Αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο: Ζητήματα, προκλήσεις και ερωτήματα

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (Υ.Π.Α.Ν.) της Κύπρου και ειδικότερα της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.), αναφορικά με τη φοίτηση των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, γίνεται παρουσίαση μέρους των αποτελεσμάτων της διάγνωσης αναγκών που έγινε σε εκπαιδευτικούς δημοτικής (πρωτοβάθμιας) εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης. Στη βάση της διάγνωσης αναγκών, των αποτελεσμάτων της και της παρουσίασης των υφιστάμενων πολιτικών, γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία στην πολύγλωσση και πολυπολιτισμική τάξη και τους σχεδιασμούς που προγραμματίζονται για καλύτερα αποτελέσματα, νέα δεδομένα που προκύπτουν και τους σχεδιασμούς που γίνονται, καθώς και τι έχει επιτευχθεί τα τελευταία εννέα χρόνια από όταν καταρτίστηκε το σχετικό Κείμενο Πολιτικής.

Λέξεις-φράσεις κλειδιά: αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, διγλωσσία, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, δημοτική εκπαίδευση, διάγνωση αναγκών, μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές διαταραχές

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα, οι γεωπολιτικές εξελίξεις και οι μετακινήσεις πληθυσμών, έχουν καταστήσει τις περισσότερες κοινωνίες, σε όλο τον κόσμο, πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές. Τα δεδομένα αυτά, δεν άφησαν ανεπηρέαστη την Κύπρο, που από χώρα αποστολής μεταναστών/ριών του παρελθόντος, έχει καταστεί τα τελευταία χρόνια, χώρα υποδοχής μεταναστών/ριών, καθώς και προσφυγικών πληθυσμών (European Migration Network, 2024).

Το δεδομένο αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι, πλέον, μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού έχει μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο και παρουσιάζει ανάγκες στην εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου, δηλαδή της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερης. Όσον αφορά στα παιδιά της δημοτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείου και δημοτικού), σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα της Δ.Δ.Ε. του Υ.Π.Α.Ν., τη σχολική χρονιά 2024-2025, το ποσοστό των παιδιών που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα στα νηπιαγωγεία ανέρχεται στο 25,1% και στα δημοτικά σχολεία, το 21,5% (Δ.Δ.Ε., 2025).

Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται μια προσπάθεια αποτύπωσης των μέχρι τώρα δράσεων του Υ.Π.Α.Ν. και ειδικότερα της Δ.Δ.Ε., ώστε να ανταποκριθούν στα νέα αυτά δεδομένα. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην υφιστάμενη πολιτική για την ένταξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και στα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που έχουν θεσμοθετηθεί, παράλληλα με τις νέες ανάγκες που προκύπτουν και το πώς η Δ.Δ.Ε. σχεδιάζει να ανταποκριθεί σε αυτές. Στη συνέχεια, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε μια ανάγκη που προκύπτει τα τελευταία χρόνια, και που αφορά στα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν πιθανές μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές. Τίθενται έτσι τα ερωτήματα: Με ποιους τρόπους το Υ.Π.Α.Ν. ως αρμόδια αρχή, καθοδηγεί τα σχολεία όσον αφορά στη διδασκαλία στην πολύγλωσση και πολυπολιτισμική τάξη; Ποια νέα δεδομένα προκύπτουν και τι σχεδιασμοί γίνονται; Τι έχει επιτευχθεί σε σχέση με το Κείμενο Πολιτικής (Υ.Π.Α.Ν., 2016) που ετοιμάστηκε πριν από εννέα χρόνια;

Τα ερωτήματα αυτά απαντώνται εξ αφορμής της διάγνωσης αναγκών στην οποία προχώρησε η Δ.Δ.Ε. τον Ιανουάριο του 2025 για τις ανάγκες του συγχρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης) και την Κυπριακή Δημοκρατία έργου «*Ελληνικά στο δημοτικό: Υποστήριξη εκπαιδευτικών και Υπηκόων Τρίτων Χωρών*». Μέρος των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό, ώστε να καταγραφεί η υφιστάμενη κατάσταση και τα νέα δεδομένα που αναδύονται στο σύγχρονο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό σχολείο.

2. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Όλες οι δράσεις του Υ.Π.Α.Ν. για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, βασίζονται στο σχετικό Κείμενο Πολιτικής (Υ.Π.Α.Ν., 2016), το οποίο θέτει πέντε βασικές προτεραιότητες: την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την υποδοχή των νεοαφιχθέντων παιδιών, την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συλλογή

και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/ριών με μεταναστευτική βιογραφία και τη διαπολιτισμική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

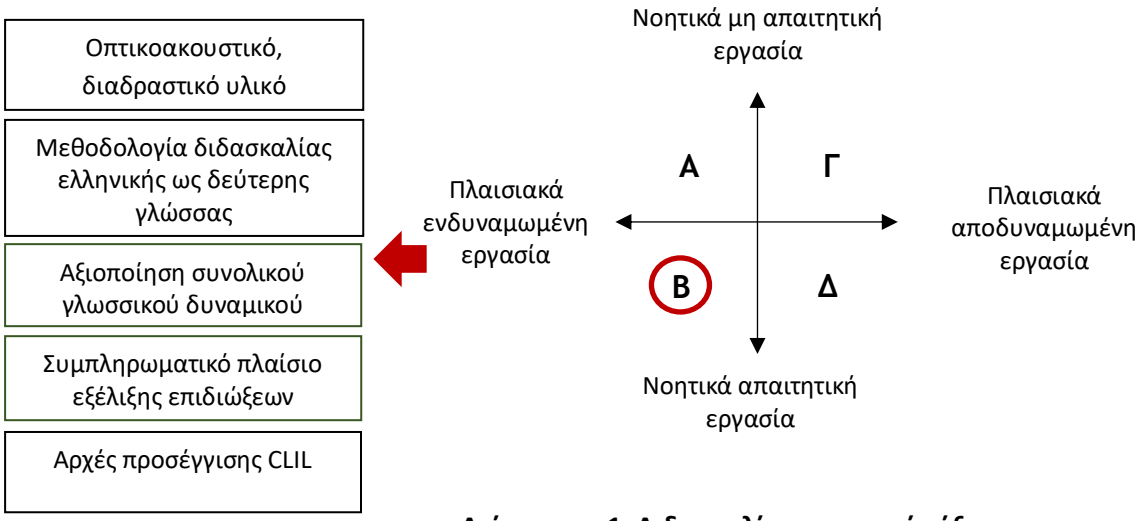
Ο όρος *«μεταναστευτική βιογραφία»* ο οποίος χρησιμοποιείται στο κείμενο, αποτελεί έναν όρο *«ομπρέλα»* για τα παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Η δε διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αφορά σε όλα τα παιδιά που χρειάζονται ενίσχυση στη γλώσσα του σχολείου, τα οποία δεν έχουν πάντοτε μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Έτσι, για τις ανάγκες του κεφαλαίου αυτού, θα γίνεται αναφορά σε *«αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά»*, αντί του όρου *«παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία»*.

Ο όρος αυτός άρχισε να χρησιμοποιείται προς αντικατάσταση των όρων *«παιδιά με μειωμένη γνώση της αγγλικής γλώσσας»* και *"language learners"*, οι οποίοι αναφέρονταν στα παιδιά που μάθαιναν τα Αγγλικά ως πρόσθετη γλώσσα, στα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Η αντικατάσταση των όρων κρίθηκε αναγκαία, λόγω του ότι εστίαζαν στις *«ελλείψεις»* των παιδιών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και όχι στη δυναμική που αναπτύσσουν προς τη δι/πολυγλωσσία, μαθαίνοντας μια δεύτερη/πρόσθετη γλώσσα. Έτσι, ο όρος *«αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά»*, περιγράφει τα παιδιά που συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σπιτιού τους και τα οποία μαθαίνουν μια πρόσθετη γλώσσα στη χώρα υποδοχής, μέσω του σχολείου. Σκοπός του ορισμού αυτού είναι να αναδείξει μια θετική περιγραφή των παιδιών, η οποία δίνει έμφαση στο ότι έχουν ήδη μια γλώσσα και μαθαίνουν μια πρόσθετη, κάτι που τα κάνει εν δυνάμει δί/πολύγλωσσα (Linan-Thompson, & McKenzie, 2022· Mendoza, 2024).

