε διάφορα επίπεδα ευχέρειας, στον προφορικό ή/και στον γραπτό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσουν με ομιλητές μίας ή περισσότερων γλωσσών σε μια δεδομένη κοινωνία. Κατά συνέπεια, η δίγλωσσία μπορεί να οριστεί ως η ψυχολογική και η κοινωνική κατάσταση ατόμων ή ομάδων ατόμων που προκύπτουν από τη γλωσσική αλληλεπίδραση στην οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες (συμπεριλαμβανομένων των διαλέκτων) χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία.

(μεταφρασμένο στο Χατζηδάκη, 2020)

1.3. Διαστάσεις και είδη ατομικής δίγλωσσίας

Στο πλαίσιο της μελέτης της ατομικής δίγλωσσίας αναδείχτηκε η ανάγκη για προσδιορισμό των διαφόρων ειδών της, οι οποίες ταξινομήθηκαν με βάση κριτήρια γνωστά ως διαστάσεις της δίγλωσσίας. Ο προσδιορισμός των διαφόρων ειδών δίγλωσσίας είναι χρήσιμος, εκτός των άλλων και στο πλαίσιο της μελέτης διδακτικών μοντέλων και πρακτικών, καθώς μπορεί να παρέχει μια βάση σύγκρισης και αξιολόγησης των τελευταίων λαμβάνοντας υπόψη γενικεύσιμα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών/τριών (Χατζηδάκη, 2020: 46).

Στη βιβλιογραφία συναντάται ένα πλήθος κριτηρίων του είδους της ατομικής δίγλωσσίας, τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε γλωσσολογικά, γνωστικά, αναπτυξιακά και κοινωνικά (Butler & Hakuta, 2006: 115). Η Χατζηδάκη

(2020: 45) συγκεντρώνει τέσσερις διαστάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον προσδιορισμό συγκεκριμένα του είδους της παιδικής διγλωσσίας. Αυτές είναι οι εξής: α) το πλαίσιο/ο τρόπος κατάκτησης της διγλωσσίας, β) ο χρόνος και η σειρά κατάκτησης των γλωσσών, γ) ο βαθμός κατοχής και η ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών και δ) το αποτέλεσμα της διγλωσσίας.

Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο το άτομο αναπτύσσει διγλωσσία, και κατ' επέκταση στα κίνητρά του. Στην περίπτωση κατά την οποία η διγλωσσία του ατόμου προκύπτει 'αβίαστα', μέσα από την επαφή του με δύο γλώσσες στην καθημερινότητά του, συνήθως σε νεαρή ηλικία, προτείνεται από τη Skutnabb-Kangas (1981: 95) ο χαρακτηρισμός της ως *φυσική διγλωσσία*. Στον αντίποδα της φυσικής διγλωσσίας βρίσκεται η *πολιτιστική διγλωσσία*, η οποία προκύπτει έπειτα από επιλογή του ίδιου του ατόμου να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, η οποία δεν του είναι όμως απαραίτητη στην καθημερινή επικοινωνία. Η εν λόγω διάκριση αναδεικνύει το πλαίσιο που προκαλείται ή επιλέγεται η ανάπτυξη της διγλωσσίας και σε κάποιο βαθμό και τα κίνητρα του ατόμου, όμως δεν εστιάζει στη δυναμική μεταξύ των δύο γλωσσών του αναδυόμενου δίγλωσσου ατόμου, ούτε μπορεί να μας δώσει στοιχεία για την ψυχολογική κατάσταση που ενδεχομένως να συνοδεύει το άτομο η εν λόγω έκβαση στη ζωή του. Για παράδειγμα στην περίπτωση των μεταναστών ή των μελών γλωσσικών μειονοτήτων παρατηρείται η Γ1 των ομιλητών να χάνει τη χρηστική της αξία στην καθημερινότητα του ατόμου και τη θέση της να παίρνει η δεύτερη γλώσσα, η οποία είναι η κυρίαρχη του περιβάλλοντος.

Για την ανάδειξη τόσο του κοινωνικού πλαισίου ανάπτυξης της διγλωσσίας, όσο και της σχέσης μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας του ατόμου στο πλαίσιο αυτό, αλλά και των κινήτρων του, οι Valdes και Figueroa (1994, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020: 49) πρότειναν τη διάκριση σε *κατ' επιβολήν* και *κατ' επιλογήν διγλωσσία*.

Κατ' επιλογήν διγλωσσία ονομάζεται η διγλωσσία που προκύπτει μετά από σχετική απόφαση του ίδιου του ατόμου για λόγους μορφωτικούς, χωρίς η δεύτερη

γλώσσα να είναι απαραίτητη για την καθημερινή του επικοινωνία. Επίσης, η εκμάθησή της γίνεται συνήθως μέσω συστηματικής διδασκαλίας, ενώ η πρώτη γλώσσα δε χάνει την ισχύ της (Χατζηδάκη, 2020).

Από την άλλη, *κατ' επιβολήν δίγλωσσοι* χαρακτηρίζονται εκείνοι που η δίγλωσσία τους αναπτύχθηκε σε ένα πλαίσιο αναγκαιότητας, κατά το οποίο η πρώτη τους γλώσσα έχασε την αξία της. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται επί το πλείστον μετανάστες/ριες, πρόσφυγες/ισσες, αλλά και μέλη γλωσσικών μειονοτήτων. Η *κατ' επιβολήν δίγλωσσία* μπορεί να αναπτυχθεί είτε μέσω φυσικής κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, κατά την αλληλεπίδραση με το γλωσσικό περιβάλλον, είτε συνδυαστικά με συστηματική διδασκαλία. Το σημείο που έχει σημασία να επισημανθεί είναι ότι στις περιπτώσεις *κατ' επιβολήν δίγλωσσίας* η πρώτη γλώσσα είναι πιθανό να εξασθενήσει με το χρόνο έχοντας χάσει την επικοινωνιακή της αξία (Χατζηδάκη, 2020). Το γεγονός αυτό αξιολογείται αρνητικά, επειδή έχει συνέπεια το δίγλωσσο άτομο να απολαμβάνει λιγότερα από τα πλεονεκτήματα της δίγλωσσίας.

Ο *χρόνος κατάκτησης* μίας δεύτερης γλώσσας αναφέρεται στην ηλικία που βρίσκεται το άτομο όταν έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τους Hamers & Blanc (2000: 28), με βάση τη διάσταση του χρόνου κατάκτησης διακρίνουμε ανάμεσα σε α) παιδική, β) εφηβική και γ) ενήλικη δίγλωσσία. Στην περίπτωση της παιδικής δίγλωσσίας, οι ερευνητές που μελετούν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από αναπτυξιακή και ψυχολinguολογική σκοπιά διακρίνουν δύο περιπτώσεις, ανάλογα με την απόσταση που έχει η αρχή της κατάκτησης της Γ2 από την κατάκτηση της Γ1. Όταν οι δύο γλώσσες κατακτώνται στον ίδιο χρόνο μιλάμε για *ταυτόχρονη δίγλωσσία*, ενώ εάν η κατάκτηση της Γ2 ξεκινήσει αφού το παιδί έχει φτάσει σε μια βασική γλωσσική κατάκτηση μέσω της Γ1 του μιλάμε για *διαδοχική δίγλωσσία* (Hamers & Blanc, 2000: 29). Σύμφωνα με τον McLaughlin (1978, στο Τριάρχη-Herrmann, 2000) η διαδοχική δίγλωσσία εμφανίζεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα μετά το τρίτο έτος της ζωής του. Η μορφή της διαδοχικής δίγλωσσίας είναι ιδιαίτερα συνηθισμένη ανάμεσα στα παιδιά των μεταναστών/ριών, οι οποίοι/ες

εγκαταλείπουν τις χώρες καταγωγής τους για οικονομικούς, εργασιακούς ή άλλους λόγους (Τσοκαλίδου, 2012).

Η τρίτη διάσταση έχει να κάνει με τη γλωσσική επάρκεια του δίγλωσσου ομιλητή στις δύο επιμέρους γλώσσες και τη σχέση αυτής. Μία σχετική διάκριση είναι η διάκριση μεταξύ *αμφιδύναμης* ή *ισόρροπης* διγλωσσίας και *ανισοβαρής* ή *κυρίαρχης* (Lambert, 1955). Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην περίπτωση που έχει κατακτηθεί σχετικά ίδιου βαθμού επάρκεια σε κάθε γλώσσα, ενώ ο δεύτερος περιγράφει την περίπτωση που η επάρκεια της μίας γλώσσας είναι υψηλότερη από εκείνη της άλλης. Ωστόσο, επισημαίνεται η ιδιαιτερότητα της διγλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία δε μπορεί να συγκριθεί με εκείνη των μονόγλωσσων (Χατζηδάκη, 2020: 57). Η κυρίαρχη/ανισοβαρής διγλωσσία χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των δίγλωσσων ανά τον κόσμο και σχετίζεται και με την προηγούμενη διάσταση που παραθέσαμε, καθώς η κατ' επιβολήν διγλωσσία συχνά έχει ως αποτέλεσμα 'ατροφία' της πρώτης γλώσσας του ομιλητή (Χατζηδάκη, 2020). Όπως υπογραμμίζεται, όμως, η διγλωσσία δεν αποτελεί στατικό φαινόμενο, αλλά είναι μια δυναμική κατάσταση. Σε ατομικό επίπεδο αυτό σημαίνει πως η κυρίαρχη διγλωσσία μπορεί να εξελιχθεί σε ισόρροπη και το αντίστροφο, καθώς η γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να συνεχιστεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής, ανάλογα με τις συνθήκες και τα κίνητρα του ατόμου.

Η τέταρτη διάσταση αναφέρεται στο αποτέλεσμα της διγλωσσίας, δηλαδή στη σχέση του βαθμού επάρκειας στις δύο γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου. Τα δίγλωσσα άτομα, τα οποία διατηρούν και συνεχίζουν να αναπτύσσουν και τις δύο τους γλώσσες, λέγεται ότι χαρακτηρίζονται από *προσθετική διγλωσσία*. Στην περίπτωση της προσθετικής διγλωσσίας οι δύο γλώσσες λειτουργούν συμπληρωτικά και αλληλο-υποστηρικτικά μεταξύ τους. Αντίθετα, όταν η μία των δύο γλωσσών αναπτύσσεται σε βάρος της άλλης, δηλαδή η ανάπτυξή της σημαίνει τη συρρίκνωση της άλλης γλώσσας, τότε η διγλωσσία που προκύπτει χαρακτηρίζεται ως *αφαιρετική διγλωσσία* (Lambert, 1973). Παρατηρείται πως οι γλώσσες των προσθετικά δίγλωσσων, χαίρουν αναγνώρισης και έχουν κάποιο

κύρος στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον των δίγλωσσων και αυτό φαίνεται πως συντελεί τελικά στην ανάπτυξη της προσθετικής διγλωσσίας (Lambert, 1973). Επίσης, σύμφωνα με διάφορες έρευνες φαίνεται πως οι προσθετικά δίγλωσσοι απολαμβάνουν πλήθος πλεονεκτημάτων σε σχέση με τους μονόγλωσσους συνομηλικούς τους (γνωστική ευελιξία, δημιουργικότητα, αποκλίνουσα σκέψη) (Cummins, 1976).

Οι ερευνητές των πιο σύγχρονων κοινωνιογλωσσολογικών προσεγγίσεων αμφισβητούν σε όλο το εύρος τους τις παραπάνω διακρίσεις της ατομικής διγλωσσίας, στη βάση της θεώρησης της μη διακριτότητας των επιμέρους γλωσσικών συστημάτων. Για την προσέγγιση αυτή οι ομιλούμενες γλώσσες των δίγλωσσων ατόμων προσεγγίζονται ως ένα συνεχές, το οποίο παρουσιάζει μοναδικά χαρακτηριστικά για τον καθένα και στόχος είναι αυτά να αναγνωριστούν και να αναδειχθούν (Χατζηδάκη, 2020). Ειδικά η τέταρτη διάσταση που διακρίνει την ατομική διγλωσσία σε προσθετική ή αφαιρετική με βάση το αποτέλεσμα της ανάπτυξης των δύο γλωσσών για τον δίγλωσσο ομιλητή, χαρακτηρίζεται ως ιδεολογικά φορτισμένη και ενέχει τον κίνδυνο ενίσχυσης της μειονεκτικής κοινωνικής θέσης που συχνά βρίσκονται τα δίγλωσσα άτομα (Τσοκαλίδου, 2012).

Στον αντίλογο βρίσκεται η άποψη που θέλει τη διάκριση της διγλωσσίας σε προσθετική ή αφαιρετική, βοηθητική για την προώθηση της διδασκαλίας της Γ1, στη βάση, όχι μόνο των δικαιωμάτων των μεταναστευτικών, μειονοτικών, προσφυγικών γλωσσών, αλλά και των πλεονεκτημάτων της προσθετικής μορφής διγλωσσίας σε γνωστικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Χατζηδάκη, 2020). Εξάλλου, σύμφωνα με τη Romaine (1995: 288) παρατηρείται πως ο παράγοντας των στάσεων των ομιλητών απέναντι στη διγλωσσία παίζει καθοριστικό ρόλο για την έκβασή της σε ατομικό, αλλά και κατ' επέκταση σε κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι συχνά η αρνητική στάση των μονόγλωσσων ομιλητών/ριών απέναντι στους δίγλωσσους συντελεί στη απάρνηση από τους δεύτερους της Γ1 τους, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Με αυτό τον τρόπο όμως παρατηρείται απώλεια γλωσσικού

πλούτου στην κοινωνία, αλλά και τα δίγλωσσα άτομα χάνουν την ευκαιρία να απολαύσουν τα οφέλη της προσθετικής διγλωσσίας.

Κεφάλαιο 2ο: Η Διγλωσσία/πολυγλωσσία στην Ελλάδα και η διαχείρισή της στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου

Εισαγωγικά

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η διγλωσσία/πολυγλωσσία αποτελεί τον κανόνα αναφορικά με τις ομιλούμενες γλώσσες σε μία κοινωνία και η μονογλωσσία την εξαίρεση. Η ελληνική κοινωνία δεν αποτελεί εξαίρεση στο θέμα αυτό. Συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο συνυπάρχουν με την ελληνική τόσο γηγενείς γλώσσες, των οποίων η ύπαρξή τους στην περιοχή μετράει αιώνες (Σελλά-Μάζη, 2001), όσο και μεταναστευτικές και προσφυγικές, οι οποίες έκαναν την εμφάνισή τους τις τελευταίες δεκαετίες, αλλάζοντας ωστόσο καθοριστικά την κοινωνιογλωσσική κατάσταση στην Ελλάδα (Μπαλτσιώτης, 2007). Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στη γλωσσική ετερογένεια στον ελλαδικό χώρο και θα παρουσιάσουμε την εκπαιδευτική πολιτική με την οποία συνδέεται. Στην πορεία αυτή διαφαίνεται η θέαση των ‘άλλων’ γλωσσών και πολιτισμών ως ‘ξένων’, συχνά ‘απειλητικών’ με αποτέλεσμα να επιχειρείται είτε η απομάκρυνση είτε η αφομοίωσή τους. Παράλληλα θα ακολουθήσουμε την ανάδυση του νέου τρόπου θέασης της πολυπολιτισμικότητας μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η οποία αναγνωρίζει το ‘άλλο’ ως θεμελιώδη διάσταση της διαδικασίας της μάθησης, αλλά και της συγκρότησης των κοινωνιών (Γκόβαρης, 2004).

2.1. Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία στην Ελλάδα

Όπως αναφέρει ο Μπαλτσιώτης (2007: 16), η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια στην Ελλάδα, την οποία επικαλείται ο κυρίαρχος εθνικός λόγος είναι μία “κατασκευή που προσπαθεί να δώσει μια συγκεκριμένη εικόνα”. Στην ελληνική επικράτεια την περίοδο ίδρυσης του ελληνικού κράτους συνυπήρχαν πλήθος

ομάδων που μιλούσαν διαφορετικές της ελληνικής, γλώσσες και ασπάζονταν διαφορετικές θρησκείες (Μπαλτσιώτης, 2007). Ωστόσο, στο πλαίσιο του νέου μοντέλου πολιτικοοικονομικής οργάνωσης του έθνους-κράτους το οποίο αναδύθηκε μετά τη διάλυση των πολυπολιτισμικών αυτοκρατοριών, η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια θεωρείται απειλητική για την κοινωνική συνοχή και επιχειρείται εξάλειψή της. Έτσι, η επαφή των γλωσσών μετατρέπεται σε σύγκρουση και η ισχυρότερη -αυτή που εκφράζει την κοινωνική ομάδα με τη μεγαλύτερη ισχύ- προκαλεί γλωσσική μετατόπιση των υπολοίπων (Σκούρτου, 2011). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004: 29), η εγκαθίδρυση των εθνών-κρατών σήμανε την ομοιογενοποίηση των πληθυσμών, δηλαδή τη “διαδικασία ένταξης των μελών ή μέρους των μελών μιας κοινωνίας σε συμπαγείς ομάδες με βάση κοινωνικά δομικά κριτήρια, όπως ο πολιτισμός, η γλώσσα και η θρησκεία”. Στη διαδικασία ομοιογενοποίησης του πληθυσμού συντέλεσε καθοριστικά η ίδρυση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο οργανώθηκε στη βάση μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού προγράμματος σπουδών (Γκόβαρης, 2004).

Στον ελλαδικό χώρο η ελληνική γλώσσα ομιλείται από το μεγαλύτερο κομμάτι του πληθυσμού και είναι η επίσημη γλώσσα των θεσμών, της διοίκησης και της εκπαίδευσης. Ωστόσο, στον ίδιο χώρο δεν έπαψαν, παρά την προαναφερθείσα σύγκρουση, να διαβιούν κοινότητες ομιλητών/τριών άλλων γλωσσών. Σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2001: 169) στον ελλαδικό χώρο εντοπίζονται έξι μειονοτικές γλώσσες. Αυτές είναι: η Αρωμούνικη ή Βλάχικη, η Αρβανίτικη, η Σλαβομακεδόνικη, η Πομακική, η Ελληνική Ρομανί και η Τουρκική. Η Τουρκική μάλιστα χαρακτηρίζεται από υψηλή βιωσιμότητα και μαζί με την Ελληνική Ρομανί και την Πομακική (μέτριας βιωσιμότητας) αποτελούν τις γλώσσες που ομιλούνται στους κόλπους της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης (Σελλά-Μάζη, 2001), στο πλαίσιο της οποίας έχουμε την εμφάνιση της μοναδικής μορφής δίγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα. Οι άλλες τρεις γλώσσες (Αρωμούνικη ή Βλάχικη, Αρβανίτικη και Σλαβομακεδόνικη) χαρακτηρίζονται,

σύμφωνα με τη Σελλά-Μάζη (2001: 175, 185) από χαμηλή και μέση βιωσιμότητα, καθώς δεν κληροδοτούνται στα νέα μέλη των γλωσσικών κοινοτήτων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο (τεχνολογική ανάπτυξη, νέα ηλεκτρονικά γλωσσικά περιβάλλοντα, μαζικές μετοικίσεις πληθυσμών) αλλάζουν ταχύτατα και δραματικά το κοινωνιογλωσσικό σκηνικό στη Δύση γενικότερα αλλά και στην Ελλάδα ειδικότερα (García, 2009, Σκούρτου, 2011). Μία νέα πολυπολιτισμικότητα αναδύεται, καθιστώντας, σύμφωνα με τον Μπαλτσιώτη (2007) την ακριβή καταμέτρηση του αριθμού των γλωσσών που μιλιούνται σήμερα από κατοίκους στον ελλαδικό χώρο μία τρομερά απαιτητική ερευνητική διαδικασία. Επίσης, οι μέχρι πρότινος ομοιογενείς ελληνικές σχολικές τάξεις μεταλλάσσονται σε τόπους όπου η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια αυξάνει. Οι εν λόγω μεταβολές προκαλούν και την εμφάνιση μιας σειράς νομοθετικών ρυθμίσεων, οι οποίες αποσκοπούν στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών σε αυτό (Κοιλιάρη, 2016).

Αφετηρία της αλλαγής του σκηνικού σχετικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια είναι η παλιννόστηση Ελλήνων και Ελληνίδων ομογενών από τη δυτική Ευρώπη, την Αμερική, την Αφρική και την Ωκεανία την περίοδο της δεκαετίας του 1970 (Νικολάου, 2011). Την περίοδο αυτή διαδέχτηκε η περίοδος της δεκαετίας του 1980 και 1990, κατά την οποία η Ελλάδα δέχεται μεγάλα κύματα μετανάστευσης κυρίως βορειοηπειρωτών και ομογενών Ποντίων (Νικολάου, 2011), με αποτέλεσμα τη δραματική αλλαγή της δημογραφικής κατάστασης της χώρας. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997: 40), η Ελλάδα μετατρέπεται από μέχρι πρότινος χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής. Το γεγονός αυτό αλλάζει και τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία, ο οποίος εμπλουτίζεται με μαθητές/τριες που καταγράφονται ως “παλινοστούντες και αλλοδαποί/ες μαθητές/τριες” (Χατζηδάκη, 2020: 186). Ο μαθητικός αυτός πληθυσμός φτάνει μέχρι το 2011-2012 το 12, 27% του συνόλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σελλά-Μάζη, 2016).

Ακόμη, το κοινωνιογλωσσικό σκηνικό στην Ελλάδα και στις ελληνικές σχολικές τάξεις αλλάζει ακόμη περισσότερο από το 2015-2016 και έπειτα, οπότε η χώρα δέχεται μεγάλο αριθμό προσφύγων/ισσών. Συγκεκριμένα, τον Μάρτιο του 2016 καταμετρήθηκαν 62.000 πρόσφυγες και οικονομικοί μετανάστες/τριες. Οι χώρες προέλευσης είναι κυρίως η Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Πακιστάν και χώρες της βόρειας Αφρικής (Χατζηδάκη, 2020: 210). Ανάμεσα στους πληθυσμούς αυτούς υπάρχουν πολλά προσφυγόπουλα, παιδιά σχολικής ηλικίας (Κοιλιάρη, 2016), κάποια από τα οποία εντάσσονται στις ελληνικές σχολικές τάξεις. Τα προσφυγόπουλα, ως μαθητές και μαθήτριες αποτελούν μαθητική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία θα πρέπει να προσμετρηθούν στην αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Αυτά αφορούν στις τραυματικές εμπειρίες που φέρουν λόγω του βιώματος του πολέμου και του ξεριζωμού, στη μη παρακολούθηση εκπαιδευτικής διαδικασίας για χρόνια λόγω της εμπόλεμης κατάστασης στη χώρα τους, αλλά και λόγω της διαβίωσής τους σε κέντρα φιλοξενίας σε μετέωρο συχνά καθεστώς παραμονής και τέλος, λόγω της προσωρινής διαμονής τους στην πρώτη χώρα υποδοχής, όπως είναι η Ελλάδα (Επιστημονική Επιτροπή, 2017).

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε την πορεία των θεσμικών ρυθμίσεων στις οποίες έχει προβεί το ελληνικό κράτος για τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στο σχολείο. Η σχετική διαχείριση αρχικά, έχει έναν ξεκάθαρα *αφομοιωτικό* χαρακτήρα, ο οποίος σύμφωνα με την ορολογία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής βασίζεται στην *υπόθεση του ελλείμματος*, περιεχόμενο της οποίας είναι η θέαση του 'άλλου' πολιτισμού ως ελλειμματικού, δυσλειτουργικού σε σύγκριση με το ντόπιο, εγχώριο. Έτσι, μέσω μιας αφομοιωτικής διαχείρισης επιθυμείται η 'διάλυση' του 'ξένου' και 'ελλειμματικού' μέσα στο υπερέχων ντόπιο. Στη συνέχεια, όπως θα δούμε, από την υπόθεση του ελλείμματος η διαχείριση θα περάσει, σε επίπεδο τουλάχιστον νομοθετικών διατάξεων, στην *υπόθεση της διαφοράς*, η οποία θέλει τον 'άλλο' πολιτισμό, όχι κατώτερο ή ανώτερο, αλλά *διαφορετικό*, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία του πολιτισμικού πλουραλισμού (Δαμανάκης, 2000).

2.2. Εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Από τη δεκαετία του 1970 παρατηρείται στον ελλαδικό χώρο ‘εγκατάσταση’ νέων γλωσσών εκτός της ελληνικής και των γηγενών μειονοτικών γλωσσών. Οι γλώσσες αυτές, εισήχθησαν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προέρχονταν αρχικά από μαθητές/τριες ελληνικής ή μη καταγωγής, που φτάνουν στην Ελλάδα από το εξωτερικό (Χατζηδάκη, 2020). Την περίοδο εκείνη παρατηρούνται οι πρώτες διατάξεις με στόχο τη στήριξη μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες δεν κατέχουν την Ελληνική στο βαθμό που απαιτείται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Οι εν λόγω διατάξεις εντάσσονται στην πρώτη φάση της προσπάθειας διαχείρισης από το ελληνικό κράτος της γλωσσικής ετερογένειας και έχουν χαρακτηριστεί από το Δαμανάκη (2000) ως “κινήσεις φιλανθρωπίας”, ενώ ο Νικολάου (2011: 59) τις χαρακτηρίζει “κινήσεις με διάθεση θετικής διάκρισης”.

Τέτοιες κινήσεις ήταν για παράδειγμα η μειωμένη βάση εισαγωγικών εξετάσεων, κατατακτηρίων και προαγωγής. Παράλληλα, την περίοδο εκείνη ιδρύθηκαν τα Σχολεία Παλινοστούντων Μαθητών (ΦΕΚ 61/11-3-74) στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη, όπου αρχικά απευθύνονταν σε μαθητές που είχαν έρθει από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, αλλά στη συνέχεια φοίτησαν σε αυτά και ρωσόφωνοι και μαθητές/ριες από την Αλβανία. Ωστόσο, τα σχολεία αυτά σύμφωνα με το Δαμανάκη (2000: 3) παρουσιάζουν μία αντίφαση, καθώς ενώ στόχευαν στην ένταξη των μαθητών/ριών, κινήθηκαν προς την απομόνωσή τους. Πράγματι, τα εν λόγω σχολεία γκετοποιήθηκαν και απέτυχαν να προετοιμάσουν τους μαθητές/ριες, ώστε να ενταχθούν στο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου, οι οποίοι μάλιστα σημείωναν υψηλή αποτυχία στις εισαγωγικές στο πανεπιστήμιο εξετάσεις (Νικολάου, 2011).

Λίγα χρόνια αργότερα, στις αρχές του 1980, στις προηγούμενες διατάξεις προστίθενται μέτρα στήριξης του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία υποβάλλονται. Συγκεκριμένα,

με το νόμο 1404 (ΦΕΚ 173/24-11-183) νομοθετούνται οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) για τους μαθητές/τριες με ‘διαφορετικό’ γλωσσικό υπόβαθρο (Δαμανάκης, 1997: 57). Το μέτρο αυτό στοχεύει “στην ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούτων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών” (Ν 1404/83, αρθ. 45). Ο συγκεκριμένος νόμος ανανεώνεται το 1990, και πλέον γίνεται λόγος για “τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων” (ΦΕΚ 110/27-8-1990). Μάλιστα, η Υ.Α. Φ.2/378/Γ1/1124 ορίζει τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού που φέρουν οι παλιννοστούτες μαθητές/τριες στο πλαίσιο του μαθήματος στις Τ.Υ., αλλά και την τοποθέτηση προσωπικού στις σχολικές μονάδες με σκοπό την ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Νικολάου (2011: 62) τα όσα ορίζουν οι εν λόγω διατάξεις δεν έχουν εφαρμοστεί.

Τα παραπάνω μέτρα στοχεύουν στην ταχεία εκμάθηση της ελληνικής από τους νεοαφιχθέντες μαθητές/τριες, μέσω της *εμβύθισής* τους στη γλώσσα. Το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο δε λαμβάνεται υπόψη, όπως και το περιεχόμενο της γνώσης που ενδεχομένως έχουν στη γλώσσα αυτή (Νικολάου, 2011: 62). Ακολουθώντας τη λογική της *αφομοίωσης* σκοπός είναι η εξάλειψη του προηγούμενου και η κυριάρχηση του νέου, στην προκειμένη η ελληνική γλώσσα και η τοπική κουλτούρα (Δαμανάκης, 1997). Σημειωτέον, στην παρούσα φάση δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ της πολιτικής διαχείρισης του ζητήματος με την επιστημονική κοινότητα. Ο εγχώριος επιστημονικός λόγος για τα σχετικά θέματα δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά, ώστε να μπορεί να συνεισφέρει με κατανόηση και γνώση βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κατάστασης όπως λαμβάνει χώρα στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Δαμανάκης, 2000).

Το 1999 γίνονται νέες νομοθετικές ρυθμίσεις με βάση την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, οι οποίες αναφέρονται στην εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων με στόχο την ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και ο προσανατολισμός είναι ο ίδιος με τις

προηγούμενες διατάξεις, επισημαίνεται ο χαρακτηρισμός για πρώτη φορά της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας των εν λόγω μαθητών/ριών. Μάλιστα, επανέρχεται σε αυτή τη ρύθμιση πρόταση για διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης των μαθητών/ριών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Νομοθετικά παρατηρείται ουσιαστική αλλαγή, ωστόσο, με την ψήφιση της πρώτης νομοθεσίας που αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 1996. Πρόκειται για το Νόμο 2413/96 “για την Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις”, ο οποίος αν και ασαφής και χωρίς αντίστοιχη αναφορά στις απαιτούμενες ρυθμίσεις για εφαρμογή της αποκαλούμενης ‘Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης’, αποτελεί ορόσημο για την εξέλιξη του ζητήματος και σηματοδοτεί την αρχή της μετατόπισης του θεσμικού πλαισίου από τη βάση της *υπόθεσης του ελλείμματος* στη βάση της *υπόθεσης της διαφοράς*. Στην πράξη, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου νόμου προβλέπεται εκτός των άλλων η ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΣΔΕ), τα οποία θα οργανώνονται έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις “*ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους*” (άρθρο 34, παρ. 2). Σε ΣΔΕ μετατρέπονται και τα μέχρι πρότινος Σχολεία Παλινοστούτων.

Οι Μητακίδου, Δανιηλίδου και Τουρτούρας (2007) μέσα από συγκριτική μελέτη των σχολικών επιδόσεων μη γηγενών μαθητών/τριών που φοίτησαν σε συμβατικά σχολεία και άλλων που φοίτησαν πρώτα σε Σχολεία Παλινοστούτων και στη συνέχεια σε ΣΔΕ, συμπεραίνουν πως τα τελευταία χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια ως προς το σκοπό που υπηρετούν. Οι λόγοι, σύμφωνα με την έρευνα, που συντελούν στην αποτυχία των εν λόγω σχολείων αφορούν σε μεγάλο βαθμό στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και στη μη εφαρμογή σημαντικών σημείων των νομοθετικών διατάξεων, όπως είναι η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000: 4), ο νόμος του 1996 χαρακτηρίζεται από εσωτερικές αντιφάσεις και δεν κινείται πλήρως στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αντίθετα, βασίζεται στη λογική του *ελλείμματος* και της *αφομοίωσης*

και η εφαρμογή του ενισχύει την ιδιαιοποίηση και το διαχωρισμό (Δαμανάκης, 1997). Ακόμη, σύμφωνα με τους Σκούρτου et al (2004: 26-27) ο νόμος ορίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κάτι που αφορά μόνο τους αλλοδαπούς/ές μαθητές/ριες, κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Ο Νικολάου (2011) και οι Σκούρτου et al (2004) συμφωνούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα έπρεπε να αφορά και να εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της χώρας, τα οποία θα έπρεπε να θεωρούνται ως “*δυνάμει διαπολιτισμικά*” (Νικολάου, 2011: 69).

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2000), ο νόμος 2413/96 αντικατοπτρίζει το θεωρητικό έλλειμμα της εποχής. Ωστόσο, ο εν λόγω νόμος προσδίδει για πρώτη φορά στην Ελλάδα νομική υπόσταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γεγονός το οποίο, σε συνδυασμό με τα νέα κοινωνιογλωσσικά δεδομένα, συντελεί στη δημιουργία της συνθήκης εκείνης στην οποία μπορεί να διεξαχθεί μία ουσιαστική και καρποφόρα συζήτηση για το θέμα. Έτσι, μετά το 1996 έχουμε δημοσίευση αξιολογών μελετών που αφορούν στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και τη χρηματοδότηση ερευνητικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εξελίξεις οι οποίες προώθησαν την παραγωγή επιστημονικής γνώσης με βάση τα εγχώρια δεδομένα και την “*άρθρωση ελληνικού επιστημονικού λόγου*” (Δαμανάκης, 2000: 7).

Μετά το 2000 έχουμε έναν πιο ξεκάθαρο προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση που ορίζει η διαπολιτισμική παιδαγωγική. Αυτός σηματοδοτείται από τη δημιουργία των ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία θέτουν ως κεντρικούς άξονες τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα, ενώ στο πλαίσιό τους υποστηρίζεται η σημασία της “*ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας*” (ΥΠΕΠΘ, 2002). Ωστόσο, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2000), το βήμα αυτό από πλευράς θεσμικής διοίκησης βρίσκει απέναντί του το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τους

γονείς, οι οποίοι αντιδρούν και παρεμποδίζουν τη συγκεκριμένη προσπάθεια αλλαγής κατεύθυνσης.

Η πιο πρόσφατη νομοθετική διάταξη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συντάσσεται το 2016 με το νόμο 4415/2016. Σύμφωνα με το άρθρο 20 του νόμου: “η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού”, ενώ το άρθρο 21 του ίδιου νόμου ορίζει τα μέσα με τα οποία επιδιώκεται η επίτευξη των σκοπών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία περιλαμβάνουν:

- α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών,
- β) την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού,
- γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών,
- δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό,
- ε) μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισότητας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας,
- στ) κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

(Άρθρο 21 - Νόμος 4415/2016)

Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 22, τα ΣΔΕ που είχαν ιδρυθεί με το νόμο ν. 1566/1985 (Α'167) μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στόχος των οποίων ορίζεται η αντιμετώπιση του “κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης” μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το παραπάνω εγχείρημα βασίζεται στη συνεργασία των εν λόγω σχολείων με τα ελληνικά Α.Ε.Ι. και υποτίθεται πως πρόκειται να αποτελέσει το αφετηριακό σημείο της διάδοσης της σχετικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γνώσης προς όλα τα λοιπά σχολεία (Χατζηδάκη, 2020).

Η αντιμετώπιση της γλωσσικής ετερότητας στα λοιπά σχολεία της χώρας εξακολουθεί να γίνεται μέσω των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες λειτουργούν από το 2010 στο πλαίσιο προγράμματος χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση και μερικώς και από το ελληνικό δημόσιο (Πρόγραμμα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Ζ.Ε.Π.). Στόχος των τάξεων Ζ.Ε.Π. είναι η *“ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής”*, (Ν. 3879/2010, άρθρο 26). Στην πράξη ορίζεται η φοίτηση για μαθητές και μαθήτριες αρχάριου επιπέδου γλωσσομάθειας της ελληνικής στην Τάξη Υποδοχής Ι, όπου πραγματοποιείται πρόγραμμα εντατικής εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, έτσι ώστε *“να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα”*. Το πρόγραμμα έχει διάρκεια ενός έτους, ενώ δίνεται η δυνατότητα επέκτασης. Πρακτικά, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν μαθήματα όπως *“Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Σχολική Ζωή ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με την απόφαση του συλλόγου διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο”* (Χατζηδάκη, 2020: 199) στην κανονική τάξη και τις υπόλοιπες ώρες του σχολικού ωρολογίου προγράμματος το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής στην Τ.Υ.

Η Τ.Υ. Ι ακολουθείται από την Τ.Υ. ΙΙ, την οποία μπορούν να παρακολουθήσουν οι μαθητές/τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στην Τ.Υ. Ι ή εφόσον βρίσκονται σε υψηλότερο του αρχάριου επίπεδο γλωσσομάθειας της Ελληνικής, αλλά εξακολουθούν να χρειάζονται υποστήριξη για την ένταξη στην κανονική τάξη. Το πρόγραμμα της Τ.Υ. ΙΙ πραγματοποιείται είτε με παράλληλη υποστήριξη των μαθητών/τριών εντός της κανονικής τάξης, είτε εκτός της κανονικής τάξης. Όπως επισημαίνει η Χατζηδάκη (2020: 201), όμως, το πρόγραμμα μεικτής εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών/τριών που ορίζεται από τη σχετική διάταξη δεν προσδιορίζεται με σαφείς οδηγίες, συνεπώς η στόχευση του προγράμματος δεν υποστηρίζεται ανάλογα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), υπάρχουν ασάφειες και ελλείψεις όσον αφορά στο μη προσδιορισμό των ελάχιστων διδακτικών ωρών του εντατικού προγράμματος της Τ.Υ. Ι, στη μη αναφορά σε γλωσσοδιδασκτικούς σκοπούς και στα μέσα επίτευξής τους και στο μη προσδιορισμό των κριτηρίων βάσει των οποίων είναι ωφελιμότερη η δημιουργία, όπως προτείνεται, ομάδων από μαθητές/τριες διαφορετικών τάξεων. Η λειτουργία των τάξεων Ζ.Ε.Π. παρατηρείται πως συχνά πραγματοποιείται με βάση τη λειτουργικότητα των τυπικών τάξεων, όπως ορίζεται από τους/τις εκάστοτε εκπαιδευτικούς. Έτσι όμως, η παρέμβαση των τμημάτων Ζ.Ε.Π. δε μπορεί να είναι ουσιαστική. Όπως επισημαίνεται (Χατζηδάκη, 2019, 2011), η ανεπαρκής και ανεπιτυχής παρέμβαση των τμημάτων Ζ.Ε.Π., οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις συγκεκριμένες θέσεις. Η ίδια προβληματική αναδείχτηκε και παλιότερα κατά τη μελέτη της περίπτωσης των ΣΔΕ (Μητακίδου et al, 2007), αλλά και από πλήθος μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία, στις οποίες θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στη συνέχεια.

Το ζήτημα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 αποτελεί ειδικό και πολυεπίπεδο πεδίο που συνδυάζει ζητήματα γλωσσοδιδασκτικής και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, είναι καθοριστικής σημασίας η γνώση περί της σχέσης μεταξύ Γ1 και Γ2 για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, η αναγνώριση της σημασίας της Γ1 για τα εν δυνάμει δίγλωσσα παιδιά, αλλά και η διάκριση της γλωσσικής ικανότητας στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες και στην ακαδημαϊκή γλώσσα ή γλώσσα του σχολείου. Ακόμη, αναδεικνύεται η σημασία του εντοπισμού του γλωσσικού προφίλ των μαθητών/τριών (εάν γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή ήρθαν σε πολύ μικρή ηλικία, εάν είναι παιδιά μεικτών γάμων ή αν έχουν σχολική εμπειρία στις χώρες καταγωγής τους ως παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για την κατάλληλη οργάνωση των τάξεων και της διδασκαλίας (Χατζηδάκη, 2019). Η απουσία της σχετικής γνώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το συγκεκριμένο έργο στα ελληνικά σχολεία έχει ως αποτέλεσμα να προβαίνουν σε λανθασμένες επιλογές

τόσο ως προς τη διδακτική μέθοδο όσο και ως προς το διδακτικό υλικό (Νικολούδης, 2005).

2.3. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στις ελληνικές τάξεις

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι αναγκαία για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών (Χατζηδάκη, 2020). Χωρίς τη σχετική γνώση, οι εκπαιδευτικοί είναι λογικό να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν. Αντ' αυτού, είναι επόμενο να καταφεύγουν σε αυτοσχεδιαστικές πρακτικές επηρεασμένες από τις προσωπικές τους αντιλήψεις και απόψεις. Στην προκειμένη περίπτωση, όπως επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών, κάποιες από τις οποίες παραθέτονται στη συνέχεια, οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι στάσεις των σημερινών εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους, είναι σε σημαντικό βαθμό αντιτιθέμενες προς τις σύγχρονες θεωρίες για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μιας δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα συχνά να παρακωλύουν αντί να υποστηρίζουν το έργο αυτό. Στη συνέχεια θα συζητήσουμε τα συγκεκριμένα ευρήματα επιχειρώντας να εντοπίσουμε τις αντιστοιχίες που αυτά έχουν με την 'παράδοση' του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τους τρόπους μέσω των οποίων το τελευταίο συντηρεί αντί να εξαλείφει τις συγκεκριμένες αντιλήψεις και στάσεις.

Γενικά, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικό παράγοντα επιρροής του τρόπου με τον οποίο επιτελούν και αξιολογούν το ρόλο τους (Χυ, 2012). Ανάλογα, μάλιστα με τη στάση τους απέναντι στη γενικότερη κοινωνική δομή και τις κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις που τη χαρακτηρίζει, καθορίζεται ο σκοπός που οι ίδιοι/ες προσδίδουν στο έργο τους. Ακόμη, οι στάσεις και οι απόψεις τους αναφορικά με τους μαθητές/τριές τους και τις ταυτότητές τους

επιρεάζει δραματικά την ανταπόκριση των τελευταίων στη διδακτική διαδικασία και κατ' επέκταση και τη μαθησιακή τους πορεία και σχολική επίδοση (Cummins, Markus & Montero, 2015). Εξάλλου, έχει επισημανθεί πως οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές/τριές τους έχει σημαντική επίδραση σε κείνους. Αν οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζονται ως ικανοί/ες, είναι πιθανό να έχουν τις ανάλογες επιδόσεις (Lanson-Billings, 1994). Συνεπώς, εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές/ριές τους, αυτό μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην επίδοσή τους.

Οι Mattheoudakis, Maligkoudi & Chatzidaki (2017), σε έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία των μαθητών/τριών τους επιβεβαίωσαν τα ευρήματα αντίστοιχων διεθνών ερευνών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν αντιφατικές απόψεις για το θέμα της διγλωσσίας. Ενώ σε μεγάλο βαθμό εκφράζονται θετικά ως προς την ανάπτυξή της και αναγνωρίζουν το δικαίωμα των δίγλωσσων παιδιών να μιλούν και να αναπτύσσουν τη γλώσσα καταγωγής τους, ένα υψηλό ποσοστό αυτών φαίνεται πως θεωρούν πως αυτή μπορεί να λειτουργήσει παρεμποδιστικά στην ανάπτυξη της Ελληνικής, την οποία αξιώνουν ως σημαντικότερη για τη σχολική πορεία και τη ζωή των μαθητών/τριών. Επιπλέον, συμπεραίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη γνωστική και ψυχολογική διάσταση της ανάπτυξης της Γ1 για τα δίγλωσσα παιδιά (Mattheoudakis et al, 2017) και συχνά αποστασιοποιούνται από την εν λόγω διαδικασία (Gkantartzi, Kiliari, Tsokalidou, 2015). Συγκεκριμένα, τα λεγόμενα πολλών εκπαιδευτικών υποδηλώνουν πως πιστεύουν πως η περαιτέρω ανάπτυξη της Γ1 των δίγλωσσων μαθητών/ριών τους είναι ευθύνη των γλωσσικών κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν τα παιδιά αυτά ή των κρατών καταγωγής τους. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τον ισχυρισμό πως οι εκπαιδευτικοί γενικά δε συσχετίζουν τις διακρίσεις και την καταπίεση που δέχονται οι μειονοτικές κοινωνικές ομάδες από την ευρύτερη κοινωνία και την άνιση αντιμετώπιση που δέχονται οι δίγλωσσοι μαθητές/ριες στο πλαίσιο του σχολείου, σε σχέση με τους μονόγλωσσους συμμαθητές/ριές τους (Mattheoudakis et al, 2017) .

