



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ  
ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ**

**Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης  
απέναντι στη διγλωσσία στην τάξη**

Χριστίνα Παπαδοπούλου, Α.Ε.Μ.: 152

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Καραδημητρίου, Αναπληρωτής Καθηγητής,  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο  
Πανεπιστήμιο Θράκης

Αλεξανδρούπολη, 2024



**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ**

**Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης  
απέναντι στη διγλωσσία στην τάξη**

Χριστίνα Παπαδοπούλου, Α.Ε.Μ.: 152

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης υποβλήθηκε στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης για την απόκτηση του τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Καραδημητρίου, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

2ο Μέλος: Λύδια Μίτιτς, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

3ο Μέλος: Χριστίνα Μαλιγκούδη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αλεξανδρούπολη, 2024

## **Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © Χριστίνα Παπαδοπούλου, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή μέρους ή του συνόλου της παρούσας διατριβής. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για εκπαιδευτικό ή ερευνητικό σκοπό, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

Η έγκριση της Μεταπτυχιακής Εργασίας Ειδίκευσης από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

## **Υπεύθυνη Δήλωση**

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Εργασίας Ειδίκευσης και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Επιπλέον, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, πρωτογενείς και δευτερογενείς, είτε η συμβολή τους παρατίθεται επακριβώς ως απόσπασμα είτε ως παράφραση.

Η συγγραφέας της εργασίας

Χριστίνα Παπαδοπούλου



**DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE**  
**SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES**  
**DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES**  
**IN EARLY CHILDHOOD**

POSTGRADUATE COURSE:

EDUCATION SCIENCES: INNOVATIVE PEDAGOGIC APPROACHES IN MULTICULTURAL  
EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

**MASTER DISSERTATION**

**Opinions and practices of primary school teachers' on bilingualism  
in the classroom**

Christina Papadopoulou, R.N.: 152

A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master in  
Education, Department of Education Sciences in Early Childhood, Democritus University of  
Thrace

**COMMITTEE OF EXAMINERS**

Supervisor: Konstantinos Karadimitriou, Associate Professor, Department of Education  
Sciences in Early Childhood, Democritus University of Thrace

Member 2: Lydia Mitits, Assistant Professor, Department of Education Sciences in Early  
Childhood, Democritus University of Thrace

Member 3: Christina Maligkoudi, Assistant Professor, Department of Primary Education,  
Democritus University of Thrace

Alexandroupolis, 2024

**All rights reserved**

Copyright © Christina Papadopoulou, 2024

The approval of the Master's Dissertation by the Department of Education Sciences in Early Childhood, Democritus University of Thrace, does not necessarily indicate the acceptance of the views of the author.

**Statutory Declaration**

I certify that I am author of this Master's Dissertation thesis and that all the help offered for its compilation is acknowledged and is clearly indicated in the text. Furthermore, all primary as well as secondary resources used as well as the materials appearing in it have been properly quoted and attributed.

The author of the report

Christina Papadopoulou

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που συνέβαλλαν στην ολοκλήρωσή της και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κο. Κωνσταντίνο Καραδημητρίου για τη βοήθεια και τη συνεχή ανατροφοδότησή του, τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Λύδια Μίτιτς για τις πολύτιμες συμβουλές και τη συνεργασία της καθώς και την κα. Χριστίνα Μαλιγκούδη, μέλος της τριμελούς επιτροπής, για τις πολύ εύστοχες παρατηρήσεις της.

## Περίληψη

Η αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων ως αποτέλεσμα της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και των πολεμικών συγκρούσεων, οδήγησε στη μετατόπιση της πολιτισμικά και γλωσσικά ομοιογενούς κοινωνίας σε πολυπολιτισμική και πλουραλιστική με σημαντικές εκφάνσεις και στη σχολική κοινότητα. Η νέα αυτή πραγματικότητα επέφερε την ανάγκη της μελέτης του φαινομένου της διγλωσσίας και της εκπαίδευσης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση και των πρακτικών που εφαρμόζουν σε μία τάξη με δίγλωσσους μαθητές. Στην έρευνα πήραν μέρος 81 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα απαντώντας σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν μία αντίφαση ανάμεσα στις απόψεις και τις πρακτικές που ακολουθούν. Σε γενικές γραμμές, οι απόψεις τους για τη διγλωσσία είναι θετικές και θεωρούν τη χρήση της μητρικής γλώσσας δικαίωμα των δίγλωσσων. Από την άλλη, συμφωνούν ότι η γνώση περισσότερων γλωσσών δεν συνεπάγεται καλύτερες σχολικές επιδόσεις και ότι η συχνή χρήση της πρώτης γλώσσας δυσκολεύει την εκμάθηση της Ελληνικής, αντιλήψεις που φανερώνουν έναν μονογλωσσικό τρόπο σκέψης. Ωστόσο, οι πρακτικές τους υποστηρίζουν τη διγλωσσία, καθώς οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι αξιοποιούν τόσο το γλωσσικό όσο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών. Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα και σε ζητήματα διαχείρισης της διγλωσσίας στην τάξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικές πρακτικές

## **Abstract**

The increase in migration flows as a result of economic and social development and war conflicts has led to a shift from a culturally and linguistically homogeneous society to a multicultural and pluralistic one, with significant manifestations in the school community. This new reality brought about the need to study the phenomenon of bilingualism and the education of students from different cultural and linguistic backgrounds. The aim of this research is to investigate the views of Greek teachers regarding bilingual education and the practices they apply in a classroom with bilingual students. Eighty-one primary school teachers from all over Greece participated in the survey by answering a structured questionnaire with closed and open-ended questions. The results showed a contradiction between the views and practices followed. In general, their views on bilingualism are positive and they consider the use of the mother tongue a right of bilinguals. On the other hand, they agree that knowing more languages does not imply better school performance and that frequent use of the first language makes it difficult to learn Greek, perceptions that reveal a monolingual way of thinking. However, their practices are supportive of bilingualism, as most argue that they make use of both the linguistic and cultural capital of bilingual students. Finally, the research points to the need for training in intercultural issues and in managing bilingualism in the classroom.

**Keywords:** Bilingualism, bilingual education, teachers' opinions, educational practices



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	11

### Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Διγλωσσία.....</b>	<b>14</b>
1.1 Ορισμός της διγλωσσίας.....	14
1.2 Μορφές της διγλωσσίας.....	18
1.3 Επιδράσεις της διγλωσσίας.....	20
1.4 Διγλωσσία και εκπαίδευση.....	22
1.4.1 Κοινωνικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα.....	25
1.4.2 Εκπαιδευτική πολιτική της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα.....	26
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....</b>	<b>29</b>
2.1 Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της διγλωσσίας.....	29
2.2 Εκπαιδευτικός αναστοχασμός.....	32
2.3 Το έργο του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.....	34
2.4 Η (διαπολιτισμική) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	37
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Οι εκπαιδευτικές πρακτικές.....</b>	<b>41</b>
3.1 Προϋποθέσεις θετικού κλίματος στην τάξη.....	41
3.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	44
3.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.....	47
3.4 Μέθοδος Project.....	48
3.5 Μέθοδος Jigsaw.....	50
3.6 Παιχνίδι ρόλων-Δραματοποίηση.....	51
3.7 Κείμενα ταύτισης.....	52
3.8 Διαγλωσσικότητα.....	53
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία.....</b>	<b>55</b>
Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών.....	55

<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας.....</b>	<b>62</b>
Σημασία και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.....	62

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>64</b>
6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	64
6.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	64
6.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	65
6.4 Συλλογή δεδομένων.....	66
6.5 Ανάλυση δεδομένων.....	66
6.6 Πιλοτική έρευνα.....	66
<b>Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> Αποτελέσματα.....</b>	<b>68</b>
7.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής.....	68
7.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής.....	84
<b>Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup> Συζήτηση.....</b>	<b>94</b>
8.1 Συμπεράσματα.....	98
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	99
8.3 Προτάσεις.....	100
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>101</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>121</b>

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας η αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων σε πολλές χώρες της Ευρώπης ως αποτέλεσμα της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης που σημειώθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και των πολεμικών συγκρούσεων επέφεραν σημαντικές αλλαγές στις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των λαών μπροστά στη νέα τάξη πραγμάτων (Γκότοβος, 2002).

Η ραγδαία εξέλιξη της παραδοσιακής κοινωνίας σε αυτή της τεχνολογικής προόδου, αλλά και η υποχρεωτική ή μη μετακίνηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα της έντονης ποικιλομορφίας που οδήγησε στο φαινόμενο της πολιτισμικής ετερότητας με ιδιαίτερες εκφάνσεις και στη σχολική κοινότητα. Το φαινόμενο της διγλωσσίας στην Ελλάδα είναι διαχρονικό λόγω της αυξημένης κινητικότητας μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων που δέχεται κατά καιρούς η χώρα. Ειδικότερα, στην ελληνική πραγματικότητα το φαινόμενο της μετανάστευσης οδήγησε, σταδιακά, στη μετατροπή σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία με ιδιαίτερες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017). Βέβαια, ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός υπήρχε ανέκαθεν στον ελλαδικό χώρο, αν ληφθεί υπόψη η παρουσία των γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων των πολιτισμικών μειονοτήτων που ζουν σε αυτόν (Κεσίδου, 2008).

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνει, ως επί το πλείστον, μονοπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές με την αξιοποίηση της κυρίαρχης γλώσσας (Χριστοδούλου, 2009). Ωστόσο, είναι στην κρίση του εκπαιδευτικού αν θα αξιοποιήσει ή όχι την πρώτη γλώσσα των μαθητών στη διδασκαλία του, αποβλέποντας στην ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως είναι γνωστό, η υποστήριξη της πρώτης γλώσσας του παιδιού επιδρά σημαντικά στην ενδυνάμωση της πολιτισμικής και γλωσσικής του ταυτότητας (Cummins, 2005). Η εκπαίδευση και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναζητήσουν νέες εκπαιδευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις για τη σχολική ένταξη και συνδιαλλαγή μεταξύ των μαθητών, με στόχο τη δημιουργία αρμονικού περιβάλλοντος και την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προκαταλήψεων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα είναι γεγονός ότι όλες οι τάξεις χαρακτηρίζονται πολυπολιτισμικές (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008). Στο

πλαίσιο μίας τάξης με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά προκύπτει η ανάγκη εναλλακτικής εκπαιδευτικής προσέγγισης απέναντι στους εν λόγω μαθητές. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο αποτελεί μία πρόκληση για το δημοτικό σχολείο, όντας φορέας κοινωνικών αλλαγών (Νικολάου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, καλείται να διαχειριστεί τη γλωσσική και πολιτισμική αυτή ποικιλομορφία στη σχολική τάξη μέσα από συγκεκριμένες εφαρμογές και μεθόδους. Απόρροια των απόψεων του αποτελούν οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί. Για το λόγο αυτό, η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων και μεθόδων αναφορικά με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών στο δημοτικό σχολείο και την εκπαιδευτική διαχείρισή τους, αποτελούν το κλειδί για την εκπαιδευτική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών (Γρίβα & Στάμου, 2014). Συνεπώς, η μελέτη των απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την αντιμετώπιση που θα λάβουν οι δίγλωσσοι μαθητές και τη γενικότερη σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Σκούρτου, 2011).

Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις και τις πρακτικές των δασκάλων που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία σχετικά με τη διγλωσσία και την αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό με την παρουσίαση της βιβλιογραφικής επισκόπησης και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους περιγράφονται διάφορες πτυχές της διγλωσσίας, όπως ορισμοί, οι μορφές της, καθώς και οι επιδράσεις της στη ζωή και την εξέλιξη των δίγλωσσων ατόμων. Επίσης, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, εστιάζοντας στον ελληνικό χώρο. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, ο οποίος θεωρείται σημαντικός για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ακόμα, γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα σχετικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στις σημερινές πολυπολιτισμικές τάξεις. Το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται τις εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που λαμβάνουν χώρα στη διδασκαλία, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η μέθοδος jigsaw, το παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση, τα κείμενα ταύτισης και η διαγλωσσικότητα. Το περιεχόμενο του τέταρτου κεφαλαίου αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων

ερευνών και στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η σημασία και η αναγκαιότητα μελέτης της παρούσας εργασίας. Τέλος, το ερευνητικό μέρος απαρτίζεται από τρία κεφάλαια, στο έκτο κατά σειρά κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή γίνεται αναφορά στο σκοπό, στο δείγμα και στο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Το έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας και η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματά της.

# 1. Διγλωσσία

## *Εισαγωγικά σχόλια*

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μία προσέγγιση του φαινομένου της διγλωσσίας. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούν διάφοροι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί από ερευνητές του διεθνούς και του ελληνικού χώρου, καθώς και οι μορφές της διγλωσσίας σύμφωνα με ορισμένες παραμέτρους, όπως ο χρόνος, η ηλικία και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ένα άτομο μία δεύτερη/ξένη γλώσσα. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα οφέλη αλλά και οι δυσκολίες της διγλωσσίας στην κοινωνική και σχολική πραγματικότητα και κατά πόσο αυτή επηρεάζει τη φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στη σχέση διγλωσσίας και εκπαίδευσης στις βασικές αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και στα μέτρα που ακολούθησε η ελληνική πολιτεία απέναντι στο ζήτημα αυτό.

## 1.1 Ορισμός της διγλωσσίας

Η διγλωσσία παρά το γεγονός ότι αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα και έχει γίνει αντικείμενο μελέτης μόλις τις τελευταίες δεκαετίες. Η διγλωσσία, ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης και της μετακίνησης πληθυσμών από μία περιοχή σε μία άλλη (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011), συνέβαλε στην γλωσσική πολυμορφία με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να οδηγηθούν σταδιακά από τη μονογλωσσία στη διγλωσσία. Τα αίτια αυτής της κινητικότητας είναι πολλά και διαφορετικά, όπως οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά (Σκούρτου, 2011).

Η διατύπωση ενός ακριβή ορισμού για το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι δύσκολη να προσδιοριστεί με σαφήνεια και αυτό γιατί κάθε ερευνητής/τρια με βάση το πεδίο των ενδιαφερόντων του έχει διατυπώσει τον δικό του ορισμό σχετικά με το τι περιλαμβάνει η έννοια αυτή (Χατζηδάκη, 2020). Συνεπώς, φέρει διαφορετικές ερμηνείες, ανάλογα με το πλαίσιο, αλλά και την εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμική συνθήκη στην οποία υπάρχει. Επιπλέον, πολλοί επιστημονικοί κλάδοι πρότειναν να δώσουν τη δική τους απάντηση για την οριοθέτηση του όρου της διγλωσσίας, μεταξύ αυτών η Γλωσσολογία, η Παιδαγωγική, η Κοινωνιολογία και η Κοινωνική Ψυχολογία και επιχείρησαν να εξετάσουν το φαινόμενο, σύμφωνα με το δικό τους θεωρητικό

υπόβαθρο (Δραγώνα, 2013). Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου θα επιχειρηθεί μία συνοπτική παρουσίαση κάποιων ενδεικτικών ορισμών για τη διγλωσσία.

Οι πρώτοι ορισμοί για τη διγλωσσία εστίαζαν το ενδιαφέρον τους στο βαθμό γλωσσικής ικανότητας που όφειλε να έχει το άτομο για να χαρακτηριστεί δίγλωσσο. Έτσι, δίγλωσσος θεωρούνταν κάποιος που οι δεξιότητές του και στις δύο γλώσσες ήταν ανάλογες με αυτές του φυσικού ομιλητή. Με την πάροδο των χρόνων, τα κριτήρια του τι συνιστά διγλωσσία μετατοπίστηκαν. Η διγλωσσία, πλέον, δεν σχετίζεται με την επάρκεια στις δύο γλώσσες, αλλά θεωρείται μία ανθρώπινη κατάσταση κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί συνδυαστικά δύο γλωσσικά συστήματα στην καθημερινή του επικοινωνία (Χατζηδάκη, 2020).

Ως μία απόπειρα κατηγοριοποίησης των ορισμών για τη διγλωσσία η Τριάρχη-Herrmann (2000), διατυπώνει δύο κατευθύνσεις των ορισμών της διγλωσσίας. Η πρώτη αφορά τη γλωσσολογική προσέγγιση του φαινομένου, με άλλα λόγια, δίνεται έμφαση στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, και απαντά σε ποιο βαθμό ένας δίγλωσσος ομιλητής μπορεί να κατέχει τις δύο γλώσσες. Ένα παράδειγμα τέτοιου ορισμού δίνει ο Bloomfield (1933, όπως αναφ. στην Τριάρχη-Herrmann, 2000), ο οποίος θεωρεί δίγλωσσο εκείνο το άτομο, που χειρίζεται άριστα δύο γλώσσες, σε τέτοιο βαθμό που ο ίδιος να μην διακρίνεται από έναν φυσικό ομιλητή. Αντίθετα, για τον MacNamara (1967, όπως αναφ. στη Σελλά-Μάζη, 2002-2004), δίγλωσσο είναι το άτομο, το οποίο δύναται να ανταποκριθεί σε μία έστω γλωσσική ικανότητα, όπως η ομιλία, η γραφή και η ανάγνωση σε κάποια άλλη γλώσσα, εκτός της μητρικής.

Η δεύτερη προσέγγιση είναι η ψυχο-κοινωνικο-γλωσσική στην οποία δίνεται μία άλλη διάσταση στο περιεχόμενο της διγλωσσίας εστιάζοντας στον τρόπο (πώς), στις περιστάσεις (πότε) και στα αίτια (γιατί) που χρησιμοποιεί κάποιος τη μητρική ή την δεύτερη γλώσσα του. Ο Weinreich (1953, όπως αναφ. στη Μπερζαμάνη, 2007), παρουσίασε πρώτος έναν αντίστοιχο ορισμό αναφέροντας πως η διγλωσσία είναι η ικανότητα της εναλλαγής δύο γλωσσικών συστημάτων σε διαφορετικές καταστάσεις και ως εκ τούτου δίγλωσσος είναι ο ομιλητής που συμμετέχει σε αντίστοιχες επικοινωνιακές πρακτικές.

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο παραπάνω παραμέτρους, η Τριάρχη-Herrmann, ορίζει ως δίγλωσσο το άτομο που:

*«διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά και γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μία ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον» (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 45).*

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, παρατηρείται μία μετατόπιση της προσέγγισης στο τι αποτελεί διγλωσσία και ποιος θεωρείται δίγλωσσος ομιλητής. Η σύγχρονη αυτή προσέγγιση στηρίζεται στην άποψη ότι τα δίγλωσσα άτομα έχουν ποικίλες επικοινωνιακές δεξιότητες στοχεύοντας στην ανάδειξη αυτών και όχι στις συνθήκες κάτω από τις οποίες έμαθε κάποιος μία δεύτερη γλώσσα (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023).

Η διγλωσσία μπορεί να ερευνηθεί με διττό τρόπο, ως ατομικό και ως κοινωνικό φαινόμενο, σύμφωνα με την πεποίθηση ότι γλώσσα και γλωσσική κοινότητα αλληλεξαρτώνται (Baker, 2001). Ο Ferguson (1959), εισάγει μία διάκριση της διγλωσσίας, ως κοινωνική διγλωσσία, και την διαιρεί σε δύο μορφές στην υψηλού κύρους ποικιλία, η οποία συναντάται σε επίσημα πλαίσια, όπως το σχολείο, τα γραπτά κείμενα και στην χαμηλού κύρους ποικιλία, η οποία χρησιμοποιείται στις άτυπες συνθήκες επικοινωνίας, λόγου χάρη στις καθημερινές διαπροσωπικές συνομιλίες. Ο διαχωρισμός αυτός σχετίζεται με την κατάσταση αλλά και το χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η χρήση της γλώσσας, ανεξάρτητα από την προέλευση της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας (Χατζηδάκη, 2020). Ωστόσο, ο Fishman (1967) διαχώρισε την έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας από τα κριτήρια της μόρφωσης και της καταγωγής με τα οποία συνδέονταν αρχικά, και επισήμανε ότι κοινωνική διγλωσσία θεωρείται όταν συνυπάρχουν δύο γλωσσικές ποικιλίες με ορισμένες λειτουργικές διαφοροποιήσεις ως προς την επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία υπάγεται (Χατζηδάκη, 2020).

Αντίστοιχα, ο Baker (2001), προχωράει σε μία διάκριση της διγλωσσίας σε ατομική και κοινωνική, χαρακτηρίζοντας δίγλωσσο το άτομο το οποίο δύναται να προφέρει έστω μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα. Η παραπάνω άποψη φαίνεται να συμφωνεί με αυτή των Γρίβα και Στάμου (2014), οι οποίες, επίσης, προσεγγίζουν τη διγλωσσία σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο, το ατομικό, σχετίζεται με την ικανότητα χρήσης



δύο ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων από το ίδιο άτομο και αποδίδεται με τον όρο *bilingualism*. Ενώ, στο δεύτερο επίπεδο, η κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών σε μία κοινωνία και μεταφράζεται ως *diglossia*. Κατά συνέπεια, δίνεται βαρύτητα στο δίπολο πρώτη και δεύτερη γλώσσα, καθώς η μεταξύ τους σχέση καθορίζει τον βαθμό κατάκτησης και αξιοποίησης τους από την πλευρά του ατόμου.

Στην εγχώρια βιβλιογραφία υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την απόδοση του όρου στην ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, δεν υπάρχει κάποιος αποδεκτός όρος, όπως αυτός αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο χώρο, που χρησιμοποιείται από το σύνολο των ερευνητών (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001). Διάφοροι ερευνητές έχουν έρθει σε αντιπαράθεση ως προς τη μετάφραση του όρου. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011), ο όρος *bilingualism* αποδίδεται με την ελληνική λέξη διγλωσσία, ενώ για τον όρο *diglossia* χρησιμοποίησε τη λέξη διμορφία. Από την άλλη, ο Δαμανάκης (2004), μεταφράζει τον όρο *bilingualism* ως ατομική διγλωσσία και τον όρο *diglossia* ως κοινωνική διγλωσσία. Οι πολλές διαφορετικές ερμηνείες που έχει λάβει ο όρος *diglossia* στην ελληνική γλώσσα, έγκειται στη δυσκολία εύρεσης μίας λέξης που να συμπεριλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της έννοιας αυτής, μερικές εκ των οποίων είναι «διπλογλωσσία», «κοινωνική διγλωσσία», «εσωτερική διγλωσσία», «γλωσσική διμορφία», κ.α. (Σκούρτου, 2011).

Απόρροια των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελεί και ο ορισμός που αναφέρει η Δραγώνα (2013), σύμφωνα με την οποία η διγλωσσία είναι η χρήση περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Όσον αφορά το φαινόμενο της διγλωσσίας στο σχολείο, αναφέρεται στους μαθητές που μιλούν και διδάσκονται πολλές γλώσσες, καθώς και ένα πρόγραμμα μαθημάτων, το οποίο αξιοποιεί τις γλώσσες των μαθητών. Ο Γεωργούσης (2003), επιχειρεί να αποδώσει τον όρο διγλωσσία ως την ικανότητα που έχει ένα δίγλωσσο άτομο να εκφράζεται, με ευκολία, σε προφορικό και γραπτό επίπεδο σε δύο γλωσσικά συστήματα.

Κατ' αντιστοιχία, οι Κάντζου και Σταμούλη (2014), υποστηρίζουν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές μπορούν να επικοινωνήσουν σε δύο γλωσσικά συστήματα σε καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, το δίγλωσσο άτομο ανεξάρτητα από τη σειρά με την οποία κατέκτησε τις δύο γλώσσες, ενδέχεται, να έχει διαφορετικά επίπεδα επάρκειας στα δύο γλωσσικά συστήματα.

Τέλος, όπως αναφέρει και η Σκούρτου (2011), η διγλωσσία στο καθημερινό πλαίσιο

*«δεν πρόκειται απλά για δύο γλώσσες που εναλλακτικά χρησιμοποιούνται από το ίδιο άτομο, αλλά για πλέγμα γλωσσών, ιδιωμάτων, μορφών, κειμενικών ειδών, που ο κάθε ομιλητής πρέπει να χειρίζεται για να θεωρήσουμε ότι αυτός έχει αναπτύξει τη δεξιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία» (Σκούρτου, 2011, σ. 41).*

Συνοψίζοντας, οι σύγχρονοι ορισμοί που διατυπώνονται για το ζήτημα της διγλωσσίας, αφορούν κυρίως τη χρήση των δύο γλωσσών και όχι τη μερική ή πλήρη επικοινωνιακή και γλωσσική ευχέρεια του ατόμου σε αυτές. Συνεπώς, στην κατηγορία των διγλωσσων συγκαταλέγεται όλο και μεγαλύτερος αριθμός ομιλητών, καθιστώντας την, μία κατά τα άλλα, φυσιολογική συνθήκη (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023).

## **1.2 Μορφές της διγλωσσίας**

Όπως αναφέρθηκε, η σύνθετη φύση της διγλωσσίας και η δυσκολία διατύπωσης ενός αποδεκτού ορισμού, ώθησε την επιστημονική κοινότητα στον προσδιορισμό του φαινομένου της διγλωσσίας και στα διάφορα είδη της διγλωσσίας. Οι διαφορετικές μορφές της διγλωσσίας σχετίζονται με τους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξή της και κατ' επέκταση στον ίδιο τον χαρακτηρισμό που λαμβάνει. Οι μορφές της διγλωσσίας που προκύπτουν συνδέονται με το πλαίσιο και τον τρόπο κατάκτησης της διγλωσσίας, με το χρόνο και τη σειρά που κατακτήθηκαν οι γλώσσες, με το βαθμό επάρκειας καθώς και την ισορροπία ανάμεσα στις δύο γλώσσες και με το αποτέλεσμα της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020).

Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με το κοινωνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο που κατακτήθηκε η διγλωσσία και διακρίνεται στη *φυσική*, στη *σχολική* και στην *πολιτισμική* διγλωσσία. Φυσική ονομάζεται η διγλωσσία στην οποία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συνδέεται με τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας στα πλαίσια της άτυπης καθημερινής επικοινωνίας. Από την άλλη, η σχολική διγλωσσία επιτυγχάνεται μέσα από συστηματική εκμάθηση σε δομημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γρίβα & Στάμου, 2014. Χαρακόπουλος, 2017). Τέλος, στην πολιτισμική διγλωσσία, η οποία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την έννοια της σχολικής διγλωσσίας, συγκαταλέγονται εκείνοι οι ενήλικες που

μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα για επαγγελματικούς λόγους ή λόγω της επιθυμίας τους για επαφή με άλλους πολιτισμούς (Χατζηδάκη, 2020).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία συναντάται και μία ακόμα διάκριση μεταξύ *ελιτίστικης* και *λαϊκής* διγλωσσίας που αφορά τα κίνητρα των ομιλητών (Χατζηδάκη, 2020). Στην ελίτ διγλωσσία ανήκουν μορφωμένοι ομιλητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι μιλούν μία αναγνωρισμένη γλώσσα. Σε αντίθεση, οι λαϊκοί δίγλωσσοι ομιλητές έχουν, κυρίως, μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι γλώσσες τους είναι χαμηλού κοινωνικού κύρους (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Ως προς τον παράγοντα του χρόνου η διγλωσσία διαχωρίζεται σε *πρώιμη* και *μεταγενέστερη* ή *όψιμη* διγλωσσία. Στην πρώιμη διγλωσσία η απόκτηση της διγλωσσίας πραγματοποιείται στην πρώιμη παιδική ηλικία του ατόμου, ενώ στην μεταγενέστερη διγλωσσία η ανάπτυξή της λαμβάνει χώρα σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας είτε είναι παιδιά είτε ενήλικες (Baker, 2001). Επιπλέον, υπάρχει και μία ακόμα διάκριση ανάλογα με την ηλικία που εκτίθεται ένα παιδί στη δεύτερη γλώσσα, ο λόγος γίνεται για την *ταυτόχρονη* και τη *διαδοχική* διγλωσσία. Στον πρώτο τύπο διγλωσσίας, υπάγονται τα παιδιά που έχουν εκτεθεί στη δεύτερη γλώσσα από την γέννησή τους ή πριν την ηλικία των τριών χρόνων για αυτό γίνεται λόγος για ταυτόχρονη διαδικασία κατάκτησης. Αντίστοιχα, διαδοχική διγλωσσία πραγματοποιούν τα παιδιά εκείνα που εκτίθενται στη δεύτερη γλώσσα, αφού πρώτα έχουν κατακτήσει τη μητρική γλώσσα, συνήθως μετά τα τρία έτη (Αναστασίου & Μίτιτς, 2017. Κάντζου & Σταμούλη, 2014).

Όσον αφορά το βαθμό επάρκειας στις δύο γλώσσες οι πρώτες διαφοροποιήσεις των ερευνητών αφορούσαν την *ισορροπημένη/αμφιδύναμη* διγλωσσία στην οποία ο δίγλωσσος ομιλητής διαθέτει πλήρη επικοινωνιακή ευχέρεια και στις δύο γλώσσες. Από την άλλη πλευρά, βρίσκεται η *κυρίαρχη ή ανισοβαρής* διγλωσσία στην οποία η γλωσσική επάρκεια στη μία γλώσσα είναι μεγαλύτερη από ότι στην άλλη. Η κυρίαρχη διγλωσσία αποτελεί την πιο διαδεδομένη έκβαση διγλωσσίας, λόγω της συντριπτικής πλειοψηφίας των δίγλωσσων ομιλητών που απαντάται (Χατζηδάκη, 2020).

Η τέταρτη και τελευταία διάσταση αναφορικά με το αποτέλεσμα της κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας και το αν αυτή επηρεάζει τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας, διακρίνεται στην προσθετική και στην αφαιρετική διγλωσσία. Σύμφωνα με την πρώτη

έννοια, όταν η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας γίνεται με τρόπο ευνοϊκό προς την πρώτη γλώσσα τότε το αποτέλεσμα είναι ο γλωσσικός εμπλουτισμός και γίνεται λόγος για προσθετική διγλωσσία. Ωστόσο, στην περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας λειτουργεί ανασταλτικά για την πρώτη γλώσσα με αποτέλεσμα τη σταδιακή εξασθένησή της (Χατζηδάκη, 2020).

