



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

**Στόχοι, οργάνωση και αποτελέσματα μιας παιδαγωγικής παρέμβασης στον τομέα της διγλωσσίας. Η περίπτωση της δράσης του συλλόγου Αλβανών εκπαιδευτικών σε Αθήνα και Κόρινθο.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΑΤΑΡΑΓΚΑΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ**

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

**ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ: ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ**

**ΓΑΖΗ ΦΩΤΕΙΝΗ: ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ: ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

Κόρινθος, Ιούνιος 2013

Copyright © Ματαράγκας Νικόλαος, 2013.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

### **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.**

**Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας κ. Δέσποινα Καρακατσάνη για το χρόνο, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου προσέφερε στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.**

*.....απ' την Μπιάφρα στο Αμάν,  
στη Χιλή, στο Βιετνάμ.  
Έλληνες, Σενεγαλέζοι  
όλοι μας σε ένα τραπέζι.....*

**Ηλίας Λυμπερόπουλος**

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....</b>	<b>9</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ.....</b>	<b>11</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....</b>	<b>28</b>
<b>1. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1. Πολυπολιτισμικότητα - Εννοιολογική προσέγγιση.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.1. Η πολυπολιτισμικότητα σε κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.2. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση.....</b>	<b>31</b>
<b>1.2. Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός – η θέση της ετερότητας.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3. Ετερότητα και δικαίωμα στην εκπαίδευση.....</b>	<b>34</b>
<b>1.4. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.....</b>	<b>35</b>
<b>1.5. Σχολική προσαρμογή.....</b>	<b>36</b>
<b>1.6. Σχολική επίδοση και επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών.....</b>	<b>37</b>
<b>1.7. Συγκρότηση ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών και εκπαίδευση.....</b>	<b>44</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	

<b>2. Διγλωσσία και εκπαίδευση.....</b>	<b>46</b>
Εισαγωγή.....	46
<b>2.1.Διγλωσσία – εννοιολογική προσέγγιση - ορισμοί και οριοθετήσεις.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2. Γλωσσική επάρκεια – οι τρεις διαστάσεις της.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3. Διαστάσεις της διγλωσσίας.....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.1. Η διγλωσσία ως κοινωνικό και ως ατομικό φαινόμενο. Κοινωνική Και ατομική διγλωσσία.....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.2. Ημιγλωσσία.....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.3. Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας.....</b>	<b>54</b>
<b>2.3.3.1. Σύμφωνα με τη γλωσσική ικανότητα και στις δύο γλώσσες.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.3.2. Σύμφωνα με τη γνωστική οργάνωση των δύο γλωσσών.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.3.3. Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της διγλωσσίας.....</b>	<b>56</b>
<b>2.3.3.4. Σύμφωνα με την παρουσία της κοινότητας της δεύτερης γλώσσας.....</b>	<b>56</b>
<b>2.3.3.5. Σύμφωνα με το σχετικό κοινωνικοπολιτισμικό στάτους των δύο γλωσσών.....</b>	<b>57</b>
<b>2.3.3.6. Σύμφωνα με την πολιτισμική ταυτότητα.....</b>	<b>58</b>
<b>2.4. Δίγλωσση εκπαίδευση.....</b>	<b>58</b>
<b>2.5 Οι στόχοι και οι σκοποί της δίγλωσσης εκπαίδευσης.....</b>	<b>60</b>

2.6. Ο δίγλωσσος μαθητής.....	61
2.7. Η μητρική γλώσσα – εννοιολογική προσέγγιση.....	63
2.7.1. Η σημασία της μητρικής γλώσσας.....	65
2.7.2. Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας.....	67
2.7.3. Τα αίτια εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας.....	68
2.8. Μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	69
2.8.1 Προγράμματα Εμβύθισης (Submersion Programs).....	69
2.8.2. Προγράμματα που αποσκοπούν στη διατήρηση της κοινωνικής και πολιτισμικής απόστασης ανάμεσα στις ομάδες (Segregation Programs).....	69
2.8.3. Μεταβατικά Προγράμματα (Transitional Programs).....	70
2.8.4. Προγράμματα Εμβάπτισης (Immersion Programs).....	70
2.8.5. Προγράμματα «διατήρησης» (Heritage Language Education Programs).....	71
2.8.6. Προγράμματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε συμβατικές τάξεις (Mainstream Bilingual Education Programs).....	71
2.8.7. Απομονωτική εκπαίδευση.....	71
2.8.8. Διαχωριστική εκπαίδευση.....	72
2.9. Η κριτική θεώρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	72

2.10. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διγλωσσία.....	74
2.10.1. Εννοιολογική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύνδεση με διγλωσσία.....	74
2.10.2. Η διγλωσσία και τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	77
2.10.2.1. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	78
2.10.2.2. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	80
2.10.2.3. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	81
2.11. Διγλωσσία και ελληνική πραγματικότητα.....	83
Εισαγωγή .....	83
2.11.1. Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	85
2.11.2. Διαπολιτισμικά Σχολεία – ο Νόμος 2413/96.....	86

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Η σχέση οικογένειας και σχολείου. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. Ο ρόλος των γονέων στην προώθηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	88
3.1. Η αναγκαιότητα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.....	89
3.2. Η σχέση σχολείου και οικογένειας.....	91
3.2.1. Μοντέλα για τη σχέση οικογένειας και σχολείου.....	92

3.3. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	94
3.4. Σχέσεις σχολείου και οικογενειών που ανήκουν σε μειονότητες.....	97
3.5. Η περίπτωση των Αλβανών μεταναστών.....	99

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Έρευνα.....	100
4.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	100
4.2. Στόχοι της έρευνας.....	101
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	102
4.4. Ερευνητική μέθοδος.....	102
4.5. Ερευνητική Διαδικασία.....	104
4.5.1. Οι ομάδες – άτομα των συνεντεύξεων.....	104
4.5.2. Η διαδικασία των συνεντεύξεων.....	105
4.5.3. Η έρευνα πιλότος.....	106
4.5.4. Αντιστοιχία ομάδων των συνεντεύξεων με διερευνητικά ερωτήματα και άξονες συνέντευξης.....	108
4.5.5. Το προφίλ των ερωτηθέντων.....	109
4.5.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	110
4.6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	111

<b>4.6.1. Ρόλος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....</b>	<b>111</b>
<b>4.6.2. Εμπόδια και δυσκολίες Αλβανών εκπαιδευτικών και γονέων.....</b>	<b>115</b>
<b>4.6.3. Τα κίνητρα και οι επιδιώξεις των Αλβανών εκπαιδευτικών.....</b>	<b>118</b>
<b>4.6.4. Ο ρόλος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας.....</b>	<b>120</b>
<b>4.6.5. Τα αποτελέσματα της δράσης εκπαιδευτικών και γονέων.....</b>	<b>125</b>
<b>4.7. Συμπεράσματα.....</b>	<b>127</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.....</b>	<b>129</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>131</b>
<b>ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ.....</b>	<b>136</b>



## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι τα τελευταία χρόνια ο χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας έχει αλλάξει εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων και έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμικός από μονοπολιτισμικός που ήταν. Ο αριθμός του μαθητικού δυναμικού που αντιπροσωπεύει διαφορετικές εθνότητες και μιλά την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα έχει αυξηθεί σημαντικά στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα η επιστημονική προσέγγιση των θεμάτων διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης να καθίσταται όλο και πιο αναγκαία μέσα στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια της χώρας μας.

Το φαινόμενο της διγλωσσίας, καθώς ορίζεται ως γνώση και χρήση δυο διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων από το ίδιο άτομο, αποκτά πραγματική υπόσταση μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια όπως αυτά του σχολείου. Η λεκτική δραστηριότητα στο περιβάλλον του σχολείου απαιτεί τη γνώση και χρήση συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος είναι αναμφισβήτητα ο καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας ενός παιδιού μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει το θέμα της διγλωσσίας σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των Αλβανών μαθητών οι οποίοι αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του αλλοδαπού μαθητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο, σε συσχετισμό με τη γενικότερη παρουσία τους μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γίνεται επίσης προσπάθεια καταγραφής της κρατούσας κατάστασης, των στάσεων και των αντιλήψεων Αλβανών εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και αποτύπωση των αιτημάτων και των στόχων τους που απορρέουν από τις σχετικές τους δραστηριότητες.

## **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

Διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, γλωσσικός κώδικας, μητρική γλώσσα, γονεϊκή εμπλοκή.

## **SUMMARY**

It is an irrefutable fact that the character of the Greek society has changed in the past years due to social and financial factors into a multicultural one from monoculture that it was. The number of student potential that represents various nationalities and speaks the Greek language as a second or a foreign language has considerably increased in the Greek school, which results in the bilingualism or bilingual education issues becoming all the more relative to the Greek social and educational frames.

The bilingualism phenomenon as it is defined as the knowledge and usage of two different linguistic codes by the same person, acquires a substance in communicational frames such as the ones we have at school. The speech activity in the school environment requires the knowledge and use of a specific linguistic code, which undoubtedly is the most important factor of success or failure of a child in the educational system.

The present work attempts to raise the issue of bilingualism in relation to intercultural education and the importance of teaching the Albanian students their mother tongue, since the number of these students makes up the majority of the foreign students potential in the Greek school, in correlation to the overall existence in the Greek educational environment. It is also attempted to record the present situation as far as postures and concepts of Albanian teachers and parents are concerned, as well as to depict their requests and aims that stem from the relative activities.

## **KEY WORDS**

Bilingualism, intercultural education, linguistic code, mother tongue, parental involvement.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, καθώς μέσα σε λίγα μόλις χρόνια δέχτηκε την εισροή μεγάλου αριθμού ανθρώπων από άλλες χώρες. Η εισροή αυτή υπήρξε μαζική και περιελάμβανε μετανάστες ελληνικής εθνοτικής καταγωγής (όπως οι Ρωσοπόντιοι παλιννοστούντες και οι Βορειοηπειρώτες) αλλά και πολίτες ασιατικών και αφρικανικών χωρών, καθώς και μετανάστες από τις πρώην κομμουνιστικές χώρες της ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων.

Η μετακίνηση αυτών των πληθυσμών προς την Ελλάδα αποτελεί μέρος των γενικότερων γεωπολιτικών, κοινωνικών και βεβαίως οικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια. Παρά το γεγονός ότι η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού αποτελούσε πάντα μία πραγματικότητα για την Ελλάδα και γενικά για τον εκπαιδευτικό θεσμό καθώς σε αυτόν αποτυπώνονται οι διαφορετικότητες που υπάρχουν στο κοινωνικό πλαίσιο σε επίπεδο γλωσσικό κοινωνικοοικονομικό κλπ, είναι ευνόητο πως η έλευση μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και γενικά αλλοδαπών επέφερε ακόμη πιο μεγάλες διαφοροποιήσεις στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών σχολείων. Η πλειονότητα της μεταναστευτικής κοινότητας ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία από δεκαπέντε έως σαράντα ετών, ενώ στο σχολικό πληθυσμό το ποσοστό των παιδιών που ανήκουν στην ετερότητα αγγίζει το δέκα τοις εκατό. (Καθημερινή, [www.efklidis.edu.gr](http://www.efklidis.edu.gr)). Μάλιστα είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι σε κάποιες περιοχές υπάρχουν σχολεία όπου τα παιδιά των μεταναστών υπερβαίνουν το 40% του συνόλου, όπως διαφαίνεται από διάφορες στατιστικές και μελέτες (Καρύδης, 1996). Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που συνέλεξε το ΙΠΟΔΕ και αφορούν τα σχολικά έτη 2005-2006 και 2006-2007, το ποσοστό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 9,7%. Το αντίστοιχο ποσοστό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει το 10,2% (ΙΠΟΔΕ, 2007).

Κατά συνέπεια η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Σε πολλά σχολεία της χώρας ο / η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές αλλά και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της Ελληνικής. Έτσι στις σχολικές τάξεις συνυπάρχουν αλλόγλωσσοι, δίγλωσσοι ή και πολύγλωσσοι μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα άλλη από αυτήν που διδάσκονται στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Η ιδιάζουσα αυτή πραγματικότητα επιτείνεται από το γεγονός ότι ο σχολικός λόγος του επίσημου ελληνικού

σχολείου αναδεικνύει τη μοναδικότητα του έθνους παρουσιάζοντάς το ως αμετάβλητο στο χρόνο και απολύτως ομοιογενές. Συνεχίζοντας να υιοθετεί σε μεγάλο βαθμό ένα αφομοιωτικό μοντέλο προβάλλει την ιδέα ενός συμπαγούς και αδιαίρετου έθνους αποκρύπτοντας κάθε είδους εσωτερική διαφοροποίηση και αγνοώντας κάθε κοινωνική ετερογένειά του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται η ελληνική εθνική ταυτότητα και με αυτό το σχήμα διδάσκει ο Έλληνας και η Ελληνίδα εκπαιδευτικός. Είναι λοιπόν φανερό πως η έμφαση στην ομοιογένεια του έθνους εμποδίζει την κατανόηση της ετερογένειας, η οποία είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό του σύγχρονου ελληνικού σχολείου προσθέτοντας μία ακόμη ιδιαιτερότητα στη σχολική πραγματικότητα (Ανδρούσου Ασκούνη, [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

Ωστόσο, η συντελεσθείσα διαφοροποίηση του μαθητικού δυναμικού και η πολυγλωσσία ως απόρροια του μεγάλου αριθμού μεταναστών διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης έχουν προκαλέσει τα τελευταία χρόνια, όπως είναι αναμενόμενο, και μεγάλη αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με θέματα ετερογένειας αλλά και διγλωσσίας, ιδιαίτερα στο βαθμό που η διγλωσσία πρέπει να αποτελεί αντικείμενο μιας σωστά διαμορφωμένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με θέματα όπως η σχολική επίδοση, η σχολική αποτυχία, η κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε τις έννοιες πολυγλωσσία και διγλωσσία. Η πολυγλωσσία είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο με μεγάλη δυναμική. Πρόκειται για μία κατάσταση που προκύπτει όταν έρχονται σε επαφή περισσότερες από δύο γλώσσες, όταν δηλαδή τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας επικοινωνούν με περισσότερες των δύο γλωσσών, ακόμη και στην περίπτωση που αυτές τις γλώσσες δεν τις διδάσκονται επισήμως (Κοιλιάρη, 2005). Η διγλωσσία από την άλλη εμφανίζεται όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες επιχειρούν να συνεννοηθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό είναι ο ένας ομιλητής να γνωρίζει τη γλώσσα του άλλου. Διγλωσσία είναι η ικανότητα να μπορεί το άτομο να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά σε δύο γλώσσες χωρίς μεγάλες δυσκολίες (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Επομένως οι δύο αυτές έννοιες δε θα πρέπει να συγχέονται.

Σύμφωνα με το Ν. 2413/1996 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί. Στην πραγματικότητα όμως παραμένει ανεφάρμοστη. Και τούτο διότι ο συγκεκριμένος νόμος δεν εισηγείται τη δημιουργία πραγματικών δίγλωσσων διαπολιτισμικών σχολείων με ειδικά πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα, αντίθετα προτρέπει σε μια μονόπλευρη εκπαίδευση που προωθεί τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Εξαίρεση αποτελούν τα ιδιωτικά δίγλωσσα σχολεία, στα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές. Ειδικότερα το ελληνικό σχολείο, ήδη από την εισαγωγή των πρώτων παλιννοστούντων μαθητών σε αυτό, δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως απαίτησε την πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2001). Στην πραγματικότητα επομένως το σχολείο λειτουργεί προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δε λαμβάνει υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους.

Εξετάζοντας την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων ετών θα λέγαμε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση αυτοπροσδιορίζεται ως μία κοινότητα πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική, η οποία τιμά την πολυμορφία και πρεσβεύει ότι οι μητρικές γλώσσες αποτελούν πηγή πλούτου και γέφυρα κατανόησης και αλληλεγγύης των λαών. Η γλωσσική πολυμορφία και η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι ένα συνεχές ζητούμενο για την κοινωνία της Ευρωπαϊκής Ένωσης ([www.pi-schools.gr/programs/epim](http://www.pi-schools.gr/programs/epim)). Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης γίνεται κατανοητή σε ένα στενότερο πλαίσιο, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται σε κείμενα της Ε.Ε. τα οποία αναφέρονται ευκρινώς σε αυτή, όπως είναι, για παράδειγμα, το ψήφισμα του Συμβουλίου της 24ης Μαΐου 1988 για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η Πράσινη Βίβλος για το ίδιο θέμα (1993). Το ζήτημα συζητιέται τόσο στην Ελλάδα όσο και στα λοιπά κράτη - μέλη της Ε.Ε. εντός του νομικού πλαισίου της Συνθήκης του Maastricht (άρθρα 126 και 127) και του κοινωνικού πλαισίου της Πράσινης Βίβλου, όπου αναφέρεται ρητά η αναγκαιότητα της εξασφάλισης του σεβασμού και της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου, όπως επίσης και της αρμονικής συμβίωσης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης υπογραμμίζεται ότι στο πνεύμα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, όπως προβλέπεται από το άρθρο 726 της Συνθήκης του Maastricht, θα πρέπει να καλλιεργούνται η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα ([www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)).

Από την άλλη πλευρά όμως την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης την κατανοούμε και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, έτσι όπως αυτό προκύπτει και από άλλα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής π.χ. από την οδηγία της 25ης Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ). Η συγκεκριμένη οδηγία είναι ένα από τα παλαιότερα κείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων και αναφέρεται στη δωρεάν εκπαίδευση και στην ένταξη των παιδιών τους στο σύστημα της χώρας υποδοχής, στην κατάρτιση και επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία αυτών των παιδιών και στη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει καταστήσει σαφές στους εταίρους της πόσο αναγκαία είναι η καθιέρωση της πολυγλωσσίας στις κοινωνίες των κρατών - μελών. Αυτό συμβαίνει διότι η συγκρότηση ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου προϋποθέτει κατά κύριο λόγο την απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν και επιτρέπουν την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών. Επιπροσθέτως, είναι γεγονός ότι οι γλώσσες είναι το εφαλτήριο της εξέλιξης των ευρωπαϊκών κοινωνιών σε κοινωνίες της γνώσης και αποτελούν μέσο ανάπτυξης της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας. Επιπλέον ο πολύγλωσσος πολίτης βελτιώνει τις γνωστικές του ικανότητες, έχει άμεση πρόσβαση σε θέματα ευρωπαϊκής νομοθεσίας και διευκολύνεται όσον αφορά στην πλήρη συμμετοχή του στην ενιαία διευρυμένη ευρωπαϊκή κοινωνία, είτε αυτή αναφέρεται στην ελεύθερη επιλογή χώρας και πεδίου σπουδών είτε στη επιλογή εργασίας μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η σημασία που αποδίδει η Ευρώπη στην προώθηση της πολυγλωσσίας μέσω του διαπολιτισμικού σχολείου φαίνεται και από την ιδιαίτερη αναφορά που γίνεται στη στήριξη των μητρικών γλωσσών των μεταναστών. Συγκεκριμένα η Επιτροπή των Περιφερειών τον Ιούνιο του 2006 επισημαίνει την αναγκαιότητα εξασφάλισης - από μέρους των χωρών υποδοχής - των μεγαλύτερων δυνατών ευκαιριών για τους μετανάστες, προκειμένου να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και τονίζει την χρεία πρόβλεψης της διδασκαλίας των γλωσσών αυτών. Εξάλλου η καθιέρωση από την Ευρωπαϊκή Ένωση της 26<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου ως ευρωπαϊκής ημέρας των γλωσσών υπογραμμίζει emphaticά τη σημασία που αποδίδεται στην πολυγλωσσία και στην προτροπή των Ευρωπαίων πολιτών από την ίδια τη Ένωση για την εκμάθηση άλλων γλωσσών (Γκόβαρης-Ρουσάκης, 2008).

Ο ρόλος του σχολείου στη διατήρηση και το σεβασμό της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας είναι καθοριστικός, υπό την έννοια ότι σε χώρες που ακολουθούν εκπαιδευτικές πολιτικές αφομοιωτικής λογικής το σχολείο - διαδραματίζοντας αρνητικό ρόλο - εξασφαλίζει τη γνώση μόνο σε αυτούς που έχουν πρόσβαση στην επίσημη εθνική γλώσσα, με αναμφισβήτητα αρνητικές συνέπειες για τα δίγλωσσα παιδιά των μεταναστών ή άλλων μειονοτικών ομάδων. Αντίθετα το σχολείο που αντιμετωπίζει την πολιτισμική ετερότητα ως κανόνα αναγνωρίζει τη γλωσσική πολυμορφία και στοχεύει στην καλλιέργεια πολυγλωσσικών δεξιοτήτων και ικανότητας επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας.

Η οργάνωση της σχολικής ζωής σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές, την αρχή της ισότητας και την αρχή της αναγνώρισης, στοιχεία που διασφαλίζουν τη λειτουργία των όποιων διαφορών σε επίπεδο

πολιτισμού, γλώσσας ή θρησκείας, διαφορές οι οποίες αντιμετωπίζονται ως πεδία μάθησης και όχι ως κριτήρια κοινωνικού αποκλεισμού και διάκρισης.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο είναι απαραίτητη για λόγους ψυχολογικούς και μαθησιακούς. Όταν τα παιδιά των μεταναστών βλέπουν τη γλώσσα των γονιών τους να εκπροσωπείται στο σχολείο, τονώνονται σημαντικά από ψυχολογική άποψη και συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή η ταυτότητά τους επικυρώνεται ή, σύμφωνα με τον γνωστό ερευνητή της διγλωσσίας Jim Cummins, «ενδυναμώνεται». Και όσο περισσότερο ενδυναμώνεται ένα άτομο τόσο αυξάνει η αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (Cummins, 2005).

Η γλώσσα αποτελεί άρρηκτο στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου. Κατά συνέπεια, όταν ο αλλοδαπός μαθητής βλέπει τη γλώσσα του να απορρίπτεται από το σχολείο, αισθάνεται ανασφάλεια καθώς παίρνει το μήνυμα ότι όλα όσα είχε διδαχθεί στο πλαίσιο του πολιτισμικού συστήματος της χώρας προέλευσης θεωρούνται άχρηστα για την επιβίωσή του στη χώρα υποδοχής. Η απόρριψη από μέρους του εκπαιδευτικού της γλώσσας ενός μαθητή δύναται να ταυτιστεί με την απόρριψη του ίδιου του μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθησιακοί λόγοι έχουν να κάνουν με την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (της επίσημης γλώσσας του σχολείου), καθώς πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι γλώσσες αναπτύσσονται σε αλληλεξάρτηση η μία με την άλλη. Η Σκούρτου αναφέρεται στην κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα και αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ των γλωσσών ως τη βασική συνθήκη της διγλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα νοήματα μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη, με την πιο δυνατή γλώσσα στο ρόλο εκείνης που δανείζει στοιχεία στην πιο αδύναμη. Δημιουργείται έτσι η αντίληψη της ύπαρξης ενός πλέγματος σχέσεων των γλωσσών (Σκούρτου 2002). Συνεπώς ένας μαθητής που κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική του γλώσσα μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικότερα αυτή τη γνώση στην κατανόηση της δεύτερης γλώσσας, σε σύγκριση με κάποιον που, μην κατέχοντας αυτή την δεξιότητα, θα πρέπει να μάθει τις ίδιες έννοιες από την αρχή.