Σύμφωνα με τις Maligkoudi, Tolakidou & Chiona (2018), επίσης, παρατηρείται πως πολλοί εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τις σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση και τη διγλωσσία και συγκεκριμένα την αλληλεξάρτηση μεταξύ των γλωσσών (Cummins, 1979, 1980, 2005) και αντιλαμβάνονται τα γλωσσικά συστήματα ως μη αλληλεπιδρώντα, ενώ το ίδιο πιστεύουν πως πρέπει να ισχύει και για τη χρήση τους. Ακόμη, φαίνεται πως σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τις διάφορες γλώσσες σε ανώτερες και κατώτερες (Maligkoudi et al, 2018). Σύμφωνα με τους Gkantartzi et al (2011), η κατά τα εκφραζόμενα ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία στην πραγματικότητα δεν είναι ουδέτερη, αλλά αποκρύπτει την ιδεολογία των ιδίων για τις γλώσσες, όπως και τη μονογλωσσική ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τους Ασκούνη και Ανδρούσου (2004: 13), οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται *“απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τη συνθήκη της διαφοράς και αναζητούν τρόπους να την εξαλείψουν και να δημιουργήσουν ομοιομορφία”*. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως τέτοιες στάσεις συνδέονται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και με τον τρόπο θέασης της ‘διαφοράς’ που προωθεί. Συγκεκριμένα, η αξία της ομοιογένειας συνδέεται με την ιδέα του έθνους, το οποίο προβάλλεται μέσα από το σχολικό λόγο αναλλοίωτο μέσα στο χρόνο, ενώ σκιαγραφείται η μοναδικότητά του. Αντίστοιχα, ο πολιτισμός του ελληνικού έθνους παρουσιάζεται ως ανώτερος άλλων πολιτισμών, τους οποίους επηρεάζει, χωρίς ο ίδιος να δέχεται επιρροές. Οι παραπάνω θεάσεις προβάλλονται ειδικά μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας και της γλώσσας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2004). Η ιδέα της πολιτισμικής ομοιογένειας έρχεται σε αντίθεση με την πολυπολιτισμικότητα που ανέκαθεν χαρακτήριζε τις κοινωνίες και ολοένα και περισσότερο και τη σύγχρονη ελληνική.

Γενικά, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο νέο τόπο διαμονής γενικότερα, αλλά και στο σχολείο ειδικότερα (Palaiologou, 2007). Το γεγονός αυτό έχει σημαντική επίδραση και στη μαθησιακή τους πορεία, και φαίνεται πως η στάση της σχολικής

κοινότητας μπορεί να είναι καθοριστική για το πώς τα παιδιά αυτά θα αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες. Όπως υποστηρίζεται, είναι σημαντική η καλλιέργεια αισθήματος αποδοχής τόσο στην τάξη, όσο και στο σχολείο (Palaiologou, 2007). Όμως, αποδοχή του παιδιού, όπως και κάθε ατόμου, δε μπορεί παρά να σημαίνει και αποδοχή της ταυτότητάς του. Η γλώσσα, όμως και ο πολιτισμός του παιδιού είναι δομικό στοιχείο της ταυτότητάς του .

Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο τα τελευταία αποτελούν θεμελιώδεις άξονες στις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών. Δυστυχώς, βάσει των πορισμάτων των σχετικών ερευνών η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να αγνοεί τις θεωρίες αυτές. Το αποτέλεσμα είναι να μη μπορεί να υποστηρίξει κατάλληλα την προσπάθεια για μάθηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και μάθησης. Ωστόσο, το βήμα αυτό αποτελεί μόνο την αφετηρία ενός μακρύ δρόμου κριτικής επισκόπησης της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχέσεων και του λόγου εξουσίας που αναπαράγει. Έναν δρόμο που κάθε εκπαιδευτικός που θέλει ουσιαστικά να στηρίξει τους δίγλωσσους μαθητές/τριες θα πρέπει να πορευτεί.

Κεφάλαιο 3ο: Διγλωσσία και μάθηση

Εισαγωγικά

Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε στη σχέση ατομικής διγλωσσίας και μάθησης, αποσκοπώντας στην ανάδειξη των παραμέτρων εκείνων και της μεταξύ τους σχέσης και αλληλεπίδρασης, η κατανόηση των οποίων μπορεί να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα ερωτήματα που θα αποτελέσουν τους άξονες του κεφαλαίου είναι: 1) Ποιες είναι οι παράμετροι εκείνες, που σύμφωνα με τη σχετική συζήτηση, φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά στη μαθησιακή πορεία ενός δίγλωσσου παιδιού; 2) Πώς αλληλεπιδρούν οι παράμετροι αυτές με το εκπαιδευτικό και σχολικό πλαίσιο; 3) Ποια η εκπαιδευτική οδός που αναδεικνύεται ως αποτελεσματικότερη για τη μεγιστοποίηση της μαθησιακής πορείας και των σχολικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών/τριών; Αρχικά, θα αναφερθούμε συνοπτικά στη συζήτηση για τη σχέση διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης ή ευφυΐας, η οποία φαίνεται πως σε ένα βαθμό τροφοδότησε μία κατεύθυνση αναφορικά με την εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε κάποιες σημαντικές θεωρίες για τη σχέση της διγλωσσίας και της μάθησης και τέλος, θα παρουσιάσουμε τα απορρέοντα των τελευταίων θεωρητικά πλαίσια που προτείνονται για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

3.1. Διγλωσσία και νοητική ανάπτυξη

Η άποψη πως η διγλωσσία μπορεί να αποτελέσει πηγή προβλημάτων για τη φυσιολογική διανοητική και όχι μόνο, ανάπτυξη του παιδιού είναι αρκετά δημοφιλής. Συγκεκριμένα, είναι διαδεδομένη η άποψη πως η ανατροφή του παιδιού με δύο ή περισσότερες γλώσσες μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διανοητική και κοινωνική του ανάπτυξη, αλλά και στην ανάπτυξη της

προσωπικότητάς του (Baker, 2001). Από την άλλη, η γνώση πολλών γλωσσών θεωρείται σημαντικό προσόν και εφόδιο, ενώ τα πολύγλωσσα άτομα συχνά χαίρουν θαυμασμό και είναι περιζήτητα στην αγορά εργασίας (Χατζηδάκη, 2020).

Η σχέση διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης απασχόλησε την ακαδημαϊκή κοινότητα από το τέλος του 19ου αιώνα. Οι πρώτες σχετικές έρευνες επιβεβαίωναν την άποψη πως η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία της σκέψης, ενώ αργότερα έρευνες βασισμένες στη μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης συμπέραναν ότι τα μονόγλωσσα άτομα υπερτερούν διανοητικά των δίγλωσσων (Baker, 2001). Όμως, οι παραπάνω έρευνες ανέγειραν αμφιβολίες, που αφορούσαν στη μεθοδολογία, αλλά και στον ορισμό της ίδιας της *ευφυΐας*. Ο ορισμός της *ευφυΐας* ως έμφυτης ή επίκτητης, ως πολυπαραγοντικού ή όχι, χαρακτηριστικού και ως προϊόντος πολιτισμικά καθορισμένου ή πολιτισμικά ανεξάρτητου, καθορίζει τα εργαλεία μέτρησής της και ως εκ τούτου και τα αποτελέσματα των μετρήσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του Δ.Ν. των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων δημιουργούνται *“με βάση την άποψη για την ευφυΐα των λευκών, της δυτικής μεσαίας τάξης”*, ενώ αγνοούν τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά (γνωστικά και γλωσσικά) που προσδίδει στο άτομο η διπλή γλωσσική ικανότητα και έτσι αυτά δεν αξιολογούνται (Baker, 2001: 203).

Ωστόσο, η θέαση της διγλωσσίας ως προβληματικής κατάστασης για το άτομο δεν αντικρούστηκε ερευνητικά μέχρι τη δεκαετία του 1960, οπότε οι Peal και Lambert, από τον Καναδά, μελέτησαν τη σχέση ατομικής διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης λαμβάνοντας υπόψη τις μεθοδολογικές αδυναμίες των προηγούμενων ερευνών. Σύμφωνα με τα πορίσματα των Peal και Lambert το δίγλωσσο άτομο φαίνεται πως είναι ικανό να λειτουργήσει με μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία, παρουσιάζει ανεπτυγμένη αφαιρετική σκέψη και οξυμένη αντίληψη σε σχέση με ένα μονόγλωσσο. Η έρευνα των Peal και Lambert αποτέλεσε ορόσημο για το πεδίο μελέτης της διγλωσσίας, έτσι όπως αυτό έχει εξελιχθεί σήμερα (Peal & Lambert, 1962 στο Baker, 2001). Στη συνέχεια, ακολούθησαν πλήθος άλλων ερευνών που επιβεβαίωσαν τα παραπάνω ευρήματα,

ενώ εμπλούτισαν τη λίστα των πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας με άλλα που αφορούν στη συναισθηματική και κοινωνική ευφυΐα: οι δίγλωσσοι φαίνεται πως παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες κοινωνικοποίησης (Cummins, 1976).

Το σημείο της έρευνας των Peal & Lambert το 1962 που ήταν καθοριστικό για την έκβαση των συμπερασμάτων που τελικά κατέρριψαν τα όσα ήταν μέχρι τότε διαδεδομένα ως έγκυρα στην επιστημονική κοινότητα και αφορούν στη σχέση της διγλωσσίας και της γνωστικής ανάπτυξης, ήταν η επιλογή του δείγματος. Οι ερευνητές μελέτησαν και σύγκριναν τις επιδόσεις *ισόρροπα* δίγλωσσων και μονόγλωσσων ατόμων με ίδιο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και ίδια ηλικία. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημασία της προσθετικής διγλωσσίας, καθώς φαίνεται πως συνδέεται άμεσα με τα πολλαπλά οφέλη που έχει η διγλωσσία για το άτομο. Με τον τρόπο αυτό στοιχειοθετείται η επιχειρηματολογία υπέρ της ανάπτυξης της προσθετικής διγλωσσίας. Επίσης, καταδεικνύεται η μη βάσιμη εκπαιδευτική πολιτική που προτείνει την εξάλειψη της πρώτης γλώσσας των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/ριών, για χάρη της ‘γρήγορης και αποτελεσματικής’ κατάκτησης της γλώσσας του σχολείου.

3.2. Γλωσσική ικανότητα: οι τρεις όψεις της

Η συσχέτιση της δίγλωσσης κατάστασης με ελλειμματικές γνωστικές ικανότητες ή με αρνητικά ατομικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών/τριών (όπως η οκνηρία) υιοθετήθηκε ως εξήγηση από εκπαιδευτικούς, όταν διαπίστωσαν ότι μαθητές/τριες με δίγλωσσο προφίλ έχουν ικανοποιητική γλωσσική ευχέρεια στη Γ2 τους και γλώσσα του σχολείου, παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Cummins, 1981). Στοιχεία όπως αυτό ώθησαν στην ανάδειξη της σημασίας της διάστασης της γλωσσικής επάρκειας, η μέτρηση της οποίας βασίζεται στον ορισμό της έννοιας της γλωσσικής ικανότητας. Η γλωσσική ικανότητα φαίνεται πως δεν

είναι απλή στη σύλληψη και στον ορισμό της με αποτέλεσμα να καθιστά δύσκολη και τη συμφωνία σχετικά με το πότε μπορεί να θεωρηθεί επαρκής.

Η συζήτηση σχετικά με τον ορισμό της γλωσσικής ικανότητας είναι ευρεία και πολυδιάστατη, καθώς συναρτάται με τη συζήτηση σχετικά με τον ορισμό της έννοιας της γλώσσας της ίδιας (Butler & Hakuta, 2006). Όπως επισημαίνεται, η γλωσσική ικανότητα μπορεί να εξεταστεί μόνο σε σχέση με το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο ο ομιλητής καλείται να επικοινωνήσει και όχι καθολικά (Cummins, 2000). Στο πλαίσιο του ζητήματος της σχέσης της διγλωσσίας και της μάθησης αναδείχτηκε η ανάγκη ενός εννοιολογικού πλαισίου που μπορεί να παρέχει κατανόηση σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών/τριών και να αξιοποιηθεί για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Cummins, 1979). Στην κατεύθυνση αυτή, ο Cummins πρότεινε ένα σχετικό θεωρητικό πλαίσιο, διάσταση του οποίου αποτελεί ένας ανταποκρινόμενος στις ανάγκες ορισμός της γλωσσικής ικανότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η γλωσσική ικανότητα ενός ατόμου πρέπει να θεωρείται σε συνάρτηση με δύο άλλες παραμέτρους που παρουσιάζουν διαβάθμιση στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτές είναι: ο **βαθμός πλαισίωσης/υποστήριξης της επικοινωνίας** και ο **βαθμός δυσκολίας της γλώσσας** που χρησιμοποιείται (receiving meaning) (Cummins, 1981).

Κάθε επικοινωνιακή περίπτωση πραγματώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο, το οποίο μπορεί να είναι υποστηρικτικό προς την επικοινωνία ή και όχι. Επισημαίνεται πως το υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο εντοπίζεται κατά κόρον στις επικοινωνιακές περιστάσεις που εμπλέκεται το άτομο τα πρώτα χρόνια μετά τη γέννησή του, συμβάλλοντας καθοριστικά στη γλωσσική του κατάκτηση. Το υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο συνθέτεται από τα παραγλωσσικά στοιχεία σε μία διαπροσωπική επικοινωνία (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες κλπ), την ανατροφοδότηση του συνομιλητή, αλλά και από τα εξωγλωσσικά στοιχεία που απορρέουν από το περιβάλλον. Οι περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας της καθημερινότητας συγκαταλέγονται στις *πλαισιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις*, καθώς πρόκειται για διαπροσωπικές συνομιλίες.

Οι μη πλαισιωμένες περιστάσεις επικοινωνίας είναι εκείνες στις οποίες απουσιάζουν τα προαναφερθέντα στοιχεία, με αποτέλεσμα η δυνατότητα επιτυχίας τους να εξαρτάται καθαρά από τη γλώσσα και την ικανότητα του ομιλητή να την καταλάβει. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι γεμάτη από τέτοιες περιστάσεις επικοινωνίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται συνεχώς να αντιμετωπίσουν δραστηριότητες και ασκήσεις που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία και απαιτούν για τη διεκπεραίωσή τους τις κατάλληλες στρατηγικές, που είναι επί τω πλείστον πιο απαιτητικές γνωστικά (Cummins, 1981).

Από την άλλη, ο βαθμός δυσκολίας της γλώσσας στο πλαίσιο μίας επικοινωνιακής περίπτωσης αναφέρεται σε διαστάσεις καθαρά γλωσσικές, όπως το λεξιλόγιο και οι συντακτικές και γραμματικές δομές. Η συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζει μία διαβάθμιση που ξεκινάει από το συχνότερο σε χρήση λεξιλόγιο και τις απλούστερες συντακτικές και γραμματικές δομές και φτάνει στη λεγόμενη ακαδημαϊκή γλώσσα, η οποία χαρακτηρίζεται από σπανιότερο σε χρήση λεξιλόγιο, εξειδικευμένες έννοιες και ορολογίες και περίπλοκες συντακτικές και γραμματικές δομές.

Η γλωσσική κατάκτηση για όλα τα παιδιά ξεκινάει από την απλούστερη μορφή της γλώσσας και συμβαίνει αυτόματα, μέσα από τη συμμετοχή των ιδίων σε δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις που έχουν νόημα για αυτά (Wells, 1999). Όμως, η κατάκτηση της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας είναι μία αναβαθμισμένη γνωστικά διαδικασία, η οποία δε μπορεί να συμβεί αυτόματα, αλλά προκύπτει επί το πλείστον μέσα από την αντιμετώπιση κειμένων που εμπεριέχουν αυτή τη μορφή γλώσσας σε συνδυασμό με το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο (Wells, 1999). Ουσιαστικά, η κατάκτηση της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας συμβαίνει στο πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί βασικό διδακτικό στόχο, αλλά και προϋπόθεση για τους/τις μαθητές/τριες για την επιτυχή ακαδημαϊκή τους πορεία. Το γεγονός αυτό επισήμανε ο Jim Cummins (1979, 2000, 2005) και στη βάση αυτή πρότεινε τη διάκριση της γλωσσικής ικανότητας σε

συνομιλιακή ευχέρεια, διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα.

Η **ικανότητα της συνομιλιακής ευχέρειας** είναι αυτή που αναπτύσσει πρωταρχικά το άτομο και αφορά τη γλωσσική χρήση που καλείται να κάνει για να ανταποκριθεί στις καθημερινές του συναναστροφές. Πρόκειται για την πιο απλή χρήση της γλώσσας, στην οποία απαντώνται οι απλούστερες συντακτικές δομές και το συχνότερο σε χρήση λεξιλόγιο. Οι εν λόγω επικοινωνιακές περιστάσεις συνοδεύονται από παραγλωσσικά στοιχεία και εξωγλωσσικές ενδείξεις, ενώ ό,τι περιβάλλει το επικοινωνιακό συμβάν λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τη μετάβαση του μηνύματος. Χαρακτηρίζονται δηλαδή από ισχυρή πλαισίωση, γεγονός που συντελεί στην εύκολη και γρήγορη κατάκτηση της εν λόγω ικανότητας από τους ομιλητές (Cummins, 2005).

Η **διάσταση των διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων** αναφέρεται στα πρώτα στάδια της δόμησης του γραμματισμού σε μία γλώσσα και συγκεκριμένα σε επιμέρους δεξιότητες και γνώσεις γραμματισμού, όπως είναι η γνώση των γραμμάτων, των φθόγγων ή οι ορθογραφικοί και γραμματικοί κανόνες. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται κατά την επαφή με προϊόντα γραμματισμού (γραπτά ή και πολυτροπικά κείμενα) σε δομημένα (π.χ. στο σχολείο) ή μη, περιβάλλοντα και η κατάκτησή τους αποτελεί μια συνεχή και πιθανόν μακροχρόνια διαδικασία (Cummins, 2005, Χατζηδάκη, 2020).

Η διάσταση της **ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας** αφορά στην ικανότητα αντιμετώπισης της ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας, η οποία όπως προαναφέραμε απαιτείται ή χρησιμοποιείται σε περιστάσεις επικοινωνίας που αποσκοπούν στη διαπραγμάτευση ενός εξειδικευμένου θέματος. Συνήθως, οι εν λόγω περιστάσεις χαρακτηρίζονται από έλλειψη πλαισίωσης. Δηλαδή, απουσιάζουν από το περικείμενο τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την επικοινωνία. Τα κείμενα, προφορικά ή γραπτά που απαιτούν ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα για την επιτυχή πρόσληψή ή παραγωγή τους, διακρίνονται από πιο σπάνιο ή και εξειδικευμένο λεξιλόγιο ή ορολογίες, σύνθετες γραμματικοσυντακτικές δομές, ενώ ανταποκρίνονται (ή καλούνται να

ανταποκριθούν όταν πρόκειται για την παραγωγή κειμένου) στις αντίστοιχες κειμενικές συμβάσεις που αφορούν στη δομή, στο ύφος ή στο λεξιλόγιο. Η εν λόγω όψη της γλωσσικής επάρκειας αρχίζει να απαντάται μετά τις πρώτες τάξεις του σχολείου και σταδιακά η παρουσία της αυξάνεται και διευρύνεται, τόσο στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων όσο και σε αυτόν των εκπαιδευτικών (Cummins, 2005).

Η κατάκτηση των παραπάνω γλωσσικών ικανοτήτων εντοπίζεται και κατά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας ή πρώτης γλώσσας, αλλά και κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο μαθητής/τρια που βρίσκεται σε διαδικασία κατάκτησης μιας Γ2 είναι πιθανό να έχει κατακτήσει πλήρως στην Γ1 του όλες τις γλωσσικές ικανότητες, να έχει προχωρήσει ως προς την κατάκτησή τους ως ένα βαθμό ή να βρίσκεται σε πρωταρχικό στάδιο. Ο σχετικός βαθμός κατάκτησης της Γ1 μπορεί να επηρεάσει την αντίστοιχη κατάκτηση της Γ2 του ατόμου. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντική η διάκριση από άποψη δυσκολίας, απαιτητικότητας και χρόνου της επίτευξης της κατάκτησης στις επιμέρους γλωσσικές ικανότητες. Είτε αυτή συμβαίνει στη Γ1, είτε στη Γ2. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί πως η κατάκτηση της ικανότητας συνομιλιακής ευχέρειας σε μία Γ2 μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε δύο έτη, η κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας χρειάζεται 5-7 έτη για να ολοκληρωθεί (Cummins, 2000). Ακόμη, η ανάπτυξή της απαιτεί υποστήριξη, δηλαδή κατάλληλο διδακτικό πλαίσιο και πρακτικές.

Η θέαση της γλωσσικής ικανότητας κατ' αυτόν τον τρόπο είναι ικανή σε κάποιο βαθμό να απαντήσει στα ερωτήματα που γεννά το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών/τριών, απορρίπτοντας τη σύνδεση αυτής με 'γνωστική καθυστέρηση' ή μειονεξία των παιδιών. Αντ' αυτού, καταδεικνύει τις ελλείψεις σε επίπεδο κατανόησης και αντίστοιχης πρακτικής από την πλευρά του σχολείου, το οποίο φαίνεται πως αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών. Ωστόσο, ο παράγοντας της γλωσσικής ικανότητας δεν είναι ο μοναδικός που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών. Στη συνέχεια θα

αναφερθούμε στο ρόλο της Γ1 των τελευταίων και τη σχέση της με τη μαθησιακή τους πορεία.

3.3. Η υπόθεση της Αρχής της Αλληλεξάρτησης των γλωσσών

Η συζήτηση για τη σημασία της Γ1 των δίγλωσσων μαθητών/τριών για τη μαθησιακή τους πορεία και τις σχολικές τους επιδόσεις πραγματοποιείται με αφορμή τη σύγκριση δεδομένων από εκπαιδευτικά προγράμματα *εμβύθισης* στη Γ2 και προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης (προγράμματα στα οποία χρησιμοποιούνται δύο τουλάχιστον γλώσσες διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής πορείας). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις βασίζονται σε δύο διαφορετικές ψυχολinguιστικές θεωρήσεις για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά εκφράζουν και διαφορετικές στάσεις απέναντι στη διγλωσσία, η οποία όπως έχει επισημανθεί έχει ισχυρές πολιτικές διαστάσεις (Brutt-Griffler & Varghese, 2004).

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που εφαρμόζει εμβύθιση των μαθητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στη γλώσσα του σχολείου και Γ2 των τελευταίων, βασίζεται στο επιχείρημα της *μέγιστης έκθεσης*. Σύμφωνα με το επιχείρημα της μέγιστης έκθεσης, η κατάκτηση μιας Γ2 επιταχύνεται όσο περισσότερο ο επίδοξος ομιλητής της εκτίθεται σε γλωσσικά εισαγόμενα στη γλώσσα αυτή. Κατά συνέπεια, θεωρείται πως η έκθεση σε γλωσσικά εισαγόμενα άλλης γλώσσας (όπως της Γ1 των μαθητών/τριών) λειτουργεί παρεμποδιστικά στη διαδικασία κατάκτησης της Γ2. Η εν λόγω θέση ερμηνεύτηκε από τον Jim Cummins (1976, 1979, 1981, 2005) ως βασιζόμενη στην ιδέα ύπαρξης μιας **χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας**, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου αναπτύσσονται ξεχωριστά και δε δύναται να μοιραστούν κοινό γνωστικό χώρο. Αντίθετα, εννοείται πως λειτουργούν ανταγωνιστικά η μία προς την άλλη, διεκδικώντας έναν περιορισμένο γνωστικό χώρο. Με άλλα λόγια, όσο η μία γλώσσα αναπτύσσεται καταλαμβάνει περισσότερο χώρο και συνεπώς η άλλη γλώσσα αναγκάζεται σε συρρίκνωση.

Ωστόσο, η άποψη αυτή αμφισβητήθηκε σε διάφορα επίπεδα. Ο Krashen (1981) υποστηρίζει πως η ποσότητα του γλωσσικού εισαγόμενου σε μία γλώσσα στόχο δεν είναι από μόνη της ικανή συνθήκη για την κατάκτησή της. Αντ' αυτού επισημαίνεται η σημασία της ποιότητας του γλωσσικού εισαγόμενου, το οποίο θα πρέπει να είναι γνωστικά ελκυστικό, λεξιλογικά διαφοροποιημένο και εννοιολογικά εμπλουτισμένο. Επίσης επισημαίνεται, πως η έκθεση σε οποιαδήποτε μορφή της γλώσσας στόχου δε μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της ειδικής μορφής της γλώσσας που απαιτείται από το σχολείο. Όπως προαναφέραμε, η γλώσσα του σχολείου χαρακτηρίζεται από έλλειψη πλαισίωσης, ειδικό και σπάνιο σε χρήση λεξιλόγιο και περίπλοκες γραμματικοσυντακτικές δομές που δεν απαντώνται στην καθημερινή γλώσσα που χρησιμοποιείται για τις διαπροσωπικές συνομιλίες. Συνεπώς, η υψηλή έκθεση σε μίας τέτοιας μορφής γλώσσας δε συνεπάγεται υψηλές αποδόσεις στις απαιτήσεις του σχολείου (Snow, 1990).

Ακόμα περισσότερο όμως, εάν ευσταθούσε το επιχείρημα της μέγιστης έκθεσης και ίσχυε η υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας τότε δε θα ήταν δυνατόν δίγλωσσοι μαθητές/τριες να συναγωνιστούν ακαδημαϊκά μονόγλωσσους συνομήλικούς τους. Κάτι τέτοιο όμως παρατηρείται ευρέως στο πλαίσιο των πολυάριθμων δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Cummins, 2005). Μάλιστα, τα αποτελέσματα πλήθος ερευνών δείχνουν πως στη δίγλωσση κατάσταση οι γλώσσες του ατόμου λειτουργούν υποστηρικτικά η μία προς την άλλη και όχι ανταγωνιστικά, καθώς αποδεικνύεται πως κατεκτημένες όψεις της γλωσσικής ικανότητας μεταφέρονται από τη μία γλώσσα στην άλλη. Είναι αξιοσημείωτο επίσης, ότι σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι όψεις της γλωσσικής ικανότητας αυτές σχετίζονται με ακαδημαϊκού τύπου δεξιότητες (στρατηγικές ανάγνωσης, κατανόηση ανάγνωσης, λεξιλογική αναγνώριση κ.α.) (Butler & Hakuta, 2006). Τα δεδομένα, λοιπόν, συνηγορούν στην ύπαρξης μίας κοινής και όχι χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας.

Η υπόθεση της **κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας** διατυπώθηκε από τον Jim Cummins και αποτελεί συνισταμένη μίας ευρύτερης θεώρησης, αυτή

της Αρχής της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 1979, 1981, 2005). Σύμφωνα με την Αρχή τη Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των γλωσσών οι επιμέρους γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου διαφοροποιούνται κυρίως επιφανειακά. Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση μεταξύ των γλωσσών αφορά το επίπεδο της μορφής των επιμέρους κωδίκων (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό επίπεδο), ενώ στα βαθύτερα στρώματα δόμησης της γλωσσικής ικανότητας, οι επιμέρους κώδικες μοιράζονται κοινό γνωστικό χώρο. Ο κοινός αυτός χώρος αφορά σε γνώσεις, δεξιότητες και έννοιες που συνδέονται με τη λογική του γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, οι εν λόγω δεξιότητες γραμματισμού αναφέρονται στη γνώση του ατόμου για τα γλωσσικά συστήματα σε επίπεδο δομής και λειτουργικότητας. Για παράδειγμα, ότι τα γλωσσικά συστήματα αποτυπώνονται με γραπτά σύμβολα, τα οποία δομούνται με βάση συγκεκριμένους κανόνες γραμματικής, στίξης κλπ, πως ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από συμβάσεις, όπως η παραγραφοποίηση, αλλά και πως τα κείμενα διακρίνονται σε είδη ανάλογα με το σκοπό που επιτελούν και το είδος του λόγου που χρησιμοποιούν για την επίτευξη αυτή (Χατζηδάκη, 2020). Υποστηρίζεται πως οι εν λόγω δεξιότητες, γνώσεις και έννοιες εάν κατακτηθούν σε μία από τις δύο αναπτυσσόμενες γλώσσες δύναται να μεταφερθούν στην άλλη, ενώ η μεταφορά μπορεί να συμβεί είτε από τη Γ1 προς τη Γ2, είτε το αντίστροφο. Ωστόσο, η επιτυχής μεταφορά προϋποθέτει επαρκή έκθεση στη γλώσσα που λαμβάνει, αλλά και την ύπαρξη ικανού κινήτρου για εκμάθηση της εν λόγω γλώσσας:

Στο βαθμό στον οποίο η διδασκαλία στη Γ_χ προωθεί αποτελεσματικά τη γλωσσική επάρκεια στη Γ_χ, θα προκύψει μεταφορά αυτής της επάρκειας στη Γ_ψ, υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει επαρκής έκθεση στη Γ_ψ (είτε στο σχολείο είτε στο περιβάλλον) και ικανό κίνητρο για να μάθει κάποιος τη Γ_ψ. (Cummins, 2005: 137)

Η υπόθεση της Αρχής της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης των γλωσσών παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης της γνωστικής ανάπτυξης παιδιών που εκτέθηκαν εντατικά σε μία δεύτερη γλώσσα πέρα από τη μητρική τους. Το

πλαίσιο αυτό αναγνωρίζει και θεωρεί ως πλέον καθοριστικό παράγοντα στην έκβαση της γνωστικής πορείας των παιδιών αυτών, όχι την ηλικία κατά την οποία συνέβη η έκθεση στη Γ2, αλλά το βαθμό ανάπτυξης της Γ1 τους στη φάση αυτή. Θεωρεί μάλιστα πως αυτός παρέχει το ανάλογο της ανάπτυξης κάθε επόμενης γλώσσας που μαθαίνει το άτομο (Σκούρτου, 2011). Ο παράγοντας της ηλικίας έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα αν και θεωρούνταν ως ο πιο κρίσιμος για την έκβαση της διγλωσσίας των δίγλωσσων ατόμων φαίνεται πως δεν είναι επαρκής για να την καθορίσει (Butler & Hakuta, 2006).

Οι Toukomaai και Skutnabb-Kangas το 1976 μελέτησαν και σύγκριναν τις επιδόσεις μαθητών/τριών που μετανάστευσαν από τη Φιλανδία στη Σουηδία και εντάχθηκαν στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας προηγουμένως φοιτήσει σε φιλανδικό σχολείο και μαθητών/τριών με καταγωγή από τη Φιλανδία που όμως ξεκίνησαν τη σχολική τους φοίτηση απευθείας στο σουηδικό σχολείο. Στην περίπτωση αυτή οι πρώτοι έχουν εκτεθεί σε μεγαλύτερη ηλικία στη Γ2 από τους δεύτερους και σύμφωνα με την άποψη που θεωρεί την ηλικία τον καθοριστικότερο των παραγόντων για την γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου ατόμου, θα έπρεπε οι επιδόσεις τους να είναι χαμηλότερες. Όμως, τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν την άποψη αυτή. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν αναπτύξει γραμματισμό στη Γ1 τους σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις. Όπως υποστηρίζεται, αιτία για τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών αυτών είναι ακριβώς ο ανεπτυγμένος γραμματισμός στη Γ1 τους (Skutnabb-Kangas, 1982), ο οποίος σύμφωνα με την αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών μεταφέρεται στη Γ2. Αντίστοιχα αποτελέσματα που ενισχύουν την εν λόγω οπτική του ζητήματος έδειξαν και άλλες έρευνες (βλ. Cummins, 1981).

Η σημασία όμως της Γ1 για την έκβαση της ατομικής διγλωσσίας δεν εξαντλείται στο σημείο που εμφανίζεται στη ζωή του παιδιού μια Γ2. Αυτό που αναδεικνύεται είναι η σημασία της ανεπτυγμένης πρώτης γλώσσας, είτε η ανάπτυξη έχει συμβεί ήδη όταν αρχίζει η διγλωσσία για το άτομο, είτε συμβαίνει στη συνέχεια. Το σημαντικό είναι η Γ1 να μην “εγκαταλειφθεί προτού αναπτυχθεί

πλήρως” (Hornberger, 2009: 738). Καθίσταται, έτσι εμφανές πως δεν ευσταθεί κανένα επιχείρημα που υποστηρίζει τη διακοπή της ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών που εισάγονται σε ένα νέο γλωσσικό περιβάλλον, στο οποίο καλούνται να ενταχθούν. Αντίθετα, όσο περισσότερο αναπτύσσεται η γλωσσική τους ικανότητα και ο γραμματισμός τους στη Γ1, τόσο καλύτερα αυτή θα μπορέσει να υποστηρίξει την εκμάθηση της Γ2. Η εν λόγω πρόταση αποτελεί βασική αρχή της διγλωσσίας και είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητή και να τροφοδοτήσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που αφορά δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό (Σκούρτου, 2011).

3.4. Ο ρόλος της ενδυνάμωσης της ταυτότητας στη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών

Τόσο η υπόθεση της αρχής αλληλεξάρτησης των γλωσσών όσο και το θεωρητικό μοντέλο για τις τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας αποτελούν εννοιολογικές κατασκευές που αποσκοπούν στην ερμηνεία και την κατάλληλη αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως είναι αυτό της διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών (Σκούρτου, 2011). Η διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών, ωστόσο, είναι ένα θέμα πολυδιάστατο και περίπλοκο, στο οποίο αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες τόσο εσωτερικοί, που άπτονται δηλαδή ψυχολογολογικών ζητημάτων, όσο και εξωτερικοί, που αφορούν στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2002). Σύμφωνα με τον Cummins (1981), η εξέταση του ζητήματος από ψυχολογολογική σκοπιά δεν επαρκεί για την κατανόηση της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων παιδιών, η οποία μάλιστα παρατηρείται ιδιαίτερα ανάμεσα στα δίγλωσσα παιδιά περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων. Για το λόγο αυτό, για την απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης και κατανοητής εικόνας, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τους ψυχολογολογικούς.

Η έρευνα των Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) ανέδειξε ότι μαθητές/τριες που προέρχονται από κοινωνικές μειονότητες τείνουν να απορρίπτουν τη γλώσσα του σχολείου και Γ2 τους, αντιδρώντας με αυτό τον τρόπο στην υποτίμηση που δέχονται οι ταυτότητες τους από το κοινωνικό περιβάλλον τους. Σύμφωνα με τον Cummins (1981), η στάση εχθρότητας απέναντι στην κουλτούρα της πλειοψηφικής ομάδας είναι κάτι που παρατηρείται γενικά από μέλη μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, τα οποία μάλιστα τείνουν να έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, όταν τα μέλη των ομάδων αυτών προοδεύουν στο σχολείο παρατηρείται πως έχουν υψηλότερο κίνητρο για να μάθουν τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Συχνά, στις περιπτώσεις αυτές, τα τελευταία έχουν υψηλή αίσθηση περηφάνιας για το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο (Cummins, 1981). Ο Cummins υποστηρίζει (1981) πως, με βάση τα παραπάνω αναδεικνύεται ότι σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι στο πλαίσιο τους επικυρώνονται οι γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των δίγλωσσων μαθητών/τριών από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες.

Στην προηγούμενη ενότητα επισημάνθηκε η σημασία της Γ1 των δίγλωσσων μαθητών/τριών για τη μαθησιακή τους πορεία από ψυχολογολογική πλευρά. Σε αυτή την ενότητα, η πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο των ταυτοτήτων τους, μαζί με το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν και τη συνολικότερη προηγούμενη εμπειρία και γνώση τους. Ο παράγοντας που αναδεικνύεται ως κρίσιμος για τη μαθησιακή και σχολική πορεία των παιδιών αυτών είναι η *ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους*. Ο παράγοντας της ενδυνάμωσης ταυτότητας παίζει κεντρικό ρόλο στην επίτευξη της δέσμευση των μαθητών/τριών στη διαδικασία του εγγραμματος τους (literacy engagement), η οποία υποστηρίζεται πως συνεισφέρει στη μέγιστη γνωστική τους δραστηριοποίηση (Cummins, 2005). Στη συνέχεια, θα υποστηρίξουμε πως η ενδυνάμωση ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να θεαθεί ως συνισταμένη των παρακάτω διαστάσεων: της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας μαθητών/ριών, της ανάδειξης και αξιοποίησης

του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου τους, της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της τάξης και κυρίως μεταξύ του δίγλωσσου παιδιού και του/της εκπαιδευτικού της τάξης και της αμφισβήτησης από πλευράς του/της τελευταίου/ας των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας.

3.4.1. Η σημασία της ενεργοποίησης της προγενέστερης γνώσης των δίγλωσσων μαθητών/τριών

Η σημασία της προηγούμενης γνώσης ενός ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο για τη μαθησιακή διαδικασία στην οποία εμπλέκεται, καθώς αυτή λειτουργεί ως έδαφος όπου η νέα πληροφορία μπορεί να ευδοκιμήσει εάν χαρακτηρίζεται από συνάφεια με την παλιά, κατεκτημένη γνώση. Μπορούμε να πούμε πως η προηγούμενη γνώση λειτουργεί *υποστηρικτικά* και *πλαισιωτικά* προς τη νέα, καθώς ως κατεκτημένη γνώση παρέχει ένα γνωστικό οικοδόμημα, στο οποίο οι νέες έννοιες μπορούν να συναρτηθούν, αντί να κατασκευάζουν από την αρχή μία νέα γνωστική δομή. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται το γνωστικό φορτίο που επωμίζεται ο/η μαθητής/ρια όταν καλείται να μάθει κάτι, διευκολύνεται στην αντιμετώπιση του προς μάθηση αντικειμένου και έτσι είναι περισσότερο δυνατή η αφομοίωση της νέας γνώσης. Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών, η προηγούμενη γνώση τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα συχνά είναι αποθηκευμένη στη Γ1 τους και ενδεχομένως, όταν η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται στη Γ2, να μη μπορούν να ενεργοποιήσουν τα όσα ήδη γνωρίζουν, με συνέπεια να αυξάνεται δραματικά το γνωστικό φορτίο που καλούνται να αντιμετωπίσουν και να αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν στη γνωστική πρόκληση του μαθήματος με τον πιο προσοδοφόρο για εκείνους/ες τρόπο. Σύμφωνα με την Protassova (2002) οι δίγλωσσοι μαθητές/ριες συχνά δαπανούν πολύτιμο χρόνο αναζητώντας στη Γ1 τους τις αφηρημένες έννοιες του μαθήματος που δίνονται στη Γ2 τους, για να μπορέσουν να τις καταλάβουν. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικός ο κατάλληλος σχεδιασμός του μαθήματος που απευθύνεται σε μία πολύγλωσση τάξη, ο οποίος είτε θα βασίζεται στην αξιοποίηση της Γ1 των δίγλωσσων μαθητών/ριών, είτε θα

εφαρμόζει ειδικές τεχνικές αφόρμησης και ενεργοποίησης της προγενέστερης γνώσης τους.

3.4.2. Η σημασία της ανάδειξης και αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών/τριών

Αλλά η αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης των δίγλωσσων παιδιών στο πλαίσιο της τάξης έχει επιπλέον διαστάσεις. Η προηγούμενη γνώση κάθε ατόμου είναι συνυφασμένη με την προηγούμενη εμπειρία του, τις μνήμες του, τα βιώματά του και όλα όσα συντίθεται στη δόμηση της ταυτότητας του. Για τα δίγλωσσα παιδιά, όπως είπαμε, πολλά από τα κομμάτια του εαυτού τους είναι πιθανόν να μη μπορούν να εκφραστούν και να μοιραστούν, καθώς είναι αποθηκευμένα στη Γ1 τους που δε χρησιμοποιείται ή ακόμα συχνά υποτιμάται στο νέο κοινωνικό περιβάλλον τους. Αντίστοιχα, οι προηγούμενες εμπειρίες τους συχνά φέρουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό του νέου περιβάλλοντος, όπου επίσης είναι συχνό να κυριαρχεί ένας πολιτισμός, περιθωριοποιώντας τους άλλους πολιτισμούς και κόσμους που φέρουν τα δίγλωσσα άτομα. Ενεργοποιώντας την προγενέστερη γνώση, λοιπόν, των δίγλωσσων παιδιών και αξιοποιώντας την στο πλαίσιο του μαθήματος, στέλνεται το μήνυμα σε εκείνα (αλλά και στα μονόγλωσσα παιδιά της τάξης) ότι οι γλώσσες και οι πολιτισμοί που φέρουν είναι σημαντικοί, χρήσιμοι και αναγκαίοι για την εκπαιδευτική διαδικασία, επικυρώνοντας και ενδυναμώνοντας κατά συνέπεια τις ταυτότητές τους. Ταυτόχρονα, ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες του/της, μαθαίνοντας πράγματα για τη ζωή και τις εμπειρίες τους. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πράξη επικοινωνίας που βασίζεται στις σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που λαμβάνουν μέρος σε αυτή, το να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός όσο το δυνατόν καλύτερα τους/τις μαθητές/ριες του συντελεί στο να πραγματώνονται με μεγαλύτερη επιτυχία οι σκοποί της (Σκούρτου, 2002).

3.4.3. Η σημασία της σχέσης του/της εκπαιδευτικού και του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/ριας

Σύμφωνα με την εποικοδομιστική θεώρηση για τη μάθηση, αυτή είναι διαδικασία κοινωνική, ενώ η γνώση θεωρείται προϊόν των σχέσεων αλληλεπίδρασης των μελών μιας κοινότητας (Vygotsky, 1962). Μάλιστα, η μάθηση υποστηρίζεται ότι εξαρτάται από το βαθμό ενεργούς συμμετοχής του μέλους της κοινότητας μάθησης στις διαδικασίες της. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως εμβληματικός, καθώς δύναται να καθορίσει το κλίμα, τις δυναμικές των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και το βαθμό ενεργούς συμμετοχής τους στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, ο οποίος, ωστόσο, εξαρτάται τόσο από τους προηγούμενους δύο παράγοντες, όσο και από την καταλληλότητα των τεχνικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις συνολικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/ριών της τάξης.

Σύμφωνα με το Νικολον (1999), οι διδακτικές τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός αποτελούν παράγοντα κλειδί για την στάση που αναπτύσσουν οι μαθητές/ριες απέναντι στη μάθηση γενικότερα. Βάσει και των προηγούμενων ενοτήτων, γίνεται κατανοητό πως οι εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/ριών διαφοροποιούνται από εκείνες των μονόγλωσσων. Η διδασκαλία σε μικτή τάξη, συνεπώς, απαιτεί διαφορετική αντιμετώπιση με κατάλληλο σχεδιασμό του μαθήματος, έτσι ώστε αυτό να μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2000), η διδασκαλία που απευθύνεται και σε δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες θα πρέπει να βασίζεται σε ελκυστικό διδακτικό υλικό ευέλικτο στη χρήση, να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια ως προς τις οδηγίες των δραστηριοτήτων, να αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, αλλά και τη διαθεματικότητα. Η κατάλληλη οργάνωση της τάξης και του μαθήματος με βάση και τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/ριών τους υποστηρίζει και προωθεί τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Επιπλέον, τους δίνει το άρρητο μήνυμα πως η διαφορετικότητά τους ‘έχει

χώρο' στην τάξη, λαμβάνεται υπόψη, επιδρώντας καθοριστικά στη δομή του μαθήματος, φέρνοντας στο προσκήνιο και καθιστώντας 'ορατή' τη διγλωσσία των παιδιών-μελών της κοινότητας της τάξης, αντί να την αγνοεί, θεωρώντας τη, μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό προβληματική και παρεμποδιστική για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Μέσω και αυτού του τρόπου οι ταυτότητες των δίγλωσσων παιδιών ενδυναμώνονται, τόσο γιατί αναγνωρίζονται, όσο και γιατί λαμβάνουν επικύρωση μέσα από την σχολική τους επιτυχία. Σύμφωνα με τον Cummins (2005) εξάλλου, η γνωστική δραστηριοποίηση των μαθητών/ριών έχει ως αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της επένδυσης της ταυτότητάς τους στη μαθησιακή διαδικασία και αυτή με τη σειρά της προωθεί τη γνωστική δραστηριοποίηση.

