

Ειδικοί εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές: από την αφάνεια και την απαξίωση στη δράση και στη συνεργασία

Ασπασία Χατζηδάκη

Περίληψη

Στην Ελλάδα τα μέτρα που λαμβάνονται για την ενίσχυση των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών φαίνεται να περιορίζονται στο να κατακτήσουν τα παιδιά κάποια βασικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στις «ειδικές» δομές για αλλοδαπούς/ές και παλιννοστούντες/ούσες μαθητές/τριες (Τάξεις Υποδοχής, τάξεις ΖΕΠ), επιλέγονται χωρίς σαφή κριτήρια και συχνά έχουν ελλιπή κατάρτιση, εμπειρία ή επιμόρφωση. Η συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς των συμβατικών τάξεων παραμένει περιορισμένη, και δεν φαίνεται να υπάρχει πρόβλεψη για να τροποποιηθεί η διδακτική πρακτική των «κύριων» δασκάλων ώστε να αναπτυχθεί η γλωσσική ικανότητα των μαθητών/τριών που θα τους επιτρέψει να έχουν ικανοποιητική πρόσβαση στο ΑΠ. Αφού συζητήσουμε το πώς εφαρμόστηκε ο θεσμός του/της «ειδικού/ής» δασκάλου/ας στο Ηνωμένο Βασίλειο, θα καταλήξουμε σε κάποιες προτάσεις για την αναμόρφωση του θεσμού αυτού στη χώρα μας, με στόχο μια πιο αποτελεσματική παρέμβαση για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες.

Λέξεις-κλειδιά

ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, τάξεις υποδοχής, δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, συνεργατική διδασκαλία, επιμόρφωση

Abstract

Measures related to supporting students of an immigrant background in Greece are mostly oriented towards them acquiring basic structural and functional aspects of the Greek language. Teachers who are employed as “special” educators usually lack proper training or experience in the field of Applied Linguistics and teaching Greek as a Second Language. Moreover, they have limited cooperation with mainstream teachers and there seems to be no provision for a change in teaching practices which would allow bilingual students to gain a more satisfactory access to the curriculum. After discussing related issues in the United Kingdom, we make suggestions for the reform of the special measures intended for the support of bilingual students.

Keywords

Greek as a second language, reception classes, bilingual students, team/partnership teaching, teacher training

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να συζητήσει το πλαίσιο που παρέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την υποστήριξη των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών, εστιάζοντας στο κατά πόσο οι ισχύουσες ρυθμίσεις συνάδουν με τις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών. Πρόθεσή μας είναι να υποστηρίξουμε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν αυτό το έργο είναι ανεπαρκώς προσδιορισμένος, και ότι απαιτείται μία διαφορετική αντιμετώπιση της υποστήριξης των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών, η οποία θα εμπλέκει συνολικά τη σχολική μονάδα.

Χαρακτηριστικά και ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα αλλά διαφέρουν –τουλάχιστον– με βάση την ηλικία στην οποία ήρθαν σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον βαθμό επαφής με αυτήν. Κατά τη γνώμη μας, μπορούμε να τους/τις διακρίνουμε στις ακόλουθες ομάδες:

- 1) Μαθητές/τριες που γεννήθηκαν ή ήρθαν σε νηπιακή ηλικία στην Ελλάδα. Ανάμεσά τους υπάρχουν παιδιά που μιλούν συστηματικά στο οικογενειακό περιβάλλον τη γλώσσα της χώρας καταγωγής, παράλληλα με την ελληνική. Υπάρχουν, ωστόσο, και οικογένειες, στις οποίες οι γονείς επέλεξαν είτε να μεγαλώσουν τα παιδιά τους μόνο στα ελληνικά είτε στράφηκαν στη συχνότερη χρήση της ελληνικής γλώσσας όταν τα παιδιά άρχισαν να φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό σχολείο.
- 2) Μαθητές/τριες που έρχονται στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία έχοντας παρακολουθήσει κάποιες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα τους. Αυτό σημαίνει ότι έχουν ήδη διαμορφώσει ένα αξιόλογο γλωσσικό αλλά και γνωσιακό υπόβαθρο, ανάλογο με αυτό των συνομηλίκων Ελλήνων/ίδων συμμαθητών/τριών τους, το οποίο θα μπορούσαν δυνητικά να συνδέσουν με τα νέα γλωσσικά και γνωσιακά ερεθίσματα (Cummins, 2003· Σκούρτου, 2011).
- 3) Παιδιά από μεικτούς γάμους μεταξύ Έλληνα/ίδας και πολίτη άλλης χώρας. Στις περιπτώσεις αυτές συνήθως τα παιδιά έχουν την ευκαιρία

να μεγαλώσουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον και να αναπτύξουν όχι μόνο τον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες, αν και η ελληνική παραμένει η κυρίαρχη γλώσσα, εφόσον φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνήθως η δεύτερη ομάδα μαθητών/τριών θεωρείται ότι έχει τις οξύτερες ανάγκες, ενώ οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες υποτίθεται ότι φτάνουν στο δημοτικό σχολείο έχοντας κατακτήσει τον προφορικό λόγο σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι και αυτοί/ές οι μαθητές/τριες χρήζουν υποστήριξης, ανάλογα με την περίπτωση. Τα δίγλωσσα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, ακόμη κι αν έχουν έρθει σε επαφή με την ελληνική από τη νηπιακή ηλικία μέσα από την αβίαστη και φυσική επικοινωνία με ομιλητές/τριες της, εξακολουθούν να βρίσκονται σε διαδικασία κατάκτησής της. Αυτό σημαίνει ότι, μολονότι γνωρίζουν διαισθητικά κάποιες όψεις του συστήματος της ελληνικής και κάποιους κανόνες του, δεν έχουν ακόμη σταθεροποιήσει και συστηματοποιήσει αυτές τις γνώσεις, δεν κατέχουν σε καμία περίπτωση το εύρος του λεξιλογίου και το βάθος των σημασιών που είναι γνωστό στο μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας τους, και δεν έχουν την ίδια εκφραστική και δημιουργική ευχέρεια (παραγωγή νέων λέξεων, παιχνίδια με τις λέξεις, κ.λπ.) που χαρακτηρίζει τα μονόγλωσσα παιδιά, κ.α.

Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το ζητούμενο δεν είναι να μπορούν να επικοινωνούν με επάρκεια οι μαθητές/τριες στη γλώσσα της χώρας διαμονής αλλά να κατακτήσουν εκείνη την όψη της γλωσσικής ικανότητας που θα τους επιτρέψει την αποτελεσματική μάθηση και αλληλεπίδραση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Jim Cummins (Cummins, 2000, 2003· Σκούρτου, 2011· Χατζηδάκη, 2014), οι μαθητές/τριες δεν αρκεί να αναπτύξουν τη *συνομιλιακή ευχέρεια* (*conversational fluency*), δηλαδή την ικανότητα να διεξάγουν μία συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής πρόσωπο με πρόσωπο, ή τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (*discrete language skills*), δηλαδή τις γνώσεις σχετικά με το φωνολογικό και γραμματικό-συντακτικό σύστημα της γλώσσας, καθώς και τον γραμματισμό, γνώσεις τις οποίες αποκτούν οι μαθητές/τριες με συστηματική διδασκαλία είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε έξω από αυτό (π.χ. μέσω της ανάγνωσης κειμένων). Το σχολικό περιβάλλον θέτει συγκεκριμένες και υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του, που δεν καλύπτονται από αυτές τις όψεις της γλωσσικής ικανότητας. Ειδικά από κάποια τάξη και πάνω, οι μαθητές/τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να

πραγματοποιήσουν ανώτερες γνωσιακές διεργασίες (ταξινόμηση, γενίκευση, διατύπωση υποθέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, αξιολόγηση, σύνθεση πληροφοριών, κ.λπ.). Αυτή η χρήση της γλώσσας ως εργαλείου μάθησης υποστηρίζεται από την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, η οποία αναφέρεται στην κατοχή των προφορικών και γραπτών ακαδημαϊκών επιπέδων ύφους που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, αυξημένη χρήση της παθητικής φωνής (λ.χ. «Οι περισσότερες τροφές, για να χρησιμοποιηθούν από τα κύτταρα, πρέπει να μετατραπούν σε πιο απλά συστατικά.»)¹, ονοματοποιήσεις («Για την άνετη εξέταση του αντικειμένου το φωτίζουμε από κάτω με τεχνητό φωτισμό» αντί «Για να εξετάσουμε...»), δείκτες συνοχής των προτάσεων στον γραπτό λόγο («Επιπλέον,...», «Μολονότι...», κ.ο.κ.), κ.α. (Cummins, 2000· Χατζηδάκη, 2011). Επίσης, οι μαθητές/τριες του Δημοτικού συναντούν συχνά λεξιλόγιο το οποίο είτε αφορά τεχνικούς/επιστημονικούς όρους («κυτταρική μεμβράνη», «υποτείνουσα»), είτε λέξεις που έχουν άλλη σημασία στην καθομιλούμενη και άλλο περιεχόμενο σε ένα επιστημονικό πεδίο («δύναμη», «αντίσταση», «πηγή»), είτε λέξεις που εμφανίζονται στον επιστημονικό λόγο αλλά δεν είναι συνηθισμένες στην καθομιλούμενη («περιβάλλει», «επικρατεί», «εισχωρεί»):

«Η κυτταρική μεμβράνη είναι λεπτή, πορώδης και περιβάλλει το κύτταρο.»

«... επικρατεί η γνώμη των περισσότερων...»

«...ένα μέρος της θάλασσας εισχωρεί στη στεριά...»

Μακροχρόνιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ αναφορικά με αξιολογήσεις προγραμμάτων εκπαίδευσης για δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες δείχνουν ότι, ενώ οι πρώτες δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας κατακτώνται σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα σε ένα δύο χρόνια, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, ενδεχομένως πάνω από πέντε με έξι χρόνια σπουδών (βλ. Cummins, 1999, 2000, 2003). Τέτοια ευρήματα συνηγορούν υπέρ μιας πολυετούς υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών/τριών, κυρίως μέσα στις συμβατικές τάξεις, με τη μορφή της υιοθέτησης καλών πρακτικών που θα προωθήσουν την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Οι σχετικές προτάσεις του Jim Cummins για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί στις συμβατικές τάξεις να ενισχύσουν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος

¹ Τα παραδείγματα προέρχονται από εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου, βλ. Χατζηδάκη 2014.

όπου: (α) θα λαμβάνεται υπόψη η προσωπική ταυτότητα όλων των μαθητών/τριών («διαπραγμάτευση ταυτότητας») και (β) θα παρέχεται επαρκής γνωσιακή πρόκληση, προκειμένου να γίνει η μάθηση ενδιαφέρουσα και ερεθιστική. Για την υλοποίηση του μοντέλου προτείνονται διάφορες τεχνικές και στρατηγικές (βλ. Cummins, 1999· Cummins, 2003· Χατζηδάκη, 2011, 2014), που αφορούν το τι μπορεί να επιτευχθεί στη συμβατική τάξη στην οποία φοιτά ο/η δίγλωσσος/η μαθητής/τρια.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών δεν μπορεί να περιορίζεται στο να μάθουν τα βασικά στοιχεία του συστήματος της δεύτερης γλώσσας (αυτό δεν αρκεί για την αποτελεσματική φοίτησή τους στη συνέχεια) ή στο να καλύψουν τις βασικές επικοινωνιακές ανάγκες τους (τις οποίες θα καλύψουν και χωρίς συστηματική διδασκαλία, όπως αποδεικνύει η περίπτωση εκατοντάδων παιδιών που δεν φοίτησαν σε τάξεις υποδοχής). Χρειάζεται να δοθεί η ευκαιρία και στους/στις μαθητές/τριες αυτούς/ές να αναπτύξουν εκείνη τη μορφή της ελληνικής που θα τους δώσει γρήγορα πρόσβαση στη διδακτέα ύλη, στο Α.Π., ακόμη και εάν το επίπεδο ελληνομάθειάς τους είναι ακόμη σχετικά χαμηλό. Στην προσπάθεια αυτή δεν μπορεί παρά να εμπλακούν και οι εκπαιδευτικοί των συμβατικών τάξεων, σε συνεργασία με τους/τις εξειδικευμένους/ες ή «ειδικούς/ες» εκπαιδευτικούς. Προτού προχωρήσουμε σε προτάσεις, θα παρουσιάσουμε εν συντομία το τι ισχύει προς το παρόν σε θεσμικό πλαίσιο.

Το θεσμικό πλαίσιο και η υλοποίησή του

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 το κυρίαρχο μέτρο αντιμετώπισης της ενίσχυσης της ελληνομάθειας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων/ουσών μαθητών/τριών στην Ελλάδα αποτέλεσαν οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα (Δαμανάκης, 1997). Σε αυτά οι μαθητές/τριες αποσύρονταν για κάποιες ώρες την εβδομάδα, είτε εντός είτε εκτός σχολικού ωραρίου, με στόχο να κατακτήσουν κάποιο επίπεδο ελληνομάθειας. Το 1996 με τον νόμο 2413/96 «περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Παιδείας Ομογενών» ιδρύονται τα λεγόμενα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια), με στόχο να καλύψουν τις «ιδιαίτερες» ανάγκες αυτών των ομάδων. Ωστόσο, αφενός ο μικρός αριθμός τους (δεν ξεπερνούν συνολικά τα είκοσι έξι) δεν θα μπορούσε ποτέ να καλύψει τις ανάγκες των χιλιάδων μαθητών/τριών από μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοίτησαν τα τελευταία είκοσι χρόνια στη χώρα μας, αφετέρου η ίδια η

φιλοσοφία του μέτρου έχει δεχτεί κριτική από τους ειδικούς (Δαμανάκης, 1997· Νικολάου, 2011)².

Με την υπουργική απόφαση του 1999 (ΦΕΚ 1789, τ.Β'/28-9-1999) οι τάξεις υποδοχής διακρίνονται σε τάξεις υποδοχής τύπου Ι και ΙΙ: οι πρώτες απευθύνονται σε αρχαρίους και εκεί τους γίνεται συστηματική διδασκαλία της ελληνικής σε ξεχωριστές τάξεις, ενώ στις δεύτερες η διδασκαλία σε ξεχωριστές τάξεις συμπληρώνεται από ενίσχυση των μαθητών/τριών μέσα στη συμβατική τάξη από τον/την εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει την τάξη υποδοχής. Παράλληλα με τις τάξεις υποδοχής λειτούργησαν από το 2011 έως το 2013 αντίστοιχες τάξεις για υποστήριξη της ελληνομάθειας αλλοδαπών και παλιννοστούντων/ουσών μαθητών/τριών, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (ΖΕΠ). Εκεί δίδαξαν αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί χωρίς καμία ιδιαίτερη εμπειρία από δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες και διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Ζάγκα, Κεσίδου, Ματθαίουδάκη, 2014). Επιπλέον, στο πλαίσιο του χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο» που υλοποίησε το Α.Π.Θ. (2011-2014) δίδαξαν πολλοί/ές εκπαιδευτικοί, φιλόλογοι ως επί το πλείστον, σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας. Παρόλο που πραγματοποιήθηκαν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια για τους/τις εκπαιδευτικούς αυτούς/ές, ιδιαίτερα για τη δεύτερη ομάδα, φαίνεται ότι και αυτά είχαν διάρκεια λίγων ωρών, κυρίως παρέπεμπαν σε ιστότοπους με υλικό προς χρήση, και γίνονταν μήνες αφότου είχε αρχίσει η σχολική χρονιά.

Σε παλαιότερη μελέτη μας (Χατζηδάκη, 2011) είχαμε επισημάνει ότι αρκετές έρευνες της προηγούμενης δεκαετίας αναδείκνυαν διάφορες αδυναμίες στην υλοποίηση του μέτρου των τάξεων υποδοχής, που σχετίζονταν τόσο με την έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των διδασκόντων/ουσών όσο και με τη γενικότερη φιλοσοφία που προκύπτει, ακόμη και χωρίς να το επιθυμεί ο νομοθέτης. Οι έρευνες αυτές έδειχναν την άγνοια των εκπαιδευτικών που καλούνταν να διδάξουν στις ειδικές αυτές δομές σχετικά με το ποιο υλικό ήταν

²Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, πληθυσμός-στόχος για την υλοποίηση μέτρων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής φέρεται να είναι οι αλλοδαποί/ές, αλλόγλωσσοι/ες, αλλόθρησκοι/ες και γενικά οι «διαφορετικοί/ές» μαθητές/τριες, τη στιγμή που διεθνώς θεωρείται ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και της κοινωνίας με στόχο την καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού και εμπλουτισμού. Τα «ειδικά» σχολεία για μαθητές/τριες με «ιδιαιτερότητες» λειτουργούν μάλλον ως σχολεία-γκέτο και, παρά τα θετικά τους, δεν επιτρέπουν τη γόνιμη αλληλεπίδραση γηγενών και «ξένων».

το κατάλληλο (πολλοί/ές χρησιμοποιούσαν τα εγχειρίδια της Α΄ δημοτικού, έψαχναν υλικό στο διαδίκτυο χωρίς, ωστόσο, συγκεκριμένα κριτήρια και γνώσεις) και ποια ήταν η ενδεδειγμένη μεθοδολογική προσέγγιση ή στοχοθεσία για τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές (Κασίμη, 2005· Νικολάου 2003· Νικολούδης, 2004, 2005). Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρούμε το εύρημα ορισμένων ερευνών ότι οι εκπαιδευτικοί των συμβατικών τάξεων εκχωρούσαν κάθε ευθύνη για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής («η δασκάλα της Τ.Υ. έχει την ευθύνη») και δεν ενδιαφέρονταν ούτε καν να ενημερωθούν για την πρόοδο που σημείωναν οι εν λόγω μαθητές/τριες. Το αποτέλεσμα ήταν μήνες μετά να εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά ως ανίκανα να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη (λ.χ. Καλλιμάνη & Τριανταφυλλίδου, 2003· Κασίμη, 2005). Αυτή ακριβώς η στάση έρχεται σε ηχηρή αντίθεση με τις συστάσεις του μοντέλου για την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής γλώσσας, όπου κεντρικό ρόλο παίζει η κινητοποίηση του παιδιού μέσω της εμπλοκής του σε δραστηριότητες και σίγουρα όχι η απομόνωσή του.

Η εμπειρία του Ηνωμένου Βασιλείου

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους/τις μαθητές/τριες από άλλες χώρες στο Ηνωμένο Βασίλειο πέρασε από διάφορες φάσεις τα τελευταία πενήντα χρόνια, με αλλαγές τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης του πλαισίου όσο και της φιλοσοφίας της αντιμετώπισης των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Το 1965–1966 αποφασίστηκε να ληφθούν μέτρα για να αντιμετωπιστούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών μεταναστών από χώρες εντός και εκτός Κοινοπολιτείας, των οποίων οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές γίνονταν αντιληπτές ως απειλή για την ομοιογένεια της κοινωνίας. Για είκοσι περίπου χρόνια η βασική εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά αυτά ήταν η απόσυρσή τους σε ειδικές δομές (ειδικές τάξεις μέσα σε σχολικές μονάδες ή ιδιαίτερα κέντρα για εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας) για το σύνολο του ωραρίου και η διδασκαλία τους από ειδικούς/ές εκπαιδευτικούς μέχρι να κατακτήσουν τα «βασικά» της αγγλικής γλώσσας (Jaime, 2000). Η λογική πίσω από το μοντέλο αυτό ήταν ότι, προκειμένου να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του σχολείου, τα παιδιά αυτά έπρεπε πρώτα να μάθουν την αγγλική γλώσσα σε κάποιο βαθμό. Η αντίληψη για το πώς έπρεπε να γίνει αυτό ακολουθούσε μια καθαρά δομική προσέγγιση: η αγγλική γλώσσα

έπρεπε να διδαχθεί σε φάσεις και στάδια, από το απλούστερο στο πιο σύνθετο (Statham, 2008).

Σύμφωνα με την Jaine (2000), η προσέγγιση αυτή είχε ορισμένα θετικά σημεία, ανάμεσα στα οποία ήταν και τα εξής:

α) Οι ειδικές τάξεις, είτε βρίσκονταν μέσα σε κάποια σχολική μονάδα είτε έξω από αυτήν, παρείχαν έναν «ασφαλή λιμένα» για τα παιδιά αυτά, στον οποίο οι μαθητές/τριες μπορούσαν να συναναστρέφονται με παιδιά με ανάλογα βιώματα και να αποφεύγουν την απομόνωση.

β) Η διδασκαλία της γλώσσας στα εξειδικευμένα κέντρα εκμάθησης της γλώσσας γινόταν με τρόπο συγκροτημένο και συστηματικό με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να σημειώνουν αισθητή πρόοδο. Επιπλέον, οι δάσκαλοι/ες της αγγλικής ως Γ2 γνώριζαν τους/τις μαθητές/τριές τους και τις ανάγκες τους σε βάθος. Σε ιδανικές συνθήκες, αυτή η σε βάθος γνώση επεκτεινόταν και στους/στις δασκάλους/ες των συμβατικών τάξεων, στις οποίες μεταφερόταν στη συνέχεια ο/η μαθητής/τρια.

Ωστόσο, το μοντέλο αυτό παρουσίαζε δυσκολίες στην υλοποίησή του που έβλαπταν την προσπάθεια παιδαγωγικής αντιμετώπισης. Η Jaine (2000) αναγνωρίζει ότι υπήρξαν τα εξής τρωτά σημεία (που σε μεγάλο βαθμό εμφανίζονται και στην περίπτωση της Ελλάδας, κατά τη γνώμη μας):

- 1) Η σύσταση «ειδικών δομών» δημιούργησε την εντύπωση ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες με καταγωγή από άλλη χώρα ή από συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα έχρηζαν βοήθειας.
- 2) Σε κάποιους/ες εκπαιδευτικούς ανέθεταν τη διδασκαλία στις τάξεις γλώσσας για τους λάθος λόγους: όχι επειδή είχαν ιδιαίτερα προσόντα αλλά είτε επειδή δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας στις συμβατικές τάξεις είτε επειδή ανήκαν οι ίδιοι/ες σε μία εθνοτική ομάδα.
- 3) Η ποιότητα της διδασκαλίας δεν ήταν σταθερή, καθώς η στοχοθεσία δεν ήταν σαφής και ενιαία: σε κάποιες περιπτώσεις γινόταν προσπάθεια να προετοιμαστούν οι μαθητές/τριες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας συμβατικής τάξης, αλλά συχνά ο στόχος των εκπαιδευτικών δεν ξεπερνούσε το να μάθουν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες γραφή και ανάγνωση.
- 4) Οι δάσκαλοι/ες στις συμβατικές τάξεις γνώριζαν ελάχιστα για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριές τους και δεν γινόταν καμία προσπάθεια να τροποποιηθεί το Α.Π. για τις ανάγκες τους.

- 5) Ειδικά όταν οι μαθητές/τριες διδάσκονταν για ολόκληρη τη μέρα σε μια ξεχωριστή τάξη, ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να ενταχθούν σε συμβατική τάξη στη συνέχεια.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 εμφανίστηκαν νέες τάσεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία που έδωσαν γλωσσολογικά επιχειρήματα στους/στις επικριτές/τριες του μοντέλου της απόσυρσης (βλ. Χατζηδάκη, 2000). Κάτω από την επιρροή των θεωριών του Stephen Krashen και των πρώτων αποτελεσμάτων από τα προγράμματα εμβάπτισης στον Καναδά, καθώς και με την άνοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία, σημειώθηκε μια στροφή προς τη διδασκαλία σε ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα και αυθεντικό λόγο, όπου τα παιδιά θα μάθαιναν μέσω της εμπλοκής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες με νόημα (Franson, 1999). Παράλληλα, οι εμπνευστές του νέου μοντέλου, της «συμφοίτησης» (mainstreaming), υιοθετούσαν τον κοινωνικό εποικοδομισμό του Βιγκότσκι, την παιδαγωγική προσέγγιση της ενεργού μάθησης (active learning), καθώς και αυτή της ολιστικής προσέγγισης στη γλώσσα (holistic approach). Επίσης, στο πλαίσιο αυτό αναγνωριζόταν η αξία της πρώτης γλώσσας των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών και καλλιεργούνταν η ελεύθερη έκφρασή της ως στήριγμα για την κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (Levine, 1990). Τέλος, επιδιωκόταν να γίνεται η διδασκαλία των άλλων αντικειμένων εκτός της γλώσσας με τρόπο που να συνδυάζει και τη γλωσσική διδασκαλία ή, αντίστροφα, επιδιωκόταν η γλωσσική διδασκαλία μέσα από όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος (Carrasquillo & Rodriguez, 1996). Για την υλοποίηση των παραπάνω θεωρήθηκε σημαντική η συνεργασία δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (partnership teaching) (Levine, 1990).

Ως αποτέλεσμα, από τα μέσα του '80 και ειδικά από τις αρχές της δεκαετίας του '90 άλλαξε ριζικά ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονταν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Καταργήθηκαν τα ειδικά γλωσσικά κέντρα, οι ειδικές τάξεις και οι θέσεις των ειδικών εκπαιδευτικών και τέθηκε πλέον ως στόχος η υποστήριξη των μαθητών/τριών από εθνικές μειονότητες μέσα στις συμβατικές τάξεις, ώστε να έχουν ίση πρόσβαση στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum).

Τα οφέλη της νέας προσέγγισης για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, σύμφωνα με την Jaine (2000), ήταν τα εξής:

- Έστρεψε την προσοχή των εκπαιδευτικών των συμβατικών τάξεων στις ανάγκες των παιδιών αυτών, καθώς τους/τις κατέστησε εξίσου υπεύθυνους/ες για τη σχολική τους πορεία.
- Η εισαγωγή για πρώτη φορά ενός Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος κοινού για όλη τη χώρα ώθησε τους/τις εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και περιεχομένου, πράγμα που έδωσε την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας να αναδείξουν ζητήματα που σχετίζονταν με τις μαθησιακές ανάγκες των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών.
- Αναπτύχθηκαν ή επεκτάθηκαν καινοτομίες όπως συνεργατική μάθηση και διδασκαλία, χρήση εποπτικών μέσων, γραφημάτων κ.λπ. που βοηθούν τόσο τους/τις δίγλωσσους/ες όσο και τους/τις μονόγλωσσους/ες μαθητές/τριες.
- Σε ορισμένα σχολεία κατέστη δυνατό να τροποποιηθούν κάποιες περιοχές του Α.Π., ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες ενός ευρέος φάσματος μαθητών/τριών.

Από την άλλη, αυτή η προσέγγιση είχε και τους περιορισμούς της:

- Ο/Η «ειδικός/ή» δάσκαλος/α εργαζόταν με έναν/μία ή δύο μαθητές/τριες κάθε φορά, και δεν ήταν σε θέση να παράσχει συγκροτημένη διδασκαλία πάνω στο πώς είναι δομημένη η αγγλική γλώσσα.
- Η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα στην τάξη απευθυνόταν στους/στις αρχάριους/ες ή σχεδόν αρχάριους/ες μαθητές/τριες, αλλά έτσι αγνοούνταν οι ανάγκες των παιδιών που είχαν περάσει σε ένα μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας.
- Οι αρχάριοι/ες αργούσαν πολύ να φτάσουν στο σημείο της «απογείωσης» ('take-off point'), κάτι που έφερνε απογοήτευση στους/στις ίδιους/ες, στους γονείς και στους/στις δασκάλους/ες τους (Jaine, 2000).

Επιπλέον, η σημαντικότερη προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση της προσέγγισης, δηλαδή η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού της τάξης και του/της εκπαιδευτικού για τα αγγλικά ως Γ2, στην πράξη συνάντησε πολλές δυσκολίες. Όπως επισημαίνει η Franson (1999), στη δεκαετία του '80 ο ρόλος του/της «ειδικού/ής εκπαιδευτικού» (language support teacher) δεν περιοριζόταν στο να διδάσκει αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Έπρεπε να είναι κατηρτισμένος/η θεωρητικά στη διδακτική της Γ2, να γνωρίζει άλλες γλώσσες

και κουλτούρες, να συμβάλλει στη δημιουργία ενός αντιρατσιστικού και πολυπολιτισμικού κλίματος στην τάξη και στο σχολείο, και να βοηθάει την ανάπτυξη της Γ2 μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ο ρόλος του/της στη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της συμβατικής τάξης ήταν πολύ σημαντικός· εργάζονταν μαζί σε μια μεικτή τάξη, σχεδίαζαν από κοινού το μάθημα και εφάρμοζαν τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να ενισχύεται η μάθηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Ωστόσο, στα μέσα της δεκαετίας του '90 συνέβησαν εκπαιδευτικές αλλαγές που άλλαξαν το τοπίο: οι περικοπές στη χρηματοδότηση για τη διδακτική της αγγλικής ως Γ2, η αυξημένη ανησυχία των αρχών για την πτώση του επιπέδου εκπαίδευσης, η σταδιακή κατάργηση των τάξεων με πολλά επίπεδα, και η κατάταξη των σχολείων με βάση τις επιδόσεις των μαθητών/τριών τους είχαν αρνητικές επιπτώσεις στην παροχή βοήθειας στους/στις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες (Franson, 1999). Ο ρόλος των «ειδικών» εκπαιδευτικών περιορίστηκε σημαντικά σε αυτόν του/της «βοηθού» (teaching assistant) για συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, και στις περισσότερες περιπτώσεις εγκαταλείφθηκε η πρακτική του συνεργατικού σχεδιασμού του μαθήματος και της από κοινού διδασκαλίας όλης της τάξης (Creese, 2002).

Ο επαγγελματικός ρόλος του/της «ειδικού» άλλαξε ριζικά: ως «βοηθός» δασκάλου/ας δεν είχε το δικαίωμα να απευθυνθεί σε ολόκληρη την τάξη αλλά μόνο στους/στις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, δεν μπορούσε να καθορίσει τη δραστηριότητα με την οποία θα απασχολούνται κάθε φορά, ακόμη και οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, απλώς παρακολουθούσε τη διδασκαλία και προσπαθούσε να συνδράμει τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, χωρίς συγκεκριμένη στόχευση. Την ώρα που η υπόλοιπη τάξη ασχολούνταν με μία δραστηριότητα παιγνιώδους μορφής ή ανακαλυπτικού τύπου, εκείνος/η φρόντιζε είτε να την επεξηγήσει ή να την εξομαλύνει γλωσσικά, είτε να διδάξει ένα γλωσσικό φαινόμενο με αφορμή αυτήν. Το «μάθημά» του/της δεν ήταν πάντα ευχάριστο για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, γιατί οι παρεμβάσεις του επικεντρώνονταν αναγκαστικά στη γλώσσα, και οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες δεν συμμετείχαν στις δραστηριότητες όπως οι συμμαθητές/τριές τους. Για όλους αυτούς τους λόγους, η θέση των «βοηθών» ήταν αποδυναμωμένη τόσο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στα μάτια των μαθητών/τριών (Creese, 2002).

