

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΛΒΑΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ.**



**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας
Μερτίρη Πετρίνα**

**Επιβλέποντες καθηγητές
Ε. Βασιλάκη
Χ. Γκόβαρης**

ΒΟΛΟΣ 2011

*Στους πολυαγαπημένους μου γονείς που αγωνίζονται πολύ σκληρά
για να κάνουν τα όνειρά μου πραγματικότητα
καθώς και σε έναν ξεχωριστό άνθρωπο
που είναι δίπλα μου και με στηρίζει
σε κάθε μου βήμα...*

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου Ευγενία Βασιλάκη που με τις γνώσεις, την υπομονή και την καθοδήγηση της με βοήθησε να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία και όχι μόνο αυτό.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Βόλου καθώς και τους εκπαιδευτικούς για την συνεργασία τους και την προθυμία που έδειξαν για να διεξαχθεί η έρευνά μου.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση των κυριότερων σημείων που αφορούν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη συνέχεια παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήσα αναφορικά με τα παραπάνω ζητήματα.

Συγκεκριμένα, η ερευνητική μας μελέτη έγινε σε σχολεία της πόλης του Βόλου κατά τον Απρίλιο-Μάιο του 2011 με τη συμμετοχή 67 αλλοδαπών μαθητών αλβανικής καταγωγής. Γενικός σκοπός της έρευνάς μας αποτέλεσε η διερεύνηση της γλωσσικής συμπεριφοράς και χρήσης δίγλωσσων μαθητών αλβανικής καταγωγής καθώς και των παραγόντων (οικογένεια, σχολείο) που σχετίζονται με την ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών αυτών.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές καταδείχθηκε ότι τα παιδιά αυτά στην πλειοψηφία τους είναι γεννημένοι στην Ελλάδα (64,2%) και χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα από αρκετά καλά έως πάρα πολύ καλά (97%). Πρέπει να σημειώσουμε ότι λίγο μιλάνε τα παιδιά εκείνα που έχουν ελάχιστα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα αλλά και πάλι η ελληνομάθειά τους βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Όσον αφορά τη γνώση της πρώτης γλώσσα, προέκυψε ότι όλοι οι μαθητές μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα, άλλοι σε υψηλότερο και άλλοι σε χαμηλότερο επίπεδο. Οι περισσότεροι (53,2%) μιλάνε αρκετά καλά αλβανικά και το 29,9% τα μιλάει σε ίδιο περίπου επίπεδο με την ελληνική γλώσσα. Από το δείγμα μας ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν μιλάνε καθόλου τη μητρική τους γλώσσα. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με την ικανότητά τους ως προς τη γραφή στην αλβανική γλώσσα. Το 62,7%, μας απάντησε ότι δεν γνωρίζει να γράφει καθόλου στα αλβανικά και πολύ λίγοι ήταν εκείνοι που γνώριζαν να παράγουν γραπτό λόγο (11,9%).

Τέλος, αισιόδοξη ήταν και η ομολογία των μαθητών ότι δεν αντιμετώπισαν ούτε αντιμετωπίζουν ρατσιστική συμπεριφορά από τους γηγενείς συμμαθητές τους και προβλήματα προσαρμογής και επικοινωνίας στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Πολυπολιτισμικότητα, Ετερογένεια, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Δίγλωσση εκπαίδευση, Ενδυνάμωση, Μητρική γλώσσα, Δυναμική διγλωσσία, Εθνική ταυτότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	6
---------------	---

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Η ΕΛΛΑΔΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΧΩΡΑ

1.1 Η Ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία και το πολυπολιτισμικό σχολείο.....	9
1.2 Ξενοφοβία: Η Εξέλιξή της και η Πολιτισμική Ετερότητα ως Εσωτερικός	
1.3 Εχθρός.....	12
1.4 Ετερογένεια στη σχολική τάξη.....	14
1.5 Δυσκολίες που συναντά στο ελληνικό σχολείο ο αλλοδαπός μαθητής.....	16
1.5 Ταυτότητα και Ενδυνάμωση.....	18

2^ο Κεφάλαιο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου της Διαπολιτισμικής εκπαίδευση.....	20
2.2 Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	23
2.3 Μοντέλα της διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	25
2.4 Η πραγματικότητα της στην Ελλάδα σήμερα και κριτική προσέγγιση.....	28

3^ο Κεφάλαιο: Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.1 Ορισμοί της Διγλωσσίας.....	30
3.2 Αίτια εμφάνισης.....	33
3.3 Διαστάσεις της Διγλωσσίας.....	34
3.4 Ταυτόχρονη και διαδοχική κατάκτηση.....	35
3.5 Διγλωσσία και εκπαίδευση.....	38
3.6 Ο ρόλος της πρώτης γλώσσας.....	43
3.7 Έρευνες σχετικά με την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία.....	45

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4^ο Κεφάλαιο: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Η επιλογή του θέματος.....	55
4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	56
4.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	57
4.3.1 Το δείγμα της έρευνας.....	57
4.3.2 Η Μέθοδος έρευνας και τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	58

5^ο Κεφάλαιο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Τα αποτελέσματα της έρευνας από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.....	61
--	----

6^ο Κεφάλαιο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Τα συμπεράσματα της έρευνας από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.....	74
--	----

Βιβλιογραφία.....	82
-------------------	----

Παράρτημα.....	86
----------------	----

Εισαγωγή

Μετανάστης - αλλοδαπός ή ξένος μπορεί να χαρακτηριστεί αυτός που είναι γεννημένος στην αλλοδαπή χώρα, αλλά κατοικεί και δραστηριοποιείται στη χώρα υποδοχής. Τα τελευταία χρόνια και κυρίως κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, η Ελλάδα γνώρισε και αντιμετώπισε τη μαζικότερη εισροή οικονομικών μεταναστών και προσφύγων στην ιστορία της. Το κύμα μετανάστευσης που δέχεται κάθε χρόνο, αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς, προκαλώντας σύνθετες μεταβολές στο κοινωνικό και ιδεολογικό προφίλ της χώρας υποδοχής και ενισχύοντας παράλληλα τόσο τις ρατσιστικές αντιλήψεις όσο και το αίσθημα της ξενοφοβίας. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι αυτή η κοινωνική πραγματικότητα φέρνει στο επίκεντρο των συζητήσεων και την ένταξη-ενσωμάτωση από την μια των μεταναστών στην κοινωνική - οικονομική πραγματικότητα και από την άλλη των παιδιών τους στη σχολική κοινότητα.

Ειδικότερα, χρόνο με τον χρόνο, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που εγγράφονται στις βαθμίδες της εκπαίδευσης αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Το γεγονός αυτό δηλώνει την αλλαγή που έχει συντελεστεί στο ελληνικό σχολείο καθώς και τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στους κόλπους του.

Ωστόσο, η κατάσταση αυτή δεν αφήνει ανεπηρέαστους την κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα που προσπαθούν να λύσουν τα ποικίλα ζητήματα που προκύπτουν και να λάβουν σοβαρά υπόψη την ενσωμάτωση και τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών μέσα από τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων που αποσκοπούν στην αποτελεσματική και ενεργητική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Προερχόμενη από μια μεταναστευτική χώρα και αντιμετωπίζοντας και η ίδια, τόσο προβλήματα διγλωσσίας, όσο και προβλήματα ένταξης, από τη μια στο σχολείο και από την άλλη στην κοινωνία, αφού ο δικός μου τρόπος ζωής δεν έμοιαζε σε τίποτα με τον τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής, συγγράφω την παρούσα διπλωματική εργασία με σκοπό να διερευνήσω τόσο τα προβλήματα διγλωσσίας που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν μαθητές που προέρχονται από μια ξένη χώρα και βρίσκονται τώρα στην ίδια θέση με την δική μου κάποτε, όσο και προβλήματα ένταξής τους στη σχολική κοινότητα. Ο λόγος αυτός στάθηκε και αφορμή για την επιλογή και εκπόνηση του συγκεκριμένου θέματος και της συγκεκριμένης εργασίας.

Επιπρόσθετα, επιδιώκω μέσα από τη συζήτηση που θα πραγματοποιήσω με τους συγκεκριμένους μαθητές να γνωρίσω αυτά τα προβλήματα, να τα συγκρίνω με αυτά που αντιμετώπισα και να ανακαλύψω τυχόν διαφορές ανάμεσά τους. Θέλω να πιστεύω πως σίγουρα θα υπάρχουν διαφορές, ακόμα και μικρές, δεδομένου ότι τα αναλυτικά προγράμματα έχουν, τώρα, προσαρμοστεί ανάλογα, στις ανάγκες αυτών των παιδιών, πράγμα που στο παρελθόν δεν ενθαρρύνθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό και δεν βρήκε μεγάλη απήχηση από το Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό φαίνεται λογικό, αφού το κύμα μετανάστευσης στην Ελλάδα αυξάνεται, χρόνο με το χρόνο, ολοένα και περισσότερο κάνοντας με αυτόν τον τρόπο επιτακτική την ανάγκη για αλλαγή, προσαρμογή και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία.

Η παρούσα εργασία εντάσσεται κυρίως στον επιστημονικό χώρο της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και δίνει έμφαση ιδιαίτερα στο θέμα της διγλωσσίας. Αποτελείται από δυο μέρη και τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται μια θεωρητική προσέγγιση πάνω στο θέμα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η έρευνα που υλοποιήθηκε σε δείγμα δίγλωσσων μαθητών αλβανικής καταγωγής σε Δημοτικά σχολεία του Βόλου, τα αποτελέσματα και τα πορίσματά της.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε θέματα όπως η πολυπολιτισμικότητα και η ξеноφοβία και παρουσιάζονται οι συνέπειές τους στην κοινωνία και το σχολείο. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι δυσκολίες που συναντά ο αλλοδαπός μαθητής κατά την εισαγωγή και τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο σχολείο. Θίγεται επιπλέον το θέμα της ετερογένειας μέσα στη σχολική τάξη και ο τρόπος με τον οποίον αντιμετωπίζεται από εκπαιδευτικούς και ημεδαπούς. Τέλος, στο υποκεφάλαιο που αφορά την ταυτότητα και την ενδυνάμωση παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουμε ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές μας στη σχολική κοινότητα αλλά και να ενισχύσουμε την εθνική τους ταυτότητα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται οι στόχοι και τα μοντέλα και τέλος επιχειρείται να γίνει μια κριτική προσέγγιση γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αναδειχθεί η επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται το θέμα της διγλωσσίας και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Αναλυτικότερα, γίνεται μια μικρή αναφορά στους ορισμούς που έχουν

δοθεί κατά καιρούς για τη διγλωσσία από ερευνητές, συγγραφείς και μελετητές. Ακόμη γίνεται αναφορά των πιθανών αιτιών που οδηγούν στο φαινόμενο της διγλωσσίας καθώς και στις διαστάσεις που τη συνοδεύουν. Επιπλέον, γίνεται διάκριση ανάμεσα στην ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της μητρικής γλώσσας και μελετάται η τυπολογία και τα θέματα που σχετίζονται με τη δίγλωσση εκπαίδευση. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες προηγούμενες έρευνες για τη διγλωσσία σε ελληνικά σχολεία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, δηλαδή στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται αναλυτικά, οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου θέματος, οι στόχοι της έρευνας, η μεθοδολογία, οι μέθοδος και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων καθώς και τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται και σχολιάζονται αναλυτικά στο πέμπτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το επίπεδο γλωσσομάθειας του δείγματος και των γονιών του, ορισμένες συσχετίσεις που κάναμε με το επίπεδο γλωσσομάθειας και τον τόπο καταγωγής, την ηλικία και τη χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα. Γίνεται επιπλέον σύγκριση αυτών με πορίσματα παλαιότερων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης και προτείνονται τρόποι για το τι θα πρέπει να κάνει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, πώς να τους εντάξουν ομαλά στη σχολική κοινότητα και να ενδυναμώσουν την εθνική τους ταυτότητα.

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ **1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

Η Ελλάδα πολυπολιτισμική χώρα

1.1 Η Ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία και το πολυπολιτισμικό σχολείο

Η Ελλάδα από χώρα εξαγωγής μεταναστών μετατρέπεται, κυρίως κατά τις δεκαετίες 1980-1990, σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Κάθε χρόνο το κύμα μετανάστευσης αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς καθιστώντας την ελληνική κοινωνία πολύμορφη.

Συνήθως, οι αλλοδαποί που εισήλθαν τα πρώτα χρόνια στην Ελλάδα ήταν κυρίως οικονομικοί μετανάστες που εγκατέλειψαν τη χώρα τους με σκοπό να εργαστούν και να ζήσουν σε καλύτερες συνθήκες και υγιέστερο περιβάλλον. Ο αριθμός των αλλοδαπών εργαζομένων κυμαίνεται από μερικές δεκάδες χιλιάδες (νόμιμοι εργαζόμενοι) σε μερικές εκατοντάδες χιλιάδες (παράνομοι). Ο ακριβής αριθμός όμως των αλλοδαπών στην Ελλάδα είναι άγνωστος και παρ' όλο που διάφορες αρμόδιες υπηρεσίες συμπεριλαμβανομένης και της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας δεν παρέχουν έγκυρα στατιστικά δεδομένα, τα στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει διάφοροι ερευνητές δεν αφήνουν αμφιβολία ότι η Ελλάδα εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που συνέλεξε ο Κατσορίδας (1994), οι πρώτες επικρατέστερες ομάδες μεταναστών ήταν κυρίως Αλβανικής καταγωγής (150.000-300.000), Πολωνικής (80.000-100.000), Αιγυπτιακής (περίπου 55.000) και τέλος Κινεζικής (περίπου 15.000).

Όλες οι εκτιμήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελλαδικό χώρο σχετικά με την εισροή μεταναστών συγκλίνουν στον αριθμό 500.000-600.000, που σημαίνει ότι το 5% του ελληνικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί. Αν σ' αυτό προσθέσουμε και τον αριθμό των Τσιγγάνων και της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, τότε το ποσοστό των «πολιτισμικά διαφορετικών» αυξάνεται σημαντικά (Δαμανάκης, 2003).

Αν σ' αυτό το ποσοστό προσθέταμε και τον αριθμό των παιδιών των αλλοδαπών, τότε αυτό θα αυξανόταν κατά πολύ. Και παρόλο που οι περισσότεροι αλλοδαποί εργαζόμενοι δεν έχουν φέρει μαζί τους και τα άλλα μέλη της οικογένειάς τους, ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών αυξάνεται συνεχώς αναγκάζοντας την ελληνική πολιτεία να

λάβει μέτρα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους προβλημάτων, για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και επίσης για την ομαλή ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με στοιχεία που δίνει το Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το ποσοστό μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία υπερβαίνει κατά πολύ το 10%. Ενδεικτικά κατά τη σχολική περίοδο 2002-2003 οι αλλοδαποί μαθητές όλων των βαθμίδων ανέρχονταν σε 98.241 (σε σύνολο μαθητών 1.460.464, δηλαδή ποσοστό 6,7%), κατά τη σχολική περίοδο 2004-2005 σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης ανέρχονταν στις 113.463 (σε σύνολο μαθητών 1.449.032, δηλαδή ποσοστό 7,8%) ενώ κατά την περίοδο 2008-2009, σχεδόν το 18% των παιδιών στα δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ήταν αλλοδαποί.

Το γεγονός αυτό αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου που θα πρέπει να υιοθετήσει και να εμπεδώσει στην πράξη ένα αντιρατσιστικό πλαίσιο, το οποίο όχι μόνο θα αποτρέπει και θα καταδικάζει αυστηρά κάθε μορφή διάκρισης ή αξιολογικής ιεράρχησης με κριτήριο την καταγωγή, τη θρησκεία ή τη φυλή του μαθητή, αλλά και θα εγγυάται τη συναισθηματική ασφάλεια των αλλοδαπών μαθητών, τον σεβασμό της προσωπικότητάς τους και των ιδιοτήτων τους. Εκτός από τις γνώσεις που παρέχει και τις πρακτικές δεξιότητες που καλλιεργεί, το σχολείο οφείλει να μεταδίδει στους μαθητές κυρίως αξίες ζωής και εφόδια για την ένταξή τους στην κοινωνία.¹

Οι τρόποι συμπεριφοράς, η εκτίμηση στην ανθρώπινη προσωπικότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μαθαίνονται και γίνονται στάση και πρακτική ζωής. Το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελεί τον χώρο συνάντησης των μαθητών με συμμαθητές τους από ετερογενή περιβάλλοντα και διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και η λειτουργία του επηρεάζει την ομαλή συμβίωση των μελών του.

Ο Γκότοβος διακρίνει τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών σε δύο κατηγορίες:

- ◆ τεχνικά, τα οποία αφορούν την προσαρμογή των μαθητών με πολιτισμική ετερότητα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αυτό να λειτουργεί ως

¹Σχετικά με το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης στις αρχές του 21ου αιώνα βλ. Αντωνίου 2009: 155-7.

ανασταλτικός παράγοντας για την εξέλιξή τους και την κοινωνικοποίησή τους στο σχολείο

- ◆ ιδεολογικά, τα οποία αφορούν τις διαφοροποιήσεις και τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα απαραίτητες για προσαρμογή στη διαμόρφωση της νέας πολυπολιτισμικής κατάστασης (Γκότοβος 2002: 61-2).

Είναι φανερό ότι θέμα συζήτησης και αντιπαραθέσεων των παιδαγωγών και των πολιτικών αποτελούν τα ιδεολογικά ζητήματα. Άλλωστε, στις σύγχρονες κοινωνίες «*οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ των λαών δεν είναι πια πολιτικές και οικονομικές. Είναι διαφορές κουλτούρας*» (Huntington 1999: 23 στο Γκότοβος 2002). Με την έλευση των μεταναστών στα ομοιογενή κράτη τα σχολεία γίνονται εργαστήρια «*πολιτισμικού αλφαριθμητισμού*» (Manney 2005: 8-9). Η ομοιομορφία στην τάξη δίνει τη θέση της στην πολιτισμική ετερότητα και μαθητές με κάθε είδους διαφορετικότητα, φυλετική, εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, κοινωνική, αποτελούν τον πληθυσμό της τάξης και της κοινωνίας μετέπειτα.

Οι αντιπαραθέσεις στις εκπαιδευτικές τακτικές εξαιτίας της αλλαγής στην πραγματικότητα της νέας σχολικής τάξης επιβεβαιώνονται από την ενίσχυση του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού προσανατολισμού στην Ευρώπη. Τα κράτη προσπαθούν να κρατήσουν την ομοιογένειά τους, δηλαδή την ένταξη «*των μελών ή μέρους των μελών τους σε συμπαγείς ομάδες, έχοντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένα κοινωνικά – δομικά κριτήρια. Τέτοια κριτήρια είναι, κατά κανόνα, ο πολιτισμός, η γλώσσα ή / και η θρησκεία*» (Γκόβαρης 2004: 29).

Ο Γκόβαρης θεωρεί ότι στην ίδια κατεύθυνση είναι και η δημιουργία μιας σειράς ειδικών δομών εκπαίδευσης και ειδικών κλάδων παιδαγωγικής, όπως ειδική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση, «*οι οποίοι ασχολούνται, στο περιθώριο του κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος και της Γενικής Παιδαγωγικής, με ομάδες των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες ερμηνεύονται ως 'εμπόδιο' στην πορεία επίτευξης του γενικού στόχου της ομογενοποίησης*» (Γκόβαρης 2004: 32). Έτσι, η διαφοροποίηση και ο χωρισμός των ειδικών ομάδων αποτελούν τακτικές διαφύλαξης της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Το ίδιο θεωρούμε ότι ισχύει και με το νόμο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τη λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων,² τα οποία τελικά επιτυγχάνουν την αφομοίωση και την περιθωριοποίηση των μαθητών με διαφορετικότητα (Δαμανάκης 2005: 83-8).

² Ν. 2413/96(Φ.Ε.Κ. 124τ.Α/ 17.6.1996)

Πάντως, οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι δεδομένες και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι προς αυτή την κατεύθυνση, για να επιτευχθεί η κοινωνική ενότητα και η ομαλότητα. Οι εκπαιδευτικοί, καταρτισμένοι πάνω στη νέα, πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με σεβασμό στην ετερότητα, θα πρέπει να ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, τον αλληλοθαυμασμό και την αλληλοεκτίμηση, ανεξαρτήτως καταγωγής. Χρειάζεται θα λέγαμε μια επαναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε η πολιτισμική ετερότητα να μη λειτουργεί ως πρόβλημα αλλά ως εφόδιο για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και την πνευματική και κοινωνική του εξέλιξη.

1.2 Ξενοφοβία: Η Εξέλιξή της και η Πολιτισμική Ετερότητα ως Εσωτερικός Εχθρός

Η μαζική εισροή ανθρώπων, με διαφορετική κουλτούρα και συνήθειες, σε μια χώρα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, είναι δυνατόν να προκαλέσει αντιδράσεις των ημεδαπών της χώρας υποδοχής. Οι αντιδράσεις αυτές με τη σειρά τους οδηγούν σε συγκρούσεις και οι συγκρούσεις γεννάνε αισθήματα μίσους και απέχθειας απέναντι στους ξένους.

Ο ρατσισμός, η προκατάληψη, η απέχθεια και το μίσος προς τους ξένους απορρέουν από την ξενοφοβία. Ο όρος ξενοφοβία είναι ελληνικός, προέρχεται από τις λέξεις «ξένος» και «φόβος» και δηλώνει τον νοσηρό φόβο και την αποστροφή προς τους αλλοδαπούς και τις ξένες χώρες. Παράλληλα, εκφράζει ένα συναίσθημα ή μια αντίληψη, η οποία είναι βασισμένη σε κοινωνικά κατασκευασμένες εικόνες και ιδέες και όχι σε ορθολογικά ή αντικειμενικά γεγονότα. Η ξενοφοβική αντίληψη του κόσμου υποβιβάζει τα σύνθετα κοινωνικά και πολιτιστικά φαινόμενα σε απλοϊκά καλά και κακά σενάρια.

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Αλέν Τουρέν³ εξηγεί το φαινόμενο της ξενοφοβίας ως αντίδραση στη διαφορετικότητα του άλλου όχι μόνο ως προς τη φυσική του μορφή, αλλά

³ Σε συνέντευξή του στο Φάμπιο Γκαμπάρο για την Ιταλική εφημερίδα «La Repubblica»

και ως προς την κουλτούρα, τη θρησκεία ή τους τρόπους ζωής και, επιπλέον, ως αποτέλεσμα μιας κρίσης ταυτότητας που χαρακτηρίζει μια όλο και πιο ανασφαλή κοινωνία στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, των φυσικών καταστροφών, της οικονομικής κρίσης και των δυσκολιών της καθημερινής ζωής.

Τα χαρακτηριστικά του ξένου ωστόσο είναι μόνο ένα πρόσχημα για να προβάλλουμε πάνω του τις δικές μας αγωνίες. Απορρίπτοντας τον ξένο για κάποιο χαρακτηριστικό του, η ξενοφοβία θέτει σε κίνηση μια δυναμική η οποία φτάνει ακόμα και να αρνείται την ανθρωπιά του άλλου, χαρακτηρίζοντάς τον μη ανθρώπινο, επειδή είναι διαφορετικός από μας. Η απανθρωποποίηση του άλλου είναι μια από τις χειρότερες συνέπειες της ξενοφοβίας. Ο ξενόφοβος ντόπιος αδυνατεί να ζήσει μαζί με τους άλλους και αυτό επειδή οι άλλοι γίνονται αντιληπτοί ως ακάθαρτοι. Η παρουσία τους απειλεί την καθαρότητα μιας εξιδανικευμένης κοινότητας, η οποία πρέπει με τη σειρά της να προστατευτεί.

Σε ένα τέτοιο κλίμα ο αλλότριος θεωρείται κακός, μισητός και εγκληματίας που έρχεται να κυριαρχήσει και να υποδουλώσει με τη γλώσσα, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του (θρησκευτικές και ηθικές) τη χώρα υποδοχής. Η ανορθολογική αυτή άποψη εμποδίζει τόσο τον «ντόπιο» όσο και τον «ξένο» να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, να διευρύνουν πνευματικούς ορίζοντες και το κυριότερο να συνυπάρξουν αρμονικά στο ίδιο περιβάλλον.

Έτσι λοιπόν, γεννιέται ο ανεπιθύμητος ξένος, ο οποίος θεωρείται παγκόσμια απειλή από την οποία πρέπει να αμυνθούμε και να διατηρηθούμε ως ξεχωριστές προσωπικότητες και ως ξεχωριστές πολιτισμικές οντότητες.

Προκειμένου να κατανοήσουμε σε βάθος τις αιτίες που οδηγούν στην εξέλιξη της ξενοφοβίας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ζούμε σε μια κοινωνία η οποία διαρκώς μεταβάλλεται και επιτρέπει τις επαφές ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς και επομένως είναι αναπόφευκτη η αλληλεπίδραση με τον άλλον. Στα πλαίσια των διαπροσωπικών επικοινωνιών και του διαλόγου, ενισχύεται η επίγνωση για την ταυτότητά μας, διαχωρίζονται οι αξίες του κάθε ανθρώπου και γίνονται σεβαστές. Με βάση αυτήν τη λογική κανένας ξένος δεν θα επιχειρήσει να προβεί σε μια αλλοτρίωση του πολιτισμού της χώρας που τον φιλοξενεί. Απεναντίας, θα ταχθεί κριτικά απέναντι στο «νέο» και θα εξάγει συμπεράσματα αλλά και κοινά στοιχεία μεταξύ των δυο πολιτισμών. Επιπρόσθετα, θα υιοθετήσει εκείνα τα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν με τα δικά του και θα τα διαμορφώσει ή θα τα προσαρμόσει ανάλογα και κατά τέτοιο τρόπο που να μην προκαλούν το άτομο της χώρας υποδοχής.

