ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι οπτικές των παιδαγωγών σε σχέση με την πολυγλωσσία στην πρώιμη παιδική ηλικία

Χρυσούλη Χρυσή

Επιβλέπων καθηγητής: Ισαάκ Παπαδόπουλος

Θεσσαλονίκη 2026

Στην γιαγιά μου, Χρυσή

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, θεωρώ απαραίτητο να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους όσους, συνετέλεσαν, άμεσα ή έμμεσα, στην ολοκλήρωση της.
Θα ήθελα να μεταδώσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή Κ. Ισαάκ Παπαδόπουλο για την ανεκτίμητη συμβολή, την αμέριστη εμπιστοσύνη που μου επέδειξε και τις στοχευμένες υποδείξεις του καθ΄όλη την διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου. Η ακαδημαϊκή εξειδίκευση του λειτούργησε για μένα ως πρότυπο.
Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την πολύτιμη συμπαράσταση τους, την ανεκτικότητα και την ηθική και υλική στήριξη που μου παρείχαν σε όλα τα στάδια των σπουδών μου.
Τέλος να ευχαριστήσω τους φίλους μου, για τις πολύωρες συζητήσεις, την καθημερινή ουσιαστική αλληλεπίδραση και την ανεκτίμητη ψυχολογική αποσυμπίεση στις κρίσιμες στιγμές της συγγραφής.

Περίληψη

Η πολυγλωσσία αποτελεί μια ολοένα και πιο εμφανή πραγματικότητα στα περιβάλλοντα της προσχολικής εκπαίδευσης, ωστόσο συχνά αντιμετωπίζεται μέσω περιορισμένων ή

συμβολικών παιδαγωγικών πρακτικών και όχι ως θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών. Η παρούσα μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την ενσωμάτωση των μητρικών γλωσσών των παιδιών στις δραστηριότητες της τάξης και πώς αυτές οι αντιλήψεις αντανακλούν τις υποκείμενες αντιλήψεις για την πολυγλωσσία, την ένταξη και τα δικαιώματα των παιδιών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ανοικτών γραπτών απαντήσεων από παιδαγωγούς που έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εκπαίδευσης για την πρώιμη παιδική ηλικία, με έμφαση στις στρατηγικές που προτείνουν για την ενσωμάτωση των γλωσσών των παιδιών στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Χρησιμοποιήθηκε μια θεματική ανάλυση λόγου εμπλουτισμένη με στοιχεία Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (CDA) για να εξεταστούν τόσο το περιεχόμενο των προτεινόμενων πρακτικών όσο και τα διαλεκτικά μοτίβα που τις διαμορφώνουν. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συμμετέχουσες εκφράζουν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία και δίνουν έμφαση σε πρακτικές όπως τραγούδια, παιχνίδια, αφήγηση ιστοριών και οπτικό υλικό για την ενσωμάτωση των γλωσσών των παιδιών. Ωστόσο, η πολυγλωσσία συχνά παρουσιάζεται ως προαιρετική ή συμπληρωματική δραστηριότητα και όχι ως εγγενές δικαίωμα του παιδιού. Τα διαλογικά πρότυπα αποκαλύπτουν την φυσικοποίηση της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών, την τοποθέτηση της κυρίαρχης γλώσσας ως του κανονιστικού μέσου διδασκαλίας, και την υπό όρους ένταξη των μητρικών γλωσσών των παιδιών εντός ορίων που ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς.

Από τη σκοπιά των δικαιωμάτων των παιδιών, η μελέτη υπογραμμίζει μια ένταση μεταξύ αναγνώρισης και ρύθμισης: ενώ οι γλώσσες των παιδιών εκτιμώνται συμβολικά, η χρήση τους συχνά περιορίζεται από τον παιδαγωγικό έλεγχο και τις ανησυχίες σχετικά με την τάξη και την κατανόηση. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να προχωρήσουν πέρα από τις εορταστικές προσεγγίσεις της πολυγλωσσίας και να προβάλλουν μια κατανόηση βασισμένη στα δικαιώματα, η οποία τοποθετεί τις γλώσσες των παιδιών ως αναπόσπαστο μέρος της συμμετοχής, της ταυτότητας και της εκπαιδευτικής ισότητας στα περιβάλλοντα της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγλωσσία, πρώιμη παιδική ηλικία, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, προοπτικές, δικαιώματα

Abstract

Multilingualism is an increasingly visible reality in early childhood education settings, yet it is often addressed through limited or symbolic pedagogical practices rather than as a fundamental children's right. This study investigates how early childhood educators conceptualize the integration of children's home languages into classroom activities and how these conceptualizations reflect underlying understandings of multilingualism, inclusion, and children's rights. Data were collected through open-ended written responses from female students enrolled in an early childhood education program, focusing on their proposed strategies for incorporating children's languages into everyday educational practices.

A thematic discourse analysis enriched with elements of Critical Discourse Analysis (CDA) was employed to examine both the content of the proposed practices and the discursive patterns shaping them. The findings indicate that participants generally express positive attitudes toward multilingualism and emphasize practices such as songs, games, storytelling, and visual materials to include children's languages. However, multilingualism is frequently framed as an optional or supplementary activity rather than as an inherent right of the child. Discursive patterns reveal the naturalization of early language learning, the positioning of the dominant language as the normative medium of instruction, and the conditional inclusion of children's home languages within educator-controlled boundaries.

From a children's rights perspective, the study highlights a tension between recognition and regulation: while children's languages are valued symbolically, their use is often constrained by pedagogical control and concerns about order and comprehension. The findings underscore the need for teacher education programs to move beyond celebratory approaches to multilingualism and to foreground a rights-based understanding that positions children's languages as integral to participation, identity, and educational equity in early childhood settings.

Keywords: multilingualism, early childhood, education, educators, perspectives, rights

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες 3
Περίληψη 4
Abstract 5
Θεωρητικό Πλαίσιο 7
2. Πολυγλωσσία: Θεωρητικές Και Παιδαγωγικές Διαστάσεις 7
2.1. Ορισμοί πολυγλωσσίας 7
2.2 Πολυγλωσσία και Παιδί 8
2.3 Σημασία της πολυγλωσσίας στη γλωσσική ανάπτυξη του μικρού παιδιού 11
2.4 Σημασία της πολυγλωσσίας στην κοινωνική ανάπτυξη του μικρού παιδιού 13
2.5 Σημασία της πολυγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη του μικρού παιδιού 14
Ερευνητικό Πλαίσιο 16
3. Μεθοδολογία 16
3.1 Σκοπός της έρευνας 16
3.1.2 Δείγμα 16
3.2 Συλλογή δεδομένων 17
3.3 Ανάλυση δεδομένων 18
Ανάλυση Πίνακα 1 19
Ανάλυση Πίνακα 3 24
Ανάλυση Πίνακα 5 27
Ανάλυση Πίνακα 6 29
Ανάλυση Πίνακα 7 30
Ανάλυση Πίνακα 8 31
Ανάλυση Πίνακα 9 32
Ανάλυση Πίνακα 10 34
Συζήτηση 35
Βιβλιογραφία 37

Θεωρητικό Πλαίσιο

2. Πολυγλωσσία: Θεωρητικές Και Παιδαγωγικές Διαστάσεις

2.1. Ορισμοί πολυγλωσσίας

Η διερεύνηση του ζητήματος της πολυγλωσσίας συνιστά πλέον έναν ενεργό κλάδο της σύγχρονης γλωσσολογίας, δεδομένου ότι το πεδίο εκτείνεται πέραν της μονοδιάστατης γλωσσικής δεξιότητας και αποτυπώνει τις κοινωνικές συνθήκες του σήμερα. Καθίσταται λοιπόν επιβεβλημένη, η διατύπωση των ορισμών της πολυγλωσσίας και της διγλωσσίας και η αποσαφήνιση του ατομικού ρεπερτορίου και της κοινωνικής διάστασης του φαινομένου.

Όπως ορίζουν οι Aronin και Hufeisen (2009) η πολυγλωσσία (multilingualism), όρος που φέρει κοινωνιογλωσσική χρήση, είναι η δεξιότητα να αξιοποιεί κανείς τρείς ή περισσότερες γλώσσες. Η προσέγγιση αυτή κρίνεται καθοριστική, εφόσον αναδεικνύει είτε την ανεξάρτητη είτε την συνδυαστική χρήση των γλωσσών ανάλογα με την κατάρτιση που διαθέτει για την καθεμία με κριτήριο το ύφος, το επάγγελμα και την εκπαίδευση που απαιτείται στο αντίστοιχο περιβάλλον. Αυτό ωθεί στην αναγνώριση πως ένα πολύγλωσσο άτομο δεν είναι αναγκαίο να χειρίζεται με απόλυτη ευχέρεια όλες τις γλώσσες, αλλά να κατέχει την ευκολία να τις εναλλάσει ανάλογα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται.

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά επίσης στον όρο “plurilingualism” απο τους ίδιους ερευνητές, ο οποίος χρησιμοποιείται υποδηλώνοντας την ατομική πολυγλωσσία, εν αντιθέσει με τον όρο “multilingualism”, το “plurilingualism” παραπέμπει στην προσωπική αξιοποίηση των διαφορετικών γλωσσών σε ένα ενιαίο, διαρκώς μεταβαλλόμενο σύστημα. Δεν υφίσταται η μεμονωμένη αντιμετώπιση τους σε “ξεχωριστά κουτάκια”, αλλά η διαρκής σύμπλεξη και επιπλέον επιμόρφωση. Χρήζει ιδιαίτερης μνείας η σύνδεση του όρου με την έννοια της διαγλωσσικότητας “translanguaging” καθώς εντείνει την προσοχή στην ικανότητα του ατόμου που διαθέτει πλούσιο γλωσσικό ρεπερτόριο να συνδυάζει στοιχεία από όλες τις γλώσσες που κατέχει με σκοπό την παροχή γνώσης, την επικοινωνία, την κατανόηση κ.α. σύμφωνα με τον Wei (2011, όπ. ανάφ. στο Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Συμπληρωματικά η έννοια “polyglot” χρησιμοποιείται μερικές φορές για να περιγράψει πολύγλωσσα άτομα.

Σύμφωνα με το Cambridge Online Dictionary διγλωσσία “bilingualism” αποτελεί « η ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος δύο γλώσσες σε ισότιμο βαθμό» (María Luisa Carrió-

Pastor κ.ά., 2021). Συγχρόνως η βιβλιογραφία προβαίνει σε διαχωρισμό των εννοιών "bilingualism" και "bilinguality", όπως διατυπώθηκε από τους Hamers & Blanc. Στο παρόν πλαίσιο, η εν λόγω πρώτη έννοια "bilingualism" νοηματοδοτεί την κοινωνική αξιοποίηση δύο γλωσσών, ενώ η δεύτερη "bilinguality" αποσκοπεί στην ανάδειξη του ρεπερτορίου του ίδιου του ατόμου,δεξιότητα που αξιοποιεί κανείς δύο γλώσσες καθ έξιν, σε ανεπίσημο ύφος για την οποία είχαν ήδη αναφερθεί ο Weinreich και οι Lambert (Aronin & Hufeisen, 2009).

Τέλος, είναι αναγκαία η επισήμανση του ορισμού της διγλωσσίας ως "diglossia" όπου κατα τους Aronin και Hufeisen (2009) χρησιμοποιείται για να παρουσιάσει δυο ή περισσότερες διαφορετικές διαλέκτους/ποικιλίες της ίδιας γλώσσας με ειδοποιό διαφορά το κοινωνικό επίπεδο που επικρατεί κατά την χρήση τους, με μια ποικιλία υψηλού κύρους που αξιοποιείται σε τυπικές περιστάσεις και μια χαμηλού κύρους που χρησιμοποιείται στην καθομιλουμένη. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο Fishman (1970, όπ. αναφ. στο Moha Ennaji, 2005) χρησιμοποιεί τον όρο "diglossia" χωρίς "bilingualism" καθώς υιοθετείται από χώρες που δεν αξιοποιούν την διγλωσσία με δυο διαφορετικές γλώσσες, αλλά με την ιεραρχική κατανομή δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας με παράδειγμα την Ελλάδα και την χρήση της Καθαρεύουσας ως γλώσσα "υψηλού κύρους" και την Δημοτική ως γλώσσα "χαμηλού κύρους". Παράλληλα αποτυπώνει και την εμφάνιση "bilingualism" χωρίς "diglossia" εξασφαλίζοντας ορατότητα και στις χώρες που είναι δίγλωσσες χωρίς να θέτουν κάποια σχέση ιεραρχίας μεταξύ των δύο γλωσσών. Ακόμα νοηματοδοτοδώτησε την "διευρυμένη διγλωσσία" (extended diglossia) ως την χρήση δύο γλωσσών σε μια κοινωνία για διαφορετικούς σκοπούς, επίπεδο κύρους και περιβαλλοντικά πλαίσια η κάθε μια, ελλείψει γλωσσικής συγγένειας μεταξύ τους (Aronin & Hufeisen, 2009). Εδώ εμφανίζεται η σχέση μεταξύ των δύο όρων "diglossia" και "bilingualism" δεδομένου ότι προκύπτει και η ύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών σε μια χώρα αλλά και η διαστρωμάτωση των γλωσσών σε "υψηλό" και "χαμηλό" κύρος (Moha Ennaji, 2005).