Τα προγράμματα και οι δράσεις που εφαρμόζονται στη δημοτική εκπαίδευση για τα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής α) στη γενική τάξη συμφοίτησης με παιδιά που τα ελληνικά είναι η πρώτη τους γλώσσα και β) στο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστές τάξεις, για πέντε με δέκα διδακτικές περιόδους εβδομαδιαία.

Στα νηπιαγωγεία με μεγάλο ποσοστό φοίτησης αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών τοποθετείται δεύτερη νηπιαγωγός για δέκα περιόδους εβδομαδιαίως, ώστε να υπάρχει υποστήριξη της διδασκαλίας και να δίνεται μεγαλύτερη πλαισιακή στήριξη στα

παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Η πλαισιακή στήριξη μπορεί να αφορά σε επιπρόσθετο οπτικοακουστικό υλικό για την επίτευξη της γλωσσικής εξομάλυνσης των εννοιών ή των ιστοριών, μπορεί να αφορά στη χρήση υλικού στις μητρικές γλώσσες των παιδιών, στην απλοποίηση ή και στην αξιοποίηση της προσέγγισης CLIL (Content Language Integrated Learning), όπως αποτυπώνεται και στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1: Διδασκαλία στη γενική τάξη (Προσαρμογή από Cummins, 2005)

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα των τεταρτημορίων του Cummins (2005), ο στόχος είναι να διατηρείται η απαιτητικότητα των εργασιών και να δίνεται επιπλέον πλαισιακή στήριξη, για να επιτυγχάνεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αξιοποιείται, επίσης, από το 2020 και έπειτα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο (Υ.Π.Α.Ν., 2020α), που για το νηπιαγωγείο λειτουργεί συμπληρωματικά με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Υ.Π.Α.Ν., 2020β) και ονομάζεται Συμπληρωματικό Πλαίσιο Εξέλιξης Επιδιώξεων. Συστήνεται, ακόμα, η παροχή κατανοητών γλωσσικών μηνυμάτων με σημασία, με βαθμό δυσκολίας λίγο πιο πάνω από το εκάστοτε επίπεδο κατανόησης της γλώσσας, καθώς και να μειώνεται το επίπεδο άγχους κατά τη διαδικασία αυτή (Krashen, 1982). Βασική υποστήριξη, επίσης, για τα παιδιά είναι η αξιοποίηση των αρχών της προσέγγισης CLIL, στη βάση της οποίας γίνεται ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας και

περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων (Coyle, Hood & Marsh, 2010· Renau & Marti, 2019).

Η Δ.Δ.Ε. υλοποίησε συγχρηματοδοτούμενο έργο με τίτλο *«Μαθαίνω ελληνικά στο νηπιαγωγείο: Υποστήριξη νηπιαγωγών και Υπηκόων Τρίτων Χωρών»*, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκε υλικό που να υποστηρίζει τις αρχές της προσέγγισης CLIL, τις αρχές της διαγλωσσικότητας, καθώς και τις βασικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη γενική τάξη, αξιοποιώντας την αφήγηση. Δημιουργήθηκαν έτσι, διαδραστικές κάρτες λεξιλογίου και εφαρμογή (application) λεξιλογίου, ώστε να υποστηρίξουν τη γλωσσική εξομάλυνση των ιστοριών που δημιουργήθηκαν για το έργο, οι οποίες συνοδεύονται από βίντεο κινουμένων σχεδίων σε εννέα γλώσσες (τις μητρικές των παιδιών), τραγούδια, αφήγηση σε podcast και ενισχυμένη εικονογράφηση. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν μεταφρασμένα ηχητικά αρχεία, για επεξήγηση εννοιών των γνωστικών αντικειμένων και μεταφρασμένοι οδηγοί γονέων/κηδεμόνων. Οι μεταφράσεις ποικιλίας υλικού εξυπηρετούν τις αρχές της διαγλωσσικότητας, δηλαδή της προσπάθειας για αξιοποίηση του συνολικού γλωσσικού δυναμικού των παιδιών για πρόσβαση στη γνώση (Garcia & Li Wei, 2015· Σκούρτου, 2017) και της απόδοσης ίσου κύρους σε όλες τις γλώσσες που αποτελούν το δυναμικό των παιδιών μιας τάξης (Tsokalidou & Skourtou, 2020), αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα και τη δυναμικότητα του πολύγλωσσου ρεπερτορίου των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών (Garcia & Li Wei, 2015). Η προ-διδασκαλία του λεξιλογίου και η γλωσσική εξομάλυνση στηρίζονται στις αρχές της προσέγγισης CLIL. Στη βάση της προσέγγισης αυτής, το λεξιλόγιο συνίσταται από τη γλώσσα της μάθησης (language of learning), τη γλώσσα για τη μάθηση (language for learning) και τη γλώσσα μέσω της μάθησης (language through learning) (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Η γλώσσα της μάθησης είναι η γλώσσα που χρειάζονται τα παιδιά για να έχουν πρόσβαση στις βασικές έννοιες του γνωστικού αντικειμένου. Η γλώσσα για τη μάθηση, αφορά στο λεξιλόγιο-στόχο για εκμάθηση της ξένης/δεύτερης γλώσσας. Η γλώσσα που αναπτύσσεται μέσω της μάθησης αναφέρεται στην εκμάθηση της γλώσσας που προκύπτει από τη μελέτη συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Coyle, Hood & Marsh, 2010· Renau & Marti, 2019· Ottevanger, 2023).

Η προσπάθεια για την υιοθέτηση του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου συνεχίζεται και στο δημοτικό σχολείο, μέσω του νέου έργου με τίτλο *«Ελληνικά στο δημοτικό: Υποστήριξη εκπαιδευτικών και Υπηκόων Τρίτων Χωρών»*, ώστε να δημιουργηθεί αντίστοιχο υλικό για τη γενική τάξη συμφοίτησης φυσικών με μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας, στα βασικά γνωστικά αντικείμενα. Γεγονός αποτελεί ότι από το 2016 και έπειτα, οι περισσότερες δράσεις του Υ.Π.Α.Ν., δεν εστίασαν στη γενική τάξη συμφοίτησης, αλλά δόθηκε προτεραιότητα στην ξεχωριστή τάξη όπου τα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά διδάσκονται κάποιες ώρες την εβδομάδα την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Από το 2020, υπάρχει στη διάθεση των εκπαιδευτικών σχετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο (Υ.Π.Α.Ν., 2020α), ενώ παράλληλα, από το 2018 άρχισε η συγγραφή εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στη βάση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Στα σχολεία που συμμετέχουν στο συγχρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο έργο *«Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης+»* (ΔΡΑ.Σ.Ε.+), τα παιδιά παρακολουθούν ελληνικά σε ξεχωριστή τάξη για δέκα περιόδους εβδομαδιαίως, ενώ στα σχολεία που δεν συμμετέχουν στο πιο πάνω έργο παραχωρείται διδακτικός χρόνος πέντε μέχρι δέκα διδακτικών περιόδων, ανάλογα με τον αριθμό των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών σε κάθε σχολείο. Τα παιδιά παρακολουθούν το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής για δύο χρόνια, με στόχο να κατακτήσουν το επίπεδο ελληνομάθειας Β1 και να είναι ικανά να ανταποκριθούν καλύτερα στα μαθήματα της γενικής τάξης.

Καταγράφοντας τα προγράμματα που ισχύουν στη δημοτική εκπαίδευση για τα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, αναδεικνύεται το θέμα της προσπάθειας του Υ.Π.Α.Ν. να ανταποκριθεί στα δεδομένα των τελευταίων ετών, υιοθετώντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία και τις βασικές αρχές που είναι κοινές στην Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις κοινωνίες και στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Μέσα από την εφαρμογή των πιο πάνω προγραμμάτων, αναδύονται κάποια πρόσθετα θέματα και προκλήσεις που αφορούν στη φοίτηση των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών στο σχολείο, τα οποία δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, αλλά παρουσιάζουν αρκετές

διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά προέρχονται από εμπόλεμες περιοχές και έχουν να διαχειριστούν διάφορα τραύματα, ενώ η φοίτησή τους σε σχολείο δεν ήταν συνεχόμενη στη χώρα καταγωγής τους. Άλλα παιδιά εγγράφονται σε σχολεία της χώρας υποδοχής έχοντας ήδη περάσει από κανονική φοίτηση στη χώρα καταγωγής αποκτώντας γραμματισμό στην πρώτη τους γλώσσα.

