

7 Η γλωσσική χρήση από μαθητές ΕΕΓ και εκπαιδευτικούς Α' τάξης στα κυπριακά δημοτικά σχολεία

Νάνσια Κυριάκου

University of Exeter

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα,¹ τόσο από εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, όσο και από μαθητές που έχουν την ελληνική ως επιπρόσθετη γλώσσα (ΕΕΓ) εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Η γλωσσική χρήση των μαθητών ΕΕΓ και των εκπαιδευτικών μελετήθηκε σε περιστάσεις που εξυπηρετούσε σκοπούς επικοινωνίας ή/και σκοπούς κοινωνικοποίησής τους. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι σε δημόσια δημοτικά σχολεία της ελεύθερης Κύπρου.² Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν παρακολουθήσεις μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας, συνεντεύξεις καθώς και παρακολουθήσεις στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν μια ποικιλότητα χρήση διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών. Αυτή η γλωσσική χρήση εάν αξιοποιηθεί κατάλληλα και συστηματικά στο αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί να διευκολύνει την ομαλή ένταξη μαθητών ΕΕΓ στα κυπριακά δημοτικά σχολεία.

1. Εισαγωγικά

Τα Ελληνικά και τα Τούρκικα είναι οι επίσημες γλώσσες του νησιού από το 1960, όταν η Κύπρος ανακηρύχθηκε ανεξάρτητο κράτος (Karyoleμου 2002). Οι δύο αυτές γλωσσικές ποικιλίες³ χρησιμοποιούνται από δύο διαφορετικές κοινότητες, την Ελληνοκυπριακή και την Τουρκοκυπριακή. Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις Ελληνοκυπρίων (περισσότερες οι περιπτώσεις Τουρκοκυπρίων) που γνωρίζουν τη γλωσσική ποικιλία της «άλλης» κοινότητας, λόγω διάφορων πολιτικών συγκρούσεων μεταξύ των δύο κοινοτήτων

¹ Εννοώντας τη χρήση είτε της Κοινής Νεοελληνικής, Κυπριακής Ελληνικής, μητρικής γλώσσας μαθητών ΕΕΓ και Αγγλικής.

² Εννοώντας το διεθνώς αναγνωρισμένο κράτος της Κυπριακής Δημοκρατίας.

³ Η γλωσσική ποικιλία αναφέρεται σε ένα σύνολο «γλωσσικών στοιχείων» που μπορούμε να συνδέσουμε με ένα εξωτερικό παράγοντα όπως η γεωγραφική περιοχή στην οποία παρατηρούνται ή η κοινωνική ομάδα στην οποία χρησιμοποιούνται (Hudson 1996, as cited in Wardhaugh 2006). Επομένως ο όρος «γλωσσική ποικιλία» χρησιμοποιείται για να περιγράψουμε κάτι πιο ευρύ από μια γλώσσα ή ακόμη και κάτι πιο συγκεκριμένο όπως μια διάλεκτος. Παρά τη δυσκολία που υπάρχει στο να καθοριστούν αυτά τα «γλωσσικά στοιχεία» ο όρος «γλωσσική ποικιλία» δεν είναι τόσο ασαφής και συνδεδεμένη με ιδεολογικό φορτίο όπως συνηθίζεται με τους όρους «γλώσσα» και «διάλεκτος». (Wardhaugh 2006)

(Karyolemou 2001). Από το 1960, η κάθε κοινότητα εφάρμοσε ξεχωριστές εκπαιδευτικές πολιτικές που λειτουργούσαν υπέρ της ενίσχυσης του εθνικού τους φρόνηματος. Αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές άμβλυαν την απόσταση μεταξύ των δύο κοινοτήτων (Ioannidou 2012· Karyolemou 2001). Ως εκ τούτου για την κάθε κοινότητα η γραμμική συσχέτιση γλώσσας-ταυτότητας υπήρξε έντονη και συνεχής.

Όσον αφορά ειδικά την ελληνοκυπριακή κοινότητα παρατηρείται και το φαινόμενο του διδialeκτισμού.⁴ Το φαινόμενο του διδialeκτισμού (bidialectalism) αναφέρεται στην ταυτόχρονη χρήση μιας ή περισσότερων γλωσσικών ποικιλιών μαζί με την επίσημη ποικιλία σε μια γλωσσική κοινότητα (Yiakoumetti 2006). Αυτό είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε πολλές χώρες στον κόσμο (McKenzie 2008· Mohanty 2006· Starr 2010). Στην περίπτωση της Κύπρου, η επίσημη γλώσσα είναι η Κοινή Νεοελληνική (KN), και η ανεπίσημη γλώσσα η Κυπριακή Ελληνική (KE) μαζί με τα διάφορα τοπικά ιδιώματα (Papapavlou 1998). Η κάθε ποικιλία χρησιμοποιείται σε διαφορετικούς τομείς, προβάλλοντας έτσι την εκάστοτε λειτουργική της σχέση (Δελβεδούρη 2012). Η KE χρησιμοποιείται κυρίως στην προφορική επικοινωνία και στις καθημερινές δραστηριότητες των Ελληνοκυπρίων με φίλους και οικογένεια, ενώ η KN χρησιμοποιείται κυρίως στο γραπτό λόγο και σε επίσημες περιπτώσεις επικοινωνίας (Papapavlou 2001).

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται στα δημόσια σχολεία όσον αφορά τη σχέση της KN και της KE παραμένει ασαφής (Papapavlou & Pavlou 2005). Η KN θεωρείται ως η επίσημη γλώσσα, ενώ η χρήση της KE περιορίζεται στην ανεπίσημη, και συχνά κοινωνικά μεμπτή, χρήση της από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ioannidou & Sophocleous 2010). Οι προσπάθειες εφαρμογής του κριτικού εγγραμματισμού, οι οποίες εντατικοποιήθηκαν το 2010-2013, επιδίωξαν να κατοχυρώσουν τη χρήση της KE ως μεταγλωσσικό εργαλείο. Ο κριτικός εγγραμματισμός προωθεί τη γλωσσική και μεταγλωσσική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών στη μητρική τους γλώσσα, τις οποίες θα μπορούν μετά να μεταφέρουν και σε άλλες γλωσσικές ποικιλίες (Τσιπλάκου 2007). Η εφαρμογή του κριτικού εγγραμματισμού όμως έχει δεχτεί πολλαπλές κριτικές και κοινωνική αναταραχή, όπως είθισται να συμβαίνει με την εφαρμογή καινούριας γλωσσικής πολιτικής (Daoust 1997). Οι κριτικές αυτές υποστηρίζουν ότι οι συνήγοροι του κριτικού εγγραμματισμού επιδιώκουν να καταστήσουν την KE ως επίσημη γλώσσα του κράτους, αποδυναμώνοντας το ελληνικό φρόνημα που χαρακτηρίζει την Ελληνοκυπριακή κοινότητα. Το αποτέλεσμα αυτής της κοινωνικής αναταραχής ήταν να παραμένει άοριστη η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

⁴ Αυτό συμβαίνει και στην αντίστοιχη τουρκοκυπριακή κοινότητα αλλά δεν εμπίπτει στα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας.