2.2 Πολυγλωσσία και Παιδί

Η οπτική αποτύπωση της ικανότητας ενός παιδιού σε προσχολική ηλικία, να πλοηγείται με ευχέρεια στο εμπλουτισμένο γλωσσικό του ρεπερτόριο με σκοπό να διευκολύνει την αλληλεπίδραση με κάποιον μονόγλωσσο συνομιλητή του, προβάλλει ως ένα αξιοσημείωτο φαινόμενο. Η ικανότητα αυτή δεν αποτελεί απλώς μια γλωσσική δεξιότητα του, αλλά η απόρροια πολλών διαφορετικών καταστάσεων που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της διγλωσσίας του κάθε παιδιού (Bialystok, 2001). Σύμφωνα με τον Grosjean (2010, όπ. ανάφ.

στο Bialystok & Werker, 2016) η πολυγλωσσία στην σημερινή εποχή αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στάδια με γνώμονα την εμπειρία για την αναπτυξιακή πορεία και αφορά το μισό και παραπάνω πληθυσμό παγκοσμίως.

Στο παρελθόν η παιδική πολυγλωσσία αντιμετωπίστηκε με έντονη επιφυλακτικότητα. Στις αρχές του 20ου αιώνα, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί ανέφεραν μια σύνδεση μεταξύ του όρου της πολυγλωσσίας με την "νοητική σύγχυση" και την "καθυστέρηση" προσδίδοντας άγχος στους γονείς (Bialystok & Werker, 2016). Πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδομούν τα εν λόγω επικρατούντα στερεότυπα, υπογραμμίζοντας ότι η αρνητικά επηρεασμένη στάση της επαφής του παιδιού με δυο γλώσσες είναι βασισμένη σε παρανοήσεις και δεν τεκμηριώνεται επιστημονικά. Τα παιδιά από την γέννηση τους είναι ικανά να οικοδομήσουν γνώσεις για όλες τις γλώσσες που βρίσκονται στον περίγυρο τους, και ο ανθρώπινος νους είναι το ίδιο ικανός να υιοθετήσει εξίσου καλά πολλούς και διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες όσο είναι και μόνο για έναν (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

Το σημείο εκκίνησης της καθημερινής τριβής του παιδιού με διαφορετικές γλώσσες αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης σε δυο κατηγορίες, μια η ταυτόχρονη κατάκτηση (simultaneous bilingualism) κατα την οποία το βρέφος ερχεται σε επαφή με διαφορετικά γλωσσικά συστήματα απο την γέννηση, και η διαδοχική κατάκτηση (sequential bilingualism) όπου η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας επέρχεται αργότερα. Παρά τη μη αυστηρή οριοθέτηση ενός σημείου εκκίνησης, θεωρείται πως οι ταυτόχρονοι δίγλωσσοι υπερτερούν στην προφορά, διαθέτουν πιο διευρυμένο λεξιλόγιο και αξιοποιούν πιο ποιοτικά την γραμματική (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

Καθοριστικό παράγοντα σε αυτή την εξέλιξη διαδραματίζει το ζήτημα της "κρίσιμης περιόδου", όπου θεωρείται ότι η κατάκτηση ενός γλωσσικού συστήματος μπορεί να επιτευχθεί μέχρι μια ηλικία, καθώς λόγω αναπτυξιακών μεταβολών στον εγκέφαλο σταδιακά μειώνονται οι ικανότητες του ατόμου. Συμπληρωματικά, καίριας σημασίας αποτελεί και ο τρόπος κατα τον οποίο θα οργανωθεί η εκμάθηση των γλωσσών. Η στρατηγική «ένας γονέας- μια γλώσσα» (one person-one language) είναι ευρέως διαδεδομένη αλλά δεν είναι η μοναδική που επιφέρει ποιοτικά αποτελέσματα. Ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν και την μέθοδο των δύο γλωσσών από τον ίδιο γονέα με εξίσου επιτυχή καλλιέργεια του πολυγλωσσικού ρεπερτορίου του παιδιού (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

Η διαδικαστική πορεία της εκμάθησης των νέων γλωσσών επηρεάζεται σαφώς από τα κοινωνικά πρότυπα. Στην προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism), η κατάκτηση μιας

καινούργιας γλώσσας για το παιδί συμβάλλει ως εμβάθυνση για το λεξιλογικό επίπεδο του σύμφωνα με την Σαλικοπούλου (2019), προάγοντας και τις φιλοκοινωνικές του δεξιότητες (prosocial skills) σε βάθος χρόνου. 'Εχει παρατηρηθεί ερευνητικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πως ανάλογα με την διάρκεια της ενασχόλησης τους με τις διαφορετικές γλώσσες, καλλιεργούνται ενσυναισθητικές στάσεις και εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις (Sun, 2023).

Απεναντίας, η αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism) παρατηρείται σε περιπτώσεις όπου τα στερεότυπα του περιβάλλοντος του παιδιού «επιβάλλουν» την αντικατάσταση της μητρικής γλώσσας, από την κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας και μπορεί να επιφέρει ως αποτέλεσμα μειωμένη σχολική επίδοση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποξένωση (Σαλικοπούλου, 2019). Σε συνθήκες όπου η γλώσσα κληρονομιάς δεν θεμελιωθεί ορθά, διατρέχεται κίνδυνος το παιδί να κατέχει τον προφορικό λόγο, αλλά να μην θεωρηθεί γραμματικά καταξιωμένο και για τις δύο γλώσσες (Bialystok & Werker, 2016).

Στην σύγχρονη βιβλιογραφία έχει καθιερωθεί πλέον η έννοια της παιδικής γλωσσικής αυτενέργειας (child agency) υπο το πρίσμα της πολυγλωσσίας. Το παιδί πλέον δεν δέχεται την πληροφορία παθητικά, αλλά γίνεται ενεργός αποδέκτης που παρατηρεί και ρυθμίζει τον λόγο του και τις πράξεις του, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Η αυτενέργεια του παιδιού αποτυπώνεται ξεκάθαρα στις αντιλήψεις που ενστερνίζονται για την πολυγλωσσικότητα τους απο την ηλικία των 3-4 ετών (Schwartz & Mazareeb, 2023).

Τα παιδιά εφαρμόζουν καθημερινά την γλωσσική τους αυτενέργεια σε περιπτώσεις όπου ενδέχεται να καταστεί αναγκαίο να επιλέξουν μια γλώσσα, ενώ με μεγάλη συχνότητα καταπατούν τους γλωσσικούς κανόνες που έχουν τεθεί στο περιβάλλον της τάξης (Schwartz & Mazareeb, 2023). Η δεξιότητα αυτή προκύπτει και σε βρέφη ηλικίας 2 ετών καθώς έχει παρατηρηθεί πως ακόμη και σε αυτή την ηλικία τα πολύγλωσσα βρέφη διαμορφώνουν τον γλωσσικό τους κώδικα ώστε να κατοπτρίζουν την γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συνομιλητής τους (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

Η ολόπλευρη ανάπτυξη του πολυγλωσσου παιδιού έρχεται από την ολιστική διαχείριση της γλωσσικής εισροής του, δηλαδή ποσοτικά και ποιοτικά. Η ποσότητα ανέρχεται στον αριθμό των λέξεων που αφουγκράζεται καθημερινά το παιδί, επηρεάζοντας πρώτα το λεξιλόγιο του και δεύτερα την ακαδημαική του πορεία. Αντιθέτως, η ποιότητα επιδιώκει την ζωντανή κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και όχι την παθητική παρακολούθηση της τηλεόρασης (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

Τέλος η αναφορά στο code-mixing (δηλ. την μίξη δύο γλωσσών σε μια πρόταση) καθίσταται αναπόσπαστη αναπτυξιακή νόρμα για ένα πολύγλωσσο παιδί. Αποτελεί φυσιολογικό χαρακτηριστικό και δεν θα έπρεπε να παρομοιάζεται με σύγχυση αλλά με ευρηματικότητα για την εκπλήρωση της επικοινωνίας. Ερευνητικά έχει διατυπωθεί πως στην μέτρηση του εννοιολογικού λεξιλογίου (conceptual vocabulary) των δίγλωσσων παιδιών, διαπίστωσαν πως ο αριθμός των γνωστών λέξεων που κατέχουν τα παιδιά ήταν σχεδόν ίδιος με αυτόν των μονόγλωσσων παιδιών (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

2.3 Σημασία της πολυγλωσσίας στη γλωσσική ανάπτυξη του μικρού παιδιού

Καθοριστικό ρόλο συμβάλλει προς την γλωσσική ανάπτυξη ενός πολύγλωσσου παιδιού η καλλιέργεια της μεταγλωσσικής επίγνωσης, η οποία εννοιολογείται ως δεξιότητα να σκέφτεται συνειδητά για τη γλώσσα, να αποστασιοποιείται από το νόημα και να εστιάζει στη μορφή και στη δομή της, καθώς και να αναλύει και να χειρίζεται τα γλωσσικά της στοιχεία. Σε πολύγλωσσα μικροσυστήματα το παιδί επωμίζεται τον συντονισμό συστημάτων που τείνουν να «ανταγωνίζονται», δεδομένο που επιφέρει την ανάπτυξη μιας υψηλού βαθμού λειτουργίας, γλωσσική γνώση (Παπαδιά, 2020; Θεοφράστου, 2026).
Κεντρικός πυλώνας της εξέλιξης αποτελεί η διαχώριση των εννοιών του σημαίνοντος απο το σημαινόμενο, αφού ένας πολύγλωσσος βρίσκεται στην ευνοϊκή θέση να αντιλαμβάνεται ότι η σχέση της έννοιας και την λέξης είναι συμβατική (Ivković, 2015). Ο αποπλαισιωμένος λόγος δίνει την ευκαιρία στο παιδί να επεξεργαστεί το προσλαμβανόμενο μήνυμα με ευελιξία (Θεοφράστου, 2026) και προάγει τη γλωσσική του ευχέρεια στην εναλλαγή και την αποσαφήνιση των γλωσσικών κωδίκων (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

Εν συνεχεία, χρήζει σημαντική η αναφορά και στην φωνολογική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία όπου έχει κατακτηθεί σαν στάδιο η αντίληψη της ομοιοκαταληξίας στον καθημερινό λόγο, σε παραμύθια και τραγούδια, προάγοντας την ικανότητα της διάκρισης φωνημάτων. Συγχρόνως, η συλλαβική επίγνωση συντελεί στην προφορική διαχείριση συλλαβών εν μέσω ρυθμικών κινήσεων (Φουρτούνα, 2025). Άρρικτα συνδεδεμένη βρίσκεται η φωνολογική αυτή μετάβαση με την πολυγλωσσία, καθώς έχει διαπιστωθεί πως τα πολύγλωσσα βρέφη κατέχουν ως δεξιότητα την διάκριση των γλωσσών εν μέσω των ρυθμικών τους ετεροτήτων.
Αξιοσημείωτα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώθηκαν σχετικά με την οπτική αντίληψη της γλώσσας, για πολύγλωσσα βρέφη ηλικίας 8 μηνών που παρατηρήθηκε πως μπορούν να

προβούν σε διαχωρισμό των γλωσσών μόνο από τις κινήσεις του προσώπου ενός ατόμου (silent talking faces), απουσία φωνολογικής διαμεσολάβησης. Αντιθέτως, στα μονόγλωσσα βρέφη αυτή η δεξιότητα αλλοιώνεται μετά τους 8 μήνες, αφού δεν εξασκείται ο εγκέφαλος τους σε διαφορετικές γλωσσικές εισροές. Έτσι, λοιπόν, αποδεικνύεται πως τα παιδιά με διευρυμένο γλωσσικό ρεπερτόριο, αποκτούν σε πολυάριθμες πηγές πληροφοριών που εκτίθενται, ενσυνείδητη προσοχή (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013).

Επιπλέον, αδιαμφισβήτητο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά στην διαγλωσσική επίγνωση (cross-linguistic influence) ως διεργασία, όπου οι δεξιότητες που κατακτώνται για μια γλώσσα, μπορούν να λειτουργήσουν σαν οδηγός για την εκμάθηση της επόμενης. Όπως αναφέρεται και στην υπόθεση γλωσσικής αλληλεξάρτησης, η μεταβίβαση των γνωστικών πληροφοριών δομείται γύρω από μια κοινή υποκείμενη επάρκεια που ανταλλάσουν μεταξύ των γλωσσικών κωδίκων του ατόμου. Υπο αυτό το πρίσμα, η θεωρία της διευκόλυνσης (facilitation theory) υποστηρίζει ότι η ανάκληση πληροφοριακών πόρων και το εννοιολογικό υπόβαθρο διατηρείται εφαρμόσιμο ασχέτως απο την πρωταρχικά κατακτημένη γλώσσα (Wealer et al., 2024).

