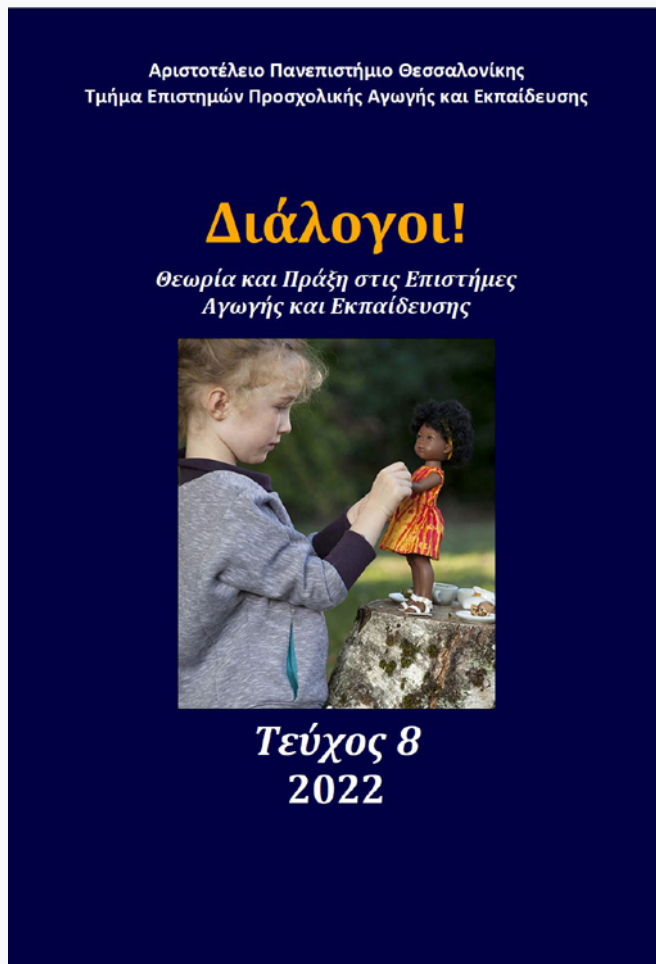


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής

Διονυσία Κοντογιάννη, Παρασκευή Θώμου

doi: [10.12681/dial.31789](https://doi.org/10.12681/dial.31789)

Copyright © 2022, Διονυσία Κοντογιάννη, Παρασκευή Θώμου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

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

Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής

Διονυσία Κοντογιάννη, Παρασκευή Θώμου

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Στο ελληνικό σχολείο το κύριο μέτρο για την εκπαιδευτική ένταξη των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών αποτελεί η φοίτησή τους σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.). Ωστόσο, ενώ υπάρχει αρκετή θεωρητική τεκμηρίωση για τη σημασία της αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών αυτών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Banks, 2004· Cavalli et al., 2009· Cummins, 2005), τα θεσμικά μέτρα που υιοθετούνται στο ελληνικό συγκείμενο φαίνεται ότι αποσιωπούν την υπάρχουσα θεωρητική γνώση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σχετικά με το βαθμό ετοιμότητάς τους να διδάξουν σε αυτές τις τάξεις και το βαθμό συνεργασίας που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς των συμβατικών τάξεων. Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. για την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εννέα (9) εκπαιδευτικούς Τ.Υ. και με ημιδομημένες παρατηρήσεις διδασκαλιών μέσα σε Τ.Υ. με παράλληλη συμπλήρωση ημερολογίου. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. ανέδειξαν μία γενικότερη εγκατάλειψη και απαξίωση του έργου που επιτελεί η Τ.Υ. Ειδικότερα, μόνο κάποιοι εκπαιδευτικοί Τ.Υ. φαίνεται να κατανοούν τις ανάγκες των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών και να καθιστούν τις τάξεις τους «ασφαλείς χώρους» για αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες.

Λέξεις κλειδιά: Τάξεις Υποδοχής, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ετερότητα, διαπολιτισμική ικανότητα

Abstract

In Greek schools, the main means of including linguistically and culturally diverse students is by attending Reception Classes. The importance of utilizing the linguistic and cultural background of these pupils in the classroom context is well established in the relevant literature (Banks, 2004· Cavalli et al., 2009· Cummins, 2005). However, this background seems not to be fully exploited in the educational practice. In this study, the views of Reception Class teachers on their readiness to teach, their collaboration with the teachers of the mainstream classes and their practices regarding the exploitation of the linguistic and cultural background of these pupils are investigated. Research data was gathered by nine (9) semi-structured interviews taken from Reception Class teachers and also through semi-structured teaching observations and research diaries. Research findings have shown that the work done in the Reception Classes is underestimated and undervalued. Only a few teachers seem to understand the

special needs of linguistically and culturally diverse students and make their class a “safe haven” for them.

Keywords: Reception Classes, primary school teachers, diversity, intercultural competence

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο η παρουσία μαθητών/τριών με διπολιτισμικό και διγλωσσικό υπόβαθρο είναι πλέον μία οικεία και δεδομένη συνθήκη (Κοιλιάρη, 2015). Μεταξύ αυτών των μαθητών/τριών υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό εξοικείωσής τους με τις γλωσσικές, γνωστικές, πολιτισμικές και γενικότερα μαθησιακές απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, περιορίζοντας τις ανάγκες των μαθητών/τριών για σχολική προσαρμογή κυρίως στην ικανότητά τους ως προς την κυρίαρχη γλώσσα, θεσμοθετεί –μεταξύ άλλων εκπαιδευτικών μέτρων¹– τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) με στόχο την ταχύρρυθμη διδασκαλία της Ελληνικής. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση που οι Τ.Υ. αποσκοπούν αποκλειστικά στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας (Ζάγκα et al., 2014), σε θεωρητικό επίπεδο τονίζεται η αξία της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης των μαθητών που έχουν αποκτήσει μέσω της «γλώσσας και της εμπειρίας που τους είναι πιο οικείες» για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005, σ. 165). Το ζήτημα είναι κατά πόσο στις Τ.Υ. και ευρύτερα στη σχολική μονάδα δημιουργείται ένα υποστηρικτικό μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι οι φωνές τους ακούγονται και οι ταυτότητές τους γίνονται αποδεκτές, ώστε να τους δημιουργηθούν εκείνα τα αισθήματα αυτοπεποίθησης, ασφάλειας και αποδοχής ως μέλη της σχολικής κοινότητας που είναι απαραίτητα για τη σχολική τους επιτυχία. Με βάση αυτές τις αφετηρίες και σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Τ.Υ., η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει αν και κατά πόσο το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών αξιοποιείται στην Τάξη Υποδοχής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο το έργο το οποίο έρχεται να επιτελέσει η τάξη αυτή αναγνωρίζεται και υποστηρίζεται από τον σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Το θεσμικό πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής

Οι Τάξεις Υποδοχής δεν είναι ένας νέος θεσμός. Ιδρύονται αρχικά το 1980 (και θεσμοθετούνται με το Ν1404/1983) για την εκπαιδευτική ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών/τριών. Η λειτουργία τους στηρίζεται στη λογική της «απόσυρσης» των μαθητών/τριών από την τυπική τάξη (Χατζηδάκη, 2020, σ. 196) και της φοίτησης σε ξεχωριστή αυτόνομη τάξη όπου οι μαθητές/τριες ακολουθούν ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 1997). Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Γκότοβου et al. (1984, όπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου,

¹ Από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα, τα εκπαιδευτικά μέτρα που η ελληνική πολιτεία θεσμοθετεί για την ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών διακρίνονται σε μέτρα που αναφέρονται στην άμεση ή έμμεση ένταξη των παιδιών αυτών στα συμβατικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας, όπως Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, και σε μέτρα που αναφέρονται στη δημιουργία ξεχωριστών μορφών εκπαίδευσης, όπως Σχολεία Παλιννοστούντων, Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) (Χατζηδάκη, 2020).