Επιπρόσθετα, προκύπτει το θέμα της συνύπαρξης της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας των παιδιών με κάποια ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη. Έτσι, είναι σημαντικό να διερευνάται, όταν προσφέρονται προγράμματα εκμάθησης δεύτερης ή ξένης γλώσσας, και να καταβάλλεται προσπάθεια για διάκριση πότε τα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή κάποια γλωσσική διαταραχή ή αν παρουσιάζουν γλωσσική διαφορά, έτσι ώστε να δίνεται η αναγκαία ενημέρωση για αποτελεσματική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας όταν τα δί/πολύγλωσσα παιδιά διαγιγνώσκονται με μαθησιακή δυσκολία ή γλωσσική διαταραχή. Το θέμα αυτό, απασχολεί τη βιβλιογραφία το τελευταίο διάστημα και φαίνεται από τα αποτελέσματα της διάγνωσης αναγκών της παρούσας μελέτης, ότι απασχολεί έντονα και τους/τις εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Ποιες είναι όμως οι κύριες προεκτάσεις του θέματος αυτού; Τι είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και τι ζήτησαν στο πλαίσιο της έρευνας διάγνωσης αναγκών της Δ.Δ.Ε.;

3. Η περίπτωση των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών με μαθησιακή δυσκολία ή γλωσσική διαταραχή

Η έρευνα γύρω από το θέμα της διγλωσσίας και των γλωσσικών διαταραχών ή των ειδικών μαθησιακών αναγκών στα αναδυόμενα δί/πολύγωσσα παιδιά, είναι περιορισμένη, ειδικά όσον αφορά στις εμπειρίες των παιδιών όταν διδάσκονται μια πρόσθετη γλώσσα (Howard, 2023· Kambanaros et al., 2015· Tribushinina et al., 2020). Η μέχρι τώρα έρευνα, κινήθηκε γύρω από συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα τη δυσλεξία, αλλά δεν έχει αναπτυχθεί ένα σώμα δημοσιεύσεων γύρω από συγκεκριμένες διαγνώσεις σχετικά με ιδιαίτερες ανάγκες μάθησης που παρουσιάζουν τα παιδιά (Tribushinina et al., 2020). Για να είναι, όμως, δυνατή η επίτευξη της λειτουργίας ενός πλαισίου εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας το οποίο να είναι συμπεριληπτικό, είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο τα

αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές, μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους σε μια πρόσθετη γλώσσα, καθώς και οι προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν (Kormos, 2020).

Το πρώτο βήμα είναι η διάκριση του πότε ένα αναδυόμενο δί/πολύγλωσσο παιδί εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσική διαταραχή ή αν οι δυσκολίες που παρουσιάζει αφορούν σε τυπικές και αναμενόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος/α όταν βρίσκεται στη διαδικασία εκμάθησης μιας πρόσθετης γλώσσας. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται προσεκτική και λεπτομερής καταγραφή και εξέταση όλων των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στη γλώσσα στόχο (NALDIC, 2020). Στη βιβλιογραφία, στον βαθμό που αφορά τις γλωσσικές διαταραχές, συναντάται η διάκριση της *«γλωσσικής διαφοράς»* με τη *«γλωσσική διαταραχή»* και το πώς τα δύο μπορούν να διακριθούν. Σύμφωνα με την Kambanaros et al. (2012) η διαταραχή μπορεί να διαγνωστεί μόνο όταν το παιδί εκδηλώνει δυσκολίες σε όλες τις γλώσσες του. Εάν παρουσιάζονται διαφορές μόνο όταν μιλάει τη δεύτερη γλώσσα, τότε αυτές θεωρούνται γλωσσικές διαφορές και όχι γλωσσική διαταραχή.

Η γλωσσική διαφορά, αφορά στα δί/πολύγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα οποία βρίσκονται σε διάφορες φάσεις της διαγλώσσας[1] τους, προτού γίνουν ανεξάρτητοι/ες χρήστες/ριες της δεύτερής τους γλώσσας. Συχνά αυτά τα παιδιά στον προφορικό και γραπτό λόγο τους εντοπίζονται κάποια *«λάθη»*, τα οποία είναι αναμενόμενα στα διάφορα στάδια της διαγλώσσας, είτε λόγω των χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας είτε λόγω επίδρασης από τις πρώτες τους γλώσσες. Για παράδειγμα, τα αραβόφωνα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη χρήση του ρήματος *«είμαι»* (π.χ. Μαρία όμορφη κορίτσι), στη φορά της γραφής λόγω της διαφοράς στο αλφάβητο ή σε θέματα σύνταξης, π.χ. τα επίθετα γράφονται μετά τα ουσιαστικά που προσδιορίζουν, γι’ αυτό και ο κανόνας αυτός πολλές φορές μεταφέρεται και στα ελληνικά (π.χ. θρανίο μεγάλο). Τα βουλγαρόφωνα παιδιά πιθανόν να τοποθετούν το άρθρο μετά το ουσιαστικό, αφού στην πρώτη τους γλώσσα το άρθρο μπαίνει μετά το ουσιαστικό, όπως και στα ρουμανικά. Γενικότερα, τα σλαβόφωνα παιδιά (ρωσόφωνα, βουλγαρόφωνα)

[1] Η διαγλώσσα αφορά στις υποθέσεις που κάνουν για την ορθότητα της δεύτερής τους γλώσσας οι ομιλητές και οι ομιλήτριες σε κάθε στάδιο εκμάθησής της, εφαρμόζοντας κάποιους προσωπικούς κανόνες ή εικασίες (Broad, 2020).

δυσκολεύονται και στη διάκριση και απόδοση του γραμματικού γένους, στις πτώσεις (π.χ. Στο πρωί θα πάω για ψώνια) και στη ρηματική όψη (π.χ. μπορώ να ανοίγω το παράθυρο;). Τα ρωσικά δεν έχουν άρθρα και έτσι πολλές φορές τα ρωσόφωνα παιδιά τα παραλείπουν (π.χ. λένε Μαρία ήρθε αντί Η Μαρία ήρθε), ενώ στα ρουμανικά η τοποθέτηση του οριστικού άρθρου γίνεται μετά το ουσιαστικό, και επίσης, απουσιάζουν οι φθόγγοι [θ], [δ] και [γ] (Μητσιάκη, 2020). Τα πιο πάνω αναφερθέντα «τυπικά λάθη» από τα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, ερμηνεύονται ως μαθησιακές δυσκολίες ή ως ενδείξεις κάποιας γλωσσικής διαταραχής.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά γλωσσικής διαφοράς, πολλές φορές κατακτούν την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και όχι την ακαδημαϊκή. Έτσι, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης, οι δυσκολίες αυτές ερμηνεύονται ως γλωσσική διαταραχή ή ως μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένας/μία ομιλητής/ομιλήτρια μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να κατακτήσει την επικοινωνιακή διάστασή της μόλις σε δύο χρόνια (βασική γλώσσα επικοινωνίας, *«η γλώσσα του διαλείμματος»*, συχνόχρηστο λεξιλόγιο, καταστάσεις οικειότητας), ενώ για να φτάσει τους/τις φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες που είναι ένας κινούμενος στόχος στην ακαδημαϊκή διάσταση της γλώσσας (αποπλαισιωμένη επικοινωνία, συνθετότητα και συστηματικότητα), χρειάζεται περισσότερα από πέντε χρόνια (Cummins, 2005· Hakuta et al., 2000· Κούρτη-Καζούλλη, 2018). Η διάκριση της επικοινωνιακής από την ακαδημαϊκή διάσταση της γλωσσικής ικανότητας, διατυπώθηκε από τον Cummins (2005), ο οποίος σημειώνει ότι η γλωσσική ικανότητα αποτελείται από τρεις συνολικά διαστάσεις: την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, την επικοινωνιακή διάσταση της γλωσσικής ικανότητας, καθώς και τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (ειδικές γνώσεις π.χ. συμβάσεις ορθογραφίας κ.λπ.).

Η παρερμηνεία της γλωσσικής διαφοράς ως γλωσσικής διαταραχής, μπορεί επίσης να δημιουργηθεί αν τα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά καθυστερήσουν να παραγάγουν προφορικό ή γραπτό λόγο. Αυτή η καθυστέρηση μπορεί να σχετίζεται με

το στάδιο της σιωπηλής περιόδου[2] ή να συνδέεται με άλλους παράγοντες, όπως βιώματα πολέμων ή το άγχος για προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον και σε μια άλλη σχολική κουλτούρα και πραγματικότητα (Bond & White, 2022· NALDIC, 2020).