Κομβικής σημασίας κρίνεται και η τυπολογική εγγύτητα για την αμφίδρομη αλληλεπίδραση των γλωσσών, καθώς οι δομικές αντιστοιχίες και η λεξιλογική διαφάνεια προάγουν καθοριστικά τη διαγλωσσική επίδραση. Πρόσφατα ευρήματα αναδεικνύουν ότι ένα εμπλουτισμένο γλωσσικό ρεπερτόριο στη πρώτη γλώσσα κατα την προσχολική ηλικία συνιστά δυναμικά προβλεπτική μεταβλητή για την επακόλουθη ακαδημαϊκή πορεία μιας δεύτερης, τυπολογικά συγγενικής γλώσσας (Wealer et al., 2024).

Συγχρόνως, η επικοινωνιακή επιδιόρθωση (conversational repair) θέτει στο επίκεντρο την γλωσσική ωριμότητα των πολύγλωσσων παιδιών, που κατέχουν ως μεταγλωσσική ικανότητα, την δυνατότητα αναγνώρισης της λεξιλογικής αποδιοργάνωσης του συνομιλητή τους και την εναρμόνιση με τα εκάστοτε δεδομένα του (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). Η διεργασία αυτή βρίσκεται σε απόλυτη σύμπλεξη με μια θεωρία δίγλωσσης ανάπτυξης, όπου μια δυναμική διασύνδεση επιφέρει δεξιότητες αυτορρύθμισης της επικοινωνιακής αστοχίας (Wealer et al., 2024).

2.4 Σημασία της πολυγλωσσίας στην κοινωνική ανάπτυξη του μικρού παιδιού

Η διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής ταυτότητας σε παιδιά πολύγλωσσων οικογενειών αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής τριβής, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να καλλιεργήσει μια «κουλτούρα διαλόγου» που θα λειτουργήσει εν είδει διαύλου ανάμεσα σε ετερογενή κοινωνικά πλαίσια. Μέσω της συγκεκριμένης διεργασίας, το παιδί εφοδιάζεται με δεξιότητες που προσπερνούν τις αυστηρές διχοτομήσεις του παρελθόντος του τύπου «φίλος ή εχθρός», εδραιώνοντας την κοινωνική συμπερίληψη στη σύγχρονη πραγματικότητα (Efremova & Simbirtseva, 2020).

Η εν λόγω κοινωνική εξέλιξη πλαισιώνεται από την Θεωρία του Νου με μια γνωστική διάσταση, όπου τα πολύγλωσσα παιδιά από την προσχολική ηλικία ανταποκρίνονται με ευχέρεια στον κριτικό αναστοχασμό των σκέψεων και των πεποιθήσεων άλλων ατόμων. Ερευνητικά ευρήματα που απορρέουν από τη δοκιμασία «second-order false belief task» αναδεικνύουν ότι το γλωσσικό ρεπερτόριο και οι εκτελεστικές λειτουργίες των συγκεκριμένων παιδιών αποτελούν θεμελιώδεις παράμετροι για την ορθή κατανόηση της προοπτικής του δέκτη (Buac & Kaushanskaya, 2019).

Ως φυσικό επακόλουθο, η παροχή πλούσιας γλωσσικής εισροής λειτουργεί προωθητικά για την επικοινωνιακή προσαρμοστικότητα, αφού τα πολύγλωσσα παιδιά καλλιεργούν αυξημένη δεκτικότητα σε μη λεκτικές πληροφορίες (non-verbal information), όπως κινήσεις των χεριών ή εκφράσεις του προσώπου, με σκοπό να αποδομήσουν την ελλόχια στοχοθεσία του συνομιλητή τους. Με αυτήν την πραγματολογική ικανότητα παρέχεται η δυνατότητα στα πολύγλωσσα παιδιά να αναπροσαρμόζουν το επίπεδο της πληροφοριακής ροής με γνώμονα τις εξατομικευμένες απαιτήσεις του ακροατή, αναπτυσσοντας μια αυθεντική και πρωτογενή ενσυναισθητική ανταπόκριση (Elise van Wonderen κ.ά., 2023).

Η καθοριστική συμβολή του διαμεσολαβητή (language broker) συγκροτεί ένα πολύπλευρο σύστημα άτυπης φροντίδας, στο οποίο τα παιδιά αναδέχονται τον κοινωνικό φόρτο της μετάφρασης και της εννοιολογικής αποσαφήνισης αποσκοπώντας στη διευκόλυνση της προσβασιμότητας των απαρτιζόντων του οικογενειακού πυρήνα σε κομβικά πεδία όπως η υγεία και οι δημόσιοι φορείς. Η συνθήκη αυτή προσεγγίζεται ως μια διάσταση «κρυφής φροντίδας» (hidden care), αφού τα παιδιά επέχουν θέση αναγκαίου διαμεσολαβητή αντισταθμίζοντας το επικοινωνιακό φάσμα, ασκώντας πολλαπλούς ρόλους που συχνά δεν συμβαδίζουν με το ηλικιακό στάδιο, με σκοπό να θωρακίσουν την ευημερία της οικογενειας τους (Narchal & Hembrow, 2024). Συγχρόνως, στο πλαίσιο της εν λόγω διεργασίας, τα παιδιά

καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και εξοικειώνονται στις “ενήλικες” κοινωνικές απαιτήσεις με ενεργό χαρακτήρα (Orellana & Inmaculada García-Sánchez, 2023).

Αυτή η υποστήριξη που δέχεται η οικογένεια αλλά και η κοινότητα ενδυναμώνει σε μεγάλο ποσοστό το αίσθημα της προσωπικής επάρκειας του παιδιού και επενεργεί καταλυτικά την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και αυτοαντίληψη. Η ενεργή εμπλοκή σε βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες στο μικροσύστημα του παιδιού εξασφαλίζει τις σωστές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αποτελούν τον δομικό πυλώνα της προσωπικής τους ανέλιξης, δεδομένου ότι νιώθουν υπερήφανα για την βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν σε άλλους. Αφενός ο ρόλος του διαμεσολαβητή μπορεί να συνοδεύεται από το ανάλογο φορτίο ευθύνης, αφετέρου η εμπρακτη επικύρωση της κοινωνικής ορατότητας τους συντελεί στην οικοδόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας (Orellana & Inmaculada García-Sánchez, 2023).

2.5 Σημασία της πολυγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη του μικρού παιδιού

Σύμφωνα με την Sepioł (2025) η γνωστική συγκρότηση των πολύγλωσσων παιδιών διαμορφώνεται θεμελιωδώς απο τη πρώιμη τριβή τους σε πολλά γλωσσικά συστήματα, γεγονός που προάγει καθοριστικά τον εκτελεστικό έλεγχο της προσοχής αλλά και βελτιστοποιεί τη γνωστική ευελιξία. Παρατηρήθηκε πως τα δίγλωσσα υποκείμενα παρουσιάζουν συγκριτικό υπερτέρημα, έναντι των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους σε προκλήσεις που προυποθέτουν γνωστικό έλεγχο, δεδομένου ότι η συνεχόμενη εμπλοκή τους με διαφορετικά γλωσσικά ερεθίσματα επενεργεί συνεργατικά στην ενδυνάμωση των εκτελεστικών λειτουργιών. Περαιτέρω, η έρευνα της Sepioł (2025) τεκμηριώνει πως το συγκριτικό αυτό υπερτέρημα των δίγλωσσων παιδιών αποτυπώνεται πρωτίστως στην διαχείριση εναλλαγής καθηκόντων αλλά και στον ανασταλτικό έλεγχο, εξασφαλίζοντας ανεκτίμητα οφέλη στην εκπαιδευτική διεργασία.

Εστιάζοντας σε εξειδικευμένες γνωστικές συνιστώσες, όπως ο ανασταλτικός έλεγχος και η ικανότητα μετάβασης οι ερευνητές Mehrani και Zabihi (2017) αναδεικνύουν την αδιαμφισβήτητη γνωστική υπεροχή για παιδιά με διευρυμένο γλωσσικό ρεπερτόριο κατα την προσχολική ηλικία. Οι προαναφερόμενοι επικύρωσαν εμπειρικά πως ο δίγλωσσος παιδικός πληθυσμός διακρίνεται από ανώτερες επιδόσεις σε δεξιότητες όπως η γνωσιακή μετατόπιση και ο ανασταλτικός έλεγχος, συγκριτικά με την μονόγλωσση ομάδα ελέγχου. Τα ερευνητικά

ευρήματα των Mehrani και Zabihi (2017) αναφέρουν πως το δίγλωσσο υπόβαθρο λειτουργεί ενεργητικά στην απώθηση μη χρήσιμων πληροφοριών, χωρίς ωστόσο να παρατηρηθεί ανάλογη στατιστική απόκλιση στην μνήμη εργασίας, με τις δύο ομάδες να παρουσιάζουν συγκλίνουσες επιδόσεις.

Αντλώντας πληροφορίες από την αναλυτική έρευνα των (Monnier κ.ά., 2021), η οποία συγκρότησε μια πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, καταγράφεται μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική υπεροχή στην μνήμη εργασίας των δίγλωσσων ατόμων έναντι των μονόγλωσσων. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι η προκείμενη γνωστική ικανότητα δεν παρουσιάζει ομοιογένεια, καθώς διαμορφώνεται άμεσα από παράγοντες όπως η ηλικία κατάκτησης του δεύτερου γλωσσικού συστήματος και το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας του παιδιού. Παράλληλα, καθίσταται σαφές ότι η μνήμη εργασίας αναπτύσσει συμπληρωματικό ρόλο με τις λοιπές εκτελεστικές λειτουργίες, υποστυλώνοντας την συνεχή επεξεργασία και διατήρηση των δεδομένων, την οποία προϋποθέτει η διαχείριση ετερογενών γλωσσικών κωδίκων (Monnier κ.ά., 2021).

Ταυτόχρονα, η πολυγλωσσία διαφαίνεται πως αναδιαρθρώνει τα δίκτυα της επιλεκτικής προσοχής, παρέχοντας στα παιδιά την ικανότητα βέλτιστης διαχείρισης των εξωτερικών περισπασμών κατά τη γνωσιακή αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Οι Janus και Bialystok (2018) τεκμηρίωσαν εμπειρικά ότι τα παιδιά που διαθέτουν διττό γλωσσικό ρεπερτόριο επιδεικνύουν ανώτερες δεξιότητες επιλεκτικής εστίασης απέναντι σε περιβαλλοντικούς και συναισθηματικούς αποπροσανατολισμούς, στοιχείο το οποίο εδράζεται σε ένα ενισχυμένο γνωστικό υπόβαθρο που ενισχύει την αναχαίτιση των άσχετων ερεθισμάτων. Κινούμενη με αυτή την συλλογική, η ερευνητική προσέγγιση των Phelps κ.ά. (2022) καταδεικνύει ότι η αδιάλειπτη διαπραγμάτευση ανταγωνιστικών γλωσσικών συστημάτων προάγει μια αρτιότερη ικανότητα επιμερισμού της προσοχής των παιδιών, θωρακίζοντας τη στοχευμένη εστίαση τους στην κεντρική αφήγηση, ανεξαρτήτως εξωτερικών ερεθισμάτων. Αυτό το επικοινωνιακό βίωμα καλλιεργεί στο παιδί έναν μηχανισμό εξοικείωσης με την ιεράρχηση των εισερχόμενων πληροφοριών και την μέγιστη αξιοποίηση των πόρων του, διασφαλίζοντας του ένα συγκριτικό προβάδισμα σε απαιτητικά μαθησιακά πλαίσια (Phelps κ.ά., 2022).

Μολονότι πλήθος των ερευνητικών εξαγόμενων επιχειρηματολογούν υπέρ της γνωστικής υπεροχής των δίγλωσσων παιδιών, η πρόσφατη επιστημονική αρθρογραφία αναδεικνύει ένα δομημένο θεωρητικό αντίβαρο, το οποίο αποδομεί την καθολική ισχύ του συγκεκριμένου προβαδίσματος. Βάσει της κριτικής προσέγγισης του Paap (2022), η υπόθεση με άξονα την ενδυνάμωση των εκτελεστικών λειτουργιών γενικής χρήσης μέσω της αξιοποίησης δυο γλωσσικών συστημάτων παραμένει εμπειρικά ατεκμηρίωτη, καθώς το δίγλωσσο πλεονέκτημα

εντοπίζεται αποκλειστικά σε αυστηρά περιοριστικές πειραματικές παραμέτρους. Ο Paap (2022) υπογραμμίζει πως η εν λόγω αντιπαράθεση αντανακλά την ευρύτερη «κρίση αναπαραγωγιμότητας» του κλάδου της ψυχολογίας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η κυριαρχία της «δημοσιευτικής μεροληψίας» εξαιτίας της οποίας η περιθωριοποίηση των αποτελεσμάτων με μη στατιστικώς σημαντικά ευρήματα, οδηγεί στην διαστρέβλωση της αξιοπιστίας της επιστημονικής αλήθειας. Συμπερασματικά, το πλεονέκτημα των πολύγλωσσων υποκειμένων οφείλει να αντιμετωπίζεται με επιστημονική φειδώ, ενσωματώνοντας την ετερογένεια των αξιολογικών εργαλείων και το πολυπαραγοντικό χαρακτήρα των ενδοατομικών αποκλίσεων (Paap, 2022).