Ο Cummins (2005) επισημαίνει τη σημασία της μεγιστοποίησης της επένδυσης ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία ο ίδιος θεωρεί εξαρτώμενη από τη *διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων* που συμβαίνει στο *“διαπροσωπικό χώρο αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου-μαθητή”* (Cummins, 2005: 163). Στο 'χώρο' αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, *οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση* καθώς αναπτύσσεται η γνώση. Το σημείο βαρύτητας για την περίπτωση της εκπαίδευσης δίγλωσσων παιδιών είναι το κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αναγνωρίζει την φόρτιση του ζητήματος της διγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο και 'παίρνει θέση' σχετικά, αναγνωρίζοντας τις *σχέσεις εξουσίας* που χαρακτηρίζουν την κοινωνική δομή και εκφράζονται και μέσα από το εν λόγω ζήτημα. Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει το γεγονός ότι τα δίγλωσσα άτομα έχουν για χρόνια δεχθεί την υποτίμηση και συχνά την καταπίεση της ευρύτερης κοινωνίας μέσα από το λόγο και τις κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές και ότι οι ταυτότητές τους δέχονται 'βολές' από πολλές κατευθύνσεις. Ακόμα, απαιτείται η αναγνώριση του χώρου του σχολείου και της σχολικής τάξης ως κοινωνικού χώρου, στον οποίο ο κυρίαρχος κοινωνικός λόγος κυκλοφορεί, με αποτέλεσμα οι ταυτότητες των δίγλωσσων μαθητών/τριών να υποτιμούνται ή μέσα από τις αντίστοιχες πρακτικές να μην αναγνωρίζονται (Cummins, 2005). Για να μπορέσει, συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός να συνεισφέρει με

τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην προσπάθεια των δίγλωσσων παιδιών να πετύχουν στο σχολείο, αλλά και στη ζωή, θα πρέπει έμπρακτα μέσα από τη στάση και τη διδασκαλία του να αμφισβητεί τις υποτιμητικές για εκείνα απόψεις και πρακτικές. Μία τέτοια στάση προϋποθέτει την αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό των ταυτοτήτων των παιδιών αυτών και θα πρέπει να συνεπάγεται τον κατάλληλο σχεδιασμό και οργάνωση του μαθήματος που στοχεύει στην ανάδειξη και αξιοποίηση του συνολικού γλωσσικού, πολιτισμικού και γνωστικού κεφαλαίου που φέρουν.

3.5. Προτάσεις για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών

Στις ενότητες που προηγήθηκαν του κεφαλαίου αυτού παρουσιάστηκαν οι παράγοντες που συντελούν στην μαθησιακή πορεία των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες. Με βάση τους εν λόγω παράγοντες ο Jim Cummins από τη δεκαετία του 1980 έχει συντάξει θεωρητικά μοντέλα, τα οποία προτείνονται για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα προτεινόμενα αυτά μοντέλα.

3.5.1. Το μοντέλο της πλαισιακής στήριξης και των γνωστικών απαιτήσεων

Στην ενότητα 3.2. όπου παρουσιάστηκαν οι τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας επισημάνθηκε η σημασία της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας από το σύνολο των μαθητών/ριών για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της σχολικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας αποτελεί για όλα τα παιδιά δύσκολο και απαιτητικό έργο. Για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές και μαθήτριες, ωστόσο, το έργο αυτό έχει επιπλέον δυσκολία, καθώς εκείνοι/ες καταβάλουν ήδη μεγάλη προσπάθεια για να κατακτήσουν τις απλούστερες όψεις της γλώσσας, τις οποίες οι μονόγλωσσοι/ες συμμαθητές/ριες τους κατέχουν ήδη.

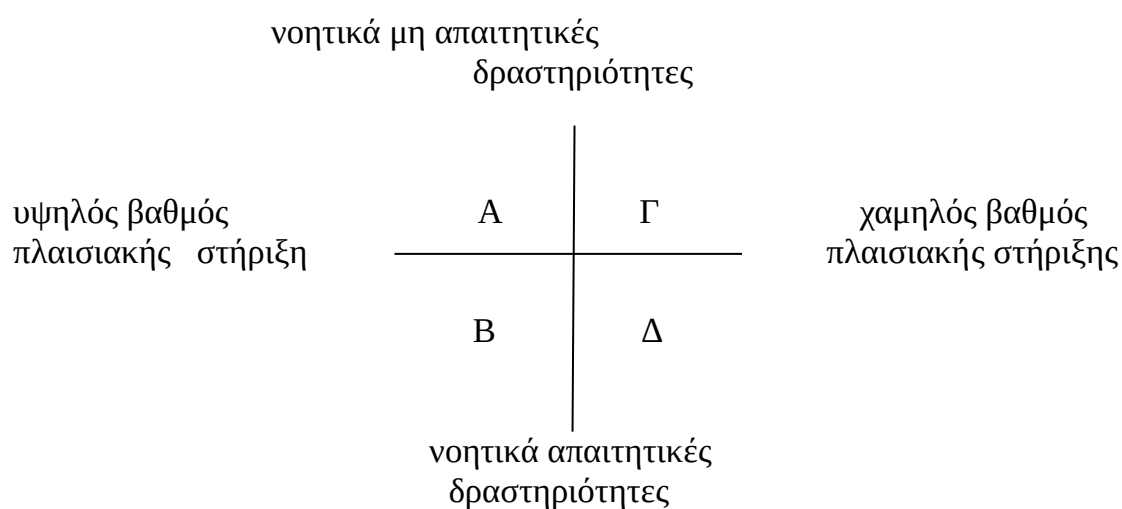
Τα δίγλωσσα παιδιά, λοιπόν, χρειάζεται να υποστηριχθούν κατάλληλα στο δύσκολο αυτό έργο (Cummins, 2000).

Όπως προαναφέραμε, η γλωσσική κατάκτηση εν γένει πραγματοποιείται σε αλληλεπίδραση με το πλαίσιο, στο οποίο απαιτείται η γλωσσική χρήση. Το εκάστοτε πλαίσιο θέτει τις απαιτήσεις της επικοινωνίας, ενώ παράλληλα παρέχει σε κάποιο βαθμό υποστήριξη για την πραγμάτωσή της. Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση της γλωσσικής κατάκτησης, ο Jim Cummins πρότεινε ένα μοντέλο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας από τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες, στο οποίο αξιοποιούνται δύο βασικοί παράμετροι της επικοινωνίας: η *πλαισιακή στήριξη* και οι *γνωστικές απαιτήσεις* (Cummins, 1981).

Η έννοια της *πλαισιακής στήριξης* αφορά στο βαθμό υποστήριξης που δέχεται από το περιβάλλον ο/η μαθητής/ρια στο πλαίσιο μίας διδακτικής δραστηριότητας. Κατά πόσο, δηλαδή, υπάρχουν σε αυτό επικοινωνιακές ενδείξεις και πληροφορίες, οι οποίες υποβοηθούν το μαθητή στη διαπραγμάτευση του νοήματος. Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, ο βαθμός της πλαισιακής στήριξης μπορεί να είναι από υψηλός μέχρι μηδενικός, δηλαδή μπορεί η διδακτική δραστηριότητα να συνοδεύεται από πλήθος εξωγλωσσικών ή/και παραγλωσσικών ενδείξεων και πληροφοριών, ή μπορεί αυτές να απουσιάζουν εντελώς. Στη δεύτερη περίπτωση ο μαθητής καλείται να αντιμετωπίσει τη δραστηριότητα, βασισμένος μόνο στη σχετική γλωσσική του ικανότητα, ενώ στην πρώτη η υποστήριξη του περιβάλλοντος συνεπάγεται επιπλέον γλωσσική εμπλοκή του μαθητή (χρήση και της ικανότητας συνομιλιακής ευχέρειας) διευκολύνοντας την κατανόησή του και τη διεκπεραίωση της εργασίας (Cummins, 2005).

Από την άλλη, οι *γνωστικές απαιτήσεις* αναφέρονται στη δυσκολία που παρουσιάζει μία δραστηριότητα από γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο. Η γνωστική απαιτητικότητα μιας δραστηριότητας μπορεί να κυμαίνεται από χαμηλό έως υψηλό βαθμό. Όπως υποστηρίζεται, η γνωστική δυσκολία των δραστηριοτήτων που επιλέγονται θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε αυτές να προκαλούν γνωστικά τους

μαθητές, αλλά να μην τους αποθαρρύνουν με αποτέλεσμα αυτοί να αποσύρονται από την προσπάθεια (Cummins, 2005). Το προτεινόμενο μοντέλο οπτικοποιείται στο παρακάτω σχήμα (σχήμα 1), στο οποίο οι δύο παράμετροι αναπαριστώνται με τη μορφή τεμνόμενων αξόνων που ορίζουν τέσσερα επιμέρους ‘κελιά’. Το κάθε ‘κελί’ αντιπροσωπεύει ένα είδος δραστηριοτήτων, ανάλογα με τη σχετική διαβάθμιση της πλαισιακής στήριξης και των γνωστικών απαιτήσεων.



Σχήμα 1: Μοντέλο γνωστικών απαιτήσεων και πλαισιακής στήριξης (Cummins, 2005: 106)

Οι δραστηριότητες του ‘κελιού’ Α παρουσιάζουν χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις και υψηλό βαθμό πλαισιακής στήριξης. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η προφορική περιγραφή εικόνων ή οι διάλογοι για καθημερινά θέματα. Οι εν λόγω δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες που βρίσκονται σε αρχάριο επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης και μπορούν να αξιοποιηθούν για την ομαλή αναβάθμιση της γλωσσικής τους επάρκειας.

Οι δραστηριότητες του ‘κελιού’ Β παρουσιάζουν υψηλότερες γνωστικές απαιτήσεις μαζί με πλαισιακή στήριξη και ενδείκνυνται για τη γνωστική πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών/ριών (π.χ. συζήτηση για το θέμα ή τους ήρωες σε ένα

λογοτεχνικό κείμενο ή διαπραγμάτευση ασκήσεων σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο), έτσι ώστε σταδιακά να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν δραστηριότητες του ‘κελιού’ Δ (π.χ. παραγωγή γραπτού κειμένου συνεπές ως προς τις κειμενικές του συμβάσεις), όπου οι γνωστικές απαιτήσεις είναι υψηλές, ενώ η πλαισιάκη στήριξη απουσιάζει. Τέτοιες δραστηριότητες είναι χαρακτηριστικές των απαιτήσεων των μεγαλύτερων τάξεων του σχολείου και είναι αυτές που κατά κόρον δυσκολεύουν τους δίγλωσσους μαθητές, εάν δεν έχει προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία.

Τέλος, οι δραστηριότητες του ‘κελιού’ Γ, στις οποίες απουσιάζει η πλαισιακή στήριξη και οι γνωστικές απαιτήσεις είναι χαμηλές, είναι δραστηριότητες όπως η αντιγραφή από τον πίνακα, και οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών και δεν προτείνονται γενικά, διότι δεν προκαλούν γνωστικά, ούτε επικοινωνιακά τους μαθητές. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για επανάληψη και εμπέδωση διδακτικών ενοτήτων (Cummins, 2005).

Το παραπάνω μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός στο σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις διακρίσεις της γλωσσικής ικανότητας και κατανοώντας το ρόλο της πλαισιακής στήριξης κατά το έργο της γλωσσικής κατάκτησης ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει τον/την δίγλωσσο/η μαθητή/τρια στη μαθησιακή του/της πορεία και ιδιαίτερα στη διαδικασία ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.

3.5.2. Πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας

Το πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας αποτελεί μία πιο ολοκληρωμένη πρόταση από τον Jim Cummins (2005) για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών, από την άποψη ότι ενσωματώνει όλους τους παράγοντες που συντελούν στη μαθησιακή πορεία των δίγλωσσων παιδιών, τους οποίους αναπτύξαμε στις πρώτες ενότητες του κεφαλαίου αυτού. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011: 160), το συγκεκριμένο πλαίσιο παρουσιάζει το ενδιαφέρον ότι παρόλο που

αποτελεί “πρόταση που αφορά στο εξειδικευμένο ζήτημα της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας, ενσωματώνει τόσο γενικά, όσο και ειδικά ζητήματα μάθησης”. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι κεντρικής σημασίας εδώ είναι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και κυρίως η αλληλεπίδραση μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της δίγλωσσου/ης μαθητή/ριας και η ενδυνάμωση ταυτότητας του τελευταίου, σε βαθμό που υπερτερεί έναντι της σημασίας της ειδικής κατάκτησης της γνώσης, αλλά και της γλώσσας στόχου (Σκούρτου, 2011). Ο λόγος είναι η θέαση της μάθησης ως μία δυναμική διαδικασία, η οποία συναρτάται με τη διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων που λαμβάνει χώρα στο χώρο αλληλεπίδρασης μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της δίγλωσσου μαθητή/ριας (Cummins, 2005).

Έτσι, το πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας αναπτύσσεται στη βάση ότι όλοι/ες οι μαθητές/ριες χαίρουν αποδοχής, κάτι που φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για να αποδώσει όντως αποτελέσματα η εν λόγω πρόταση, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνεται η αναγκαία μέριμνα για να εξασφαλιστεί το ότι μαθαίνουν. Κάθε διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ειδικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης, το οποίο θα πρέπει να τροφοδοτεί τις επιλογές τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο, όσο και σε σχέση με τις πρακτικές διδασκαλίας για την ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών/ριών (Early & Gunderson, 1993). Πρακτικές διδασκαλίας και περιεχόμενο αλληλεπιδρούν στο ακόλουθο προτεινόμενο πλαίσιο, το οποίο αναπτύσσεται μέσα από τρεις εστιάσεις: την **εστίαση στο νόημα**, την **εστίαση στη γλώσσα** και την **εστίαση στη χρήση**. Στη συνέχεια θα αναπτύξουμε τις τρεις εστιάσεις του πλαισίου ξεχωριστά επισημαίνοντας, ωστόσο, ότι αυτές στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής διαπλέκονται.

Η **εστίαση στο νόημα** αναφέρεται στη σημασία της κατανόησης και της δημιουργίας νοήματος από τον/την μαθητή/ρια για την εμπλοκή του/της στη μαθησιακή διαδικασία. Από τη μία πλευρά η διάσταση της κατανόησης παραπέμπει στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που καθιστούν την εισερχόμενη πληροφορία κατανοητή για τον/την μαθητή/ρια. Κάτι τέτοιο μπορεί να

σημαίνει πως οι πληροφορίες του μαθήματος, δηλαδή το γλωσσικό του περιεχόμενο, προσφέρονται μαζί με τα κατάλληλα βοηθήματα, έτσι ώστε, να επιτευχθεί η γλωσσική εξομάλυνση και τελικά η κατανόησή του από μέρους των δίγλωσσων μαθητών/ριών. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011) το σημείο αυτό της πρότασης βασίζεται στη θεωρία του Krashen (1981), για τη σημασία του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου στην κατάκτηση της Γ2.

Αν και τέτοιες πρακτικές σίγουρα μπορούν να υποστηρίξουν το δίγλωσσο μαθητή, όπως και να του μεταδώσουν το μήνυμα ότι η συμμετοχή του είναι σημαντική για το μάθημα, ωστόσο, η δυναμική τους είναι περιορισμένη σε σχέση με εκείνων που τον/την ωθούν να κατασκευάσει το νόημα μέσω μιας δημιουργικής διαπραγμάτευσης των θεματικών που θίγονται. Στην κατεύθυνση αυτή είναι κρίσιμη η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας του δίγλωσσου μαθητή, η οποία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μπορεί να τον υποβοηθήσει λειτουργώντας ως σκαλωσιά, στην οποία ο τελευταίος μπορεί να ‘προσδεθεί’ για να αντιμετωπίσει τη νέα πληροφορία, να τη διαπραγματευτεί και να κατασκευάσει τη νέα γνώση (Vygotsky, 1998, Bruner, 1983, στο Σκούρτου, 2011). Η εστίαση στο νόημα εγγράφεται σε μία προσέγγιση για το γραμματισμό, η οποία υποστηρίζει τη σημασία των *αυθεντικών εμπειριών γραμματισμού* (Edelsky, 1991 στο Early & Gunderson, 1993), οι οποίες τροφοδοτούνται από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς/ές. Παράλληλα, οι ταυτότητές του επικυρώνονται και κατ’ επέκταση ενδυναμώνονται ωθώντας τους σε περαιτέρω γνωστική δραστηριοποίηση.

Ο Cummins υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνει το σχέδιο των πέντε φάσεων για το πέρασμα από την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία στον κριτικό γραμματισμό, το οποίο προέρχεται από την προσέγγιση “Δημιουργική Ανάγνωση” (Ada, 1988a, 1988b στο Cummins, 2005: 172). Οι πέντε φάσεις είναι: α) εμπειρική

φάση, κατά την οποία ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση β) κυριολεκτική ή περιγραφική φάση, όπου γίνεται εστίαση στις πληροφορίες που δίνονται στο κείμενο, γ) προσωπική φάση, όπου προκαλείται η σύνδεση των πληροφοριών του κειμένου με εμπειρίες και συναισθήματα των μαθητών δ) φάση κριτικής ανάλυσης, κατά την οποία προκαλείται η κριτική εξέταση του περιεχομένου του κειμένου και ε) φάση δημιουργικής ανάλυσης, κατά την οποία οι μαθητές/ριες προσκαλούνται σε μία μετασχηματιστική επεξεργασία των θεμάτων του κειμένου μέσα από δημιουργικούς τρόπους. Για την επίτευξη της ανάπτυξης ενός κριτικού γραμματισμού και για την πραγματικά ενεργό συμμετοχή των μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία υποστηρίζεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό το 'πέρασμα' από όλες τις παραπάνω φάσεις (Cummins, 2005).

Η **εστίαση στη γλώσσα** αναφέρεται στο κομμάτι της διδασκαλίας που είναι εστιασμένο στη γλώσσα ως σύστημα και ως λειτουργία. Εδώ, αναδεικνύεται η σημασία της κατάκτησης της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας, αλλά και των διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων και δίνεται βάση στη διδασκαλία αντικειμένων όπως: η γλωσσική δομή, οι διάφορες μορφές, χρήσεις και λειτουργίες της γλώσσας, τα διάφορα κειμενικά είδη, οι μορφές και οι λειτουργίες τους, το λεξιλόγιο και οι χρήσεις τους κ.α. (Σκούρτου, 2011).

Και σε αυτή την περίπτωση, είναι σημαντική η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ του περιεχόμενου του μαθήματος και της προσωπικότητας των μαθητών/ριών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη επένδυση ταυτότητας που θα αποφέρει τη μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση. Για την περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών/ριών, η εν λόγω θεματική προσφέρει το κατάλληλο έδαφος για το σκοπό αυτό, μέσα από τη συμπερίληψη των γλωσσών των μαθητών/ριών στο περιεχόμενο του μαθήματος. Η εστίαση στη γλώσσα, λοιπόν, μπορεί να πραγματοποιηθεί όχι μόνο στη γλώσσα του σχολείου, αλλά και στις γλώσσες καταγωγής των παιδιών ή και σε άλλες. Η μελέτη των διαφόρων γλωσσικών συστημάτων, η σύγκριση των μορφών του καθενός και ο εντοπισμός των διαφορών αλλά και των συγκλίσεων συμβάλει στην καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης,

μπορεί να υποστηρίξει τη ‘σωστή χρήση’ της γλώσσας, αλλά και να τροφοδοτήσει την κατανόηση των λαθών, με αποτέλεσμα τον περιορισμό τους (Cummins, 2005).

Μέσω της εστίασης στη γλώσσα μπορεί να φωτιστεί το γλωσσικό προφίλ των δίγλωσσων μαθητών/ριών και να αναδειχθούν οι διγλωσσικές πρακτικές τους (Σκούρτου, 2011). Έτσι, οι ίδιοι λαμβάνουν το θετικό μήνυμα πως οι γλώσσες τους έχουν αξία, αλλά και ότι οι ίδιοι κατέχουν αξιόλογες γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα οι ταυτότητές τους να δέχονται επιβεβαίωση. Παράλληλα, οι γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών/ριών αποτελούν κομμάτι της προγενέστερης γνώσης και εμπειρίας τους. Συνεπώς, η ανάδειξή τους λειτουργεί υποστηρικτικά στη γνωστική διαδικασία με τον τρόπο που έχουμε προαναφέρει.

Η **εστίαση στη χρήση** αναφέρεται στην ενεργό και αυθεντική χρήση της γλώσσας και όπως σχολιάζει η Σκούρτου η εν λόγω εστίαση περιλαμβάνει και υλοποιεί τους στόχους και των δύο προηγούμενων εστιάσεων (Σκούρτου, 2011: 167). Σύμφωνα με τον Cummins (2005: 185) “η χρήση της γλώσσας ενθαρρύνει τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη, αλλά και την ενδυνάμωση της ταυτότητας”. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο οι μαθητές/ριες να εξοικειωθούν με τη χρήση της γλώσσας, μέσω της εμπλοκής τους σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις που έχουν νόημα για αυτούς.

Έτσι, προτείνονται δραστηριότητες κατά τις οποίες δίνεται η δυνατότητα τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και γενικότερα τους εαυτούς τους, ενώ παρακινούνται σε γλωσσική χρήση προφορική ή γραπτή, σύνθετης ή απλούστερης μορφής. Μάλιστα, επισημαίνεται πως για να παραγάγουν λόγο, γραπτό ή προφορικό, δεν είναι αναγκαία η ανάπτυξη της απαιτούμενης γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα του σχολείου. Αντ’ αυτού, τα παιδιά είναι θεμιτό να χρησιμοποιήσουν όποια ή όποιες από τις γλώσσες τους επιθυμούν. Οι δραστηριότητες που ενδείκνυνται για να προκληθεί η γλωσσική χρήση είναι η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η δημιουργική γραφή, αλλά και η κατασκευή μη λεκτικών έργων, π.χ. καλλιτεχνικών δημιουργιών, η οποία θα δημιουργηθεί στο πλαίσιο της τάξης ή θα παρουσιαστεί σε αυτό. Όλες αυτές οι δραστηριότητες είναι

ικανές να προκαλέσουν τους μαθητές/ριες να χρησιμοποιήσουν το γλωσσικό δυναμικό τους για να εμπλακούν σε μία ελκυστική διαδικασία που έχει νόημα για εκείνους/ες. Σημαντικό στοιχείο είναι η ύπαρξη ακροατηρίου, η οποία ενδυναμώνει την επικοινωνιακή περίσταση και συμβάλει στη μεγιστοποίηση τη χρήσης της γλώσσας.

3.5.3. Παιδαγωγικοί προσανατολισμοί

Η διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών και ειδικά εκείνων που προέρχονται από περιθωριοποιημένες, μειονοτικές κοινωνικές ομάδες έχει προεκτάσεις που ξεπερνάνε τα όρια του σχολείου. Οι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες έχουν δεχτεί και συνεχίζουν να δέχονται διαφόρων μορφών καταπίεσης και διακρίσεων σε ατομικό και σε συλλογικό, θεσμικό επίπεδο (Cummins, 2005). Την εν λόγω κοινωνική καταπίεση αντανακλά η εξουσιαστική κοινωνική δομή, η οποία βασίζεται στην κυριάρχηση κάποιων κοινωνικών ομάδων σε βάρος κάποιων άλλων, εγκαθιστώντας εκτός των άλλων έναν επίσημο, νόμιμο πολιτισμό, ο οποίος χαίρει υψηλότερου κύρους και αποδοχής από όλους τους άλλους.

Το σχολείο δεν αποτελεί έναν τόπο, όπου αυτή η κοινωνική πραγματικότητα δεν ισχύει. Αντίθετα, οι σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης αναπαράγονται τόσο μέσα από την κεντρική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (αναλυτικά προγράμματα, διδακτέα ύλη, σχολικά εγχειρίδια), όσο και μέσα από τις συγκεκριμένες πρακτικές που επιλέγουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Cummins (2015: 99) μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί *“συνειδητά ή ασυνείδητα παίρνουν θέση σχετικά με τη γλωσσική, πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα που χαρακτηρίζει το σχολείο”*. Όμως, έχει επισημανθεί (Cummins, 2005) ότι οι διακρίσεις και η καταπίεση που δέχονται τα μέλη των υποτελών κοινωνικών ομάδων αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη σχολική τους αποτυχία. Επίσης, επισημαίνεται (Cummins et al, 2005), πως οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες που έχουν χαμηλή επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου

αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς συχνά ως ανεπαρκείς και οι ταυτότητές τους περιορίζονται μέσα σε αυτή τη θέαση.

Όμως, αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν πραγματικά να συμβάλουν έτσι ώστε οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριές τους να μάθουν και να πετύχουν στο σχολείο θα πρέπει να πάρουν θέση αντίστασης μπροστά στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που απαξιώνουν τις ταυτότητες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και μαθητριών τους. Μια τέτοια θέση αντίστασης συνεπάγεται την επιλογή κατάλληλων τρόπων διδασκαλίας, αλλά και του τρόπου αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/ριές τους από μέρους των εκπαιδευτικών (Cummins, 2015). Οι επιλογές αυτές συνθέτουν, ουσιαστικά, τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της διδασκαλίας που απευθύνεται σε δίγλωσσους μαθητές και δίγλωσσες μαθήτριες. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), ο παιδαγωγικός προσανατολισμός μπορεί να διακριθεί σε τρεις επιμέρους προσεγγίσεις: **την παραδοσιακή παιδαγωγική, την προοδευτική παιδαγωγική και την μετασχηματιστική παιδαγωγική**. Οι τρεις προσεγγίσεις δεν αναιρούν η μία την άλλη. Αντίθετα, λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά και αλληλοϋποστηρικτικά η μία με την άλλη. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τον κάθε έναν από τους τρεις παιδαγωγικούς προσανατολισμούς.

Η **παραδοσιακή παιδαγωγική** βασίζεται στη θεώρηση της γνώσης ως κάτι στατικό, το οποίο ο/η μαθητής/ρια καλείται να *συσσωρεύσει* μέσα από την απομνημόνευση. Ο ρόλος του δασκάλου είναι κεντρικός και είναι αυτός που *μεταδίδει* τη γνώση στους/ις μαθητές/ριες. Η παραδοσιακή παιδαγωγική δέχεται τον κυρίαρχο πολιτισμό, τις αξίες και τα περιεχόμενά του δίχως να τα αμφισβητεί και αποσκοπεί στη μετάδοσή του έτσι ώστε αυτός να αφομοιωθεί από τους/τις μαθητές/ριες. Οι *άλλοι* πολιτισμοί, συνεπώς, λαμβάνουν μικρότερη αξία και δεν τροφοδοτούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Έτσι, το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών/ριών δεν αξιολογείται, ούτε κατ' επέκταση οι εμπειρίες και η γνώση που φέρουν.

Η **προοδευτική παιδαγωγική**, από την άλλη, η οποία βασίζεται στην εποικοδομιστική θεώρηση για τη μάθηση, θεωρεί τη γνώση ως κάτι δυναμικό, το οποίο οικοδομείται κατά την αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινότητας μάθησης. Στην προσέγγιση αυτή, οι συνεργατικές διαδικασίες αποτελούν τον πυρήνα της διδασκαλίας, ενώ καλλιεργείται ο διάλογος και η διερεύνηση. Στο πλαίσιο της προοδευτικής παιδαγωγικής οι μαθητές και οι μαθήτριες που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο έχουν περισσότερο χώρο στο πλαίσιο της τάξης και το γνωστικό, γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιό τους τροφοδοτεί το περιεχόμενο και τις διαδικασίες του μαθήματος. Ωστόσο, παρόλο που η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει μια διευρυμένη οπτική της μάθησης και της διδασκαλίας γενικά και της διδασκαλίας της γλώσσας ειδικότερα, συνήθως δε συμπεριλαμβάνει στο περιεχόμενο και στη στόχευσή της την καλλιέργεια μίας κριτικής προσέγγισης κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων. Η εν λόγω διάσταση, όμως, είναι σημαντική ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές και υποτελείς κοινωνικές ομάδες.

Η κριτική επισκόπηση της κοινωνικής πραγματικότητας καλλιεργείται στο πλαίσιο μίας **μετασχηματιστικής παιδαγωγικής** προσέγγισης. Βασικός στόχος ενός τέτοιου παιδαγωγικού προσανατολισμού είναι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος συνεισφέρει στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής δομής και των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγει. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε διαδικασίες “*συνεργατικής κριτικής διερεύνησης*” (Cummins, 2005: 226), μέσω των οποίων καταλαβαίνουν το πώς ασκείται η εξουσία. Επιπλέον, οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών/ριών έχουν μεγάλη αξία και είναι αυτές που σε μεγάλο βαθμό τροφοδοτούν το περιεχόμενο του μαθήματος. Το μάθημα, συνεπώς, τους αφορά βαθιά και τους ενδυναμώνει μέσα από το αίσθημα αποδοχής που καλλιεργείται στο πλαίσιό του, αλλά και μαθαίνοντας πώς μπορούν οι ίδιοι να συμβάλουν στο μετασχηματισμό της κοινωνικής δομής προς μία πιο δίκαιη κατεύθυνση.

Κεφάλαιο 4ο: Τα κείμενα ταυτότητας

Εισαγωγικά

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε την παιδαγωγική πρακτική των κειμένων ταυτότητας. Όπως θα υποστηριχθεί, δραστηριότητες βασισμένες στην προσέγγιση των κειμένων ταυτότητας ενδείκνυνται για εφαρμογή στο πλαίσιο διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών, καθότι μπορούν να ανταποκριθούν με πολλαπλό τρόπο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αφού παραθέσουμε τον ορισμό των κειμένων ταυτότητας, σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011), θα αναδείξουμε τα σημεία εκείνα της συγκεκριμένης πρακτικής που αντιστοιχίζονται με τα κρίσιμα σημεία των προτάσεων για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/ριών, που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά εκπαιδευτικές εφαρμογές των κειμένων ταυτότητας που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα.

4.1. Τα κείμενα ταυτότητας και η συμβολή τους στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/ριών

Σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011: 3), κείμενα ταυτότητας ονομάζονται τα έργα που δημιουργούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον “παιδαγωγικό χώρο που ενορχηστρώνεται από τον/η δάσκαλο/α της τάξης”, στα οποία οι τελευταίοι “επενδύουν τις ταυτότητές τους”. Τα κείμενα ταυτότητας μπορεί να είναι γραπτά, προφορικά, οπτικά, μουσικά, θεατρικά, κείμενα ήχου ή νευμάτων, αλλά και συνθέσεις των παραπάνω μορφών, δηλαδή, πολυτροπικά κείμενα (Cummins & Early, 2011). Μοναδική προϋπόθεση φαίνεται να είναι η έκφραση και η δημιουργικότητα. Μέσα από μια δημιουργική διαδικασία τα παιδιά καλούνται να παραγάγουν κείμενα, μάλιστα σε οποιαδήποτε γλώσσα εκείνα επιθυμούν. Κείμενα

αυτοβιογραφικά ή που πραγματεύονται θέματα που έχουν επιλέξει οι μαθητές και οι μαθήτριες ατομικά ή συλλογικά, σε επίπεδο τάξης. Συνήθως, μετά την ολοκλήρωση των δημιουργιών των παιδιών, αυτές κοινοποιούνται, γεγονός που αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας, εμπλέκοντας σε αυτή εκτός από το δημιουργό και τον αποδέκτη του έργου (Kompiadou & Tsokalidou, 2014). Η κοινοποίηση των έργων συχνά έχει την ικανότητα να αντανακλά στα παιδιά-δημιουργούς τις ταυτότητές τους με θετικό τρόπο, καλλιεργώντας την αυτεπίγνωση και την ενδυνάμωση των τελευταίων.

Η παιδαγωγική πρακτική των κειμένων ταυτότητας εγγράφεται στο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, το οποίο βασίζεται στη σύνδεση που παρατηρείται μεταξύ της επιβεβαίωσης ταυτότητας των μαθητών/ριών αυτών και της δέσμευσής τους στη διαδικασία του εγγραμματισμού (literacy engagement) (Cummins, Markus & Montero, 2015). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Cummins et al (2015: 556), ο όρος *κείμενα ταυτότητας* αποσκοπεί ακριβώς στην ανάδειξη της σχέσης μεταξύ της επιβεβαίωσης ταυτότητας, των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και της δέσμευσης στον γραμματισμό (literacy engagement).

Η επιβεβαίωση ταυτότητας και η αντίσταση στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας λαμβάνει χώρα στο χώρο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών, όπου οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση (Cummins, 2005). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν θέση σχετικά με την υποτίμηση που δέχονται οι ταυτότητες των μαθητών/τριών τους από την ευρύτερη κοινωνία, μέσα από τη διδασκαλία τους. Μάλιστα, η θέση τους αυτή αντανακλά τη δική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικών, αλλά και τις ταυτότητες των μαθητών/ριών τους, τις οποίες εκείνοι έχουν εσωτερικεύσει και προβάλλουν πίσω στους τελευταίους (Cummins, 2015). Ο χώρος αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών περιλαμβάνει τον χώρο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που ορίζει η διδασκαλία (instructional space), ο οποίος θα πρέπει να διευρυνθεί και να προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, έτσι ώστε να προωθηθεί η δέσμευσή τους στο γραμματισμό.

Η ενίσχυση της δέσμευσης στο γραμματισμό από τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες, σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011), πραγματοποιείται όταν:

1. οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες υποστηρίζονται κατάλληλα για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας,
2. το περιεχόμενο της διδασκαλίας συνδέεται με τις ζωές και τα ενδιαφέροντά τους και αξιοποιείται η προγενέστερη γνώση τους,
3. η διδασκαλία τους/τις υποστηρίζει, έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες και προωθεί την καλλιέργεια ενός κριτικού γραμματισμού.

Επίσης, στην κατεύθυνση αυτή είναι κρίσιμη η διεύρυνση του γλωσσικού χώρου της διδασκαλίας, ώστε να αξιοποιείται όλο το γλωσσικό δυναμικό των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών και να προωθείται η ανάπτυξη του γραμματισμού σε όλες τις επιμέρους γλώσσες του γλωσσικού ρεπερτορίου τους (Cummins et al, 2015). Αλλά και η προσαρμογή ολόκληρης της κοινωνικής δομής (social structure) της σχολικής τάξης είναι απαραίτητη, έτσι ώστε να προωθείται η εμπλοκή και η συμμετοχή όλων των παιδιών (Cummins et al, 2005). Για το σκοπό αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν συνεργατικές, διαλογικές και επικοινωνιακές μέθοδοι, αλλά και δημιουργικές δραστηριότητες ανοιχτού πλαισίου.

Σύμφωνα με τις Rowsell & Pahl (2007: 388), η παραγωγή κειμένου έχει την ιδιότητα να απορροφά τις ταυτότητες του/της δημιουργού του, οι οποίες στη συνέχεια αντανakλώνται πίσω σε εκείνον/η μέσα από την 'υλικότητα' του κειμένου. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως τα κείμενα έχουν μία υλική διάσταση, η οποία εκφράζεται μέσα από τις διάφορες μορφές ή τρόπους (modes) που αυτά μπορούν να έχουν. Για παράδειγμα, ένα κείμενο μπορεί να έχει προφορική, γραπτή ή εικονική μορφή, ή και συνδυασμούς των μορφών αυτών. Τα κείμενα που περιλαμβάνουν διάφορους τρόπους, ονομάζονται *πολυτροπικά*. Καθώς, οι ταυτότητες των δημιουργών αντανakλώνται μέσα από την υλική υπόσταση του κειμένου τους, η τροπικότητα του κειμένου είναι σημαντική τόσο για τη διαδικασία

της δημιουργία όσο και για την μετέπειτα επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου για τον ίδιο τον δημιουργό και για τους αποδέκτες.

Η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων ταυτότητας από μαθητές/ριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των τελευταίων ποικιλοτρόπως. Τα κείμενα ταυτότητας παρέχουν έδαφος έτσι ώστε οι ταυτότητες να εκφραστούν, να προβληθούν σε νέες κοινωνικές σφαίρες και να μετασχηματιστούν μέσα από την ανατροφοδότηση που δέχονται από τους αποδέκτες τους (Cummins et al., 2015). Κατά συνέπεια, προωθείται η συνειδητοποίηση από μεριάς των εν λόγω μαθητών/ριών της απαξίωσης που δέχονται οι ταυτότητές τους από την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και η αμφισβήτηση αυτής. Έτσι, η δημιουργική διαδικασία των κειμένων ταυτότητας δεν είναι μόνο γνωστική και γλωσσική, αλλά και κοινωνιολογική (Cummins et al., 2015).

Επιπροσθέτως, τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν δραστηριότητες με νόημα και σκοπό για τα παιδιά, καθώς έχουν έντονο προσωπικό χαρακτήρα. Συνεπώς, συγκαταλέγονται στις αυθεντικές δραστηριότητες γραμματισμού, οι οποίες προωθούν την καλλιέργεια του αυθεντικού γραμματισμού, ενώ ταυτόχρονα προκαλούν τη γλωσσική χρήση. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Myers (1992: 298), η καλλιέργεια ενός αυθεντικού γραμματισμού συνδέεται με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Στην περίπτωση μίας τάξης που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα είναι αναγκαίο αυτή η ετερότητα να ορίζει το πλαίσιο, αλλά και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Θα πρέπει, δηλαδή, να εφαρμόζονται εκείνες οι διδακτικές πρακτικές που τροφοδοτούνται από και αναφέρονται στις γλώσσες και στις κουλτούρες των παιδιών (Early & Gunderson, 1993). Οι δραστηριότητες των κειμένων ταυτότητας αποτελούν κατά κόρον τέτοιου τύπου δραστηριότητες. Ακόμα, συχνά τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν αυτοβιογραφικά, αφηγηματικά κείμενα στα οποία τα παιδιά εκφράζουν τους εαυτούς τους, επιτρέποντας στους δασκάλους τους να τα γνωρίσουν καλύτερα (Gonzales, 2015). Αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο την εξασθένηση των

εξουσιαστικών αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, καθώς ενισχύεται η κατανόηση και η αποδοχή.

Επιπλέον, τα κείμενα ταυτότητας αποτελώντας δημιουργίες στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράζουν τον εαυτό τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους παρέχουν ισχυρή πλαισίωση, η οποία υποβοηθά την πραγματοποίηση ακόμα και γνωστικά απαιτητικών εργασιών. Με άλλα λόγια, η δραστηριότητα συνδυάζει την εστίαση στο νόημα και την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης των παιδιών παρέχοντας ένα είδος *σκαλωσιάς*, η οποία υποστηρίζει τη γλωσσική χρήση προφορική ή γραπτή τόσο της γλώσσας του σχολείου, όσο και των υπόλοιπων γλωσσών του παιδιού (Cummins & Early, 2011). Καθώς οι δίγλωσσοι/ες μαθητές και μαθήτριες επιδίδονται σε απαιτητικές γνωστικά δραστηριότητες γραμματισμού, αξιοποιώντας το γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους, αναπτύσσουν *ταυτότητας ικανότητας* (identities of competence) (Manyak, 2004). Αναγνωρίζουν, δηλαδή, τους εαυτούς ως ικανούς και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους.

Συνοψίζοντας, τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν παιδαγωγική προσέγγιση που ενδείκνυται στο πλαίσιο διδασκαλίας μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς μπορούν να συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους ποικιλοτρόπως. Η διγλωσσία και πολιτισμική διαφορά τους συχνά στιγματίζει τα παιδιά αυτά, περιορίζοντας τις ταυτότητές τους σε σχέση με κάποια ανεπάρκεια που εντοπίζεται σε σύγκριση με τη γλωσσική κανονικότητα. Αποτελεί, λοιπόν, κεντρικής σημασίας για τη σχολική αλλά και γενικότερη πορεία των παιδιών αυτών το να δουν τους εαυτούς τους ως ευφυείς, ταλαντούχους, ικανούς και ευφάνταστους δημιουργούς. Στην κατεύθυνση αυτή, τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν μία πολύ καλή πρόταση διδακτικής παρέμβασης σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις.

4.2. Εφαρμογές με βάση τα κείμενα ταυτότητας στην Ελλάδα

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε συνοπτικά εφαρμογές της παιδαγωγικής πρακτικής των κειμένων ταυτότητας που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, σε ερευνητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, θα παραθέσουμε στοιχεία των ερευνών της Κομπιάδου, των Βίτσου και Γκαϊνταρτζή, και της Κούρτη-Καζούλλη.

Στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής, η Κομπιάδου διεξήγαγε μία εθνογραφικού τύπου έρευνα, αντικείμενο της οποίας είναι τα κείμενα ταυτότητας (“Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις τους στο Νηπιαγωγείο”). Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε εφαρμογή βασισμένη στα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης. Η εφαρμογή έλαβε χώρα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μίας τάξης νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης και διήρκεσε μία σχολική χρονιά. Μελετήθηκαν *“καθημερινά, αφηγηματικά κείμενα και βιογραφικές αφηγήσεις”* (Κομπιάδου, 2021: 12) στο πλαίσιο της διερεύνησης του τρόπου που τα παιδιά εκφράζουν τις ταυτότητές τους μέσα από κείμενά τους και τους πώς οι *“ταυτοτικές διαδικασίες συνδέονται με το πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών, αλλά και των οικογενειών τους”* (Κομπιάδου, 2021: 13). Επίσης, μελετήθηκαν αφηγήσεις και των οικογενειών των παιδιών, καθώς η οικογένεια αποτελεί βασικό παράγοντα που συντελεί στη δόμηση ταυτοτήτων των παιδιών.

Βασικός στόχος της εφαρμογής ήταν η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών. Για το σκοπό αυτό οι γλώσσες και ο πολιτισμός των παιδιών τροφοδότησε τις δράσεις, ενώ παράλληλα προωθήθηκε η συμμετοχή των οικογενειών σε αυτές. Οι δράσεις αφορούσαν νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες, οι οποίες λάμβαναν υπόψη τα ενδιαφέροντα και την προγενέστερη γνώση των παιδιών. Αξιοποιήθηκαν γλωσσικές, λογοτεχνικές, θεατροπαιδαγωγικές και πολυτροπικές πρακτικές, οι οποίες συνέβαλλαν στην παραγωγή διαφόρων ειδών κειμένων ταυτότητας και ταύτισης από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τα οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: συνομιλιακά, διαδραστικά, διαγενεακά, πολυτροπικά και συλλογικά κείμενα ταύτισης.

Στη μελέτη των Βίτσου και Γκαϊνταρτζή (“Κείμενα ταυτότητας: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη”), που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017, χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα ταυτότητας στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων σε δημοτικό σχολείο του Βόλου και στην Δ.Υ.Ε.Π. Μαγνησίας. Στόχοι της εν λόγω έρευνας ήταν “η διερεύνηση των απόψεων και της κατανόησης των εκπαιδευτικών” αναφορικά με την παιδαγωγική αξία των κειμένων ταυτότητας, τον τρόπο και τη μέθοδο χρήσης τους και τους σκοπούς που αυτή υπηρετεί (Βίτσου & Γκαϊνταρτζή, 2018).

Στη Δ.Υ.Ε.Π. Μαγνησίας η παρέμβαση διεξήχθη σε παιδιά 6-12 ετών και 13-15, συριακής καταγωγής με μητρική γλώσσα την Κουρδική ή την Αραβική. Ενώ, στο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο Βόλου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν παιδιά της Δ' τάξης, με μεταναστευτικό υπόβαθρο (αλβανικής και ρωσικής καταγωγής). Τα παιδιά στο πλαίσιο της δράσης δημιούργησαν κείμενα, μέσα από τα οποία εξέφρασαν διαστάσεις της ατομικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, επικοινωνήσαν με τις εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και συνέβαλαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές του Δ.Υ.Ε.Π. Μαγνησίας, μάλιστα, δημιούργησαν λεξικό της ελληνικής γλώσσας.