Στη βάση των πιο πάνω, παρατηρείται συχνά η παραπομπή σε αξιολόγηση των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών για μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές, ενδεχομένως λόγω των αναμενόμενων τυπικών λαθών των παιδιών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Από την άλλη, οι δυσκολίες της συγκεκριμένης ομάδας κάποτε παραβλέπονται, με την πεποίθηση ότι αυτές οφείλονται στη δεύτερη γλώσσα και όχι σε κάποια διαταραχή με αποτέλεσμα να μη γίνονται ενέργειες για έγκαιρη και σωστή παρέμβαση (Paradis, 2005).

Η λεπτομερής καταγραφή του ιστορικού των παιδιών και της προόδου που κάνουν στη δεύτερή τους γλώσσα, αποτελεί το πρώτο βήμα προτού αποφασίσει ένα σχολείο να προχωρήσει σε αξιολόγηση των παιδιών για πιθανή ύπαρξη κάποιας γλωσσικής διαταραχής ή άλλης μαθησιακής δυσκολίας. Οι ειδικοί/ές λογοπαθολόγοι και οι ειδικοί/ές παιδαγωγοί, όπως και οι ψυχολόγοι έχουν πολλές φορές κληθεί να διαχειριστούν τη διάγνωση τέτοιων περιστατικών, που μπορεί να αποτελούν πρόκληση, δεδομένου ότι θα πρέπει να επιτύχουν να το κάνουν αυτό, έχοντας τα κατάλληλα εργαλεία, τα οποία να παρουσιάζουν πολιτισμική ευαισθησία και να είναι κατάλληλα για ανίχνευση πολύπλοκων περιστατικών, ώστε να πετύχουν το σωστό προφίλ για το κάθε παιδί (Hamsley et al., 2014). Η διάγνωση συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών ή γλωσσικών διαταραχών είναι αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, δεδομένου ότι σε πραγματικές συνθήκες, μπορεί να συνυπάρχουν αρκετά χαρακτηριστικά της μίας ή της άλλης δυσκολίας ή διαταραχής σε ένα παιδί, από τις τέσσερις βασικές κατηγορίες και τις υποκατηγορίες των κυριότερων *«τύπων»* διαταραχών όπως καταγράφονται στον σχετικό κώδικα πρακτικής για τις *«Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρίες»* (SEND: Special Educational Needs and Disabilities) στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bell Foundation, 2024). Ο κώδικας αυτός

[2] Σιωπηλή περίοδος: η χρονική περίοδος κατά την οποία το παιδί που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα κατανοεί και αναπτύσσει παθητικό λεξιλόγιο, αλλά ακόμη δεν έχει την αυτοπεποίθηση να προχωρήσει στην παραγωγή λόγου στη δεύτερη γλώσσα (Καμπανάρου, 2024).

αναφέρεται σε τέσσερις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών, ως εξής:

1. *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση*: δυσκολία έκφρασης και κατανόησης εισερχόμενων προφορικών πληροφοριών, επαναληπτικές συμπεριφορές, παραγωγή ήχων που προκαλούν φασαρία ή μιμητισμός φράσεων, επανάληψη λέξεων ή προτάσεων που εκφέρονται από άλλα άτομα, μη κατανόηση μη-λεκτικών μηνυμάτων, μειωμένη κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων, ευαισθησία στον θόρυβο, σε ήχους, σε οσμές και υφές.
2. *Γνωστικές λειτουργίες και μάθηση*: συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, περιορισμένο λεξιλόγιο, αργός και μη καθαρός λόγος κ.λπ.
3. *Κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες*: απομόνωση, μειωμένη προσοχή, χαμηλή αυτοεκτίμηση, καταστροφή εργασιών, άγχος και στρες κ.λπ.
4. *Φυσικές και αισθητηριακές ανάγκες:* περιορισμοί στην όραση και στην ακοή, δυσκολία στον συντονισμό χεριών και ποδιών, δυσκολία στη γραφή με το χέρι, περιορισμός στον συντονισμό ματιών και χεριών.

Προηγήθηκαν περίοδοι κατά τις οποίες υπήρχε η πεποίθηση ότι είναι αδύνατον ή πολύ δύσκολο τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή γλωσσική διαταραχή να προχωρήσουν στην εκμάθηση μιας πρόσθετης γλώσσας. Ερευνητικά, έχει αποδειχθεί ότι όχι μόνο αυτό είναι δυνατόν, αλλά αποδεικνύεται και αρκετά ευεργετικό γι’ αυτά, αφού τα βοηθά στην κοινωνικοποίηση, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, αλλά και στο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Howard 2023). Είναι, επίσης, δεδομένο ότι θα αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες προκλήσεις ανάλογα με το είδος της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν, γι’ αυτό και είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διάφορων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικοί γενικής τάξης, λογοπαθολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι), ώστε να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία να βοηθά τα παιδιά να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Bell Foundation, 2024).

Μετά την παρουσίαση των προεκτάσεων που μπορεί να λαμβάνει η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, γίνεται παράθεση των αποτελεσμάτων της διάγνωσης αναγκών που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, από τη Δ.Δ.Ε., στο πλαίσιο της υλοποίησης του συγχρηματοδοτούμενου έργου *«Ελληνικά στο δημοτικό: Υποστήριξη εκπαιδευτικών και Υπηκόων Τρίτων Χωρών»*. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τις γνώσεις και τις ανάγκες τους αναφορικά με τη διδασκαλία σε αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά.

4. Μεθοδολογία - Δείγμα διάγνωσης αναγκών

Η διερεύνηση αναγκών ακολούθησε τη μικτή μέθοδο έρευνας, χορηγώντας ερωτηματολόγιο και διενεργώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις. Για τη δόμηση του ερωτηματολογίου της έρευνας, διεξήχθησαν αρχικά, ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 30 εκπαιδευτικούς (15 εκπαιδευτικούς υπεύθυνους/ες τμήματος και 15 εκπαιδευτικούς της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας).

Το ερωτηματολόγιο διάγνωσης αναγκών το οποίο δημιουργήθηκε στη βάση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων, αποτελείτο από τέσσερα μέρη, τα οποία αναδείχθηκαν στις συνεντεύξεις. Το πρώτο μέρος αφορούσε σε ερωτήματα σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, το δεύτερο μέρος αφορούσε στο υλικό που προτείνεται να παραχθεί για τις ανάγκες της γενικής τάξης συμφοίτησης φυσικών με μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας, το τρίτο μέρος σχετιζόταν με επιπλέον υλικό για την τάξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και το τέταρτο μέρος, με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σε όλα τα μέρη, υπήρχαν ερωτήσεις κλειστού τύπου με επιλογές βαθμού συμφωνίας σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, καθώς και μια ερώτηση ανοικτού τύπου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να σημειώσουν κάποια άλλη θέση ή επιλογή, η οποία δεν συμπεριλαμβανόταν στα κλειστού τύπου ερωτήματα.

Ως προς τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη διάγνωση αναγκών, φαίνεται να είναι πολύ καλά, με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha να είναι 0,92 (για τις 43 μεταβλητές συνολικά που περιλαμβάνει). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν να παρουσιάζει εγκυρότητα περιεχομένου, δεδομένου ότι στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση δημιουργούνται έξι

παράγοντες, οι οποίοι ομαδοποιούνται σχεδόν ταυτόσημα με τα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου, όπως είχε δομηθεί. Παράλληλα, οι παράγοντες που δημιουργήθηκαν ερμηνεύουν συνολικά το 69% της διασποράς.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 1729 άτομα, με πληθυσμό όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία στην Κύπρο (εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι/ες τάξης, εκπαιδευτικοί που διδάσκουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα σε διάφορες τάξεις και εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις ξεχωριστές τάξεις την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα). Οι αριθμοί των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά ειδικότητα, καταγράφονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Υπεύθυνος/η τμήματος γενικής τάξης	1125	65,0
Υπεύθυνος/η διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	202	11,7
Διδασκαλία διάφορων μαθημάτων	402	23,3
Σύνολο	**1729**	**100,0**

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι/ες τμήματος.