Η διερεύνηση των ζητημάτων που αφορούν στη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και εκπαίδευσης αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα τη στιγμή κατά την οποία το σχολείο έχει τη δύναμη να διαμορφώνει στάσεις απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό μέσω του επίσημου και του λανθάνοντος προγράμματος, καθώς και μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα η εκπαίδευση αντανάκλα μία γενικότερη πολιτική για τις γλώσσες, η οποία επηρεάζει τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου και μέσω αυτής της πολιτικής έχει τη δύναμη να διαμορφώνει εθνογλωσσικές ταυτότητες. Η εκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ομαλά και χωρίς συγκρούσεις τις διαφορετικές

όψεις της ταυτότητάς τους. Ωστόσο, όταν το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί πολιτική πολιτισμικής και γλωσσικής αφομοίωσης στοχεύοντας στην ομοιογένεια των πολιτών, εφαρμόζει μονογλωσσική εκπαίδευση. Η μονογλωσσική εκπαίδευση σε μία πολύγλωσση κοινωνία - όπως πλέον είναι η ελληνική - θέτει ως στόχο την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από μέρους του αλλοδαπού, παραγνωρίζοντας τις δεξιότητες του μαθητή στη μητρική γλώσσα και απορρίπτοντας την ταυτότητά του, γεγονός που επιφέρει μια σειρά από αρνητικές συνέπειες που σχετίζονται με τη γνωστική, συναισθηματική και πολιτισμική ανάπτυξη του αλλοδαπού μαθητή. Όταν η ίδια η κοινωνία επιβάλλει μία γλώσσα που δεν εκφράζει τα βιώματα του μαθητή είναι πολύ πιθανό να τον οδηγήσει στο περιθώριο. Το σχολείο, υιοθετώντας την επίσημη κυρίαρχη γλώσσα, αδιαφορεί για το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών και ουσιαστικά τους αποβάλλει από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τους αντιμετωπίζει ως ομόγλωσσους ομιλητές αγνοώντας τη μητρική τους γλώσσα και κατά συνέπεια τους καταδικάζει σε καθυστέρηση στα πρώτα σχολικά τους βήματα. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί που κατέχει την πρότυπη γλώσσα ξεκινά από άλλη αφετηρία σε σχέση με τον αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος βρίσκεται σε μειονεκτική θέση αναφορικά με την κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής της πρότυπης γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός που καλείται να βαθμολογήσει και να αξιολογήσει τους συγκεκριμένους μαθητές με υποτιθέμενα αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια δε βλέπει ότι έχει να κάνει με δύο παιδιά που χαρακτηρίζονται από γλωσσική διαφορά και κρίνει ότι αυτά τα παιδιά έχουν άνισες ικανότητες στη μάθηση. Επομένως το ίδιο το σχολείο, επικεντρωμένο στην κυρίαρχη γλώσσα, αγνοεί τις ικανότητες των αλλοδαπών στη μητρική γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί, μολονότι άνετοι χρήστες της γλώσσας που μιλάει το οικογενειακό τους περιβάλλον, βρίσκονται αντιμέτωποι με μια παγιωμένη κατάσταση άνισων ευκαιριών που οδηγούν στη σχολική αποτυχία και στην περιθωριοποίηση (Φραγκουδάκη στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)). Την άποψη αυτή έρχεται να ενισχύσει και ο Βρετανός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Bernstein, ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία των διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική διαφορά ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα και στις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να αποτελέσει το πλέον βασικό αίτιο της αποτυχίας των μαθητών αυτών στο σχολείο που αγνοεί τη διαφορά των κωδίκων και αξιολογεί την επίδοση με κριτήριο την πρότυπη γλώσσα (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Το σχολείο σήμερα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις και στις ανάγκες τόσο όλων των μαθητών όσο και στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής και παγκόσμιας κοινωνίας. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο δεν μπορεί να είναι πνευματική ή πολιτισμική ιδιοκτησία μιας μόνο κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας ή εθνικής κουλτούρας, αλλά οφείλει να αποτελέσει



μέσο εξάλειψης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Το σχολείο, για να προετοιμάσει τους μαθητές του για τις συνθήκες του 21ου αιώνα, πρέπει να θεωρήσει ως κανόνα την ετερότητα, καθώς ο μονοπολιτισμικός μονογλωσσικός απόφοιτος ισοδυναμεί με άτομο κοινωνικά απροετοίμαστο και απροσάρμοστο.

Στην Ελλάδα, όπως είναι αναμενόμενο, το ζήτημα της άλλης γλώσσας σταδιακά καταλαμβάνει όλο και πιο κεντρική θέση στη θεωρητική αλλά και την ερευνητική προσέγγιση και αφορά ζητήματα εκπαίδευσης παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών ή μελών μειονοτήτων (Σκούρτου, 2002). Αυτό υλοποιείται είτε σε κείμενα που αναφέρονται σε γενικότερα ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (π.χ. Γκότοβος 2002, Δαμανάκης 1997, Νικολάου 2000) είτε σε κείμενα που πραγματεύονται τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας εντός και εκτός Ελλάδας (π.χ. Δαμανάκης, 1997). Επίσης, οι Σκούρτου και Χατζηδάκη ανέπτυξαν τη σχέση διγλωσσίας και εκπαίδευσης (Σκούρτου 2002, Χατζηδάκη 2000) και η Σκούρτου εξέτασε τις εφαρμογές της διγλωσσίας στην εκπαίδευση (Σκούρτου, 2002). Ο Γκότοβος ερεύνησε τη θέση της γλώσσας των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνέπειες της ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας στο σχολείο (Γκότοβος, 2003). Ο Δράκος αναπτύσσει τη σημασία της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας σε ό,τι αφορά την ευχέρεια που αυτή προσφέρει στα άτομα που θέλουν να μάθουν άλλες γλώσσες (Δράκος, 1999).

### **Στόχοι και υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας**

Το θέμα της διγλωσσίας και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών με απασχόλησε πολύ έντονα από την εποχή που υπηρετούσα - στην αρχή της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας - σε ένα σχολείο του συγκροτήματος της Γκράβας, όπου η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού ήταν εντυπωσιακή, αφού σε ποσοστό πάνω από το 50% αποτελούνταν από αλλοδαπούς μαθητές. Η καθημερινότητα αποδείκνυε πόσο δύσκολο ήταν να συνδυαστούν οι παιδαγωγικές θεωρίες των πανεπιστημιακών αιθουσών με την πραγματικότητα των σχολικών αιθουσών, οι οποίες σε σύντομο χρονικό διάστημα ως απόρροια του μεταναστευτικού κύματος μετατράπηκαν σε ένα πολύχρωμο μωσαϊκό που έπρεπε να «μάθει», να «κοινωνικοποιηθεί», να «ενταχθεί». Οι δυσκολίες επικοινωνίας με τα παιδιά αλλά και τους γονείς τους υπήρξαν πολύ σοβαρές. Το μάθημα απευθυνόταν σε παιδιά από την Ελλάδα, την Αλβανία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, την Ουκρανία και τη Νιγηρία. Οι Έλληνες γονείς εξέφραζαν την αγωνία τους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και έδειχναν τη δυσαρέσκειά τους αντιδρώντας απέναντι στο σχολείο που κατά την άποψή τους δε λειτουργούσε όπως θα ήθελαν, ισχυριζόμενοι ότι τα παιδιά τους έμεναν «πίσω» στην ύλη

εξαιτίας των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Από την άλλη πλευρά υπήρχαν οι αλλοδαποί γονείς που δεν είχαν τη δυνατότητα έστω υποτυπωδώς να επικοινωνήσουν μαζί μου, δέκτες μιας αλλόκοτης επιθετικότητας και πρωτοφανούς προκατάληψης. Και βεβαίως στη μέση όλων αυτών βρισκόταν η μαθητική κοινότητα, αποτελούμενη από παιδιά που προσπαθούσαν να συνυπάρξουν μεταφέροντας διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες, ήθη και έθιμα, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ευνόητο είναι ότι οι Έλληνες γονείς είχαν μια συντεταγμένη και δυναμική παρουσία στο όλο ζήτημα, σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς, οι οποίοι βρίσκονταν ως επί το πλείστον σε θέση άμυνας.

Ωστόσο, αρκετά κοντά σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, έλαβε χώρα μία ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική καινοτομία του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, που αποτέλεσε σημείο θετικής αλλά και αρνητικής αναφοράς για όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, υπό την έννοια ότι σε μεγάλο βαθμό δίχασε την ελληνική κοινωνία. Παρά το γεγονός ότι οι δράσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και η εισαγωγή των καινοτομιών έγινε με γνώμονα την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των γονέων τους και μολονότι κυριάρχησε πνεύμα συνεργατικό στην όλη διαδικασία, κομμάτι της τοπικής κοινωνίας - άνθρωποι που ανήκαν στον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και κόμματα εντός και εκτός του ελληνικού κοινοβουλίου - αντέδρασαν πολύ έντονα απέναντι σε αυτές τις καινοτόμες δράσεις, προτάσσοντας συντηρητικές και φοβικές απόψεις περί έθνους και εθνικών προνομίων που κινδύνευαν να απολεστούν εξαιτίας τέτοιων δράσεων (Βαρνάβα – Σκούρα, 2008).

Τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν εκεί - και ιδιαίτερα τα προγράμματα διδασκαλίας της αλβανικής και αραβικής γλώσσας - απέφεραν σημαντικά αποτελέσματα. Δημιουργήθηκε όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα, κλίμα ασφάλειας και αποδοχής για τους μαθητές, τις μαθήτριες και τους γονείς τους. Συγχρόνως το σχολείο για τους εκπαιδευτικούς έγινε χώρος κινητοποίησης, δημιουργικότητας και παιδαγωγικής γνώσης. Μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου επικρότησε την δράση του συγκεκριμένου σχολείου. Πολλοί εκπαιδευτικοί δοκίμασαν ανάλογες πρακτικές στα σχολεία τους. Πολυάριθμες ήταν και οι προσκλήσεις σε εκδηλώσεις για να παρουσιαστούν οι συγκεκριμένες δράσεις. Με αφορμή τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στο σχολείο οργανώθηκαν συνέδρια και ημερίδες ([www.132grava.net](http://www.132grava.net)). Τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν από το σχολείο αυτό αποτελούν το πρώτο σημαντικό πεδίο επιστημονικής έρευνας της σχέσης διγλωσσίας και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Για την υλοποίηση του προγράμματος εκμάθησης της αλβανικής και της αραβικής γλώσσας η διευθύντρια του σχολείου παραχώρησε χώρους της μονάδας για να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία των γλωσσών αυτών. Το γεγονός στάθηκε η αφορμή για να στηθεί ένα

κατηγορητήριο κατά της εκπαιδευτικού, η οποία δικαιώθηκε από τη δικαιοσύνη αρκετά χρόνια αργότερα. Το κατηγορητήριο εστίασε στη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας απομονώνοντας τη συγκεκριμένη δράση από ένα ευρύτερο πλαίσιο δράσεων και πρακτικών που η κ. Πρωτονοταρίου, η διευθύντρια του σχολείου, είχε συναποφασίσει με το σύλλογο διδασκόντων θέτοντας ως στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών και των οικογενειών τους, την καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής και την εξασφάλιση της συνοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι δράσεις αυτές είχαν εγκριθεί και χρηματοδοτηθεί στα πλαίσια του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας και συνεχίστηκαν μετά το πέρας του προγράμματος σε εθελοντική βάση. Περιελάμβαναν, μεταξύ άλλων, διδασκαλία Ελληνικών σε μετανάστες γονείς ώστε να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, αλλά και να επικοινωνούν καλύτερα με το σχολείο. Το όλο εγχείρημα αποσκοπούσε στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των αλλοδαπών μαθητών και στην καλύτερη σχολική τους επίδοση.

Πρωτοβουλίες τέτοιου είδους επηρεάζουν θετικά, όπως αποδεικνύουν έρευνες – μελέτες, το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου και τους Έλληνες μαθητές, αφού αντισταθμίζονται τα ελλείμματα και ανεβαίνει το γνωστικό επίπεδο (Βαρνάβα – Σκούρα, 2008). Μια σειρά ερευνών καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του θέματος της διγλωσσίας και αποκαλύπτουν μια σειρά από παραμέτρους που σχετίζονται με αυτή.

Η έρευνα της Ρούλας Τσοκαλίδου με τίτλο: «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας» πραγματοποιήθηκε σε επιλεγμένα δημοτικά σχολεία της περιοχής του Βόλου κατά το σχολικό έτος 2003-2004, με στόχο την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη γλωσσική και γενικότερη συμπεριφορά των αλλοδαπών παιδιών και τη διερεύνηση της διγλωσσίας ως παράγοντα της μαθησιακής τους επιτυχίας. Τα θέματα που διερευνήθηκαν αφορούσαν στο περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα ζητήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη στις τάξεις παιδιών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής (σχέσεις, συμπεριφορές, ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας), στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά στη εκμάθηση των Ελληνικών, στο πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα εντός και εκτός σχολείου και στις υποδείξεις που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στους γονείς μη ελληνικής καταγωγής σχετικά με τη γλωσσική χρήση των παιδιών στο σπίτι. Από την έρευνα αυτή τα πιο σημαντικά συμπεράσματα που εξήχθησαν αφορούσαν στην ενθάρρυνση της διγλωσσίας των παιδιών που συμβάλλει, ανάμεσα στα άλλα, στην καλύτερη σύνδεση του σχολείου με τις δίγλωσσες οικογένειες και τις κοινότητες όπου ζουν τα παιδιά, στην τόνωση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησής τους, αλλά και στην ενθάρρυνση της γλωσσομάθειας και του περιορισμού των προκαταλήψεων όλων των παιδιών της τάξης. Με δεδομένα λοιπόν συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κοινωνικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας η

έρευνα καλεί τους εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν την «αφανή διγλωσσία» των παιδιών σε εμφανές πλεονέκτημα για όλη την τάξη (Τσοκαλίδου, [www.polydromo.gr](http://www.polydromo.gr)).

Μία άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από την Ασπασία Χατζηδάκη την άνοιξη του 2003 με τίτλο: «Η εμπλοκή των Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μία εμπειρική έρευνα». Η έρευνα αυτή είχε ως υποκείμενα Αλβανούς γονείς μαθητών Δημοτικού Σχολείου σε δύο μέρη της Ελλάδας και σκόπευε να συλλέξει πληροφορίες για την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στη σχολική ζωή και τη διγλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, να εξετάσει μοντέλα χρήσης των δυο γλωσσών από γονείς και παιδιά, να ενθαρρύνει την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας και να αξιολογήσει τις στάσεις των γονέων απέναντι στις δύο γλώσσες. Η έρευνα εστίασε στο θέμα της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, η οποία θεωρείται παράμετρος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών. Συνοπτικά η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δείχνουν έναν υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος και συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους, διότι οι ίδιοι πιστεύουν πως η εκπαίδευση είναι το μέσο κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης των παιδιών τους μέσα στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Επίσης φαίνεται ότι η πλειονότητα των γονέων, ακόμη κι αν ήδη επισκέπτονται το σχολείο σχετικά συχνά, επιθυμούν τακτικότερη επαφή. Τέλος η έρευνα καταδεικνύει ότι η συντριπτική πλειονότητα των γονέων δηλώνει ικανοποιημένη από την εκπαίδευση των παιδιών τους και ότι εμπιστεύεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους Έλληνες δασκάλους, καθώς θεωρούν ότι είναι αμερόληπτοι, δίκαιοι και κάνουν ό,τι μπορούν για την καλύτερη εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι ο Έλληνας / η Ελληνίδα εκπαιδευτικός είναι ευαισθητοποιημένος/η σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βοηθά τους μαθητές που ανήκουν στην πολιτισμική ετερότητα να αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου (Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, 2007).

Επίσης, σχετική με τη διγλωσσία έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Γ. Νικολάου με τίτλο: «Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Το παράδειγμα του σχολείου Αρμενοπαίδων. Μελέτη περίπτωσης». Η έρευνα έγινε το Σεπτέμβρη του 2001 στο σχολείο «Λ. και Σ. Αγκοπιάν» στο Νέο Κόσμο, με στόχο να διαπιστωθεί αν και μέσα από ποια διαδικασία οι μαθητές αναπτύσσουν τη διγλωσσική ικανότητα και να εξεταστεί το αν και κατά πόσο το δίγλωσσο Πρόγραμμα Σπουδών διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εξέλιξη και πορεία των μαθητών μέσα στο μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτοί εγκαταλείπουν πλέον το συγκεκριμένο σχολείο. Το γενικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η επιτυχία των μαθητών στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν διαφέρει σημαντικά από τον εθνικό μέσο όρο. Οι Αρμένιοι μαθητές συνεχίζουν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, όπου τα ποσοστά εγκατάλειψης

είναι χαμηλά. Η πρώτη ή μητρική γλώσσα των παιδιών αξιοποιείται μέσα από τις μεταγλωσσικές ικανότητες για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η ισορροπημένη διγλωσσία των Αρμένιων μαθητών τους διευκολύνει στην ευχερέστερη εκμάθηση και άλλων γλωσσών, με αποτέλεσμα να συναντάμε αρκετούς πολύγλωσσους στους κόλπους της παροικίας. Τέλος, από την έρευνα προκύπτει επίσης ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τις απαιτήσεις ενός σχολείου με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και πολυπολιτισμική σύνθεση, όπως το Σχολείο Αρμενοπαίδων (Νικολάου, [www.elemedu.upatras.gr/.../nikolaou.htm](http://www.elemedu.upatras.gr/.../nikolaou.htm)).

Ερευνητικό πρόγραμμα επίσης αναπτύχθηκε από την Κεσίδου Α. με τίτλο: «Πολιτισμικός πλουραλισμός και πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007. Συμμετείχαν σε αυτό 86 σχολικές μονάδες (29 Νηπιαγωγεία και 57 Δημοτικά Σχολεία), εκ των οποίων οι 85 βρίσκονται στην Κεντρική Μακεδονία και η μία στη Δυτική Μακεδονία. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν η διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής και συγκεκριμένα η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η πρόληψη φαινομένων σχολικής διαρροής, περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Επίσης στόχο του προγράμματος αποτελούσε η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και το σύνολο των γονέων, καθώς και η ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης και των τοπικών κοινοτήτων. Ακόμη, ζητούμενα του προγράμματος ήταν η διάχυση της διαπολιτισμικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο, η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους, προκειμένου να ζήσουν αρμονικά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Από τα αποτελέσματα του προγράμματος που έχουν σχέση με τη διγλωσσία και τη μητρική γλώσσα συνάγεται η ανάγκη για αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού με κατάρτιση και εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και δίγλωσσων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν και ως σύνδεσμοι σχολείου και οικογένειας. Ακόμη, τονίζεται η ανάγκη να ληφθεί μέριμνα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, γεγονός που βοηθά στην ανάπτυξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας και μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αποδεικνύει η εν λόγω έρευνα, συνδέεται άμεσα με τη διπολιτισμική, τη δίγλωσση εκπαίδευση και την διπολιτισμική ταυτότητα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η διπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως βάση τον ενδιάμεσο πολιτισμό.

Ενδιάμεσος είναι ο πολιτισμός εκείνος που οι συγκεκριμένοι μαθητές αναπτύσσουν, από τη στιγμή κατά την οποία δέχονται επιρροές από δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα, εκείνο της χώρας υποδοχής και εκείνο της χώρας καταγωγής. Ο ενδιάμεσος πολιτισμός θα πρέπει βεβαίως να λογίζεται ως ισότιμος με τους δύο άλλους εμπλεκόμενους πολιτισμούς και θεωρείται ότι θα πρέπει να αποτελεί την αφετηρία και το στόχο οποιουδήποτε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μειονοτήτων. Κατά συνέπεια στόχος είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας σε αυτά τα παιδιά, έννοια στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, η οποία είναι η νέα ταυτότητα του ατόμου που ανήκει στον ενδιάμεσο πολιτισμό και θεωρείται ως εμπλουτισμός και πλεονέκτημα έναντι του μονοπολιτισμού (Κεσίδου, στο [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr), 2008).

Μία άλλη έρευνα σχετική με το φαινόμενο της διγλωσσίας με τίτλο: «Διερευνώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Η οπτική των εκπαιδευτικών» πραγματοποιήθηκε από τους Βαρβάρα Αβραμίδου, Θεμιστοκλή Τσικαλά, Μαρία Λουλά & Αικατερίνη Καρυπίδου τον Οκτώβριο του 2009. Στην έρευνά αυτή τον πληθυσμό στόχο αποτέλεσαν εν ενεργεία δάσκαλοι και δασκάλες του νομού Θεσσαλονίκης και του νομού Σερρών. Η δειγματοληψία ήταν συμπτωματική και το δείγμα το αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων, 15 άντρες και 25 γυναίκες. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της στάσης των δασκάλων απέναντι σε ζητήματα που αφορούν στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας ήταν να αναλυθούν τα παρακάτω ερωτήματα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία, τι υποδείξεις κάνουν στους γονείς σχετικά με τη γλωσσική χρήση των δίγλωσσων παιδιών στο σπίτι, πώς προσεγγίζουν και πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την ετερογένεια της τάξης τους. Η έρευνα αυτή κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη και πολυπολιτισμική Ελλάδα δεν έχουν εκπαιδευτεί και σίγουρα δεν έχουν εμπειρία σε διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει μακρύ δρόμο να διανύσει μέχρι να κατανοήσει και να συνειδητοποιήσει τα πλεονεκτήματα των πολυπολιτισμικών τους τάξεων και να συνειδητοποιήσει τα θετικά της διγλωσσίας για τους μαθητές, για το σχολείο αλλά και την κοινωνία. Ένα άλλο σημαντικό ερευνητικό συμπέρασμα είναι ότι η ανάπτυξη της δίγλωσσης συνειδητοποίησης για δασκάλους, μαθητές και γονείς ελληνικής ή μη ελληνικής καταγωγής είναι πολύ σημαντική και όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να εργασθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης από την παραπάνω έρευνα διαφαίνεται ότι απουσιάζει από το ελληνικό σχολείο η πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία και η έμφαση στις σχέσεις ανάμεσα στις γλώσσες, κάτι που αποτελεί αναγκαιότητα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Επιπροσθέτως η

έρευνα κατέστησε σαφές ότι υφίσταται μια στενή σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία, την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας των παιδιών αλλά και τη συμμετοχή και πρόσβαση των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στη σχολική και κοινωνική ζωή.

Με δεδομένη την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού στα ελληνικά σχολεία είναι πλέον επιβεβλημένη η διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2006), ο εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί την ετερογένεια πρέπει να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια, ετοιμότητα και ενσυναίσθηση. Στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα παρέχεται πλέον η θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ανάγκη ο εκπαιδευτικός του σήμερα σχετικά με τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τη γλώσσα κ.ά. ενός ατόμου που προέρχεται από άλλη χώρα και βρίσκεται στο ελληνικό σχολείο. Πρόκειται για την απαραίτητη κατάρτιση που αποκτά κατά τη διάρκεια και μετά των σπουδών του, ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών σχολείων της χώρας. Ιδιαίτερα μεγάλη είναι η σημασία των σεμιναρίων διαπολιτισμικής αγωγής για νέους αλλά και παλιούς εκπαιδευτικούς, καθώς οι παλιότεροι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των ελληνικών πανεπιστημίων δεν είχαν καμία επαφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση λόγω της ανυπαρξίας σχετικών μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο. Όπως αναφέρει ο Μάρκου (Μάρκου, 1996), για να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος μιας επιφανειακής αντιμετώπισης των προβλημάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων, είναι απαραίτητη η διοργάνωση ειδικών σεμιναρίων υποχρεωτικής και προαιρετικής φύσης. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των διαπολιτισμικών σεμιναρίων επιβάλλεται από την αναγκαιότητα όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν στη θεωρία και στην πράξη τη πολιτισμική διαφοροποίηση του σημερινού σχολείου και τον τρόπο αποτελεσματικής αντιμετώπισής της. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στις εθνοπολιτισμικές ομάδες και ότι αυτό μπορεί να γίνει μέσα από ειδικά σεμινάρια επιμόρφωσης. Το επιχείρημα όμως δεν είναι σωστό, ληφθέντος υπόψη του γεγονότος ότι είναι αδύνατο να προσδιορίσει κάποιος τα μεικτά σχολεία εξαιτίας της συνεχούς μετακίνησης πληθυσμών και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα από το συγκεκριμένο σύστημα διορισμών και τοποθετήσεων να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο καλούνται να διδάξουν. Είναι λοιπόν αδύνατο να προβλέψουμε αν κάποιος εκπαιδευτικός θα τοποθετηθεί σε μία πολυπολιτισμική τάξη ή όχι. Τα πιο πολλά σχολεία άλλωστε σήμερα έχουν μαθητές που χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της διαφορετικότητας και ως εκ τούτου οι περισσότεροι νεοδιοριζόμενοι θα έχουν στις τάξεις τους τέτοια παιδιά (Μάρκου, 1996). Επιπλέον, αν θέλουμε να έχουμε μία καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση όπου δεν θα παρατηρούνται στα σχολεία μας

φαινόμενα ξενοφοβίας, ρατσισμού, κοινωνικού αποκλεισμού, περιθωριοποίησης, χαμηλών σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών και φαινόμενα ανισότητας ως προς τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, θα πρέπει να δεχτούμε την αναγκαιότητα της επαρκούς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μας. Όσο δεν υπάρχουν διαπολιτισμικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, η διαδικασία της παραδοσιακής εκπαίδευσης θα εξακολουθεί να αποξενώνει και να δημιουργεί μεγαλύτερες ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές. Η ποιοτική διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρόοδος ενός εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών εν πολλοίς εξαρτάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη διάθεσή τους αλλά και την κατάρτιση που αποκτούν για να αντιμετωπίσουν τα πολύπλοκα θέματα που αφορούν στις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. (Μάρκου, 1996).