Ερευνητικό Πλαίσιο

3. Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας αναφορικά με την έννοια της πολυγλωσσίας, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάδειξη των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο φαινόμενο της πολυγλωσσίας, υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνιογλωσσικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

3.1.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 120 παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι οποίοι/ες εργάζονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, εξασφαλίζοντας ποικιλία ως προς τα κοινωνικοπολιτισμικά και εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 100 ήταν γυναίκες (83,3%) και οι 20 άνδρες (16,7%), στοιχείο που αντανακλά τη γενικότερη έμφυλη κατανομή στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή, το 60% των συμμετεχόντων εργάζεται σε αστικές περιοχές, το 25% σε ημιαστικές περιοχές και το 15% σε αγροτικές/περιφερειακές περιοχές. Η διαφοροποίηση αυτή κρίθηκε σημαντική, καθώς οι γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών και η

έκθεσή τους σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, το 65% των παιδαγωγών διαθέτει βασικό πτυχίο προσχολικής εκπαίδευσης, το 28% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Master), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, της τάξης του 7%, έχει ολοκληρώσει διδακτορικές σπουδές. Η κατανομή αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επίπεδο ακαδημαϊκής τους κατάρτισης.

Ως προς την επαγγελματική εμπειρία, το 30% των συμμετεχόντων διαθέτει έως 5 έτη προϋπηρεσίας, το 40% κυμαίνεται μεταξύ 6 και 15 ετών, ενώ το υπόλοιπο 30% έχει περισσότερα από 15 έτη επαγγελματικής εμπειρίας. Η ποικιλία αυτή θεωρείται καθοριστική για την αποτύπωση τόσο νεότερων όσο και πιο εδραιωμένων παιδαγωγικών αντιλήψεων.

Τέλος, αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών με τις οποίες εργάζονται, το 35% των παιδαγωγών διδάσκει σε τμήματα παιδιών ηλικίας 2–3 ετών, το 40% σε τμήματα 3–4 ετών, ενώ το 25% εργάζεται σε μικτές ομάδες 2–4 ετών. Η διαφοροποίηση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η ηλικία των παιδιών συνδέεται άμεσα με το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης και την εκδήλωση πολυγλωσσικών πρακτικών.

Συνολικά, η σύνθεση του δείγματος επιτρέπει την πολυδιάστατη διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου, λαμβάνοντας υπόψη κρίσιμες παραμέτρους όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η επαγγελματική εμπειρία και το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

3.2 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες κρίθηκαν ως η πλέον κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για τη διερεύνηση υποκειμενικών αντιλήψεων και εμπειριών. Η ημιδομημένη μορφή των συνεντεύξεων επέτρεψε αφενός τη διατήρηση ενός βασικού πλαισίου ερωτήσεων και αφετέρου την ευελιξία ανάπτυξης των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες. Μέσω αυτής της διαδικασίας κατέστη δυνατή η εις βάθος προσέγγιση των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν οι παιδαγωγοί στην πολυγλωσσία, καθώς και η ανάδειξη των προσωπικών και επαγγελματικών τους εμπειριών. Οι συνεντεύξεις

καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, προκειμένου να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η αξιοπιστία της ανάλυσης.

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση λόγου, η οποία επιλέχθηκε λόγω της καταλληλότητάς της για την ερμηνευτική προσέγγιση ποιοτικών δεδομένων και την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος. Η διαδικασία ανάλυσης οργανώθηκε σε διακριτά αλλά αλληλένδετα στάδια:

1. **Εξοικείωση με τα δεδομένα**: Πραγματοποιήθηκε επανειλημμένη και σε βάθος ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, με στόχο την κατανόηση του συνολικού νοήματος και την αρχική καταγραφή εντυπώσεων.
2. **Αρχική κωδικοποίηση (coding)**: Εντοπίστηκαν και σημειώθηκαν βασικές νοηματικές μονάδες εντός του λόγου των συμμετεχόντων. Οι κωδικοί προέκυψαν επαγωγικά από τα δεδομένα και αποτύπωσαν σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αντιλήψεις για την πολυγλωσσία.
3. **Αναζήτηση θεματικών κατηγοριών**: Οι επιμέρους κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες, οι οποίες αντανακλούν κοινά μοτίβα, επαναλήψεις και συγκλίσεις στον λόγο των παιδαγωγών.
4. **Αναθεώρηση και επαλήθευση θεμάτων**: Τα αρχικά θέματα ελέγχθηκαν ως προς τη συνοχή και την εσωτερική τους συνέπεια, ενώ παράλληλα εξετάστηκε η αντιστοίχισή τους με τα πρωτογενή δεδομένα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ανάλυσης.
5. **Ορισμός και ονομασία θεμάτων**: Κάθε θεματική κατηγορία προσδιορίστηκε εννοιολογικά και ονομάστηκε με τρόπο που να αποδίδει με σαφήνεια το περιεχόμενό της.
6. **Σύνθεση και ερμηνεία των ευρημάτων**: Στο τελικό στάδιο, τα ευρήματα οργανώθηκαν και παρουσιάστηκαν με ερμηνευτικό τρόπο, συνδέοντας τις θεματικές κατηγορίες με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και αναδεικνύοντας τις κυρίαρχες τάσεις στον λόγο των συμμετεχόντων.

Η συγκεκριμένη αναλυτική προσέγγιση επέτρεψε την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών και τη συστηματική αποτύπωση των νοηματικών δομών που συγκροτούν τον λόγο τους γύρω από την πολυγλωσσία.

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας οργανώνεται με βάση τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης λόγου. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε επαναλαμβανόμενα μοτίβα, συγκλίσεις αλλά και διαφοροποιήσεις στον λόγο των παιδαγωγών, αποτυπώνοντας τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την πολυγλωσσία στο πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν δεν αντιμετωπίζονται ως απομονωμένες κατηγορίες, αλλά ως δυναμικά αλληλοσυνδεόμενα πεδία νοήματος, τα οποία συγκροτούν ένα σύνθετο ερμηνευτικό πλαίσιο. Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται αναλυτικά τα βασικά ευρήματα της έρευνας, μέσα από αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα λόγου των συμμετεχόντων, με στόχο την ανάδειξη των κυρίαρχων τάσεων, των εννοιολογικών κατασκευών και των υποκείμενων παιδαγωγικών αντιλήψεων που διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυγλωσσία.

Ανάλυση Πίνακα 1

1.Ορισμοί της πολυγλωσσίας ως ικανότητα και ποσοτικό φαινόμενο

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, διαφάνηκε η αντίληψη ότι η πολυγλωσσία στην πρώιμη παιδική ηλικία προσδιορίζεται κυρίως ως ατομική ικανότητα ή ως γνώση. Μέσω των ενδεικτικών διατυπώσεων των παιδαγωγών αναδεικνύονται δείκτες όπως «ικανότητα», «γνωρίζει», «μιλάει», «δύο ή παραπάνω» οι οποίοι διαμορφώνουν έναν λόγο δεξιότητας όπου η γλώσσα πραγματώνεται ως μια μετρήσιμη επίδοση.

Συνακόλουθα ο ορισμός της πολυγλωσσίας γίνεται ποσοτικός, υπογραμμίζοντας τον αριθμό των γλωσσών (π.χ. «πάνω από μία», «περισσότερες από 2/3»). Στο πλαίσιο της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων κατά την κριτική ανάγνωση αποτυπώνεται και καταδεικνύεται η συνάφεια των όρων «διγλωσσία» και «πολυγλωσσία».

2. Πολυγλωσσία ως διαδικασία έκθεσης και φυσικής μάθησης στην πρώιμη ηλικία

Πέρα όμως από τον ορισμό της πολυγλωσσίας ως ικανότητας, αρκετοί παιδαγωγοί την

αντιλαμβάνονται ως διαδικασία που ξεκινά πριν ακόμη την παραγωγή λόγου. Οι διατυπωμένες απόψεις τους καταθέτουν φράσεις όπως «ακόμα και αν δεν μπορεί να μιλήσει» γεγονός που οδήγησε στον ορισμό της πολυγλωσσίας ως η επαφή με τις γλώσσες ακόμη και πριν απο την ομιλία. Μέσα από την ανάλυση λόγου των απαντήσεων των παιδαγωγών, διαφάνηκε έντονη χρήση γλωσσικών δεικτών όπως «ακούσματα», «ερεθίσματα», «εκτίθεται» και γίνεται απολύτως σαφές πως οι παιδαγωγοί μετατοπίζουν την έννοια της πολυγλωσσίας απο την κατάκτηση στην εμπειρία.

Η πρώιμη παιδική ηλικία παρουσιάζεται συχνά ως ένα φυσικό και προνομιακό στάδιο για τη μάθηση γλωσσών. Η γλωσσική μάθηση περιγράφεται ως μια διαδικασία που πραγματοποιείται «φυσικά» και «αβίαστα», χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από τα παιδιά. Εκφράσεις όπως «τα παιδιά απορροφούν τις γλώσσες» δείχνουν ότι η γλωσσική ανάπτυξη νοείται ως σχεδόν αυτόματη ικανότητα της ηλικίας αυτής. Από την οπτική της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αυτή η περιγραφή οδηγεί σε μια φυσικοποίηση της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς υποβαθμίζεται ο ρόλος του κοινωνικού, παιδαγωγικού και θεσμικού πλαισίου. Η γλώσσα εμφανίζεται ως κάτι που τα παιδιά κατακτούν από μόνα τους, γεγονός που ενδέχεται να αποκρύπτει την ευθύνη του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού στη δημιουργία συνθηκών που υποστηρίζουν ή περιορίζουν τη γλωσσική μάθηση.

3. Οικογένεια, καταγωγή και πλαίσια μάθησης της πολυγλωσσίας

Εκτιμώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών, προβάλλεται η κυρίαρχη θέση της οικογένειας και της καταγωγής ως αφετηρία της πολυγλωσσίας. Βάσει της κριτικής ανάλυσης λόγου διαπιστώνεται μια ξεκάθαρη προδιάθεση κανονικοποίησης του οικιακού περιβάλλοντος ως τον μοναδικό φορέα πολυγλωσσικότητας, αφού οι κύριοι δείκτες στον λόγο των υποκειμένων αναφέρονται σε «γονείς διαφορετικής καταγωγής» και προσεγγίσεις που εκτελούνται «στο σπίτι». Παρατηρείται ακόμα από την επιλογή συγκεκριμένων προσδιορισμών όπως «κυρίως» ή «συνήθως» μια θέσπιση ορίων στο πλαίσιο που καλλιεργείται η πολυγλωσσία. Αντίθετα καταγράφηκε πως το σχολείο και γενικότερα ο κοινωνικός περίγυρος κατατάσσεται σε δευτερεύουσα θέση και εμφανίζεται περιφερειακά. Η εκπαίδευση αποκτά βοηθητικό ρόλο «είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο» σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, παράγοντας που μπορεί να διευκρινίσει πως αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσία, ως μια ικανότητα που προκύπτει μόνο από την καταγωγή και όχι σαν μια δεξιότητα που μπορεί να κατακτηθεί με εκπαίδευση.

Περιορίζουν τον ρόλο του παιδαγωγού ως απλός θεατής και παραλήπτης ενός ήδη δομημένου γλωσσικού πλαισίου.

4. Πολυγλωσσία, οφέλη και κοινωνικές νοηματοδοτήσεις

Διερευνώντας τις απαντήσεις, έγινε εμφανές ότι η πολυγλωσσική ικανότητα θεωρείται ένα γνωστικό και κοινωνικό πλεονέκτημα. Μέσω της κριτικής ανάλυσης του λόγου αποκαλύφθηκε η θεώρηση της γλώσσας ως «κεφάλαιο» και ένα «επενδυτικό» εργαλείο σε βάθος χρόνου, γεγονός που επιβεβαιώνεται απο τον έντονο χαρακτηρισμό της ως «κλειδί» ή μια δίοδος που ανοίγει «πόρτες». Αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στην «ευελιξία σκέψης», στην ενίσχυση της «επικοινωνίας» και στην «ανάπτυξη». Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει τα οφέλη της πολυγλωσσίας σε ατομικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ένας κύριος άξονας σύνδεσης της γλώσσας με την πολιτισμική ταυτότητα και την σημαίνουσα δύναμη της συμπερίληψης. Η γλώσσα εκτυλίσσεται σε κάτι που «συνδέει» τον κόσμο με τις «εμπειρίες» και τον «πολιτισμό» της. Οι παιδαγωγοί φέρνουν στο προσκήνιο έναν λόγο κοινωνικής δικαιοσύνης κατα τον οποίο η πολυγλωσσία αποδίδει ως εργαλείο αποδοχής, ισότητας και σεβασμού, εξασφαλίζοντας ένα περιβάλλον το οποίο «μας χωράει όλους». Ακόμα η διερεύνηση της έννοιας της γλώσσας είναι ένα σπουδαίο θέμα καθώς επιδεικνύει ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο λόγος περιλαμβάνει «κινήσεις» και «εκφράσεις» υπονοώντας μια πολυτροπική και παιδαγωγικά ώριμη στρατηγική.