Στην πλειοψηφία τους (69%) οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 16 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην εκπαίδευση (64%). Περισσότερα στοιχεία για τα έτη υπηρεσίας και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καταγράφονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Έτη υπηρεσίας και εκπαίδευση εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έτη υπηρεσίας	1 έως 5	278	16,0
	6 έως 10	120	7,0
	11 έως 15	142	8,0
	16 και άνω	1189	69,0

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εκπαίδευση	Μόνο πτυχίο	501	29,0
	Μεταπτυχιακός τίτλος στην εκπαίδευση	1099	63,6
	Μεταπτυχιακός τίτλος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	53	3,1
	Διδακτορικός τίτλος στην εκπαίδευση	71	4,0
	Διδακτορικός τίτλος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	5	0,3

N = 1729

5. Αποτελέσματα έρευνας - διάγνωσης αναγκών

Τα αποτελέσματα της διάγνωσης αναγκών, οδηγούν στη χαρτογράφηση του τοπίου στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σχετικά με τις γνώσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαχείριση της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, καθώς και τις ανάγκες που καταγράφονται από την καθημερινή τους εργασία με αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά, και στη συνύπαρξη και συμφοίτησή τους με παιδιά που έχουν την ελληνική γλώσσα ως πρώτη. Η χαρτογράφηση αυτή έρχεται μετά από αρκετά χρόνια εντατικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό και τη δημιουργία υποστηρικτικού υλικού, στη βάση του σχετικού Κειμένου Πολιτικής το οποίο καταρτίστηκε και τέθηκε σε εφαρμογή το 2016. Τουτέστιν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ίσως αποτελούν και μια απάντηση σε ερωτήματα τύπου *«Πού βρισκόμαστε σήμερα, εννέα χρόνια μετά;»* ή *«Τι πετύχαμε αυτό το διάστημα; Τι αντίκτυπο είχαμε στους/στις εκπαιδευτικούς και στην καθημερινότητα του σχολείου;»* ή *«Τι πρέπει να κάνουμε ακόμη;»*.

Όσον αφορά τις σχετικές με τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμορφώσεις, φαίνεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να έχει *Καθόλου* ή *Λιγότερες* από δέκα ώρες συνολικά, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή/και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	504	29,0
Λιγότερες από 10 ώρες	828	48,0
Περισσότερες από 10 ώρες	381	22,0
Άλλο	16	1,0

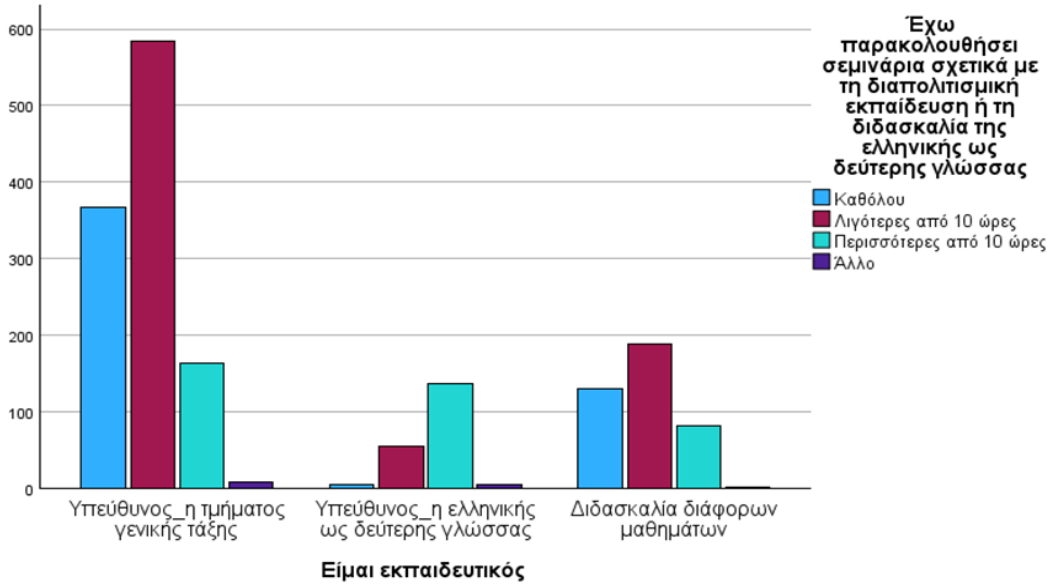
N = 1729

Σημειώνεται, επίσης, ότι εξετάζοντας τη διασταύρωση των μεταβλητών *«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική-δεύτερη γλώσσα»* και στην ειδικότητα (υπεύθυνος/η τάξης, υπεύθυνος/η τάξης της ελληνικής ως δεύτερης, εκπαιδευτικός διάφορων μαθημάτων), φαίνεται ότι με μεγάλη διαφορά οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι/ες τάξης και οι εκπαιδευτικοί διάφορων μαθημάτων σε πολλές τάξεις παρουσιάζουν τις λιγότερες ώρες επιμόρφωσης στο θέμα αυτό, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Ειδικότητα εκπαιδευτικού και ώρες επιμόρφωσης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σεμινάρια	Υπεύθυνος/η τμήματος γενικής τάξης	Υπεύθυνος/η διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	Διδασκαλία διάφορων μαθημάτων	Σύνολο
Καθόλου	368	5	131	**504**
Λιγότερες από 10 ώρες	585	55	188	**828**
Περισσότερες από 10 ώρες	163	137	81	**381**
Άλλο	9	5	2	**16**
Σύνολο	**1125**	**202**	**402**	**1729**

Τα πιο πάνω στοιχεία, αποτυπώνονται και στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2: Ειδικότητα εκπαιδευτικού και ώρες επιμόρφωσης

Το Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου διάγνωσης αναγκών, περιλάμβανε τα ερωτήματα *«Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο;»* και *«Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε το υλικό που έχει δημιουργηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας;»*. Στα δύο αυτά ερωτήματα, οι μέσοι όροι ήταν κάτω του 3 στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, κάτι που υποδεικνύει χαμηλή γνώση σχετικά με τα δύο αυτά ερωτήματα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του υλικού που έχει δημιουργηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο

	Μ.Ο.	**Τ.Α.**
Γνώση Α.Π.Σ.	2,47	1,1
Γνώση υλικού	2,52	1,1

N = 1729

Περαιτέρω διερεύνηση στη βάση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δύο πιο πάνω ερωτήματα, έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνώση του Α.Π.Σ. και του υλικού, μεταξύ των εκπαιδευτικών υπεύθυνων τάξης και εκπαιδευτικών

της ελληνικής ως δεύτερης, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών διάφορων μαθημάτων και εκπαιδευτικών ελληνικής ως δεύτερης, όπως καταγράφεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Γνώση του Α.Π.Σ. και του Υλικού και ειδικότητα εκπαιδευτικών

Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε το Α.Π.Σ. για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο;	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**
Υπεύθυνος/η τμήματος γενικής τάξης	2,25	0,9	
Υπεύθυνος/η διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	4,07	0,8	309,0
Διδασκαλία διάφορων μαθημάτων	2,30	1,0	
Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε το υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο;			
Υπεύθυνος/η τμήματος γενικής τάξης	2,29	0,9	
Υπεύθυνος/η διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	4,13	0,8	308,4
Διδασκαλία διάφορων μαθημάτων	2,37	1,1	

$p < 0,01$

Όσον αφορά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη φοίτηση αναδυόμενων παιδιών στο σχολείο, στη βάση των κλειστού τύπου ερωτημάτων τα οποία τους τέθηκαν, φαίνεται να τους/τις απασχολούν περισσότερο θέματα όπως η διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών, η επεξήγηση εννοιών των γνωστικών αντικειμένων, η επικοινωνία κατά το πρώτο διάστημα φοίτησης στο σχολείο, η διάκριση του πότε οι δυσκολίες των παιδιών στη γλώσσα αφορούν σε μαθησιακές δυσκολίες ή όχι, καθώς και η επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα του μέρους αυτού του ερωτηματολογίου, καταγράφονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7: Προκλήσεις από τη φοίτηση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο

Είδος πρόκλησης	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Επικοινωνία κατά το πρώτο διάστημα φοίτησης στο σχολείο	4,24	0,9
Ξενάγηση στο σχολείο	3,31	1,2
Εκμάθηση των κανόνων και ρουτινών του σχολείου	3,86	1,0

Είδος πρόκλησης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εκμάθηση των κανόνων του διαλείμματος	3,79	1,1
Εκμάθηση των κανόνων της τάξης	3,89	1,1
Επεξήγηση εννοιών των γνωστικών αντικειμένων	4,24	0,9
Διαχείριση συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών	4,31	0,9
Διάκριση του πότε οι δυσκολίες των παιδιών στη γλώσσα αφορούν σε μαθησιακές δυσκολίες, όταν αυτά είναι δί/πολύγλωσσα	4,16	0,9
Επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες	4,14	0,9
Αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	4,05	0,9

N = 1729

Όσον αφορά στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου, σημειώθηκαν κάποιες επιπλέον προκλήσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς, στη βάση του ανοικτού ερωτήματος «*Άλλη πρόκληση που θα θέλατε να σημειώσετε*». Οι περισσότερες απαντήσεις που καταγράφηκαν αφορούσαν στις δυσκολίες που αφορούν στη φοίτηση αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών στη γενική τάξη, στην επικοινωνία με τους γονείς/ κηδεμόνες, στην ανάγκη για φοίτηση σε ξεχωριστές τάξεις για κάποιο διάστημα πριν τα παιδιά φοιτήσουν στη γενική τάξη, καθώς στο θέμα των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν όταν η διγλωσσία συνυπάρχει με μαθησιακές δυσκολίες η γλωσσικές διαταραχές.