Επίσης, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί την ετερογένεια της σχολικής του τάξης, πρέπει ο ίδιος να πάψει να είναι μονομερής και να προσπαθήσει να αντιληφθεί τις ανάγκες του άλλου. Αυτό είναι στην ουσία το μέσο που θα του επιτρέψει να δει τις δικές του πολλαπλές υπαγωγές. Με άλλα λόγια, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς η επεξεργασία και ο αναστοχασμός των δικών τους ταυτοτήτων και η αποδοχή των πολλαπλών αναφορών τους. (Ανδρούσου - Ασκούνη, [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

Μελετώντας και συνοψίζοντας τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τις παραπάνω έρευνες συνάγεται ότι η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο υπήρξε η αιτία για την ανάπτυξη ερευνητικών κυρίως εργασιών, μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί και να αναλυθεί το φαινόμενο της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας. Από τις έρευνες προκύπτει ότι τα μαθήματα μητρικής γλώσσας και η διγλωσση εκπαίδευση βελτιώνουν τη γλωσσική ικανότητα των αλλοδαπών μαθητών, βοηθούν στην καλύτερη σχολική τους επίδοση και διευκολύνουν την εκμάθηση άλλων γλωσσών. Επίσης η ενθάρρυνση της διγλωσσίας των παιδιών συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξή τους τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμη, γίνεται φανερό η ανάγκη να ληφθεί μέριμνα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, γεγονός που βοηθά στην ανάπτυξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας και μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Τέλος διαφαίνεται η μεγάλη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών σε όλη αυτή τη διαδικασία, αλλά και τα μεγάλα ελλείμματα που υπάρχουν στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, κατάρτιση αλλά και επιμόρφωσή τους.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών της διγλωσσίας θα λέγαμε πως ασχολείται κυρίως με την παιδαγωγική διάσταση του φαινομένου. Απουσιάζει όμως από την πλειοψηφία των



ερευνών η άποψη των γονέων των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η διερεύνηση θεμάτων όπως η στάση των αλλοδαπών γονέων απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους, η συμμετοχή τους στην εκπαίδευσή τους, οι πρακτικές τους όσον αφορά στην καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας ως γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως αναφέρει η Χατζηδάκη (Γκόβαρης, Θεοδοροπούλου, Κοντάκος, 2007), έρευνες κυρίως στο εξωτερικό έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει θετική επίδραση στη σχολική τους επίδοση και αυτό ισχύει για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών. Ανάμεσα στις θετικές συνέπειες της γονικής εμπλοκής είναι η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας, η βελτίωση της συνολικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο, η διατήρηση για μεγάλο χρονικό διάστημα των καλών σχολικών επιδόσεων, η βελτίωση των σχέσεων γονέων - παιδιού, η αύξηση του ενδιαφέροντος των εφήβων για τις θετικές επιστήμες, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών αλλά και των γονέων τους. Σύμφωνα με τη Νόβα -Καλτσούνη (2004), ως γονική εμπλοκή ορίζεται η έννοια της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, η οποία μπορεί να αναφέρεται στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και στις οποίες οι γονείς μπορεί να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους. Επίσης, οι δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης, όπως είναι η βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι ή οι συζητήσεις που αφορούν στο σχολείο. Ακόμα, σε μια ευρύτερη τοποθέτηση, η έννοια της γονικής εμπλοκής περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και την σημασία της, τις φιλοδοξίες, τους στόχους και τις προσδοκίες τους, καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που οι ίδιοι καλλιεργούν στα παιδιά τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της γονικής εμπλοκής σε επίπεδο οργανωμένων συλλόγων μεταναστών γονέων. Σύμφωνα με έρευνα του τμήματος Γεωγραφίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, που έγινε κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου του 2009, στη χώρα μας δραστηριοποιούνται 375 φορείς, εκ των οποίων 297 επίσημα αναγνωρισμένοι και 78 ανεπίσημοι ή άτυποι. Από τα καταγεγραμμένα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι υπάρχουν οργανωμένοι σύλλογοι μεταναστών της Αφγανικής, της Βουλγαρικής, της Γεωργιανής, της Αιθιοπικής, της Λατινοαμερικανικής και Ισπανικής, της Αραβικής και της Αλβανικής κοινότητας, που μεταξύ άλλων στα αντικείμενα ενασχόλησής τους αναφέρουν και τον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης ([galaxy.hua.gr~metanastes](http://galaxy.hua.gr/~metanastes)).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην δραστηριοποίηση της αλβανικής κοινότητας και ειδικά των γονέων, καθώς είναι γεγονός πως η χώρα μας δέχτηκε πολύ μεγάλο αριθμό Αλβανών μεταναστών, με αποτέλεσμα να γίνει η μοναδική χώρα στην Ευρώπη όπου μία ομάδα μεταναστών αντιπροσωπεύει πάνω από το 50% του μεταναστευτικού

της πληθυσμού. (Τριανταφυλλίδου, 2010). Αυτή τη διαπίστωση έρχονται να ενισχύσουν και τα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών (Υπουργείο Εσωτερικών, Ιούλιος 2004), σύμφωνα με τα οποία οι αλλοδαποί που βρίσκονται στην Ελλάδα προέρχονται από 134 χώρες. Οι χώρες προέλευσης έχουν τοποθετηθεί σε μια κλίμακα, ανάλογα με τον αριθμό των αλλοδαπών που προέρχονται από αυτές. Την υψηλότερη θέση στην κλίμακα αυτή κατέχει η Αλβανία, ως η χώρα προέλευσης απ' όπου προέρχεται το 63,24% όλων των αλλοδαπών που έχουν άδεια παραμονής. Σε ό,τι αφορά στο μαθητικό δυναμικό, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση - σύμφωνα με στοιχεία του ΠΙΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) - οι αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 9,7% φοιτούν στο Νηπιαγωγείο, σε ποσοστό 55,5% στο Δημοτικό, σε ποσοστό 23,1% στο Γυμνάσιο και ένα ποσοστό της τάξης του 11,7% φοιτά στο Λύκειο, Γενικό ή Επαγγελματικό. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν γεννηθεί στην Αλβανία (Γκότοβος και Μάρκου, 2004). Η τελευταία στατιστική αποτύπωση από το ΠΙΟΔΕ δείχνει μία μικρή διαφοροποίηση ανεβάζοντας το συνολικό ποσοστό στο 10,2% (ΠΙΟΔΕ, 1-12-2009, <http://www.antigone.gr/stats>).

Η πολύχρονη και μεγάλη αριθμητικά παρουσία των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα εγείρει αρκετά ζητήματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Ένα από αυτά είναι η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μεταναστών δεύτερης γενιάς, ως φυσικό επακόλουθο της μακρόχρονης παρουσίας της εθνότητας αυτής στην Ελλάδα. Αναδείχθηκαν όμως και θέματα που συνδέονται άμεσα με το ρόλο της μητρικής γλώσσας και της γονικής εμπλοκής μέσω κυρίως των συλλόγων τους αλλά και της έντονης δραστηριοποίησής τους σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Η έρευνα, όπως στη συνέχεια θα φανεί κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, έφερε στην επιφάνεια μεταξύ άλλων και το θέμα του επαναπατρισμού των Αλβανών που, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση που πλήττει την Ελλάδα, σήμερα φαίνεται ιδιαίτερα πιθανός. Επομένως το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αφού στόχο έχει να μην βρεθούν αναλφάβητοι μέσα στην ίδια τους την πατρίδα, αν επιστρέψουν εκεί.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος αναπτύχθηκε το θέμα της πολυπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας σε σχέση με την εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκαν εννοιολογικές προσεγγίσεις του φαινομένου της διγλωσσίας, αναλύθηκαν οι διαστάσεις της, καθώς και οι μορφές, οι σκοποί και τα προγράμματα της διγλωσσίας εκπαίδευσης. Επίσης εξετάστηκαν τα προβλήματα, οι δυσκολίες και τα εμπόδια εφαρμογής της στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Ακόμα αναλύθηκε η σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη διγλωσσία και έγινε αναφορά στα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στο βαθμό σύνδεσης αυτών με τη διγλωσσία. Επιπροσθέτως εξετάστηκε ο ρόλος των συλλόγων των μεταναστών σε ζητήματα εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η

γονική εμπλοκή στην προώθηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, δύο σχετικά καινούργια αντικείμενα έρευνας στο πεδίο αυτό. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάστηκε η έρευνα, η οποία επικεντρώθηκε στο ζήτημα που αφορά στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των Αλβανών μεταναστών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και κυρίως στους σκοπούς και τις αντιλήψεις των Αλβανών γονέων και εκπαιδευτικών καθώς και τον τρόπο μεθόδευσης των δράσεών τους μέσω των συλλόγων τους.

Η έρευνά μου εστιάστηκε στη γεωγραφική περιοχή του κέντρου της Αθήνας και της Κορίνθου, όπου υπάρχει μία πολύ σημαντική και ισχυρή δραστηριοποίηση των συλλόγων των Αλβανών μεταναστών.

Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνάς μου έχουν ως εξής:

α) Ανάδειξη της προβληματικής από την πλευρά των Αλβανών μεταναστών της Αθήνας και της Κορίνθου, δηλαδή καταγραφή των απόψεων των γονέων και των δασκάλων για την πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν.

β) Περιγραφή και καταγραφή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη δίγλωσσία και τα σχετικά προγράμματα.

γ) Ανάδειξη των δυσκολιών και των προβλημάτων που ανακύπτουν από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και ανάλυση της προέλευσης των προβλημάτων αυτών, είτε αφορούν στην τοπική κοινωνία είτε αφορούν στη επίσημη πολιτεία ή ακόμη και στην ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα.

Από αυτούς τους ειδικότερους στόχους απορρέουν τα ερευνητικά ερωτήματα που μέσα από αυτή την εργασία επιχειρήθηκε να απαντηθούν και που είναι τα εξής:

Ποια είναι η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των Αλβανών μαθητών, σύμφωνα με τις απόψεις της αλβανικής κοινότητας, των γονέων και των δασκάλων; Ποιοι είναι οι στόχοι της; Ποιες είναι οι αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα για να μπορέσουν να φέρουν σε πέρας το έργο τους (εμπόδια πολιτικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά); Ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής της δράσης κατά την άποψή τους; Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών; Με ποια μέσα και εργαλεία εργάζονται και ποιος ο ρόλος κινητοποίησης των γονέων σε όλη αυτή τη διαδικασία;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### 1. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση

#### 1.1. Πολυπολιτισμικότητα - Εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας δεν αναφέρεται σε μία νέα μορφή εξέλιξης των κοινωνιών, καθώς πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπήρχαν και στην αρχαιότητα αλλά και στο μεσαίωνα. Σαφώς οι σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες διαφέρουν από αυτές του παρελθόντος αφού έχουν διαμορφωθεί από μη συγκρίσιμους ιστορικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Παρά τις διαφορές όμως οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν και κοινά στοιχεία. Η ανάγνωση των πολιτισμικών επαφών αποδεικνύει ότι κατά κανόνα οι πολιτισμικές συνευρέσεις είχαν και έχουν τη μορφή της εκμετάλλευσης, της κατάκτησης του διαχωρισμού και της αφομοίωσης και επίσης σε πλείστες των περιπτώσεων ο πλουραλισμός δεν αναγνωρίστηκε ως δυνατότητα πολιτικής οργάνωσης της κοινωνικής τάξης, αλλά αντιθέτως αντιμετωπίστηκε ως επικίνδυνος ιδιαίτερα κατά τη συγκρότηση των εθνικών κρατών.

Η άρνηση της αναγνώρισης του πλουραλισμού είναι μία πραγματικότητα που συνοδεύει και την παράδοση της παιδαγωγικής σκέψης. Και είναι γεγονός πως η μετανάστευση και ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν αποτέλεσαν αιτία συστηματικού παιδαγωγικού προβληματισμού στο σύνολο των παιδαγωγικών θεωριών. Επίσης η έννοια της ετερότητας δε βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος της παιδαγωγικής σκέψης παρά το γεγονός ότι είναι ένα ζήτημα που συνοδεύει τη μετανάστευση (Γκόβαρης, 2004).

Η διαλεκτική και η συνάντηση των πολιτισμών σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο ο οποίος είναι δημιούργημα του φαινόμενου της παγκοσμιοποίησης, έχουν δημιουργήσει νέες καταστάσεις που συντελούν στην αλλαγή των συνθηκών συνύπαρξης λαών και πολιτισμών τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι κοινωνίες μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές και αυτό προκαλεί ανησυχίες, διλήμματα αλλά και νέες προοπτικές ανοίγοντας ταυτόχρονα μεγάλα πεδία μελέτης και έρευνας σε πολλά επιστημονικά επίπεδα. Η συνάντηση των πολιτισμών προκαλεί αναταράξεις οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν ως προκλήσεις για εποικοδομητικό διάλογο και συνεργασία με στόχο την αποδοχή της ετερότητας, αλλά μπορεί να εκληφθούν και ως αιτίες διάβρωσης παραδοσιακών εθνικών αξιών, θεσμών, συνηθειών και πρακτικών. Χαρακτηριστική είναι η θεωρία του Samuel Huntington για τη «σύγκρουση πολιτισμών», ο οποίος υποστηρίζει ότι μετά τον υπερκερασμό του ψυχροπολεμικού διπολισμού

οι διαχωρισμοί και οι συγκρούσεις μεταξύ των λαών είναι πολιτισμικής φύσης (Ιωσήφ, Σωκράτους, 2008).

Ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται στο ανθρωπογενές τμήμα του περιβάλλοντος και δεν περιλαμβάνει μόνο το υλικό μέρος του περιβάλλοντος δηλαδή τον αντικειμενικό πολιτισμό, αλλά και τον υποκειμενικό πολιτισμό δηλαδή τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο το ανθρωπογενές αυτό μέρος καθίσταται αντιληπτό. Καθώς οι άνθρωποι ζουν, αναπτύσσονται και δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, οικοδομούν και διαφορετικές απόψεις περί πολιτισμού και βεβαίως ανήκουν σε άλλους υποκειμενικούς πολιτισμούς ( Ζώνιου – Σιδέρη, Χαραμής, 1997).

Ο πολιτισμός επίσης είναι το σύνολο των ιστορικά διαμορφωμένων και απολύτως διακριτών συμπεριφορών των κοινωνικών ομάδων. Χρησιμοποιήθηκε ως σύμβολο διαφοροποίησης των υπό διαμόρφωση εθνικών κρατών κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα σε σχέση με άλλα κράτη, αλλά και απέναντι σε μειονότητες στο εσωτερικό τους. Σήμερα ο όρος πολιτισμός προσεγγίζεται εννοιολογικά ως ένα πεδίο λόγου μέσα στο οποίο εξελίσσονται συνεχώς ιδέες αξίες και έννοιες δια μέσου συνεχών συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων των ατόμων που δεν είναι απλοί φορείς ή εκπρόσωποι ενός πολιτισμού, αλλά υποκείμενα αυτού (Γκόβαρης, 2004).

### **1.1.1. Η πολυπολιτισμικότητα σε κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο**

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα έχει διαφορετικές σημασίες. Όσον αφορά στο επίπεδο της συλλογικότητας και των κοινωνικών ομάδων, σημαίνει εκτίμηση, αποδοχή ή προαγωγή πολλαπλών πολιτισμών με βάση τη δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού σε μια χώρα ή περιοχή, συνήθως στο πλαίσιο του σχολείου, στην οικονομία, στις πόλεις, στα έθνη. Με αυτήν την έννοια η πολυπολιτισμικότητα πλησιάζει στην έννοια του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Επίσης ως όρος περιγράφει την εσωτερική κατάσταση των προσώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και δηλώνει τη συνύπαρξη σε μία κοινωνία διάφορων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές αναφορές. Σήμερα όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου κατά το μάλλον ή ήττον ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία.

Σε πολιτικό πλαίσιο ο όρος απέκτησε επίσης την έννοια της υπεράσπισης της ισότιμης αναγνώρισης των διαφορετικών εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων απέναντι σε ένα μονοπολιτισμικό σύνολο αξιών. Η πολυπολιτισμικότητα ως ένα σύνολο από κουλτούρες, με διατήρηση της διαφοράς και διακριτών κοινωνικών χώρων, πολλές φορές αντιπαρατέθηκε στην αφομοίωση και στην κοινωνική ένταξη ([www.i-red.eu/institute.el.glossary](http://www.i-red.eu/institute.el.glossary)).

Ως πολιτική και ηθική ιδέα η πολυπολιτισμικότητα προβάλλει το ζήτημα της αναγνώρισης της ταυτότητας και του πολιτισμού εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν ως μειονότητες μέσα στην επικράτεια κράτους που είναι φορέας κυρίαρχου πολιτισμού. Σε μία χώρα που κυριαρχεί ένα πολιτικά ισχυρό έθνος, η πολυπολιτισμικότητα αποκτά το νόημα όχι της αποδόμησης των εθνικών ταυτοτήτων, αλλά της ισομερούς και δίκαιης ενίσχυσης αυτών. Η λογική της πολυπολιτισμικότητας υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να συνυπάρχουν - και αρμόζει να συνυπάρχουν - κοινωνικές ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Βασική αρχή της πολυπολιτισμικότητας είναι η διατήρηση αυτών των καταβολών μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα και όχι η αφομοίωση της μιας κοινωνικής ομάδας από την άλλη. Στα πλαίσια μιας τέτοιας προσέγγισης οι μειονοτικές ομάδες θα πρέπει να βρουν μία μορφή πολιτιστικού διαλόγου και φιλίας με τις ομάδες της πλειοψηφίας με απώτερο σκοπό τη διαφύλαξη της πολιτιστικής τους ιδιαιτερότητας. (Ανδρούσου – Ασκούνη, 2009).

Ενισχυτικές αυτής της άποψης είναι και οι θέσεις του Καναδού φιλοσόφου Kymlicka, ο οποίος αναφέρεται σε ένα μοντέλο πολυπολιτισμικού φιλελευθερισμού που έχει ως δεδομένο τον εθνοτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, την ατομική αυτονομία και τους ισχυρούς πολιτισμικούς δεσμούς με την ομάδα προέλευσης. Ο Kymlicka υποστηρίζει επίσης ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μην καταπιέζονται οι πολιτισμικές αρχές και αξίες της μειονότητας από την κυρίαρχη ομάδα έτσι ώστε η μειονότητα να απολαμβάνει πλήρη γλωσσικά, παιδαγωγικά και πολιτικά δικαιώματα. Επομένως πολυπολιτισμός κατά τον Kymlicka σημαίνει χάραξη και εφαρμογή συγκεκριμένης πολιτικής που περιλαμβάνει μία σειρά μέτρων στήριξης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και των αξιών των μεταναστευτικών πληθυσμών (Ανδρούσου – Ασκούνη, 2009 και Γκόβαρης, 2004).

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολιτισμική πολλαπλότητα των σύγχρονων κοινωνιών δημιουργεί όπως είναι φυσικό νέες προκλήσεις ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, το οποίο καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις ανάγκες ενός εθνικά και πολιτισμικά ετερόκλητου μαθητικού πληθυσμού. Εκπαίδευση με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα σημαίνει απάντηση και λύση στα προβλήματα που συσσωρεύονται από τη μαζική συμπερίληψη παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα ίδια σχολεία. Σημαίνει ακόμη ανεκτικότητα, σεβασμό, αποδοχή και εκτίμηση του διαφορετικού, παραδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και βεβαίως παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Ιωσήφ, Σωκράτους, 2008).

### **1.1.2. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση**

Ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αντιπροσωπεύει μία μεγάλη ποικιλία σχολικών προγραμμάτων, πρακτικών, υλικών που ο σχεδιασμός τους στοχεύει στην βοήθεια παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Μέσα από την ποικιλία αυτή των προγραμμάτων και των πρακτικών γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί η σχολική επίδοση μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες και έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, να διδαχθεί η γλώσσα και ο πολιτισμός στους μαθητές διαφορετικών κοινωνικών ομάδων με διακριτές εθνοπολιτισμικές αναφορές, καθώς και να διδαχθούν στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της όσμωσης των πολιτισμών και της διαμόρφωσης πολλαπλών ταυτοτήτων. Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αυτήν την περίπτωση είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό γίγνεσθαι. και ο εμπλουτισμός όλου του εκπαιδευτικού προγράμματος με στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών, με στόχο να διευρύνουν οι μαθητές τους ορίζοντές τους και να κατανοήσουν το σύγχρονο κόσμο (Γκόβαρης, 2004).

### **1.2. Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός – Η θέση της ετερότητας**

Η εκπαίδευση σήμερα είναι ένας πολύ σημαντικός κοινωνικός θεσμός. Αποτελεί πολύ σημαντική κατάκτηση υπό την έννοια ότι η καθιέρωση της ως καθολική, υποχρεωτική και σε πολλές περιπτώσεις δωρεάν παρεχόμενη μεγάλωσε τις δυνατότητες πρόσβασης των ανθρώπων σε αυτή. Η εκπαίδευση είναι σαφώς επιφορτισμένη με τη μόρφωση, την καλλιέργεια, τη διαπαιδαγώγηση και την παροχή εφοδίων στα νεαρά μέλη μιας κοινωνίας με σκοπό να προετοιμάσει κατάλληλα την ενήλικη ζωή τους και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή. Επιπροσθέτως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αξιολογεί τους εκπαιδευομένους και πιστοποιεί την κατοχή και επάρκεια των γνώσεών τους απονέμοντας τους ανάλογους τίτλους σπουδών. Επιτελεί επομένως η εκπαίδευση δύο πολύ σημαντικές λειτουργίες, της κοινωνικοποίησης και της επιλογής. Με τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης τα άτομα διδάσκονται μεταξύ άλλων κοινούς κώδικες συμπεριφοράς, αρχές και αξίες με προφανή στόχο την πλήρη ένταξή τους στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά η λειτουργία της επιλογής εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την τοποθέτηση και κατανομή των ατόμων σε κοινωνικές θέσεις ως αποτέλεσμα του επαγγέλματος που τα άτομα θα επιλέξουν όταν ενηλικιωθούν. Ακόμη η εκπαίδευση αξιολογεί τις σχολικές

επιδόσεις των εκπαιδευομένων, επομένως μέσω της εκπαίδευσης επιλέγονται οι μαθήτριες και οι μαθητές που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο ή ανώτατο επίπεδο. Και με δεδομένο το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών μπορεί να αποτελέσει βασικό τυπικό αλλά και ουσιαστικό προσόν για την είσοδο στον κόσμο της εργασίας, γίνεται σαφές ότι η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την εργασία και επομένως με την κοινωνική ανέλιξη. Η εκπαίδευση λοιπόν ως θεσμός είναι το ενδιάμεσο σκαλοπάτι ανάμεσα στην κοινωνική θέση από την οποία προέρχεται ένα άτομο και στην κοινωνική θέση που το άτομο αυτό θα μπορούσε να καταλάβει μέσα στην κοινωνία μέσα από την προσωπική του επιτυχή προσπάθεια (Οικονόμου, Φερώνας, 2006).