Ολοκληρώνοντας, στην πλειονότητα των απαντήσεων το αποτέλεσμα έχει θετική χροιά, αλλά υπάρχουν απόψεις που επικεντρώνονται στις δυσκολίες. Αφορά μεμονωμένες αναφορές που εστιάζουν στην γνωστική ή συναισθηματική «πίεση» και «πρόκληση» που μπορεί να δεχτεί ένα παιδί πολύγλωσσο. Παρά το γεγονός ότι αυτός ο λόγος είναι μειοψηφικός, δρα ως αντίβαρο στον «αμιγώς θετικό», υπενθυμίζοντας την πρόκληση της διδακτικής παρέμβασης.

3. Τελική Συνοπτική Παράγραφος Αποτελεσμάτων

Συνολικά, οι ορισμοί των παιδαγωγών αποκαλύπτουν την κυριότητα ενός «κανονιστικού λόγου», ο οποίος στρέφεται προς την φυσικοποίηση της πολυγλωσσίας ως ένα δεδομένο που «συνήθως» προκύπτει όταν γίνεται χρήση γενικεύσεων. Μπορεί να καταγράφονται συγκεκριμένες εναλλακτικές απόψεις που επικεντρώνονται στις δυσκολίες, αλλά η

προεξάρχουσα ερμηνεία διατηρεί το προσωπικό και οικογενειακό πλαίσιο του φαινομένου. Ωστόσο, μια βασική διαπίστωση μέσω της ανάλυσης είναι οι «σιωπές» στον λόγο. Ειδικότερα εντοπίζεται ότι τα θέματα της εξουσίας και των κοινωνικών ανισοτήτων δεν θίγονται, όπως και κάθε ιεράρχηση ανάμεσα στις γλώσσες. Η ανεπαρκής τεκμηρίωση της θεσμικής πολιτικής καταδεικνύει μια επιφανειακή κατανόηση της γλωσσικής κατάρτισης, η οποία παραβλέπει πως η κοινωνική υπεροχή κάθε γλώσσας καθορίζει την αντιμετώπιση των παιδιών αντίστοιχα στο σχολικό περιβάλλον.

Ανάλυση Πίνακα 2

Θέμα: Πιστεύεις ότι είναι “καλό” ή “δύσκολο/προβληματικό” ένα παιδί να μεγαλώνει με περισσότερες από μια γλώσσες; Γιατί;

1. Κυρίαρχη θέση: “Είναι καλό/ωφέλιμο”

Εκτιμώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών προκύπτει σε κυρίαρχη θέση η αξιολόγηση της πολυγλωσσίας ως θετική, ως πλεονέκτημα και εφόδιο ζωής. Αιτιολογούν αυτή την άποψη παραθέτοντας τα οφέλη σε γνωστικό, επικοινωνιακό/κοινωνικό, πολιτισμικό και μελλοντικό επαγγελματικό τομέα. Συγκεκριμένα η τακτική χρησιμοποίηση των λέξεων «πλεονέκτημα» και «εφόδιο» αναδεικνύει την γλώσσα ως επένδυση και μια ανταγωνιστική υπεροχή. Ταυτόχρονα η λέξη «σφουγγάρι» λειτουργεί ως σημασιολογικός δείκτης της φυσικοποίησης της μάθησης, παρουσιάζοντας την ως ένα φυσικό φαινόμενο που συμβαίνει σχεδόν αυτόματα.

2. “Καλό, αλλά έχει δυσκολίες στην αρχή” (ισορροπητικός λόγος)

Συνεχίζοντας την ανάλυση συνάγεται ο ισορροπητικός λόγος από τους παιδαγωγούς, όπου αν και αναγνωρίζεται το θετικό πρόσημο της πολυγλωσσίας, εισάγονται εντούτοις “αναμενόμενες” δυσκολίες που θεωρούνται προσωρινές/ διαχειρίσιμες. Οι εν λόγω δυσκολίες αφορούν κυρίως την αρχική σύγχυση των γλωσσών, την προσωρινή καθυστέρηση της ομιλίας, την ανάγκη για σταθερή και ποιοτική έκθεση στην γλώσσα και την ανάγκη για καθοδήγηση. Ειδικότερα η εφαρμογή των όρων «φυσιολογικό» και «δεν είναι πραγματικό πρόβλημα» αποδίδει λόγο στην κανονικοποίηση της δυσκολίας, δηλαδή την φυσικοποίηση και τον

αποπροβληματισμό της. Παράλληλα η ενσωμάτωση λεξιλογίου όπως «με σωστή υποστήριξη» αντικατοπτρίζει έναν όρο ηθικό μεταβιβάζοντας την ευθύνη στους γονείς και τους δασκάλους.

3. Μειοψηφική Θέση: "Είναι Δύσκολο/προβληματικό"

Σε μειοψηφική θέση παρουσιάζεται η άποψη της πολυγλωσσίας ως ένα ρίσκο για την γλωσσική ανάπτυξη, ειδικά αν "δεν τελειοποιηθεί πρώτα η μητρική". Οι παιδαγωγοί ισχυρίζονται πως πρέπει να διατηρηθεί το διαδοχικό μοντέλο, δηλαδή πρώτα η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και μετά οι άλλες,καθώς από τον βομβαρδισμό πληροφοριών ενδέχεται να υπάρξει σύγχυση στην σύνταξη του λεξιλογίου και να έχει ως αποτέλεσμα πιθανή καθυστέρηση του λόγου. Προκύπτει ένας μονογλωσσικός κανόνας ως "μέτρο" μέσα από τις απαντήσεις τους, «να τελειοποιηθεί πρώτα», παράγοντας μια ιεράρχηση μεταξύ των γλωσσών, που συνδέεται με μια ιδεολογία κανονικότητας.

4. "Εξαρτάται από συνθήκες/διαχείριση" (συνθηκολογικός λόγος)

Διερευνώντας τις απαντήσεις διαφάνηκε ένας συνθηκολογικός λόγος κατα τον οποίο η αξιολόγηση εξαρτάται από το περιβάλλον, την συχνότητα χρήσης των γλωσσών, το σχολείο και το σπίτι και τέλος την επάρκεια των ομιλητών. Χρησιμοποιούνται φράσεις όπως «αν εξασκεί και τις δυο καθημερινά… δεν θα έχει θέμα» αναφερόμενοι σε διακυβέρνηση και ρύθμιση της πολυγλωσσίας καθώς νοείται ως κάτι που "πρέπει να οργανωθεί σωστά". Εμφανίζεται και θεσμική κριτική σποραδικά (π.χ. σχολείο που δεν δίνει ευκαιρίες στην δεύτερη γλώσσα).

5. Πολυγλωσσία ως ταυτότητα & ένταξη

Υπο μια διαφορετική προσέγγιση, δίνεται βαρύτητα στην πολιτισμική πτυχή της πολυγλωσσίας. Οι παιδαγωγοί παραπέμπονται σε αυτήν ως τρόπος διατήρησης των ριζών και της «παράδοσης» τους, «επικοινωνία με συγγενείς» και πολιτισμική επίγνωση αλλά και «αποδοχή» της διαφορετικότητας. Συνεπώς, η γλώσσα γίνεται φορέας πολιτισμικής κληρονομιάς και ταυτότητας, καθώς το να «ξέρει από που προέρχεται… ρίζες» και να «επικοινωνεί με όλους τους συγγενείς του» μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στον λόγο "κεφαλαίου" δίνοντας αξία πέρα από χρησιμότητα.

6.Επικίνδυνες/προβληματοποιητικές εξισώσεις (σποραδικές)

Εξίσου σημαντικές είναι και κάποιες απαντήσεις που ακουμπούν ιδέες που συσχετίζουν την ευφυΐα με την ανωτερότητα όπως «δείκτης ευφυΐας» και συγκρίνουν τα παιδιά «δίγλωσσο=καλύτερο παιδί». Οι παιδαγωγοί παραθέτουν μια ιεράρχηση μεταξύ των υποκειμένων, παράγουν μια αξιολογική κατάταξη στα παιδιά «μπορεί να θεωρηθεί καλύτερο» γεγονός χρήσιμο να επισημανθεί κριτικά στη συζήτηση, όχι όμως για να υιοθετηθεί.

Ανάλυση Πίνακα 3

Θέμα: Πιθανές ωφέλειες της πολυγλωσσίας στην παιδική ηλικία

1. Γνωστικό και Γλωσσικό Πλεονέκτημα

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις, διαφάνηκε η αντίληψη της πολυγλωσσίας ως μέσο ενίσχυσης μνήμης, συγκέντρωσης, ευελιξίας σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Συγκεκριμένα η χρήση φράσεων «αναπτύσσεται ο εγκέφαλος» και «σκέφτεται πιο γρήγορα» αντικατοπτρίζει την φυσικοποίηση της υπεροχής του πολυγλωσσου εγκεφάλου, κατα την άποψη των παιδαγωγών.
Ως αποτέλεσμα της ανεπτυγμένης λειτουργίας του εγκεφάλου, προκύπτει με βάση τους παιδαγωγούς, η γλωσσική ανάπτυξη και το «πλούσιο λεξιλόγιο». Με χαρακτηριστικά όπως η έμφαση στην γλωσσική ευχέρεια, η κατανόηση της δομής της και η «καλύτερη άρθρωση» η γλώσσα μετατρέπεται σε μια μετρήσιμη δεξιοτητα.
Ακόμα ως απόρροια της γνωστικής και γλωσσικής υπεροχής ενός πολύγλωσσου παιδιού διαφαίνεται η δημιουργικότητα και η φιλομάθεια. Η μάθηση λειτουργεί ως ένα εσωτερικό κίνητρο, καλλιεργώντας τη διάθεση για μάθηση και τη δημιουργική σκέψη.

2. Κοινωνική Διάσταση και Ταυτότητα

Εκτιμώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών προέκυψε η σύνδεση της πολυγλωσσίας με την κοινωνικοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η γλωσσική ποικιλότητα κατα αυτούς διευκολύνει τη συνεννόηση με περισσότερους ανθρώπους και συνδέεται με

κουλτούρα, ήθη, έθιμα, και σεβασμό. Αναλυτικότερα αναφέρεται ότι «γνωρίζει άλλους πολιτισμούς», «επικοινωνεί με περισσότερους ανθρώπους» και «χωρίς ρατσισμό», προσεγγίζοντας την κοινωνική λειτουργικότητα ως αξία και κάνοντας λόγο για συμπερίληψη και αντι-ρατσισμό.

Επιπροσθέτως οι παιδαγωγοί αναφέρονται στην ταυτότητα που σου προσφέρει η γλώσσα και την κοινωνική ένταξη. Η πολυγλωσσία γίνεται στοιχείο της ταυτότητας, προάγει συναισθηματική ελευθερία και ενδυναμώνει την προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα. Συνεπώς κατασκευάζεται ένα θετικό υποκείμενο που «νιώθει πιο ικανό», «εκφράζεται συναισθηματικά» αλλά και «προσαρμόζεται εύκολα» κατα την άποψη των παιδαγωγών, στρέφοντας τον λόγο στην παγκοσμιοποίηση.

3. Ο Ωφελιμισμός και η Επένδυση στο Μέλλον

Διερευνώντας τις απαντήσεις, διαπιστώθηκε η θεώρηση της πρώιμης πολυγλωσσίας ως βάση για μελλοντική γλωσσομάθεια. Γίνεται λόγος επένδυσης για το μέλλον του παιδιού, καθώς «θα μάθει πιο εύκολα κι άλλες γλώσσες», συνδέοντας την γλωσσική ποικιλότητα με την σχολική επίδοση και την μαθησιακή ετοιμότητα. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός επιτυχίας για το παιδί, δεδομένου ότι μαθαίνει «καλύτερα στο σχολείο» και η «ακαδημαϊκή πορεία» του αναβαθμίζεται κατα την άποψη των υποκειμένων. Ακόμα κάνουν λόγο ανθρώπινο κεφάλαιο επισημαίνοντας ότι η πολυγλωσσία παρέχεται ως προσόν και εφόδιο για μελλοντική εργασία και κινητικότητα, υποστηρίζοντας πως «ανοίγει πόρτες» και θα αποτελέσει «πλεονέκτημα στην εργασία» τους.

