

Η εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας από δίγλωσσο μαθητή με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική: Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα δημοτικό σχολείο του Βόλου

Μαρία-Ειρήνη Μαλλιαρού

Περίληψη

Η εργασία αφορά σε έρευνα, στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας, σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής ως δεύτερης και τρίτης, αντίστοιχα, γλώσσας από μαθητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μητρική γλώσσα τα αλβανικά, κατά τη φοίτησή του στο ελληνικό σχολείο. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των συμπεριφορών, των πρακτικών και των στάσεων τόσο του δίγλωσσου μαθητή όσο και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών καθώς και των τρόπων με τους οποίους αυτές οι συμπεριφορές και οι στάσεις αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Για τον σκοπό αυτό μελετήθηκε η περίπτωση ενός δίγλωσσου μαθητή της Β' δημοτικού και των εκπαιδευτικών του. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ποιοτικές διαφορές ως προς τη συμμετοχή, το κίνητρο και το ενδιαφέρον του μαθητή, τα οποία παρουσιάζονται αυξημένα στην τάξη της ελληνικής έναντι της αγγλικής γλώσσας, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μαθητής και εκπαιδευτικοί στην πολύγλωσση σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά

δίγλωσσοι μαθητές, ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, αγγλικά ως τρίτη γλώσσα, δημοτικό σχολείο

Abstract

The paper presents findings from a case study of a young learner of Albanian origin who was learning Greek as L2 and English as L3 during his attendance at a Greek Primary School. The research attempted to explore the behaviors, practices and attitudes of both the learner and his teachers and the ways these behaviors and attitudes interact and affect the learning process. Findings point to qualitative differences in terms of the learner's participation, motivation and interest between the two language classes, which are increased in the Greek language class compared to the English one. Challenges faced by both learners and teachers in multilingual classes are also highlighted.

Keywords

bilinguals, Greek as L2, English as L3, primary education

Εισαγωγή

Πολυσυζητημένο θέμα στο πλαίσιο της κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας αποτελεί η σχέση της ηλικίας εκμάθησης της ξένης γλώσσας με την επιτυχή κατάκτηση γλωσσικής επάρκειας (Harley, 1986, όπ. αναφ. Baker, 2001). Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας όσο το δυνατόν νωρίτερα ηλικιακά θεωρείται σημαντική ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη γλώσσα επικοινωνιακά, σε αυθεντικά πλαίσια και καταστάσεις, αλλά και να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη επάρκεια στη γλώσσα αυτή μακροπρόθεσμα (Baker, 2001). Σύμφωνα με τους Cameron (2001), Nikolov και Curtain (2000) και Pinter (2010), οι οποίοι προχώρησαν σε έρευνες ετών σε σχολεία εντός και εκτός Ευρώπης, οι μαθητές/τριες μικρής ηλικίας μαθαίνουν καλύτερα μια ξένη γλώσσα.

Παρ' όλα αυτά, το ζήτημα της εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Χαρακτηριστικά, πολλοί γονείς εκφράζουν την ανησυχία και τη δυσπιστία τους (Δενδρινού, 2010), θεωρώντας ότι οι μαθητές δεν είναι έτοιμοι από τόσο μικρή ηλικία, όπου δεν έχουν ακόμα αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό εγγραμματοισμό στη μητρική τους γλώσσα, να μπουν στη διαδικασία να μάθουν και μία δεύτερη ξένη γλώσσα. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας διαφωνούν, φέροντας ως επιχειρήματα τα ανωτέρω πλεονεκτήματα.

Πάντως, το σχολικό έτος 2010–2011 το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία επέφερε την πιλοτική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α' τάξη του δημοτικού σε δημοτικά σχολεία που λειτουργούσαν με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα με στόχο την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στα αγγλικά. Το *Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία* (ΠΕΑΠ, 2014) προωθεί πρακτικές που στόχο έχουν την καλλιέργεια του σεβασμού «για τον εαυτό και τον Άλλο» και της «αγάπης για τη μητρική γλώσσα και την ξένη», καθώς και «την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και εν τέλει την αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασης μέσω της γλώσσας». Στο σύνολό τους, οι στόχοι του ΠΕΑΠ (2014) αφορούν στην ατομική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες επιμερίζονται στην ανάπτυξη κοινωνικών και συνεργατικών

δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και του σεβασμού για άτομα ή ομάδες διαφορετικές γλωσσικά και πολιτισμικά, καθώς και στην αφύπνιση του διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους επικοινωνίας των μαθητών/τριών.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες καλούνται να κατακτήσουν την αγγλική ως μια δεύτερη γλώσσα μέσω δομημένης διδασκαλίας κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι σύγχρονοι/ες μετανάστες/τριες μαθητές/τριες δεν είναι απλά δίγλωσσοι/ες, αλλά πολύγλωσσοι/ες: εκτός από τη μητρική τους γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον και τους φίλους τους που προέρχονται από την ίδια χώρα και μιλούν την ίδια γλώσσα, έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, ένα δεύτερο, εξελιγμένο γλωσσικό κώδικα, προσαρμοσμένο στον ακαδημαϊκό κώδικα επικοινωνίας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004, 167). Ταυτόχρονα με αυτές τις δύο, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν και μαθήματα για να κατακτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες και σε μία τρίτη γλώσσα, δεύτερη ξένη γι' αυτούς.