Δυστυχώς, αυτό που παρατηρείται είναι πως το φαινόμενο της ξενοφοβίας δεν αφήνει τα άτομα να έλθουν σε επαφή και να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον. Η χώρα υποδοχής μπροστά στον φόβο της απώλειας της εθνικής και πολιτιστικής της ταυτότητας αναγκάζει τους ξένους να συμμορφωθούν και να υιοθετήσουν τα στοιχεία της χώρας αυτής.

Το φαινόμενο αυτό φαίνεται πως κυριαρχεί και στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, αφού πολλοί άνθρωποι του χώρου αντιστέκονται στην εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης για τον λόγο ότι δεν συνάδει με την πολιτική της αφομοίωσης ομάδων μεταναστών της χώρας υποδοχής. Συχνά στους κόλπους του σχολείου επικρατεί η άποψη ότι το να ενθαρρύνονται οι αλλοδαποί μαθητές να διατηρούν την γλώσσα της οικογένειάς τους μπορεί να αποδυναμώσει τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και να οδηγήσει σε διάσπαση. Έτσι λοιπόν, οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει με το που έρθουν στο σχολείο να ξεχάσουν τη γλώσσα τους, την ιστορία και την πολιτιστική τους συνείδηση.

Αυτός ο «εγκλωβισμός» του ξένου παιδιού έχει σαν συνέπεια την αλλοίωση της πνευματικής του συνείδησης και κυρίως της δικής του ταυτότητας. Βρίσκεται μονίμως σε σύγχυση αφού φεύγοντας από το σχολείο έρχεται σε επαφή με τον πολιτισμό της δικής του χώρας και αναρωτιέται «Τι απ' όλα αυτά είναι αλήθεια; Ποια γλώσσα με εκφράζει;». Στην πραγματικότητα αυτός που κινδυνεύει δεν είναι ο ντόπιος αλλά ο ξένος, ο οποίος οφείλει προκειμένου να επιβιώσει και να ζήσει σε συνθήκες πιο ανθρώπινες να υπακούει όχι μόνο στους νόμους αλλά και τις επιθυμίες της χώρας υποδοχής.

1.3 Ετερογένεια στη σχολική τάξη

Όπως είναι αναμενόμενο η παρουσία αλλοδαπών σε μια χώρα οδηγεί όχι μόνο σε κοινωνική ετερογένεια αλλά και σε ετερογένεια στη σχολική κοινότητα της χώρας υποδοχής. Οι βαθιές πολιτισμικές αλλαγές που συντέλεσαν στη διαμόρφωση της εικόνας των ευρωπαϊκών κοινωνιών τις τελευταίες δεκαετίες έχουν υποχρεώσει και τα εκπαιδευτικά συστήματα του 21^{ου} αιώνα να υιοθετήσουν σε όλα τα επίπεδα και σε όλους

τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου μια διαπολιτισμική προσέγγιση, με σκοπό να διαχειριστούν κατάλληλα την κάθε μορφής ετερότητα και να προετοιμάσουν τους νέους για τη ζωή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που αποτελούν τη νέα πραγματικότητα.

Αυτή την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων, η οποία προκαλείται από παράγοντες όπως το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών και τον διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων (Ur 1996: 304 στο Cummins 2002), προσπάθησε να διαχειριστεί το ελληνικό σχολείο. Αυτό προσπαθεί να εντάξει στους κόλπους του τους διαφορετικούς μαθητές εξασφαλίζοντάς τους αρχικά τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς σχολικής πορείας και έπειτα τις προϋποθέσεις της κοινωνικής πορείας μέσα από μια σειρά μέτρων και θεσμικών αλλαγών.

Γενικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα μέτρα και οι πολιτικές στις οποίες έχει προβεί κατά καιρούς το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση, αυτής της δημιουργίας κλίματος διαπολιτισμικότητας στο σχολείο και της προσπάθειας για ισότιμη ένταξη των παιδιών σε αυτό. Πέραν όμως τούτων, τα μέτρα αυτά λαμβάνουν υπόψη και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

Ο ρόλος του σχολείου και ειδικότερα του δάσκαλου, προκειμένου να επιτύχει την ορθή προσαρμογή και γλωσσική ένταξη των αλλοδαπών δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο, είναι πρώτα απ' όλα να σέβεται την διαφορετική ταυτότητά τους. Η ταυτότητά μας είναι ένα χαρακτηριστικό που αποκτάμε από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας σταδιακά και αποτελείται από μια πληθώρα στοιχείων-χαρακτηριστικών που κάνουν τα διαφορετικά άτομα να ξεχωρίζουν.

Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η θρησκεία, το επάγγελμα και η κοινωνική θέση, οι νοοτροπίες, οι οικογενειακές πεποιθήσεις, οι συμβάσεις, οι τελετουργίες και ποικίλα συναισθήματα υπαγωγής και μη υπαγωγής. Συχνά η υπαγωγή που αμφισβητεί όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, καταλαμβάνει ολόκληρη την προσωπικότητά μας και μας κάνει να νιώθουμε αλληλέγγυοι με όσους τη μοιράζονται μαζί μας και ενάντιοι σε αυτούς που διαφέρουν από εμάς.

Η ετερότητα όπως και η ταυτότητα είναι μια κατάσταση που περιλαμβάνει συλλογικές παραστάσεις και ιδέες ενός δεδομένου πολιτισμού. Ορισμένοι, μπορεί να χαρακτηρίζονται «ξένου» σε σχέση με «εμάς» και το αντίθετο «εμείς» σε σχέση με αυτούς. Από τις παραπάνω διαστάσεις της ταυτότητας και της ετερότητας προκύπτει πως η γλώσσα είναι η πιο σημαντική παράμετρος του πολιτισμού καθώς για να γνωρίσουμε

έναν διαφορετικό πολιτισμό και να επικοινωνήσουμε μαζί του θα πρέπει πρώτα να κατέχουμε την γλώσσα αυτού.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η γνώση της ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες τους, επικοινωνιακές και πολιτισμικές καθώς οι δίγλωσσοι μαθητές δεν ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα.

1.4 Δυσκολίες που συναντά στο ελληνικό σχολείο ο αλλοδαπός μαθητής

Όπως έχει ήδη διατυπωθεί στην παρούσα εργασία, η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η ετερογένεια αυτή συνεπάγεται, μεταξύ των άλλων δυσκολίες τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι αλλοεθνείς μαθητές αλλά και το σχολείο. Στην παρούσα φάση θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ξένοι μαθητές στην ελληνική σχολική κοινότητα.

Τα συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής είναι πρώτα απ' όλα η προσαρμογή στο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου υποδοχής μιας και εκ των πραγμάτων διαφέρει εθνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά από την πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν σε ένα ελληνικό σχολείο.

Η «διαφορετικότητα» του αποτελεί αφορμή για να σχηματιστεί μια στερεοτυπική αντίληψη εις βάρος του από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή του. Πρόκειται για τη σύγκρουση που ενυπάρχει σε κάθε περίπτωση επαφής γλωσσών/πολιτισμών (Nelde 1991, στο Δραγώνα 2001: 178), στην προκειμένη περίπτωση, μεταξύ της έσω-ομάδας των Ελλήνων μαθητών και της έξω-ομάδας των αλλοδαπών, δύο διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων, και η οποία ερμηνεύεται βάσει θεωριών της κοινωνικής ψυχολογίας.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν συχνά, κυρίως με την έλευσή τους στο σχολείο, την προκατάληψη, τη δυσπιστία, την υποτίμηση ή ακόμη και την απόρριψη από τους ντόπιους συμμαθητές τους. Η

υποτιμητική και προκατειλημμένη συμπεριφορά που υποδεικνύουν οι μαθητές προς τους 'άλλους' προκαλεί και ενισχύει τα συναισθήματα μειονεκτικότητας, κατωτερότητας, κοινωνικής απομόνωσης καθώς και σχολικής αποτυχίας.

Ο «διαφορετικός» μαθητής, του οποίου η εθνική προέλευση έχει χαρακτηριστεί ως κατώτερη από την προνομιούχα ανώτερη τάξη της χώρας στην οποία ζει, αξιολογείται ως γλωσσικά μειονεκτικός και εισέρχεται στο ελληνικό σχολείο με το στίγμα του ξένου που πρέπει να υπακούσει στους κανόνες της χώρας υποδοχής, διαφορετικά θα υποστεί τις συνέπειες. Έτσι αναγκάζεται να μετράει και να προσέχει την κάθε του ενέργεια, την κάθε του κίνηση και την κάθε του φράση για να μην «τιμωρηθεί» και περιφρονηθεί από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές.

Στο κλίμα του φόβου και της απαγόρευσης ο αλλοδαπός μαθητής καλείται να συμμορφωθεί και σε γλωσσικό επίπεδο να μάθει γνωστικές, ακαδημαϊκές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε έναν άλλο κώδικα, την 'πρότυπη' γλώσσα του ελληνικού σχολείου, η οποία συνιστά μία δεύτερη, ξένη γλώσσα γι' αυτόν, με πολύ διαφορετικό φωνολογικό, γραμματικό και συντακτικό σύστημα από αυτό της μητρικής του. Η εκμάθηση και η εξοικείωσή του με την χρήση της νέας γλώσσας θα τον βοηθήσει να εκφραστεί, να επικοινωνήσει καλύτερα και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους γύρω του.

Συν τοις άλλοις, το σχολείο υποδοχής, που προωθεί και ενισχύει την εθνική ομοιογένεια, δεν δίνει στον αλλοδαπό μαθητή τη δυνατότητα να διευρύνει το γλωσσικό του ρεπερτόριο και να χρησιμοποιεί παράλληλα στο σχολείο και τη μητρική του γλώσσα. Το ισχύον σύστημα δεν του επιτρέπει να μάθει τη νέα γλώσσα χωρίς να ξεχάσει τη μητρική του γλώσσα, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο κάθε ενδεχόμενο αξιοποίησης της γνώσης της μητρικής του γλώσσας που θα επέτρεπε τη χρήσιμη μεταφορά γνώσης και την ευκολότερη εξοικείωσή του με τη νέα γλώσσα.

Σε τελική ανάλυση, αυτή η έμφαση που δίνεται μόνο στην ελληνική γλώσσα και κουλτούρα μέσα στο ελληνικό σχολείο παραβλέποντας και υποτιμώντας τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό των αλλοεθνών μαθητών, μετατρέπει τις πολιτισμικές διαφορές σε κοινωνικές ανισότητες που σηματοδοτούν αρνητικά τη συνολική σχολική πορεία και πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, η προσπάθεια επιβολής της κυρίαρχης γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας και του σχολείου υποδοχής τους εμποδίζει να φθάσουν στο επιθυμητό επίπεδο εκπαίδευσης γενικότερα (π.χ. ανώτατες σπουδές).

1.5 Ταυτότητα και Ενδυνάμωση

Το ερώτημα που τίθεται συχνά από γονείς και εκπαιδευτικούς είναι «Τι χρειάζεται το παιδί για να είναι ικανοποιημένο από το σχολείο;». Σε πολλές συζητήσεις ένα τέτοιου είδους ερώτημα, καθώς και πολλά άλλα, απασχολούν τους εμπλεκόμενους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το παιδί για να νιώσει ασφαλές χρειάζεται αγάπη, σεβασμό και αναγνώριση τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές του. Τα βασικότερα παράπονα των παιδιών είναι ότι κανένας δεν ενδιαφέρεται για αυτούς, απεναντίας τους αγνοούν και τους φέρονται με αρνητικό τρόπο. (Poplin & Joseph Weeres, 1992 : 19 στο Cummins 2002).⁴

Οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλων και μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους, έχουν μεγαλύτερη σημασία από την επίδοση - πρόοδο του μαθητή. Όταν ο δάσκαλος θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή και τον συμβουλεύει, τον παροτρύνει και τον ενθαρρύνει παράλληλα, μόνο τότε μπορεί να εξαλείψει τα προβλήματα και να βοηθήσει το παιδί να απολαύσει με περισσότερη ευχαρίστηση την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά να αισθανθεί και αποδοτικός. Επιπρόσθετα, όταν η αναπτυσσόμενη αυτεπίγνωση των μαθητών επιβεβαιώνεται και διευρύνεται μέσα από τη σχέση τους με τον δάσκαλο, τότε οι μαθητές έχουν περισσότερες ικανότητες να καταβάλουν προσπάθεια για μάθηση και να συμμετάσχουν ενεργά στη διδασκαλία. Από την άλλη όμως η ιστορία της εκπαίδευσης μας δείχνει ότι οι οποιεσδήποτε σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο είναι δυνατόν να λειτουργήσουν αποδυναμωτικά για τους μαθητές. Πριν την δεκαετία του 70' ,για παράδειγμα στη Β. Αμερική, οι εκπαιδευτικοί επέκριναν τα δίγλωσσα παιδιά επειδή μιλούσαν στο σχολείο τη γλώσσα που μιλούσαν στο σπίτι τους. Το βαθύτερο μήνυμα ήταν πως η γλώσσα, ο πολιτισμός και η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών δεν είχαν θέση σε αυτό το σχολείο και κατ' επέκταση, μέσα σε αυτή την κοινωνία. Για να είναι αποδεκτοί από την κοινωνία και το σχολείο της πλειοψηφίας, θα έπρεπε να είναι αμίλητοι και η γλώσσα τους να αφήνεται στο σπίτι τους (Cummins, 2002: 44).

⁴ Αν και η μελέτη των Poplin και Weeres, περιορίστηκε μόνο σε τέσσερα σχολεία, αποτελεί μια από τις πιο επιτυχημένες έρευνες σε βάθος σχετικά με την σχολική πράξη. Τα συμπεράσματά τους βασίζονται σε 24.000 σελίδες από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, εκθέσεις και ζωγραφιές. Στα σχολεία που μελέτησαν ήταν έκδηλη μια διάχυτη αίσθηση απελπισίας. Οι ωραιότερες εμπειρίες των δασκάλων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, ήταν οι στιγμές που συνδέθηκαν με τους μαθητές τους και μπόρεσαν να τους βοηθήσουν με κάποιο τρόπο.

Τι γίνεται όμως όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και οι εμπειρίες των μαθητών αγνοούνται, παραγκωνίζονται και υφίστανται εκτεταμένη υποβάθμιση μέσα από το σχολικό περιβάλλον; Στο παρελθόν η απόρριψη της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών από το σχολείο συνήθως αντανάκλασε την ευρύτερη κοινωνική υποτέλεια των πολιτισμών και των γλωσσών που ήταν διαφορετικές από εκείνες της κυρίαρχης ομάδας. Σε πολλές κοινωνίες, οι μαθητές που συναντούν σοβαρές εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι εκείνοι που έχουν υποστεί διακρίσεις σε βάρος τους. Είναι εκείνοι που έχουν χαρακτηριστεί ως πνευματικά οκνηροί και θεωρούνται ως φύσει κατώτεροι από τους μαθητές της χώρας υποδοχής (Ogbu, 1978, 1992 στο Cummins 2002:45). Είναι, θα πρόσθετα, οι μαθητές που δεν αντέχουν πια την υποβάθμιση και «εξαφάνιση» της πολιτισμικής τους ταυτότητας και επιβεβαιώνουν την πολιτισμική τους ύπαρξη στους δρόμους των μεγαλουπόλεων ως μέλη συμμοριών (Laing 1969 : 82 στο Cummins 2002).⁵

Για να αποφευχθούν οι όποιες εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών αλλά και να αναγνωριστεί η ξεχωριστή πολιτισμική τους ταυτότητα θα πρέπει πρώτα απ' όλα οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών να ενδιαφερθούν για την εκπαίδευση και το επίπεδο μάθησης των παιδιών τους. Να μετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους και να συνεργάζονται με το σχολείο προκειμένου να επιτύχουν την υγιή κοινωνικοποίηση και την ομαλή ένταξη των παιδιών τους σε αυτό. Από την άλλη οι μαθητές θα πρέπει να μην υποκύπτουν στις προσπάθειες κοινωνικής και πολιτισμικής αποδυνάμωσής τους αλλά να προστατεύουν τη διαφορετικότητά τους. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αυτοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ερευνούν κριτικά τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν την ζωή τους, αλλά και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής έτσι ώστε να εντοπίσουν και να άρουν τις πιθανές αντιφάσεις. Επομένως η αποδοχή της ταυτότητας αφορά την εδραίωση σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ώστε ο καθένας να τοποθετηθεί με κριτικό τρόπο απέναντι στις δικές του εμπειρίες και απόψεις. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

⁵ Ο ψυχίατρος R. D Laing έχει ασχοληθεί με τα μοντέλα αποδοχής και απόρριψης στις διαπροσωπικές σχέσεις.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.1 Εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 60 στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Αμερικής και του Καναδά. Ξεκίνησε ως μια προσπάθεια απάντησης στα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας που παρουσίαζαν τα παιδιά των μειονοτήτων.

Στην Ευρώπη, τα πρώτα θεσμικά μέτρα για την διαπολιτισμική αγωγή πάρθηκαν για να αντιμετωπισθεί η εκπαίδευση των παιδιών του μεταναστευτικού εργατικού δυναμικού. Ενώ στην Ελλάδα εμφανίστηκε στο λόγο των κοινωνικών επιστημών στα μέσα της δεκαετίας του '80, την εποχή δηλαδή που εμφανίζονται στην εκπαίδευση παιδιά μεταναστών από χώρες όπως η Ανατολική Ευρώπη, η Αφρική, η Ασία, η πρώην Σοβιετική Ένωση και λίγο αργότερα η Αλβανία.

Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) ενέχει μια δυσκολία ως προς την αποσαφήνισή του και αυτό διότι οι πολλές σημασίες που το περιβάλλουν, περιπλέκουν ακόμα περισσότερο την ερμηνεία του. Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη (Κέντρο Λεξικολογίας) πληροφορούμαστε ότι διαπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός, σύντομος και σαφής ορισμός για το τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο M. Leicester αναφέρει ότι αυτό είναι δικαιολογημένο, δεδομένου ότι υπάρχουν ποικίλες αντιλήψεις για την «εκπαίδευση», αλλά και για τον «πολιτισμό» (Leicester, 1989: 22 στο Παπάς, 1998: 291).

Από την άλλη, στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, σύμφωνα με τον Γκότοβο χρησιμοποιούνται οι έννοιες: *διαπολιτισμική αγωγή*, *διαπολιτισμική εκπαίδευση* και *διαπολιτισμική παιδαγωγική* σχεδόν ως ταυτόσημες, αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη «ομοειδή πράγματα» (Γκότοβος, 1997: 23).

Αναλυτικότερα, η *διαπολιτισμική παιδαγωγική* προβάλλει ως μια νέα προσέγγιση των Επιστημών της Αγωγής, όπου η αναζήτηση της ιδιαιτερότητας των

ατόμων και η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και το προσωπικό στυλ μάθησης είναι βασικές της αρχές. Ως θεωρία (με αρχές και σκοπούς), έρευνα και διδασκαλία έχει σαν προτεραιότητα την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού, εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού (Μάρκου, 1989: 147), τη «διαπολιτισμοποίηση» των γνωστικών αντικειμένων, τον εμπλουτισμό δηλαδή με στοιχεία των πολιτισμών των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού (Δαμανάκης, 1989 :83-84).

Η **διαπολιτισμική αγωγή** παραπέμπει σε ένα είδος αγωγής, που είναι ακόμη «ζητούμενο», με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην Εκπαίδευση και την κοινωνία. Η διαπολιτισμική αγωγή προβάλλεται ως η παιδαγωγική αντίδραση, «θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα και προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 14-15).

Η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχους και χρησιμοποιεί μεθόδους για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κομβικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τη διδακτική του ετοιμότητα, τον βαθμό ανταπόκρισής του δηλαδή στα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική πράξη από τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Καραμπάτσος, 2000: 194-197). Από τις εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές λογικές, που υποθάλλουν τις προκαταλήψεις στην καθημερινή πράξη της διδασκαλίας και εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να περάσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό, στον επαναπροσανατολισμό των διδακτικών μεθόδων, σχέσεων και αξιών, που θα κατανοούν τις πολιτισμικές παραδόσεις των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Lynch1992 στο: Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997: 243-244).

Η **διαπολιτισμική εκπαίδευση** αναφέρεται τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα «υπό την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση» όσο και «στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο». Η δεύτερη αυτή έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπίπτει με αυτή της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκότοβος, 1997: 24).

Σε ένα τέτοιο ανάλογο πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως *αρχή*, ως *διαδικασία* και ως *κίνημα* μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας,

σύμφωνα με τον Μάρκου. «Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1998: 31-32).

Τέλος, σύμφωνα με τον Οδηγό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁶ ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέσο δράσης, ως εργαλείο που αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στην έννοια της διαπολιτισμικής εμπεριέχονται τρεις συνδεδεμένες μεταξύ τους έννοιες:

◆ **Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση:**

Θα μπορούσε να περιγραφεί ως συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών - τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο – με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας.

◆ **Η διαπολιτισμική επικοινωνία:**

Μπορεί να θεωρηθεί ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική γίνεται αντιληπτή τόσο από άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και επιτρέπει τη μεταξύ τους ανταπόκριση. Τα τρία κύρια στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν κατά τη διαπολιτισμική κοινωνία, είναι η αντιληπτική διαδικασία, η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία.

⁶ Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες 2004: 45-70).

◆ **Η διαπολιτισμική κατανόηση:**

Χαρακτηρίζεται ως την ικανότητα για εφαρμογή των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων σε συγκεκριμένες πολυπολιτισμικές καταστάσεις προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία του μηνύματος που διακοινώνεται.

2.2 Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413, ΦΕΚ 124, όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: **«Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ελιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες».**

Ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Αγωγής/Εκπαίδευσης, κατά τον Θ. Βακαλιό, «ορίζεται όχι με αναφορά στο πλαίσιο του σχολείου (ή της τάξης), αλλά στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, το οποίο, εξάλλου, το αντιμετωπίζουμε ως οργανικό στοιχείο της κοινωνίας» (Βακαλιός, 1997: 76).

Για τον Μ. Δαμανάκη «η διαπολιτισμική ιδέα δεν ισοδυναμεί με την απλή διατήρηση των πολιτισμών των μειονοτήτων, αλλά έχοντας ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών, συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απευθύνεται σε όλους (σε αντίθεση με τη «διπολιτισμική») «ντόπιους» και «ξένους», ώστε να κυριαρχεί μεταξύ της αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Απευθύνεται όμως περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, («μακροεπίπεδο») και αφορά την κοινωνία στο σύνολό της» (Δαμανάκης, 1989: 77-78).

Κατά τον Π. Γεωργογιάννη «το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, αλληλοκατανόηση και

αλληλοαποδοχή. Το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 1997: 48).

Σύμφωνα με τον Παπά η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μίας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με τον χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Παπάς, 1998: 301). Μια τέτοια οπτική μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των αντιπαραθέσεων στον επιστημονικό διάλογο για την οικουμενικότητα και την πολιτισμική σχετικότητα, αφού είναι απαλλαγμένη από ακρότητες και το ουσιαστικότερο, είναι προσανατολισμένη σε πανανθρώπινες, «οικουμενικές» αξίες, που μπορούν και πρέπει να βρουν την εφαρμογή τους στις σύγχρονες κοινωνίες (Νικολάου, 2000: 134).

Τέλος, ο Baker (2001) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει μεταξύ των άλλων να περιλαμβάνει στους στόχους της και τα ακόλουθα:

- ◆ Τα άτομα και οι μειονοτικές ομάδες πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα ανεξαρτήτως γλώσσας και κουλτούρας.
- ◆ Στη δημοκρατική κοινωνία πρέπει να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες στα άτομα ανεξάρτητα από την εθνοτική, πολιτιστική και γλωσσική τους καταγωγή.
- ◆ Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να εξαφανίσει κάθε μορφή διάκρισης από την κυρίαρχη ομάδα προς την μειονοτική.
- ◆ Να αποφεύγει τον ρατσισμό, τα πολιτιστικά στερεότυπα και την ξενοφοβία.
- ◆ Οι μειονοτικές ομάδες θα πρέπει να αναπτύξουν συνείδηση της ταυτότητάς τους και να την καταστήσουν βάση για το χτίσιμο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- ◆ Στην μονοπολιτισμική εκπαίδευση, οι γονείς των μειονοτικών παιδιών αποκλείονται από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να γίνονται συμμετοχοί.
- ◆ Θα πρέπει να ενισχύονται οι κοινωνικές επαφές των ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης, της κατάλυσης των στερεοτύπων και της εξοφάνισης των προκαταλήψεων.

Επιλογικά θα λέγαμε ότι γενικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία αποτελεσματικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μαθητές που αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν εμπόδια ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, λόγω των γλωσσικών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους.

2.3 Μοντέλα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η ύπαρξη διάφορων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και η γενικότερη κατάσταση μιας πολυπολιτισμικότητας δημιούργησαν πολλά προβλήματα σχετικά με τη όλη διαδικασία ένταξης αυτών στο νέο περιβάλλον που βρίσκονταν, δημιουργώντας ταυτόχρονα και ζητήματα για τις συνέπειες που θα υφίσταντο οι χώρες υποδοχής σε κάθε μία περίπτωση. Θέματα όπως γλώσσα, εκπαίδευση, κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωση έπρεπε να αντιμετωπιστούν.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, προέκυψαν ιστορικά πέντε μοντέλα:

1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο
2. Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης
3. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο
4. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο
5. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Αναλυτικότερα, το **Αφομοιωτικό Μοντέλο** έχει ως βασική του θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομογενή πολιτισμό για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στην κοινωνία. Στην εκπαίδευση το μοντέλο αυτό αντιμετώπιζε τους μετανάστες μαθητές ως «πρόβλημα», καθώς δε γνώριζαν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και τον πολιτισμό της χώρας, δημιουργώντας έτσι εμπόδια στην πρόοδο των άλλων μαθητών. Οι στρατηγικές αυτές είχαν ως στόχο τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας.