Συγκεκριμένα, στη θεματική κατηγορία *«Διγλωσσία και μαθησιακές δυσκολίες»*, αναδείχθηκαν προκλήσεις όπως:

- *Το διάστημα δύο χρόνων για να γίνει αξιολόγηση για μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στην ομαλή προσαρμογή του μαθητή.*
- *Είναι σημαντικό με το τέλος της Α΄ τάξης να είναι εφικτή η αξιολόγηση των παιδιών, για πιθανές μαθησιακές δυσκολίες και όχι η ενδεδειγμένη πρακτική να ολοκληρώνουν τα δύο χρόνια εκμάθησης ελληνικής και μετά. Χάνεται πολύτιμος χρόνος για αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων.*

- *Η μεγαλύτερη πρόκληση στα δέκα χρόνια που διδάσκω σε τέτοια σχολεία, είναι όταν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία.*
- *Θα ήταν καλό να δικαιούνται έγκαιρα παραπομπή για ειδική εκπαίδευση ή λογοθεραπεία, γιατί οι δυσκολίες τους πιθανόν να οφείλονται σε τέτοια θέματα και όχι σε δυσκολία εκμάθησης των Ελληνικών.*
- *Διάκριση μαθησιακών δυσκολιών από δυσκολίες, λόγω του ότι τα Ελληνικά δεν είναι μητρική γλώσσα.*

Ένα από τα μέρη για τη διάγνωση αναγκών των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο, αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου δόθηκαν επιλογές στους/στις εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένα θέματα επιμορφώσεων, καθώς και ένα ερώτημα ανοικτού τύπου για να δηλώσουν άλλα θέματα τα οποία τους/τις ενδιαφέρουν σχετικά με τη φοίτηση των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών στο σχολείο. Στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα θέματα επιμορφώσεων που τους δόθηκαν για επιλογή.

Πίνακας 8: Ανάγκες για επιμόρφωση

	Μ.Ο.	**Τ.Α.**
Διδασκαλία του μηχανισμού ανάγνωσης σε δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/γλωσσικές διαταραχές	4,18	0,9
Αξιοποίηση της αφήγησης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	3,99	0,9
Αξιοποίηση της προσέγγισης CLIL για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στη γενική τάξη	3,57	1,0
Βασικά χαρακτηριστικά των πρώτων γλωσσών των παιδιών και πώς επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας	3,70	1,0
Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής τάξης με τον/την εκπαιδευτικό της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	4,22	0,9
Τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας της γραμματικής σε μη φυσικούς ομιλητές των ελληνικών	4,16	0,9
Μέθοδοι διδασκαλίας στη γενική τάξη συμφοίτησης φυσικών με μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας	4,12	0,9

N = 1729

Στον Πίνακα 8 φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις που αφορούν τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης με τον/ την εκπαιδευτικό της ελληνικής ως δεύτερης, τη διδασκαλία του μηχανισμού της ανάγνωσης σε δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/γλωσσικές διαταραχές, τους τρόπους διδασκαλίας της γραμματικής σε μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας, καθώς και στις μεθόδους διδασκαλίας στη γενική τάξη συμφοίτησης φυσικών με μη φυσικούς/ές ομιλητές/ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας.

Αποσπάσματα των συνεντεύξεων οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, των ανησυχιών τους αναφορικά με το θέμα των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών και των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών ή γλωσσικών διαταραχών. Συγκεκριμένα, τα θέματα που φαίνεται να απασχολούν τους/τις εκπαιδευτικούς και ζητούν υποστήριξη είναι στη διάκριση των δυσκολιών που παρατηρούνται στα παιδιά σε γλωσσική διαφορά ή σε γλωσσική διαταραχή. Συνεπώς, ζητάνε εργαλεία που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να κάνουν αυτή τη διάκριση ή επιπρόσθετα, όταν και αφού γίνει η διάγνωση για κάποια μαθησιακή δυσκολία ή γλωσσική διαταραχή, πώς διδάσκουν στα παιδιά αυτά.

Όσον αφορά στη διάκριση του αν οι δυσκολίες των παιδιών αφορούν σε γλωσσική διαφορά ή σε κάποια μαθησιακή δυσκολία ή γλωσσική διαταραχή, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ενδεικτικά:

(Εκπαιδευτικός 1): *Έχουμε αρκετές περιπτώσεις, ειδικά άμα περάσουν και τα δύο χρόνια και αναρωτιέσαι τελικά, είναι όντως θέμα γλώσσας ή είναι κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία; Θα πρέπει να υπάρχουν τεστ, εργαλεία για να μπορούμε να αξιολογήσουμε, στη γλώσσα του παιδιού.*

(Εκπαιδευτικός 2): *Όσον αφορά τη γλώσσα, μιλώντας και με πιο ειδικούς πάνω σε αυτό το θέμα, πολλά παιδιά μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά εμείς επειδή δεν γνωρίζουμε, ώσπου να μάθουν τη γλώσσα δεν μπορούν να έχουν κάποια συνισταμένη ας πούμε επικοινωνίας, δεν καταλαβαίνουμε αν έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Μπορεί να έχουμε ένα παιδί με δυσλεξία, με μαθησιακές δυσκολίες, με οτιδήποτε, και μπορεί να τελειώσει και το δημοτικό από την πρώτη ως την έκτη και να μην το αντιληφθούμε.*

(Εκπαιδευτικός 3): *Ένα τεστ, κάτι (…) Για να μπορώ να καταλάβω αν αυτό το παιδί μπορεί να παρακολουθεί μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης ή δεν υπάρχει λόγος κι ας πηγαίνει μόνο ειδική εκπαίδευση κ.λπ...*

Αναφορικά, με το επόμενο βήμα, δηλαδή αν υπάρχει η αξιολόγηση και παρατηρείται κάποια ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη και το είδος των παρεμβάσεων που αναμένεται να γίνουν, ώστε τα παιδιά να έχουν την υποστήριξη που χρειάζονται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα:

