

## Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)

Τεύχος 13

### παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός Τόμος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση  
Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, Κωνσταντίνος Βρατούλης, Αλβίζος Σοφός



Τεύχος 13, 2024

### Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διγλωσσία των Προσφύγων Μαθητών/τριών

Αικατερίνη Δεληγιάννη, Χαρίκλεια Πίτσου, Μιχάλης Χριστοδούλου

doi: [10.12681/revmata.37696](https://doi.org/10.12681/revmata.37696)

Copyright © 2024, Αικατερίνη Δεληγιάννη, Χαρίκλεια Πίτσου,  
Μιχάλης Χριστοδούλου



Άδεια χρήσης [#plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Δεληγιάννη Α., Πίτσου Χ., & Χριστοδούλου Μ. (2024). Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διγλωσσία των Προσφύγων Μαθητών/τριών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37696>

# Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διγλωσσία των Προσφύγων Μαθητών/τριών

Αικατερίνη Δεληγιάννη<sup>1</sup>  
[del.aikaterini@gmail.com](mailto:del.aikaterini@gmail.com)

Χαρίκλεια Πίτσου<sup>2</sup>  
[xpitsou@upatras.gr](mailto:xpitsou@upatras.gr)

Μιχάλης Χριστοδούλου<sup>3</sup>  
[mchristodoulou@eled.auth.gr](mailto:mchristodoulou@eled.auth.gr)

## Περίληψη

Η κατανόηση και αξιοποίηση από τους/τις εκπαιδευτικούς της σχέσης διγλωσσίας και μάθησης επιτρέπει τη διαμόρφωση υποστηρικτικού μαθησιακού πλαισίου για την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου και τη διδασκαλία των μαθημάτων μέσω της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών Γυμνασίων για τη διγλωσσία των προσφύγων μαθητών/τριών τους, με έμφαση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας του σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε Γυμνάσια της επικράτειας, όπου λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ), και διδάσκουν σε πρόσφυγες μαθητές/τριες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά την ευρεία θεώρηση του περιεχομένου της διγλωσσίας, δεν αντιλαμβάνονται τους πρόσφυγες μαθητές/τριες ως δίγλωσσα υποκείμενα. Μολονότι οι δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής εντοπίζονται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υιοθετεί την αρχή της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο και προκρίνει ως ενδεδειγμένη πρακτική την αποκλειστική χρήση της ελληνικής στον χώρο του σχολείου. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών/τριών.

**Λέξεις κλειδιά:** *διγλωσσία, ακαδημαϊκή γλώσσα, πρόσφυγες μαθητές, αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών, διδακτικές πρακτικές, παιδαγωγικές μέθοδοι*

## Abstract

Understanding and implementing the relationship between bilingualism and learning by teachers allows for the formation of a supportive learning framework for learning and teaching academic language through Greek as a second language. The purpose of this paper is to examine high school teachers' representations of their refugee students' bilingualism. The focus is on school language development. A quantitative survey was conducted. The survey sample consisted of 153 teachers of all disciplines who teach refugee students in high schools in diverse areas of Greece where host classes operate. The results of the study show that despite a widespread belief that teachers know what bilingualism is about, they do not perceive their refugee students as bilingual subjects. Although the difficulties in learning Greek are related to the comprehension of abstract concepts and to writing skills, the majority of teachers support the principle of maximum exposure to the target language and prefer the exclusive use of Greek in school as an appropriate practice. Nevertheless, many teachers employ instructional practices and pedagogical methods that support the academic development of refugee students.

**Key words:** bilingualism, academic language learning, refugee students, high school teachers' representations, instructional practices, pedagogical methods

---

<sup>1</sup> Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκ/σης, Μεδ

<sup>2</sup> ΕΔΙΠ, ΤΕΠΕΚΕ, Παν. Πατρών, ΣΕΠ-ΕΑΠ

<sup>3</sup> Επίκουρος καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΑΠΘ

## 1.Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, γεωπολιτικές ανακατατάξεις, κατάρρευση πολιτικών συστημάτων και κρατικών δομών, ένοπλες συγκρούσεις, παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συνθήκες ακραίας φτώχειας, καθώς και το κλείσιμο των συνόρων μετέτρεψαν την Ελλάδα σε χώρα διέλευσης ή/και υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων, κυρίως από χώρες της Μέσης Ανατολής, της Αφρικής, της Ασίας και πρόσφατα από την Ουκρανία. Η παρουσία μαθητών/τριών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο ανακινεί τη θεματική της διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας της σχολικής τάξης. Η ενεργοποίηση του συνολικού γλωσσικού δυναμικού τους και η ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους συνθέτουν τους βασικούς άξονες του υποστηρικτικού μαθησιακού πλαισίου για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας και τη διδασκαλία των μαθημάτων μέσω της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Cummins 2005). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η κατανόηση και αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της σχέσης διγλωσσίας και μάθησης (Σκούρτου 2011).

Η εννοιολογική οριοθέτηση της διγλωσσίας επιχειρείται με διάφορους ορισμούς προσανατολισμένους σε δύο καίριες κατευθύνσεις. Η μια τονίζει τη γλωσσολογική διάσταση του φαινομένου και εστιάζει στη γλωσσική ικανότητα/επάρκεια του ατόμου και η άλλη τονίζει τα ψυχοκοινωνικο-γλωσσικά χαρακτηριστικά του φαινομένου και εστιάζει στη λειτουργικότητα/χρήση της διγλωσσίας (Τριάρχη – Herrmann 2000). Αξιοπρόσεκτος για τις πολιτικο-ιδεολογικές του προεκτάσεις είναι ο ορισμός των Brutt-Griffler & Varghese (2004), σύμφωνα με τον οποίο η διγλωσσία νοείται ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος που δεν αποτελείται από διακριτές οντότητες, από δύο ξεχωριστές γλώσσες, αλλά συνιστά ένα συνεχές, στο οποίο, εκτός από τις γλώσσες, συνυπάρχουν κουλτούρες και οπτικές, που το καθιστούν για κάποιους ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό, υπό τη σκέψη μιας ενδεχόμενης ανατροπής της κυρίαρχης γλωσσικής νόρμας.