Από την άλλη, το **Μοντέλο Ενσωμάτωσης** αναγνωρίζει ότι το κάθε άτομο κουβαλάει στοιχεία από τον δικό του πολιτισμό, το οποίο στην καινούρια χώρα αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στον σεβασμό προς την πολιτισμική ετερότητα. Στην εκπαίδευση πιστεύεται ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και των ιστορικών και κοινωνικών στοιχείων συμβάλλουν στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της ετερότητας.

Το **Πολυπολιτισμικό Μοντέλο** στηρίζεται στη θεωρία ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων. Προτείνει τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, όπου μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλες οι πολιτισμικές ομάδες. Στο πλαίσιο του σχολείου εφαρμόζονται προγράμματα που έχουν στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και την ανοχή των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτική και θρησκευτική προέλευση.

Το **Αντιρατσιστικό Μοντέλο** εμφανίζεται ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνεται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας όπου, μέσα από τους νόμους, εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους:

- ◆ Την ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους.
- ◆ Τη δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος
- ◆ Την απαλλαγή από τα ρατσιστικά πρότυπα.

Τέλος, το **Διαπολιτισμικό Μοντέλο** αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο δράσης για την επίτευξη της ισότητας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο κινείται σε τέσσερις βασικές αρχές:

- ◆ την κατανόηση
- ◆ την αλληλεγγύη
- ◆ το σεβασμό
- ◆ την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Ο Π. Γεωργογιάννης στο βιβλίο του «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» περιληπτικά παρουσιάζει τα μοντέλα και παρατηρεί ότι το πρώτο μοντέλο, το αφομοιωτικό, είναι στενά εθνοκεντρικό, γιατί απαιτεί από τον μετανάστη να ξεπεράσει ο ίδιος όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής και τον καταδικάζει σε ένα ρόλο παρατηρητή, χωρίς να του παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να πραγματώσει τις δικές του δυνατότητες. Τον υποχρεώνει να αγνοήσει εντελώς τον πολιτισμό του, να αποκοπεί από τις ρίζες του και δίνει ως μόνη δυνατότητα ικανοποιητικής βελτίωσης την απόλυτη προσαρμογή του στον πολιτισμό, τη γλώσσα, μη λαμβάνοντας καθόλου υπόψη την επίδραση που μπορούν να έχουν ιδέες, το ταλέντο και οι ελπίδες του μετανάστη στη νέα κοινωνία (Γεωργογιάννης 1999:51-53).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης απ' την άλλη μεριά, «αν και επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής, αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει». Έτσι, τα παιδιά πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τις δικές τους ανάγκες. Όταν κάποια πολιτισμικά στοιχεία εισάγονται στο σχολικό πρόγραμμα, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με την αξία και τα πρότυπα αυτών, αλλά με βάση τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα. Συγκεκριμένα, δημιουργεί κοινωνικό διχασμό, επειδή τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση. Έτσι όμως υπάρχει το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω μοντέλα, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή.

Κλείνοντας, θα λέγαμε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα μέτρο απαραίτητο για το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Η εφαρμογή της μπορεί να επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα τόσο για το σχολείο όσο και για τον αλλοδαπό μαθητή που αισθάνεται ότι η ταυτότητα, η κουλτούρα και η μητρική του γλώσσα αναγνωρίζονται και δεν παραγκωνίζονται. Βέβαια, η εφαρμογή της απαιτεί επιμονή και υπομονή για να επιτευχθούν οι στόχοι της αλλά και η ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

2.4 Η πραγματικότητα στην Ελλάδα σήμερα και κριτική προσέγγιση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα εμφανίστηκε ως μια προσπάθεια κάλυψης των κοινωνικών και σχολικών αναγκών που έφερε η μαζική εισροή μεταναστών. Από τότε γίνεται μια προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων που προβλέπει η διαπολιτισμική αγωγή όπως τα φροντιστηριακά τμήματα και οι τάξεις υποδοχής.

Αναλυτικότερα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μέσα από ποικίλες δράσεις, όπως είναι η αναθεώρηση και η αναδιάρθρωση του περιεχομένου των μαθημάτων μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, η αντιμετώπιση των κειμένων των ήδη υπαρχόντων εγχειριδίων με διαφορετική οπτική, η παραγωγή ειδικού βοηθητικού διδακτικού υλικού, η χρήση εναλλακτικών πηγών, οι καινοτόμες διδακτικές και μεθοδολογικές παρεμβάσεις και η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, να αποδεσμευτούν από την παραδοσιακή ανελαστική τακτική του σχολείου καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία προσβάσιμη για τους μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001:1- 33).

Ωστόσο σήμερα με βάση τις αρχές, τα μοντέλα, τους σκοπούς και τις προοπτικές του προγράμματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, την εκπαίδευση και την ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, στα θεσμικά σχήματα παρατηρούνται ορισμένες αδυναμίες που εξασθενίζουν τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο, παρότι υπάρχουν οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, παρατηρείται αδυναμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν στην εφαρμογή τους καθώς απαιτούν χρόνο και περαιτέρω κόπο από τους ίδιους. Επιπλέον αδυναμία παρατηρείται και στη καλλιέργεια και ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σ' αυτό καθώς και σταδιακή εξάλειψη της μητρικής γλώσσας με τη λογική ότι διακόπτοντας τους δεσμούς μαζί της το παιδί θα μάθει αποτελεσματικότερα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτή η αντίληψη απομακρύνει το παιδί από τις ρίζες και την κουλτούρα του και τον αφομοιώνει στα καινούρια πολιτισμικά δεδομένα.

Επίσης, στα ελληνικά σχολεία ή καλύτερα στα περισσότερα ελληνικά σχολεία, κυρίως τα δημόσια, δεν υπάρχουν δίγλωσσοι μετανάστες εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ελληνικής και της μητρικής γλώσσας, με αποτέλεσμα οι ντόπιοι εκπαιδευτικοί να συμβουλεύουν τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών να μιλούν όσο το δυνατόν περισσότερο στα Ελληνικά με τα παιδιά τους προκειμένου να τα μάθουν (Παπαχρήστος, 2006:21-24).

Ακόμη, η ελλιπής εφαρμογή των θεσμικών μέτρων λόγω της μη χρηματοδότησης των προγραμμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η μη προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα που συμβαδίζουν με τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αποβλέπουν στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, το οποίο αναγνωρίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών του και αποκλείει τα στερεότυπα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για το περιεχόμενο της αλλά η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη εξαρτάται από παράγοντες όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η ευαισθητοποίηση που επιδεικνύει για το συγκεκριμένο θέμα, η διάθεση χρόνου από την πλευρά του σχολείου και του ίδιου να εφαρμόσει τους σκοπούς και τα προγράμματα που προβλέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση και επίσης η υποστήριξη από τους προϊστάμενούς του και τα κατάλληλα διαθέσιμα μέσα.

Πάντως, όπως προκύπτει και από πορίσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης αποκλειστικά για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας, όπως της Τσοκαλίδου, της Χατζηδάκη και της Φιλιπάρδου, οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι στα σχολεία γίνονται κάποια δειλά βήματα εφαρμογής της στη σχολική τάξη και αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Στα σχολικά εγχειρίδια ενυπάρχει η έννοια της διαπολιτισμικότητας, αλλά το κατά πόσο αυτή αναδεικνύεται και διαπερνά ακόμα και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο παραμένει άγνωστο.

Αυτό που πρέπει να κάνει τόσο η πολιτεία όσο και το σχολείο είναι να λάβει πιο σοβαρά υπόψη την παρούσα κατάσταση και να προσπαθήσει να δώσει κίνητρα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και αλλοδαπούς μαθητές για ενασχόληση και αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.1 Ορισμοί της Διγλωσσίας

Τον ορισμό της διγλωσσίας εισήγαγε το 1959 για πρώτη φορά ο Charles Ferguson για να χαρακτηρίσει την κατάσταση σε ορισμένες γλώσσες στις οποίες μπορούμε να ξεχωρίσουμε μια επίσημη από μια ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας (Σκούρτου 1997: 35). Όμως, όπως δηλώνει και η ίδια η λέξη, διγλωσσία είναι η κατοχή δύο γλωσσών, κυρίως της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Ωστόσο, η συνύπαρξη, χρήση και κατοχή τόσο της μητρικής όσο και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δεν είναι απλή. Το άτομο μπορεί να είναι ικανό να μιλάει ταυτόχρονα αυτές τις γλώσσες αλλά η ικανότητά του στη χρήση της μιας από αυτές να είναι περιορισμένη. Συνήθως, τα δίγλωσσα άτομα χρησιμοποιούν τη μια γλώσσα για να συνδιαλέγονται και την άλλη για να γράφουν και να διαβάζουν (στο σημείο αυτό διακρίνεται η επάρκεια από τη χρήση της γλώσσας). Πρέπει να σημειώσουμε ότι είναι πολύ δύσκολος ο ορισμός ενός ατόμου ως δίγλωσσου. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να επισημανθούν δυο βασικοί διαχωρισμοί που αφορούν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να διαχωρίσουμε τη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο από τη διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο.

Σύμφωνα με τη Skutnabb- Kangas, ατομική διγλωσσία έχουμε όταν ο δίγλωσσος ομιλητής είναι ικανός να λειτουργεί σε δυο ή και περισσότερες γλώσσες, είτε σε μονόγλωσσες είτε σε δίγλωσσες κοινότητες, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις της επικοινωνιακής και γλωσσικής ικανότητας που επιβάλλονται από τη συγκεκριμένη κοινωνία αλλά και από το ίδιο το άτομο, στο ίδιο επίπεδο με τους φυσικούς ομιλητές και είναι ικανός να ταυτίζεται και με τις δυο γλωσσικές ομάδες και τα πολιτισμικά συστήματα ή μέρη αυτών (Κωστούλα –Μακράκη, 2001 :52).

Η ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας είναι δυνατόν να γίνεται με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εκμάθηση δυο γλωσσών μέσα στην οικογένεια, την πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας στο δρόμο, στην ευρύτερη κοινότητα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και μέσα από την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας μετά την παιδική ηλικία μέσα σε τμήματα γλώσσας και τμήματα ενηλίκων (Baker, 2001: 144).

Από την άλλη κοινωνική διγλωσσία ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο , σε μια δεδομένη κατάσταση, ομιλούνται ταυτόχρονα δυο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες (Μήτσης, 2000:33). Με βάση αυτόν τον ορισμό θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως όλες οι χώρες είναι δίγλωσσες γιατί πάντα θα υπάρχουν στο εσωτερικό τους κάποια μέλη που γνωρίζουν δυο ή περισσότερες γλώσσες. Όταν όμως μιλάμε για κοινωνική διγλωσσία αναφερόμαστε στη χρήση δυο ή περισσότερων κωδικών που έχουν καθιερωθεί και χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια μιας κοινωνίας. Η τυχαία ή ηθελημένη γνώση και εκμάθηση διαφόρων ξένων γλωσσών δεν συμπίπτει με την περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας.

Όπως ήδη αναφέρθηκε και πιο πάνω, είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς την έννοια της διγλωσσίας και πόσο μάλλον τον ορισμό ενός ατόμου ως δίγλωσσου. Παρόλα αυτά πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να δώσουν ένα σαφή ορισμό της διγλωσσίας με αποτέλεσμα να προκύψουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί.

Οι επικρατέστεροι ορισμοί της διγλωσσίας, όπως παρατίθενται από τη Σελλά Μάζη 1993, σύμφωνα με γνωστούς ερευνητές και συγγραφείς είναι οι εξής:

W. F Mackey(1976 :25): «Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο πολλαπλών διαστάσεων, καθεμία εκ των οποίων μπορεί να ποικίλει εξαιρετικά, γεγονός που αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας». (Σελλά- Μάζη, 1993: 29-30).

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η ποικιλομορφία αυτή εξαρτάται από παράγοντες, όπως ο χώρος στον οποίο εντοπίζεται το δίγλωσσο άτομο, η γενεσιουργός αιτία εμφάνισης της διγλωσσίας, η ιεράρχηση των γλωσσών και η κοινωνική τους λειτουργικότητα. Οι διαστάσεις αυτές, με τη σειρά τους, επιδρούν στο άτομο, την γλώσσα και την κοινωνία και αφορούν κυρίως τη γεωγραφική κατανομή των δίγλωσσων στους κόλπους μιας χώρας, τη σταθερότητα και τη δυναμική του φαινομένου μέσα στον χρόνο καθώς και τη λειτουργία του φαινομένου στο πλαίσιο της γλωσσικής συμπεριφοράς των ομιλητών (W. F Mackey, 1976 :25).

Weinreich: «Διγλωσσία είναι η πρακτική εκείνη της εναλλάξ χρήσης δυο γλωσσών και «δίγλωσσο» άτομο είναι αυτό που μετέχει σε αυτού του είδους τις επικοινωνιακές καταστάσεις, δίνοντας έμφαση στη λειτουργική χρήση των γλωσσών»(Σελλά- Μάζη, 1993 :29).

Bloomfield: Ορίζει την Διγλωσσία «ως κατοχή δυο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας τέτοιο που να μην διακρίνεται ο δίγλωσσος/ση από τους γηγενείς ομιλητές, δίνοντας έμφαση στη γλωσσική και εγκεφαλική διεργασία» (Σελλά- Μάζη, 1993 :29).

Van Overbeke: Υποστηρίζει πως «Διγλωσσία είναι ένας προαιρετικός ή υποχρεωτικός τρόπος αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δυο ή και περισσότερων διαφορετικών «κόσμων» καθώς και δυο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων» (Σελλά- Μάζη, 1993 :29).

Haugen: «Διγλωσσία είναι η ικανότητα να παράγει κανείς στην άλλη γλώσσα “καλοσχηματισμένα” μεστά νοήματος ερωτήματα» (Σελλά- Μάζη, 1993 :30).

Macnamara: «Διγλωσσία υφίσταται μόνο όταν υπάρχει επάρκεια σε μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού κειμένου, παραγωγή λόγου, ανάγνωση και γραφή) σε μια γλώσσα διαφορετική από αυτή του ομιλητή» (Σελλά- Μάζη, 1993 :30).

Titone: Ορίζει τη διγλωσσία ως «την ικανότητα κάποιου ατόμου να μιλά μια δεύτερη γλώσσα στο βαθμό που ακολουθεί τις ιδέες και τη δομή της γλώσσας αυτής, παρά να παραφράζει τη μητρική του γλώσσα» (Σκούρτου 1997: 36) .

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς αναφορικά με το φαινόμενο και την ερμηνεία του όρου διγλωσσία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο, ο ορισμός και η μελέτη του οποίου εξαρτώνται από πολλαπλούς παράγοντες, έτσι ώστε κάθε περίπτωση διγλωσσίας να αποτελεί και μοναδική περίπτωση. Όπως είναι φανερό, η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο πρέπει να ερευνάται στην πολυμορφία του προκειμένου να οδηγήσει σε ορθές ερμηνείες του φαινομένου.

Ωστόσο, απ’ όλους τους παραπάνω ορισμούς, ίσως ο πιο ολοκληρωμένος και σαφής είναι αυτός που εισάγει ο Mackey. Συγκεκριμένα, λαμβάνει υπόψη του όλες τις διαστάσεις που ενυπάρχουν στο φαινόμενο της διγλωσσίας, το οποίο επιδέχεται πάμπολλες επιδράσεις από διάφορους παράγοντες και διαβαθμίσεις, τις συνυπολογίζει και καταλήγει στον ορισμό της διγλωσσίας. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μπορούμε να ακυρώσουμε τους υπόλοιπους ορισμούς, αφού και εκείνοι λαμβάνουν υπόψη τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να χαρακτηρίζουν την έννοια της διγλωσσίας.

3.2 Αίτια εμφάνισης

Ο W. F Mackey 1976 στο Σελλά- Μάζη 1993, υποστηρίζει ότι η εμφάνιση της διγλωσσία εξαρτάται από παράγοντες και οφείλεται σε αιτίες που δρουν και κατευθύνουν την συμπεριφορά των γλωσσικών ομάδων είτε ατομικά είτε ομαδικά. Οι αιτίες που κατευθύνουν τις γλωσσικές ομάδες προέρχονται κυρίως από:

- ◆ Στρατιωτική κατοχή και αποικιοποίηση μιας περιοχής όπως συνέβη με την εκλατίηση της δυτικής Ευρώπης.
- ◆ Εμπορικές συναλλαγές που υφίστανται όταν οι ομιλητές βρίσκονται σε αλλόγλωσσα μέρη.
- ◆ Δημογραφική υπεροχή μιας γλωσσικής ομάδας η οποία εκ των πραγμάτων επιβάλλεται, όπως συμβαίνει στην δίγλωσση Ιρλανδία σήμερα.
- ◆ Κύρος και πολιτική εξουσία που ασκεί μια γλωσσική ομάδα, ανεξάρτητα από τον αριθμό των μελών της.
- ◆ Εξάπλωση και ανάπτυξη του πολιτισμού μιας γλωσσικής ομάδας, ο οποίος διαδίδεται μέσα από τη γλώσσα στην οποία εκφράζεται και μέσα από τους μικτούς γάμους.
- ◆ Συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μπορεί είτε να προωθήσει μια συγκεκριμένη γλώσσα (πλειοψηφούσα) είτε να υποστηρίξει μια άλλη (μειοψηφούσα).
- ◆ Οικονομικοί λόγοι, όπως η εκβιομηχάνιση μιας περιοχής και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ομιλητών, η οποία συνήθως επιφέρει υιοθέτηση της γλώσσας της ευημερίας.
- ◆ Η εξάπλωση μιας θρησκείας και της γλώσσας που την εκπροσωπεί, όπως συνέβη με την Λατινική και την Αραβική.
- ◆ Τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί μια γλώσσα και συγκεκριμένα τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως τα έντυπα και τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ, είναι δυνατόν να επηρεάσουν μια γλωσσική κατάσταση, ευνοώντας για παράδειγμα, τόσο την διάδοση μιας πλειοψηφούσας γλώσσας όσο και τη διατήρηση μιας μειοψηφούσας.
- ◆ Η μετανάστευση για οικονομικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς, ατομικούς, οικογενειακούς και ομαδικούς λόγους.
- ◆ Η έξαρση του εθνικισμού και η εμφάνιση ομοσπονδιακών κρατικών μελών όπως η πρώην ΣΣΔ (Σελλά- Μάζη, 1993 :31-32).

3.3 Διαστάσεις της Διγλωσσίας

Διάφορες έρευνες και μελετητές έχουν εντοπίσει κάποιες βασικές διαστάσεις που σχετίζονται με την διγλωσσία και οι οποίες παράλληλα, μπορεί να συνδυαστούν και με τα είδη της.

Χαρακτηριστικά, οι έρευνες των Hamers και Blanc 1990 υπέδειξαν τις ακόλουθες διαστάσεις οι οποίες συνοδεύονται και από συγκεκριμένα είδη διγλωσσίας (Σκούτρου, 1997: 37-38).

♦ *Σχετική γλωσσική ικανότητα*

Στην διάσταση αυτή εντάσσεται το είδος της *ισορροπημένης διγλωσσίας* που εμφανίζεται όταν το άτομο γνωρίζει και χρησιμοποιεί εξίσου καλά και τις δυο γλώσσες και η *κυρίαρχη διγλωσσία* η οποία εμφανίζεται όταν το άτομο γνωρίζει και χρησιμοποιεί καλύτερα μια από τις δυο γλώσσες και συνήθως τη μητρική.

♦ *Γνωστική οργάνωση*

Εδώ συναντάμε τη σύνθετη και συντονισμένη διγλωσσία. Συγκεκριμένα, η πρώτη αποτελείται από δυο σύνολα γλωσσικών νοημάτων τα οποία ταυτίζονται με το ίδιο σύνολο εννοιών, ενώ η δεύτερη αντιστοιχεί τα μεταφραστικά ισότιμα των δυο γλωσσών σε δυο διαφορετικά σύνολα αντιπροσώπευσης.

♦ *Ηλικία κατάκτησης*

Στη διάσταση αυτή συναντάμε τα είδη της παιδικής διγλωσσίας (ταυτόχρονη και διαδοχική), την εφηβική διγλωσσία και τη διγλωσσία των ενηλίκων.

♦ *Εξωγενές/ενδογενές κοινωνικό περιβάλλον*

Συναντάμε αντίστοιχα την ενδογενή και εξωγενή διγλωσσία.

♦ *Κοινωνικοπολιτισμικό στάτους*

Η διάσταση αυτή συνοδεύεται από την προσθετική και την αφαιρετική διγλωσσία. Εάν οι δυο γλώσσες έχουν υψηλό κύρος το παιδί θα ωφεληθεί θετικά και έτσι οι διγλωσσικές του εμπειρίες θα το οδηγήσουν σε μεγαλύτερη ευελιξία και υπεροχή σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο παιδί. Αυτή η διγλωσσία ονομάζεται προσθετική. Όταν όμως η μια από τις δυο γλώσσες έχει χαμηλό κύρος μέσα στην κοινότητα, και η

μητρική γλώσσα του παιδιού υποτιμάται, τότε το παιδί θα αναπτύξει την κυρίαρχη γλώσσα. Αυτή η διγλωσσία ονομάζεται αφαιρετική.

◆ **Πολιτισμική ταυτότητα**

Στην τελευταία αυτή διάσταση μπορούμε να βρούμε τη διαπολιτισμική διγλωσσία, την πολιτισμικά αμφίλογη διγλωσσία, την πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία ως προς τη μητρική και την πολιτισμικά προσαρμοσμένη προς τη δεύτερη γλώσσα.

3.4 Ταυτόχρονη και διαδοχική κατάκτηση της διγλωσσίας

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα γίνεται η διάκριση ανάμεσα στην ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Η ταυτόχρονη διγλωσσία που είναι γνωστή και ως γνήσια διγλωσσία, παρατηρείται στα άτομα που αμέσως μετά την γέννησή τους έρχονται σε επαφή και με τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα καθώς τις ακούνε στο άμεσο περιβάλλον που αναπτύσσονται.

Ως ταυτόχρονα δίγλωσσα άτομα χαρακτηρίζονται τα παιδιά των μικτών γάμων ή τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Ένα από τα χαρακτηριστικά της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υφίσταται διαχωρισμός ανάμεσα στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα το δίγλωσσο άτομο να έχει δυο μητρικές γλώσσες.

Το γεγονός αυτό της ταυτόχρονης διγλωσσίας δεν σημαίνει πάντα ότι το άτομο που έχει αναπτύξει αυτού του είδους διγλωσσία κατέχει και τις δυο γλώσσες του εξίσου καλά. Ο βαθμός κατοχής των γλωσσών εξαρτάται από ένα πλέγμα ενδογενών και εξωγενών ψυχοκοινωνικών παραγόντων.

Από την άλλη, διαδοχική διγλωσσία υφίσταται όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε μια ηλικία κατά την οποία έχει σταθεροποιηθεί η πρώτη γλώσσα, δηλαδή, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας. Ως παραδείγματα ατόμων που έχουν αναπτύξει τη διαδοχική διγλωσσία μπορούν να θεωρηθούν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν χώρα διαμονής και αναγκάζονται να

μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα του νέου περιβάλλοντος που είναι διαφορετική από τη δική τους (Τριάρχη- Herrmann 2000: 59, Τριάρχη- Herrmann 2005 :22-23).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι το οριακό και κρίσιμο σημείο ανάμεσα στα παραπάνω δυο είδη διγλωσσίας είναι η ηλικία των τριών ετών. Ο Swain (1972) την κατάκτηση των δυο γλωσσών την πριν την ηλικία των τριών την ονομάζει «ατομική διγλωσσία ως πρώτη γλώσσα». Πριν την ηλικία των τριών ετών, η κατάκτηση αυτή γίνεται κατά πάσα πιθανότητα με φυσικό τρόπο και χωρίς συστηματική διδασκαλία. Μετά την ηλικία των τριών αυξάνεται η πιθανότητα κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας μέσα από τη συστηματική διδασκαλία και ενίσχυσή της (Baker, 2001:145).

Εξετάζοντας πιο λεπτομερώς τη διαδικασία πρόσκτησης της διγλωσσίας διαπιστώθηκε πως υπάρχουν και περαιτέρω διαστάσεις της ταυτόχρονης και διαδοχικής κατάκτησης της διγλωσσίας.

Όσον αφορά την ταυτόχρονη πρόσκτηση της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία υπάρχουν οι παρακάτω τέσσερις βασικές διαστάσεις (Baker, 2001: 146-147).

- ◆ **Ποια γλώσσα μπορεί να μιλήσει καθένας από τους γονείς.** Σε ορισμένες οικογένειες μπορεί και οι δύο γονείς να είναι δίγλωσσοι και να είναι ικανοί να μιλήσουν και τις δυο γλώσσες της κοινότητας. Μια άλλη περίπτωση είναι να είναι οι δύο μονόγλωσσοι και το παιδί να μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα από τους συγγενείς, τους γείτονες και την τοπική κοινότητα.
- ◆ **Σε ποια γλώσσα μιλά στην πράξη καθένας από τους γονείς.** Ενώ και οι δυο γονείς μπορεί να έχουν την ικανότητα να απευθύνονται στα παιδιά τους χρησιμοποιώντας και τις δυο γλώσσες, συχνά επιλέγουν εκείνοι για το ποια γλώσσα θα χρησιμοποιεί το παιδί τους.
- ◆ **Σε ποια γλώσσα μιλούν στο παιδί τα άλλα μέλη της οικογένειας.** Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι δυο γονείς χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα όταν μιλούν στα παιδιά τους, ενώ τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους σε «άλλη» γλώσσα. Αυτή η γλώσσα είναι η γλώσσα του σχολείου, του δρόμου, της γειτονιάς, της τηλεόρασης. Ακόμη μπορεί οι παππούδες και οι συγγενείς να χρησιμοποιούν μια γλώσσα διαφορετική από αυτή των γονιών.
- ◆ **Σε ποια γλώσσα εκτίθεται το παιδί μέσα στην κοινότητα.** Πριν ακόμη την ηλικία των τριών ετών η γλωσσική εμπειρία του παιδιού με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και το σχολείο ίσως παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διγλωσσίας του. Κάποιες φορές το παιδί μπορεί να έρχεται σε επαφή και με τις

δυο γλώσσες του σπιτιού. Εναλλακτικά ένα παιδί που μεγαλώνει σε μια γλώσσα μπορεί να αποκτήσει αβίαστα μια δεύτερη γλώσσα έξω από το σπίτι (Baker, 2001:147).

Όσον αφορά τη διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας, αυτή αναφέρεται στην περίπτωση όπου το παιδί αποκτά την πρώτη του γλώσσα και αργότερα αποκτά επάρκεια και στη δεύτερη γλώσσα.

Ο McLaughlin 1984 στο Baker, 2001 συνιστά μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας. Με τη διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας περνάμε στο χώρο της πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας. Η κατάκτηση αυτού του είδους μπορεί να συντελεστεί με επίσημα μέσα (στο σχολείο, στα τμήματα ενηλίκων, στα γλωσσικά τμήματα) ή ανεπίσημα (στο δρόμο, στο σχολείο και στην κοινότητα). Δεν υπάρχει κάποια μεμονωμένη «σωστή» οδός μέσω της οποίας οι μαθητές τριών ετών και άνω κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα, αλλά υπάρχουν ποικίλα επίσημα και ανεπίσημα εκπαιδευτικά μέσα απόκτησης ικανότητας σε μια δεύτερη γλώσσα.

Συμπερασματικά βλέπουμε ότι υπάρχουν δυο δρόμοι προς τη διγλωσσία, ο ταυτόχρονος και ο διαδοχικός. Ο πρώτος ακολουθείται μέχρι την ηλικία των τριών ετών, όταν οι δυο γλώσσες κατακτούνται συγχρόνως και ο δεύτερος ακολουθεί ανεπίσημα μονοπάτια όπως αυτός της γειτονιάς, του δρόμου και της τηλεοπτικής οθόνης. Έτσι η εκμάθηση της οποιας γλώσσας στο σχολείο και η πρόσκτηση της στη γειτονιά επιτρέπουν σε άτομα κάθε ηλικίας να γίνουν δίγλωσσα ή και πολύγλωσσα.

Μια άλλη οδός προς την διγλωσσία περνά μέσα από την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας στο σχολείο, που χρησιμεύει ως μέσο της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη μπορεί να μάθει κάποιος μια ξένη γλώσσα και έξω από το σχολείο σε οργανωμένα τμήματα που δίνουν την ευκαιρία για την καλλιέργεια της δεύτερης ή την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα και τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές, κυρίως αυτοί που δεν έχουν γεννηθεί στην χώρα υποδοχής, αναπτύσσουν πολύ γρήγορα και τα δυο είδη διγλωσσίας όταν οι γονείς τους τούς μιλάνε παράλληλα τη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα και επίσης όταν εντάσσονται σε ομάδες παιδιών που μιλούν κυρίως τη γλώσσα υποδοχής. Τότε το παιδί θα αναπτύξει εξίσου αποτελεσματικά και τους δυο γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας και σταδιακά θα συμπληρώνει και το γλωσσικό κενό της δεύτερης γλώσσας.

3.5 Διγλωσσία και εκπαίδευση

Στον χώρο της γλωσσολογίας για πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι για να μάθει ο αλλοδαπός μαθητής τη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να ξεκινήσει από πολύ νωρίς να την μαθαίνει. Για την ευκολότερη και ταχύτερη, μάλιστα, εκμάθησή της θα έπρεπε ο μαθητής να «διακόψει» κάθε είδους επαφή με τη μητρική του γλώσσα (Μάρκου 1998, 6-10). Η άποψη αυτή όμως δεν στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της γλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας καταδείχθηκε ότι η παραπάνω άποψη έχει ισχύ μόνο στην περίπτωση που δεν εγκαταλείπεται ούτε παραμελείται η μητρική γλώσσα, η οποία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Δράκος, 1998: 306).

Η τελευταία θέση βρίσκει σύμφωνο τον Δαμανάκη, ο οποίος κάνοντας αναφορά σε πορίσματα ερευνών, υποστηρίζει ότι τα παιδιά που έχουν αναπτύξει και έχουν αποκτήσει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό το φωνολογικό σύστημα και τη γλωσσική ευχέρεια της μητρικής τους γλώσσα, είναι σε θέση να την καλλιεργήσουν παραπάνω από το ήδη ανεπτυγμένο και να αποκτήσουν αρκετές γνώσεις της δεύτερης με τη βοήθεια της πρώτης. Συμπληρώνει επίσης, πως η προαναφερθείσα θέση δεν ισχύει για τα παιδιά που έχουν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και έχει διαταραχτεί η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μια άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες, ανάλογη με εκείνη των παιδιών που μεταναστεύουν στην προσχολική ηλικία και δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας (Δαμανάκης, 2003: 95).

Το ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και η παρεμπόδιση της εκμάθησής της, έχει σαν συνέπεια τη διπλή ημιγλωσσία ή την αφαιρετική διγλωσσία, πράγμα που σημαίνει ότι το παιδί δεν κατέχει ορθά καμία από τις δυο γλώσσες (μητρική και κυρίαρχη) (Δράκος, 1998 : 308).

Η Σκούρτου λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θέσεις και κάνοντας κυρίως αναφορά στο έργο του Cummins, καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα (Σκούρτου, 1997: 131-143):

- ◆ Οι γλώσσες που κατακτούμε και μαθαίνουμε στη ζωή μας δεν αποτελούν ποσοτικές μονάδες που λειτουργούν προσθετικά, αλλά είναι ένα πλέγμα σχέσεων.
- ◆ Για τον λόγο αυτό, οι γνώσεις στη μια γλώσσα αξιοποιούνται στην άλλη και αντίστροφα, η διαταραχή στην ανάπτυξη της μιας γλώσσας έχει επίπτωση στην ανάπτυξη της άλλης.
- ◆ Αυτό που αποκαλούμε γλωσσική ανεπάρκεια δεν εξαντλείται στην ικανότητα για διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά εξαπλώνεται στην ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για την κατανόηση και διατύπωση αφηρημένων εννοιών, όπως απαιτεί το σχολείο.
- ◆ Η γλωσσική επάρκεια έχει επιτευχθεί όταν το δίγλωσσο παιδί έχει αναπτύξει την ικανότητα αυτόματα να αξιοποιεί τις γλώσσες του, ανάλογα με τον χώρο χρήσης, τόσο για να συμμετέχει στη διαπροσωπική επικοινωνία όσο και για να χειρίζεται ικανοποιητικά τις αφηρημένες έννοιες που διδάσκεται στους επιμέρους χώρους χρήσης (γνωστικά αντικείμενα) στο σχολείο.
- ◆ Η πιθανότητα να αναπτυχθεί Ημιγλωσσία αντί Διγλωσσίας είναι ρεαλιστική σε καταστάσεις μετανάστευσης ή αντιπαλότητας μεταξύ γλωσσικών ομάδων
- ◆ Για να αποφευχθεί η Ημιγλωσσία πρέπει να δοθεί στο δίγλωσσο παιδί που υπόκειται σε παρόμοιες καταστάσεις, η απαραίτητη πίστωση χρόνου για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας του ως ελάχιστη εγγύηση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, αυτό που ο Cummins ονομάζει **διγλωσσική ικανότητα**.
- ◆ Ακόμα και όταν το σχολείο ενδιαφέρεται μόνο για την ανάπτυξη της επίσημης γλώσσας με την προοπτική της δημιουργίας Μονογλωσσίας αντί Διγλωσσίας, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση.

Στην Ελλάδα σήμερα, σύμφωνα με την κατάταξη του Fishman⁷, επικρατεί η γλωσσική/επικοινωνιακή κατάσταση της «ατομικής διγλωσσίας, χωρίς κοινωνική

⁷Ο Fishman (1980) συνδυάζει τους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία για να περιγράψει τέσσερις γλωσσικές περιπτώσεις, όπου καθένα από αυτά τα είδη διγλωσσίας είναι δυνατόν να υπάρξει με ή χωρίς το άλλο (Baker, 2001 :90). Η **πρώτη** περίπτωση αφορά σε μια γλωσσική κοινότητα η οποία χαρακτηρίζεται και από κοινωνική και από ατομική διγλωσσία και στην οποία σχεδόν όλοι χρησιμοποιούν τόσο την ανώτερη όσο και την κατώτερη γλώσσα (Baker, 2001). Η **δεύτερη** περίπτωση αφορά σε μια γλωσσική ικανότητα στην οποία η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Υπάρχει δηλαδή ατομική διγλωσσία αλλά όχι κοινωνική. (Σελλά- Μάζη, 1993). Στην **τρίτη** περίπτωση, ενώ υπάρχει διγλωσσία σε κοινωνικό επίπεδο, τα μέλη της συγκεκριμένης κοινότητας μπορεί να μην

διγλωσσία». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες (π.χ. μετανάστες), οι οποίοι χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα παρεμποδίζοντας τη γλωσσική καλλιέργεια και τη γλωσσική ανάπτυξη των «άλλων». Υπάρχει η κυρίαρχη γλώσσα που είναι τα ελληνικά, και τα οποία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μελών των μειονοτήτων, ενώ οι λειτουργίες της μειονοτικής γλώσσας περιορίζονται στα πλαίσια της οικογένειας ή της παρoικίας, όπου όμως και εκεί διεισδύει η κυρίαρχη γλώσσα και συχνά εκτοπίζεται η «μειονοτική» και παραγκωνίζεται.

Στο σύστημα ιεράρχησης των γλωσσών, η μειονοτική γλώσσα υπολείπεται της κυρίαρχης, ακόμη και ανάμεσα στα μέλη της μειονότητας (Δράκος, 1998: 306). Οι μετανάστες δεν επιθυμούν να δημιουργήσουν προβλήματα στη χώρα που τους φιλοξενεί και έτσι συμμορφώνονται με τις υποδείξεις και τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης χώρας. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, ιδιαίτερα μ' εκείνες τις μειονότητες, με τις οποίες είτε δεν έχουν εκδηλωθεί προβλήματα και συγκρούσεις (π.χ. Πολωνοί, Αρμένιοι), είτε προστατεύεται θεσμικά το status τους (π.χ. Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης), είτε έχουν εδραιωθεί οικονομικά (π.χ. Λιβανέζοι, υπήκοοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης), που δημιουργούνται χώροι καλλιέργειας της ατομικής διγλωσσίας (κυρίως μέσα από ξένα ή δίγλωσσα σχολεία).

Ωστόσο, στον χώρο της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης επικρατεί η κυρίαρχη γλώσσα, χωρίς για την ώρα να διαφαίνεται ότι υπάρχει βούληση για λήψη μέτρων στην κατεύθυνση της κοινωνικής διγλωσσίας.⁸ Εξάλλου είναι διαφορετικό το αίτημα για Δίγλωσση Εκπαίδευση από αυτό της Κοινωνικής Διγλωσσίας, αφού ούτε η πρώτη οδηγεί υποχρεωτικά στη δεύτερη, απεναντίας πολλές φορές οδηγεί κατευθείαν στη Μονόγλωσσία (Σκούρτου, 1997: 145-155).

μιλούν απαραίτητα και τις δυο γλώσσες. Ο Fishman θεωρεί αυτές τις κοινότητες ασταθείς και σε μεταβατική φάση. Τέλος, οι περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν έχουμε ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία (τέταρτη περίπτωση) σπανίζουν και εμφανίζονται μόνο σε μερικές πρωτόγονες και απομονωμένες κοινωνίες, στις οποίες ο καταμερισμός εργασίας βρίσκεται σε ένα πρωτόγονο στάδιο και οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένοι (Δαμανάκης, 2003 :99-92).

⁸ Ο Δαμανάκης στο σημείο αυτό εκφράζει την άποψη ότι θα διατυπωθεί πολύ σύντομα το αίτημα για μετάβαση σε μια κατάσταση ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας. Γνώμη μας είναι ότι για την ώρα δεν υπάρχουν δημογραφικά, πολιτισμικά ή άλλου είδους δεδομένα που θα δικαιολογούσαν μια τέτοια εξέλιξη. Καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας παρατηρούμε εκεί που αντικειμενικά υπάρχει δημογραφικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο για κάτι τέτοιο (π.χ. Δυτική Θράκη). Δεν πρόκειται για πολιτική απόφαση, αλλά για φυσιολογική κοινωνική εξέλιξη που δημιουργείται από τη μακρόχρονη συνύπαρξη δύο πολιτισμών. Με τη διαφορά ότι ακόμη και στην περίπτωση της Θράκης, η τουρκική γλώσσα, παρά το ότι ομιλείται σε κάποιο βαθμό και από το χριστιανικό πληθυσμό και είναι μέσο επικοινωνίας και κοινωνικής ανταλλαγής, πέρα από την εκπαίδευση δεν έχει άλλου είδους θεσμική νομιμοποίηση, ενώ στις υπόλοιπες εκφάνσεις της πολιτικής ζωής, τα ελληνικά είναι κυρίαρχα.

Οι πολλαπλές έρευνες και οι διάφορες επιστημονικές συζητήσεις που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τις ισχυρές και αντίθετες φωνές, τείνουν να αποδεχτούν την αναγκαιότητα συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου που ο κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο και επιπλέον τη χρήση της μητρικής του γλώσσας σ' αυτό. Στην πραγματικότητα η θέση αυτή δεν είναι καινούργια. Η πρόσφατη νομιμοποίησή της αφορά, θα λέγαμε, συγκεκριμένους, μειονοτικούς ή στερημένους πληθυσμούς, των οποίων το πολιτισμικό προϊόν δεν έβρισκε ανταπόκριση στην «αγορά» του σχολείου, με αποτέλεσμα και οι γλώσσες των ομάδων αυτών, που ασφαλώς δεν ήταν γλώσσες «κύρους», να αγνοούνται ή ακόμη και να «διώκονται» από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, η ταυτόχρονη λειτουργία ακριβών, δίγλωσσων, ιδιωτικών σχολείων όχι μόνο δεν εξέγειρε την επιστημονική κοινότητα, αλλά γίνονταν συχνά επίκληση του παραδείγματός τους ως μέτρου σύγκρισης με την ασθμαίνουσα δημόσια εκπαίδευση.

Ο Reich στο Σκούρτου 1997 έχει ήδη κάνει τις επισημάνσεις αυτές, διακρίνοντας τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης:

1. Αυτή που μέσα από ακριβά ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους.

Αυτός ο τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία, τα οποία εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπίες ξένων κρατών στη χώρα μας, με το πρόγραμμα σπουδών των οποίων λειτουργούν. Απευθύνονται κυρίως σε αλλοδαπούς και σε κάποιους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα.

2. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, μπορούν ωστόσο να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις.

Ο τύπος αυτός δεν είναι ιδιαίτερα γνωστός και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένα δικαιώματα, αφού τις αποτελούν, ως επί το πλείστον, Έλληνες πολίτες (σχολεία Αρμενίων και Ισραηλιτών). Η κοινωνική, οικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών αυτών των σχολείων δεν

διαφοροποιείται σημαντικά από τον γενικό μέσο όρο της χώρας (δεν αναφερόμαστε βέβαια στα μειονοτικά σχολεία των Μουσουλμάνων της Θράκης) και ως εκ τούτου το παιδαγωγικό τους παράδειγμα θα μπορούσε να χρησιμεύσει στον διάλογο που έχει ανοίξει για την σκοπιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές.

3. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση. Η τελευταία αυτή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευση είναι και «κατώτερου μορφωτικού επιπέδου» από τις προηγούμενες δυο αφού δεν λαμβάνονται και πάρα πολύ υπόψη οι ανάγκες των αλλοδαπών δίγλωσσων μαθητών (Σκούρτου, 1997: 23-24).

Στη Ελλάδα συναντούσαμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η μαζική όμως εισροή μεταναστών και η επικράτηση περισσότερων από μια γλωσσών δημιούργησε πολλαπλά προβλήματα στην ένταξη των αλλοδαπών και παρουσίασε επιτακτική την ανάγκη μόρφωσης και ενσωμάτωσης των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική κοινότητα. Τα μέτρα που έως τώρα εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι κατά κύριο λόγο απομιμήσεις λύσεων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλα κράτη στις προηγούμενες δεκαετίες, όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία των Παλιννοστούντων.

Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που θέτει όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες (η διδασκαλία καλλιεργεί την διγλωσσία) και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (ή η επίσημη διδασκαλία δεν προάγει την διγλωσσία) (Baker, 2001).

Ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση χρησιμοποιείται και για τις δυο προαναφερθείσες περιπτώσεις. Όμως για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης κυρίως ως προς τους στόχους τους. Έτσι προκύπτει ένας διαχωρισμός μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας, και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης, η οποία με τη σειρά της στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας.

Ο Baker αναφέρεται σε δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση της “ατομικής δίγλωσσίας χωρίς κοινωνική δίγλωσσία”. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα και χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα.(Baker. 2001: 274-303).

Επιπλέον, σημαίνει ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας η οποία κατοχυρώνεται θεσμικά, στην πράξη εφαρμόζεται μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Δ.Θράκης ικανοποιώντας υποχρεώσεις που προέκυψαν από διεθνείς συνθήκες, συμφωνίες και πρωτόκολλα ενώ σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε μια γλώσσα κύρους. Σε περιορισμένη κλίμακα, κάποια σχολεία αξιοποιούν αποσπασματικά τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός κανονικού ωραρίου. Αλλά και αυτή η προσέγγιση δεν θεωρείται και η πλέον επιτυχής (Νικολάου, 2000: 67).

3.6 Ο ρόλος της πρώτης γλώσσας

Η πρώτη ή η **μητρική γλώσσα** είναι αυτή που ο άνθρωπος μαθαίνει από τη γέννησή του. Η πρώτη γλώσσα ενός ατόμου είναι μια βάση για τη δική του κοινωνιογλωσσολογική ταυτότητα. Για έναν λαό όμως η μητρική γλώσσα δεν είναι απλώς η βάση της γλωσσικής του ταυτότητας αλλά το σύνεργο επικοινωνίας, το εργαλείο μεταφοράς πληροφοριών και γνώσεων, συναισθημάτων και σκέψεων. Είναι θα λέγαμε μια σημαντική παράμετρος και συνιστώσα του πολιτισμού, είναι ο κοινωνικός θεσμός, που εκφράζει τη φιλοσοφία της ζωής του συγκεκριμένου λαού. Μέσα από τη γραμματική της γλώσσας, τη μορφολογία και τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την παραγωγή και τις σημασίες των λέξεων, τις κυριολεκτικές και, ιδιαίτερα, τις μεταφορικές, και την όλη δομή της γλώσσας αποτυπώνονται οι αντιλήψεις, η πολιτική και πολιτισμική ιστορία του

κάθε λαού, το ήθος του και ο τρόπος με τον οποίο αυτός ο λαός συνέλαβε τον κόσμο και τον άνθρωπο.

Όσον αφορά στο θέμα της διγλωσσίας η κατοχή της μητρικής γλώσσας αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας καθώς όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η μητρική είναι το εργαλείο που μεταφέρει έννοιες, πληροφορίες και γνώσεις στην άλλη γλώσσα αλλά και το μέσο της σχολικής επιτυχίας.

Ήδη από τη δεκαετία του 1950, αναδείχθηκε από την UNESCO η θετική συμβολή της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Την ίδια άποψη ενισχύει και ο Cummins 2002 ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα πως το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας είναι δείκτης για το επίπεδο ανάπτυξης της δεύτερης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών που έχει διατυπώσει, υποστηρίζει ότι υπάρχει μεταφορά δεξιοτήτων και πληροφοριών από τη μια γλώσσα στην άλλη με αποτέλεσμα να μην χρειαστεί να ξαναδιδασθούν οι ήδη ανεπτυγμένες έννοιες και να χαθεί πολύτιμος χρόνος, αφού έτσι και αλλιώς οι μαθητές έχουν οικοδομήσει τις απαραίτητες έννοιες στη πρώτη τους γλώσσα.

Επιπλέον, ο Cummins αναφέρει πως η διγλωσσία επηρεάζει θετικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών καθώς ο χειρισμός των δυο γλωσσών συνδέεται με την ευελιξία στον τρόπο σκέψης, την ευφράδεια στον προφορικό και γραπτό λόγο και τη δημιουργικότητα. Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται πληροφορίες και στις δυο γλώσσες, να κάνουν γλωσσικούς συνδυασμούς και να εναλλάσσουν τον τρόπο σκέψης και χρήσης της γλώσσας ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας τους.

Συνεπώς, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η διγλωσσία είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Εκτός αυτού, η μητρική γλώσσα συμβάλλει και στη σχολική επιτυχία καθώς το παιδί που έχει δομήσει τις έννοιες σ' αυτή δεν θα χρειαστεί να αφιερώσει περαιτέρω χρόνο για να δομήσει και τις έννοιες στη κυρίαρχη γλώσσα. Η διδασκαλία της στο σχολείο παρουσιάζεται ως επιτακτική ανάγκη διότι μόνο μ' αυτό το τρόπο θα μπορέσουμε να βοηθήσουμε ουσιαστικά και αποτελεσματικά τα δίγλωσσα παιδιά και να επιτύχουμε τόσο τη γλωσσική όσο και τη σχολική τους επιτυχία.

3.7 Έρευνες σχετικά με την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία

Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, η αλλαγή στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τα προβλήματα ένταξης και οι νέες απαιτήσεις που επιφέρει η έλευσή τους σ' αυτά, έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές και έχουν συντελέσει στην πραγματοποίηση και διεξαγωγή πολυάριθμων ερευνών, από τις οποίες η καθεμιά εξυπηρετεί τους δικούς της σκοπούς.

Κατά το χρονικό διάστημα 2003-2004, οι Χατζηδάκη και Τσοκαλίδου, πραγματοποίησαν έρευνες σε δημοτικά σχολεία, η καθεμιά σε διαφορετικές πόλεις και απευθυνόμενες σε διαφορετικά δείγματα. Οι έρευνες αυτές μας δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στα σημερινά ελληνικά σχολεία, τις στάσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών στα νέα δεδομένα και τη γλωσσική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών.

Η έρευνα που διεξήγαγε η Χατζηδάκη την άνοιξη του 2003 επικεντρώνεται κυρίως στους αλλοδαπούς γονείς και επιχειρεί, με βάση το κατά πόσο αυτοί ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα ή και τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα, και από το αν τα βοηθούν στην καλλιέργεια της εθνοτικής τους γλώσσα, να καταγράψει τις στάσεις τους απέναντι στις δυο γλώσσες, κυρίως στην κυρίαρχη, και τη συμβολή τους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Επίσης στοχεύει να καταδείξει μεταξύ των άλλων και το γλωσσικό επίπεδο των γονέων, το οποίο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκμάθηση και γλωσσική πρόοδο των παιδιών τους και στις δυο γλώσσες.

Τα πορίσματα της έρευνας, αναφορικά με τις στάσεις των γονέων απέναντι στις δυο γλώσσες, έδειξαν ότι η πλειοψηφία (86,7%) θεωρεί την καλή εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους σημαντικότερη για τον λόγο ότι είναι απαραίτητο μέσο επικοινωνίας και από την άλλη το 97,1% υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της Αλβανικής γλώσσας είναι πολύ σημαντική, διότι αποτελεί σύμβολο εθνικής ταυτότητας που δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να απεμποληθεί. Για να αποφευχθεί αυτή η παραίτηση από την εθνική τους γλώσσα, πολλοί γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε μαθήματα Αλβανικών ή αν δεν υπάρχει δυνατότητα για κάτι τέτοιο, κάνουν οι ίδιοι μαθήματα στα παιδιά τους.

Όσον αφορά τη χρήση των δυο γλωσσών από τους γονείς και τα παιδιά, φάνηκε ότι όταν οι γονείς βρίσκονται με συγγενείς ή ομοεθνείς τους χρησιμοποιούν κυρίως την αλβανική γλώσσα. Όταν όμως συνομιλούν με τα παιδιά τους τότε η χρήση της αλβανικής

περιορίζεται ή γίνεται ταυτόχρονα με την ελληνική. Λιγότερο από τα δυο τρίτα των γονέων δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν μόνο τα αλβανικά όταν απευθύνονται στα παιδιά τους.

Η συμπεριφορά των γονέων όμως, δεν συμβαδίζει με αυτή των παιδιών τους που χρησιμοποιούν τα αλβανικά ή τα ελληνικά ανάλογα με το είδος του συνομιλητή τους. Ειδικότερα όταν τα παιδιά συναναστρέφονται με ομοεθνής άτομα της ηλικίας τους (αδέλφια, ξαδέρφια και φίλους) κάνουν χρήση της ελληνικής γλώσσας ενώ με τους γονείς τους συνδιαλέγονται στα αλβανικά. Οι νεαροί ομιλητές δείχνουν σαφή προτίμηση για τη χρήση της ελληνικής ή και των δυο γλωσσών στη μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ χρησιμοποιούν λιγότερο τα ελληνικά με τους ενήλικες και τους γονείς τους.

Ο παράγοντας της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών και στις δυο γλώσσες, με βάση τις απόψεις των γονέων, κατέδειξε ότι η ελληνομάθεια των παιδιών τους κυμαίνεται σε εξαιρετικά υψηλά-ικανοποιητικά επίπεδα. Οι γονείς κρίνουν ικανοποιητικές τις επιδόσεις των παιδιών τους, πράγμα που οδηγεί σε αμφιβολίες για την εγκυρότητα αυτής της άποψης και έρχεται αντιμέτωπη με την εικόνα της γενικευμένης εκπαιδευτικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών σε ευρωπαϊκές χώρες και με τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α και των Καναδά (Tomlinson, 1989, Eldering, 1989, Gogolin & Reich, 2001 στο Χατζηδάκη 2003).

Σε σύγκριση με τα ελληνικά, η αξιολόγηση της εθνοτικής γλώσσας παρουσιάζεται διαφορετική καθώς μόνο το 48,1% των παιδιών χειρίζεται πολύ καλά τη μητρική του γλώσσα και κατανοεί τον προφορικό λόγο. Ωστόσο, τα ποσοστά των παιδιών που ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν στα αλβανικά είναι εξαιρετικά χαμηλά, δεδομένου ότι μόνο το 27% έχει φοιτήσει σε κάποιες τάξεις του Δημοτικού στην Αλβανία και ένα ελάχιστο ποσοστό 10,8% παρακολουθεί οργανωμένα μαθήματα αλβανικών στη χώρα υποδοχής.

Από την εν λόγω έρευνα προκύπτει ότι οι γονείς έχουν μια θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία και δημιουργούν όσο το δυνατόν ένα κλίμα κατάλληλο για την ανάπτυξη και των δυο γλωσσών. Η ενδοοικογενειακή επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη χρήση και των δυο γλωσσών ανάλογα με τον συνομιλητή. Όταν το περιβάλλον και η κατάσταση το απαιτεί γίνεται χρήση της αλβανικής ή της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα. Παρόλο που οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν τη διατήρηση και ανάπτυξη της εθνοτικής τους γλώσσας θεωρούν σημαντικό και πρωταρχικό στόχο την καλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους και ενδιαφέρονται να μάθουν για την πρόοδο και τις επιδόσεις των παιδιών τους.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η ελληνική γλώσσα έχει τον δικό της ξεχωριστό επικοινωνιακό ρόλο στην αλλοδαπή οικογένεια και γίνεται σεβαστή από παιδιά και γονείς.

Η Τσοκαλίδου (2004) από την άλλη, πραγματοποίησε έρευνα σε δημοτικά σχολεία του Βόλου η οποία απευθυνόταν ως επί το πλείστον σε παιδιά αλλά και εκπαιδευτικούς. Η μέθοδος έρευνας και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων βασίζονταν κυρίως στην παρατήρηση και τη συνέντευξη. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς επικεντρώθηκαν κυρίως σε ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στις τάξεις καθώς και τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν γενικές και αφηρημένες. Ναι μεν πιστεύουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι θετική αλλά ο χρόνος τους στην τάξη είναι περιορισμένος και δεν μπορούν να την εντάξουν στο πρόγραμμά τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα επιπλέον μάθημα για το οποίο απαιτείται περαιτέρω χρόνος από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με το κύριο περιεχόμενο της και δεν έχουν μπει στην διαδικασία να παρακολουθήσουν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια.

Όσον αφορά τώρα τα ζητήματα που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στις τάξεις, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν ενταχθεί χωρίς προβλήματα στα σχολεία και τις τάξεις τους. Βέβαια η άποψη αυτή δεν ισχύει και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η κατανόηση εννοιών, η ορθογραφία, η σύνταξη και ο γραπτός λόγος αποτελούν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά, ενώ λιγότερο συχνά είναι τα προβλήματα στον προφορικό λόγο και το λεξιλόγιο.

Το γεγονός ότι τα προβλήματα στην κατανόηση εννοιών καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στον πίνακα δυσκολιών των δίγλωσσων παιδιών μας παραπέμπει άμεσα στο γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν ενθαρρύνονται να συνδέσουν τις έννοιες που διδάσκονται στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) με τις αντίστοιχες έννοιες της πρώτης τους γλώσσας (Γ1). Αυτό έχει ως συνέπεια τόσο την ανεπαρκή κατανόηση του περιεχομένου της σχολικής διδασκαλίας, όσο και την απώλεια μιας σημαντικής ευκαιρίας παράλληλης ανάπτυξης των γλωσσών του δίγλωσσου παιδιού, πράγμα που φαίνεται να μην απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς.

Διαπιστώθηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προάγουν και δεν προβάλλουν στην τάξη τους την κουλτούρα και την εθνική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών με σκοπό να ξεκινήσει μια ουσιαστική προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί το κοινωνικό τους προφίλ, τα ενδιαφέροντά τους, οι εξωσχολικές τους δραστηριότητες, οι απόψεις τους για το σχολείο και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και επιπλέον η γλωσσική τους επιλογή και χρήση.

Σχετικά με το κοινωνικό τους προφίλ, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών είναι αλβανικής καταγωγής, έχουν γεννηθεί όμως στην Ελλάδα και οι γονείς τους είναι μέτριου μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου. Κάνουν προσπάθεια να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην καλλιέργεια τόσο της εθνικής όσο και της γλώσσας υποδοχής, γι' αυτό και στο σπίτι τους χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες παράλληλα. Ενδιαφέρονται και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική τους επίδοση και την καλύτερη δυνατή εξέλιξή τους.

Οι σχέσεις των δίγλωσσων παιδιών με το σχολείο και τους συμμαθητές τους όπως φαίνεται είναι άριστες καθώς όπως ισχυρίζονται δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα και κάνουν πολλή παρέα με τους Έλληνες φίλους τους. Είναι λοιπόν επόμενο και λογικό οι αλλοδαποί μαθητές να κάνουν μεγαλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας και να την προτιμούν έναντι της μητρικής τους. Ωστόσο, όλα τα παιδιά θεωρούν ότι γνωρίζουν να μιλούν εξίσου καλά και τις δυο γλώσσες καθώς και να γράφουν ελάχιστα στα Αλβανικά, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει διγλωσσικές δεξιότητες και βαδίζουν προς την ανάπτυξη γραμματισμού και στις δυο γλώσσες τους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας και ως εκ τούτου περιορίζουν και υποβιβάζουν την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Αν και η παρουσία της θεωρείται ιδιαίτερα επιτακτική και σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν παρατηρείται καμία προσπάθεια για προβολή της στην τάξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά όμως, οι αλλοδαποί μαθητές σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες και μπορούν να χαρακτηριστούν ως δυναμικά δίγλωσσοι, με την πλειοψηφία να έχουν ως κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική χωρίς βέβαια να περιορίζουν και τη χρήση της μητρικής.

Στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, η Αικατερίνη Μιχαλοπούλου (2010) πραγματοποίησε έρευνα σε αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές με σκοπό να διερευνηθούν τυχόν προβλήματα (τόσο σε γλωσσικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο) κατά την ένταξή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα της αποτελούσαν αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές καθώς και εκπαιδευτικοί. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια του νομού Αττικής κατά το σχολικό έτος 2007-2008.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν αφορούσαν και παραμέτρους που δεν είχαν να κάνουν μόνο με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Ωστόσο, εμείς θα κρατήσουμε από αυτή την έρευνα τα στοιχεία εκείνα που ταιριάζουν με τα δικά μας ερευνητικά ερωτήματα και αφορούν:

- Την χώρα καταγωγής και γέννησης των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών
- Το μορφωτικό επίπεδο καθώς και το επίπεδο γλωσσομάθειας των γονιών των μαθητών αυτών
- Την χρήση των δυο γλωσσών στο οικείο περιβάλλον
- Το επίπεδο γλωσσομάθειας των αλλοδαπών μαθητών
- Τα προβλήματα προσαρμογής και μάθησης

Συγκεκριμένα, όπως προέκυψε από τα δημογραφικά αποτελέσματα του δείγματος, οι μισοί από τους 300 αλλοδαπούς μαθητές δήλωσαν ότι κατάγονται από την Αλβανία και μάλιστα ορισμένοι είναι γεννημένοι στην Ελλάδα.

Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών στη πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι λυκείου αλλά τα επαγγέλματα που κάνουν δεν απαιτούν ιδιαίτερα υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ορισμένοι έχουν ολοκληρώσει ανώτερες και ανώτατες σπουδές και ένα μικρό ποσοστό 8% έχει κάνει μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές. Επομένως, από τις απαντήσεις των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών είναι εμφανές ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους είναι μάλλον υψηλό, καθώς οι περισσότεροι έχουν τελειώσει και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά επίσης είναι φανερό ότι οι γονείς των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών δεν ασκούν επαγγέλματα στη χώρα υποδοχής ανάλογα του μορφωτικού τους επιπέδου.

Ακόμη, όσον αφορά το επίπεδο γλωσσομάθειας των γονιών των αλλοδαπών μαθητών προέκυψε ότι το 66% μιλάει καλά έως πολύ καλά την ελληνική γλώσσα ενώ μόνο το 9% δεν μιλάει καθόλου ή μιλάει πολύ λίγο τα ελληνικά.

Αναφορικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των αλλοδαπών μαθητών, από την έρευνα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (90%) γνωρίζει να μιλάει καλά έως πολύ καλά τα ελληνικά. Επίσης, σημαντικό ποσοστό αυτών (71%) στο οικείο του περιβάλλον χρησιμοποιεί κυρίως τη μητρική του γλώσσα, ενώ το 62% χρησιμοποιεί κυρίως την ελληνική γλώσσα. Το 66% χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, όταν βρίσκονται με τους φίλους τους από τη χώρα καταγωγής τους, δε μιλούν καθόλου ή μιλούν λίγο τη μητρική τους γλώσσα κατά 30%, ενώ μόνο το 20% προτιμά τη μητρική για τις συνεννοήσεις του. Αυτό αφήνει να νοηθεί ότι οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν για την επικοινωνία τους αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα αφήνοντας κανένα ή ένα μικρό περιθώριο ανάπτυξης της μητρικής τους γλώσσας. Όπως φαίνεται, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές αφομοιώνονται γλωσσικά και χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και με τους ομοεθνείς φίλους τους.

Τέλος, όσον αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές με τους γηγενείς συμμαθητές τους διαπιστώνεται ότι είναι πάρα πολύ καλές και δεν παρατηρούνται ρατσιστικές διαθέσεις. Τα παιδιά σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία δεν δυσκολεύονται στις συναναστροφές τους, καθώς βρίσκουν ευκολότερα τα σημεία που τους ενώνουν και επικεντρώνουν σε αυτά.

Συμπερασματικά, από την παραπάνω έρευνα αποδείχθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είτε γεννημένοι στην Ελλάδα είτε γεννημένοι σε άλλη χώρα, χρησιμοποιούν τόσο τη μητρική όσο και την ελληνική γλώσσα άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό. Τη μητρική την καλλιεργούν και την αναπτύσσουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον και με τους ομοεθνείς συμμαθητές τους ενώ η ελληνική έχει καταλάβει όλες τους τις περιστάσεις επικοινωνίας, μιας και το μονόγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει και πολλά περιθώρια για την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας.

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι και η ομολογία των ίδιων των αλλοδαπών μαθητών ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής και μάθησης καθώς και προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι σημαντικό για την ομαλή και υγιή προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, την πνευματική και μορφωτική τους εξέλιξη καθώς και τις σχολικές τους επιδόσεις.

Μια ακόμη έρευνα σχετικά με την παρουσία δίγλωσσων αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια ελληνικά σχολεία πραγματοποίησε και η Μαντζανίδου στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής κατά τον Απρίλιο του 2009 σε πολυπολιτισμικό γυμνάσιο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Γενικός σκοπός της ερευνητικής της προσπάθειας ήταν η διερεύνηση του ρόλου του σχολείου και της οικογένειας στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών καθώς και των απόψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση και την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών στο σχολείο και την οικογένεια.

Οι ειδικοί στόχοι που τέθηκαν, αναφέρονταν τόσο στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυγλωσσία των ελληνικών τάξεων, τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων αλλοδαπών μαθητών και κατά πόσο την ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές να τη χρησιμοποιούν στο σχολείο, την προθυμία ή απροθυμία να εμπλέξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών, όσο και για τις απόψεις των αλλοδαπών μαθητών σχετικά με τις γλωσσικές προκαταλήψεις που δέχονται, τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας και τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν στο σχολείο.

Από το προφίλ του δείγματος (33 αλλοδαποί και 10 παλιννοστούντες) προέκυψε ότι η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών προέρχονται από την Αλβανία και οι υπόλοιποι από χώρες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Αρμενία και τη Γερμανία. Από το σύνολο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο, μόνο τέσσερις μαθητές δήλωσαν ότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν τη χώρα προέλευσής τους. Οι περισσότεροι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές μένουν ελάχιστα χρόνια στην Ελλάδα και σύμφωνα με τις δηλώσεις τους η γλώσσα που χρησιμοποιούν στο οικογενειακό περιβάλλον είναι κυρίως η μητρική. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχουν κατακτήσει ή δεν έχουν αναπτύξει και την ελληνική γλώσσα. Μόνο σε τρεις περιπτώσεις παλιννοστούντων μαθητών δηλώνεται η ελληνική ως κύρια γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον.

Αναλυτικότερα, από την επισκόπηση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι στο σύνολό τους οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές κατέχουν την ελληνική γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τη μητρική. Παρόλο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η γνώση της μητρικής υπολείπεται αυτής της ελληνικής γλώσσας, δεν επιθυμούν να την διδαχθούν στο σχολείο ως μάθημα επιλογής, διότι δεν έχει να τους προσφέρει κάτι

ουσιαστικό και χρήσιμο. Η άποψη αυτή μπορεί να κρύβει και τον φόβο τους να τη χρησιμοποιήσουν στο σχολείο μιας και εκεί η μητρική γλώσσα δεν έχει θέση και θεωρείται μειονοτική. Αυτός μπορεί να είναι και ένας πολύ σημαντικός λόγος για να απορρίψουν τη γλώσσα τους και να παραγκωνίσουν την καλλιέργειά της.

Ωστόσο, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στις συναναστροφές τους με τους ομοεθνείς συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος όταν θέλουν να πουν κάποιο μυστικό ή για να αποκλείσουν τους άλλους από τη συζήτηση.

Σε γενικές γραμμές κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δυο γλώσσες και κυρίαρχη γλώσσα στην επικοινωνία τους είναι τα ελληνικά.

Τέλος, όσον αφορά τις σχέσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με τους γηγενείς μαθητές προέκυψε ότι δεν αντιμετωπίζουν ρατσιστική συμπεριφορά αλλά αντίθετα από την παρατήρηση φάνηκε ότι οι ίδιοι οι μετανάστες μαθητές προβαίνουν σε ρατσιστικά σχόλια μεταξύ τους. αυτό υποδεικνύει ότι ο μεταναστευτικός πληθυσμός υιοθετεί τα στερεότυπα που δημιουργεί ο κυρίαρχος πληθυσμός εναντίον του.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι γηγενείς μαθητές επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών κάτι που αρέσει ιδιαίτερα και ενισχύει την περηφάνια στους δεύτερους. Ακόμη, προέκυψε ότι οι αλλοδαποί μαθητές μεταξύ τους, ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους, αισθάνονται αλληλέγγυα με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους με τους οποίους έχουν κοινά μεταναστευτικά βιώματα.

Συμπερασματικά, οι δίγλωσσοι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές κατέχουν και τις δυο γλώσσες τις οποίες χρησιμοποιούν σε κατάλληλες περιστάσεις και όπου χρειάζεται. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν γίνεται προσπάθεια ένταξης της μητρικής γλώσσας στα σχολικά προγράμματα και πόσο μάλλον διδασκαλία αυτής στο δημόσιο σχολείο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εντύπωση στους μαθητές ότι η γλώσσα τους είναι μειονοτική και όχι αρκετά χρήσιμη για να την μάθουν. Την χρησιμοποιούν κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον και αυτό διότι οι γονείς τους δεν γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα ώστε να συνδιαλέγονται σ' αυτή. Από την άλλη οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να κρατήσουν μια επαφή με τη μητρική τους γλώσσα μιας και με αυτό το τρόπο τα παιδιά τους θα διαμορφώσουν τη πολιτισμική τους ταυτότητα.

Μια ακόμη έρευνα με θέμα τη διγλωσσία πραγματοποίησε η Φιλίππάρδου και μια ομάδα φοιτητών του Παιδαγωγικού τμήματος Πανεπιστημίου Αιγαίου, υπό την εποπτεία της Σκούρτου το 1992. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν δάσκαλοι από 16 δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η

ημικατευθυνόμενη συνέντευξη. Σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία των μαθητών τους.

Από τα 19 σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, προέκυψε ότι το 10,81% του μαθητικού πληθυσμού είναι δίγλωσσα παιδιά. Αυτά τα παιδιά εκτός από τα ελληνικά μιλούν και άλλες γλώσσες. Ειδικότερα, η Τουρκική γλώσσα μιλιέται από το 23,83% του συνολικού ποσοστού των δίγλωσσων μαθητών, τα Αγγλικά μιλούνται σε ποσοστό 15,95%, ακολουθούν τα Σουηδικά με ποσοστό 14,54%, τα Γερμανικά με 10,5%, τα Φιλανδικά με 9,29% και τα Γαλλικά με 7,47%.

Η Φιλιπάρδου επέλεξε να παρουσιάσει ποσοτικά δεδομένα για το φαινόμενο της διγλωσσίας και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε δυο θεματικές ενότητες:

- Τις θέσεις τους αναφορικά με την εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό και την αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών και
- Τις εκτιμήσεις τους ως προς τις μητρικές γλώσσες των παιδιών και τη σχέση τους με την Ελληνική.

Όσον αφορά την πρώτη θεματική ενότητα προέκυψε ότι ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών αγνοούν την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις τους ή αρνούνται την παρουσία τους. Αυτό οφείλεται στη πεποίθηση των δασκάλων ότι η διγλωσσία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην επίδοση των παιδιών και αυτό γιατί δημιουργούνται προβλήματα στην πλήρη κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που υποστήριξαν ότι είναι πλεονέκτημα για ένα παιδί να γνωρίζει παραπάνω από μία γλώσσες. Όλοι θεωρούν ότι σημαντικός παράγοντας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και της σχολικής επιτυχίας αποτελεί η οικογένεια, η οποία μπορεί να βοηθήσει το παιδί της μιλώντας του ελληνικά.

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις μητρικές γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών και τη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι είναι καλό να διδάσκονται τα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα εκτός σχολείου, κάποιοι άλλοι θεωρούν πως είναι ανεπίτρεπτο για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού να μην διδάσκονται την ελληνική ενώ ταυτόχρονα αντιφάσκουν λέγοντας πως είναι θετικό τα παιδιά των μουσουλμάνων να μαθαίνουν ελληνικά στα παιδιά τους. Ορισμένες απόψεις κρύβουν αντιπάθεια απέναντι στη μειονοτική μητρική γλώσσα και κάποιες άλλες δεν διστάζουν να υποστηρίξουν πως η μητρική αποτελεί τη βάση για την επιτυχία και την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Με αφορμή την κατάσταση που επικρατεί στα σημερινά ελληνικά σχολεία, στα οποία ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς και κυρίως στις μικρές αστικές περιοχές και νομούς όπως για παράδειγμα στα σχολεία του νομού Μαγνησίας,⁹ αλλά και τις προαναφερόμενες έρευνες, που διεξήχθησαν με σκοπό να κατανοήσουν τον ρόλο και τη στάση του σχολείου απέναντι σ' αυτά τα παιδιά και τη μητρική τους γλώσσα, ανέλαβα να πραγματοποιήσω και η ίδια μια έρευνα με θέμα τη διγλωσσία.

Η ερευνητική μου προσπάθεια διεξήχθη σε περιορισμένα δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου και απευθύνθηκε στις τάξεις Α, Β και Ε, ΣΤ με σκοπό να διερευνηθεί τόσο η γλωσσική ανάπτυξη των πρώτων όσο και η γλωσσική επάρκεια των δεύτερων.

Απώτερος σκοπός όμως, της έρευνάς μου είναι να διαπιστώσω, όχι την αυξητική τάση των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία του νομού, αλλά κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν τη μητρική τους γλώσσα καθώς επίσης και κατά πόσο τους επιτρέπει να την χρησιμοποιήσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, επιδιώκω να καταδείξω και τη συμβολή των γονέων στην εκμάθηση της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά τους και πόσο συχνά εμπλέκονται στην παραπάνω διαδικασία.

Μέσα από αυτή την έρευνα επιθυμώ να διαφανούν αυτά τα κύρια σημεία που θα βοηθήσουν να κατανοήσουμε ορισμένες πτυχές του αμφιλεγόμενου αυτού θέματος, και να τις συγκρίνουμε με παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες. Να δούμε δηλαδή αν τα πράγματα παραμένουν στάσιμα ή αν με το πέρασμα του χρόνου υπάρχουν διαφοροποιήσεις -έστω και ελάχιστες- ως προς την γλωσσική ανάπτυξη και χρήση των δίγλωσσων μαθητών.

⁹ Σύμφωνα με τα στοιχεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας, το σχολικό έτος 2006-2007 στα σχολεία του νομού το ποσοστό των αλλοδαπών, στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού ανέρχονταν στο 10,68%, το 2007-2008 στο 12,00%, το 2008 -2009 στο 12,43%, το 2009-2010 φτάνει στο 13,67% ενώ το 2010-2011 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών φτάνει το 14,53 στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού (Πηγή: ΓΝΩΜΗ εβδομαδιαία εφημερίδα νομού Μαγνησίας Έκδοση: Σαββάτου 23 Απριλίου 2011).

Β' Ερευνητικό μέρος

4^ο κεφάλαιο

Η Έρευνα

4.1 Η επιλογή του θέματος

Μιας και η ίδια προέρχομαι από μεταναστευτική χώρα και μπορώ να κατανοήσω τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, κυρίως αυτοί που δεν έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, τόσο στη γλωσσική έκφραση και την επικοινωνία με τους γύρω, όσο και στην αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητάς τους από τους ημεδαπούς, διεξάγω την παρούσα έρευνα με σκοπό να διερευνήσω προβλήματα διγλωσσίας που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν μαθητές προερχόμενοι από μια ξένη χώρα, καθώς και δυσκολίες ένταξής τους στην σχολική κοινότητα.

Επιπρόσθετα, επιδιώκω μέσα από το ερωτηματολόγιο και την ημιδομημένη συνέντευξη, που θα πραγματοποιήσω στα διάφορα σχολεία του Βόλου, να γνωρίσω καλύτερα αυτά τα προβλήματα, να τα συγκρίνω με αυτά που αντιμετώπισα κάποτε, να ανακαλύψω τυχόν διαφορές ανάμεσά τους και να διατυπώσω δικές μου προτάσεις για το τι θα πρέπει να γίνεται μέσα στα σχολεία.

Συνήθως οι μαθητές που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έχουν διαφορετική στάση απέναντι στην μητρική τους γλώσσα σε σχέση με τους μαθητές που ως μητρική τους γλώσσα γνώρισαν αυτή της χώρας υποδοχής. Αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δεν χρησιμοποιούν την γλώσσα της οικογένειας ή δεν μιλούν την πρώτη τους γλώσσα στο σπίτι τους. Τα παιδιά αυτά αισθάνονται ενοχές που έχουν μια μειονοτική γλώσσα ως μητρική και έτσι στο σχολικό περιβάλλον την απορρίπτουν και δηλώνουν ότι δεν την κατέχουν με σκοπό βέβαια να μην ξεχωρίζουν από τα άλλα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που έχουν κατακτήσει τη μητρική τους γλώσσα δεν παρουσιάζουν μια τέτοιου είδους συμπεριφορά, αφού έτσι και αλλιώς οι δυσκολίες τους είναι αντιληπτές και εύκολα διακριτές από το σύνολο. Αυτό όμως που δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με ασφάλεια είναι αν και τα παιδιά αυτά, όταν φτάσουν τελικά σε ικανοποιητικό επίπεδο χειρισμού της δεύτερης γλώσσας, απορρίψουν την μητρική τους με σκοπό να μην ξεχωρίζουν από τα άλλα παιδιά και να μην αισθάνονται μειονεκτικά.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση της γλωσσικής συμπεριφοράς και χρήσης δίγλωσσων μαθητών αλβανικής καταγωγής καθώς και των παραγόντων (οικογένεια, σχολείο) που σχετίζονται με την ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών αυτών.

Ειδικότερα επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των παιδιών απέναντι στη μητρική τους γλώσσα και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, στο σχολείο και το σχολικό περιβάλλον καθώς και οι σχέσεις τους με τους ντόπιους μαθητές. Επιπλέον, θα γίνει μια προσπάθεια να καταδειχτούν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν αρχικά οι μαθητές όσον αφορά την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και αυτά που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν τώρα. Τέλος μέσα από αυτή την διαδικασία ευελπιστούμε πως θα αναδειχθεί και η συμβολή των γονέων στην όλη προσπάθεια των παιδιών τους.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται οι ακόλουθοι:

- Να διερευνηθεί το πώς οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και στις δύο γλώσσες.
- Να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές αυτοί έχουν αναπτύξει δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης στην πρώτη τους γλώσσα.
- Να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους στην πρώτη γλώσσα σχετίζεται με παραμέτρους όπως:
 - Η ηλικία τους (κατά την είσοδό τους και κατά την έξοδό τους από την Α/βάθμια εκπαίδευση)
 - Η γλώσσα που ομιλείται και χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον
 - Η γλώσσα στην οποία αισθάνονται πιο οικεία (γλώσσα στην οποία σκέφτονται)
 - Το κατά πόσο έχουν παρακολουθήσει οργανωμένα μαθήματα στην πρώτη γλώσσα τους
 - Οι στάσεις και η άποψη των ίδιων των παιδιών για τις δύο γλώσσες
- Να καταδειχθεί και να αναδειχθεί ο βαθμός ένταξης και κοινωνικοποίησης τους στο σχολικό περιβάλλον.

4.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έξι δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου. Διεξήχθη κατά το διάστημα Απρίλιο - Μάιο και περιλάμβανε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο συγκεντρώθηκε ο συνολικός αριθμός των δίγλωσσων μαθητών που είχαν αλβανική καταγωγή. Στο δεύτερο στάδιο έγινε επιλογή των σχολείων με τα μεγαλύτερα δείγματα και στο τελευταίο στάδιο έγινε πραγματοποίηση της έρευνας.

4.3.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν μαθητές αλβανικής καταγωγής των δυο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου καθώς και των δυο τελευταίων τάξεων αντίστοιχα.

Κατά την έρευνά μας εστίασαμε κυρίως στις τάξεις Α και Β, Ε και ΣΤ και αυτό διότι οι μαθητές από μικρή ηλικία μαθαίνουν τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής πιθανόν και στις δυο γλώσσες, στοιχεία τα οποία αναπτύσσονται ή παραγκωνίζονται σταδιακά και χρησιμοποιούνται ορθά ή λανθασμένα στις μεγαλύτερες τάξεις. Γι' αυτό τον λόγο αποφασίσαμε να εξετάσουμε τις δύο αυτές ηλικιακές ομάδες για να δούμε τον βαθμό ανάπτυξης ή συρρίκνωσης της διγλωσσίας τους και να συμπεράνουμε κατά πόσο διατηρούν ή όχι τη μητρική τους γλώσσα σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιείται και επικρατεί κυρίως η Ελληνική γλώσσα.

Επιλέχθηκαν μαθητές αυτών των ηλικιακών ομάδων καθώς όπως προείπα οι πρώτοι τώρα αναπτύσσουν την γλωσσική τους ταυτότητα και οι δεύτεροι έχουν πλέον αναπτύξει την γλωσσική τους ευχέρεια. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές εκτός από την γλωσσική τους ανάπτυξη είναι και σε θέση να αναπτύξουν και να σχολιάσουν θέματα που σχετίζονται με την πολιτισμική τους ταυτότητα, την επιλογή και χρήση των γλωσσών, τον γλωσσικό ρατσισμό καθώς και να διατυπώσουν κρίσεις αναφορικά με τις δυο γλώσσες.

Από όλα τα σχολεία της πόλης του Βόλου επιλέξαμε εκείνα που διέθεταν το μεγαλύτερο δείγμα δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις που μας ενδιέφεραν να ασχοληθούμε και να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας, έτσι ώστε να συγκεντρώσουμε επιθυμητό αριθμό δείγματος.

Συγκεκριμένα στα έξι σχολεία και στις τέσσερις τάξεις που απευθυνθήκαμε υπήρχε συνολικά και ανά τάξη ο εξής αριθμός μαθητών αλβανικής καταγωγής:

A Δ.Σ	B Δ.Σ	Γ Δ.Σ	Δ Δ.Σ	Ε Δ.Σ	Ζ Δ.Σ
A τάξη: 2	A τάξη: 5	A τάξη: 1	A τάξη: 3	A τάξη: 2	A τάξη: 2
B τάξη:3	B τάξη:5	B τάξη:3	B τάξη:4	B τάξη:4	B τάξη:5
Ε τάξη:3	Ε τάξη:5	Ε τάξη:	Ε τάξη:5	Ε τάξη:3	Ε τάξη:3
Στ τάξη:1	Στ τάξη:7	Στ τάξη:	Στ τάξη:4	Στ τάξη:4	Στ τάξη:4
Σύνολο : 9	Σύνολο: 22	Σύνολο: 4	Σύνολο: 16	Σύνολο: 13	Σύνολο:14

4.3.2 Η μέθοδος έρευνας και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων

Από τις ποικίλες μεθόδους και τρόπους που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή και τη συλλογή δεδομένων μιας έρευνας στον χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας, επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας η ημιδομημένη συνέντευξη που κωδικοποιήθηκε ποσοτικά με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα για υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων από τον ερωτώμενο και προσφέρει ευκαιρίες για εμβάθυνση στις απαντήσεις αλλά και στα ζητούμενα θέματα γενικότερα. Με τη συνέντευξη υπάρχει μια πιο άμεση επαφή με τον ερωτώμενο, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα για περαιτέρω επεξηγήσεις στις διάφορες ερωτήσεις και για εκτενέστερη ανάπτυξη των επιμέρους θεμάτων.

Επιπρόσθετα, με τη συνέντευξη ο ερευνητής/ια είναι σίγουρος/η ότι το δείγμα θα απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις και με τη σειρά που θεωρείται καταλληλότερη. Ο

ερευνητής μέσα από τη συνέντευξη μπορεί να εξασφαλίσει ένα ικανοποιητικό και αξιόπιστο ποσοστό δεδομένων αρκεί να είναι σε θέση να δημιουργήσει ευεπίφορο κλίμα και να υποβάλει ερωτήσεις με τρόπο αποδεκτό και κατάλληλο.

Από την άλλη πλευρά, τα ερωτηματολόγια βοηθάνε τον/την ερευνητή/ια να εστιάσει σε συγκεκριμένα θέματα και να αναμένει συγκεκριμένες απαντήσεις από τον ερωτώμενο. Βέβαια επειδή οι ερωτήσεις αυτές χορηγούνται με τη μορφή συνέντευξης και συνήθως συμπληρώνονται από τον/την ερευνητή/ια, είναι δυνατόν να προσφέρουν και άλλα δεδομένα. Πάντως, με τα ερωτηματολόγια μπορούμε να συλλέξουμε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειαζόμαστε προκειμένου να συγκεντρώσουμε τα στοιχεία εκείνα που θεωρούμε πιο σημαντικά για τους ερευνητικούς μας στόχους.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας απευθυνόταν στους δίγλωσσους μαθητές και περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου υπάρχει μια ομοιομορφία στις απαντήσεις και γίνεται πιο εύκολα η κωδικοποίηση των πληροφοριών, ενώ με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου δημιουργούνται συνθήκες καλύτερης συνεργασίας και επαφής με τα μέλη του ερευνητικού δείγματος και δίνεται η ευκαιρία στα άτομα που συμμετέχουν να δίνουν πιο πολλές πληροφορίες και επεξηγήσεις.

Αναλυτικότερα, τα ερωτηματολόγια των δίγλωσσων μαθητών περιλάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν τον τόπο καταγωγής τους, τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και στις δυο γλώσσες, τη σχέση τους με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, τις περιπτώσεις χρήσης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην χώρα υποδοχής και τέλος την άποψή τους για τις δύο γλώσσες και τις δυο χώρες αντίστοιχα.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο για να νιώσουν οι ερωτώμενοι πιο άνετα και ασφαλείς για τις απαντήσεις τους. Λόγω του ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας τις πρώτες διδακτικές ώρες κάνουν ανάγνωση και ορθογραφία, ξεκινούσαμε με τους μεγαλύτερης σε ηλικία μαθητές και πιο συγκεκριμένα με τους μαθητές της Ε΄ δημοτικού και σταδιακά προχωρούσαμε στους μαθητές της ΣΤ΄. Μετά το πρώτο μεγάλο διάλειμμα πραγματοποιούνταν η συνέντευξη των πρώτων τάξεων.

Οι συμμετέχοντες μαθητές των δυο πρώτων τάξεων συνήθως ήταν πιο «μαζεμένοι» και περισσότερο ανασφαλείς. Για να τους κάνω να νιώσουν πιο άνετα τους έκανα διάφορες ερωτήσεις που δεν είχαν άμεση σχέση με εκείνες του ερωτηματολογίου αλλά κατευθύνονταν εν μέρει σ' αυτές. Παρόλα αυτά, κάποιοι μαθητές ως το τέλος της

συνέντευξης συνέχισαν να αισθάνονται ανασφαλείς. Στη δική τους περίπτωση δεν μπόρεσα να πετύχω αυτή την ασφάλεια και την οικειότητα που ένιωσαν οι υπόλοιποι μαθητές. Το μόνο σίγουρο είναι ότι κατάφερα να αποσπάσω σε ικανοποιητικό βαθμό τις πιο χρήσιμες πληροφορίες για την έρευνα.

Όσον αφορά τους μαθητές της Ε' και της ΣΤ, αυτοί ήταν περισσότερο πρόθυμοι να απαντήσουν, να συζητήσουν, να εκφράσουν τις απόψεις τους και μου έδιναν την εντύπωση ότι η διαδικασία αυτή δεν τους ήταν καθόλου άγνωστη. Η συζήτηση μαζί τους είχε μια ωριμότητα και πολύ μεγάλο ενδιαφέρον κυρίως από τους μαθητές που είχαν γεννηθεί στην Αλβανία και ήρθαν στην Ελλάδα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Ήταν εντυπωσιακός και αξιοθαύμαστος ο τρόπος με τον οποίον περιέγραφαν την έλευσή τους στην Ελλάδα, την εισαγωγή τους στο σχολείο, την αντιμετώπισή τους από συμμαθητές, την προσαρμογή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τέλος την κατάκτηση και καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

5^ο κεφάλαιο

Τα αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Τα αποτελέσματα της έρευνας από το ερωτηματολόγιο των μαθητών

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρουσιάζονται στα παρακάτω υποκεφάλαια ανάλογα με τα στοιχεία που μας δίνουν. Αναλυτικότερα, στο πρώτο υποκεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, στο δεύτερο υποκεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση του επιπέδου γλωσσομάθειας του δείγματός μας και στο τρίτο θα αναφερθούμε στην ένταξη των μαθητών και τις σχέσεις που αναπτύσσουν στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αυτά κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 19.

5.1.1 Περιγραφή του δείγματος

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το δείγμα μας αποτελείται από 67 μαθητές αλβανικής καταγωγής Δημοτικών σχολείων της αστικής περιοχής του Βόλου.

Από αυτούς, το 64,2% έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και το 35,8% έχει γεννηθεί στην Αλβανία. Δηλαδή 43 μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και οι 24 έχουν γεννηθεί στην Αλβανία

Στις δυο πρώτες τάξεις Α' και Β' φοιτά το 52,2 % των μαθητών τους δείγματός μας με μεγαλύτερο ποσοστό στην Β' τάξη (31,3%). Στις δυο τελευταίες τάξεις φοιτά το 47,8% με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών στην Ε' τάξη.

Μάλιστα στα σχολεία αυτά η πλειοψηφία των μαθητών είναι αγόρια με ποσοστό 53,7%, και το υπόλοιπο 46,3% είναι το ποσοστό που αντιστοιχεί στον αριθμό των κοριτσιών.

Στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 91%), οι μαθητές, είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε έχουν γεννηθεί στην Αλβανία, δεν έχουν πάει σχολείο στη χώρα καταγωγής τους. Μόνο το 9%, δήλωσε ότι έχει πάει σχολείο στην Αλβανία.

Από αυτό το 9% δηλαδή από τους 6 μαθητές που έχουν πάει σχολείο στην Αλβανία οι 4 έχουν παρακολουθήσει την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου και οι υπόλοιποι 2 έχουν παρακολουθήσει τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Προκειμένου να αντιληφθούμε και τη συμβολή των γονέων στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των δυο γλωσσών από τα παιδιά τους, κάναμε στους μαθητές ερωτήσεις για το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση τι επάγγελμα κάνει ο πατέρας σου, οι μαθητές απάντησαν διάφορα επαγγέλματα με κυρίαρχο το επάγγελμα του οικοδόμου. Το 49,3% δήλωσε ότι ο πατέρας του/ της είναι οικοδόμος. Ακολουθεί το επάγγελμα του ελαιοχρωματιστή με ποσοστό 9%. Να σημειώσουμε ότι ένα ποσοστό 13,4% δηλαδή 9 παιδιά δεν γνωρίζουν τι επαγγέλλεται ο πατέρας τους. Από τις απαντήσεις των μαθητών τα επαγγέλματα που αναφέρθηκαν περισσότερο ήταν επαγγέλματα που δεν απαιτούν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι περιπτώσεις με επαγγέλματα που απαιτούν πανεπιστημιακή μόρφωση είναι ελάχιστες όπως αυτό του δικηγόρου, της δασκάλας, της λογίστριας και του γιατρού. Αυτό ενισχύει την άποψη πως ο πραγματικός λόγος για τον οποίον ήρθαν στην Ελλάδα ήταν οικονομικός.

Η ίδια ερώτηση έγινε και για το επάγγελμα της μητέρας των μαθητών. Κυρίαρχο επάγγελμα με ποσοστό 40,3% είναι αυτό της καθαρίστριας. Το 26,9% δηλαδή 18 μαθητές υποστηρίζουν ότι η μητέρα τους είναι άνεργη και ένα 11,9% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει το επάγγελμα της μητέρας τους. Και σ' αυτή την περίπτωση βλέπουμε ότι τα επαγγέλματα που αναφέρθηκαν δεν απαιτούν κάποιο υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Σε ερώτηση που έγινε στους μαθητές για το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, αποδείχθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση του επαγγέλματος με το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο. Η πλειοψηφία των γονέων των δίγλωσσων μαθητών είναι απόφοιτοι γυμνασίου και ελάχιστοι είναι εκείνοι που έχουν αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο. Από την άλλη πλευρά ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, κυρίως μικρής ηλικίας, δεν ήταν σε θέση να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους.

Ακόμη, ζητήσαμε από τους μαθητές να αξιολογήσουν την γλωσσική ικανότητα και ευχέρεια των γονιών τους στη δεύτερη γλώσσα και μας απάντησαν ότι οι γονείς τους γνωρίζουν να μιλούν ελληνικά αρκετά καλά. Το ποσοστό των γονιών που γνωρίζουν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα αντιστοιχεί στο 61,2%. Το 22,4% αντιπροσωπεύει

τους γονείς που γνωρίζουν ελάχιστα έως λίγο την ελληνική γλώσσα ενώ στο άλλο άκρο το 16,4% δηλώνει ότι οι γονείς τους γνωρίζουν πάρα πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. Επομένως, από αυτό μπορούμε να δούμε ότι όλοι οι γονείς κατέχουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τη δεύτερη γλώσσα, σύμφωνα πάντα με τις εκτιμήσεις των παιδιών τους.

Βέβαια, υπάρχει μια αντίθεση στην ικανότητα των γονιών στη δεύτερη γλώσσα μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών γνωρίζουν ελάχιστα να γράφουν στη Γ2, γεγονός που υποδεικνύει πως έμαθαν τα ελληνικά μέσω της επαφής με τη δεύτερη γλώσσα με φυσικό τρόπο και όχι σε οργανωμένο σύστημα διδασκαλίας.

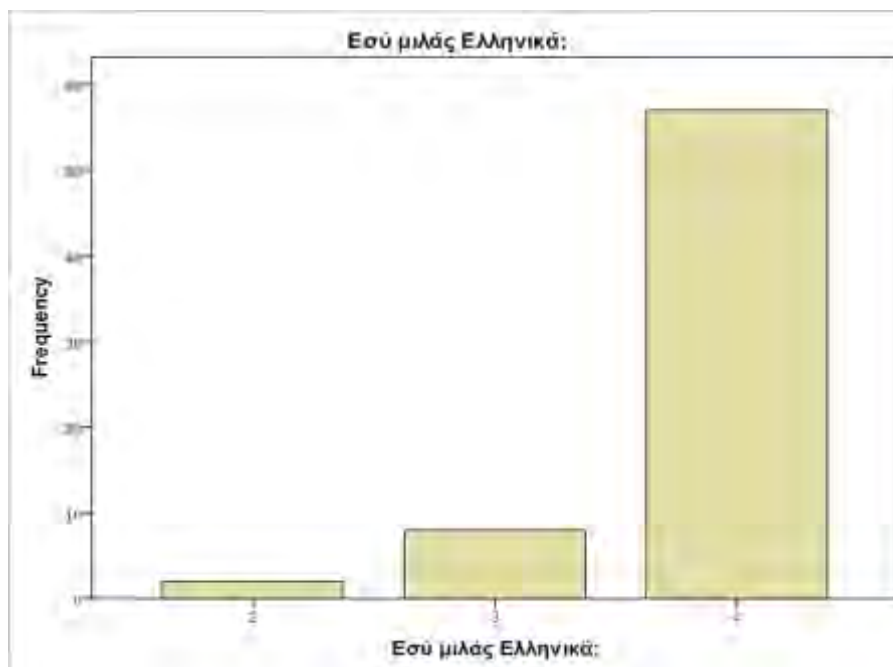
Ειδικότερα, το 53,7% των μαθητών ισχυρίζεται ότι οι γονείς τους γνωρίζουν να γράφουν ελάχιστα στα ελληνικά και το 22,4% απαντά πως οι γονείς τους δεν γνωρίζουν καθόλου να γράφουν στα ελληνικά. Μόνο το 20,9% των γονιών γνωρίζει να γράφει στα ελληνικά αρκετά καλά και ένα πολύ μικρό ποσοστό ξέρει να γράφει πάρα πολύ καλά.

Στο σημείο αυτό έχουμε παρουσιάσει ό,τι αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών και προχωράμε στην παρουσίαση και των σχολιασμό των ερωτήσεων που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές.

5.1.2 Η γλωσσομάθεια των μαθητών του δείγματος

Στην ερώτηση που απευθύνουμε στους μαθητές σχετικά με το αν μιλάνε τα ελληνικά, η πλειοψηφία όπως ήταν και αναμενόμενο μας απάντησε ότι μιλάει πάρα πολύ καλά την γλώσσα. Ακόμα και οι μαθητές που είχαν γεννηθεί στην Αλβανία και έχουν ελάχιστα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, υποστηρίζουν ότι μιλάνε και επικοινωνούν αρκετά καλά στην ελληνική γλώσσα.

Αναλυτικότερα, το ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών που εκτιμούν ότι μιλούν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα είναι 85,1%. Ακολουθούν με ποσοστό 11,9% οι μαθητές που μιλούν αρκετά καλά και το υπόλοιπο 3% αντιστοιχεί στους μαθητές που μιλούν λίγο την ελληνική γλώσσα.

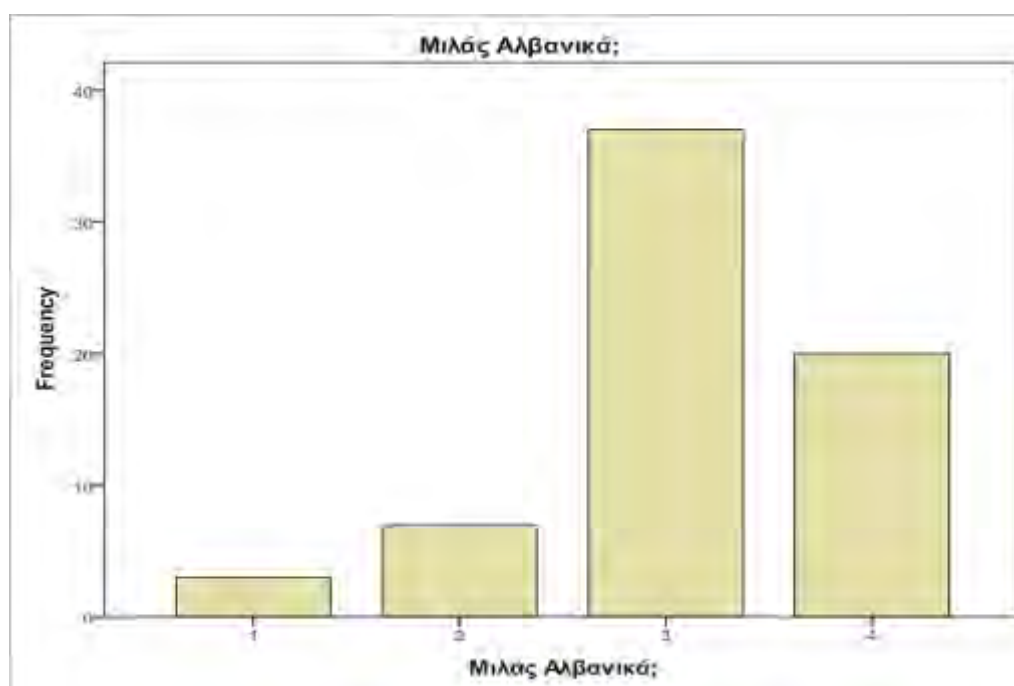


Λίγο

Αρκετά καλά

Πολύ καλά

Όσον αφορά τη γνώση της πρώτης γλώσσα, όπως φαίνεται και από το ραβδόγραμμα, σχεδόν όλοι οι μαθητές μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα, άλλοι σε υψηλότερο και άλλοι σε χαμηλότερο επίπεδο. Πάντως, οι περισσότεροι (53,2%) μιλάνε αρκετά καλά την αλβανική γλώσσα και εκείνοι που την μιλούν σε ίδιο περίπου επίπεδο με την ελληνική, δηλαδή πολύ καλά, είναι το 29,9%. Το 10,4%, δηλαδή οι 7 μαθητές, μιλάνε λίγο τα αλβανικά και πολύ καλά τα ελληνικά και τέλος 3 μαθητές στους 67 του δείγματος δεν μιλάνε καθόλου τη μητρική τους γλώσσα.



Καθόλου

Λίγο

Αρκετά καλά

Πολύ καλά

Τις αντίθετες απαντήσεις πήραμε όταν ρωτήσαμε τους μαθητές και για την ικανότητά τους ως προς τη γραφή στην αλβανική γλώσσα. Οι 42 μαθητές, δηλαδή το 62,7%, μας απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν να γράφουν καθόλου στα αλβανικά και ελάχιστοι ήταν αυτοί που γνώριζαν αρκετά έως πολύ καλά να παράγουν γραπτό λόγο (11,9%). Το υπόλοιπο ποσοστό των μαθητών γνωρίζει πολύ λίγο να γράφει στη μητρική του γλώσσα.

Τη μητρική τους γλώσσα, όπως μας είπαν οι δίγλωσσοι μαθητές, την καλλιεργούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον με τους γονείς και τα αδέρφια τους.

Συγκεκριμένα όταν τους ρωτήσαμε ποια είναι η κυρίαρχη γλώσσα στο σπίτι τους, δηλαδή ποια γλώσσα μιλάνε πιο πολύ στο σπίτι τους κυρίως με τους γονείς τους, οι περισσότεροι (52,2%) υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα. Υπάρχει μια αναλογία ανάμεσα σε αυτούς που χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα (23,9%) στο σπίτι τους και σε αυτούς που χρησιμοποιούν παράλληλα και τις δυο γλώσσες (23,9% αντίστοιχα).

Όμως, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα και για την επικοινωνία με τα αδέρφια τους. Το 58,2% φαίνεται πως χρησιμοποιεί κατά την επικοινωνία με τα αδέρφια του την ελληνική γλώσσα και αυτό συμβαίνει διότι, όπως σημείωσαν οι ίδιοι, εκφράζονται καλύτερα στα ελληνικά. Κάποιοι μαθητές αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι αν οι γονείς τους δεν τους επέβαλαν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα, τότε οι μαθητές σίγουρα θα προτιμούσαν να συνδιαλέγονται και να επικοινωνούν στα ελληνικά. Βέβαια, υπάρχουν και μαθητές που ισχυρίζονται το αντίθετο. Το 19,4% μιλάει με τα αδέρφια του στο σπίτι αλβανικά είτε επειδή δεν θέλουν να ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα, είτε επειδή θέλουν να μάθουν στα αδέρφια τους τα αλβανικά. Το υπόλοιπο 10,4% χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες κατά την επικοινωνία με τα αδέρφια του.

Οι περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές μιλούν την αλβανική γλώσσα εκτός της οικογένειας στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Η πλειοψηφία (50,7%) των μαθητών υποστηρίζει ότι μιλάει τα αλβανικά όταν βρίσκεται στο σπίτι. Κάποιοι χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα για να μιλήσουν με φίλους, ξαδέρφια, άτομα από την Αλβανία και όταν πηγαίνουν επίσκεψη σε ομοεθνείς συγγενείς και φίλους. Αυτοί που χρησιμοποιούν τα αλβανικά στις παραπάνω περιπτώσεις είναι το 22,4% του συνολικού δείγματος. Τέλος, εκτός από τους 3 μαθητές που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τα αλβανικά, ένας ακόμη μαθητής δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου τα αλβανικά.

Όταν επίσης ερωτήθηκαν σε ποιες περιπτώσεις μιλάνε τα Ελληνικά, η απάντηση που έδωσε το σύνολο των μαθητών ήταν ότι τα χρησιμοποιούν παντού σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, τα χρησιμοποιούν στο σχολείο, στο φροντιστήριο, στη γειτονιά, στο πάρκο και σε όλες τους τις καθημερινές δραστηριότητες.

Παρατηρούμε επομένως, ότι, μολονότι, ένα ποσοστό 22,4% έχει δηλώσει χρήση της πρώτης γλώσσας σε περιστάσεις επικοινωνίας με συγγενείς και ομοεθνείς, η χρήση των ελληνικών φαίνεται ότι καταλαμβάνει όλο το εύρος των περιστάσεων. Δεν μπορούν να διακρίνουν τις περιστάσεις που μιλούν τα αλβανικά και τις περιστάσεις που μιλούν τα ελληνικά γιατί «μες στο κεφάλι» τους υπάρχει η εντύπωση ότι μιλούν μόνο τα ελληνικά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας.

Ακόμη, όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν αν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα αλβανικών στην Ελλάδα, οι περισσότεροι (ποσοστό 88,1% δηλαδή 59) απάντησαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα αλβανικών και οι λόγοι που επικαλέστηκαν ήταν ότι δεν γνώριζαν για την ύπαρξη μαθημάτων στην αλβανική γλώσσα, δεν έχουν χρόνο να παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα αλλά δεν έχουν και την οικονομική δυνατότητα. Κάποιοι μάλιστα ισχυρίστηκαν ότι κάνουν μαθήματα με τους γονείς τους.

Αυτοί που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα αλβανικών στην Ελλάδα είναι ελάχιστοι σε σχέση με το συνολικό δείγμα. Μόλις το 11,9% δηλαδή μόνο οι 8 μαθητές από τους 67. Συγκεκριμένα, 3 παιδιά (4,5%) έχουν παρακολουθήσει μαθήματα από 1-9 μήνες, 4 παιδιά (6%) έχουν κάνει ένα χρόνο μαθήματα και ένα μόνο παιδί έχει παρακολουθήσει δυο χρόνια μαθήματα. Η παρακολούθηση αυτών των μαθημάτων γινόταν σε ένα φροντιστήριο που λειτουργεί στην πόλη του Βόλου. Κατά την παρακολούθηση οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, συμπληρώνουν δραστηριότητες και καλλιεργούν την αναγνωστική τους δεξιότητα στην αλβανική γλώσσα. Τα μαθήματα είναι με πληρωμή και οι μαθητές παρακολουθούν σε καθημερινή βάση κατά τις απογευματινές κυρίως ώρες.

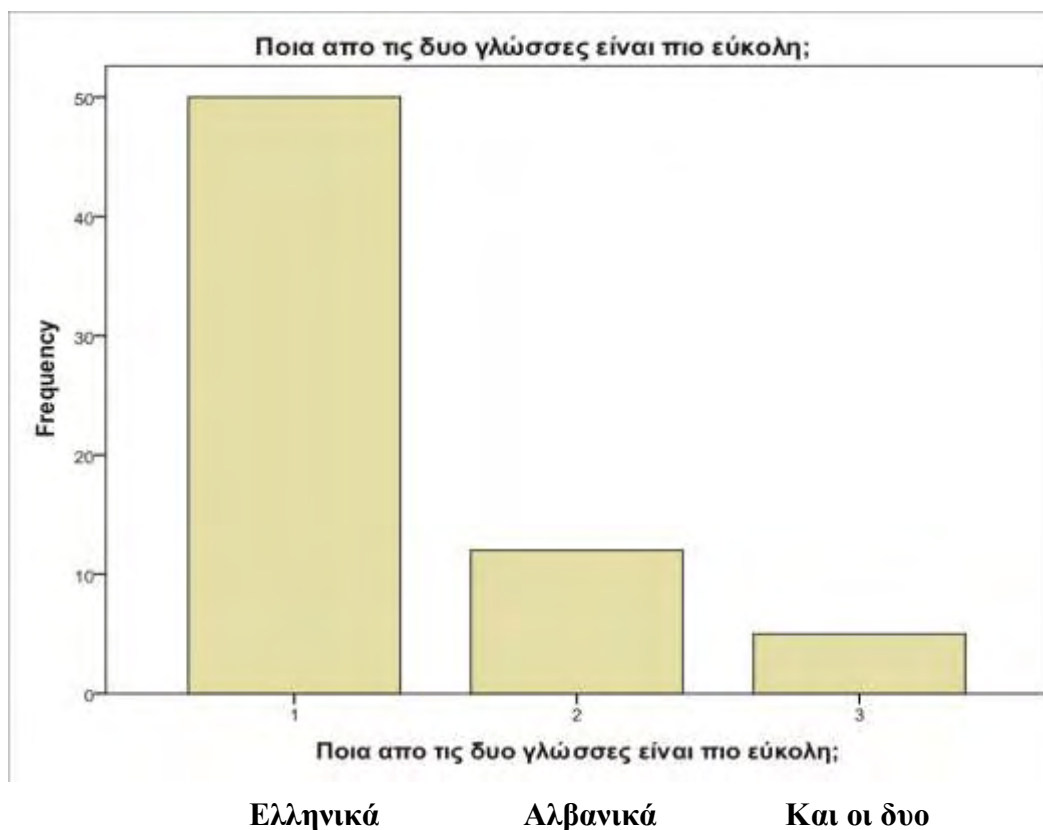
Επίσης ρωτήσαμε τους μαθητές αν έχουν παρακολουθήσει και μαθήματα ελληνικών έξω από την τάξη, και θετική απάντηση έδωσαν μόνο τέσσερα παιδιά από τα 67. Δηλαδή σε ποσοστιαία μορφή, μόνο το 6%. Τα παιδιά αυτά έχουν κάνει ιδιαίτερα μαθήματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από 1-4 χρόνια και τα απογεύματα πηγαίνουν στην Πρόνοια και διδάσκονται τα μαθήματα του σχολείου με δασκάλες.

Μια άλλη ερώτηση που απευθύναμε στους μαθητές ήταν σε ποια γλώσσα σκέφτονται ή μάλλον καλύτερα ποια γλώσσα χρησιμοποιούν για να σκέφτονται.

Το 82,1% των μαθητών απάντησε ότι σκέφτεται καλύτερα στα ελληνικά και αυτό διότι έχει συνηθίσει τη γλώσσα και την γνωρίζει σε υψηλότερο βαθμό απ' ότι την αλβανική. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως και με το 16,4% του δείγματος, το οποίο απάντησε πως χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα για να σκέφτεται. Τις δύο γλώσσες χρησιμοποιεί μόνο ένας μαθητής του δείγματος. Όπως ανέφερε και ο ίδιος όταν βρίσκεται στο σχολείο σκέφτεται ελληνικά και όταν είναι στο σπίτι του σκέφτεται στα αλβανικά.

Επιπρόσθετα, στην ερώτηση που αφορά το ποια γλώσσα θεωρούν πιο εύκολη, το 74,6% των μαθητών απάντησε ότι θεωρεί τα ελληνικά πιο εύκολη γλώσσα από τα αλβανικά και υποθέτουμε ότι αυτό συμβαίνει επειδή την χρησιμοποιεί και την αναπτύσσει καθημερινά, την μαθαίνει στο σχολείο και βρίσκεται σε ένα περιβάλλον που μιλιέται η ελληνική.

Το 17,9% θεωρεί ότι πιο εύκολη από τις δυο γλώσσες είναι τα αλβανικά. Οι μαθητές αυτοί υποστηρίζουν ότι τα αλβανικά δεν έχουν πολλούς συνδυασμούς γραμμάτων, έχουν μόνο ένα -ι, -ε, και ου και οι λέξεις δεν παίρνουν τόνους παρά μόνο το γράμμα -ι. Οι υπόλοιποι πέντε μαθητές πιστεύουν ότι και οι δυο γλώσσες είναι εξίσου εύκολες γιατί και τις δυο τις γνωρίζουν πολύ καλά.

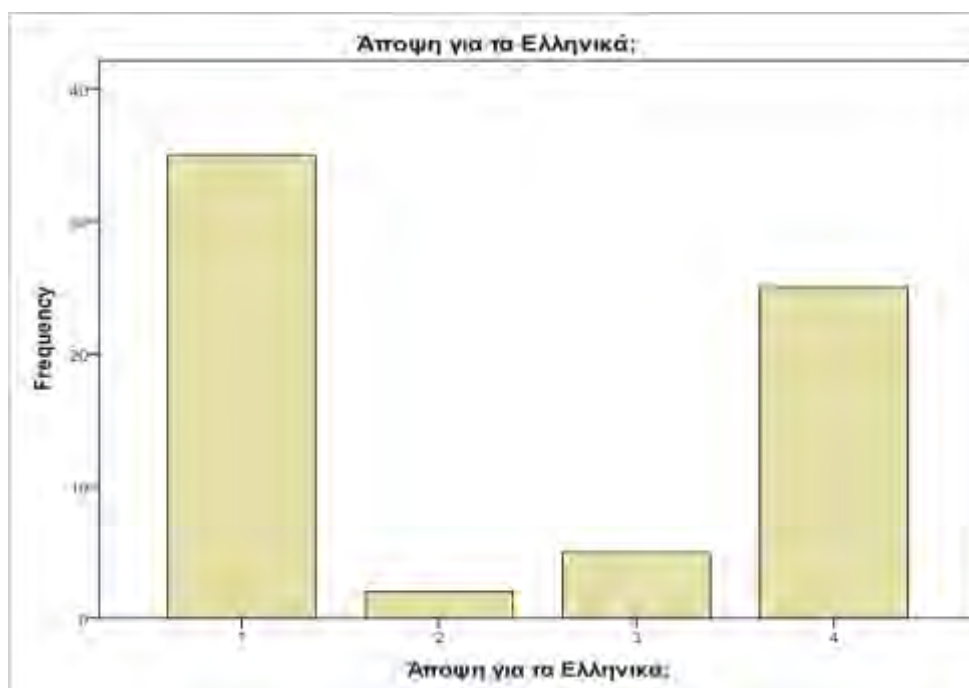


Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την σχέση των μαθητών με τις δυο γλώσσες, ζητήσαμε να μας εκφράσουν την άποψή τους γι' αυτές. Οι περισσότεροι μαθητές εξέφραζαν θετικά τις απόψεις τους για την ελληνική και αντίστοιχα για την αλβανική γλώσσα. Το 37,3% δεν εξέφραζε καμία άποψη για τις δυο γλώσσες. Το ποσοστό αυτό αποτελείται από τους μαθητές των μικρών ηλικιακών ομάδων, γι' αυτό και αδυνατούσαν να εκφράσουν κάποια άποψη.

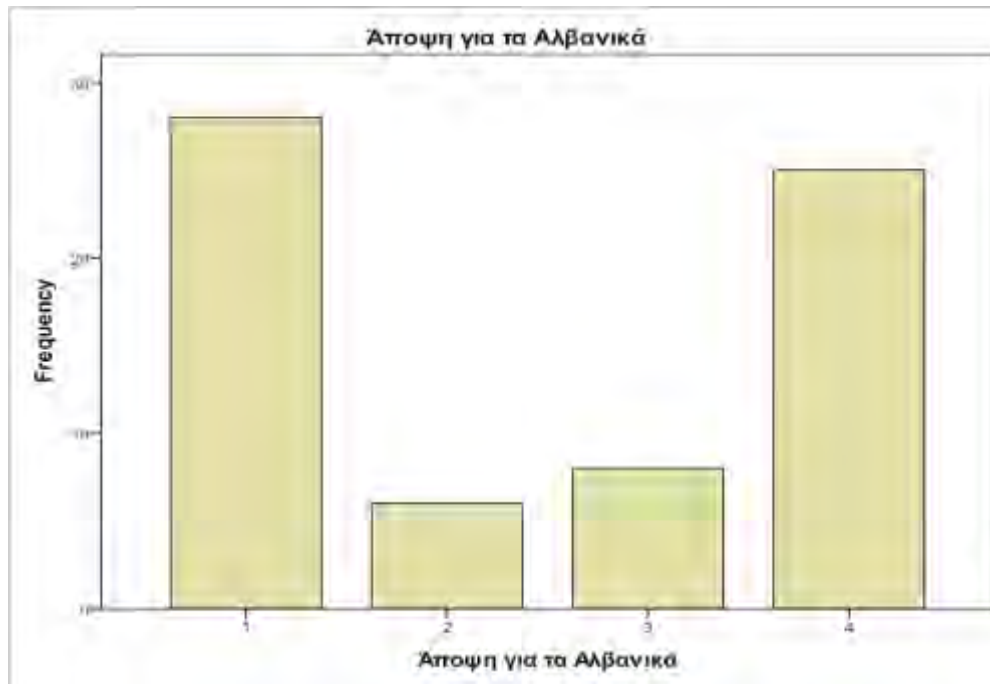
Το ποσοστό των μαθητών που έχει αρνητική άποψη για τις δυο γλώσσες αντιστοιχεί στο 12% με μεγαλύτερο δείκτη αρνητικής στάσης στην αλβανική γλώσσα. Το υπόλοιπο 19,4% έχει αδιάφορη άποψη για τις δυο γλώσσες.

Τα παραδείγματα που ανέφεραν χαρακτηριστικά είναι:

- « Τα αλβανικά δεν έχουν τόσο ωραίες λέξεις όπως τα ελληνικά»,
- « Τα ελληνικά δεν έχουν καλλιγράμματα»,
- «Τα αλβανικά είναι πρόχειρη γλώσσα γιατί όπως μιλάς στους γονείς και τα αδέρφια σου έτσι μιλάς και σε κάποιον άγνωστο»,
- «Τα αλβανικά δεν σε παιδεύουν όπως τα ελληνικά»,
- «Τα ελληνικά δεν μοιάζουν με καμία άλλη γλώσσα, είναι ξεχωριστά»,



Θετική Αρνητική Αδιάφορη Δεν έχω άποψη



Θετική Αρνητική Αδιάφορη Δεν έχω άποψη

Στο σημείο αυτό έχουμε ολοκληρώσει τις ερωτήσεις που αφορούν τη γλωσσική καλλιέργεια, τη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές, τις περιπτώσεις και τις περιστάσεις χρήσης των δυο γλωσσών και τέλος την άποψη των παιδιών γι' αυτές.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τις συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων που υποθέτουμε ότι μπορεί να επηρεάζουν το επίπεδο γλωσσομάθειας στην πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών. Συγκεκριμένα, επιχειρήσαμε να συσχετίσουμε το επίπεδο της γλωσσομάθειας στην αλβανική γλώσσα με παραμέτρους όπως η ηλικία (με βάση την τάξη φοίτησης) η χώρα γέννησης, η γλώσσα που χρησιμοποιούν με τους γονείς τους, η γλώσσα στην οποία σκέφτονται και αυτή που τους φαίνεται πιο εύκολη. Ακόμη, με το επίπεδο γλωσσομάθειας στην πρώτη γλώσσα προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε και τις απόψεις των μαθητών για τη γλώσσα. Τέλος, επιχειρήσαμε να συνδέσουμε την ικανότητα γραφής στην πρώτη γλώσσα με την παρακολούθηση μαθημάτων στη γλώσσα αυτή.

Βέβαια, από τα παραπάνω, καταφέραμε να βγάλουμε έγκυρα στατιστικά αποτελέσματα από τη συσχέτιση του επιπέδου γλωσσομάθειας με τη τάξη, τη χώρα γέννησης, τη γλώσσα που ομιλείται στην οικογένεια, τη γλώσσα στην οποία σκέφτονται και τη σχέση μεταξύ των μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει στην αλβανική γλώσσα και την ικανότητά τους να παράγουν γραπτό λόγο.

Αναλυτικότερα, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα φαίνεται ανεξάρτητο από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν και την τάξη

την οποία παρακολουθούν ($\chi^2(1)=1,486$, $P=0,223>0,05$ και $\chi^2(1)=0,057$, $P=0,811>0,05$). Με άλλα λόγια, το εάν οι μαθητές βρίσκονται στην αρχή της εκπαιδευτικής τους πορείας ή εάν ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο όσον αφορά τον βαθμό γνώσης και χρήσης της πρώτης τους γλώσσας.

Αντίστοιχα, ο τόπος γέννησης, το εάν δηλαδή οι μαθητές έχουν γεννηθεί στην Αλβανία ή στην Ελλάδα δεν φαίνεται να συνδέεται με το επίπεδο της γλωσσομάθειας τους στην αλβανική γλώσσα (γιατί $\chi^2(2)=4,657$, $P=0,097>0,05$).

Σημαντικό ρόλο όμως όσον αφορά το επίπεδο γλωσσομάθειας της πρώτης γλώσσας φαίνεται να παίζει η γλώσσα που προτιμάται στην επικοινωνία με τους γονείς. Η συσχέτιση της γλώσσας που χρησιμοποιούν στο σπίτι με το επίπεδό τους στην πρώτη γλώσσα, μας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και επομένως οι δύο αυτές μεταβλητές συνδέονται (γιατί $\chi^2(4)=20,779$, $P=0,000 < 0,05$). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι για τα παιδιά που μιλάνε ελληνικά στο σπίτι είναι πολύ αυξημένο το ποσοστό αυτών που έχουν χαμηλό επίπεδο στην αλβανική γλώσσα και αντίστοιχα ελαττωμένο το ποσοστό αυτών που έχουν πολύ καλό επίπεδο.

Κατά τον ίδιο τρόπο το επίπεδο γλωσσομάθειας και η γλώσσα στην οποία σκέφτονται οι μαθητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταβλητές (γιατί $\chi^2(2)=7,845$, $P=0,020 < 0,05$). Έτσι, το ποσοστό των παιδιών που σκέφτονται στα αλβανικά είναι αυξημένο για την ομάδα με υψηλό επίπεδο γνώσης της αλβανικής γλώσσας.

Τέλος, η ικανότητα γραφής στην πρώτη γλώσσα φαίνεται ανεξάρτητη από το εάν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σε αυτή (γιατί $\chi^2(1)=1,474$, $P=0,225>0,05$). Άρα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν στην αλβανική όχι απαραίτητα μέσω οργανωμένων μαθημάτων αλλά και εντός του περιβάλλοντος της οικογένειας, όπου ενθαρρύνεται η ενίσχυση της πρώτης γλώσσας.

5.1.3 Ένταξη των μαθητών και σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον

Στο υποκεφάλαιο αυτό, σχολιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν όταν πρωτοήρθαν στην Ελλάδα, τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς καθώς και τη στάση τους απέναντι στο σχολικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, οι 14 από τους 24 μαθητές του δείγματος που δήλωσαν ότι έχουν γεννηθεί στην Αλβανία, όταν πρωτοήρθαν στην Ελλάδα δεν αντιμετώπισαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Προσαρμόστηκαν εύκολα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και λόγω του ότι ήρθαν σε μικρή ηλικία δεν είχαν προβλήματα επικοινωνίας.

Το 9% υποστηρίζει ότι αντιμετώπισε προβλήματα ρατσισμού, προσαρμογής και επικοινωνίας κατά τα πρώτα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και τη φοίτησή του στο ελληνικό σχολείο. 3 παιδιά από τα 24 αντιμετώπισαν προβλήματα με τους συνομηλικούς τους είτε γιατί δεν τους δέχονταν στην παρέα τους, είτε γιατί τους κοροΐδευαν.

Μόνο ένα κορίτσι συνεχίζει να αντιμετωπίζει προβλήματα ρατσισμού διότι έχει διαφορετικό θρήσκευμα από τα υπόλοιπα παιδιά. Οι συμμαθητές της δεν την δέχονται στην παρέα τους, την κοροΐδεύουν, την περιφρονούν και η εκπαιδευτικός δεν κάνει κάτι για να εξισορροπήσει και να βελτιώσει τις σχέσεις των παιδιών, αλλά αντίθετα της φέρεται αδιάφορα και καμιά φορά άσχημα.

Περίπου ίδιο ποσοστό με αυτό των μαθητών που ισχυρίστηκαν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα, είναι και το ποσοστό των μαθητών που υποστήριξαν ότι οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους όταν πρωτοήρθαν στην Ελλάδα ήταν καλές έως πολύ καλές. Ελάχιστοι ήταν οι μαθητές που είπαν ότι δεν είχαν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Αυτό που υποστηρίζουν τώρα είναι ότι όσο περνάει ο καιρός οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους βελτιώνονται κατά πολύ και είναι όλοι μια ομάδα που συνεργάζεται και σέβεται τη διαφορετικότητα του άλλου. Οι σχέσεις μεταξύ τους δεν έχουν αλλάξει και παραμένουν εξίσου καλές με τις αρχικές.

Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Συνολικά το 89,6% των δίγλωσσων μαθητών υποστηρίζει ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους είναι καλές έως πάρα πολύ καλές. Μάλιστα οι περισσότεροι ανέφεραν ότι δεν έχουν πολλούς φίλους από την Αλβανία και ότι κάνουν πιο πολύ παρέα με παιδιά που κατάγονται από την Ελλάδα.

Πολλοί λίγοι είναι αυτοί που είτε εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα είτε το πρόβλημα αυτό να παρουσιάστηκε τώρα. Πάντως τα ενδοσχολικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν έχουν να κάνουν με την καταγωγή τους ή τις ρατσιστικές διαθέσεις ή αντιλήψεις των συμμαθητών τους. Απ' όσα ανέφεραν οι μαθητές, θεωρώ ότι τα προβλήματα αυτά δεν είναι σοβαρά. Στους 67 μαθητές που πήρα συνέντευξη μόνο ένα κορίτσι αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα λόγω των θρησκευτικών της πεποιθήσεων.

Επιπλέον, οι μαθητές που δεν είναι γεννημένοι στην Ελλάδα, όταν ρωτήθηκαν αν είχαν κάποια, οποιασδήποτε φύσεως, βοήθεια από τους συμμαθητές τους, απάντησαν ότι είχαν, είτε αυτή ήταν ελάχιστη, είτε μεγάλη. Σχεδόν όμως το ένα τρίτο των μαθητών υποστήριξε ότι δεν είχε καμία μορφής βοήθεια από τους συνομηλίκους του.

Γενικά όμως, όταν τους ρωτήσαμε όλους για τον αν δέχονται κάποια βοήθεια από τους φίλους τους, οι περισσότεροι, δηλαδή το 67,2%, απάντησαν ότι τους παρέχεται βοήθεια από τους συμμαθητές τους. Το υπόλοιπο 32,8% υπογράμμισε ότι δεν τους βοηθάνε οι φίλοι τους διότι δεν χρειάζονται βοήθεια γιατί τα καταφέρνουν πολύ καλά και μάλιστα αυτοί είναι που προσφέρουν βοήθεια στους άλλους φίλους τους.

Σε ερώτηση που απευθύναμε, τόσο στους αλβανικής καταγωγής μαθητές που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, όσο και σ' αυτούς που έχουν γεννηθεί εδώ και η οποία αφορούσε στη διερεύνηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές, αντιληφθήκαμε, από τις απαντήσεις των μαθητών, ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με κάθε δυνατό τρόπο να προσαρμόσουν τα παιδιά αυτά στο περιβάλλον της τάξης.

Ειδικότερα, οι μαθητές σημείωσαν ότι από την αρχή που ήρθαν στο σχολείο ο/η δάσκαλος/α τους συμπεριφέρθηκε πολύ καλά και δεν άφηνε να αναπτυχθούν ρατσιστικές διαθέσεις στο σχολείο και γλωσσικές προκαταλήψεις. Μια μόνο κοπέλα εξέφρασε έντονα παράπονα κατά της εκπαιδευτικού, η οποία την αγνοούσε, δεν την ενέτασσε σε ομάδες και άφηνε διάφορα σχόλια και υπονοούμενα για το θρήσκευμά της.

Το ίδιο υποστήριξαν και οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην χώρα υποδοχής. Όλοι όμως οι μαθητές, δηλαδή το 97% του δείγματος των μαθητών, δεν έχουν να αναφέρουν κάποιο αρνητικό στοιχείο στη συμπεριφορά του/της δασκάλου/ας. Δεν αντιμετωπίζονται διαφορετικά και μάλιστα είναι πολύ καλοί μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις. Αλλά υπάρχουν και μαθητές που ξαφνικά αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με τον/την εκπαιδευτικό ή τα προβλήματα αυτά δεν σταμάτησαν να υπάρχουν. Η μια περίπτωση είναι η κοπέλα με το διαφορετικό θρήσκευμα που συνεχίζει να αντιμετωπίζει

προβλήματα και η άλλη περίπτωση είναι ενός αγοριού που ο νέος του δάσκαλος τον αντιμετωπίζει με αδιαφορία.

Τέλος, κλείσαμε την συνέντευξή μας με μια ερώτηση γενική και χαλαρωτική. Ρωτήσαμε τους μαθητές αν τους αρέσει το σχολείο και μας απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι τους αρέσει και προσπαθούν να διαβάζουν όσο μπορούν με σκοπό να σπουδάσουν και να γίνουν άξιοι πολίτες της κοινωνίας.

Επιπλέον, θέλουν με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή με το να διαβάζουν, να ξεπληρώσουν τους κόπους και τις θυσίες που κάνουν οι γονείς τους για την μόρφωσή τους. Βέβαια, υπήρχαν και μαθητές (7,5%) που απάντησαν ότι δεν τους αρέσει καθόλου το σχολείο γιατί τα μαθήματα είναι βαρετά.

Οι μαθητές λοιπόν που απάντησαν ότι τους αρέσει πάρα πολύ το σχολείο αντιστοιχούν σε ποσοστό 10,4%, σ' αυτούς που το σχολείο αρέσει πολύ αντιστοιχεί το ποσοστό του 64,2% και σ' εκείνους που αρέσει λίγο αντιστοιχεί το 17,9%.

Συμπερασματικά, από τα πολύ μικρά ποσοστά που δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν κάποιου είδους προβλήματα στην ένταξη ή την κοινωνικοποίηση στο σχολείο, δεν μπορούμε να διατυπώσουμε υποθέσεις σχετικά με τον ρόλο του επιπέδου γλωσσομάθειας στα ελληνικά και την ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

6^ο κεφάλαιο

Τα συμπεράσματα της έρευνας

6.1 Τα συμπεράσματα της έρευνας από το ερωτηματολόγιο των μαθητών

Από την μελέτη και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων που παρουσιάσαμε και σχολιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, προκύπτουν κάποια γενικά και ειδικά συμπεράσματα για τους δίγλωσσους μαθητές.

Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι σε όλα σχεδόν τα σχολεία της πόλης του Βόλου και συνεπώς και σε άλλες μεγάλες πόλεις, υπάρχει και ένας δηλωτικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών, υποδεικνύει τη μεγάλη παρουσία και συγκέντρωση των μεταναστών στις μεγάλες αστικές περιοχές της Ελλάδας. Η συγκέντρωση στα μεγάλα αστικά κέντρα δηλώνει πρώτα απ' όλα την ανάγκη των μεταναστών για εύρεση εργασίας και έπειτα καλύτερη μόρφωση για τα παιδιά τους. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία των πόλεων αυτών δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών και αυξάνει τις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις του σχολείου γενικότερα.

Στην ερευνητική μου προσπάθεια δεν δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα να συγκεντρώσω το δείγμα. Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών, κυρίως αλβανικής καταγωγής, ήταν αυξημένος στα έξι σχολεία με τα οποία συνεργάστηκα. Στα σχολεία αυτά υπάρχουν και μαθητές άλλων εθνικοτήτων. Τα στοιχεία αυτά μας βοηθούν να αντιληφθούμε τη σύγχρονη πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία και να προβληματιστούμε ως εκπαιδευτικοί για το τι μπορούμε να κάνουμε, όχι για να τους εντάξουμε στο δικό μας σύστημα, αλλά για να τους προσαρμόσουμε κατάλληλα και να τους παρέχουμε τα κίνητρα για ανάπτυξη των δυο γλωσσών. Με τη σειρά αυξάνονται και οι απαιτήσεις της κάθε κοινωνίας για ομαλή συμβίωση ντόπιων και αλλοδαπών.

Ο αυξημένος αριθμός των αλλοδαπών στις ελληνικές κοινωνίες μας βοηθάει να κατανοήσουμε και τους λόγους για τους οποίους έχουν μεταναστεύσει. Ένας από τους βασικούς λόγους της μετανάστευσής τους από τη χώρα τους ήταν ο οικονομικός. Πράγματι, από τις απαντήσεις που πήραμε από το δείγμα μας, αυτός ο λόγος ήταν ιδιαίτερα αισθητός. Το επάγγελμα, η μόρφωση και το επίπεδο γλωσσομάθειας των γονέων των δίγλωσσων μαθητών, υποδεικνύει πως οι μετανάστες έχουν έρθει στην Ελλάδα κυρίως για εύρεση εργασίας και για ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο.

Ειδικότερα, από την επισκόπηση των συνεντεύξεων των μαθητών, συμπεράναμε ότι οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και κατέχουν σε επίπεδο φυσικού ομιλητή την ελληνική γλώσσα, που την διδάσκονται εξάλλου και στο σχολείο. Σε ανάλογο περίπου επίπεδο έχουν αναπτύξει και τη μητρική τους γλώσσα, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής. Τα παιδιά αυτά μπορούν να χαρακτηριστούν ως δυναμικά δίγλωσσα αφού χρησιμοποιούν σε ίδιο επίπεδο και τις δυο γλώσσες.

Αλλά ακόμα και τα παιδιά εκείνα που δεν είναι γεννημένοι στην Ελλάδα και έχουν ελάχιστα χρόνια παραμονής, φαίνεται ότι αναπτύσσουν διαδοχικά και στο ίδιο επίπεδο την ελληνική γλώσσα.

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές που καλλιεργούν τη μητρική γλώσσα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν σε επίπεδο φυσικού ομιλητή τη δεύτερη γλώσσα και πολλές δυνατότητες για σχολική επιτυχία. Ο λόγος είναι επειδή η μητρική γλώσσα αποτελεί εργαλείο με το οποίο ο μαθητής αρχίζει να δομεί τις διαδικασίες της σκέψης και να σχηματίζει έννοιες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι μαθητές που καλλιεργούν πολύ καλά τη μητρική θα αναπτύξουν και τη δεύτερη γλώσσα σε μικρό χρονικό διάστημα και θα πλεονεκτούν έναντι των παιδιών που μαθαίνουν κατευθείαν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Μετρημένες ήταν οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές ισχυρίστηκαν ότι γνωρίζουν να μιλάνε λίγο τα ελληνικά και αυτό διότι τα παιδιά αυτά έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα και είναι κυρίως παιδιά των μικρών τάξεων, οπότε και δεν έχουν καλλιεργήσει αρκετά καλά την Γ2. Τα παιδιά αυτά παρακολουθούν και μαθήματα στην ελληνική γλώσσα, ακριβώς επειδή στο σχολείο δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τους άλλους συμμαθητές τους που βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο.

Επιπλέον, αξίζει να σημειώσουμε ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος, γεννημένοι ή όχι στην Ελλάδα, έχουν αναπτύξει σε πολύ καλό επίπεδο τη μητρική γλώσσα και ένα ποσοστό των μαθητών (10,4%) σε αρκετά καλό επίπεδο την παραγωγή γραπτού λόγου στη Γ1. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν και τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα. Την μια την καλλιεργούν στο σπίτι με τους γονείς και την άλλη στο σχολείο.

Κάποιοι μάλιστα, παρακολουθούν και μαθήματα αλβανικών στην Ελλάδα. Αλλά επιχειρώντας να συνδέσουμε τη γνώση γραφής στην αλβανική γλώσσα με την παρακολούθηση των μαθημάτων, φάνηκε ότι οι δυο αυτές παράμετροι είναι ανεξάρτητες, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν στην πρώτη

τους γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον και όχι απαραίτητα σε οργανωμένα μαθήματα.

Βέβαια αυτή η μη γνώση παραγωγής γραπτού λόγου στη Γ1 δικαιολογείται και από τη μικρή ηλικία των μαθητών οι οποίοι τώρα αναπτύσσουν την γραπτή ικανότητα στην Γ2. Όμως εφόσον γνωρίζουν πολύ καλά τον προφορικό λόγο κάποια στιγμή θα αναπτύξουν και τον γραπτό, εφόσον τους δοθούν οι ανάλογες ευκαιρίες.

Όσον αφορά τις περιστάσεις όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα αυτές έχουν σχέση με τον τόπο και τα πρόσωπα στα οποία απευθύνονται αλλά και τον σκοπό της χρήσης της θα λέγαμε. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική στις συναναστροφές τους με τους ομοεθνείς συμμαθητές και φίλους, με συγγενικά πρόσωπα που δεν γνωρίζουν την ελληνική και όταν επιθυμούν να αποκλείσουν τους αλλόγλωσσους από την κουβέντα ή όταν θέλουν να πουν κάποιο μυστικό για να μην τους ακούσουν οι υπόλοιποι.

Ακόμη, η μητρική γλώσσα έχει κυρίαρχη θέση στο οικογενειακό περιβάλλον του δίγλωσσου μαθητή και από τη συσχέτιση που κάναμε φάνηκε ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών στην Γ1 εξαρτάται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι και στην προκειμένη περίπτωση, τη μητρική γλώσσα. Δηλαδή η συχνή χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον συντελεί στην ανάπτυξη, καλλιέργεια και στη σωστή γνώση της.

Στο δείγμα μας υπήρχαν και δυο περιπτώσεις όπου οι μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου τα αλβανικά στο σπίτι. Αυτό ίσως οφείλεται είτε στο ότι ορισμένα παιδιά αρνούνται να μάθουν τα αλβανικά, προφανώς γιατί νιώθουν ντροπή, είτε γιατί οι γονείς έχουν συμβουλευτεί από δασκάλους ή άλλα άτομα ότι για να ενισχύσουν την γλωσσομάθεια του παιδιού στη δεύτερη γλώσσα αρκεί να του μιλούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Επίσης, σημαντική σχέση έχει και το επίπεδο γνώσης της μητρικής με τη γλώσσα στην οποία σκέφτεται ο δίγλωσσος μαθητής. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που γνωρίζουν πολύ καλά τη μητρική γλώσσα σκέφτονται και σ' αυτή. Αντιθέτως τα παιδιά που γνωρίζουν αρκετά καλά τη μητρική γλώσσα (και αποτελούν την πλειοψηφία) χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να σκέφτονται. Από αυτό φαίνεται ότι η ελληνική γλώσσα πέρα από το εύρος των περιστάσεων έχει καταλάβει και τη σκέψη των μαθητών, μην αφήνοντας κανένα περιθώριο ανάπτυξης και καλλιέργειας της μητρικής.

Τέλος, σημαντικό συμπέρασμα αποτελεί και η ομολογία των μαθητών ότι δεν αντιμετωπίζουν ρατσιστική συμπεριφορά από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Δεν έχουν

αντιμετωπίσει προβλήματα προσαρμογής και επικοινωνίας και το κυριότερο δεν έχουν κάποιο σοβαρό παράπονο από τους δασκάλους πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται την ταυτότητα των μαθητών τους.

Ακόμη, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των αλλοδαπών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη στιγμή που πήγαν σχολείο προσπαθούσαν να τους εντάξουν σε ομάδες, να τους γνωρίσουν καλύτερα, να μάθουν στοιχεία για τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους.

Λίγοι ήταν οι μαθητές που εξέφρασαν κάποιο παράπονο από τον/την εκπαιδευτικό και αυτό κατά την γνώμη μου δεν σχετιζόταν με θέματα ρατσιστικά ή προκατάληψης.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζουν τους μαθητές αυτούς ισάξια με τους γηγενείς, δείχνει ότι γίνονται βήματα για ομαλή προσαρμογή αυτών των μαθητών και όχι ένταξη και αφομοίωσή τους στο υπάρχον σύστημα. Επίσης φαίνεται ότι τα πράγματα έχουν αλλάξει και η καχυποψία του ντόπιου δείχνει να εξαλείφεται και να δίνει τη θέση της στην εμπιστοσύνη. Ο ξένος μαθητής δεν αντιμετωπίζεται πια με καχυποψία και μίσος, αλλά αντίθετα αντιμετωπίζεται ως ένας άνθρωπος ξεχωριστός και παράλληλα ίδιος με τον ντόπιο.

Ο αλλοδαπός μαθητής είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα που φέρει στοιχεία ενός διαφορετικού πολιτισμού με δικές του συνήθειες και παραδόσεις. Το να παρεμποδίζουμε το παιδί να τις αναπτύξει και να εκφραστεί στη γλώσσα του είναι μέγα σφάλμα γιατί έτσι το καταδικάζουμε να ακολουθεί και να σέβεται κάτι που μπορεί να μην του αρέσει ή να μην το πιστεύει.

Το σχολείο είναι εκείνο που θα πρέπει να πείθει τους μαθητές για τη σπουδαιότητα της ταυτότητά τους και να τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του πολιτισμού τους χωρίς να αισθάνονται ντροπή.

Από μια συζήτηση που έκανα με μια μαθήτριά της ΣΤ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου, αντιλήφθηκα ότι η μαθήτριά αυτή αισθανόταν άσχημα να εκφράσει την ταυτότητά της και τη χώρα καταγωγής της. Όταν της αποκάλυψα και εγώ τη δική μου καταγωγή, τότε αμέσως άρχισε να εκφράζεται ελεύθερα. Ο λόγος για τον οποίο είχε μια τέτοια αντίδραση ήταν επειδή, όπως είπε, οι συμμαθητές της σε ένα άλλο σχολείο την κορόιδευαν για τη χώρα της και η εκπαιδευτικός δεν έκανε κάτι για να εξαλείψει αυτό το φαινόμενο. Έτσι και εκείνη αποφάσισε να μην αποκαλύψει την ταυτότητά της ακριβώς για να αποφύγει ρατσιστικά σχόλια και άσχημες αντιδράσεις που θα την πλήγωναν.

Τότε, μου δόθηκε η ευκαιρία μέσα από τη συζήτηση που κάναμε να τις εκφράσω και εγώ τα δικά μου βιώματα από τη σχολική ηλικία και να την παροτρύνω να είναι

περήφανη για την καταγωγή της. Βέβαια, κατά πόσο ένα παιδί μπορεί να το εφαρμόσει αυτό είναι άγνωστο καθώς σαν παιδί είσαι ευαίσθητος και έχεις ανάγκη για επικοινωνία και επαφή με συνομηλίκους. Για να είμαι ειλικρινής ούτε και εγώ πήρα ποτέ το θάρρος και να πω «Κατάγομαι από την Αλβανία και είμαι περήφανη γι' αυτό». Δεν ήθελα να χάσω τους φίλους που είχα κάνει και να μείνω μόνη.

Πάντως, τα περιστατικά αυτά ολοένα και μειώνονται καθώς περνάνε τα χρόνια. Η σημερινή πραγματικότητα δείχνει να έχει αλλάξει και να είναι αισιόδοξη για τα μεταναστούποια, τα οποία αντιμετωπίζονται όπως και οι υπόλοιποι ημεδαποί μαθητές. Τέλος, τα προγράμματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης αρχίζουν να κάνουν τα πρώτα ουσιαστικά τους βήματα στο χώρο της εκπαίδευσης και να επηρεάζουν δασκάλους και γονείς.

Κλείνοντας, θα επιχειρήσω να κάνω μια σύγκριση των αποτελεσμάτων της δικής μου ερευνητικής προσπάθειας με παρόμοια έρευνα που πραγματοποίησε η Τσοκαλίδου 2004 σε δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου.

Συγκεκριμένα, από τις δυο έρευνες καταδείχθηκε η μεγάλη παρουσία δίγλωσσων μαθητών στα σχολεία του Βόλου, που δηλώνει ότι ο αριθμός αυτός χρόνο με το χρόνο αυξάνεται όλο και περισσότερο. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα παιδιά αυτά είναι γεννημένα στην Ελλάδα. Προκύπτει ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν κατακτήσει και τους δυο γλωσσικούς κώδικες σε πολύ καλό επίπεδο. Γνωρίζουν να μιλούν πολύ καλά την ελληνική και αρκετά καλά τη μητρική. Ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν μιλούν καθόλου τα Αλβανικά ή μιλούν πολύ λίγο τα Ελληνικά.

Στην έρευνα της Τσοκαλίδου μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν κάποιες γλωσσικές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, καθώς όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και τη καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας. Δεν ενισχύουν την ταυτότητα και την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών και δεν κάνουν προσπάθειες να εφαρμόσουν καμία διαπολιτισμική ή δίγλωσση εκπαίδευση. Εξάλλου, όπως παρατήρησε και η ίδια η ερευνήτρια, οι εκπαιδευτικοί στερούνται των γνώσεων σχετικά με το περιεχόμενο και το σκοπό της διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Στη δική μας ερευνητική προσπάθεια δεν παρατηρήθηκε κάτι ανάλογο μιας και είχαμε τη δυνατότητα να μιλήσουμε με τα παιδιά και στις δύο γλώσσες και να αξιολογήσουμε κατά πόσο έχουν δομήσει τις έννοιες και στην ελληνική γλώσσα.

Ακόμη, από τα σχόλια των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να παρεμποδίζεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και η χρήση της στο σχολικό περιβάλλον. Οι

εκπαιδευτικοί έδειξαν να είναι ενημερωμένοι για τα δίγλωσσα και διαπολιτισμικά προγράμματα. Αλλά μιας και η έρευνά μας επικεντρωνόταν μόνο στους δίγλωσσους μαθητές, δεν είχαμε την ευκαιρία να διερευνήσουμε εις βάθος τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παραπάνω θέματα, καθώς αυτές τις πληροφορίες τις αντλήσαμε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, οπότε δεν μπορούμε να τις θεωρούμε και αξιόπιστες.

Γενικότερα, από τις διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με το θέμα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτά στα δημόσια ελληνικά σχολεία της Ελλάδας. Στο σύνολό τους τα παιδιά αυτά είναι γεννημένα στη χώρα υποδοχής και γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. Ακόμη, σε ανάλογο επίπεδο με την ελληνική γλώσσα, ορισμένα παιδιά χρησιμοποιούν και τη μητρική τους. Πολύ λίγα είναι τα παιδιά εκείνα που δεν χρησιμοποιούν τη μητρική τόσο καλά όσο την ελληνική.

Οι γονείς των παιδιών έχουν καλό μορφωτικό επίπεδο και τα επαγγέλματα που κάνουν όχι μόνο δεν απαιτούν υψηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά δεν ανταποκρίνονται στη μόρφωση που έχουν λάβει από τη χώρα καταγωγής τους. Το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους στα ελληνικά είναι αρκετά καλό και ορισμένοι από αυτούς γνωρίζουν να παράγουν και γραπτό λόγο.

Συνήθως στο οικογενειακό περιβάλλον ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα και τα βοηθούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σ' αυτή.

Τέλος οι αλλοδαποί μαθητές, όπως φαίνεται από όλες τις έρευνες, χρησιμοποιούν σε όλες τους τις περιστάσεις επικοινωνίας της ελληνική γλώσσα. Θα έλεγε κανείς πως κάτι τέτοιο είναι απολύτως φυσιολογικό και απαραίτητο, αφού το παιδί ζει στη χώρα υποδοχής όπου κυρίαρχη γλώσσα είναι τα Ελληνικά. Τα παιδιά αυτά όμως δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν μόνο με τους ντόπιους αλλά τη χρησιμοποιούν συνήθως για να μιλήσουν και με τους ομοεθνείς τους, καθώς όπως αναφέρουν οι ίδιοι τους, είναι πιο εύκολο να συνδιαλέγονται και να επικοινωνούν στα Ελληνικά.

Το αισιόδοξο είναι ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν χάσει ακόμα την εθνική τους ταυτότητα και τη γλώσσα που τους χαρακτηρίζει. Αντιλαμβάνονται ότι είναι διαφορετικοί, γιατί έχουν έναν διαφορετικό πολιτισμό αλλά και ίσοι με τους άλλους γιατί έχουν το ίδιο δικαίωμα στη μόρφωση. Αλλά το ίδιο αντιλαμβάνονται και οι γηγενείς

συμμαθητές τους που σέβονται τη διαφορετικότητα τους, τη γλώσσα τους και τη ταυτότητά τους.

Επίσης αισιόδοξη είναι και η ομολογία των αλλοδαπών δίγλωσσων μαθητών οι οποίοι ισχυρίζονται ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ρατσισμού, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί -παρόλο που μπορεί να στερούνται γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση- δεν παύουν να είναι άνθρωποι και να κατανοούν τα προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές τους. Ας μην αποκλείσουμε όμως και το γεγονός ότι υπάρχουν και ντόπιοι γονείς που συμβουλεύουν τα παιδιά τους για το πώς θα αντιμετωπίσουν τον «διαφορετικό» συμμαθητή τους, πράγμα επίσης πολύ σημαντικό και θετικό.

Παρατηρούμε γενικά ότι τα προγράμματα δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι γνωστά στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά ακόμη δεν έχουν γίνει ουσιαστικά και αποφασιστικά βήματα για την εισαγωγή τους στα αναλυτικά προγράμματα.

Αυτό που πρέπει να γίνει από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι:

- Να ενισχυθεί η ελληνομάθεια των αλλοδαπών μαθητών στην προφορική και γραπτή πραγμάτωση με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα σοβαρά γλωσσικά προβλήματα και να επιτευχθούν καλές σχολικές επιδόσεις.
- Να ενισχυθεί επίσης και η γλωσσομάθεια της μητρικής γλώσσας και να αναδειχθεί η σημασία της.
- Να επιμορφώνονται κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα διαχείρισης της μικτής γλωσσικά και πολιτισμικά τάξης.
- Να διαμορφώνουν κλίμα διαπολιτισμικού διαλόγου και σεβασμού μέσα από την ανάδειξη της διαφορετικότητας.
- Να παρέχουν υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές και να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην προσαρμογή τους.
- Να οργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες θα προβάλλεται η κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και να δίνεται η δυνατότητα στους γηγενείς μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους και να γνωρίσουν περισσότερα για τον πολιτισμό των αλλοδαπών συμμαθητών τους.

- Να δίνεται η ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές να μιλούν για τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους μέσα στις σχολικές τάξεις.
- Να παροτρύνονται και να ενθαρρύνονται οι γονείς να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον και να μυήσουν τα παιδιά τους στην κουλτούρα τους.
- Να σχεδιάζουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, έτσι ώστε η διδασκαλία να είναι απελευθερωμένη από κάθε μορφή προκατάληψης.
- Να σχεδιάζουν την διδασκαλία τους κατάλληλα ώστε να συμμετέχουν ενεργά και οι αλλοδαποί μαθητές.
- Τέλος, να προσεγγίζουν διαθεματικά και διεπιστημονικά επιλεγμένα μέρη του Αναλυτικού Προγράμματος ώστε να εμπλουτίζει διαπολιτισμικά όλα τα μαθήματα. Αυτό δίνει στους μαθητές τις ευκαιρίες να εφαρμόσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν ικανότητες και να καθορίσουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους μέσα από τα βιώματά τους.

Πρέπει λοιπόν να ξεκινήσει το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη νέα πραγματικότητα και να θέσει επιτέλους τις γερές βάσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων που σκοπό έχουν την αποτελεσματικότερη προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αλλά και των ίδιων των ημεδαπών μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). (Β' έκδ.) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαλκέτση, Θ. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα: Νεορατσισμός- Ξενοφοβία. Πως γεννιέται η ξενοφοβία*.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός - Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Λ.Ε.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2003-2005). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: ΑΕΠ
- 6^ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου- Κορδελιού : Άρθρα-Εισηγήσεις
- Κανακίδου, Ε.& Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός

- Καραντζόλα, Ε.(1998). *Διγλωσσία και Διαπολιτισμικότητα: συγκλίσεις και αποκλίσεις*
- Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μαντζανίδου, Σ. (2009). *Η ανάπτυξη της Διγλωσσίας και της Διπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*: Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Σχολική Παιδαγωγική. Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ.
- Modgil, S. κ.ά (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί-προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μίτιλης, Αχ. Σκαλή, (2004). *Οδηγός διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Μιχάλης, Η. (2003) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές*.
- Μιχαλοπούλου, Αικ. (2010). *Η ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στις τρεις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Θεολογίας. Θεολογική Σχολή ΑΠΘ.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, ΑΘ. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα:
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία – Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

- Τριάρχη – Herrmann, B.(1998). Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών.
- Τσοκαλίδου,Ρ. (2004). Θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Έρευνα σε δημοτικά σχολεία του Βόλου. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σελλά Μάζη, Ε. (1993). *Διγλωσσία και Κοινωνία*. Αθήνα: Προσκήνιο
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος
- Χατζηδάκη, Α.(2005). *Μοντέλα Διγλωσσικής Συμπεριφοράς σε οικογένειες αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα: Επιστήμες της Αγωγής (Δίγλωσσοι Μαθητές στα ελληνικά Σχολεία: Διδακτικές Προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα), Θεματικό τεύχος 2005.*
- Χατζηδάκη, Α. (2000) Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις ‘κανονικές’ τάξεις. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια Νάζου: Διγλωσσία*, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 73-89.
- Χατζηδάκη, Α. & Κυριαζής, Δ. (2004). Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία*. Ρέθυμνο 18-21 Σεπτεμβρίου 2003.

Άρθρα εφημερίδων

- Τσιγρή Α. (2011). «Μεγάλο το ποσοστό των αλλοδαπών: αυξητική τάση των μαθητών στα δημοτικά σχολεία». *ΓΝΩΜΗ* . 23 Απριλίου, σ.8-9.

Ιστοσελίδες

- <http://edu09.pbworks.com/w/page/11521943/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%20%CE%9E%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%AF%CE%B1> (προσπελάστηκε 23/3/2011).

- <http://virtualschool.web.auth.gr/3.2/Praxis/Michalis.html> (προσπελάστηκε 15/2/2011)
- <http://www.philology.uoc.gr> (προσπελάστηκε 14/3/2011).
- <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/> (προσπελάστηκε 6/4/2011).
- <http://www.e-selides.gr/modules.php?name=Diapolitismiki> (προσπελάστηκε 27/3/2011).
- [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/Arthra_Eishghseis.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/Arthra_Eishghseis.htm)(προσπελάστηκε 22/2/2011)
- [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/diglossia_kia_diapolitismikotita.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/diglossia_kia_diapolitismikotita.pdf)(προσπελάστηκε 22/2/2011)
- [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/i_apoktisi_mias_defteris_glossas.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs1998/i_apoktisi_mias_defteris_glossas.pdf)(προσπελάστηκε 22/2/2011).
- <http://invenio.lib.auth.gr/record/122723/files/mantzaniidou.pdf?version=1>
(προσπελάστηκε 14/3/2011).
- <http://invenio.lib.auth.gr/record/123119/files/GRI-2010-5203.pdf>
(προσπελάστηκε 14/3/2011).

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για τους μαθητές

Σχολείο:

Τάξη:

Ηλικία:

Φύλο:

1. Πού γεννήθηκες;

.....
.....

2. Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

.....
.....

3. Έχεις πάει σχολείο στην χώρα από την οποία κατάγεσαι;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

4. Αν ναι σε ποια ή ποιες τάξεις;

A	
B	
Γ	
Δ	
E	
Στ	

5. Έχεις παρακολουθήσει μαθήματα αλβανικών στην Ελλάδα;

.....
.....

6. Έχεις παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών εκτός τάξης;

.....
.....

7. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;

.....
.....

8. Ποια είναι η μόρφωση των γονιών σου;

ΠΑΤΕΡΑΣ

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

Τεχνική σχολή

Δεν ξέρω

ΜΗΤΕΡΑ

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

Τεχνική σχολή

Δεν ξέρω

9. Οι γονείς σου μιλάνε Ελληνικά;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά καλά	Πολύ καλά

10. Ξέρουν να γράφουν στα Ελληνικά;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά καλά	Πολύ καλά

11.Εσύ μιλάς Ελληνικά;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά καλά	Πολύ καλά

12.Μιλάς την άλλη σου γλώσσα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά καλά	Πολύ καλά

13.Ξέρεις να γράφεις στην άλλη σου γλώσσα;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά καλά	Πολύ καλά

14. Στο σπίτι με τους γονείς σου, σε ποια γλώσσα μιλάτε συνήθως;

Αλβανικά	
Ελληνικά	

15.Στο σπίτι με τα αδέρφια σου, σε ποια γλώσσα μιλάτε συνήθως;

Αλβανικά	
Ελληνικά	

16.Πότε μιλάς τα ελληνικά και πότε τα αλβανικά;

Αλβανικά	
Ελληνικά	

17. Σε ποια γλώσσα σκέφτεσαι καλύτερα;

Αλβανικά	
Ελληνικά	

18. Γράψε μια λέξη στα Ελληνικά και την ίδια λέξη στην άλλη σου γλώσσα.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ:.....

ΑΛΒΑΝΙΚΑ:.....

19. Ποια από τις δύο γλώσσες είναι πιο εύκολη;

.....
.....

20. Ποια είναι η άποψή σου για τις δυο γλώσσες(Ελλάδα και την χώρα από την οποία κατάγεσαι);

.....
.....
.....

21. Τι προβλήματα αντιμετώπισες όταν πρωτοήρθες στο σχολείο;

.....
.....
.....

22. Πώς σου συμπεριφέρονταν πρώτα οι συμμαθητές σου;

.....
.....
.....

23. Τώρα πώς σου συμπεριφέρονται;

.....
.....
.....

24. Σε βοηθούσαν στα μαθήματα;

Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ

25. Τώρα σε βοηθάνε;

Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ

26. Ο/Η δάσκαλος/α πώς σου συμπεριφέρθηκε στην αρχή;

.....
.....
.....

27. Τώρα πώς σου συμπεριφέρεται;

.....
.....
.....

28. Σου αρέσει το σχολείο;

Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