Στο σημερινό πολύγλωσσο σχολείο η εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας όπως η αγγλική από δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα διαφορετική από την επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πεδίο με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον: ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η διγλωσσία καταγράφεται ως συγκριτικό πλεονέκτημα κατά την εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας (Cenoz, 2003· Cenoz & Jessner, 2000· Clyne, 1997· Hoffmann, 2001), σχετικές έρευνες σε περιβάλλοντα τάξεων (Hodal, 2005· Mesaros, 2008) αναδεικνύουν πως στην πράξη κινδυνεύει να μετατραπεί σε μειονέκτημα λόγω των συνθηκών εκμάθησης αλλά της ελλιπούς γνώσης ή/και επιμόρφωσης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Στον ελληνικό χώρο, σχετική έρευνα σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τάντση, 2015) ανέδειξε διαφορές στη συμπεριφορά των δίγλωσσων μαθητών/τριών κατά την εκμάθηση της ελληνικής και της ξένης γλώσσας, αλλά και έντονη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της πολύγλωσσης τάξης. Καθώς δεν εντοπίστηκε ανάλογη έρευνα σε δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει σε ένα προκαταρκτικό στάδιο τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σε σχέση με την εκμάθηση τόσο της δεύτερης (ελληνικής) όσο και της τρίτης (αγγλικής)

γλώσσας στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή της Β΄ δημοτικού, ο οποίος εκλαμβάνεται ως ενδεικτικό παράδειγμα.

Η εκμάθηση της αγγλικής ως τρίτης/δεύτερης ξένης γλώσσας από δίγλωσσους/ες

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι «μια διαδικασία εξελικτική, αλληλοδραστική, δυναμική και δημιουργική» (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Σύμφωνα με τη Cenoz (2003), οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν πλεονεκτήματα όταν προσπαθούν να μάθουν μία επιπλέον γλώσσα σε σύγκριση με αυτούς που γνωρίζουν μόνο μία γλώσσα, τη μητρική τους. Θεωρεί, μάλιστα, πως οι ήδη πολύγλωσσοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες έχουν αναπτύξει τόσο γνωστικές, όσο και μεταγνωστικές στρατηγικές για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση επιπλέον γλωσσών. Ομοίως, ο Clyne (1997) εντόπισε πολλαπλά θετικά κοινωνικά, πολιτιστικά και γνωστικά πλεονεκτήματα για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες που καλούνται να μάθουν μία τρίτη γλώσσα. Σύμφωνα με τους Cenoz και Jessner (2000), οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες που μαθαίνουν μία δεύτερη ξένη γλώσσα, διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία από τις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν και έχουν βρεθεί να παρουσιάζουν περισσότερες στρατηγικές και ένα υψηλότερο επίπεδο μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης, διαθέτοντας έτσι ένα πλεονέκτημα σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους (Hoffmann, 2001). Επομένως, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, η πρότερη γνώση των δύο γλωσσών (μητρικής και πρώτης ξένης/δεύτερης γλώσσας) και η εμπειρία της διαδικασίας απόκτησης της άλλης (δεύτερης) γλώσσας είναι πιθανόν να επηρεάσουν την απόκτηση μιας τρίτης γλώσσας, όπως είναι τα αγγλικά (Cenoz & Hoffmann, 2003).

Παρ' όλα αυτά, η Cenoz (2003) επισημαίνει ότι η απόκτηση μιας τρίτης γλώσσας είναι μια σύνθετη διαδικασία που μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες και ως εκ τούτου, είναι δυνατόν η διγλωσσία να μην ασκεί πάντα θετικές επιδράσεις για την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, αλλά ενδέχεται να κινείται και στο άλλο άκρο, δηλαδή την παρεμπόδιση εκμάθησης ξένων γλωσσών, ή κάπου ενδιάμεσα. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκάστοτε μαθησιακό πλαίσιο της εκμάθησης της τρίτης γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων και των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτή τη διαδικασία, μπορεί να συνεισφέρει στην ανάδειξη των συνθηκών κάτω από τις οποίες η

δίγλωσσία μπορεί να επηρεάσει θετικά την εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας και να μην λειτουργήσει ως εμπόδιο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως γενικό σκοπό τον εντοπισμό των συμπεριφορών, των πρακτικών, των απόψεων και των στάσεων που φέρουν τόσο ο δίγλωσσος μαθητής όσο και οι εμπλεκόμενες εκπαιδευτικοί καθώς και τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αυτές οι συμπεριφορές και οι στάσεις αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στη συμπεριφορά του δίγλωσσου μαθητή κατά την εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας ώστε να περιγραφεί το είδος της συμπεριφοράς και να εντοπιστεί εάν αυτή διαφοροποιείται από γλώσσα σε γλώσσα. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ελληνικής και αγγλικής γλώσσας αντίστοιχα, προκειμένου να περιγραφεί το είδος των πρακτικών στην πολύγλωσση τάξη και των στάσεων των εκπαιδευτικών ώστε να επισημανθεί εάν αυτές διαφέρουν μεταξύ τους.