### 1.3 Επιδράσεις της διγλωσσίας

Στο παρελθόν, κυριαρχούσε η άποψη ότι η διγλωσσία αντιβαίνει στη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων ομιλητών. Μέχρι τη δεκαετία του 1960, η αντίληψη που επικρατούσε ήταν πως η δεύτερη γλώσσα επιδρά αρνητικά τόσο στη γλωσσική όσο και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Αναστασίου & Μίτιτς, 2017) και ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υπολείπονται σε μαθησιακό επίπεδο συγκριτικά με τους μονόγλωσσους (Κάντζου & Σταμούλη, 2014).

Οι πρώτες μελέτες για τη διγλωσσία και τη νοημοσύνη μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων σημείωναν χαμηλότερη επίδοση στην πρώτη ομάδα σε σύγκριση με την δεύτερη (Cummins, 2005). Πολλοί ερευνητές, μεταξύ άλλων οι Barke και Perry-Williams (1938), Harris (1948) και Lee (1996), διερεύνησαν τη συσχέτιση ανάμεσα στη χαμηλή λεκτική ικανότητα και τη διγλωσσία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές, αναφορικά με τους μονόγλωσσους, συνδέονταν με περισσότερες δυσκολίες στη σχολική τους φοίτηση, όπως το περιορισμένο λεξιλόγιο, τα συχνά ορθογραφικά λάθη και γενικά με χαμηλότερες επιδόσεις στο γραπτό λόγο (όπως αναφ. στις Γρίβα & Στάμου, 2014).

Η θεωρία του Cummins (2005), γνωστή ως το μοντέλο της «Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας», προσιδιάζει στην παραπάνω άποψη για τις δυσκολίες της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η δεύτερη γλώσσα που κατακτά ένα άτομο παρουσιάζεται ως ξεχωριστή οντότητα, ενώ ταυτόχρονα έχει αρνητικές επιδράσεις στην ανάπτυξη και διατήρηση της πρώτης γλώσσας. Με άλλα λόγια, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατέχει ένα άτομο στην πρώτη γλώσσα δεν συνδέονται με τη δεύτερη γλώσσα, καθώς αυτές εκλαμβάνονται ως ανεξάρτητες. Συνεπώς, οι δύο γλώσσες θεωρούνται δύο ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα. Ακόμα, η καλή επίδοση του παιδιού σχετίζεται με τη γλώσσα στην οποία εκτίθεται περισσότερο στο σπίτι ή στο σχολείο, με αποτέλεσμα η άλλη γλώσσα να παραγκωνίζεται και οι δίγλωσσοι μαθητές να έρχονται σε ανισορροπία και τελικά να αποτυγχάνουν (Cummins, 2005).

Στον αντίποδα αυτής της θέσης, βρίσκεται το μοντέλο της «Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» με βάση το οποίο, ο εγκέφαλος εμφανίζεται ως ένας κοινός χώρος αποθήκευσης και των δύο γλωσσών με τις εννοιολογικές γνώσεις και δεξιότητες της πρώτης γλώσσας να μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2005). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της θέσης αυτής είναι ότι με τα κατάλληλα κίνητρα και την ταυτόχρονη έκθεση και στις δύο γλώσσες, η γνωστική εμπειρία στην πρώτη γλώσσα λειτουργεί επικουρικά στην ανάπτυξη της δεύτερης. Σε αντίθεση με το προηγούμενο μοντέλο, το οποίο απορρίπτει ο Cummins, ο εγκέφαλος χάρη στην πλαστικότητα που διαθέτει ενδείκνυται για την κατάκτηση περισσότερων από δύο γλωσσών, οι οποίες έχουν άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Cummins, 2005).

Οι νεότερες μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί, όπως αυτές των Andreou και Karapetsas (2004), Brohy (2001) και Ikizer και Ramírez-Esparza (2018), έχουν καταδείξει τον θετικό ρόλο της δεύτερης γλώσσας στους δίγλωσσους ομιλητές (Αναστασίου & Μίτιτς, 2017). Πιο συγκεκριμένα, τα πορίσματα από την έρευνα των Ikizer και Ramírez-Esparza (2018), έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές αλληλεπιδρούν καλύτερα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν και συνεπώς έχουν μεγαλύτερη κοινωνική ευελιξία, λόγω της ικανότητάς τους να προσαρμόζονται στις εκάστοτε γλωσσικές καταστάσεις. Ομοίως, η Τσοκαλίδου (2008), επισημαίνει ότι το δίγλωσσο άτομο διαθέτει ευρύτητα σκέψης και μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, συγκριτικά με ένα μονόγλωσσο άτομο. Επιπλέον, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική τους επίγνωση, ενώ για την ακαδημαϊκή πρόοδο είναι σημαντική η ανάπτυξη του λεξιλογίου ήδη από την πρώιμη ηλικία του παιδιού, ανεξάρτητα αν αυτό εμπίπτει στην κατηγορία του μονόγλωσσου ή του δίγλωσσου ομιλητή (Βλάχου, 2021).

Η αξία της επάρκειας σε μία δεύτερη ξένη γλώσσα έχει συνδεθεί με πολλαπλά οφέλη τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Ειδικότερα, η γνώση περισσότερων της μίας γλώσσας, διευκολύνει την επικοινωνία σε διαπροσωπικό επίπεδο, επιπλέον, διευρύνει τις επαγγελματικές προοπτικές του ατόμου και εμπλουτίζει την καθημερινή του ζωή. Παράλληλα, εντοπίζονται πλεονεκτήματα και στην εκτελεστική ικανότητα των δίγλωσσων ομιλητών με τους ίδιους να επιδεικνύουν καλύτερη απόδοση σε εργασίες που απαιτούν επιλεκτική προσοχή και διαδικασίες ελέγχου (Genesee, 2015). Ωστόσο,

για να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα της διγλωσσίας, είναι προαπαιτούμενο οι δύο γλώσσες να αναπτύσσονται ισόρροπα (Σακελλαροπούλου, 2007).

Συμπερασματικά, με βάση τα πορίσματα των πιο σύγχρονων μελετών έχει διαπιστωθεί η θετική συμβολή της διγλωσσικής επάρκειας στο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των παιδιών. Καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διγλωσσίας και την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι η πρώτη γλώσσα να έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Παρόλα αυτά, οι ερευνητικές δραστηριότητες που πραγματεύονται τα οφέλη και τα μειονεκτήματα της διγλωσσίας, υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς αναφορικά με τα είδη της διγλωσσίας, το επίπεδο ικανότητας και επάρκειας του δείγματος στις δύο γλώσσες και την κοινωνική προέλευση του υπό μελέτη πληθυσμού. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη όλες εκείνες οι παράμετροι που εξετάζονται στην εκάστοτε ερευνητική υπόθεση, προκειμένου να εξαχθούν αντικειμενικά και ακριβή συμπεράσματα (Γρίβα & Στάμου, 2014).

#### **1.4 Διγλωσσία και εκπαίδευση**

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες με την ολοένα αυξανόμενη τάση συμβίωσης διαφόρων εθνών, πολιτισμών και γλωσσών, η μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας, και κατ' επέκταση της σχέσης της με την εκπαίδευση, καθίσταται αναγκαία, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι περισσότεροι ομιλητές, σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι δίγλωσσοι (Baker, 2001). Η διγλωσσία, λοιπόν, αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον, όχι μόνο στον επιστημονικό, τον κοινωνικό αλλά και τον εκπαιδευτικό τομέα (Σκούρτου, 2011). Με άλλα λόγια, η κοινωνική διάσταση της διγλωσσίας παρουσιάζει μία αλληλεξάρτηση και μία δυναμική σχέση με την εκπαίδευση, έχοντας ως δεδομένο ότι οι σημερινοί μαθητές ενός σχολείου είναι οι αυριανοί πολίτες μίας κοινωνίας (Αναστασίου & Μίτιτς, 2017).

Η μελέτη της δίγλωσσης εκπαίδευσης και ειδικότερα η από κοινού διδασκαλία με την αξιοποίηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, όπως των Baker και Prys Jones (1998), οι οποίοι εισήγαγαν δέκα διαφορετικές μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αυτές διαχωρίζονται στις ήπιες και τις ισχυρές μορφές. Στην πρώτη κατηγορία της δίγλωσσης εκπαίδευσης γίνεται λόγος για τα τυπικά σχολικά προγράμματα στα οποία φοιτούν οι δίγλωσσοι μαθητές. Στις

ήπιες μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης στόχος είναι η αφομοίωση των παιδιών αυτών, η οποία καταλήγει στη μονογλωσσία ή στην περιορισμένη διγλωσσία. Ενώ από την άλλη, οι ισχυρές μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης αποβλέπουν στον πλουραλισμό και τον διγραμματισμό, δηλαδή, στη γλωσσική επάρκεια του ατόμου και στις δύο γλώσσες (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017).

Συγκεκριμένα, στις ήπιες μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης συγκαταλέγονται οι εξής τύποι προγράμματος: η *εμβύθιση 1*, η *εμβύθιση 2*, η *διαχωριστική*, η *μεταβατική*, το *κανονικό* και το *αποσχιστικό*. Στα προγράμματα αυτά η πλειοψηφία της μαθητικής ομάδας προέρχεται, κυρίως, από τη γλωσσική μειονότητα. Επιπλέον, ως γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται η γλώσσα της πλειονότητας, με εξαίρεση τη διαχωριστική μορφή και το αποσχιστικό που περιλαμβάνουν και τη γλώσσα της μειονότητας. Απώτερος γλωσσικός στόχος και των έξι προγραμμάτων είναι η μονογλωσσία, εκτός από το κανονικό και το αποσχιστικό, τα οποία στοχεύουν στην περιορισμένη διγλωσσία (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017).

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, στις ισχυρές μορφές της δίγλωσσης εκπαίδευσης περιλαμβάνονται η *ένταξη*, η *διατήρηση*, το *παράλληλο δίγλωσσο* και το *κανονικό δίγλωσσο*. Η σύσταση των μαθητών στα προγράμματα αυτά είναι διαφορετική. Στην ένταξη και το κανονικό δίγλωσσο η πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από τη γλωσσική πλειονότητα, σε αντίθεση με τη διατήρηση που το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελείται από μαθητές της γλωσσικής μειονότητας. Αναφορικά με το παράλληλο δίγλωσσο πρόγραμμα, η σύσταση είναι μικτή, καθώς οι μαθητές προέρχονται και από τη μειονότητα και από την πλειονότητα. Τέλος, ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι ο πλουραλισμός και ο εμπλουτισμός και ο γλωσσικός στόχος είναι η επίτευξη της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εγγραματοσύνης (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017).

Η έννοια της δίγλωσσης εκπαίδευσης αναφέρεται στη διδασκαλία που χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, προκειμένου να επιτευχθούν οι καθορισμένοι μαθησιακοί στόχοι. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, αυτά αποβλέπουν, κυρίως, στην ανάπτυξη της γλώσσας της πλειονότητας, μέσω της μητρικής. Είναι γεγονός πως ανάλογα με την ισχύουσα κοινωνική, πολιτισμική, πολιτική και οικονομική κατάσταση που επικρατεί σε κάθε κοινωνία, τη μαθητική ομάδα και τους επιδιωκόμενους στόχους διαμορφώνεται και το αντίστοιχο πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Σακελλαροπούλου, 2007).

Μία από τις προσεγγίσεις της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι πως το παιδί αναπτύσσει παράλληλα και τα δύο του γλωσσικά συστήματα ως δύο αλληλοσυμπληρούμενες οντότητες και όχι ως μεμονωμένες. Έτσι, οι γνώσεις της μίας γλώσσας ενισχύουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Δραγώνα, 2013). Η δίγλωσση εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου ούτε στην παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά σύμφωνα με την Σκούρτου (2002), ορίζεται η μορφή εκπαίδευσης η οποία περιλαμβάνει διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσα από δύο ή περισσότερες γλώσσες.

Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η εκπαίδευση της διγλωσσίας είναι πρώτον, ότι οι δύο γλώσσες δεν αποτελούν τροχοπέδη η μία για την άλλη, δεύτερον, οτιδήποτε διδάσκεται ένας μαθητής το προσλαμβάνει μέσα από το σύνολο των γλωσσών επομένως, για να διευκολυνθεί η κατανόηση μίας έννοιας σε μία γλώσσα αρκεί να γίνει σύνδεση με την άλλη (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017), τρίτον, το σχολείο ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις για την οικοδόμηση καινούριων και τέλος, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθούν τα οφέλη της διγλωσσίας (Δραγώνα, 2013).

Οι στόχοι κάθε εκπαίδευσης που απευθύνεται σε δίγλωσσους μαθητές διαφέρουν, ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Ως εκ τούτου, ο τύπος της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχει άμεση επιρροή με τους στόχους που πρόκειται να προσεγγιστούν. Η Δραγώνα (2013), υποστηρίζει πως μία περίπτωση δίγλωσσου προγράμματος μπορεί να εστιάζει στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην εκμάθηση μίας δεύτερης. Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα για δίγλωσσους μαθητές, τα οποία αποβλέπουν στην ανάπτυξη και αξιοποίηση και των δύο γλωσσικών συστημάτων και άλλα που στοχεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας της πλειονότητας μέσα από τη χρήση της πρώτης γλώσσας του παιδιού.

Έχοντας ως δεδομένο ότι η γνώση των δύο γλωσσών, πρώτης και δεύτερης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας που εμπεριέχουν οι δύο γλώσσες, ένα δίγλωσσο πρόγραμμα αναπτύσσει όχι μόνο την κατανόηση στην πρώτη γλώσσα, αλλά και μία ουσιαστική και σε βάθος εννοιολογική και γλωσσική ικανότητα που συνδέεται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Δραγώνα, 2013).



Κλείνοντας, για να επέλθουν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες κοινωνικοποίησης και ένταξης στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον για τα δίγλωσσα παιδιά χρειάζεται ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση από την πλευρά της πολιτείας και όχι μόνο. Ιδιαίτερη βαρύτητα χρειάζεται να δοθεί στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών, ο οποίος καλείται να συμβάλει στη δημιουργία προϋποθέσεων για μία παιδαγωγική απαλλαγμένη από τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Εξάλλου, ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και η επικοινωνία και συνδιαλλαγή με τους «άλλους» πολιτισμούς (Γκόβαρης, 2011). Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνεται ότι η μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας και των διαστάσεων της αποτελεί επιτακτική ανάγκη με δεδομένη τη συνύπαρξη γλωσσών και πολιτισμών στις περισσότερες κοινωνίες (Αναστασίου & Μίτιτς, 2017).

#### **1.4.1 Κοινωνικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα**

Η Ελλάδα παρά τις μαζικές εισροές μεταναστών μέχρι τα τέλη του 1980 θεωρούνταν μία, κατά τα άλλα, ομοιογενής γλωσσικά χώρα. Η δεκαετία αυτή αποτέλεσε ορόσημο για να λάβουν χώρα οι πρώτες συζητήσεις για τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η εμφάνιση των δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και στις τάξεις του γενικού πληθυσμού είχε ως αποτέλεσμα την οργάνωση και θεσμοθέτηση διδακτικών πρακτικών, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017).

Είναι γεγονός, ότι ο μαθητικός πληθυσμός στην Ελλάδα παρουσίαζε ανέκαθεν μία ανομοιογένεια ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών, την γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα που έχει ο κάθε μαθητής με την έλευσή του στο σχολείο (Αθανασίου, 2004). Ωστόσο, με την άνοδο της πολυπολιτισμικότητας και τη μαζική προσέλευση μεταναστών των βαλκανικών, ευρωπαϊκών και άλλων χωρών στην ελληνική κοινωνία, η οποία γίνεται ορατή από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, λαμβάνουν χώρα έντονες αλλαγές τόσο στη σύσταση της κοινωνίας όσο και στη σύνθεση των σχολείων (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017). Τα παιδιά των παλιννοστούντων και των μεταναστών ήταν ζωτικής σημασίας να συνεχίσουν ή να ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στα σχολεία της χώρας υποδοχής (Αθανασίου, 2004). Αυτή η νέα πραγματικότητα επέφερε σημαντικές αλλαγές και εκπαιδευτικές ανάγκες, υπό το πρίσμα της γλωσσικής και εθνοτικής ποικιλομορφίας. Απώτερος σκοπός ήταν ο σχεδιασμός μίας εκπαιδευτικής πολιτικής

προσανατολισμένη στην ένταξη όλων των μαθητών στο ευρύτερο σχολικό δίκτυο (Αναστασίου & Μίτιτς, 2017).

Ειδικότερα, οι δίγλωσσοι μαθητές στα σχολεία της επικράτειας που έχουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα περιλαμβάνονται σε δύο κατηγορίες. Οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά αναπτύχθηκαν σε κοινότητες όπου είχαν διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας από την ελληνική και τα παιδιά που ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία είτε λόγω εθελοντικής μετανάστευσης είτε λόγω κάποιας αρνητικής συγκυρίας στη χώρα καταγωγής τους με αποτέλεσμα την αναγκαστική μετακίνησή τους (Κάντζου & Σταμούλη, 2014). Επιπλέον, διακρίνεται και μία ακόμα κατηγορία στην οποία ανήκουν τα παιδιά που προήλθαν από μικτούς γάμους, όπου ο ένας από τους δύο γονείς είναι Έλληνας (Χατζηδάκη, 2019).

#### **1.4.2 Εκπαιδευτική πολιτική της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα**

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στην Ελλάδα αναπτύσσεται σε τρεις χρονικές φάσεις (Μαλιγκούδη & Γογωνάς, 2023). Ειδικότερα, στη διάρκεια της πρώτης, από τις αρχές του 1970 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η εκπαίδευση των μαθητών βασίστηκε, κατά κύριο λόγο, στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μέσα από αντισταθμιστικά προγράμματα που απέβλεπαν στην εξομοίωση του μορφωτικού κεφαλαίου μεταξύ μεταναστών και γηγενών μαθητών (Μαλιγκούδη & Γογωνάς, 2023).

Κατά τη δεύτερη φάση, η οποία εκτείνεται από το 1980 έως το 1996, πραγματοποιήθηκαν μεταρρυθμίσεις οι οποίες έθεσαν τις βάσεις για τη μελλοντική δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων για την προετοιμασία της φοίτησης του δίγλωσσου μαθητή στο ελληνικό σχολείο (Μαλιγκούδη & Γογωνάς, 2023). Η ελληνική πολιτεία προκειμένου να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα προχώρησε στην ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού για μαθητές με συγκεκριμένο πολιτισμικό, γλωσσικό και μαθησιακό υπόβαθρο. Στις αρχές του 1980 με το νόμο 1894/1990 εμφανίζονται οι πρώτες τάξεις υποδοχής στα δημόσια σχολεία με σκοπό τη διευκόλυνση της ένταξης των μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Θώμου & Κοντογιάννη, 2022). Οι τάξεις υποδοχής έχουν ενισχυτικό ρόλο και στόχος τους είναι η υποστήριξη των εν λόγω μαθητών στη συνολική μαθησιακή διαδικασία και η κατάκτηση των

γλωσσικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολικού προγράμματος. Οι μαθητές αφού έχουν φτάσει σε ένα ικανοποιητικό γλωσσικό επίπεδο, συνεχίζουν τη φοίτησή τους στις τυπικές σχολικές τάξεις (Κάντζου & Σταμούλη, 2014).

Στη τρίτη φάση (1996-2014) πραγματοποιήθηκαν καινοτόμες αλλαγές σε σχέση με την εκπαίδευση του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού, ιδρύθηκαν σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παράλληλα προσαρμόστηκαν τα αναλυτικά προγράμματα για τις ανάγκες όλων των μαθητών (Μαλιγκούδη & Γογωνάς, 2023). Συγκεκριμένα, προσφέρθηκε στο ελληνικό σχολείο ιδιαίτερη εκπαιδευτική στήριξη για τους δίγλωσσους μαθητές και ιδρύθηκαν σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Χριστοδούλου, 2009). Το 1996 γίνεται πρώτη φορά λόγος για τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών και με το νόμο 2413/1996 ιδρύονται τα πρώτα σχολεία παλιννοστούντων στη χώρα, τα οποία στη συνέχεια μετονομάζονται σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2008). Η εμφάνιση και η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων αποτελεί προϊόν της νέας αυτής κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας (Αμπάτη, 2011).

Όπως υποστηρίζει ο Cummins (2005), για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων αποτελεί προϋπόθεση η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες. Η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι σημαντικό να αξιοποιεί τόσο τις γνώσεις και τις δεξιότητες της πρώτης γλώσσας όσο και τις προσδοκίες που έχει διαμορφώσει το παιδί στα πλαίσια του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος, προκειμένου αυτές να μεταβιβαστούν στη δεύτερη γλώσσα (Χατζηδάκη, 2000). Ο εγγραμματισμός στην πρώτη γλώσσα έχει συνδεθεί με γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη στη ζωή του παιδιού (Eisenchlas et al. 2013, όπως αναφ. στη Μαλιγκούδη, 2019). Ως εκ τούτου, η μητρική γλώσσα του παιδιού χρειάζεται να έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό προκειμένου να αποτελέσει τη βάση για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Νταλακούρας, 2015). Ο εκπαιδευτικός, εκτός των άλλων, καλείται να βασιστεί στις υπάρχουσες γλωσσικές γνώσεις των μαθητών του και να τις επεκτείνει με την προσθήκη νέων.

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης όλοι οι πολιτισμοί θεωρούνται ισότιμοι και δεν γίνονται διακρίσεις σε «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς (Γκότοβος, 2002). Με βάση την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών διατυπώθηκαν οι τρεις θεμελιώδεις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η

αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του μαθητή, η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Μαλιγκούδη & Γογωνάς, 2023). Οι παραπάνω αρχές λειτουργούν συμπληρωματικά η μία για την άλλη, καθώς για να λάβει χώρα η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, είναι προϋπόθεση να έχει συντελεστεί η αποδοχή των μαθητών αυτών, του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου που πρεσβεύουν (Μαλιγκούδη & Γογωνάς, 2023).

Συνεπώς, με το πέρασμα των χρόνων, η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία έχει αναθεωρηθεί, αναπροσαρμόζοντας τα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά μοντέλα. Τα προηγούμενα χρόνια επικρατούσε μία περισσότερο αφομοιωτική κατεύθυνση στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών, καθώς για την ενσωμάτωσή τους έπρεπε να αποδεχθούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της «κυρίαρχης» κοινωνίας. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται λόγος για μία εκπαίδευση που βασίζεται στην ίση αντιμετώπιση όλων των ατόμων και των πολιτισμών (Μαλιγκούδη & Γογωνάς, 2023).

### *Σύνοψη*

Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο με σημαντικές εκφάνσεις στην κοινωνία και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση του ζητήματος της διγλωσσίας έχει απασχολήσει αρκετά τον επιστημονικό χώρο, παρόλα αυτά σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα απουσιάζει ένας καθολικός και ακριβής ορισμός, γεγονός που μαρτυρεί τις πολλαπλές προσεγγίσεις που επιδέχεται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο μελετάται. Σήμερα έχει επικρατήσει η άποψη ότι η διγλωσσία έχει περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα, όσον αφορά την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών. Στην ελληνική πραγματικότητα η δίγλωσση εκπαίδευση έχει θέσει τις βάσεις για μία εκπαίδευση, η οποία χρειάζεται ιδιαίτερη ενημέρωση και αντιμετώπιση από τους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## **2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις μικτές τάξεις**

### *Εισαγωγικά σχόλια*

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία σκιαγράφηση του ρόλου που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός σε μία σχολική τάξη με μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αρχικά, αναφέρονται οι δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο αλλά και οι ενέργειες που ακολούθησε η ελληνική πολιτεία προκειμένου να διαχειριστεί τα νέα εκπαιδευτικά ζητήματα. Επιπλέον, παρουσιάζεται η έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, ως μία διαδικασία απαραίτητη για την επιτυχημένη πορεία της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανέλιξη του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ακόμα, αναλύονται τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε δίγλωσσους μαθητές, καθώς και η αξία της επιμόρφωσής του τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας.

### **2.1 Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της διγλωσσίας**

Στον ελλαδικό χώρο, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και μετά, λόγω της υποδοχής μεγάλου αριθμού παλινοστούντων, μεταναστών και προσφύγων, κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης, σημειώνονται αλλαγές στην κοινωνικοπολιτισμική δομή της ελληνικής κοινωνίας και κατ' επέκταση στη δομή της σχολικής τάξης (Κεσίδου, 2008).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) τα έτη 2005-2006 το 11% του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα προερχόταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Καρυπίδου & Λουλά, 2011). Ενώ, με βάση τα τελευταία στοιχεία που εντοπίστηκαν, το έτος του 2011 το ποσοστό των μεταναστών και παλινοστούντων μαθητών που φοιτούσε στα δημοτικά σχολεία της χώρας ανήλθε στο 18% (Gropas & Triandafyllidou, 2011).

Η νέα αυτή συνθήκη δημιούργησε στο χώρο της εκπαίδευσης νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις και ανάγκες για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2011). Η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να περιγραφεί ως η πολυφωνία και ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών με τη συνεχή και αυξανόμενη συνύπαρξη

ατόμων με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019).

Για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας και της πολυμορφίας στο σχολικό πλαίσιο, η ελληνική κοινωνία κλήθηκε να επαναπροσδιορίσει ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και να εφαρμόσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις για τον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό (Νικολάου, 2011). Το σχολείο, ως φορέας, αποτελεί έναν σημαντικό αρωγό για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και την ομαλή ένταξη των δίγλωσσων μαθητών (Αραμπατζή, 2013). Παράλληλα, αποτελεί τον σημαντικότερο θεσμό για την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών σε μία κοινωνία (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, δεν υπήρχε μία καθολική εκπαιδευτική στρατηγική για την εκπαίδευση της μειονότητας στην Ελλάδα. Ως επακόλουθο, έλαβε χώρα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα από την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και πρακτικών, την εφαρμογή διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα. Επιπλέον, στις τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στον εκπαιδευτικό και το ρόλο του, ο οποίος όχι μόνο προσπαθεί να διευκολύνει τη σχολική ένταξη των μαθητών του, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για το σύνολο της τάξης του (Γκαραβέλας & Κουτούση, 2021).

Με αφορμή τις ολοένα αναδυόμενες ανάγκες του πολιτισμικού πλουραλισμού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, έκαναν την εμφάνισή τους δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που άπτονται την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, ο μαθητής εκλαμβάνεται με βάση την ταυτότητά του και όχι ατομικά. Ειδικότερα, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνεται έμφαση στην ενσυναίσθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών και αποβλέπει στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την ενδυνάμωση των μειονοτήτων (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020).

Οι τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που χρειάζεται να ακολουθεί η διδακτική πράξη και η εκπαιδευτική πολιτική του σύγχρονου σχολείου γενικότερα, βασίζονται στην κατάρριψη του εθνοκεντρισμού και στην επικράτηση του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού (Νικολάου, 2005). Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, η

εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, δηλαδή, η εκπαίδευση για την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του «άλλου» τοποθετώντας ο ένας τον εαυτό του στη θέση του άλλου, επιχειρεί να εξαλείψει κάθε είδους στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις απέναντι στο διαφορετικό, μέσα από την διαφορετική θέαση της οπτικής γωνίας. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό επίπεδο αυτή τη δεξιότητα, ώστε και οι μαθητές με τη σειρά τους να ευαισθητοποιηθούν στα ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019).

Με βάση τη δεύτερη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση για αλληλεγγύη προβάλλει το άτομο ως συνδιαμορφωτή της συλλογικής συνείδησης, το οποίο καλείται να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες. Η τρίτη κατά σειρά αρχή, είναι η εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στον διαπολιτισμικό σεβασμό και συγκεκριμένα τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, ενώ ταυτόχρονα καλεί τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης να γνωρίσει τα βασικά γνωρίσματα των άλλων πολιτισμών. Τέλος, στην εκπαίδευση για την υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης γίνεται προσπάθεια από την πλευρά του ατόμου για απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που δυσκολεύουν την επικοινωνία των πολιτισμών μεταξύ τους (Νικολάου, 2011).

Από την άλλη, η προσέγγιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας εστιάζει το ενδιαφέρον της στις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή έπειτα από την αναγνώρισή τους από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και στη μετατροπή της σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών, ανεξάρτητα από το πλαίσιο από το οποίο αυτοί προέρχονται (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Ακόμα, σε μία τέτοια μορφή διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο διευκολυντικό, ενώ σχεδιάζει και αξιολογεί την πορεία των δραστηριοτήτων (Βαστάκη, 2010).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Βασικές συνιστώσες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας αποτελούν, η ετοιμότητα των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα καθώς και οι γενικότερες ανάγκες κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2020). Για να μπορέσει να λάβει χώρα η παραπάνω συνθήκη διδασκαλίας απαιτείται από την πλευρά της πολιτείας και των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης,

λόγω της καθοριστικής επίδρασης των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία, κρίνεται απαραίτητη η παροχή αντίστοιχων επιμορφώσεων και μέριμνας με το κατάλληλο διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. Ωστόσο, για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω καινοτομίες στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί προϋπόθεση η ύπαρξη συλλογικού κλίματος και αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα για τη χάραξη κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής (Βαλιαντή, 2015).

Με βάση τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αναγνωρίζει την παιδαγωγική αξία που έχει η πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών για την εκμάθηση της δεύτερης. Αυτό γίνεται αντιληπτό από την απουσία της πρώτης γλώσσας από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, παρά το κατοχυρωμένο θεσμικά δικαίωμα για τη διδασκαλία και τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών, με εξαίρεση τα μειονοτικά σχολεία της Δυτικής Θράκης (Νικολάου, 2003).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Baker και Prys Jones (1998), τα συμβατικά σχολεία της χώρας εφαρμόζουν, κατά κύριο λόγο, προγράμματα εμβύθισης, τα οποία συγκαταλέγονται στις ήπιες, μονόγλωσσες μορφές εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στα προγράμματα αυτά η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσω της πλειονοτικής γλώσσας, ενώ παράλληλα προάγεται η γλωσσική συμμόρφωση στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Κεσίδου, 2014). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να διακόπτουν τη σχολική τους φοίτηση, καθώς ο μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης γενικότερα, αγνοεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών (Βρατσάλης, Γκόβαρης & Σκούρτου, 2004). Επιπλέον, το ελληνικό σχολείο υιοθετεί την άποψη ότι οι γλώσσες αποτελούν ατομικό δικαίωμα και ως εκ τούτου το ίδιο δεν φέρει ευθύνη για την εκμάθησή τους (Κοιλιάρη, 2005). Συνεπώς, δεν προωθείται στην πράξη ο γλωσσικός πλουραλισμός, αντιθέτως παρατηρείται μία τάση συμμόρφωσης του δίγλωσσου πληθυσμού και αποδυνάμωσης της πρώτης γλώσσας του (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017).