Οι παρεμβάσεις στις τάξεις από τις εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τις ερευνήτριες ακολουθήθηκαν από συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου. Τα δεδομένα της έρευνας-παρέμβασης, σύμφωνα με τις συγγραφείς, αναδεικνύουν την παιδαγωγική αξία των κειμένων ταυτότητας, αλλά και τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεωρητικό τους πλαίσιο και τους τρόπους χρήσεις τους. Επιπλέον, προτείνεται, η χρήση του εργαλείου και στο πλαίσιο εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών με στόχο την καλλιέργειας των διαπολιτισμικών αρχών.

Μία άλλη έρευνα-παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στον ελληνόφωνο χώρο και αξιοποίησε το παιδαγωγικό εργαλείο των κειμένων ταυτότητας είναι αυτή της Βασιλείας Κούρτη-Καζούλη (“Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: Το ημερολόγιο ταυτότητας”), η οποία διεξήχθη σε λύκειο της Ρόδου με ετερογενή,

πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητικό πληθυσμό στο πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και διήρκησε τρία έτη. Η εν λόγω παρέμβαση αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που στόχευε στην εφαρμογή και τον έλεγχο των προτάσεων του θεωρητικού πλαισίου του Jim Cummins αναφορικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας και συγκεκριμένα το θεωρητικό πλαίσιο για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής ικανότητας. Βασικοί άξονες, λοιπόν ήταν *“οι σχέσεις αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή, η μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση, η μέγιστη επένδυση ταυτότητας και η εστίαση στο νόημα, στη γλώσσα και στη χρήση της”* (Κούρτη-Καζούλη, 2008).

Κατά τη διάρκεια της δράσης, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με το εργαλείο των κειμένων ταυτότητας και διερεύνησαν την παιδαγωγική, θεωρητική του πλαισίωση, παράγαγαν οι ίδιοι/ες κείμενα και άλλα έργα τέχνης με πολλαπλούς τρόπους, ενώ στο τέλος επιμελήθηκαν εξολοκλήρου την έκδοση βιβλίου με τίτλο: *“Εμείς οι άλλοι: μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου”*. Όπως περιγράφεται, οι μαθητές μέσα από τα ημερολόγια ταυτότητας εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, επενδύοντας σε αυτά την ταυτότητάς τους, δοκίμασαν τις καλλιτεχνικές τους ικανότητες, δημιούργησαν ‘γέφυρες’ επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και στοχάστηκαν κριτικά πάνω σε κοινωνικά θέματα που τους αφορούν.

Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Ερευνητικός σχεδιασμός και ερευνητικά ερωτήματα

Πρόκειται για μία μικρής κλίμακας έρευνα με διδακτική παρέμβαση βασισμένη στην παιδαγωγική προσέγγιση των κειμένων ταυτότητας (Cummins & Early, 2011) στη ΣΤ' τάξη ενός πολυπολιτισμικού δημοτικού σχολείου. Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλαμβάνει 1) παρατήρηση, 2) συνεντεύξεις, 3) σχεδιασμό δραστηριοτήτων με βάση τα κείμενα ταυτότητας, και 4) υλοποίηση των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν σε μαθητές και μαθήτριες ενός τμήματος ΣΤ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου της πόλης των Χανίων.

Ο λόγος που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο είναι η προσωπική μου ταύτιση ως μελλοντικής εκπαιδευτικού με τις αξίες στις οποίες βασίζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο που έχει εισαγάγει ο Jim Cummins (2005) για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών. Ακόμη, η περίπτωση του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα μού τράβηξε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον, λόγω της έντονης πολυπολιτισμικότητας που το χαρακτηρίζει. Παράλληλα, η ύπαρξη φιλικού μου προσώπου στο σχολείο, το οποίο εργάζεται ως δάσκαλος σε αυτό θα διευκόλυνε την υλοποίηση του εγχειρήματος.

Η εν λόγω διδακτική παρέμβαση αποσκοπεί στη διερεύνηση του κατά πόσο και με ποιους τρόπους η παιδαγωγική προσέγγιση των κειμένων ταυτότητας μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για την ενδυνάμωση δίγλωσσων ή αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ερευνητικός σκοπός αναλύθηκε στους παρακάτω στόχους:

1. να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε μία δημιουργική διαδικασία παραγωγής κειμένων μέσα από τα οποία εκφράζουν τις ταυτότητές τους
2. να αναδειχθεί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και των μαθητριών του τμήματος.

Στο πλαίσιο της μελέτης, πριν το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης και την υλοποίησή της αποφάσισα πως είναι απαραίτητο να συλλέξω δεδομένα που αφορούν στη συγκεκριμένη τάξη και όσο είναι δυνατόν και στο σχολείο. Για το σκοπό αυτό επέλεξα να πραγματοποιήσω παρατήρηση κατά τη διάρκεια μαθήματος στο τμήμα παρέμβασης και στην τάξη υποδοχής και να πάρω συνεντεύξεις από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, τους/τις τρεις εκπαιδευτικούς της Τάξης Υποδοχής και από τον διευθυντή του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσα να αναγνωρίσω το προϋπάρχον πλαίσιο της τάξης και σε ένα μικρό βαθμό και του σχολείου, να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερα για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα, αλλά και να ενισχύσω την εγκυρότητά της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα προέκυψαν μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με τους Cummins et al (2015), η επιβεβαίωση της ταυτότητας των δίγλωσσων μαθητών/ριών στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας μπορεί να είναι καθοριστική για τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία τους. Οι ταυτότητες των μαθητών/ριών αυτών περιλαμβάνουν ένα γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, που συνήθως αγνοείται ή και απαξιώνεται από τα σχολεία, στα οποία φοιτούν (Cummins, 1981). Ακόμα περισσότερο δέχονται υποτίμηση οι ταυτότητες των δίγλωσσων παιδιών που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες (Cummins, 2005). Τα παραπάνω με ώθησαν να διερωτηθώ για τη στάση που έχει το συγκεκριμένο σχολείο απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και στην πολυγλωσσία που το χαρακτηρίζει, αλλά και για τη θέση των διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών των μαθητών/ριών στο τμήμα, όπου θα πραγματοποιούσα την παρέμβαση.

Ακόμη, κρίσιμος για τη σχολική πορεία των δίγλωσσων μαθητών/ριών αναδεικνύεται πως είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού (Γρίβα & Στάμου, 2014), ο/η οποίος/α μπορεί μέσα από τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που επιλέγει να υποστηρίξει αποτελεσματικά ή να παρεμποδίσει τη μαθησιακή πορεία των δίγλωσσων μαθητών/ριών (Cummins, 2015). Βασικοί συντελεστές για τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών είναι οι απόψεις και οι

πεποιθήσεις τους (Xu, 2012). Συγκεκριμένα, για τη περίπτωση της διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών είναι κεντρικής σημασίας οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και για τη σχέση αυτής με τη μάθηση. Σχετικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις για τη διγλωσσία (Mattheoudakis et al., 2017), ότι αγνοούν τις βασικές αρχές της σχέσης της διγλωσσίας και της μάθησης, όπως την αλληλεξάρτηση των γλωσσών (Maligkoudi et al., 2018) αλλά και τη μαθησιακή και ψυχολογική σημασία της Γ1 τους (Mattheoudakis et al., 2017). Έτσι, θεώρησα πως είναι σημαντικό να συλλέξω στοιχεία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία των μαθητών/ριών τους, αλλά και για τη σχέση αυτής με τη μάθησή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα ήταν τα εξής:

1. Ποια είναι η στάση του συγκεκριμένου σχολείου απέναντι στην πολυγλωσσία/πολυπολιτισμικότητα που το χαρακτηρίζει;
2. Ποια η θέση των διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών των μαθητών/ριών του τμήματος παρέμβασης στο πλαίσιο του μαθήματος;
3. Τι απόψεις εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διγλωσσία των μαθητών/ριών τους;
4. Τι απόψεις εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη σχέση της διγλωσσίας και της μάθησης;

Για το πρώτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αποφάσισα να συλλέξω δεδομένα μέσω και της παρατήρησης, αλλά και των συνεντεύξεων. Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποφάσισα να συλλέξω δεδομένα μέσω της παρατήρησης στο τμήμα παρέμβασης και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα να συλλέξω δεδομένα μέσω των συνεντεύξεων.

5.2. Το σχολείο

Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη μελέτη είναι ένα δημόσιο δημοτικό στο κέντρο της πόλης των Χανίων. Το συγκεκριμένο σχολείο έχει έναν ιδιαίτερα μικρό μαθητικό πληθυσμό (το σχολικό έτος 2021-2022 ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτό ανέρχεται στους 76). Η συντριπτική πλειοψηφία (90%) των μαθητών/ριών αυτών είναι παιδιά μεταναστών και Ρομά. Όπως πληροφορήθηκα από το διευθυντή του σχολείου, ο μικρός αριθμός των μαθητών/τριών στο εν λόγω δημοτικό οφείλεται στην “κακή φήμη” που απέκτησε σταδιακά το σχολείο μεταξύ των Ελλήνων κατοίκων της πόλης εξαιτίας της παρουσίας σε αυτό μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών/τριών. Χαρακτηριστικά σχολίασε πως οι ντόπιοι λένε “να μη στείλεις το παιδί σου σε αυτό το σχολείο γιατί είναι το σχολείο των ξένων και των Ρομά”. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε την αιτία μίας τεράστιας σχολικής διαρροής γηγενών μαθητών/τριών, η οποία ξεκίνησε, όπως μου ανέφερε ο ίδιος, πριν από δύο δεκαετίες περίπου. Σύμφωνα με το Νικολάου (2011: 71) είναι σύνηθες φαινόμενο οι γηγενείς μαθητές/τριες να εγκαταλείπουν τα σχολεία με υψηλό αριθμό αλλοδαπών μαθητών/ριών. Όμως, όπως σχολιάζει ο ίδιος, τέτοιες κινήσεις πραγματοποιούνται κυρίως από προνομιούχες οικογένειες γηγενών. Όπως μου είπε ο διευθυντής, το σχολείο που απορροφά τη σχολική διαρροή του σχολείου τους έχει τη φήμη του σχολείου “των γιατρών και των δικηγόρων”.

Σύμφωνα πάλι με τα λεγόμενα του διευθυντή, αλλά και του δασκάλου του τμήματος όπου έκανα την παρέμβαση, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες με πρωτοβουλία της διεύθυνσης, αλλά και των διδασκόντων του σχολείου για να αναδειχθεί και να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της σχολικής διαρροής. Οι τελευταίοι έθεσαν το ζήτημα του προβλήματος στη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων και στο Συμβούλιο Διδασκόντων Χανίων. Δυστυχώς όμως, δεν υπήρξε κάποιο αποτέλεσμα. Υπενθυμίζεται πως σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες διατάξεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΦΕΚ159Α/6.9.16), η συνύπαρξη γηγενών παιδιών και παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση

περιλαμβάνεται ανάμεσα στους τρόπους για την καλλιέργεια των αρχών της διαπολιτισμικότητας.

Ο μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου, όπως με ενημέρωσε ο διευθυντής, προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, “από φτωχές οικογένειες”, καθώς πρόκειται είτε για παιδιά οικονομικών μεταναστών/στριών, είτε προσφύγων/ισσών, είτε παιδιά Ρομά. Το γεγονός ότι στο σχολείο δε λειτουργεί εδώ και πολλά χρόνια κυλικείο υποδηλώνει το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν σε αυτό. Ο δάσκαλος του τμήματος παρέμβασης μου είπε πως “ακόμα και όταν είχε περισσότερα παιδιά το σχολείο, κανείς δεν ήθελε να πάρει το κυλικείο, γιατί τα παιδιά αυτά δε ψωνίζουν”. Το σχολείο είναι εγγεγραμμένο σε πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας για προσφορά μεσημεριανού γεύματος στα παιδιά που μένουν στο ολοήμερο. Επίσης, μοιράζεται σε όλα τα παιδιά καθημερινά μικρό πρωινό γεύμα.

Το κτήριο του σχολείου είναι μεγάλο, με ευρύχωρους και φωτεινούς χώρους και μεγάλη αυλή. Η διακόσμηση στους χώρους του είναι ελάχιστη, με αποτέλεσμα να δίνει την εντύπωση ενός άδειου χώρου. Η εντύπωση όμως αυτή ίσως να προκαλείται και εξαιτίας της δυσαναλογίας μεταξύ του μεγέθους του κτηρίου και του μικρού αριθμού των μαθητών/τριών που κινούνται σε αυτό. Ενώ οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι ικανές να υποστηρίξουν μεγάλο μαθητικό πληθυσμό, όπως προαναφέραμε οι μαθητές/ριες που φοιτούν στο σχολείο αυτό είναι ελάχιστοι. Το σχολείο είναι πλέον εξαθέσιο, δηλαδή κάθε τάξη έχει από ένα τμήμα και ο αριθμός των μαθητών/τριών σε κάθε τμήμα κυμαίνεται από 12 έως 15. Παράλληλα, στο σχολείο λειτουργούν Τάξη Υποδοχής με τρία τμήματα και Τμήμα Ένταξης. Η μία εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής είναι μόνιμη εκπαιδευτικός στο σχολείο αυτό και διδάσκει στην Τάξη Υποδοχής τα τελευταία 6 χρόνια. Οι άλλες δύο εκπαιδευτικοί της Τάξης Υποδοχής είναι αναπληρώτριες, ενώ η δασκάλα του Τμήματος Ένταξης είναι κι αυτή μόνιμη με οργανική θέση στο σχολείο αυτό. Το εν λόγω σχολείο είναι το μοναδικό στο νομό Χανίων που έχει Τάξη Υποδοχής με τρία

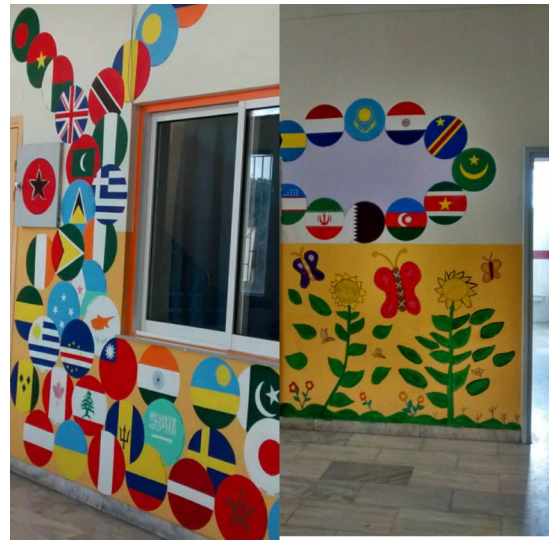
τμήματα. Όπως μου είπε ο διευθυντής αυτό είναι κάτι που το πέτυχαν με “πολλές πιέσεις”.

Στον πρώτο χώρο του σχολείου περνώντας την είσοδο κρέμονται από το ταβάνι μεγάλου μεγέθους καρτέλες στις οποίες αναγράφεται η λέξη ‘καλημέρα’ σε διάφορες γλώσσες. Στους διαδρόμους του σχολείου υπάρχουν αναρτημένα έργα των παιδιών. Πολλά από αυτά περιλαμβάνουν γραπτό κείμενο, αλλά κανένα σε άλλη γλώσσα εκτός της Ελληνικής. Σε έναν άλλο χώρο όμως, όπου βρίσκεται και ένα από τα τμήματα της τάξης υποδοχής, είναι ζωγραφισμένες στον τοίχο δεκάδες σημαίες κρατών του κόσμου. Ακόμη, στα σκαλοπάτια που οδηγούν στον πρώτο όροφο βρίσκονται μεγάλες επιγραφές με μεγάλα γράμματα με φράσεις όπως “Είμαστε όλοι ίσοι”, “Είμαστε μια οικογένεια”, “Σεβόμαστε ο ένας τον άλλον” κ.α.

Την ώρα του διαλείμματος, όταν τα παιδιά βρίσκονται στους διαδρόμους και στην αυλή, η εικόνα και η αίσθηση που μου δίνονταν ήταν πραγματικά πρωτόγνωρη. Δεν είχα συνηθίσει να βλέπω τόσα παιδιά διαφορετικής καταγωγής μαζεμένα στον ίδιο χώρο. Εντύπωση μου έκανε επίσης το γεγονός ότι έρχονταν στα αυτιά μου διάφορες γλώσσες. Γλώσσες που δεν καταλάβαινα φυσικά, αλλά ούτε και αναγνώριζα. Μιλώντας με τα παιδιά, αλλά και με τις δασκάλες και το διευθυντή έμαθα πως στο σχολείο υπάρχουν παιδιά που μιλάνε αλβανικά, βουλγάρικα, αραβικά, ρομανί, φαρσί, αρμένικα, ρωσικά και ουκρανικά. Όπως παρατήρησα, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό τις γλώσσες τους, τις οποίες τις ‘έμπλεκαν’ με τα ελληνικά. Ωστόσο, αφαιρώντας τα παιδιά από το χώρο του σχολείου, λίγα πράγματα μαρτυρούν την πολυπολιτισμική και πολύγλωσση πραγματικότητά του. Αυτά, κρίνω πως είναι δυστυχώς μόνο τα δύο στοιχεία που έχω παραθέσει: η καρτέλα όπου αναγράφεται η λέξη ‘καλημέρα’ σε τέσσερις γλώσσες και ο τοίχος με τις σημαίες. Όπως ανέφερα, οι υπόλοιπες εργασίες και αναρτήσεις που παρατήρησα στους τοίχους του σχολείου δεν έχουν κάποια σχετική αναφορά. Αυτό που ίσως έχω να παρατηρήσω είναι ότι τα περισσότερα έργα έχουν αναφορά σε ανθρωπιστικές αξίες και ιδανικά, όπως η ειρήνη, η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη.

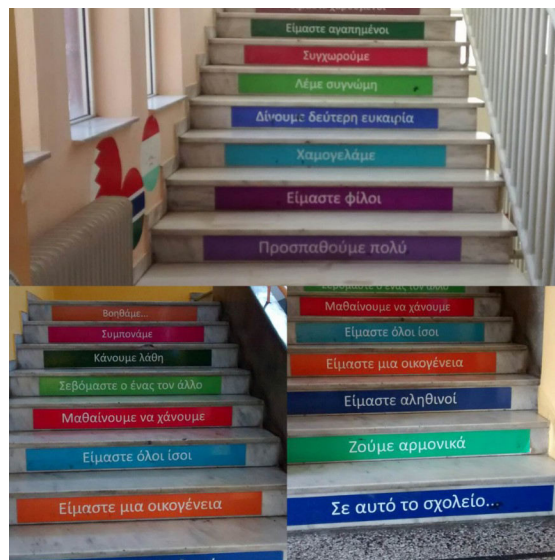


Εικόνα 1



Εικόνα 2

Εικ. 1-2: Στοιχεία πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας στους χώρους τους σχολείου



Εικόνα 3

Εικ. 3: Μηνύματα στις σκάλες του σχολείου

5.3. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του τμήματος παρέμβασης και η μορφή διγλωσσίας τους

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου, ο εκπαιδευτικός του τμήματος, οι εκπαιδευτικοί της Τάξης Υποδοχής και ο διευθυντής του σχολείου.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης ήταν 14 στο σύνολο. Από αυτούς/ες, οι 8 ήταν αγόρια και οι 6 κορίτσια. Για τις ανάγκες της έρευνας θα χρησιμοποιήσω ψευδώνυμο για κάθε ένα από τα παιδιά, έτσι ώστε να διασφαλιστεί μέσω της ανωνυμίας η προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, λοιπόν, της τάξης είναι ο Μουράντ, ο Μοχάμεντ, η Άννα, η Στεφανία, Ο Άρμπεν, ο Αρντιάν, η Εμίνα, η Κριστίνα, ο Ευγένιος, η Νόρα, ο Λεβόν, η Εύα, ο Νικόλας και ο Γιάννης. Από τα 14 παιδιά, τα 11 είναι δίγλωσσα. Τα παιδιά που δεν είναι δίγλωσσα είναι η Εύα, ο Νικόλας και ο Γιάννης. Στη συνέχεια θα παραθέσω τα στοιχεία που συνέλεξα για το κάθε παιδί και θα αναφερθώ στη μορφή παιδικής διγλωσσίας των δίγλωσσων παιδιών.

Ο **Μουράντ** γεννήθηκε στη Συρία, από όπου έχουν καταγωγή και οι δύο οι γονείς του, συγκεκριμένα από το χωριό Χαμιντιέ, το οποίο λέγεται ότι χτίστηκε από άραβες κρητικούς, οι οποίοι εκδιώχθηκαν από την Κρήτη στο τέλος του 19ου αιώνα. Ο Μουράντ γεννήθηκε και μεγάλωσε σε δίγλωσσο περιβάλλον, όπου χρησιμοποιούνταν τα αραβικά και τα ελληνικά του Χαμιντιέ, τα οποία έχουν μεγαλύτερη συγγένεια με την κρητική διάλεκτο. Συνεπώς ως προς την ηλικία εμφάνισής της, η διγλωσσία του Μουράντ είναι πρώιμης και ταυτόχρονης μορφής. Θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί ως φυσική διγλωσσία, καθότι αναπτύχθηκε αβίαστα λόγω του δίγλωσσου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ο Μουράντ έζησε από τη γέννησή του. Ο Μουράντ μετανάστευσε με την οικογένειά του από τη Συρία όταν ήταν πολύ μικρός και σχολείο έχει πάει μόνο στην Ελλάδα. Το επίπεδό του στα ελληνικά είναι πολύ καλό και ο ίδιος είναι γενικά, σύμφωνα με τα λεγόμενά του δασκάλου, “ένας καλός μαθητής”. Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι

ο Μουράντ μιλάει ελληνικά με κρητική προφορά, κάτι που όπως με πληροφόρησε ο δάσκαλος έχει κληρονομήσει από την οικογένειά του. Στο σπίτι, όπως μου είπε ο ίδιος ο Μουράντ μιλάνε και αραβικά και ελληνικά (προφανώς του Χαμιντιέ). Από τη συχνότητα και την ευκολία με την οποία χρησιμοποιούσε τα αραβικά υπέθεσα ότι το επίπεδό του σε αυτά είναι αρκετά υψηλό. Όμως, ο Μουράντ δε ξέρει να γράφει και να διαβάζει στα αραβικά, όπως με ενημέρωσε ο δάσκαλος του τμήματος και διαπίστωσα και εγώ από περιστατικό που είδα μέσα στην τάξη.

Ο **Μοχάμεντ** είναι ξάδερφος του Μουράντ. Έχει γεννηθεί κι αυτός στη Συρία και κατάγεται από το ίδιο χωριό, το Χαμιντιέ. Εκείνος ήρθε στην Ελλάδα μεγαλύτερος από το Μουράντ και στο συγκεκριμένο σχολείο ήρθε στην τρίτη τάξη. Το επίπεδό του στα ελληνικά είναι αρκετά καλό. Έχει ευχέρεια στον προφορικό λόγο, λιγότερο όμως, σε σχέση με το Μουράντ, με τον οποίο τον άκουσα να μιλάει μόνο στα αραβικά. Δυστυχώς, είδα το Μοχάμεντ μόνο μία φορά, την πρώτη μέρα που έκανα παρατήρηση στην τάξη του. Τις υπόλοιπες μέρες έλειπε από το σχολείο, γιατί ήταν με την οικογένειά του στην Αθήνα, λόγω θέματος υγείας συγγενικού του προσώπου. Για τον ίδιο λόγο, έλειψε αρκετό καιρό στη συνέχεια και ο ξάδερφος του και έτσι δυστυχώς τα δύο παιδιά δε συμμετείχαν στην παρέμβαση. Παρόμοια με το Μουράντ, η διγλωσσία του Μοχάμεντ μπορεί να χαρακτηριστεί πρώιμη, ταυτόχρονη και φυσική.

Η **Άννα** γεννήθηκε στην Ελλάδα. Όμως και οι δύο γονείς της είναι από την Αλβανία. Στο σπίτι, όπως μου είπε η ίδια, μιλάνε και ελληνικά και αλβανικά. Το ίδιο παρατήρησα πως έκανε και στο σχολείο. Χρησιμοποιούσε, σχεδόν στον ίδιο βαθμό και τις δύο γλώσσες, καθώς πολλοί από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της μιλάνε εκτός από ελληνικά και αλβανικά. Το επίπεδο της γλωσσικής κατάκτησης της Άννα στην Ελληνική είναι αρκετά υψηλό και φαίνεται να έχει πολύ μεγάλη ευχέρεια στα αλβανικά επίσης. Ωστόσο, σύμφωνα με το δάσκαλο “δεν τα πάει πολύ καλά στα μαθήματα”. Επίσης, ο δάσκαλος και η ίδια μου είπαν ότι ξέρει να γράφει και να διαβάζει στα αλβανικά, όμως δεν έχει

παρακολουθήσει κάποιου είδους μαθήματα. Η διγλωσσία της Άννας είναι πρώιμη και ταυτόχρονη ως προς το χρόνο κατάκτησης των δύο επιμέρους γλωσσών.

Η **Στεφανία** έχει επίσης γεννηθεί στην Ελλάδα, αλλά οι γονείς της είναι από την Αλβανία και μιλάνε και ελληνικά και αλβανικά. Η διγλωσσία της Στεφανίας, λοιπόν, είναι πρώιμη και ταυτόχρονη. Μέχρι την Δ' τάξη πήγαινε σε άλλο σχολείο και έπειτα ήρθε στο συγκεκριμένο. Το επίπεδο της Στεφανίας στα ελληνικά είναι πολύ καλό και οι επιδόσεις της στα μαθήματα επίσης. Παρόμοια με την Άννα, με την οποία είναι καλές φίλες, μιλάει και αλβανικά και ελληνικά και το ίδιο, όπως μου είπε, *“κάνουν και στο σπίτι”*. Επίσης, μου είπε ότι ξέρει να διαβάζει, αλλά όχι να γράφει στα αλβανικά.

Η **Νόρα** έχει γεννηθεί στην Αλβανία, αλλά ήρθε σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα. Εκτός από το ελληνικό σχολείο έχει παρακολουθήσει και μαθήματα στο ‘σαββατιανό’ σχολείο της αλβανικής κοινότητας στα Χανιά. Ο δάσκαλος μου είπε πως η Νόρα είναι *“η καλύτερη μαθήτριά της τάξης”* και πως τον βοηθάει πολύ με το να μεταφράζει σχετικά με το μάθημα στα άλλα παιδιά από την Αλβανία που δε ξέρουν καλά ελληνικά. Αυτό μπορεί να το κάνει όπως μου είπε ο δάσκαλος *“γιατί είναι καλή στα μαθήματα, στα ελληνικά, αλλά και στα αλβανικά”*. Η ίδια μου είπε ότι θέλει να πάει στη Γερμανία και να γίνει γιατρός. Πρόσφατα έμαθα, πως η ίδια με την οικογένειά της μετακόμισαν όντως στη Γερμανία. Η διγλωσσία της Νόρα είναι πρώιμη, ταυτόχρονη και ισορροπημένη-ισοβαρής. Επίσης, οι γνωστικές και επικοινωνιακές ικανότητες της Νόρας και το γεγονός ότι η ανάπτυξη των δύο γλωσσών της γίνεται και σε επίπεδο γραμματισμού, συνηγορούν στο χαρακτηρισμό της διγλωσσίας της ως προσθετικής μορφής.

Ο **Αρντιάν** έχει γεννηθεί στην Αλβανία, όπου έμεινε μέχρι την ηλικία των 8 ετών περίπου. Έπειτα, μετανάστευσαν με τη μητέρα του στη Γαλλία, όπου έμειναν για ένα χρόνο και στη συνέχεια ήρθαν στην Ελλάδα. Ο Αρντιάν βρίσκεται δύο χρόνια ήδη στην Ελλάδα και φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο. Έχει κατακτήσει τα ελληνικά σε ένα πρώτο επίπεδο, κυρίως στον προφορικό λόγο. Η διγλωσσία του Αρντιάν εμφανίστηκε αφού η Γ1 του είχε κατακτηθεί πλήρως σε ένα πρώτο βασικό στάδιο, συνεπώς είναι πρώιμης, αλλά διαδοχικής μορφής. Όπως με ενημέρωσαν ο

δάσκαλος και η δασκάλα της τάξης υποδοχής, όπου επίσης παρακολουθεί μαθήματα, ο Αρντιάν αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στα μαθήματα και οι ίδιοι υποθέτουν ότι είχε ελλιπή εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της σχολικής του ηλικίας. Μιλάει, αλλά δε γνωρίζει να γράφει και να διαβάζει στα αλβανικά. Επίσης, ξέρει κάποιες λέξεις και φράσεις στα γαλλικά. Δυστυχώς, ο Αρντιάν αρρώστησε και έλειπε τις τελευταίες δύο ημέρες της παρέμβασης.

Η **Εμίνα** και ο **Άρμπεν** είναι δίδυμα αδέρφια που είχαν έρθει στην Ελλάδα μόλις μερικούς μήνες πριν την περίοδο που πήγα στο σχολείο τους. Στο συγκεκριμένο σχολείο είχαν έρθει μόλις μερικές εβδομάδες πριν. Προηγουμένως ήταν στην Αθήνα, όπου τα παιδιά πήγαν σχολείο για 2-3 μήνες. Το επίπεδό τους, λοιπόν, στα ελληνικά είναι τελείως αρχάριο. Η διγλωσσία τους, λοιπόν, είναι σε πρώιμο στάδιο και είναι διαδοχικής μορφής. Στα αλβανικά όμως ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν, καθώς μέχρι πρόσφατα πήγαιναν σχολείο στην Αλβανία. Όπως έμαθα από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια μετάφρασης από της Στεφανία, *“στο σπίτι μιλάνε μόνο αλβανικά”*, ενώ οι γονείς τους δε ξέρουν ελληνικά, *“τώρα μαθαίνουν”*. Τα δύο παιδιά, ωστόσο, τα πηγαίνουν αρκετά καλά στο σχολείο. Ο δάσκαλος δηλώνει ευχαριστημένος με τη συμμετοχή τους στο μάθημα, ιδιαίτερα με της Εμίνα, η οποία, όπως διαπίστωσα κι εγώ από την παρατήρηση έχει ιδιαίτερα ενεργή συμμετοχή, δείχνει έντονο ενδιαφέρον και προθυμία. Επίσης, ο Άρμπεν και η Εμίνα παρακολουθούν μαθήματα και στην Τάξη Υποδοχής, όπου πραγματοποίησα 4 διδακτικές ώρες παρακολούθησης. Συναντώντας τα παιδιά μερικούς μήνες αργότερα σε επίσκεψή μου στο σχολείο τους ενθουσιάστηκα με την πρόοδο που και οι δύο έχουν κάνει στα ελληνικά. Πλέον, μπορούν με ευκολία να συνομιλήσουν στα ελληνικά.

Η **Κριστίνα** έχει γεννηθεί στην Αλβανία, όπου έζησε τα πρώτα 8 χρόνια της ζωής της και πήγε σχολείο εκεί μέχρι τότε. Στη συνέχεια ήρθε στην Ελλάδα με την οικογένειά της και ξεκίνησε τη φοίτησή της στο συγκεκριμένο σχολείο. Με βάση τα δεδομένα αυτά, η διγλωσσία της Κριστίνα μπορεί να χαρακτηριστεί πρώιμη, διαδοχικής μορφής. Δυστυχώς, και η Κριστίνα απουσίαζε για μεγάλο διάστημα την

περίοδο που ήμουν στο σχολείο για την ερευνητική, γιατί ήταν άρρωστη με κορονοϊό. Συνεπώς, τα στοιχεία που έχω για εκείνη είναι περιορισμένα. Ωστόσο, από το λίγο που την είδα, διαπίστωνα ότι έχει κατακτήσει τα ελληνικά σε ένα μικρό βαθμό. Επίσης, τις φορές που την είδα να μιλάει στο πλαίσιο του μαθήματος, το έκανε στα αλβανικά απευθυνόμενοι σε συμμαθήτριά της, η οποία έκανε τη μετάφραση στο δάσκαλο. Τέλος, όπως μου είπε ο δάσκαλος, στο σπίτι από ότι ξέρει μιλάνε αλβανικά και από όσο έχει καταλάβει οι γονείς της δε γνωρίζουν τα ελληνικά πολύ καλά.

Ο **Ευγένιος** έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Οι γονείς του κατάγονται από την Αλβανία, αλλά ο ίδιος δηλώνει πως δεν έχει *“πολλή σχέση με την Αλβανία”*, δεν έχει πάει ποτέ και στο σπίτι μιλάνε κυρίως ελληνικά. Ωστόσο, από περιστατικά μέσα στην τάξη διαπίστωνα ότι καταλαβαίνει κάποια αλβανικά, χρησιμοποιεί όμως μόνο τα ελληνικά και δε ξέρει να γράφει και να διαβάζει στα αλβανικά. Όταν ρώτησα το δάσκαλο πως τα πάει ο Ευγένιος στα μαθήματα γενικώς και στη γλώσσα ειδικότερα, μου είπε πως *“δεν τα πάει πολύ καλά γενικά”* και ότι ο ίδιος πιστεύει ότι το *“πρόβλημα είναι στη γλώσσα”*. Η διγλωσσία του Ευγένιου είναι πρώιμη, ταυτόχρονης μορφής με τα ελληνικά να είναι η ισχυρή γλώσσα και τα αλβανικά ασθενέστερη. Συνεπώς, ως προς το βαθμό κατάκτησης των επιμέρους γλωσσών η διγλωσσία του χαρακτηρίζεται ανισοβαρής.

Ο **Λεβόν** γεννήθηκε στη Γεωργία, όπου ζούσε με την οικογένειά του μέχρι δύο μήνες πριν την περίοδο που βρέθηκα στο συγκεκριμένο σχολείο. Λίγο καιρό πριν, ο Λεβόν έχασε και τους δύο γονείς του. Στα Χανιά μένει ο θείος του με την οικογένειά του και έτσι ο Λεβόν και η αδερφή του μετακόμισαν εδώ. Η γλώσσα που μιλάει ο Λεβόν είναι τα αρμένικα, η οποία ήταν και η γλώσσα του σχολείου που πήγαινε στη Γεωργία. Ξέρει, λοιπόν, να γράφει και να διαβάζει στα αρμένικα, αλλά όπως έμαθα στη συνέχεια καταλαβαίνει αρκετά και γεωργιανά και ρώσικα. Πλέον, μαθαίνει και ελληνικά. Η διγλωσσία, λοιπόν, του Λεβόν, είναι πρώιμη και ταυτόχρονη ως προς τα αρμένικα, τα γεωργιανά και τα ρωσικά, αλλά ανισοβαρής, καθώς τα αρμένικα είναι σαφώς η ισχυρότερη από τις άλλες δύο. Επίσης, ως προς τα ελληνικά η διγλωσσία του Λεβόν είναι πρώιμη και διαδοχική. Κατά τη διάρκεια

της παρουσίας μου στο σχολείο άκουσα ελάχιστα το Λεβόν να μιλάει σε οποιαδήποτε γλώσσα. Στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη συμμετείχε ελάχιστα, όπως και στα παιχνίδια με τα άλλα παιδιά στα διαλείμματα. Ωστόσο, μέσα στο μικρό διάστημα που ήμουν στο σχολείο παρατήρησα εντυπωσιακή αλλαγή του Λεβόν, ο οποίος τις τελευταίες μέρες έλεγε κάποιες φράσεις στα ελληνικά και συμμετείχε περισσότερο. Στα μαθήματα της Τάξης Υποδοχής όπου πραγματοποίησα παρατήρηση ο Λεβόν ήταν αισθητά πιο ενεργός και δραστήριος.

Η **Εύα**, ο **Γιάννης** και ο **Νικόλας** έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Τα τρία αυτά παιδιά είναι τα μόνα της τάξης που είναι μονόγλωσσα και σύμφωνα με τα λεγόμενά τους δε ξέρουν κάποια άλλη γλώσσα. Οι γονείς του Νικόλα και της Εύας είναι Έλληνες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, όμως οι γονείς του Γιάννη, σύμφωνα με τα λεγόμενα του δασκάλου “είναι Πόντιοι”. Δυστυχώς, δε μπόρεσα να μάθω κάτι περισσότερο για την περίπτωση του Γιάννη και το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειάς του. Ο Νικόλας, επίσης, απουσίαζε τις περισσότερες από τις ημέρες που ήμουν στο σχολείο, όπως και τις ημέρες που πραγματοποίησα την παρέμβαση. Σύμφωνα με το δάσκαλο, το συγκεκριμένο παιδί λείπει γενικώς πολύ συχνά από τα μαθήματα και ενώ έχουν γίνει προσπάθειες από μεριάς του σχολείου αυτό να αλλάξει, δεν το έχουν καταφέρει.

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτονται κάποια στοιχεία για τα δίγλωσσα παιδιά του τμήματος και ενημέρωση για τη συμμετοχή τους ή όχι στη διδακτική παρέμβαση. Από τα δίγλωσσα παιδιά συμμετείχαν σε αυτή συνολικά επτά παιδιά και από τα μονόγλωσσα συμμετείχαν τα δύο από τα τρία.

Όνομα	Χώρα καταγωγής	Ηλικία άφιξης στην Ελλάδα	Γνώση Ελληνικής	Γνώση εθνικής γλώσσας	Συμμετοχή στην παρέμβαση
Μουράντ	Συρία	6 ετών	Καλή	Καλή σε προφορικό επίπεδο, όχι δεξιότητες γραμματισμού	Όχι
Μοχάμεντ	Συρία	8 ετών	Καλή	Καλή σε προφορικό επίπεδο, όχι δεξιότητες γραμματισμού	Όχι
Άννα	Αλβανία	Γεννήθηκε στην Ελλάδα	Καλή	Καλή σε προφορικό επίπεδο, μέτριο επίπεδο δεξιοτήτων γραμματισμού	Ναι
Στεφανία	Αλβανία	Γεννήθηκε στην Ελλάδα	Καλή	Καλή σε προφορικό επίπεδο, μέτριο επίπεδο δεξιοτήτων γραμματισμού	Ναι
Νόρα	Αλβανία	4 ετών	Καλή	Καλή σε προφορικό επίπεδο και σε δεξιότητες γραμματισμού	Όχι
Αρντιάν	Αλβανία	9 ετών	Αρχάριο επίπεδο	Καλή σε προφορικό επίπεδο, αρχάριο επίπεδο δεξιοτήτων γραμματισμού	Όχι
Εμίνα	Αλβανία	11 ετών	Αρχάριο επίπεδο	Καλή σε προφορικό επίπεδο και σε δεξιότητες γραμματισμού	Ναι
Άρμπεν	Αλβανία	11 ετών	Αρχάριο επίπεδο	Καλή σε προφορικό επίπεδο και σε δεξιότητες γραμματισμού	Ναι
Κριστίνα	Αλβανία	8 ετών	Αρχ. επίπεδο	Καλή σε προφ.	Ναι

Ευγένιος	Αλβανία	Γεννήθηκε στην Ελλάδα	Καλή	Αρχάριο επίπεδο, όχι δεξιότητες γραμματισμού	Ναι
Λεβόν	Γεωργία	11 ετών	Αρχάριο επίπεδο	Καλή σε προφορικό επίπεδο και σε δεξιότητες γραμματισμού	Ναι

5.4. Η παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο

Η παρατήρηση αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο τοποθετεί τον/την ερευνητή/τρια στον 'τόπο', όπου τα πράγματα συμβαίνουν, με αποτέλεσμα εκείνος/η να αποκτά πρόσβαση απευθείας στα δεδομένα που αναζητεί, σε αντίθεση με εργαλεία που του/της παρέχουν δευτερογενή δεδομένα (Patton, 1990). Στο πλαίσιο διεξαγωγής μίας μελέτης με ποιοτικά χαρακτηριστικά, η παρατήρηση σχετίζεται με την πεποίθηση πως *“οι τρόποι συμπεριφοράς, οι πράξεις, οι αλληλεπιδράσεις, οι καθημερινές συνήθειες και συζητήσεις των ανθρώπων συνιστούν τον κοινωνικό κόσμο”* (Πουρκός & Ίσαρη, 2015: 108) και πως αναπόδραστα η εξαγωγή γνώσης σχετικά με όλα τα παραπάνω δε μπορεί παρά να προκύψει μέσα από τη *σχετική εμπειρία* του/της ερευνητή/τριας. Θα πρέπει, δηλαδή, ο/η τελευταίος/α να *ζήσει* όλα τα παραπάνω.

Σύμφωνα με τον Morrison (1993) η ερευνητική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα τετραπλής εστίασης του/της ερευνητή/τριας. Αυτή αναλύεται σε εστίαση: στο φυσικό πλαίσιο, στο ανθρώπινο πλαίσιο, στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης και στο πλαίσιο του προγράμματος. Ωστόσο, το είδος και το πλήθος των δεδομένων που μπορούν να εξαχθούν εξαρτώνται από το είδος της παρατήρησης που ο/η ερευνητής/τρια θα επιλέξει να εφαρμόσει. Οι Cohen, Manion & Morrison (2008) αναφέρουν ότι μπορεί να δει κανείς τα είδη παρατήρησης ως σημεία ενός συνεχούς, στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η δομημένη παρατήρηση και στο άλλο άκρο η μη δομημένη παρατήρηση. Η δομημένη παρατήρηση διεξάγεται με βάση προαποφασισμένες και οργανωμένες κατηγορίες παρατήρησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα εξαγωγής αριθμητικών δεδομένων. Η μη δομημένη παρατήρηση κατευθύνεται ως προς το τι αναζητείται μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης αυτής καθ' αυτής. Είναι μεν πολύ πιο ελεύθερη, αλλά η ανάλυση των δεδομένων που έπεται αποτελεί μια περισσότερο χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία. Τέλος, η ημιδομημένη παρατήρηση πραγματοποιείται με βάση μια σειρά προκαθορισμένων κατηγοριών, η οποία όμως δεν περιορίζει απόλυτα τη συλλογή των δεδομένων. Έτσι αυτά μπορεί να προκύψουν και από

σημεία ή καταστάσεις που ο/η ερευνητής/τρια δεν είχε προβλέψει (Cohen et al, 2008).

Ακόμη, ο ρόλος του/της ερευνητή/τριας κινείται σε ένα εύρος ρόλων από τον/την ερευνητή/τρια ως απόλυτο/η συμμετέχοντα/ουσα, στον/στην ερευνητή/τρια συμμετέχοντα/ουσα ως παρατηρή/τρια και τέλος στον/στην απόλυτο/η παρατηρητή/τρια (Cohen et al, 2008). Από το ένα άκρο στο άλλο ο ρόλος του/της ερευνητή/τριας διαφοροποιείται αναφορικά με την εμπλοκή του/της, και την αποστασιοποίησή του/της από τα όσα πραγματώνονται και παρατηρεί. Οι LeCompte και Preissle (1993) χαρακτηρίζουν το προαναφερθέν εύρος των ρόλων του/της παρατηρητή/τριας ως βαθμός συμμετοχής στην παρατήρηση.

5.5. Σχεδιασμός της παρατήρησης

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επέλεξα να εφαρμόσω ημιδομημένη παρατήρηση και να έχω το ρόλο της ερευνήτρια ως συμμετέχουσας. Μέσα από την παρατήρηση όπως προανέφερα επιθυμούσα να συγκεντρώσω στοιχεία για το πλαίσιο όπου επρόκειτο να πραγματοποιήσω την παρέμβαση, να αποκτήσω, δηλαδή μία εικόνα της πραγματικότητας μέσα στην τάξη, έτσι όπως αυτή συντίθεται μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών/τριών (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Οι κατηγορίες που όρισα ως γενικό πλαίσιο στην παρατήρησή μου ήταν οι εξής:

1. Οργάνωση διδασκαλίας, παιδαγωγική προσέγγιση εκπαιδευτικού/προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2
2. Γλωσσικό κεφάλαιο μαθητών/τριών
3. Πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών/τριών

Οι παραπάνω κατηγορίες αναλύθηκαν σε επιμέρους άξονες, οι οποίοι χρησίμευσαν σαν οδηγοί κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και αφορούσαν σε συμπεριφορές, ενέργειες, δράσεις και αντιδράσεις των συμμετεχόντων, αλλά και στη χρήση/ύπαρξη στο χώρο υλικών, εργαλείων, τεχνικών και μεθόδων.