Η εκπαίδευση, δηλαδή το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιεί πανομοιότυπο γλωσσικό κώδικα με αυτόν των προνομιούχων τάξεων, παρέχει γνώσεις και διδάσκει ιδέες και απόψεις παρόμοιες με το πολιτιστικό κεφάλαιο αυτών των τάξεων. Δημιουργείται επομένως ένα σχολικό περιβάλλον οικείο στα παιδιά που προέρχονται από αυτές τις τάξεις και όπως είναι ευνόητο εξασφαλίζεται σε αυτά σε ένα μεγάλο βαθμό η σχολική πρόοδος και επιτυχία, καθώς ο κόσμος του σχολείου αποτελεί τρόπον τινά τη συνέχεια του οικογενειακού τους κόσμου. Αυτού του είδους η εκπαίδευση δεν παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους και άρα μεροληπτεί υπέρ κάποιων, συμβάλλει στον κοινωνικό αποκλεισμό μεγάλου αριθμού μαθητών, καθώς φροντίζει για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνίας και άρα και των κοινωνικών ανισοτήτων. Για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων ο κόσμος του σχολείου με τη διαφορετική γλώσσα, τους κανόνες του, τις συγκεκριμένες ιδέες και απόψεις που αναπαράγει, είναι κάτι ξένο και αυτό μπορεί σε ένα βαθμό να εξηγήσει τις χαμηλές σχολικές τους επιδόσεις.

Το σχολείο διατηρεί και αναπαράγει την κοινωνία, τις κυρίαρχες ιδεολογίες, την κοινωνική ανισότητα και επομένως δε συμβάλλει στη παροχή δυνατοτήτων για ανοδική κοινωνική κινητικότητα και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι παιδιά προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν επί το πλείστον σύντομη σχολική σταδιοδρομία και δεν κατορθώνουν να φτάσουν ή και να φέρουν σε πέρας τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι το σχολείο οδηγεί αυτά τα άτομα σε επαγγέλματα και ασχολίες που τα κατατάσσουν σε κοινωνικές θέσεις που δε διαφέρουν ιδιαίτερα από τις αντίστοιχες κοινωνικές θέσεις των γονιών τους (Οικονόμου, Φερώνας, 2006).

Τα άτομα που ανήκουν στην ετερότητα βιώνουν έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική ανισότητα μέσω της εκπαίδευσης καθώς πλήττονται από την έλλειψη μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής ένταξης στην κοινωνία του κυρίαρχου πολιτισμού. Αναφορικά με την περίπτωση της Ελλάδας θα λέγαμε πως ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποκλείει τους ξένους και τους μετανάστες από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις,



καθώς χαρακτηρίζεται από έλλειψη παροχής ικανοποιητικού βαθμού εκπαίδευσης σε κατηγορίες παιδιών που προέρχονται από μειονότητες ή μειονοτικές ομάδες και παιδιά μεταναστών. Ακόμη και στην περίπτωση που διδάσκονται τη γλώσσα τους, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας αποκλείει τους μετανάστες από τη συνέχεια των σπουδών τους σε ανώτερο ή και ανώτατο επίπεδο. Αυτή η αναφορά αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται η πολυπολιτισμική (και εσχάτως ονομασθείσα διαπολιτισμική) εκπαίδευση που επικεντρώνεται σε θέματα πρόσβασης και φοίτησης με σκοπό την ένταξη στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από μειονότητες, μετανάστες και παλιννοστούντες (Γεωργογιάννης, 1997). Η ίδρυση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το νόμο 2413/96 είναι σίγουρα μία θετική εξέλιξη για την ελληνική πραγματικότητα, γιατί το σκεπτικό της δημιουργίας τους αφορά στην ικανοποίηση αναγκών για μόρφωση των παιδιών αυτών και σκοπό έχει να καλύψει παιδαγωγικά κενά που έχουν προκύψει και να μειώσει το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού τους (Οικονόμου, Φερόνας, 2006). Από την άλλη πλευρά πρέπει να αναφερθεί ότι ο Νόμος 2413/96 εγκυμονεί τον κίνδυνο μιας διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτική υπό την έννοια ότι εμπεριέχει αντιφάσεις, η υπέρβαση των οποίων είναι σε μεγάλο βαθμό δυνατή κατά την υλοποίησή του. Νόμου μέσα από την ενεργοποίηση ή μη των διατάξεων που εγκυμονούν τον κίνδυνο μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Έτσι η ανάδειξη των θετικών στοιχείων του νόμου θα εξαρτηθεί κυρίως απ' αυτούς που καλούνται να τον υλοποιήσουν. Παρόλο που έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την ψήφιση του νόμου, βασικές διατάξεις του δεν έχουν ακόμα μεταφραστεί σε εκπαιδευτική πράξη. Έχουν βέβαια μετονομαστεί περισσότερα από είκοσι δημόσια σχολεία σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όμως σε αυτά δεν έχουν ακόμα εφαρμοσθεί εξειδικευμένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και δεν διαφοροποιούνται από τα λοιπά σχολεία. Παρατηρούνται μάλιστα περιπτώσεις σχολείων όπου αντί να σημειώνεται πρόοδος αυτά παρουσιάζουν εικόνα παλαιότερων συγκρουσιακών και αντιφατικών καταστάσεων. Παρά την ψήφιση του νόμου 2413/96 και την προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ για τη μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», ή αλλιώς από την «εκπαίδευση των ξένων» στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», βρισκόμαστε σε μια αντιφατική κατάσταση, κατά την οποία ενώ το ΥΠΕΠΘ επιμένει με τη λήψη θεσμικών μέτρων, η εκπαιδευτική πράξη αντιστέκεται. Φορείς των αντιστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη είναι οι γονείς αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και προπάντων η διοίκηση της εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2000). Την άποψη αυτή ενισχύει και ο Γκότοβος υποστηρίζοντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει μόνο σε ένα δημοκρατικό σχολείο που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη εθνική καταγωγή, τη φυλή, το φύλο και

τη θρησκεία, ως πολιτικά και κοινωνικά ίσους. Το σχολείο, στο πρόγραμμα του οποίου ο πολίτης ενός κράτους, για παράδειγμα ο μειονοτικός πολίτης, παρουσιάζεται ως προέκταση του λαού μιας άλλης χώρας, και μάλιστα με συγκεκριμένες ψυχικές, αξιακές και συναισθηματικές δεσμεύσεις απέναντι στο τρίτο κράτος, είναι σχολείο που προάγει και εφαρμόζει την ιδεολογία του μειονοτικού εθνικισμού και ουδόλως μπορεί να θεωρηθεί ένα διαπολιτισμικό σχολείο (Γκότοβος, 2007).

### **1.3. Ετερότητα και δικαίωμα στην εκπαίδευση**

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό μεγάλες κοινωνικές ομάδες συμπεριλαμβανομένης βεβαίως και αυτής του ετερογενούς πληθυσμού. Οι καταγόμενοι από τις μη προνομιούχες τάξεις ή τα άτομα που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι αλλοδαποί, είναι εκείνοι που πλήττονται περισσότερο από τη δομή και τη συνάρθρωση της εκπαίδευσης και αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκλεισμού και σχολικής αποτυχίας. Επιδίωξη όμως μιας σύγχρονης και δημοκρατικής κοινωνίας είναι να μπορούν όλοι να εκπληρώσουν τις φιλοδοξίες τους, να έχουν ευκαιρίες για βελτίωση της θέσης τους ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση και να απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση που κάθε παιδί έχει, αναφέρεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που είναι ο πρώτος παγκόσμιος νομικά δεσμευτικός κώδικας για τα δικαιώματα που όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν. Θέτει στοιχειώδεις αρχές για την ευημερία των παιδιών στα διάφορα στάδια εξέλιξής τους και αποτελείται από 54 άρθρα. Η Σύμβαση ξεκίνησε με πρωτοβουλία της πολωνικής κυβέρνησης και της UNICEF, υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου 1989 και τέθηκε σε ισχύ το 1990. Μέχρι σήμερα έχει επικυρωθεί σχεδόν από όλες τις χώρες του κόσμου, ενώ στην Ελλάδα επικυρώθηκε το 1992 (ΦΕΚ 192/2.12.92). Ένα εξόχως σημαντικό μέρος της συγκεκριμένης σύμβασης αναφέρεται στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των παιδιών και ιδιαίτερα στο δικαίωμα της εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται στα άρθρα 28 και 29. Το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναφέρεται στο δικαίωμα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εκφράζει με ιδιαίτερα ισχυρό τρόπο την οικουμενικότητα του ανθρώπινου δικαιώματος στην εκπαίδευση, το οποίο αφορά όλα τα παιδιά, με τις αντίστοιχες υποχρεώσεις του κράτους να το διασφαλίζει, να το προάγει και να το προστατεύει πλήρως. Το άρθρο 29 αναφέρεται στην παιδαγωγική αλλά και στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία - και συνιστά πραγματικά βαθιά αλλαγή - είναι το σημείο του άρθρου που

σηματοδοτεί την αναγνώριση ζητημάτων πολιτισμικής διαφοροποίησης και πλουραλισμού ως αναπόσπαστο κομμάτι του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Επιπροσθέτως στην παράγραφο αυτή αναγνωρίζεται η πολιτισμική διαφοροποίηση εντός των εθνικών κρατών και είναι προφανής η απαίτηση για ίση μεταχείριση όλων των πολιτισμών, η οποία βεβαίως συνεπάγεται ριζικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και στις δομές και στις πρακτικές του συστήματος. Το άρθρο 29 στο σύνολό του τοποθετεί σταθερά την εκπαίδευση μέσα στην παραδοσιακή οικουμενικότητα που ορίζουν οι αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: αξιοπρέπεια, σεβασμός, ειρήνη, ανεκτικότητα και ασφαλώς ισότητα έμφυλη, φυλετική και εθνική (Ανδρούσου – Ασκούνη, 2009). Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, είναι το ισχυρότερο όπλο στα χέρια των φτωχών ανθρώπων που αγωνίζονται να βελτιώσουν τις ζωές τους και να ξεφύγουν από την απόλυτη φτώχεια. Λαμβάνοντας εκπαίδευση οι άνθρωποι στις αναπτυσσόμενες χώρες αυξάνουν τις πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας, η οποία θα τους εξασφαλίσει τροφή, στέγη και αυτοεκτίμηση. Το δικαίωμα για την παιδεία και την εκπαίδευση του ανθρώπου ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα αντικατοπτρίζει το βαθμό και την ποιότητα της δημοκρατίας μιας κοινωνίας. Η παιδεία, είτε με την έννοια της εκπαίδευσης, είτε με την έννοια της αγωγής ή της μόρφωσης, έχει αξία όταν παρέχεται σε όλους και όταν όλοι έχουν ανοικτό δικαίωμα πρόσβασης χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση όμως μπορεί να αποδειχθεί μία απλή θεωρητική προσέγγιση αν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν χαρακτηρίζεται από την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους εκπαιδευομένους.

#### **1.4. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση**

Στα πλαίσια κάθε συζήτησης που γίνεται για την εκπαίδευση των μεταναστών ιδιαίτερη σημασία κατέχει η έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Στην έννοια αυτή διακρίνουμε τρεις διαστάσεις που αφορούν: α) στην αρχική πρόσβαση στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, β) στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και γ) στα μακροχρόνια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και γενικότερα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ισότητας ευκαιριών στον εργασιακό και τον κοινωνικό τομέα (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003). Πώς όμως τα παιδιά των μειονοτήτων θα έχουν εξασφαλισμένη την ισότητα των ευκαιριών μέσα στα σχολεία; Ο Rex (Rex, 1987 στο Παλαιολόγου, Ευαγγέλου 2003) αναφέρει μια σειρά παραγόντων που μπορούν να εγγυηθούν την ισότητα των ευκαιριών στα σχολεία, οι κυριότεροι των οποίων είναι οι εξής:

- Η διδασκαλία των μαθητών πρέπει να γίνεται στη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.
- Η γλώσσα της χώρας υποδοχής πρέπει να διδάσκεται από την αρχή ως δεύτερη γλώσσα, με τρόπο που να διασφαλίζει την επαρκή γνώση και δεν εμποδίζει την πρόοδο στα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών, ώστε οι μαθητές να μην στερούνται τη δική τους κληρονομιά, αλλά να νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής.
- Οι γλώσσες, η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης πρέπει να διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς να εκλαμβάνονται ως μαθήματα χαμηλού κύρους ή ως δευτερεύοντα, για να μπορούν να έχουν την ίδια αξία με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και τη ιστορία της χώρας υποδοχής. Αντίθετα πρέπει να δίνεται θετική έμφαση στα παραπάνω μαθήματα ως ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών και όχι μόνο των μεταναστών. Πρέπει να επιδιώκεται η εξάλειψη από όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος των στοιχείων εκείνων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μειονοτήτων και είναι κατάλοιπα παλαιότερων ιστορικών περιόδων.

Είναι λοιπόν ευνόητο πως η επιτυχία κάθε μεταναστευτικής ή εκπαιδευτικής πολιτικής ενός κράτους εξαρτάται από το βαθμό που τηρεί τα πιο πάνω κριτήρια και θα πρέπει να εξετάζεται σε συσχετισμό με τις ευκαιρίες που παρέχει στους αλλοδαπούς μαθητές.

Ο όρος **ισότητα ευκαιριών** στην εκπαίδευση έχει τη βάση του στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Shultz, 1972 στο Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001) που πρωτοεμφανίστηκε στις Η.Π.Α και υποστήριξε την αναγκαιότητα εξίσωσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών των πιο αδικημένων κοινωνικών ομάδων. Η θεωρία αυτή γρήγορα υιοθετήθηκε από τις κυβερνήσεις των δυτικών χωρών, γιατί πρόβαλε την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών ως ένα πρωταρχικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης, καθώς συνέδεσε τις οικονομικές επενδύσεις με τις επενδύσεις στον άνθρωπο, στην ευφυΐα του, στην εφευρετικότητά του και επομένως στην εκπαίδευσή του ( Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

### **1.5. Σχολική προσαρμογή**

Παράλληλα με το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών πολύ μεγάλη σημασία για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει το ζήτημα της σχολικής τους προσαρμογής. Γενικά ο όρος της

σχολικής προσαρμογής ή σχολικής δυσπροσαρμοστικότητας έχει μια διάσταση ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα και δηλώνει τους εξής τέσσερις τύπους δυσλειτουργίας (Glidewell και Swallow, 1969 στο Παλαιολόγου – Ευαγγέλου, 2003):

1. Την αντικοινωνική συμπεριφορά (μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς)
2. Τις δυσκολίες εσωστρεφούς συμπεριφοράς
3. Τις δυσκολίες εξωστρεφούς συμπεριφοράς
4. Τα αναπτυξιακά προβλήματα π.χ. δυσκολίες στην εκφορά του λόγου

Επομένως τα παιδιά με δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά είναι εκείνα τα οποία αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που θέτει το σχολείο για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους.

Εξετάζοντας την περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών που είναι το επίκεντρο της ερευνητικής μας προσπάθειας, θα λέγαμε ότι αποτελούν μία εντελώς ιδιαίτερη περίπτωση, διότι λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διαφορετικότητας εκδηλώνουν πολύ συχνά δυσκολίες προσαρμογής, οι οποίες εκφράζονται με μορφές είτε εξωστρεφούς είτε εσωστρεφούς συμπεριφοράς. Τα κυριότερα προβλήματα θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής (Maldonado - Colon, 1986 στο Παλαιολόγου - Ευαγγέλου, 2003): Διαταραχή προσοχής, δυσκολία στη διεκπεραίωση μιας εργασίας, ονειροπόληση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νευρικότητα, άγχος, φόβος, σπάνια ομιλία, άρνηση απάντησης σε ερωτήσεις, μη συμμετοχή εύκολα σε συζητήσεις, έλλειψη γενικής συμμετοχής στη τάξη, έλλειψη κινήτρων για εργασία και για μάθηση. Η ομαλή μαθησιακή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών εξαρτάται άμεσα από το βαθμό κατοχής της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δηλαδή της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο βαθμός επάρκειας της γλώσσας της χώρας υποδοχής επηρεάζει τη σχολική επίδοση του αλλοδαπού μαθητή και αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στα γλωσσικά ή θεωρητικά μαθήματα, τα οποία προϋποθέτουν καλή ικανότητα χειρισμού της γλώσσας. Επομένως είναι φανερή η σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολικής προσαρμογής, γλωσσικής επάρκειας, καλών ή κακών σχολικών επιδόσεων, επιτυχίας ή αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

#### **1.6. Σχολική επίδοση και επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών**

Με τον όρο «σχολική επίδοση» εννοούμε την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής στη διαδικασία της μάθησης. Το σχολείο θέτει ορισμένους σκοπούς και δραστηριοποιεί τους μαθητές του στην

επίτευξη των σκοπών αυτών. Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές πετυχαίνουν τους σκοπούς ονομάζεται "σχολική επίδοση". Οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της καθημερινής προσπάθειάς τους στη διαδικασία της σχολικής εργασίας (Διαμαντόπουλος Π. 1995).

Εξετάζοντας τη σχέση που έχει η παρεχόμενη εκπαίδευση με τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών θα μπορούσαμε να πούμε πως όπως υποστηρίζουν οι Bourdieu και Passeron στη θεωρία τους περί πολιτισμικού κεφαλαίου, το σχολείο εξασφαλίζει τη σχολική πρόοδο στα παιδιά συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, διότι αναπαράγει το πολιτιστικό κεφάλαιο αυτών των ομάδων και επομένως συγκροτεί ένα γνωσιακό περιβάλλον ιδιαίτερα οικείο σε αυτά τα παιδιά (Οικονόμου Φερώνας, 2006).

Ο Bourdieu (1966) (Φραγκουδάκη, 1985), επιχειρεί να παρουσιάσει μια άλλη όψη του αναπαραγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο που παίζει το «πολιτιστικό κεφάλαιο» στη διαδικασία διατήρησης και αναπαραγωγής των οικονομικών και κοινωνικών δομών.

Κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα ορισμένο έθος, δηλαδή ένα σύστημα αξιών που συμβάλλει στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού, τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο, όσο και στο σχολικό θεσμό. Η μορφωτική κληρονομιά είναι υπεύθυνη για τη διαφορετική ποσοστιαία επιτυχία τους.

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της ευρείας οικογένειας στη σχολική επίδοση είναι αποκλειστικά μορφωτική. Τη στενότερη σχέση με τη σχολική επιτυχία την έχει το γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογενειακής ομάδας. Η σχολική επίδοση εμφανίζεται να έχει άμεση σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων της πρώτης και δεύτερης γενιάς και ο τόπος κατοικίας, μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τις πιο σημαντικές παραλλαγές της σχολικής επιτυχίας ακόμα και στο υψηλότερο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδρομής. Με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά των ανώτερων στελεχών διαφοροποιούνται μεταξύ τους από επιμέρους κοινωνικές διαφορές, έτσι και τα παιδιά από τη λαϊκή τάξη που έχουν φτάσει στην ανώτατη εκπαίδευση, φαίνεται πως ανήκουν σε οικογένειες διαφοροποιημένες από το μέσο όρο της κατηγορίας τους, ως προς το γενικό μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού συνόλου και το μέγεθος της οικογένειας.

Οι πιθανότητες πρόσβασης στη μέση ή ανώτατη εκπαίδευση έχουν άμεση σχέση κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος τη στιγμή της εισόδου στη μέση εκπαίδευση.

Τα παιδιά που προέρχονται από πιο προνομιούχο περιβάλλον δεν κληρονομούν από την οικογένεια μόνο συνήθειες που είναι πολύ χρήσιμες στα σχολικά

τους καθήκοντα και το σημαντικότερο προνόμιό τους δεν είναι η άμεση βοήθεια που μπορούν οι γονείς να τους παρέχουν. Κληρονομούν επιπλέον γνώσεις, αλλά και δεξιότητες. Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει και το «μορφωτικό κεφάλαιο» καθώς και ορισμένες «στάσεις» και «συμπεριφορές» απέναντι στο σχολείο που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία που ο P. Bourdieu ονομάζει «μορφωτικό ταξικό έθος». Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την ελεύθερη παιδεία, ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια, γνώσεις και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα. Τα μορφωτικά αυτά εφόδια έχουν άμεση σχολική χρησιμότητα, γιατί εφοδιάζουν τα άτομα με προδιάθεση στη μάθηση. Αποτελούν ένα είδος εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο που έχει άμεση επίδοση (Φραγκουδάκη, 1985).

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein περί γλωσσικών κωδίκων επικοινωνίας, η γλώσσα, η γνώση του χειρισμού της και η ευχέρεια εκμάθησης των κανόνων της είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Οι διάφορες κοινωνικές τάξεις μιλούν διαφορετική γλώσσα. Η γλώσσα που το σχολείο διδάσκει είναι η γλώσσα των μεσοστρωμάτων, με αποτέλεσμα να ευνοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα μεσοστρώματα ή από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα με την είσοδό τους στο σχολείο βρίσκονται σε άγνωστο γλωσσικό περιβάλλον και έχουν λιγότερες πιθανότητες για σχολική επιτυχία. Ο Bernstein από το 1958 μέχρι το 1961 ορίζει δύο γλώσσες: την κοινή γλώσσα που μιλούν τα στρώματα των εργαζομένων και την επίσημη γλώσσα που μιλούν τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι η γλώσσα του σχολείου. Από το 1962 μέχρι σήμερα αντικατέστησε την ορολογία αυτή «κοινή» και «επίσημη» γλώσσα με τους όρους «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας.

Οι δύο αυτοί κώδικες διαφέρουν κυρίως ως προς τη δομή τους και εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας. Οι δύο γλώσσες εκφράζουν διαφορετικές σχέσεις κοινωνικές, διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας που αποτυπώνουν διαφορετική ιεραρχία στο εσωτερικό της οικογένειας και διαφορετική χρήση του λόγου στις οικογενειακές σχέσεις. Ο «περιορισμένος γλωσσικός κώδικας» συγκρινόμενος με τον «επεξεργασμένο» περιλαμβάνει σχετικά απλή δομή και ακαμψία στη συντακτική οργάνωση. Αντίθετα, ο «επεξεργασμένος» χαρακτηρίζεται από ακριβή γραμματική και συντακτική δομή και επιτρέπει την περίπλοκη χρήση εννοιών. Η επίδραση των δύο αυτών γλωσσικών συστημάτων στα παιδιά διαμορφώνει δύο διαφορετικές σχέσεις με τη γλώσσα.

Το παιδί των μεσοστρωμάτων μαθαίνει την επίσημη γλώσσα μέσα στην οικογένεια. Μαθαίνει να χρησιμοποιεί το λόγο περισσότερο. Όταν φτάνει στο σχολείο, γνωρίζει την επίσημη

γλώσσα, αλλά και την κοινή. Επίσης γνωρίζει και την κοινωνική χρήση της κάθε γλώσσας. Το παιδί των μεσοστρωμάτων επομένως βρίσκεται στο σχολείο σε γλωσσικό περιβάλλον γνωστό. Είναι έτοιμο να αποδεχθεί το ρόλο του δασκάλου και την οργάνωση του σχολείου και γνωρίζει τη γλώσσα και την οργάνωση του σχολείου. Αντίθετα, το παιδί από τα λαϊκά στρώματα γνωρίζει μόνο την κοινή γλώσσα. Με την είσοδό του στο σχολείο βρίσκεται σε γλωσσικό περιβάλλον ξένο και ανοίκειο. Το σχολείο μιλάει μια «άλλη» γλώσσα, την πρότυπη γλώσσα. Για να επικοινωνήσει με το δάσκαλο είναι υποχρεωμένο να «μεταφράζει» τη σχολική γλώσσα στο δικό του γλωσσικό σύστημα που έχει άλλη δομή. Τα μέλη των λαϊκών στρωμάτων χρησιμοποιούν λιγότερο το λεκτικό σύστημα επικοινωνίας, για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μιλούν λιγότερο με τα παιδιά τους και επιβάλλουν τη γνώμη τους με μονολεκτικές εντολές ή την προστακτική φωνή. Επομένως, η προσαρμογή των παιδιών από τις κατώτερες λαϊκές τάξεις στην πρότυπη γλώσσα του σχολείου είναι δυσκολότερη και η επίδοση γενικά χαμηλότερη.