Οι βασικές αρχές της διγλωσσίας, οι υποθέσεις και τα μοντέλα, βάσει των οποίων περιγράφεται και ερμηνεύεται η σχέση διγλωσσίας και μάθησης, νοηματοδοτούν προτάσεις αντίστοιχων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, με στόχο την αξιοποίησή της στη σχολική τάξη στα πλαίσια μιας «διγλωσσικά συνειδητοποιημένης διδασκαλίας» (Σκούρτου 2001, 2011· Τσοκαλίδου 2012). Η αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία αναδεικνύει ως κατάλληλη παιδαγωγική διδασκαλία την αναγωγή του γραμματισμού σε πολυτροπική και πολυγλωσσική πρακτική, εμποδωμένη σε κοινωνικά συμφραζόμενα (Cope & Kalantzis 2000). Σύμφωνα με την Σκούρτου (2001, 2011), είναι αναγκαίο στην καθημερινή διδακτική πρακτική να εντοπιστούν από τους/τις εκπαιδευτικούς οι πρακτικές μεταφορές εννοιών των δίγλωσσων μαθητών/τριών και να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου μέσω γλώσσας.

Προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία μαθημάτων σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, στο πλαίσιο μιας παιδείας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό που αναγνωρίζει και αξιοποιεί το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή, υποστηρικτή, καθοδηγητή και διαμεσολαβητή, με στόχο τη συνεργατική παραγωγή γνώσης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού απαραίτητη κρίνεται η χρήση ενεργητικών μεθόδων μάθησης, που συμβάλλουν στη γνωστική δραστηριοποίηση και την ενδυνάμωση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, συνθήκες καθοριστικές για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας του σχολείου (Cummins 2005). Καθώς οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δίγλωσσων μαθητών/τριών επηρεάζουν το σύνολο των πτυχών της μάθησής τους (Vázquez-Montilla, Just & Triscari 2014) και συχνά αναδεικνύονται ιδιαίτερα ανθεκτικές στην αλλαγή (Borg 2006), μέσω της εργασίας μας επιχειρείται η διερεύνηση των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών/τριών, με έμφαση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας.

## 2.Μεθοδολογία έρευνας

## 2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία των προσφύγων μαθητών/τριών τους, με έμφαση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, σε Γυμνάσια όπου λειτουργούν ΤΥ Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) για πρόσφυγες μαθητές/τριες.

Με βάση τον προαναφερθέντα σκοπό διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Τι σημαίνει για τους/τις εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων ο όρος διγλωσσία;
- ✓ Ποιες δυσκολίες συναντούν οι πρόσφυγες μαθητές/τριες στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων;
- ✓ Τι είδους μαθησιακό περιβάλλον υποστηρίζει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των προσφύγων μαθητών/τριών, σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών;

## 2.2 Μέθοδος

Για την απάντηση στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα εφαρμόστηκε συγχρονικό σχέδιο έρευνας, προκειμένου να αποτυπωθούν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Προτιμούμε την έννοια της 'αναπαράστασης' από άλλες παρόμοιες, όπως 'απόψεις' ή 'αντιλήψεις', καθώς οι 'αναπαραστάσεις' παραπέμπουν στην ιδέα της κοινωνικό-πολιτισμικής τους διαμόρφωσης σε σχέση με μικρο-πλαίσια, σε αντίθεση με τις άλλες δυο έννοιες που έχουν ως βάση τους ψυχολογικές θεωρίες (Chaib, Danermark & Selander 2011). Ο προσδιορισμός των μεταβλητών και ο λειτουργικός ορισμός τους πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της θεωρητικής τεκμηρίωσης της έρευνας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Πριν τη χορήγησή του στους/ις συμμετέχοντες/ουσες υποβλήθηκε για διόρθωση και σχολιασμό από τους επιβλέποντες ΣΕΠ, καθώς επρόκειτο για ΜΔΕ στο πλαίσιο της ΕΚΠ60 του ΕΑΠ. Μετά την ανατροφοδότηση ακολούθησε ο πιλοτικός του έλεγχος, προκειμένου να ελεγχθεί περαιτέρω η σαφήνεια των ερωτήσεων και των οδηγιών συμπλήρωσής του (Bryman, 2017).

## 2.3 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Γυμνάσια της επικράτειας, όπου λειτουργούν ΤΥ ΖΕΠ για πρόσφυγες μαθητές/τριες. Πρόκειται για σχολεία που εδρεύουν στους νομούς Θεσσαλονίκης, Αττικής, Καβάλας, Λάρισας, Καρδίτσας, Μαγνησίας, Γρεβενών, Βοιωτίας, Εύβοιας, Φωκίδας, Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Δωδεκανήσου, Χανίων, Ηρακλείου και Λασιθίου. Η ύπαρξη ΤΥ θεωρήθηκε βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή των συγκεκριμένων Γυμνασίων στην έρευνα, καθώς στη συντριπτική πλειονότητά τους φοιτούν προσφυγόπαιδα και μάλιστα σε υψηλό αριθμό. Το ΦΕΚ για την ένταξη σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη ΖΕΠ (Υ.Α. 131701/Δ2/2020) αποτέλεσε έναν αξιόπιστο κατάλογο.

## 3. Ανάλυση δεδομένων

### 3.1 Μονομεταβλητές αναλύσεις

Το δείγμα αποτελείτο κυρίως από γυναίκες (74%), από εκπαιδευτικούς άνω των 46 ετών (70,6%), των οποίων η προϋπηρεσία ισοκατανέμεται σε όλες τις ομαδοποιήσεις ετών που δημιουργήσαμε (47% έως 20 έτη και 43% από 21 έτη και άνω). Σχεδόν οι μισοί/ες εξ αυτών είναι φιλόλογοι (42%), ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες είναι κάτω του 10%. Το 52,3% (n=80) των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ το 33,3% έχει λάβει επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το 19% στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Παρόλα αυτά, η εξειδίκευση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΔΕ) είναι περιορισμένη, καθώς το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με τη ΔΕ είναι πολύ μικρό 4,6% (n=7). Επιπλέον, μόνο ένα 5,2% (n=8) γνωρίζει κάποια από τις μητρικές γλώσσες των προσφύγων/τριών μαθητών, ενώ το 39,2% διαθέτει

προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι οι ΤΥ αποτελούνται κατά μέσο όρο από σχεδόν 14 μαθητές/τριες.