(Ερώτηση συνέντευξης: Σε περίπτωση που οργανωθούν επιμορφώσεις στο πλαίσιο αυτού του έργου, είναι κάτι που σας λείπει, που θα θέλατε να παρακολουθήσετε;)
(Εκπαιδευτικός 4): *Κάτι για τις μαθησιακές πιο συγκεκριμένα. Για παράδειγμα έχω ένα παιδάκι, αυτό με απασχολεί φέτος, το οποίο εδώ και δύο χρόνια δεν έμαθε να διαβάζει. Τη μια φορά μπορεί να ενώσει γράμματα την άλλη είναι σαν να μην τα είπαμε ποτέ. Και απλά διερωτώμαι: έχει κάποια άλλη προσέγγιση; Δηλαδή, μπορώ… χρησιμοποιώ για παράδειγμα, θα σας το πει και η συνάδελφος της Α΄ τάξης, τη δαχτυλοανάγνωση. Οπόταν βοήθησε ναι, στο ότι δεν θυμόταν κάποια γράμματα, είναι βοηθητικό. (…) Δηλαδή όταν ένα παιδί δεν καταφέρνει να ενώσει ένα φωνήεν με ένα σύμφωνο, τι άλλο μπορούμε να κάνουμε από αυτά που κάνουμε; (...) Όχι να παραχθεί υλικό, εμάς να επιμορφώσει κάποιος, ότι π.χ. χρησιμοποίησε τη δαχτυλοανάγνωση, χρησιμοποίησε το τάδε, ε, σίγουρα θα αποδώσει πιο αργά γιατί δεν θα τον έχεις έναν προς έναν όπως γίνεται στην ειδική εκπαίδευση, απλά δεν θα απελπίζεσαι, γιατί κι εγώ ας πούμε το παιδάκι μου δεν πήγε καθόλου δημοτικό και όλη τη χρονιά πέρσι έτσι κάναμε, αλλά τίποτα δεν γινόταν. Και φέτος είμαστε στον Δεκέμβρη και απλώς μπορούμε να ενώσουμε μερικά γράμματα. Απλά κάναμε δραστηριότητες από εκείνες που επιμένεις, δεν κάναμε κάτι διαφορετικό: να κόψουμε, να ενώσουμε, να ακούσουμε (…) ναι, ίσως αν τα άτομα της ίδιας της ειδικής εκπαίδευσης που εκπαιδεύονται σε αυτό το θέμα, τι συμβαίνει; Γιατί είχα μαθήτρια την οποία προσπαθούσα εγώ να μάθω να διαβάζει, δεν τα κατάφερα. Όταν πέρασε στην ειδική εκπαίδευση, κατάφερε να διαβάσει. Άρα τι ήταν; Ήταν το one to one; Ήταν επειδή μεγάλωσε; Ή ήταν κάτι άλλο; (…) αλλά εντάξει, πόση ώρα να τον βάζω να γράφει το -α; Να υπογραμμίσει το πα; Αλλά το ότι δεν διαβάζει, πόσες λέξεις θα θυμάται απ' έξω; Αν υπήρχε κάτι που να τον βοηθά… Τι κάνω ας πούμε στην ειδική εκπαίδευση; Θα βοηθούσε να είχαμε έναν οδηγό, για τη*

διδασκαλία κυρίως.. Να έχουμε επιμόρφωση για το πώς μαθαίνουμε σε αυτά τα παιδιά μηχανισμό, λεξιλόγιο κ.ο.κ.

Γενικότερα, φαίνεται να υπάρχει ανάγκη υποστήριξης για διάφορες ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζονται σχετικά με τη φοίτηση αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών στο σχολείο, όπως για παράδειγμα,

(Εκπαιδευτικός 5): *Όπως και να έχει όμως, η αλήθεια είναι εκεί. Πρέπει να διαχειριστείς παιδιά τα οποία δεν μιλούν ελληνικά, πρέπει να διαχειριστείς παιδιά που ίσως δεν μιλούν ελληνικά και κουβαλούν τραύματα μαζί τους, παρένθεση παιδιά από την Ουκρανία, που τυχαίνει να έχω φέτος ένα παιδί από την Ουκρανία. Πρέπει να διαχειριστείς πράγματα τα οποία μπορεί να υποβόσκουν και απλά θα εμφανιστούν λόγω ωριμότητας, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, ακόμα και μεγάλα προβλήματα που αφορούν το φάσμα, στερεοτυπικές συμπεριφορές, και φυσικά παιδιά που δεν έχουν όρια.*

Όσον αφορά δε στις προκλήσεις ή στις επιμορφωτικές ανάγκες που σημειώθηκαν σχετικά με το θέμα των δί/πολύγλωσσων παιδιών και των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών ή γλωσσικών διαταραχών, φαίνεται ότι αποτελεί πρόκληση και επιμορφωτική ανάγκη, όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως ειδικότητας, δεδομένου ότι και στις δύο περιπτώσεις, στα ερωτήματα αυτά, οι μέσοι όροι όλων των ομάδων εκπαιδευτικών είναι άνω του 4 στην πενταβάθμια κλίμακα, ενώ μεταξύ τους δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Αναλυτικά, τα δεδομένα αυτά καταγράφονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9: Προκλήσεις και επιμορφωτικές ανάγκες και ειδικότητα εκπαιδευτικών

Διάκριση του πότε οι δυσκολίες των παιδιών στη γλώσσα αφορούν σε μαθησιακές δυσκολίες, όταν αυτά είναι δί/ πολύγλωσσα (προκλήσεις)	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**F**	**p**
Υπεύθυνος/η τμήματος γενικής τάξης	4,18	0,9		
Υπεύθυνος/η διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	4,12	0,9	0,81	0,44
Διδασκαλία διάφορων μαθημάτων	4,12	0,9		
Διδασκαλία του μηχανισμού ανάγνωσης σε δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/γλωσσικές διαταραχές (επιμορφωτικές ανάγκες)				
Υπεύθυνος/η τμήματος γενικής τάξης	4,17	0,9		
Υπεύθυνος/η διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	4,27	0,8	1,17	0,31
Διδασκαλία διάφορων μαθημάτων	4,16	1,1		

N = 1729

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

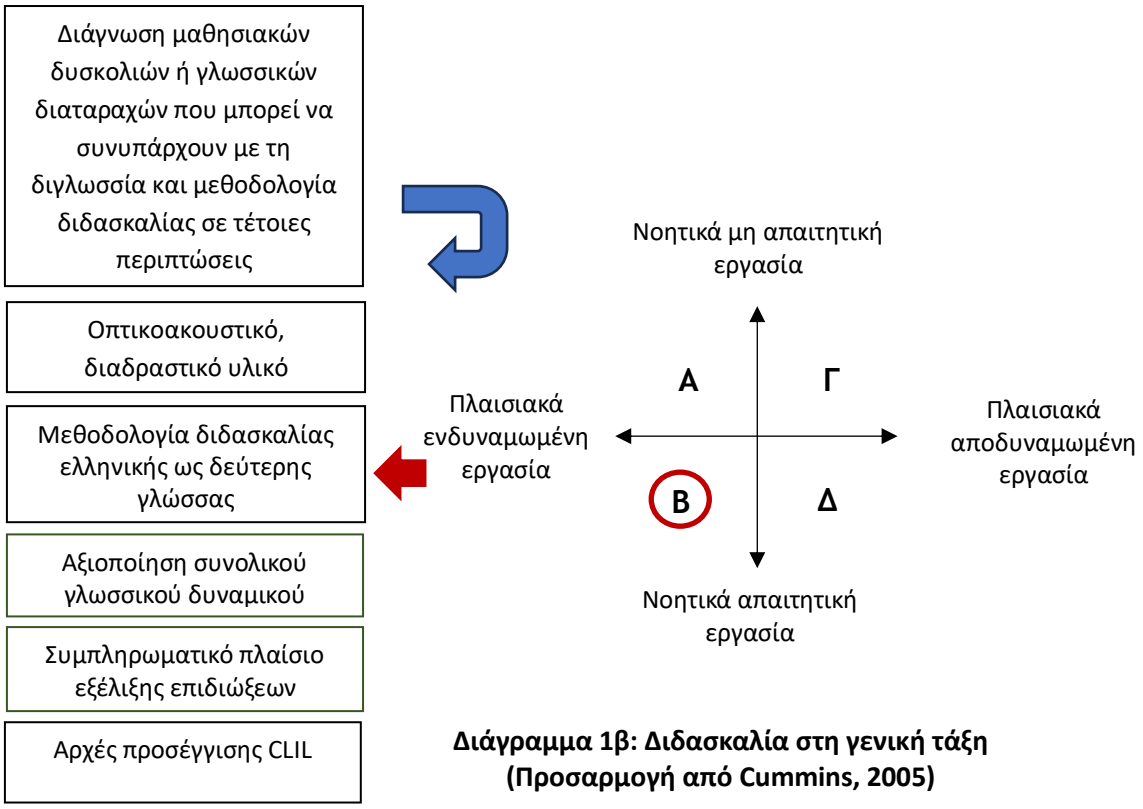
Στο κεφάλαιο αυτό, έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν οι υφιστάμενες πολιτικές του Υ.Π.Α.Ν. για την ένταξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα, και ιδιαίτερα αυτές που αφορούν στη δημοτική εκπαίδευση. Παράλληλα, με αφορμή τη διάγνωση αναγκών η οποία διεξήχθηκε σε εκπαιδευτικούς για τα θέματα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης τάξης στο πλαίσιο του έργου *«Ελληνικά στο δημοτικό: Υποστήριξη εκπαιδευτικών και Υπηκόων Τρίτων Χωρών»*, δόθηκε η ευκαιρία να τεθούν ερωτήματα όπως *«Τι έχει επιτευχθεί μέχρι στιγμής;», «Πού βρισκόμαστε;»*, *«Πώς προχωράμε μετά την καταγραφή αυτή των αναγκών;»*.