Οι έρευνες του Bernstein αποδεικνύουν ότι τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα έχουν πολύ χαμηλότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και αυτό συντελεί στη γενικότερη σχολική τους επίδοση, δημιουργώντας την προϋπόθεση να γίνουν κακοί μαθητές. Στον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα» αντιστοιχεί και εκφράζεται ένα σύστημα οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια που ο Bernstein ονόμαζε «σύστημα κλειστών ρόλων». Αντίθετα, στον αντίστοιχο «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα» αντιστοιχεί και εκφράζεται η οργάνωση που ονομάζει «σύστημα ανοικτών ρόλων». Το σύστημα των «κλειστών ρόλων» αντιστοιχεί στον «περιορισμένο γλωσσικό κώδικα», όπου το Εγώ είναι λιγότερο παρόν και οι γλωσσικές του επιλογές πιο περιορισμένες. Η απλή και δύσκαμπτη σύνταξη αποθαρρύνουν τη γλωσσική εφευρετικότητα. Ο «περιορισμένος κώδικας» δυσκολεύει το άτομο στο χειρισμό των αφηρημένων εννοιών. Οι αλλοδαποί μαθητές, μέλη του συστήματος των κλειστών ρόλων, φορείς εντελώς διαφορετικού πολιτιστικού κεφαλαίου και εκ φύσεως ελλειμματικοί ως προς τους γλωσσικούς κώδικες του επίσημου σχολείου, βρίσκονται πολύ κοντά στη σχολική αποτυχία ως αποτέλεσμα αυτής της υφιστάμενης πραγματικότητας (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001). Το «ανοικτό» σύστημα ρόλων χαρακτηρίζεται από οργάνωση των οικογενειακών σχέσεων προσανατολισμένη στο άτομο, την ατομικότητα του κάθε μέλους. Ο τομέας των αποφάσεων είναι ανοικτός στην κρίση όλων των μελών με αρκετά περιθώρια πρωτοβουλίας στα παιδιά. Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στον έλεγχο που ασκεί στη σχέση των παιδιών με την ομάδα των συνομηλίκων. Το σύστημα αυτό αντιστοιχεί και εκφράζεται στον «επεξεργασμένο κώδικα» που προσφέρει πολλές γλωσσικές επιλογές, εξατομίκευση, σύνθετο λόγο και εύκαμπτη σύνταξη. Στα ανώτερα όμως κοινωνικά



στρώματα τα άτομα χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο το λόγο, μιλούν περισσότερο με τα παιδιά τους και επιβάλλουν τη γνώμη τους με εντολές που αποτελούν συλλογισμούς.

Μεγάλη σημασία έχει η γλώσσα στη διαδικασία απόκτησης από το παιδί ιδιαίτερης κοινωνικής ταυτότητας. Οι διαφορετικοί κατά κοινωνική τάξη γλωσσικοί κώδικες μέσα από τους οποίους μεταδίδεται η παιδεία και διαμορφώνεται η κοινωνική συμπεριφορά επηρεάζουν τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, γιατί ο μαθητής κάτοχος του «περιορισμένου γλωσσικού κώδικα», ζει τη σχολική εμπειρία ως συμβολική και κοινωνική αλλαγή, ενώ ο μαθητής κάτοχος του «επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα» τη ζει ως συμβολή στην κοινωνική εξέλιξη. (Φραγκουδάκη, 1985).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία του Coleman ο οποίος μελέτησε την επίδραση διαφόρων παραγόντων του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επιτυχία του μαθητή. Στην μελέτη του με τίτλο: «το κοινωνικό κεφάλαιο στη δημιουργία του ανθρώπινου κεφαλαίου», έκανε διάκριση του οικογενειακού περιβάλλοντος σε τρία κυρίως μέρη: οικονομικό κεφάλαιο, ανθρώπινο κεφάλαιο και κοινωνικό κεφάλαιο. Ως κριτήρια μέτρησης χρησιμοποίησε το εισόδημα της οικογένειας για το οικονομικό κεφάλαιο, την εκπαίδευση των γονέων για το ανθρώπινο κεφάλαιο και για το κοινωνικό κεφάλαιο, έλαβε ως κριτήριο την παρουσία των γονέων στο σπίτι σε συνδυασμό με την προσοχή που έδιδαν στο παιδί και το χρόνο που διέθεταν για αυτό. Σύμφωνα με τον ίδιο, το οικονομικό κεφάλαιο θα μπορούσε να βοηθήσει στην σχολική επιτυχία με την εξασφάλιση των αναγκών μέσω για μελέτη και το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ενδεχόμενο να εξασφαλίσει εκείνο τον τύπο του περιβάλλοντος που βοηθά στη μάθηση, όμως μπορεί να είναι άσχετο με τα σχολικά αποτελέσματα του παιδιού, αν το ανθρώπινο κεφάλαιο των γονέων είναι απασχολημένο στην εργασία τους ή οπουδήποτε αλλού έξω από το σπίτι. Το εισόδημα και η εκπαίδευση των γονέων μπορεί να αποδειχθούν ανεπαρκείς παράγοντες επιτυχίας, αν ταυτόχρονα σημειώνεται έλλειψη του κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειας. Ως έλλειψη θεωρείται η απουσία από το σπίτι του ενός ή και των δύο γονέων αλλά και η τυπική παρουσία τους μέσα σε αυτό που τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζεται από εμφανή απουσία συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του παιδιού και από την ανυπαρξία δυνατών σχέσεων γονέων - παιδιών. Ο Coleman αναφέρθηκε σε περιπτώσεις όπου το ανθρώπινο κεφάλαιο των γονέων ήταν χαμηλό και το κοινωνικό αρκετά υψηλό και τόνισε τη μεγάλη σημασία τη σπουδαιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου για τη σχολική επιτυχία (Φραγκουδάκη, 1985). Η θεωρία του Coleman θεωρεί επομένως καθοριστικό το ρόλο της οικογένειας στη σχολική πορεία του μαθητή καθώς συνδέει τη σχολική επίδοση με τα κάθε είδους χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ο Baker, αναφέρει ως ένα πολύ ισχυρό λόγο που οδηγεί στη σχολική αποτυχία την ταχεία μύηση στην κυρίαρχη γλώσσα που ενδεχομένως περισσότερο βλάπτει παρά ωφελεί καθώς παραγνωρίζει τις δεξιότητες των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα και αρνείται την ταυτότητα και τον αυτοσεβασμό των ίδιων των παιδιών. Ακολούθως ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει πως ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που δύναται να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία είναι μεγάλες διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο οικογενειακό περιβάλλον και σε αυτό του σχολείου. Δεν πρόκειται για απλές γλωσσικές διαφορές αλλά για πολιτισμική και αξιακή ασυμφωνία η αποτελεσματική αντιμετώπιση της οποίας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός αρκετά ευέλικτου σχολείου που θα μπορεί να ενσωματώσει τη μητρική γλώσσα και κουλτούρα στη δική του εκπαιδευτική πρακτική (Baker 2001).

Επίσης στη σχολική αποτυχία μπορεί να οδηγήσει και ο τύπος του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση ένα παιδί μπορεί να έχει πολλές σχολικές επιτυχίες αν παρακολουθεί προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μητρική του γλώσσα στη διδασκαλία και το ίδιο παιδί να αποτυγχάνει αν παρακολουθεί προγράμματα που επιδιώκουν την αντικατάσταση της μητρικής γλώσσας όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Επομένως όταν έχουμε τη σχολική αποτυχία ενός παιδιού που ανήκει σε γλωσσική μειονότητα ίσως πρέπει να επανεξετάσουμε το σύστημα του σχολείου καθώς αυτό κατά πάσα πιθανότητα αποτελεί την εξήγηση για την αποτυχία των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Baker 2001).

Το σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότιμους, αλλά και να αντιληφθεί ότι τα παιδιά των μειονοτήτων ανήκουν σε ομάδες που τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής διαστρωμάτωσης και αποκλείονται με πολλούς τρόπους από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά. Συνεπώς το σχολείο πρέπει να γίνει φορέας που καταπολεμά τις διακρίσεις, εντάσσει στους κόλπους του τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ταυτόχρονα ανοίγει προοπτικές σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας για όλους.

Σημαντικός παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει τη σχολική αποτυχία του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νιώθουν πως οι γλωσσικές, κοινωνικές, εθνοτικές, ταξικές και πολιτισμικές διαφορές που συναντούν στις πολυπολιτισμικές τους τάξεις αποτελούν αξεπέραστο εμπόδιο για την καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική. Όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινά με τη βεβαιότητα ότι δεν μπορεί να παρέμβει αποφασιστικά στην δύσκολη και περίπλοκη παιδαγωγική πραγματικότητα που αντιμετωπίζει, ότι δεν μπορεί να βοηθήσει τους διαφορετικούς μαθητές στη σχολική τους ένταξη και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, τότε το πρώτο αποτέλεσμα που επέρχεται από την εκπαιδευτική του πρακτική είναι η σχολική αποτυχία και περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι πρακτικές τους δεν είναι η κυριότερη αιτία της σχολικής αποτυχίας,

συμβάλλουν ωστόσο σε αυτήν άθελά τους (χωρίς πιθανόν να το συνειδητοποιούν) στις περισσότερες των περιπτώσεων. Οι μαθητές όμως λαμβάνουν τα μηνύματα που εκπέμπονται από το δάσκαλο και γενικότερα από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι στην τάξη μπορεί να υπάρχουν παιδιά που δε μιλούν, που δείχνουν ότι δεν καταλαβαίνουν και αναπόφευκτα οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Το κακό αυτό αποτέλεσμα εκτός από τα κοινωνικά προβλήματα που αναπαράγει, δημιουργεί και έντονα συναισθήματα ματαιώσης στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό ένας βασικός λόγος για να προσπαθήσουν οι εκπαιδευτικοί να ανατρέψουν την ισχύουσα κατάσταση είναι για να επανακτήσει η δουλειά τους το κύρος της και να μην αισθάνονται οι ίδιοι ματαιωμένοι (Ανδρούσου – Ασκούνη στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

Το ζητούμενο λοιπόν είναι να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να μετατραπεί σε παράγοντα θετικής ενίσχυσης του ετερογενούς μαθητικού δυναμικού της τάξης του και επομένως να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. Με άλλα λόγια να γίνει εκπαιδευτικός ερευνητής, ο οποίος παρατηρώντας και αναλύοντας τη διδακτική του πρακτική θα θέτει διαρκώς ερωτήματα και θα αναζητά την κατανόηση όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μόνο μια τέτοια πορεία μπορεί να του επιτρέψει τη συνεχή αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών τεχνικών, ώστε να λαμβάνει υπόψη τις πολλές πλευρές της ετερότητας. Η πορεία αυτή αμφισβητεί τα αυτονόητα, θέτει συνεχώς ερωτηματικά και επομένως αναγνωρίζει με αυτό τον τρόπο ότι η καθημερινότητα μπορεί να έχει πολλαπλές αναγνώσεις. Η κατανόηση των πολλαπλών αναγνώσεων αποτελεί ουσιαστική αναγνώριση της ετερογένειας και μπορεί να οδηγήσει σε ανατροπή αυτών που θεωρούμε δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί την ετερογένεια, αν δε δεχτεί πως αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο κάθε προσωπικότητας, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του. Επιπλέον, για να καταφέρει να προκαλέσει στους μαθητές του την επιθυμία να μάθουν, θα πρέπει να αναγνωρίσει τα βιώματά τους και την αξία τους, να τους κατανοήσει, να μάθει από τις εμπειρίες τους και, το πιο σημαντικό, να μην είναι ο ίδιος μονομελής, ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί τις ανάγκες του άλλου. Αυτή η πορεία προς το άλλο, το διαφορετικό είναι στην ουσία το εργαλείο που θα του επιτρέψει να δει τις δικές σου πολλαπλές προσωπικές εκφάνσεις για να μπορέσει στη συνέχεια να διαχειριστεί την ετερογένεια της σχολικής του τάξης (Ανδρούσου – Ασκούνη στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

## 1.7. Συγκρότηση ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών και εκπαίδευση

Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη. Οι πολλαπλές εκφάνσεις της παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα ή την κοινωνία. Το άτομο κοινωνικοποιείται και χτίζει την ταυτότητά του σταδιακά, από τη γέννησή του ως την ενήλικη ζωή. Η κατασκευή της ταυτότητας και η εικόνα του εαυτού αποτελούν βασικές λειτουργίες της ζωής του κάθε ανθρώπου. Το άτομο λοιπόν οικοδομεί την ταυτότητά του σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους. Η ταυτότητα κατασκευάζεται στο πλαίσιο των ομάδων, μικρών ή μεγαλύτερων. Οι μαθητές δε χαρακτηρίζονται μόνο από τη μειονοτική τους ταυτότητα ή αυτή του μετανάστη. Έχουν και πολλές άλλες ταυτότητες: τη θρησκευτική, την εθνική, τη γλωσσική, την ταυτότητα φύλου, την ταξική, την ηλικιακή (Δραγώνα, στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

Η στερεοτυπική άποψη ότι οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι δυνατό να ανατραπεί. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από μία εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρωμένη στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές οικοδομούν μία σχέση που αναδεικνύεται σε βασικό πεδίο, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Όπως υποστηρίζει ο Cummins, η ταυτότητα του δίγλωσσου μαθητή ενδυναμώνεται ως προϊόν διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων ανάμεσα στα υποκείμενα: Η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων είναι μια διαδικασία στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού με το μαθητή, όπου αναγνωρίζεται η ενεργός συμμετοχή του στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Ουσιαστικά ο καθένας διαμορφώνει την ταυτότητά του σε σχέση με τον άλλον. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και καλό είναι να μην υιοθετεί την παραδοσιακή ταυτότητα του δασκάλου, η οποία συνεπάγεται τιμωρία των δίγλωσσων μαθητών επειδή μιλούν στο σχολείο τη μητρική τους γλώσσα, απόρριψη των γνώσεών τους, του πολιτισμού και των αξιών τους. Αντίθετα θα πρέπει να δημιουργεί μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση και την διαπραγμάτευση ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν στο έπακρο τις δεξιότητες, την προσωπικότητά τους, την κριτική τους ικανότητα. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θέτει υπό αμφισβήτηση την εξουσία που έχει απέναντι στους μαθητές του και θεωρεί τον εαυτό του αρωγό και συνεργάτη για να ξεπεράσει κάθε παιδί τις δυσκολίες του και να επεξεργαστεί γόνιμα την εμπειρία και την ταυτότητά του.

Ένα γεγονός το οποίο καθορίζει την ταυτότητα που αναπτύσσουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές είναι σαφώς ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται από την κυρίαρχη κοινωνία η εθνοτική κοινότητα στην οποία ανήκουν. Όταν τα παιδιά αισθάνονται μειονεκτικά

έναντι του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής, εισέρχονται στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα με αποδυναμωμένη ταυτότητα (Cummins, 2005).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών είτε στη μειωμένη ικανότητα και ευφυΐα είτε στην απουσία κινήτρων και επαρκούς προσπάθειας. Έτσι άλλοτε αυξάνουν τις πρωτοβουλίες τους για να κινητοποιήσουν τους μαθητές και άλλοτε αποθαρρύνονται. Σύμφωνα όμως με την Ψυχολογία υφίστανται και άλλοι λόγοι που δύνανται να αποτελέσουν εμπόδια και να προκαλέσουν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Τα πιο προφανή εμπόδια από τη σκοπιά της Ψυχολογίας είναι οι απειλές προς την ταυτότητα, τις οποίες ενδέχεται να ασκούν διάφορες πλευρές της εκπαίδευσης. Τέτοιες απειλές συχνά προέρχονται από το υποκειμενικό αναλυτικό πρόγραμμα, με το οποίο εννοούμε τις συγκεκριμένες σημασίες που μπορεί να έχει κάθε γνωστικό αντικείμενο για το μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν πλήθος γνωστικές πληροφορίες που είναι πιθανό να απειλήσουν την οντολογική ταυτότητα του μαθητή, όπως το μάθημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής που αποκαλύπτει στο μαθητή το ελάχιστο μέγεθος της Γης σε σχέση με το σύμπαν ή το μάθημα της Γεωλογίας που υπογραμμίζει την τεράστια σχετικότητα του χρόνου σε σχέση με το πεπερασμένο της ζωής του ανθρώπου. Όμως και άλλα μαθήματα μπορεί να είναι απειλητικά για την ταυτότητα ενός μαθητή, όπως αυτό της Ιστορίας που είναι φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών πληροφοριών, οι οποίες αναδεικνύουν αξίες διαφορετικές από αυτές που οι μαθητές έχουν. Η ταυτότητά τους μπορεί επίσης να απειληθεί και από αυτή την ίδια τη γνώση. Για παράδειγμα, παιδιά μειονοτήτων που αριστεύουν στο σχολείο μπορεί να θεωρηθούν εχθροί και προδότες από τους ομοεθνείς τους, γιατί εγκαταλείπουν την ταυτότητά τους και την κληρονομιά τους.

Όλοι επομένως οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού μηχανισμού είναι πολύ χρήσιμο να γνωρίζουν και να κατανοούν όλες εκείνες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης που απειλούν την ταυτότητα των μαθητών και εμποδίζουν τις λειτουργίες τους στο σχολικό περιβάλλον (Δραγώνα, στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2. Διγλωσσία και εκπαίδευση.

#### Εισαγωγή

Η συγκρότηση ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου αποτελεί το μεγάλο στόχο της Ευρώπης σήμερα. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για την επίτευξη αυτού του στόχου, αποτελεί μεταξύ άλλων και η απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες επιτρέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η γλώσσα αποτελεί τον κυριότερο μοχλό επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων αλλά και ένα βασικό παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνίας της γνώσης και της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών αν σκεφτούμε ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας αποκτούν συνεχώς και μεγαλύτερη βαρύτητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, ακολουθεί συγκεκριμένες πολιτικές πολυγλωσσίας που κύριο άξονα έχουν την προώθηση της εκμάθησης των γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας. Οι βασικοί στόχοι των ευρωπαϊκών πολιτικών πολυγλωσσίας είναι η ενθάρρυνση της εκμάθησης γλωσσών και η προαγωγή της γλωσσικής πολυμορφίας στην κοινωνία, η στήριξη μιας υγιούς πολυγλωσσικής οικονομίας και η παροχή κάθε δυνατής βοήθειας στους πολίτες έτσι ώστε να διευκολύνεται η πρόσβασή τους στη νομοθεσία, στις διαδικασίες και στην πληροφορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας σε άλλες γλώσσες αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πλήρη συμμετοχή όλων των ατόμων στην ευρωπαϊκή κοινωνία.

Στο πλαίσιο αυτών των ευρωπαϊκών πολιτικών είναι ευνόητο ότι τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πρέπει να υιοθετήσουν εθνικές στρατηγικές προώθησης της πολυγλωσσίας και μάλιστα πρέπει να δώσουν έμφαση στην εκμάθηση των λεγόμενων περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών εξασφαλίζοντας στους μετανάστες τη διδασκαλία των μητρικών τους γλωσσών μέσω προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης (Γκόβαρης – Ρουσάκης, 2008).

Η σημασία και η αξία της δίγλωσσης εκπαίδευσης αποκτά συγκεκριμένο νόημα για μια σειρά λόγων που θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες:

**Ιδεολογικοί.** Ιδεολογικοί λόγοι υπέρ της διατήρησης της διγλωσσίας είναι: Η διατήρηση και η διαφύλαξη των μειονοτικών γλωσσών με στόχο την ενδυνάμωση της πολυχρωμίας. Οι δύο γλώσσες και οι δύο κουλτούρες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να έχει μία διπλή ή πολλαπλή

άποψη της κοινωνίας. Γίνεται περισσότερο ευαίσθητο και φιλικό και είναι πιθανότερο να στήνει γέφυρες αντί για σύνορα και φράχτες. Η πολυπολιτισμικότητα αντί να είναι αφαιρετική, όπως η αφομοίωση, είναι αθροιστική και δημιουργεί ένα αθροιστικό, πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό άτομο που δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους ανθρώπους και στους άλλους πολιτισμούς από ότι το μονοπολιτισμικό άτομο που είναι στερεοτυπικά απομονωμένο και πολιτιστικά πιο εσωστρεφές. Η επίτευξη ένταξης των μειονοτικών ομάδων στην κυρίαρχη κοινωνία και η διασφάλιση αυξημένης αρμονίας τόσο μεταξύ τους όσο και με την κυρίαρχη ομάδα μέσω της διγλωσσίας ή της πολυγλωσσίας. Η σημασία της δεύτερης γλώσσας για την πρόωθηση της καριέρας και της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση, με την προϋπόθεση ότι αυτή κατακτάται αθροιστικά, προστίθεται δηλαδή στην πρώτη γλώσσα και δεν την αντικαθιστά.

**Διεθνείς λόγοι.** Η εκμάθηση μιας δεύτερης ή και τρίτης γλώσσας επιβάλλεται για οικονομικούς λόγους. Από τη στιγμή κατά την οποία υπάρχουν έννοιες όπως αυτές της κοινής αγοράς, της ανοιχτής πρόσβασης στο εμπόριο, της ελεύθερης οικονομίας, της σημασίας της διεθνούς εμπορικής δραστηριότητας για τις αναπτυσσόμενες χώρες, τότε η ευχέρεια στις γλώσσες συμπεριλαμβανομένων και των μειονοτικών - μπορεί να βοηθήσει την οικονομική δραστηριότητα. Για ευχερέστερη μετακίνηση και επικοινωνία στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Για αμεσότερη πρόσβαση στις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες. Στους δίγλωσσους ανθρώπους κάθε επαγγελματικής ενασχόλησης, ανοίγονται νέες προοπτικές για καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων.

**Προσωπικοί Λόγοι.** Οι προσωπικοί λόγοι για την ανάπτυξη της διγλωσσίας συνίστανται στην απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης. Η διαπολιτισμική ευαισθησία και συνείδηση αποτελεί κίνητρο για την κατάλυση των εθνικών και γλωσσικών στερεοτύπων, διευρύνει την ανθρώπινη συνεννόηση και αυξάνει την ευαισθησία απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και θρησκευόμενα. Συνίστανται επίσης στη γνωστική άσκηση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είχε και έχει γενικά μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία. Η απομνημόνευση, η ανάλυση και η ανάγκη για διαπραγμάτευση στην επικοινωνία καθιστά την εκμάθηση δύο ή πολλών, διαφορετικών γλωσσών, πολύτιμη ακαδημαϊκή, δραστηριότητα. Όσοι είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερο, να επικοινωνήσουν περισσότερο, να συσχετισθούν κοινωνικά ή επαγγελματικά με άτομα που μιλούν άλλες γλώσσες, και τελικά να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοαντίληψη τους εξαιτίας της επιπρόσθετης αυτής ικανότητας.

Τέλος οι προσωπικοί λόγοι ανάπτυξης της διγλωσσίας αφορούν στην καριέρα και την απασχόληση. Τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες, αλλά και αυτά της γλωσσικής πλειονότητας, έχουν περισσότερες πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση και άνοδο (Baker 2001).

## **2.1. Διγλωσσία – εννοιολογική προσέγγιση - ορισμοί και οριοθετήσεις**

Μελετώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι χρήσιμο να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στα αίτια εμφάνισής της. Ο W. Mackey, (Σελλά – Μάζη, 2001), αναφέρει ως αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας τα οποία μεμονωμένα ή συνδυαστικά δρουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά των γλωσσικών ομάδων την κατοχή και αποικιοποίηση μιας περιοχής, τις εμπορικές συναλλαγές που αναγκάζουν τους ομιλητές να μεταβαίνουν σε αλλόγλωσσα μέρη, τη δημογραφική υπεροχή μιας γλωσσικής ομάδας η οποία εκ των πραγμάτων επιβάλλεται, το κύρος και την πολιτική κυρίως εξουσία που ασκεί μία συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα ανεξαρτήτως του αριθμού των μελών της, την εξάπλωση και άνοδο του πολιτισμού μιας γλωσσικής ομάδας ο οποίος διαδίδεται ταυτόχρονα με τη γλώσσα στην οποία εκφράζεται, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μπορεί είτε να προωθήσει μία συγκεκριμένη γλώσσα είτε να υποστηρίξει μία άλλη, οικονομικούς παράγοντες, όπως η εκβιομηχάνιση μιας περιοχής και η επακόλουθη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ομιλητών, η οποία επιφέρει συνήθως και υιοθέτηση της γλώσσας της ευημερίας, την εξάπλωση μιας θρησκείας και επομένως και της γλώσσας που την εκπροσωπεί και τέλος τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί μία γλώσσα και συγκεκριμένα τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως τα έντυπα και τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία είναι δυνατό να επηρεάσουν μία γλωσσική κατάσταση, ευνοώντας για παράδειγμα, τόσο τη διάδοση μιας πλειοψηφούσας γλώσσας, όσο και τη διατήρηση μιας μειοψηφούσας. Ακόμη θα μπορούσαν να προστεθούν στα προαναφερθέντα αίτια και άλλοι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση δίγλωσσων καταστάσεων, όπως είναι οι μεικτοί γάμοι, η μετανάστευση για πολιτικούς ή οικονομικούς λόγους ατόμων, οικογενειών ή και ομάδων.