Πέραν του σύνθετου κοινωνιογλωσσολογικού προφίλ της Κύπρου, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, σημειώθηκε έντονο μεταναστευτικό ρεύμα στο νησί, λόγω της αλλαγής των μεταναστευτικών πολιτικών του 1991 (Trimikliniotis 2006). Επίσης, η άρση των περιοριστικών μέτρων στα σύνορα μεταξύ των δύο κοινοτήτων το 2003, και η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004 (Papamichael 2009) εντατικοποίησε την τάση αυτή.

Η τελευταία απογραφή του πληθυσμού στην Κύπρο, που πραγματοποιήθηκε το 2012, δείχνει ότι το σύνολο του πληθυσμού ανέρχεται σε 952,100 άτομα, εκ των οποίων το 71.8% είναι Ελληνοκύπριοι, 9.5% Τουρκοκύπριοι και 18.7% άλλες εθνικότητες (Statistical Service Republic of Cyprus 2012). Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) της Κύπρου (ΥΠΠ 2013), 6728 μαθητές των κυπριακών δημοτικών σχολείων είναι μαθητές ΕΕΓ. Αυτός ο αριθμός αντιπροσωπεύει το 15.76% του συνολικού μαθησιακού πληθυσμού (ΥΠΠ 2016). Το ΥΠΠ έχει επιχειρήσει να θέσει σε εφαρμογή μέτρα για να προσφέρει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο πολυγλωσσικό μαθησιακό πληθυσμό (Hajisoteriou & Angelides 2013· ΥΠΠ 2016· Spinthourakis et al. 2009). Τα περισσότερα όμως μέτρα είναι ακατάλληλα, γιατί ανταποκρίνονται στις ανάγκες σχολείων είτε της Ελλάδας είτε κυπριακών δευτεροβάθμιων (Skourtou 1995). Επομένως δεν λαμβάνουν υπόψη το νεαρό της ηλικίας των μαθητών και το διδασκαλισμό της χώρας, εφόσον στην Ελλάδα η μοναδική γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο είναι η ΚΕ (Skourtou 1995· Tsiplakou & Georgi 2008· Zembylas 2010).

Σε αυτή την εποχή, που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς και την επιτακτική ανάγκη για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η έρευνα αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία, εφόσον εξερεύνησε τον τρόπο χρήσης της γλώσσας από μαθητές ΕΕΓ και από εκπαιδευτικούς για σκοπούς επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Η διερεύνηση αυτής της γλωσσικής χρήσης εξετάστηκε ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουν εκπαιδευτικοί και μαθητές ΕΕΓ, να ανταπεξέλθουν στα κυπριακά δημοτικά σχολεία που γίνονται όλο και πιο πολυγλωσσικά όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό.

Ως θεωρητικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκε η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία η οποία αναπτύχθηκε κυρίως από το Vygotsky (Vygotsky 1962, 1978· Wertsch 1985). Με βάση αυτή τη θεωρία, οποιαδήποτε μελέτη της γλώσσας οφείλει να εξετάσει την αμφίδρομη σχέση των υποκειμένων (σε αυτή τη περίπτωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ΕΕΓ), των εργαλείων που χρησιμοποιούν (λεκτική και μη λεκτική χρήση της ΚΕ, της ΚΝ, της αγγλικής και της μητρικής γλώσσας των μαθητών ΕΕΓ) και τέλος του αντικειμένου, του σκοπού χρήσης των εργαλείων από τα υποκείμενα (επικοινωνία ή

κοινωνικοποίηση) (Vygotsky 1978). Αυτή η ερευνητική προσέγγιση συμπεριλαμβάνει τη συνεξέταση του κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού συγκειμένου, όπου δρουν οι προαναφερόμενοι παράγοντες (Vygotsky 1978).

Πέρα από το θεωρητικό υπόβαθρο, χρησιμοποιήθηκαν δύο κύριες ερευνητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την εξέταση της γλωσσικής χρήσης. Συμπεριλήφθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση (Firth & Wagner 1997· Liddicoat 1997) και η προσέγγιση της κοινωνικοποίησης της γλώσσας (Ochs & Schieffelin 1995· Schieffelin & Ochs 1986). Η αρχική προσέγγιση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν οποιαδήποτε μέσα έχουν στη διάθεσή τους για να επιτύχουν αλληλοκατανόηση (Firth & Wagner 1997). Τελικός στόχος αυτής της επικοινωνίας είναι η πραγμάτωση εκπαιδευτικών στόχων (Liddicoat 1997). Η δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για την κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων και στον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία της κοινωνικοποίησης επηρεάζει τη γλωσσική χρήση (Schieffelin & Ochs 1986). Απώτερος στόχος αυτής της προσέγγισης είναι οι αρχάριοι συμμετέχοντες να γίνουν ισότιμα μέλη της κοινότητας-στόχου (Duff 2002, 2003). Η χρησιμοποίηση των δύο αυτών προσεγγίσεων επέτρεψαν την πολύπλευρη εξέταση της γλωσσικής χρήσης των μαθητών ΕΕΓ και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι δύο αυτές προσεγγίσεις επέτρεψαν να εξεταστεί εάν η γλωσσική χρήση (των προαναφερθέντων γλωσσικών ποικιλιών) από τους μαθητές ΕΕΓ και τους εκπαιδευτικούς αποσκοπούσε σε επικοινωνία ή σε κοινωνικοποίηση, εντός και εκτός της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο αυτές ερευνητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται σε απομόνωση ή μία από την άλλη. Επομένως οι πλείστες έρευνες είθισται να ερευνούν τη γλωσσική χρήση είτε για σκοπούς επικοινωνίας, είτε για σκοπούς κοινωνικοποίησης, χωρίς να εξετάζουν πιθανό συνδυασμό αυτών των σκοπών. Με βάση το πιο πάνω θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία έθεσε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Πώς καταφέρνουν οι 7χρονοι μαθητές ΕΕΓ να ανταπεξέλθουν στην ελληνοκυπριακή τάξη και αυλή του σχολείου:
 - Πώς λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες τόσο στην τάξη όσο και στην αυλή του σχολείου;
 - Πώς επικοινωνούν;
 - Πώς χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα (ΚΕ και ΚΝ);
- β) Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ελληνοκυπριακή τάξη:
 - Ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών ΕΕΓ σε δραστηριότητες της τάξης;
 - Πώς επικοινωνούν με τους μαθητές ΕΕΓ;

- Πώς χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα (ΚΕ και ΚΝ);

Μέσα από αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα, μπορούν να εντοπιστούν τρεις βασικοί τομείς καινοτομίας: α) η συμπερίληψη της αίθουσας διδασκαλίας αλλά και της αυλής⁵ του σχολείου, ως χώροι συλλογής δεδομένων, β) η συνεξέταση της γλωσσικής χρήσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ΕΕΓ⁶ και γ) η ταυτόχρονη εξέταση τόσο της επίσημης όσο και της ανεπίσημης ποικιλίας που χρησιμοποιείται στην κοινότητα.