Συμμετέχοντες

Ο δίγλωσσος μαθητής, καταγόμενος από την Αλβανία, γεννήθηκε και διαμένει μόνιμα στον Βόλο με την οικογένειά του. Κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας φοιτούσε στη Β' Δημοτικού. Η μητρική του γλώσσα είναι η αλβανική, την οποία μιλάει με τους γονείς του στο σπίτι και με ορισμένους/ες συμμαθητές/τριες του, επίσης αλβανικής καταγωγής, στο σχολείο. Η αρχική επαφή και γνωριμία με τον συγκεκριμένο μαθητή έγινε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας. Η προηγούμενη επαφή της ερευνήτριας με την τάξη και την εκπαιδευτικό της εξασφάλισε ευκολότερη πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας αλλά και τη δυνατότητα εισόδου στο υπό μελέτη πεδίο «αθόρυβα», λόγω των σχέσεων που είχαν ήδη αναπτυχθεί. Τέλος, στους συμμετέχοντες/ουσες περιλαμβάνονται και οι δύο εκπαιδευτικοί, δηλαδή η δασκάλα γενικής εκπαίδευσης της τάξης καθώς και η καθηγήτρια αγγλικών που διδάσκει στο τμήμα.

Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, εφόσον η έρευνα αφορά στην παρατήρηση και στην ερμηνεία της πραγματικότητας των υποκειμένων, τα οποία εξετάζονται από την ερευνήτρια στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας η ίδια να αντιληφθεί και να εξηγήσει τις συμπεριφορές τους, τις δράσεις τους και τις απόψεις τους (Denzin & Linkoln, 1994, 2).

Η παρατήρηση ήταν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Σκοπός της παρατήρησης ήταν να εξετασθούν οι τρόποι συμπεριφοράς του δίγλωσσου μαθητή, αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης όπου ζουν και δρουν καθημερινά οι συμμετέχοντες/ουσες. Μέσα από τη μελέτη του αυθεντικού πλαισίου επικοινωνίας, στόχος ήταν να συλλεχθεί πληθώρα δεδομένων για τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και τη συναναστροφή με τους/τις συμμαθητές/τριες του, αλλά και για τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ελληνικής και αγγλικής γλώσσας ώστε να εξακριβωθεί εάν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και του μαθητή.

Αρχικά, η παρατήρηση ήταν ελεύθερη με σκοπό να σχηματιστούν οι παράμετροι προς παρατήρηση, ενώ στη συνέχεια απέκτησε μια πιο δομημένη μορφή. Δημιουργήθηκε μία κλείδα παρατήρησης που περιελάμβανε τους εξής δύο θεματικούς άξονες: Α) Συμπεριφορά του μαθητή κατά την εκμάθηση της γλώσσας (ελληνικής και αγγλικής), Β) Τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην πολύγλωσση τάξη. Ειδικότερα, ως προς τον πρώτο θεματικό άξονα παρατηρήθηκαν: η συμμετοχή του δίγλωσσου μαθητή στην τάξη ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, η λεκτική και μη λεκτική του επικοινωνία, οι κοινωνικές σχέσεις που είχε αναπτύξει στις δύο τάξεις, η ανταπόκρισή του στο υλικό της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, οι δυνατότητές του αλλά και οι δυσκολίες του στις δύο αυτές γλώσσες, καθώς και η χρήση της μητρικής του γλώσσας στα δύο μαθήματα. Ως προς τον δεύτερο θεματικό άξονα, παρατηρήθηκε η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας και ειδικότερα: το είδος και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που ακολουθούν, η συνεργασία τους με τον δίγλωσσο μαθητή, ο ρόλος τους μέσα στην τάξη, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούν καθώς και η αξιοποίηση ή μη της μητρικής γλώσσας του μαθητή στην πολύγλωσση τάξη. Συνολικά, διενεργήθηκαν

δεκαοχτώ (18) ώρες παρατήρησης στην τάξη της ελληνικής γλώσσας και δεκατέσσερις (14) ώρες της αγγλικής γλώσσας.

Το δεύτερο εργαλείο της έρευνας ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη με βάση έναν Οδηγό που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης αποτέλεσε το μέσο της προσωπικής έκφρασης των αντιλήψεων από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες αυτοί/ές, καθώς και των πρακτικών που οι ίδιες θεωρούν ότι χρησιμοποιούν για να εντάξουν τον/τη δίγλωσσο/η μαθητή/τρια στην ομάδα της τάξης. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις διασταυρώθηκαν με τα δεδομένα της παρατήρησης που προηγήθηκε και αφορούσαν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθούν, με αποτέλεσμα να φανεί τελικά αν αυτά που θεωρητικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται ή όχι από τη διδακτική πράξη. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση μεθόδων με την αξιοποίηση των διαφορετικών εργαλείων συλλογής των δεδομένων και της διασταύρωσης των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, ακολούθησε άτυπη συζήτηση με τον δίγλωσσο μαθητή, η οποία, με τη σειρά της, συνετέλεσε στην τριγωνοποίηση και την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, ενώ χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή πληρέστερων και ακριβέστερων δεδομένων για το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη συμπεριφορά και στη συμμετοχή του μαθητή κατά την εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα ευρήματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του πρώτου ερευνητικού εργαλείου, της παρατήρησης, τα οποία αφορούν στις συμπεριφορές των συμμετεχόντων/ουσών στην τάξη της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας αντίστοιχα.

Ευρήματα

Ο μαθητής στην τάξη της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συμπεριφορά του μαθητή διαφοροποιείται αισθητά από το μάθημα των ελληνικών στο μάθημα των αγγλικών. Χαρακτηριστικά, ο μαθητής εκδήλωνε ενεργό συμμετοχή κατά

την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, έντονο ενθουσιασμό, προθυμία και μεγάλη αφοσίωση, φρόντιζε να είναι επιμελής κάνοντας όλες τις δραστηριότητες, ήθελε να αποδείξει στην εκπαιδευτικό ότι ήταν καλά προετοιμασμένος από το σπίτι και επιδείκνυε μεγάλη επιμονή, αφού δεν πτοούνταν από τα λάθη του αλλά κατέβαλλε περισσότερη προσπάθεια ώστε να επιλύσει σωστά τις ασκήσεις. Για παράδειγμα, κατά τη διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου ζητούσε έντονα και διαρκώς την άδεια της δασκάλας για να διαβάσει ο ίδιος γιατί γνώριζε ότι ήταν ένα από τα δυνατά του σημεία και μάλιστα, προετοιμαζόταν γι' αυτό από την προηγούμενη ημέρα σπίτι του, όπως χαρακτηριστικά επεσήμανε κι ο ίδιος «Κυρία, να διαβάσω εγώ, ΕΓΩ, ΕΓΩΩΩ σας παρακαλώ το διάβασα με τη μαμά πολλές φορές στο σπίτι, σε παρακαλώ κυρία μου!» (ΦΠ_ΕΛ 2). Αντίθετα, στο μάθημα των αγγλικών εμφανιζόταν πιο απρόθυμος και αδιάφορος στις μη παιγνιώδεις δραστηριότητες, προκαλούσε φασαρία, δεν ήταν συνεπής και η προσοχή του αποσπόταν πολύ εύκολα. Επίσης, δεν έδειχνε ενδιαφέρον να μάθει την αγγλική γλώσσα, αλλά αντίθετα φαινόταν απαισιόδοξος και δεν κατέβαλλε επιπλέον προσπάθεια εάν αποτύγχανε σε μία δραστηριότητα. Χαρακτηριστική ήταν η αντίδρασή του όταν δεν μπορούσε να λύσει κάποια δραστηριότητα: «Δεν μπορώ να την κάνω, δεν ξέρω, ΔΕΝ ΞΕΡΩ» (ΦΠ_ΑΓΓΛ 3). Ήταν φανερό ότι στο μάθημα των ελληνικών η λανθασμένη απάντηση αποτελούσε για τον ίδιο μέσο για περαιτέρω προσπάθεια, ενώ στο μάθημα των αγγλικών αφορμή για να τα παρατήσει και να ασχοληθεί με κάτι άλλο. Εξαίρεση αυτής της συμπεριφοράς στο μάθημα των αγγλικών ήταν όταν εμπεριέχονταν βιωματικού τύπου δραστηριότητες όπου επιδείκνυε ενδιαφέρον και εμπλεκόταν ενεργά σε αυτές.

Με ανάλογο τρόπο διαφοροποιούνταν η λεκτική και η μη λεκτική έκφραση του δίγλωσσου μαθητή από την τάξη της ελληνικής στην τάξη της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, στην τάξη της ελληνικής ο μαθητής εκφραζόταν ελεύθερα και μιλούσε ανοιχτά για τα συναισθήματά του, ενώ στα αγγλικά δεν αναφερόταν καθόλου στο πώς νιώθει και, από την άλλη πλευρά, κινούνταν ελεύθερα στον χώρο σε σημείο που να ξεχνιέται ότι βρίσκεται σε τάξη στην οποία πραγματοποιείται μάθημα. Στην τάξη των ελληνικών προθυμοποιούνταν να βοηθήσει την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές του, ενώ σ' αυτή των αγγλικών δεν παρουσίαζε παρόμοιες συμπεριφορές. Στην πραγματικότητα, η λεκτική και μη λεκτική του έκφραση ήταν έντονη και στις δύο περιπτώσεις, όμως στην τάξη της ελληνικής γλώσσας

μέσω αυτής αποτύπωνε τον ενθουσιασμό του για το μάθημα, ενώ στην τάξη της αγγλικής την αδιαφορία του και τη βαριεστιμάρα του.