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τη διγλωσσία αρχικά θα πρέπει να διευκρινίσουμε τους όρους διγλωσσία (bilingualism) και γλωσσική διμορφία ή γλωσσική διφυία (diglossia). Ο όρος diglossia είναι δημιούργημα του Charles Ferguson που τον εισήγαγε το 1957 στην επιστημονική συζήτηση για να εκφράσει την ποικιλία που παρουσιάζει μια γλώσσα και για να χαρακτηρίσει την κατάσταση που υφίσταται σε μία γλώσσα. Πιο αναλυτικά μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική διμορφία είναι μία κατάσταση κατά την οποία μία κοινότητα χρησιμοποιεί γλωσσικά



ιδιώματα πιο κοινά ή αλλιώς ανεπίσημα, ή γλωσσικά ιδιώματα πιο λόγια και πιο επίσημα (Σκούρτου, 1997). Στην παρούσα εργασία όταν γίνεται λόγος για διγλωσσία θα εννοούμε τη χρήση διαφορετικών γλωσσών.

Η συστηματική μελέτη των γλωσσικών φαινομένων που προκύπτουν από την επαφή δύο γλωσσών είτε στον ίδιο ομιλητή είτε ανάμεσα σε γλωσσικές κοινότητες ξεκίνησε πριν από πολλά χρόνια. Στο διάστημα αυτό έχουν διατυπωθεί δεκάδες ορισμοί για το φαινόμενο που είναι γνωστό ως διγλωσσία και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να οριοθετηθεί το εύρος του και να διαγραφούν τα χαρακτηριστικά του. Αρχίζοντας από τους πιο παλιούς ερευνητές αναφέρουμε τον ορισμό του Bloomfield (1935), ο οποίος υποστηρίζει ότι η διγλωσσία είναι το αποτέλεσμα της εκμάθησης μιας γλώσσας που όμως δε συνεπάγεται και την απώλεια της αρχικής. Ο Mackey (1967), ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο. Ο Weinreich (1953), θεωρεί διγλωσσία την πρακτική της εναλλακτικής χρήσης δύο γλωσσών. Ο Aucamp (1926), ορίζει ως διγλωσσία την κατάσταση κατά την οποία δύο ζωντανές γλώσσες συμβιώνουν η μία δίπλα στην άλλη χρησιμοποιούμενη η καθεμία από μία εθνική ομάδα. Ο Macnamara (1967), χαρακτηρίζει ως διγλωσσία τη δυνατότητα που έχουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας που είναι σε θέση να μιλούν, να γράφουν, να διαβάζουν και να κατανοούν σε δύο γλώσσες (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Η διγλωσσία είναι ένα φυσικό φαινόμενο και εμφανίζεται όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες επιχειρούν να συνεννοηθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι ο ένας ομιλητής να γνωρίζει τη γλώσσα του άλλου. Οι λόγοι που μπορεί να παρακινήσουν τους ανθρώπους να γίνουν δίγλωσσοι μπορεί να είναι πολιτικοί, κοινωνικοοικονομικοί ή προσωπικοί. Πότε όμως θεωρείται ένα άτομο δίγλωσσο; Όταν μιλά απλώς άλλη μία ή περισσότερες γλώσσες ή όταν κατέχει τόσο καλά τις δύο γλώσσες σαν να είναι μητρικές του; Είναι μήπως δίγλωσσο ένα άτομο που χρησιμοποιεί σπάνια ή ποτέ τη μία από τις δύο γλώσσες του; Οι απόψεις ποικίλουν αλλά οι επικρατέστερες καταλήγουν να ορίσουν δίγλωσσο ένα άτομο όταν διαθέτει την ικανότητα να μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή και γραπτά σε δύο γλώσσες χωρίς μεγάλες δυσκολίες. Η δίγλωσση αυτή γλωσσική ικανότητα δεν ολοκληρώνεται ποτέ σε ένα άτομο αλλά αναπτύσσεται διαρκώς. Τα πιο πολλά δίγλωσσα άτομα δεν κατακτούν και στις δύο γλώσσες το επίπεδο επάρκειας που αντιστοιχεί στο επίπεδο ενός μονόγλωσσου ενώ αρκετοί κατακτούν σε ένα υψηλό επίπεδο μια γλώσσα που χαρακτηρίζεται ως ισχυρή και σ' ένα χαμηλότερο την άλλη που χαρακτηρίζεται ως ασθενής (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Επίσης, σύμφωνα με τη Σελλά – Μάζη, ( Σελλά – Μάζη, 2001), η διγλωσσία αποτελεί ένα παγκόσμιο γεγονός το οποίο παρατηρείται όταν δύο ή περισσότερες αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή και εξετάζεται τόσο ως προς τους ομιλητές, είτε σε ατομικό είτε σε

κοινωνικό επίπεδο, όσο και ως τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα. Η διγλωσσία αποτελεί ένα κατεξοχήν πολυεπίπεδο αντικείμενο υπό την έννοια ότι αφορά ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της γλωσσικής γειννίας, προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, αντικατοπτρίζει την κοινωνική συμπεριφορά και την οργάνωση της κοινωνίας, διαμορφώνει νέα εκπαιδευτικά συστήματα (Σελλά – Μάζη, 2001).

Ο Γεωργογιάννης ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο που προκύπτει όταν δύο άνθρωποι ή δύο ομάδες ανθρώπων μιλούν διαφορετικές γλώσσες και έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Επομένως δίγλωσσο είναι το άτομο εκείνο που μπορεί να χειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες και κοινωνικοποιείται ανάμεσα σε δύο κόσμους με διαφορετική κουλτούρα, παραστάσεις και αξίες. Ο Γεωργογιάννης χαρακτηρίζει τον όρο διγλωσσία απλουστευτικό αλλά πού χρήσιμο για την κατανόηση της επαφής και της σχέσης των γλωσσών (Γεωργογιάννης, 1999).

Ο Baker, διαχωρίζει τη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο από τη διγλωσσία ως ομαδικό ή κοινωνικό φαινόμενο και για αυτό το διαχωρισμό χρησιμοποιεί τους όρους ατομική διγλωσσία και κοινωνική διγλωσσία. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει, ρωτώντας ένα άτομο αν μιλά δύο γλώσσες του υποβάλλουμε ένα ασαφές ερώτημα διότι το άτομο ίσως έχει την ικανότητα να μιλά δύο γλώσσες, αλλά στην πραγματικότητα να μιλά μόνο μία. Άλλη περίπτωση είναι να μιλά τακτικά δύο γλώσσες αλλά η ικανότητά του στη χρήση της μίας από αυτές να είναι πραγματικά περιορισμένη. Κάποιος άλλος μπορεί να χρησιμοποιεί μία γλώσσα για να εκφράζεται και να συνδιαλέγεται και άλλη για να γράφει και να διαβάζει. Από τα προαναφερθέντα γίνεται απολύτως σαφές, πόσο δύσκολο είναι να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της διγλωσσίας αλλά και πόσο απαραίτητο είναι να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στη χρήση και την επάρκεια της γλώσσας δηλαδή ανάμεσα στο βαθμό και στη λειτουργία. Ο Baker επίσης υποστηρίζει πως η ικανότητα της χρήσης δύο γλωσσών συνίσταται σε τέσσερις βασικές διαστάσεις που είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή και ίσως θα μπορούσε να συμπεριληφθεί εδώ και η χρήση των δύο γλωσσών στη σκέψη ως μία πέμπτη διάσταση. Ακόμη, ο ίδιος ερευνητής, αναφέρεται σε ισόρροπα δίγλωσσα άτομα, ή αλλιώς αμφιδύναμα δίγλωσσα άτομα, θέλοντας έτσι να ορίσει τους ανθρώπους εκείνους που μιλούν δύο γλώσσες με την ίδια περίπου ευχέρεια (Baker, 2001).

Η Σκούρτου, θέλοντας να τονίσει τη δυσκολία του ορισμού της διγλωσσίας, αναφέρει ότι οι περισσότεροι ορισμοί κυμαίνονται από την σχεδόν μητρική ικανότητα και δεξιότητα στις δύο γλώσσες, μέχρι την ελάχιστη ικανότητα σε μία δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου, 1997).

Η διγλωσσία είναι μια κατάσταση που μεταβάλλεται και εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μαθαίνει το άτομο. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελούν οι μετανάστες οι οποίοι για να επιβιώσουν και να επικοινωνήσουν αναγκάζονται να χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα στο ευρύτερο περιβάλλον ενώ στην κοινότητά τους χρησιμοποιούν τη μητρική τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παιδιά των μεταναστών που χρησιμοποιούν κατά κανόνα περάσματα από τη μια γλώσσα στην άλλη με χρήση και ολόκληρων προτάσεων ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Συχνά η διγλωσσία μετατρέπεται σε μονογλωσσία με την επικράτηση της κυρίαρχης γλώσσας εις βάρος της μητρικής. Είναι όμως επίσης δυνατό όταν η μειονότητα αποκλεισθεί από τα πολιτισμικά αγαθά του ευρύτερου συνόλου να γκετοποιηθεί και να προσκολληθεί στη γλώσσα καταγωγής της. Η εξέλιξη τελικά ενός ατόμου σε δίγλωσσο ή μονόγλωσσο εξαρτάται τόσο από ατομικούς όσο και από κοινωνικούς παράγοντες (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998).

## **2.2. Γλωσσική επάρκεια – Οι τρεις διαστάσεις της**

Όπως αναπτύξαμε πιο πάνω αναφερόμενοι στους γλωσσικούς κώδικες που το επίσημο σχολείο χρησιμοποιεί, η σχολική προσαρμογή, η σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών και η ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των παιδιών αυτών να χειρίζονται τη γλώσσα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου. Επίσης αναφερθήκαμε στην αξία της δίγλωσσης εκπαίδευσης και στις επίσημες θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τη σημασία της παροχής δίγλωσσης εκπαίδευσης σε επίπεδο επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών από τα εθνικά κράτη με απώτερο στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την κατάκτηση από μέρους των ατόμων της κατάλληλης γλωσσικής επάρκειας.

Η δίγλωσση εκπαίδευση στοχεύοντας στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών συνδέεται απολύτως με τη γλωσσική επάρκεια, η οποία έχει τρεις όψεις που ο Cummins περιγράφει ως εξής:

Η συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency), είναι η ικανότητα της διεξαγωγής συνομιλίας πρόσωπο με πρόσωπο, σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής. Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει τη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών. Η μετάδοση του μηνύματος, συνήθως συνοδεύεται και από εξωτερικούς δείκτες, όπως είναι οι κινήσεις των χεριών και οι εκφράσεις του προσώπου.

Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills) οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης

που αποκτούν οι μαθητές μετά από άμεση διδασκαλία και εξάσκηση. Ορισμένες από αυτές τις διακριτές δεξιότητες αποκτώνται στα πρώτα βήματα της σχολικής εκπαίδευσης και άλλες συνεχίζουν να αποκτώνται σε όλη τη διάρκεια της. Μέσα στις διακριτές αυτές ικανότητες περιλαμβάνονται γνώσεις σχετικά με την ορθογραφία, τα σημεία στίξης, την χρήση κεφαλαίων καθώς και διάφορες πληροφορίες που αφορούν στους γραμματικούς κανόνες, η πρόσκτηση των οποίων πραγματώνεται καθώς οι μαθητές προχωρούν από τάξη σε τάξη.

Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency), η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να μπορεί κάποιος να ερμηνεύει και να παράγει ολοένα και πιο σύνθετο προφορικό και γραπτό λόγο. Έτσι, όσο οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, απαιτείται από αυτούς να κατανοούν κείμενα απαιτητικά, από γλωσσική και εννοιολογική άποψη και να χρησιμοποιούν αυτή την γλώσσα με ακρίβεια και συνεκτικότητα και στα δικά τους γραπτά (Cummins, 2005).

Και οι τρεις αυτές όψεις της γλωσσικής ικανότητας είναι σημαντικές γιατί καθώς οι μαθητές προχωρούν στις τάξεις ζητείται από αυτούς όλο και πιο πολύ να αποκτούν ικανότητα χειρισμού της γλώσσας σε νοητικά απαιτητικές καταστάσεις οι οποίες διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τις καθημερινές συνομιλίες. Επομένως οι μαθητές αποκτώντας τη γλωσσική επάρκεια καθίστανται ικανοί να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις που τους επιβάλλει το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υποχρεούνται να λειτουργούν. Εδώ βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει μία σχετική σύγχυση σε ότι αφορά στη σχέση μεταξύ των τριών αυτών πλευρών επάρκειας, καθώς ένας μαθητής με αναπτυγμένες τις συνομιλιακές δεξιότητες μπορεί να απέχει πολύ από μία καλή επίδοση στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες, μπορούν κάποτε να αναπτυχθούν εντελώς απομονωόμενες από τη διαδικασία ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2005).

### **2.3. Διαστάσεις της διγλωσσίας**

#### **2.3.1. Η διγλωσσία ως κοινωνικό και ως ατομικό φαινόμενο - Κοινωνική και ατομική διγλωσσία**

Ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου. Όταν όμως το κέντρο βάρους μετατοπίζεται σε δύο γλώσσες στην κοινωνία, χρησιμοποιείται ο όρος κοινωνική διγλωσσία. Όπως υποστηρίζει ο Baker, (Baker, 2001), μία γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί μία κληροδοτημένη μειονοτική γλώσσα στο σπίτι, σε κοινωνικές

δραστηριότητες ή για λατρευτικούς σκοπούς και παράλληλα η ίδια κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της πλειοψηφίας στην εργασία, στην εκπαίδευση, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Ο Fishman, (1980 στο Baker, 2001), συνδυάζει τους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία για να περιγράψει τέσσερις γλωσσικές περιστάσεις όπου καθένα από τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας είναι δυνατό υπάρξει με ή χωρίς το άλλο.

Η πρώτη περίπτωση αφορά σε μία γλωσσική κοινότητα που χαρακτηρίζεται και από ατομική και από κοινωνική διγλωσσία. Σε αυτή την κοινότητα όλοι σχεδόν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τόσο την ανώτερη όσο και την κατώτερη γλώσσα, για την οποιαδήποτε λειτουργία.

Στη δεύτερη περίπτωση, έχουμε κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική. Σε αυτό το περιβάλλον θα βρούμε δύο γλώσσες μέσα σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Μία ομάδα κατοίκων θα μιλά μία γλώσσα και μία άλλη ομάδα μία διαφορετική γλώσσα.

Στην τρίτη περίπτωση έχουμε ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική. Εδώ οι περισσότεροι άνθρωποι είναι δίγλωσσοι και δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη μία γλώσσα για συγκεκριμένους σκοπούς. Οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες στην περίπτωση αυτή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν για κάθε λειτουργία. Όπως υποστηρίζει ο Fishman στο Baker 2001, οι κοινότητες αυτές χαρακτηρίζονται από κοινωνική αστάθεια και η μία γλώσσα είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αποκτήσει μεγαλύτερη ισχύ και θα χρησιμοποιείται για περισσότερους σκοπούς. Οι λειτουργίες της άλλης γλώσσας στο μέλλον αναμένεται να μειωθούν και η ίδια να εξασθενήσει σε χρήση και σε κύρος.

Στην τέταρτη περίπτωση δεν έχουμε ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι μία γλωσσικά ανομοιογενής κοινότητα η οποία μεταβάλλεται ραγδαία σε μία μονόγλωσση κοινωνία. Επίσης για να δώσουμε με απλά λόγια την περίπτωση αυτή, ας σκεφτούμε μία μικρή γλωσσική κοινότητα που χρησιμοποιεί τη μειονοτική γλώσσα για όλες τις λειτουργίες και επιμένει να μην έχει καμία σχέση με την πλειονοτική γλώσσα των γειτόνων της.

### **2.3.2. Ημιγλωσσία**

Σύμφωνα με τον Baker (2001), η ημιγλωσσία χαρακτηρίζει τις ομάδες των ατόμων που διαφοροποιούνται από τους εξισορροπημένους, εκείνους δηλαδή που χειρίζονται εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες, και τους μονόπλευρα δίγλωσσους, οι οποίοι κατέχουν τη μία γλώσσα καλύτερα από την άλλη. Ο Hanssegard περιέγραψε την ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις

ως προς το εύρος του λεξιλογίου, την ορθότητα της γλώσσας, την ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας που αφορά στον αυτοματισμό, τη γλωσσική δημιουργία – χρήση νεολογισμών, τον απόλυτο έλεγχο των λειτουργιών της γλώσσας και τις σημασίες και σχήματα λόγου. Ημίγλωσσος λοιπόν είναι κάποιος που έχει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες σε σχέση με τους μονόγλωσσους (Baker, 2001).

Η ημιγλωσσία είναι μία κατάσταση πολύ επικίνδυνη, γιατί υποδηλώνει ότι το δίγλωσσο άτομο δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για γλωσσική ορθότητα όπως αυτές τίθενται στους χώρους μέσα στους οποίους το άτομο κινείται. Στο σχολείο επίσης η ημιγλωσσία μπορεί να αποδειχθεί μοιραία, υπό την έννοια ότι ένας μαθητής που δεν κατανοεί τη γλώσσα του μαθήματος και ταυτόχρονα η πρώτη του γλώσσα δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένη, έχει πολύ περιορισμένες πιθανότητες να ακολουθήσει την πορεία του μαθήματος (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Επίσης ο Γεωργογιάννης υποστηρίζει πως ο όρος ημιγλωσσία παραπέμπει σε μία κατάσταση κατά την οποία καμία από τις γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου δεν αναπτύσσεται επαρκώς. Ακόμη, ημιγλωσσία μπορεί να θεωρηθεί η κατάληξη μιας εξέλιξης όπου σε κάποια στιγμή διακόπτεται η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας και αντικαθίσταται ολοκληρωτικά από μία δεύτερη (Γεωργογιάννης, 1999).

Η έννοια της ημιγλωσσίας δέχτηκε πολύ ισχυρή κριτική διότι ο όρος απέκτησε υποτιμητική και μειωτική σημασία και χρησιμοποιείται αρνητικά, για να επικαλεστεί προσδοκίες για αποτυχία. Επίσης η ρίζα της ελλιπούς ανάπτυξης των γλωσσών, πιθανόν να μη βρίσκεται στη διγλωσσία αυτή καθαυτή, αλλά στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που ευθύνονται για τη ανεπαρκή ανάπτυξη. Ακόμη, πολλοί δίγλωσσοι χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς και γεγονότα. Η γλώσσα καθορίζεται συχνά από τις περιστάσεις. Ένα άτομο μπορεί να αποδεικνύεται επαρκής ομιλητής σε ορισμένες περιστάσεις και ανεπαρκής σε άλλες. Επιπροσθέτως, τα εκπαιδευτικά τεστ που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά για να μετρήσουν τη γλωσσική επάρκεια και να διαφοροποιήσουν τους ανθρώπους, μπορεί να αγνοούν την ποιοτική πλευρά των γλωσσών και το μεγάλο φάσμα των γλωσσικών ικανοτήτων (Baker, 2001).

### **2.3.3. Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας**

Αναλόγως με το περιεχόμενο που προσδίδει κανείς στη διγλωσσία μπορεί να αναζητήσει τις διάφορες πτυχές της. Ο Παπαπαύλου συνοψίζει τις βασικές ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας ανάλογα με τη γλωσσική ικανότητα, τη γνωστική οργάνωση, την ηλικία κατάκτησης

της γλώσσας, την παρουσία της κοινότητας, το κοινωνικοπολιτισμικό status των γλωσσών, την ομάδα αναφοράς και πολιτισμικής ταυτότητας (Σκούρτου, 1997).

### **2.3.3.1. Σύμφωνα με τη γλωσσική ικανότητα και στις δύο γλώσσες**

Η διάσταση της γλωσσικής ικανότητας αφορά στη σχέση μεταξύ των γλωσσικών ικανοτήτων σε καθεμιά από τις δύο γλώσσες. Έτσι έχουμε την **ισορροπημένη διγλωσσία** που χαρακτηρίζει το άτομο το οποίο διαθέτει ισότιμη ικανότητα και στις δύο γλώσσες έτσι ώστε η γλωσσική του επάρκεια να φτάνει στο επίπεδο αυτής ενός μονόγλωσσου ομιλητή και την **κυρίαρχη διγλωσσία** που χαρακτηρίζει το άτομο του οποίου η ικανότητα σε μία από τις δύο γλώσσες που συνήθως είναι η μητρική του, υπερτερεί της ικανότητάς του στην άλλη γλώσσα (Σκούρτου, 1997).

### **2.3.3.2. Σύμφωνα με τη γνωστική οργάνωση των δύο γλωσσών**

Ανεξαρτήτως του βαθμού ισορροπίας η διγλωσσία μπορεί να διαφοροποιείται και σε άλλες διαστάσεις. Το περιβάλλον κατάκτησης ή η ηλικία μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορές στη γνωστική λειτουργία που σημαίνει διαφοροποίηση μεταξύ **σύνθετης διγλωσσίας** και **συντονισμένης διγλωσσίας**. Στη σύνθετη διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως και η σημασία τους. Υπάρχει δηλαδή κοινή σημασιολογική έννοια που συνδέεται με δύο διαφορετικά σύμβολα. Στη συντονισμένη διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες συνδυασμένα με την αντίστοιχη σημασιολογική έννοια (Γεωργογιάννης, 2008). Η διαφοροποίηση μεταξύ σύνθετης και συντονισμένης διγλωσσίας δεν αφορά στη διαφορά του επιπέδου ικανότητας ή στη διαφορετική ηλικία ούτε βέβαια στο περιβάλλον ανάπτυξης των ατόμων. Παρά το γεγονός ότι ο τύπος της γνωστικής οργάνωσης συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ηλικία και το περιβάλλον εκμάθησης, ωστόσο δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στον τύπο της γνωστικής αντιπροσώπευσης και στη ηλικία εκμάθησης. Η διαφοροποίηση πάντως αυτή δεν είναι απόλυτη υπό την έννοια ότι οι διαφορετικοί τύποι διγλωσσίας είναι κατανομημένοι πάνω σε μία ευθεία που εκτείνεται από το άκρο του σύνθετου μέχρι το άκρο του συντονισμένου. Το δίγλωσσο άτομο μπορεί ταυτόχρονα να είναι περισσότερο σύνθετο σε μερικές ιδέες και περισσότερο συντονισμένο σε άλλες (Σκούρτου, 1997).

### 2.3.3.3. Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της διγλωσσίας

Η ηλικία κατάκτησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο σε σχέση με γνωστική οργάνωση αλλά και σε σχέση με τη γλωσσολογική, γνωστική και κοινωνικοπολιτιστική ανάπτυξη. Επίσης η ηλικία συνεργάζεται και με το περιβάλλον κατάκτησης της γλώσσας. Επί παραδείγματι, η κατάκτηση δύο γλωσσών στην παιδική ηλικία πραγματοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στην εφηβική ηλικία συντελείται στο σχολικό περιβάλλον που είναι διαφορετικό από το οικογενειακό περιβάλλον της πρώτης γλώσσας. Έτσι ανάλογα με την ηλικία κατάκτησης της γλώσσας έχουμε **την παιδική**, την **εφηβική** και τη διγλωσσία των **ενηλίκων**. Στην παιδική διγλωσσία μπορούμε να ξεχωρίσουμε την **ταυτόχρονη νηπιακή** και τη **διαδοχική παιδική** διγλωσσία (Σκούρτου, 1997).