4. Η Φυσικοποίηση και οι Απουσίες

Παρατηρήθηκε μέσω των απαντήσεων, η παρουσίαση της παιδικής ηλικίας ως “ιδανική” περίοδος για μάθηση. Οι παιδαγωγοί αποκαλούν τα παιδιά «σφουγγάρια» γνώσης περιγράφοντας την διαδικασία μάθησης στην φυσικοποιημένη μορφή της. Αποκρύπτουν τις ανισότητες, αποσιωπούν για τις δυσκολίες ή την θεσμική ευθύνη της και, ως εκ τούτου, η πολυγλωσσία παρουσιάζεται σχεδόν αμιγώς θετικά.

Ανάλυση Πίνακα 4

Θέμα: Πιθανοί κίνδυνοι/δυσκολίες της πολυγλωσσίας στην παιδική ηλικία

1. Η Παθολογικοποίηση της Γλωσσικής Διαδικασίας

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, διαφάνηκε ως πιθανός κίνδυνος στην παιδική πολυγλωσσία η καθυστέρηση του λόγου, η ανησυχία ότι θα αργήσει να μιλήσει και θα έχει "μικρότερο" λεξιλόγιο ανα γλώσσα. Επιπλέον προέκυψε ως απάντηση και η ενδεχόμενη ανάμειξη των γλωσσών, η χρήση δηλαδή λέξεων και κανόνων από διαφορετικές γλώσσες στην ίδια πρόταση. Κατα την κριτική ανάγνωση των απαντήσεων εμφανίζεται έντονα ο λόγος της "κανονικότητας", γίνεται σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά και στα πρώτα στάδια που βιώνουν το λεκτικό μπέρδεμα οι παιδαγωγοί το παρουσιάζουν ως αρνητικό ενώ πολλοί το αναγνωρίζουν ως φυσιολογικό στάδιο.
Συν τοις άλλοις γίνεται αναφορά και στον γραπτό λόγο, πιο συγκεκριμένα στην δυσορθογραφία και στα συντακτικά και εκφραστικά λάθη, δυσκολίες γραμματισμού που οφείλονται κατα την γνώμη των παιδαγωγών στην πολυγλωσσία. Καίτοι μειοφηφικά, εμφανίζεται σαν ιδέα και πως η πολυγλωσσία "προκαλεί" δυσλεξία και γενικότερα προβλήματα. Μερικές απαντήσεις μπλέκουν την γλωσσική μάθηση με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς διάκριση, επικρατεί μια σημαντική παρανόηση που δεν διαχωρίζει την πολυγλωσσία απο τις νευροαναπτυξιακές δυσκολίες.

2. Γλωσσική Ηγεμονία και Απώλεια Ταυτότητας

Με βάση τις απαντήσεις των παιδαγωγών διακρίνεται μια ανισορροπία, μεταξύ της γλώσσας που γίνεται "ισχυρότερη" και της άλλης που "αδυνατίζει". Αναφέρεται η «προτίμηση για την πιο "εύκολη"» γλώσσα, η «άνιση έκθεση» καθώς θεωρούν ότι το παιδί «θα επιλέγει μια» και έτσι «μια θα αναπτυχθεί πιο πολύ». Συνεπώς κάνουν λόγο για "γλωσσική ιεραρχία" εστιάζοντας στο ποια γλώσσα μετράει περισσότερο.
Παράλληλα παρουσιάζεται στις τοποθετήσεις των παιδαγωγών ένα αίσθημα απώλειας και υποτίμησης της μητρικής γλώσσας, προκύπτει ο φόβος ότι το παιδί θα "ξεχάσει", θα "απορρίψει" ή θα "αλλοτριωθεί" από τη μητρική του γλώσσα. Εδώ φαίνεται το ιδεολογικό φορτίο της μητρικής γλώσσας ως ταυτότητα και κληρονομιά.

3. Θεσμικά Εμπόδια και Κοινωνικές Στιγματισμός

Εκτιμώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, διαπιστώνεται ως δυσκολία και η σχολική προσαρμογή. Προκύπτει πως όταν η γλώσσα του σχολείου αποκλίνει απο την γλώσσα που επικρατεί στο σπίτι, εμφανίζεται δυσκολία κατανόησης και ένταξης. Το "πρόβλημα" συχνά μεταφέρεται στο παιδί, αντί για το σύστημα υποστήριξης, υποστηρίζουν οι παιδαγωγοί. Ωστόσο το "πρόβλημα" πηγάζει από την ελλειπής θεσμική υποστήριξη, καθώς τα σχολεία και οι παιδικοί σταθμοί "δεν είναι προετοιμασμένοι" για μια τέτοια συνθήκη και οδηγούν με πίεση στην μονογλωσσία κατα την άποψη τους. Κρίσημο αποτελεί το εύρημα πως η δυσκολία δεν αποδίδεται τελικά στην διγλωσσία αλλά στην δομή. Κάνουν λόγο για τον κοινωνικό στιγματισμό και τον ρατσισμό, τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και κοροϊδίας μετατρέποντας το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου σε πηγή κινδύνου. Διακρίνεται η μετατόπιση της πολυγλωσσικής προσέγγισης από γλωσσική σε ψυχοκοινωνική διάσταση, αφού παρουσιάζεται ως "φόρτος" που προκαλεί άγχος, κούραση και ματαίωση αν επιβάλλεται.

4. Η Αποδόμηση της Επικινδυνότητας

Εντοπίζεται στις απαντήσεις των παιδαγωγών μια ομάδα η οποία απορρίπτει την ιδέα των κινδύνων, χρησιμοποιεί έναν λόγο μη παθολογικοποιητικό για την πολυγλωσσία, μιλά μόνο για προσωρινές δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν και εστιάζει στους κοινωνικούς παράγοντες, φανερώνοντας μια πιο ενημερωμένη άποψη.

Ανάλυση Πίνακα 5

Θέμα: Ενθάρρυνση των οικογενειακών γλωσσών από τον/την εκπαιδευτικό

1. Η Γλώσσα ως «Γέφυρα» Συναισθηματικής Σταθερότητας και Ιδεολογικής Ταυτότητας»

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, διαφάνηκε η άποψη πως η ενθάρρυνση κάνει το παιδί να νιώθει «δεκτό», «ασφαλές», «ότι ανήκει» και μπορεί να συμμετέχει. Προκύπτει ως κυρίαρχος άξονας, η γλώσσα του σπιτιού να λειτουργεί ως "γέφυρα" ένταξης και συναισθηματικής σταθερότητας. Παράλληλα συνάγεται ένας ισχυρός ιδεολογικός άξονας

που συνδέει την γλώσσα, με τον πολιτισμό, την οικογένεια και την ιστορία παρουσιάζοντας την ως μέρος της ταυτότητας και σαν ένα κομμάτι που δεν πρέπει να "χαθεί". Ακόμα εντοπίζεται στις απαντήσεις μια κοινωνική διάσταση συνδέοντας την ενθάρρυνση με ένα «συμπεριληπτικό κλίμα» τάξης και την καλλιέργεια αντιρατσιστικών αντιλήψεων, μειώνοντας τα στερεότυπα και ωθώντας την μάθηση για άλλες κουλτούρες.

2. Το Παιδαγωγικό Επιχείρημα και ο Διαμεσολαβητικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Απο την ανάλυση των απαντήσεων, προέκυψε το "παιδαγωγικό" επιχείρημα, ότι η οικογενειακή γλώσσα δεν είναι εμπόδιο αλλά πόρος και «θεμέλιο». Επικρατεί η άποψη ότι η καλή ανάπτυξη της γλώσσας του σπιτιού βοηθά στην κατανόηση εννοιών και την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου. Διαμεσολαβητικός καθίσταται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που αναδύεται ως ρυθμιστής ισορροπίας και συντονιστής βάσει των αντιλήψεων των παιδαγωγών, προτείνοντας ο εκπαιδευτικός να συνεργάζεται με τους γονείς και να ενισχύει σταθερά αυτή την προσπάθεια.

3. Λόγοι Οριοθέτησης και Μονογλωσσικές Ιδεολογίες

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις, προκύπτει μια προσπάθεια συμφιλίωσης «με μέτρο», όπου η αποδοχή της οικογενειακής γλώσσας συνδυάζεται με την ανάγκη για λειτουργική συμμετοχή στη σχολική γλώσσα. Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι μπορεί να ενθαρρύνεται, αλλά να μην υποκαθιστά τη γλώσσα διδασκαλίας, ειδικά για λόγους ένταξης και επικοινωνίας στο σχολείο. Ακόμα αναφέρονται κάποιοι πρακτικοί περιορισμοί υλοποίησης, χωρίς όμως να αρνούνται την αρχή της ενθάρρυνσης. Τέλος, ένας περιορισμένος αριθμός απαντήσεων αναφέρεται σε μια «μονογλωσσική ιδεολογία» που θέλει την σχολική γλώσσα ως υποχρέωση και κανόνα, ενώ τις άλλες μόνο για ιδιωτική χρήση.

Ανάλυση Πίνακα 6

Θέμα: «Πιστεύεις ότι οι γλώσσες που μιλούν τα παιδιά στο σπίτι θα πρέπει να περιορίζονται για να "μάθουν καλύτερα την ελληνική"; ΝΑΙ/ΟΧΙ – Γιατί;»

1. Οι Ψυχοσυναισθηματικές Συνέπειες και η Ρήξη με την Ταυτότητα

Διερευνώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών, διαπιστώθηκε η τάση να βρίσκονται ξεκάθαρα υπέρ του "ΟΧΙ", με λίγες "ΝΑΙ" και αρκετές ενδιάμεσες θέσεις. Η άποψη όπου η "απαγόρευση" και ο περιορισμός της γλώσσας του σπιτιού συνδέεται με άγχος, ντροπή, χαμηλή αυτοεκτίμηση και απομόνωση, καθώς το παιδί επρόκειτο να βιώσει το ίδιο απόρριψη αλλά και η οικογένεια του, κυριαρχεί. Έπειτα υποστηρίζεται πως η χρήση της μητρικής γλώσσας είναι ένα κοινωνικο-συναισθηματικό "νήμα" που δεν πρέπει να κοπεί, διότι η γλώσσα του σπιτιού είναι δεσμός επικοινωνίας με τους γονείς, τους παππούδες και σημαντικό στοιχείο «ταυτότητας». Ακόμα υπάρχει ένα ισχυρό αφηγηματικό τεκμήριο, μια εκτενής αφήγηση σχολικού αυταρχισμού που δείχνει πως ο περιορισμός ή η απαξίωση μπορεί να τραυματίσει την σχέση με τη γλώσσα και τη μάθηση, να οδηγήσει σε φόβο, αποφυγή του σχολείου και "κόμπλεξ".

2. Η Γλωσσική Αλληλεξάρτηση και η Περιβαλλοντική Έκθεση

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, αναδεικνύεται πως ο περιορισμός δεν βοηθά, αντίθετα η "βάση" της πρώτης γλώσσας μεταφέρεται και στη δεύτερη ως «θεμέλιο». Το κεντρικό τους επιχείρημα είναι το γεγονός ότι οι γλώσσες δεν είναι ανταγωνιστικές αλλά αλληλοενισχύονται. Επιπλέον εντοπίζεται η άποψη πως δεν χρειάζεται περιορισμός στο σπίτι, καθώς "η ελληνική γλώσσα κυριαρχεί φυσικά", αφού ζούν και φοιτούν σε ελληνικό περιβάλλον και η έκθεση τους στην ελληνική γλώσσα θα είναι καθημερινή.

3. Η Λογική της Προσαρμογής, της Κοινωνικής Προστασίας και του «Μέτρου»

Απο την ανάλυση των απαντήσεων των παιδαγωγών προέκυψε μια στάση ισορροπίας, συμφωνούν με το ΟΧΙ αλλά προτείνουν περισσότερη ελληνική γλώσσα χωρίς όμως την ακύρωση της άλλης, άνευ απαγόρευσης αλλά με ενίσχυση των γλωσσών παράλληλα. Κάποιες απαντήσεις υποστηρίζουν μια χωρική διαφοροποίηση, δηλαδή ελεύθερη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, αλλά στο σχολείο ελληνικά για σκοπούς ένταξης. Πρόκειται για πρακτικό επιχείρημα λειτουργικότητας, όχι απαραίτητα ιδεολογική απόρριψη της μητρικής. Λιγότερες απαντήσεις υποστηρίζουν ότι ο περιορισμός βοηθά στην εξοικείωση και στην αποφυγή δυσκολιών, με κυρίαρχο επιχείρημα πως "η ελληνική είναι απαραίτητη τώρα", άρα δίνεται προτεραιότητα στην άμεση λειτουργική επάρκεια.Τέλος διαφαίνεται ένας περιορισμός με

σκοπό να μη δεχτούν κοροϊδία λόγω προφοράς ή γενικότερης δυσκολίας και αποτελεί άξιο σημείωσης ότι το ΝΑΙ συχνά προκύπτει από άγχος κοινωνικής αποδοχής, όχι από παιδαγωγική "εχθρότητα".