Η εμπειρία των παραπάνω προσεγγίσεων δείχνει ότι, αφενός, ο θεσμός των «ειδικών» εκπαιδευτικών δεν μπορεί να έχει τη μορφή του/της απλού/ής

βοηθού του/της εκπαιδευτικού που θα περιορίζεται σε μια «παράλληλη στήριξη»³ των μαθητών/τριών που χρήζουν βοήθειας. Κάτι τέτοιο είναι αναποτελεσματικό, διότι ο/η «βοηθός» δεν έχει έλεγχο πάνω στο τι μπορεί να διδάξει, δεν μπορεί να σχεδιάσει με βάση τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας και σίγουρα δεν επηρεάζει τη συνολική διδασκαλία του/της δασκάλου/ας της τάξης.

Μετά το 2000 οι εκπαιδευτικές αρχές στο Ηνωμένο Βασίλειο έλαβαν υπόψη τους ερευνητικά δεδομένα που μαρτυρούν ότι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών αυτών είναι καλύτερες όταν υπάρχει μια σφαιρική αντιμετώπισή τους από τη σχολική μονάδα (Foy, 2008) και προχώρησαν σε μέτρα που εμπλέκουν συνολικά τη σχολική μονάδα στην ενίσχυση των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών, μέσω εγγράφων-οδηγών, επιμορφωτικών προγραμμάτων, προγραμμάτων συμβουλευτικής κ.λπ. (Statham, 2008). Κομβικό στοιχείο στην όλη προσπάθεια είναι ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του/της «ειδικού/ής» εκπαιδευτικού, για τον οποίο ο Foy προτείνει τα εξής (Foy, 2008): αφενός θα πρέπει να είναι ένα άτομο κατηρτισμένο πάνω στη διδακτική μιας γλώσσας ως Γ2, αφετέρου θα πρέπει να του/της παρασχεθεί και η αρμοδιότητα να παρακολουθεί την πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών/τριών μέσα στη σχολική μονάδα και να συντονίζει τις δράσεις που τους αφορούν.

Ένας νέος ρόλος για τον/την «ειδικό/ή» εκπαιδευτικό της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Με βάση τα παραπάνω αλλά και το τι ισχύει σε άλλα κράτη, όπου το σχολείο προωθεί και αξιοποιεί την ετερότητα των μαθητών/τριών του (βλ. λ.χ. Coelho, 2008), θα θέλαμε να καταθέσουμε ορισμένες προτάσεις για την αναμόρφωση του πλαισίου της στήριξης των μαθητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Καταρχήν, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί μία διακριτή ομάδα εκπαιδευτικών, με κατάρτιση/επιμόρφωση σε θέματα θεωρητικής και εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αλλά και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, οι οποίοι/ες θα στελεχώνουν σχολικές μονάδες, ως επί το πλείστον με υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών από μεταναστευτικό υπόβαθρο, και θα είναι επιφορτισμένοι/ες με σαφείς αρμοδιότητες, όπως οι ακόλουθες:

³ Ο όρος χρησιμοποιείται στην Ελλάδα για την ατομική διδακτική υποστήριξη ποικίλων κατηγοριών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά στην ουσία χαρακτηρίζει και αυτό που καλούνται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις υποδοχής τύπου II, όσο και αν δεν αναφέρεται έτσι ρητά.

- 1) Προκειμένου για τους/τις μαθητές/τριες που πρόσφατα ήρθαν στην Ελλάδα, ο/η εν λόγω εκπαιδευτικός θα ενημερώνει την οικογένεια για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε συνεργασία με «πολιτισμικούς μεσολαβητές»/διερμηνείς-μέλη της κοινότητας που συνεργάζονται με το σχολείο (εφόσον οι γονείς δεν γνωρίζουν επαρκώς ελληνικά). Επίσης, θα δημιουργεί το γλωσσικό και γνωστικό προφίλ του/της νεοαφιχθέντα/είσας μαθητή/τριας (επίπεδο γλωσσομάθειας στη Γ1 και στη Γ2, προγενέστερες γνώσεις και «σχολική ηλικία» στη Γ1, ενδεχόμενες αδυναμίες ή ισχυρά σημεία στη μάθηση, ενδιαφέροντα του παιδιού). Για τον σκοπό αυτό προϋποτίθεται, φυσικά, η σύνταξη φυλλαδίων και ερωτηματολογίων/τεστ από τις αρμόδιες αρχές σε κάποιες από τις βασικές γλώσσες της μετανάστευσης (λ.χ. αραβικά, αλβανικά, βουλγαρικά, ρωσικά, γεωργιανά, ινδικά, φαρσί, κ.ο.κ.) αλλά και η ενεργοποίηση του θεσμού των «πολιτισμικών μεσολαβητών»/διερμηνέων που θα επιτρέψουν την απρόσκοπτη επαφή των γονέων με το σχολείο, εφόσον δεν γνωρίζουν ελληνικά.
- 2) Αφού εντοπίσει το επίπεδο γλωσσομάθειας του/της μαθητή/τριας, ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία θα ενταχθεί, θα σχεδιάσει κάποιους στόχους τους οποίους πρέπει το παιδί να επιτύχει λαμβάνοντας υπόψη και τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Εδώ είναι πολύτιμη η συμβολή του/της εκπαιδευτικού της τάξης, καθώς είναι αυτός/ή που γνωρίζει ποιες είναι αυτές οι απαιτήσεις σε έννοιες, λεξιλόγιο, γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και αφετέρου θα κληθεί να συνδράμει τον/τη μαθητή/τρια στην προσπάθειά του να κατακτήσει παράλληλα και την ελληνική γλώσσα και τη διδακτέα ύλη.
- 3) Ο/Η «ειδικός/ή» εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διδάσκει για τουλάχιστον οκτώ ώρες την εβδομάδα τους/τις αρχάριους/ες μαθητές/τριες, ώστε να επιτύχουν σύντομα ένα πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας, και λιγότερες ώρες τους/τις μαθητές/τριες που το έχουν ήδη κατακτήσει. Στη διδασκαλία δεν θα περιορίζεται μόνο σε γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα αλλά θα προσπαθεί να ενσωματώνει και θέματα, λεξιλόγιο, έννοιες από το Α.Π. των ανάλογων τάξεων.
- 4) Παράλληλα, ένα μέρος του χρόνου του/της θα συνεργάζεται με τους/τις δασκάλους/ες των συμβατικών τάξεων δείχνοντάς τους καλές

πρακτικές και τεχνικές, προκειμένου να μπορέσουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους για να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες του μεσαίου επιπέδου και την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας.

Φυσικά, προκειμένου το άτομο αυτό να μπορεί να παίζει τον ρόλο του «ειδικού» και να μην αντιμετωπίζεται ως ένας «αόρατος» συνεργάτης, με περιφερειακή θέση στη σχολική μονάδα, θα πρέπει να διαθέτει τόσο ουσιαστικές όσο και πιστοποιημένες γνώσεις, καθώς επίσης και την αρμοδιότητα να χαράσσει και να προτείνει διδακτικές στρατηγικές. Το όλο ζήτημα απαιτεί επαναπροσδιορισμό του πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικές αρχές τους/τις εκπαιδευτικούς που συνδράμουν τους εν δυνάμει δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Είναι γεγονός ότι, ελλείψει χρημάτων, δύσκολα μπορεί κανείς να φανταστεί τη δημιουργία οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών με αυτά τα χαρακτηριστικά. Ένα πρώτο βήμα, τουλάχιστον, θα μπορούσε να αποτελέσει η δημιουργία ενός μητρώου εκπαιδευτικών με σοβαρή προϋπηρεσία και κυρίως σπουδές πάνω σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, από όπου θα αντλούνται κάθε φορά οι πλέον προσοντούχοι/ες. Ο ενθουσιασμός και η καλή θέληση δεν μπορούν να λειτουργούν πάντα ως υποκατάστατα της γνώσης και της εμπειρίας.

Βιβλιογραφία

- Carrasquillo, A. L., & Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the maistream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coelho, E. (2008). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Ε. Τρέσσου, επιμ., Σ. Μητακίδου, εισ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Creese, A. (2002). The Discursive Construction of Power in Teacher Partnerships: Language and Subject Specialists in Mainstream Schools, *TESOL Quarterly*, 36(4), 597–616.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. (Σ. Αργύρη, μτφ., Ε. Σκούρτου, επιμ., εισ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση* (2^η έκδ., βελτιωμένη). (Σ. Αργύρη, μτφ., Ε. Σκούρτου, επιμ., εισ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Foy, A. (2008). Professional development and the developing role of teaching assistants in relation to isolated EAL learners. In L. Statham (Ed.), *Counting them in. The inclusion of isolated bilingual learners* (pp. 25–37). Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Franson, C. (1999). Mainstreaming learners of English as an additional language: the class teacher's perspective. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 59–71.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαίουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. In Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (Eds), *Cross-curricular approaches to language education* (pp. 172–190). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Jaine, S. (2000). Teaching English as an Additional Language: time for a productive synthesis. In S. Shaw (Ed.), *Intercultural Education in European Classrooms*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Καλλιμάνη, Ευ. & Τριανταφυλλίδου, Π. (2003). Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Μια αλυσίδα πιέσεων. Στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 99–105). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2005*, 13–24.
- Levine, J. (1990). Mainstreaming, Partnership Teaching, Teacher Action Research. In J. Levine (Ed.), *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum* (pp. 29–53). London: The Falmer Press.
- Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολούδης, Δ. (2005). Η γλωσσική διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής. Μια μελέτη των διδακτικών επιλογών. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2005*, 25–35.
- Statham, L. (2008). Isolated bilingual learners. In L. Statham (Ed.), *Counting them in. The inclusion of isolated bilingual learners* (pp. 1–9). Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές: Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλίου 1999* (σσ. 397–403). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζηδάκη, Α. (2011). Διδάσκοντας μέσω της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις συμβατικές τάξεις: η φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και οι πρακτικές των δασκάλων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31, 565–577.
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα β'* (σσ. 291–310). Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Επιμορφωτικό υλικό. Ανακτήθηκε από: www.diapolis.auth.gr
- .