## **2.2 Εκπαιδευτικός αναστοχασμός**

Σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης εποχής η εκπαίδευση οφείλει να αποβλέπει στη διαπαιδαγώγηση κριτικά σκεπτόμενων και δημιουργικών μαθητών, η οποία



συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση αναστοχαστικών και προσαρμοστικών στις μεταβολές της κοινωνίας εκπαιδευτικών. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποτελεί διαμορφωτής του εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ παράλληλα αναλαμβάνει λειτουργικό ρόλο ανακαλύπτοντας, δοκιμάζοντας και υιοθετώντας διάφορες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της παιδείας και της αγωγής, προσαρμοσμένες στη φύση του κάθε μαθητή (Goethals, Howard & Sanders, 2013).

Μία από τις βασικές επιδιώξεις που πρεσβεύει η σύγχρονη εκπαίδευση είναι η ύπαρξη αποτελεσματικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση των αναγκών των μαθητών και των ενδιαφερόντων τους, να ελέγχει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του και να επαναπροσδιορίζει τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, μέσα από τον προσωπικό του αναστοχασμό (Αντωνοπούλου, Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020).

Σύμφωνα με τον κριτικό στοχασμό ο εκπαιδευτικός διέρχεται μέσα από ορισμένα στάδια μέχρι να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται, αναζητά τον τρόπο με τον οποίο οι παραδοχές του επηρεάζουν το πώς σκέφτεται και ενεργεί. Στη συνέχεια, προχωρά στον έλεγχο των παραδοχών αυτών παρατηρώντας και αξιολογώντας τις καταστάσεις από πολλές και διαφορετικές οπτικές πλευρές. Τέλος, με βάση τα συμπεράσματά του, αποφασίζει τις ενέργειες που θα ακολουθήσει σε μία νέα μελλοντική διδασκαλία (Brookfield, 2011).

Στη βιβλιογραφία διακρίνονται δύο έννοιες για τον αναστοχασμό, ο στοχασμός κατά τη δράση και ο αναστοχασμός πάνω στη δράση (Schön 1983, όπως αναφ. στις Αντωνοπούλου, Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020). Σύμφωνα με την πρώτη έννοια, η διαδικασία του στοχασμού λαμβάνει χώρα την ίδια στιγμή που ο εκπαιδευτικός διδάσκει, ο οποίος ταυτόχρονα διατυπώνει ερωτήσεις στον εαυτό του για τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Από την άλλη πλευρά, ο αναστοχασμός πάνω στη δράση συντελείται μετά το πέρας της διδασκαλίας με τον εκπαιδευτικό να κάνει μία αναδρομή σε μία προηγούμενη εκπαιδευτική δράση του. Αυτή η μορφή του αναστοχασμού μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή άρρητων κατανοήσεων που προκλήθηκαν σε μία συγκεκριμένη περίπτωση και τελικά στην βαθύτερη κατανόηση μέσα από τη δοκιμή εναλλακτικών συμπεριφορών με σκοπό την αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης (Κατσαρού, 2016).

Μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν και αξιολογούν την εμπειρία τους προκειμένου να βελτιώσουν τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό και να εμβαθύνουν στη κατανόηση της διδακτικής τους πράξης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο ερευνητή και μέσα από κριτική διερεύνηση επανασχεδιάζει μία νέα εναλλακτική διδακτική προσέγγιση. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί το κλειδί με το οποίο θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οδηγηθεί στην κατανόηση των εκπαιδευτικών του πρακτικών για να φτάσει στη γνωστική αλλαγή και επακόλουθα στη διδακτική του παρέμβαση (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020).

Μία στρατηγική που προσφέρεται για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού είναι η καταγραφή ημερολογίου. Η αξιοποίηση των αναστοχαστικών ημερολογίων αποτελεί μία συστηματική διαδικασία καταγραφής και ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου μέσω των οποίων ενισχύεται η κριτική σκέψη, συσχετίζεται η θεωρία με την πράξη και δημιουργούνται οι βάσεις για τη διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

### **2.3 Το έργο του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις**

Στη σημερινή σχολική τάξη ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητικός και πολυδιάστατος (Γκαραβέλας & Κουτούση, 2021). Στις μικτές τάξεις, οι οποίες αποτελούνται από φυσικούς ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας και δίγλωσσους ομιλητές, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά διάφορα ζητήματα ετερότητας. Η νέα αυτή πραγματικότητα έχει αντίκτυπο όχι μόνο στη φοίτηση των μαθητών αλλά και στην προετοιμασία των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πλέον χρειάζεται να λάβουν τα απαραίτητα εφόδια ήδη από την έναρξη των σπουδών τους και να επιμορφώνονται καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας η κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2006). Θεωρείται κομβικής σημασίας, ο εκπαιδευτικός να έχει αναπτύξει τη δική του προσωπική θεώρηση, παραμερίζοντας δικές του πιθανές εθνοκεντρικές αντιλήψεις, μέσα από δραστηριότητες ανάπτυξης της

διαπολιτισμικής ικανότητας, με σκοπό την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την ανάπτυξη της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης στην τάξη (Σιμόπουλος, 2014).

Αποτελεί κοινή πεποίθηση πως το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της. Πιο συγκεκριμένα, για να επέλθουν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνδέουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία της μάθησής τους, για να την προσαρμόσουν στο δικό τους πρόγραμμα διδασκαλίας (Καραγιάννη, 2018). Ακόμα, η διδασκαλία είναι σημαντικό να περιλαμβάνει στοιχεία τόσο του κυρίαρχου πολιτισμού όσο και του πολιτισμού των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές με την ενεργό συμμετοχή τους και ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του με την υπέρβαση των παραδοσιακών ιεραρχήσεων κατά τη διδασκαλία του, θέτουν τις βάσεις για μία εκπαίδευση απαλλαγμένη από συντηρητισμούς, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τον αμοιβαίο σεβασμό. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δεν μπορεί να απουσιάζει η αυτενέργεια διδασκόντος και μαθητών για τη συνολική επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου (Νταλακούρας, 2015). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες μάθησης, ο δάσκαλος, μεταξύ άλλων, αναλαμβάνει ρόλο εμπνευστή και καθοδηγητή (Αγγελάκος & Κοβάνη, 2019).

Για την αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μία τάξη με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά έχουν διατυπωθεί τα εξής βασικά σημεία:

- η ουσιαστική γνωριμία και σύνδεση με τους μαθητές και τα βιώματά τους,
- η ανάπτυξη θετικού μαθησιακού κλίματος εντός της τάξης και το αίσθημα του ανήκειν από όλους τους μαθητές,
- η συμβολή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από πρακτικές που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους,
- η σύσφιξη σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για κοινωνική και ακαδημαϊκή επιτυχία,

- η ενίσχυση της μάθησης για να μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες,
- η σύνδεση του μαθησιακού περιεχομένου με τα ενδιαφέροντα των μαθητών,
- η άμεση διδασκαλία των δεξιοτήτων και των στάσεων που χρήζουν εκμάθησης και
- η μύηση των μαθητών στο πώς και το γιατί αυτό που μαθαίνουν θα τους βοηθήσει εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Goethals, Howard & Sanders, 2013).

Υπό αυτό το πρίσμα, για την κινητοποίηση όλων των μαθητών της τάξης και την ενεργό συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός, πρώτα από όλα, χρειάζεται να έχει δημιουργήσει ένα κλίμα, που θα στηρίζεται στη διαπολιτισμικότητα, στο σεβασμό και την αποδοχή όλων των εμπλεκόμενων της μαθησιακής διαδικασίας (Γκαραβέλας & Κουτούση, 2021). Σύμφωνα με τον Μπασλή (2004), ο δάσκαλος οφείλει να δείξει σεβασμό και ενδιαφέρον για την πρώτη γλώσσα των μαθητών του, αξιοποιώντας την γλωσσική εμπειρία τους, προκειμένου να λάβει χώρα η γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στο δίγλωσσο μαθητή να χρησιμοποιεί από κοινού τους δύο του γλωσσικούς κώδικες, ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Τέλος, η συνειδητοποίηση από την πλευρά του σχολείου της αξίας που έχει η πρώτη γλώσσα του παιδιού, λειτουργεί ενθαρρυντικά για το μαθητή οδηγώντας τον στην κατάκτηση των μαθησιακών του στόχων. Έχοντας ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας, μέσα από τη διδασκαλία τους, μπορούν να μειώσουν τις όποιες εντάσεις σε εθνικό επίπεδο, να προωθήσουν την αρμονική συμβίωση μεταξύ των ομάδων και να προασπίσουν τη δίκαιη αντιμετώπιση και συμμετοχή όλων των μελών στις σχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Νταλακούρας, 2015).

Συνοψίζοντας, σε όλες τις τάξεις αλλά και σε αυτές στις οποίες φοιτούν μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα και έξω από τη σχολική τάξη (Οικονομίδης, 2017). Ο εκπαιδευτικός αποτελώντας πρότυπο για πολλούς μαθητές καλείται να απαλλαγεί από τυχόν διακρίσεις και να δώσει μέσα από τη διδασκαλία του κίνητρα σε όλους τους μαθητές παρέχοντας ίσες μαθησιακές ευκαιρίες. Μόνο αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δείξει σεβασμό στα προσωπικά χαρακτηριστικά όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, θα μπορέσει να μεταβιβάσει το αίσθημα του σεβασμού στη

διαφορετικότητα και την αναγνώριση της αξίας κάθε πολιτισμού (Μάνεσης, Μητροπούλου & Σγούρα, 2018).

#### **2.4 Η (Διαπολιτισμική) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού**

Το σημερινό σχολείο καλείται να απομακρυνθεί από τα παραδοσιακά στεγανά και να υιοθετήσει σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Ως εκ τούτου, η οργάνωση του διδακτικού έργου από τον εκπαιδευτικό προϋποθέτει τον επαναπροσδιορισμό των τρόπων και των πρακτικών για την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον και όχι μόνο (Τσιρώνης, 2008). Μέσα από αυτή την αλλαγή, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δημοκρατικής κοινωνίας, όντας ο διαμεσολαβητής στη σύνδεση των μαθητών με την κοινωνία της γνώσης (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019).

Η ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς, σύμφωνα με έρευνα των Αγγελουπούλου και Μάνεση (2017), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δεν διαθέτουν επαρκή κατάρτιση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετοιμότητας, κάτι που αποτελεί τροχοπέδη για τη διαχείριση της πολιτισμικά ανομοιογενούς τάξης. Βασική παράμετρος του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία πηγάζει από την εκπαιδευτική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ως επιμόρφωση νοείται κάθε οργανωμένη δραστηριότητα, η οποία ενισχύει την επαγγελματική μάθηση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2014). Ο εκπαιδευτικός είναι ο διαμορφωτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το άτομο εκείνο που συμβάλλει στην αγωγή και αυτοπραγμάτωση κάθε παιδιού. Η μορφή της επιμόρφωσης που θα λάβει ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου, καθιστώντας τον ικανό και αυτόνομο στη διαδικασία της μάθησης (Παπαναούμ, 2014).

Κάθε επιμορφωτικός σχεδιασμός βασίζεται σε ορισμένους άξονες. Οι άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται η επιμορφωτική διαδικασία είναι ο σχεδιασμός, η μεθόδευση και η αξιολόγηση της επιμόρφωσης (Παπαναούμ, 2014). Όσον αφορά τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, η ποικιλία των στόχων και των αναγκών που χρειάζεται να καλύψει το σημερινό σχολείο καθιστά αναρίθμητους τους στόχους και τη

θεματολογία της επιμόρφωσης. Επιπλέον, κάθε επιμορφωτικός σχεδιασμός χρειάζεται να εστιάσει τόσο στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών στο εκάστοτε πλαίσιο που δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός όσο και στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες που λαμβάνουν χώρα στο συγκεκριμένο σχολείο. Έτσι, σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο θεωρείται απαραίτητη η «διαπολιτισμική ικανότητα» των εκπαιδευτικών και η εξειδίκευσή τους σε διαφοροποιημένες παιδαγωγικές μεθόδους (Παπαναούμ, 2014).

Σχετικά με τη μεθόδευση της επιμορφωτικής διαδικασίας για να χαρακτηριστεί αποτελεσματική, προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός διάκειται θετικά απέναντι στο έργο του και επιθυμεί την αυτοβελτίωσή του. Μέσα από αυτή τη στάση θα είναι σε θέση να αξιοποιήσει οποιοδήποτε μαθησιακό όφελος αποκόμισε συνολικά και να το εντάξει στη διδασκαλία του. Τέλος, ως προς την αξιολόγηση της επιμόρφωσης, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματική. Οι επιδράσεις της επιμόρφωσης μπορούν να αποδοθούν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μεταφράζουν τις γνώσεις σε διδακτική πράξη και στη βελτίωσή της (Παπαναούμ, 2014).

Μία από τις κατεξοχήν σημαντικές δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός είναι η ετοιμότητα και συγκεκριμένα η διαπολιτισμική ετοιμότητα. Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει τη δική του θεωρία μέσα από την επίδραση των βιωματικών ασκήσεων με σκοπό την εσωτερική συναισθηματική σύγκρουση και τελικά την ενσυναίσθηση (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Αξίζει να αναφερθεί πως στην διαπολιτισμική ετοιμότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η εμπειρία του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση καταστάσεων μέσα σε πραγματικές συνθήκες μάθησης, έπειτα από κατάλληλη προετοιμασία. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο των θεωρητικών γνώσεων, αναφορικά με τα νέα μορφωτικά προγράμματα (Παπαδημητρίου, 2020).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι γνώστης των μεθόδων διδασκαλίας που αφορούν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους δίγλωσσους μαθητές και των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων. Ακόμα, διαθέτει όλες εκείνες τις δεξιότητες με τις οποίες μεταβάλει τις θεωρητικές και ερευνητικές γνώσεις του στη σχολική τάξη. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του και να διαθέτει τα εφόδια για την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων δύνανται να προκύψουν στα πλαίσια μίας πολυπολιτισμικής τάξης (Καραγιάννη,

2019). Απεναντίας, η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθιστά τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους μπροστά στην εκπαιδευτική διαχείριση μίας μικτής πολιτισμικά τάξης. Η ευελιξία στη χρήση διάφορων διδακτικών πρακτικών είναι αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία κατακτάται μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Μία ακόμη βασική προϋπόθεση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι η «διαπολιτισμική επίγνωση», δηλαδή, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει ένα κλίμα αλληλοκατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας, με σκοπό την κατάκτηση υψηλών επιδόσεων από όλους τους μαθητές (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Η διαπολιτισμική επίγνωση, ωστόσο, προϋποθέτει μία γενικότερη διαπολιτισμική επάρκεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας της τάξης τους και στην άρση προσωπικών μεροληπτικών συμπεριφορών κατά την επικοινωνία τους με τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακατέχεται από ένα γενικότερο αίσθημα διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας, για να συνεισφέρει στη μετάβαση από το μονοπολιτισμικό σχολείο σε ένα σχολείο ανοικτό και πλουραλιστικό (Θώμου & Κοντογιάννη, 2022).

Για την επίτευξη των παραπάνω δεξιοτήτων απαιτείται η διέλευση μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Το περιεχόμενο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσανατολίζεται στην ικανότητά τους για α) προσαρμογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης στις δυνατότητες του συνόλου των μαθητών, β) επιλογή μεθόδων, πρακτικών και μέσων διδασκαλίας για την επίτευξη της γνώσης, γ) διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μάθησης και δ) ευνοϊκή πολυπολιτισμική συνύπαρξη. Βασικές συνιστώσες για όλα τα παραπάνω αποτελεί η καλλιέργεια στάσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αξιοποίησή τους προς όφελος της σχολικής ζωής (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019).

Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να ακολουθεί τις παραπάνω αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αποβλέπει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών, στην άρση ενδεχόμενων προκαταλήψεων για τους μειονοτικούς πληθυσμούς και στην

εξοικείωση εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων που προτείνονται για τους δίγλωσσους μαθητές (Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου & Παμπούρη, 2017).

Μέσα από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων σε πραγματικά πλαίσια, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν την τάξη τους, να αντιληφθούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τους και να είναι οι ίδιοι σε θέση να δοκιμάζουν νέες στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται περισσότερο κριτικά για τον επαγγελματικό τους εαυτό και οδηγούνται σε εκπαιδευτικές αλλαγές (Κεσίδου, 2014). Τέλος, αποτελεί κοινή πεποίθηση πως η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών αποκτάται κατά κύριο λόγο μέσα από τη δραστηριότητα της μάθησης, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να οδηγηθούν μόνοι τους στη συνειδητή επιλογή ή απόρριψη εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω της προσωπικής τους άποψης (Παπαδημητρίου, 2020).

### *Σύνοψη*

Κάνοντας μία σύνοψη των όσων αναφέρθηκαν, οι θεωρίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, έθεσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης και όχι μόνο. Σε αυτές κεντρικό ρόλο έχει ο μαθητής και οι ανάγκες του αλλά και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καθορίζει το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για την διαχείριση και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, για το λόγο αυτό η επιμόρφωση και η κατάρτισή του σε ζητήματα διαπολιτισμικής φύσης θεωρείται σημαντική. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον εκπαιδευτικό και το έργο του, το οποίο αποτελεί ένα κράμα θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτά μέσα από προσωπικό αναστοχασμό και εμπειρία. Στη διάρκεια των ετών, η πολιτεία μερίμνησε με διάφορους τρόπους για την ομαλή προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ωστόσο τα μέτρα που εισήγαγε για τη διαχείριση του ζητήματος ήταν επιφανειακά.



### **3. Εκπαιδευτικές πρακτικές**

#### *Εισαγωγικά σχόλια*

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για τις εκπαιδευτικές μεθόδους που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους σε μία πολύγλωσση τάξη. Ειδικότερα, αναφέρονται εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μία προσέγγιση με επίκεντρο τις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον, διατυπώνεται και περιγράφεται ένα εύρος εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποβλέπουν στην υποστήριξη της δίγλωσσης μαθητικής ομάδας, αυτές είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η μέθοδος jigsaw, το παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση, τα κείμενα ταύτισης. Το κεφάλαιο κλείνει με αναφορά στην παιδαγωγική θεώρηση της διαγλωσσικότητας.

#### **3.1 Προϋποθέσεις θετικού κλίματος στην τάξη**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στο ρόλο που καλείται να επιτελέσει ένας εκπαιδευτικός σε μία πολυπολιτισμική τάξη και στη σπουδαιότητα της επιμόρφωσής του σε σχετικά ζητήματα. Είναι γενικά αποδεκτό πως ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες πρακτικές μπορεί να διαμορφώσει και να μεταβάλει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές της τάξης του μέσα από την άμεση συναναστροφή του μαζί τους (Γρηγορίου, 2022).

Οι μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι σημαντικό να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο με ομαλό τρόπο, καθώς η αποδοχή τους από το σχολείο αποτελεί προϋπόθεση για την συνολική κοινωνική τους ένταξη (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου κρίνεται αναγκαία η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, η οποία παράλληλα συμβάλλει στην ακαδημαϊκή πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, για πολλούς από αυτούς τους μαθητές η ελληνική γλώσσα αποτελεί τη δεύτερη χρονικά γλώσσα που κατακτούν και αυτή η δίγλωσση κατάσταση δημιουργεί πολλές φορές δυσκολίες στη σχολική τους φοίτηση (Χατζηδάκη, 2020).

Σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον μάθησης για να χαρακτηριστεί η διδασκαλία αποτελεσματική, είναι αναγκαία η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, μέσα από τις πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, καθώς έτσι διευκολύνεται η

μετάβαση στη νέα γνώση. Η επιλογή των κατάλληλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων δίνει τη δυνατότητα στο δίγλωσσο μαθητή να ενεργοποιήσει εκείνα τα γνωστικά ερεθίσματα τα οποία θα προσφέρουν κίνητρα στο μαθητή με στόχο την γνωστική του ανάπτυξη, σε συνδυασμό με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού (Cummins, 2005. Cummins, 2007).

Βασική προϋπόθεση για τη διδασκαλία του δίγλωσσου μαθητή αποτελεί η αναγνώριση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του της αξίας του πολιτισμού του μαθητή και της ταυτότητάς του. Η παρουσία του δίγλωσσου μαθητή στην τάξη ενδυναμώνεται όταν ο ίδιος αναγνωρίζεται ως ισότιμο μέλος μέσα σε αυτή (Cummins, 2005). Επιπλέον, για την προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης προτείνεται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η ύπαρξη συνεργασίας και κατανόησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, του οικογενειακού πλαισίου του μαθητή με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αποτελεί σημαντικό εργαλείο πληροφόρησης για τους μαθητές αυτούς και την βελτίωση της επίδοσής τους. Από την άλλη, οι οικογένειες των δίγλωσσων μαθητών έχουν την ευκαιρία ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων με τον εκπαιδευτικό, κάτι που μακροπρόθεσμα μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των στερεοτύπων από τον γηγενή πληθυσμό (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και τα βιβλία με το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και η γενικότερη αντίληψη του σχολείου είναι σημαντικό να υποστηρίζονται από νέες ιδέες βασισμένες στην πολυπολιτισμική κατεύθυνση με σκοπό την πολυπολιτισμική συμπεριφορά στην τάξη. Είναι γεγονός πως για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων είναι προϋπόθεση να αναπτυχθεί ένα φιλικό κλίμα εντός της σχολικής αίθουσας. Μέσα σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη γνωριμία με το δίγλωσσο μαθητή, ο μαθητής θα αποβάλλει πιο εύκολα το άγχος, ενώ παράλληλα θα νιώσει αποδεκτό μέλος από το σύνολο της τάξης. Ωστόσο, τα οφέλη είναι ορατά και για την υπόλοιπη μαθητική ομάδα, οι μαθητές αποκτούν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και ενισχύεται το αίσθημα αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα (Χατζηδάκη, 2020).

Η ενίσχυση του κλίματος αποδοχής στη σχολική τάξη στηρίζεται σε εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που προάγουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές δίνεται η αφορμή στα παιδιά να

συνειδητοποιήσουν με ποικίλους τρόπους την ύπαρξη κοινών στοιχείων που έχουν (Αυγητίδου, 2014).

Σύμφωνα με τον Τσιρώνη (2008), είναι σημαντικό οι μαθητές να ενθαρρύνονται για θετική κινητοποίηση μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας. Οι πρακτικές αυτές διακρίνονται στις πρωτοβουλίες αρχικής ένταξης και στις πρωτοβουλίες συνεχούς ενσωμάτωσης. Με βάση την πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές ενέργειες που αποβλέπουν στην ομαλή ενσωμάτωση του δίγλωσσου μαθητή στη σχολική τάξη το πρώτο διάστημα φοίτησης. Αντίστοιχα, οι πρακτικές συνεχούς ενσωμάτωσης αναφέρονται στις ενέργειες που συνοδεύουν το έργο των εκπαιδευτικών μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους αποσκοπώντας στην ισχυροποίηση της συμμετοχής των παιδιών στο σχολείο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των έργων που έχουν αξία για τους μαθητές και τα οποία σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Μέσα από την παρουσίαση της νέας πληροφορίας, τη διευκρίνιση των στόχων στους μαθητές, τη σωστή εκτίμηση του χρόνου που χρειάζεται για κάθε δραστηριότητα και τη γενικότερη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ενεργούς και δημιουργικής μάθησης (Τσιρώνης, 2008).

Λόγω του ότι η μάθηση αποτελεί μία βιωματική διαδικασία που προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή για την κατάκτηση της γνώσης, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές δεν χαρακτηρίζονται εκ προοιμίου ως αποτελεσματικές ή μη, καθώς εξαρτώνται τόσο από την εκάστοτε περίπτωση του εκπαιδευτικού και της μαθητικής ομάδας που έχει απέναντι του όσο και από το περιεχόμενο του μαθήματος (Tomlinson, 2004). Σύμφωνα με τα προηγούμενα, οι στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κατηγορίες, στις στρατηγικές ανάπτυξης του γνωστικού δυναμικού και στις στρατηγικές της κοινωνικο-συναισθηματικής ολοκλήρωσης. Οι δύο αυτές στρατηγικές είναι σημαντικό να συνυπάρχουν για τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα (Ηλιοπούλου & Τζημαγιώρη, 2020).

Δίγλωσσοι και γηγενείς μαθητές χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν με σκοπό την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ του κυρίαρχου και μη κυρίαρχου πολιτισμού. Τα σχολικά βιβλία μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση δίνοντας την αφορμή στους μαθητές να γνωρίσουν τον πολιτισμικό πλούτο των χωρών από τις οποίες προέρχονται και να εντοπίσουν τυχόν κοινά στοιχεία. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εντοπισμός διαπολιτισμικών στοιχείων

στα σχολικά βιβλία μπορεί να ενισχύσει αυτή την προσπάθεια (Μαλιγκούδη, 2008). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005), η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις βασικές αρχές, πρώτον την αρχή της ισοτιμίας όλων των πολιτισμών, δεύτερον την αρχή της αποδοχής του μορφωτικού κεφαλαίου κάθε μαθητή, με άλλα λόγια το σύνολο των εμπειριών και των γνώσεων που φέρει μαζί του και τρίτον την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές μίας σχολικής τάξης.

Ο εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, έχει την ευθύνη της επιλογής και εφαρμογής εκείνων των διδακτικών μεθόδων που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Πέρα από το σεβασμό στα γλωσσικά, πολιτισμικά, εθνοτικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα βιώματα και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσαρμόζονται συνεχώς λαμβάνοντας υπόψη αυτή την πολυμορφία στη διδασκαλία τους (Κλουβάτος, 2014). Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου κρίνεται αναγκαία η επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών αλλά και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με εκπαιδευτικές πρακτικές που απομακρύνονται από την παραδοσιακή διδασκαλία και μάθηση και έχουν στο επίκεντρο το μαθητή (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

### **3.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Ο μαθητικός πληθυσμός στην πλειοψηφία του αποτελεί ένα πολυεπίπεδο μαθησιακό σύνολο με ποικίλες εμπειρίες, διαφορετικά ενδιαφέροντα και κίνητρα, ξεχωριστό βαθμό ετοιμότητας και μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2004). Για τη διαχείριση μίας τάξης μικτής σύνθεσης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στο σύνολο των μαθητών της τάξης του (Γρίβα & Στάμου, 2014). Κατά συνέπεια, η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας κρίνεται αναγκαία με δεδομένη την ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων (Αργυρόπουλος, 2013: 34. Tomlinson, 2015).

Σύμφωνα με τους Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκη (2015: 99), ως διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης ορίζεται *«η διαδικασία οικοδόμησης γνώσης για κάθε μαθητή σε τάξεις μικτής ετοιμότητας και η ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες διαφορετικών γνωσιακά και συναισθηματικά μαθητών»*. Μία διαφοροποιημένη τάξη προσφέρει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης για την

κατάκτηση του περιεχομένου, την επεξεργασία και κατανόηση ιδεών και τη δημιουργία προϊόντων μάθησης, ώστε η διαδικασία της μάθησης να είναι αποτελεσματική για κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατανοούν περισσότερο ολιστικά τι μαθαίνουν, τον τρόπο που το μαθαίνουν και το πώς εκφράζουν αυτό που έμαθαν (Tomlinson, 2015). Συνεπώς, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία και τον τρόπο μάθησης των διαφορετικών μαθητών και όχι στα προϊόντα της μάθησης (Σφυρόερα, 2007).

Η προσέγγιση αυτή της διδασκαλίας ανήκει στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία πηγάζει από τη θεωρία του εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι αποτέλεσμα προσωπικής νοηματοδότησης που στηρίζεται στα προηγούμενα νοητικά σχήματα του μαθητή. Με άλλα λόγια, η μάθηση δεν εξαρτάται από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού αλλά από το αν τα λόγια ή οι πράξεις του ενεργοποιούν και ενισχύουν τα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα των μαθητών (Κουτσελίνη, 2020).

Η διαφοροποίηση εκλαμβάνεται ως αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από ευέλικτες και εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών αναφορικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές τους ανάγκες (Tomlinson, 2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης αφορά διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου το οποίο πρόκειται να διδαχθεί, αλλά και τη συνολική διαδικασία της διδασκαλίας, η οποία είναι σημαντικό να περιλαμβάνει δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο κάθε μαθητή. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιήσει και να προσαρμόσει όλες εκείνες τις δραστηριότητες με τις οποίες αξιολογεί τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του (Κακανά, 2020).

Επιπλέον, το πλαίσιο της διαφοροποίησης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από το περιβάλλον της τάξης. Ο μαθητής που αλληλεπιδρά μέσα σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο διευκολύνεται η πορεία της μάθησης, αναπτύσσει κίνητρα και ενισχύεται σημαντικά η γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη. Συνεπώς, χρειάζεται όλο το μαθησιακό κλίμα και ο περιβάλλοντας χώρος να συμβαδίζουν με το σύνολο της τάξης (Αργυρόπουλος, 2013).

Στις τάξεις στις οποίες πραγματοποιείται διαφοροποίηση το σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας είναι το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Βασική αρχή στην οποία στηρίζεται ο εκπαιδευτικός αποτελεί η εμπλοκή όλων των μαθητών στη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τον διαφορετικό ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή. Υπεύθυνος για το σχεδιασμό της μάθησης είναι ο εκπαιδευτικός με τη συνεργασία των μαθητών. Οι ίδιοι οι μαθητές μέσα από τις πληροφορίες που επικοινωνούν στον εκπαιδευτικό της τάξης και τη συμμετοχή τους στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία και λαμβάνουν αποφάσεις με σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής τους εμπειρίας (Tomlinson, 2004).