Πάντως, σε έναν άξονα που η συμπεριφορά του στα δύο μαθήματα συνέκλινε ήταν σε αυτόν των κοινωνικών σχέσεων που είχε αναπτύξει με τους/τις συμμαθητές/τριες του. Τόσο στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, όσο και σε αυτό της αγγλικής, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών ήταν φιλικές, με εξαίρεση μία ομάδα μαθητών τεσσάρων ή/και πέντε ατόμων που ενοχλούσαν τον δίγλωσσο μαθητή. Στις δύο τάξεις, σαφώς υπήρχαν κάποιες μικροδιαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά συνεργάζονταν, λειτουργούσαν αρμονικά σαν μια ομάδα και υπερίσχυε η συνεκτικότητα και η αλληλοβοήθεια, καθώς ο/η καθένας/μιά διόρθωνε την ορθογραφία του/της διπλανού/ής του/της στην τάξη ελληνικής γλώσσας, ή τις ασκήσεις αντιστοίχισης του/της διπλανού/νης του/της στο μάθημα των αγγλικών. Καταγράφηκαν, ωστόσο, ορισμένα περιστατικά λεκτικής βίας ανάμεσα στον δίγλωσσο μαθητή και στους συγκεκριμένους συμμαθητές του που ανήκαν στην προαναφερθείσα ομάδα, ελαφρώς περισσότερα στην τάξη της αγγλικής γλώσσας. Τα περιστατικά αυτά αντιμετωπίστηκαν με την επιβολή τιμωρίας στους συγκεκριμένους μαθητές από τη μεριά της εκπαιδευτικού, αφού η συζήτηση που προηγήθηκε δεν οδήγησε στη συμμόρφωσή τους.

Η ανταπόκριση του μαθητή στο διδακτικό υλικό στην τάξη ελληνικής και αγγλικής γλώσσας φάνηκε επίσης να διαφοροποιείται. Πιο συγκεκριμένα, στο υλικό που χρησιμοποιούνταν από την εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία των ελληνικών, εξαιτίας του ότι ήταν διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή, ο μαθητής ανταποκρινόταν πολύ θετικά, με εξαίρεση κάποιες ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου. Αντίθετα, κατά τη διδασκαλία των αγγλικών το υλικό δεν διαφοροποιούνταν, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να είναι είτε πολύ εύκολο και βαρετό για τον δίγλωσσο μαθητή, είτε πολύ δύσκολο ώστε τελικά εγκατέλειπε την προσπάθεια μόλις αποτύγχανε ή δυσκολευόταν. Το μόνο σημείο στο οποίο συνέκλινε η ανταπόκριση του μαθητή στο υλικό της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας ήταν στις περιπτώσεις που το υλικό ήταν εμπλουτισμένο με εικόνες, οι οποίες φαίνεται ότι κινούσαν πολύ το ενδιαφέρον και εξήπταν τη φαντασία του.

Όσον αφορά στα δυνατά σημεία αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο μαθητής στο μάθημα της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, παρατηρήθηκαν επίσης διαφοροποιήσεις. Στο μάθημα των ελληνικών παρουσίαζε ευκολία στην ανάγνωση και στη συνοπτική απόδοση του νοήματος

διάφορων ιστοριών και παρακολουθούσε εύκολα τη ροή του μαθήματος, ενώ στα αγγλικά αξιοποιούσε εύκολα τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και με ανάλογη ευκολία εντόπιζε και τα βασικά σημεία του μαθήματος. Οι δυσκολίες του και στα δύο μαθήματα ήταν κυρίως γνωστικές αλλά διαφορετικού τύπου. Ειδικότερα, στο μάθημα των ελληνικών δυσκολευόταν πολύ στην κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, ενώ γενικότερα είχε περιορισμένο λεξιλόγιο. Στο μάθημα των αγγλικών, από την άλλη, δυσκολευόταν πολύ να παρακολουθήσει τη ροή του μαθήματος, είχε ελλείψεις στην προφορά και αντιμετώπιζε δυσκολία στη μετάφραση όπως και στην εκμάθηση νέων εννοιών που δεν συνδέονταν με προηγούμενες.

Επίσης, για κάθε δυσκολία ο μαθητής χρησιμοποιούσε διαφορετικούς τρόπους ώστε να τις διαχειριστεί, αν και στα δύο μαθήματα κατέφευγε σε κοινές στρατηγικές κυρίως γνωστικού και αντισταθμιστικού τύπου. Ο μαθητής τόσο στο μάθημα της ελληνικής όσο και της αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούσε γνωστικές στρατηγικές, συνδέοντας τις νέες πληροφορίες που παρουσιάζονταν στο καινούριο μάθημα με προηγούμενες ώστε να διευκολυνθεί στην κατανόηση και την εκμάθησή τους και υπογραμμίζοντας τα σημαντικότερα σημεία του κειμένου για να μπορέσει να κάνει αυτή τη σύνδεση. Οι αντισταθμιστικού τύπου στρατηγικές χρησιμοποιούνταν επίσης στα ελληνικά και τα αγγλικά όταν σε διάφορες δραστηριότητες στις οποίες δεν γνώριζε πώς να εκφραστεί χρησιμοποιούσε τη φαντασία του επινοώντας λέξεις.