2. Μεθοδολογία

2.1. Φιλοσοφία

Εφαρμόστηκε μια περιγραφική, πολλαπλή μελέτη περίπτωσης (Robson 2011). Θεωρείται μια μελέτη πολλαπλής περίπτωσης γιατί εξετάστηκε η συγκεκριμένη γλωσσική χρήση κάθε συμμετέχοντα (των εκπαιδευτικών και των μαθητριών/τών ΕΕΓ) για σκοπούς επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Επίσης, θεωρείται περιγραφική μιας και επιχειρείται μια προσπάθεια περιγραφής της γλωσσικής χρήσης του κάθε εκπαιδευτικού και της/του κάθε μαθήτριας/τή ΕΕΓ που συμπεριλήφθηκε στην έρευνα.

2.2. Συμμετέχουσες/οντες

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε μια στοχευμένη δειγματοληψία. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκαν 3 ελληνοκύπριες εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων καμία δεν είχε λάβει οποιαδήποτε μετεκπαίδευση σε θέματα πολυγλωσσίας, και 10 μαθητές ΕΕΓ, των οποίων η μητρική τους γλώσσα ήταν άλλη εκτός της ελληνικής. Οι χώρες καταγωγής των μαθητών ήταν: Ρωσία, Ρουμανία, Βουλγαρία, Συρία, Ιράκ, Τουρκία και Φιλιππίνες.

Επιλέγησαν μαθητές Α΄ τάξης, έτσι ώστε να εξεταστεί η γλωσσική χρήση από μαθητές ΕΕΓ που έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Τέλος, επιλέγησαν εκπαιδευτικοί Α΄ τάξης, για να εξεταστεί η γλωσσική χρήση εκπαιδευτικών με αρχάριους μαθητές ΕΕΓ.

⁵ Η αυλή του σχολείου, ως χώρος συλλογής δεδομένων, δεν αξιοποιείται συχνά από εκπαιδευτικές ή γλωσσολογικές έρευνες, ενώ εάν συμπεριληφθεί σπάνια είναι σε συνδυασμό με τις αίθουσες διδασκαλίας (Ervin-Tripp 1986· Fillmore 1976· García Sánchez 2006).

⁶ Παρόμοιες μελέτες συνήθως χρησιμοποιούν μόνο εκπαιδευτικούς ή φοιτητές τριτοβάθμιων σχολών (Gkaintartzi & Tsokalidou 2011).

2.3. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

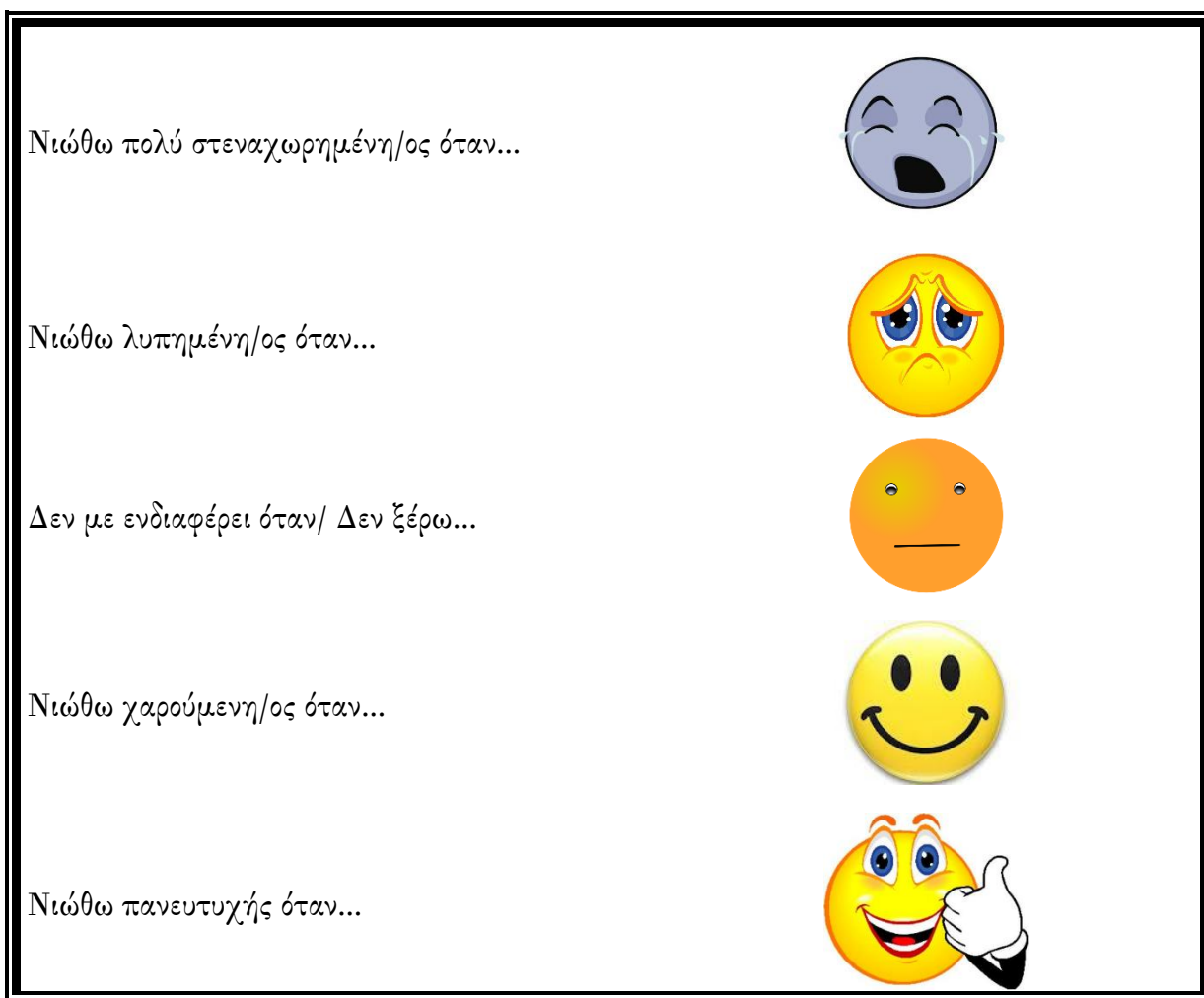
Κατά τη διάρκεια της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μία πληθώρα μεθόδων συλλογής δεδομένων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν παρακολούθησεις 400 λεπτών σε μαθήματα ελληνικών. Συγκεκριμένα 10 παρακολούθησεις 40λεπτων μαθημάτων βιντεογραφήθηκαν και ηχογραφήθηκαν σε κάθε τάξη. Επιπρόσθετα, κάθε μαθήτριά/τής ΕΕΓ παρακολούθηθηκε και ηχογραφήθηκε από μία μέχρι πέντε φορές (ανάλογα με την προθυμία της/του εκάστοτε μαθήτριάς/τή) κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή του σχολείου (20' κάθε παρακολούθηση). Μετά την ολοκλήρωση αυτών των παρακολουθήσεων, υπήρξε μια σειρά συνεντεύξεων-συζητήσεων με τις/τους νεαρές/ούς συμμετέχουσες/ντες της κάθε τάξης, χρησιμοποιώντας “persona dolls”⁷ (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Οι persona dolls που χρησιμοποιήθηκαν

Έπειτα ζητήθηκε από τις/τους μαθήτρες/τές ΕΕΓ να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους μέσα στην τάξη και έξω στην αυλή του σχολείου, και στη συνέχεια κλήθηκαν να σχολιάσουν όσα είχαν ζωγραφίσει. Μετά από τις ζωγραφιές, ακολούθησαν οι ομαδικές συνεντεύξεις με τις/τους μαθήτρες/τές ΕΕΓ χρησιμοποιώντας εποπτικά μέσα όπως φαίνεται στο παράδειγμα πιο κάτω (Εικόνα 2).

⁷ Οι persona dolls χρησιμοποιούνται για ερευνητικούς αλλά και για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Feen-Calligan et al. 2009· Sherman & Thompson 1994). Χρησιμοποιούνται κυρίως για την εξερεύνηση των συναισθημάτων παιδιών που παραγκωνίζονται από συνομήλικούς τους (Brown 2001).



Εικόνα 2: Επεξήγηση βοηθητικών εποπτικών μέσων

Πέραν των συνεντεύξεων με τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ, πραγματοποιήθηκαν και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια των οποίων χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα για συζήτηση διάφορα στοιχεία της πρακτικής τους,⁸ όπως αυτά είχαν εντοπιστεί από την παρακολούθηση των μαθημάτων. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης διενεργήθηκε σε τρεις φάσεις: α) τη μεταγραφή, β) την κωδικοποίηση και γ) τη μικροανάλυση. Το πρώτο στάδιο συμπεριέλαβε τη μεταγραφή όλων των δεδομένων που συλλέχθηκαν από α) τις ηχογραφήσεις στην αυλή του σχολείου, β) τις συζητήσεις και συνεντεύξεις με τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ και γ) τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς. Για τις βιντεογραφήσεις και ηχογραφήσεις στις αίθουσες

⁸ Τέτοια στοιχεία πρακτικής θεωρήθηκαν: η χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών ΕΕΓ από τους εκπαιδευτικούς, η χρήση χειρονομιών για να συνοδεύσουν τη γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών όταν απευθύνονταν στους μαθητές ΕΕΓ, κ.ά.

διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εστίασης των «κρίσιμων γεγονότων»⁹ (Cohen et al. 2007). Στο δεύτερο στάδιο (κωδικοποίηση), χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων, Nvivo. Μεταφέρθηκαν όλα τα αρχεία μεταγραφών στο λογισμικό και με τη βοήθεια του Nvivo κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν λέξεις ή φράσεις σε γενικούς θεματικούς άξονες (π.χ. χρήση επανάληψης και παράφρασης). Στη συνέχεια, αυτοί οι θεματικοί άξονες κατηγοριοποιήθηκαν σε μεγαλύτερες κατηγορίες-θέματα (π.χ. Χρήση μεθόδων επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές) (Miles & Huberman 1994). Στο τρίτο στάδιο της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε μια αντιστοίχιση των κατηγοριών με τα ερευνητικά ερωτήματα (π.χ. Η γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών για σκοπούς επικοινωνίας εντός τάξης – Ερευνητικό ερώτημα 2). Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, πραγματοποιήθηκε παραγωγή εκτενών κειμένων με βάση τη μικροανάλυση των περιεχομένων της κάθε κατηγορίας. Πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια συσχέτισης συμπεριφορών με γενικότερους κοινωνικούς παράγοντες (Siegel 2003), όπως οι σχέσεις μαθητριών/τών ΕΕΓ με τον εαυτό τους και με άλλους και πώς αυτές οι σχέσεις επηρεάζονταν/καθορίζονταν με τις γενικότερες στάσεις των Ελληνοκυπρίων προς τους «αλλοδαπούς».

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση που ακολουθεί είναι δομημένη σε δύο άξονες: τη γλωσσική χρήση των μαθητών ΕΕΓ και τη γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών. Οι άξονες αυτοί είναι βασισμένοι στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή.

3.1. Γλωσσική χρήση μαθητών ΕΕΓ

Στην πρώτη αυτή υποενοότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση της γλωσσικής χρήσης των μαθητριών/τών ΕΕΓ. Τα ευρήματα επικεντρώνονται στη χρήση της γλώσσας για κοινωνικοποίηση αλλά και για επικοινωνία και εκμάθηση. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο πώς χρησιμοποιήθηκε η κάθε γλωσσική ποικιλία από τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ.

Με βάση τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις και τις παρακολούθησεις διαφάνηκε ότι οι μαθήτριες/τές ΕΕΓ λάμβαναν ευκολότερα μέρος σε δραστηριότητες της τάξης, οι οποίες είχαν εμπεδωθεί με το πέρασμα του χρόνου ως ρουτίνες, όπως λ.χ. η προσευχή, η μεγαλόφωνη ανάγνωση ή το σήκωμα του χεριού για να πάρουν το λόγο. Συγκεκριμένα στη δραστηριότητα της προσευχής υπήρχαν μαθητές ΕΕΓ που μιμούνταν τους συμμαθητές τους (τόσο σε λεκτικό όσο και σε επίπεδο κινησιολογίας) έτσι ώστε να

⁹ Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, μεταγράφονται μόνο τα γεγονότα που συμπεριλαμβάνουν τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων που ενημερώνουν τα ερευνητικά ερωτήματα, κι όχι ολόκληρη η παρακολούθηση.

συμμετέχουν πλήρως στην προσευχή. Οι μαθήτριες/τές ΕΕΓ που δεν ασπάζονταν τις ίδιες θρησκευτικές πεποιθήσεις, συμμετείχαν με το να στέκονται όρθιοι ως ένδειξη σεβασμού.

Η επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών γινόταν στη μητρική τους γλώσσα (εάν μοιράζονταν την ίδια) ή στην ΚΕ. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκαν κάποια μεμονωμένα γεγονότα κατά τα οποία οι συμμετέχοντες φαίνονταν να είναι μπερδεμένοι όσον αφορά την ταυτότητα και την καταγωγή τους.

Απόσπασμα 1 (Τάξη Κ, Γλωσσικό μάθημα 2/5):

Εκπαιδευτικός Κ: Εσύ πού γεννήθηκες;

Κλάρα: Στη Ρουμανία.

Εκπαιδευτικός Κ: Στη Ρουμανία. Εσύ στην Κύπρο <Δείχνοντας τον Κωνσταντίνο>
Εσύ;

Καπίρ: Στην Κύπρο.

Εκπαιδευτικός Κ: Γεννήθηκες στην Κύπρο;

Καπίρ: <Γνέφει καταφατικά>

Εκπαιδευτικός Κ: Ήσουν μικρό παιδάκι στην Κύπρο; <Συνοδεύοντας το λόγο με χειρονομίες δείχνοντας την απορία της>

Καπίρ: Ναι.

Εκπαιδευτικός Κ: Α: Ρε, εν ήρτες πέρσι;

Καπίρ: Α::;

Εκπαιδευτικός Κ: Εν ήσουν στο Ιράν;

Καπίρ: Όι! Είμαι που την Κύπρο! <Φαίνονται να νιώθει άβολα, ειδικά από τις κινήσεις των χεριών του>

Εκπαιδευτικός Κ: Ναι, είσαι στην Κύπρο αγάπη μου αλλά όταν ήσουν μικρό μωράκι, πού ήσουν; <Χρησιμοποιώντας τα χέρια της για να δείξει το μικρό μωράκι>

Καπίρ: Δαμαί <Κάνοντας χειρονομίες για να δείξει το εδώ>

Εκπαιδευτικός Κ: Δαμαί;

Καπίρ: <Γνέφει καταφατικά>

Εκπαιδευτικός Κ: Τζιαι η αρφή σου;

Καπίρ: <Γνέφει καταφατικά>

Το πιο πάνω απόσπασμα, αποτελούσε κομμάτι γλωσσικού μαθήματος, όπου οι μαθητές καλούνταν να φτιάξουν τη δική τους προσωπική ταυτότητα. Όταν οι μαθητές ζητήθηκαν να συμπληρώσουν το προσωπικό τους δελτίο ταυτότητας, ο Καπίρ δεν γνώριζε τη σημασία της φράσης «τόπος γέννησης». Η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά της να διευκολύνει την κατανόηση του Καπίρ πραγματοποίησε μια σειρά από βοηθητικές ερωτήσεις. Ο Καπίρ επιχείρησε να απαντήσει τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού με έκδηλη την αμηχανία και την αβεβαιότητά του. Το πιο πάνω απόσπασμα αποτελεί πιθανή ένδειξη της άμεσης ή

έμμεσης πίεσης που είχε δεχτεί ο Καπίρ από τα άτομα που συναναστρεφόταν, με αποτέλεσμα να μην νιώθει άνετα να παραδεχθεί την καταγωγή του.

Οι νεαρές/οί συμμετέχουσες/οντες όταν επιχειρούσαν να επικοινωνήσουν, κυρίως με τις εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούσαν μεμονωμένες λέξεις ή ημιτελείς προτάσεις.

Απόσπασμα 2 (Τάξη Ε, Γλωσσικό μάθημα 5/5):

Εκπαιδευτικός Ε: Όνομα, επίθετο. <Η εκπαιδευτικός Ε έδωσε οδηγίες για τη συμπλήρωση της ετικέτας. > Όποιος τελειώνει πρέπει να έρτει να πιάσει τη γλάστρα του.

Ευγένιος: Όνομα;

Εκπαιδευτικός Ε: Όνομα και επίθετο, Ευγενί μου.

Έλλη: Κυρία, ετέλειωσα.

Εκπαιδευτικός Ε: Έλα αγάπη μου, να βάλουμε τη γόμα δαμαί, να ζεσταθεί.

Ευγένιος: Ευγένιος ...; <Μη κατανοητό>

Ευγένιος ...; <Μη κατανοητό, αλλά πιθανόν να έλεγε το επίθετό του>

Εκπαιδευτικός Ε: Ναι, ναι.

Ευγένιος: Α2;

Εκπαιδευτικός Ε: Όχι, όχι, εν θέλουμε την τάξη. <Ο Ευγένιος συνέχισε να γράφει.>

Κατά τη διάρκεια αυτής της παρακολούθησης, οι μαθήτριες/τές της τάξης Ε κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια ετικέτα με τα προσωπικά τους στοιχεία. Η εν λόγω ετικέτα θα τοποθετείτο σε μια γλάστρα, την οποία θα έδιναν όλοι οι μαθητές στη μαμά τους για τη μέρα της μητέρας. Σε αυτό το απόσπασμα, παρουσιάζεται μια πολύ συνηθισμένη γλωσσική χρήση από τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ. Ο Ευγένιος, κατάφερε να εκφράσει την απορία του για το τι συμπληρώνει και πού, χρησιμοποιώντας απλές και μεμονωμένες λέξεις που γνώριζε. Η εκπαιδευτικός Ε κατάφερε να επιβεβαιώσει ποια στοιχεία χρειάζονταν με ελλειπτικές προτάσεις.

Τέλος, η χρήση των διάφορων ποικιλιών αναδείχθηκε ως ένα εξίσου ενδιαφέρον στοιχείο στην έρευνα. Η χρήση της ΚΕ, από τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ, διαπιστώθηκε να είναι συχνότερη από τη χρήση της ΚΝ. Συγκεκριμένα, η ΚΕ χρησιμοποιείτο από τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ (είτε προς τις εκπαιδευτικούς είτε προς τους συμμαθητές τους) κυρίως σε διευκρινιστικές, διαδικαστικές ερωτήσεις και για να ζητήσουν βοήθεια. Αντίθετα, η χρήση της ΚΝ περιοριζόταν μόνο σε περιπτώσεις που οι μαθήτριες/τές ΕΕΓ διάβαζαν αποσπάσματα από γραπτό κείμενο.