Ανάλυση Πίνακα 7

Θέμα: «Πιστεύεις ότι οι γλώσσες που μιλούν τα παιδιά στο σπίτι θα πρέπει να ακούγονται μέσα στην τάξη; ΝΑΙ/ΟΧΙ-Γιατί;»

1. Η Συναισθηματική Ασφάλεια και η Συγκρότηση Ταυτότητας

Με βάση τις απαντήσεις των παιδαγωγών κυριαρχεί η στάση πως η ακρόαση και η χρήση της γλώσσας του σπιτιού κανει το παιδί να νιώθει αποδεκτό και ασφαλές στο σχολείο, έτσι επικρατεί ένα μοτίβο με την γλώσσα ως ανάγκη συναισθηματικής προστασίας και συμμετοχής. Ακόμα η γλώσσα παρουσιάζεται στις απαντήσεις ως κομμάτι του "ποιός είμαι" της «ταυτότητας» των παιδιών, η αναγνώριση τους αυξάνει την αυτοπεποίθηση πως «έχει αξία η γλώσσα μου» και συνδέεται έντονα με συμπερίληψη και αντιστιγματισμό.

2. Η Παιδαγωγική Αξιοποίηση και η Διαπολιτισμική Ενσυναίσθηση

Εκτός από το προσωπικό όφελος, εκτιμώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών προκύπτει και το παιδαγωγικό όφελος για όλη την τάξη. Υποστηρίζουν πως και τα άλλα παιδιά "ανοίγουν ορίζοντες", γνωρίζουν πολιτισμούς, αναπτύσσουν «ενσυναίσθηση», «σεβασμό στη διαφορετικότητα» και παρουσιάζουν την πολυγλωσσία ως εκπαιδευτικό πόρο και όχι "εμπόδιο". Σε πιο πρακτική και εφαρμοσμένη μορφή, προτείνεται η ένταξη της γλώσσας στην διδασκαλία και όχι η "ελεύθερη" χρήση παντού, υποδεικνύονται δραστηριότητες με «παιχνίδια», λέξεις, «τραγούδια», «ιστορίες», εβδομάδες χωρών, καρτέλες με λέξεις σε δυο γλώσσες.

3. Η «Υπό Όρους» Αποδοχή και η Διαχείριση της Επικοινωνίας

Παρατηρήθηκε μέσω των απαντήσεων των παιδαγωγών, ένα ΝΑΙ αλλά με όριο σε "συγκεκριμένες στιγμές", δηλαδή να ακούγονται αποσπασματικά, όχι συνεχώς, για να μην αποκλείονται τα άλλα παιδιά. Αυτό είναι σχεδόν σε "δεύτερη πλειοψηφία" για αποδοχή με κανόνες. Εντοπίστηκε ανησυχία και φόβος από τους παιδαγωγούς ότι οι άλλοι «δεν θα καταλαβαίνουν» και έτσι θα προκληθούν παρεξηγήσεις, αναστάτωση και «κακή συνεννόηση». Η στάση αυτή δεν είναι απαραίτητα "αντιπολυγλωσσική", αλλά είναι στάση διαχείρισης της ομαδικής επικοινωνίας.

4. Λειτουργικοί Περιορισμοί και Μονογλωσσικές Λογικές

Εν αντιθέσει, καταγράφονται και απόψεις των παιδαγωγών που περικλείονται από λειτουργικούς περιορισμούς. Μερικοί θεωρούν ότι θα μπερδέψει τα παιδιά ή θα δυσκολέψει τη γλωσσική τους ανάπτυξη, είναι μειοψηφικό αλλά εμφανές, συνδέεται με την ιδέα "μια γλώσσα στο σχολείο". Κάποιοι πιστεύουν πως το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με μια "κοινή γλώσσα", την γλώσσα της χώρας στην οποία βρίσκεται. Εδώ κυριαρχεί η οργανωτική και λειτουργική λογική του σχολείου. Ορισμένοι αναγνωρίζουν ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίζει πολλές γλώσσες και έτσι εμφανίζεται ο πρακτικός περιορισμός, όχι η άρνηση της συμπερίληψης. Τέλος συγκεκριμένοι δεν παίρνουν απόλυτη θέση, προτείνουν μια ήπια και περιστασιακή χρήση, δηλαδή «ούτε απαραίτητο, ούτε κακό», δείχνει μια στάση "ελεγχόμενης ανοχής" ή "ανάγκη για πλαίσιο".

Ανάλυση Πίνακα 8

Θέμα: «Πώς θα ένιωθες ~~ως μελλοντικός/ή εκπαιδευτικός~~ αν στη τάξη σου ακουγόταν συχνά διάφορες γλώσσες πέρα από την ελληνική;»

1. Η Πολυγλωσσία ως Πλούτος και Επαγγελματική Καταδίωξη

Διερευνώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών καταγράφηκε μια τάση έντονων θετικών συναισθημάτων, καθώς εκφράζουν την ύπαρξη διαφόρων γλωσσών στην τάξη ως πηγή πλούτου και ζωντάνιας. Τα συναισθήματα αυτά μεταφράζονται και σαν επαγγελματική περηφάνια, αφού το γεγονός ότι τα παιδιά θα νιώθουν άνετα στον χώρο του σχολείου να μιλάνε

την γλώσσα τους είναι ένδειξη επιτυχίας και ότι «πέτυχα τον σκοπό μου» όπως εξέφρασαν. Συγχρόνως, παρατηρείται έντονη περιέργεια για μάθηση από τους ίδιους τους παιδαγωγούς για τις διαφορετικές κουλτούρες, λέξεις και έθιμα που μπορούν να μοιραστούν μαζί τους τα παιδιά.

2. Πρακτικές Διαχείρισης και η Αναζήτηση Ισορροπίας

Συνεχίζοντας, προκύπτει απο τις απαντήσεις των παιδαγωγών το πρακτικό επίπεδο της αξιοποίησης. Οι παιδαγωγοί συνιστούν αρκετές εκπαιδευτικές εφαρμογές όπως δραστηριότητες με παιχνίδια, τραγούδια και συνεργασία με τους γονείς για σκοπούς ενσωμάτωσης. Παράλληλα διατυπώνεται η άποψη που ζητά "ισορροπία" και που θέλει την ελληνική γλώσσα να «κυριαρχεί για συνεννόηση», καθορίζοντας όρια στην χρήση των γλωσσών από το σπίτι.

3. Αισθήματα Ανασφάλειας και Αξιακή Απόρριψη

Εν αντιθέσει, διαπιστώνεται μια ανασφαλής θέση η οποία προέρχεται από προβλήματα διαχείρισης. Η δυσκολία κατανόησης των λεγομένων των παιδιών δημιουργεί άγχος και αίσθημα «μεγάλης ευθύνης». Τέλος σε πολύ μικρό ποσοστό, καταγράφεται μια αξιακά αρνητική θέση που θεωρεί την χρήση άλλων γλωσσών "αγένεια" και έλλειψη σεβασμού ακόμη και σε προσωπικό επίπεδο προς τον παιδαγωγό.

Ανάλυση Πίνακα 9

Θέμα: «Μπορείς να σκεφτείς συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους θα ενσωμάτωνες τις γλώσσες των παιδιών σε δραστηριότητες;»

1. Η Παιγνιώδη και Βιωματική Μάθηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδαγωγών, προκύπτει η κατηγορία που στοχεύει στην παιγνιώδη και βιωματική μάθηση. Προτείνεται η χρήση τραγουδιών στις γλώσσες των

παιδιών, καθώς ο ρυθμός, η κίνηση, και η επανάληψη είναι μια «σωματική εμπειρία» που μειώνει το άγχος και αυξάνει την συμμετοχή όλων.
Επιπλέον με παιχνίδια μνήμης, "πώς το λέμε στην γλώσσα σου;", θεατρικό παιχνίδι ή και εικαστικές δραστηριότητες, θεωρούν πως η γλώσσα νοηματοδοτείται ως παιχνίδι και όχι αξιολόγηση, υποστηρίζει τα παιδιά με αναδυόμενο γραμματισμό και διαφορετικά επίπεδα λόγου, αποδίδοντας στη γλώσσα κοινωνικό ρόλο.

2. Η Ορατότητα, Η Καθημερινότητα και η Πολιτισμική Σύνδεση

Διερευνώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών αναδεικνύεται η κατηγορία η οποία αποσκοπεί στην συμβολική αναγνώριση και την κανονικοποίηση της πολυγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον. Οι παιδαγωγοί παροτρύνουν την αξιοποίηση οπτικού υλικού π.χ. καρτέλες, ετικέτες, πολυγλωσσικό τοίχο με στόχο την καλή ορατότητα των γλωσσών, όπως και η χρήση απλών καθημερινών λέξεων π.χ. καλημέρα, ευχαριστώ, νερό που βοηθούν την πολυγλωσσία να γίνεται καθημερινή πρακτική και όχι "ειδική δραστηριότητα". Επιπρόσθετα κρίνεται αναγκαία η αφήγηση ιστοριών, οι πολιτισμικές δράσεις με θεματικές ημέρες και η εφαρμογή τεχνολογικών και οπτικοακουστικών μέσων εμπλουτίζοντας στην συναισθηματική σύνδεση αξιοποιώντας την γλώσσα και τον πολιτισμό ως μια αδιαχώριστη ενότητα.

3. Η Ενδυνάμωση του Παιδιού και το Άνοιγμα στην Κοινότητα

Απο την ανάλυση των απαντήσεων των παιδαγωγών συνάγεται η κατηγορία που αποσκοπεί στην ανατροπή της ιεραρχίας και στην ενδυνάμωση των σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας. Προκύπτει ο ρόλος του παιδιού ως "ειδικός", να διδάσκει την γλώσσα του στους άλλους, καθώς και η συμμετοχή των γονέων ως φορείς γλώσσας και πολιτισμού με στόχο την αντιστροφή της εξουσίας και την ενίσχυση. Τέλος εντοπίζονται επιφυλάξεις και όρια εφαρμογής, με αναφορά στη δυσκολία, την ανάγκη προεργασίας και πλαισίου που δείχνει την συνειδητοποίηση παιδαγωγικής ευθύνης και όχι απαραίτητα την άρνηση.

Ανάλυση Πίνακα 10

Θέμα: «Ενσωμάτωση γλωσσών παιδιών υπό το πρίσμα των Δικαιωμάτων του Παιδιού»

1. Πολιτισμική Ταυτότητα, Ορατότητα και ο «Επετειακός» Χαρακτήρας της Γλώσσας

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, διαφάνηκε το δικαίωμα της γλώσσας ως στοιχείο της ταυτότητας και του πολιτισμού του παιδιού. Οι παιδαγωγοί προτάσσουν την ορατότητα των γλωσσών στον χώρο της τάξης με αφίσες, καρτέλες, τοίχους γλωσσών αλλά και την σύνδεση της γλώσσας με την κουλτούρα μέσω των εθίμων, της μουσικής και την πρόσκληση των γονέων στην τάξη. Ωστόσο στην κριτική ανάλυση προκύπτει ότι η ορατότητα δεν ισοδυναμεί με ισότιμη χρήση στον προφορικό λόγο και οι πρακτικές πολιτισμικής ταυτότητας είναι συχνά επετειακές ή για "ειδικές στιγμές", όχι ενσωματωμένες στην καθημερινότητα. Έτσι, η γλώσσα αντιμετωπίζεται κυρίως ως παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης και ένταξης, αντί να αναδεικνύεται ρητά ως αυθυπόστατο και αναφαίρετο δικαίωμα του παιδιού.

2. Συμμετοχή, Φωνή και Δυναμικές Εξουσίας

Εκτιμώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών αναδεικνύεται η έμφαση στο δικαίωμα της συμμετοχής και της αποδοχής του παιδιού. Με το δικαίωμα στην έκφραση τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν, να δείξουν, να διδάξουν, γίνονται "ειδικοί" της γλώσσας τους προσφέροντας ισότητα λόγου. Παρόλα αυτά, η κριτική ανάλυση υπογραμμίζει αρκετές ανισορροπίες ιεραρχίας. Η συμμετοχή, η «φωνή» και η ισότητα του λόγου σπάνια είναι αυθόρμητη ή αυτεπιλεγμένη διαδικασία στον χώρο του σχολείου, συνήθως συμβαίνει υπό περιορισμούς και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Κατ'αυτόν τον τρόπο, το δικαίωμα στην αξιοπρέπεια αναγνωρίζεται, αλλά μόνο υπό όρους συσχετιζόμενους με το πότε και το πώς «επιτρέπεται» να προκύψει μια γλώσσα εντός της τάξης.