Από την άλλη πλευρά, στο μάθημα των ελληνικών σε αντίθεση με αυτό των αγγλικών, χρησιμοποιούσε επιπλέον κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές που αφορούσαν στην αλληλεπίδρασή του με την εκπαιδευτικό αλλά και με τους/τις συμμαθητές/τριες του για περαιτέρω διευκρινίσεις καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος: έθετε συχνά ερωτήσεις για καθοδήγηση, επιβεβαίωση, διευκρίνιση και διόρθωση στην εκπαιδευτικό. Επιπλέον, στο μάθημα των αγγλικών αξιοποιούσε περισσότερο μνημονικές στρατηγικές, δημιουργώντας νοερούς συνδέσμους, δηλαδή χρησιμοποιώντας εικόνες με σκοπό τη νοητική σύνδεση λέξεων στα αλβανικά και τα αγγλικά. Χαρακτηριστικά, λέξεις που δεν μπορούσε να μάθει εύκολα, όπως για παράδειγμα οι λέξεις «mermaid», «lake» και «triangle», τις κατέγραψε σε ένα χαρτόνι και δίπλα ζωγράφησε μία γοργόνα, μία λίμνη και ένα τρίγωνο αντίστοιχα, ώστε να τις συνδέσει με αυτές τις αναπαραστάσεις. Επίσης, για να θυμάται τη σημασία τους, πέρα από την ελληνική μετάφραση, σημείωνε και την αντίστοιχη μετάφραση στην πρώτη του γλώσσα, στην αλβανική: «sirenë», «liqeni» και «trekëndësh».

Όσον αφορά στη γενικότερη χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή αξίζει να σημειωθεί ότι και στα δύο γλωσσικά μαθήματα ο μαθητής αναφερόταν στη μητρική του γλώσσα αλλά και σε στοιχεία του πολιτισμού της Αλβανίας. Κατά την ανάγνωση παραμυθιών από διάφορες χώρες, ο μαθητής αναφερόταν σε στοιχεία της Αλβανίας, καθώς και σε διάφορες συνήθειες του λαού της, ενώ μερικές φορές προχωρούσε σε μια προφορική, βιωματική αναδιήγηση των εμπειριών και των γεγονότων που αφορούσαν τους γονείς του κατά την πορεία τους προς την Ελλάδα. Γενικότερα, ωστόσο, ο μαθητής δεν παροτρυνόταν να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στα μαθήματα της ελληνικής, ενώ κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, επιτρεπόταν η χρήση της όταν η κατανόηση δεν ήταν εφικτή με κανέναν άλλον τρόπο. Ανεξάρτητα όμως από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, ο μαθητής και στις δύο τάξεις κατέφευγε στη μητρική του γλώσσα είτε αυθόρμητα, είτε για την επίλυση δραστηριοτήτων, αφού τον βοηθούσε να θυμάται και να αντιλαμβάνεται ευκολότερα τις έννοιες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούσε μέσο επικοινωνίας με τους ομοεθνείς του.

Οι εκπαιδευτικοί της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας στην πολύγλωσση τάξη

Και οι δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, εστιασμένες στον μαθητή και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να φτάσουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Τόσο η εκπαιδευτικός της ελληνικής γλώσσας, όσο και αυτή της αγγλικής προσπαθούσαν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες με σκοπό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους. Ακόμη, και οι δύο τους άφηναν χρόνο στους/στις μαθητές/τριες να σκεφτούν για να απαντήσουν, δεν κατέκριναν τις λανθασμένες απαντήσεις και μάλιστα, δεν τους έδιναν έτοιμες τις λύσεις. Επομένως, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν με αυτόν τον τρόπο να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καταβάλλουν συνεχείς προσπάθειες.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε παρόμοια συμπεριφορά από τις δύο εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Στόχος τους δεν ήταν η βαθμολόγηση των μαθητών/τριών, αλλά η επιβράβευση και η ανάδειξη της προσπάθειάς τους. Και οι δύο αξιολογούσαν πώς ο/η κάθε μαθητής/τρια φτάνει στην απάντηση κι όχι μόνο αν αυτή είναι σωστή ή λάθος, ενώ συζητούσαν με τους/τις μαθητές/τριες καθ' όλη τη διάρκεια του

μαθήματος για όσα διδάχθηκαν ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά στη λεκτική και μη λεκτική έκφραση των δύο εκπαιδευτικών, φάνηκε πως και οι δύο αξιοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό τη μη λεκτική επικοινωνία απέναντι στους/στις μαθητές/τριες παράλληλα με τη λεκτική. Η βλεμματική επαφή, ο τόνος της φωνής, οι κινήσεις των χεριών αλλά και η στάση του σώματος των εκπαιδευτικών ενθάρρυναν τους/τις μαθητές/τριες να παρακολουθούν με ενδιαφέρον το μάθημα και τους αποθάρρυναν από την εκδήλωση φασαρίας. Ειδικότερα στο μάθημα των αγγλικών κατά το οποίο ο δίγλωσσος μαθητής έτεινε να ξεφεύγει περισσότερο από τα όρια και να προκαλεί φασαρία, εντούτοις γρήγορα συμμορφωνόταν τόσο στη μη λεκτική έκφραση όσο και στις λεκτικές παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού.

Άλλο ένα σημείο σύγκλισης της συμπεριφοράς των δύο εκπαιδευτικών που συνάδει και με το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα του μαθήματός τους ήταν η χρήση ποικιλίας εποπτικών μέσων. Και οι δύο αξιοποιούσαν στις διδασκαλίες τους κάθε είδους εποπτικό και ακουστικό υλικό, για παράδειγμα, εικόνες, σχήματα και διαγράμματα, εκτός από τα παραδοσιακά μέσα, όπως το βιβλίο του μαθητή και ο πίνακας της τάξης, αλλά και τεχνολογικά μέσα όπως είναι ο προτζέκτορας, το λάπτοπ και το Cd player, και στις δύο τάξεις.