2003) αυτές οι Τ.Υ. στηριζόμενες στη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού δεν κατόρθωσαν να βελτιώσουν το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα επισημάνθηκε η έλλειψη καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Με τον Ν. 1894 του 1990 στο μαθητικό δυναμικό των Τ.Υ. προστίθενται και οι ομογενείς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ με την Υπουργική Απόφαση (Φ2/378/Γ1/1124) του 1994 «εντάσσονται και αλλοδαποί μαθητές» (σ. 8683). Παράλληλα με τη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση οι Τ.Υ. λειτουργούν πλέον ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις προς τις κανονικές τάξεις και οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες κάθε τυπικής τάξης φοιτούν σε αυτές για κάποιες ώρες (Δαμανάκης, 1997). Αυτή η αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας της Τ.Υ. είναι ένα θετικό μέτρο, καθώς περιορίζεται η προηγούμενη συνθήκη της «γκετοποίησης» και του «στιγματισμού» που επικρατούσε, ενώ εξακολουθεί να είναι ένα ζήτημα η αποτελεσματικότητα του θεσμού. Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που είχε πραγματοποιήσει ο Δαμανάκης το 1995 σε εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. διαπίστωσε ότι η «εκπαιδευτική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών βρισκόταν κατά κύριο λόγο στα χέρια άπειρων αλλά ευαισθητοποιημένων αναπληρωτών εκπαιδευτικών» οι οποίοι στις κυριότερες δυσκολίες τους επισήμαιναν την έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και παρουσίαζαν μία «απαισιόδοξη εικόνα για την κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή ένταξη των μαθητών των Τ.Υ.» (Δαμανάκης, 1997, σσ. 208-209).

Το 1999 με Υπουργική Απόφαση (Φ10/20/Γ1/708) διαφοροποιείται ο τρόπος λειτουργίας των Τ.Υ. και προβλέπεται «ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης» (σ. 23300). Το θεσμικό αυτό σχήμα περιλαμβάνει δύο τύπους Τάξεων Υποδοχής, την Τ.Υ. τύπου Ι και την Τ.Υ. τύπου ΙΙ. Η Τ.Υ. τύπου Ι απευθύνεται σε μαθητές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική ελληνομάθεια και εφαρμόζει ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην Τ.Υ. τύπου ΙΙ φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας και η τάξη περιλαμβάνει ένα «μεικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών» (σ. 23300), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα παράλληλης υποστηρικτικής διδασκαλίας των μαθητών/τριών τόσο μέσα στις κανονικές τάξεις όσο και εκτός. Με αυτό το σχήμα λειτουργούν και σήμερα οι Τ.Υ. με τη μόνη διαφορά ότι το 2011 η λειτουργία τους άλλαξε πηγή χρηματοδότησης και εντάχθηκε στο θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) (Υ.Α. αριθ. Φ.1ΤΥ/809/101455/Γ1). Παράλληλα μία θετική προσθήκη που έγινε ως προς τον τρόπο οργάνωσης των Τ.Υ. αφορά τη δυνατότητα «να δημιουργούνται ομάδες μαθητών/τριών από διάφορες τάξεις με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο».

Ωστόσο, ακόμη και στις μέρες μας μετά από 40 χρόνια λειτουργίας των Τ.Υ., η εκπαιδευτική ένταξη των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών εξακολουθεί να προβληματίζει τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Στη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012-13 στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών» μεταξύ άλλων διαπιστώθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. για «περισσότερες και καλύτερα οργανωμένες επιμορφώσεις, για σύγχρονο και οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς επίσης και για δομές που θα προάγουν μια συνεργατική αντίληψη στην αντιμετώπιση των προβλημάτων» (ΕΠ 1.1.2., 2013, σ. 39). Αλλά και όπως προκύπτει από πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. εξακολουθούν να αιτούνται από το κράτος υποστήριξης που θα εστιάζει στις «πραγματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην πράξη», ώστε να

βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές τους να βγουν από συνθήκες απομόνωσης και περιθωριοποίησης που βιώνουν συχνά στην τυπική τους τάξη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 171).

Μέσα λοιπόν από τη διαχρονική παρουσίαση των θεσμικών μέτρων για τις Τ.Υ. φαίνεται ότι οι μόνες διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται εστιάζουν σε πολύ συγκεκριμένα ζητήματα, όπως το αν θα λειτουργούν στη βάση των ξεχωριστών ή παράλληλων τάξεων και στον τρόπο ταξινόμησης των μαθητών/τριών σε επιμέρους τμήματα. Τα μέτρα αυτά φαίνεται να είναι επιφανειακά, πρακτικής κυρίως φύσεως, ενώ διάφορες έρευνες έχουν επισημάνει ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη σε θεμελιώδη θέματα για τη λειτουργία των Τ.Υ. αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, τα εκπαιδευτικά υλικά, τα αναλυτικά προγράμματα και κυρίως την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση μαθητών/τριών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα (Ζάγκα et al., 2014· Ζάγκα et al., 2015· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Χατζηδάκη, 2020)². Μάλιστα σύμφωνα με τα δεδομένα πρόσφατων ερευνών των Στεργίου και Σιμόπουλου (2019), η πολιτεία εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αναθέτει τη διδασκαλία των Τ.Υ. κυρίως σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που συχνά η τοποθέτησή τους γίνεται στη μέση της σχολικής χρονιάς, με ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία όχι μόνο στη διδασκαλία σε σχολική τάξη αλλά κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι, παρόλο που στις μέρες μας υπάρχει αρκετή θεωρητική τεκμηρίωση σχετικά με την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και τη σημασία της αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών, τα θεσμικά μέτρα που υιοθετούνται εξακολουθούν να αποσιωπούν και να αγνοούν³ αυτή τη θεωρητική γνώση. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο συναρτάται με τη γενικότερη μεταναστευτική πολιτική και τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις (Κοιλιάρη, 2015). Αποτέλεσμα αυτού είναι από τη μια μεριά η κεντρική πολιτική να εξακολουθεί να στοχεύει στην αφομοίωση των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών και από την άλλη να εξακολουθεί να είναι ζήτημα η εκπαιδευτική ένταξη και συμπερίληψή τους στη βάση της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής στο ελληνικό σχολείο (Μάγος, 2022· Μάμας, 2014). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η διαχείριση των εν λόγω μαθητών/τριών μετατίθεται στην εκπαιδευτική πράξη και ουσιαστικά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι χωρίς θεσμική υποστήριξη, όπως φαίνεται, θα πρέπει να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών τους που προκύπτουν από τα ποικίλα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Κρίνεται λοιπόν ως αναγκαία η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών η οποία θα λειτουργήσει ως αντιστάθμισμα της ελλειμματικότητας που διακρίνει το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο.

² Το Ι.Ε.Π. προβαίνει σε κάποιες ενδεικτικές συστάσεις ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, τα εκπαιδευτικά υλικά κ.λπ.

³ Στις Υ.Α. του 1994 και 1999 προβλεπόταν «μάθημα γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης», αλλά η υλοποίησή του αναιρείται από τη θέσπισή του, καθώς προτείνεται η προαιρετική και εκτός ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας. Στις σύγχρονες εγκυκλίους δεν υπάρχει καθόλου η σχετική αναφορά.

Διαπολιτισμική ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Barrett et al., 2014). Η Deardorff (2006) συνδέει τη διαπολιτισμική ικανότητα με την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και προϋποθέτει θετικές στάσεις απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές, γνώσεις για τον οικείο και τους άλλους πολιτισμούς και δεξιότητες κατανόησης και ερμηνείας των ποικίλων πολιτισμικών ερεθισμάτων. Πρόκειται για μία ικανότητα που συνδέεται άμεσα με την προσωπική εμπειρία του κάθε ατόμου, εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και διαφέρει από άτομο σε άτομο (Cavalli et al., 2009).

Μία από τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, σύμφωνα με τον Bennett (2004), είναι η «διαπολιτισμική ευαισθησία» η οποία παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ετερότητα. Ο Bennett (2004) στο «Μοντέλο της Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας» περιγράφει –με τη μορφή ενός συνεχούς– τη μετάβαση από έναν εθνοκεντρικό τρόπο αντίληψης της πολιτισμικής διαφοράς σε ένα εθνοσχετικό τρόπο, όπου πλέον το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέρος της πραγματικότητας. Από τη μία μεριά του συνεχούς βρίσκεται το πιο ακραίο στάδιο του εθνοκεντρισμού, η άρνηση (denial) της πολιτισμικής διαφοράς, που το άτομο βιώνει «τον δικό του πολιτισμό ως τον μόνο πραγματικό πολιτισμό» (Bennett, 2004, σ. 63). Από την άλλη μεριά του συνεχούς βρίσκεται το τελευταίο στάδιο του εθνοσχετικισμού που είναι η ενσωμάτωση (integration) της πολιτισμικής διαφοράς. Σε αυτό το στάδιο το άτομο εμπλουτίζει την ταυτότητά του με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς και είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να δέχεται και να κινείται μέσα και έξω από άλλους τρόπους ζωής και σκέψης διαφορετικούς από εκείνους του οικείου του πολιτισμού (Bennett, 2017).