Ένα πρώτο εύρημα αφορά την καταγραφή των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία της έννοιας ‘διγλωσσία’. Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι, για τους/τις εκπαιδευτικούς, ο όρος ‘διγλωσσία’ σημαίνει πως ένα άτομο χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο ή περισσότερες γλώσσες, ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση και τον χώρο χρήσης της γλώσσας (MT=4,1 TA=1,2). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο όρος ‘διγλωσσία’ σημαίνει πως ένα άτομο μαθαίνει σε τέλειο βαθμό μια άλλη γλώσσα, χωρίς να χάνει τη μητρική (MT=3,9 TA=1,3) και με το ότι ο όρος ‘διγλωσσία’ σημαίνει πως ένα άτομο κατακτά έναν ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, στον οποίο εκτός από τις γλώσσες συνυπάρχουν και στοιχεία πολιτισμού. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν ότι ο όρος ‘διγλωσσία’ σημαίνει πως ένα άτομο κατέχει την ικανότητα, έστω και περιορισμένη, ομιλίας, κατανόησης, ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη γλώσσα (MT=3,5 TA=1,2).

Για τη μελέτη του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος (δυσκολίες απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων από πρόσφυγες μαθητές/τριες), εφαρμόσαμε τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων, προκειμένου να ομαδοποιήσουμε τις δηλώσεις που χρησιμοποιήσαμε στο ερωτηματολόγιο. Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές/τριες στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 73,8% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις δυσκολίες που αφορούν την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής, την ορθογραφία, τις γνώσεις γραμματικής, την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο του μαθήματος και την κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Ο συγκεκριμένος παράγοντας συμβάλλει κατά 60,3% στην ερμηνεία της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων και θα μπορούσε να συνοψιστεί εννοιολογικά ως «δυσκολίες απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν τον γραπτό λόγο». Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από τις δυσκολίες που αφορούν τη χρήση απλού λεξιλογίου (λέξεων υψηλής συχνότητας) στο πλαίσιο της διαπροσωπικής προφορικής επικοινωνίας, και την κατανόηση προφορικού λόγου στα πλαίσια του μαθήματος και τη χρήση απλών συντακτικών δομών. Ο συγκεκριμένος παράγοντας συμβάλλει κατά 13,5% στην ερμηνεία της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων και θα μπορούσε να συνοψιστεί εννοιολογικά ως «δυσκολίες απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν τον προφορικό λόγο». Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι οι δυσκολίες που αφορούν στην παραγωγή προφορικού λόγου στο πλαίσιο του μαθήματος είχαν σημαντική φόρτιση και στους δύο παράγοντες. Συνεπώς, από την παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό η διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων (πίνακας 1).

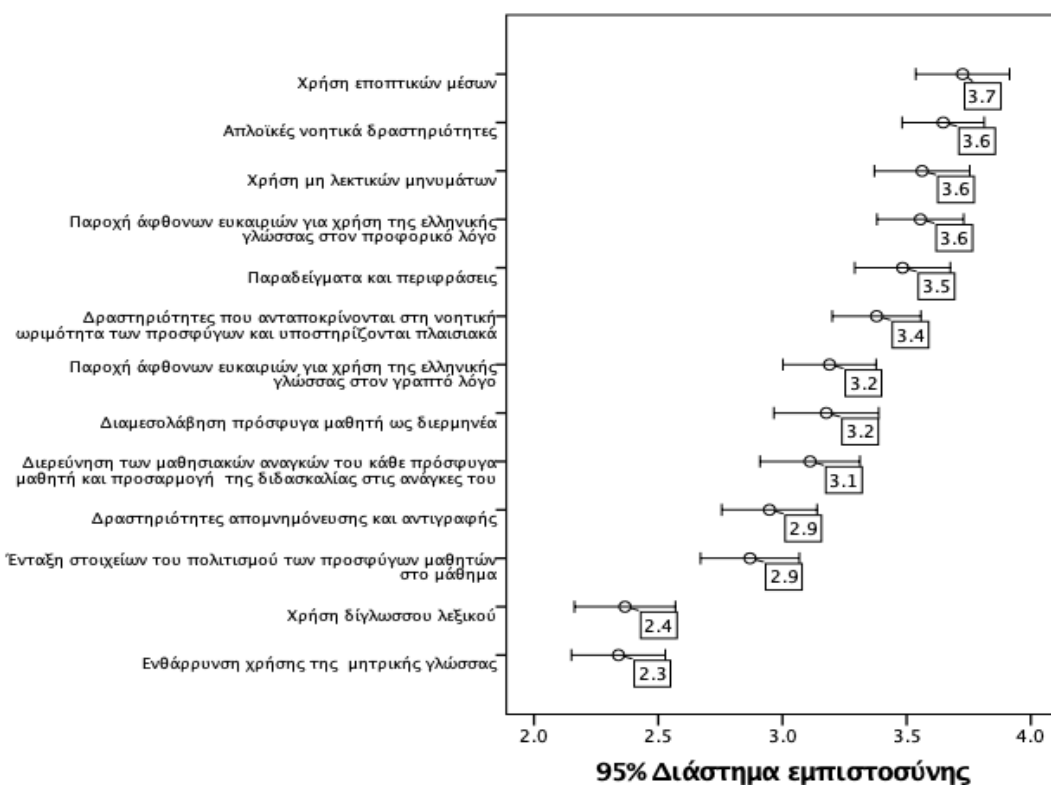
**Πίνακας 1:** Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων

	Παράγοντες	
	1	2
Κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης	0,666	
Κατάκτηση του μηχανισμού γραφής	0,761	
Ορθογραφία	0,902	
Γνώσεις γραμματικής	0,868	
Κατανόηση γραπτού λόγου στα πλαίσια του μαθήματος	0,773	
Παραγωγή γραπτού λόγου στα πλαίσια του μαθήματος	0,862	
Κατανόηση αφηρημένων εννοιών	0,819	
Χρήση απλού λεξιλογίου (λέξεων υψηλής συχνότητας) στα πλαίσια της διαπροσωπικής προφορικής επικοινωνίας		0,922
Χρήση απλών συντακτικών δομών στα πλαίσια της διαπροσωπικής προφορικής επικοινωνίας		0,857
Κατανόηση προφορικού λόγου στα πλαίσια του μαθήματος	0,656	
Παραγωγή προφορικού λόγου στα πλαίσια του μαθήματος	0,584	0,547

Ιδιοτιμή	6,636	1,480
Ποσοστό μεταβλητότητας	60,3%	13,5%

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (καταγραφή των πρακτικών υποστήριξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων τους) προέκυψε ότι οι συνήθειες πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι η χρήση εποπτικών μέσων (MT=3,7 TA=1,2), οι απλοϊκές νοητικά δραστηριότητες (MT=3,6 TA=1,0), η χρήση μη λεκτικών μηνυμάτων (MT=3,6 TA=1,2) και η παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο (MT=3,6 TA=1,1). Επίσης, αρκετά συχνά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα και περιφράσεις (MT=3,5 TA=1,2), καθώς επίσης και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στη νοητική ωριμότητα των προσφύγων μαθητών/τριών και υποστηρίζονται πλαισιακά (MT=3,4 TA=1,1). Επιπλέον, αρκετά συχνά παρέχουν ευκαιρίες για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον γραπτό λόγο (MT=3,2 TA=1,2), ενώ εξίσου συχνά χρησιμοποιείται και η διαμεσολάβηση πρόσφυγα μαθητή/τριας ως διερμηνέα (MT=3,2 TA=1,3). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά διερευνούν τις μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών/τριών και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε αυτές (MT=3,1 TA=1,3), ενώ λιγότερο συχνά εντάσσουν στοιχεία του πολιτισμού των προσφύγων στο μάθημα (MT=2,9 TA=1,2). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα κάνουν χρήση δίγλωσσου λεξικού (MT=2,4 TA=1,3), ενώ σπανιότερα ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας (MT=2,3 TA=1,2). Τα αποτελέσματα αναφορικά με πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να υποστηρίξουν μαθησιακά τους πρόσφυγες μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, δίνονται διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Σχήμα 1.

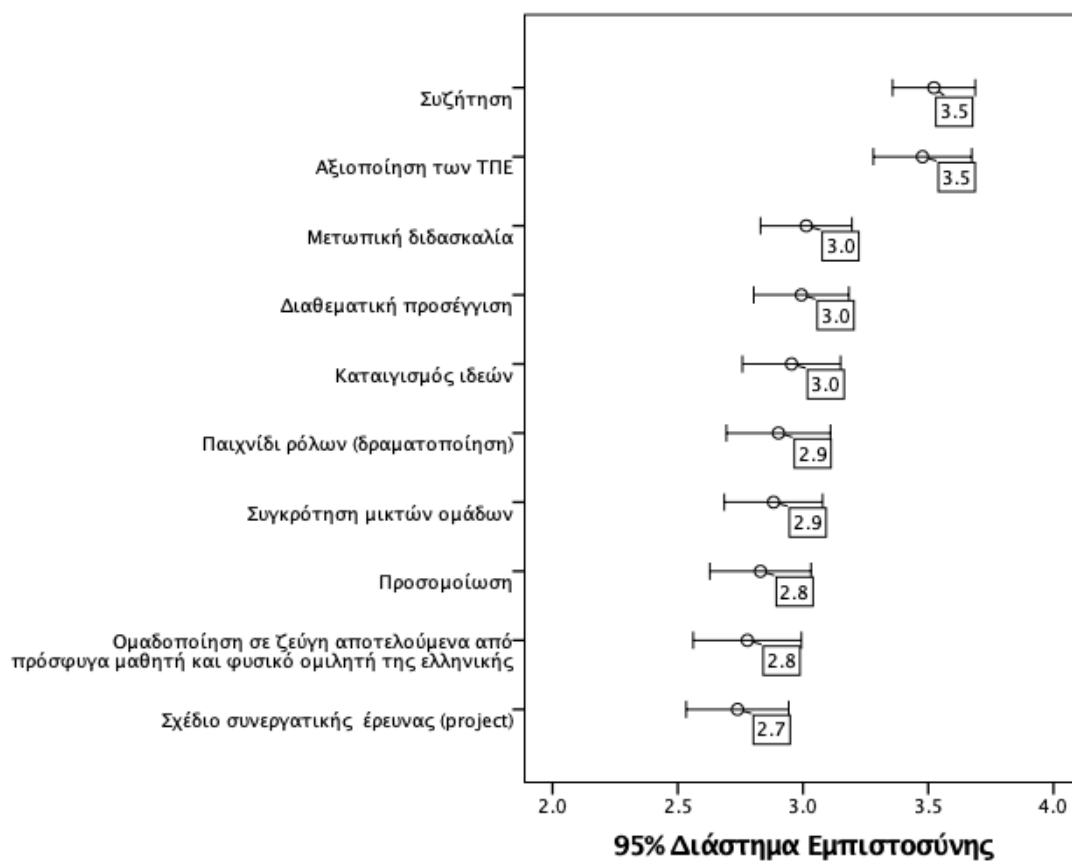
**Σχήμα 1:** Μέση Τιμή (MT) και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τις πρακτικές υποστήριξης των προσφύγων μαθητών κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων



Ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές/τριες, φάνηκε ότι συνήθειες μέθοδοι διδασκαλίας είναι η συζήτηση, η αξιοποίηση των

ΤΠΕ, η μετωπική διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση και ο καταϊγισμός ιδεών. Συχνές παιδαγωγικές μέθοδοι αποτελούν και η συγκρότηση μικτών ομάδων, η δραματοποίηση, η χρήση της προσομοίωσης και της ομαδοποίησης σε ζεύγη αποτελούμενα από πρόσφυγα μαθητή/τρια και φυσικό/ή ομιλητή/τρια. Τέλος, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project) αποτελεί τη λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδο των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις όπου υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές/τριες δίνονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Σχήμα 2.

**Σχήμα 2:** Μέση Τιμή (MT) και 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις όπου υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές



### 3.2 Διμεταβλητές αναλύσεις

Η πρώτη διμεταβλητή σχέση που διερευνήσαμε αφορούσε τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τους πρόσφυγες μαθητές/τριες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής γλώσσας σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση στη ΔΕ και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και τις μεταπτυχιακές σπουδές. Από την ανάλυση φάνηκε ότι οι αναπληρωτές/τριες, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-10 έτη, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και ιδιαίτερα οι επιμορφωμένοι/ες στη ΔΕ τείνουν να υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό την αρχή της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο, με τους/τις έχοντες/έχουσες προϋπηρεσία άνω των 31 ετών να την υιοθετούν στο μεγαλύτερο βαθμό. Επιπλέον, οι αναπληρωτές/τριες εκφράζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έναντι των υπολοίπων για τον υποστηρικτικό τους ρόλο. Λόγω του περιορισμένου χώρου και περιορισμού των λέξεων παρουσιάζουμε ενδεικτικά τη συσχέτιση με την επιμόρφωση στην επαγγελματική εκπαίδευση (πίνακας 2)

**Πίνακας 2:** Αποτελέσματα στατιστικά σημαντικών ελέγχων *independent samples t-test* των παραγόντων που δυσχεραίνουν τους πρόσφυγες μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής γλώσσας ως προς την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	Mean	Std. Deviation	t(151)	p
στην απουσία της ελληνικής γλώσσας από το σπίτι	Όχι	102	4,549	0,7660	3,840	0,000
	Ναι	51	3,902	1,3154		

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν παράγοντα δυσκολίας την απουσία της Ελληνικής από το σπίτι, με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων να είναι στατιστικά μικρότερη από αυτή των μη επιμορφωμένων.

Οι επόμενες διμεταβλητές αναλύσεις που διερευνήσαμε αφορούσαν τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις υιοθετούμενες πρακτικές υποστήριξης. Ξεκινώντας με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, η ανάλυση έδειξε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν:

- δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στη νοητική ωριμότητα των προσφύγων μαθητών/τριών και υποστηρίζονται πλαισιακά ( $F(3, 149)=4,324$   $p=0,006$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=3,8$   $TA=1,0$ ) και 31 και άνω ( $MT=3,6$   $TA=1,1$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- παραδείγματα και περιφράσεις ( $F(3, 149)=4,338$   $p=0,006$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=3,9$   $TA=1,2$ ) και 31 και άνω ( $MT=3,8$   $TA=1,1$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- ενθάρρυνση χρήσης της μητρικής γλώσσας ( $F(3, 149)=6,157$   $p=0,001$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=2,5$   $TA=1,1$ ) και 31 και άνω ( $MT=2,9$   $TA=1,2$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- διαμεσολάβηση πρόσφυγα μαθητή ως διερμηνέα ( $F(3, 149)=3,327$   $p=0,021$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 21-30 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=3,5$   $TA=1,3$ ) και 31 και άνω ( $MT=3,6$   $TA=1,0$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- χρήση δίγλωσσου λεξικού ( $F(3, 149)=3,780$   $p=0,012$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 21-30 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=2,5$   $TA=1,3$ ) και 31 και άνω ( $MT=3,0$   $TA=1,5$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- ένταξη στοιχείων του πολιτισμού των προσφύγων μαθητών/τριών στο μάθημα ( $F(3, 149)=5,214$   $p=0,002$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=3,1$   $TA=1,1$ ) και 31 και άνω ( $MT=3,3$   $TA=1,3$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο ( $F(3, 149)=7,694$   $p=0,000$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=4,0$   $TA=1,0$ ) και 31 και άνω ( $MT=3,8$   $TA=1,0$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον γραπτό λόγο ( $F(3, 149)=5,629$   $p=0,001$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 1-10 έτη προϋπηρεσίας ( $MT=3,5$   $TA=1,1$ ) και 31 και άνω ( $MT=3,6$   $TA=1,1$ ) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.
- διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών του/της κάθε πρόσφυγα μαθητή/τριας και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του ( $F(3, 149)=8,819$   $p=0,000$ ), με τη μέση τιμή των εκπαιδευτικών με



1-10 έτη προϋπηρεσίας (MT=3,6 TA=1,2) και 31 και άνω (MT=3,7 TA=1,2) να είναι μεγαλύτερη από των υπολοίπων.

Ως προς την επιμόρφωση στη ΔΕ εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν:

- ενθάρρυνση χρήσης της μητρικής γλώσσας ( $t(151)=-3,894$   $p=0,000$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=2,8 TA=1,2) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=2,1 TA=1,1).
- ένταξη στοιχείων του πολιτισμού των προσφύγων μαθητών/τριών στο μάθημα ( $t(151)=-4,651$   $p=0,000$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=3,5 TA=1,2) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=2,6 TA=1,2).
- παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο ( $t(151)=-2,666$   $p=0,009$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=3,9 TA=1,1) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=3,4 TA=1,1).
- παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον γραπτό λόγο ( $t(151)=-2,270$   $p=0,025$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=3,5 TA=1,2) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=3,0 TA=1,2).

Ως προς την επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας η ανάλυση έδειξε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν:

- ενθάρρυνση χρήσης της μητρικής γλώσσας ( $t(151)=-2,327$   $p=0,021$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=2,8 TA=1,0) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=2,2 TA=1,2).
- ένταξη στοιχείων του πολιτισμού των προσφύγων μαθητών/τριών στο μάθημα ( $t(151)=-2,670$   $p=0,008$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=3,4 TA=1,0) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=2,7 TA=1,3).
- παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο ( $t(151)=-2,875$   $p=0,005$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=4,1 TA=1,0) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=3,4 TA=1,1).
- διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών του/της κάθε πρόσφυγα μαθητή/τριας και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του ( $t(151)=-2,117$   $p=0,036$ ), με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων (MT=3,6 TA=1,2) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων (MT=3,0 TA=1,3).

Τέλος, ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν:

- ένταξη στοιχείων του πολιτισμού των προσφύγων μαθητών/τριών στο μάθημα ( $t(151)=-2,031$   $p=0,044$ ), με τη μέση των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου (MT=3,0 TA=1,3) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη κατόχων (MT=2,7 TA=1,2).
- παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο ( $t(151)=-3,623$   $p=0,000$ ), με τη μέση των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου (MT=3,9 TA=1,0) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη κατόχων (MT=3,2 TA=1,1).
- παροχή άφθονων ευκαιριών για χρήση της ελληνικής γλώσσας στον γραπτό λόγο ( $t(151)=-3,094$   $p=0,002$ ), με τη μέση των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου (MT=3,5 TA=1,2) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη κατόχων (MT=2,9 TA=1,1).
- διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών του/της κάθε πρόσφυγα μαθητή/τριας και προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του ( $t(151)=-2,772$   $p=0,006$ ), με τη μέση των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου (MT=3,4 TA=1,2) να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη κατόχων (MT=2,8 TA=1,3).

Από τις παραπάνω συσχετίσεις φαίνεται ότι οι αναπληρωτές/τριες, οι έχοντες/ουσες προϋπηρεσία 1-10 και 31 έτη και άνω, οι επιμορφωμένοι στη ΔΕ και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες έναντι των υπολοίπων. Μάλιστα, οι έχοντες/ουσες προϋπηρεσία άνω των 31 ετών αποδεικνύονται πιο υποστηρικτικοί έναντι των 1-10, και σε κομβικής σημασίας πρακτικές για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας των προσφύγων μαθητών, όπως η ενθάρρυνση της μητρικής, η ένταξη στοιχείων του πολιτισμού, η παροχή ευκαιριών για χρήση της ελληνικής στον γραπτό λόγο και η διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών παρουσιάζουν παραπλήσιο ή και υψηλότερο βαθμό υποστήριξης και από τον αντίστοιχο των επιμορφωμένων. Μολονότι και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διαφοροποιούνται ως προς τις προαναφερθείσες πρακτικές, με εξαίρεση την ενθάρρυνση της μητρικής γλώσσας, ο βαθμός υποστήριξης κυμαίνεται σε χαμηλότερο επίπεδο.

Τέλος, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε τάξεις όπου υπάρχουν πρόσφυγες μαθητές/τριες διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Από τις συσχετίσεις φαίνεται ότι οι αναπληρωτές/τριες, οι έχοντες/ουσες προϋπηρεσία 1-10 και 31 έτη και άνω, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και κυρίως οι επιμορφωμένοι/ες στη ΔΕ και τη διδασκαλία την ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό παιδαγωγικές μεθόδους ενεργοποίησης των προσφύγων μαθητών/τριών. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε τις συσχετίσεις με την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (πίνακας 3).

**Πίνακας 3:** Αποτελέσματα στατιστικά σημαντικών ελέγχων *independent samples t-test* των παιδαγωγικών μεθόδων ως προς την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t(151)	p
Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)	Όχι	102	2,529	1,2405	-2,926	0,004
	Ναι	51	3,157	1,2708		
Διαθεματική προσέγγιση	Όχι	102	2,804	1,1944	-2,853	0,005
	Ναι	51	3,373	1,0947		
Παιχνίδι ρόλων (δραματοποίηση)	Όχι	102	2,725	1,3212	-2,409	0,017
	Ναι	51	3,255	1,1974		
Προσομοίωση	Όχι	102	2,657	1,2935	-2,432	0,016
	Ναι	51	3,176	1,1438		

Παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τη μέση τιμή των επιμορφωμένων να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μη επιμορφωμένων στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project), τη διαθεματική προσέγγιση, το παιχνίδι ρόλων (δραματοποίηση) και τη προσομοίωση.

#### 4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία των προσφύγων μαθητών/τριών τους, με έμφαση

στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, σε Γυμνάσια όπου λειτουργούν TY ZEP για πρόσφυγες μαθητές/τριες. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (76,4%) εκλαμβάνει τη διγλωσσία ως εναλλακτική χρήση των γλωσσών με βάση την επικοινωνιακή κατάσταση και τον χώρο χρήσης της γλώσσας (Mackey 1968· Weinreich 1968). Παράλληλα, η θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας από τους/τις εκπαιδευτικούς εμπερικλείει ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας και βαθμού ανάπτυξης των γλωσσών. Συγκεκριμένα, το 74% εκλαμβάνει τη διγλωσσία ως τέλεια κατοχή των δύο γλωσσών, οριοθέτηση της διγλωσσίας ταυτόσημη με την αμφιδύναμη/ισόρροπη διγλωσσία, που ωστόσο απαντάται σπάνια, καθώς οι διαφορετικοί χώροι χρήσης του δίγλωσσου ατόμου απαιτούν διαφορετικό βαθμό γλωσσικής επάρκειας (Fishman 1971 στο Baker, 2001). Ωστόσο, στον αντίποδα αποδέχονται σε ποσοστό 61,4% και τον μινιμαλιστικό ορισμό του Macnamara (1967), που ορίζει τη διγλωσσία ως κατοχή, έστω και περιορισμένη, της ομιλίας, κατανόησης, ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη γλώσσα. Υπερβαίνοντας ζητήματα γλωσσικής χρήσης και γλωσσικής ικανότητας οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε ποσοστό 60,7% και τον ορισμό των Brutt-Griffler & Varghese (2004), αντιλαμβάνομενοι/ες τη διγλωσσία ως έναν ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, που συνεπάγεται την πρόσληψη των γλωσσών, όχι ως ξεχωριστές οντότητες, αλλά ως ένα συνεχές, στο οποίο εκτός από τις γλώσσες συνυπάρχουν οπτικές, αξίες και κουλτούρες, απόρροια της επαφής των γλωσσών.

Ωστόσο, παρά την ευρεία και πολύπλευρη σύλληψη του φαινομένου της διγλωσσίας σε θεωρητικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς της παρούσης έρευνας, όταν ερωτώνται για το βαθμό χρήσης της έννοιας 'διγλωσσία' αναφορικά με τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες, μόνο το 17% των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται ως δίγλωσσους/ες τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (63,4%) αδυνατεί να αναγνωρίσει τη γλωσσική πραγματικότητα και το δυναμικό που ενυπάρχει στους πρόσφυγες μαθητές. Απεναντίας, εστιάζουν στις γλωσσικές δυσκολίες των προσφύγων μαθητών/τριών, τις οποίες εκλαμβάνουν μέσα από την οπτική του γλωσσικού και συνακόλουθα μαθησιακού ελλείμματος, αγνοώντας ότι η γλωσσική επάρκεια των δίγλωσσων μαθητών/τριών δεν αποτελεί στατική, παγιωμένη κατάσταση, αλλά δυναμική διαδικασία συνεχούς εξέλιξης και ανάπτυξης. Παράλληλα, δημιουργούνται συνθήκες χαμηλών προσδοκιών για τη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών/τριών και κοινωνικού στιγματισμού (Beardsmore 1986· Τσοκαλίδου 2012). Επιπλέον, η λογική του γλωσσικού ελλείμματος απαντάται και στις έρευνες των Κασίμη (2005) και Mehmedbegovic (2008).

Ιδιαίτερα, όσον αφορά τις γλωσσικές δυσκολίες των προσφύγων μαθητών/τριών, αυτές εντοπίζονται κυρίως στην ακαδημαϊκή γλώσσα και τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και σε μικρότερο βαθμό στη συνομιλιακή τους ευχέρεια. Συγκεκριμένα, η κατανόηση αφηρημένων εννοιών, η παραγωγή γραπτού λόγου, η ορθογραφία και οι γνώσεις της γραμματικής αποτελούν δεξιότητες, η απόκτηση των οποίων δυσχεραίνει πολύ τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες, κατά την άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Αρκετές δυσκολίες απαντώνται και στην κατανόηση γραπτού λόγου, στην κατάκτηση του μηχανισμού της γραφής και της ανάγνωσης και στην παραγωγή προφορικού λόγου.

Η ερμηνευτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες ανταπόκρισης των προσφύγων μαθητών/τριών στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής γλώσσας του σχολείου, πρωτίστως εστιάζει ορθά στον μικρό χρόνο φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο, καθώς απαιτούνται τουλάχιστον πέντε έως επτά χρόνια για την απόκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Collier 1987· Cummins 2005). Επιπλέον, σημαντικοί παράγοντες αναδεικνύονται η απουσία της ελληνικής από την προσφυγική οικογένεια, η μη συγγένεια των δύο γλωσσικών κωδίκων και η χρήση της μητρικής στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνομενοι τις δύο γλώσσες ως διακριτά, ανταγωνιστικά συστήματα υιοθετούν την αρχή της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο. Αντιμετωπίζουν τη μητρική ως εμπόδιο και πρόβλημα και όχι ως πόρο για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών/τριών και την προώθηση του διγλωσσισμού τους (Hornberger 2002, 2009). Ωστόσο, μολονότι υιοθετούν την αθροιστική θεώρηση των γλωσσών, αρκετοί δεν αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως σύγχυση και νοητική ή συναισθηματική επιβάρυνση. Απεναντίας, διαισθάνονται, ίσως εμπειρικά, τη σχέση που υφίσταται μεταξύ των δύο γλωσσών και υποστηρίζουν ότι η ελλιπής ανάπτυξη της μητρικής αντανάκλαται και δυσχεραίνει την ανάπτυξη της ελληνικής.

Παράλληλα, αγνοώντας βασικές αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης, συχνά οδηγούνται, όπως διαφαίνεται στη συνέχεια, σε εκπαιδευτικές πρακτικές που ασυνείδητα αναστέλλουν την ανάπτυξη της μητρικής και συνεπώς προωθούν συνθήκες αφαιρετικής δίγλωσσίας (Beardsmore 1986· Lambert 1973· Τσοκαλίδου 2012). Μάλιστα, οι μισοί/ες περίπου εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υποστηρίζουν επαρκώς τους δίγλωσσους μαθητές/τριες και αρκετοί αποδίδουν τις δυσκολίες τους στη αδιαφορία τους. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους τελευταίους παράγοντες, αποστασιοποιείται, υποδηλώνοντας άγνοια ή/και σκεπτικισμό.

Η άποψη ότι η χρήση της μητρικής είναι ανασταλτικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή ικανότητα απαντάται και στις έρευνες των Gkaintartzi & Tsolakidou (2011), Gkaintartzi et al., (2014), Maligkoudi et al., (2018). Παράλληλα, τονίζεται η σημασία χρήσης της ελληνικής στο χώρο του σπιτιού (Lee & Oxelson 2006). Μολονότι διαφοροποιημένη ως προς τη βαρύτητά τους, παράγοντες σχετιζόμενοι με τη διαφορά των κωδίκων (Κασίμη 2005), την αδιαφορία των μαθητών/τριών μη ελληνικής καταγωγής (Μητακίδου & Προβελεγγίου 2016) και την επιβάρυνση, ως απόρροια της δίγλωσσίας (Αβραμίδου κ. συν., 2012· Mehmedbegovic 2008), συνθέτουν συναφές ερμηνευτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο στην ανάπτυξη της δίγλωσσίας (Gkaintartzi et al., 2014· Lee & Oxelson 2006· Young 2014).

Ειδικότερα, όσον αφορά τις πρακτικές υποστήριξης των προσφύγων/τριών μαθητών κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, απουσιάζει η ενθάρρυνση χρήσης της μητρικής γλώσσας. Καθώς οι πρόσφυγες μαθητές/τριες αναπτύσσουν διαδοχική δίγλωσσία, η αξιοποίηση του συσχετισμού εννοιών, που αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα μάθησης των δίγλωσσων μαθητών (Σκούρτου 2011), θα περιόριζε τη δηλωμένη από τους εκπαιδευτικούς δυσκολία κατανόησης αφηρημένων εννοιών και παράλληλα θα προωθούσε την ανάπτυξη προσθετικής δίγλωσσίας.

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί (39,9%) δεν εντάσσουν στοιχεία του πολιτισμού των προσφύγων στο μάθημα, μολονότι η αναγνώριση και προβολή της γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης και εμπειρίας των προσφύγων μαθητών/τριών σφυρηλατεί σχέσεις σεβασμού και αποδοχής, βασική προϋπόθεση για την επένδυση της ταυτότητάς τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins 2005). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει απλοϊκές γνωστικές δραστηριότητες, οι οποίες ωστόσο δεν παρέχουν την απαραίτητη για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών/τριών νοητική πρόκληση, με αποτέλεσμα συχνά αντί να προστίθεται να αφαιρείται γνώση, με ακραία συνέπεια την απόσυρση ή παραίτησή τους (Cummins 2005· Σκούρτου 2011). Θετική, ωστόσο, θεωρείται η αποφυγή ασκήσεων απομνημόνευσης και αντιγραφής, που επίσης συνιστούν μη απαιτητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι εμπλέκουν τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στη νοητική τους ωριμότητα, παρέχοντας την απαραίτητη πλαίσιακή στήριξη.

Μολονότι, όπως διαπιστώθηκε, απουσιάζουν βασικές πρακτικές υποστήριξης που θα ευνοούσαν την πρόσβαση των προσφύγων μαθητών/τριών στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η χρήση εποπτικών μέσων, μη λεκτικών μηνυμάτων, παραδειγμάτων και περιφράσεων και η διαμεσολάβηση πρόσφυγα μαθητή στο ρόλο του διερμηνέα λειτουργούν ως σκαλωσιές (Gibbons 2015· Walqui 2006) και εργαλεία (Wells & Claxton 2002) που συμβάλλουν στην αφύπνιση της προηγούμενης γνώσης και συνεπώς διευκολύνουν την πρόσβαση σε κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες. Επιπλέον, η παροχή άφθονων ευκαιριών για ενεργό χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό και γραπτό λόγο ενθαρρύνει τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη και την επιβεβαίωση της ταυτότητας των προσφύγων μαθητών/τριών (Cummins 2005).

Αρκετά εξοικειωμένοι/ες παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί ως προς τη χρήση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, που προάγουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών/τριών, ως απόρροια της συντελούμενης γνωστικής δραστηριοποίησης και της ενδυνάμωσης της ταυτότητάς τους (Cummins 2005). Συναφή αποτελέσματα ως προς τη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων ενεργοποίησης των δίγλωσσων μαθητών εντοπίζονται στις έρευνες Lee & Oxelson (2006), Αβραμίδου κ. συν., (2012), Foley et al., (2013), Ζάγκα κ. συν., (2015), Μητακίδου & Προβελεγγίου (2016), ενώ οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα

των Μαλιγκούδη & Τσαουσίδη (2020), επικαλούμενοι/ες προβλήματα επικοινωνίας με τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες επιλέγουν τη μετωπική διδασκαλία.

Η καταληκτική επισήμανση αφορά στην επιμόρφωση στη διαπολιτισμική/δίγλωσση εκπαίδευση και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την κατανόηση και αξιοποίηση της σχέσης μεταξύ της δίγλωσσίας των προσφύγων μαθητών/τριών και της ακαδημαϊκής τους ανάπτυξης. Φαίνεται ότι η διδακτική εμπειρία συνεπικουρούμενη από την επιμόρφωση καθιστά πιο ευρεία την εφαρμογή πρακτικών ενδυνάμωσης των προσφύγων μαθητών/τριών. Ωστόσο, η ελλιπής νοηματοδότηση των πρακτικών, βάσει των αρχών της δίγλωσσίας, περιορίζει το εύρος χρήσης τους και την αποτελεσματικότητάς τους. Συνεπώς, τίθεται καίριο το ερώτημα αναφορικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, να αίρουν σταδιακά τις αντιφάσεις και αμφισημίες που διακρίνουν τον λόγο και τις πράξεις τους και εν τέλει να προάγουν την πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία. Προς την κατεύθυνση αυτή καθοριστικός αναδεικνύεται ο ρόλος της πολιτείας, καθώς το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών προσφύγων είναι πρωτίστως θέμα κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

## Βιβλιογραφία

Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α, & Λουλά Μ. (2012). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα δίγλωσσίας, στο: Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμλ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας Εκτός Σχολείου»*, (207-227). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.

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

Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: Basic Principles* (2<sup>nd</sup> eds.). Clevedon: Multilingual Matters.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

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

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*.(επιμλ. Α. Αϊδίνης, μτφ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.

Collier, V. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), (617-641).

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (μτφ. Αργύρη, Σ). Αθήνα: Gutenberg.

Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Foley, Y., Sangster, P., & Anderson, C. (2013). Examining EAL policy and practice in mainstream schools. *Language and Education*, 27(3), (191-206).

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60, (71-90).

Chaib, M., Danermark, B & Selander, S., (eds). (2011). *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*, New York-London: Routledge.

Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). “She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, (43), (588-601).

Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2014). ‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers’ attitudes towards immigrant pupils’ heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), (60–72).

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2nd eds.). Portsmouth: Heinemann.

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1(1), (27-51).

Hornberger, N. H. (2009). Γλώσσα και Εκπαίδευση, στο: Mackey, S. L. & Hornberger, N. H. (επιμλ.), Κοινωνιογλωσσία και Διδασκαλία της γλώσσας (727-765) (μτφ. Κουρμένταλα-Νταμπαράκη, Γ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί Μαθητές, Γλωσσικές Δυσκολίες και Κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας στο Σχολείο: Αντιλήψεις και Αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής, Δίγλωσσοι Μαθητές στα Ελληνικά Σχολεία: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Θεωρητικά Ζητήματα*, Θεματικό Τεύχος, (13-24).

Lambert, W. E. (1973, November). Culture and Language as Factors in Learning and Education. Paper presented at the Annual Learning Symposium on “Cultural Factors in Learning”, Bellingham, WA.

Lee, J. S. & Oxelson, E. (2006). “It’s Not My Job”: K–12 Teacher Attitudes Toward Students’ Heritage Language Maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), (453-477).

Mackey, W. F. (1968). The Description of Bilingualism, in J. A. Fishman (eds), *Readings in the Sociology of Language* (554-584). The Hague: Mouton.

Macnamara, J. (1967). The Bilingual’s Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), (58-77).

Maligkoudi, C., Tsolakidou, P., & Chiona, S. (2018). “It is not bilingualism. There is no communication”: Examining Greek teachers’ views towards refugee children’s bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 4, (95-107).

Μαλιγκούδη, Χ., & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), (22-34).

Mehmedbegovic, D. (2008). Leading increasingly linguistically diverse London schools. *Educate*, Special London Issue, (4-21).

Μητακίδου, Σ., & Προβελεγγίου, Δ. (2016). Αλληλεπιδράσεις δασκάλων και παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη, στο: Σ. Γαβριηλίδου, Α. Γκαϊνταρτζή, Ε. Μάρκου, & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμλ.), Πρακτικά Συνεδρίου. 3<sup>ο</sup> Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση (106-120). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ & Πολύδρομο.

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, στο: Θ. Δραγώνα, Γ. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (επιμλ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες (τόμ. Α:167-281). Πάτρα: ΕΑΠ.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Vázquez-Montilla, E., Just, M., & Triscari, R. (2014). Teachers' dispositions and beliefs about cultural and linguistic diversity. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), (577-587).

Walqui, A. (2006). Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), (159-180).

Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.