

Newcomers in Greek State Schools: From classroom Practice to Policy Making

Νεοαφιχθέντα παιδιά από μεταναστευτικά πλαίσια στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο: Εκτιμήσεις, πολιτικές προσέγγισης και προτάσεις

Dr. Βασίλειος Ζορμπάς

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ευαγγελία Παπαλεξάτου

Εκπαιδευτικός, υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών.

DOI: 10.6007/MAJESS/v4-i2/2429

URL: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v4-i2/2429>

Abstract

This article centers on the needs of newcomer immigrant students with diverse linguistic and cultural backgrounds in Greek state schools. Setting the discussion against a theoretical background on second language acquisition and bilingualism, we delineate the stages of second language development and provide examples of appropriate instructional strategies per stage which every educator can employ in order to ensure the learners' smooth transition to the target language. The article concludes with a proposal on the integration of immigrant students in Greek state schools.

Key words: Bilingualism, immigrant learners, second language acquisition, teaching strategies, education policy

Εισαγωγή

Η παγκόσμια οικονομική κρίση είχε ως επακόλουθο όχι μόνο την κρίση αξιών αλλά και ένα συνεχές μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ευρώπη. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η Ελλάδα αποτελεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, χώρο υποδοχής πληθυσμών με μεταναστευτικό προφίλ και με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Γρίβα & Χοστελίδου 2012, Παπαδόπουλος & Γρίβα, 2016) οι οποίοι καταφθάνουν στην Ελλάδα και κατ' επέκταση έρχονται σε επαφή με μια «άλλη» γλώσσα κι έναν «άλλο» πολιτισμό. Αυτό βέβαια κάνει περισσότερο επιτακτική την ανάγκη του ελληνικού κράτους να εναρμονιστεί με τη κρίσιμη αυτή κατάσταση μέσα από τις πρακτικές που ακολουθούνται στα ελληνικά σχολεία.

Μέσα σε ένα τέτοιο μεταναστευτικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί συχνά αδυνατούν να αντεπεξέλθουν και να διαχειριστούν τις προκλήσεις αυτές, αφού πλέον σημαντικό ποσοστό των τάξεων αποτελούν δίγλωσσοι μαθητικοί πληθυσμοί. Από τη μία, η αναγκαιότητα της ενδυνάμωσης των αξιών των δίγλωσσων μαθητών και από την άλλη, το χαμηλό γλωσσικό

επίπεδο αυτών των μαθητών αποτελούν σημαντικές προβληματικές συνιστώσες στην διδακτική πράξη και την αλληλέπιδραση τους με τους ελληνόφωνες συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς.

Ως εκ τούτου και σε συνέχεια των προαναφερθέντων στοιχείων, η παρούσα εργασία καλείται να παρουσιάσει:

- Τις θεωρίες που σχετίζονται με τη διγλωσσική ανάπτυξη των συγκεκριμένων μαθητών
- Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων μαθητών
- Τις τεχνικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών αυτών;
- Τον ρόλο της πολιτείας αναφορικά με την εισδοχή μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ
- Προτάσεις των συγγραφέων με βάση την ανάλυση των προαναφερθέντων σημείων.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες εννοιολογικού προσδιορισμού της «διγλωσσίας» (Karosas 2004, Edwards 2003, Baker 2001, Ludi 1986, Haugen 1953) υπό το πρίσμα διαφορετικού επιστημονικού πεδίου (π.χ νευρολογία, ψυχολογία, κοινωνιογλωσσολογία, παιδαγωγική, διδακτική κ.ά), καθιστώντας έτσι τη διγλωσσία ένα πολύπλευρο/ πολυδιάστατο φαινόμενο.

Λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς οι οποίοι έχουν υποστηριχθεί, θα μπορούσε να αναφερθεί πως η διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να χειρίζεται δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, χωρίς απαραίτητως να συνεπάγεται την επάρκεια ή ευχέρεια σε αυτές τις γλώσσες (Gibbons, 1993:1).

Η διγλωσσική ανάπτυξη εντάσσεται σε διάφορες τυπολογίες, όπως η «ταυτόχρονη διγλωσσία» που συντελείται όταν το άτομο εκτίθεται και στις δύο γλώσσες εκ γενετής και η «διαδοχική διγλωσσία» που συντελείται όταν κάποιος εκτίθεται στη γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι ενώ έρχεται σε επαφή (συνήθως μετά την ηλικία των 8-9 χρόνων) με τη δεύτερη στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Baker & Jones, 1998:36).

Για την πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (second language acquisition) έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις και θεωρίες ενώ στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν δύο από τις υποθέσεις που έχουν υποστηριχθεί. Σύμφωνα με την «Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών» (developmental interdependence hypothesis) που εκφράστηκε από τον Cummins (1978), οι δύο γλώσσες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση όσον αφορά στις έννοιες και στις δεξιότητες. Η ικανότητα ενός μαθητή στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το επίπεδο ικανότητας στην πρώτη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο περιορισμένη είναι η ακαδημαϊκή ικανότητα στην πρώτη γλώσσα, τόσο πιο δύσκολα θα επιτευχθεί η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην δεύτερη (πλειονοτική) γλώσσα. Άλλωστε έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν επιβεβαιώσει την αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων στη Γ1 και Γ2 αναφορικά με την πρόσκτηση λεξιλογίου (Umbel & Oller, 1995), με μορφολογικούς τύπους (Hancin-Bhatt & Nagy, 1994), με την αναγνώριση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση (Verhoeven, 1994).

Μία άλλη υπόθεση η οποία αποτελεί προέκταση της υπόθεσης της αλληλεξάρτησης των γλωσσών είναι η Θεωρία των Κατωφλίων [Thresholds Theory/Threshold Level Hypothesis / Worsham's Cognitive Threshold Theory]. Η θεωρία αυτή αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στη γνωστική λειτουργία και το βαθμό διγλωσσίας. Υποστηρίχθηκε πως πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο, οριακό επίπεδο ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα κάτι το οποίο θα βοηθήσει στη

γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (Skutnabb – Kangas, 1981). Ο Cummins ονόμασε αυτό το οριακό επίπεδο κατώφλι και υποστήριξε πως η επίτευξη του κατώτερου είναι αρκετή για αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, ενώ η επίτευξη του δεύτερου του υψηλότερου επιπέδου της διγλωσσίας ικανότητας, μπορεί να οδηγήσει στα θετικά οφέλη της διγλωσσίας. Για να εξηγηθεί καλύτερα αυτή η θεωρία, είναι αναγκαίο να τονιστεί πως κάθε κατώφλι είναι ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας το οποίο επιδρά τον δίγλωσσο μαθητή. Το πρώτο κατώφλι είναι το επίπεδο το οποίο πρέπει να καταλάβει ο μαθητής, προκειμένου να αποφύγει τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας ενώ το επόμενο κατώφλι είναι αυτό το οποίο απαιτείται προκειμένου να βιώσει ο μαθητής τα γλωσσικά και γνωστικά οφέλη της διγλωσσίας (Baker, 2001).

Γλωσσική ικανότητα των μαθητών στο σχολείο

Όσον αφορά στη γλωσσική ικανότητα των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, ο Cummins (1984b) προτείνει τη διάκριση μεταξύ δύο εκδοχών της γλωσσικής επάρκειας (linguistic proficiency) του ομιλητή:

α) της *επικοινωνιακής ικανότητας (communicative)*: Η επικοινωνιακή ικανότητα σχετίζεται με *βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες [BICS]*. Πιο συγκεκριμένα, οι διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες και αποτελούν πρώτιστο στόχο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Επίσης, αναπτύσσονται πιο γρήγορα από τις ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, επειδή υποβοηθούνται από συγκεκριμένες ενδείξεις και διαδραματίζονται σε συγκεκριμενοποιημένες καταστάσεις (context embedded situations) και για αυτό το λόγο παρουσιάζουν χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις.

β) της *γνωστικής/ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας [CALP]*: Η γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια σχετίζεται με απαιτητικές περιστάσεις επικοινωνίας που περιέχουν πιο περίπλοκες δομές και ειδικό λεξιλόγιο. Οι μαθητές καλούνται να επικοινωνούν σε ακαδημαϊκές μη συγκεκριμενοποιημένες καταστάσεις (decontextualized situations), δηλαδή, σε καταστάσεις στις οποίες η κατανόηση δεν βασίζεται στα συμφραζόμενα. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι, ενώ οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες έχουν αρκετά καλές προφορικές δεξιότητες στην πλειονοτική γλώσσα, αντιμετωπίζουν προβλήματα με τον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο.

Επομένως, οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει όχι μόνο να κατακτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις και απαιτήσεις όλων των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο.

Δίγλωσσα Προγράμματα Εκπαίδευσης

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη αναφορικά με την επιτυχή πρόσκτηση της Γ2 αλλά και τη σχολική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται κατά τη Γρίβα & Στάμου (2014), οι στάσεις του μαθητή και των γονέων προς τις δύο γλώσσες, οι προηγούμενες εμπειρίες/γνώσεις, τα κίνητρα, επιθυμία ταύτισης/σύνδεσης με μια άλλη γλωσσική ομάδα, η διγλωσσική επάρκεια, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η σχολική εμπειρία.

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δίγλωσση εκπαίδευση που αναφέρεται στην καλλιέργεια και χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον (βλπ Mackey 1978, Romaine 1995) [στη Piketh (2006:12)] και στοχεύει στην ένταξη ατόμων ή

ολόκληρων ομάδων στην κοινωνία διατηρώντας τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητά τους. Υπάρχουν έτσι, διάφορα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης τα οποία κυριαρχούν ευρέως:

α) προγράμματα εμβύθισης [*submersion-type programmes*] (Romaine, 1998). Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η αφαιρετική δίγλωσσία μια και οι μαθητές γλωσσικής μειονότητας εντάσσονται στις τάξεις της κύριας εκπαίδευσης μαζί με τους φυσικούς ομιλητές της γλωσσικής πλειονότητας. Η γλώσσα λοιπόν, στόχος (η γλώσσα της χώρας υποδοχής) λειτουργεί εις βάρος της γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και μπορεί να οδηγήσει στην αφαιρετική δίγλωσσία [*subtractive bilingualism*] (Lambert, 1980 στον Baker & Jones, 1998:154).

β) προγράμματα εμβάπτισης [*immersion programmes*]. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η προσθετική δίγλωσσία. Οι μαθητές αυτών των προγραμμάτων διδάσκονται τη Γ1 και Γ2 ως γνωστικά αντικείμενα ενώ όσον αφορά στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα αξιοποιούνται και οι δύο γλώσσες. Με αυτό τον τρόπο, δεν «απειλείται» η Γ1 των αλλόγλωσσων μαθητών ενώ οι μαθητές καλλιεργούν και αναπτύσσουν και τα δύο γλωσσικά συστήματα επωφελούμενοι από τα θετικά της δίγλωσσίας. Αυτή η τυπολογία δίγλωσσης εκπαίδευσης στηρίζεται στην θεωρία της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (*common underlying proficiency - CUP*) (Cummins, 1980). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η κοινή δίγλωσση ικανότητα λειτουργεί ως βάση για να αναπτυχθεί ομαλά τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2000). Επομένως, είναι πολύ σημαντικό τα δίγλωσσα παιδιά να μην παραμελούν την εκμάθηση της πρώτης τους γλώσσας, η οποία αποτελεί τη βάση για την ευκολότερη εκμάθηση μιας δεύτερης ή και περισσότερων γλωσσών.

Στάδια γλωσσικής πρόσκτησης

Μέσα από τις θεωρίες απόκτησης δεύτερης γλώσσας (*second language acquisition theories*), ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πολύτιμες πληροφορίες οι οποίες θα τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των νεοαφιχθέντων μαθητών (*newcomers*), οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fillmore & Snow, 2002; Hamayan, 1990). Σύμφωνα με τους Freeman και Freeman (2001), οι θεωρίες αυτές απορρέουν από διαχρονικές έρευνες διαφόρων επιστημονικών τομέων, όπως η γλωσσολογία, η νευρογλωσσολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η ανθρωπολογία και συγκλίνουν στο ότι η γλωσσική ανάπτυξη ενός μαθητή σε μία δεύτερη γλώσσα περνάει από διάφορα διακριτά στάδια, ξεκινώντας από την πλήρη άγνοια της νέας γλώσσας και φτάνοντας στο γλωσσικό επίπεδο που προσομοιάζει αυτό ενός φυσικού ομιλητή (*native speaker*).

Τα στάδια αυτής της δίγλωσσικής ανάπτυξης είναι τα εξής:

Στάδιο I: Σιωπηλό / Προσληπτικό ή Προπαραγωγικό στάδιο (The Silent/Receptive or Preproduction Stage)

Το συγκεκριμένο στάδιο διαρκεί συνήθως από 10 ώρες έως έξι μήνες. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές έχουν συχνά μέχρι και 500 «δεκτικές» λέξεις (*receptive words*), δηλαδή λέξεις που είναι μεν ικανοί να κατανοήσουν, αλλά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν με άνεση, ενώ παράλληλα αρχίζουν να μαθαίνουν νέες λέξεις τις οποίες κατανοούν όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου.

Αυτό το στάδιο συνήθως χαρακτηρίζεται από μια παρατεταμένη «σιωπηλή περίοδο» κατά την οποία οι μαθητές είτε αδυνατούν είτε παράγουν περιορισμένο προφορικό λόγο. Ωστόσο, είναι σε θέση να αποκρίνονται εξωλεκτικά χρησιμοποιώντας διάφορες αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα να δείχνουν με το δάκτυλό τους ένα

αντικείμενο, μια εικόνα, ή ένα πρόσωπο, να εκτελούν μια πράξη ή εντολή (λ.χ. να στέκονται όρθιοι, να κλείνουν την πόρτα κτλ.), να κάνουν καθημερινές χειρονομίες που να υποδηλώνουν κατάφαση ή άρνηση με ένα απλό "ναι" ή "όχι".

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Χρήση οπτικών ερεθισμάτων και εξωλεκτικών στοιχείων (visual aids and gestures)
- Αργός ρυθμός ομιλίας και χρήση παραγλωσσικών στοιχείων (τονίζοντας λέξεις κλειδιά)
- Αποδοχή περιορισμένης παραγωγής προφορικού λόγου από την πλευρά των μαθητών
- Καταγραφή βασικών λέξεων στον πίνακα και αντιγραφή αυτών από τους μαθητές
- Αξιοποίηση εικόνων και άλλων μέσων στην επεξήγηση εννοιών
- Δημιουργία πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης
- Αξιοποίηση της ολικής αισθητηριακής κινητικής απόκρισης (total physical response)

Στάδιο II: Το πρώιμο στάδιο παραγωγής (The Early Production Stage)

Όσον αφορά στη διάρκεια αυτού του σταδίου, αυτό μπορεί να διαρκέσει έως και έξι μήνες μετά το πέρας του προπαραγωγικού σταδίου. Οι μαθητές μαθαίνουν μέχρι και 1.000 «δεκτικές» λέξεις του ενεργού τους λεξιλογίου (receptive/active words), δηλαδή λέξεις τις οποίες μπορούν τόσο να κατανοήσουν πλήρως αλλά και να τις χρησιμοποιήσουν με αρκετή άνεση. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές μπορούν να εκφωνούν μονολεκτικές φράσεις ή ακόμα και φράσεις με δύο λέξεις καθώς και να κατανοούν το ερέθισμα με το οποίο έρχονται σε επαφή στη «νέα» γλώσσα, δίνοντας σύντομες απαντήσεις (π.χ. ναι, όχι κτλ) σε απλές ερωτήσεις (π.χ. ποιός/που/τι).

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Εμπλοκή μαθητών σε συλλαβόγριφους (charades) και γλωσσικά παιχνίδια εικασίας
- Εμπλοκή μαθητών σε παιχνίδια ρόλου (role playing)
- Προώθηση διαλόγου
- Διεξαγωγή συνεντεύξεων μαθητών με κατευθυντήριες οδηγίες
- Χρήση διαγραμμάτων, πινάκων και εννοιολογικών γραφημάτων
- Χρήση διαφημίσεων από εφημερίδες και άλλων πολυτροπικών υλικών
- Ενθάρρυνση συνεργατικής ανάγνωσης (partner reading)

Στάδιο III: Η ανάδυση ομιλίας (Speech Emergence Stage)

Αυτό το στάδιο επεκτείνεται χρονικά μέχρι και ένα επιπλέον έτος. Οι μαθητές έχουν ήδη κατακτήσει περίπου 3.000 λέξεις και αρχίζουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας σύντομες και απλές φράσεις/προτάσεις. Οι μαθητές επίσης, μπορούν να προχωρούν σε ανάγνωση και να κατανοούν μεγαλύτερο εύρος κειμενικών ειδών μέσα από την χρήση στρατηγικών. Η γνώση της πρώτης γλώσσας δεν λειτουργεί αρνητικά, ενώ οι μαθητές αυτού του σταδίου τείνουν να σκέφτονται στην γλώσσα-στόχο, παρουσιάζοντας μείωση στην μετάφραση λέξεων/φράσεων από τη Γ1 στη Γ2. Επίσης, είναι ικανοί να συμμετέχουν σε απλούς διαλόγους κάνοντας χρήση απλών καθημερινών ερωτήσεων όπως για παράδειγμα «Μπορώ να πάω στην τουαλέτα;» καθώς επίσης και να απαντούν σε αυτές. Ακόμη, σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές είναι σε θέση να παραγάγουν μεγαλύτερες προτάσεις με αρκετά γραμματικά και συντακτικά λάθη, έτσι ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει βοήθεια και υποστήριξη, όταν χρειάζεται.

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων

- Χρήση δραματοποίησης
- Ανάθεση συμπλήρωσης αιτήσεων και άλλων εντύπων
- Συγγραφή κειμένων μικρής έκτασης
- Περιγραφή αντικειμένων
- Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού από τα ΜΜΕ
- Ενθάρρυνση ατομικής ανάγνωσης με τακτικούς ελέγχους κατανόησης

Στάδιο IV: Γλωσσική ικανότητα μεσαίου επιπέδου (Intermediate Language Proficiency Stage)

Το στάδιο της μεσαίας γλωσσικής επάρκειας διαρκεί ένα επιπρόσθετο έτος μετά το πέρας του τρίτου σταδίου της «ανάδυσης της ομιλίας.» Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο, έχουν ήδη αναπτύξει περίπου 6.000 λέξεις και αρχίζουν σταδιακά να σχηματίζουν πιο περίπλοκες φράσεις, είναι σε θέση να εκφράζουν τη γνώμη και τις απόψεις τους, να ζητούν διευκρινήσεις, να μοιράζονται τις σκέψεις τους καθώς επίσης και να μιλούν εκτενέστερα.

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Ενθάρρυνση της ακρόασης από τους μαθητές
- Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού κατά τη διδασκαλία
- Σχεδιασμός θεματικών δραστηριοτήτων με εστιασμό στην ενθάρρυνση της παραγωγής λόγου και όχι στον σχηματισμό γραμματικών τύπων
- Ώθηση των μαθητών για ανάληψη μεγαλύτερων ρόλων σε συνεργατικές δραστηριότητες
- Παροχή επιπλέον χρόνου ή τροποποίηση των δραστηριοτήτων/εργασιών που καλούνται να διεκπεραιώσουν οι μαθητές

Στάδιο V: Γλωσσική ικανότητα προχωρημένου επιπέδου (Advanced Language Proficiency Stage)

Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια αυτού του σταδίου, κυμαίνεται από πέντε έως επτά επιπλέον έτη. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές έχουν πλέον αναπτύξει το ειδικό λεξιλόγιο διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (content-area vocabulary) και μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητες της τάξης με καθοδηγούμενη επιπλέον στήριξη. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο με επάρκεια αντίστοιχη των φυσικών ομιλητών της ίδιας ηλικίας. Ακόμη, παρουσιάζουν υψηλή σαφήνεια και χρησιμοποιούν λεξιλόγιο και συντακτικές δομές υψηλότερου επιπέδου. Τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών πλέον διευρύνονται λόγω της άνεσης στη γλώσσα στόχο, ωστόσο, η ανάγκη για επιβεβαίωση σε σχέση με νέες έννοιες στη Γ2 είναι έκδηλη και σε αυτό το επίπεδο.

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Ενθάρρυνση εκτενέστερων συζητήσεων μεταξύ των μαθητών πάνω σε ποικίλα θέματα
- Διεξαγωγή συζητήσεων γύρω από κοινωνικά ζητήματα στα οποία οι μαθητές είναι ικανοί να υπερασπίζονται τις θέσεις τους
- Προώθηση κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των συναφών θεμάτων
- Δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία σύνθεσης, ανασύνθεσης γραπτών κειμένων, καθώς και αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των κειμένων
- Ενθάρρυνση κριτικής ερμηνείας ιστοριών, μύθων, και ποιημάτων
- Δημιουργία δραστηριοτήτων αφήγησης (storytelling)

Γενικές αρχές στην διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

Βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι ακόλουθες:

Αύξηση Κατανοησιμότητας (Increase Comprehensibility): Βάσει της θεωρίας του Krashen (1981) για την υπόθεση του «κατανοητού εισαγόμενου» (*Comprehensible Input Hypothesis*), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχεύουν στο να κάνουν το περιεχόμενο του μαθήματος πιο κατανοητό στους μαθητές αυτούς, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, με τους μαθητές των πρώιμων και μεσαίων σταδίων γλωσσικής επάρκειας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μη λεκτικό υλικό όπως φωτογραφίες και αντικείμενα ή να καταφύγουν στην αναπαράσταση διάφορων εννοιών μέσω κατάλληλων για την περίπτωση εξωλεκτικών και παραγλωσσικών μηχανισμών. Καθώς αναπτύσσεται η γλωσσική επάρκεια των μαθητών, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και άλλες τεχνικές και στρατηγικές κάνοντας χρήση της ήδη προχωρημένης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών όπως η χρήση γραφικών σχημάτων και γραφημάτων, εμπειρικών δραστηριοτήτων και κατασκευών (*hands-on activities*) καθώς και ομαδο-συνεργατικών τεχνικών (*collaborative learning techniques*).

Ενίσχυση αλληλόδρασης (Increase interaction): Βάσει της θεωρίας του Swain (2000) σχετικά με το κατανοητό εξαγόμενο (*comprehensive output*), υπάρχουν ποικίλες επικοινωνιακές στρατηγικές τις οποίες οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να καλύψουν έτσι τις επικοινωνιακές τους ανάγκες μέσω «διαπραγμάτευσης εννοιών» (*negotiating meaning*) στα πλαίσια αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων (*real life situations*). Μεταξύ άλλων περιλαμβάνονται η ομαδο-συνεργατική μάθηση, η ομαδική μελέτη (*study buddies*), η μάθηση μέσω δραστηριοτήτων διερευνητικού τύπου (*project-based learning*) καθώς και η μάθηση μέσα από την αλληλόδραση δασκάλου και μαθητή.

Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων: Βάσει των θεωριών του Cummins (2000) περί ακαδημαϊκής γλώσσας, προτείνονται στρατηγικές μέσω των οποίων ο κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες υψηλής διεργασίας, καθώς αυξάνεται η γλωσσική του ικανότητα. Οι Chamot και O'Malley (1994) ανέπτυξαν την θεωρία της «Προσέγγισης της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Εκμάθησης της Γλώσσας (CALLA)» σε μια προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ των θεωριών του Cummins και των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στην τάξη από τους μαθητές. Για την ενεργοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που απαιτούν κριτική σκέψη (π.χ., τι θα συμβεί αν ...;), μοντελοποίηση του «σκέφτομαι μεγαλόφωνα και εκφράζομαι» μέσω της διαδικασίας της προφορικής εξωτερίκευσης, εξάσκηση σε στρατηγικές μελέτης και σε στρατηγικές αντιμετώπισης μιας εξέτασης με υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.

Αξιοποίηση της πρώτης(μητρικής) γλώσσας (ενισχύει την κατανοησιμότητα): Τα δεδομένα διάφορων μελετών (Berman, Minicucci, McLaughlin, Nelson, & Woodworth, 1995; Lucas and Katz, 1994; Pease-Alvarez, Garcia & Espinosa, 1991; Thomas & Collier 1997) καθώς και οι θεμελιώδεις αρχές των θεωριών του Krashen και του Cummins συνηγορούν στην ανάγκη χρήσης της πρώτης γλώσσας των μαθητών στην τάξη για την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένης και αυτής της κατανοησιμότητας (*comprehensibility*). Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου για την κάλυψη των γλωσσικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών που μιλούν μια μειονοτική γλώσσα, οι Thomas και Collier (1997: 64) τόνισαν ότι τα προγράμματα που στοχεύουν στην αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας συμβάλλουν «στην

διακύμανση της επιτυχίας των μαθητών και επηρεάζουν θετικά τις μακροχρόνιες ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών». Η αξιοποίηση λοιπόν της μητρικής γλώσσας των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ως μια βασική μέθοδος από μια σειρά συγκεκριμένων μεθόδων και στρατηγικών που μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της κατανοησιμότητας των μαθητών.

Προτάσεις

Οι μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα αποτελούν πλέον μια πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής σχολικής τάξης. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές αυτοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τη γενικότερη ομαλή ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία, και από την άλλη να διαχειριστούν τα γλωσσικά προβλήματα που προκύπτουν, όντας ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας σε αρχικό στάδιο. Η ελληνική γλώσσα που είναι αναγκαίο να αναπτύξει η συγκεκριμένη μερίδα μαθητών, είναι η γλώσσα που καλούνται να χρησιμοποιούν όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως «εργαλείο» μάθησης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Το 1994, βάσει υπουργικής απόφασης, δόθηκε η δυνατότητα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών αυτών. Παρά την απόφαση αυτή, δεν εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία κάποιο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του πολιτισμού και της γλώσσας των παιδιών με μεταναστευτικό προφίλ στις τάξεις υποδοχής (Δαμανάκης 1997). Επίσης, οι Μητακίδου και Τρέσσου (2009:68) εστιάζουν στον νόμο¹ για τη «διατήρηση της μητρικής γλώσσας» σύμφωνα με τον οποίον, μαθήματα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης των παιδιών είναι προαιρετικά και μπορούν να γίνονται στο χώρο του σχολείου, όπου υπάρχει και επαρκής αριθμός μαθητών. Τα μαθήματα αντιστοιχούν σε 4 ώρες εβδομαδιαίως, δεδομένου ότι η τάξη ακολουθεί πλήρες πρόγραμμα (Φ/10/20/Γ1/708/7-9-1999). Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχουν σχολεία που να εφαρμόζουν στην πράξη, τον νόμο αυτό.

Καθώς διαπιστώνουμε πως στην Ελλάδα οι πολιτικές δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θεωρούνται επαρκείς, η διαφορετικότητα των μαθητών αυτών και η σχολική ένταξη και η εκπαίδευση τους θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με τη δημιουργία ενός νέου νομοθετικού πλαισίου και την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων που να στοχεύουν στην ομαλή σχολική και ευρύτερη κοινωνική ένταξη των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια.

Ως εκ τούτου, θα μπορούσαν να προσφέρονται προπαρασκευαστικά μαθήματα στην πρώτη γλώσσα (Γ1) από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με βοηθούς

¹ Σύμφωνα με τους Μητακίδου, Σ.& Τρέσσου, Ε.(2009:63-64) οι τάξεις υποδοχής θεωρούνται 'επανορθωτικές τάξεις' για τις μειονότητες. Καθιερώθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και τέθηκαν σε εφαρμογή τα επόμενα χρόνια- βάσει υπουργικών αποφάσεων- με διάφορες διαφοροποιήσεις. Το 1996, συμπεριλήφθησαν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά ο ρόλος καθώς και η λειτουργία τους επαναπροσδιορίστηκαν βάσει της υπουργικής απόφασης Φ/10/20/Γ1/708/7-9-1999. Η ισχύς τους δεν περιοριζόταν πλέον μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία, δεδομένου ότι οι -πολιτιστικά και γλωσσολογικά - μαθητικές μειονότητες υπήρχαν σε κανονικά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί, παλιννοστούντες, αλλοδαποί και πρόσφυγες, προέρχονται κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής ένωσης και από την Αλβανία αλλά συμπεριλαμβάνονται και αυτόχθονες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση το 1999, οι τάξεις υποδοχής χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: τάξεις υποδοχής Ι, τάξεις υποδοχής ΙΙ και φροντιστηριακά τμήματα. Η διαφορά μεταξύ των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων είναι ότι οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν παράλληλα με το σχολείο, ενώ τα φροντιστηριακά τμήματα μετά τη λήξη του μέχρι 10 ώρες ανά εβδομάδα (2 ώρες την ημέρα. Σκοπός και των δύο είναι η ομαλή μετάβαση των μαθητών αυτών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, σε κάποιες περιοχές της χώρας μας, όπου υπάρχουν συγκεκριμένες μεταναστευτικές ομάδες σε μεγάλα ποσοστά.

Αυτή η προσπάθεια θα στόχευε στην σταδιακή και ομαλή εκπαίδευση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, στην γεφύρωση του χάσματος και στην δημιουργία ενός γενικότερου θετικού κλίματος για αυτούς τους μαθητές στη σχολική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα αναλάμβαναν την συνεχή παρακολούθηση και ανάλυση της εξέλιξης του λόγου τους τα ακόλουθα χρόνια με σκοπό να καταγράψουν την συνολική τους πρόοδο. Επιπλέον, εάν η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας λάμβανε χώρα παράλληλα με την κύρια εκπαίδευση (ή σε απογευματινές ώρες), σημαντικός θα μπορούσε να είναι ο ρόλος κάποιων γονέων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν συμμετέχοντας ενεργά προς αυτή την κατεύθυνση.

Παράλληλα, προτείνεται η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού δίγλωσσου υλικού, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανατρέχουν σε οποιαδήποτε από τις δυο γλώσσες για να μπορούν να τις συνδέουν και να αναπτύξουν διγλωσσικές ικανότητες και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Επιπλέον, η ανάπτυξη τρίγλωσσων λεξικών και οπτικοακουστικού υλικού θα βοηθούσε τους μαθητές να συσχετίζουν γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα και γλωσσικά στοιχεία, να αναγνωρίζουν τη σύνδεση των γλωσσών και επομένως να αυξήσουν την κατανόηση των μορφών, ήχων και τύπων πιο άμεσα και εύκολα.

Εν κατακλείδι, οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιούνται και να θεωρούνται ωφέλιμες σε μία ανομοιογενή τάξη και η εκπαίδευση να μην εστιάζει στην διδασκαλία μόνο της Ελληνικής γλώσσας αλλά να κατευθύνεται στην ανάπτυξη μιας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής σχολικής και ευρύτερης κοινότητας, που θα αποτελείται από ανθρώπους ικανούς να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με τους άλλους διατηρώντας παράλληλα την γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

- Baker, C & Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Berman, P., Minicucci, C., McLaughlin, B., Nelson, B., & Woodworth, K. (1995). *School reform and student diversity: Case studies of exemplary practices for LEP students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cummins, J. (1978). *Metalinguistic development of children in bilingual education programmes: data from Irish and Canadian Ukrainian – English programmes*. In M. Paradis (ed.), *Aspects of bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education*. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Cognitive functioning*. In S.Shapson &V. Douley (eds),

- Bilingual and multicultural education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Edwards, J. (2003). *The importance of being bilingual*. In J. M. Dewaele, A. Housen, & L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* (pp. 28-42). New York: Multilingual Matters.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. (2002). *What teachers need to know about language*. In C. T. Adger, C. Snow, & D. Christian (Eds.), *What teachers need to know about language* (pp. 7-53). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Freeman, D., & Freeman, Y. (1991). *Practicing what we preach: Whole language with teachers of bilingual learners*. In K. Goodman & Y. Goodman (Eds.), *Occasional papers: Program in language and literacy*. Tucson, AZ: University of Arizona.
- Gibbons, P. (1993). *Learning to learn in a second language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), *Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten*. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers Inc.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη
- Hamayan, E.V. (1990). *Preparing mainstream classroom teachers to teach potentially English proficient students*. In Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues (pp. 1-21). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.
- Hancen-Bhatt, B. & Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15, 289-310.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A study in Bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Karosas, S. (2004). *Bilingualism in Theory and Practice*. URL: www.svenskamammor.com/uppsats.htm.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York, NY: Pergamon Press.
- Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28(3), 537-561.
- Ludi, G. (1986). *Forms and functions of bilingual speech in pluricultural migrant communities in Switzerland*. In J.A. Fishman, A. Tabouret-Keller, M. Clyne, B. Krisnamurti & M. H. Abdulaziz (Eds.), *The Fergusonian Impact. Vol. 2: Sociolinguistics and the Sociology of Language*, 217-236, Berlin, New York and Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Mitakidou, S & Tressou, E. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem? *International Critical Childhood Policy Studies* 2/1: 61-74.
- Παπαδόπουλος, Ι., Γρίβα, Ε. (2016), «Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 9, 113-136. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>.
- Pease-Alvarez, L., Garcia, E., & Espinosa, P. (1991). Effective instruction for language minority students: An early childhood case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 347-

363.

- Piketh, A.P.M. (2006). *Dutch Bilingual Education: a new phenomenon or just the same old song? A study using bilingual typologies to determine the nature of Dutch Bilingual Education. Dissertation.* Oxford Brookes University.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism.* Oxford, Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The Education of Minorities.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue.* In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). New York, NY: Oxford University Press.
- Thomas, W.P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students.* (NCBE Resource Collection Series No. 9). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Umbel, Vivian M. and D. Kimbrough Oller. (1995). *Developmental Changes in Receptive Vocabulary in Hispanic Bilingual School Children.* In *Lexical Issues in language learning* (pp. 59-80). Amsterdam: John Benjamins.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependency hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415.