Σε επίπεδο εκπαίδευσης η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σημαίνει μετάβαση από ένα μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό σχολείο σε ένα πλουραλιστικό, διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό σχολείο. Ο/Η εκπαιδευτικός που επιθυμεί να υπηρετήσει αυτό το διαπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει αρχικά να εντοπίσει και να αναδείξει με κριτικό και αναστοχαστικό τρόπο όλες εκείνες τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που αντανάκλουν την κυρίαρχη ιδεολογία και τις άνισες σχέσεις εξουσίας που είτε ρητά είτε άρρητα υπάρχουν μέσα στο σχολείο και στέκονται εμπόδια στη διαπολιτισμοποίησή του (Γκαϊνταρτζή, 2018). Για να ανταποκριθεί σε αυτές τις συνθήκες χρειάζεται να διακρίνεται από δεξιότητες ενσυναίσθησης, ευελιξίας, να είναι σε θέση να σταθεί κριτικά απέναντι στα αυτονόητα του πολιτισμού του και να αναστοχαστεί τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του. Παράλληλα χρειάζεται να είναι ανοιχτός σε νέες γνώσεις σχετικά με άλλες κοινωνικές ομάδες και τα πολιτισμικά τους προϊόντα, ώστε να κατανοεί το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών του και να αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να την καταστήσει ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική για όλους τους μαθητές. Σε επίπεδο αξιών οφείλει να αναγνωρίζει την ανθρωπινή αξιοπρέπεια και το δικαίωμα σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους (Barrett 2018· Byram, 1997). Αυτό σημαίνει ότι ο/η διαπολιτισμικά ικανός/ή εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναλάβει δράση και να υποστηρίξει με τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τους/τις μαθητές/τριες που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα εξασφαλίζοντας ισότιμες ευκαιρίες μάθησης. Έτσι παράλληλα με την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και του κυρίαρχου

πολιτισμού, θα πρέπει να υποστηριχτούν οι μαθητές/τριες στο να κατανοήσουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού και να πειραματιστούν με εναλλακτικά μοντέλα ταυτοτήτων του άμεσου κοινωνικοπολιτισμικού τους πλαισίου συνθέτοντας τη δική τους μοναδική προσωπική ταυτότητα (Aluffi Pentini, 2005· Auernheimer, 2009).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Στη μελέτη των Spirthourakis et al. (2009), η οποία εξέτασε τη διαπολιτισμική ευαισθησία φοιτητών/τριών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, φάνηκε ότι ενώ οι φοιτητές/τριες έδειχναν υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας δεν ένοιωθαν αρκετά εκπαιδευμένοι και εκπαιδευμένες για να διαχειριστούν την πολιτισμική πολυμορφία στην τάξη. Ανάλογη έρευνα πραγματοποιήσαν και οι Αρβανίτη και Σακελλαρίου (2015) σε φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν από τη μία μεριά μία θετική διάθεση των φοιτητών/τριών για ενημέρωση και εμπλοκή σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, ενώ από την άλλη χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και άνεσης στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον «διακριτό άλλο» στην πράξη. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η έρευνα των Magos και Simopoulos (2009) η οποία εξέτασε με συνεντεύξεις και παρατήρηση τη διαπολιτισμική ικανότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δεν διέκρινε διαπολιτισμική ικανότητα στην εκπαιδευτική πράξη καθιστώντας αναγκαία την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω βιωματικής μάθησης που θα συνδέεται με την καθημερινή πρακτική. Ωστόσο πιο πρόσφατη έρευνα των Kaldi et al. (2018) που έγινε με ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις απόψεις τους για τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά θετικοί στη διαφορετικότητα. Φάνηκε όμως, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν μπορούν να εκλάβουν τη διαφορετικότητα στη διδασκαλία ως πρόκληση και όχι ως εμπόδιο επηρεάζεται από το επίπεδο των προπτυχιακών τους σπουδών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ τονίζεται η ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών στην τάξη.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο και με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Τ.Υ., η παρούσα έρευνα εστιάζοντας στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των Τ.Υ. διερευνά το αν και κατά πόσο το έργο που επιτελούν οι Τ.Υ. αναγνωρίζεται και υποστηρίζεται από το σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. αξιοποιούν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών/τριών τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχοι της έρευνας

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη συγκεκριμένη μελέτη αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αποσκοπεί στο να αναλύσει τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της Τάξης Υποδοχής (Τ.Υ.). Ειδικότερα η παρούσα έρευνα στοχεύει να αναδείξει τις απόψεις εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σχετικά με τους εξής στόχους:

- Να διερευνηθεί ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος που αναλαμβάνουν να διδάξουν σε Τάξεις Υποδοχής.
- Να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. του δείγματος περιγράφουν τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των συμβατικών τάξεων και γενικότερα με το σύλλογο των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας.
- Να διερευνηθεί αν και κατά πόσο αξιοποιείται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία της Τ.Υ. από τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς.

Εργαλεία συλλογής των δεδομένων

Με δεδομένο ότι ο τρόπος λειτουργίας των Τ.Υ., σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, στηρίζεται σε ένα «ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης» (βλ. ενότητα 1) κύρια επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να εστιάσει σε εμπειρικά κυρίως δεδομένα και να αναδείξει άμεσα την εκπαιδευτική πράξη των Τ.Υ. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων, δηλαδή, ημιδομημένες συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. και ημιδομημένη παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη με συμπλήρωση ημερολογίου (Cohen et al., 2008).

Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιδιώχθηκε να αναδειχτεί η υποκειμενική «ματιά» του/της κάθε εκπαιδευτικού και να δοθεί όσο το δυνατόν περισσότερη πληροφόρηση ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των Τ.Υ. (Cohen et al., 2008). Οι συνεντεύξεις εστίασαν κατά κύριο λόγο στις συνθήκες λειτουργίας των Τ.Υ. και στις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την ημιδομημένη παρατήρηση των διδασκαλιών σε φυσικές συνθήκες επιδιώχθηκε να κατανοηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται αυτή καθ' αυτή η εκπαιδευτική πράξη σε επίπεδο εφαρμογής. Η παρατήρηση ήταν άμεση, συστηματική και οι δυο ερευνήτριες συμμετείχαν ως παρατηρήτριες της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταγράφοντας γεγονότα και συμβάντα της γλωσσικής διδασκαλίας και γενικότερα των συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος της Τ.Υ. σε μορφή ημερολογίου (Ιωσηφίδης, 2003). Τα ημερολόγια σε μεταγενέστερο χρόνο εμπλουτίστηκαν με σχόλια των ερευνητριών. Παράλληλα έχοντας την άδεια των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. έγινε ηχογράφηση των διδασκαλιών, ώστε σε συνδυασμό με τις καταγραφές των ημερολογίων να υπάρξει καλύτερη και πληρέστερη εικόνα της εκπαιδευτικής πράξης.

Τα ερευνητικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις της τάξης (ημερολόγια και ηχογραφήσεις) αφού μεταγράφηκαν, αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση (thematic analysis) (Braun & Clarke, 2012). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο ως μονάδα κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων ορίζεται το θέμα (και το υποθέμα) το οποίο προκύπτει μέσα από μία δυναμική σχέση του περιεχομένου των δεδομένων, των ερευνητικών ερωτημάτων και του θεωρητικού υπόβαθρου του ερευνητή.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τ.Υ. δημοτικών σχολείων της Κρήτης. Το δείγμα της έρευνας ήταν ένα βολικό δείγμα, καθώς αναζητήθηκε μεταξύ εκείνων των σχολείων στα οποία οι ερευνήτριες είχαν ευκολότερη

πρόσβαση. Ειδικότερα οι εννέα (9) συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Χανίων (3 εκπαιδευτικοί), Ρεθύμνης (4 εκπαιδευτικοί) και Λασιθίου (2 εκπαιδευτικοί).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον χειμώνα του 2020. Την περίοδο εκείνη έγιναν 9 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Τ.Υ. και σε 6 από αυτούς/ές τους/τις εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε επιτόπια παρατήρηση από τις ερευνήτριες. Η επιτόπια παρατήρηση διακόπηκε εξαιτίας της παύσης της δια ζώσης διδασκαλίας στα σχολεία λόγω πανδημίας.

Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για τις Τ.Υ.

Από τους/τις εννέα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ένας/μία ήταν κάτοχος δεύτερου πτυχίου και τέσσερις εκπαιδευτικοί κατείχαν μεταπτυχιακά διπλώματα, δύο από τα οποία ήταν σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας δύο από τους/τις εννέα εκπαιδευτικούς ήταν μόνιμοι με 13 και 20 χρόνια προϋπηρεσία και οι υπόλοιποι/ες επτά ήταν αναπληρωτές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική εμπειρία από συμβατική τάξη, καθώς οι περισσότεροι/ες ήταν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Προηγούμενη εμπειρία σε Τ.Υ. είχαν μόνο δύο από τους/τις εννέα εκπαιδευτικούς, ένας/μία μόνιμος/η που είχε οργανική θέση σε Τ.Υ. και ένας/μία αναπληρωτής/τρια. Οι υπόλοιποι/ες δίδασκαν για πρώτη φορά. Συνεπώς, με βάση τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος, το κράτος κατά την επιλογή των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. δεν φαίνεται να θέτει κάποιες ιδιαίτερες προϋποθέσεις και η μόνη επιπρόσθετη επιμορφωτική υποστήριξη που παρέχει είναι ένα ημερήσιο σεμινάριο κάθε χρόνο από τα κατά τόπους ΠΥΣΠΕ.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει την ημερίδα του ΠΥΣΠΕ που γίνεται ειδικά για τους/τις εκπαιδευτικούς της Τ.Υ. Ωστόσο επισήμαναν ότι η ημερίδα αυτή δεν διεξάγεται εγκαίρως, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ώστε να τους/τις βοηθήσει ουσιαστικά στην οργάνωση της Τ.Υ. Μία ουσιαστική ίσως βοήθεια προς αυτούς/ές θα ήταν μία έγκαιρη και μεγαλύτερης διάρκειας ενημέρωση σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της Τ.Υ. αλλά και με μεθόδους και πρακτικές διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Μία εκτεταμένη και περισσότερο ουσιαστική αρχική ενημέρωση⁴ των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. κατά την ανάληψη των καθηκόντων τους ενδεχομένως να περιορίζε την αρχική ανασφάλεια και αμηχανία η οποία είναι διάχυτη στα λόγια τους:

Στην αρχή όλα ήταν ένα κενό, χρειαζόμουν έναν μπούσουλα. (Ε3)

Αυτό το ασαφές και ελλειμματικό πλαίσιο επίσημης πληροφόρησης ωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν παράλληλες μορφές ενημέρωσης σχετικά με

⁴ Αξίζει να αναφερθεί η δωρεάν αλλά προαιρετική δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να παρακολουθήσουν ένα κύκλο επιμορφωτικών δράσεων του προγράμματος «Teach4Integration I&II» που είναι μία πρωτοβουλία της Unicef σε συνεργασία με το ΥΠΑΙΘ, το ΙΕΠ και μία σειρά από ελληνικά πανεπιστήμια και που αποσκοπεί στο να υποστηρίξει την εκπαιδευτική και μαθησιακή ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

τον τρόπο λειτουργίας των Τ.Υ. είτε από άλλους εκπαιδευτικούς είτε στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης:

Για να μάθω κάποια πράγματα για το πώς λειτουργεί το τμήμα έψαξα από συναδέλφους και φίλους που ήξερα ότι έχουν δουλέψει σε Τ.Υ. (Ε4)

Μπήκα σε μια ομάδα στο facebook για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, έτσι λέγεται, οι διαχειριστές είναι γνώστες και διάβασα εκεί πολλά πράγματα. Με βοήθησε πολύ... Σε αυτή την ομάδα είχανε πρακτικές λύσεις. (Ε3)

Συνεπώς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, τους ανατέθηκε να διδάξουν σε Τ.Υ. χωρίς να είναι προετοιμασμένοι για να αναλάβουν μία τέτοια τάξη, αλλά και κατά την ανάληψη των καθηκόντων τους δεν είχαν ανάλογη θεσμική υποστήριξη και επιμορφωτική πλαισίωση. Έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός από μόνος του αναζητούσε εναλλακτικές πηγές ενημέρωσης προκειμένου να ανταπεξέλθει στο έργο που του είχε ανατεθεί το οποίο δεν ήταν καθόλου εύκολο, όπως επισημαίνεται:

Το Υπουργείο Παιδείας δεν καταλαβαίνει τη δυσκολία της Τ.Υ. Έχει διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες που πρέπει να τις κατανοήσεις και να δουλέψεις σύμφωνα με τις ανάγκες και τον χαρακτήρα των παιδιών αυτών. Και οι περισσότεροι που το βλέπουν απέξω δεν βλέπουν τη δυσκολία του. (Ε9)

Υλικοτεχνική υποδομή των Τ.Υ.

Εκτός από την ουσιαστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον τρόπο λειτουργίας της Τ.Υ., η σχέση χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή καθ' αυτή τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής, η διδασκαλία της οποία συχνά πραγματοποιείται σε χώρους που δεν ικανοποιούν τις βασικές προϋποθέσεις μίας παιδαγωγικής διαδικασίας.

Διάφοροι παιδαγωγοί (Γερμανός, 2010· Ματσαγγούρας, 2005) έχουν επισημάνει τη δυναμική σχέση του χώρου της σχολικής αίθουσας με την εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δυνατοτήτων του παιδιού. Η διαρρύθμιση, η αισθητική και ο εξοπλισμός κάθε σχολικής τάξης, που σύμφωνα με την Gay (1995, όπ. αναφ. στο Gay, 2002, σ. 108) αποτελούν το «συμβολικό πρόγραμμα σπουδών», εκπέμπουν ποικίλα μηνύματα για την ποιότητα της σχολικής εργασίας καθώς και τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη συμπεριφορά και τις αξίες που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κάθε Τ.Υ. θα πρέπει μέσω της διακόσμησής της, των υποδομών της και των ποικίλων πηγών μάθησης (βιβλιοθήκες, πινακίδες, πίνακες αναφοράς κ.λπ.) αφενός να μεταδίδει μηνύματα αποδοχής και αναγνώρισης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας του μαθητικού της δυναμικού και αφετέρου να στηρίζει ουσιαστικά και αποτελεσματικά τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτριά στην προσπάθειά του/της να κατακτήσει γρήγορα και σε υψηλό επίπεδο την κυρίαρχη γλώσσα και τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου (Coelho, 2007).

Αυτό που παρατηρήθηκε κατά την επιτόπια έρευνα είναι ότι συχνά στις σχολικές μονάδες που έχουν οργανική θέση Τάξης Υποδοχής δεν υπάρχει αίθουσα να στεγάσει την τάξη αυτή και

το Τμήμα περιφέρεται από τάξη σε τάξη ανάλογα με τη διαθεσιμότητα, ενώ όταν ο καιρός δεν βοηθάει το μάθημα γίνεται στο γραφείο των δασκάλων. (Ε7)

Η έλλειψη σταθερού χώρου διδασκαλίας και η εναλλαγή σε διαφορετικό χώρο επηρεάζει άμεσα την ψυχολογία των μαθητών/τριών και επιδρά ανασταλτικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος που θα περιλαμβάνει ένα σταθερό, δομημένο, προβλέψιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον με επαναλαμβανόμενες σχολικές «ρουτίνες» είναι μία βασική αναγκαιότητα για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αυτό επιβεβαιώνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

Η μη ύπαρξη σταθερής τάξης κάνει κακό στην εκπαίδευση των παιδιών. Όταν κάθε μέρα κάνουμε και σε άλλη τάξη χάνουμε από το μάθημα 15 λεπτά στο να παρατηρήσουν τα παιδιά την τάξη πράγμα που είναι λογικό. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την τάξη τους, να ξέρουν πού είναι το θρανίο τους... τα παιδιά αποζητούν να έχουν έναν χώρο, ένα σημείο αναφοράς. (E9)

Επιπρόσθετα, η έλλειψη σταθερού χώρου διδασκαλίας μειώνει, όπως είναι αναμενόμενο, και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς στερεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες την πρόσβαση σε ποικίλο εκπαιδευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υλικό, έντυπο ή ηλεκτρονικό:

Δεν έχω υπολογιστή και μου λείπει. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν υποδομές στην Τ.Υ., όπως υπολογιστής με internet, προτζέκτορας, εκτυπωτής κ.λπ. (E6)

Βέβαια, κατά την επιτόπια έρευνα οι ερευνήτριες επισκέφτηκαν και σχολεία στα οποία η Τ.Υ. λειτουργούσε σε δικό της ξεχωριστό χώρο. Ωστόσο οι ερευνήτριες παρατήρησαν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτές οι τάξεις δεν τηρούσαν τις προδιαγραφές μιας τυπικής τάξης. Ως προς το εμβαδόν ήταν πολύ μικρές, καθώς επρόκειτο για κάποιους βοηθητικούς χώρους του σχολείου (αποθήκη, κουζίνα, διάδρομος κ.λπ.) οι οποίοι είχαν μετατραπεί σε «τάξη». Ως προς τις υποδομές δεν είχαν όλες οι τάξεις υπολογιστές, πίνακα ή κάποια στοιχειώδη διακόσμηση.