Τα αποτελέσματα της διάγνωσης αναγκών, δίνουν αρκετές κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με το πώς θα πρέπει να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές από εδώ και στο εξής. Ένα πρώτο σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε είναι η μεγάλη διαφορά που υπάρχει στην επιμόρφωση και στις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην ξεχωριστή τάξη, σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ανάγκη για δημιουργία υλικού που να αφορά στη γενική τάξη, για υποστήριξη των παιδιών για

τα οποία η γλώσσα διδασκαλίας αποτελεί τη δεύτερή τους γλώσσα, και την οποία μαθαίνουν ταυτόχρονα με τη συμμετοχή τους στη γενική τάξη, η οποία απαιτεί υψηλά επίπεδα κατανόησης ακαδημαϊκού λόγου.

Από τη συγκεκριμένη διάγνωση αναγκών, προκύπτει επίσης η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας σε παιδιά που μπορεί να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια γλωσσική διαταραχή. Οι διαστάσεις του θέματος αυτού περιλαμβάνουν από τη μια την ύπαρξη εργαλείων για υποστήριξη στη διάγνωση πιθανών ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και από την άλλη, την υποστήριξη στο πώς διδάσκεται η δεύτερη γλώσσα όταν ολοκληρωθούν οι αξιολογήσεις και έχει ήδη διαγνωσθεί κάποια ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο Διάγραμμα 1 όπως έχει παρουσιαστεί πιο πάνω, θα πρέπει να προστεθούν περισσότερα στοιχεία, ώστε να δίνεται ακόμη μεγαλύτερη πλαισιακή στήριξη στα παιδιά, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει και τα εργαλεία διάγνωσης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και μεθοδολογικές γνώσεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας σε αυτά, διαμορφώνοντάς το ως εξής:



Διάγραμμα 1β: Διδασκαλία στη γενική τάξη (Προσαρμογή από Cummins, 2005)

Όσον αφορά στις προεκτάσεις ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, σημειώνεται η ανάγκη για επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών ενός σχολείου που υποδέχεται δί/πολύγλωσσα παιδιά (εκπαιδευτικούς γενικής τάξης, εκπαιδευτικούς διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην ξεχωριστή τάξη, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοπαθολόγους, εκπαιδευτικούς ψυχολόγους) ως προς τις αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε όλα τα παιδιά (είτε παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι) και την ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ τους, ώστε να επιτυγχάνονται τα μέγιστα αποτελέσματα για όλα τα παιδιά. Η παράμετρος αυτή, πέρα από το Υ.Π.Α.Ν., θα πρέπει να υιοθετηθεί και από τα Πανεπιστήμια στο πλαίσιο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και να περιληφθεί στα προπτυχιακά προγράμματα που προσφέρουν.

Η έρευνα έχει αποδείξει την πολύ μεγάλη επίδραση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στις πολιτικές για την επίτευξη των μέγιστων απολαβών από την εκπαίδευση, για το κάθε ξεχωριστό παιδί (Kormos, 2020· Tribushinina et al., 2020). Αυτή τη στιγμή βέβαια, φαίνεται ότι στα σχολεία υπάρχει μειωμένη γνώση και εμπειρία ή/και ξεκάθαρη μεθοδολογική κατεύθυνση για τα θέματα που αφορούν στην κατάλληλη αξιολόγηση των αναδυόμενων δί/πολύγλωσσων παιδιών γενικά, και ειδικότερα αυτών με υποψία για κάποια ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη που μπορεί να παρουσιάζουν (Bell Foundation, 2024· Hamsley et al., 2014). Χωρίς τα απαραίτητα εργαλεία, τη γνώση και τις υποδομές, τα σχολεία αδυνατούν να διαγιγνώσκουν έγκαιρα και έγκυρα πιθανές μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές διαταραχές στα αναδυόμενα δί/πολύγλωσσα παιδιά και αυτό να έχει επιπτώσεις στις απολαβές που λαμβάνουν από το εκπαιδευτικό σύστημα και μακροπρόθεσμα στην απόδοση των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο βαθμό (Bell Foundation, 2024).

6. Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών

Bond, S., & Campbell White, L. (2022). *EAL Toolkit 2022*. Early Years Alliance. https://www.eyalliance.org.uk/sites/default/files/somerset_eal_toolkit_2022_0.pdf

Broad, D. (2020). Literature Review of Theories of Second Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *7*(1), 80-86.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Μτφρ. Σ. Αργύργη). Gutenberg.

Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. (2025). *Στατιστικά στοιχεία – Δημοτική Εκπαίδευση*. https://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html

European Migration Network. (2024). *Annual Report on Migration and Asylum 2023.* European Migration Network.https://www.moi.gov.cy/moi/crmd/emnncpc.nsf/annualreport_en/annualreport_en?opendocument

García, O., & Wei, L.I. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In W.E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223–240). Wiley Blackwell.

Hakuta K., Butler Y.G., &Witt D. (2000). *How long does it take English language learners to attain proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Hemsley, G., Holm, A., & Dodd, B. (2014). Identifying language difference versus disorder in bilingual children. *Speech, Language and Hearing*, *17*(2), 101-115. https://doi.org/10.1179/2050572813Y.0000000027

Howard, K.B. (2023). Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign language classroom. *Support for Learning*, *38*, 154-161. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449

Καμπανάρου, Μ. (2024). *Η λογοθεραπευτική αξιολόγηση παιδιών με διγλωσσία/πολυγλωσσία*. [Παρουσίαση διάλεξης].

Kambanaros, M., Grohmann, K.K., Michaelides, M., & Theodorou, E. (2012). Comparing multilingual children with SLI to their bilectal peers: Evidence from object and action picture naming. *International Journal of Multilingualism*, 1-22. http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.705846

Kambanaros, M., Michaelides, M., & Grohmann, K. K. (2015). Measuring word retrieval deficits in a multilingual child with SLI: Is there a better language? *Journal of Neurolinguistics*, *34*, 112-130. http://dx.doi.org/10.1016/j.jneuroling.2014.09.006

Kohnert, K., Windsor, J., & Danahy Ebert, K. (2009). Primary or "Specific" Language Impairment and Children Learning a Second Language. *Brain and Language*, *109* (2-3), 101-111. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.009

Kormos, J. (2020). Specific learning difficulties in second language learning and teaching. *Language Teaching*, 53, 129-143. https://doi.org/10.1017/S0261444819000442

Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2018). Η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός για διαχείριση της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας* (σσ. 117-155). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.

Linan-Thompson, S., & McKenzie, M. (2022). Keys to Understanding the Writing Development of Emergent Bilingual Students. In Gliset Colón & Tamara O. Alsace (Eds.), *Bilingual Special Education for the 21st Century: A New Interface* (pp. 179-204), doi: 10.4018/978-1-7998-9043-0

Mendoza, L.E. (2024). Translanguaging in the Multilingual Language Classroom. In Sarah Jones, Rebecca Schmor & Julie Kerekes (Eds.), *Reconceptualizing Language Norms in Multilingual Contexts* (pp. 54-67), doi: 10.4018/978-1-6684-8761-7.ch003

Μητσιάκη, Μ. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας.

NALDIC. (2020). *English as an additional language and SEN. Materials for newly qualified teachers. Every child matters*. www.naldic.org.uk

Ottevanger, J. (2023). Content and Language Integrated Learning (CLIL). *EAL Journal* (*Spring),* 52-54.

Paradis, J. (2005). Grammatical morphology ins children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, *136*, 172-187.

Renau, M. L., & Marti, S. M. (2019). A CLIL Approach: Evolution and Current Situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research*, *8*(12), 1110-1119.

Σκούρτου, Ε. (2017). Εισαγωγικά. Στο Ρ. Τσοκαλίδου, *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging* (σσ. 25-28). Gutenberg.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση* (ελληνική μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

The Bell Foundation. (2024). *EAL and SEND: A Framework for Integrated Provision in Schools. The Bell Foundation.* https://www.bell-foundation.org.uk/

Tribushinina, E., Dubinkina-Elgart, E., & Rabkina, N. (2020). Can children with DLD acquire a second language in a foreign-language classroom? Effects of age and cross-language relationships. *Journal of Communication Disorders*, *88*. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106049

Tsokalidou, R., & Skourtou, E. (2020). Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators' Perspectives. In J. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (pp. 219-225). Springer VS, Wiesbaden.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2016). *Κείμενο πολιτικής για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.* https://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/keimeno_politikis.html

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (2020α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2020β). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης*. https://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf