

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

THE EFFECT OF SOCIETAL BILINGUALISM (CYPRIOT DIALECT) AND GREEK LANGUAGE AS A SECONDARY/FOREIGN LANGUAGE IN THE PRODUCTION OF ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION

Δέσποινα Ζαννετίδου-Πουγεράση
Υποψήφια Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Frederick
rougerasi@cytanet.com.cy

Περίληψη

Η εργασία ερευνά κατά πόσο η κοινωνική διγλωσσία (ΚΝΕ-ΚΔ) επιδρούν στην παραγωγή προφορικού-γραπτού λόγου σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας στη Δημοτική εκπαίδευση.

Βασικά, έχει ερευνηθεί ποσοτικά (MANOVA), αν ατομικά χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία παιδιών Γ' Δημοτικού, φύλο, μητρική και γλώσσα στο σπίτι (ΑΜ) επιδρούν στο γλωσσικό επίπεδο: Αθηνά Τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες, Λεξιλόγιο (ΕΜ) και στον βαθμό χρήσης διαλεκτικών στοιχείων (ΕΜ) στη γραπτή έκφραση.

Μέσω ποιοτικής έρευνας συλλέχθηκαν δεδομένα για τον προφορικό και γραπτό λόγο των υποκειμένων ως προς τη γραμματική/συντακτικό, φωνολογία, ορθογραφία, λεξιλόγιο, πραγματολογία πριν από και μετά τη διδακτική παρέμβαση με θέμα, τον ελεύθερο χρόνο.

Μέσω ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς διαφάνηκαν οι κοινωνιογλωσσικές αντιλήψεις, συμπεριφορικές στάσεις και η επάρκεια τους ως προς τη διδασκαλία της ΚΝΕ ως Μητρικής/Πρώτης και ως Ξένης/Δεύτερης στο πλαίσιο της γλωσσικής διμορφίας (ΚΝΕ-ΚΔ) σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας.

Λέξεις κλειδιά

Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, κοινωνική διγλωσσία, μητρική γλώσσα, γλωσσική

ανομοιογένεια, διδακτική παρέμβαση και επάρκεια εκπαιδευτικών.

Abstract

This paper is researching how social bilingualism (Greek Language and Cypriot Dialect) influence the construction of speech/writing in classes of mixed ability and linguistic diversity in Elementary Education.

Basically, it has been investigated (MANOVA) whether the individual characteristics and demographics of 3rd grade children (gender, language at home and mother tongue: AM) affect the linguistic level (Athena Test: Completion of sentences, Linguistic Analogies, vocabulary: EM) and the usage of dialect components (EM) in the written expression.

Through qualitative research, the speech/writing was commented on Grammar/Syntax, Phonology, Spelling, Dictionary, Reasoning before and after teaching (subject: Free Time).

Through a questionnaire we see the sociolinguistic perceptions, views, behavioral attitude of teachers on the teaching of Greek as a mother/first tongue as well as foreign/secondary in the context of linguistic formation in mixed ability and heterogeneous linguistic classes.

Key words

Greek as a foreign/secondary language, societal bilingualism, mother tongue, heterogeneous linguistic classes, targeted teaching and adequacy of teachers.

0. Εισαγωγή

Σήμερα ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά προβλήματα, που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στη χώρα μας, αλλά και στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής (ΚΝΕ) ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το άρθρο ευελπιστεί να συμπεριλάβει θεωρητικές προσεγγίσεις, θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς καθώς και παραμέτρους, που επηρεάζουν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως είναι η κυπριακή διάλεκτος (ΚΔ), η διδακτική επάρκεια, ετοιμότητα και η στάση των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό υλικό, η γλώσσα των διδασκομένων κι ο ρόλος της γλωσσικής παρέμβασης.

Το άρθρο περιλαμβάνει αρχικά, το Θεωρητικό Μέρος με αποσαφήνιση των όρων Πολλαπλογλωσσία και Γλωσσική Διμορφία, με ιδιαίτερη αναφορά στη Γλωσσική Διμορφία στην Κύπρο: ΚΝΕ/ΚΔ και τη γλώσσα στο Αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΝΑΠ) της Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το Ερευνητικό Μέρος περιλαμβάνει τον Σκοπό και τα Ερευνητικά Ερωτήματα, τη Μεθοδολογία με τα Στάδια της Ερευνητικής Διαδικασίας, το Δείγμα, τα Ερευνητικά Εργαλεία και τους Τρόπους Ανάλυσης των Δεδομένων, την Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας, τα Συμπεράσματα-Προτάσεις και τους Περιορισμούς στην Έρευνα.

1. Θεωρητικό Μέρος

1.1. Αποσαφήνιση των Όρων

1.1.1. Πολλαπλογλωσσία

Τα όργανα της Ε.Ε. (Συμβούλιο της Ευρώπης) προωθούν από το 2001 την έννοια της πολλαπλογλωσσίας, η οποία αποτελεί την σύνθετη ικανότητα που σχηματίζεται, όταν ο μαθητής έρχεται σε επαφή με διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς. Οι ξένες γλώσσες διδάσκονται μαζί με τα στοιχεία πολιτισμού και το άτομο αποκτά διαπολιτισμικές δεξιότητες ή δεξιότητες διαμεσολάβησης πέρα από τις γλωσσικές δεξιότητες (Sitas, 2016).

Η επικράτηση της πολλαπλογλωσσίας έναντι της υφιστάμενης πολυγλωσσίας αποτελεί σημαντική πρόοδο. Αυτό συμβαίνει, γιατί η πρώτη ξεπερνά τα σύνορα της συνύπαρξης των διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια την κοινωνία, μειώνοντας έτσι και τον κίνδυνο εξιδανίκευσης από την μια και υποτίμησης από την άλλη κάποιων από αυτές, γεγονός που κατέληξε στην κυριαρχία των λεγόμενων «ισχυρών» στη διεθνή επικοινωνία (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008: 27-29). Αυτή λοιπόν η πολλαπλογλωσσία δίνει τη δυνατότητα στον κάθε ενδιαφερόμενο να διευρύνει τις εμπειρίες του αναφορικά πάντοτε με τη Γλώσσα αλλά σε συνδυασμό με τα πολιτισμικά της περιεχόμενα, χωρίς να διατηρεί όλα τα παραπάνω σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του νου, αλλά επικαλούμενος την αλληλεπίδραση και τον αλληλοσυσχετισμό όλων των Γλωσσών, τις οποίες χρησιμοποιεί.

Συνεπώς, μέσω της πολλαπλογλωσσίας ο άνθρωπος αποκτά μια σπάνια επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία συνδυάζει ολόκληρη τη γλωσσική του γνώση αλλά και τις εμπειρίες του, καθιστώντας τον ως τον άρτια εξοπλισμένο γλωσσικά πάντοτε ομιλητή (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008: 27-29). Από την άλλη πλευρά αξίζει να σημειωθεί ότι η απελευθέρωση του ανθρώπου από τα συμβατικά όρια της γνώσης αλλά και της χρήσης των γλωσσών, αυτομάτως, αναβαθμίζει τις ίδιες τις γλώσσες, καθώς τις βγάζει από την «απομόνωσή» τους (Ντίνας και Ζαρκογιάννη, 2009: 18-29).

Η αλλαγή αυτή κρίνεται επιβεβλημένη, επειδή η γλωσσική εκμάθηση αποτελεί μια δια βίου φυσική ροπή του ανθρώπου, προκειμένου αυτός να ικανοποιήσει στο μέγιστο τις επικοινωνιακές του ανάγκες, να αναπτύξει κίνητρα, δεξιότητες και κυρίως ικανότητες με διαπολιτισμικό πρόσημο. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και με τις διαλέκτους. Ιδιαίτερα δε με τις ζωντανές διαλέκτους, οι οποίες ακολουθούν τις γραμματικές και συντακτικές συμβάσεις της λεγόμενης «πρότυπης» γλώσσας τους, ταυτόχρονα όμως προβάλλουν τις τοπικές ιδιαιτερότητες των φυσικών ομιλητών. Μια από αυτές τις περιπτώσεις είναι και η κυπριακή διάλεκτος.

Στα δίγλωσσα παιδιά εξαιρετικά σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς. Και από τις δύο πλευρές απαιτούνται θετικές στάσεις απέναντι στις δύο γλώσσες και στις δύο κοινότητες, υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, ενδιαφέρον για την καλή σχολική επίδοσή τους, η ανάμειξή τους στη σχολική ζωή και η στενή συνεργασία μεταξύ τους (Χατζηπαναγιωτίδη: σ. 6).

Πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης (Γ2) ή ξένης είναι και η αποδοχή στο σχολείο της μητρικής/πρώτης (Γ1) γλώσσας των μαθητών, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς, που αυτή μεταφέρει από κάθε χώρα. Η μητρική γλώσσα (Γ1) είναι το βασικό μέσο με το οποίο τα άτομα επικοινωνούν με τους ανθρώπους του στενότερου οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος, δομούν τη σκέψη τους, σχηματίζουν έννοιες και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, κοινωνικοποιούνται στο σπίτι και στα πρώτα σχολικά βήματα, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αναπτύσσουν τις προσωπικότητές τους.

Η εμπειρία μάς δείχνει ότι υπάρχουν τεράστιες διαφορές στη γλωσσική παραγωγή στη δεύτερη γλώσσα, που μπορεί να οφείλονται σε ατομικά χαρακτηριστικά (μαθησιακό στυλ, μνήμη, ηλικία), ίσως στον τρόπο εκμάθησης (δομημένο ή «φυσικό») και στις δομικές ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στη Γ1 και Γ2 (Τσιπλάκου, 2018: 7-26).

Αδιαφορία ή, το χειρότερο, ειρωνεία και «εμπαιγμός» στο σχολείο των μαθητών για τη μητρική τους γλώσσα μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις: ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές. Είναι η χειρότερη μορφή κοινωνικού ρατσισμού, αφού είναι γνωστό, ότι κανένα άτομο δεν διαλέγει ούτε τους γονείς του, ούτε τον τόπο στον οποίο θα ζήσει, ούτε τη γλώσσα, την οποία θα πρωτοακούσει και θα πρωτομιλήσει.

1.1.2. Γλωσσική Διμορφία

Ο όρος «γλωσσική διμορφία» (Ferguson, 1959: 232-251) (diglossia) έχει συσχετιστεί με αναφορές πολλών ερευνητών-συγγραφέων (Landry & Allard, 1994:15-42, Trudgill, 1992:32) και καθιερώθηκε με την έννοια της Υψηλής και Χαμηλής Ποικιλίας. Στην Υψηλή Ποικιλία (ΥΠ) αποδίδεται υψηλό κύρος, ενώ ταυτόχρονα, είναι και η ποικιλία που χρησιμοποιείται για τον γραπτό λόγο καθώς και σε επίσημες περιστάσεις. Η Χαμηλή Ποικιλία (ΧΠ) είναι η μητρική γλώσσα των ομιλητών και χρησιμοποιείται σε όλες τις άλλες κοινωνικές καταστάσεις (Ferguson, 1959: 232-251). Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια για τον ορισμό μιας γλωσσικής κατάστασης ως γλωσσικής διμορφίας (diglossia) με την ύπαρξη μίας ΥΠ και μίας ΧΠ είναι τα εξής: Λειτουργικότητα, Κύρος, Λόγια κληρονομιά, Κατάκτηση, Τυποποίηση, Σταθερότητα, Γραμματική, Λεξιλόγιο, Φωνολογία (Ferguson, 1959: 232-251).

Με βάση όλα τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, έχουμε έναν πιο πλήρη ορισμό: η γλωσσική διμορφία (diglossia) είναι μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση, στην οποία, εκτός από τις πρωταρχικές διαλέκτους της γλώσσας, υπάρχει και μία αρκετά διαφοροποιημένη, τυποποιημένη και επιβεβλημένη ποικιλία, φορέας μιας

μακράς και αξιοσεβαστής λόγιας κληρονομιάς και η οποία, μαθαίνεται κυρίως μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται στην πλειονότητα των γραπτών και επίσημων περιστάσεων, δεν χρησιμοποιείται όμως σε κανέναν τομέα της κοινότητας για καθημερινή, κανονική συνομιλία (Ferguson, 1959: 232-251).

Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας, επομένως, η υπερκείμενη (superposed) ποικιλία (α) δεν κατακτάται με τρόπο φυσικό, αλλά μαθαίνεται στο σχολείο, (β) μπορεί να είναι μια νεκρή γλώσσα ή η γλώσσα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας και (γ) χρησιμοποιείται στη δημόσια, επίσημη επικοινωνία αλλά όχι στον ιδιωτικό χώρο (Ferguson, 1959: 232-251).

Ο όρος «diglossia» (γλωσσική διμορφία) (Ferguson, 1959: 232-251), προσδιορίστηκε, ώστε να καλύπτει φαινόμενα συνύπαρξης δύο συγγενών γλωσσικών ποικιλιών σε μία κοινωνία, και όχι δύο διαφορετικών γλωσσών, ορίζοντας ταυτόχρονα και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορεί μια κοινωνιογλωσσική κατάσταση να χαρακτηριστεί ως «diglossia». Προσδιορίστηκε, επίσης, και ο όρος «bilingualism» (διγλωσσία), ώστε να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις συνύπαρξης δύο ή περισσότερων διαφορετικών γλωσσών είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο.

Από την άλλη, ο όρος «diglossia» (γλωσσική διμορφία) μετεξελίχθηκε μέσα από μια γλωσσολογική ανάλυση (Fishman, 1965: 67-88) από την οποία προκύπτει ότι ο όρος «bilingualism» (ατομική διγλωσσία) αναφέρεται στην ατομική ικανότητα χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών (Ferguson, 1959: 232-251).

Είναι προφανές ότι η ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου είναι κοινωνικά διγλωσσική, εφόσον η υπερκείμενη ποικιλία είναι η ΚΝΕ, ενώ η φυσική ποικιλία είναι η ΚΔ και τα διάφορα τοπικά ιδιώματά της. Οι Κύπριοι ομιλητές προσεγγίζουν την πρότυπη ΚΝΕ, που φαντασιακά ταυτίζουν με την αθηναϊκή ποικιλία, μέσα από μια διαδικασία αναπροσαρμογής, που τους οδηγεί κοντά στο γλωσσικό πρότυπο, χωρίς να το αναπαράγουν επακριβώς (Καρυολαίμου, 2008: 451-492).

1.2. Γλωσσική Διμορφία την Κύπρο: Κοινή Νέα Ελληνική και Κυπριακή Διάλεκτο

Οι δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Κύπρο (η μετακίνηση 200 000 προσφύγων το 1974, η μετεξέλιξη της κλειστής αγροτικής κοινωνίας σε κοινωνία τριτογενούς τύπου, η αστυφιλία, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τις κανονιστικές πιέσεις που ασκούνται από την ΚΝΕ μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος), συνέτειναν στην εγκατάλειψη των αγροτικών ποικιλιών της ΚΔ, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές χρήσεις των Κυπρίων ομιλητών να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια.

Παρά ταύτα, η ΚΔ, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί στα αστικά κέντρα, εξακολουθεί να διαχωρίζεται και από την ΚΝΕ και από την επαρχιακή ποικιλία Νεοελληνικής, και

να αποτελεί το κατεξοχήν μέσο έκφρασης των Κυπρίων, ακόμη και έξω από την οικογένεια και το στενό, φιλικό περιβάλλον. Ένας από τους λόγους που συνέβαλαν στη διατήρηση της ΚΔ είναι, αδιαμφισβήτητα, το γεγονός ότι υποστηρίζεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο την αποδέχεται ως τον ενδεδειγμένο κώδικα επικοινωνίας. Εξάλλου, η γεωγραφική απόσταση και η πολιτική ανεξαρτησία, σε σχέση με το εθνικό κέντρο, ενδυναμώνουν την αίσθηση αυτοτέλειας της διαλεκτικής ποικιλίας απέναντι στην ΚΝΕ.

Όπως συμβαίνει σε πολλές διαλεκτικές κοινότητες, τα συναισθήματα των Κυπρίων ομιλητών τόσο απέναντι στην Κοινή όσο και απέναντι στη διάλεκτο είναι ανάμεικτα. Αφενός, θεωρούν την ΚΝΕ «ανώτερη», «ωραιότερη», «ορθότερη», «καλύτερη» από την ΚΔ (Sciriha, 1996:119) και τείνουν να προσαρμόζουν τον τρόπο ομιλίας τους, με λιγότερη ή περισσότερη επιτυχία κάθε φορά, όταν βρίσκονται μπροστά σε ομιλητές από την Ελλάδα ή όταν η επισιμότητα της περίπτωσης το απαιτεί (Καρυολαίμου, 2000: 203-214). Αφετέρου, συχνά αξιολογούν αρνητικά, την άκριτη μίμηση του ελληνικού τρόπου ομιλίας (καλαμαρίστικα).

Η θέση της ΚΔ είναι πολύ ισχυρή στην Κύπρο και η χρήση της ξεπερνάει τα όρια των τομέων χρήσεως μιας χαμηλής ποικιλίας (ΧΠ) (Sivas, 2003: σ. 2). Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει πως δημιουργείται μια μεσαία γλωσσική ποικιλία, όπου ορισμένα χαρακτηριστικά της ΚΔ νομιμοποιούνται και διεισδύουν σε πιο τυποποιημένες κυρίαρχες περιπτώσεις (Ιωαννίδου, 2009: 263-278).

Γίνεται η υπόθεση (Gardner, 1985:1208-1211, Sciriha, 1996:119), ότι η ενταξιακή (integrative) στάση των αλλόγλωσσων κατοίκων της Κύπρου προς την εκμάθηση της ελληνικής στην Κύπρο σχετίζεται με θετική στάση προς τη διάλεκτο, καθώς και με αυξημένη συχνότητα έκθεσης στη διάλεκτο. Γίνεται, επίσης, η υπόθεση ότι η χρησιμολογική στάση προς την εκμάθηση της γλώσσας σχετίζεται με μειωμένη έκθεση στη διάλεκτο και ουδέτερη ή αρνητική στάση προς τη διάλεκτο, καθώς τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τη στάση αυτή, χρησιμοποιούν τη γλώσσα κυρίως για επαγγελματικούς σκοπούς ή σκοπούς ανέλιξης και κύρους στην κοινωνία, επομένως είναι πιθανό ότι δε θα ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την ΚΔ, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κυπριακής κοινωνίας και επομένως, απαραίτητο στοιχείο για την πλήρη ένταξη των αλλόγλωσσων στην τοπική κοινωνία.

1.3. Γλώσσα στο Αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Στα πλαίσια της αναδόμησης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΝΑΠ), στο γνωστικό αντικείμενο των ελληνικών, τονίζεται η θέση, ότι η διδασκαλία δεν συνιστά έκφραση μιας αποταμιευτικής λογικής, που μεταδίδει τη γνώση ως παγιωμένη οντότητα στα παιδιά, αλλά η γνώση συνοικοδομείται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επομένως, η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να διευρυνθεί, μέσα από

συνεργατικές πρακτικές, που αποδοθούν τη στενή λογική της διδασκαλίας ενός συστήματος αποπλαισιωμένων γραμματικών γνώσεων, με τελικό στόχο την ανάδειξη της ως ιδεολογικής και κοινωνικά σημαίνουσας δομής.

Στους επιμέρους στόχους του ΝΑΠ τονίζεται, ότι πρέπει να καλλιεργηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στην έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας. Με άλλα λόγια, να γίνει κατανοητό ότι η ΚΝΕ δεν συνιστά ένα στατικό σύστημα, που ταυτίζεται με την πρότυπη γλώσσα, αλλά έναν δυναμικό οργανισμό, που χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα, τόσο γεωγραφική όσο και κοινωνιογλωσσική και υφολογική, και που χρησιμοποιείται με ευέλικτο τρόπο, για να κωδικοποιήσει κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010:25).

Επίσης, πρέπει να αποενοχοποιηθεί η χρήση της κυπριακής διαλέκτου, (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010:26) όχι λόγω ατεκμηρίωτων, αξιολογικών τοποθετήσεων σχετικά με την αισθητική ή τη συναισθηματική της αξία, αλλά μέσα από την επήνωση, ότι η διάλεκτος είναι ποικιλία με δομή και συστηματικότητα στη φωνολογία, στη μορφολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιό της. Επίσης, πρέπει να καλλιεργηθεί:

- η ικανότητα δημιουργικής αξιοποίησης της ποικιλότητας εντός της μητρικής γλώσσας.
- η ικανότητα συγκριτικής αποτίμησης των ρόλων και των λειτουργιών της μητρικής ποικιλίας σε σχέση με άλλες γλώσσες ή ποικιλίες, που μπορεί να συνυπάρχουν στη σχολική κοινότητα.
- η μεταγλωσσική επήνωση, ότι διαφορετικά επίπεδα ύφους της διαλέκτου χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και σε διαφορετικά κειμενικά είδη.

Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Κύπρο είναι ένα διδασκαλικό πρόγραμμα, που επιτρέπει την παράλληλη διδασκαλία της ΚΝΕ και της ΚΔ και όχι ένα μονοδιαλεκτικό πρόγραμμα, που εστιάζει στη διδασκαλία της διαλέκτου και μόνο. Ο αποκλεισμός της ΚΝΕ είναι λανθασμένη πολιτική, καθώς δεν σέβεται τη γλωσσική ευαισθησία των Κύπριων ομιλητών και το κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό πλαίσιο των Κυπρίων (Παπαπαύλου, 2011: 15).

Η προσαρμογή ατόμων σε ένα νέο περιβάλλον, μετά από εμπειρίες μετακίνησης και γλωσσικής, γεωγραφικής και πολιτισμικής ασυνέχειας, είναι μια αναμενόμενη διαδικασία και αποτελεί ουτοπία ή αφέλεια, η ποινικοποίηση της προσαρμογής. Το Υ.Π.Π. έχει θέσει πέντε άξονες προτεραιότητας για την εκπαίδευση μεταναστών: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, Υποδοχή των νεοαφιχθέντων μαθητών/τριών, Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, Συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία, Διαπολιτισμική προσέγγιση

των ΝΑΠ, οι οποίοι θα πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους ως πτυχές, που συμβάλλουν στην ένταξη των μεταναστών και την κοινωνική και μαθησιακή τους ανάπτυξη. Η βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία περνά μέσα από την ίδια οδό με εκείνη της βελτίωσης των αντίστοιχων ευκαιριών των μαθητών/τριών του γενικού πληθυσμού.

Παρόλες τις επίσημες διακηρύξεις στο ΝΑΠ για διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακόμη και σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική κινείται θεωρητικά στη λογική της υπόθεσης του ελλείμματος και της αφομοίωσης. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, η διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των παλλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, συγκρινόμενο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, κρίνεται ως ένα είδος ελλείμματος. Ιδιαίτερα η μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ως ένα σοβαρό ελλείμμα το οποίο πρέπει να καλυφθεί όσο το δυνατό πιο σύντομα. Η παροχή ίσων ευκαιριών για τους αλλοδαπούς μαθητές, σημαίνει πρώτα από όλα την παροχή του δικαιώματος, να αξιοποιούν στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους, το μορφωτικό τους κεφάλαιο, δηλαδή, να τους παρέχεται το δικαίωμα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων που φέρουν. Η μητρική γλώσσα των μεταναστών, ως επί το πλείστον, απουσιάζει από την κρατική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μαρασμό ξένες γλώσσες, που είναι ζωντανές στους θύλακες της κοινωνίας (Δαμανάκης, 1998: 77).

1.4.1. Σκοπός

Η έρευνα σκοπό είχε, να διερευνήσει κατά πόσο η γλωσσική ποικιλία, κοινωνική διγλωσσία (ΚΔ/ΚΝΕ) επιδρούν ξεχωριστά και αλληλεπιδρούν στην παραγωγή προφορικού/γραπτού λόγου, όταν διδάσκεται η ελληνική ως πρώτη/μητρική γλώσσα αλλά και ως δεύτερη/ξένη, σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας στη Δημοτική εκπαίδευση, με γλωσσική παρέμβαση ή χωρίς.

Επίσης, να διερευνήσει αν κάποια συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά και δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, μητρική γλώσσα, γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι, επιδρούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών/μαθητριών, αυτόχθονων και με μεταναστευτική βιογραφία καθώς και στον βαθμό χρήσης διαλεκτικών στοιχείων.

1.4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: Υπάρχει σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας, στατιστικά σημαντική επίδραση α) της κυπριακής διαλέκτου β) των προσωπικών/δημογραφικών στοιχείων, φύλου, μητρικής/πρώτης γλώσσας και γλώσσας που ομιλείται στο σπίτι, στη συνολική επίδοση της παραγωγής προφορικού/γραπτού λόγου μαθητών/μαθητριών Γ' τάξης δημοτικού (αυτόχθονων και με μεταναστευτική βιογραφία) χωρίς/με διδακτική παρέμβαση, με συμμεταβλητή την προπειραματική συνολική επίδοση στο δοκίμιο Αθηνά Τεστ; (Τρία Έργα: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο).

Επιπρόσθετα, την παρούσα έρευνα απασχόλησε ο προβληματισμός, αν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε πολύγλωσσες τάξεις, όπου φοιτούν μαθητές/ μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία με Γ2/ΞΓ την ελληνική και υπό την επίδραση της κοινωνικής διγλωσσίας, χαρακτηρίζονται από διδακτική επάρκεια, ετοιμότητα, κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, διότι στο κυπριακό συγκείμενο οι μαθήτριες/μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία έχουν να αντιμετωπίσουν, πέρα από τις προκλήσεις της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, και την προσαρμογή σε δύο ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας, τις οποίες πρέπει να μάθουν, να ξεχωρίζουν και να χρησιμοποιούν λειτουργικά και επιτυχημένα. Η Γ2/ΞΓ (γλώσσα του σχολείου) παρουσιάζει διμορφία, αποτελείται ουσιαστικά από δύο γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες μεταξύ τους διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό (φωνολογία, μορφολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη) (Ιωαννίδου και Τσιπλάκου 2018: 27-43).

2. Μεθοδολογία

2.1. Στάδια Ερευνητικής Διαδικασίας

Πρώτο Στάδιο

Στο πρώτο Στάδιο Χορήγησης Προ-Πειραματικών Δοκιμών χορηγήθηκε το Έντυπο Προσωπικών Δεδομένων (ΕΠΔ) με προσωπικά/δημογραφικά στοιχεία και το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης (ΑΤ) και επιλέχθηκε η εξέταση με την επιλεκτική χορήγηση των τριών κλιμάκων του τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο, που επαρκούν για τον επιδιωκόμενο σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης, το οποίο αποτελείται από έργα, που αξιολογούν πέντε τομείς ανάπτυξης: νοητική ικανότητα, άμεση μνήμη ακολουθιών, ολοκλήρωση ελλειπών παραστάσεων, γραφο-φωνολογική ενημερότητα και νευρο-ψυχολογική ωριμότητα.

Δεύτερο Στάδιο

Περιλάμβανε την πρώτη/αρχική ηχογράφηση με θέμα, Τον Ελεύθερο Χρόνο και τη συγγραφή της πρώτης/αρχικής γραπτής εργασίας (Φύλλο Εργασίας Α: Γράψε πώς περνάς τον ελεύθερο σου χρόνο, όσον αφορά την ψυχαγωγία σου, δηλαδή με τα παιχνίδια που ασχολείσαι ομαδικά, εκπαιδευτικά, ηλεκτρονικά κτλ., τα χόμπι σου, όπως τον αθλητισμό, τον χορό, τη ζωγραφική, το ελεύθερο διάβασμα κ.ά. Επίσης, μπορείς να αναφέρεις με τι θα ήθελες να ασχοληθείς στον ελεύθερό σου χρόνο και να το αιτιολογήσεις).

Στην πρώτη/αρχική γραπτή εργασία των μαθητών/μαθητριών καταμετρήθηκαν οι διαλεκτικοί τύποι της ΚΔ ως αποκλίσεις από την ΚΝΕ.

Τρίτο Στάδιο

Περιλάμβανε τη διδακτική παρέμβαση, με τη διδασκαλία και γλωσσική επεξεργασία ενός αυθεντικού, αφηγηματικού/περιγραφικού κειμένου με θέμα: «Ελεύθερος Χρόνος». (3Χ40 λεπτά).

Τέταρτο Στάδιο

Πραγματοποιήθηκε: α) δεύτερη/τελική ηχογράφηση των ίδιων παιδιών μετά τη διδακτική παρέμβαση και β) συγγραφή δεύτερης/τελικής γραπτής εργασίας (Φύλλο Εργασίας Β) με την ίδια θεματική, που περιγράφεται στο 2ο στάδιο.

Πέμπτο Στάδιο

Έγινε η χορήγηση ερωτηματολογίου σε 26 εκπαιδευτικούς, το οποίο λειτούργησε ως μια μορφή δομημένης συνέντευξης και περιλάμβανε κλειστού κι ανοικτού τύπου ερωτήματα, που σχετίζονται με τις απόψεις, τις κοινωνιογλωσσικές αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις τυχόν προκαταλήψεις, τις συμπεριφορικές στάσεις, τις δυσκολίες και τον βαθμό διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας τους, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ υπό την επιδραση της μητρικής γλώσσας και της γλωσσικής ποικιλότητας, κοινωνικής διγλωσσίας (ΚΔ/ΚΝΕ) σε τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας.

Επιπρόσθετα, σκοπός του ερωτηματολογίου, όσον αφορά την ΚΔ, ήταν να διερευνηθεί μέσω μεθοδολογικών εργαλείων ποιοτικής ανάλυσης και να καταγράψει:

- τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη χρήση της ΚΔ από τους μαθητές/μαθήτριες, αυτόχρονες και με μεταναστευτική βιογραφία
- πώς η ΚΔ επηρεάζει την παραγωγή προφορικού/γραπτού λόγου.
- τις γνώμες τους όσον αφορά την επάρκεια της ΚΔ ως γλωσσικού κώδικα, τη σχέση μεταξύ χρήσης ΚΔ - ΚΝΕ και την πολιτική του ΥΠΠ για τη χρήση της ΚΔ στο δημοτικό.

Έτσι, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η ανάμεικτη ερευνητική μέθοδος, η χρήση δηλαδή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών εργαλείων, θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την εκπαιδευτική έρευνα (Creswell, (2011:402).

2.2. Περιγραφή Δείγματος

Καθορίστηκε ο πληθυσμός, μαθητές/μαθήτριες Γ' Δημοτικού και το δείγμα της έρευνας, τρεις τάξεις μικτής ικανότητας και γλωσσικής ανομοιογένειας 61 μαθητών/μαθητριών Γ' τάξης, Δημοτικού Σχολείου Αθηνών Κ.Α'. Από αυτούς, οι 51 έχουν Κύπριους γονείς, οι 6 έχουν έναν γονέα Κύπριο και 4 είναι παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

Από τους 61 συμμετέχοντες, τα αγόρια είναι 25 και τα κορίτσια 36. Τα 51 παιδιά ομιλούν στο σπίτι την ελληνική γλώσσα και τα 10 παιδιά δεν την ομιλούν. Τα 57 παιδιά έχουν πρώτη/μητρική γλώσσα, την ελληνική και τα 4 παιδιά έχουν άλλη γλώσσα. Έξι παιδιά, που έχουν πρώτη/μητρική γλώσσα την ελληνική, ομιλούν άλλη γλώσσα στο σπίτι.

Στην έρευνα συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί.

2.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Τρόποι Ανάλυσης των δεδομένων

Για τη συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν για τους 61 μαθητές/μαθήτριες:

- ένα Έντυπο Προσωπικών Δεδομένων (ΕΠΔ) με προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία
- τρία έργα από το Αθηνά Τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο
- αρχική και τελική ηχογράφηση
- αρχική και τελική γραπτή εργασία

Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποσοτικά με τη μέθοδο της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης Διακύμανσης MANOVA/SPSS, η οποία χρησιμοποιείται για την ανάλυση πολλών Εξαρτημένων Μεταβλητών (ΕΜ) ταυτόχρονα. Επομένως, θα δούμε την επίδραση των σημαντικών στατιστικά Ανεξάρτητων Μεταβλητών (ΑΜ), υποδηλώνοντας έτσι, ότι οι παράγοντες αυτοί έπαιξαν ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο, σε σχέση πάντα με τον αριθμό αποκλίσεων (χρήση διαλεκτικών στοιχείων ΚΔ) από την ΚΝΕ. Ανεξάρτητες Μεταβλητές (ΑΜ) θεωρήθηκαν το φύλο, η μητρική γλώσσα και η γλώσσα, που ομιλείται στο σπίτι. Εξαρτημένες Μεταβλητές θεωρήθηκαν οι επιδόσεις των συμμετεχόντων

- α) στα 3 έργα Αθηνά-Τεστ: Ολοκλήρωση Προτάσεων, Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο και
- β) στην πρώτη/αρχική γραπτή εργασία, αν «λάθος» θεωρείται για τον σκοπό της έρευνας κάθε διαλεκτικό στοιχείο.

Προκειμένου να αντληθούν συμπεράσματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό την επίδραση της κοινωνικής διμορφίας (ΚΔ), έγινε ανάλυση του περιεχομένου των γραπτών εργασιών και του προφορικού λόγου πριν από και μετά τη διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά την ορθογραφία ή φωνολογία, γραμματική/σύνταξη, λεξιλόγιο, πραγματολογία. Ως μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, υιοθετήθηκε και η εθνογραφική (είδος ποιοτικής έρευνας), καθώς χρησιμοποιήθηκαν μαγνητοφωνήσεις μαθητών.

Τέλος, η έρευνα βασίστηκε και στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια 26 εκπαιδευτικών.

3. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Βάσει της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων, τα αποτελέσματα είχαν ως εξής:

Πίνακας 1: Μέσος όρος επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών

Τεστ	Φύλο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Συμπλήρωση Προτάσεων Βαθμός	αγόρια	8.96	2.715	25
	κορίτσια	7.67	2.777	36
	Σύνολο	8.20	2.804	61
Γλωσσικές Αναλογίες Βαθμός	αγόρια	10.92	3.161	25
	κορίτσια	9.81	3.197	36
	Σύνολο	10.26	3.204	61
Λεξιλόγιο Βαθμός	αγόρια	9.24	2.862	25
	κορίτσια	8.31	3.223	36
	Σύνολο	8.69	3.091	61
Κυπριακή Διάλεκτος Χρήση στην Πρώτη Γραπτή Παραγωγή	αγόρια	.80	1.041	25
	κορίτσια	.94	1.241	36
	Σύνολο	.89	1.156	61

Οι μέσες τιμές των ομάδων: «Αγόρια» και «Κορίτσια», σε σχέση με τις Εξαρτημένες Μεταβλητές: Επιδόσεις στα τρία έργα του Αθηνά Τεστ καθώς και ο αριθμός «λαθών», αν θεωρηθεί ως λάθος η χρήση διαλεκτικών στοιχείων στην πρώτη/αρχική παραγωγή γραπτού λόγου πριν από τη διδακτική παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Το ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τη σχέση, που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών, που μελετούμε, δηλ. αν το φύλο καθορίζει τις επιδόσεις, δεν είναι αποδεκτή, διότι δεν υπάρχει στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα. Το επίπεδο σημαντικότητας τους είναι .5.

Πίνακας 2: Μέσος Όρος Επιδόσεων μαθητών/μαθητριών που μιλούν στο σπίτι την ελληνική ή άλλη γλώσσα

	Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Συμπλήρωση Προτάσεων Βαθμός	Ελληνικά	8.65	2.583	51
	Άλλη	5.90	2.885	10
	Συνολικά	8.20	2.804	61
Γλωσσικές Αναλογίες Βαθμός	Ελληνικά	10.96	2.785	51
	Άλλη	6.70	2.908	10
	Συνολικά	10.26	3.204	61
Λεξιλόγιο Βαθμός	Ελληνικά	9.10	3.061	51
	Άλλη	6.60	2.413	10
	Συνολικά	8.69	3.091	61
Κυπριακή Διάλεκτος Χρήση στην Πρώτη Γραπτή Παραγωγή	Ελληνικά	.73	1.115	51
	Άλλη	1.70	1.059	10
	Συνολικά	.89	1.156	61

Οι μέσες τιμές των ομάδων, «Παιδιά που ομιλούν στο σπίτι ελληνικά» και «Παιδιά που ομιλούν στο σπίτι άλλη γλώσσα» σε σχέση με τις Εξαρτημένες Μεταβλητές, δηλαδή με τις επιδόσεις στα τρία έργα του Αθηνά Τεστ και τον αριθμό διαλεκτικών στοιχείων στον αρχικό/πρώτο γραπτό λόγο, είναι στατιστικά σημαντικές.

Το ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών που μελετούμε, δηλ. αν η γλώσσα που ομιλούν στο σπίτι επηρεάζει τις επιδόσεις τους, είναι αποδεκτή, διότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα με επίπεδο σημαντικότητας .001.

Τα 51 παιδιά, που ομιλούν στο σπίτι την ελληνική έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τρία έργα του Αθηνά Τεστ από τα παιδιά, που δεν την ομιλούν στο σπίτι.

Σχετικά με τον αριθμό διαλεκτικών στοιχείων, δεν υπήρχε μεγάλη διαφορά στην αρχική/πρώτη γραπτή παραγωγή των παιδιών, που ομιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι και των παιδιών, που δεν την ομιλούν.

Πίνακας 3: Μέσος Όρος Επιδόσεων αυτόχθονων μαθητών/μαθητριών και μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία

	Μητρική γλώσσα	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	N
Συμπλήρωση Προτάσεων Βαθμός	Ελληνική	8.46	2.713	57
	Άλλη	4.50	.577	4
	Συνολικά	8.20	2.804	61
Γλωσσικές Αναλογίες Βαθμός	Ελληνική	10.67	2.905	57
	Άλλη	4.50	.577	4
	Συνολικά	10.26	3.204	61
Λεξιλόγιο Βαθμός	Ελληνική	8.96	3.006	57
	Άλλη	4.75	.500	4
	Συνολικά	8.69	3.091	61
Κυπριακή Διάλεκτος Χρήση	Ελληνική	.77	1.102	57
	Άλλη	2.50	.577	4
	Συνολικά	.89	1.156	61

Τα 57 παιδιά με πρώτη/μητρική γλώσσα την ελληνική έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τρία γλωσσικά έργα του Αθηνά Τεστ από τα 4 παιδιά που δεν έχουν.

Σχετικά με τον αριθμό διαλεκτικών στοιχείων στον αρχικό/πρώτο γραπτό λόγο, δεν υπήρχε μεγάλη διαφορά στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή των παιδιών, που έχουν πρώτη/μητρική γλώσσα την ελληνική και των παιδιών, που δεν την έχουν.

Ακολουθεί, η ποιοτική ανάλυση δεδομένων, που αφορούν τον πρώτο/αρχικό και δεύτερο/τελικό προφορικό και γραπτό λόγο των υποκειμένων της έρευνας ως προς τη φωνολογία ή ορθογραφία, γραμματική/σύνταξη, λεξιλόγιο, πραγματολογία πριν από τη διδακτική παρέμβαση και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Διαφάνηκε, πως ο προφορικός λόγος πριν από τη διδακτική παρέμβαση δεν ήταν προσχεδιασμένος, ήταν αυθόρμητος και διαμορφώθηκε την ώρα που εκφωνήθηκε. Συστατικά στοιχεία του, αποτέλεσαν τα: 1) ενδογλωσσικά στοιχεία με το λεκτικό εκφώνημα, όταν τα παιδιά καλέστηκαν να πουν, πώς περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο, 2) εξωλεκτικά στοιχεία: α. παραγλωσσικά στοιχεία με τον επιτονισμό, την προφορά, τις παύσεις, το ύψος και την ένταση της φωνής τους και β. εξωγλωσσικά στοιχεία με τις κινήσεις, τη στάση του σώματος, την έκφραση, τους μορφασμούς, το βλέμμα, την αμηχανία, τις χειρονομίες τους.

Όσον αφορά τη φωνολογία, ο προφορικός λόγος παρουσίαζε στην πρώτη/αρχική και σε μικρότερο βαθμό στη δεύτερη/τελική παραγωγή, διακοπές, παύσεις π.χ. *ότα-ααν...*, επανεκκινήσεις, δισταγμούς, αυτοδιορθώσεις, επαναλήψεις π.χ. *όταν θέλω, όταν μεγαλώσω θα ...*, χρήση πραγματολογικών μορίων π.χ. *εε, εμ*, (διότι τα παιδιά, για να εκφράσουν τις σκέψεις, εμπειρίες τους, προσπαθούσαν, να κερδίσουν χρόνο), χρήση διπλών συμφώνων (χαρακτηριστικό ΚΔ) ακόμη και σε αγγλικές λέξεις, όπως *τάρμπλετ*, χρήση του ν στο τέλος λέξεων π.χ. *σκύλον*.

Σχετικά με τη γραμματική/σύνταξη παρατηρούνται στην πρώτη/αρχική και σε μικρότερο βαθμό στη δεύτερη/τελική παραγωγή προφορικού λόγου, συντακτικά ατελείς και ανολοκλήρωτες προτάσεις/φράσεις, παρατακτική σύνδεση και ασύνδετη συμπαράθεση προτάσεων/φράσεων/λέξεων, ενεργητική σύνταξη, ελλειπτικές φράσεις, ασυνταξίες.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, παρατηρούνται στην πρώτη/αρχική και σε μικρότερο βαθμό στη δεύτερη/τελική παραγωγή προφορικού λόγου:

- α) Ένα «πρόχειρο», μη επεξεργασμένο, μη εξειδικευμένο λεξιλόγιο με επαναλήψεις π.χ. *θα θα*, με λέξεις/φράσεις, που παρουσίαζαν λιγότερη ακρίβεια, με πρόχειρη έκφραση και με μια προσπάθεια βελτίωσης της φράσης, με λέξεις, που εμπειρείχαν ασαφή σημασία και γενικευτικούς όρους.
- β) Αγγλικές λέξεις, οι οποίες σχετίζονται με την τεχνολογία ή τον αθλητισμό π.χ. *πλίσ-στεισιον, τάρμπλετ, μπάσκετ, κομπιούτερ*.
- γ) Λέξεις της κυπριακής διαλέκτου π.χ. *δειλις/δειλινό, τζιαι/και, που θα μεγαλώσω/όταν, άμα/όταν, πηαίνω/ πηγαίνω, έφοομαι/δεν φοβάμαι, εν έχω/δεν έχω*.
- δ) Επαναλήψεις με συχνόχρηστες λέξεις/φράσεις της ΚΝΕ, όπως *θα ήθελα, μου αρέσει*.
- ε) Τέλος, υπήρξε λανθασμένη χρήση ρημάτων και ουσιαστικών π.χ. *Θα ήθελα να απασχολούμαι με φίλους*.

Σχετικά με την πραγματολογία, στην πρώτη/αρχική προφορική έκφραση, παρόλο που υπάρχει για τον ακροατή, επικοινωνιακή πληρότητα, νοηματική συνεκτικότητα και άμεση αναφορά στο θέμα, δεν υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στις προτάσεις και η συνοχή είναι σε χαμηλό επίπεδο. Στη δεύτερη/τελική παραγωγή, μετά τη διδακτική παρέμβαση, υπάρχει εμφανής και καταγεγραμμένη πρόοδος.

Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών μειώνεται στη δεύτερη/τελική παραγωγή, παρόλο που ήταν μεγαλύτερη σε έκταση. Τα περισσότερα «λάθη» εντοπίστηκαν στις καταλήξεις ρημάτων, στο θέμα επιθέτων και ουσιαστικών, στον πληθυντικό αρχαιοκλιτών ουσιαστικών και στην προσπάθεια των παιδιών, να αποδώσουν γραπτώς λέξεις της ΚΔ π.χ. *τρω* αντί *τρώγω*, *πιένω*

αντί πηγαίνω, διό αντί δίνω ή στην προσπάθειά τους να «εξευγενίσουν» λέξεις της ΚΔ π.χ. *καλαθιέρα*.

Όσον αφορά τη γραμματική, τόσο στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή όσο και στη δεύτερη/τελική, υπήρξε έντονη η απουσία του κόμματος, κυρίως πριν από συνδέσμους, μετά από χρονικά επιρρήματα, μετά από συνδετικές/μεταβατικές λέξεις και στο ασύνδετο σχήμα.

Ο τομέας της σύνταξης, ο οποίος σχετίζεται με το επίπεδο εσωτερικής οργάνωσης του κειμένου, με τα δομικά, κειμενικά στοιχεία και το επίπεδο γλωσσικής συνοχής (αριθμό προτάσεων: κύριων, απλών, δευτερευουσών, σύνθετων, αριθμό περιόδων και παραγράφων), παρουσιάζει βελτίωση στη δεύτερη/τελική γραπτή παραγωγή. Στην πρώτη/αρχική και στη δεύτερη/τελική παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται χρήση της υποτακτικής και παρατακτικής σύνδεσης προτάσεων και του ασύνδετου σχήματος.

Αδιαμφισβήτητα, στη δεύτερη/τελική παραγωγή υπάρχει μεγαλύτερη χρήση συνδετικών, μεταβατικών, διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων, που λειτουργούν ως προσθετικές, συμπληρωματικές μιας ιδέας/πληροφορίας και υποβοηθούν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

Στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή ήταν ανύπαρκτη η παραγραφοποίηση και έντονη η απουσία εσωτερικής οργάνωσης των ιδεών των παιδιών. Έντονη, επίσης, ήταν η μικρή έκταση και η απουσία δομής, με αρχή, μέση και τέλος. Τα παραγόμενα κείμενα μετά τη διδακτική παρέμβαση απόκτησαν παραγραφοποίηση και εσωτερική δομή, η οποία βασίζεται σε ένα σχήμα υπερδομής, το οποίο εξάχθηκε κατά τη διδακτική παρέμβαση.

Επίσης, στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός «λαθών», που οφείλονται στη χρήση της ΚΔ και γλωσσικών στοιχείων, που προσδίδουν προφορικότητα π.χ. *διαβάζω λίγο αντί διαβάζω λίγη ώρα, βλέπω λίγη τηλεόραση αντί βλέπω λίγη ώρα τηλεόραση*.

Το λεξιλόγιο στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή ήταν μεν λεξιλογικά έγκυρο, αλλά φτωχό και αποτελείτο στην πλειοψηφία του από συχνόχρηστες λέξεις/φράσεις και επανάληψη λέξεων, ενώ στην δεύτερη/τελική παραγωγή το λεξιλόγιο ήταν πιο πλούσιο, διότι χρησιμοποιήθηκαν λέξεις/φράσεις ενός ειδικού, θεματικού λεξιλογίου με θέμα: «Ελεύθερος Χρόνος». Το κείμενο του συγγραφέα αποτέλεσε μια «γλωσσική προθέρμανση» για το δικό τους κείμενο, με αποτέλεσμα να αξιοποιήσουν στη γραπτή τους έκφραση επίθετα, επιρρήματα, μετοχές, καλολογικά στοιχεία, που υπήρχαν στο διδασκόμενο κείμενο.

Παρατηρείται στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή πιο έντονη η χρήση λέξεων της αγγλικής γλώσσας οι οποίες σχετίζονται με αθλήματα και την τεχνολογία, όπως *μπάσκετ, χάντμπολ, ματς, κομπιούτερ, πλείστέισιον, τάμπλετ/τάμπλετ/τάπλετ*.

Χαρακτηριστικά του διαλεκτικού λόγου εμφανίζονται κυρίως στην πρώτη/αρχική γραπτή παραγωγή με τη χρήση συχνόχρηστων λέξεων/φράσεων, όπως *μάππα* αντί *μπάλα*, *παπάς* αντί *πατέρας*, *τζαί* αντί *και*, *πιένω* αντί *πηγαίνω* και άλλοι διαλεκτικοί ρηματικοί τύποι, χρήση διπλών συμφώνων, υπέρμετρη χρήση του τελικού-ν.

Το φαινόμενο όμως αυτό της μεταφοράς προφορικών στοιχείων στον γραπτό λόγο δεν συνδέεται αποκλειστικά με τους διαλεκτόφωνους μαθητές/μαθήτριες, διότι όλοι οι μαθητές μεταφέρουν συστηματικά στοιχεία προφορικότητας στον γραπτό λόγο (Ιορδανίδου, Αρχάκης & Άκουρος, 1999). Σε πολλές περιπτώσεις υπήρχε συνειδητή προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών να «εξευγενίσουν» την κυπριακή διάλεκτο, ώστε να ομοιάζει με την ΚΝΕ και να είναι αρεστή στον αποδέκτη των εργασιών τους.

Η χρήση λέξεων/φράσεων της ΚΔ ήταν λίγο μεγαλύτερη στον πρώτο/αρχικό γραπτό λόγο των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία ή που δεν ομιλούν στο σπίτι την ελληνική σε σχέση με τον πρώτο/αρχικό γραπτό λόγο των αυτόχθονων μαθητών/ μαθητριών ή που μιλούν στο σπίτι την ελληνική, διότι υπάρχουν σε πολλές περιπτώσεις δύο λέξεις, για να περιγράψουν το ίδιο πράγμα, μία στην ΚΔ και μία στην ΚΝΕ, π.χ. *εδώ-δαμέ, μιτσής-μικρός* κτλ. υπάρχουν διαφορές στη σύνταξη και δυσκολεύονται να διακρίνουν ποια μορφή σύνταξης είναι επιτρεπόμενη στον γραπτό λόγο και ποια στον προφορικό π.χ. *σου το είπα-είπα σου το* κτλ., υπάρχουν διαφορές στην ίδια τη λέξη π.χ. *μένω-μεινίσκω*, υπάρχουν διαφορές στις καταλήξεις π.χ. *μάπια-μάθκια*.

Στον τομέα της Πραγματολογίας η δεύτερη/τελική γραπτή εργασία σχολιάστηκε ως προς τη δομή, τη νοηματική συνεκτικότητα, την εσωτερική συνοχή και την πληροφορική πληρότητα σε σχέση με την επικοινωνιακή καταλληλότητα του παραγόμενου λόγου και ήταν σε υψηλότερα επίπεδα από την πρώτη/αρχική.

Επιπρόσθετα, μέσω της συλλογής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων από τα ερωτηματολόγια των 26 εκπαιδευτικών διαφάνηκαν οι κοινωνιογλωσσικές αντιλήψεις, οι απόψεις, οι συμπεριφορικές στάσεις, η ετοιμότητα, η επάρκεια των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη σε πολύγλωσσες τάξεις, μικτής ικανότητας υπό την επίδραση της κοινωνικής διγλωσσίας.

Σχετικά με τη χρήση της κυπριακής διαλέκτου στις σχολικές μονάδες, ο χρόνος του διαλείμματος, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς, ως η περίπτωση επικοινωνίας όπου η ΚΔ χρησιμοποιείται αβίαστα, φυσικά, σε μεγάλη συχνότητα, κυρίως μεταξύ αυτόχθονων αλλά και μεταξύ αυτόχθονων και παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Σε μικρότερο βαθμό γίνεται η χρήση της μεταξύ παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

Σε σχολικές συγκεντρώσεις και ενδοσχολικές εκδηλώσεις η ΚΔ χρησιμοποιείται σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ στις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από όλα τα παιδιά. Σχετικά με τη διδακτέα ύλη, είναι ελάχιστα τα διδασκόμενα κείμενα στην ΚΔ.

Όσον αφορά τη χρήση της ξένης γλώσσας από τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, γίνεται σε μικρό βαθμό, ενώ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος γίνεται σε μεγάλο βαθμό.

Σε σχολικές συγκεντρώσεις δεν χρησιμοποιείται καθόλου, σε ενδοσχολικές εκδηλώσεις σε ελάχιστο βαθμό, σε εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές σε μεγάλο βαθμό.

Γενικά, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν θεωρεί σημαντική τη χρήση και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία, αναγκαία θεωρεί την εκμάθηση της ελληνικής, ως επίσημης-κυρίαρχης γλώσσας του κράτους. Η διαπίστωση αυτή, οδηγεί στο συμπέρασμα, πως ενώ το ΥΠΠ εξαγγέλλει πολυπολιτισμική πολιτική και εφαρμογή ενός πολυπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαίδευση, παρουσιάζει χαρακτηριστικά ενός αφομοιωτικού μοντέλου. Η διδασκαλία, η ενδυνάμωση και χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, θεωρείται από το εκπαιδευτικό σύστημα προσωπική υπόθεση και επομένως, το κράτος υποδοχής δεν έχει καμιά υποχρέωση να την προωθή. Επιβάλλεται, να γίνουν επίσημες, εκπαιδευτικές τομές, ώστε τα παιδιά να ομιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο χωρίς ενοχές.

Το πρόγραμμα ένταξης και προσαρμογής των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται ανεπαρκές, γιατί η ένταξη τους στην τάξη πραγματοποιείται χωρίς γνώση της ΚΝΕ. Ο χρόνος για εξατομικευμένη βοήθεια και ενισχυτική διδασκαλία σε σχέση με τις ανάγκες τους, είναι ελάχιστος. Το εκπαιδευτικό έργο αντιμετωπίζει ως δυσκολίες τόσο την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας καθώς και την έλλειψη ενδιαφέροντος του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Τα τελευταία χρόνια, παρόλο που πραγματοποιείται εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις, που διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση, αναμένεται να υπάρξει συνέχεια και σταθερότητα. Επίσης, η εξατομικευμένη στήριξη στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία πρέπει να συμπεριλαμβάνει εκτός της ακαδημαϊκής και ψυχολογική, συναισθηματική, κοινωνική στήριξη.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η ύπαρξη γλωσσικής διμορφίας στην Κύπρο επηρεάζει τον βαθμό κατανόησης της ελληνικής γλώσσας κι έχει επιπτώσεις στη διδασκαλία της στα γηγενή και στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Επιπλέον, θετικές ή αρνητικές στάσεις στη γλώσσα μπορεί να επηρεάσουν πρώτα από όλα την ενίσχυση ή απλώς τη διατήρηση ή την υποχώρηση ποικιλιών χαμηλού κύρους. Έχει αποδειχτεί ότι η στάση ενός ατόμου απέναντι στην ποικιλία, που προσπαθεί να μάθει, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την ίδια τη δυσκολία ή ευκολία εκμάθησής της (Φερράρι, 2007:1-8).

Από την εργασία αυτή έχουν εξαχθεί εξαιρετικά χρήσιμα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα, σχετικά με τα προβλήματα των μαθητών/μαθητριών σε ένα περιβάλλον, όπου επιδρούν ταυτόχρονα, η γλωσσική ποικιλία, κοινωνική διγλωσσία (ΚΝΕ-ΚΔ) και η επίδραση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

Συμπερασματικά, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα υποχρεώνει τους μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία, να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, που έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, για να καλύψει ανάγκες και απαιτήσεις του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού και αυτό εμπεριέχει μακροπρόθεσμα, τον κίνδυνο ενσωμάτωσης/αφομοίωσης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία αντί υγιούς και ομαλής ένταξής τους. Επίσης, θεωρεί πως η επιφανειακή επικοινωνιακή ευχέρεια των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία είναι δείκτης της συνολικής γλωσσικής τους επάρκειας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αγνοώντας πως η γλώσσα είναι εργαλείο σκέψης και συνεχούς μάθησης.

Η ορθή και ουσιαστική αξιοποίηση του χρόνου ενισχυτικής διδασκαλίας των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποτελεσματική, διότι βοηθούνται, να προχωρήσουν στο επόμενο γλωσσικό επίπεδο της Γ2/ΞΓ. Η ΚΝΕ πρέπει, να διδάσκεται στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία όχι μόνο για σκοπούς προσαρμογής, επικοινωνίας και ένταξης στο κοινωνικό σύνολο της χώρας υποδοχής αλλά και για σκοπούς ακαδημαϊκής προόδου. Η δημιουργία τάξεων υποδοχής θα αποτελούσε μια θετική εξέλιξη και ενέργεια ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής.

5. Περιορισμοί στην Έρευνα

Από όλους θεωρείται παραδεκτό, πως οι μικτές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, αξιοποιούν καλύτερα τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις αδυναμίες της καθεμιάς.

Το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού είναι σχετικά μικρό και αυτό έχει ως συνέπεια, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας να μην είναι γενικεύσιμα.

Σχετικά με το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της έρευνας, είναι σημαντικό να έχει γίνει η πρώτη/αρχική ηχογράφιση και γραπτή εργασία σε μικρό χρονικό διάστημα, ώστε να μην επιτραπεί, να μεσολαβήσουν νέες εμπειρίες και αφομοίωση νέων γνώσεων.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό η διδακτική παρέμβαση, να έχει πραγματοποιηθεί στα τρία τμήματα Γ' τάξης, χωρίς να μεσολαβήσει χρόνος. Αν είναι εφικτό, να έχει μεσολαβήσει σε όλα τα παιδιά ο ίδιος χρόνος μεταξύ της διδακτικής παρέμβασης και δεύτερης/τελικής ηχογράφησης καθώς και δεύτερης/τελικής γραπτής εργασίας, διότι οι συνθήκες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι στην έρευνα.

Όλη η έρευνα έχει περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης λόγω του μικρού δείγματος, επομένως, τίθεται θέμα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματά της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν όμως, να έχουν ισχύ πέρα

από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, σε άλλα κοινωνικά πλαίσια (σχολικές μονάδες). Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων για σκοπούς εμπλουτισμού των θεωριών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/Ξ υπό την επίδραση της γλωσσικής ποικιλίας.

Παρόλα αυτά, τέτοιου τύπου έρευνες έχουν κερδίσει την προσοχή και την αυξάνουσα αποδοχή και σημασία, τις τελευταίες δεκαετίες, βελτιώνοντας τα υπό συζήτηση επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα της επιστημονικής κοινότητας σε κοινωνιογλωσσικά θέματα.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης, Μ. (1998) *Η Εκπαίδευση των Παλλινουστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ιορδανίδου, Α., Αρχάκης, Α. & Ακουρος, Ν. (1999) Στο: Καρυσολαίμου Μ (1999), Στοιχεία προφορικότητας στον γραπτό μαθητικό λόγο. Ανακοίνωση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. (Λευκωσία, 17 Σεπτεμβρίου -19 Σεπτεμβρίου 1999), Λευκωσία.
- Ιωαννίδου, Ε. (2009) Using the improper language in the classroom, *Language and Education*, Vol 23, (No 3), 263-278.
- Ιωαννίδου, Ε., Τσιπλάκου, Σ. (2018) Πολυγλωσσία και Γλωσσική [Ποικιλότητα: Το Ζήτημα του Διδιαλεκτισμού στα Δυνάμει Δίγλωσσα Παιδιά. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.) *Οδηγός για Διαχείριση Κοινωνικοπολιτικής Ετερότητας* (σ.σ. 27-43). Λευκωσία: ΥΠΠ / ΠΙΚ.
- Καρυσολαίμου, Μ. (2000) Κυπριακή πραγματικότητα και κοινωνιογλωσσική περιγραφή. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. (Πρακτικά της 20ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 23-25 Απριλίου 1999), Θεσσαλονίκη.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2008) ΚΕΠΑ, *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, Γλωσσών*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντίνιας, Κ.Δ. και Ζαρκογιάννη, Ε.Χ. (2009) *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαπαύλου, Α. (2011) *Το Γλωσσικό Τοπίο στην Κύπρο-Σύγχρονες Κοινωνιογλωσσικές και Εκπαιδευτικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Τσιπλάκου, Σ. (2007) *Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις*, Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Τσιπλάκου, Σ. (2018) Κατανοώντας τη Διγλωσσία: Θεωρητικές Έννοιες και Εφαρμογές τους στην Τάξη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.) *Οδηγός για Διαχείριση Κοινωνικοπολιτικής Ετερότητας* (σ.σ. 7-26). Λευκωσία: ΥΠΠ / ΠΙΚ.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χατζηπαναγιωτίδη Α., Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα, και Διδακτική της ελληνικής γλώσσας- Μάθημα 9^ο «Διγλωσσία», Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.
- Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Creswell, J. (2011) *Εκπαιδευτική Έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Έλλην.
- Ferguson, C.A. (1959) Diglossia. In P.P. Giglioli (Ed.), *Language and social context*, Middlesex: Penguin Books. [α' δημοσίευση: Word, 15 (1959)].
- Fishman, J. (1965) *Who speaks what language to whom and when*. *La Linguistique*, 2.
- Fishman, J. (1967) Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2). doi: 10.1111/j.1540 4560. 1967.tb 00573. x.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Landry, R. & Allard, R. (1994) Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behaviour. *International Journal of the Sociology of Language* 108.
- Sciriha, L. (1996) *A Question of identity: Language use in Cyprus*, Nicosia: Intercollege Press.
- Sitas, E. (2016) Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία-Η Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών στο Δημόσιο Σχολείο, ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.Ι.Γ Πανελλήνιος Σύλλογος Καθηγητών Ισπανικής Γλώσσας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, <http://www.stokokkino.gr/article/100000000024380/>
- Sivas, E. 2003. «Γλωσσικές ιδεολογίες και κοινωνιογλωσσολογική κατάσταση στη σημερινή κοινότητα της Κύπρου», *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, (Ρέθυμνο 18 Σεπτεμβρίου-21 Σεπτεμβρίου 2003, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Trudgill, P. (1992) *Introducing language and society*, London: Penguin English.