Σε ένα σημείο που οι δύο εκπαιδευτικοί δεν συγκλίνουν είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή του υλικού τους. Στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, παρατηρήθηκε ευελιξία και προσαρμογή του υλικού στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του δίγλωσσου μαθητή από τη μεριά της δασκάλας, πρακτική που δεν ακολουθούσε η εκπαιδευτικός των αγγλικών. Συγκεκριμένα, για τον δίγλωσσο μαθητή στο μάθημα των ελληνικών, η δασκάλα έθετε εξ αρχής πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις, για να μην αποπροσανατολιστεί ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή του στη συζήτηση. Κατά την επίλυση δραστηριοτήτων, του επέτρεπε να έχει ανοιχτό το βιβλίο, σε αντίθεση με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριες του, ώστε να αναζητά βοήθεια από αυτό οποιαδήποτε στιγμή το χρειαστεί. Επιπλέον, του προσέφερε ασκήσεις που δεν απαιτούσαν μεγάλη έκταση γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα αντιστοιχίσεις ή ασκήσεις Σωστού-Λάθους. Δεν ήταν όλες οι δραστηριότητες διαφορετικές από αυτές των συμμαθητών/τριών του, σε σημεία ωστόσο που δυσκολευόταν ο μαθητής, η εκπαιδευτικός τού παρείχε αυτές τις ασκήσεις.

Αντίθετα, κατά τις διδασκαλίες της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας, δεν πραγματοποιήθηκε κάποιου είδους διαφοροποίηση στο υλικό της διδασκαλίας με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών. Η εκπαιδευτικός ανέθετε τις ίδιες ασκήσεις σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και αξιοποιούσε το ίδιο υλικό. Επομένως, το υλικό δεν ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του δίγλωσσου μαθητή, παρά μόνο ορισμένες δραστηριότητες, οι οποίες μερικές φορές ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά και πάλι δεν ήταν βασισμένες στον ίδιο τον μαθητή.

Άλλος ένας άξονας στον οποίο οι δύο εκπαιδευτικοί κινούνταν με διαφορετικό τρόπο είναι αυτός της χρήσης της μητρικής γλώσσας του μαθητή. Στο μάθημα των ελληνικών δεν φάνηκε να αξιοποιείται με άμεσο τρόπο η μητρική γλώσσα του μαθητή για να εξηγηθούν, για παράδειγμα, έννοιες, παρά μόνο σε περιστάσεις ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης. Περισσότερο φάνηκε να αξιοποιούνται στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής του μαθητή, πρακτική που παρατηρήθηκε και στο μάθημα των αγγλικών. Επίσης, η ίδια η εκπαιδευτικός δεν παρότρυνε τον δίγλωσσο μαθητή να εκφραστεί στη μητρική του γλώσσα, τον αποθάρρυνε, θα λέγαμε, δείχνοντας φοβισμένη ότι ο μαθητής μπορεί να μείνει προσκολλημένος σε αυτή. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας επέτρεπε συχνά στον μαθητή να εκφραστεί στη μητρική του γλώσσα όταν αυτή η πρακτική τον βοηθούσε για να κατανοήσει καλύτερα ορισμένες έννοιες, αλλά μόνο στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Στην πραγματικότητα, αυτό που προκύπτει είναι ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή δεν γινόταν αποδεκτή στο μάθημα των ελληνικών, ενώ στα αγγλικά συχνά αποτελούσε το μέσο για την κατανόηση και την εκμάθηση νέων εννοιών.

Σχολιασμός-Συμπεράσματα

Από την παρατήρηση των συμπεριφορών των συμμετεχόντων/ουσών στην παρούσα μελέτη προκύπτουν τόσο σημεία σύγκλισης όσο και διαφοροποιήσεις μεταξύ των τάξεων της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας. Ο μαθητής εμφανίζεται περισσότερο κινητοποιημένος στην τάξη των ελληνικών και δεν αποθαρρύνεται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ενώ φαίνεται να αξιοποιεί ένα ρεπερτόριο στρατηγικών για την επίλυσή τους. Ανάλογες ως ένα σημείο στρατηγικές αξιοποιεί και στην τάξη των αγγλικών, στην οποία ωστόσο δεν φαίνεται να επενδύει όπως στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται ευκολότερα και να αποτραβιέται από τη διαδικασία. Αξίζει

να σημειωθεί ότι η πρώτη γλώσσα του μαθητή, στην οποία διαθέτει δεξιότητες γραπτού λόγου, είναι παρούσα σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία με ισχυρότερη προτίμηση στην τάξη των αγγλικών. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, φαίνεται ότι καταβάλλουν ως έναν βαθμό προσπάθειες για την υποστήριξη του δίγλωσσου μαθητή τόσο σε κοινωνικό επίπεδο (π.χ. αντιμετώπιση περιστατικών ρατσιστικής συμπεριφοράς) όσο και σε γνωστικό επίπεδο, κυρίως στην τάξη των ελληνικών (π.χ. διαφοροποίηση της διδασκαλίας, παροχή περισσότερου χρόνου). Δεν καταφέρνουν ωστόσο να αποφύγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις όπως ενοχοποίηση της χρήσης της πρώτης γλώσσας του μαθητή και συνακόλουθη αποφυγή της στην τάξη των ελληνικών, ή δυσκολία αναγνώρισης της διαφορετικής αφετηρίας του δίγλωσσου μαθητή κατά την εκμάθηση της τρίτης γλώσσας, στην τάξη των αγγλικών.

Κάνοντας μία προσπάθεια ώστε να δοθεί μία ερμηνεία στα ευρήματα αυτά πιθανολογείται ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή του δίγλωσσου μαθητή κατά τη διδασκαλία των ελληνικών ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η εκμάθησή τους αποτελεί μέσο για να ενσωματωθεί ο ίδιος στην ομάδα της τάξης, ώστε να μην οδηγηθεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Από την άλλη πλευρά, η γνώση των αγγλικών δεν συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή του στην ομάδα, γι' αυτό πιθανόν αδιαφορεί περισσότερο για το μάθημα των αγγλικών. Ακόμη, ίσως και λόγω της νεαρής του ηλικίας, η εκμάθηση μιας τρίτης, γι' αυτόν, γλώσσας μάλλον αντιμετωπίζεται ως επιπλέον φόρτος που «δεν θα του προσφέρει κάποιο επιπλέον προνόμιο».

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ανάλογη έρευνα της Τάντση (2015) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες τείνουν να παρουσιάζουν αυξημένη συμμετοχή και κινητοποίηση στο μάθημα της ξένης γλώσσας έναντι της ελληνικής. Ενδεχομένως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές/τριες να αποθαρρύνονται περισσότερο από τις υψηλές γνωστικές απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο μάθημα της ξένης γλώσσας, κατά το οποίο αναπτύσσονται κατά κανόνα διαπροσωπικές γλωσσικές δεξιότητες (Τάντση, 2015, 151).

Από την άλλη πλευρά, στην ίδια μελέτη διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών/τριών περισσότερο απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί ελληνικής γλώσσας. Ομοίως και στην παρούσα έρευνα φαίνεται να αξιοποιείται το γλωσσικό υπόβαθρο του δίγλωσσου μαθητή περισσότερο από την εκπαιδευτικό

των αγγλικών παρά από την εκπαιδευτικό των ελληνικών, ενώ το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή φαίνεται να αξιοποιείται ως έναν βαθμό και από τις δύο εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, στην έρευνα της Τάντση (2015), μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι για να διδάξουν σε τόσο ανομοιογενείς τάξεις με πολλούς/ές δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, ενώ δεν φαίνεται να τροποποιούν το υλικό που χρησιμοποιούν ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Ωστόσο, στην έρευνά μας η εκπαιδευτικός της τάξης φαίνεται περισσότερο ευαισθητοποιημένη στο σημείο αυτό, αφού λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές ανάγκες του δίγλωσσου μαθητή της διαφοροποιώντας το υλικό της διδασκαλίας της. Παρόλα αυτά, η γενικότερη διαπίστωση που προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές αφετηρίες μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών/τριών κατά την εκμάθηση μιας άλλης, δεύτερης ή τρίτης αντίστοιχα, γλώσσας (Hodal, 2005), γεγονός που καθιστά τη διαδικασία της εκμάθησης δύσκολη και απαιτητική για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, φαίνεται να εφαρμόζεται και στην περίπτωση του μαθητή της παρούσας μελέτης.

Σε κάθε περίπτωση, ο χαρακτήρας και το εύρος της μελέτης μας δεν επιτρέπει απόλυτα συμπεράσματα και γενίκευση των ευρημάτων. Θα μπορούσε να αποτελέσει, ωστόσο, αφετηρία περαιτέρω έρευνας αλλά και προβληματισμού για τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να αναζητήσουν επιμόρφωση και πρακτικές που θα αξιοποιούν το δυναμικό και τις δυνατότητες των πολύγλωσσων μαθητών/τριών τους.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Biligualism*, 7, 71–89.
- Cenoz, J., & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, 7, 1–5.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe. The acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*, 1, 95–116.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Δενδρινού, Β. (2010). Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, η Αγγλική από την Α' Δημοτικού. ΠΕ@Π e-περιοδικό, 1. Ανακτήθηκε από:
<http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2010/oi-ksenes-glosses-sto-sxoleio?cis=39>.
- Hodal, T. (2005). *English as a Third Language-The teaching of English to bilingual children in Danish primary schools*. BA-Project, RUC. Retrieved from:
<http://rudar.ruc.dk:8080/bitstream/1800/942/1/master29.maj.pdf>.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a Description of Trilingual Competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1–17.
- Mesaros, B. T. (2008). Learning English as a third language: “The case of the Romanian community in Spain”. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I. Retrieved from:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78067/forum_2008_20.pdf?sequence=1.

- Nikolov, M., & Curtain, H. (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Pinter, A. (2010). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- ΠΕΑΠ (2014). Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>.
- Τάντση, Α. (2015) *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές-τριες με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.