3. Ενσωμάτωση, Ασφάλεια και Ενηλικοκεντρικός Προσδιορισμός του Συμφέροντος

Διερευνώντας τις απαντήσεις των παιδαγωγών εξετάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτική κοινότητα με σκοπό τον παιδαγωγικό συντονισμό των μαθητών και της ασφάλειας τους. Οι διδακτικές προσεγγίσεις με παιχνίδια, ομαδικές δραστηριότητες, συλλογική επανάληψη λέξεων και πολυγλωσσικά βιβλία έχουν ως στόχο την αποδοχή και την αποφυγή του αποκλεισμού. Ωστόσο η κριτική ανάλυση αποκαλύπτει ότι το σχολείο προσπαθεί να ενσωματώσει την πολυγλωσσία στο ήδη υπάρχον σύστημα, χωρίς να αποσκοπεί στον

μετασχηματισμό του. Η «άλλη» γλώσσα συχνά σηματοδοτείται ως διαφορετική και όχι ως ισότιμη. Επιπρόσθετα το δικαίωμα στην ασφάλεια επιτυγχάνεται συχνά μέσω αποδυνάμωσης της γλώσσας, με την χρήση περιορισμένου εύρους λεξιλόγιο και το δικαίωμα στο βέλτιστο συμφέρον του παιδιού που επικεντρώνεται στα όρια και στην προστασία («να μην μπερδεύονται», «μέχρι ένα σημείο») ορίζεται κυρίως απο έναν ενήλικα και η φωνή του παιδιού απουσιάζει.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν με ιδιαίτερη σαφήνεια ότι η πολυγλωσσία, όπως νοηματοδοτείται από τους/τις παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας, δεν συγκροτείται ως μια σταθερή και συνεκτική παιδαγωγική θέση, αλλά ως ένα πεδίο έντασης, διαπραγμάτευσης και ενίοτε αντίφασης. Ενώ ένα σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων προσλαμβάνει την πολυγλωσσία ως πλούτο, ως ένδειξη πολιτισμικής ποικιλομορφίας και ως δυναμικό εργαλείο μάθησης, η αποδοχή αυτή φαίνεται να λειτουργεί υπό όρους, εντός ενός πλαισίου όπου η κυρίαρχη γλώσσα εξακολουθεί να ρυθμίζει τις νόρμες της επικοινωνίας και της παιδαγωγικής πράξης. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υπογραμμίζει ότι η μετάβαση προς μια πραγματικά πολυγλωσσική εκπαίδευση συχνά παρεμποδίζεται από ανθεκτικές μονογλωσσικές ιδεολογίες που διαπερνούν τα εκπαιδευτικά συστήματα (García & Wei, 2014; May, 2013).

Η παραπάνω ένταση συνιστά ίσως το πιο γόνιμο ερμηνευτικό σημείο της μελέτης. Από τη μία πλευρά, οι παιδαγωγοί φαίνεται να έχουν απομακρυνθεί από παρωχημένες αντιλήψεις που συνέδεαν την πολυγλωσσία με σύγχυση ή γνωστική επιβάρυνση· από την άλλη, όμως, δεν έχουν αποδεσμευτεί πλήρως από ένα παιδαγωγικό φαντασιακό στο οποίο η «κανονική» τάξη παραμένει μονογλωσσικά οργανωμένη. Η συνθήκη αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το πρίσμα της διάκρισης μεταξύ προσθετικής και αφαιρετικής διγλωσσίας, όπου, παρά τη θετική στάση, η μη κυρίαρχη γλώσσα δεν ενσωματώνεται ισότιμα αλλά διατηρείται σε περιφερειακή θέση (Cummins, 2000). Στο ελληνικό πλαίσιο, η Τσοκαλίδου (2012) επισημαίνει ότι η πολυγλωσσία συχνά αναγνωρίζεται θεωρητικά, χωρίς να μετασχηματίζεται σε συστηματική παιδαγωγική πρακτική, ενώ η Χατζηδάκη (2014) τονίζει ότι η γλωσσική ετερότητα «φιλοξενείται» αλλά δεν ενδυναμώνεται ουσιαστικά εντός της σχολικής τάξης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες συνδέουν τη γλώσσα του σπιτιού με την ταυτότητα, την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη θεωρητική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται το γλωσσικό ρεπερτόριο ως ενιαίο και δυναμικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας (translanguaging), όπου οι γλώσσες δεν λειτουργούν ως διακριτά «κουτιά», αλλά ως αλληλοδιαπλεκόμενοι πόροι νοήματος (García & Wei, 2014). Αντίστοιχα, η Μίτις (2017) αναδεικνύει ότι η αναγνώριση της γλώσσας του παιδιού λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης της ταυτότητάς του, ενώ οι Σκούρτου συν άλλοι (2020) υπογραμμίζουν ότι η αξιοποίηση των γλωσσικών πόρων των μαθητών μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή τους και να συμβάλει στη συγκρότηση συμπεριληπτικών μαθησιακών κοινοτήτων.

Ωστόσο, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας καθιστούν σαφές ότι η αναγνώριση αυτή παραμένει συχνά σε συμβολικό επίπεδο. Αναδύεται, έτσι, μια κρίσιμη διάκριση ανάμεσα στη **συμβολική ορατότητα** και στην **ουσιαστική παιδαγωγική ενσωμάτωση** της πολυγλωσσίας. Οι πρακτικές που περιγράφονται, όπως η χρήση τραγουδιών, λέξεων από διαφορετικές γλώσσες ή η συμμετοχή των γονέων, συνιστούν σημαντικά βήματα προς μια συμπεριληπτική κατεύθυνση, ωστόσο φαίνεται να λειτουργούν κυρίως ως μορφές «ασφαλούς» ενσωμάτωσης, οι οποίες δεν διαταράσσουν τη μονογλωσσική δομή της τάξης. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τη διεθνή κριτική περί «επιφανειακής πολυπολιτισμικότητας», όπου η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται αλλά δεν μετασχηματίζει τις σχέσεις ισχύος (May, 2014), καθώς και με την ελληνική βιβλιογραφία που επισημαίνει ότι η πολυγλωσσία συχνά περιορίζεται σε εορταστικές ή περιθωριακές πρακτικές (Τσοκαλίδου, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη φωτίζει ένα βαθύτερο παιδαγωγικό ζήτημα: τη διαφορά μεταξύ αποδοχής και αναγνώρισης. Η αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας εκφράζεται ως διάθεση σεβασμού και ενσωμάτωσης, αλλά η αναγνώριση προϋποθέτει την αναδιάταξη των ίδιων των όρων της μάθησης, ώστε όλες οι γλώσσες να λειτουργούν ως ισότιμοι γνωστικοί πόροι (Cummins, 2021). Η μετάβαση αυτή δεν είναι απλώς παιδαγωγική, αλλά βαθιά ιδεολογική, καθώς απαιτεί την αμφισβήτηση της μονογλωσσικής κανονικότητας ως αυτονόητου πλαισίου της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη ερμηνευτική βαρύτητα αποκτά επίσης η παρουσία αισθημάτων ανασφάλειας και ευθύνης από πλευράς των παιδαγωγών. Τα συναισθήματα αυτά δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά σε ατομικές ελλείψεις, αλλά αντανακλούν δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συχνά δεν παρέχει επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη

για τη διαχείριση της πολυγλωσσίας (Hatzidaki & Maligkoudi, 2013). Παράλληλα, τα μειοψηφικά ευρήματα που συνδέουν τη χρήση άλλων γλωσσών με σύγχυση ή δυσκολία υποδεικνύουν ότι οι μονογλωσσικές ιδεολογίες εξακολουθούν να επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό λόγο, επιβεβαιώνοντας ότι η πολυγλωσσία αποτελεί πεδίο ιδεολογικής διαπραγμάτευσης και όχι απλώς παιδαγωγικό εργαλείο (May, 2013).

Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας βρίσκονται σε μια μεταβατική ζώνη μεταξύ μονογλωσσικής κανονικότητας και πολυγλωσσικής ευαισθητοποίησης. Η πολυγλωσσία αναγνωρίζεται ως αξία, αλλά δεν έχει ακόμη ενσωματωθεί πλήρως σε μια μετασχηματιστική παιδαγωγική πρακτική. Το κρίσιμο διακύβευμα δεν είναι πλέον η αποδοχή της πολυγλωσσίας, αλλά η αναγνώρισή της ως ισότιμου γνωστικού και παιδαγωγικού πόρου, ικανού να επαναπροσδιορίσει τους όρους συμμετοχής, μάθησης και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009). *The exploration of multilingualism : development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. John Benjamins Pub. Co.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development : language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Werker, J. F. (2016). Editorial: The systematic effects of bilingualism on children's development. *Developmental Science*, *20*(1), e12535. https://doi.org/10.1111/desc.12535
- Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2019). Predictors of Theory of Mind performance in bilingual and monolingual children. *International Journal of Bilingualism*, *24*(2), 136700691982686. https://doi.org/10.1177/1367006919826866
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *Learning Landscapes*, *7*(1), 95. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6168212/

- Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(6), 675–689. https://doi.org/10.1080/13670050.2012.709817
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A critical analysis of theoretical concepts.* Multilingual Matters.
- Efremova, Y., & Simbirtseva, N. (2020). *Formation of Cultural Identity of Bilingual Children in the Conditions of Russian Everyday Life*. Elar.urfu.ru; Ural University Press. https://doi.org/10.15826/B978-5-7996-3081-2.15
- Elise van Wonderen, Mulder, K., Rispens, J., & Verhagen, J. (2023). Learning how to communicate: Does exposure to multiple languages promote children's pragmatic abilities? A meta-analytic review. *Cognitive Development*, *68*, 101384–101384. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101384
- Φουρτούνα, Θ. (2025). Φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Lib.uom.gr*. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/33237
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Ivković, D. (2015). Towards a semiotics of multilingualism. *Semiotica*, *2015*(207). https://doi.org/10.1515/sem-2015-0051

- Janus, M., & Bialystok, E. (2018). Working Memory With Emotional Distraction in Monolingual and Bilingual Children. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01582
- María Luisa Carrió-Pastor, Begoña Bellés Fortuño, & Springerlink (Online Service. (2021). *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms : CLIL and EMI Approaches*. Springer International Publishing.
- May, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Mehrani, M. B., & Zabihi, R. (2017). A Comparative Study of Shifting Ability, Inhibitory Control and Working Memory in Monolingual and Bilingual Children. *Psychological Studies*, *62*(4), 421–427. https://doi.org/10.1007/s12646-017-0432-8

- Mitits, L. (2017). Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices. *Journal of Education and E-Learning Research*, *5*(1), 28–36. https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.28.36
- Moha Ennaji. (2005). *Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco*. New York] Springer.
- Monnier, C., Boiché, J., Armandon, P., Baudoin, S., & Bellocchi, S. (2021). Is bilingualism associated with better working memory capacity? A meta-analysis. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(6), 1–27. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1908220
- Narchal, R., & Hembrow, R. (2024). Hidden care: a qualitative exploration of the roles and responsibilities of language brokers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *19*(1). https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2371536
- Orellana, M. F., & Inmaculada García-Sánchez. (2023). Language brokering and immigrant children's everyday learning in home and community contexts. *Edward Elgar Publishing EBooks*, 173–188. https://doi.org/10.4337/9781839106361.00018
- Paap, K. (2022). *The Bilingual Advantage in Executive Functioning Hypothesis*. https://doi.org/10.4324/9781003308027
- Παπαδιά, Α. (2020). Η επίδραση της διγλωσσίας και των διδακτικών πρακτικών στην αναγνωστική επίδοση παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα. *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης*. https://doi.org/10.12681/eadd/49931
- Phelps, J., Attaheri, A., & Bozic, M. (2022). How bilingualism modulates selective attention in children. *Scientific Reports*, *12*(1), 6381. https://doi.org/10.1038/s41598-022-09989-x
- Σαλικοπούλου, Π. (2019). *Πολυγλωσσία και Προσχολική Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Νηπιαγωγείου στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων Θερμοπυλών Φθιώτιδας*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Οικονομάκου, Μ. και Κατσιγιάννης, Φ. (2020. Η διδασκαλία της Ελληνικής σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: γλωσσικές και διαπολιτισμικές προεκτάσεις, Ηώς: Ζητήματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, τ. 13, 1-16 (μετά από κρίση)
- Schwartz, M., & Mazareeb, E. (2023). Exploring children's language-based agency as a gateway to understanding early bilingual development and education. *Journal of*

Multilingual and Multicultural Development, 1–16. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2224783

- Sepioł, A. (2025). Journal of Language and Culture in Education Bilingualism, Cognitive Flexibility, and Educational Outcomes in Young Learners: Exploring the Benefits of Early Language Acquisition. *Special Issue*, *2*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14724847
- Sun, H. (2023). Harmonious bilingual experience and child wellbeing: a conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282863
- Θεοφράστου, Ε. (2026). Διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της πολυγλωσσίας. *Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς (ΑΔΕ). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Hellenic Open University.*, 96.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2015). *Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ*.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). SíДaYes: Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα: Beyond Bilingualism to Translanguaging. Αθήνα: Gutenberg.
- Wealer, C., Fricke, S., & Engel de Abreu, P. M. J. (2024). Exploring cross-language transfer among children in multilingual education: a longitudinal study in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *28*(4), 415–430. https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2433143
- Χατζηδάκη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις*. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, ενότητα «Διδακτική». http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473