Στην αυλή του σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητριών/τών ΕΕΓ και των υπόλοιπων παιδιών αποδείχτηκαν καθοριστικές για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούσαν τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και για τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνταν. Υπήρχαν συμμετέχουσες/οντες που παρέμεναν με τα αδέρφια τους

καθ' όλη τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Υπήρχαν συμμετέχουσες/οντες οι οποίοι κοινωνικοποιούνταν με Ελληνοκύπριους, είτε παίρνοντας οι ίδιοι την πρωτοβουλία, είτε όχι. Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν ήταν κυρίως παιχνίδια τα οποία έπαιζαν συχνά, όπως ποδόσφαιρο για τα αγόρια ή τρέξιμο για τα κορίτσια. Ενδιαφέρον προκάλεσαν και οι στρατηγικές, τις οποίες υιοθετούσαν οι συμμετέχουσες/οντες για να γίνονται αποδεκτοί. Για παράδειγμα πολλοί από τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ υποστήριζαν κυπριακές ποδοσφαιρικές ομάδες και δεν έχαναν ευκαιρία να το εκφράσουν στους υπόλοιπους.

Ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονταν οποιαδήποτε επικοινωνιακά προβλήματα στην αυλή του σχολείου, στόχευε περισσότερο στην αύξηση της κοινωνικοποίησής τους κι όχι στη μάθηση της γλώσσας-στόχου, όπως ήταν αναμενόμενο. Οι κύριες επικοινωνιακές κινήσεις που εντοπίστηκαν στην αυλή ήταν: η χρήση της επανάληψης, η αναδιατύπωση, η μετάφραση από έναν φίλο και τέλος η χρήση μεμονωμένων λέξεων και ελλειπτικών προτάσεων.

Απόσπασμα 3: (Παρακολούθηση Κατρίνας στην αυλή, 3/5):

Μαθητής: Πάμε να παίξουμε!

Κύριλ: <Μιλά Ρωσικά στην Κατρίνα και μετά γυρίζει και μιλά σε ένα άλλο μαθητή.> Έσχεις ένα, εσύ έσχεις ένα, εσύ έσχεις ένα, τούτος έσχει ένα.

Μαθητής: Ένα; Εν να πάμε;

Κύριλ: Ναι!

Κριστίνα: Κοίτα τι παίζουν! Πάμε πάνω, να κάμουμε,

Κατρίνα: Ποιος το έσχει τούτο;

Κριστίνα: Εγώ και εμείς πάμε.

Σε αυτό το σύντομο απόσπασμα ο Κύριλ, ο οποίος ήταν από τους πιο στενούς φίλους της Κατρίνας, να της μιλά στα ρωσικά. Προέκυψε μια προσπάθεια επεξηγήσεως ενός καινούριου παιχνιδιού. Η Κατρίνα, φάνηκε να μην κατανοεί και τότε ο Κύριλ χρησιμοποίησε την κοινή τους γλώσσα για επεξηγήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Κύριλ αναλάμβανε συχνά τον ρόλο του μεταφραστή μιας και είχε καλύτερη γνώση της Ελληνικής.

Τέλος, η χρήση των δύο ποικιλιών, υπήρξε εξίσου ενημερωτική για το σκοπό της έρευνας εφόσον ηχογραφήθηκαν μαθητές ΕΕΓ να χρησιμοποιούν την ΚΕ μιμούμενοι τους φίλους, κυρίως σε λέξεις ή φράσεις άρρηκτα συνδεδεμένες με συγκεκριμένα παιχνίδια. Η χρήση της ΚΕ χρησιμοποιήθηκε επίσης για να εκφράσουν έντονα συναισθήματα όπως θυμό ή ενθουσιασμό (βλέπε απόσπασμα 4). Η ΚΝ ήταν σχεδόν απύσχα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών ΕΕΓ, των οποίων οι γονείς λάμβαναν ταχύρρυθμα μαθήματα ελληνικών, γεγονός που πιθανόν να αποτέλεσε το λόγο χρήσης της ΚΝ στο σπίτι.

Απόσπασμα 4: (Παρακολούθηση Εμμανουήλ στην αυλή 2/3):

Εμμανουήλ: <Έκανε ήχους σαν πυροβολισμούς και μιλούσε στη μητρική του γλώσσα με έναν άλλον μαθητή> Ααουου, Κυρία, θέλω μια πίττα.

Καντίνα: Λουκανικόπιτα;

Εμμανουήλ: Ναι.

Καντίνα: Μικρή; «Ο Εμμανουήλ γνέφει καταφατικά». Θέλεις κάτι άλλο;

Εμμανουήλ: Χμμμ...Θέλω παγωτό, έσχει; <με ενθουσιασμό>

Καντίνα: Παγωτό, το άλλο διάλλειμα! Έλα με τούτο για να πιάσεις παγωτό.
<δείχνοντας ένα συγκεκριμένο νόμισμα>

Εμμανουήλ: Οκ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αυλή του σχολείου εντοπίστηκε εναλλαγή κωδικών μεταξύ της επίσημης και ανεπίσημης ποικιλίας από τις/τους συμμετέχουσες/οντες, γεγονός που δεν είχε εντοπιστεί στην τάξη. Πιθανόν η απουσία της εναλλαγής αυτής στην τάξη να προέκυψε λόγω της περιορισμένης λεκτικής συμπεριφοράς των νεαρών συμμετεχουσών/όντων στη τάξη σε σχέση με την αυλή του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η προτίμησή τους και η άνεση που ένιωθαν στο χώρο της αυλής ήταν εμφανής και από τις λεπτομερείς ζωγραφιές των παιδιών (βλ. Εικόνες 3 και 4).



Εικόνα 3: Η Κύλα στην τάξη



Εικόνα 4: Η Κύλα στην αυλή

Από τις δύο αυτές ζωγραφιές, είναι ολοφάνερη η προτίμηση της Κύλας προς την αυλή του σχολείου. Χρησιμοποίησε περισσότερες λεπτομέρειες, κάλυψε μεγαλύτερο χώρο και γενικότερα κατέβαλε μεγαλύτερη προσπάθεια απεικόνισης της ζωγραφιάς της αυλής. Αυτή η προτίμηση της Κύλα, πιθανό να πρόκυπτε λόγω της ελευθερίας που αποκτούσε στην αυλή μακριά από τη στερεοτυπική χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας της τάξης, που προφανώς δεν είχε ακόμη μάθει.

3.2. Γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών για σκοπούς επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης με τους μαθητές ΕΕΓ, τα αποτελέσματα ήταν ποικίλα. Αρχικά, παρατηρήθηκαν και οι τρεις εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τη ΝΕ αλλά κυρίως την ΚΕ με τις/τους μαθήτριες/τές ΕΕΓ για να τους κάνουν να νιώσουν άνετα στο χώρο της τάξης. Πέραν από τις γενικές προσπάθειες κοινωνικοποίησης, οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονταν κατάλληλες ευκαιρίες για να προωθήσουν την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτήριζε τις τάξεις τους σε μια προσπάθεια καλλιέργειας της αποδοχής. Οι προσπάθειες αυτές διαφαίνονται στο απόσπασμα 5 που ακολουθεί.

Απόσπασμα 5 (Τάξη Ε, Γλωσσικό μάθημα 1/5):

Κα Έλενα: Εσύ Ευγένιε μου; Πού έννα ήθελες να πας με το πλοίο σου; Στη Ρουμανία;

Ευγένιος: <Γνέφει καταφατικά>

Κα Έλενα: Στη Ρουμανία <Χαμογελάει> Γιατί; <Χρησιμοποιούσε τα χέρια της για να δείξει την απορία> (.) Έχεις φίλους στη Ρουμανία; <Δείχνοντας το κενό>

Ευγένιος: Ε: Ένα. <Και έδειξε ένα με το δάκτυλο του>

Κα Έλενα: Ένα φίλο; <Επίσης έδειξε ένα με το δάκτυλο της> Πώς τον λένε? <Χρησιμοποιούσε τα χέρια της για να δείξει την απορία>

Ευγένιος: Μάριο.

Πέραν των προσπαθειών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν επίσης να διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητριών/τών ΕΕΓ σε διδακτικές δραστηριότητες εμπυχώνοντας τους, παρακινώντας τους και επιβραβεύοντας τις προσπάθειές τους. Μόνο η κα Τίνα, παρατηρήθηκε να δυσχεραίνει τη συμμετοχή ορισμένων μαθητριών/τών ΕΕΓ την ώρα του γλωσσικού μαθήματος, μιας και τους τοποθετούσε σε θρανία στο πλάι του κεντρικού πυρήνα, όπου τους ζητούσε να ζωγραφίσουν. Αυτή η συμπεριφορά παρατηρήθηκε λόγω των χαμηλών προσδοκιών προς τα παιδιά Ρομά, όπως ανέφερε η ίδια στη συνέντευξή της.

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητριών/τών ΕΕΓ ήταν συνήθως επιτυχής λόγω της χρήσης εποπτικού υλικού, επανάληψης, χρήσης διευκρινιστικών ερωτήσεων, χρήση παντομίμας, αλλαγής στο ύφος και στον ρυθμό της ομιλίας των εκπαιδευτικών.

Κάποιες από τις χρήσεις της ΚΕ παρουσιάστηκαν σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να αστείευτούν, να επιβάλουν την τάξη, να ενθαρρύνουν, να παραχωρήσουν διευκρινιστικά σχόλια και να επεξηγήσουν λεξιλόγιο χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινότητα. Η χρήση της ΚΝ ήταν αρκετά περιορισμένη. Σημειώθηκε διαφορά στη χρήση της ΚΝ ανάλογα με την κάθε εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά και οι τρεις εκπαιδευτικοί ηχογραφήθηκαν να τη χρησιμοποιούν κυρίως όταν αναφέρονταν σε δραστηριότητες που οι μαθητές καλούνταν να γράψουν κάτι ή να “διορθώσουν” τη χρήση της ΚΕ. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η “διόρθωση” προοριζόταν σχεδόν αποκλειστικά σε ελληνόκυπριους μαθητές κι όχι σε μαθήτριες/τές ΕΕΓ.

Τέλος, η χρήση της αγγλικής παρουσιάστηκε μόνο από μία εκπαιδευτικό, η οποία τη χρησιμοποιούσε ως μέσο επικοινωνίας με έναν από τους μαθητές ΕΕΓ. Επίσης, σημειώθηκε έντονη εναλλαγή κωδικών και ανάμειξη κωδικών μεταξύ της ΚΕ και της ΚΝ καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων.

4. Συμπερασματικά

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να τονιστεί πως μέσα από την παρούσα συνεξέταση των γλωσσικών και άλλων πρακτικών των εκπαιδευτικών και των μαθητριών/τών ΕΕΓ, τονίστηκε η πολυεπίπεδη ικανότητα των μαθητριών/τών ΕΕΓ στο να χειριστούν κατάλληλα και αποτελεσματικά τις γλωσσικές ποικιλίες που είχαν στη διάθεσή τους για σκοπούς επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Ακόμη και ο πιο αρχάριος σε ένα πλαίσιο, έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει μια μορφή ικανότητας, γνώσης και εμπειρίας στις συνδιαλλαγές του (Schieffelin & Ochs 1986· Vygotsky 1978). Οι μαθήτριες/τές ΕΕΓ αποτέλεσαν μια μοναδική πηγή για διερεύνηση γλωσσικής χρήσης. Η γλωσσική αυτή χρήση εξετάστηκε ως προς τον τρόπο που μεταλλάσσόταν και εξελισσόταν επηρεαζόμενη από το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Μέσα από την παρούσα έρευνα, τονίστηκε και προβλήθηκε η ακατέργαστη εμπειρία αυτών των μαθητών ΕΕΓ που δεν μπορεί να συγκριθεί με τη γλωσσική χρήση οποιουδήποτε άλλου μαθητή ή εκπαιδευτικού.

Εκτός αυτού, η διερεύνηση τόσο των γλωσσικών πρακτικών μέσα στην τάξη όσο και της χρήσης της γλώσσας στην αυλή του σχολείου αποκάλυψε διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας (όπως η αποκλειστική χρήση της ΚΕ, η χρήση της επανάληψης και αναδιατύπωσης, η χρήση των εξωγλωσσικών στοιχείων για υποστήριξη της κατανόησης, η χρήση των ρουτίνων κ.α.) οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν πηγή γνώσης και ενημέρωσης παιδαγωγικών προγραμμάτων για παιδιά ΕΕΓ.