Αξίζει να αναφερθεί πως όλοι οι μαθητές με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ήδη διαμορφώσει τις προσωπικές τους αντιλήψεις, οι οποίες επηρεάζονται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Ωστόσο, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι διαφορές των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας να συγκαταλέγονται στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας προς όφελος της (Φύκαρης, 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία αρκετά απαιτητική διαδικασία που σκοπό έχει την οικοδόμηση της νέας γνώσης από το μαθητή και την σύνδεσή της με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του (Βαλιαντή, 2014). Ένα από τα πλεονεκτήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η δυνατότητα δράσης που προσφέρει σε κάθε μαθητή, ο οποίος αναγνωρίζεται ως αυτόνομο ον αξιοποιώντας το γνωστικό και συναισθηματικό του υπόβαθρο (Φύκαρης, 2019). Ακόμα, η ανάληψη δράσεων με κριτήριο τις δυνατότητες του κάθε μαθητή επιδρά θετικά στη μείωση ενδεχόμενων εντάσεων. Η αξιοποίηση των διδακτικών πρακτικών που βασίζονται στη διαφοροποίηση έχει συνδεθεί ερευνητικά με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στις μικτές τάξεις, καθώς η διδασκαλία σχεδιάζεται εξατομικευμένα λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητικής ομάδας (Φύκαρης, 2014).

Βασική προτεραιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η κάθετη διαφοροποίηση κατά την οποία η διαφοροποίηση ξεκινά από το προαπαιτούμενο για να καταλήξει στο βασικό και έπειτα δίνεται η επιλογή της δημιουργικής διαφοροποίησης. Στα πλαίσια αυτής της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει τις βασικές ιδέες και έννοιες του περιεχομένου του μαθήματος που θα

διδάξει με σκοπό να ανιχνεύσει τις μαθησιακές ανάγκες της τάξης του και να προγραμματίσει ανάλογα τη διδασκαλία του (Κουτσελίνη, 2020).

Όπως αναφέρει η Κουτσελίνη (2020), η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρειάζεται αρχικά δοκιμή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μάθησης. Μέσω της Έρευνας Δράσης διευκολύνεται η συμμετοχική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στις τάξεις μικτής ετοιμότητας. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει τον εαυτό του και το μαθητή και να προχωρήσει σε βελτιώσεις και διορθώσεις τόσο για τον ίδιο όσο και για τη συνολική μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η μορφή διδασκαλίας υιοθετεί την αντίληψη ότι η διαφορά δεν είναι ούτε υπεροχή ούτε μειονεξία. Συνεπώς, μέσα σε μία διαφοροποιημένη τάξη οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την επίδοσή τους (Κουτσελίνη, 2010).

Τέλος, εξάγεται το συμπέρασμα πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Για την επιτυχημένη υλοποίησή της απαιτείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών ατομική προσπάθεια και συνεργασία τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς των μαθητών σε συνδυασμό με το κατάλληλο υλικό (Βαλιαντή, 2014. Κουτσελίνη, 2020).

### **3.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας**

Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων που στηρίζουν την αλληλεπίδραση και τη σύμπραξη μεταξύ των μαθητών αποτελεί βασική παιδαγωγική αρχή της διαπολιτισμικής διδακτικής. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί μία τέτοια πρόταση διδασκαλίας, μέσω της οποίας ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων μαθητών και η αίσθηση ασφάλειας με αποτέλεσμα την εποικοδομητική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τοποθετεί στο κέντρο της διδασκαλίας το μαθητή ως μέλος μίας ομάδας και όχι ως μεμονωμένο άτομο. Συγκεκριμένα, η συνεργατική μάθηση αποτελεί μία στρατηγική για την ενθάρρυνση της συμμετοχής και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες και όχι μόνο (Ματσαγγούρας, 2008). Αποτελείται από μικρές ομάδες μαθητών που εργάζονται συλλογικά για την επίτευξη ενός κοινού μαθησιακού στόχου. Για το λόγο

αυτό, κάθε μέλος χρειάζεται να αντιληφθεί ότι η επιτυχία ή η αποτυχία της ομάδας είναι αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς (Ματσαγούρας, 2000).

Η εργασία σε ομάδες στηρίζεται στη θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, στο αίσθημα της ατομικής ευθύνης αλλά και στην ανατροφοδότηση και ουσιαστική αλληλεπίδραση όλων των ομάδων (Νικολάου, 2011). Ακόμα, δίνεται βαρύτητα στη δραστηριοποίηση και εξέλιξη των συνεργατικών ικανοτήτων και στη διαρκή διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των ομάδων (Κλουβάτος, 2014). Οι ομάδες των μαθητών χρειάζεται να έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εφικτή η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επίσης, ένα από τα απαραίτητα βήματα για την επιτυχή υλοποίηση της διδασκαλίας σε ομάδες είναι η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και η κατάλληλη προετοιμασία του προκειμένου να μεταδώσει στους μαθητές το νόημα της συνολικής διαδικασίας (Χρυσυφίδης, 2010).

Σε γενικές γραμμές, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελείται από τρεις φάσεις. Η πρώτη είναι η ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους επιδιωκόμενους στόχους που πρόκειται να αποφέρει η εργασία αυτή στις ομάδες. Η δεύτερη φάση συμπεριλαμβάνει τον ορισμό από τους μαθητές του ρόλου που θα επιτελέσει κάθε μέλος στα πλαίσια της ομάδας του και η εργασία πάνω στο θέμα που έχει οριστεί. Τέλος, στη τρίτη φάση γίνεται η παρουσίαση και η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας και η τελική συζήτηση (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης συγκαταλέγεται η θετική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών με χαμηλή επίδοση με τον εντοπισμό των αδύνατων σημείων τους και την υπέρβασή τους αλλά και η ενεργός συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και δημιουργείται ένα φιλικό περιβάλλον μάθησης, καθώς η διδασκαλία σε ομάδες ευνοεί τη διαμόρφωση φιλικών στάσεων απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμικά και γλωσσικά πληθυσμούς (Κλουβάτος, 2014. Νικολάου, 2011).

### **3.4 Μέθοδος Project**

Ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος που προάγει τη συνεργατική μάθηση είναι η μέθοδος project. Με τον όρο μέθοδος project εννοείται μία σύνθετη μορφή



εργασίας κατά την οποία τίθενται συγκεκριμένοι προβληματισμοί των μελών των ομάδων με σκοπό την παραγωγή ενός κοινού έργου (Φωτίου, 2014). Συγκεκριμένα, η μέθοδος project ορίζεται ως η μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αφορμάται από τους προβληματισμούς είτε μεμονωμένων μαθητών είτε ολόκληρης της τάξης. Την ευθύνη της ολοκλήρωσης του έργου καθώς και της εύρεσης λύσεων στο εν λόγω πρόβλημα έχει η εκπαιδευτική ομάδα (Χρυσσαφίδης, 2006).

Το σχέδιο εργασίας ή project αποτελεί μία εξ ολοκλήρου μαθητοκεντρική διαδικασία, καθώς οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση της γνώσης. Μέσα από ανακάλυψη και διερεύνηση μικροί και μεγάλοι μαθητές μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο (Νικολάου, 2011). Το project αποτελεί μία έρευνα για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν ομάδες μαθητών μίας σχολικής τάξης. Κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι η δημιουργική εργασία, ενώ ενδέχεται να διαρκέσει από μερικές ώρες έως και ολόκληρο το σχολικό έτος (Φωτίου, 2014. Χατζηδήμου, 2015).

Η εφαρμογή ενός project επιμερίζεται στα στάδια του θέματος, του προγραμματισμού και της υλοποίησης, τα οποία αποτελούνται από ορισμένα βήματα. Στο πρώτο στάδιο του θέματος περιλαμβάνεται ο ορισμός του θέματος, η επιλογή του συντονιστή καθώς και η διατύπωση του σκοπού της εργασίας του project. Στο δεύτερο στάδιο του προγραμματισμού, γίνεται η κατανομή των μαθητών στις ομάδες, διαμορφώνεται το πλαίσιο δραστηριότητας της κάθε ομάδας και φού πραγματοποιηθεί και αυτό το βήμα γίνεται ένα διάλειμμα για ενημέρωση και ανατροφοδότηση. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της υλοποίησης συγκεντρώνεται το υλικό που έχει συλλεχθεί από την κάθε ομάδα, στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις ομάδες και τέλος, λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση και η γενική αποτίμηση της όλης δράσης (Χατζηδήμου, 2015).

Η παρούσα μορφή εργασίας υλοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές μέσω της ανάλυσης, σύνθεσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης με την καθοδήγηση και παρότρυνση του εκπαιδευτικού. Για την εφαρμογή της ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει λάβει τις απαραίτητες γνώσεις και να έχει κατανοήσει την χρησιμότητά της (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Η θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ζωτικής σημασίας να άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών, για τη μεγαλύτερη κινητοποίηση των ίδιων (Τσιρώνης, 2008). Τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα βιώματά τους αποτελούν,

κατά κύριο λόγο, την αφόρμηση για την επιλογή του θέματος (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008. Φωτίου, 2014).

Μία πρόταση εκπόνησης ενός project θα μπορούσε να είναι η γνωριμία με έναν άλλο πολιτισμό και η εύρεση πληροφοριών για τον τόπο αυτό, τη γλώσσα του, τα ήθη και έθιμα των ανθρώπων που ζουν εκεί. Επιπλέον, μία τέτοια δράση μπορεί να εμπλουτιστεί με τις προσωπικές απαντήσεις κάποιας οικογένειας που κατάγεται από την εν λόγω περιοχή. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά γνωρίζουν τον πολιτισμό των συμμαθητών τους και αναπτύσσεται μία αμφίδρομη σχέση σχολείου και κοινωνίας (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011). Διάφορες θεματικές με αντιρατσιστικά στοιχεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το περιεχόμενο ενός project, μεταδίδοντας στους μαθητές τα αντίστοιχα ερεθίσματα και συμβάλλοντας στον κριτικό προβληματισμό τους και τη διατύπωση συμπερασμάτων (Γρηγορίου, 2022).

Η σπουδαιότητα του σχεδίου εργασίας (project) διαφαίνεται στα αποτελέσματα της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης. Μέσα από την εφαρμογή της οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να γίνονται φορείς της δικής τους μάθησης. Επίσης, οι μαθητές αποκτούν συλλογικά και ατομικά οφέλη, όπως η κριτική σκέψη, η αλληλεγγύη, η αυτενέργεια και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, γνωρίσματα απαραίτητα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Χατζηδήμου, 2015).

### **3.5 Μέθοδος Jigsaw**

Η μέθοδος jigsaw ανήκει στις συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας μέσω της οποίας αναπτύσσεται η δεξιότητα της ενσυναίσθησης και η διερευνητική ικανότητα των μαθητών. Κύριος στόχος της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της ανοχής και της ενσυναίσθησης μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης και σεβασμού της διαφορετικότητας των άλλων. Ειδικότερα, η δομή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η εργασία σε ομάδες με δύο επιμέρους επίπεδα, τη συνεργασία στην ομάδα σύνθεσης και τη συνεργασία στην ομάδα ειδίκευσης (Ανδρέου & Σπύρτου, 2014).

Για την εφαρμογή της μεθόδου jigsaw στη σχολική τάξη προτείνονται, ενδεικτικά, δέκα βήματα. Αρχικά, ο δάσκαλος σχηματίζει μικρές ομάδες μαθητών (ομάδες σύνθεσης) των πέντε ή έξι ατόμων. Οι ομάδες χρειάζεται περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικό φύλο, εθνικότητα και ικανότητες. Στη συνέχεια, ένας μαθητής από κάθε ομάδα ορίζεται ως συντονιστής. Στην επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός, αφού έχει χωρίσει το περιεχόμενο του μαθήματος σε επιμέρους τμήματα, δίνει οδηγίες στους

συντονιστές για τον τρόπο εργασίας των ομάδων, οι οποίοι με τη σειρά τους ενημερώνουν τα υπόλοιπα μέλη. Κάθε μαθητής καλείται να μελετήσει ένα συγκεκριμένο μέρος του θέματος που εξετάζεται, κάνοντας μία έρευνα και αναζητώντας πληροφορίες. Στο πέμπτο βήμα πραγματοποιείται η επεξεργασία του τμήματος από τους μαθητές μέχρι να είναι σε θέση να το περιγράψουν. Στο έκτο βήμα δημιουργούνται προσωρινά οι «ομάδες ειδίκευσης» στις οποίες τοποθετείται ένας μαθητής από την κάθε αρχική ομάδα και αναλαμβάνουν να ενώσουν τους μαθητές που έχουν αναλάβει το ίδιο τμήμα. Σε όλες τις φάσεις ο εκπαιδευτικός δίνει τον απαιτούμενο χρόνο στους μαθητές προκειμένου να συζητήσουν και να προετοιμαστούν για τις παρουσιάσεις τους. Στη συνέχεια της διδασκαλίας οι μαθητές επανέρχονται πίσω στις ομάδες σύνθεσης. Στη φάση αυτή ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει ρόλο δασκάλου και παρουσιάζει στην υπόλοιπη ομάδα τα αποτελέσματα της έρευνάς του. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί διακριτικά την κάθε ομάδα και παρεμβαίνει μόνο αν υπάρξει κάποιο πρόβλημα στα πλαίσια της όλης διαδικασίας. Στο τελευταίο βήμα περιλαμβάνεται η αξιολόγηση των μαθητών, η οποία πραγματοποιείται μέσω ενός ατομικού κουίζ με βάση όλο το περιεχόμενο που μελετήθηκε (<https://www.jigsaw.org/>).

Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η πλήρης αλληλεξάρτηση των μαθητών, καθώς για να επιτευχθεί ο τελικός στόχος είναι απαραίτητη η συμβολή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα τόσο της ομαδικής όσο και της ατομικής εργασίας. Η κοινωνική διάδραση εξασφαλίζεται με την αλληλεπίδραση των μαθητών στις ομάδες, ενώ η ατομική δράση αφορά την ατομική αναζήτηση των πληροφοριών στις διάφορες πηγές (Κακαλοπούλου, Σπύρτου & Καριώτογλου, 2012).

Ένα από τα πλεονεκτήματα του όλου εγχειρήματος είναι η ανάληψη δράσεων από τους μαθητές και ο έλεγχος του ρυθμού της μάθησης (Ανδρέου & Σπύρτου, 2014). Λόγω του ότι η μαθητική ομάδα αποτελεί την πηγή ενημέρωσης για ένα συγκεκριμένο θέμα, γίνεται αντιληπτή η σημασία της υπευθυνότητας, ενώ παράλληλα προωθούνται δεξιότητες, όπως η αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση και ο αλληλοσεβασμός (Κορδάκη & Σιέμπος, 2010).

### **3.6 Παιχνίδι ρόλων-Δραματοποίηση**

Η επιτυχημένη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την επιλογή διάφορων τεχνικών που προάγουν το

αυτοσυναίσθημα των μαθητών αυτών, όπως είναι η διοργάνωση παιχνιδιών και τα παιχνίδια ρόλων. Οι μαθητές μέσω της δραματοποίησης υποδύονται ρόλους, εξασκούνται στον αυτοσχεδιασμό και γενικά αποτελεί μία ευχάριστη αλληλεπίδραση με βάση την εμπειρία τους (Τσιρώνης, 2008).

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές ενεργούν σκόπιμα ή αναλαμβάνουν χαρακτήρες, που σε κανονικές συνθήκες δεν θα αναλάμβαναν, για να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους. Ακόμα, παρέχει στους μαθητές ένα περιβάλλον δράσης για να βιώσουν τις συναισθηματικές και διανοητικές αντιδράσεις μίας υποτιθέμενης ταυτότητας ή μίας φανταστικής κατάστασης. Επομένως, το παιχνίδι ρόλων είναι ένα παράδειγμα μάθησης μέσω της πράξης (Barkley, Major & Cross, 2014).

Η συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας προσφέρει πολλές ευκαιρίες συνεργασίας και καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Τόσο η δραματοποίηση όσο και το παιχνίδι ρόλων συντελούν στην αλλαγή προοπτικής των μαθητών για να επέλθει η κατανόηση, η επικοινωνία και τελικά η αποτελεσματική αλληλεπίδραση εντός και εκτός σχολείου (Κεσίδου, 2014). Η υπόδυση ρόλων αποτελεί μία ασφαλή συναισθηματικά κατάσταση από όπου οι μαθητές μπορούν να συναισθανθούν τον άλλο και να κατανοήσουν τη θέση του. Επιπλέον, αναπτύσσουν τον εσωτερικό εαυτό τους και ευαισθητοποιούνται στην τέχνη. Σε κάθε φάση της δραματοποίησης από το στήσιμο του σκηνικού, τη συγκρότηση των ομάδων και τη διεξαγωγή του μέχρι τη συζήτηση που λαμβάνει χώρα στο τέλος οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να μάθουν παράλληλα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

### **3.7 Κείμενα ταύτισης**

Το εκπαιδευτικό υλικό για κάθε ομάδα μαθητών και ιδιαίτερα στις τάξεις με πολιτισμική ποικιλομορφία χρειάζεται να περιλαμβάνει δραστηριότητες και παραδείγματα, τα οποία ενθαρρύνουν τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή και να προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και τα κείμενα ταύτισης. Πρόκειται για κείμενα που είτε συμπεριλαμβάνουν κάποιο νόημα είτε για κείμενα τα οποία έχουν δημιουργήσει οι μαθητές για την προώθηση της θετικής νοηματοδότησης (Σιμόπουλος, 2014).

Τα κείμενα ταύτισης έχουν μεγάλη εκπαιδευτική αξία, καθώς πρόκειται για κείμενα που έχουν γραφεί από τα ίδια τα παιδιά και περιλαμβάνουν τις απόψεις τους για την

πραγματικότητα που ζουν, τις γλώσσες και την εκπαίδευση. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως περιεχόμενο στο γλωσσικό μάθημα, αξιοποιώντας παράλληλα τις ιδέες των μαθητών (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011). Μέσα από αυτά τα κείμενα οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με τις προηγούμενες καθώς και να διευρύνουν τη φαντασία τους (Τσοκαλίδου, 2015).

### **3.8 Διαγλωσσικότητα**

Η διαγλωσσικότητα αποτελεί μία εκπαιδευτική θεωρία, η οποία έχει συνδεθεί με τη συνύπαρξη και συνδιαλλαγή των γλωσσών, ως αποτέλεσμα της συνάντησης των πολιτισμών. Ο όρος διαγλωσσικότητα αναφέρεται στην ικανότητα που έχουν οι δίγλωσσοι ομιλητές να εναλλάσσουν τη μία γλώσσα με την άλλη αξιοποιώντας όλες εκείνες τις γνώσεις και το γλωσσικό υπόβαθρο που διαθέτουν (Garcia & Lin, 2017).

Η ενίσχυση της πρώτης γλώσσας των μαθητών βοηθάει στην αποτελεσματικότερη μάθηση και διδασκαλία της δεύτερης χρονικά γλώσσας. Κατά την εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στη σχολική τάξη, οι δύο γλωσσικοί κώδικες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά από τους δίγλωσσους μαθητές για τη δημιουργία νοημάτων και την ενίσχυση της διδασκαλίας πρόσθετων γλωσσών (Garcia & Lin, 2017). Η διαγλωσσικότητα προσφέρει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και αποτελεί το κλειδί για την εξισορρόπηση των σχέσεων εξουσίας μεταξύ πλειονοτικών και μειονοτικών γλωσσών (Μαλιγκούδη, 2021).

Όπως αναφέρουν οι Μίτιτς και Σφυρόερα (2017), σε αντίθεση με τα παραδοσιακά δίγλωσσα προγράμματα, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της διαγλωσσικότητας, καθώς η παράλληλη χρήση και των δύο γλωσσών οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αίσθημα επάρκειας για την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων.

Για την ενίσχυση της διαγλωσσικότητας χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για την πρώτη γλώσσα των μαθητών και την αξία που αυτή έχει στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Οι μαθητές θα πρέπει να υποστηριχθούν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών. Επιπλέον, η διαθεματική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων όπως και η συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, επιτρέπουν την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης (Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017). Άλλωστε, σύμφωνα με την θεωρία του Cummins (2005), η μονόγλωσση και η δίγλωσση διδασκαλία πρέπει να

είναι αλληλένδετες, προκειμένου να είναι αποτελεσματική αναφορικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των γλωσσών. Επομένως, η αντίληψη ότι η γλώσσα δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά πλεονέκτημα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι σημαντικό να αναγνωρισθεί από τον εκπαιδευτικό.

Συμπερασματικά, η ύπαρξη πολλών διαφορετικών παιδιών μέσα σε μία σχολική τάξη, σε σχέση με πολιτισμικά, γλωσσικά και λοιπά χαρακτηριστικά, υπαγορεύει την ανάγκη, πέρα από την ύπαρξη κατάλληλου υλικότεχνικού εξοπλισμού, παρουσίας επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων, εξειδικευμένων προγραμμάτων αλλά και μία δημοκρατική σχολική κατεύθυνση με ανθρώπους που σέβονται τη διαφορετικότητα ως μία πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

### *Σύνοψη*

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, την αποδοχή των μαθητών και την ενίσχυση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερα, στις τάξεις με δίγλωσσους μαθητές χρειάζεται να διαφοροποιηθεί τόσο το περιεχόμενο του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου όσο και ο τρόπος μετάδοσης της προσφερόμενης ύλης, αναφορικά με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Κλείνοντας, οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάζονται όπως οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, η μέθοδος project, η μέθοδος jigsaw, το παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση, τα κείμενα ταύτισης και η ανάπτυξη της διαγλωσσικότητας συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου για μία ουσιαστική και ευχάριστη εμπειρία μάθησης.

## **4. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία**

### *Εισαγωγικά σχόλια*

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται διάφορες έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία των μαθητών τους σύμφωνα με τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Οι έρευνες αφορούν τη διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών που ακολουθούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο και όχι μόνο.

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών**

Οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία αποτελούν σημαντικό παράγοντα διερεύνησης, καθώς μέσα από αυτές είναι εφικτή η κατανόηση του τρόπου συμπεριφοράς τους και η σταδιακή μετατόπιση και βελτίωση της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των δίγλωσσων μαθητών (Garrity, Aquino-Sterling, Van Liew & Day, 2018).

Σύμφωνα με τα νέα δεδομένα της κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας, η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό μονοπολιτισμικό τρόπο προσέγγισης και να υιοθετήσει έναν κώδικα αξιών βασισμένο στην ισοτιμία των πολιτισμικών συστημάτων. Μία εκπαίδευση με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, εκτός των άλλων, μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται σημαντικός, καθώς μέσα από τον ίδιο διαμορφώνεται η παιδαγωγική κατεύθυνση του σχολείου σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καραγιάννη, 2018). Συνεπώς, η μελέτη των θετικών και αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δίγλωσση εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, αλλά και για την ολόπλευρη ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των απόψεων και των πρακτικών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αντίστοιχες έρευνες του ελληνικού χώρου

από προηγούμενα έτη μέχρι σήμερα, με σκοπό την κατανόηση ενδεχόμενων αλλαγών που συντελέστηκαν στη διάρκεια των χρόνων, αναφορικά με τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων παιδιών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και γενικότερα τις δυσκολίες που συναντούν εκπαιδευτικοί και μαθητές στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας.

Στην έρευνα της Τσοκαλίδου (2008), σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, αλλά από την άλλη εξέφρασαν την άποψη πως η διγλωσσία αποτελεί εμπόδιο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ενθαρρύνουν τους γονείς των μαθητών τους να χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα στο σπίτι από την πρώτη τους γλώσσα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την εσφαλμένη αντίληψη που έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί για την πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων ατόμων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε μεγαλύτερη προτίμηση στην πρώτη γλώσσα είναι εμφανώς μεγαλύτερο συγκριτικά με προηγούμενη έρευνα της Τσοκαλίδου (2005), στην οποία οι εκπαιδευτικοί που ενθάρρυναν τη χρήση της πρώτης γλώσσας στο σπίτι ήταν λιγότεροι.

Σύμφωνα με την έρευνα των Αβραμίδου, Καρυπίδου, Λουλά και Τσικαλά (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης και του νομού Σερρών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε πως η διγλωσσία επηρεάζει θετικά τους «αλλόγλωσσους» μαθητές, παρόλα αυτά περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς στα μειονεκτήματα της διγλωσσίας ανέφεραν τη δυσκολία των μαθητών στην εκμάθηση των δύο γλωσσών με επιπτώσεις στην επικοινωνία και τη σχολική τους επίδοση. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία ενσωματώνει στη διδασκαλία στοιχεία της γλώσσας και του πολιτισμού των δίγλωσσων μαθητών και ενθαρρύνει τη χρήση και των δύο γλωσσών στο σπίτι. Αξίζει να αναφερθεί, ακόμα, πως μέσα από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι το 80% αυτών δεν διαθέτει επαρκή κατάρτιση πάνω σε θέματα διγλωσσίας.

Στην έρευνα των Gkaintartzi και Tsokalidou (2011), εξετάζονται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές αλβανικής καταγωγής της περιοχής του Βόλου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά βάση μονοπολιτισμικές αφομοιωτικές πρακτικές στα πλαίσια της διδασκαλίας,



παρόλο που διακατέχονται από θετικές αντιλήψεις για τη διγλωσσία. Αυτό βασίζεται στην άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνας ότι η πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί εμπόδιο για την γνωστική τους ανάπτυξη και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Τέλος, η δίγλωσση ανάπτυξη αποτελεί ευθύνη της οικογένειας των δίγλωσσων και η αφαιρετική μορφή διγλωσσίας επικρατεί έναντι της προσθετικής.

Στο σημείο αυτό παρατίθεται και μία ακόμα έρευνα των Christopoulou, Pampaka και Vlassopoulou (2012), η οποία διεξήχθη στην Κύπρο και συγκεκριμένα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (περίπου το 79%) που έλαβε μέρος στην έρευνα εκφράστηκε υπέρ της θετικής επίδρασης που έχει η διγλωσσία στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι η διγλωσσία συνδέεται με ορισμένες περιπτώσεις μαθητών που είναι περισσότερο χαρισματικοί. Ωστόσο, ένα ποσοστό της τάξης του 46,4% συμφωνεί με την άποψη ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν συχνά περισσότερες δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή συγκριτικά με τα υπόλοιπα.

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα από την έρευνα των Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015), που υλοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν την πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών στη διδασκαλία τους και κατά συνέπεια δεν αναγνωρίζεται η συμβολή της στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Τέλος, για το δημοτικό σχολείο η πιο ενδεδειγμένη πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών είναι η δημιουργία κατάλληλου προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, ιδιαίτερα για τα θεωρητικά μαθήματα, όπως η ελληνική γλώσσα και η ιστορία, στα οποία παρουσιάζεται μεγαλύτερη δυσκολία.

Σημαντικά ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα των Chatzidaki, Maligkoudi και Mattheoudakis (2017), όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από σχολεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν την ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών και δεν αξιοποιούν τα οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα,

ενώ αποδέχονται την πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών, αυτή απουσιάζει από τη διδασκαλία τους με το πρόσχημα ότι συνδέεται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Ως απόρροια των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν, κυρίως, μονοπολιτισμικές πρακτικές. Τέλος, θεωρούν ότι η δίγλωσση ανάπτυξη είναι υποχρέωση της μειονοτικής κοινωνίας και όχι της εκπαίδευσης.

Στην έρευνα των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017), σχετικά με τις διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί του νομού Αχαΐας δήλωσαν πως οι προϋπάρχουσες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών αλλά και η συμπεριφορά των γονέων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες δυσκολίας για την εφαρμογή των αρχών της θεωρίας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αντίστοιχα, λιγότερο σημαντικοί θεωρούνται η προετοιμασία του διδακτικού υλικού, η συμπεριφορά των μαθητών και η ομαδική εργασία. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι για την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν αναπτύξει επαρκώς την πρώτη τους γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ άλλων, για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών επιλέγουν την παροχή οδηγιών προς τους γονείς των παιδιών αυτών και τη συναισθηματική τους ενίσχυση. Αντίθετα, σε μικρότερο βαθμό επιλέγουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ανάληψη εργασίας σε ανομοιογενείς ομάδες και την ανάθεση λιγότερων ασκήσεων. Συμπερασματικά, τα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν την αδυναμία απόδοσης της προσωπικής ευθύνης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των δίγλωσσων μαθητών, καθώς και τη μη αναγνώριση του συμβουλευτικού τους ρόλου σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στην έρευνα της Γκαϊνταρτζή (2012), μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών αλβανικής καταγωγής στην περιοχή της Θεσσαλίας. Όπως έγινε αντιληπτό από τα αποτελέσματα της έρευνας οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αντανακλούν την ιδέα της μονογλωσσίας μέσα από την αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο, ενώ υποστηρίζεται ότι η διγλωσσία αποτελεί εμπόδιο στη σχολική φοίτηση των μαθητών. Με βάση την επανεξέταση των ερευνητικών δεδομένων από την ίδια την ερευνήτρια διαπιστώθηκε ότι, αν και επικρατεί μία θετική στάση για τη διγλωσσία, παρόλα αυτά αυτή εκλαμβάνεται ως πρόβλημα στη γλωσσική μάθηση των δίγλωσσων παιδιών ενώ παράλληλα θεωρείται αποκλειστικό δικαίωμα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Γκαϊνταρτζή, 2018).