Συγκεκριμένα, η κατηγορία που αφορά στην **οργάνωση της διδασκαλίας**, της παιδαγωγικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού και διδασκαλίας της Γ2 αναλύθηκε στους εξής άξονες:

- Οργάνωση τάξης, διάταξη θρανίων, διακόσμηση, ύπαρξη ή όχι αναφορών στις διάφορες γλώσσες και τους πολιτισμούς των παιδιών
- Κλίμα τάξης, σχέσεις μεταξύ των μελών της
- Διδακτική μέθοδος
- Διδακτικό υλικό, χρήση εποπτικών μέσων και υλικών
- Τεχνικές υποστήριξης της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας
- Τεχνικές, στρατηγικές για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών

Η κατηγορία του **γλωσσικού κεφαλαίου** των μαθητών/τριών αναλύθηκε στους παρακάτω άξονες:

- Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες, πότε και με ποιους;
- Ποια είναι η στάση/αντιμετώπιση των διαφόρων γλωσσών από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, που δε γνωρίζουν τις γλώσσες αυτές;
- Οι διάφορες γλώσσες των μαθητών/τριών ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία; Με ποιους τρόπους;

Για την κατηγορία του **πολιτισμικού κεφαλαίου** των μαθητών/τριών διατύπωσα τις εξής ερωτήσεις:

- Σε τι βαθμό προβάλλουν ή αποκρύπτουν οι μαθητές/τριες τις εθνοτικές τους ταυτότητες;
- Ποια είναι η στάση/αντιμετώπιση των μελών της τάξης σε πολιτισμικές/εθνοτικές αναφορές των συμμαθητών/τριών τους;
- Ποια είναι η στάση του δασκάλου απέναντι στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών; Παρατηρείται απόρριψη ή απαξίωση;, αποδοχή, ενθάρρυνση ή ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Η διάρκεια της παρατήρησης ήταν συνολικά 12 διδακτικές ώρες από τις οποίες οι 6 πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια μαθήματος στην κύρια τάξη και οι 4 κατά τη διάρκεια μαθήματος στην τάξη υποδοχής. Συνολικά βρέθηκαν για παρατήρηση στο σχολείο 6 μέρες σε διάρκεια τριών εβδομάδων και πραγματοποιήσα κάθε ημέρα ένα διδακτικό δίωρο παρατήρησης.

5.6. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Σύμφωνα με τους Cannell & Kahn (1968) ως συνέντευξη ορίζεται η συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, ο οποίος αποσκοπεί στη συλλογή σχετικών με την έρευνα δεδομένων. Σύμφωνα με το Μάγο (2005) η συνέντευξη, όπως και η παρατήρηση, αποτελεί από τα πιο διαδεδομένα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική έρευνα. Ο λόγος είναι η δυνατότητα που τα εν λόγω εργαλεία προσφέρουν στην προσέγγιση και διερεύνηση των υποκειμένων της εκπαιδευτικής έρευνας, δηλαδή των δασκάλων και των μαθητών/ριών. Ο Woods (1991) υποστηρίζει πως μόνο μέσω της συνέντευξης ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να ανασύρει τις απόψεις των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνας, ενώ οι Cohen et al (2008) αναδεικνύουν το διυποκειμενικό χαρακτήρα της συνέντευξης, το νόημα της οποίας σχετίζεται με μια επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης.

Η συνέντευξη διακρίνεται σε τρεις επιμέρους τύπους, ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της (Πουρκός & Ίσαρη, 2015). Αυτοί είναι: η μη δομημένη συνέντευξη, η ημιδομημένη συνέντευξη και η πλήρως δομημένη συνέντευξη. Το ένα άκρο της εν λόγω τυπολογίας, η πλήρως δομημένη συνέντευξη, χαρακτηρίζεται από αυστηρή δομή πλήρως προκαθορισμένων ερωτήσεων, χωρίς να δίνεται το περιθώριο για εμβάθυνση με επιπλέον ερωτήσεις ή εστίασης σε νέες διαστάσεις που πιθανόν αναδεικνύονται κατά τη διαδικασία. Αντίθετα, η μη δομημένη συνέντευξη αναφέρεται σε μία ανοιχτή συζήτηση μεταξύ του

συνεντευκτική και του ερωτώμενου με βάση ορισμένους άξονες που έχει από πριν θέσει ο πρώτος. Τέλος, η ημιδομημένη συνέντευξη βρίσκεται στο μέσο των δύο προηγούμενων. Ο/Η ερευνητής/τρια χρησιμοποιεί έναν οδηγό συνέντευξης με ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα θέματα που θέλει να καλύψει. Ωστόσο, έχει την ευελιξία να προσαρμόσει ανάλογα με τις ανάγκες της περίπτωσης τις ερωτήσεις και τη σειρά αυτών. Επίσης, δύναται να ακολουθήσει τη 'ροή' της διαδικασίας και να εστιάσει σε θέματα που δεν είχε προβλέψει από πριν (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο, εκτός από πλεονεκτήματα έχει και μειονεκτήματα. Τέτοια μπορεί να είναι: η πιθανή 'δύσκολη θέση' στην οποία μπορεί να έρθει ο ερωτώμενος, με αποτέλεσμα να προβεί σε αποφυγή απάντησης ή σε μη ειλικρινή απάντηση και η δυσκολία επικοινωνίας λόγω χρήσης δυσνόητων ή εξειδικευμένων εννοιών (Cohen et al, 2008). Για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων προτείνονται διάφορες τεχνικές κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Η σειρά των ερωτήσεων αντιστοιχεί σε μία τέτοια τεχνική. Προτείνεται η διαδικασία να ξεκινήσει με μία εισαγωγή από πλευράς του/της ερευνητή/τριας κατά την οποία ο τελευταίος συστήνει τον εαυτό του, παρουσιάζει το σκοπό της έρευνας και ζητά την άδεια του/της συνεντευξιζόμενου/ης για να μαγνητοφωνήσει τη συνομιλία. Στη συνέχεια προτείνονται ερωτήσεις 'προθέρμανσης', εισαγωγικές και εύκολες δηλαδή, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα άνεσης μεταξύ των δύο. Στη συνέχεια, ο συνεντευκτής μπορεί να περάσει στο κύριο μέρος της διαδικασίας, όπου θέτει τις ερωτήσεις που αφορούν στα βασικά ζητήματα ενδιαφέροντος της έρευνας. Έπειτα, έρχεται το χαλάρωμα και το κλείσιμο, τα οποία στάδια αποσκοπούν στην ομαλή ολοκλήρωση της διαδικασίας.

5.7. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της συνέντευξης

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επέλεξα να διεξάγω ημιδομημένη συνέντευξη, για την οποία συνέταξα οδηγό συνέντευξης. Μέσα από τις συνεντεύξεις αποσκοπούσα να μάθω περισσότερα για τους μαθητές και τις μαθήτριες του τμήματος παρέμβασης, για το γλωσσικό και πολιτισμικό τους

κεφάλαιο και το ρόλο αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, για την παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αλλά και για την προσέγγισή τους στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2. Ακόμα, επιθυμούσα να συλλέξω στοιχεία που θα με βοηθούσαν να κατανοήσω καλύτερα τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών.

Οι συνεντευξιαζόμενοι, όπως προανέφερα, ήταν πέντε: ο εκπαιδευτικός του τμήματος παρέμβασης, οι τρεις εκπαιδευτικοί της Τάξης Υποδοχής και ο διευθυντής του σχολείου. Ανάλογα με το ρόλο του καθενός και τη σημασία του για το σκοπό της έρευνάς μου είχα προνοήσει να προσαρμόσω και τη συνέντευξη. Έτσι, ουσιαστικά είχα προετοιμάσει έναν οδηγό συνέντευξης σε τρεις επιμέρους παραλλαγές: μία για τον εκπαιδευτικό του τμήματος παρέμβασης, μία για τους εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής και μία για το διευθυντή του σχολείου.

Οι τρεις από τις πέντε συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους χώρους του σχολείου και οι δύο εκτός αυτού. Ο χώρος επιλέχθηκε με βάση την προτίμηση σε κάθε περίπτωση του συνεντευξιαζόμενου, έτσι ώστε ο ίδιος να νιώθει άνετα και η συζήτηση να μπορεί να διεξαχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Και οι πέντε συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την άδεια του κάθε συνεντευξιαζόμενου.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε αποτελούνταν από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο ήταν αυτό της 'προθέρμανσης', κατά το οποίο τέθηκαν εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούσαν στο συνομιλητή και στην ιδιότητά του ως εκπαιδευτικός. Αυτές ακολουθήθηκαν από γενικές ερωτήσεις που αφορούν στο συγκεκριμένο σχολείο και έπειτα στους μαθητές/τριες του τμήματος παρέμβασης. Το δεύτερο στάδιο ήταν αυτό του κυρίως μέρους της συνέντευξης και αφορούσε στο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών, στο ρόλο αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών, στην προσέγγισή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Όπως προανέφερα, οι ερωτήσεις διαφοροποιούνταν ανάλογα με το ρόλο του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Το τρίτο στάδιο ήταν αυτό του κλεισίματος, κατά το οποίο

τέθηκαν ερωτήσεις λιγότερο απαιτητικές, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί ομαλά η διαδικασία. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν από σαράντα λεπτά έως μία ώρα. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης πραγματοποιήσα απομαγνητοφώνηση του ηχογραφημένου υλικού, με σκοπό να επεξεργαστώ το γραπτό πλέον κείμενο και να περάσω στην ανάλυσή των δεδομένων, έτσι ώστε να διεξαγάγω συμπεράσματα αναφορικά με τα ερωτήματα που είχα προηγουμένως θέσει.

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση ευρημάτων από την παρατήρηση και τη συνέντευξη

6.1. Ευρήματα παρατήρησης

Θα ακολουθήσει ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης ξεχωριστά για την κάθε κατηγορία με βάση τους άξονες στους οποίους αναλύθηκε. Οι άξονες ωστόσο διαπλέκονται κατά την ανάλυση των δεδομένων, καθώς αυτά παραθέτονται σε προσπάθεια συζήτησής τους. Η ίδια διαδικασία ανάλυσης θα πραγματοποιηθεί αρχικά για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την παρατήρηση στην κύρια τάξη και στη συνέχεια για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την παρατήρηση μαθήματος στην Τάξη Υποδοχής. Εκτός από τα δεδομένα που αφορούν στις κατηγορίες παρατήρησης θα παραθέσω και στοιχεία που αφορούν στους μαθητές/τριες, στο επίπεδό τους στην Ελληνική, στη συμμετοχή τους στο μάθημα και στις επιδόσεις τους. Ακόμα, θα περιγράψω το κλίμα της τάξης και τις σχέσεις μεταξύ των μελών του τμήματος, αποσκοπώντας να τροφοδοτήσω τον αρχικό σκοπό της χρήσης του εργαλείου της παρατήρησης που είναι να αποκτήσω μία εικόνα της πραγματικότητας μέσα στην τάξη, έτσι όπως αυτή συντίθεται μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Πούρκος & Ίσαρη, 2015).

6.1.1. Οργάνωση διδασκαλίας στο τμήμα παρέμβασης

Η αίθουσα της τάξης βρίσκεται στον πρώτο όροφο του σχολείου. Είναι ευρύχωρη και φωτεινή, με μεγάλα παράθυρα. Στο χώρο εκτός από τα θρανία και τις καρέκλες των μαθητών βρίσκονται ελάχιστα επιπλέον πράγματα. Μπορεί να πει κανείς πως είναι μία αρκετά φτωχική ως προς τη διακόσμηση και τον εξοπλισμό, τάξη. Τα θρανία είναι διατεταγμένα το ένα πίσω από το άλλο σε τρεις σειρές και οι

περισσότεροι μαθητές/τριες κάθονται μόνοι/ες τους στο θρανίο. Σε αυτό, ωστόσο, υπάρχει ελαστικότητα, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Μπροστά από θρανία βρίσκεται το γραφείο του δασκάλου και πίσω του ο πίνακας. Όλη η διαρρύθμιση είναι αντιπροσωπευτική της μετωπικής διδασκαλίας. Όπως με ενημέρωσε ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένοι να διατάξουν τα θρανία κατ' αυτόν τον τρόπο λόγω της πανδημίας του κορονοϊού.

Ορισμένα θρανία βρίσκονται στην άκρη της τάξης και χρησιμοποιούνται ως αποθηκευτικοί χώροι, μιας και βιβλιοθήκη ή ντουλάπια δεν υπάρχουν στο χώρο. Πάνω στα θρανία αυτά υπάρχουν διάφορα αναλώσιμα υλικά, όπως χαρτόνια και ανακυκλώσιμες συσκευασίες. Σε ένα άλλο σημείο, κοντά στο παράθυρο, βρίσκεται ένα μικρό σπορείο, όπου τα παιδιά έχουν φυτέψει σπόρους ντομάτας. Μόλις βλαστήσουν έχουν σχεδιάσει μαζί με το δάσκαλο να τα μεταφυτέψουν σε ένα μικρό κομμάτι με χώμα στην αυλή του σχολείου.

Στους τοίχους της αίθουσας είναι αναρτημένα κάποια έργα των παιδιών: ζωγραφιές, άλλες εικαστικές χειροτεχνίες και ένα πόστερ με μήνυμα υπέρ της Ειρήνης. Όπως πληροφορήθηκα από το δάσκαλο, το πόστερ το έφτιαξαν τα παιδιά μαζί με εκείνον για τις ανάγκες μικρής διαμαρτυρίας ενάντια στον πόλεμο που έκαναν στην πόλη. Ο ίδιος μάλιστα μου έδειξε και φωτογραφίες από τη δράση τους αυτή. Σε μία γωνία του πίνακα είναι γραμμένα τα ονόματα των παιδιών σε στήλη και δίπλα τους αριθμοί. Στη συνέχεια κατάλαβα ότι πρόκειται για σύστημα 'επιβράβευσης-τιμωρίας' με πόντους. Ακόμη, στην τάξη υπάρχει υπολογιστής, συνδεδεμένος με προτζέκτορα, μία μικρή υδρόγειος σφαίρα και αρκετοί χάρτες (της Ελλάδας, ευρωπαϊκοί και παγκόσμιοι). Ωστόσο, κανένας χάρτης δεν είναι αναρτημένος στον τοίχο. Όλοι είναι τυλιγμένοι και τοποθετημένοι σε μία γωνία.

Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποίησε ο δάσκαλος τις ώρες που έκανα παρατήρηση στην τάξη ήταν η μετωπική διδασκαλία. Το μάθημα αναπτυσσόταν με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, τα κείμενα και τις ασκήσεις αυτού. Σε μεγάλο βαθμό ο ίδιος επαναλαμβάνει ό,τι διαβάζεται μέσα από το βιβλίο για τις ανάγκες του μαθήματος με πιο απλά λόγια. Αυτό συμβαίνει πολύ συχνά. Όμως, η απλοποίηση αυτή της γλώσσας του βιβλίου δεν παρατήρησα να συνοδεύεται από κάποια άλλη

τεχνική υποστήριξης, όπως τεχνικές γλωσσικής εξομάλυνσης, οι οποίες ενδείκνυνται για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών (Χατζηδάκη, 2014). Επίσης, δεν παρατήρησα τεχνικές ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών, κάτι που ανέμενα να συμβεί κατά την παράδοση νέου μαθήματος. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε χρήση του βιντεοπροβολέα ή άλλων εποπτικών μέσων και οπτικών βοηθημάτων, όπως γραφικών παραστάσεων και γενικώς χρήση ελκυστικού για τους μαθητές/τριες διδακτικού υλικού, ενώ ο υπολογιστής χρησιμοποιήθηκε μόνο μία φορά κατά τη διάρκεια των 8 διδακτικών ωρών που βρέθηκα στην τάξη.

Το κλίμα της τάξης είναι ζεστό, ενώ δίνεται η αίσθηση ότι η τάξη συμπεριλαμβανομένου του δασκάλου αποτελεί μια ομάδα. Παρατήρησα πως ο δάσκαλος δίνει έμφαση στην καλλιέργεια σχέσεων σεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και στην καλλιέργεια της ικανότητας της συζήτησης, του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας.

Η Εμίνα και ο Άρμπεν, των οποίων τα ελληνικά είναι σε τελείως αρχάριο επίπεδο κάθονται στο ίδιο θρανίο με ένα άλλο αλβανόφωνο παιδί, που το επίπεδό του στα ελληνικά είναι προχωρημένο. Ο Άρμπεν κάθεται μαζί με τη Νόρα και η Εμίνα κάθεται με τη Στεφανία. Οι συνδυασμοί αυτοί έγιναν με απόφαση του δασκάλου, με σκοπό την υποβοήθηση των νέων μαθητών και μαθητριών από τις συμμαθήτριές τους αυτές στο μάθημα. Η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών στα αλβανικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι επιτρεπτή, αν και συχνά ο δάσκαλος βάζει σε αυτή όρια. Προτεραιότητα έχει η μετάφραση για όσα αφορούν το μάθημα. Η εν λόγω πρακτική παραπέμπει στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο, η οποία προτείνεται στο πλαίσιο εκπαίδευσης δίγλωσσων μαθητών/τριών (Χατζηδάκη, 2014).

Μία από τις φορές που βρέθηκα στην τάξη για παρατήρηση κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, τα παιδιά έκαναν ανάγνωση. Η Εμίνα και ο Άρμπεν διάβασαν και εκείνοι. Η προσπάθειά τους είναι συγκινητική. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης κάθε ενός από τα παιδιά αυτά η υπόλοιπη τάξη

χειροκρότησε. Το ίδιο συνέβη και μετά την ανάγνωση του μαθήματος από τον Αρντιάν. Καταλαβαίνω πως την κίνηση του χειροκροτήματος την έχει καθιερώσει ο δάσκαλος, όμως τα παιδιά πλέον μόνα τους ξέρουν πότε και σε ποιους χρειάζεται να το κάνουν.

Στο μάθημα της γλώσσας, τα παιδιά γράφουν ορθογραφία. Τα τρία παιδιά που έχουν μόλις έρθει στην Ελλάδα (ο Λεβόν, η Εμίνα και ο Άρμπεν) αντί για ορθογραφία κάνουν αντιγραφή του κειμένου της ορθογραφίας από το βιβλίο. Μόλις όλοι/ες ολοκληρώσουν, ο δάσκαλος μαζεύει τα τετράδια και τα ξαναμοιράζει με τυχαίο τρόπο στα θρανία. Η διόρθωση της ορθογραφίας δε γίνεται από τον ίδιο αλλά από τους ίδιους/ες τους μαθητές/τριες, οι οποίοι βλέπουν το αρχικό κείμενο από το βιβλίο. Ο δάσκαλος βαθμολογεί τον διορθωτή και όχι εκείνον που έχει γράψει το κείμενο της ορθογραφίας.

Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ένα σύστημα ‘επιβράβευσης-τιμωρίας’ με πόντους. Τα παιδιά λαμβάνουν ή χάνουν πόντους συνήθως στο τέλος της κάθε ημέρας ανάλογα τη συμπεριφορά τους και τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Όμως, το λόγο για τη λήψη πόντων δεν τον έχει μόνο ο δάσκαλος, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες. Κάθε ένας/μία έχει το δικαίωμα να δώσει μέρος ή και όλους τους πόντους του/της σε κάποιο/α συμμαθητή/ριά του/της. Αυτό συμβαίνει στο τέλος της ημέρας επίσης, οπότε γίνεται και ένας σύντομος απολογισμός. Όποιος/α επιλέξει να δώσει από τους πόντους του/της σε κάποιον/α άλλον/η λέει και το λόγο, χωρίς αυτό να είναι αναγκαστικό. Είχα την τύχη να παρατηρήσω να ‘δωρίζονται’ πόντοι από ένα παιδί σε άλλο αρκετές φορές. Οι λόγοι που ακούστηκαν ήταν: *“Γιατί εγώ έχω πολλούς και η Κριστίνα λίγους”*, *“Γιατί η Άννα είναι πολύ καλή μου φίλη”*, *“Γιατί έτσι θέλω”*.

Ο δάσκαλος έχει καθιερώσει η τάξη να κάνει εβδομαδιαία συνέλευση. Η διαδικασία αυτή γίνεται στο τέλος της εβδομάδας και διαρκεί μία ή δύο διδακτικές ώρες ανάλογα με τα θέματα συζήτησης. Ευτυχώς, είχα την ευκαιρία να παρευρεθώ σε μία συνέλευση της τάξης. Η δομή της διαδικασίας έχει ως εξής:

Αρχικά, ορίζεται συντονιστής της συνέλευσης. Ο ρόλος του συντονιστή είναι να γράψει τις κατηγορίες της συνέλευσης στον πίνακα και τα θέματα και να

δίνει το λόγο στους ομιλητές/τριες. Όποιος/α παίρνει το λόγο πρέπει πρώτα να πάρει στα χέρια του ένα κουκλάκι, το οποίο συμβολίζει ότι “του δίνεται ο λόγος”. Οι κατηγορίες με βάση τις οποίες αναπτύσσεται η συζήτηση είναι 1) Προτάσεις, 2) Κριτική, 3) Μπράβο και 4) Βαθμοί. Αφού γραφούν οι κατηγορίες σε στήλες στον πίνακα, όποιος/α έχει κάτι να πει που αντιστοιχεί σε κάθε μία από αυτές, σηκώνει το χέρι, παίρνει το κουκλάκι/λόγο και το όνομά του γράφεται στην αντίστοιχη στήλη. Στη συνέχεια, αφού έχουν μπει όλα τα θέματα ξεκινάει η συζήτηση.

Όροι της διαδικασίας είναι να ακούγεται χωρίς διακοπή ο/η κάθε ομιλητής/τρια και ο κάθε ένας/μία που μιλάει να μιλάει προσέχοντας να μη θίγει τον άλλον. Ο δάσκαλος είναι ισότιμο μέλος με όλα τα παιδιά στη διαδικασία, κάθεται στη θέση κάποιου παιδιού και όχι στη δική του καρέκλα και για να μιλήσει πρέπει και εκείνος να σηκώσει το χέρι και να του δοθεί ο λόγος από το συντονιστή.

Στη συνέλευση που έγινε ενώ βρισκόμουν στην τάξη, κλήθηκα να συμμετάσχω κι εγώ, οπότε κατέθεσα και μια πρόταση. Η πρόταση αφορούσε τη διδακτική παρέμβαση με τα κείμενα ταυτότητας που επρόκειτο να πραγματοποιήσω στην τάξη την επόμενη εβδομάδα. Όταν ήρθε η σειρά μου να μιλήσω παρουσίασα συνοπτικά το τι θα ήθελα να κάνουμε με τα παιδιά, τους ενημέρωσα ότι το κάνω στο πλαίσιο των σπουδών μου, ρώτησα αν έχουν οποιαδήποτε σχετική απορία και εάν συμφωνούν. Στη συνέχεια δέχτηκα κάποιες ερωτήσεις από τα παιδιά, όπως ποια μέρα θα έρθω και αν θα έρθω ξανά μετά από το τέλος του μαθήματος της επόμενης εβδομάδας. Αλλά και μία ερώτηση από το δάσκαλο, η οποία ήταν εάν τα έργα των παιδιών μπορούν να μείνουν μετά στο σχολείο. Η απάντησή μου ήταν θετική. Τέλος, τα παιδιά συμφώνησαν στη συμμετοχή τους σε αυτό που πρότεινα.

Η πρακτική της συνέλευσης της τάξης μπορεί να ειπωθεί ως μία πολυεπίπεδη εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία συμφωνεί σε σημεία με το προτεινόμενο μοντέλο διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών/τριών του Jim Cummins (2005). Συγκεκριμένα, η διαδικασία της συνέλευσης αποτελεί ένα πλαίσιο, εκτός των άλλων, και γλωσσικής πρακτικής εξάσκησης, το οποίο έχει νόημα για τους

μαθητές/τριες και τους/τις ωθεί σε ενεργό χρήση της γλώσσας. Συνδυάζεται, λοιπόν, σε αυτή η Εστίαση στο Νόημα και η Εστίαση στη Χρήση, του πλαισίου για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2005). Τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν και να θέσουν προβληματισμούς και να κάνουν κριτική με την προϋπόθεση ότι θα υποστηρίξουν τη θέση τους, εξασκώντας την ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν. Ταυτόχρονα, δεδομένου ότι η διαδικασία εκτυλίσσεται μέσω προφορικού λόγου και συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται από *πλαισιακή στήριξη*. Σε συνδυασμό με την απαίτηση εκφοράς επιχειρηματολογικού λόγου, η εβδομαδιαία συνέλευση της τάξης μπορεί να συγκαταλεχθεί σε δραστηριότητα του κελιού Β του μοντέλου του Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας (Cummins, 2005, Baker, 2001, Χατζηδάκη, 2020), που ενδείκνυνται στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, ο δάσκαλος της τάξης ιεραρχεί σε υψηλή θέση την καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας, ισοτιμίας, αλληλεγγύης και σεβασμού μεταξύ των μελών της τάξης, τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ του ιδίου και των παιδιών. Είναι φανερό πως το κλίμα της τάξης έχει καλλιεργηθεί μέσα από την εν λόγω στάση και μέριμνα του δασκάλου, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν αποδεκτοί/ες, ορατοί και αναγνωρίσιμοι. Η προσέγγιση αυτή του δασκάλου είναι σύμφωνη με το προτεινόμενο πλαίσιο διδασκαλίας του Cummins (2005), σύμφωνα με το οποίο η όποια διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών, ιδιαίτερα όταν αυτοί/ες προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες είναι αναγκαίο για να αποδώσει τα μέγιστα να γίνεται σε μια αντίστοιχη βάση σχέσεων σεβασμού και αποδοχής.

Ωστόσο, μία τέτοια καλή πρόθεση και διάθεση δεν είναι αρκετή για την υποστήριξη των παιδιών αυτών στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό. Σύμφωνα με τους Cummins et al. (2015) η σχολική επιτυχία των παιδιών αυτών συναρτάται από την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους και την καλλιέργεια της δέσμευσης τους στο γραμματισμό (literacy engagement). Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας, όταν η διδασκαλία αναφέρεται στις

εμπειρίες και στα ενδιαφέροντά τους, όταν η διδασκαλία τους υποστηρίζει, έτσι ώστε να διεκπεραιώνουν γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες και τέλος όταν συνεισφέρει στο να κατανοήσουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας που χαρακτηρίζουν την κοινωνική δομή (Cummins et al., 2015).

Γενικότερα, σε μεγάλο βαθμό μπορώ να πω πως η οργάνωση της διδασκαλίας από το δάσκαλο δε φαίνεται να γίνεται στη βάση των προτεινόμενων διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, στο κυρίως και καθημερινό μέρος του μαθήματος απουσίαζαν οι τεχνικές υποστήριξης της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (γλωσσική εξομάλυνση, χρήση εποπτικών μέσων, ελκυστικό διδακτικό υλικό), αλλά και διδακτικές τεχνικές όπως η διαθεματική διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι οποίες συνιστούνται στην εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών (Χατζηδάκη, 2014, 2000). Η ομαδοσυνεργατική, ωστόσο, σύμφωνα με τα λεγόμενα του δασκάλου κατά τη συνέντευξη, αποτελεί τη μέθοδο διδασκαλίας που ‘κανονικά’ εφαρμόζει, αλλά αυτή την περίοδο αυτό δεν ήταν δυνατό λόγω των μέτρων κατά της πανδημίας του κορονοϊού.

6.1.2. Γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών/τριών στο τμήμα παρέμβασης

Όπως γίνεται εμφανές από τα στοιχεία για τους μαθητές και τις μαθήτριες πρόκειται, για μία πολύγλωσση τάξη, στην οποία η αλβανική γλώσσα μιλιέται από την πλειοψηφία των μελών της. Το γεγονός αυτό κατέστη έκδηλο από τα πρώτα λεπτά της παρουσίας μου σε αυτή. Η ελληνική γλώσσα είναι φυσικά η γλώσσα της διδασκαλίας και η γλώσσα των βιβλίων, όμως η χρήση της Αλβανικής από τους μαθητές/τριες που είναι ομιλητές/ριες της, τη συναγωνίζεται επάξια σε χρόνο ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντίθετα, οι υπόλοιπες γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών/τριών (Αραβική και Αρμενική) ακούγονται ελάχιστα μέσα στην τάξη. Αυτό προκύπτει τόσο από την αριθμητική υπεροχή των αλβανόφωνων

μαθητών/τριών έναντι των υπολοίπων, όσο και από το γεγονός ότι οι δύο αραβόφωνοι μαθητές κατέχουν την Ελληνική σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ορισμένους αλβανόφωνους. Επίσης, ο μαθητής που μιλάει αρμένικα είναι μοναδικός στην τάξη και έτσι δε μπορεί να συνομιλήσει στη γλώσσα του, με αποτέλεσμα να μη μιλάει σχεδόν καθόλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Τα περιστατικά χρήσης της Αλβανικής μέσα στην τάξη είναι συχνά και πολυάριθμα. Ένας συνήθης λόγος χρήσης της Αλβανικής είναι για να εξηγήσει ένας αλβανόφωνος μαθητής/τρια που κατέχει την Ελληνική σε υψηλότερο βαθμό σε έναν επίσης αλβανόφωνο αλλά με χαμηλότερο επίπεδο στην Ελληνική κάτι σχετικά με το μάθημα ή τη συζήτηση που γίνεται εκείνη την ώρα στην τάξη. Τέτοιες ενέργειες διερμηνείας γίνονται είτε αυθόρμητα από τους/τις μαθητές/τριες, είτε μετά από αίτημα του δασκάλου. Για παράδειγμα, στην αρχή μίας διδακτικής ώρας ο δάσκαλος ζητάει από τα παιδιά να σηκώσουν τα χέρια όσοι/ες ρώτησαν τους γονείς τους εάν τους επιτρέπουν να συμμετέχουν σε μία εκδρομή της τάξης στο βουνό. Κάποια παιδιά σηκώνουν τα χέρια. Η Κριστίνα, η οποία κάθεται στο ίδιο θρανίο με τη Στεφανία, κοιτάζει γύρω της και φαίνεται να μην έχει καταλάβει. Μιλάει στα αλβανικά στη Στεφανία και εκείνη της απαντάει. Αμέσως μετά, η τελευταία, λέει δυνατά στο δάσκαλο πως η Κριστίνα δεν είχε καταλάβει τι είχε ρωτήσει. Η Κριστίνα έχοντας πια καταλάβει σηκώνει το χέρι θέλοντας να πει κάτι. Μιλάει σε ‘σπαστά’ ελληνικά και λέει ότι η μητέρα της δεν την αφήνει να πάει στην εκδρομή.

Σε άλλες περιπτώσεις ο δάσκαλος φαίνεται να βασίζεται στη διερμηνεία των αλβανόφωνων μαθητών/τριών που γνωρίζουν καλύτερα ελληνικά. Για παράδειγμα, σε ώρα των Μαθηματικών ο δάσκαλος κάνει επανάληψη των πράξεων με κλάσματα προφορικά και γράφοντας στον πίνακα πράξεις κλασμάτων. Ολοκληρώνοντας όσα ήθελε να θυμίσει στην τάξη, ζητάει από τη Νόρα να σηκωθεί στον πίνακα και να επαναλάβει στα αλβανικά όσα είχε μόλις πει. Η Νόρα σηκώνεται και παίρνει τη θέση του δασκάλου, όρθια μπροστά από τα θρανία, ενώ εκείνος κάθεται στην καρέκλα του. Μιλάει στα αλβανικά, δείχνοντας στον πίνακα όσα είχε γράψει ο δάσκαλος προηγουμένως. Αφού ολοκληρώσει, η Εμίνα σηκώνει

το χέρι της και ρωτάει στα αλβανικά κάτι τη Νόρα για τις πράξεις με κλάσματα, η Νόρα απαντάει. Στη συνέχεια, η Νόρα παίρνει την πρωτοβουλία και κάνει ερωτήσεις σχετικές με το μάθημα στο δίδυμο αδερφό της Εμίνα, τον Άρμπεν. Εκείνος δε ξέρει να απαντήσει και η Νόρα δυσανασχετεί. Λέει στα ελληνικά προς το δάσκαλο “Ο Άρμπεν δεν προσέχει”. Ο δάσκαλος της ζητάει να επαναλάβει για τον Άρμπεν και η Νόρα το κάνει. Στη συνέχεια τον ρωτάει κάτι στα αλβανικά και εκείνος απαντάει. Φαίνεται να κατάλαβε αυτή τη φορά. Σύμφωνα με το Manyak (2004), οι πρακτικές διερμηνείας από δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες στο πλαίσιο του μαθήματος ενδείκνυνται για την καλλιέργεια *ταυτοτήτων ικανότητας* (identities of competence) από τους/τις ίδιους/ίδιες. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών/ριών και η πίστη τους στις γνωστικές τους ικανότητες, τροφοδοτώντας την περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Παρόμοια παραδείγματα διερμηνείας από μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατήρησα αρκετά. Φαίνεται να είναι μία καθημερινή πρακτική και αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματος. Όπως, εξάλλου μου είπε ο δάσκαλος στη συνέντευξη: “*Δε μπορεί να γίνει αλλιώς*”. Φαίνεται να αναγνωρίζει το γεγονός αυτό ως *αναγκαίο κακό*, όχι γιατί υποτιμά τις γλώσσες των μαθητών/τριών, αλλά γιατί το πλαίσιο του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και η χρονική πίεση για “*να βγει η ύλη*”, όπως μου είπε, τον κάνουν να νιώθει πως αναγκαίες ενέργειες όπως η παραπάνω είναι “*πολυτέλειες*” και δυστυχώς λειτουργούν ανταγωνιστικά από άποψη χρόνου προς αυτό που “*πρέπει να γίνει*”. Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου (2012: 335) τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο αδυνατούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, ενώ δεν προωθούν την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Εκτός από τις περιπτώσεις που ο δάσκαλός ενσωματώνει τα αλβανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντάς τους το ρόλο της γλώσσας διδασκαλίας, συχνά ενθαρρύνει τη χρήση των γλωσσών των παιδιών ζητώντας τους να πουν λέξεις του

μαθήματος ή και όχι, στη γλώσσα τους. Σε ένα τέτοιο παράδειγμα η Εμίνα κάνει ανάγνωση. Όπως είπαμε, είναι μόλις τρεις μήνες στην Ελλάδα και είναι σε τελείως αρχάριο στάδιο στα ελληνικά. Όμως, η προόδός της είναι μεγάλη, το ίδιο και η προσπάθεια και η συμμετοχή της στο μάθημα. Διαβάζει καλά αλλά όχι τόσο καθαρά. Ο δάσκαλος της λέει: “Εμίνα, πιο αργά”, στη συνέχεια ρωτάει τη Στεφανία που κάθεται δίπλα στην Εμίνα πώς λέγεται στα αλβανικά το ‘αργά’. Εκείνη απαντάει κάτι που ακούγεται σαν ‘γιαβάς’. Ο δάσκαλος χαμογελάει και λέει “γιαβάς, γιαβάς, που λέμε; Αυτή τη φράση τη χρησιμοποιούμε και στα ελληνικά για να πούμε σιγά σιγά” και απευθυνόμενος στην Εμίνα: “γιαβάς, γιαβάς, Εμίνα” της λέει. Εκείνη χαμογελάει και διαβάζει πιο αργά.

Το θέμα του μαθήματος αφορά στην οικογένεια. Ο δάσκαλος ρωτάει τον Ευγένιο πώς λέγεται στα αλβανικά η οικογένεια. Ο Ευγένιος απαντάει ότι δε ξέρει. Ο Αρντιάν, που είναι μόνο δύο χρόνια στην Ελλάδα και έχει κατακτήσει τα ελληνικά σε ένα πρώτο επίπεδο σηκώνει το χέρι λέγοντας “Εγώ!”. Ο δάσκαλος του δίνει το λόγο. Ο Αρντιάν λέει πως λέγεται “*φαμίλια*”, “Α, τη ξέρω αυτή τη λέξη, μοιάζει και με την αγγλική “*family*”, λέει ο δάσκαλος. Στη συνέχεια, ζητάει από την Εμίνα να σηκωθεί και να γράψει την αλβανική λέξη για την οικογένεια στον πίνακα. Εκείνη το κάνει. Μετά, ο δάσκαλος απευθύνεται στο Μοχάμεντ και τον ρωτάει πως λέγεται η λέξη ‘οικογένεια’ στα αραβικά. Ο Μοχάμεντ απαντάει. Ο δάσκαλος προσπαθεί να την επαναλάβει. Τα παιδιά γελάνε. “Είναι δύσκολο”, λέει ο δάσκαλος. Στη συνέχεια ρωτάει αν μπορεί να τη γράψει στον πίνακα στα αραβικά. Εκείνος λέει ότι δε μπορεί. Ο Μοχάμεντ κατάγεται από τη Συρία, από όπου μετανάστευσαν με την οικογένειά του λόγω της εμπόλεμης κατάστασης στην περιοχή. Ο ίδιος, όπως και πολλά άλλα παιδιά, προσφυγόπουλα, έμεινε εκτός σχολείου για αρκετά χρόνια, λόγω του πολέμου. Το παιδιά αυτά παρατηρείται πως δεν έχουν κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού στις γλώσσες τους (Κοιλιάρη, 2016).

Γενικά, όπως είπαμε, πρόκειται για μια πολύγλωσση τάξη και μάλιστα σε ένα πολύγλωσσο σχολείο. Οι διάφορες γλώσσες των παιδιών συνθέτουν τη γλωσσική πραγματικότητα του σχολείου, τόσο στην τάξη, όσο και στα

διαλείμματα. Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτό. Φαίνεται πως έτσι έχουν μάθει, δεν τους προκαλεί κάποια εντύπωση και δεν αντιδρούν σε αυτό. Η απαξίωση και ο χλευασμός των διαφόρων γλωσσών φαντάζει τελείως παράταιρος στο πλαίσιο αυτής της πραγματικότητας. Τα παιδιά δέχονται ως αυτονόητο πως οι συμμαθητές/τριες τους μιλάνε και μια άλλη γλώσσα, φέρουν μια και μια άλλη κουλτούρα. Στο σχολείο αυτό, στην τάξη αυτή είχα την αίσθηση πως η λέξη ‘ξένος’ δεν έχει κανένα νόημα. Εδώ τα παιδιά είναι όλα διαφορετικά (γλωσσικά, πολιτισμικά) και είναι όλα μαζί, χωρίς αυτό να γίνεται θέμα.

Ωστόσο, το γεγονός ότι οι γλώσσες των παιδιών *αναπόφευκτα* ακούγονται στο εν λόγω σχολείο γενικώς και στο συγκεκριμένο επίσης απέχει από την αναγνώριση της αξίας τους για τη μαθησιακή και ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/τριών αυτών. Φαίνεται, πως το να μιλούν τα παιδιά τις γλώσσες τους είναι επιτρεπτό, αλλά στη βάση του δικαιώματος να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους και όχι σε μία βάση παιδαγωγική ή μαθησιακή. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011: 113), η θέαση των ‘άλλων’ γλωσσών στη βάση του αναφαίρετου δικαιώματος καταλήγει να μην αφορά ουσιαστικά την ελληνική κοινωνία και τους θεσμούς της. Κατά συνέπεια, και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών δύναται να συντελεί στην αποστασιοποίηση τους από το ζήτημα της διγλωσσίας των μαθητών/τριών του/της.

Αντίστοιχα με το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών και το πολιτισμικό φαίνεται πως είναι αυτονόητα αποδεκτό στο σχολείο. Όπως μου ανέφερε μία δασκάλα του τμήματος Ζ.Ε.Π., *“Τα παιδιά θέτουν τη συνθήκη και εμείς ακολουθούμε”*. Η πολυπολιτισμικότητα, λοιπόν, είναι η αφετηρία, είναι το πλαίσιο. Ωστόσο, αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα και την ύπαρξη ή καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία φαίνεται πως εξακολουθεί να αποτελεί το ζητούμενο. Συγκεκριμένα, στην τάξη, όπου έκανα παρατήρηση οι εθνοτικές και πολιτισμικές ταυτότητες των παιδιών, όταν εκφράζονται, αντιμετωπίζονται μόνο με αποδοχή από τους υπόλοιπους. Όμως, παρατήρησα ελάχιστες τέτοιες εκφράσεις

και αναφορές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μου στην τάξη. Συγκεκριμένα, έχω καταγράψει μόνο δύο τέτοια περιστατικά:

α) Την πρώτη μέρα που μπήκα στην τάξη για παρατήρηση ο δάσκαλος με σύστησε στα παιδιά και μετά είπα δυο λόγια για μένα, για το λόγο που βρίσκομαι εκεί και για το τι πρόκειται να κάνω. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος ζήτησε από τα παιδιά να συστηθούν και εκείνα και να πουν δυο λόγια για τον εαυτό τους. Τους ζήτησε επίσης να αναφέρουν την καταγωγή τους και τι γλώσσες μιλάνε ή καταλαβαίνουν. Τα παιδιά το έκαναν χωρίς δυσκολία. Φάνηκε πως κανένας/καμία δεν δυσκολεύτηκε να μιλήσει για την καταγωγή και τις γλώσσες του/της.

β) Την τελευταία μέρα που μπήκα στην τάξη για παρατήρηση, ενημέρωσα τα παιδιά πως αυτή είναι η τελευταία φορά που θα το κάνω αυτό και ότι, όταν τα ξαναπούμε θα κάνουμε κάτι άλλο μαζί. Στο τέλος της διδακτικής ώρας ο δάσκαλος πρότεινε στα παιδιά να βάλει ένα τραγούδι για να χορέψουν, κάτι που όπως φάνηκε ήταν οικείο στα παιδιά, το έχουν ξανακάνει. Εκείνα δέχτηκαν με χαρά. Ο δάσκαλος έβαλε από τον υπολογιστή ένα παραδοσιακό αλβανικό κομμάτι. Σχεδόν όλα τα παιδιά πιαστήκαν από τους ώμους και άρχισαν να χορεύουν. Η ατμόσφαιρα έγινε γιορτινή. Μπήκα στο χορό μαζί τους για να μάθω τα βήματα. “*Μοιάζει με παραδοσιακό από τα μέρη μου*”, τους είπα, “*Η Ήπειρος είναι, εξάλλου, δίπλα στην Αλβανία*”, συνέχισα. Κάποια παιδιά από την Αλβανία φάνηκε να ενθουσιάζονται με τη δήλωσή μου και με ρώτησαν “*από που είμαι*”. Τους απάντησα ότι κατάγομαι από την Άρτα, μια πόλη που βρίσκεται πολύ κοντά στα σύνορα της Ελλάδας και της Αλβανίας. Η απόκρισή μου φαίνεται πως άρεσε στα παιδιά, τα οποία μου χαμογέλασαν πλατιά.

6.1.3. Τάξη Υποδοχής

Τα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα στην Τάξη Υποδοχής, από τη ΣΤ΄ τάξη του συγκεκριμένου σχολείου είναι η Στεφανία, ο Αρντιάν, η Εμίνα, ο Άρμπεν και ο Λεβόν. Τα δύο πρώτα παιδιά κάνουν μάθημα κατά μόνας, το καθένα με διαφορετική δασκάλα. Τα άλλα τρία παιδιά κάνουν μάθημα όλα μαζί με την τρίτη

δασκάλα της Τάξης Υποδοχής, η οποία είναι και η μόνη μόνιμη δασκάλα σε αυτή τη θέση στο σχολείο. Επίσης, λόγω του γεγονότος ότι τα τρία παιδιά ήρθαν πρόσφατα στο σχολείο, χωρίς να γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα, παρακολουθούν την Τάξη Υποδοχής οχτώ διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ενώ η Στεφανία δύο ώρες και ο Αρντιάν τρεις ώρες. Ενώ, ιδανικά θα ήθελα να πραγματοποιήσω παρατήρηση σε μαθήματα και των τριών τμημάτων της τάξης υποδοχής, αυτό δεν κατέστη δυνατό, γιατί δεν έτυχε να είμαι στο σχολείο κάποια μέρα που είχε μάθημα στην Τάξη Υποδοχής είτε η Στεφανία, είτε ο Αρντιάν, ο οποίος απουσίαζε από το σχολείο αρκετές μέρες. Έτσι, πραγματοποίησα παρατήρηση μόνο στο μάθημα του ενός τμήματος της τάξης υποδοχής για δύο διδακτικά δώρα κατά τη διάρκεια μαθήματος στην Εμίνα, στον Άρμπεν και στον Λεβόν.