Πραγματοποιήθηκε επίσης εξέταση της θέσης της ανεπίσημης ποικιλίας (ΚΕ) στο χώρο του σχολείου σε συνδυασμό με την αντίστοιχη θέση της επίσημης ποικιλίας (ΚΝ), η οποία κατέδειξε ότι γινόταν εκτενέστερη χρήση της ΚΕ, η οποία ιδιαίτερα στο χώρο της αυλής του σχολείου μονοπωλούσε στις συνδιαλλαγές για σκοπούς κοινωνικοποίησης. Ταυτόχρονα, γινόταν εκτεταμένη χρήση της ΚΕ στην τάξη τόσο για σκοπούς κοινωνικοποίησης, όσο και για επικοινωνιακούς-εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επομένως, παρόλο που οι εκπαιδευτικές πολιτικές προωθούν τον παραγκωνισμό της ανεπίσημης ποικιλίας, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν έκρυψαν τη χρήση της ΚΕ στην τάξη (όταν απευθύνονταν στους μαθητές ΕΕΓ), αλλά ούτε καν επιχείρησαν να περιορίσουν τη χρήση της σε συγκεκριμένους τομείς, όπως σε προηγούμενες έρευνες (Pavlou & Papapavlou 2004· Τσιπλάκου 2007). Αυτό το γεγονός αποτελεί ένδειξη της αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών που προέκυψαν λόγω του μαθησιακού πληθυσμού στον οποίο ανταποκρίνονταν. Με βάση αυτά τα ευρήματα, οφείλουμε να αναθεωρήσουμε τις περιοριστικές εκπαιδευτικές πολιτικές και να προωθήσουμε μια πολιτική ένταξης, απελευθερώνοντας τη διδασκαλία, αντιμετωπίζοντας την ανεπίσημη ποικιλία όπως πραγματικά είναι: ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Εάν οι εμπλεκόμενοι φορείς ενστερνιστούν την άποψη ότι, η αντιμετώπιση του πολυγλωσσισμού δεν είναι αντικείμενο προσωπικών προτιμήσεων, παράρτημα του αναλυτικού ή παιδαγωγικής ιδιομορφία, αλλά μια επιτακτική ανάγκη, (Chisholm 1994) τότε και μόνο θα αντιληφθούμε τις διαστάσεις του προβλήματος.

Βιβλιογραφία

Στα ελληνικά

Δελβεδούρη, Ρ. (2001). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, 50–53. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a8/index.html.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, 466–511. Αθήνα: Γρηγόρης.

[ΥΠΠ]. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2016) *Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/dde/odigies_scholiki_chronia_2013_14.html. Τελευταία πρόσβαση: 12 Νοεμβρίου 2013.

Στα αγγλικά

Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students* 14, 43–68.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London, New York: Routledge.
- Daoust, D. (1997). Language planning and language reform. In F. Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, 436–452. Oxford: Blackwell.
- Duff, P. A. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics* 23(3), 289–322.
- Duff, P. A. (2003). New directions in second language socialization research. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 3, 309–339.
- Ervin-Tripp, S. M. (1986). Activity structure as scaffolding for children's second language learning. In J. Cook-Gumperz, W. A. Corsaro, & J. Streeck (eds), *Children's Worlds and Children's Language*, 337–366. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fillmore, L. W. (1976). The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition. PhD dissertation. Stanford University.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3), 283–300.
- García Sánchez, I. M. (2006). More than Just Games: Language Socialization in Immigrant Children's Peer Group. In *Proceedings of the Thirteenth Annual Symposium About Language and Society - Austin (Vol. 49)*.
- 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(2), 588–601. doi:10.1016/j.pragma.2010.09.014.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2013). The politics of intercultural education in Cyprus—Policy-making and challenges. *Education Inquiry* 4(1).
- Ioannidou, E. (2012). Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum* 25(3), 215–230. doi:10.1080/07908318.2012.699967.
- Ioannidou, E., & Sophocleous, A. (2010). "Now, is this how we are going to say it?" Comparing teachers' language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education*. doi:10.1016/j.linged.2010.08.002.
- Karyolemou, M. (2001). From linguistic liberalism to legal regulation: The Greek language in Cyprus. *Language Problems and Language Planning* 25 (1), 25–50.
- Karyolemou, M. (2002). When language policies change without changes. *Language Policy* 1(3), 213–236.
- Liddicoat, A. (1997). Interaction, Social Structure, and Second Language Use: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 81(3), 313–317.
- McKenzie, R. M. (2008). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: A Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics* 18, 63–88. doi:10.1111/j.1473-4192.2008.00179.x.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE: London.
- Mohanty, A. (2006). Multilingualism of the Unequals and Predicaments of Education in India: Mother Tongue or Other Tongue? In T. Kangas & M. Torre-Guzman (eds), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, 262–283. Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1995). Language socialization and its consequences for language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds), *The Handbook of Child Language*, 73–94. Blackwell.
- Papamichael, E. (2009). Greek Cypriot Teachers and Classroom Diversity: Intercultural Education in Cyprus. In L. Saha & A. G. Dworkin (eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 605–617. Springer.
- Papapavlou, A. N. (1998). Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: Sociocultural implications. *International Journal of Sociology of Language* 134(1), 15–28.
- Papapavlou, A., & Pavlou, P. (2005). Literacy and Language-in-Education Policy in Bidialectal Settings. *Current Issues in Language Planning* 6(2), 164–181. doi:10.1080/14664200508668279.
- Pavlou, P., & Papapavlou, A. (2004). Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14(2), 243–258. doi:10.1111/j.1473-4192.2004.00061.x.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Chichester, West Sussex: Wiley.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986). Language Socialisation. *Annual Reviews* 15, 163–4, 191.
- Siegel, J. (2003). Substrate influence in creoles and the role of transfer in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 25(02). doi:10.1017/S0272263103000093
- Skourtou, E. (1995). Some notes about the relationship between Bilingualism and Literacy concerning the teaching of Greek as a second language. *European Journal of Intercultural Studies* 6(2), 24–30. doi:10.1080/0952391950060203
- Spinthourakis, J. A., Karatxia-Stavlioti, E., Lempesi, G. E., Papadimitriou, I., & Chrysovalante, G. (2009). *Citizenship Education and Youth Participation*. Estonia.
- Starr, R. (2010). Teaching the Standard Without Speaking the Standard: Variation Among Mandarin-Speaking Teachers in a Dual-Immersion School. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 15(2), 122–132.
- Statistical Service Republic of Cyprus. (2012). *Demographic Report 2010 & 2011* (Population Statistics No. 48). Cyprus.
- Trimikliniotis, N. (2006). New Migration and Racism in Cyprus: The Racialisation of Migrant Workers. In F. Anthias & G. Lazarides (eds), *Into the Margins: Migration and Exclusion in Southern Europe*, 139–178. Ashgate: Avebury.

- Tsiplakou, S., & Georgi, F. (2008). Facets of language alternation in a trilingual classroom setting. *Scientia Paedagogica Experimentalis* 45(1), 195.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds.). Cambridge: MIT Press.
Retrieved from: <http://content.apa.org/books/11193-000>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics*. Malden, MA: Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.
- Yiakoumetti, A. (2006). A Bidialectal Programme for the Learning of Standard Modern Greek in Cyprus. *Applied Linguistics* 27, 295–317. doi:10.1093/applin/aml012.
- Zembylas, M. (2010). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking children's identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society. *Ethnic and Racial Studies* 33(8), 1372–1391. doi:10.1080/01419871003678999.