Εξάιρεση αποτελούν οι Τάξεις Υποδοχής που είχαν δικό τους ξεχωριστό χώρο και λειτουργούσαν στη βάση μιας τυπικής σχολικής αίθουσας με ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής (όπως υπολογιστής, προτζέκτορας, εκτυπωτής, βιβλιοθήκη με βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τον εκπαιδευτικό) και με διακόσμηση στους τοίχους που παρέπεμπε σε υλικό για τη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Όμως ακόμη και σε αυτές τις τάξεις, η έλλειψη γλωσσικού και πολιτισμικού υλικού το οποίο θα αντανάκλασε τα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά βιώματα των μαθητών της τάξης ήταν εμφανής.

Συνεργασία των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. με τους εκπαιδευτικούς των συμβατικών τάξεων

Προκειμένου να φωτιστεί περισσότερο ο τρόπος λειτουργίας της Τ.Υ. σε κάθε σχολική μονάδα, αναζητήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. σχετικά με το είδος και τον βαθμό συνεργασίας που αναπτύσσουν με τους/τις εκπαιδευτικούς των συμβατικών τάξεων και γενικότερα με τον σύλλογο διδασκόντων. Μέσα δηλαδή από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματος επιχειρείται να αναδειχτεί το πώς οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. προσλαμβάνουν αφενός τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των τυπικών τάξεων και αφετέρου τη συνολική αντίληψη που έχει ο σύλλογος των διδασκόντων για το ρόλο της Τ.Υ. μέσα στο σχολείο.

Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τυπικών τάξεων κινείται στις περισσότερες περιπτώσεις σε τυπικό επίπεδο στερώντας από τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. σημαντική και βοηθητική πληροφόρηση για το έργο τους:

Στην αρχή υπήρξε μία ενημέρωση ως προς τα τυπικά, δηλαδή, ποια παιδιά χρειάζονται Τ.Υ., μίλησα με τις δασκάλες τους και μου είπαν σε ποιους τομείς να εστιάσω και έτσι γενικά υπήρξε μία διευθέτηση. (Ε1)

Αυτή η τυπική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να οφείλεται στην αντίληψη που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των συμβατικών τάξεων έχει για το ρόλο και τον τρόπο λειτουργίας της Τ.Υ. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. θεωρείται δευτερεύων και βοηθητικός και συχνά τους ανατίθεται να αναλαμβάνουν άλλες τάξεις όταν απουσιάζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί:

Νιώθω και λίγο μπαλαντέρ σε αυτό το σχολείο καθώς λένε ότι είναι προτιμότερο να μπω στην τάξη που λείπει ο εκπαιδευτικός και ας μην κάνουν αυτά τα παιδιά μάθημα. Δεν έχουν καταλάβει ότι το μάθημα πρέπει να έχει συνέχεια και μια ξεκάθαρη δομή για να νιώθει το παιδί ότι κάπου πάει και κάτι κάνει. (Ε9)

Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών των Τ.Υ., πολλοί εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων θεωρούν τη λειτουργία της Τ.Υ. ως συμπληρωματική και υποστηρικτική στο έργο της κανονικής τάξης:

Πολύ λίγοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει κάτι στην Τ.Υ. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι είναι συμπληρωματικός ο ρόλος, αρκεί να διαβάσουν αυτό που έχουν οι μαθητές για την επόμενη μέρα, επειδή δεν έχουν βοήθεια στο σπίτι και να κάνουν εκεί τις ασκήσεις. (Ε4)

Αυτό όμως που δείχνει κυρίως την έλλειψη συνεργασίας, είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών των τυπικών τάξεων ότι οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. θα πρέπει να ακολουθούν το πρόγραμμα των τάξεών τους. Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις «απαιτούν» από τους/τις συναδέλφους τους να βελτιώσουν άμεσα τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών:

Ο δάσκαλος της τάξης όταν μου έδινε το κάθε παιδί, μου έλεγε τι θα κάνει, για να κάνω και εγώ. Βέβαια αυτό δεν το ακολουθούσα πάντα, γιατί η τάξη πολλές φορές ήταν πολύ πιο μπροστά. (Ε8)

Οι συνάδελφοι των κανονικών τάξεων θέλουν αποτέλεσμα. Δηλαδή, οι μαθητές να πηγαίνουν καλά στο μάθημα της Γλώσσας στην κανονική τάξη. (Ε7)

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί των συμβατικών τάξεων, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται το ότι ο τρόπος λειτουργίας των Τ.Υ. διαφοροποιείται από εκείνον των τυπικών τάξεων ως προς τη στοχοθεσία, τη μεθοδολογία, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα διδακτικά υλικά:

Μου λένε οι δάσκαλοι για τα παιδιά της Τ.Υ.: 'δεν κάνει τίποτα αυτό το παιδί, δεν αποδίδει...' και τους λέω τι περιμένεις εσύ να κάνει... τι απαιτήσεις έχεις και μου λένε: 'να γράφει, να κάνει αυτό, το άλλο...'. Εγώ το βλέπω μέσα στην τάξη και γράφει και ανταποκρίνεται σε διάφορα πράγματα. Άρα η προσέγγιση είναι διαφορετική... (Ε2)

Ο δάσκαλος της τάξης όταν διδάσκει ένα γραμματικό φαινόμενο και έχει την απαίτηση στο τέλος της ώρας να το ξέρει και το παιδί της Τ.Υ. Αυτό είναι πολύ

δύσκολο, γιατί το παιδί αυτό είναι πιο πίσω, έχει πολλά κενά και χρειάζεται άλλη προσέγγιση. (E4)

Συνεπώς, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών των τυπικών τάξεων φαίνεται να έχουν αποδέκτη το μέσο μαθητή της κυρίαρχης ομάδας. Ο μύθος της ομοιογένειας μιας σχολικής τάξης και του μέσου μαθητή οδηγεί στη μετάθεση της ευθύνης της γλωσσικής εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών/τριών αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό της Τ.Υ.:

Κανένας δάσκαλος δεν ασχολείται με τα παιδιά που δεν ξέρουν ελληνικά. Ασχολείται με τα παιδιά που μισο-ξέρουν και μπορούσαν σε ένα βαθμό να παρακολουθήσουν αυτό που έκανε με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Οι δάσκαλοι τρομοκρατούνται όταν έρχεται ένα παιδί που δεν ξέρει ελληνικά, πάρε τον εσύ λέει, εγώ δεν έχω τι να κάνω. Γενικότερα δεν διέκρινα κάποιον δάσκαλο να ασχολείται ξεχωριστά με τα παιδιά αυτά. (E1)

Οι δάσκαλοι της κανονικής τάξης δεν ασχολούνται με αυτά τα παιδιά, γιατί έχουν επαναπαυθεί ότι θα έρθουν στην Τ.Υ. όσες ώρες να 'ναι, αφού δε μπορεί να παρακολουθήσουν την κανονική τάξη. Μάλιστα κάποιοι θέλουν να τα παίρνω 3-4 ώρες την ημέρα κάθε μέρα και μετά να τα αναλαμβάνουν οι ειδικότητες και έτσι να μην βρίσκονται καθόλου στο μάθημά τους. (E9)

Εξαίρεση, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αποτελούν κάποιοι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων, Α' και Β' τάξης, οι οποίοι φαίνεται ότι λόγω της ηλικίας των μαθητών/τριών τους εστιάζουν στη διδασκαλία τους περισσότερο στις ατομικές γλωσσικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και υιοθετούν εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας με εμφανή τα θετικά αποτελέσματα και για τους δίγλωσσους μαθητές:

Η αλήθεια είναι ότι ουσιαστική συνεργασία υπήρχε όντως με τους δασκάλους της Α' και της Β' τάξης, ίσως γιατί ήξεραν ότι ήμασταν στο ίδιο επίπεδο. Ένιωθα ότι καταλάβαιναν τι γίνεται στην Τ.Υ. και στις τάξεις τους αντιμετώπιζαν αυτά τα παιδιά διαφορετικά και είχαν μεγάλη εξέλιξη. (E5)

Συμπερασματικά, αυτό που αναδεικνύεται ως επιτακτική ανάγκη είναι ότι η ορθή λειτουργία των Τ.Υ. δεν υπόκειται μόνο στον/στην εκπαιδευτικό της Τ.Υ. αλλά στους/στις εκπαιδευτικούς ολόκληρης της σχολικής μονάδας, οι οποίοι θα πρέπει να καταρτιστούν, προκειμένου να εντάξουν στη διδασκαλία τους διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές προσεγγίσεις και πρακτικές (Μάγος, 2022). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τονίζουν την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών των τυπικών τάξεων δηλώνοντας ότι θα πρέπει να αντιληφθούν πως δεν μπορούν να ακολουθούν την ίδια στοχοθεσία και μεθοδολογία για όλα τα παιδιά υποστηρίζοντας ότι:

Θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να ξεβουλευτεί. (E2)

Αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών

Ποικίλα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο κατανοητή και πιο αποτελεσματική όταν στηρίζεται στα γλωσσικά και πολιτισμικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών από το εκτός σχολείου πλαίσιο αναφορά τους (Ladson-Billings, 1995). Μία τέτοια πολιτισμική σχετική μαθησιακή προσέγγιση θα καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ες να βρουν τη δική τους «φωνή», να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τις πολλαπλές πολιτισμικές οπτικές και να συμμετέχουν

περισσότερο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς θα μοιράζονται τις εμπειρίες τους με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς τους (Byrd, 2016· Gay, 2010). Βέβαια, με δεδομένο ότι μία τέτοια συνθήκη δεν είναι αυτονόητη στο σύγχρονο σχολείο, χρειάζεται μία στοχευμένη προσπάθεια από τον/την εκπαιδευτικό ώστε οι μαθητές/τριες να υπερβούν τα αρνητικά αισθήματα για τον οικογενειακό τους πολιτισμό, που το μονοπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο τους δημιουργεί, και να νιώσουν αισθήματα αποδοχής και ένταξης (Τσοκαλίδου/Tsokalilidou, 2017). Μάλιστα ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι ακόμη και μέσα σε ένα μονόγλωσσο σχολικό περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει συνθήκες προσθετικού προσανατολισμού και να μεταδώσει στους/στις μαθητές/τριες του το μήνυμα της αναγνώρισης της αξίας της μητρικής τους γλώσσας και του οικογενειακού τους πολιτισμού.

Ωστόσο, αυτό που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν ενθάρρυναν αναφορές στα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία των δίγλωσσων μαθητών/τριών, εκφράζοντας στην ουσία αντιλήψεις και στάσεις που αντανακλούν την ιδεολογία της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας (Γκαϊνταρτζή, 2018):

Κάτι τέτοιο δεν ήταν και εφικτό, γιατί εγώ δε γνωρίζω τη γλώσσα τους να τα βοηθήσω και δυστυχώς δεν έχουμε τη δυνατότητα να έχουμε κάποιο μεταφραστή. (E3)

Ποτέ δεν είχα σκεφτεί να τους ρωτήσω μία λέξη στη γλώσσα τους. Ας πούμε ότι αν ξαναέχω του χρόνου Τ.Υ. αυτό θα το κάνω. (E7)

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σύμφωνα με το ημερολόγιο καταγραφών των ερευνητριών, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δήλωσαν σε σχετική ερώτηση: «Δεν μιλάμε βουλγαρικά, γιατί εδώ είναι ελληνικό σχολείο». Η φράση αυτή του/της μαθητή/τριας επιβεβαιώνει τα άμεσα και έμμεσα μηνύματα υποτίμησης που μεταδίδει το ελληνικό σχολείο στους δίγλωσσους μαθητές/τριες ότι τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά δεν αναγνωρίζονται και δεν είναι αποδεκτά στους κόλπους του (Αρχάκης, 2020). Το γεγονός ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι αναφορές στις γλώσσες και τους πολιτισμούς των δίγλωσσων μαθητών/τριών δεν είναι αυτονόητες δείχνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται πως κατά την εκμάθηση μίας νέας γλώσσας η αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών είναι μία φυσιολογική διαδικασία και δημιουργεί καλύτερες συνθήκες κατανόησης και συνειδητοποίησης της νέας γνώσης (Calafato, 2020· Σκούρτου, 2011).

Στον αντίποδα αυτών των πρακτικών καταγράφηκαν από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώσεις που αναδεικνύουν μία ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους, η οποία φαίνεται ότι προκύπτει από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες των Τ.Υ., κατανοώντας την ανάγκη τους για απενοχοποίηση της οικογενειακής γλώσσας και του πολιτισμού τους. Έτσι προέτρεπαν τους/τις μαθητές/τριες τους να κάνουν χρήση των μητρικών γλωσσών είτε για γνωστικούς λόγους, όπως καλύτερη κατανόηση του λεξιλογίου, είτε για ψυχολογικούς λόγους ώστε να νιώσουν άνετα και οικεία μέσα στην τάξη υποδοχής:

Μεταξύ τους μιλούσαν αλβανικά, γιατί τους προέτρεπα να μιλήσουν, όταν δεν καταλάβαιναν κάποια λέξη... αμέσως μόλις την άκουγαν στα αλβανικά χαίρονταν, γιατί καταλάβαιναν και εγώ το θεωρούσα σημαντικό, γιατί έπαιρναν

λίγο θάρρος να πάει το μάθημα παρακάτω. Γιατί όταν δεν καταλάβαιναν αισθάνονταν μία ματαιώση, μία απογοήτευση. (E5)

Στο μάθημα χρησιμοποίησα το χιούμορ και τη γλώσσα τους και τους λέω να μου λένε λέξεις στο γλώσσα τους και τα βοηθάει να βλέπουν πώς εγώ δυσκολεύομαι να μιλήσω τη δική τους γλώσσα και κάνω λάθη. (E6)

Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η αναγνώριση της σημασίας της αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών από αρκετούς εκπαιδευτικούς του δείγματος σχετίζεται περισσότερο με μία ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με τη διαφορετικότητα. Αυτή η ευαισθητοποίηση ενδεχομένως να προκύπτει από κάποιες γνώσεις τους αλλά κυρίως από τις εμπειρίες τους και την αλληλεπίδρασή τους με γλωσσολογικά διαφορετικούς μαθητές/τριες στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, για μία συστηματική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας απαιτείται ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει και να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα επιμέρους γλωσσικά ζητήματα που προκύπτουν από τη σχέση της γλώσσας που διδάσκεται με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών (Σκούρτου, 2011). Τέτοια ζητήματα αφορούν, για παράδειγμα, θέματα παρεμβολής της πρώτης γλώσσας του παιδιού στη διαμόρφωση της διαγλώσσας του. Αυτή η γνώση φαίνεται να απουσιάζει από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, όπως αναδεικνύεται στις καταγραφές από τα ημερολόγια των ερευνητριών που ακολουθούν:

Ένας μαθητής από την Κίνα μεγάλης ηλικίας, 11 χρονών, στον προφορικό του λόγο δε διαχωρίζει τα φωνήματα /l/, /r/ λόγω της πρώτης του γλώσσας. Παρομοίως, μαθήτριες αλβανικής καταγωγής δεν παράγουν το φώνημα /γ/ της ελληνικής, διότι το φώνημα αυτό δεν υπάρχει στην πρώτη τους γλώσσα». (Ημερολόγιο ερευνητριών)

Σύμφωνα με τον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (2011) μια αντιπαραβολική διδασκαλία στα συγκεκριμένα φωνολογικά φαινόμενα θα ήταν χρήσιμη, ώστε να διαπιστώσουν οι μαθητές/τριες τις διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να ασχολούνται με τα θέματα αυτά.

Αναφορικά με την αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων του οικογενειακού πολιτισμού των μαθητών/τριών παρατηρήθηκε ότι οι όποιες αναφορές είναι περιστασιακές και προέρχονται κυρίως από τους μαθητές και όχι από τους εκπαιδευτικούς. Οι αναφορές αυτές κρίνονται ως πολύ σημαντικές τόσο σε επίπεδο ένταξης των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και σε επίπεδο ενίσχυσης της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας και της αυτοεκτίμησής του/της (Γκόβαρης, 2019). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και οι εκπαιδευτικοί με τις δηλώσεις τους:

Εγώ βλέπω ότι όταν τους δίνεις σημασία και ενδιαφέρεσαι να μάθεις για τη χώρα τους για τον τόπο τους, τις συνήθειές τους, χαίρονται και δίνουν πιο μεγάλη σημασία στο μάθημα και προσπαθούν πιο πολύ, τους βοηθάει και στο συναισθηματικό κομμάτι και εγώ το χρησιμοποιώ αυτό. (E4)

Ναι, όταν είχαν τη γιορτή των χρωμάτων που γιορτάζουν το φως, το Ντιβάλι, υπήρχε πολλή χαρά. Είχαμε συνδεθεί μέσω You Tube με τον ναό τους, το έβαλαν τα παιδιά, το είδαν και το απόλαυσαν. Αυτό τους έδωσε πολλή χαρά και τραγούδησαν και ένα δικό τους θρησκευτικό τραγούδι. (E2)

Εξαίρεση στην παραπάνω ευκαιριακή αναφορά στους οικογενειακούς πολιτισμούς των μαθητών/τριών, ίσως να αποτελούν οι δηλώσεις μίας εκπαιδευτικού, η οποία μέσα από ένα ειλικρινή αναστοχασμό της διδακτικής της προσέγγισης αναφέρθηκε στην ανάγκη να υπάρχει ένα πλαίσιο διδασκαλίας όπου θα αναγνωρίζεται ο οικογενειακός πολιτισμός των μαθητών/τριών και θα αξιοποιείται συστηματικά ως αντικείμενο διδασκαλίας, παραπέμποντας σε χαρακτηριστικά της «πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας» (Gay, 2010):

Άρρησα να καταλάβω ότι θα πρέπει να τους φέρνω υλικό που να ανήκει στο δικό τους πολιτισμικό κομμάτι. Γιατί είχα μείνει σε αυτό το πιο στείο ότι μαθαίνουμε ελληνικά. Μετά από μερικούς μήνες άνοιξε το μυαλό μου όταν έκανα ένα project για την οικογένεια. Εκεί μπήκα στη σκέψη ότι αυτά τα παιδιά θα πρέπει να δουν οικογένειες που να ανταποκρίνονται στο δικό τους μοτίβο και όχι στο δικό μας. Και έφερα διάφορες εικόνες, γιατί όντως τα ερεθίσματα που έπαιρναν δεν είχαν να κάνουν με τον πολιτισμό τους ή τη θρησκεία τους και με όλα αυτά που είχαν συνηθίσει τα μάτια τους από το σπίτι τους. (E5)

Σε κάθε περίπτωση οι Τάξεις Υποδοχής φαίνεται ότι είναι σημαντικές για τους/τις διγλωσσους μαθητές/τριες σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς σαν έναν «ασφαλή χώρο» στον οποίο οι μαθητές/τριες με προθυμία πηγαίνουν και συμμετέχουν ενεργά στην διδακτική διαδικασία:

Στην τάξη έρχονται πάντα με χαρά και θέλουν να κάτσουν κι άλλο. Τους αρέσει η Τ.Υ. γιατί νιώθουν ότι κάτι κάνουν στο σχολείο. Στην κανονική τάξη βαριόντουσαν. Τους ρωτούσα κιόλας και μου έλεγαν ότι μέσα στην τάξη δεν κάνουν κάτι, ενώ εδώ μιλούν, γράφουν, θα πούμε κάτι, θα γελάσουν, έχουμε άλλη επαφή. (E1)

Τα παιδιά έρχονται με όρεξη στην Τ.Υ. Έχω πολλούς μαθητές που με το που ανοίγω την πόρτα του σχολείου έρχονται και μου λένε: «κυρία τι ώρα να έρθω;». Το έχουν μεγάλη ανάγκη και δεν το λέω μόνο εγώ το λένε και οι δάσκαλοι. Επειδή νιώθουν ότι θα πάνε σε μία τάξη που είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδό τους, που έχουν λόγο, που θα δουλέψουν πάνω σε αυτά τα πράγματα που θέλουν να δουλέψουν, γιατί στην τάξη τους δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν και πάνε σε ένα τμήμα που όπως και να έχει δεν θα νιώσουν ότι υστερούν και θα τα καταφέρουν. (E9)

Συμπεράσματα

Από το 1980 ως σήμερα οι Τάξεις Υποδοχής είναι το κύριο θεσμικό μέτρο για την εκπαιδευτική ένταξη των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών μέσα στο ελληνικό σχολείο. Όλα αυτά τα χρόνια το θεσμικό πλαίσιο πέρα από κάποιες βελτιωτικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των Τ.Υ., συνεχίζει να υπηρετεί σθεναρά μία αφομοιωτική-αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική (Ζάγκα et al., 2014). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ελληνική πολιτεία δεν προβλέπει κάποια συγκεκριμένα τυπικά προσόντα για τους/τις εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν τις Τ.Υ. (όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακούς τίτλους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας), σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την Τάξη Ένταξης στους οποίους απαιτείται η κατοχή εξειδικευμένων μεταπτυχιακών τίτλων (βλ. άρθρο 48 του Ν.4415/2016). Αλλά και κατά την ανάληψη των καθηκόντων τους δεν υπάρχει κάποια κρατική μέριμνα ώστε να καταρτιστούν ανάλογα

και να είναι σε θέση να διαχειριστούν τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα «στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», όπως δηλώνουν τα θεσμικά κείμενα για τις Τ.Υ. (βλ. Εγκύκλιο, αρ. πρωτ. Φ1/60388/Δ1/27.05.2021). Άρα διαπιστώνεται ένα έλλειμα τυπικών και ουσιαστικών προσόντων στους/στις εκπαιδευτικούς των Τ.Υ. για το οποίο και οι ίδιοι εξέφρασαν την αμηχανία τους.

Παράλληλα τα ευρήματα δείχνουν ότι στη αντίληψη των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. οι σύλλογοι των διδασκόντων στις επιμέρους σχολικές μονάδες δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία του θεσμού της Τ.Υ. για την εκπαιδευτική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών ούτε και το έργο που επιτελείται σε αυτή την τάξη. Η έλλειψη συχνά σταθερής αίθουσας διδασκαλίας για την Τ.Υ. αλλά και οι ελλείψεις σε βασικές υποδομές στις περιπτώσεις που υπάρχει αυτόνομη τάξη, δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών και λειτουργούν ανασταλτικά στη μαθησιακή διαδικασία μειώνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γι' αυτή. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών των συμβατικών τάξεων, θεωρώντας το έργο των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. υποδεέστερο του δικού τους και επικουρικό, δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές ανάγκες, προϋποθέσεις, των μαθητών/τριών με διπολιτισμικό και διγλωσσικό κεφάλαιο και κατ' επέκταση τη διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση ανάμεσα στην τυπική τάξη, όπου η ελληνική διδάσκεται ως μητρική και την Τάξη Υποδοχής, όπου η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα (Κατσιμαλή, 2015· Saville-Troike, 2016). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι αναμενόμενο να υπάρχει έλλειμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των τυπικών τάξεων και των Τάξεων Υποδοχής και η ευθύνη για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών να εκχωρείται αποκλειστικά στις Τ.Υ. (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Χατζηδάκη, 2019).

Όλα αυτά επιβεβαιώνουν μία αμφίθυμη συνθήκη που υπάρχει στο ελληνικό σχολείο σε σχέση με τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας (Γκόβαρης, 2015). Από τη μια μεριά στα θεσμικά κείμενα για τις Τ.Υ. αλλά και στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ) υπάρχουν αναφορές για σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και για υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Από την άλλη μεριά όμως, η μη εξασφάλιση ισότιμων συνθηκών μάθησης στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, η απουσία ενός συνεργατικού, υποστηρικτικού, θετικού σχολικού κλίματος μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, καθώς και η ελλιπής αναγνώριση του ρόλου και του έργου της Τ.Υ., δίνουν έμμεσα αλλά με σαφήνεια το μήνυμα ότι στο πλαίσιο του «αφανούς προγράμματος του σχολείου» (Banks, 2004, σ. 46), η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα έχει υποδεέστερη και περιθωριακή θέση στην καθημερινή σχολική ζωή.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. καθώς δεν έχουν την ανάλογη κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας για να ανταποκριθούν στο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο, όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας, αυτοσχεδιάζουν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναπαράγοντας την ιδεολογία της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας στέλνουν μηνύματα στους/στις μαθητές/τριες τους μέσα από τις εκπαιδευτικές τους επιλογές ότι οι μητρικές τους γλώσσες και οι οικογενειακοί τους πολιτισμοί δεν έχουν θέση τόσο στο ελληνικό σχολείο όσο και στην τάξη τους (Magos & Simopoulos, 2009). Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί περισσότερο ευαίσθητοι και περισσότερο ανοιχτοί στην ετερότητα προσλαμβάνουν τις

ανάγκες των μαθητών/τριών τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους στην καθημερινή πρακτική. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές καθιστούν τις Τ.Υ. «ασφαλείς χώρους» και οι μαθητές/τριες νιώθουν οικειότητα να εκφράσουν τη μαθητική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν αναπτύξει σε ένα επίπεδο τη διαπολιτισμική ευαισθησία, σύμφωνα με το μοντέλο του Bennett (2004). Και βέβαια, παρόλο που φαίνεται αυτή η ευαισθησία των εκπαιδευτικών να προκύπτει διαισθητικά και μέσα από την επαφή τους με τους δίγλωσσους μαθητές τους στην εκπαιδευτική πράξη, αποτελεί μία καλή βάση ώστε να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές και να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Οστόσο αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι η εύρυθμη λειτουργία της Τ.Υ. και γενικότερα η αποτελεσματική και συμπεριληπτική προσέγγιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο δεν εξαρτάται μόνο από τη διαπολιτισμική ευαισθησία μίας μειοψηφίας εκπαιδευτικών οι οποίοι περισσότερο διαισθητικά και όχι με βάση ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο υιοθετούν εκπαιδευτικές πρακτικές σεβασμού της ετερότητας. Χρειάζεται όλη η εκπαιδευτική κοινότητα να καταρτιστεί σε θέματα διαπολιτισμικότητας με θεσμικές πρωτοβουλίες. Χρειάζεται όλοι οι εκπαιδευτικοί με αφετηρία τα βιώματά τους από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με την ετερότητα των μαθητών τους και με γνώμονα τις αξίες του σεβασμού, της ισοτιμίας και της δικαιοσύνης, να κατακτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ώστε η εκπαιδευτική και σχολική καθημερινότητα να γίνει περισσότερο μαθητοκεντρική και συμπεριληπτική. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διάφορες έρευνες τονίζουν την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών όχι μόνο θεωρητικά αλλά βιωματικά, με εστίαση στη διαχείριση της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού στην πράξη (Kaldi et al., 2018· Magos & Simopoulos, 2009).

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το μικρό ερευνητικό δείγμα το οποίο προερχόταν από μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή καθώς επίσης και το γεγονός ότι αναφέρθηκαν μόνο οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τ.Υ. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να στραφεί στο να αναδείξει τις απόψεις και των εκπαιδευτικών των συμβατικών τάξεων για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τη θέση της Τ.Υ. μέσα στο σχολείο αλλά και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικών των Τ.Υ. Ακόμη θα ήταν σημαντική, μία περισσότερο εκτεταμένη έρευνα, με μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα εκπαιδευτικών από διάφορες γεωγραφικές περιοχές, με συμμετοχή μαθητών/τριών που φοιτούν στις Τ.Υ. και των γονιών τους και με χρήση ποικίλων μεθοδολογικών εργαλείων ώστε να φωτιστούν διάφορες διαστάσεις της γενικότερης οργάνωσης και λειτουργίας της Τ.Υ. αλλά και ειδικότερα αυτής καθ' αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να διατυπωθούν εκείνες οι προτάσεις που θα υποστηρίξουν την αποτελεσματική λειτουργία της Τ.Υ.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε., & Σακελλαρίου Μ. (2015). «Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών νηπιαγωγών: Μια συγκριτική διερεύνηση». Στα Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις» (Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και

- Διεθνούς Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014) (σ.60-76). http://eriane-elemedu.emillescreations.com/art/uploads/diapolitismikothta_all.pdf
- Αρχάκης, Α. (2020). Αμφισβητώντας τα προνόμια των πλειονοτικών μαθητών/τριών: Προτάσεις κριτικής εκπαίδευσης με βάση κείμενα ταυτότητας μεταναστών μαθητών/τριών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Στο Β. Μητσοκοπούλου & Ε. Καραβά (Επιμ.), *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση* (σσ. 115-141). Πεδίο.
- Aluffi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία, και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Χ. Γκόβαρης, Επιμ.). Ατραπός.
- Auernheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή - Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 17-36). Ατραπός.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ.). Παπαζήση.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, No.3. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Bennet, M. J. (2004). Becoming intercultural competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Intercultural Resource Corporation.
- Bennet, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), *International Encyclopedia of Intercultural Communication* (pp. 1-10). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *Apa Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 57-71). <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byrd, C. M. (2016). Does Culturally Relevant Teaching Work? An Examination from Student Perspectives. *SAGE Open*, July-September, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244016660744>
- Γερμανός, Δ. (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη, (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-2009* (σσ. 21-54). University Studio Press.
- Γκαϊρτατζή, 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, 83-94.
- Γκόβαρης, Χ. (2015). Διαπολιτισμική Μάθηση στα ΔΕΠΠΣ / ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου: Κριτικές επισημάνσεις. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία, 35 μελέτες αφιέρωμα στον Καθηγητή Ν. Μήτση* (σσ. 413-426). Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2019). Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο – Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις. Στο Π. Τρούκη & Μ. Δοκοπούλου (Επιμ.), *Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά Βαθμίδα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών Προσφύγων. Γ'*

- τόμος *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Γυμνάσιο* (σσ. 5-17). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Calafato, R. (2020). Language teacher multilingualism in Norway and Russia: Identity and beliefs. *European Journal of Education, 00*, 1-16.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & van de Ven, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project. Council of Europe, Language Policy Division*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, Επιμ.). Επίκεντρο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της Ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μτφρ. & Ε. Σκούρτου, Επιμ.). Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Εγκύκλιος αρ. πρωτ. Φ1/60388/Δ1. «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2021-22 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α΄ φάση» (27.05.2021).
- ΕΠ 1.1.2. (2013). *Εργαλεία παρατήρησης διδασκαλιών & έκθεση με τα πορίσματα των παρακολούθησεων συνδιδασκαλιών & των εργαστηρίων. Δράση 1 Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση ΕΣΠΑ (2007–2013)*.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis (Eds.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education* (pp. 172-190). Cambridge Scholars Publishing.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60*, 71-90.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College Press.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. (Σημειώσεις). Μυτιλήνη.
- Κατσιμαλή, Γ. (2015). Η διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 1-10). Α.Π.Θ.
- Κουλιάρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πλυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 206-220.

- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 1-7. <https://theavarnagroup.com/wp-content/uploads/2015/11/But-thats-just-good-teaching.pdf>
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 80-95). Σαΐτα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Γρηγόρης.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). 'Do you know Naomi?': researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20 (3), 255-265. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980903138616>
- Νόμος 1404 /1983. «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». (ΦΕΚ 173/τ. Α'/ 24.11.1983).
- Νόμος 1894/1990. «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις». (ΦΕΚ110/τ. Α'/27.8.1990).
- Νόμος 4415/2016. «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ159/τ.Α'/6.9.2016).
- Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Ατραπός.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Gutenberg.
- Saville-Troike, M. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Rre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Τσοκαλίδου, Ρ. / Tsokalilidou, R. (2017). *Sidayes. Πέρα από τη διγλωσσία και τη διαγλωσσικότητα / Beyond bilingualism to translanguaging*. Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ2/378/Γ1/1124. «Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων». (ΦΕΚ 930/τ. Β'/8.12.1994).
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ/10/20/Γ1/708. «Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων». (ΦΕΚ 1789/τ. Β'/28/09/1999).
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. Φ.1ΤΥ/809/101455/Γ1. «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ». (ΦΕΚ 2197/τ. Β'/30-9-2011).

- Χατζηδάκη, Α. (2019). Ειδικοί εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές: από την αφάνεια και την απαξίωση στη δράση και στη συνεργασία. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Καλμπένη, & Ρ. Κίτσιου (Επιμ.), *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*. Πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 2015. (Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015) (σσ. 419-434). <http://greeklanglab.pre.uth.gr>
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.