Η αίθουσα του συγκεκριμένου τμήματος της Τάξης Υποδοχής όπου έκανα παρατήρηση, είναι μια μικρή αίθουσα στο ισόγειο του σχολείου και μοιάζει περισσότερο με εργαστήριο εικαστικών. Ο χώρος της είναι γεμάτος με υλικά για ζωγραφική και κατασκευές και παιδικά έργα ζωγραφικής και χειροτεχνίας. Επίσης, στον τοίχο είναι αναρτημένα μεγάλα στρατσόχαρτα με τρία αλφάβητα: το ελληνικό, το αγγλικό και το αλβανικό, γραμμένα από τα παιδιά. Υπάρχει ακόμα μία ‘φορτωμένη’ βιβλιοθήκη με παιδικά εικονοβιβλία, μία έδρα και δύο θρανία με καρέκλες το ένα δίπλα στο άλλο.



Εικ. 4: η βιβλιοθήκη στην Τ.Υ.

6.1.4. Προσέγγιση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στο μάθημα της τάξης υποδοχής

Το μάθημα και τις δύο φορές είχε την εξής δομή: αρχικά ένα μέρος εισαγωγικό με σωματικές δραστηριότητες/παιχνίδια, στις οποίες συμμετείχε και η δασκάλα, στη συνέχεια ένα κυρίως μέρος γλωσσικής διδασκαλίας με διδακτικό υλικό κάποιο εικονοβιβλίο της βιβλιοθήκης της τάξης. Τέλος το μάθημα ολοκληρωνόταν με κάποια σύντομη σωματική και πάλι δραστηριότητα.

Οι σωματικές δραστηριότητες του πρώτου μέρους πραγματοποιούνταν με απλές προφορικές οδηγίες από τη δασκάλα (Δ), τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να πραγματοποιήσουν με το σώμα τους. Για παράδειγμα η Δ λέει *“Στεκόμαστε σε κύκλο και πιάνουμε τα χέρια μας”*. Τα παιδιά φαίνεται πως δεν καταλαβαίνουν και εκείνη τους δείχνει τι εννοεί. Τα παιδιά το κάνουν και εκείνη επαναλαμβάνει τη φράση, αργά κάνοντας το αντίστοιχο νόημα στις λέξεις ‘κύκλος’, ‘πιάνουμε’, ‘χέρια’. Στη συνέχεια δίνει την οδηγία: *“Στέλνω ένα μήνυμα με το σώμα μου στον/στην διπλανό/ή μου και αυτός το μεταφέρει στον/ην επόμενο/η”*. Ξεκινάει η ίδια για να δείξει τι εννοεί. Πολύ σύντομα τα παιδιά καταλαβαίνουν. Η Δ επαναλαμβάνει αργά στη σειρά κάθε παιδιού: *“Τώρα ο/η... δίνει το μήνυμα... στον/ην...”*. Ένα ακόμα παιχνίδι τέτοιου τύπου που έπαιζαν ήταν το εξής: η Δ δίνει οδηγίες που έχουν να κάνουν με την κίνηση στο χώρο και τα παιδιά τις ακολουθούν. Για παράδειγμα λέει: *“Λεβόν, πήγαινε πίσω από τον Άρμπεν. Άρμπεν, πήγαινε πίσω από την Εμίνα. Εμίνα πήγαινε δίπλα από τη βιβλιοθήκη”*.

Οι εν λόγω σωματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιεί η Δ χαρακτηρίζονται από υψηλή πλαισιακή στήριξη, καθώς οι λεκτικές φράσεις συνοδεύονται από παραγλωσσικά στοιχεία (εκφράσεις του προσώπου, επιτονισμό), αλλά και από εξωγλωσσικά στοιχεία (σωματική αναπαράσταση). Το γλωσσικό, δηλαδή, μήνυμα μεταδίδεται επιτυχώς λόγω αυτής της υποστήριξης. Πρόκειται για δραστηριότητες τύπου ‘κελιού’ Α (πλαισιακή στήριξη, χαμηλός βαθμός γνωστικών απαιτήσεων) (Baker, 2001), που όμως για το επίπεδο στην Ελληνική των συγκεκριμένων μαθητών θα έλεγα πως είναι κατάλληλο. Ωστόσο, μια ένσταση που

θα μπορούσε να διατυπώσει κανείς είναι ότι η τεχνική που παρακολούθησα καλούσε τα παιδιά να ανταποκριθούν σε οδηγίες, όχι όμως και να παραγάγουν τα ίδια προφορικό λόγο.

Στη δεύτερη φάση του μαθήματος η δασκάλα διαβάζει ένα εικονοβιβλίο με μικρό κείμενο, πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, το οποίο επαναλαμβάνεται και έντονη εικονογράφηση, η οποία αναπαριστά το κείμενο του βιβλίου. Το βιβλίο είναι ένα παιδικό βιβλίο, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας. Διαβάζει αργά, δείχνει τις εικόνες στα παιδιά, αντιστοιχίζοντας λέξεις με εικόνες και γράφει αρχικά τα ουσιαστικά στον πίνακα μαζί με τα άρθρα τους, ζητώντας από τα παιδιά να τα αντιγράψουν στο τετράδιό τους και να τα επαναλάβουν. Τα ουσιαστικά είναι κυρίως κάποια μεταφορικά μέσα και κάποια ζώα. Στη συνέχεια κάνει ερωτήσεις με βάση το κείμενο, στις οποίες τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα ουσιαστικά που έχουν μόλις γράψει και τα τοπικά επιρρήματα που είχαν χρησιμοποιήσει στη σωματική δραστηριότητα του πρώτου μέρους (πίσω από, δίπλα από, αριστερά, δεξιά). Για παράδειγμα, η Δ ρωτάει: “Πού είναι η γάτα;” και η αναμενόμενη απάντηση είναι: “Δίπλα από το αυτοκίνητο”.

Η εν λόγω πρακτική χαρακτηρίζεται επίσης από υψηλή πλαisiώση, καθώς το γλωσσικό περιεχόμενο του βιβλίου υποστηρίζεται από την εικονογράφηση του. Το επίπεδο δυσκολίας της εν λόγω δραστηριότητας είναι αρκετά χαμηλό, κάτι που μπορεί να ευνοεί τη γλωσσική εκμάθηση για ένα αρχάριο επίπεδο. Ωστόσο, παρατήρησα πως τα παιδιά εξέφραζαν δυσaréσκεια προς τη συγκεκριμένη διαδικασία, λόγω του παιδικού χαρακτήρα του βιβλίου. Η Χατζηδάκη (2000) επισημαίνει τη σημασία του διδακτικού υλικού, το οποίο θα πρέπει να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα παιδιά. Επίσης, σύμφωνα με τον Cummins (2000) σημαντικός παράγοντας για να εμπλακεί το παιδί σε στη μαθησιακή διαδικασία είναι το περιεχόμενο του μαθήματος να παρουσιάζει *γνωσιακή πρόκληση* για εκείνο.

Στο τελευταίο μέρος του μαθήματος η Δ καλεί τα παιδιά να σταθούν όρθια σε ένα κύκλο μαζί της. Καταλαβαίνω αμέσως ότι η δραστηριότητα αφορά τα συναισθήματα. Η Δ λέει: “Είμαι χαρούμενη” και χαμογελάει πλατιά. Αμέσως μετά

λέει: “Είμαι λυπημένη” και παίρνει μία αντίστοιχη έκφραση και τέλος κάνει το ίδιο με τη λέξη: “Φοβάμαι”. Καλεί τα παιδιά να επαναλάβουν τις φράσεις και να υποδυθούν τα αντίστοιχα συναισθήματα. Τα παιδιά στην αρχή αρνούνται, αλλά σταδιακά μπαίνουν στο παιχνίδι, το οποίο φαίνεται να ευχαριστιούνται. Κοιτούν το ένα το άλλο με προσμονή για την έκφρασή του, γελάν και κάνουν όλο και πιο έντονες εκφράσεις καθώς η διαδικασία συνεχίζεται σε κύκλο.

Τα παιχνίδια ρόλων και το θέατρο συγκαταλέγονται στις δραστηριότητες που προτείνονται για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών (Χατζηδάκη, 2014) καθώς αρέσουν στα παιδιά και έτσι συμμετέχουν πρόθυμα σε αυτές, ενώ χαρακτηρίζονται από πλαισιακή στήριξη. Ακόμη, τέτοιες δραστηριότητες, ιδιαίτερα σε υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο από αυτό στο οποίο βρίσκονται τα συγκεκριμένα παιδιά, είναι κατάλληλες για να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες σε μία επικοινωνιακή διαδικασία, που έχει νόημα για τους/τις ίδιους/ες και συνεπώς ωθούνται σε ενεργό χρήση της γλώσσας, απαραίτητη για την εκμάθηση μιας Γ2 (Cummins, 2005).

6.1.5. Γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών/τριών στο μάθημα της τάξης υποδοχής

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος η Δ ζητάει διαβάζει μέσα από το βιβλίο τη φράση “Η μαμά σπρώχνει το αυτοκίνητο” και ζητάει από τα παιδιά να την επαναλάβουν. Στη συνέχεια τους ζητάει να την πουν στη γλώσσα τους. Τα παιδιά από την Αλβανία καταλαβαίνουν πιο γρήγορα και λένε ταυτόχρονα τη φράση στα Αλβανικά. Ο Λεβόν δεν έχει καταλάβει. Η Εμίνα του δείχνει στην εικόνα τη μαμά, το αυτοκίνητο και με τα χέρια της το ρήμα ‘σπρώχνω’. Ο Λεβόν καταλαβαίνει και λέει τη φράση στα Αρμένικα. Η λέξη ‘αυτοκίνητο’ μοιάζει στα αλβανικά (μακίνα) και στα αρμένικα (μάχινα). Η Δ το παρατηρεί και το σχολιάζει. Λέει, επίσης, πως και οι δύο αυτές οι λέξεις μοιάζουν με την ελληνική λέξη ‘μηχανή’, η οποία έχει σχέση και αυτή με το αυτοκίνητο. Την επόμενη φορά που συμμετείχα στο μάθημα για παρατήρηση η Δ ζήτησε από τα παιδιά αφού πουν στις γλώσσες τους μία άλλη

φράση από το βιβλίο: “Θα πάμε με το λεωφορείο” να σηκωθούν και να τη γράψουν στον πίνακα. Τα παιδιά το έκαναν με προθυμία.

Όπως προανέφερα, στον τοίχο της συγκεκριμένης τάξης είναι αναρτημένα αλφάβητα από ‘άλλες’ γλώσσες, γραμμένα από τα παιδιά. Ρωτώντας τη Δ σχετικά, μου είπε ότι ζητάει από τα παιδιά να γράψουν το αλφάβητο στη γλώσσα τους για να “εμπλουτίσουν το μάθημα με αυτό που ήδη γνωρίζουν. Και για να νιώσουν πως αυτό που γίνεται εκεί τους αφορά”. Σύμφωνα με τον Cummins (2005: 167) “το να προσκαλούμε τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα με όσα ήδη ξέρουν, τους δίνει το μήνυμα ότι η πολιτισμική και γλωσσική γνώση που φέρνουν μαζί τους είναι σημαντική”.

6.2. Παρουσίαση ευρημάτων συνέντευξης

Με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, όπως προανέφερα, αποσκοπούσα να συλλέξω για το σχολείο και την πολυπολιτισμικότητα που το χαρακτηρίζει, για τους μαθητές και τις μαθήτριες του τμήματος όπου θα πραγματοποιούσα τη διδακτική παρέμβαση, αλλά και τρία από τα ερευνητικά ερωτήματα που είχα θέσει. Αυτά αναφέρονται στη στάση του εν λόγω σχολείου στην πολυπολιτισμικότητα που το χαρακτηρίζει, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη σχέση της διγλωσσίας και της μάθησης. Ωστόσο, έκρινα πως είναι σημαντικό να συλλέξω δεδομένα και για την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων θα παρουσιαστούν βάσει των τριών παρακάτω αξόνων:

- Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το σχολείο και για τη δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησής της
- Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης

- Παιδαγωγική προσέγγιση εκπαιδευτικού τμήματος παρέμβασης/ προσέγγιση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2

6.2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το σχολείο και για τη δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησής της

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές απόψεις για την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου και σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αυτή έχει παιδαγωγική αξία. Συγκεκριμένα, δηλώνουν πως μέσα από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία της πολιτισμικής ετερότητας, να εκτιμούν το δικό τους πολιτισμό και τη δική τους γλώσσα, αλλά και των άλλων.

“Ναι το πολυπολιτισμικό μπορεί να είναι θετικό για τα παιδιά γιατί έρχονται σε επαφή με άλλες γλώσσες και αυτό τα βοηθάει και για να καταλάβουν ότι δεν είναι μόνο η δική τους γλώσσα η μόνη που υπάρχει στη γη αλλά και γιατί δεν νιώθουν και άσχημα που αυτά μιλάνε μία άλλη γλώσσα που σε άλλο σχολείο το έχω δει να συμβαίνει ας πούμε στο σχολείο που ήμουνα πέρυσι υπήρχε ένα κοριτσάκι από την Κίνα... αόρατη” (Δ. Ζ.Ε.Π.)

“Ναι έχει να προσφέρει πολλά στους μαθητές πρώτα-πρώτα ότι δεν είμαστε μόνοι μας στον κόσμο αν δηλαδή αυτήν την αξία οι Έλληνες γονείς οι οποίοι εντός εισαγωγικών και εκτός εισαγωγικών θεωρούν ότι δεν είναι ρατσιστές καταλάβαιναν την παιδαγωγική σημασία αυτής της συνεύρεσης των πολιτισμών διότι ο ένας πολιτισμός έρχεται να δώσει στον άλλον πολιτισμό και να γίνει ένας συγκερασμός. Εμείς δεν θέλουμε να αφομοιώσουμε τους ξένους μαθητές που έρχονται εδώ τους μετανάστες αλλά θέλουμε να πάρουμε και να δώσουμε πολιτισμό” (Διευθυντής)

“Καταρχήν σε κάνει να προσαρμόζεσαι σε δύσκολες καταστάσεις όπως για παράδειγμα το να θέλεις να κάνεις φίλους αλλά να μην ξέρεις τη γλώσσα τους οπότε...αυτό και μόνο σε βάζει σε μια διαδικασία να ψάξεις άλλους τρόπους επικοινωνίας. Σίγουρα έχεις μια πολύ καλύτερη αντίληψη του κόσμου όταν ανακατεύεις με διαφορετικούς πολιτισμούς γιατί κάθε πολιτισμός στην ουσία έχει μια κουλτούρα από πίσω του...εμείς όταν μορφωνόμαστε στην ουσία διαβάζοντας ένα βιβλίο ή βλέποντας μία ταινία ή πηγαίνοντας ένα θέατρο τι κάνουμε παίρνουμε κομμάτια από διαφορετικές κουλτούρες...Αυτό το πράγμα είναι ενταγμένο μέσα στο σχολείο.” (Δάσκαλος τμήματος)

“Θέλω να πω πως αυτό που εμείς μπορούμε να το πούμε με πολλά λόγια και εκφράσεις αυτό για την πολυπολιτισμικότητα...τα παιδιά, επειδή ακριβώς το έχουν βίωμα έχουνε μεγαλώσει ανακατεμένα μεταξύ τους, το θεωρούνε αυτονόητο, ότι φίλος μου είναι και ο Άραβας, φίλος μου είναι και ο Αλβανός, θα βρούμε ένα τρόπο να επικοινωνήσουμε” (Δάσκαλος τμήματος)

Σε ερώτησή μου σχετικά με το εάν και με ποιους τρόπους η πολυπολιτισμικότητα αξιοποιείται παιδαγωγικά στο πλαίσιο του σχολείου, ο δάσκαλος του τμήματος αναφέρθηκε σε αξιοποίησή της στο πλαίσιο πολιτιστικών εκδηλώσεων. Για παράδειγμα, ανέφερε ότι στη φετινή χριστουγεννιάτικη γιορτή τραγουδήσανε τα κάλαντα στα αλβανικά. Συγκεκριμένα:

“Έεε στις γιορτές που κάνουμε εντάσσουμε τραγούδια δικά τους από την Αλβανία και λέξεις προσπαθούμε να μαθαίνουμε... Να τα Χριστούγεννα τώρα που δεν επιτρεπόταν να κάνουμε γιορτή σκεφτήκαμε...στο σχόλασμα είχαμε ετοιμάσει ένα τραγούδι στα αλβανικά και βγήκαμε έξω από το σχολείο που στην αυλή που έχει άπλα κάποιοι εκπαιδευτικοί με όργανα και κάποια παιδιά όλα τα αλβανάκια που κάνανε μια χορωδία και είπανε τα κάλαντα στα αλβανικά όλα και παίζαμε εμείς μουσική” (Δάσκαλος τμήματος)

Μάλιστα, επισημαίνει ότι το εν λόγω γεγονός το παρακολούθησαν και οι γονείς, δείχνοντας πως το θεωρεί σημαντικό για εκείνους.

“και ήταν στο σχόλασμα που τα χαιρετούσαμε και ήρθαν οι γονείς να τα πάρουνε οπότε είδανε τα παιδιά τους να λένε τα κάλαντα στη γλώσσα τους...Αυτό το κάναμε πιο πολύ για να δείξουμε πως είστε στην Ελλάδα πως εντάξει είστε στην Ελλάδα αλλά...” (Δάσκαλος τμήματος παρέμβασης)

Ο διευθυντής σε αντίστοιχη ερώτηση αναφέρεται σε εκδηλώσεις που αφορούν στο φαγητό και στις διατροφικές συνήθειες των διαφόρων πολιτισμών. Μου κάνει εντύπωση, ωστόσο, το γεγονός ότι χρησιμοποιεί τη λέξη ‘ξένος’ για να αναφερθεί στα παιδιά με αλλοδαπή καταγωγή.

“παράδειγμα κάναμε... με τα φαγητά πέρσι εεε πρόπερσι κάναμε με τα φαγητά των ξένων κάναμε κάποια γλυκά σε κάποια γιορτή εεε έφερε ο κάθε ξένος ένα γλυκό από τη χώρα του μας είτε μας είτε το όνομα το φωτογραφίσαμε το γευτήκαμε και τα λοιπά και τα λοιπά εεε ναι κάτι παρόμοιο θέλουμε να κάνουμε στο τέλος του χρόνου φέτος...” (Διευθυντής)

Αναφέρεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συμμετέχει το σχολείο και αφορά στη μεσογειακή διατροφή.

“εκτός από κρητική διατροφή μεσογειακή θα συμπεριλάβουμε και τις χώρες των μαθητών για παράδειγμα τη Συρία με τα φαγητά της που είναι και μία μεσογειακή χώρα η Ουκρανία που δεν είναι μεσογειακή αλλά επειδή έχουμε μαθητές θα τους συμπεριλάβουμε την Αλβανία Βουλγαρία... Οπότε λοιπόν θα συμπεριλάβουμε και την κουζίνα και τις διατροφικές συνήθειες των χωρών αυτών για να αναδείξουμε άλλες κουλτούρες πιστεύουμε έτσι ότι μέσα από τις γεύσεις και ίσως μέσα από χορούς που αν μας αφήσουνε να κάνουμε κάποια εκδήλωση τέτοια” (Διευθυντής)

Επίσης, σχολιάζει ότι τέτοιες εκδηλώσεις θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των οικογενειών των παιδιών του σχολείου, κάτι που φαίνεται να αποτελεί για εκείνον ζητούμενο. Συγκεκριμένα, λέει:

“νομίζω ότι έτσι ίσως θα δεθούν περισσότερο και οι γονείς μεταξύ τους για το σχολείο θα έχει τέλος πάντων και μία καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών εεε και των γονέων μεταξύ τους που ναι εεε οι γονείς είναι δύσκολο αυτό δύσκολο αλλά αλλά απαραίτητο” (Διευθυντής)

Συμπερασματικά, θα έλεγα πως οι εκπαιδευτικοί αν και εκφράζονται θετικά για τη συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου, θεωρούν αυτή σε ένα επιφανειακό επίπεδο με αποτέλεσμα να μην προβαίνουν σε ουσιαστική παιδαγωγική της αξιοποίηση. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε πως οι διάφοροι πολιτισμοί των μαθητών/τριών του σχολείου τροφοδοτούν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποια εξοικείωση με στοιχεία και βασικές αξίες των πολιτισμών αυτών (Γκότοβος, 2003).

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να είναι το να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Για την πραγμάτωση μιας τέτοιας στόχευσης είναι αναγκαία η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος (Γκόβαρης, 2004), το οποίο αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ενώ το περιεχόμενό του έχει νόημα για εκείνους (Κεσίδου, 2008). Η υλοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων, οι οποίες τροφοδοτούνται από στοιχεία των ιδιαίτερων πολιτισμών των μαθητών/τριών, όπως η μουσική, ο χορός και το φαγητό, μπορεί να έχουν ένα αντίκρουσμα στους μαθητές/τριες που φέρουν τους πολιτισμούς αυτούς. Ωστόσο, οι φολκλορικού χαρακτήρα εκδηλώσεις αυτές, θα έλεγα πως είναι περισσότερο σύμφωνες με τη λογική της ενσωμάτωσης των φερόντων διαφορετικού πολιτισμού και όχι με τη λογική της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Δαμανάκης, 2000). Η λογική της ενσωμάτωσης αποσκοπεί στη διευκόλυνση της αποδοχής των ‘διαφορετικών’, χωρίς όμως να προάγει την αξία της ανταλλαγής μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2004).

Μια ουσιαστική αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας θα στόχευε στην ανάπτυξη από μεριάς των φερόντων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου μαθητών/τριών *“μίας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας”* (Κεσίδου, 2008: 10). Κάτι τέτοιο, όμως, συνεπάγεται την αναγνώριση της αξίας των Γ1 των παιδιών αυτών και τη συμπερίληψή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο ως αντικείμενο όσο και ως μέσο διδασκαλίας (Κεσίδου, 2008).

6.2.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν πως το να γνωρίζει κανείς περισσότερες από μία γλώσσες είναι προσόν, που μπορεί να έχει οφέλη για το άτομο, κάτι που επισημαίνεται από ερευνητές/τριες του αντικειμένου (Baker, 2001, Cummins, 1979, Χατζηδάκη, 2020). Σε ερώτηση μου σχετικά με το πώς αξιολογεί τη διγλωσσία, ο δάσκαλος του τμήματος μου είπε:

“όσο πιο πολλές γλώσσες ξέρει ένας άνθρωπος τόσο πιο καλό είναι μία φορά ένας παππούς είχε πει όσες γλώσσες μιλάς αυτός είσαι” (Δάσκαλος τμήματος)

Σύμφωνα με τον ίδιο επίσης, το να βρίσκεται κανείς σε περιβάλλον, όπου δε γνωρίζει τη γλώσσα που μιλιέται τον οδηγεί να αναπτύξει προσαρμοστική ικανότητα. Χαρακτηριστικά, είπε:

“καταρχήν σε κάνει να προσαρμόζεσαι σε δύσκολες καταστάσεις όπως για παράδειγμα το να θέλεις να κάνεις φίλους αλλά να μην ξέρεις τη γλώσσα τους οπότε...αυτό και μόνο σε βάζει σε μια διαδικασία να ψάξεις άλλους τρόπους επικοινωνίας” (Δάσκαλος τμήματος)

Ακόμη, δύο από τους/τις εκπαιδευτικούς εκφράζονται θετικά για την ατομική διγλωσσία, στην οποία φαίνεται να αναγνωρίζουν γνωστικά οφέλη για το άτομο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να αναπτύξει μία πιο ευρεία κατανόηση των εννοιών. Με τα λεγόμενά τους:

“...βέβαια το να μιλάς πολλές γλώσσες καταρχήν βοηθάει πολύ τον εγκέφαλο όταν για μία σημασία έχεις πάρα πολλές διαφορετικές έννοιες σημαίνει ότι μπορείς να κάνεις πιο πολύπλοκη σκέψη” (Δάσκαλος Τμήματος)

“γενικά διευρύνει το νου είσαι πιο έξυπνος πιο δραστήριος πιο ανοιχτός πιο ανοιχτόμυαλος θεωρώ ότι είναι προςόν η πολυγλωσσία” (Διευθυντής)

Σε ερώτησή μου για το αν πιστεύει ότι ένας δίγλωσσος μαθητής/ρια θα δυσκολευτεί στο σχολείο, μία από τις δασκάλες της Τ.Υ., μου είπε:

“...το να είσαι δίγλωσσος είναι μεγάλη αβάντα είναι πολύ σημαντικό δεν είναι κάτι κακό και ούτε σε κρατάει πίσω στη σχολική σου επίδοση όπως πιστεύουν πολλοί συνάδελφοι ότι α το παιδί μπερδεύεται όχι” (Δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Ενώ, η δεύτερη δασκάλα της Τ.Υ. στην ίδια ερώτηση μου είπε πως θεωρεί ότι οι λόγοι που ενδεχομένως να “εμποδίσουν αυτά τα παιδιά” είναι κοινωνικοί και δε σχετίζονται με τη διγλωσσία τους.

“εγώ νομίζω ότι κοινωνικά υπάρχουν αυτές οι συμβάσεις που θα εμποδίσουν αυτά τα παιδιά στο μέλλον ότι οι γονείς τους δεν μιλάνε καλά ελληνικά το ότι οικονομικά η κατάστασή τους είναι χειρότερη...” (Δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Αναφορικά με τη σημασία της Γ1 των παιδιών στη μαθησιακή τους πορεία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτή είναι σημαντική και μπορεί να είναι υποστηρικτική. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως βλέπουν τη Γ1 των παιδιών ως μια απαιτούμενη βάση, όπου η νέα γλώσσα μπορεί καλύτερα να καλλιεργηθεί.

“σε κάθε άνθρωπο όταν διδάσκεις μία γλώσσα είναι απαραίτητο να γνωρίζεις και τη δικιά του ή κάποια πράγματα γι’ αυτή” (Δάσκαλος τμήματος)

“θεωρώ ότι την υποστηρίζει (η γνώση της Γ1 την ανάπτυξη της Γ2) διότι συγκρίνει τη μία γλώσσα ξέροντας τη μητρική του γλώσσα αναγκαστικά κάνει συγκρίσεις του δικού του γλωσσικού επιπέδου και το επίπεδο τελοσπάντων της γλώσσας που καλείται να μιλήσει για να επικοινωνήσει” (Διευθυντής)

Μία δασκάλα του τμήματος υποδοχής μάλιστα φαίνεται να συσχετίζει τη γνώση της Γ1 των παιδιών με τις γενικότερες προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους:

“θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό (το να γνωρίζουν τη Γ1 τους) καταρχάς ο κάθε μαθητής που μπαίνει στο σχολείο που κουβαλάει από ξένη χώρα εννοώ έναν πολιτισμό μαζί του κουβαλάει μία ιστορία κουβαλάει διάφορα στοιχεία γλωσσικά και όχι μόνο οπότε θεωρώ ότι το να καταφέρουμε να έχουμε ένα καλό επίπεδο στην πρώτη γλώσσα θα βοηθήσει να μπορέσουν να έχουν ένα καλό επίπεδο και στη δεύτερη” (Δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Επίσης, ο δάσκαλος του τμήματος αναφέρεται και στη συναισθηματική διάσταση του να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα παιδιά τη Γ1 τους:

“...θέλουνε όμως και να εκφραστούν στη γλώσσα τους να να μιλήσουν να νιώσουν (...) έτσι (μιλώντας στη Γ1 τους) χαλαρώνουν νιώθουν ότι υπάρχει ένα περιβάλλον που τους αποδέχεται” (Δάσκαλος τμήματος παρέμβασης)

Επιπλέον, μία δασκάλα του τμήματος υποδοχής, ενώ δηλώνει πως δε ξέρει εάν και πώς σχετίζεται η κατάκτηση της Γ2 με τη Γ1 των παιδιών, σχολιάζει πως το γεγονός ότι οι Άραβες μαθητές της δε ξέρουν να γράφουν στη γλώσσα τους επηρέασε την έκβαση της διδασκαλίας της. Κάτι που δε φαίνεται να συνέβη με άλλα παιδιά που ξέρουν να γράφουν στη Γ1 τους:

“δεν είμαι σίγουρη ακόμη αλλά θα σου πω πρακτικά πώς το είδα τα παιδιά που μιλάνε αραβικά μιλάνε αλλά δεν ξέρουν να γράφουν εκεί δεν μπορέσαμε να κάνουμε αυτό το πάντρεμα στο μάθημα δηλαδή ότι για παράδειγμα αυτό είναι έτσι στα αραβικά” (Δασκάλα Ζ.Ε.Π.)

Ωστόσο, παρά τη θετική άποψη που εκφράζει ο δάσκαλος του τμήματος για τη διγλωσσία και για τη σχέση της διγλωσσίας με τη μάθηση, φαίνεται πως θεωρεί πως η χρήση των Γ1 από τα παιδιά δεν αλληλεπιδρά με τους διδακτικούς στόχους τους σχολείου. Συγκεκριμένα σε ερώτησή μου για το εάν εντάσσει τις γλώσσες των παιδιών στο μάθημα μου απάντησε:

“όχι πολύ...προσπαθούμε και μεις αλλά είναι πολυτέλεια...προσπαθούμε σε άλλες δραστηριότητες εκτός διδασκαλίας, στο διάλειμμα ή σε γιορτές να εντάσσουμε... είναι πράγματι πολυτέλεια”

Με την απάντησή του αυτή φανερώνει πως, κατά τη γνώμη του, οι γλώσσες των παιδιών δεν αποτελούν ή δε συνδέονται με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Σε συνέχεια αυτής της κουβέντας του ανέφερα πως στη διάρκεια της παρατήρησης που έκανα στο μάθημά του, είδα αρκετές φορές να χρησιμοποιούνται και με δική του παρότρυνση οι γλώσσες των παιδιών για τις ανάγκες του μαθήματος. Όμως, όπως φαίνεται αυτό εκείνος το βλέπει ως αναγκαίο κακό:

“Καλά δεν το γλιτώνω (γέλιο) (...) ναι το κάνω συνέχεια γιατί δεν υπάρχει άλλος τρόπος. καταλαβαίνεις και εσύ ότι είναι χρονοβόρο αυτό”

Καταλαβαίνω ότι αυτό που εννοεί είναι ότι με τις συνεχείς μεταφράσεις από τα ελληνικά σε κάποια άλλη γλώσσα χάνεται χρόνος από το μάθημα, το οποίο οφείλει να ‘τρέξει’ για να καλυφτεί η υποχρεωτική διδακτέα ύλη. Όμως, με τα λεγόμενά του αυτά δείχνει πως δε συνδέει τη χρήση των γλωσσών των μαθητών/ριών του με τους διδακτικούς στόχους του σχολείου και τη μαθησιακή πορεία τους. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως αγνοεί τις θεωρίες που αφορούν στη σχέση της διγλωσσίας και της μάθησης, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της μη διακοπής της ανάπτυξης της Γ1 ενός αναδυόμενου δίγλωσσου ατόμου για τη συνολική μαθησιακή του πορεία (Cummins, 1979). Ταυτόχρονα, θεωρώ πως το γεγονός ότι αναγνωρίζει τη διγλωσσία ως γνωστικό πλεονέκτημα από τη μία, αλλά δεν θεωρεί πως της αναλογεί κάποια θέση μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, αναδεικνύει τη σύγχυση των σχετικών αντιλήψεων που έχει, κάτι που παρατηρείται να χαρακτηρίζει γενικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία (Mattheoudakis et al., 2017, Maligoudi et al., 2018).

Κάνοντας σε μία από τις δασκάλες της τάξης υποδοχής την ίδια ερώτηση, εάν δηλαδή εντάσσει στο μάθημα της τις γλώσσες των παιδιών, μου απάντησε ότι προσπαθεί να το κάνει γιατί θεωρεί πως αυτό είναι το πιο δίκαιο. Συγκεκριμένα μου είπε:

“Το προσπαθώ ναι γιατί υπάρχει μια μεγαλύτερη ισοτιμία με αυτόν τον τρόπο γιατί όταν μιλάω μόνο εγώ στη χώρα μου είναι πολύ άνισο ενώ αν πεις μιλάς και συ μια γλώσσα πες, μίλα τη γλώσσα σου. εγώ καταλαβαίνω. θα καταλάβω από τον ήχο, από τη φωνή σου θα καταλάβω. μπορείς να μιλήσεις...”

Κατά τη γνώμη μου, μία τέτοια τοποθέτηση παραπέμπει στη θέαση των γλωσσών ως δικαίωμα των ομιλητών/ριών τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011) η εν λόγω θέαση της γλώσσας αφήνει το περιθώριο της μη συσχέτισης των διαφόρων γλωσσών που, κατά τ’ άλλα, είναι σημαντικό μέρος της

κοινωνίας μας, με τους θεσμούς της γενικά, αλλά και με την εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα. Βέβαια, η συγκεκριμένη δασκάλα, ισχυρίζεται πως προσπαθεί να εντάσσει τις γλώσσες των μαθητών/ριών της στο μάθημα. Ο τρόπος όμως που το θέτει (δικαιωματικά) δίνει την εντύπωση πως και εκείνη αγνοεί τη σημασία των Γ1 των δίγλωσσων μαθητών/ριών για τη μαθησιακή τους πορεία.

Ο διευθυντής σε ερώτηση σχετικά με τις Γ1 των μαθητών/τριών του σχολείου έδειξε να συμφωνεί με το να συνεχίζεται η ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, μάλιστα φαίνεται πως θεωρεί πως κάτι τέτοιο αφορά και το ελληνικό σχολείο αλλά και τους εκπαιδευτικούς του στόχους. Στο παρελθόν, όπως μου είπε, στο ίδιο δημοτικό γινόντουσαν απογευματινά μαθήματα σε κάποιες από τις γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών/τριών, κάτι που πια δε συμβαίνει. Χαρακτηριστικά:

“πρωτίστως θεωρώ ότι ενώ ξεκινήσαμε σωστά τη δεκαετία του 90 τι εννοώ ξεκινήσαμε σωστά ερχόταν λοιπόν εδώ οι αλλοδαποί μαθητές είχαν ιδρύσει Τάξεις Υποδοχής ούτως ώστε να μαθαίνουν τη γλώσσα την Ελληνική αλλά και κάποιοι καθηγητές δεν αφήσανε τη γλώσσα τη δική τους να χαθεί τη συνεχίσαμε (...) στο παρελθόν λειτούργησαν τέτοιες τάξεις και εδώ και μάλιστα το ξέρω εκ των έσω γιατί δούλεψε και η γυναίκα μου η γυναίκα μου έκανε ρωσικά εδώ σε αυτό το σχολείο γινότανε κι άλλες γλώσσες και αλβανικά γινότανε και λοιπά και τι άλλο και βουλγάρικα (...) λοιπόν εγώ θα ήθελα αυτό να συνεχιστεί και τώρα ποιος είπε ότι δεν πρέπει να μαθαίνουν τη γλώσσα τους οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα που ήδη ζουν γιατί αυτό τους βοηθάει να έχουνε ένα δέσιμο με το δικό τους πολιτισμό και να τον μεταφέρουν δηλαδή να συνδυάσουν τη γλώσσα τη δική τους με τη γλώσσα τη δική μας ούτως ώστε να ανταπεξέλθουν καλύτερα δηλαδή εγώ πιστεύω ότι καλύτερα θα ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αν πρωτίστως γνωρίζουν και τη δική τους γλώσσα”

Συμπερασματικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές απόψεις για τη διγλωσσία, η οποία υποστηρίζουν ότι μπορεί να έχει οφέλη για το άτομο. Επίσης, όλοι φαίνεται πως έχουν θετική στάση απέναντι στις γλώσσες καταγωγής των

μαθητών/ριών τους. Γενικά φαίνεται πως δεν αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία των μαθητών/ριών τους ως ‘πρόβλημα’ για τη μαθησιακή και σχολική τους πορεία, μάλλον το αντίθετο. Ταυτόχρονα, όμως, οι τέσσερις από τους πέντε δε συνδέουν άμεσα την περαιτέρω ανάπτυξη της διγλωσσίας των παιδιών με τους στόχους τους σχολείου.

6.2.3. Προσέγγιση στη διδασκαλία εκπαιδευτικού τμήματος παρέμβασης. Προσέγγιση εκπαιδευτικών τμήματος υποδοχής στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2

Αναφορικά με την προσέγγιση στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών εστίασα στα παρακάτω σημεία: στη μέθοδο διδασκαλίας, στο διδακτικό υλικό, στην ύπαρξη η μη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης υποδοχής. Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσπάθησα να συλλέξω στοιχεία για τη γενικότερη παιδαγωγική τους προσέγγιση. Στοιχεία για την ίδια θεματική συνέλεξα φυσικά και μέσω της παρατήρησης, την οποία όμως πραγματοποίησα στο ένα μόνο από τα δύο τμήματα της τάξης υποδοχής και στο τμήμα παρέμβασης. Για το λόγο αυτό, αλλά και για να εμπλουτίσω τα δεδομένα μου επέλεξα να ορίσω την αντίστοιχη θεματική στις συνεντεύξεις.

Κατά την παρατήρηση στο τμήμα παρέμβασης διαπίστωσα πως ο δάσκαλος χρησιμοποιεί μετωπική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ τα παιδιά κάθονται το κάθε ένα μόνο του σε κάθε θρανίο. Ωστόσο, ο ίδιος μου είπε ότι ακολουθεί τη συγκεκριμένη μέθοδο μόνο εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, η μέθοδος διδασκαλίας που κανονικά χρησιμοποιεί είναι η ομαδοσυνεργατική, η οποία θεωρεί ότι ενδείκνυται για τη διδασκαλία σε πολύγλωσσες τάξεις.

“εγώ πρώτη φορά αναγκαστικά τόσα χρόνια..ποτέ...τώρα κοίτα τι έχουμε πάθει λόγω του κορονοϊού αναγκάστηκα να δουλέψω αυτό το μετωπικό δεν το είχα ξαναδουλέψει ποτέ πάντα δούλευα τα παιδιά σε ομάδες (...) Ειδικά σε αυτό το σχολείο οι ομάδες είναι το καλύτερο πραγματικά η δουλειά που κάνουν δε συγκρίνεται...αλλά ο κορονοϊός μας έχει κάνει...το οποίο στο

σχολείο το δικό μας είναι τραγικό...ε ναι γιατί όταν έχεις ένα αλβανάκι το οποίο έχει έρθει από την Αλβανία μόλις και δε μιλάει καθόλου ελληνικά θα το βάλεις με ένα αλβανάκι να του ψιθυρίζει και να του εξηγεί τώρα να του λες αυτό δεν επιτρέπεται κάτσε μόνος σου είναι...κι ας μην πούνε για το μάθημα...ας πούνε κάτι στα αλβανικά δικό τους...”

Όταν τον ρώτησα γιατί θεωρεί πως ειδικά για αυτό το σχολείο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι η καλύτερη μου είπε:

“αν κάνεις τις σωστές ομάδες με βάση το κοινωνιόγραμμα που λέμε και εδώ...αν λάβεις εδώ στη συνθήκη αυτή αν λάβεις υπόψη σου τα χαρακτηριστικά τα των παιδιών αυτών τη γλώσσα το επίπεδο στη γλώσσα την καταγωγή και τα λοιπά τότε οι ομάδες μπορούν να δουλέψουν...δε φαντάζεσαι πόσο...κάνουν δουλειά που όσο και να προσπαθείς εσύ με το μετωπικό με τα παιδιά έτσι μόνα τους όσο και να θέλεις δε μπορείς...οι ομάδες λειτουργούν αλληλοσυμπληρώνονται τα παιδιά το ένα τραβάει το άλλο το ένα καλύπτει το άλλο είναι φοβερό”

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2, όντως κρίνεται σημαντική η συνεργασία, η αλληλεπίδραση και ο διάλογος μεταξύ των μαθητών/ριών (Χταζηδάκη, 2020). Συνεπώς, θεωρώ πως η προσέγγιση του δασκάλου στο εν λόγω θέμα είναι σωστή. Ωστόσο, από μόνη της η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι αρκετή για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/τριών, οι οποίοι αποτελούν μαθητική ομάδα με πολυδιάστατες μορφωτικές ανάγκες (Χατζηδάκη, 2019). Για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες ο εκπαιδευτικός μίας τυπικής τάξης, η οποία περιλαμβάνει μαθητές/ριες με διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας θα πρέπει κατά κύριο λόγο να λάβει υπόψη του το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 1979, 2000, 2005).

Τα λεγόμενα του δασκάλου του τμήματος, αλλά και μέσα από τα δεδομένα που συνέλεξα από την παρατήρηση συμπεραίνω ότι ο δάσκαλος δεν είναι ενημερωμένος για τις σχετικές θεωρίες που αφορούν στη διδασκαλία δίγλωσσων

παιδιών. Ωστόσο, κάτι τέτοιο, θα έλεγα πως είναι αναμενόμενο, καθώς όπως έχουν καταδείξει σχετικές κριτικές στο νομοθετικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 στις συμβατικές τάξεις (αλλά και στις Τ.Υ.), αυτό χαρακτηρίζεται από καθοριστικές για τη μη αποδοτικότητα του ελλείψεις (Χατζηδάκη, 2011). Δεδομένου, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως και δάσκαλος του συγκεκριμένου τμήματος, δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση επί του θέματος, είναι επόμενο να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εκπαιδευτικής συνθήκης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αναφορικά με το διδακτικό υλικό και τα μέσα που χρησιμοποιεί, ο δάσκαλος μου είπε:

“εεε ακολουθώ τις θεματικές στις ενότητες του βιβλίου αλλά τα αλλάζω...δεν θα βάλω τα προβλήματα που έχει το βιβλίο του σχολείου για παράδειγμα αυτά τα παιδιά θα τα δυσκολέψει πάρα πολύ οπότε προσπαθώ να φτιάξω στο ίδιο πνεύμα ένα δικό μου πρόβλημα όλα τα μαθηματικά έτσι τα κάνω βάζω δικά μου δεδομένα και το συντάσσω έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρο το τι ζητάω να είναι πιο απλοποιημένα. (...) και χρησιμοποιούμε πολύ τον υπολογιστή μπορεί να θέλω να μιλήσω για ένα ζώο για παράδειγμα το οποίο δεν το ξέρουνε ούτε στη γλώσσα τους πώς λέγεται τα παιδιά οπότε τι κάνω το βρίσκω στο ίντερνετ τους το δείχνω σε φωτογραφία και το καταλαβαίνω ή ένα λουλούδι ή κάτι οτιδήποτε που θέλεις να περιγράψεις”

Σύμφωνα με τον Cummins (1979), κεντρικής σημασίας για την αύξηση των σχολικών επιδόσεων των δίγλωσσων μαθητών/τριών είναι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας, η οποία είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων του σχολείου. Για να υποστηριχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι δίγλωσσοι μαθητές/ριες στο έργο της κατάκτησης της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας δεν είναι η απλούστευση του μαθήματος που χρειάζεται. Αυτό που προτείνεται είναι ο σχεδιασμός του μαθήματος να βασίζεται στην *πλαισιακή στήριξη* και στις *γνωστικές απαιτήσεις* (Cummins, 2000, 2005).

Αντίθετα με το δάσκαλο του τμήματος, στα δύο από τα τρία τμήματα της Τάξης Υποδοχής, οι δασκάλες είτε δεν προτιμούν, είτε δεν καταφέρνουν να σχηματίσουν ομάδες μαθητών/ριών και έτσι το μάθημα γίνεται ατομικά:

“θα σου πω φέτος δεν έκανα τμήματα όλοι οι μαθητές μου είναι μεμονωμένοι εκτός από ένα της πρώτης θα σου πω γιατί δεν έκανα τμήματα πέρυσι στο σχολείο που ήμουν τα είχα χωρισμένα σε τμήματα τα παιδιά (...) είδα ότι στην ομάδα δεν βοηθούνται πάντα τα παιδιά. Ας πούμε είχα μία ομάδα με δύο αγόρια έναν πολύ καλό μαθητή και έναν μέτριο... εεε μαθητή είχανε κόντρα μεταξύ τους (...) και λέω φέτος εφόσον έχω λίγα παιδιά και έχω το περιθώριο να τα παίρνω μόνα τους καλύτερα” (Δ. Ζ.Ε.Π.)

“τα παίρνω ατομικά σχεδόν όλα εκτός από δύο που ήρθαν τώρα...γιατί έβγαινε κάποτε το πρόγραμμα να σου πω την αλήθεια έβγαινε το πρόγραμμα με τις ώρες όταν ξεκίνησα απλά το κακό σε αυτό το σχολείο είναι ότι επειδή η κάθε τάξη έχει ένα τμήμα είναι δύσκολο να ταιριάζεις δύο παιδιά από διαφορετικές τάξεις και να σου βγει το πρόγραμμα” (Δ. Ζ.Ε.Π.)

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020) η ατομική διδασκαλία στο πλαίσιο του μαθήματος της Τ.Υ. αντιτίθεται στα προτεινόμενα για τη διδασκαλία μιας Γ2, η οποία σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις θα πρέπει να βασίζεται σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και δραστηριότητες, οι οποίες επιτρέπουν την εστίαση στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/ριών.

Σε ερώτησή μου σχετικά με τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη όταν ωστόσο σχηματίζουν ομάδα, οι δασκάλες μου είπαν:

“Με βάση τη χώρα καταγωγής την τάξη και το επίπεδο γλωσσομάθειας” (Δ. Ζ.Ε.Π.)

“Λαμβάνω υπόψη τη γλώσσα και την ηλικία” (Δ. Ζ.Ε.Π.)

Βάσει τις πρόσφατες διατάξεις για την οργάνωση των Τ.Υ. τα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι το *μαθησιακό επίπεδο* και οι *εκπαιδευτικές ανάγκες* των μαθητών/ριών. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020), αυτά είναι τα στοιχεία που θα πρέπει να τροφοδοτούν την κρίση των εκπαιδευτικών σχετικά με

το πως να σχηματίσουν τις ομάδες των μαθητών/ριών, και όχι οι ίδιες Γ1 των μαθητών/ριών και το επίπεδό κατάκτησης της Ελληνικής.

Απευθυνόμενη στις εκπαιδευτικούς της Τ. Υ. έκανα στη συνέχεια ερωτήσεις σχετικά με το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του μαθήματος και σχετικά με το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούν. Σημειώνω εδώ, πως καμία από τις τρεις εκπαιδευτικούς δεν έχει λάβει επιμόρφωση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2. Μία από τις τρεις είχε παρακολουθήσει ένα εξαποστάσεως σεμινάριο 400 ωρών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, σύμφωνα με τα λεγόμενά της “δεν πήρε κάτι άλλο από αυτό, εκτός από τη μοριοδότηση”. Όπως υποστηρίζουν, κανείς δε τους είπε “τι πρέπει να κάνουν και πως να το κάνουν” και μεριμνούν μόνες τους για το διδακτικό υλικό, καθώς όπως υποστηρίζουν το εγχειρίδιο που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας, το ‘Γεια σας’ δεν τους εξυπηρετεί.

Χαρακτηριστικά, λένε:

“δεν είχα ιδέα για το τι θα κάνω πας λίγο σε θολά νερά γιατί έχει κάτι βιβλία του Υπουργείου Παιδείας, το ‘γεια σας’ και πολύ υλικό στο ίντερνετ αλλά δεν υπάρχει αυτό σαν μπούσουλας και η καθεμιά μας εδώ μάλλον θα σου πει άλλα πράγματα ότι κάνει το προσεγγίζει εντελώς διαφορετικά...” (Δ. Ζ.Ε.Π. 1)

“μόνη μου όπως καταλαβαίνεις έχω βρει ό,τι έχω βρει ψάχνοντας και δοκιμάζοντας πέρυσι πρώτη χρονιά δοκίμαζα το ένα μου έβγαине το άλλο όχι και φέτος μου είναι λίγο πιο καθαρό...κανείς δε μας έχει πει κάτι...δεν υπάρχει δηλαδή νομίζω καθαρή οδηγία από την αρχή (...) και το υλικό μόνη μου το έχω επιλέξει ή το έχω φτιάξει. Το ‘Γεια σας’ που δίνει το υπουργείο πέρυσι το χρησιμοποίησα φέτος καθόλου ε δε μου κάνει δε ξέρω χρησιμοποιώ το ‘Μαργαρίτα’ το ‘Γνωρίζεις ήδη Ελληνικά’ και το ‘Ταξίδι στην Ελλάδα’ για τα παιδιά που είναι σε μεγαλύτερο επίπεδο. Το τελευταίο εγώ το αγόρασα χρησιμοποιείται σε ενήλικες κανονικά αλλά μου αρέσει η θεματική του και το χρησιμοποιώ στα μεγαλύτερα παιδιά” (Δ. Ζ.Ε.Π 2)

Οι δύο από τις τρεις δασκάλους δηλώνουν πως οργανώνουν το μάθημά τους με βάση κυρίως τα όσα κάνουν τα παιδιά στις κύριες τάξεις τους, λειτουργώντας “ενισχυτικά”, “κάνοντας επανάληψη” και “καλύπτοντας τα κενά” που έχουν τα παιδιά. Όπως λένε, αξιοποιούν στο μάθημά τους διαδραστικές δραστηριότητες, θεατρικές ασκήσεις, οπτικό υλικό και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ωστόσο, είναι μία εύλογη απορία είναι πώς είναι δυνατόν να εφαρμόζονται τέτοιες δραστηριότητες όταν τα μαθήματα γίνονται κατά κύριο λόγο ατομικά.

“εγώ μπαίνοντας μέσα στην τάξη ρωτάω τι κάνατε σήμερα ξέρω γω στη γλώσσα στα μαθηματικά και μου λένε ας πούμε και πάνω σε αυτό ξεκινάμε να χτίζουμε εμείς τη γνώση για το αντικείμενο που κάνανε ξέρω γω μάθαμε τον πλάγιο λόγο θα κάνουμε τον πλάγιο λόγο θα παίξουμε θέατρο θα κάνουμε διαδραστικές ασκήσεις θα παίξουμε με τον υπολογιστή” (Δ. Ζ.Ε.Π.1)

“γενικά έρχομαι εγώ από πίσω (από το μάθημα που γίνεται στην κύρια τάξη) σαν επαναληπτικά λειτουργώ (...) για τα μεγαλύτερα λειτουργώ κάπως ενισχυτικά σε αυτά που κάνουν στο μάθημα και παίρνοντας από την αρχή τη γραμματική, τα δέκα μέρη του λόγου.. προσπαθώ να καλύψουμε τα κενά” (Δ. Ζ.Ε.Π.2)

Η τρίτη δασκάλα της τάξης υποδοχής είναι η μοναδική από τις τρεις που έχει οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο. Όπως μου είπε έχει 20 έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός και εργάζεται τα τελευταία 6 χρόνια στο εν λόγω δημοτικό, στην ίδια θέση, δηλαδή στην τάξη υποδοχής. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της, στόχος της διδασκαλίας της είναι η αφύπνιση και η υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών/ριών, οι οποίοι είναι είτε μετανάστες/στρίες είτε πρόσφυγες/ισσες και έτσι είτε φέρουν “βαριά ιστορία”, είτε προέρχονται από “δύσκολα περιβάλλοντα”.

“ Πιστεύω πως αυτό που χρειάζεται να κάνει ο δάσκαλος είναι να κρατήσει τη φλόγα αναμμένη.

-Τι εννοείτε;

- τη φλόγα της ψυχής τους (των παιδιών) και κυρίως να ανακαλύψουν τη δική τους ύπαρξη καθώς έρχονται σε έναν τόπο που δεν έχουν γλώσσα δεν έχουν έναν τρόπο τα ίδια να μιλήσουν...χάνουν και τον εαυτό τους...δεν έχουν τη δική τους ταυτότητα, κανένας δεν τους ακούει σε κανέναν δεν μιλάνε άρα το πρώτιστο δεν είναι μόνο ότι πρέπει να διδάξεις στη γλώσσα πρέπει τα παιδιά να στηθούν σε σχέση με τον εαυτό τους χωρίς γλώσσα σε σχέση με τους άλλους πρέπει να στήσουν τον εαυτό τους (...) γιατί έχουνε μία βαριά ιστορία όλα αυτά τα παιδιά έχουνε ζήσει πολέμους...μπορεί να έχουν ήδη μία αρνητική στάση προς το σχολείο γιατί έρχονται από περιβάλλοντα πολλές φορές πολύ ταπεινά και φτωχά (...) έχουμε δηλαδή και παιδιά που πέρα από τον πόλεμο έρχονται από δύσκολα περιβάλλοντα”

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη δασκάλα το σχολείο γενικά αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών, με αποτέλεσμα να τα αποκλείει. Συγκεκριμένα, δηλώνει πως τα σχολικά εγχειρίδια είναι “ακατάλληλα” για τους/ις μαθητές/ριες αυτούς/ές και πως το ελληνικό σχολείο δεν απευθύνεται σε παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο:

“τα βιβλία είναι ακατάλληλα όλα τα σχολικά εγχειρίδια όχι μόνο αυτό που δίνουν για μας (για την Τ.Υ.) είναι ακατάλληλα δηλαδή και για τους Έλληνες γιατί απομακρύνουν τα παιδιά δεν ενέχουν καμία έκπληξη είναι δοκιμακά με μία πολύ περιληπτική και κακή σύνταξη είναι ένας λόγος που μοιάζει με τον λόγο των εφημερίδων σχεδόν απρόσωπος χωρίς καθόλου αφήγηση (...) πόσο μάλλον δηλαδή για τα μεταναστούπουλα και τα προσφυγόπουλα που δεν ξέρουν τη γλώσσα...είναι μεγάλο πρόβλημα αυτό για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες τα σχολεία είναι φτιαγμένα αποκλειστικά για τους Έλληνες και τα παιδιά αυτά είναι καταδικασμένα να μείνουν εκτός σχολείου εκτός κοινωνικής διαδικασίας”

Όπως υποστηρίζει, μάλιστα, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει για τα εν λόγω παιδιά αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, απωθώντας τα από την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία:

“το πρόβλημα είναι πως στις τυπικές τάξεις τα παιδιά αυτά είναι σαν έπιπλα γιατί ο δάσκαλος τρέχει την ύλη της τάξης και δε μπορεί να γυρίσει πίσω να κάνει κάτι σε αυτά τα παιδιά οπότε αυτό τι δημιουργεί αυτό δημιουργεί μία συνθήκη απόλυτης αφηρημάδας δηλαδή μαθαίνουν να είναι σε ένα λήθαργο και να μην τους αφορά αυτό που γίνεται και όταν έρχονται στην τάξη υποδοχής έχουμε αυτό το φαινόμενο δηλαδή τα παιδιά είναι σβησμένα και δεν είναι σε μία διαδικασία μάθησης”

Στην ερώτησή μου σχετικά με το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιεί και με τα μέσα που επιλέγει για τη διδασκαλία μου απάντησε πως χρησιμοποιεί γενικά την “τέχνη ως μέσο επικοινωνίας” και ότι επιλέγει διδακτικό υλικό προερχόμενο από τη λογοτεχνία, καθώς θεωρεί πως ο αφηγηματικός λόγος και η εικονογράφηση είναι ικανά να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών:

“Βασικά χρησιμοποιώ την τέχνη ως μέσο επικοινωνίας. Χρησιμοποιώ αυτά τα εικονογραφημένα βιβλία, παραμύθια και λοιπά (...) Πιστεύω πως ο λόγος αυτών των βιβλίων είναι ο φυσικός λόγος είναι ο λόγος που τα παιδιά ήδη ακούνε παντού γύρω τους όταν μιλάμε αφηγούμαστε ο λόγος αυτών των βιβλίων είναι ο λόγος που υπάρχει στη ζωή μας...τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτόν τον λόγο... και βέβαια τους αρέσουν οι ιστορίες, τα παραμύθια... κάτι συμβαίνει υπάρχουν ήρωες πράγματα μία πλοκή...όλα αυτά είναι φιλικά προς τα παιδιά όλων των εθνικοτήτων. Και όταν τους αρέσουν τα κείμενα τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα το να αρέσουν στα παιδιά τα κείμενα είναι το πρώτο το πιο σημαντικό για να μάθουν”

Συμπερασματικά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 ‘αυτοσχεδιάζουν’, εφαρμόζοντας ο κάθε ένας και η καθεμία τις μεθόδους και τις τεχνικές που ‘λειτουργούν’ για εκείνον και για κείνη καλύτερα. Το φαινόμενο αυτό είναι διαδεδομένο στα σχολεία και έχει επισημανθεί από ερευνητές (Χατζηδάκη, 2020), οι οποίοι καταδεικνύουν την ασάφεια του σχετικού νομοθετικού πλαισίου, το οποίο δεν παρέχει συγκεκριμένο Αναλυτικό

Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 (Χατζηδάκη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν πολύ καλή πρόθεση, ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά στην εκπαίδευσή τους, ενώ δύο από αυτούς θα έλεγα ότι είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, τα οποία προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες. Όμως, συχνά αυτό τους ωθεί να 'ρίχνουν' το επίπεδο με αποτέλεσμα οι μαθητές/ριες να μην προχωρούν γνωστικά. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εν λόγω μαθητών/ριών απαιτούν ένα διδακτικό πλαίσιο που συνδυάζει τόσο την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους, όσο και τη δέσμευσή τους στο γραμματισμό (literacy engagement) (Cummins et al., 2015).

Κεφάλαιο 7: Η διδακτική παρέμβαση με βάση τα κείμενα ταυτότητας

Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν, όπως προαναφέραμε, παιδαγωγική πρακτική, η οποία ανταποκρίνεται στο προτεινόμενο πλαίσιο για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών και ιδιαίτερα για δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες. Στο πλαίσιο της εν λόγω πρακτικής και μέσα στο χώρο των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στην τάξη (Cummins & Early, 2011), τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες τους και γενικά κομμάτια των ταυτοτήτων τους, μέσα από δραστηριότητες γραμματισμού (Cummins, 2015). Ο γραμματισμός, για την προσέγγιση των κειμένων ταυτότητας, νοείται πέρα από την παραδοσιακή του σύλληψη της παραγωγής και κατανόησης γραπτών, γραμμικών κειμένων (Cummins & Early, 2011). Συνεπώς, οι δραστηριότητες γραμματισμού στο πλαίσιο της δημιουργίας κειμένων ταυτότητας αναφέρονται σε κείμενα γραπτά ή προφορικά, εικαστικά, θεατρικά, οπτικοακουστικά έργα και οποιασδήποτε άλλης μορφής μπορεί να προωθήσει τη συμμετοχή, την έκφραση και τη δημιουργικότητα. Οι δραστηριότητες των κειμένων ταυτότητας είναι σύμφωνες με το πλαίσιο για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών, καθώς ανταποκρίνονται στο διπλό στόχο της επιβεβαίωσης ταυτότητας και της γνωστικής δραστηριοποίησης (Cummins, et al., 2015). Παράλληλα, ανταποκρίνονται στην πρόταση για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, καθώς δύναται να προσφέρουν την τριπλή εστίαση που προτείνεται, εστίαση στο νόημα, στη γλώσσα και στη χρήση (Cummins, 2005).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σχεδιάστηκε διδακτική παρέμβαση με βάση τα κείμενα ταυτότητας για να υλοποιηθεί στη Στ' τάξη δημοτικού σχολείου της πόλης των Χανίων. Σκοπός ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο και με ποιους τρόπους μπορεί να αξιοποιηθεί η παιδαγωγική προσέγγιση των κειμένων ταυτότητας για την ενδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών/ριών. Ο σκοπός αναλύθηκε σε δύο επιμέρους στόχους: 1) να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε μία δημιουργική διαδικασία παραγωγής κειμένων μέσα από τα οποία εκφράζουν τις

ταυτότητές τους, 2) να αναδειχθεί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και των μαθητριών.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το σχέδιο και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία αποτελείται από τρεις φάσεις: 1) εισαγωγή – αφόρμηση (διάρκεια 1 διδακτική ώρα), 2) διαδικασία παραγωγής κειμένων ταυτότητας από τα παιδιά (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες) και 3) παρουσίαση των έργων των παιδιών στην υπόλοιπη τάξη (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).

7.1. Πρώτη φάση: “Το δικό μου κείμενο ταυτότητας”

Για την πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης σχεδίασα μία εισαγωγική δραστηριότητα στα κείμενα ταυτότητας και στη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθήσει. Η εισαγωγική δραστηριότητα αποτελούνταν από την παρουσίαση ενός προσωπικού μου κειμένου ταυτότητας και από επεξεργασία του κειμένου στην τάξη μέσα από τη διεξαγωγή συζήτησης. Το κείμενο ταυτότητας που δημιούργησα περιελάμβανε γραπτό κείμενο παρουσίασης του εαυτού μου, εστιασμένο στα βασικά σημεία της πορείας της ζωής μου μέχρι σήμερα, συμπεριλαμβανομένης της καταγωγής των γονιών μου, των τόπων που έχω ζήσει, αλλά και άλλων που θα ήθελα να επισκεφτώ, τις γλώσσες που γνωρίζω και αυτές που θα ήθελα να μάθω. Η διάρκεια της πρώτης φάσης ορίστηκε στη μία διδακτική ώρα.

Το κείμενο συνοδεύεται από εικόνες από τα μέρη που έχω ζήσει. Ακόμα, συμπεριέλαβα σε αυτό σύντομο βίντεο και ηχητικό απόσπασμα στα οποία ακούγονται οι ντοπολαλιές των τόπων καταγωγής των γονιών μου (Άρτα και Κάλυμνος). Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο, το οποίο περιλαμβάνει γραπτό κείμενο σε ψηφιακή μορφή, εικόνες, βίντεο και ήχο. Η απόφασή μου να χρησιμοποιήσω ένα πολυτροπικό κείμενο για αφόρμηση στη διαδικασία ήταν για δύο λόγους. Καταρχήν, αποσκοπούσα να εμπνεύσω τα παιδιά, έτσι ώστε να δημιουργήσουν και εκείνα παρόμοιων τύπων κείμενα. Σύμφωνα με τις Rowsell & Pahl (2007) τα πολυτροπικά κείμενα αντανakλούν τις ταυτότητες των δημιουργών

τους μέσα από τις διάφορες μορφές της υλικότητάς τους. Επίσης, η χρήση των πολυτροπικών κειμένων ενδείκνυται στο πλαίσιο της διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών, καθώς αρέσουν στα παιδιά, αποτελούν δηλαδή ελκυστικό διδακτικό υλικό, το οποίο μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή τους στη δραστηριότητα (Χατζηδάκη, 2000, 2014). Επίσης, η πλαisiώση του γραπτού κειμένου με οπτικοακουστικό υλικό λειτουργεί υποστηρικτικά στην αντιμετώπιση του περιεχομένου του από τους/τις μαθητές/ριες διευκολύνοντας την κατανόησή του. Το “δικό μου κείμενο ταυτότητας” σχεδιάστηκε έτσι ώστε να παρουσιαστεί στην τάξη με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα (μέσω power point) και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ ταυτόχρονα μοιράστηκαν εκτυπωμένα αντίτυπα από το γραπτό κομμάτι του κειμένου στα παιδιά.

Για τη διεξαγωγή της διαδικασίας ζήτησα από τα παιδιά να καθίσουν σε ομάδες ή ζευγάρια ανάλογα με τις γλώσσες ομιλίας και το επίπεδό τους στα ελληνικά, με σκοπό την υποβοήθηση των πιο αρχάριων ομιλητών/ριών από τους πιο προχωρημένους στην κατανόηση του κειμένου. Δυστυχώς, οι απουσίες τις ημέρες τις διδακτική παρέμβασης ήταν πολλές. Συγκεκριμένα, έλειπε ο Νικόλας, ο Μοχάμεντ, ο Μουράντ, ο Αρντιάν και η Νόρα. Οι ομάδες και τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν ήταν:

Ομάδα 1: Εύα, Λεβόν και Γιάννης

Ομάδα 2: Άννα, Εμίνα και Άρμπεν

Ομάδα 3: Στεφανία, Κριστίνα και Ευγένιος

Η ομαδοποίηση των παιδιών αποσκοπούσε στη δημιουργία διαπροσωπικού χώρου μεταξύ τους, στον οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους για να επικοινωνήσουν στο πλαίσιο της δραστηριότητας. Παράλληλα, ζήτησα από όσα παιδιά που μιλάνε καλά και αλβανικά και ελληνικά να αναλάβουν τη μετάφραση του κειμένου στα αλβανικά για την υπόλοιπη τάξη. Οι μαθήτριες οι οποίες ανέλαβαν τη μετάφραση ήταν η Στεφανία και η Άννα. Για το Λεβόν, καθώς δε μιλάει κάποιος άλλος στην τάξη αρμένικα, δεν υπήρχε η δυνατότητα αντίστοιχης μετάφρασης.

Η παρουσίαση του “δικού μου κειμένου ταυτότητας” πραγματοποιήθηκε ως εξής: Αρχικά, έκανα μια μικρή εισαγωγή στο θέμα της παρουσίασης. Είπα στα παιδιά ότι πρόκειται να μοιραστώ μαζί τους ένα ‘αυτοβιογραφικό κείμενο’, το οποίο ουσιαστικά μιλάει για εμένα. Στη συνέχεια, ξεκίνησα την προβολή και την ανάγνωση του κειμένου. Η ανάγνωση συνοδεύτηκε από τις εικόνες, τους ήχους και το βίντεο, ενώ προσπάθησα να είμαι όσο το δυνατόν περισσότερο παραστατική, συνοδεύοντας τις λέξεις με νεύματα και κινήσεις, προσπαθώντας να καταστήσω το περιεχόμενο περισσότερο κατανοητό για το Λεβόν. Παράλληλα, μετά την ολοκλήρωση κάθε παραγράφου αυτή επαναλαμβανόταν και στα αλβανικά από τις μαθήτριες που προανέφερα.

Οι μαθήτριες-μεταφράστριες ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά στο ρόλο τους βάζοντας τα δυνατά τους για να μεταφέρουν στα αλβανικά το νόημα του κειμένου. Μάλιστα και οι δύο αξιοποίησαν και τις εικόνες και το βίντεο που προβλήθηκε, δείχνοντας και μιλώντας ταυτόχρονα. Η δραστηριότητα ουσιαστικά διεξήχθη σε δύο γλώσσες. Τα αλβανικά, η γλώσσα καταγωγής των περισσότερων μαθητών/ριών που συμμετείχαν στο μάθημα, συμπεριλήφθηκε ισάξια από άποψη χρόνου με τα ελληνικά. Επίσης, είχε το ρόλο της γλώσσας διδασκαλίας. Συμπεριλαμβάνοντας τις γλώσσες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών/ριών στη διαδικασία του μαθήματος αποστέλνεται σε εκείνους το μήνυμα ότι αυτές είναι εξίσου σημαντικές και χρήσιμες. Κατ’ επέκταση οι γλωσσικές και πολιτισμικές τους ταυτότητες λαμβάνουν επιβεβαίωση, γεγονός που συντελεί στη δέσμευσή τους στη διαδικασία γραμματισμού τους (Cummins et al., 2015). Επίσης, μέσα από την εμπλοκή σε δραστηριότητες διερμηνείας μέσα στην τάξη, οι δίγλωσσοι μαθητές/ριες αξιοποιούν το γλωσσικό και γνωστικό δυναμικό τους αποδοτικά, απολαμβάνοντας την αναγνώριση του έργου και του ρόλου τους, ο οποίος είναι κεντρικής σημασίας για τη διαδικασία. Έτσι καλλιεργούν ταυτότητες ικανότητας (identities of competence) (Manyak, 2004).

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του “δικού μου κειμένου ταυτότητας” περάσαμε στην επεξεργασία του, η οποία υλοποιήθηκε με τη μορφή συζήτησης. Στόχος της επεξεργασίας του κειμένου ήταν και η δημιουργία

σύνδεσης της πρώτης και της δεύτερης φάσης. Δηλαδή, μέσα από την εμβάθυνση της κατανόησης του δικού μου κειμένου από τα παιδιά αποσκοπούσα την υποστήριξη της παραγωγής των δικών τους κειμένων ταυτότητας που θα ακολουθούσε. Για την επεξεργασία του κειμένου αποφάσισα να χρησιμοποιήσω εργαλεία, με τα οποία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα χάρη στην εβδομαδιαία συνέντευση που πραγματοποιούν στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, αποφάσισα να αξιοποιήσω το ρόλο του συντονιστή-γραμματέα, ο οποίος φρόντιζε να τηρείται η σειρά με την οποία παίρνουν το λόγο οι μαθητές/ριες, ενώ επίσης κατέγραφε στον πίνακα λέξεις ή φράσεις κλειδιά των σημείων που θίγονται. Το κομμάτι της καταγραφής ζήτησα να γίνει στα ελληνικά και στα αλβανικά.

Τη συζήτηση άφησα να ξεκινήσουν τα ίδια τα παιδιά, καλώντας τα μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε το κείμενο. Στη φάση αυτή ενθάρρυνα τα παιδιά να μιλήσουν για τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους προκάλεσε, αλλά και για το εάν το κείμενο τους θύμιζε κάτι, το οποίο θα ήθελαν να μοιραστούν. Σύμφωνα με τον Cummins (2005) η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας των μαθητών/ριών μπορεί να λειτουργήσει προωθητικά ώστε να εμπλακούν γνωστικά σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς/ές. Τα παιδιά γενικά μίλησαν για το πώς τους φάνηκε το κείμενο, κάποια σχολίασαν ότι το βίντεο και το ηχητικό απόσπασμα και κάποια με ρώτησαν εάν εγώ μπορώ να καταλάβω τους στίχους του καλύμνικου τραγουδιού. Ο Γιάννης και η Στεφανία μοιράστηκαν ότι έχουν πάει και εκείνοι στη Θεσσαλονίκη και ότι τους άρεσε πολύ και οι ίδιοι, αλλά και ο Λεβόν, η Εμίνα, ο Άρμπεν και η Εύα είπαν ότι έχουν πάει και εκείνοι στην Αθήνα και μίλησαν λίγο για το τι τους άρεσε εκεί. Η Εμίνα και ο Άρμπεν μάλιστα, οι οποίοι έμειναν πριν έρθουν στα Χανιά για δύο μήνες στην Αθήνα, όπου πήγαν και εκεί σχολείο μίλησαν λίγο για τη γειτονιά και το σχολείο τους στα Πατήσια.

Στη συνέχεια, κατεύθυνα τη συζήτηση έτσι ώστε να εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμένου που παρουσιάστηκε, επιδιώκοντας να σκιαγραφηθεί από τα ίδια τα παιδιά το αυτοβιογραφικό είδος κειμένου. Αρχικά, δόθηκε βάση στις

πληροφορίες που δίνονταν, αφού εντοπίστηκαν οι άξονες με βάση τους οποίους αναπτύχθηκε το κείμενο. Οι άξονες αυτοί ήταν: “τι μου αρέσει”, “μέρη που έχω ζήσει”, “μέρη που θα ήθελα να επισκεφτώ”, “γλώσσες που μιλάω και καταλαβαίνω”, “γλώσσες που θα ήθελα να μάθω” και καταγράφηκαν στον πίνακα της τάξης στα ελληνικά και στα αλβανικά. Παράλληλα, έγραψα σε μία κόλλα χαρτί στα ελληνικά τους τίτλους των παραπάνω αξόνων και ο Λεβόν τις έγραψε δίπλα στα αρμένικα. Στη διαδικασία αυτή χρησιμοποίησα το google translate. Η φάση αυτή αντιστοιχεί στην *κυριολεκτική περιγραφική φάση* των πέντε φάσεων, οι οποίες προτείνονται για εφαρμογή στο πλαίσιο της διδασκαλίας για τη μετάβαση από την κατανοητή πληροφορία στον κριτικό γραμματισμό (Cummins, 2005).

Στη συνέχεια, έκανα ερωτήσεις, όπως “τι θέλει να εκφράσει η δημιουργός του κειμένου;”, “ποιος είναι ο σκοπός ενός τέτοιου κειμένου;”, “με ποιους τρόπους προσπαθεί να πετύχει το σκοπό της η δημιουργός του κειμένου;”. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και οι απαντήσεις που καταγράφηκαν ήταν: “θέλει να μιλήσει για τον εαυτό της”, “Θέλει να πει που έχει μείνει και ποιες γλώσσες μιλάει”, “έχει (το κείμενο) λέξεις, φωτογραφίες και βίντεο”. Σκοπός ήταν, όπως προανέφερα, να εντοπιστούν χαρακτηριστικά του αυτοβιογραφικού είδους κειμένου από τα παιδιά. Στο τέλος, ρώτησα τα παιδιά γιατί τελικά αυτό είναι ένα αυτοβιογραφικό κείμενο. Η απάντηση που πήρα ήταν “Γιατί μιλάει για τον εαυτό της”. Το μέρος αυτό αντιστοιχεί στη *φάση κριτικής ανάλυσης*, η οποία περιλαμβάνει την “εξαγωγή συμπερασμάτων και την εξέταση γενικεύσεων” (Cummins, 2005: 174).

Στη φάση της αφόρμησης αξιοποιήθηκε η πρόταση των Cummins et al. (2005), για προσαρμογή της ‘κοινωνικής δομής’ (social structure) της τάξης με σκοπό την ενθάρρυνση και υποστήριξη της συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία όλων των παιδιών. Αυτό επιχειρήθηκε μέσα από το σχηματισμό ομάδων από τα παιδιά, έτσι ώστε να προωθηθεί η εμπλοκή μέσα από την επικοινωνία στο διαπροσωπικό χώρο της ομάδας. Ταυτόχρονα, ο εν λόγω σχηματισμός επέτρεπε στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους, κάτι που ενθάρρυνα. Αλλά, και μέσα από τη διερμηνεία που έλαβε χώρα για τις ανάγκες της δραστηριότητας δόθηκε ‘χώρος’ μαζί και αναγνώριση στη γλώσσα καταγωγής των περισσότερων

μαθητών/ριών, επικυρώνοντας έτσι τις ταυτότητές τους. Ακόμη, αξιοποιήθηκε το γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητριών, οι ποιές ανέλαβαν το ρόλο του γραμματέα, γράφοντας στα αλβανικά τους άξονες του κειμένου. Η δομή της επεξεργασία του κειμένου (εμπειρική-προσωπική φάση, κυριολεκτική φάση) είναι βασισμένη στο μοντέλο του Jim Cummins για Εστίαση στο Νόημα (2005: 174), το οποίο προτείνεται για το πέρασμα από την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία στον κριτικό γραμματισμό. Η πέμπτη φάση του μοντέλου αξιοποιείται στη συνέχεια.

7.2. Δεύτερη φάση: Παραγωγή κειμένων ταυτότητας από τους μαθητές/ριες

Η επόμενη φάση της παρέμβασης αποτελεί τη φάση παραγωγής κειμένων ταυτότητας από τα ίδια τα παιδιά. Σκοπός αυτής της φάσης ήταν τα παιδιά να εμπλακούν σε μία διαδικασία δημιουργίας ενός πολυτροπικού κειμένου, στο οποίο εκφράζουν τις ταυτότητές τους και αξιοποιούν το γλωσσικό τους κεφάλαιο. Η εν λόγω δραστηριότητα συνδέεται με την προηγούμενη και αντιστοιχεί στην *Φάση Δημιουργικής Δράσης* (Cummins, 2005: 174) κατά την επεξεργασία ενός κειμένου. Εδώ, τα παιδιά καλούνται να *δημιουργήσουν* αξιοποιώντας τη γνώση και τις στρατηγικές που συνέλεξαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η επαφή κατά την πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης με το “δικό μου κείμενο ταυτότητας” και η επεξεργασία του, αναμενόταν να τροφοδοτήσει τη διαδικασία παραγωγής των κειμένων ταυτότητας των παιδιών.

Η διαδικασία σχεδιάστηκε για να διεξαχθεί σε δύο διδακτικές ώρες, η πρώτη από τις οποίες πραγματοποιήθηκε την ίδια ημέρα με τη δραστηριότητα της πρώτης φάσης και η δεύτερη την επόμενη ημέρα. Ουσιαστικά, η δεύτερη φάση αποτελείται από δύο μέρη που το καθένα περιλαμβάνει μία δραστηριότητα. Η δραστηριότητα του πρώτου μέρους αφορά τη συγγραφή αυτοβιογραφικού κειμένου από τα παιδιά,

ενώ κατά το δεύτερο μέρος συνεχίστηκε η δημιουργία του με την προσθήκη σε αυτό εικόνων, τις οποίες τα παιδιά βρήκανε στο διαδίκτυο.

Αρχικά, μοίρασα στα παιδιά μεγάλες κόλλες χαρτί (μεγέθους Α3) για να χωρέσουν σε αυτές και το γραπτό κείμενο, αλλά και οι εικόνες που θα βρούνε. Στη συνέχεια, εξήγησα στα παιδιά ότι σε αυτή τη δραστηριότητα θα ήθελα να επιχειρήσουν να δημιουργήσουν το δικό τους ‘κείμενο ταυτότητας’. Στον πίνακα εξακολουθούσαν να είναι γραμμένοι οι άξονες που εντοπίστηκαν κατά την προηγούμενη δραστηριότητα, τους οποίους παρότρυνα τα παιδιά να αξιοποιήσουν στη δημιουργία του δικού τους κειμένου. Επισήμανα επίσης, ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε γλώσσα ή γλώσσες επιθυμούν. Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας τα παιδιά που γνώριζαν καλύτερα αλβανικά σε κάθε ομάδα μετέφραζαν στην Εμίνα, στον Άρμπεν και όσο χρειαζόταν και στην Κριστίνα. Γενικά πάντως φρόντιζα να γίνομαι όσο περισσότερο παραστατική και να συνδυάζω με νεύματα και κινήσεις τα λόγια μου. Ο Λεβόν, όπως έδειχνε, καταλάβαινε χωρίς δυσκολία. Επίσης, είχε δίπλα του το χαρτί με τους άξονες στα ελληνικά και στα αρμένικα. Ωστόσο, τα παιδιά από την αρχή της εν λόγω δραστηριότητας έδειχναν λιγότερο πρόθυμα να συμμετάσχουν. Ο λόγος ήταν, όπως μου είπαν, ότι “δε θέλουν να γράψουν”. Έτσι, καθότι σκοπός της δραστηριότητας ήταν τα παιδιά να εμπλακούν με προθυμία και δικό τους ενδιαφέρον σε αυτή, σε εκείνη τη φάση βρέθηκα σε δίλημμα για το πώς συνεχίζω. Τελικά, τα παιδιά έγραψαν, αλλά λίγο.

Το επόμενο μέρος της δημιουργίας κειμένων ταυτότητας πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα πληροφορικής, μετά από συνεννόηση με το δάσκαλο πληροφορικής. Στη φάση αυτή, αρχικά πραγματοποιήσαμε με τα παιδιά ένα ‘ψηφιακό ταξίδι’ στα μέρη όπου ο καθένας και η καθεμιά θα ήθελε να επισκεφτεί, τα οποία σύμφωνα με το σχεδιασμό που είχα κάνει, θα είχαν ήδη γράψει στο κείμενα τους την προηγούμενη μέρα. Αν και αυτό δεν είχε γίνει ακριβώς, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην πρόσκλησή μου και με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα και του google earth ‘ταξιδέψαμε’ στην Αλβανία, στη Γαλλία, στην Κορέα, στη Γεωργία, στο Λος Άντζελες, στην Ιαπωνία και στην Αγγλία. Η κάθε ‘απογείωση’

συνοδευόταν από μία μικρή συζήτηση, που αφορούσε στα μέρη που επρόκειτο να επισκεφτούμε. Για παράδειγμα ρωτούσα τα παιδιά, εάν γνωρίζουν σε ποια ήπειρο βρίσκεται η χώρα όπου θα ταξιδέψουμε, εάν γνωρίζουν τι γλώσσα μιλάνε εκεί, αν γνωρίζουν οτιδήποτε άλλο για τον τόπο αυτό.

Αφού ‘ταξιδέψαμε’ στα μέρη που διάλεξαν τα παιδιά, τους ζήτησα να βρουν πληροφορίες ο καθένας και η καθεμία για τα μέρη αυτά, για παράδειγμα ποια ή ποιες γλώσσες μιλιούνται εκεί. Επίσης, τους προέτρεψα να αναζητήσουν πληροφορίες για τις συγκεκριμένες γλώσσες, όπως για παράδειγμα για το αλφάβητό τους. Αμέσως μετά, ζήτησα από τα παιδιά να βρουν στο διαδίκτυο εικόνες σχετικές με το αυτοβιογραφικό τους κείμενο, να τις ‘κατεβάσουν’ και να τις αποθηκεύσουν σε φάκελο που δημιουργήσανε με τη βοήθειά μου στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή. Μόλις ολοκλήρωσαν τη διαδικασία εκτύπωσα τις εικόνες στο φωτοτυπικό μηχάνημα της τάξης και στη συνέχεια τις μοίρασα στα παιδιά για να τις κόψουν και να τις κολλήσουν στο κείμενο τους.

Η εν λόγω δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αξιοποιώντας τα μέσα που τους δίνονται αναζητούν μέσα από διερευνητικές διαδικασίες τη γνώση (Cummins & Early, 2011). Μέσα από το ελκυστικό εργαλείο του υπολογιστή και του διαδικτύου επιχειρήθηκε τα παιδιά να εμπλακούν σε μία δραστηριότητα γραμματισμού, η οποία βασιζόταν στη δεύτερη εστίαση του πλαισίου για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, την Εστίαση στη Γλώσσα (Cummins, 2005). Στην προκειμένη, τα παιδιά διερωτήθηκαν σχετικά με τις διάφορες γλώσσες που μιλιούνται στα μέρη που επέλεξαν να ‘ταξιδέψουν’ και στη συνέχεια αναζήτησαν τα ίδια πληροφορίες στο διαδίκτυο, για τις συγκεκριμένες γλώσσες και τα αλφάβητά τους. Όντως, κατά την αναζήτηση πληροφοριών για τα αλφάβητα προέκυψαν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις, όπως ότι οι γλώσσες που μιλιούνται στην Αλβανία, στη Γαλλία, στις ΗΠΑ και στην Αγγλία έχουν το ίδιο αλφάβητο, ενώ οι γλώσσες που μιλιούνται στην Ιαπωνία, στη Γεωργία και στην Κορέα έχουν διαφορετικά αλφάβητα. Μάλιστα, η Στεφανία και η Κριστίνα είπαν

ότι τα τελευταία τρία αλφάβητα μοιάζουν μεταξύ τους. Όμως, ο Ευγένιος, η Άννα και ο Λεβόν διαφώνησαν. Ο Λεβόν ήταν αυτός που είχε διαλέξει να ‘ταξιδέψουμε’ στη Γεωργία, τη χώρα όπου γεννήθηκε και ζούσε μέχρι πριν λίγους μήνες. Ο ίδιος στη συνέχεια μας είπε ότι στη Γεωργία μιλιούνται γεωργιανά, αρμένικα και ρώσικα και ότι ο ίδιος μιλάει και καταλαβαίνει λίγο και ρώσικα και γεωργιανά. Τα παιδιά δε το γνώριζαν αυτό. Ενθουσιάστηκαν και του ζήτησαν να μιλήσει ρωσικά. Ο Λεβόν, ο οποίος έδειχνε αρκετά χαρούμενος, είπε μία φράση στα ρώσικα, που μετά μας είπε ότι σημαίνει “Είμαι καλά”.

Αν και η βασική εστίαση της δραστηριότητας ήταν η Εστίαση στη Γλώσσα, συνδυάστηκαν σε αυτή και οι άλλες δύο εστιάσεις. Καταρχήν, η Εστίαση στη Χρήση διέτρεχε όλη τη δραστηριότητα καθώς τα παιδιά ενθαρρύνονταν σε διάφορες φάσεις της να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε προφορική, αλλά και σε γραπτή μορφή. Ακόμα και τα παιδιά με την πιο περιορισμένη ικανότητα στα ελληνικά προέβηκαν σε γλωσσική χρήση μέσα από τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς όλα ήξεραν να χειρίζονται το λατινικό αλφάβητο στο πληκτρολόγιο.

Αναφορικά με τη διάσταση της εστίασης στο νόημα, η δραστηριότητα αναπτύχθηκε βάσει των πέντε φάσεων για το πέρασμα από την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία στον κριτικό γραμματισμό, ως εξής: Η *Εμπειρική Φάση* αντιστοιχούσε στη φάση επιλογής του τόπου ‘ταξιδιού’ και στη σύντομη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε για κάθε ένα από τους προορισμούς. Η *Κυριολεκτική Περιγραφική Φάση* αντιστοιχούσε στη φάση του ‘ταξιδιού’ κατά το οποίο έδωσα συγκεκριμένες πληροφορίες στα παιδιά για τους τόπους, όπως την ήπειρο που βρίσκεται ο κάθε τόπος. Παράλληλα, κατά την δεύτερη φάση αναδύθηκε και η *Προσωπική Φάση*, καθώς ‘ταξιδεύοντας’ τα παιδιά μοιράστηκαν αυθόρμητα πράγματα που παρατηρούσαν ή θυμόντουσαν. Στη συνέχεια, το μέρος της αναζήτησης από τα ίδια τα παιδιά πληροφοριών στο διαδίκτυο αντιστοιχεί στη *Φάση Κριτικής Ανάλυσης*. Τέλος, η *Φάση Δημιουργικής Δράσης* υλοποιήθηκε μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης εικόνων στον ιστό για να εμπλουτίσουν με αυτές το έργο τους, που είχαν ξεκινήσει την προηγούμενη ημέρα.

7.3. Τρίτη φάση: Παρουσίαση των κειμένων ταυτότητας των μαθητών/ριών στην τάξη

Η τρίτη και τελευταία φάση της διδακτικής παρέμβασης αποτελούνταν από την παρουσίαση των έργων του κάθε παιδιού στην υπόλοιπη τάξη και από μία απολογιστική της διαδικασίας συζήτηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων. Στη διαδικασία παρευρέθηκε και ο δάσκαλος της τάξης, ο οποίος παρακολούθησε τις παρουσιάσεις και τη συζήτηση. Η διάρκεια της φάσης αυτής ήταν ένα διδακτικό δίωρο και πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα. Ουσιαστικά, η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μέσα σε τρεις συνεχόμενες ημέρες.