Στην έρευνα των Μάνεση, Μητροπούλου και Σγούρα (2018), σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας και στα οποία φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, έγινε διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την απουσία ενσωμάτωσης και ένταξης των παιδιών-προσφύγων στις σχολικές τάξεις, παρά την θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία των μαθητών τους. Ωστόσο, με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών οι γονείς της πλειονοτικής μαθητικής ομάδας διατηρούν αντίθετη στάση απέναντι στους μαθητές-πρόσφυγες. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη να αντικαταστήσουν ενδεχόμενα αρνητικά συναισθήματα με θετικά σχετικά με την παρουσία των παιδιών-προσφύγων στο σχολείο, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και αποδοχής για αυτούς τους μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτείνουν την ενίσχυση των γνώσεων των γηγενών μαθητών αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Μία ακόμα έρευνα που πραγματεύεται τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους πρόσφυγες μαθητές είναι αυτή των Maligkoudi, Tolakidou και Chiona (2018), η οποία διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αν και συμμαρίζεται τη διγλωσσία των προσφύγων μαθητών, εντούτοις στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πρώτη γλώσσα των μαθητών ως «εμπόδιο» για την ολόπλευρη ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο, ενώ θεωρούν ότι δρα ανασταλτικά στη σχολική φοίτηση των γηγενών μαθητών. Στα πλαίσια της διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών επιλέγουν τη χρήση οπτικού υλικού, όπως φύλλα εργασίας με εικόνες και κάρτες για το μάθημα της γλώσσας και προετοιμάζουν διαφοροποιημένες ασκήσεις για τη διευκόλυνση τους. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δεν κρίνουν απαραίτητη την πρόσθετη επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διγλωσσίας, ανεξάρτητα από τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν σε μία πολυπολιτισμική και πολύγλωσση τάξη.

Αντίστοιχη έρευνα που μελετά την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι της Καραγιάννη (2018), σε σχολεία του νομού Αττικής. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μία πολύγλωσση τάξη δεν ακολουθούν στρατηγικές

αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών ούτε και τη δημιουργία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, μέσα από τις δηλώσεις των δασκάλων έγινε ορατή η έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επικοινωνιακής ικανότητας.

Τα αποτελέσματα από την έρευνα της Mitits (2018), σε δημόσια και μειονοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης, κατέδειξαν τη συμφωνία των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση και τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών στο σπίτι, αλλά όπως υποστηρίζουν η εκμάθησή της είναι ευθύνη της οικογένειας και όχι της επίσημης κρατικής εκπαίδευσης. Ακόμα, δηλώνουν ότι θα ήθελαν να γνωρίζουν περισσότερα για τον πολιτισμό και τη γλώσσα των μαθητών τους, ενώ αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση της εκμάθησης μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Τέλος, παρουσιάζεται η έρευνα των Μαλιγκούδη και Τσαουσιδή (2020), η οποία διεξήχθη σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) της Ανατολικής και Κεντρικής Μακεδονίας, της Στερεάς Ελλάδας και της Αττικής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αν και δηλώνουν έτοιμοι να διδάξουν σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια, εντούτοις υποστηρίζουν την αναγκαιότητα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αξιολογεί τόσο το γλωσσικό όσο και το πολιτισμικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών στη διδασκαλία και ενθαρρύνει και τους μαθητές να εκφράζονται στη δική τους γλώσσα. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν αρνητικά σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές επιλέγουν τη μετωπική μορφή διδασκαλίας, καθώς θεωρούν ότι ενδείκνυται περισσότερο σε τάξεις με περιορισμένη γλωσσική επικοινωνία.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε η ελλιπής ετοιμότητα και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα που άπτονται τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Αυτό επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά, καθώς σύμφωνα με την Σκούρτου (2011) και την Τσοκαλίδου (2005), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν έχουν εκπαιδευτεί σε διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανασφάλεια σχετικά με τη διγλωσσία των μαθητών τους και θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω κατάρτιση σε ζητήματα ετερότητας. Ακόμα, καταδεικνύεται ο θετικός ρόλος της διγλωσσίας

στην εκπαίδευση των μαθητών και η διατήρηση της πρώτης γλώσσας τους, παρόλα αυτά μέσα από τις δηλώσεις πολλών εκπαιδευτικών, οι ίδιοι τείνουν να αποστασιοποιούνται από αυτή την πρακτική και να θεωρούν υπεύθυνες για το σκοπό αυτό τις οικογένειες των δίγλωσσων μαθητών. Η εκπαιδευτική κοινότητα αν και αναγνωρίζει τα οφέλη της διγλωσσίας σε θεωρητικό επίπεδο, πρακτικά αυτή αντιμετωπίζεται ως «εμπόδιο», ενώ απουσιάζει από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Κλείνοντας, σε αρκετές έρευνες διαπιστώθηκε η απουσία αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ σε μία έρευνα αυτή των Μαλιγκούδη και Τσαουσίδα (2020), διατυπώθηκε ρητά η ενσωμάτωση των πρώτων γλωσσών στο μάθημα και η χρησιμοποίηση αντίστοιχου λεξιλογίου από τους εκπαιδευτικούς.

### *Σύνοψη*

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών παρουσιάστηκαν οι θετικές και αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δίγλωσση κατάσταση των μαθητών τους. Με βάση τα συμπεράσματα πολλών σύγχρονων ερευνών της εγχώριας βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών αλλά και η κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας, με δεδομένη την πολιτισμική ποικιλομορφία σε όλα ανεξαιρέτως τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας.

## **5. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας**

### *Εισαγωγικά σχόλια*

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι λόγοι που οδήγησαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, η σημασία και η συμβολή της στα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα της βιβλιογραφίας.

### **Σημασία και αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας**

Πολλές έρευνες, του εθνικού και διεθνούς χώρου, έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της διγλωσσίας, λόγω των πολλαπλών προσεγγίσεων που επιδέχεται. Η διγλωσσία μπορεί να μελετηθεί από πολλές και διαφορετικές οπτικές και αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο φαινόμενο. Το σχολείο, ως μέσο αγωγής και κοινωνικοποίησης, οφείλει να αναγνωρίζει την αξία κάθε γλώσσας και κάθε πολιτισμού που φέρνει ένα παιδί στο σχολείο (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017. Νικολάου, 2011). Τα σύγχρονα σχολεία έχουν υιοθετήσει διάφορες πρακτικές για την ανάπτυξη της σχολικής επίδοσης και εμπειρίας κάθε μαθητή, όπως η ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα στοιχείων από την κουλτούρα των παιδιών. Το σχολείο αναγνωρίζοντας την αξία της πρώτης γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, έχει αρχίσει να ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά αυτά στα εκπαιδευτικά προγράμματα και σε δραστηριότητες, με στόχο την ένταξη των παιδιών, ενώ δίνεται έμφαση στην πολιτισμική τους κληρονομιά (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Η εκπαίδευση του δίγλωσσου μαθητή αποτελεί ένα απαιτητικό εγχείρημα, το οποίο χρειάζεται να λάβει υπόψη του ορισμένες παραμέτρους σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, όπως είναι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διδακτική μεθοδολογία και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές συνιστώσες για την ένταξη του μαθητή στο σχολικό γίγνεσθαι, όπως και το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον αλλά και η ταυτότητα του ίδιου του δίγλωσσου μαθητή (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Έτσι, έχοντας δεδομένο ότι σχεδόν όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας φιλοξενούν μαθητές από μεταναστευτικά, προσφυγικά και άλλα περιβάλλοντα κρίθηκε σκόπιμη η εξέταση των απόψεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών που

ακολουθούν οι εν ενεργεία δάσκαλοι σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών και την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στη διδασκαλία. Η μελέτη εστιάζεται από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός επηρεάζει με άμεσο τρόπο την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες που έχει ένας εκπαιδευτικός για τους μαθητές του, αποτελούν βασικές κατευθύνσεις για το εκπαιδευτικό του έργο (Cummins, 2005).

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί εστιάζοντας στις απόψεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών. Παρόλα αυτά, πολλές από αυτές τις έρευνες αξιοποιούν ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων, λόγω της υιοθέτησης της ποιοτικής μεθόδου. Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται, κατά βάση, στην πανελλαδικής κλίμακας ποσοτική μελέτη των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με βάση τα συμπεράσματά της, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ενισχύσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και να αποτελέσει βάση για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε μελλοντική με το πεδίο έρευνα με μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα. Τέλος, η εργασία αυτή επιδιώκει να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει με νέα ερευνητικά δεδομένα την ερευνητική προσπάθεια της μελέτης του φαινομένου της διγλωσσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### *Σύνοψη*

Η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται να συμβάλλει στην επέκταση των γνώσεων και των δυσκολιών της εκπαίδευσης στις συγκεκριμένες αυτές ομάδες πληθυσμού και κατ' επέκταση στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους διαχείρισης.

## **6. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας στην τάξη. Πιο αναλυτικά, εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη με δίγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, διερευνάται το κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια διδασκαλίας, η ειδικότητα, η σχέση εργασίας και ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην τάξη επηρεάζουν τις απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διγλωσσία;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;
3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας και τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην τάξη;
4. Ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία με δίγλωσσους μαθητές;

### **6.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται δυνητικά από όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία. Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν ενεργεία εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της χώρας. Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ανήλθε στους 81 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, η ομάδα των συμμετεχόντων επιλέχθηκε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα και την προθυμία των ίδιων για συμμετοχή στην έρευνα με την αξιοποίηση της βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2016). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, κατά την οποία ο ερευνητής εντοπίζει τον πληθυσμό-στόχο της έρευνάς του και στη συνέχεια η ομάδα αυτή



προτείνει και άλλους συμμετέχοντες για να πάρουν μέρος σε αυτή (Ζαφειρόπουλος, 2005).

### **6.3 Ερευνητικό εργαλείο**

Η μέθοδος που ακολουθεί η συγκεκριμένη έρευνα είναι η περιγραφική έρευνα επισκόπησης, η οποία ενδείκνυται για τη μελέτη ατόμων, ομάδων, στοιχείων και μεθόδων με σκοπό την περιγραφή, τη σύγκριση, την ανάλυση, την κατηγοριοποίηση και την ερμηνεία των στοιχείων της έρευνας. Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει αυτή η μέθοδος είναι ποικίλα. Η παρουσίαση αριθμητικών δεδομένων, η συμμετοχή ενός ευρύ πληθυσμού-στόχου και η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας αποτελούν μερικά από αυτά (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της De Angelis (2011), το οποίο προσαρμόσε, ώστε οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στα ελληνικά δεδομένα, και μετάφρασε η Μίτις (2018) για τις ανάγκες δικής της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες μελετούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, τη σχέση εργασίας (αναπληρωτής/μόνιμος) και τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στις απόψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές που είναι δίγλωσσοι. Η ενότητα περιέχει συνολικά 25 ερωτήσεις τύπου Likert με τιμές από το 1-Διαφωνώ απόλυτα/Όχι έως το 4-Συμφωνώ απόλυτα/Ναι. Αυτή η τετραβάθμια κλίμακα Likert δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να επιλέξει οποιαδήποτε τιμή ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας του (Ζαφειρόπουλος, 2005). Στην ίδια ενότητα εμπεριέχονται και 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ναι/Όχι) και 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες επικεντρώνονται στις γλώσσες που μιλούν οι εκπαιδευτικοί, τις γλώσσες που θα επιθυμούσαν να μάθουν, καθώς και την παρακολούθηση σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ανοιχτές ερωτήσεις δεν λαμβάνουν συγκεκριμένες τιμές, αλλά επιτρέπουν στον εκάστοτε ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα την άποψή του σε μορφή μικρού κειμένου (Cohen, et al., 2008).

#### **6.4 Συλλογή δεδομένων**

Πριν την πραγματοποίηση του ηλεκτρονικού διαμοιρασμού του ερωτηματολογίου, η έρευνα έλαβε έγκριση διεξαγωγής από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Δ.Π.Θ. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσα από το διαδίκτυο, με την αξιοποίηση της πλατφόρμας του Google form, η οποία επιτρέπει την ευρεία και ποικίλη συμμετοχή των ερωτηθέντων. Η χρήση ενός τέτοιου εργαλείου, επιτρέπει την επίτευξη ενός μεγάλου και γεωγραφικά διασκορπισμένου δείγματος. Το Google form περιέχει τις μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου, ενώ συνοδεύεται και από εισαγωγική επιστολή. Πιο συγκεκριμένα, η συνοδευτική επιστολή επεξηγεί τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, την ανώνυμη και εθελοντική συμμετοχή των ερωτώμενων, τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Παράλληλα, σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκαν τα διαδικτυακά στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, ώστε να επικοινωνήσουν σε περίπτωση που προκύψει κάποια απορία ή κάποιο πρόβλημα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

#### **6.5 Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και βοηθητική ήταν η χρήση του προγράμματος Microsoft Excel. Για την παρουσίαση και την ανάλυση όλων των μεταβλητών, υπολογίσθηκαν συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Επιπλέον, για την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Spearman και ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Το σύνολο των παραπάνω πληροφοριών, παρουσιάζεται μέσα από πίνακες και γραφήματα που δημιουργήθηκαν και στα δύο προαναφερόμενα προγράμματα.

#### **6.6 Πιλοτική έρευνα**

Πριν την διεξαγωγή της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα με ένα δείγμα συνολικά 18 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους διαμοιράσθηκε ηλεκτρονικά το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας. Η πιλοτική έρευνα

είναι σημαντική, καθώς μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορούν να εντοπισθούν τυχόν δυσνόητα σημεία με σκοπό τη διόρθωσή τους (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επιπλέον, μέσα από την πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου εξετάζεται και ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσής του, ενώ παράλληλα ελέγχεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, ενώ η ερευνήτρια τους ενθάρρυνε να αναφέρουν οποιαδήποτε δυσκολία ή αλλαγή θα επιθυμούσαν να πραγματοποιηθεί, ώστε το ερωτηματολόγιο να γίνει όσο το δυνατόν πιο κατανοητό και εύκολο στη συμπλήρωσή του. Ωστόσο, κανένας από τους αρχικούς συμμετέχοντες δεν έδωσε αρνητικά σχόλια ούτε ως προς τη δομή, ούτε ως προς τον τρόπο παρουσίασης και διατύπωσης των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Αντίθετα, τα σχόλια ήταν ενθαρρυντικά και ανέδειξαν πως το ερευνητικό εργαλείο είναι πλήρως κατανοητό και εύκολο στον τρόπο συμπλήρωσής του.

Ακολούθως, μελετήθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Σύμφωνα με την ανάλυση, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου, είναι οριακά αποδεκτή με τιμή 0.685.

## 7. Αποτελέσματα

### 7.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

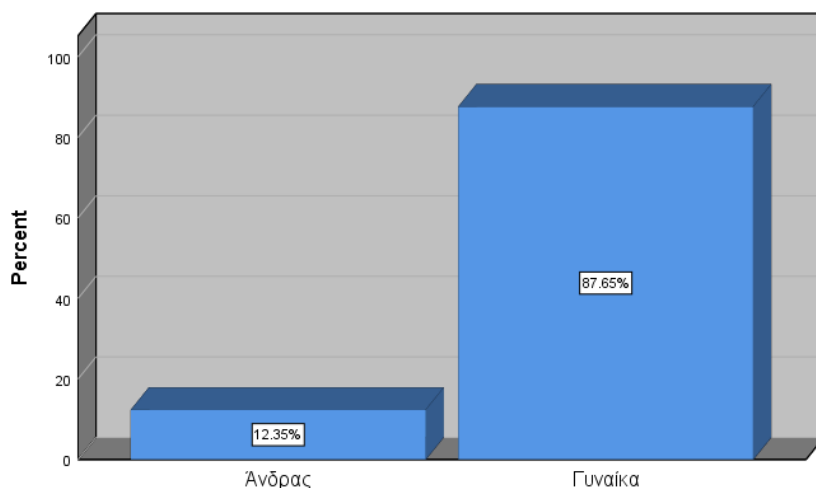
Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τετραβάθμια κλίμακα και να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε δηλώσεις αναφορικά με τις απόψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών της τάξης τους, όπως επίσης και δηλώσεις σχετικά με τις γλώσσες που μιλούν οι εκπαιδευτικοί, τις γλώσσες που θα επιθυμούσαν να μάθουν, καθώς και την παρακολούθηση σεμιναρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη δείγματος αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας και τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη. Ενδεικτικά, η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι γυναίκες ηλικίας από 26 έως 40 ετών. Παράλληλα, πιο συχνά οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως διδάσκουν από 1 έως 5 έτη, έχουν ειδικότητα ΠΕ 70 (δάσκαλοι) και είναι αναπληρωτές, ενώ στην τάξη τους υπάρχουν από 1 έως 5 δίγλωσσοι μαθητές.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, παρουσιάζεται το φύλο των ερωτώμενων. Το 87.7% είναι γυναίκες και το 12.3% είναι άνδρες.

Πίνακας 1. Συχνότητες και ποσοστά ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα Γυναίκα	71	87.7	87.7
Άνδρας	10	12.3	12.3
Σύνολο	81	100.0	100.0

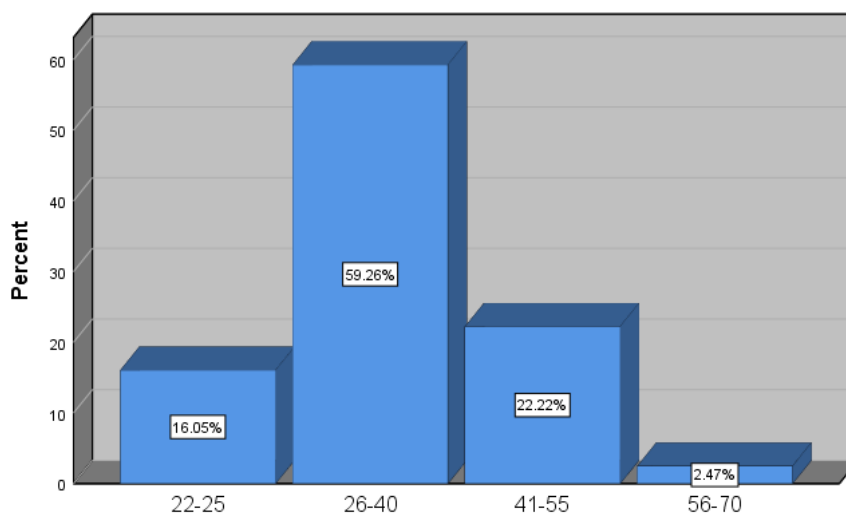


Γράφημα 1. Ποσοστιαίες συχνότητες ως προς το φύλο των συμμετεχόντων

Στον Πίνακα 2 και το αντίστοιχο Γράφημα 2, παρατίθεται η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 59.3% είναι 26 με 40 ετών και το 22.2% είναι 41 με 55 ετών. Παράλληλα, όσοι είναι 22 έως 25 ετών ανήκουν στο 16% και το υπόλοιπο 2.5% έχει ηλικία από 56 έως 70 έτη.

Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	22-25	13	16.0
	26-40	48	59.3
	41-55	18	22.2
	56-70	2	2.5
	Σύνολο	81	100.0

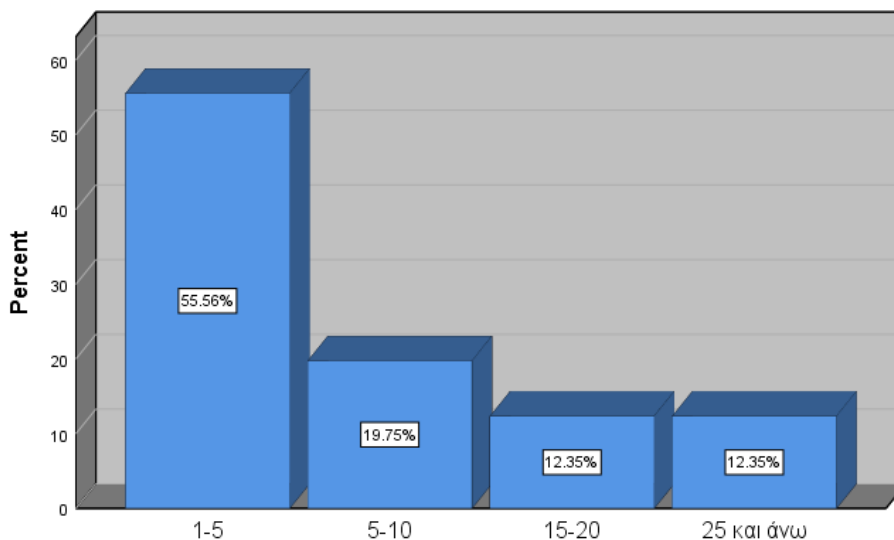


Γράφημα 2. Ποσοστιαίες συχνότητες ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

Μέσα από τον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, περιγράφονται τα έτη που διδάσκουν οι ερωτώμενοι. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55.6%) έχει λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, δηλαδή από 1 έως 5 έτη, το 19.8% έχει 5 με 10 έτη προϋπηρεσίας, ενώ όσοι διδάσκουν 15 με 20 ή 25 χρόνια και άνω καταλαμβάνουν από 12.3% αντίστοιχα.

Πίνακας 3. Συχνότητες και ποσοστά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα 1-5	45	55.6	55.6
5-10	16	19.8	19.8
15-20	10	12.3	12.3
25 και άνω	10	12.3	12.3
Σύνολο	81	100.0	100.0



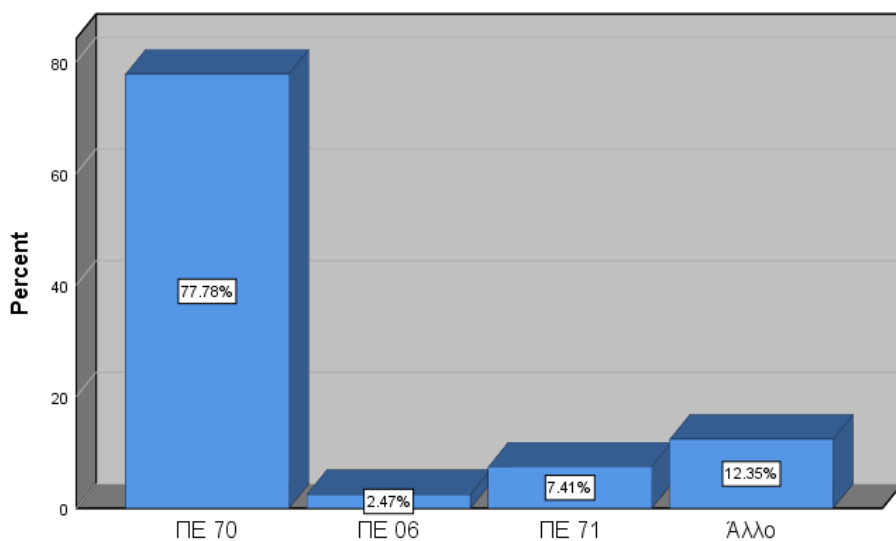
Γράφημα 3. Ποσοστιαίες συχνότητες ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, διερευνάται η ειδικότητα των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (77.8%) παρατηρείται ότι έχουν ειδικότητα ΠΕ 70 (δάσκαλοι), με το 12.3% να επιλέγει την απάντηση «Άλλο». Παράλληλα, το 7.4% ανήκει στην ειδικότητα ΠΕ 71 (δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και το 2.5% στην ειδικότητα ΠΕ 06 (δάσκαλοι Αγγλικής φιλολογίας).

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα ΠΕ 70	63	77.8	77.8
ΠΕ 06	2	2.5	2.5

ΠΕ 71	6	7.4	7.4
Άλλο	10	12.3	12.3
Σύνολο	81	100.0	100.0

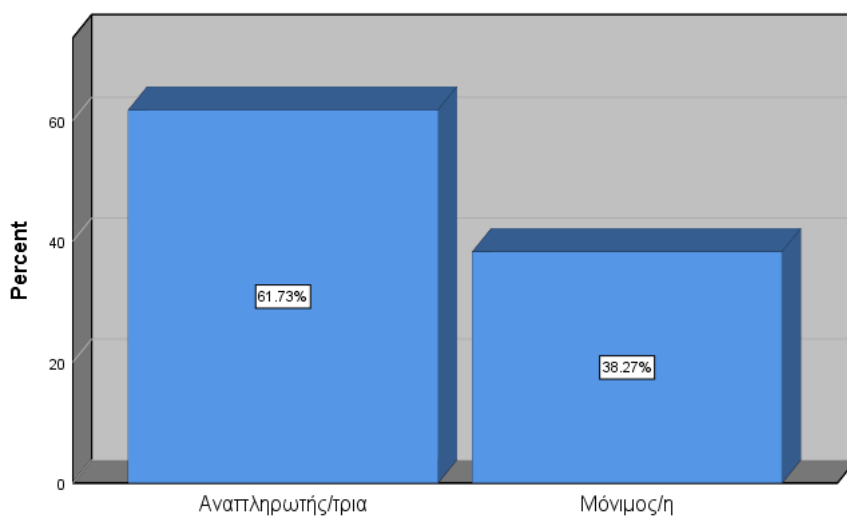


Γράφημα 4. Ποσοστιαίες συχνότητες ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων

Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, προσδιορίζεται η σχέση εργασίας των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, το 61.7% αυτών είναι αναπληρωτές, με το υπόλοιπο 38.3% του δείγματος να αντιστοιχεί σε όσους έχουν μόνιμη θέση εργασίας.

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Αναπληρωτής/τρια	50	61.7	61.7
	Μόνιμος/η	31	38.3	38.3
Σύνολο		81	100.0	100.0

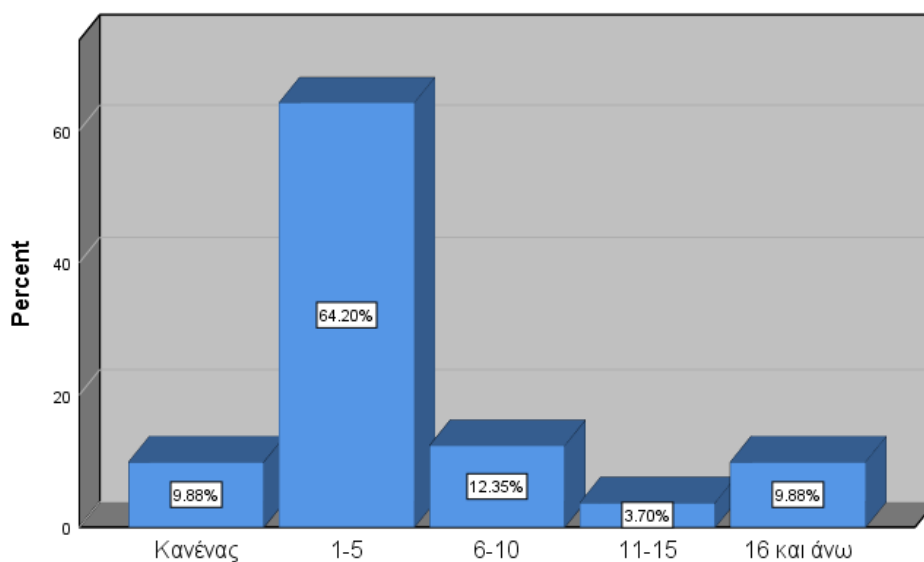


Γράφημα 5. Ποσοστιαίες συχνότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας

Μέσα από τον Πίνακα 6 και το αντίστοιχο Γράφημα 6, παρουσιάζεται ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην τάξη των εκπαιδευτικών και η πρώτη γλώσσα τους είναι άλλη από την Ελληνική. Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή, το 64.2% έχει 1 έως 5 δίγλωσσους μαθητές, το 12.3% κάνει λόγο για 6 με 10 δίγλωσσους μαθητές και όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κανένα δίγλωσσο μαθητή ή έχουν 16 και άνω μαθητές καταλαμβάνουν από 9.9% αντίστοιχα. Τέλος, στο υπόλοιπο 3.7% ανήκουν όσοι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους 11 με 15 δίγλωσσους μαθητές.

*Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στην τάξη με διαφορετική πρώτη γλώσσα*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα Κανένας	8	9.9	9.9
1-5	52	64.2	64.2
6-10	10	12.3	12.3
11-15	3	3.7	3.7
16 και άνω	8	9.9	9.9
Σύνολο	81	100.0	100.0



*Γράφημα 6. Ποσοστιαίες συχνότητες του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στην τάξη με διαφορετική πρώτη γλώσσα*

Στη συνέχεια, μελετώνται οι απόψεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μία τάξη όπου υπάρχουν μαθητές των



οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι η Ελληνική. Οι 25 δηλώσεις συνολικά, διαχωρίστηκαν για λόγους διαχείρισης σε δύο ομάδες των 13 και 12 ερωτήσεων, ώστε να παρουσιαστούν πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά. Η σειρά εμφάνισης των δηλώσεων συμφωνεί με αυτή του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, όλες οι δηλώσεις δέχονται τιμές 1-Διαφωνώ πλήρως-όχι, 2-Μάλλον όχι, 3-Μάλλον ναι, 4-Συμφωνώ απόλυτα-ναι, με την αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου συμφωνίας των ερωτώμενων προς την κάθε δήλωση. Τέλος, να αναφερθεί πως η σημείωση Γ1 στις δηλώσεις αφορά την πρώτη γλώσσα/ες που ομιλείται/ούνται στο σπίτι εκτός της ελληνικής.

Αναφορικά με την πρώτη ομάδα των ερωτήσεων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται (Πίνακας 7, Γράφημα 7), ότι τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.) συγκέντρωσε η δήλωση ότι οι εκπαιδευτικοί *θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για την πρώτη γλώσσα και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών τους* (Μ.Ο. 3.43). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι *οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθήνε περισσότερο να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα* (Μ.Ο. 3.11). Ακολουθεί η δήλωση αναφορικά με το ότι *οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά* (Μ.Ο. 2.99). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι *οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά* (Μ.Ο. 1.85) και ότι *οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη μητρική γλώσσα* (Μ.Ο. 1.75).

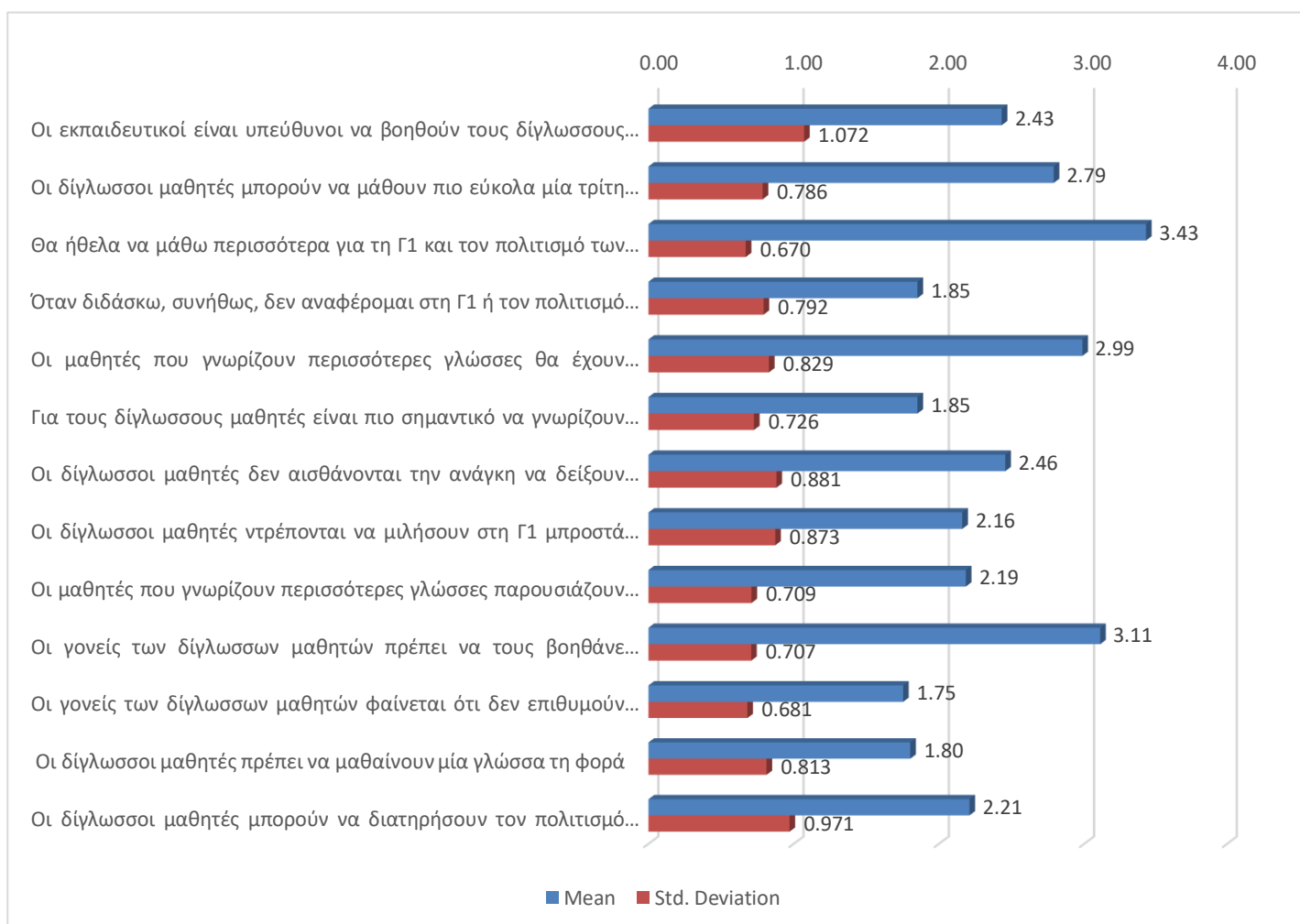
Ομοίως, στη δήλωση *όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου*, η οποία αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρείται πως οι περισσότεροι από αυτούς δεν συμφωνούν με την παραπάνω άποψη, με τη συγκέντρωση του μέσου όρου να είναι χαμηλή (Μ.Ο. 1.85).

*Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη δίγλωσσία (1)*

	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	2.43	1.072
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα	2.79	0.786
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	3.43	0.670
Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου	1.85	0.792

Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά	2.99	0.829
Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μία διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1	1.85	0.726
Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά	2.46	0.881
Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους	2.16	0.873
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα	2.19	0.709
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθάνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1	3.11	0.707
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1	1.75	0.681
Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά	1.80	0.813
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1	2.21	0.971

Γράφημα 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη διγλωσσία (1)



Αντίστοιχα, στη δεύτερη ομάδα των ερωτήσεων παρατηρείται (Πίνακας 8, Γράφημα 8), ότι η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο (M.O.) είναι αυτή η οποία αναφέρει ότι

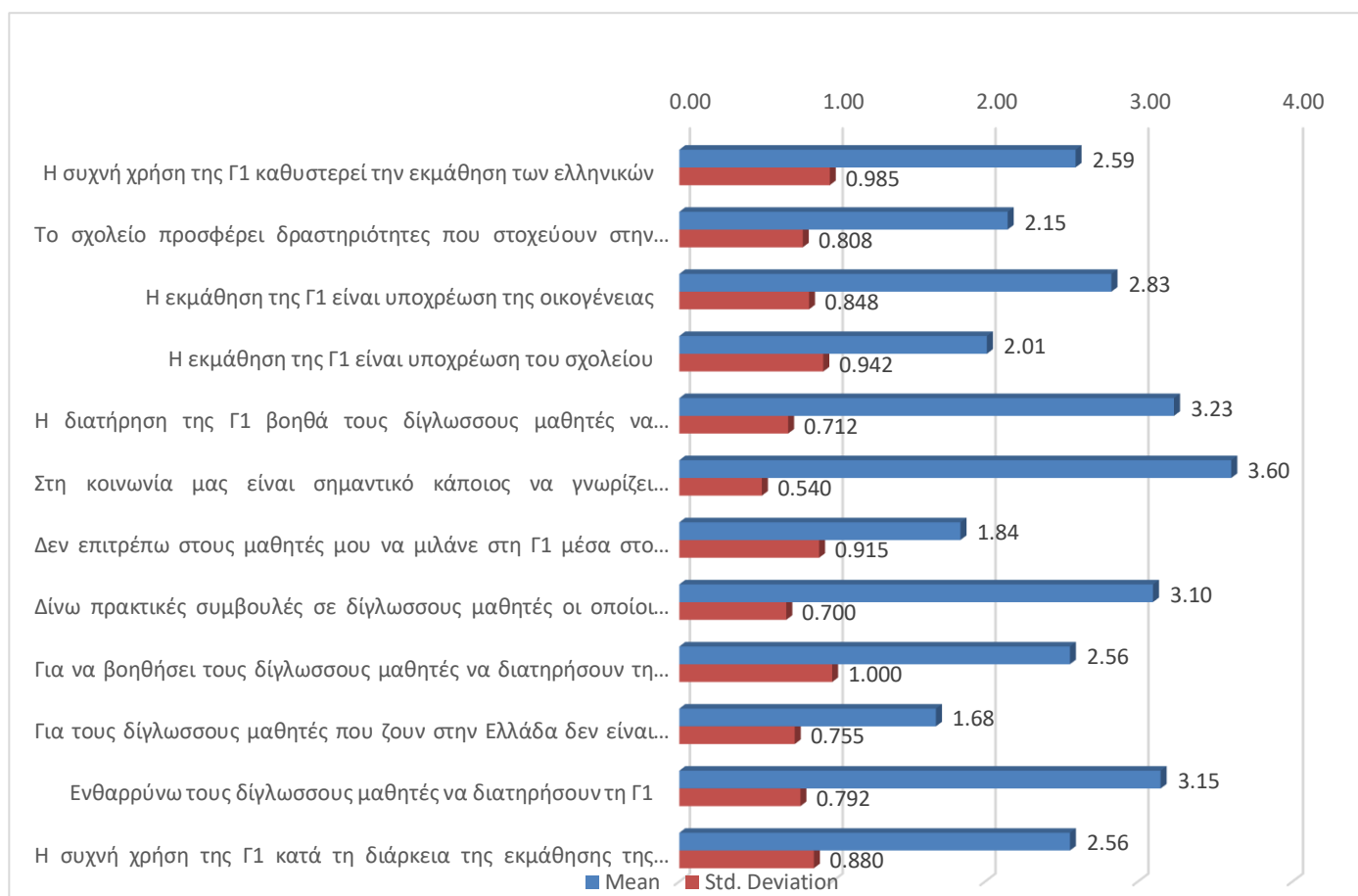
στην κοινωνία είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες (Μ.Ο. 3.60). Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη δήλωση ότι η διατήρηση της μητρικής γλώσσας βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους (Μ.Ο. 3.23). Αντίθετα, λιγότερο δημοφιλείς είναι οι απόψεις ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπουν στους μαθητές τους να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα μέσα στο μάθημα (Μ.Ο. 1.84) καθώς και ότι για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη μητρική γλώσσα τους (Μ.Ο. 1.68), η οποία αποτελεί και τη δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο.

Επιπλέον, στη δήλωση δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα, σχετική με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, η πλειοψηφία τείνει να μη συμφωνεί με την προαναφερόμενη δήλωση (Μ.Ο. 1.84), ενώ ακολουθούν ακόμα δύο δηλώσεις αναφορικά με τις πρακτικές στις οποίες παρατηρείται συμφωνία και μία αύξηση του μέσου όρου. Συγκεκριμένα, στη δήλωση δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά πρόθυμοι να συμπεριλάβουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών τους (Μ.Ο. 3.10) αλλά και ενθαρρύνουν αυτούς να τη διατηρήσουν (Μ.Ο. 3.15).

*Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη δίγλωσσία (2)*

	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των ελληνικών	2.59	0.985
Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	2.15	0.808
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας	2.83	0.848
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου	2.01	0.942
Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους	3.23	0.712
Στην κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες	3.60	0.540
Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα	1.84	0.915
Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1	3.10	0.700
Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής	2.56	1.000
Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1	1.68	0.755
Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	3.15	0.792
Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους	2.56	0.880

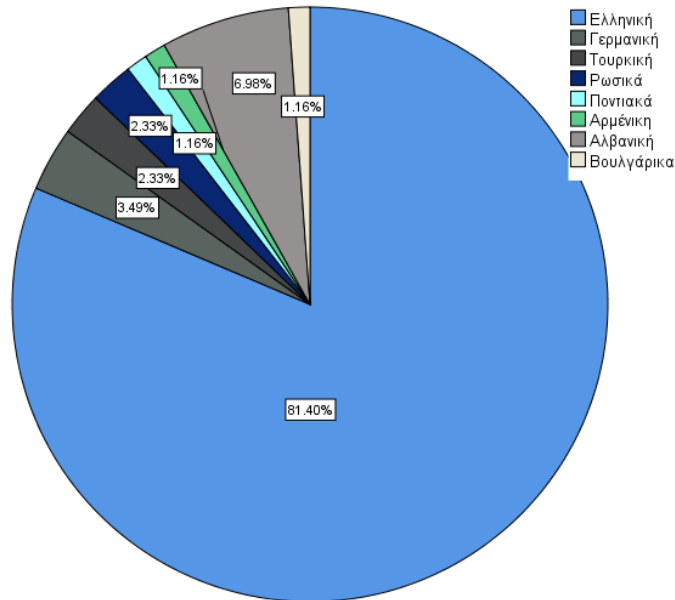
Γράφημα 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη διγλωσσία (2)



Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, παρουσιάζεται η μητρική γλώσσα των ερωτώμενων. Οι εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν να αναφέρουν όλες τις μητρικές γλώσσες που μπορεί να έχουν. Το 81.4% των εκπαιδευτικών της έρευνας έχει μητρική γλώσσα την Ελληνική, το 7% την Αλβανική και το 3.5% την Γερμανική, ενώ το 2.3% αναφέρει ως πρώτη γλώσσα την Τουρκική και τη Ρωσική. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, το 1.2%, έχει μητρική γλώσσα τα Ποντιακά, τα Αρμένικα και τα Βουλγάρικα.

Πίνακας 9. Συχνότητες και ποσοστά της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Ελληνική	70	28.9	81.4
	Γερμανική	3	1.2	3.5
	Τουρκική	2	.8	2.3
	Ρωσικά	2	.8	2.3
	Ποντιακά	1	.4	1.2
	Αρμένικη	1	.4	1.2
	Αλβανική	6	2.5	7.0
	Βουλγάρικα	1	.4	1.2

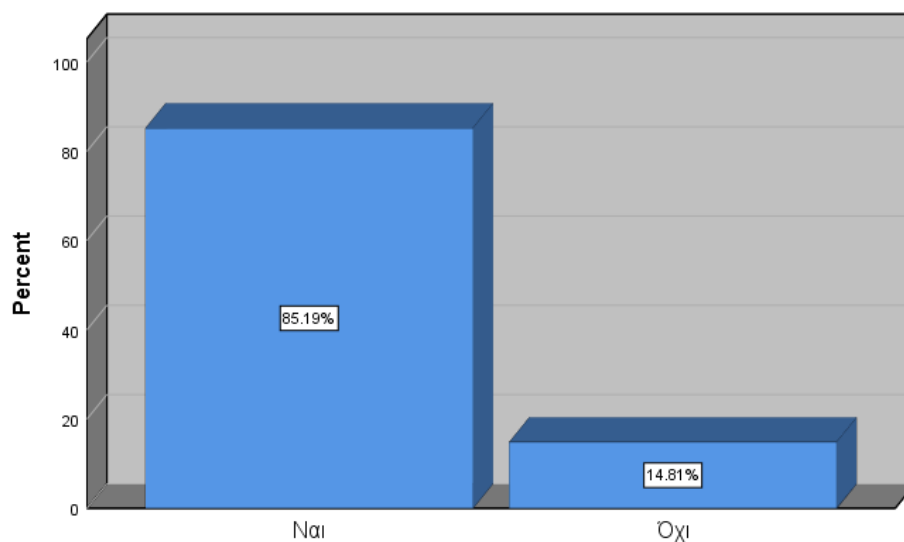


Γράφημα 9. Ποσοστιαίες συχνότητες της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10, διερευνάται το εάν οι συμμετέχοντες μπορούν να κάνουν μία υποτυπώδη συζήτηση σε άλλη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους. Το 85.2% αυτών απαντούν θετικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά αγγίζουν το 14.8% του δείγματος.

Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν μία υποτυπώδη συζήτηση σε άλλη γλώσσα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Ναι	69	85.2	85.2
	Όχι	12	14.8	14.8
Σύνολο		81	100.0	100.0

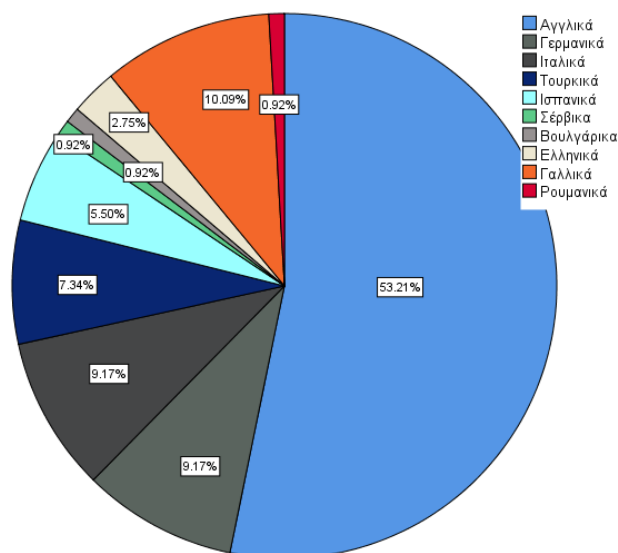


Γράφημα 10. Ποσοστιαίες συχνότητες ως προς την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν μία υποτυπώδη συζήτηση σε άλλη γλώσσα

Μέσα από τον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, διερευνώνται οι γλώσσες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν κάποια συζήτηση εκτός της μητρικής τους γλώσσας. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι (53.2%) απάντησαν την Αγγλική γλώσσα, το 10.1% απάντησε τα Γαλλικά, το 9.2% τα Γερμανικά και τα Ιταλικά και το 7.3% τα Τουρκικά. Παράλληλα, το 5.5% των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιήσει συζήτηση στα Ισπανικά, το 2.8% στην Ελληνική γλώσσα, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 0.9% δήλωσε τα Σέρβικα, τα Βουλγάρικα και τα Ρουμάνικα.

Πίνακας 11. Συχνότητες και ποσοστά των διαφορετικών γλωσσών που αναφέρουν οι συμμετέχοντες

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Αγγλικά	58	23.9	53.2
	Γερμανικά	10	4.1	9.2
	Ιταλικά	10	4.1	9.2
	Τουρκικά	8	3.3	7.3
	Ισπανικά	6	2.5	5.5
	Σέρβικα	1	.4	.9
	Βουλγάρικα	1	.4	.9
	Ελληνικά	3	1.2	2.8
	Γαλλικά	11	4.5	10.1
	Ρουμανικά	1	.4	.9

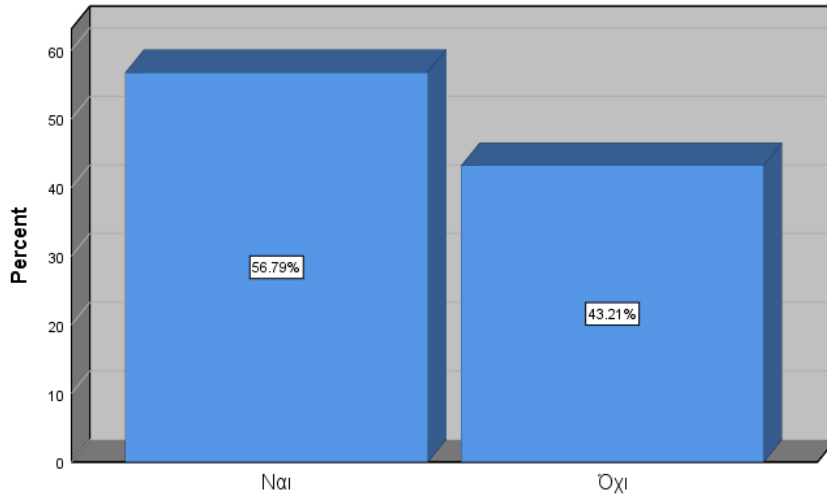


Γράφημα 11. Ποσοστιαίες συχνότητες των διαφορετικών γλωσσών που αναφέρουν οι συμμετέχοντες

Από τον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, προκύπτει ότι το 56.8% των ερωτώμενων συναντάει συχνά εκτός σχολείου άτομα τα οποία έχουν άλλη μητρική γλώσσα. Ωστόσο, το 43.2% των εκπαιδευτικών απαντά αρνητικά στη συγκεκριμένη δήλωση.

*Πίνακας 12. Συχνότητες και ποσοστά των εκπαιδευτικών που συναντούν άτομα με διαφορετική πρώτη γλώσσα*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Ναι	46	56.8	56.8
	Όχι	35	43.2	43.2
Σύνολο		81	100.0	100.0

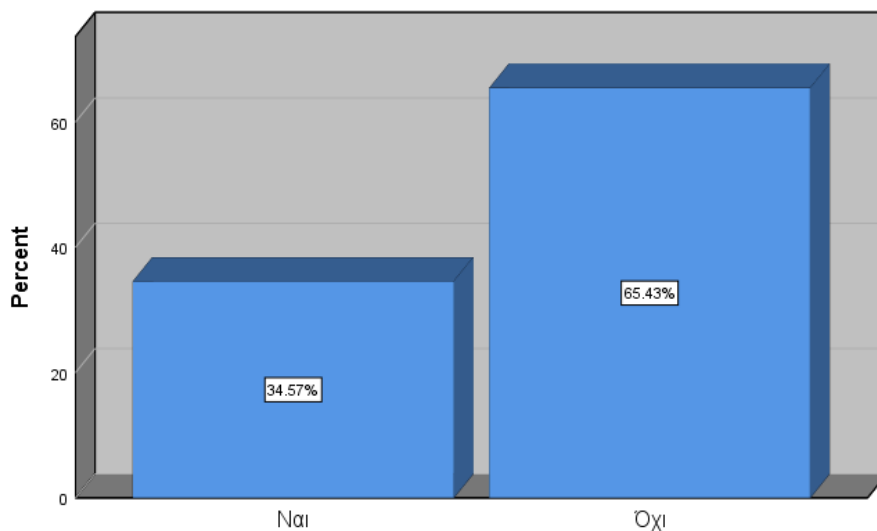


*Γράφημα 12. Ποσοστιαίες συχνότητες των εκπαιδευτικών που συναντούν άτομα με διαφορετική πρώτη γλώσσα*

Στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13, παρατηρείται πως το 65.4% των ερωτώμενων δεν χρησιμοποιεί συχνά κάποια γλώσσα εκτός από τη μητρική τους, ενώ το 34.6% απαντά θετικά στην παραπάνω δήλωση.

*Πίνακας 13. Συχνότητες και ποσοστά της χρήσης ή όχι άλλης γλώσσας εκτός της πρώτης γλώσσας των εκπαιδευτικών*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Ναι	28	34.6	34.6
	Όχι	53	65.4	65.4
Σύνολο		81	100.0	100.0

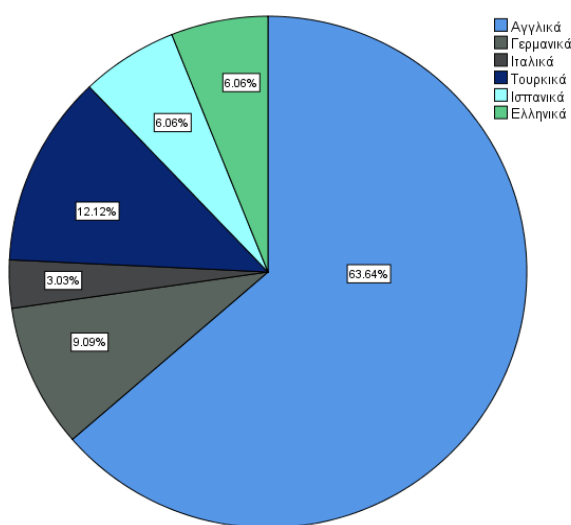


Γράφημα 13. Ποσοστιαίες συχνότητες της χρήσης ή όχι άλλης γλώσσας εκτός της πρώτης γλώσσας των εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 14 και το Γράφημα 14, επικεντρώνονται στη γλώσσα που χρησιμοποιούν συχνά οι ερωτώμενοι, πέραν της μητρικής τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (63.6%) χρησιμοποιεί τα Αγγλικά, το 12.1% τα Τουρκικά και το 9.1% τη Γερμανική γλώσσα. Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό χρησιμοποιεί τα Ισπανικά και τα Ελληνικά (6.1%) αλλά και τα Ιταλικά (3%).

Πίνακας 14. Συχνότητες και ποσοστά των γλωσσών που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες εκτός της πρώτης γλώσσας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Αγγλικά	21	13.0	63.6
	Γερμανικά	3	1.9	9.1
	Ιταλικά	1	.6	3.0
	Τουρκικά	4	2.5	12.1
	Ισπανικά	2	1.2	6.1
	Ελληνικά	2	1.2	6.1



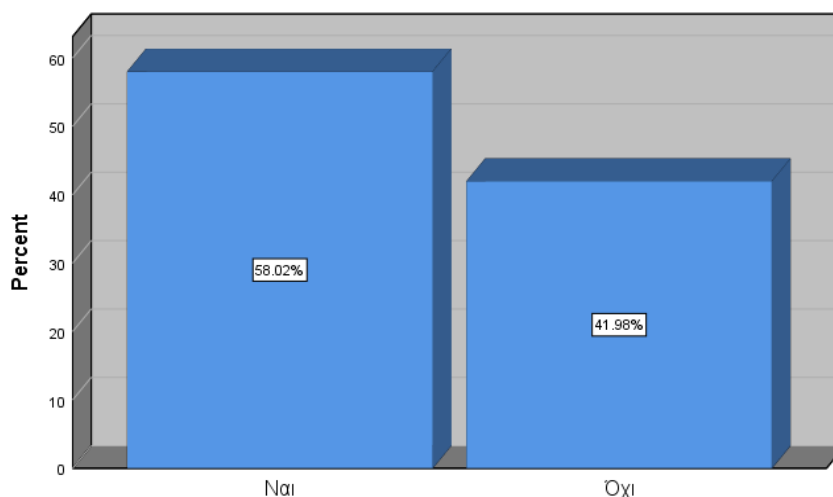
Γράφημα 14. Ποσοστιαίες συχνότητες των γλωσσών που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες εκτός της πρώτης γλώσσας

Μέσα από τον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15, γίνεται εμφανές πως το 58% των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να μάθει κάποια από τις μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών τους. Αντίθετα, το 42% του δείγματος δεν παρουσιάζει αντίστοιχο ενδιαφέρον.



*Πίνακας 15. Συχνότητες και ποσοστά των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να μάθουν κάποια από την πρώτη γλώσσα των μαθητών τους*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα Ναι	47	58.0	58.0
Όχι	34	42.0	42.0
Σύνολο	81	100.0	100.0



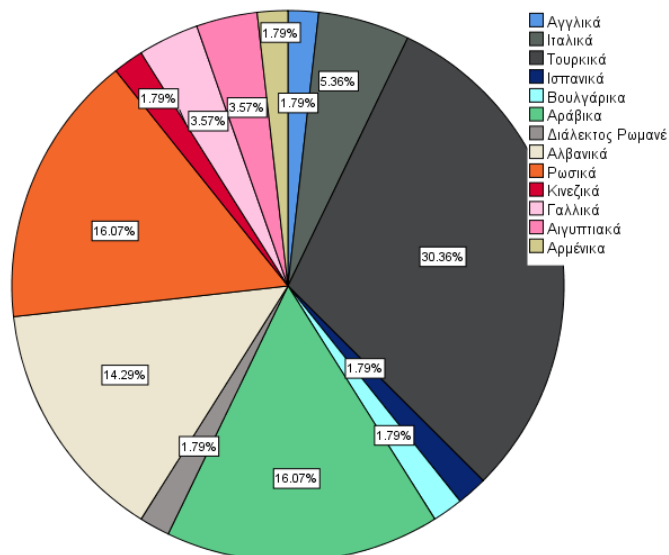
*Γράφημα 15. Ποσοστιαίες συχνότητες των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να μάθουν κάποια από την πρώτη γλώσσα των μαθητών τους*

Ο Πίνακας 16 και το Γράφημα 16, παρουσιάζουν τις μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν. Το 30.4% του συνόλου των εκπαιδευτικών θα ήθελε να γνωρίζει Τουρκικά, το 16.1% τόσο τα Αραβικά όσο και τα Ρωσικά και το 14.3% θα ήθελε να μάθει Αλβανικά. Επιπλέον, λιγότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ήθελαν να γνωρίζουν τα Ιταλικά (5.4%), τα Γαλλικά και τα Αιγυπτιακά (3.6%), ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 1.8% προτιμάει τα Αγγλικά, τα Ισπανικά, τα Βουλγαρικά, τη διάλεκτο Ρωμανί, τα Κινεζικά και τα Αρμενικά.

*Πίνακας 16. Συχνότητες και ποσοστά των γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών που θα ήθελαν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα Αγγλικά	1	.4	1.8
Ιταλικά	3	1.2	5.4
Τουρκικά	17	7.0	30.4
Ισπανικά	1	.4	1.8
Βουλγαρικά	1	.4	1.8
Αράβικα	9	3.7	16.1
Διάλεκτος Ρωμανί	1	.4	1.8

Αλβανικά	8	3.3	14.3
Ρωσικά	9	3.7	16.1
Κινεζικά	1	.4	1.8
Γαλλικά	2	.8	3.6
Αιγυπτιακά	2	.8	3.6
Αρμένικα	1	.4	1.8

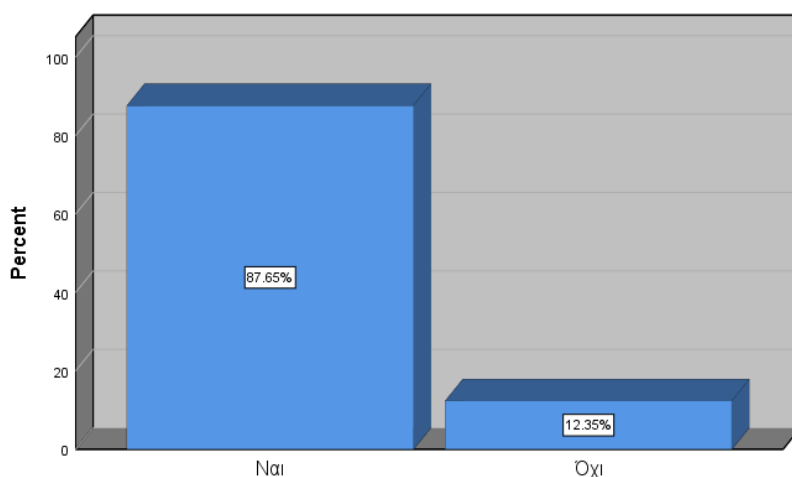


Γράφημα 16. Ποσοστιαίες συχνότητες των γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών που θα ήθελαν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί

Στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 17, αναλύεται το εάν οι συμμετέχοντες θα ήθελαν να μάθουν μία άλλη ξένη γλώσσα. Όπως φαίνεται, το 87.7% του συνόλου των εκπαιδευτικών απαντά θετικά και το 12.3% αρνητικά.

Πίνακας 17. Συχνότητες και ποσοστά των εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα Ναι	71	87.7	87.7
Όχι	10	12.3	12.3
Σύνολο	81	100.0	100.0

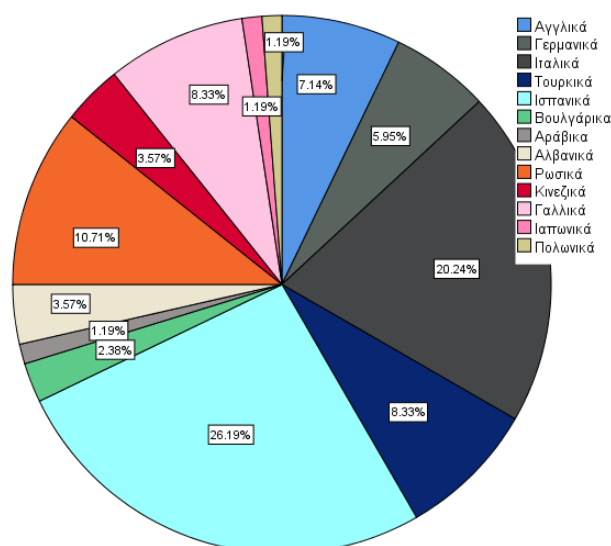


Γράφημα 17. Ποσοστιαίες συχνότητες των εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα

Ο Πίνακας 18 και το Γράφημα 18, επικεντρώνονται στην ανάδειξη των ξένων γλωσσών που θα ήθελαν να μάθουν οι ερωτώμενοι. Το 26.2% των εκπαιδευτικών αναφέρει τα Ισπανικά, το 20.2% τα Ιταλικά και το 10.7% τα Ρωσικά. Παράλληλα, το 8.3% αυτών θα ήθελε να μάθει τα Τουρκικά και τα Γαλλικά, το 7.1% τα Αγγλικά, ενώ το 6% θα ήθελε να γνωρίζει Γερμανικά. Ακόμα, ένα ποσοστό αναφέρει τα Αλβανικά και τα Κινεζικά (3.6%), τα Βουλγάρικα (2.4%), ενώ το 1.2% επιλέγει τα Αραβικά, τα Ιαπωνικά και τα Πολωνικά αντίστοιχα.

Πίνακας 18. Συχνότητες και ποσοστά των ξένων γλωσσών που θα ήθελαν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα	Αγγλικά	6	2.5	7.1
	Γερμανικά	5	2.1	6.0
	Ιταλικά	17	7.0	20.2
	Τουρκικά	7	2.9	8.3
	Ισπανικά	22	9.1	26.2
	Βουλγάρικα	2	.8	2.4
	Αράβικα	1	.4	1.2
	Αλβανικά	3	1.2	3.6
	Ρωσικά	9	3.7	10.7
	Κινεζικά	3	1.2	3.6
	Γαλλικά	7	2.9	8.3
	Ιαπωνικά	1	.4	1.2
	Πολωνικά	1	.4	1.2

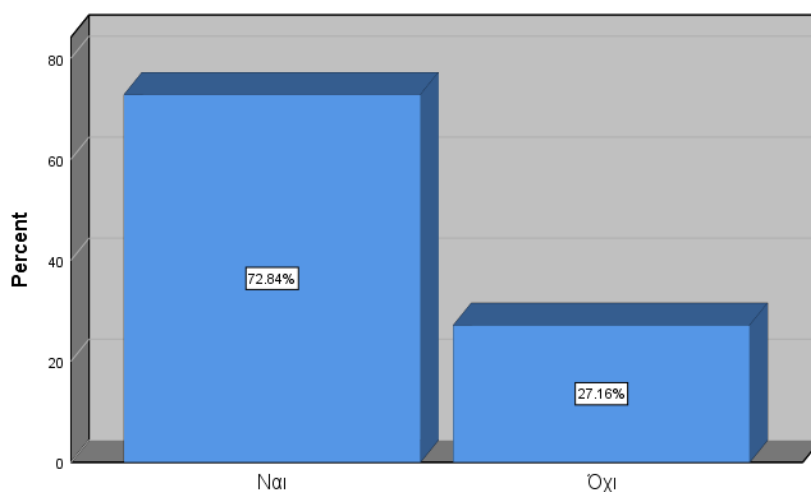


Γράφημα 18. Ποσοστιαίες συχνότητες των ξένων γλωσσών που θα ήθελαν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί

Στον Πίνακα 19 και το Γράφημα 19, είναι εμφανές πως το 72.8% των συμμετεχόντων έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, το 27.2% αναφέρει πως δεν έχει παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια.

*Πίνακας 19. Συχνότητες και ποσοστά αναφορικά με την επιμόρφωση των συμμετεχόντων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Έγκυρα Ναι	59	72.8	72.8
Όχι	22	27.2	27.2
Σύνολο	81	100.0	100.0



*Γράφημα 19. Ποσοστιαίες συχνότητες αναφορικά με την επιμόρφωση των συμμετεχόντων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*

## 7.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης και θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, αναφορικά με τις διαστάσεις του φύλου, της ηλικίας, των ετών προϋπηρεσίας, της ειδικότητας, της σχέσης εργασίας και του αριθμού των δίγλωσσων μαθητών μίας τάξης, χρησιμοποιώντας τους ελέγχους κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Όπως φάνηκε, καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Επομένως, στα ερευνητικά ερωτήματα θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι και πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος Mann-Whitney U και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman.

*Απόψεις για τη διγλωσσία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών*

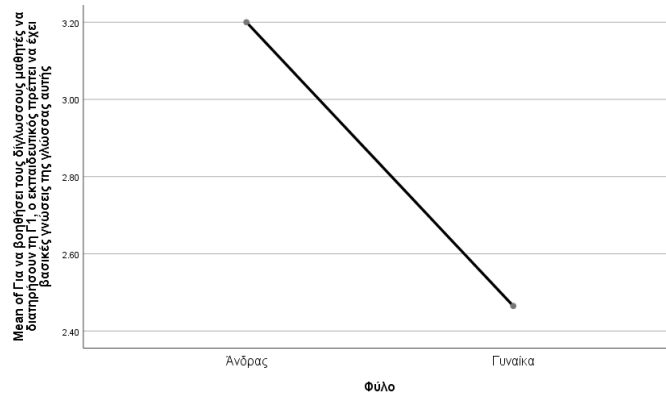
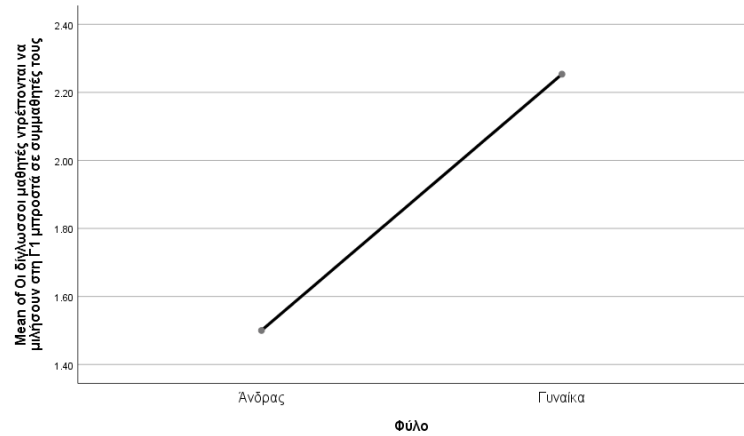
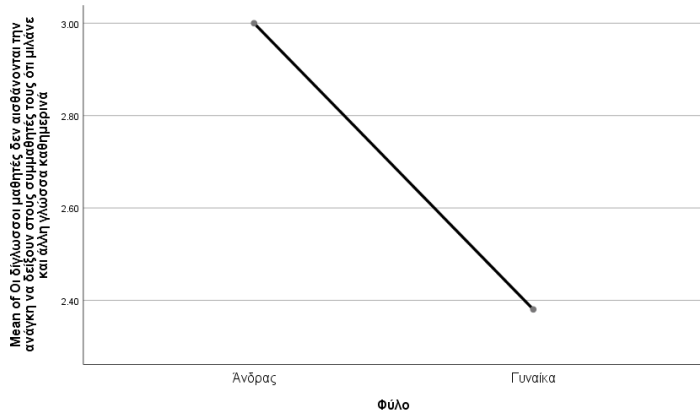
Διερευνώντας το ερώτημα σχετικά με τη διάσταση του φύλου, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U, τα αποτελέσματα του οποίου αναλύονται στον Πίνακα 20, όπου αναδεικνύονται τρεις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 20. Διαφοροποιήσεις απόψεων για τη διγλωσσία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών*

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	288.500	343.500	-0.988	0.323
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα	316.000	371.000	-0.602	0.547
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	251.500	306.500	-1.663	0.096
Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου	230.500	2786.500	-1.913	0.056
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά	340.500	395.500	-0.224	0.823
Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μία διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1	270.500	2826.500	-1.325	0.185
Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά	215.000	2771.000	-2.126	<b>0.033</b>
Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους	185.000	240.000	-2.575	<b>0.010</b>
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα	284.500	2840.500	-1.109	0.268
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθήνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1	291.000	346.000	-1.001	0.317
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1	333.000	2889.000	-0.351	0.725
Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά	294.000	349.000	-0.947	0.344
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1	332.500	2888.500	-0.337	0.736
Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των Ελληνικών	316.000	371.000	-0.584	0.559
Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	273.000	2829.000	-1.268	0.205
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας	352.500	2908.500	-0.038	0.970
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου	317.500	372.500	-0.569	0.569
Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους	346.000	401.000	-0.142	0.887
Στη κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες	347.000	402.000	-0.136	0.892
Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα	342.000	2898.000	-0.200	0.841
Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1	320.000	375.000	-0.557	0.577
Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής	210.000	2766.000	-2.165	<b>0.030</b>
Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1	324.000	379.000	-0.487	0.626

Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	344.000	2900.000	-0.170	0.865
Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους	332.500	387.500	-0.342	0.733

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 20 και τα γραφήματα 20-22, οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως οι δίγλωσσοι μαθητές δεν επιθυμούν να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά και ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν βασικές γνώσεις της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους. Αντίστοιχα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη μητρική γλώσσα μπροστά σε συμμαθητές τους.



Γραφήματα 20-22. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

#### Απόψεις για τη διγλωσσία ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

Για το ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman, με τα αποτελέσματα να παρουσιάζονται στον Πίνακα 21. Όπως φάνηκε αναδείχθηκαν τέσσερις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, όσο αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, τόσο

λιγότερο πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι στο να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν την πρώτη γλώσσα και πως οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να μάθουν μία τρίτη γλώσσα. Παρατηρείται επίσης, ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (41-55+ ετών), θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό πως οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας των 56 και άνω συμφωνούν ότι οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα. Οι παραπάνω συσχετίσεις δέχονται τιμές από το 0.228 έως και το 0.315, επομένως είναι μικρής έως μέτριας έντασης και στατιστικά σημαντικές σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

Πίνακας 21. Διαφοροποιήσεις απόψεων για τη διγλωσσία ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	<b>-,315**</b>
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα	<b>-,278*</b>
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	-0.065
Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου	0.091
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά	<b>0,228*</b>
Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μία διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1	0.031
Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά	,206
Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους	-0.167
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα	<b>0,247*</b>
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθάνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1	0.078
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1	-0.124
Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά	0.080
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1	-0.132
Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των ελληνικών	0.182
Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	0.011
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας	0.035
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου	-0.069
Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους	0.025
Στη κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες	0.034

Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα	0.160
Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1	-0.033
Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής	-0.070
Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1	0.002
Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	-0.089
Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους	0.021

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### *Απόψεις για τη διγλωσσία ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών*

Συνεχίζοντας με το ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, τα αποτελέσματα του οποίου αναλύονται στον Πίνακα 22. Όπως φαίνεται, όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (15 και άνω), τόσο λιγότερο συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και πως οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα. Επιπλέον, τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, συνδέονται με αύξηση της συμφωνίας στη δήλωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπουν στους δίγλωσσους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα στην τάξη. Οι συσχετίσεις αυτές δέχονται τιμές από το 0.222 έως το 0.306, επομένως είναι μικρής έντασης, και είναι στατιστικά σημαντικές σε 95% και 99% επίπεδο εμπιστοσύνης.

*Πίνακας 22. Διαφοροποιήσεις απόψεων για τη διγλωσσία ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών*

	Χρόνια διδασκαλίας
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	<b>-.306**</b>
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα	<b>-.247*</b>
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	-0.009
Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου	0.048
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά	0.138
Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μία διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1	0.054
Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά	0.015



Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους	-0.170
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα	0.049
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθάνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1	0.151
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1	-0.155
Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά	-0.006
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1	-0.204
Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των ελληνικών	0.098
Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	-0.051
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας	0.015
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου	-0.036
Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους	0.058
Στη κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες	-0.009
Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα	<b>.222*</b>
Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1	-0.029
Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής	-0.112
Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1	0.017
Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	0.005
Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους	-0.061

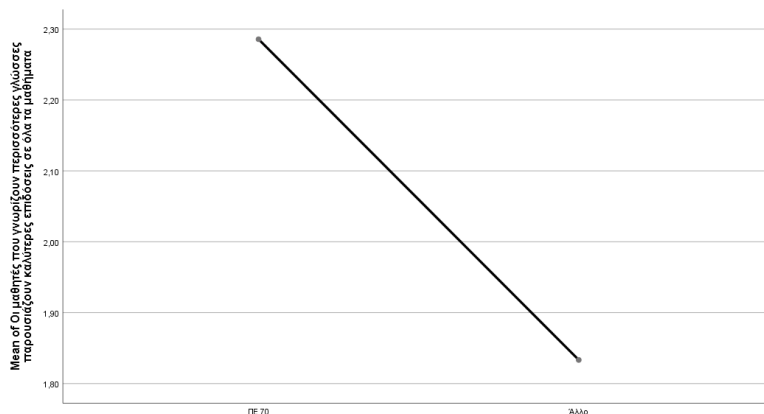
#### *Απόψεις για τη διγλωσσία ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών*

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, ομαδοποιήθηκαν οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών κατάλληλα. Συγκεκριμένα, η ειδικότητα ΠΕ 70 παρέμεινε αυτούσια, ενώ οι ειδικότητες ΠΕ 06 και ΠΕ 71 ενσωματώθηκαν στην επιλογή «Άλλο» και αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U, τα αποτελέσματα του οποίου αναλύονται στον Πίνακα 23. Φαίνεται λοιπόν πως υπάρχει μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Γράφημα 23, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ 70 συμφωνούν περισσότερο πως οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα.

*Πίνακας 23. Διαφοροποιήσεις απόψεων για τη διγλωσσία ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών*

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	462.000	633.000	-1.234	0.217

Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα	545.000	716.000	-0.269	0.788
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	480.500	2496.500	-1.099	0.272
Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου	456.500	627.500	-1.343	0.179
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά	564.500	735.500	-0.031	0.976
Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μία διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1	471.000	2487.000	-1.191	0.234
Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά	482.500	653.500	-1.015	0.310
Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους	483.000	2499.000	-1.007	0.314
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα	379.500	550.500	-2.333	<b>0.020</b>
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθήνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1	476.500	2492.500	-1.120	0.263
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1	555.000	2571.000	-0.152	0.880
Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά	567.000	738.000	0.000	1.000
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1	563.500	734.500	-0.042	0.967
Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των ελληνικών	563.500	734.500	-0.041	0.967
Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	563.000	734.000	-0.049	0.961
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας	453.500	2469.500	-1.364	0.172
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου	567.000	738.000	0.000	1.000
Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους	546.000	2562.000	-0.262	0.794
Στη κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες	534.000	2550.000	-0.445	0.656
Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα	543.500	714.500	-0.286	0.775
Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1	442.000	2458.000	-1.575	0.115
Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής	548.000	719.000	-0.225	0.822
Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1	553.000	2569.000	-0.174	0.862
Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	562.500	733.500	-0.055	0.956
Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους	453.000	624.000	-1.370	0.171



*Απόψεις για τη διγλωσσία ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών*

Ο έλεγχος Mann-Whitney χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος αναφορικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματά του να παρατίθενται στον Πίνακα 24. Από την ανάλυση φαίνεται πως η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τους συμμετέχοντες της έρευνας.

Πίνακας 24. Διαφοροποιήσεις απόψεων για τη διγλωσσία ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	638.000	1134.000	-1.377	0.168
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα	589.000	1085.000	-1.943	0.052
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	686.500	1182.500	-0.962	0.336
Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου	692.500	1967.500	-0.858	0.391
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά	675.000	1950.000	-1.044	0.296
Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μία διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1	774.000	1270.000	-0.011	0.992
Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά	691.500	1966.500	-0.858	0.391
Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους	716.500	1212.500	-0.600	0.549
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα	745.000	2020.000	-0.319	0.749
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθήνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1	613.000	1888.000	-1.715	0.086
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1	626.000	1122.000	-1.610	0.107
Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά	673.500	1948.500	-1.066	0.286
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1	672.000	1168.000	-1.045	0.296
Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των ελληνικών	602.500	1877.500	-1.748	0.080
Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	647.500	1143.500	-1.335	0.182
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας	764.500	1260.500	-0.108	0.914
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου	766.500	2041.500	-0.087	0.930
Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους	746.500	1242.500	-0.304	0.761
Στη κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες	687.000	1183.000	-1.015	0.310

Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα	696.000	1971.000	-0.823	0.411
Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1	759.000	1255.000	-0.172	0.863
Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής	742.000	1238.000	-0.334	0.739
Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1	717.000	1992.000	-0.617	0.537
Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	736.000	1232.000	-0.408	0.683
Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους	767.500	1263.500	-0.077	0.939

*Απόψεις για τη διγλωσσία ως προς τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην τάξη*

Για το ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην τάξη, χρησιμοποιήθηκε για άλλη μία φορά ο συντελεστής Spearman. Στον Πίνακα 25, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπου αναδεικνύεται μία μόνο στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε 99% επίπεδο εμπιστοσύνης και με τιμή 0.385, επομένως είναι μέτριας έντασης. Πιο αναλυτικά, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην τάξη με διαφορετική μητρική γλώσσα από την Ελληνική, τόσο λιγότερο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη μητρική γλώσσα.

*Πίνακας 25. Διαφοροποιήσεις απόψεων για τη διγλωσσία ως προς τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην τάξη*

	Μαθητές που φοιτούν στην τάξη με διαφορετική πρώτη γλώσσα από την Ελληνική
Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	-0.139
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα	-0.027
Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	-0.048
Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου	-0.051
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά	-0.053
Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μία διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1	0.005
Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά	0.048
Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους	-0.198
Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα	0.071
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να τους βοηθήνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1	0.015
Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1	-0.100

Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά	0.023
Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1	<b>-,385**</b>
Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των ελληνικών	0.129
Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών	-0.115
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας	0.057
Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου	0.027
Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους	-0.044
Στη κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες	0.022
Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα	-0.168
Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1	-0.104
Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής	0.115
Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1	-0.075
Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1	0.035
Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους	-0.015

---

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## 8. Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Ακόμα, διατυπώνονται κάποια βασικά συμπεράσματα, ενώ γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας εργασίας και σε προτάσεις για παραιτέρω έρευνα.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ευνοϊκά διακείμενοι στη διγλωσσία των μαθητών τους, ωστόσο παρατηρείται μία αντίφαση στις απόψεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν την αξία της διγλωσσίας και θεωρούν ότι η γνώση περισσότερων γλωσσών αποτελεί πλεονέκτημα για τη σύγχρονη κοινωνία. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η διγλωσσία προσφέρει περισσότερες επαγγελματικές προοπτικές, όπως υποστηρίζουν σύγχρονες έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν τη σημασία της διγλωσσίας στον επαγγελματικό τομέα και όχι μόνο (Genesee, 2015).

Τα ευρήματα της έρευνας, προβάλλουν τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο της φοίτησης μαθητών με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα στα ελληνικά σχολεία. Άλλες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνουν τα παραπάνω αποτελέσματα και τη συμβολή της διγλωσσίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011. Christopoulou, Pampaka & Vlassopoulou, 2012. Μάνεση, Μητροπούλου & Σγούρα, 2018). Ωστόσο, οι απόψεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με πορίσματα προγενέστερων ερευνών (Γκότοβος, 2002), όπου καταδεικνύουν την εσφαλμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τις διαφορετικές γλώσσες που μιλούν οι μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν, ότι οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών πρέπει να τα βοηθάνε περισσότερο να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα εκτός σχολείου. Αυτή η παραδοχή υποδηλώνει το δικαίωμα διατήρησης της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων (Σκούρτου, 2011) και έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Τσοκαλίδου (2008), στην οποία πολλοί εκπαιδευτικοί προτρέπουν τους γονείς να χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα στο σπίτι παρά τη μητρική τους.

Αναφορικά με την επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα για την πρώτη γλώσσα και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών, ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι θα ήθελε να γνωρίζει περισσότερα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών

του. Σε αντίστοιχη έρευνα της Mitits (2018), παρατηρείται σύμπλευση των αποτελεσμάτων με την πλειοψηφία να συµμερίζεται την παραπάνω άποψη.

Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα που εξάγεται, σχετίζεται με την ενσωμάτωση της γλώσσας και του πολιτισµικού υπόβαθρου των δίγλωσσων µαθητών στο περιεχόµενο της διδασκαλίας. Οι εν ενεργεία δάσκαλοι µέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι αξιολογούν στοιχεία από τις διαφορετικές γλώσσες που µιλούν οι µαθητές τους για τη διευκόλυνση της µάθησης καθώς και ότι επιτρέπουν τους µαθητές να εκφράζονται στη δική τους γλώσσα. Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω αποτελέσµατα, δηλαδή, την ενσωμάτωση στη διδασκαλία στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισµό των δίγλωσσων µαθητών (Αβραµίδου, Καρυπίδου, Λουλά & Τσικαλά, 2011), ενώ βρίσκονται σε αντίθεση µε άλλες, όπου οι εκπαιδευτικοί παρόλο που έχουν θετική άποψη για τη διγλωσσία και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητά της, εντούτοις αποφεύγουν στρατηγικές για την ένταξη της πρώτης γλώσσας στη διδασκαλία µε τη δικαιολογία ότι αποτελεί τροχοπέδη για τη µάθηση δίγλωσσων και γηγενών µαθητών (Chatzidaki, Maligkoudi & Mattheoudakis, 2017. Καραγιάννη, 2018. Maligkoudi, Tolakidou & Chiona, 2018).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αν και αναγνωρίζουν τη σηµαντική συµβολή της πρώτης γλώσσας για την εκµάθηση της δεύτερης, αποδίδουν την ευθύνη της στην οικογένεια των δίγλωσσων. Οι ίδιοι φαίνονται διχασµένοι σχετικά µε το ρόλο που επιτελεί το σχολείο στην υποστήριξη των δίγλωσσων παιδιών, καθώς όταν ερωτώνται, αν οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους µαθητές να διατηρήσουν την πρώτη γλώσσα τους και αν η εκµάθηση της πρώτης γλώσσας είναι υποχρέωση του σχολείου, οι απαντήσεις τους είναι μοιρασµένες. Έτσι, παρά το ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί δικαίωµα συχνά δεν αναγνωρίζεται, αποδεσµεύοντας σχολείο και κοινωνία (Γκότοβος, 2002). Παρόµοια αποτελέσµατα προέκυψαν και από την έρευνα των Gkaintartzi και Tsokalidou (2011). Αυτή η αντίφαση, υποδηλώνει την εσφαλµένη αντίληψη που έχουν ορισµένοι εκπαιδευτικοί για το ρόλο του σχολείου στην αξιοποίηση της μητρικής και προβάλλει την ανάγκη επιµόρφωσης πάνω σε θέµατα διαπολιτισµικής εκπαίδευσης (Cummins, 2005).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, επίσης, βρίσκονται αντίθετοι µε την άποψη ότι οι µαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, ενώ συμφωνούν ότι η συχνή χρήση της πρώτης γλώσσας καθυστερεί την εκµάθηση των Ελληνικών. Το εύρηµα αυτό φαίνεται ότι αναπαράγει τους γνωστούς

μύθους κατά της διγλωσσίας, σύμφωνα με τους οποίους η διγλωσσία θεωρείται μία αρνητική συνθήκη, η οποία δημιουργεί προβλήματα στους ομιλητές της. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν επιβεβαιώσει τα σημαντικά οφέλη της διγλωσσίας στη ζωή του ατόμου, με την αναπαραγωγή των μύθων ωστόσο να συνεχίζεται μέχρι σήμερα (Μαρτζούκου, 2022). Οι εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως, αγνοούν τη σημαντική συμβολή της πρώτης γλώσσας για την κατάκτηση της δεύτερης και ότι η εναλλαγή των δύο γλωσσών, πρώτης και δεύτερης, επιτρέπει στα άτομα να δημιουργήσουν κοινές εννοιολογικές συνδέσεις ανάμεσα στις δύο γλώσσες, με στόχο την ισόρροπη ανάπτυξή τους (Cummins, 2005). Έτσι, εξάγεται το συμπέρασμα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ανάγκη της επιμόρφωσης και πάλι να είναι επιτακτική.

Σχετικά με την ύπαρξη διαπολιτισμικών δράσεων, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι το σχολείο μάλλον δεν προσφέρει δραστηριότητες ευαισθητοποίησης σε σχέση με τον πολιτισμό και τη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών. Από την άλλη, βιβλιογραφικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προγραμμάτων προαγωγής και συμπερίληψης των μαθητών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Αναστασίου & Μίτιτς, 2017. Μίτιτς & Σφυρόερα, 2017). Ωστόσο, φαίνεται ότι αυτές πρακτικά απουσιάζουν από το σχολικό πλαίσιο.

Οι παράγοντες φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, ειδικότητα αλλά και ο αριθμός των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στις τάξεις, φαίνεται ότι επιδρούν μόνο σε συγκεκριμένες απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών του δείγματος. Με βάση την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, εξάγονται τα παρακάτω:

*Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών:*

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό με τη δήλωση ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν επιθυμούν να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα και ότι οι ίδιοι χρειάζεται να γνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών τους. Από την άλλη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, ότι οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη μητρική γλώσσα μπροστά στους συμμαθητές τους. Όπως φαίνεται το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται μόνο



σε ορισμένες δηλώσεις, ενώ στις περισσότερες απόψεις και πρακτικές δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα.

*Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών:*

Οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων ηλικιακά ομάδων (41-55 ετών και 56 και άνω) πιστεύουν ότι δεν είναι ευθύνη τους να βοηθήσουν στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών και διαφωνούν πως οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν ευκολότερα μία τρίτη γλώσσα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας των 41-55 ετών υποστηρίζουν περισσότερο πως οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες. Τέλος, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (56 και άνω) θεωρούν ότι οι μαθητές που γνωρίζουν και άλλες γλώσσες έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με πορίσματα άλλων ερευνών, όπου εκπαιδευτικοί άνω των 40 ετών παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας (Kaldi, Govaris & Filippatou, 2018). Συνεπώς, παρουσιάζεται μία αντίφαση ανάμεσα στις απόψεις τους, με τους ίδιους άλλοτε να αναγνωρίζουν τα οφέλη της διγλωσσίας και άλλοτε όχι.

*Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών:*

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί με 15 και άνω χρόνια διδασκαλίας δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη διαπολιτισμική ευαισθησία λόγω ενδεχομένως της απουσίας διαπολιτισμικής επάρκειας. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι δεν είναι δική τους ευθύνη η διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους και ακόμα πως οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα πολλά χρόνια διδασκαλίας συνδέονται με υψηλότερη συμφωνία στη δήλωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιτρέπουν να εκφράζονται οι μαθητές στη μητρική τους γλώσσα μέσα στην τάξη.

*Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών:*

Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, εντοπίζεται στατιστική διαφοροποίηση σε μία δήλωση, κατά την οποία οι δάσκαλοι ΠΕ 70 πιστεύουν ότι οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα.

*Ως προς τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στην τάξη:*

Σύμφωνα με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης, ομοίως, παρουσιάζεται μία μόνο στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Στις τάξεις με αυξημένο αριθμό δίγλωσσων μαθητών (5 και άνω), οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν πως οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους χωρίς να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα.

Αναφορικά με τις πρακτικές στη διδασκαλία με δίγλωσσους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στα μαθήματά τους κάνουν αναφορά στον πολιτισμό και τη γλώσσα προέλευσης των μαθητών τους. Σύμφωνα με βιβλιογραφικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρνουν οι μαθητές και το αξιοποιούν στην τάξη (Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι περισσότεροι επιτρέπουν στους μαθητές τους να εκφράζονται στη δική τους γλώσσα. Υποστηρίζουν στην πράξη τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας δίνοντας πρακτικές συμβουλές και ενθαρρύνουν τους μαθητές να τη διατηρήσουν. Το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι πρόθυμο και επιθυμεί να υποστηρίξει πρακτικά τους δίγλωσσους μαθητές. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι σημερινοί δάσκαλοι διακατέχονται από διαπολιτισμική συνείδηση και ευαισθησία και ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους παιδαγωγικές τεχνικές προς όφελος των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, σε ορισμένες απόψεις διακρίνεται η έλλειψη θεωρητικής γνώσης, όπως διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011. Maligkoudi et al., 2018).

## **8.1 Συμπεράσματα**

Οι συνεχείς και αλληπάλληλες προσφυγικές και μεταναστευτικές μετακινήσεις οδήγησαν στο φαινόμενο της διγλωσσίας, με σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνία αλλά και την εκπαίδευση. Η σημερινή σχολική τάξη αποτελείται από ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά με δεδομένη τη φοίτηση παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Υπό αυτές τις συνθήκες, προβάλλεται η ανάγκη ενημέρωσης και εξοικείωσης σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν τη νέα πραγματικότητα. Επομένως, η παρούσα εργασία εστίασε στη διερεύνηση των αντιλήψεων για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση και των εφαρμοζόμενων πρακτικών, από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού. Η έρευνα ακολούθησε την ποσοτική ανάλυση και

επικεντρώθηκε στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ερευνητική διαδικασία συγκέντρωσε συνολικά 81 απαντήσεις σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο.

Από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί σέβονται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε παιδιού και αναγνωρίζουν τη σημασία της πρώτης γλώσσας, για αυτό την εντάσσουν και στη διδασκαλία τους. Οι ίδιοι υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές στην πράξη να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο και τοποθετούνται υπέρ των επαγγελματικών προοπτικών που προσφέρει η διγλωσσία.

Από την άλλη όμως, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν σημειώνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με τους μονόγλωσσους και οι απόψεις τους συμφωνούν ότι η συχνή χρήση της πρώτης γλώσσας εμποδίζει την εκμάθηση της Ελληνικής. Παράλληλα, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι την ευθύνη για την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας την έχει η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να επικεντρώνεται στην εκμάθηση των Ελληνικών. Οι παραπάνω απόψεις βρίσκονται συχνά σε αντίθεση με τις πρακτικές που δηλώνουν οι ίδιοι ότι ακολουθούν, οι οποίες εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την έννοια της αποδοχής και της αξιοποίησης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις φανερώνονται οι παρανοήσεις και οι θεωρητικές ελλείψεις που έχουν, οι οποίες αντανακλούν μία αβεβαιότητα και έναν μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης. Η ανάγκη επιμόρφωσης, λοιπόν, γίνεται έκδηλη στοχεύοντας στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών απαλλαγμένων από προκαταλήψεις.

## **8.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς ως προς τη μεθοδολογία. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου για τη διερεύνηση του φαινομένου της διγλωσσίας και η χρήση του ερωτηματολογίου ως αποκλειστικό ερευνητικό εργαλείο, παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στην έρευνα, δεν επιτρέπει την εφαρμογή της τριγωνοποίησης με τον συνδυασμό ποιοτικών εργαλείων για μία μεγαλύτερη και σε βάθος κατανόηση. Ακόμα, υπάρχει το ενδεχόμενο οι ερωτώμενοι να μην έδωσαν ειλικρινείς απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις για ποικίλους λόγους. Επιπρόσθετα, το μικρό σε μέγεθος δείγμα καθιστά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μη

αντιπροσωπευτική. Παρόλα αυτά, από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία είτε επιβεβαίωσαν πορίσματα προηγούμενων ερευνών είτε εμπλούτισαν τη βιβλιογραφία με την προσθήκη νέων πληροφοριών σχετικά με το ζήτημα της διγλωσσίας.

### 8.3 Προτάσεις

Σχετικές με το θέμα έρευνες που προτείνονται για το μέλλον είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό ζήτημα με την αξιοποίηση τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μεθόδου, για μία ολόπλευρη εξέταση του θέματος (Creswell, 2016). Άλλες προτάσεις για έρευνα θα μπορούσαν να εστιάσουν στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας όπως και η επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούν οι δάσκαλοι στα σχολεία και κατά πόσο αυτές χαρακτηρίζονται αποτελεσματικές στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί η σχολική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών κατά τη φοίτησή τους στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και η μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Στο σημείο αυτό διατυπώνονται ορισμένες παιδαγωγικές ενέργειες για τη διδακτική πράξη, με στόχο την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και του ρόλου του στα δεδομένα της σημερινής τάξης. Πρώτα από όλα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίσουν το θεωρητικό πλαίσιο του περιεχομένου της διγλωσσίας καθώς και να εξοικειωθούν σε πρακτικό επίπεδο στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους. Επιπλέον, καθίσταται αναγκαία η συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών της πρώτης γλώσσας με εκείνους των άλλων γλωσσών και ειδικοτήτων. Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο, χρειάζεται υποστήριξη από την πλευρά της πολιτείας αλλά και μία εκπαιδευτική πολιτική που θα υποστηρίζει ουσιαστικά το έργο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η δημιουργία δίγλωσσων βιβλίων (dual language books) αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της μάθησης, όπως και η καθιέρωση της ημέρας γλωσσών (language day) στα σχολεία με διάφορες δράσεις με στόχο την ενημέρωση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα χρειάζεται να διαμορφώσουν ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα για τις ανάγκες όλων των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδου, Β., Καρυπίδου, Α., Λουλά, Μ., & Τσικαλάς, Θ. (2011). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου*, (σ. 207-227). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/2134384-Praktika-1-oy-diethnoys-synedrioy-stayrodromi-glosson-politismon-mathainontas-ektosholeioly.html>
- Αγγελάκος, Ε., & Κοβάνη, Π. (2019). Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως καινοτόμο εφόδιο του εκπαιδευτικού σε δομές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη». Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/1524>
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), (σ. 228-236). Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/14100>
- Αθανασίου, Λ. (2004). Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: Προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη. Πανελλήνιο Συνέδριο Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://www.inpatras.com/praktika/arta/athanasiou.php>
- Αθανασίου, Λ. (2006). Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 7, (σ. 1-11). Ανακτήθηκε από: <http://www.inpatras.com/praktika/arta/athanasiou.php>
- Αμπάτη, Α. (2011). Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών ενός διαπολιτισμικού σχολείου. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31, (σ. 15-50). Ανακτήθηκε από: [http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=520&Itemid=180&lang=el](http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=520&Itemid=180&lang=el)
- Αναστασίου, Φ., & Μίτιτς, Λ. (2017). Κεντρικά ερωτήματα στο επιστημονικό πεδίο της διγλωσσίας: Η διγλωσσία ως φαινόμενο. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο &

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Εκπαιδευτικό υλικό). Ανακτήθηκε από: [Κεντρικά ερωτήματα στο επιστημονικό πεδίο της διγλωσσίας.pdf](#)

Ανδρέου, Χ., & Σπύρτου, Α. (2014). Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw: Μια διαπολιτισμική πρακτική για τα ηχητικά φαινόμενα στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita\\_a/spyrtou.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/spyrtou.pdf)

Αντωνοπούλου, Α., Βούλγαρη, Ρ., & Κουτρούμπα, Κ. (2020). Εκπαιδευτικός αναστοχασμός: Η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1(2020), (σ. 112-128). Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/772>

Αραμπατζή, Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2013 (1), (σ. 61-74). Ανακτήθηκε από: [https://www.plogos.gr/TEYXH/2013\\_1\\_pdf/4arabatzi.pdf](https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/4arabatzi.pdf)

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ. 97-124). Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/420087-I-praktiki-askisi-stin-arhiki-ekpaideysi-ton-ekpaideytikon-ereynitikes-proseggiseis.html>

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

Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 419-449). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μία Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2015, (σ. 7-35). Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/276272548\\_E\\_Diaphoropoiесе\\_tes\\_Didaskalias\\_se\\_Taxeis\\_Miktēs\\_Ikanotetas\\_mesa\\_apo\\_tis\\_Empeiries\\_Ekpaideutikon\\_kai\\_Mat\\_heton\\_Mia\\_Poiotike\\_Diereunese\\_tes\\_Apotelesmatikotetas\\_kai\\_ton\\_Proupotheseon\\_E\\_pharmoges\\_tes\\_Epis](https://www.researchgate.net/publication/276272548_E_Diaphoropoiесе_tes_Didaskalias_se_Taxeis_Miktēs_Ikanotetas_mesa_apo_tis_Empeiries_Ekpaideutikon_kai_Mat_heton_Mia_Poiotike_Diereunese_tes_Apotelesmatikotetas_kai_ton_Proupotheseon_E_pharmoges_tes_Epis)

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, (1), (σ. 129-148). Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/773>

Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό βήμα*, 12, (σ. 121-135). Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3\\_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf)

Βερυκίου, Θ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2019). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα. Διδακτικό Υλικό (σ. 205-220). 27<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 28-29 Ιουνίου 2019

- Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από:  
<http://ipode.gr/wp-content/praktika27.pdf>
- Βλάχου, Κ. (2021). Διγλωσσία και Δυσλεξία: Προκλήσεις και Υποστηρικτικές Πρακτικές. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1(1), (σ. 13-23). Ανακτήθηκε από:  
<https://doi.org/10.12681/edusc.3364>
- Βούλγαρη, Ρ., & Κουτρούμπα, Κ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovation*, 2(2020). Ανακτήθηκε από:  
<https://journal.epepk.gr/manuscript/apopseis-ekpaideytikon-protobathmias-ekpaideysis-gia-ton-ekpaideytiko-anastochasmo>
- Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., & Σκούρτου, Ε. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, ΙΜΕΠΟ. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/9272644-Metanasteysi-stin-ellada-kai-ekpaideysi-apotiuisi-tis-yparhoysas-katastasis-prokliseis-kai-prooptikes-veltiosis-eupeirognouosyni.html>
- Γεωργούσης, Ε. (2003). Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας. Ακαδημία για την επιμόρφωση & μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών και στελεχών διοίκησης. Μόναχο, 2003. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.researchgate.net/publication/349928431\\_Georgouses\\_Euthymios\\_2003\\_To\\_phainomeno\\_tes\\_diples\\_emiglossias\\_Das\\_Phanomen\\_der\\_Doppelten\\_Halbsprachigkeit\\_Akademie\\_fur\\_Lehrerfortbildung\\_und\\_Personalfuhrung\\_ALP](https://www.researchgate.net/publication/349928431_Georgouses_Euthymios_2003_To_phainomeno_tes_diples_emiglossias_Das_Phanomen_der_Doppelten_Halbsprachigkeit_Akademie_fur_Lehrerfortbildung_und_Personalfuhrung_ALP)
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Τ.Ε.Π.Α.Ε, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28882>
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, (σ. 83-94). Ανακτήθηκε από:  
<https://doi.org/10.12681/dial.15366>



- Γκαραβέλας, Κ., & Κουτούση, Α. (2021). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει φύλου, για την ένταξη δίγλωσσων μαθητών στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Αττικής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/348309977\\_Oi\\_staseis\\_ton\\_ekpaideutikon\\_protobathmias\\_ekpaideuses\\_basei\\_phyλου\\_gia\\_ten\\_entaxe\\_diglosson\\_matheton\\_sta\\_Demosia\\_Demotika\\_Scholeia\\_tes\\_Attikes](https://www.researchgate.net/publication/348309977_Oi_staseis_ton_ekpaideutikon_protobathmias_ekpaideuses_basei_phyλου_gia_ten_entaxe_diglosson_matheton_sta_Demosia_Demotika_Scholeia_tes_Attikes)
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρηγορίου, Χ. (2022). Η εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ανακτήθηκε από: <https://mmm.lis.upatras.gr/culture/article/view/4317>
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε. (2001). Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Βάμβουκας, & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου (σ. 88-98), Ρέθυμνο Πανεπιστήμιο Κρήτης, τ. Β', Αθήνα: Ατραπός. Ανακτήθηκε από: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,125,0,0,1,0>

Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, (σ. 67-85), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/762775-Entaxi-paidion-palinnostoynton-kai-allodapon-sto-sholeio-gymnasio-odigos-epimorfosis-diapolitismiki-ekpaideysi-kai-agogi.html>

Δραγώνα, Θ. (2013). Δίγλωσση εκπαίδευση στη Θράκη. Εισήγηση στην Ημερίδα της Πολιτιστικής Εκπαιδευτικής Εταιρίας Μειονότητας Δυτικής Θράκης (ΠΕΚΕΜ), «Η Δίγλωσσία στη Μειονοτική Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη Γλωσσικών Ικανοτήτων», Κομοτηνή 16 Φεβρουαρίου 2013. Ανακτήθηκε από: <https://museduc.gr/el/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%83/2013-02-22-12-45-42/itemlist/category/131-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%83>

Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, (σ. 155-165). Ανακτήθηκε από: [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf)

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, (σ. 71-90). Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8608>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ηλιοπούλου, Κ., & Τζημαγιώργη, Σ. (2020). Οι στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα σχολεία: μελέτη περίπτωσης. *International Journal of Educational Innovation*, 2(2020). Issue 6. Ανακτήθηκε από: <https://journal.epepek.gr/manuscript/oi-stratigikes->

[didaskalias-ton-ekpaideytikon-kata-ti-didaskalia-tis-ellinikis-os-deyterisxenis-glossas-sta-scholeia-meleti-periptosisE3omhHXLS2](https://doi.org/10.12681/dial.31789)

Θώμου, Π., & Κοντογιάννη, Δ. (2022). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 8, (σ. 190–210). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.31789>

Goethals, S., Howard, R., & Sanders, M. (2013). *Ο Αρχάριος Εκπαιδευτικός ενόπιον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: DaVinci.

Κακαλοπούλου, Γ., Σπύρτου, Α., & Καριώτογλου, Π. (2012). Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw: μια μελέτη περίπτωσης σε φοιτητές/τριες Παιδαγωγικού Τμήματος στη γνωστική περιοχή των ηχητικών φαινομένων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 94-112. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/280742195\\_E\\_synergatike\\_methodos\\_Jigsaw\\_mia\\_melete\\_periptoses\\_se\\_phoitetestries\\_Paidagogikou\\_Tmematos\\_ste\\_gnostike\\_perioche\\_ton\\_echetikon\\_phainomenon](https://www.researchgate.net/publication/280742195_E_synergatike_methodos_Jigsaw_mia_melete_periptoses_se_phoitetestries_Paidagogikou_Tmematos_ste_gnostike_perioche_ton_echetikon_phainomenon)

Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη-Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, (σ. 5-11). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.25584>

Κάντζου, Β., & Σταμούλη, Σ. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Επιμορφωτικός οδηγός. Βασικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (σ. 21-42). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/311970461\\_Syntome\\_eisagoge\\_ste\\_diglossia](https://www.researchgate.net/publication/311970461_Syntome_eisagoge_ste_diglossia)

Καραγιάννη, Ε. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, (σ. 362-372). Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/339852372\\_E\\_diacheirise\\_tes\\_politismikes\\_eterotetas\\_sten\\_protobathmia\\_ekpaideuse/fulltext/5e699e90458515c5de627ed3\\_/E-diacheirise-tes-politismikes-eterotetas-sten-protobathmia-ekpaideuse.pdf](https://www.researchgate.net/publication/339852372_E_diacheirise_tes_politismikes_eterotetas_sten_protobathmia_ekpaideuse/fulltext/5e699e90458515c5de627ed3_/E-diacheirise-tes-politismikes-eterotetas-sten-protobathmia-ekpaideuse.pdf)

- Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, τόμος 7, τεύχος 3. Ανακτήθηκε από: [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos\\_7\\_3\\_3.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos_7_3_3.pdf)
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μία εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, (σ. 21-36), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/762775-Entaxi-paidion-palinnostoynton-kai-allodapon-sto-sholeio-gymnasio-odigosepimorfosis-diapolitismiki-ekpaideysi-kai-agogi.html>
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-29-21/22-eisagogi2](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-29-21/22-eisagogi2)
- Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-29-21/25-a3-klouv?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-29-21/25-a3-klouv?showall=1)
- Κοιλάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση, μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κορδάκη, Μ., & Σιέμπος, Χ. (2010). Χρήση της Συνεργατικής Μεθόδου Jigsaw για τη Μάθηση Βασικών Εννοιών Γλωσσών Προγραμματισμού. Στο Μ. Γρηγοριάδου (Επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής* Ε.Κ.Π.Α.

(σ. 41-51). Ανακτήθηκε από: <https://www.etpe.gr/conferences/5o-synedrio-didaktikis-pliroforikis/>

Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη. Ανακτήθηκε από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/25544>

Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, (σ. 12-29). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.25544>

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσογιάννης, Δ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιστ. Υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά διημερίδας (σ. 69-78). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/200790?ln=el>

Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67(2019). Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9650>

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μία έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Στο Π. Ξωχέλλης (Επιστ. Εποπτεία), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: [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%B](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%B)

[9%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%B7/2%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%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%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%B4%CE%B7.pdf](#)

Μαλιγκούδη, Χ. (2019). Ζητήματα γλωσσικής κοινωνικοποίησης και γλωσσικής κατάκτησης Ιταλών στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), (σ. 149-165). Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/issue/view/69>

Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), (σ. 22–34). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>

Μαλιγκούδη, Χ., & Γογωνάς, Ν. (2023). Γλωσσικές πολιτικές στην εκπαίδευση και στην οικογένεια σε σχέση με τους δι-/πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες. (Κεφ. 8). Στο Μουτή, Α., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2023). Πολυγλωσσία και Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-189>

Μάνεσης, Ν., Μητροπούλου, Φ., & Σγούρα, Α. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, (σ. 108-129). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Μαρτζούκου, Μ. (2022). Διγλωσσία: Μύθοι και επιστημονικά δεδομένα. Στο: Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημολογίας (σ. 227-248). Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/362671676\\_Diglossia\\_mythoi\\_kai\\_epistem\\_onika\\_dedomena](https://www.researchgate.net/publication/362671676_Diglossia_mythoi_kai_epistem_onika_dedomena)

- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μίτιτς, Λ., & Σφυρόερα, Μ. (2017). Παράγοντες που επηρεάζουν τη δίγλωσση ανάπτυξη. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Εκπαιδευτικό υλικό). Ανακτήθηκε από: [Παράγοντες που επηρεάζουν τη δίγλωσση ανάπτυξη.pdf](#)
- Μπασλής, Ι. (2004). Η στάση του δασκάλου απέναντι στον δίγλωσσο μαθητή. Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/271>
- Μπερζαμάνη, Θ. (2007). *Βιογραφική πορεία και ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής Ικανότητας. Το παράδειγμα των δίγλωσσων παλιννοστούντων Φοιτητών από τη Γερμανία στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου* (Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε από: [https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=ASC&sort\\_by=2&rpp=20&value=%CE%9C%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B6%CE%B1%CE%BC%CE%AC%CE%BD%CE%B7%2C++%CE%98%CF%89%CE%BC%CE%B1%CE%AE+%CE%9D](https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=ASC&sort_by=2&rpp=20&value=%CE%9C%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B6%CE%B1%CE%BC%CE%AC%CE%BD%CE%B7%2C++%CE%98%CF%89%CE%BC%CE%B1%CE%AE+%CE%9D).
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό βήμα*, (σ. 65-78). Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/14785?mode=full>
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, (σ. 37-51), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/762775-Entaxi-paidion-palinnostoynton-kai-allodapon-sto-sholeio-gymnasio-odigos-epimorfosis-diapolitismiki-ekpaideysi-kai-agogi.html>

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νταλακούρας, Γ. (2015). Ο δίγλωσσος μαθητής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 9ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τόμος II. Πάτρα 14-16 Ιουλίου 2006. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: [http://6dimdiap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/o\\_diglossos\\_mathitis.pdf](http://6dimdiap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/o_diglossos_mathitis.pdf)

Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), *Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας «Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και της Πράξης»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDE145/64.%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82.pdf>

Παλαιοχωρινού, Ο., Σιπητάνου, Α., & Παμπούρη, Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, *Επιστήμες Αγωγής*, 1(2017), (σ. 21–40). Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/285>

Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37(69), 2020. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9675>

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης (Εγχειρίδιο επιμόρφωσης). Ανακτήθηκε από:



[http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12?showall=1)

Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού συνεδρίου ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ Ηπείρου «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1\\_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%9%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%9%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf)

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

Σελλά-Μάζη, Ε. (2002-2004). Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Γραμματική και Διδασκαλία: Μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. (Επιμορφωτικό υλικό). Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf>

Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου, (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-05-15-4012/2014-09-05-16-28-22/99-odigies-simopoulos?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-4012/2014-09-05-16-28-22/99-odigies-simopoulos?showall=1)

Σιμόπουλος, Χ. (2014). Πολιτισμός, έθνος και φύλο: αξιολογώντας και ενισχύοντας τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών

και Παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από:  
[http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-29-21/28-a6-simop?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-29-21/28-a6-simop?showall=1)

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., (σ. 11-22). Ανακτήθηκε από:  
[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1\\_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf)

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

Σφυρόερα, Μ. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. (Επιμορφωτικό υλικό). Ανακτήθηκε από:  
<https://repository-edu.lll.ekt.gr/edulll/handle/10795/903>

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Tomlinson, C.A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Τσιρώνης, Χ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιστ. Υπεύθ.), *Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών*, Πρακτικά Δημερίδας (σ. 123-140).

Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/762775-Entaxi-paidion-palinnostoynton-kai-allodapon-stsholeio-gymnasio-odigos-epimorfosis-diapolitismiki-ekpaideysi-kai-agogi.html>

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών (Οδηγός επιμόρφωσης). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: [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%A3/1.3\\_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/3%20%CE%95%CE%BD%CF%83%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%A4%CF%83%CE%B9%CF%81%CF%8E%CE%BD%CE%B7%CF%82.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%A3/1.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/3%20%CE%95%CE%BD%CF%83%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%A4%CF%83%CE%B9%CF%81%CF%8E%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf)

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσολογικό πολιτικό ζήτημα. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 28<sup>ης</sup> Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 21-22, Γλώσσα και Κοινωνία (28), Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 2008, (σ. 402-412). Ανακτήθηκε από: <https://users.auth.gr/tsokalid/images/EPAFI%20GLOSSON%2008.pdf>

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. *Γλωσσική Παιδεία*. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση (σ. 387-398). Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/288128388\\_Diglossia\\_kai\\_Ekpaideuse\\_apo\\_te\\_theoria\\_sten\\_praxe\\_kai\\_sten\\_koinonike\\_drase](https://www.researchgate.net/publication/288128388_Diglossia_kai_Ekpaideuse_apo_te_theoria_sten_praxe_kai_sten_koinonike_drase)

Τσοκαλίδου, Ρ., & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία. Κεφ. 2, Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: [http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi\\_12.pdf](http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf)

- Φύκαρης, Ι. (2014). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/23-a1-fyk?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/23-a1-fyk?showall=1)
- Φύκαρης, Ι. (2019). Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(2), (σ. 154-196). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/jret.19501>
- Φωτίου, Π. (2014). Η εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών». Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/27-a5-fwtiou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/27-a5-fwtiou?showall=1)
- Χαρακόπουλος, Χ. (2017). Διγλωσσία: είδη και μορφές. Ανακτήθηκε από: [https://www.academia.edu/38362230/%CE%94%CE%99%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%99%CE%91\\_%CE%95%CE%99%CE%94%CE%97\\_%CE%9A%CE%91%CE%99\\_%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%95%CE%A3](https://www.academia.edu/38362230/%CE%94%CE%99%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%99%CE%91_%CE%95%CE%99%CE%94%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%95%CE%A3)
- Χατζηδάκη, Α. (2000β). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, & Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (σ. 397-403). Ανακτήθηκε από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1\\_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE)

[%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%97%20%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%89%CF%82%20%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B71.pdf](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. (2019). Ειδικοί εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές: από την αφάνεια και την απαξίωση στη δράση και στη συνεργασία. 5<sup>ο</sup> Γλωσσολογικό Συνέδριο Αχιλλέας Τζάρτζανος «*Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*». Ανακτήθηκε από: <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*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηδάκη Α., & Μαλιγκούδη Χ. (2023). Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-359>

Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, (σ. 285-292). Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/6974090-Metanastes-kai-diapolitismiki-ekpaideysi-stin-ellada.html>

Χρυσafiδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσafiδης, Κ. (2010). Ομαδοσυνεργατική μάθηση. Μία εκπαιδευτική στρατηγική με στόχο την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και την αναβάθμιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο. Στο Μ. Μουμουλίδου, & Γ. Ρεκαλίδου (Επιμ.), *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές, Μαθησιακές Εμφυχωτικές Προσεγγίσεις*. (σ. 109-126). Αθήνα: Τυπωθήτω.

## Ξενόγλωσση

- Barkley, E.F., Major, C.H., & Cross, K.P. (2014). Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chatzidaki, A., Maligkoudi, C., & Mattheoudakis, M. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *22<sup>nd</sup> International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, pp. 358-371. Received from: <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/6003>
- Christopoulou, M., Pampaka, M., & Vlassopoulou, M. (2012). Cypriot Teachers' Attitudes on Bilingualism. *International journal of Business and Social Science*, 3(11), pp. 46-58. Received from: <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/cypriot-teachers%C3%A2-attitudes-on-bilingualism>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian journal of applied linguistics*, 10(2), pp. 221-240. Received from: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Ferguson, Ch. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), pp. 325-340. Received from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Garcia, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in Bilingual Education, pp. 117-130. Received from: [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02258-1\\_9](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02258-1_9)
- Garrity, S., Aquino-Sterling, C.R., Van Liew, C., & Day, A. (2018). Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), pp. 179-196. Received from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2016.1148113>
- Genesee, F. (2015). Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychological Association*, 56(1), pp. 6-15. Received from:

[https://www.researchgate.net/publication/276407358\\_Myths\\_About\\_Early\\_Childhood\\_Bilingualism](https://www.researchgate.net/publication/276407358_Myths_About_Early_Childhood_Bilingualism)

Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, (43), pp. 588-601. Received from: <https://www.semanticscholar.org/paper/%E2%80%9CShe-is-a-very-good-child-but-she-doesn%E2%80%99t-speak%E2%80%9D%3A-Gkaintartzi-Tsokalidou/6eeaf6d7bfec566e690a288b8d21bfdfecea8e17>

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), pp. 399-419. Received from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2010.543394>

Ikizer, E. G., & Ramírez-Esparza, N. (2018). Bilinguals' social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), pp. 957-969. Received from: <https://doi.org/10.1017/S1366728917000414>

Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare*, 48(1), 2-20. Received from: [https://www.researchgate.net/publication/315960351\\_Teachers'\\_views\\_about\\_pupil\\_diversity\\_in\\_the\\_primary\\_school\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/315960351_Teachers'_views_about_pupil_diversity_in_the_primary_school_classroom)

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 4, pp. 95-107. Received from: <https://doi.org/10.12681/dial.15521>

Mitits, L. (2018). Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), pp. 28-36. Received from: [https://www.researchgate.net/publication/322720269\\_Multilingual\\_Students\\_in\\_Greek\\_Schools\\_Teachers'\\_Views\\_and\\_Teaching\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/322720269_Multilingual_Students_in_Greek_Schools_Teachers'_Views_and_Teaching_Practices)

Tsokalidou, R. (2005). Raising 'bilingual awareness' in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), pp. 48-61. Received from:

[https://www.researchgate.net/publication/228470389\\_Raising\\_'Bilingual\\_Awareness'\\_  
\\_in\\_Greek\\_Primary\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/228470389_Raising_'Bilingual_Awareness'_in_Greek_Primary_Schools)

**Πηγή από Διαδίκτυο**

<https://www.jigsaw.org/>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Διγλωσσία: Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα με τίτλο *"Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη διγλωσσία στην τάξη"* είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής: Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα" του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία και την αξιοποίηση στη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν στη διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων, που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και η συμπλήρωσή τους εθελοντική. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η διάρκεια συμπλήρωσης είναι περίπου 10 λεπτά. Για οποιαδήποτε απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,  
Χριστίνα Παπαδοπούλου  
e-mail: [chripapa99@psed.duth.gr](mailto:chripapa99@psed.duth.gr)

**\*Απαιτείται**

Δηλώνω ότι ενημερώθηκα για το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας και επιθυμώ να συμμετάσχω. \*

Ναι

Όχι

### A. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο \*

- Άνδρας  
 Γυναίκα

2. Ηλικία \*

- 22-25  
 26-40  
 41-55  
 56-70

3. Πόσα χρόνια διδάσκετε; \*

- 1-5  
 5-10  
 15-20  
 25 και άνω

4. Ποια είναι η ειδικότητά σας; \*

- ΠΕ 70  
 ΠΕ 71  
 ΠΕ 06  
 ΠΕ 11  
 Άλλο

5. Σχέση εργασίας \*

- Αναπληρωτής/τρια  
 Μόνιμος/η

6. Πόσοι μαθητές φοιτούν στην τάξη σας που η πρώτη τους γλώσσα είναι άλλη από την Ελληνική; \*

- Κανένας
- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16 και άνω

## B. Η Διγλωσσία στην τάξη

Παρακαλώ σημειώστε εάν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω σε κλίμακα από 1 έως 4. Δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις, το μονό που μας ενδιαφέρει είναι η προσωπική σας άποψη. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

\*Γ1 – πρώτη γλώσσα/ες που ομιλείται/ούνται στο σπίτι πλην της ελληνικής

	Διαφωνώ πλήρως (Όχι)	Μάλλον Όχι	Μάλλον Ναι	Συμφωνώ απόλυτα (Ναι)
7. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να βοηθούν τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1.	1	2	3	4
8. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο εύκολα μία τρίτη γλώσσα.	1	2	3	4
9. Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών.	1	2	3	4
10. Όταν διδάσκω, συνήθως, δεν αναφέρομαι στη Γ1 ή τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών της τάξης μου.	1	2	3	4
11. Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πετύχουν επαγγελματικά.	1	2	3	4
12. Για τους δίγλωσσους μαθητές είναι πιο σημαντικό να γνωρίζουν μια διεθνή γλώσσα παρά τη Γ1.	1	2	3	4
13. Οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αισθάνονται την ανάγκη να δείξουν στους συμμαθητές τους ότι μιλάνε και άλλη γλώσσα καθημερινά.	1	2	3	4
14. Οι δίγλωσσοι μαθητές ντρέπονται να μιλήσουν στη Γ1 μπροστά σε συμμαθητές τους.	1	2	3	4
15. Οι μαθητές που γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα.	1	2	3	4
16. Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να	1	2	3	4

τους βοηθάνε περισσότερο να διατηρήσουν τη Γ1.				
17. Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών φαίνεται ότι δεν επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά τους τη Γ1.	1	2	3	4
18. Οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν μία γλώσσα τη φορά.	1	2	3	4
19. Οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν τον πολιτισμό τους ακόμα και χωρίς να διατηρήσουν τη Γ1.	1	2	3	4
20. Η συχνή χρήση της Γ1 καθυστερεί την εκμάθηση των ελληνικών.	1	2	3	4
21. Το σχολείο προσφέρει δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τη Γ1 και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών.	1	2	3	4
22. Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση της οικογένειας.	1	2	3	4
23. Η εκμάθηση της Γ1 είναι υποχρέωση του σχολείου.	1	2	3	4
24. Η διατήρηση της Γ1 βοηθά τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και τον πολιτισμό τους.	1	2	3	4
25. Στη κοινωνία μας είναι σημαντικό κάποιος να γνωρίζει περισσότερες γλώσσες.	1	2	3	4
26. Δεν επιτρέπω στους μαθητές μου να μιλάνε στη Γ1 μέσα στο μάθημα.	1	2	3	4
27. Δίνω πρακτικές συμβουλές σε δίγλωσσους μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν τη Γ1.	1	2	3	4
28. Για να βοηθήσει τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις της γλώσσας αυτής.	1	2	3	4
29. Για τους δίγλωσσους μαθητές που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διατηρήσουν τη Γ1.	1	2	3	4
30. Ενθαρρύνω τους δίγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν τη Γ1.	1	2	3	4
31. Η συχνή χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής προκαλεί σύγχυση στους δίγλωσσους.	1	2	3	4
32. Ποια είναι η δικιά σας Γ1; Εάν πρόκειται για περισσότερες από μια, παρακαλώ αναφέρετέ τις όλες.				
33. Μπορείτε να κάνετε μια υποτυπώδη συζήτηση σε άλλη γλώσσα εκτός από τη Γ1;	Ναι		Όχι	
34. Εάν η απάντησή σας είναι ναι, ποιες γλώσσες είναι αυτές;				
35. Συναντάτε συχνά εκτός σχολείου άτομα τα οποία έχουν άλλη Γ1;	Ναι		Όχι	

36. Χρησιμοποιείτε συχνά κάποια γλώσσα εκτός από τη Γ1;	Ναι	Όχι
37. Εάν η απάντησή σας είναι ναι, ποια είναι αυτή;		
38. Θα σας ενδιέφερε να μάθετε κάποια από τις Γ1 των μαθητών σας;	Ναι	Όχι
39. Εάν η απάντησή σας είναι ναι, ποια είναι αυτή;		
40. Θα θέλατε να μάθετε μια άλλη ξένη γλώσσα;	Ναι	Όχι
41. Εάν η απάντησή σας είναι ναι, ποια είναι αυτή;		
42. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;	Ναι	Όχι