Η κοινοποίηση των κειμένων ταυτότητας που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές και οι μαθήτριες στο πλαίσιο μιας διδακτικής εφαρμογής αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας, καθώς παρουσιάζοντας τα έργα τους εισπράττουν ανατροφοδότηση και συχνά τη θετική ανταπόκριση των αποδεκτών (Cummins & Early, 2011). Με τον τρόπο αυτό οι ταυτότητες των παιδιών γίνονται ‘ορατές’ και ενδυναμώνονται μέσα από την επικύρωση που δέχονται (Cummins et al., 2005). Επίσης, το ακροατήριο εμπλέκεται στη δημιουργική διαδικασία της παρουσίασης, αλλά και συν-δημιουργεί αποτελώντας αναπόσπαστο παράγοντα για να μπορέσει η τελευταία να επιτελέσει το σκοπό της (Kompiadou & Tsokalidou, 2014). Πρόκειται για μια επικοινωνιακή διαδικασία, όπου αποστολείς των μηνυμάτων και αποδέκτες εναλλάσσουν τους ρόλους τους συν-διαμορφώνοντας το αποτύπωμα του μηνύματος (Kompiadou & Tsokalidou, 2014). Επίσης, τέτοιες δραστηριότητες αποτελούν δραστηριότητες *αυθεντικού γραμματισμού*, καθώς χαρακτηρίζονται από υψηλή περιεκτικότητα νοήματος για το/τη μαθητή/ριά, με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικά παιδιών, τα οποία έχουν διαφορετικές αναφορές γραμματισμού στο σπίτι σε σχέση με εκείνες του σχολείου (Early & Gunderson, 1993). Τέλος η φάση των παρουσιάσεων των κειμένων ταυτότητας των παιδιών χαρακτηρίζεται από έντονη

εστίαση στη Χρήση, καθώς παρέχει το πλαίσιο, ώστε τα παιδιά να ωθηθούν σε γλωσσική χρήση, αξιοποιώντας το γλωσσικό τους υπόβαθρο, ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις τους (Cummins, 2005). Στην κατεύθυνση αυτή, οι δράσεις διερμηνείας που πραγματοποιήθηκαν από κάποιες μαθήτριες βοήθησαν ώστε να χρησιμοποιήσουν ολόκληρο το γλωσσικό δυναμικό τους και ταυτόχρονα έτσι ώστε να καλλιεργήσουν ‘ταυτότητες ικανότητας’ (identities of competence) από εκείνες (Manyak, 2004).

Έχοντας, λοιπόν, ενημερώσει ήδη από την προηγούμενη ημέρα για τη δράση αυτή, τα παιδιά ήταν προετοιμασμένα. Η διαδικασία ξεκίνησε από μία δική μου σύντομη εισαγωγή, στην οποία αναφέρθηκα στην παρουσίαση του δικού μου κειμένου ταυτότητας την πρώτη μέρα της διδακτικής παρέμβασης και στις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στη συνέχεια. Έπειτα, κάλεσα ένα-ένα τα παιδιά να παρουσιάσουν το έργο τους. Όπως τους/τις ενημέρωσα, οι παρουσιάσεις θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν εκείνα, ενώ στις περιπτώσεις που ήταν δυνατό, δηλαδή για τα παιδιά που θα έκαναν την παρουσίασή τους στα αλβανικά, ζήτησα από κάποιο άλλο παιδί να κάνει την μετάφραση στα ελληνικά. Έτσι, λοιπόν, το κάθε παιδί παρουσίασε το κείμενο του στην υπόλοιπη τάξη. Η Εμίνα και ο Άρμπεν πραγματοποίησαν την παρουσίασή τους στα αλβανικά, ενώ η Άννα και η Στεφανία έκαναν μετάφραση στην υπόλοιπη τάξη. Ο Λεβόν έκανε την παρουσίαση του έργου του στα αρμένικα. Δυστυχώς, στην περίπτωσή του δεν υπήρχε η δυνατότητα μετάφρασης. Παρ’ όλ’ αυτά, ο ίδιος μίλησε χωρίς ιδιαίτερο δισταγμό, δείχνοντας μάλιστα ενθουσιασμό. Η Κριστίνα παρουσίασε το έργο της και κυρίως στα αλβανικά, αλλά είπε και κάποιες φράσεις στα ελληνικά. Την παρουσίαση της Κριστίνα μετέφρασε στα ελληνικά η Άννα.

Συμπεράσματα

Αφετηρία της παρούσας εργασίας αποτέλεσε το ερώτημα “κατά πόσο και με ποιους τρόπους μπορεί να αξιοποιηθεί η παιδαγωγική πρακτική των κειμένων ταυτότητας για την ανάδειξη του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου δίγλωσσων μαθητών/τριών;”. Ωστόσο, η εστίαση της ερευνήτριας μοιράστηκε στη διδακτική παρέμβαση με βάση τα κείμενα ταυτότητας από τη μία και στη διερεύνηση του προϋπάρχοντος εκπαιδευτικού πλαισίου από την άλλη, όπου και πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Μάλιστα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν εξολοκλήρου το προϋπάρχον πλαίσιο (σχολείο, εκπαιδευτικοί) και διερευνήθηκαν μέσω των ερευνητικών εργαλείων της παρατήρησης και της συνέντευξης.

Η παιδαγωγική πρακτική των κειμένων ταυτότητας εγγράφεται στο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών, συγκεκριμένα από μειονοτικές, κοινωνικές ομάδες, το οποίο αναπτύσσεται με βάση τους άξονες της ενδυνάμωσης της ταυτότητας και της γνωστικής δραστηριοποίησης (Cummins & Early, 2011). Η εν λόγω προσέγγιση περιλαμβάνει κριτική επισκόπηση των κοινωνικών, ιστορικών και πολιτικών δεδομένων που αλληλεπιδρούν και επιδρούν στις ταυτότητες των δίγλωσσων αυτών παιδιών και αποσκοπεί στο μετασχηματισμό των μη ευνοϊκών διαστάσεων της πραγματικότητας που βιώνουν (Cummins, 2005), έτσι ώστε να αναπτύξουν όσο το δυνατόν περισσότερο το γνωστικό δυναμικό τους και να επωφεληθούν από αυτό.

Η ατομική διγλωσσία αποτελεί μία πολυδιάστατη κατάσταση, η οποία μπορεί να παρέχει στο άτομο οφέλη και πλεονεκτήματα (Baker, 2001) από τη μία, αλλά και ενδεχόμενες δυσκολίες, από την άλλη, σε κοινωνικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Cummins, 1976). Κάποιες από τις δυσκολίες αυτές που τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζουν, συχνά αποτελούν αντανάκλασεις της μη αποδοχής από την ευρύτερη κοινωνία και των αρχών της, της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, εξαιτίας της διάδοσης του φόβου για πιθανή διάλυση της

πολιτισμικής ομοιογένειας (Cummins, 2005). Το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα αποτελούν πεδία, όπου οι παραπάνω ‘συγκρούσεις’ λαμβάνουν χώρα και είναι στην αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών να πάρουν θέση σχετικά και να ταχθούν είτε με το μέρος των δίγλωσσων παιδιών, είτε με το μέρος ενός μονόγλωσσου και μονοπολιτισμικού συστήματος που απαξιώνει τις ταυτότητες των δίγλωσσων μαθητών/τριών τους (Cummins, 2015).

Στην Ελλάδα, αν και τις τελευταίες δεκαετίες η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα αποτελούν την κοινωνική πραγματικότητα εντός και εκτός του σχολείου (Κοιλιάρη, 2016), φαίνεται ότι αυτό έχει καθυστερήσει να προσαρμοστεί στα δεδομένα, με αποτέλεσμα να μην είναι ικανό να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/τριών (Σκούρτου, 2002). Καθοριστικοί παράγοντες στην εν λόγω ανεπάρκεια φαίνεται πως είναι η απουσία ολοκληρωμένου αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, οι ασαφείς σχετικές οδηγίες και η μη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Χατζηδάκη, 2020).

Οι παραπάνω προβληματικές παρατηρήθηκαν και στο δημοτικό σχολείο, όπου πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα. Παρόλο που το σχολείο χαρακτηρίζεται από έντονη πολυγλωσσία, αυτή αποτυπώνεται στους χώρους του ελάχιστα, καθιστώντας την οριακά αόρατη, εάν δεν υπήρχε το κραυγαλέο ‘αποτύπωμα’ των διαφόρων φωνών και γλωσσών των παιδιών μέσα στους χώρους του. Επίσης, η πολυπολιτισμικότητα που το χαρακτηρίζει, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, φαίνεται να αξιοποιείται σε ένα επιφανειακό επίπεδο, όπως είναι η πραγματοποίηση εκδηλώσεων φολκλορικού χαρακτήρα (εκδηλώσεις με θεματικές το φαγητό, τη μουσική και το χορό) και όχι ουσιαστικά και παιδαγωγικά. Τα δεδομένα που συνέλεξα, δυστυχώς, δε δείχνουν πως η πολυπολιτισμικότητα τροφοδοτεί με το πλούσιο υλικό της την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, αυτή φαίνεται να ακολουθεί ή να προσπαθεί να ακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε μονόγλωσσο και πολιτισμικά ομοιογενές μαθητικό πληθυσμό. Φυσικά, η γλωσσική ετερογένεια του σχολείου και

συγκεκριμένα της τάξης όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, επικρατεί. Οι γλώσσες των παιδιών υπερισχύουν της Ελληνικής και έτσι αναπόφευκτα ‘ακούγονται’, διεκδικώντας τη θέση τους στο μάθημα. Όμως, ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν αναγνωρίζει το γεγονός αυτό ως σημαντικό και πολύτιμο κομμάτι της διδασκαλίας που αφορά δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, αλλά ως κάτι που δε μπορεί να αποφευχθεί.

Φυσικά, η καλή πρόθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου, στους οποίους πήρα συνέντευξη είναι αδιαμφισβήτητη. Μάλιστα, θα έλεγα, πως το συγκεκριμένο σχολείο διαπνέεται από ένα αίσθημα ανθρωπισμού και κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Τα μηνύματα που είναι γραμμένα στα σκαλοπάτια του σχολείου συνηγορούν προς μία τέτοια άποψη. Επίσης, οι αξίες στις οποίες είναι βασισμένο το μάθημα του εκπαιδευτικού της τάξης όπου πραγματοποίησα παρατήρηση παραπέμπουν προς την ίδια κατεύθυνση. Οι αξίες της ισότητας, του σεβασμού, της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας είναι, βέβαια, πολύ σημαντικές και αναπόσπαστο στοιχείο της διαπολιτισμικότητας. Ωστόσο, για να μπορέσουν τα συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία προέρχονται από περιθωριοποιημένες και δεχόμενες καταπίεση κοινωνικές ομάδες, να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής είναι απαραίτητο να ενδυναμωθούν. Η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των παιδιών αυτών θα έπρεπε να είναι βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο εν λόγω σχολείο. Κάτι τέτοιο όμως, απαιτεί οι εκπαιδευτικοί που το στελεχώνουν να είναι ενήμεροι για τα σχετικά επιστημονικά ευρήματα που αφορούν στη διγλωσσία και τη μάθηση και τα απορρέοντα αυτών θεωρητικά πλαίσια για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών.

Κατά τη διδακτική παρέμβαση με βάση τα Κείμενα Ταυτότητας, επιχειρήθηκε η εμπλοκή των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου σε δραστηριότητες γραμματισμού, κατά τις οποίες αξιοποιείται ολόκληρο το γλωσσικό δυναμικό τους. Σκοπός ήταν η δημιουργία μίας επικοινωνιακής συνθήκης, η οποία αφορά και απευθύνεται στα παιδιά και έτσι είναι πλούσια σε νόημα για εκείνα. Βασικός παράγοντας για την υλοποίηση της συνθήκης αυτής

ήταν η συμπερίληψη των γλωσσών των παιδιών στη διαδικασία, προσδίδοντας τους αξία ίσης με εκείνης της Ελληνικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πραγματοποίηση διερμηνείας των λεγομένων μου στην Αλβανική από μαθήτριες κατά την α' φάση της παρέμβασης: "το δικό μου κείμενο ταυτότητας". Κατά τη φάση αυτή παρατηρήθηκε υψηλού βαθμού συμμετοχή και προσπάθεια από μέρους ειδικά των μαθητριών που είχαν το ρόλο της διερμηνέα.

Γενικά, αποτέλεσε βασικό στόχο κατά το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης το να δοθεί χώρος στις γλώσσες των παιδιών. Έτσι, ενθαρρύνθηκε η χρήση τους σε προφορική, αλλά και σε γραπτή μορφή, έχοντας την πρόθεση να σταλεί το μήνυμα στα παιδιά πως το γνωστικό και το γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν είναι σημαντικό και άξιο να τροφοδοτήσει το μάθημα. Αν και τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δε θέλησαν να παραγάγουν μεγάλο μεγέθους γραπτά κείμενα, είναι ιδιαίτερα αισιόδοξο το γεγονός ότι οι τρεις πιο αρχάριοι στην Ελληνική μαθητές έγραψαν τα μεγαλύτερα κείμενα από όλους/ες τους άλλους/ες, στις γλώσσες τους. Μάλιστα, ο Λεβόν, το παιδί με τη μικρότερη συμμετοχή γενικά στο μάθημα της τάξης, έγραψε στη γλώσσα του περισσότερο από όλα τα άλλα παιδιά. Το γεγονός αυτό και μόνο, θεωρώ πως είναι μία καλή απόδειξη πως όταν τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν στο μάθημα φέρνοντας σε αυτό όσα ήδη γνωρίζουν, τότε η δραστηριοποίησή τους μεγιστοποιείται. Τα Κείμενα Ταυτότητας θεωρώ πως είναι μία παιδαγωγική πρακτική που ενδείκνυται για τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών, καθώς επιτρέπει να αξιοποιήσουν το γλωσσικό και γνωστικό κεφάλαιο που φέρουν και να το μοιραστούν με τους/τις συμμαθητές/τριες. Η διαδικασία αυτή έχει την ιδιότητα να αντανakλά πίσω στους/στις μαθητές/τριες μία εικόνα των ίδιων ως ικανών και ταλαντούχων ενισχύοντας έτσι περαιτέρω το κίνητρό τους για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Συνοψίζοντας, θεωρώ πως τα δεδομένα της παρούσας εργασίας παρέχουν κάποια στοιχεία σχετικά με τη δυνατότητα αξιοποίησης των Κειμένων Ταυτότητας στο πλαίσιο του έργου της διδασκαλίας δίγλωσσων παιδιών. Ωστόσο, η εμπειρία του εγχειρήματος κατέστησε εμφανές πως η εν λόγω πρακτική απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο από λίγες διδακτικές ώρες για να αποδώσει. Η διδακτική πράξη

αποτελεί, ουσιαστικά, μία πράξη επικοινωνίας, η οποία οφείλει σημαντικό μέρος της επιτυχίας της στην ποιότητα των σχέσεων των συμμετεχόντων στην πράξη αυτή. Ελπίζω με κάποιο τρόπο, ωστόσο, η παρούσα προσπάθεια να τροφοδοτήσει θετικά και προωθητικά τις προσπάθειες που πραγματοποιούνται καθημερινά στις ολοένα και περισσότερο πολύχρωμες ελληνικές σχολικές τάξεις. Σίγουρα, πάντως, έχει ήδη τροφοδοτήσει τη δική μου προσπάθεια, ως εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., (2004). Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια και Σχολείο. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Σειρά: Κλειδιά κι Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/940>.
- Αρχάκης Α., (2020). Αμφισβητώντας τα προνόμια των πλειονοτικών μαθητών/τριών: Προτάσεις κριτικής εκπαίδευσης με βάση τα κείμενα ταυτότητας μεταναστών μαθητών/τριών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Στο Β. Μητσικοπούλου και Ε. Καραβά (Επιμ.) *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για τη ξενόγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βίτσου, Μ., Γκαϊνταρτζή Α., (2018). Κείμενα ταυτότητας: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, Κ. Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. (Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018). Διαθέσιμο στο: http://hpnconf2018.uth.gr/sites/EBOOK_Praktika_2%20Synedrio_Diktyou_Praktikon.pdf.
- Γκόβαρης, Χρ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α., (2003) *Ετερότητα και Εκπαίδευση, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Γρίβα Ε., Στάμου Α.Γ., (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., (2000), Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1-3 σσ. 3-23. Διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0>.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων/ΥΠΠΕΘ, (2017). Το έργο της εκπαίδευσης προσφύγων. Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Pros_fygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf.

Hornberger, N., H., (1996). Γλώσσα και Εκπαίδευση. Στο Lee McKay, S. και Hornberger N., H. (Επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Για την ελλ. Εκδ. Επιμ.-θεώρηση: Κωστούλη, Τ., Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Ισάρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ηλεκτρονικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα: www.kallipos.gr

Κεσίδου, Α., (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008. Διαθέσιμο στο:

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%9A%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf).

Κοιλιάρη, Α., (2016). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2015* (“Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο”, Επιμ. Α. Χατζηδάκη) 206-222. Διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=172,0,0,1,0,0>.

Κομπιάδου, Ε. Δ., (2021). *Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές τους προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή εργασία (No. GRI-2021-30574). Aristotle University of Thessaloniki. Διαθέσιμο στο: <https://ikee.lib.auth.gr/record/331289/files/GRI-2021-30574.pdf>.

Κομπιάδου, Ε., & Τσοκαλίδου, Ρ., (2014). Κείμενα ταυτότητας. *Πολύδρομο*, 7, 43-47. <http://polydromo.web.auth.gr/pdf/issues/7οΤεύχος.pdf>.

Κούρτη-Καζούλη, Β., (2008). *Δημιουργική εκμάθηση γλωσσών: «Το Ημερολόγιο Ταυτότητας»*. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο.

Μάγος, Κ., (2005). “Συνέντευξη ή Παρατήρηση;” Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ:10.

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S., (2018). "Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία": Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95-107. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.15521>

Μητακίδου, Σ., Δανηλίδου, Ευ., & Τουρτούρας, Χ., (2007). Διαπολιτισμικά Σχολεία: Πραγματικότητα και Προοπτικές. Στο Καψάλης, Γ., Δ., Κατσίκης Α., Ν. (Επιμ), *Πρακτικά του Συνεδρίου "Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας"* (σσ.1109-1118). Ιωάννινα.

Μπαλτσιώτης, Λ., (2007). Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Σειρά: Κλειδιά κι Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3246/944.pdf>.

Νικολάου, Γ., (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολούδης, Δ., (2005). Η γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής: Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2005*, 25-35. Διαθέσιμο στο: <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=78,0,0,1,0,0>

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο., (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο Α.

Σελλά-Μάζη, Ε., (2001/2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σελλά-Μάζη, Ε., (2016). *Η Διγλωσσία στην Ελλάδα*. In Skourtu, E., Kourti-Kazoulli, V., Sella-Mazi, E., Chatzidaki, A., Androusou, A., Revythiadou, A., & Tsokalidou, P. 2016. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Kallipos, Open Academic Editions. <https://hdl.handle.net/11419/6345>.

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

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

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

Τριάρχη-Herrmann, Β., (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ., (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στο μάθημα *Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Εκπαιδευτική Έρευνα για το ακαδημαϊκό έτος, 18*.

Τσοκαλίδου, Ρ., (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσία και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Ζυγός.

Χατζηδάκη, Α., (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις. Στο *Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Τετράδια εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, 73-89.

Χατζηδάκη, Α., (2011). Διδάσκοντας μέσω της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις συμβατικές τάξεις: Η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και οι πρακτικές των δασκάλων. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31* (Πρακτικά Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 16-18 Απριλίου 2010) (σσ.565-577). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χατζηδάκη, Α., (2014). Η ανάπτυξη της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο: *Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.*, Θεσσαλονίκη.

Χατζηδάκη, Α., (2019). Ειδικοί εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές: Από την αφάνεια και την απαξίωση στη δράση και στη συνεργασία. Στο *Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά Συνεδρίου “Τζαρτζάνεια 2015”. Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015). (σσ. 419-434). Διαθέσιμο στο: <http://greeklanglab.pre.uth.gr/el/%CF%84%CE%B6%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%B9%CE%B12015/>

Χατζηδάκη, Α., (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά, θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Εκδ. Πεδίο, Αθήνα.

Bloomfield, L., (1933). *Language*. London: Allen and Unwin.

Brutt-Griffler, J. & Varghese, M., (2004). Introduction. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (2-3), 93-101.

Butler, Y.G., & Hakuta, K., (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds), *The handbook of bilingualism* (pp.114-144). Malden, MA/Oxford:Blackwell Publishing.

Cannell, C. F. and Kahn, R. L., (1968) Interviewing. In G. Lindzey and A. Aronson (eds) *The Handbook of Social Psychology, Vol. 2: Research Methods*. New York: Addison Wesley, pp. 526–95.

Cummins, J., (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism, No. 9*.

Cummins, J., (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research, 49(2)*, 222-251.

Cummins, J., (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A Reassessment1. *Applied linguistics, 2(2)*, 132-149.

Cummins, J., (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Cummins, J., (2015). Identities in motion: Rethinking teacher-student identity negotiation in multilingual school contexts. *Australian Review of Applied Linguistics, 38(3)*, 99-105.

Cummins, J., & Early M. (Eds.), (2011). *Identity Texts, the collaborative creation of power in multilingual schools*. Sterling, UK: Threntham Book.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu P. & Sastri, P., (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational leadership, 63(1)*, 38.

Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Kristiina Montero, M., (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly, 49(3)*, 555-581.

Early, M., & Gunderson, L., (1993). Linking home, school and community literacy events. *TESL Canada Journal, 99-111*.

Garcia, O., (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou R., (2015). ‘Invisible’ bilingualism - ‘Invisible’ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 18(1)*: 60-72.

González, F. O. S., (2015). Personal narratives: A pedagogical proposal to stimulate language students' writing. *HOW Journal, 22(1)*, 65-79.

Hamers, J. F., Blanc, M., Blanc, M. H., & Hamers, J. F., (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

Krashen, S., (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.

Lambert, W. E., (1955) Measurement of the linguistic dominance in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197—200.

Lambert, W. E., (1973). Culture and language as factors in learning and education. In F. F. Aboud and R. D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, WA: Western Washington State University.

Ladson-Billings, G., (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

LeCompte, M. and Preissle, J., (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research (second edition)*. London: Academic Press Ltd.

Manyak, P. C., (2004). " What Did She Say?": translation in a primary-grade English immersion class. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 12-18.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C., (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. Στο Agathopoulou, E., Danavassi, T., και Efstathiadi, L. (Επιμ.) *Selected papers on theoretical and applied linguistics from ISTAL 2015*. p 358-371. Retrieved from <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/viewFile/6003/5757>

Morrison, K. R. B., (1993) *Planning and Accomplishing School-Centred Evaluation*. Dereham, UK: Peter Francis Publishers.

Myers, J. M., (1992). *The social contexts of school and personal literacy*. Indiana University.

Nikolov, M., (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33-56.

Palaiologou, N., (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece, *Intercultural Education*, 18:2, 99-110.

Patton, M. Q., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage
Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1.

Protassova, E., (2002). Latvian bilingual education: Towards a new approach. *Intercultural Education*, 13(4), 439-449.

Romaine, S., (1995) *Bilingualism*, 2nd edition. Oxford: Blackwell.

Rowell, J., & Pahl, K., (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading research quarterly*, 42(3), 388-404.

Saer, D. J., (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology: General Section*, 14, 25-38.

Skutnabb-Kangas, T., (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. and Toukoma, P., (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Snow, C. E., (1990). The development of definitional skill. *Journal of child language*, 17(3), 697-710.

Tzeveleki M., Giagkou M., Kantzou V., Stamouli S., Varlokosta S., Mitzias I. & Papadopoulou D., (2013). Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes. *Glossologia*, 21, 75-89. Available at: <http://diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-00-34>

Vygotsky, L., (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wei, L. (Ed.), (2001). *The bilingualism reader* (Vol. 11). London: Routledge.

Wells, C. G., (1999). *Dialogic inquiry* (pp. 137-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, P., (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.

Weinreich, U., (1953) *Languages in Contact: Findings and problems*. New York: The Linguistic Circle of New York.

Xu, L., (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies* 2(7): 1397-1402.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Γενικές ερωτήσεις που αφορούν στον συνεντευξιζόμενο: (σε όλους/ες)

1. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;
2. Σε τι θέσεις έχετε δουλέψει ως εκπαιδευτικός;
3. Έχετε δουλέψει σε άλλα μέρη της Ελλάδας ως εκπαιδευτικός ή μόνο στην Κρήτη;
4. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;
5. Έχετε κάνει κάποιο μεταπτυχιακό ή επιμόρφωση;

Γενικές ερωτήσεις που αφορούν στο σχολείο: (σε όλους/ες)

1. Πόσους μαθητές/τριες έχει το σχολείο;
2. Πόσοι/ες από αυτούς/ές είναι αλλοδαποί;
3. Από ποιες χώρες κατάγονται οι αλλοδαποί μαθητές/τριες;
4. Ποιες άλλες γλώσσες εκτός της ελληνικής μιλάνε τα παιδιά του σχολείου;
5. Από τι κοινωνικοοικονομικές τάξεις προέρχονται οι μαθητές/τριες του σχολείου (χαμηλής, μεσαίας, υψηλής);
6. Ήταν πάντα πολυπολιτισμικό το συγκεκριμένο σχολείο; Γνωρίζετε πότε και πως εξελίχθηκε σε τέτοιο;

Απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το εν λόγω σχολείο (σε όλους/ες)

1. Πώς είναι να διδάσκει σε ένα σχολείο με τόσο έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας;
2. Θεωρείτε πως η πολυπολιτισμικότητα έχει παιδαγωγική αξία; Αν ναι ποια είναι αυτή;

3. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί προς όφελος της σχολικής κοινότητας και των μελών της; Αν ναι με ποιους τρόπους;
4. Διοργανώνετε ή έχετε διοργανώσει στο σχολείο εκδηλώσεις για ή με αφορμή τις διάφορες κουλτούρες των μαθητών/τριών;

Γενικές ερωτήσεις προς τον εκπαιδευτικό του τμήματος παρέμβασης που αφορούν στους μαθητές/τριες της τάξης:

1. Πόσους μαθητές/τριες έχετε στο τμήμα σας;
2. Πόσοι από τους μαθητές/τριες αυτούς/ες είναι αλλοδαποί/ές;
3. Από ποιες χώρες κατάγονται τα παιδιά αυτά;
4. Μιλάνε τις γλώσσες καταγωγής τους;
5. Πόσο καλά γνωρίζουν τις γλώσσες καταγωγής τους;
6. Ποιο είναι το επίπεδο των αλλοδαπών παιδιών στην Ελληνική;
7. Πόσα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα στις τάξεις υποδοχής;

**Παιδαγωγική προσέγγιση εκπαιδευτικού τμήματος παρέμβασης,
οργάνωση διδασκαλίας, διδακτικό υλικό**

1. Πώς οργανώνετε τη διδασκαλία σας; Χρησιμοποιείται κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδο;
2. Τι διδακτικό υλικό χρησιμοποιείτε;
3. Πώς πραγματοποιείται η επικοινωνία μέσα στην τάξη με τα παιδιά που δε μιλάνε τόσο καλά ελληνικά;
4. Υπάρχουν παιδιά που λειτουργούν σαν διερμηνείς μέσα στην τάξη;
5. Τι προβλήματα και δυσκολίες έχει η διδασκαλία σε μία πολύγλωσση τάξη;
6. Υπάρχει συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Γενικές ερωτήσεις προς τους/τις εκπαιδευτικούς της Τάξης Υποδοχής για τους/τις μαθητές/τριες τους

1. Πόσους μαθητές/τριες έχετε;
2. Από ποιες τάξεις;
3. Ποιες είναι οι χώρες καταγωγής τους;
4. Ποιες είναι οι γλώσσες καταγωγής τους;
5. Μιλάνε τις γλώσσες καταγωγής τους; Ποιες είναι αυτές;

Προσέγγιση εκπαιδευτικών τμήματος υποδοχής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2

1. Πώς οργανώνετε τη διδασκαλία σας;
2. Χωρίζετε τους μαθητές/τριές σας σε ομάδες;
3. Με βάση ποια κριτήρια τους χωρίζετε σε ομάδες όταν το κάνετε;
4. Τι διδακτικό υλικό χρησιμοποιείτε;
5. Συνεργάζεστε με τους/τις δασκάλους/ες των τάξεων των μαθητών/τριών σας;

Γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/τριων (σε όλους, στο διευθυντή τις υπογραμμισμένες)

1. Τα παιδιά που μιλάνε και τις γλώσσες καταγωγής τους πόσο καλά τις γνωρίζουν;
2. Γνωρίζεται αν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν στις γλώσσες αυτές;
3. Τα παιδιά που έφτασαν στη χώρα σε νηπιακή και μεγαλύτερη ηλικία γνωρίζετε αν πήγαν σχολείο στη χώρα τους;
4. Μιλάνε τα παιδιά τις γλώσσες τους μέσα στην τάξη; Τι πιστεύετε γι' αυτό;
5. Όλες αυτές οι διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες των μαθητών/τριων σας τροφοδοτούν το περιεχόμενο του μαθήματός σας; έχετε οργανώσει ποτέ κάποιο μάθημα με αφορμή αυτές;
6. Τι πιστεύετε για τη γλώσσα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών/τριών σας και για τη διατήρησή της;

7. Θεωρείτε πως αφορά το σχολείο και σας ως δάσκαλο η διατήρηση των γλωσσών καταγωγής των αλλοδαπών (ή/και των προερχόμενων από γάμους Ελλήνων-αλλοδαπών) μαθητών/τριών;

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία, τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης (όλοι, στο διευθυντή υπογραμμισμένες)

1. Κάποιοι θεωρούν πως το να είναι κανείς δίγλωσσος είναι πλεονέκτημα και κάποιοι το βλέπουν σαν μειονέκτημα. Εσείς τι πιστεύεται γι' αυτό;
2. Σύμφωνα με θεωρίες μάθησης σχετικά με τη διγλωσσία, υπάρχει σχέση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας που μαθαίνει ένα παιδί. Κάποιοι όμως λένε πως η πρώτη μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη της δεύτερης και κάποιοι ότι μπορεί να την υποστηρίξει. Εσείς τι πιστεύετε;

Το δικό μου κείμενο ταυτότητας

Γεια! Το όνομά μου είναι Δανάη.

Γεννήθηκα στην Αθήνα πριν από 32 χρόνια, αλλά δεν έζησα, τότε, καθόλου εκεί. Μετακομίσαμε με την οικογένειά μου κατευθείαν στην Άρτα, κάπου βορειοδυτικά στην Ελλάδα. Να! Κάπου εδώ! Εκεί, λοιπόν μεγάλωσα. Εκεί μεγάλωσε και η μαμά μου. Ενώ ο μπαμπάς μου είναι από την Κάλυμνο, ένα μικρό νησί στα Δωδεκάνησα, κάπου νοτιοανατολικά στην Ελλάδα. Να! Κάπου εδώ! Στην Άρτα, αλλά και στην Κάλυμνο οι άνθρωποι μιλάνε κάπως διαφορετικά τα ελληνικά. Έχουν μία ιδιαίτερη προφορά...Να! Κάπως έτσι!

Στην Άρτα έζησα μέχρι να τελειώσω το σχολείο. Μετά, πήγα για σπουδές στη Θεσσαλονίκη, όπου έμεινα για 5 χρόνια. Η Θεσσαλονίκη μου άρεσε πολύ! Έχει και ένα μέρος που λέγεται Άνω Πόλη, όπου ήταν το σπίτι που έμενα. Από την Άνω Πόλη της Θεσσαλονίκης έχω πολύ όμορφες αναμνήσεις...Να, κάποιες φωτογραφίες μου από εκεί!

Όταν τελείωσα τις σπουδές μου στη Θεσσαλονίκη έφυγα από την πόλη και μετακόμισα στα Χανιά. Τα Χανιά, ξέρετε που είναι φαντάζομαι...Λοιπόν, και εδώ μιλάνε διαφορετικά τα ελληνικά, το έχετε παρατηρήσει;

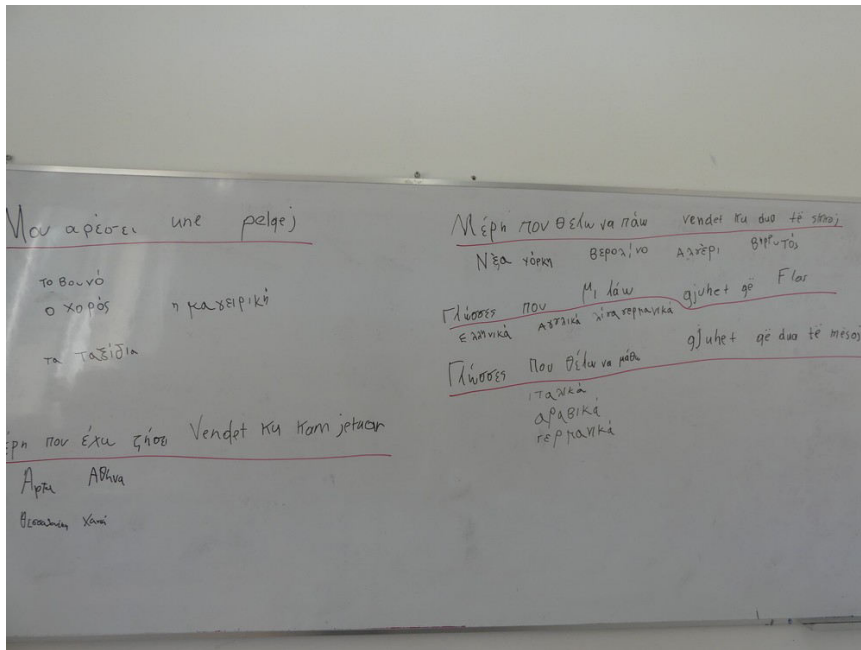
Αλλά, μετά από λίγο καιρό μετακόμισα πάλι. Αυτή τη φορά πήγα στην Αθήνα. Ξέρετε που είναι η Αθήνα, έτσι; Να! Εδώ! Η Αθήνα είναι η πρωτεύουσα της Ελλάδας και είναι μεγαααάλη. Εκεί έζησα μόνο δύο χρόνια και στη συνέχεια επέστρεψα στα Χανιά.

Λοιπόν, μου αρέσει πολύ να μαγειρεύω, να κάνω βόλτες στη φύση, κυρίως στο βουνό, να χορεύω και να διαβάζω λογοτεχνία. Όμως, νομίζω πιο πολύ απ' όλα μου αρέσουν τα ταξίδια! Θα ήθελα πολύ ταξιδέψω σε πολλά μέρη στη Γη! Όχι, μόνο στην Ελλάδα, φυσικά! Θα ήθελα να επισκεφτώ για παράδειγμα την Νέα Υόρκη στις Η.Π.Α., το Βερολίνο στη Γερμανία, τη Βηρυτό στο Λίβανο, το Τόκυο, στην

Ιαπωνία και το Αλγέρι στην Αλγερία. Τα ταξίδια μου αρέσουν, γιατί μου αρέσει να ανακαλύπτω τις διάφορες πλευρές που έχει ο κόσμος. Όπως τα διάφορα τοπία, τις διάφορες γεύσεις και αρώματα, αλλά και τις διάφορες γλώσσες.

Ξέρετε πόσες γλώσσες υπάρχουν στον κόσμο; Πααααρα πολλές! Λένε ότι είναι περίπου 6.000-7.000!! Το πιστεύετε; Και γω μιλάω μόνο ελληνικά και αγγλικά...άντε και ελάχιστα γερμανικά...Πόσο θα ήθελα να μάθω κι άλλες γλώσσες! Θα το κάνω, σίγουρα! Καταρχήν, θέλω να μάθω καλύτερα γερμανικά. Έπειτα θα ήθελα να μάθω ιταλικά και αν μπορούσα θα ήθελα πολύ να μάθω και αραβικά. Αλλά, μου φαίνονται πολύ δύσκολα.

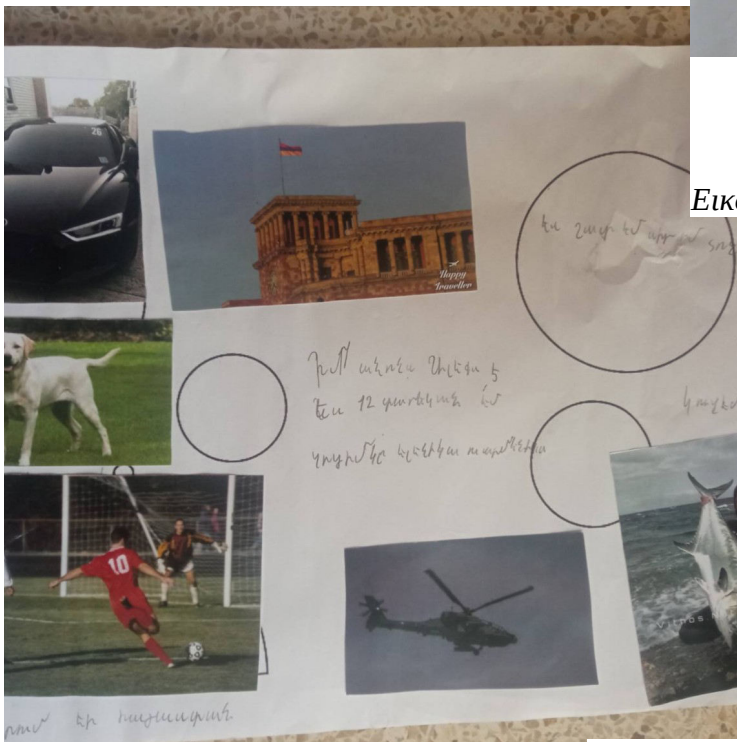
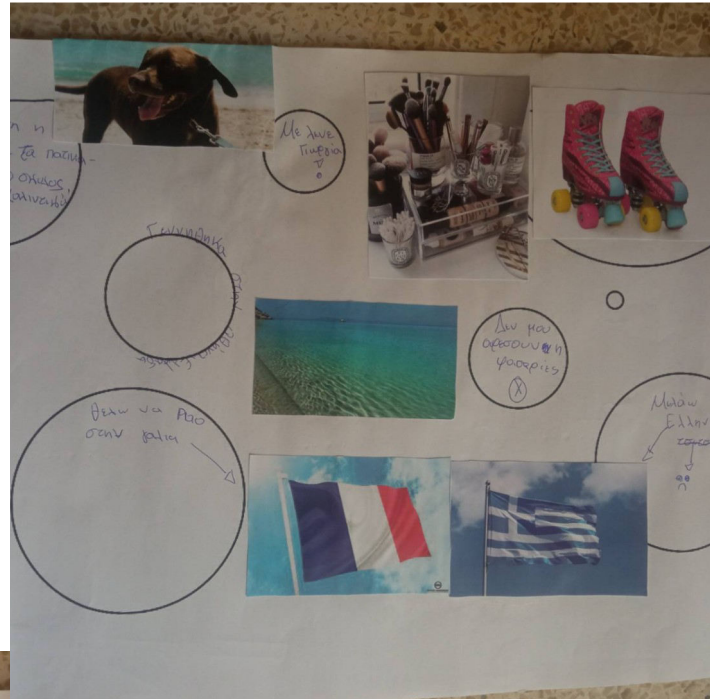
Αυτά, λοιπόν για μένα. Εσείς; Θέλετε να μοιραστείτε μερικά πράγματα για σας;



Εικόνα 1

εικ.1 καταγραφή των αξόνων 'του δικού μου κειμένου ταυτότητας' στα ελληνικά και στα αλβανικά

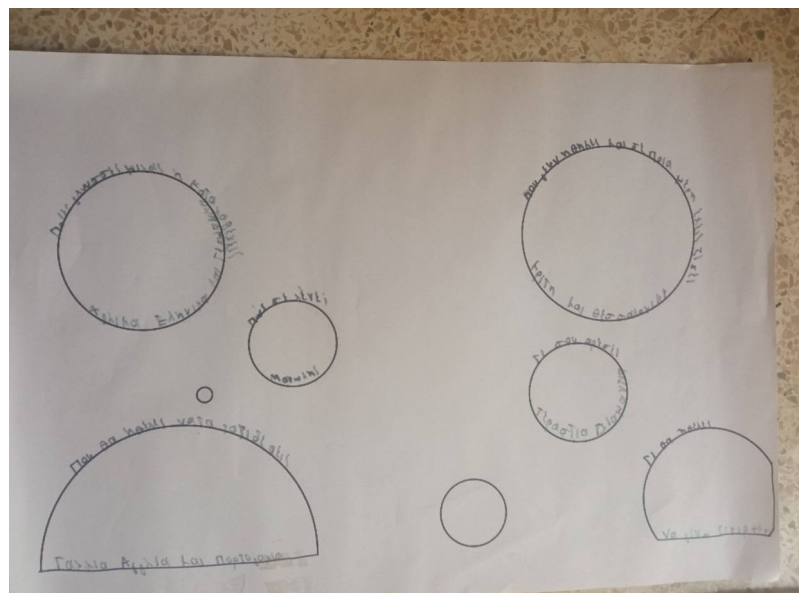
Τα κείμενα ταυτότητας των παιδιών



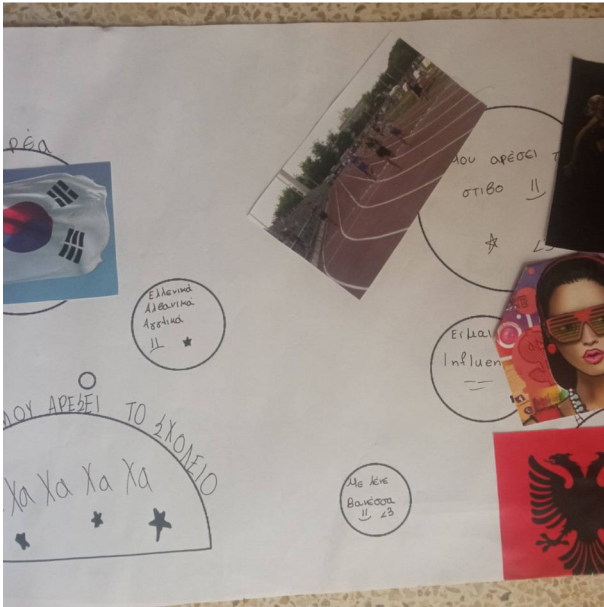
Εικόνα 2

Εικ. 2-4: τα κείμενα της ομάδας 1 (Εύα, Λεβόν, Γιάννης)

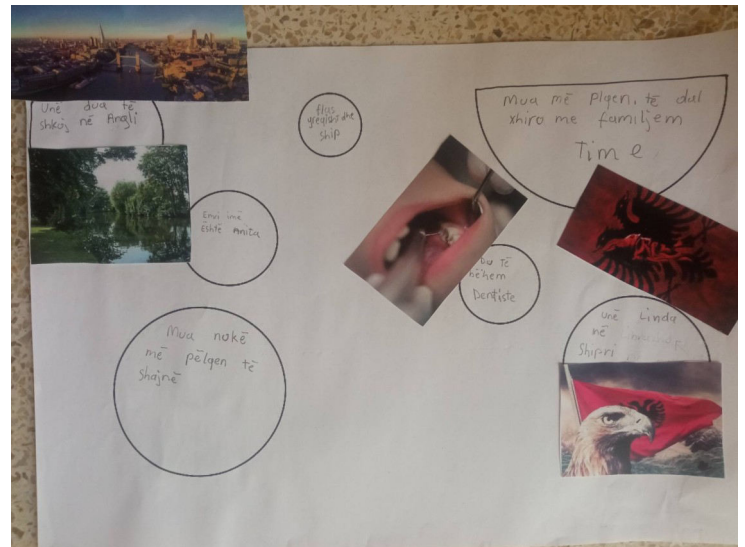
Εικόνα 3



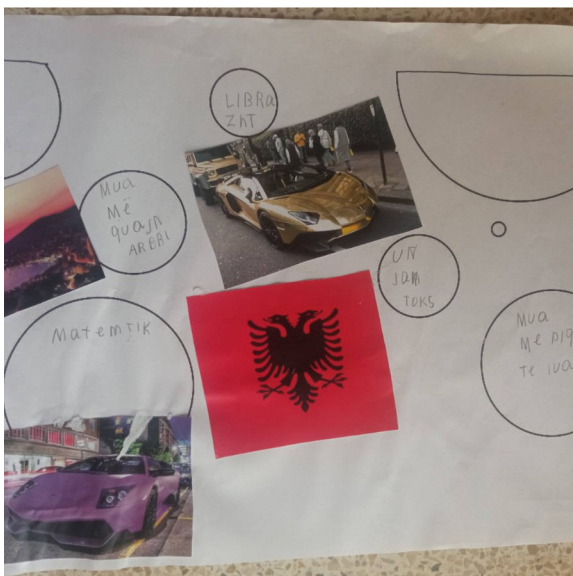
Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7

Εικ. 5-7: Κείμενα Ταυτότητας ομάδας 2 (Άννα, Εμίνα, Άρμπεν)