Η ταυτόχρονη διγλωσσία που είναι γνωστή και ως **γνήσια**, αναπτύσσεται όταν το παιδί αμέσως μετά τη γέννησή του έρχεται σε επαφή με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα και αυτό μπορεί να συμβεί είτε στην περίπτωση που μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα, είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στο περιβάλλον του παιδιού (γλωσσικά μεικτή οικογένεια). Η διαδοχική διγλωσσία χαρακτηρίζει τα παιδιά που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα σε μια ηλικία που η γνώση της πρώτης γλώσσας έχει σταθεροποιηθεί. Το φαινόμενο τη διαδοχικής διγλωσσίας παρατηρείται στα παιδιά που για διάφορους λόγους αλλάζουν τόπο διαμονής και ζουν σε μια χώρα που η γλώσσα της διαφέρει από τη μητρική τους. Επίσης όταν έχουμε εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κατά την προεφηβική ηλικία μιλάμε για **πρώιμη** διγλωσσία, ενώ όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται στη διάρκεια της εφηβείας ή μετά από αυτή μιλάμε για **μεταγενέστερη** διγλωσσία (Γεωργογιάννης, 2008).

### 2.3.3.4. Σύμφωνα με την παρουσία της κοινότητας της δεύτερης γλώσσας

Ανάλογα με το αν οι γλωσσικές κοινότητες των δύο γλωσσών είναι παρούσες ή όχι στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για **ενδογενή** ή **εξωγενή** διγλωσσία. Στη ενδογενή διγλωσσία χρησιμοποιείται από την κοινότητα μία γλώσσα ως φυσική και η χρήση της μπορεί να γίνεται ή να μη γίνεται για θεσμικούς σκοπούς. Στην περίπτωση όμως της εξωγενούς διγλωσσίας έχουμε τη χρήση από την κοινότητα μιας γλώσσας επίσημης και θεσμοθετημένης που όμως δεν έχει πληθυσμό που να τη χρησιμοποιεί ως μητρική (Σκούρτου, 1997).



### 2.3.3.5. Σύμφωνα με το σχετικό κοινωνικοπολιτισμικό στάτους των δύο γλωσσών

Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη γνωστική ανάπτυξη και το είδος της διγλωσσία που θα αναπτύξει το κάθε άτομο (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Όταν σε αυτό το περιβάλλον υπάρχουν δύο γλώσσες υψηλού κύρους η γνωστική ανάπτυξή του θα αποκομίσει τα πιο μεγάλα οφέλη από τις διγλωσσικές του εμπειρίες με αποτέλεσμα το άτομο αυτό να οδηγηθεί σε μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία και ικανότητα σε σχέση με κάποιο μονόγλωσσο της ίδιας ηλικίας. Αυτού του είδους η διγλωσσία ονομάζεται **προσθετική διγλωσσία** (Σκούρτου, 1997).

Κατά την προσθετική διγλωσσία έχουμε μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου. Ο δίγλωσσος αποκτά ένα σύνολο από γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες εξαιτίας της συνεχούς επαφής του με το δίγλωσσο περιβάλλον. Στις περιπτώσεις της προσθετικής διγλωσσίας το άτομο αναπτύσσει θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες και θεωρεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σημαντικό πλεονέκτημα για τη συνέχεια της ζωής του (Γεωργογιάννης, 2008).

Επίσης στην προσθετική διγλωσσία η εισαγωγή της δεύτερης γλώσσας δεν ακυρώνει την πρώτη γλώσσα και αυτό από μόνο του είναι ένα γεγονός που συμβάλλει στη διατήρηση των γλωσσών, στον εμπλουτισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου του κάθε χρήστη αλλά και στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου. «Προσθετική» σημαίνει διεύρυνση της γλωσσικής ικανότητας και όχι άθροισμα ποσοτικών μεγεθών που αφορούν στη γλώσσα. Στο σχολικό περιβάλλον θα λέγαμε πως ο εκπαιδευτικός με τις επιλογές του από άποψη διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων μπορεί να γίνει το μέσο για την ανάπτυξη της προσθετικής διγλωσσίας των μαθητών του (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου η μητρική γλώσσα του παιδιού υποτιμάται υπάρχει μεγάλη πιθανότητα επιβράδυνσης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού αυτού σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο της ίδιας ηλικίας Σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για **αφαιρετική διγλωσσία** (Σκούρτου, 1997).

Τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μέσω πολιτικής και κοινωνικής πίεσης του περιβάλλοντος η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας, παρουσιάζουν αφαιρετική διγλωσσία. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, η ανάπτυξή της επιβραδύνεται και τα άτομα αυτά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις διάφορες απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά τη γλωσσική τους επικοινωνία με το περιβάλλον, καθώς δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλωσσική τους ικανότητα ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα, ούτε στο άλλο. Η αφαιρετική διγλωσσία παρουσιάζεται συνήθως στα παιδιά

των μειονοτήτων των οποίων η γλώσσα και ο πολιτισμός αξιολογούνται συνήθως αρνητικά από την πλειοψηφούσα κοινότητα (Γεωργογιάννης, 2008).

Στην αφαιρετική διγλωσσία επίσης, έχουμε ανάπτυξη της μίας γλώσσας σε βάρος της άλλης ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επειδή λοιπόν δεν προωθείται η καλλιέργεια και των δύο γλωσσών αλλά μόνο της μίας έχουμε συρρίκνωση της υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας που συνοδεύεται από χαμηλές επιδόσεις της γνωστικής ανάπτυξης. Ουσιαστικά αφαιρείται η πρώτη γλώσσα χωρίς να προστίθεται η δεύτερη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν πολλά από τα παιδιά των μεταναστών που χάνουν τη μητρική τους γλώσσα χωρίς να μάθουν αυτήν της πλειονότητας. Υπό αυτή την έννοια, είναι σαφές ότι η αφαιρετική διγλωσσία μπορεί να οδηγήσει στην ημιγλωσσία (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

### **2.3.3.6. Σύμφωνα με την πολιτισμική ταυτότητα**

Οι δίγλωσσοι μπορεί να διαφοροποιηθούν σε σχέση με την πολιτισμική τους ταυτότητα. Ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να ταυτίζει τον εαυτό του θετικά και με τις δύο πολιτισμικές ομάδες που μιλούν τις δύο γλώσσες του και έτσι να αναγνωρίζεται ως μέλος και από τις δύο ομάδες. Σε αυτήν την περίπτωση ο δίγλωσσος χαρακτηρίζεται από **διπολιτισμική** διγλωσσία. Βεβαίως η υψηλού βαθμού διγλωσσική ικανότητα δε σημαίνει απαραίτητα και αποδοχή της διπλής πολιτισμικής αναφοράς. Ένα άτομο μπορεί να είναι άριστος δίγλωσσος αλλά να παραμένει ταυτισμένος πολιτισμικά με μόνο μία πολιτισμική ομάδα. Σε μία τέτοια περίπτωση το άτομο ή αποποιείται την πολιτισμική ταυτότητα της ομάδας που ομιλεί τη μητρική του γλώσσα και χαρακτηρίζεται από **πολιτισμικά προσαρμοσμένη προς τη δεύτερη γλώσσα** διγλωσσία, ή παραμένει ταυτισμένος με την πολιτισμική ομάδα της μητρικής του γλώσσας και τότε χαρακτηρίζεται από **πολιτισμικά προσαρμοσμένη προς τη μητρική του γλώσσα** διγλωσσία. Υπάρχει όμως και η περίπτωση κατά την οποία ο δίγλωσσος μπορεί να απαρνηθεί τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και ταυτόχρονα να αποτύχει να ταυτιστεί με τα μέλη της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας, οπότε αυτό το άτομο χαρακτηρίζεται από **πολιτισμικά αμφίλογη** διγλωσσία (Σκούρτου, 1997).

## **2.4. Δίγλωσση εκπαίδευση**

Η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αποτελεί φαινόμενο του εικοστού αιώνα και είναι λανθασμένη η εντύπωση ότι η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο. Η διγλωσσία και η

πολυγλωσσία αποτελούν ένα από τα πρώτα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης κοινωνίας (Baker, 2001).

Η δίγλωσση εκπαίδευση έχει εφαρμοσθεί σε πολλές μορφές, σε πολλές χώρες, για χιλιάδες χρόνια. Αν την ορίσουμε ευρύτερα, μπορεί να σημαίνει κάθε χρήση δύο γλωσσών στο σχολείο – από δασκάλους ή μαθητές ή και τους δύο για μια σειρά κοινωνικών ή παιδαγωγικών σκοπών. Η σχέση διγλωσσίας και εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζει η Σκούρτου, (Σκούρτου, 2002), φαίνεται ανισομερής και σε μεγάλο βαθμό αντιφατική. Οι λόγοι πρέπει να αναζητηθούν σε ένα κάθετο διαχωρισμό της θεωρητικής περιγραφής του φαινομένου της ατομικής διγλωσσίας από την πρακτική εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός αυτός ξεπερνά τη διαφοροποίηση μεταξύ θεωρίας και πράξης με την τρέχουσα έννοια και αντιπροσωπεύει ένα διαχωρισμό μεταξύ θεωρίας και θεωριών. Αυτό συμβαίνει επειδή στο χώρο της εκπαίδευσης δεν έχουμε απλά εφαρμογή της διγλωσσίας, αλλά η εκπαίδευση αποτελεί το χώρο όπου η διγλωσσία γίνεται ένα ζήτημα με πολλές διαστάσεις που αφορά συγχρόνως το δίγλωσσο μαθητή, τις εμπλεκόμενες γλώσσες καθαυτές και την αλληλεξάρτησή τους, τη μαθητική κοινότητα της τάξης που απαρτίζεται από δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές και συχνά από μονόγλωσσο δάσκαλο, τη μάθηση της γλώσσας και τη μάθηση μέσω γλώσσας. Αυτή η σύνθεση απαιτεί και μια συνθετική προσέγγιση. Από την άλλη πλευρά, οι εφαρμογές της διγλωσσίας στην εκπαίδευση προέρχονται από πληθώρα διαφορετικών γεωγραφικών, πολιτισμικών, κοινωνικών πλαισίων που σε τελευταία ανάλυση στηρίζονται σε εξωτερικούς παράγοντες και κυρίως σε αντιλήψεις, πρακτικές και πολιτικές για το μέλλον των γλωσσών και σε εσωτερικούς παράγοντες, που βασίζονται κυρίως σε μία από τις δύο βασικές υποθέσεις που κυριαρχούν στη θεωρία της διγλωσσίας: την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και την υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001). Σχετικά με το ζήτημα της κοινής ή χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, τα όποια μαθησιακά αποτελέσματα δίγλωσσης εκπαίδευσης πρέπει να εξετάζονται στο φως της υπόθεσης που υπάρχει στη βάση τους, ώστε να γίνει κατανοητή μια φαινομενική αντίφαση: ότι δηλαδή, αλλού έχουμε αρνητικά και αλλού θετικά αποτελέσματα εφαρμόζοντας το ίδιο μοντέλο. Σχετικά με το ζήτημα των εξωτερικών παραγόντων θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όταν μιλάμε για δίγλωσση εκπαίδευση δεν πρόκειται για ένα μοντέλο. Πρόκειται για ένα σύνολο οργανωτικών σχημάτων που αφορούν βασικά στην κατανομή των γλωσσών στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος τόσο ποσοτικά, σε σχέση με τον αριθμό των ωρών που διατίθεται στην κάθε γλώσσα, όσο και ποιοτικά, σε σχέση με το είδος του μαθήματος ή της δραστηριότητας που γίνεται μέσω κάθε γλώσσας. Τα προγράμματα αυτά διαφοροποιούνται επίσης σε σχέση με τους αποδέκτες, δηλαδή για ποιους σχεδιάζονται και σε ποιους εφαρμόζονται και φυσικά σε σχέση με

τον τελικό στόχο τους αν δηλαδή στοχεύουν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας ή στη μετάβαση σε μια νέα μονογλωσσία (Σκούρτου 2002). Η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση δεν σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών ως γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δεν σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο, είναι εκείνο το σχολείο που χρησιμοποιεί μια γλώσσα, την κυρίαρχη ως μέσον διδασκαλίας, ανεξάρτητα από την προσφορά του μαθήματος ξένης γλώσσας και ανεξάρτητα από τις γλώσσες των μαθητών του. Από αυτή την άποψη, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών σε ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο δεν επηρεάζει το γλωσσικό προσανατολισμό του, επηρεάζει όμως τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της για τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων.

Στο σχολείο που έχει μονογλωσσική διάρθρωση, δημιουργείται αναπόφευκτα μια διάσταση ανάμεσα στην αναγκαιότητα της διδασκαλίας της όποιας άλλης γλώσσας και στη χρησιμότητά της στη μάθηση. Η διάσταση αυτή συνίσταται στο γεγονός ότι ανεξάρτητα αν η όποια πρώτη γλώσσα του μαθητή θεωρείται ή όχι αναγκαία στο σχολείο, αυτή είναι αναγκαία για το μαθητή προς τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή μπορεί να αγνοεί την πρώτη γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή και να μην τη χρησιμοποιεί στη διδασκαλία, ο μαθητής όμως, για να μάθει τα όσα του διδάσκει ο δάσκαλος, ενεργοποιεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο την πρώτη του γλώσσα. Ερχόμαστε έτσι σε μια βασική συνθήκη για τη μάθηση σε καταστάσεις διγλωσσίας οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή αντιπροσωπεύουν μια γνωστική, γλωσσική σχέση και γι' αυτό αποτελούν συστατικό στοιχείο της μαθησιακής του πορείας. Το κοινό σημείο σε όλα τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι μια βασική αντίληψη για τις σχέσεις που διέπουν τη διγλωσσία σαν κατάσταση και τη μάθηση σαν διαδικασία. Η ίδια αντίληψη ενεργοποιείται είτε για την ανάπτυξη διγλωσσίας είτε για τη μακροπρόθεσμη κατάργησή της. Ειδικά για τη μάθηση, η σχέση διγλωσσίας και μάθησης έχει σημασία για την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, τη διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου και την ανάπτυξη νέων εννοιών (Σκούρτου 2002).

## **2.5. Οι στόχοι και οι σκοποί της δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Η δίγλωσση εκπαίδευση στοχεύει στα εξής: Να αφομοιώσει άτομα ή ομάδες στο κύριο ρεύμα της κοινωνίας και να κοινωνικοποιήσει τους ανθρώπους ώστε να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινότητα. Να ενοποιήσει μια πολυγλωσσική κοινωνία και να φέρει την ενότητα σ' ένα

πολυεθνικό ή πολυφυλετικό και γλωσσικά διαφοροποιημένο κράτος. Να δώσει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τον έξω κόσμο. Να παράσχει εμπορεύσιμες γλωσσικές δεξιότητες ώστε να διευκολύνει την εργασιακή απασχόληση και την κοινωνική θέση. Να διατηρήσει την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα. Να συμφιλιώσει και να διαμεσολαβήσει ανάμεσα σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτικές κοινότητες. Να διαδώσει τη χρήση μιας αποικιοκρατικής γλώσσας συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική προσαρμογή ενός ολόκληρου πληθυσμού στην αποικιοκρατική κατάσταση. Να ενισχύσει τις ελιτίστικες ομάδες και να διατηρήσει τη θέση τους στην κοινωνία. Να προσδώσει σε επίπεδο νόμων ισότιμο κύρος σε γλώσσες, οι οποίες δεν είναι ισότιμες στην καθημερινή ζωή. Να εμβαθύνει την κατανόηση της γλώσσας και του πολιτισμού. Επίσης, στους στόχους της δίγλωσσης εκπαίδευσης περιλαμβάνονται η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, η πραγματοποίηση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ο εκπολιτισμός μεταναστών σε μια νέα κοινωνία, η διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς μιας μειονότητας, παροχή δυνατότητας σε ομιλούντες την επίσημη γλώσσα να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα, η ανάπτυξη εθνικών γλωσσικών πηγών ή και κάθε δυνατός συνδυασμός των παραπάνω (Baker, C. Υπό έκδοση /www.greek-language.gr).

Είναι σημαντικό να ξεχωρίσουμε τους δύο σκοπούς της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ο πρώτος είναι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας και η επιτυχία στο σχολείο και ο δεύτερος είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής κληρονομιάς. Τα καλά δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα επιτυγχάνουν και τους δύο σκοπούς. Σχετικά με τον πρώτο σκοπό υπάρχει μία σύγχυση που όμως είναι κατανοητή. Πώς μπορούν τα παιδιά να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα τους ενώ διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα; Όταν δώσουμε σε ένα παιδί καλή εκπαίδευση στη μητρική του γλώσσα του παρέχουμε γνώση που κάνει τη δεύτερη γλώσσα πιο κατανοητή. Επίσης, υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η ικανότητα στο γραπτό λόγο μεταφέρεται σε άλλες γλώσσες. Η σωστή χρήση του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα είναι ο σύντομος δρόμος για την αντίστοιχη χρήση στη δεύτερη γλώσσα. Η εμπειρική υποστήριξη γι' αυτόν τον ισχυρισμό προέρχεται από μελέτες που καταδεικνύουν ότι η διαδικασία του διαβάσματος είναι παρόμοια σε διαφορετικές γλώσσες και ότι ο συσχετισμός ανάμεσα στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου στην πρώτη γλώσσα και στην δεύτερη γλώσσα είναι υψηλός (Krashen, 1999).

## **2.6. Ο δίγλωστος μαθητής**

Για την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων ή των προβλημάτων που ενδεχομένως να παρουσιάζουν τα δίγλωσσα άτομα αναφορικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη αυτά

κατατάσσονται σε τέσσερις ομάδες βάσει κοινωνικών κυρίως κριτηρίων (Τριάρχη-Herrmann, 2000):

Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται τα επονομαζόμενα δίγλωσσα παιδιά της ελίτ. Πρόκειται για παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης που λόγω επαγγελματικών συνθηκών αλλάζουν τόπο διαμονής, καθώς και για παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια του εξωτερικού. Συνήθως τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες, εφόσον αυτές αποτελούν και μέσο για την κοινωνικοποίησή τους.

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τα δίγλωσσα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές πλειονότητες. Είναι παιδιά που επισκέπτονται εκούσια δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και παρουσιάζουν, όπως και τα παιδιά της πρώτης ομάδας, καλές επιδόσεις τόσο στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών όσο και στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Μία τρίτη ομάδα δίγλωσσων παιδιών είναι τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων. Είναι τα παιδιά των οικονομικών κυρίως μεταναστών που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία μεταναστεύουν. Η γλώσσα τους και ο πολιτισμός τους δεν αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση σημαντικών προβλημάτων στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά και στη γενικότερη σχολική τους επίδοση.

Στην τέταρτη και τελευταία ομάδα ανήκουν τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν από τη στιγμή της γέννησής τους σε δίγλωσσο περιβάλλον, καθώς οι γονείς τους κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Μελέτες αναφέρουν πως τα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών εμφανίζουν μια κανονική γλωσσική ανάπτυξη και στις δύο γλώσσες (Volterra & Taeschner 1978, Kielhoefer & Jonekeit 1983 στο Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Το δίγλωσσο παιδί αντιμετωπίζει ιδιαίτερα σημαντικά προβλήματα στις χώρες υποδοχής των μεταναστών. Το σχολείο αποτελεί την αφετηρία για την εισαγωγή του παιδιού στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Τα πράγματα είναι δύσκολα για τα παιδιά που εντάσσονται σε ένα νέο πολιτισμό και εδώ είναι απαραίτητη η αντιμετώπιση με ιδιαίτερη ευαισθησία της γλωσσικής διαφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Παπάς, (Παπάς, 1998), τα παιδιά χρειάζονται κατανόηση και βοήθεια και βεβαίως ένα παιδοκεντρικό σχολείο με εκπαιδευτικούς που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά μιας άλλης κουλτούρας, τα οποία πολλές φορές λόγω της κακής γλωσσικής ικανότητας στη δεύτερη ξένη γλώσσα οδηγούνται στην αδυναμία κατανόησης των ερωτήσεων και έτσι ακολούθως σε αποτυχία.

Σε ότι αφορά τον τρόπο λειτουργίας των δίγλωσσων μαθητών η Mc Laughlin (Παπάς, 1998), αναφέρει τα εξής:

α. Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η κατάκτηση της γλώσσας δε διαφέρει στα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά.

β. Το δίγλωσσο παιδί είναι επιφορτισμένο με το καθήκον της διάκρισης των δύο γλωσσών.

γ. Δεν απαιτούνται για αυτό ιδιαίτερες διεργασίες και μηχανισμοί.

δ. Ένα δίγλωσσο παιδί μαθαίνει με την ίδια ευχέρεια τις δύο γλώσσες, όπως ένα μονόγλωσσο παιδί μαθαίνει τη μία, με τη διαφορά ότι το δίγλωσσο παιδί πρέπει να κάνει αυτή τη διάκριση των δύο γλωσσών.

ε. Η διγλωσσία επομένως δεν απαιτεί κάποια ιδιαίτερη ικανότητα, απλά και μόνο ο δίγλωσσος πρέπει να διακρίνει μεταξύ των δύο γλωσσών.

στ. Η ανάπτυξη λοιπόν των δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών είναι ίδια.

Επίσης ο Παπάς, (Παπάς, 1998), κάνοντας γενικές επισημάνσεις, υποστηρίζει ότι η μετακίνηση ενός παιδιού σε μία χώρα όπου η κυρίαρχη γλώσσα δεν είναι εύχρηστη, οδηγεί σε κλίση προς τη γλώσσα της κυρίαρχης χώρας. Επίσης, αν ένα δίγλωσσο παιδί μείνει για πολύ καιρό σε μία χώρα όπου η μία γλώσσα από τις δύο δε μιλιέται, τότε φαίνεται πως ξεχνά τη μία γλώσσα για ένα μικρό τουλάχιστον διάστημα. Ακόμη, αν μία γλώσσα παραμελείται για ένα διάστημα, μπορεί να επανέλθει πλήρως, αν αρχίσει το παιδί να ζει σε ένα περιβάλλον τέτοιο όπου η ξεχασμένη γλώσσα ακούγεται κανονικά. Τέλος, το παιδί δείχνει ότι οι δομικές διαφορές στις δύο γλώσσες το αναδεικνύουν ως ικανότερο σε μία από τις δύο.

## **2.7. Η μητρική γλώσσα – εννοιολογική προσέγγιση**

Η γλώσσα είναι ένα πολιτιστικό στοιχείο που έχει τεράστια δύναμη, καθώς φέρνει σε επαφή τους ανθρώπους, τους ενώνει και τους δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάσουν απόψεις, εμπειρίες και σκέψεις. Χωρίς τη γλώσσα ο άνθρωπος θα ζούσε περιορισμένος στις προσωπικές του εμπειρίες και θα ήταν αναγκασμένος να θεωρεί καθετί που ανακαλύπτει ως καινούριο αφού κάθε πολιτιστική κληρονομιά του παρελθόντος δε θα μπορούσε να μεταδοθεί στις επόμενες γενιές. Η γλώσσα προσδιορίζεται από πολλά επίθετα που καθένα από αυτά της προσδίδει και διαφορετική λειτουργικότητα και σημασία. Ο προσδιορισμός «μητρική γλώσσα» έχει ιδιαίτερη σχέση με το φαινόμενο της διγλωσσίας και θεωρούμε απαραίτητο στο σημείο αυτό να αποσαφηνίσουμε και να αναλύσουμε αυτόν τον όρο.

Εξετάζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου της διγλωσσίας διαπιστώνουμε μία σχέση αμφίδρομη ανάμεσα στον ορισμό της διγλωσσίας και σε αυτόν της μητρικής

γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται πως η αποσαφήνιση του ορισμού της διγλωσσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον αποδεκτό ορισμό της μητρικής γλώσσας και το αντίστροφο. Η μητρική γλώσσα είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια διότι έχει σχέση με τις άλλες γλώσσες του ατόμου και του στενού περιβάλλοντός του, με την πρότυπη γλώσσα, με τη γλώσσα οι τις γλώσσες με τις οποίες το άτομο μεγάλωσε, με τη γλώσσα ή τις γλώσσες που έμαθε αργότερα, με τη γλώσσα που στην πορεία της ζωής του επιχείρησε να αποθήσει στη λήθη. Έτσι έχουμε τη δημιουργία ενός πλέγματος σχέσεων που διαρκώς μεταβάλλεται με αποτέλεσμα η μητρική γλώσσα να μην αποτελεί μία σταθερή συνισταμένη. Η μητρική γλώσσα σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον πιθανόν να χάνει ή να βρίσκει τη θέση της ( Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Σύμφωνα με την Kangas, (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001), η μητρική γλώσσα χαρακτηρίζεται από διάφορα κριτήρια που αφορούν στην προέλευση – χρονική ακολουθία των γλωσσών δηλαδή τη γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή τις γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες, στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας δηλαδή τη γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα, στη λειτουργικότητα της γλώσσας δηλαδή τη γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής και στις στάσεις απέναντι στις γλώσσες δηλαδή τη γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής ή τη γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι. Αναλόγως με το ποιο κριτήριο χρησιμοποιούμε ως πρωταρχικό για να χαρακτηρίσουμε μία γλώσσα πρώτη και μία άλλη δεύτερη προκύπτει και ο ορισμός του δίγλωσσου ατόμου (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Όπως αναφέρει η Τριάρχη – Hermann, τα δίγλωσσα άτομα κατακτούν τις γλώσσες είτε συγχρονικά είτε σε ακολουθία. Επομένως ως μητρική γλώσσα χαρακτηρίζεται η αρχικά πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το δίγλωσσο άτομο και δεύτερη αυτή της οποίας η μάθηση ακολουθεί χρονικά (Τριάρχη - Hermann, 2000).

Η πρώτη γλώσσα δεν είναι πάντα και αναγκαστικά μία. Υπάρχει η περίπτωση να αναφερόμαστε σε δύο μητρικές γλώσσες αν το άτομο στο οποίο αναφερόμαστε επικοινωνεί από την αρχή της ζωής του σε δύο γλώσσες (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

Η Σελλά – Μάζη, αναφέρεται και αυτή στα κριτήρια της Kangas που αναλύθηκαν πιο πάνω, προσθέτοντας και αυτό της αντίληψης της κοινής γνώμης, ως προς το γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή τη γλώσσα στην οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση. Επίσης υποστηρίζει ότι ο επιθετικός προσδιορισμός μητρική δεν συμπίπτει απαραίτητα με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού και ότι πριν καταλήξουμε σε κάποιους ορισμούς της διγλωσσίας, πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι ο ορισμός της διγλωσσίας και του δίγλωσσου εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον ορισμό της μίας από τις δύο ή



περισσότερες γλώσσες που χειρίζεται, της γλωσσικής εκείνης ποικιλίας που ονομάζεται μητρική γλώσσα. Η μητρική, είναι η γλώσσα των δεσμών και των ταυτίσεων, συναισθηματικά φορτισμένη με αγάπη ή μίσος, ντροπή ή υπερηφάνεια, είναι η γλώσσα της συμβολικής εγγραφής του παιδιού στον κόσμο ( Σελλά – Μάζη, 2001).

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, η μητρική είναι η γλώσσα των αισθημάτων και των αισθήσεων, η γλώσσα των οσμών και των χρωμάτων. Είναι η γλώσσα, που μιλάει το ασυνείδητο, και για τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά είναι η γλώσσα που εκφράζει την ψυχική του κατάσταση με τον γνησιότερο τρόπο. Η μητρική είναι η γλώσσα αναφοράς στην περίοδο των παιδικών αναμνήσεων και των τρυφερών παιδικών χρόνων, η γλώσσα του παράπονου, η γλώσσα της αγάπης, η πιο οικεία γλώσσα ανάμεσα σε όλες τις γλώσσες που μπορεί να μάθει το άτομο στην διάρκεια της ζωής του. Η μητρική είναι η γλώσσα της υποκειμενικότητας, της ατομικότητας, και της αλληλεγγύης. Είναι η ισχυρότερη όλων. Ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα για να εκφράσει τον πόνο, τον ενθουσιασμό, το φόβο ή την απόγνωση. Αυτήν τη γλώσσα ανασύρει αυθόρμητα ως ενήλικος όταν σκοντάφτει, όταν μιλά τρυφερά στα παιδιά του, όταν ερωτεύεται (Φραγκουδάκη στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

### **2.7.1. Η σημασία της μητρικής γλώσσας**

Το σχολείο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δίνει έμφαση στο λάθος των μαθητών και όχι στην προσπάθεια που καταβάλλουν. Επιδίδεται σε ένα ατέρμονο διόρθωμα, δεν επιβραβεύει σχεδόν ποτέ την προσπάθεια και το κυριότερο μεταφέρει στους μικρούς μαθητές το μήνυμα ότι η γλώσσα που έμαθαν στα πρώτα τους χρόνια στην αγκαλιά της μητέρας τους και στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, η μητρική τους δηλαδή, είναι μια λαθεμένη γλώσσα. Το σχολείο όμως δεν έχει το δικαίωμα του στιγματισμού της μητρικής γλώσσας οποιουδήποτε παιδιού γιατί αυτό αντίκειται στις αρχές των δημοκρατικών κοινωνιών που οφείλουν να εκμηδενίσουν τις κοινωνικές προκαταλήψεις που χαρακτηρίζουν γλώσσες και προφορές ως κατώτερες. Η μητρική γλώσσα είναι το γνωστικό θεμέλιο για κάθε παιδί που τη μιλά με άνεση και αυθορμητισμό στα τρία πρώτα έτη της ζωής του. Είναι η θεωρητική βάση πάνω στην οποία πρέπει να στηριχτεί κάθε νέα γνώση που αφορά στην εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας αλλά και κάθε γλωσσικής ποικιλίας. Οι ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας είναι ταυτόχρονα οι δυσκολίες της για τον αλλόγλωσσο που τις μαθαίνει. Έτσι ο κάθε ομιλητής που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα θα ακολουθήσει στην αρχή τη λογική και τη γραμματική της μητρικής του γλώσσας, από την οποία μεταφέρει τις έννοιες στην άλλη γλώσσα. Κατά τη διαδικασία αυτή συχνά τα λάθη δείχνουν όχι μόνο τι δεν ξέρει ακόμα, αλλά ιδίως πόσα έχει ήδη μάθει. Έχει επομένως ιδιαίτερη σημασία να

παρακολουθεί ο εκπαιδευτικός την πορεία από τη μητρική προς την άλλη γλώσσα, για να βλέπει όχι μόνο τα λάθη αλλά και τη γνωστική εξέλιξη και άρα να την επιβραβεύει και να την ενισχύει. Μέσα από το σεβασμό της μητρικής γλώσσας το σχολείο μπορεί να καταφέρει να προσφέρει στους μαθητές πρόσθετες γνώσεις και ένα ουσιαστικό υπόβαθρο για την εκμάθηση και άλλων γλωσσών. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το σχολείο υποτιμά τη μητρική και της αποδίδει το στίγμα της κατώτερης γλώσσας, οδηγεί τους μαθητές του στην αποτυχία σε σχέση με τα γλωσσικά μαθήματα και πλήττει ίσως ανεπανόρθωτα την ψυχολογία των αλλοδαπών παιδιών, καθώς η μητρική είναι για αυτά όπως και για τον καθένα η πιο σημαντική γλώσσα (Φραγκουδάκη στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)).

Ο Δαμανάκης επίσης τονίζει ότι τα παιδιά που τα οποίο αποκτούν ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης της μητρικής τους γλώσσας μπορούν όχι μόνο να καλλιεργήσουν αλλά και μάθουν πολύ καλά τη δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης, 1997).

Ο Νικολάου επίσης συμφωνεί με την άποψη του Δαμανάκη και υποστηρίζει ότι η μητρική γλώσσα δεν πρέπει ούτε να παραμελείται ούτε να εγκαταλείπεται γιατί αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Παιδιά που μεταναστεύουν σε μικρή ηλικία και προλαβαίνουν να αποκτήσουν καλή γνώση της μητρικής παρουσιάζουν κακές επιδόσεις και στις δύο γλώσσες (Νικολάου, 2005).

Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη μητρική γλώσσα φαίνεται και από την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών που διατύπωσε ο Cummins (2005), σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες όσον αφορά το χρόνο και τη σχέση δεν κατακτώνται η μία ανεξάρτητα από την άλλη. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι ζήτημα πρόσθεσης στη μητρική αλλά ζήτημα σχέσης με αυτή. Το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με τη γλωσσική γνώση που δίγλωσσος μαθητής έχει δομήσει ήδη στη μητρική του γλώσσα (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001), ή ο βαθμός κατάκτησης της πρώτης γλώσσας τη στιγμή που αρχίζει η εκμάθηση της δεύτερης, ορίζει το βαθμό ικανότητας στον οποίο δύναται να φτάσει το δίγλωσσο άτομο στη δεύτερή του γλώσσα. Πιο αναλυτικά, η δεύτερη γλώσσα δεν μπορεί να αναπτυχθεί αν δεν έχουμε επαρκή κατάκτηση της πρώτης – μητρικής γλώσσας και επομένως σε αυτή την περίπτωση δεν επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας που σύμφωνα με τον Cummins είναι απαραίτητη προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας (Γεωργογιάννης 1999).

Ο Baker αναφέρει ότι σε εκπαιδευτικό επίπεδο η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών σημαίνει ότι ανεξάρτητα από την ποσότητα ή την ποιότητα γνώσης των γλωσσικών συστημάτων, το άτομο διαθέτει μια πηγή σκέψης, υπάρχει δηλαδή ένας κεντρικός μηχανισμός. Επίσης ένα άτομο μπορεί να έχει γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων, καθώς

δεν επιβαρύνεται ο εγκέφαλος, οι γνωστικές λειτουργίες και η σχολική επίδοση μπορούν να τροφοδοτηθούν είτε μέσω μιας γλώσσας είτε μέσω δύο γλωσσών. Ακόμη μια γλώσσα, την οποία χρησιμοποιεί ένα παιδί, πρέπει να είναι ανεπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις της διδασκαλίας και όταν μία ή δύο γλώσσες δεν έχουν αναπτυχθεί στο μεγαλύτερο βαθμό των δυνατοτήτων τους, είτε επειδή οι γονείς ή τα ίδια τα παιδιά έχουν μια αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία μια δεύτερης γλώσσας είτε επειδή ασκείται πίεση να αντικατασταθεί η μητρική γλώσσα από την «κυρίαρχη» γλώσσα, τότε μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά τόσο η γνωστική εξέλιξη όσο και η σχολική επίδοση του παιδιού (Baker, 2001).

### **2.7.2. Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας**

Ο όρος «γλωσσική διατήρηση» αναφέρεται στην περίπτωση που οι ομιλητές προσπαθούν να διαφυλάξουν τη γλώσσα τους που ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν. Οι προσπάθειες διατήρησης έχουν θετικό αποτέλεσμα όταν οι ομιλητές κατορθώνουν να διατηρούν ή να επεκτείνουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στους τομείς της διοίκησης, της παιδείας, των εμπορικών συναλλαγών κ.α. Οι παράγοντες που ενισχύουν τη γλωσσική διατήρηση είναι πολιτικοκοινωνικοί και αφορούν στον αριθμό της ομάδας σε σχέση με άλλες ομάδες, στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν οι ομιλητές, στους δεσμούς με τη χώρα προέλευσης και την επιθυμία επιστροφής σε αυτήν. Επίσης αναφερόμαστε σε πολιτιστικούς παράγοντες υπό την έννοια της εκπαιδευτικής και θρησκευτικής υποδομής στη μητρική γλώσσα, της εθνοτικής ταυτότητας που εκδηλώνεται μέσω της μητρικής γλώσσας και της επίσημης υπόστασης της μητρικής γλώσσας στη χώρα προέλευσης. Ακόμη δεν πρέπει να αγνοούνται οι γλωσσικοί παράγοντες που αναφέρονται στο βαθμό ομοιότητας της μητρικής με την πλειοψηφούσα γλώσσα, την περιορισμένη χρήση γλωσσικών δανείων από τη γλώσσα της πλειοψηφίας και βεβαίως τη δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής στη χώρα εγκατάστασης μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας αυτής ( Σελλά – Μάζη, 2001).

Στους πολιτικοκοινωνικούς παράγοντες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και η κοντινή απόσταση από την πατρίδα και ευκολία ταξιδιού προς αυτή, η ακεραιότητα της μητρικής γλώσσας της κοινότητας, η εξασφάλιση εργασίας όπου ομιλείται καθημερινά η μητρική γλώσσα και η παρουσία μορφωμένων και εύγλωττων ηγετών πιστών στη γλωσσική τους κοινότητα. Στους πολιτιστικούς παράγοντες μπορούν επίσης να προστεθούν η ύπαρξη θεσμικών ιδρυμάτων που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα όπως σχολεία ή κοινοτικές οργανώσεις, η δημιουργία εθνικής ταυτότητας στενά συνδεδεμένης με τη μητρική γλώσσα και η έμφαση στην εκπαίδευση

σε σχολεία που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της εθνικής συνείδησης. Οι γλωσσικοί παράγοντες ενισχύονται από την παρουσία μητρικής γλώσσας με διεθνές κύρος, και από τη χρήση γραφής και ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα, που χρησιμοποιείται στην κοινότητα και στην πατρίδα (Baker, C. Υπό έκδοση /www.greek-language.gr. Baker, 2001).

### **2.7.3. Τα αίτια εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας**

Ο όρος «γλωσσική εγκατάλειψη» περιγράφει την κατάσταση κατά την οποία μία διγλωσσική κοινότητα δεν καταφέρνει να διαφυλάξει τη γλώσσα της και μεταστρέφοντας τη γλωσσική της συμπεριφορά την αντικαθιστά σταδιακά με μία άλλη. Τότε έχουμε τη λεγόμενη γλωσσική αλλαγή της οποίας τελική κατάληξη είναι η εγκατάλειψη ή ο «θάνατος» της μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με τις απόψεις του Hoffman, οι πιο συνηθισμένες αιτίες που προκαλούν την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας μιας ομάδας και την υιοθέτηση μιας άλλης, είναι η εξωτερική και εσωτερική μετανάστευση, η οποία μπορεί φέρει αλλαγή όχι μόνο της μειοψηφούσας γλώσσας αλλά και της πλειοψηφούσας στην περιοχή που εγκαθίστανται οι μεταναστεύσαντες. Ακολούθως είναι η εκβιομηχάνιση και η οικονομική αναδιάρθρωση που είναι το φυσικό επακόλουθό της, η αστικοποίηση ένεκα της οποίας, διασκορπίζεται η γλωσσική ομάδα, και τα μέλη της ερχόμενα σε επαφή με τη σύγχρονη αστική ζωή και τους μονόγλωσσους αλλόγλωσσους ομιλητές, προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτήν. Ακόμη, βασική αιτία εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας είναι το κύρος της άλλης γλώσσας το οποίο όσο χαμηλότερα βρίσκεται το κοινωνικό καθεστώς μιας ομάδας και όσο μικρότερη σε όγκο είναι αυτή η ομάδα, τόσο περισσότερο αυξάνεται. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι φανερό πως η κοινωνική και οικονομική ανέλιξη καθώς και η επαγγελματική καταξίωση, είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Επίσης, η χρήση της γλώσσας της πλειοψηφίας ως παιδευτικού μέσου, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αιτίες εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας και υιοθέτησης της γλώσσας της ισχυρής πλειοψηφίας, δηλαδή της γλώσσας του σχολείου (Σελλά - Μάζη, 2001).

Ο Baker, αναφερόμενος στα αίτια εγκατάλειψης της μητρικής γλώσσας, τοποθετεί στους κοινωνικοπολιτικούς λόγους την απομακρυσμένη ή δυσπρόσιτη πατρίδα, το χαμηλό ποσοστό επιστροφής στην πατρίδα, τη μικρή πρόθεση επιστροφής ή και την ανέφικτη επιστροφή, τη φθίνουσα ανθεκτικότητα της μητρικής γλώσσας της κοινότητας και την εργασία που απαιτεί τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας. Στους πολιτισμικούς παράγοντες αναφέρει την έλλειψη θεσμικών ιδρυμάτων που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα, την πολιτιστική και θρησκευτική

δραστηριότητα που πραγματοποιείται στην πλειονοτική γλώσσα, στις ελάχιστες εθνικιστικές φιλοδοξίες, στη χαμηλή έμφαση στους δεσμούς μέσα στην οικογένεια και στην κοινότητα, στην αποδοχή της εκπαίδευσης στην πλειονοτική γλώσσα και στη ύπαρξη Πολιτισμού όμοιου με εκείνον της γλώσσας της πλειοψηφίας. Αναλύοντας τέλος τους γλωσσικούς παράγοντες, μιλά για μητρική γλώσσα μη καθιερωμένη ή και μη γραπτή, με ελάχιστη ή καμία διεθνή σπουδαιότητα και επίσης αναφέρεται στην έλλειψη ικανότητας γραφής και ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα (Baker, C. Υπό έκδοση /www.greek-language.gr. Baker, 2001).

## **2.8. Μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Από τις καταγραφές που έγιναν διεθνώς μπορούμε να καταλήξουμε σε μία γενικότερη κατηγοριοποίηση των μορφών δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται κυρίως σε χώρες υποδοχής μεταναστών και σε χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς, ως εξής:

### **2.8.1 Προγράμματα Εμβύθισης (Submersion Programs)**

Στα προγράμματα εμβύθισης, η διδασκαλία γίνεται στην επίσημη γλώσσα του κράτους που είναι η δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά της μειονότητας. Στα προγράμματα αυτά, γίνεται μία μεταφορική χρήση της έννοιας του νερού. Ο μαθητής πέφτει σε μία πισίνα, στα βαθιά και περιμένουμε να μάθει να κολυμπά όσο το δυνατόν πιο γρήγορα χωρίς τη βοήθεια σανίδας ή ειδικών μαθημάτων κολύμβησης. Όπως αναφέρει ο Baker, (Baker, 2001), η γλώσσα της πισίνας είναι η πλειονοτική γλώσσα και όχι η μητρική γλώσσα του παιδιού. Ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με τους μαθητές που μιλούν την πλειονοτική γλώσσα. Τόσο οι μαθητές, όσο και οι δάσκαλοι αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στην τάξη τη γλώσσα της πλειονότητας και όχι τη γλώσσα του σπιτιού. Οι μαθητές ενδέχεται να παλέψουν και να κολυμπήσουν, ενδέχεται όμως και να βουλιάξουν. Οι πιο συχνές συνέπειες από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά είναι η σχολική αποτυχία, τα αισθήματα ανασφάλειας, μέχρι και η άρνηση της οικογένειας.

### **2.8.2. Προγράμματα που αποσκοπούν στη διατήρηση της κοινωνικοπολιτισμικής απόστασης ανάμεσα στις ομάδες (Segregation Programs)**

Το μάθημα γίνεται μόνο στη μητρική γλώσσα των παιδιών των μειονοτήτων και ο απώτερος στόχος είναι ο επαναπατρισμός τους. Σε μια παραλλαγή αυτού του μοντέλου

διδάσκεται και η επίσημη γλώσσα του κράτους αλλά ως γνωστικό αντικείμενο με αποτέλεσμα την ατελή εκμάθησή της και τον αποκλεισμό των παιδιών από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

### **2.8.3. Μεταβατικά Προγράμματα (Transitional Programs)**

Η φοίτηση στο σχολείο αρχίζει στη μητρική γλώσσα και περνάει σταδιακά στην επίσημη γλώσσα του κράτους. Παράδειγμα αποτελούν οι μετανάστες στις Η.Π.Α., Αυστραλία, Σουηδία. Κύριο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών είναι ότι επιτρέπουν στους μαθητές των μειονοτήτων να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκουν τη γλώσσα αυτή μέχρι να γίνουν αρκετά ικανοί στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας και να ανταπεξέρχονται στην κανονική εκπαίδευση (Baker, 2001).

### **2.8.4. Προγράμματα Εμβάπτισης (Immersion Programs)**

Ως γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται η γλώσσα της μειονότητας και όχι της πλειονότητας με τη σύμφωνη γνώμη και στήριξη των γονέων της πλειονότητας. Η γλώσσα της πλειονότητας εισάγεται αργότερα σε ισόρροπη χρήση με την άλλη γλώσσα. Χώρα επιτυχημένης εφαρμογής αποτελεί ο Καναδάς. Παραλλαγή του μοντέλου αυτού είναι το μοντέλο διπλής εμβάπτισης των Η.Π.Α. (Two Ways Bilingual Immersion Programs) στο οποίο μετά τις πρώτες τάξεις οι δύο γλώσσες εναλλάσσονται κατά 50% σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, πως οι δάσκαλοι που μετέχουν τέτοιων προγραμμάτων, είναι επαρκώς δίγλωσσοι (Baker, 2001) και πως οι μαθητές στην εκπαίδευση εμβάπτισης, παρακολουθούν τα ίδια ακριβώς μαθήματα με τους μαθητές του κύριου και κανονικού προγράμματος. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ η άποψη του Baker, (Baker, 2001), ότι η εκπαίδευση εμβάπτισης δεν πρέπει να εξετάζεται μέσα από ένα καθαρά εκπαιδευτικό πρίσμα, γιατί πίσω από αυτή, βρίσκεται μία πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ιδεολογία. Η εκπαίδευση αυτή, δεν είναι απλά εμβάπτιση σε μία δεύτερη γλώσσα, αλλά βασίζεται σε στόχους και υποθέσεις, πεποιθήσεις και αξίες που άλλοτε διαφέρουν και άλλοτε προστίθενται σε αυτές της κυρίας εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό λοιπόν να δούμε την εκπαίδευση εμβάπτισης, όχι μόνο ως μέσο προώθησης της δίγλωσσίας, αλλά και ως βήμα προς ένα άλλο είδος κοινωνίας.

### **2.8.5. Προγράμματα «διατήρησης» (Heritage Language Education Programs)**

Τα προγράμματα αυτά, χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ως γνωστικά αντικείμενα και ως μέσα διδασκαλίας και στοχεύουν σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Παράδειγμα εφαρμογής η Β. Ουαλία. Τα προγράμματα διατήρησης μπορεί να είναι αποτελεσματικά στο ότι οι μαθητές, α) διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα, σε αντίθεση με τις γλωσσικές μειονότητες οι οποίες εντάσσονται στην κύρια ή μεταβατική εκπαίδευση και εν μέρει χάνουν τη γλώσσα προέλευσης, αφού επίσης πολλές φορές αποφεύγουν και να τη χρησιμοποιούν, β) δεν παρουσιάζουν καμία μείωση στις σχολικές τους επιδόσεις, γ) έχουν θετική στάση απέναντι σε προγράμματα διατήρησης. Συμπερασματικά θα λέγαμε σχετικά με αυτά τα προγράμματα ότι πιθανότατα δεν έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις και συνέπειες στην επίδοση των παιδιών στα σχολικά μαθήματα. Αντίθετα μάλιστα τα παιδιά των μειονοτήτων εμφανίζουν πρόοδο περισσότερο σε αυτή τη μορφή της εκπαίδευσης παρά στην κύρια μορφή εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, διατηρούν και εμπλουτίζουν τη γλώσσα και την κουλτούρα του σπιτιού τους (Baker, 2001).

### **2.8.6. Προγράμματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε συμβατικές τάξεις (Mainstream Bilingual Education Programs)**

Τα προγράμματα αυτά προσανατολίζονται στους ακαδημαϊκούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Χρησιμοποιείται καταρχάς ως «γέφυρα» η πρώτη γλώσσα η οποία στη συνέχεια αποκτά δευτερεύουσα θέση. Εδώ ανήκουν κατά τον Baker τα Ευρωπαϊκά σχολεία (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1998).

### **2.8.7. Απομονωτική εκπαίδευση**

Είναι μία μορφή εκπαίδευσης αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα που αλλιώς μπορούμε να χαρακτηρίσουμε εκπαίδευση του γλωσσικού απομονωτισμού. Σε αυτήν την περίπτωση η άρχουσα ελίτ επιβάλλει την εκπαίδευση μόνο στη μειονοτική γλώσσα με απώτερο σκοπό τη διατήρηση της υποτέλειας και της απομόνωσης της μειονότητας. Η μειονότητα δε μαθαίνει την κυρίαρχη γλώσσα ώστε να μην είναι σε θέση να επηρεάζει τις κοινωνικές εξελίξεις καθώς δε θα κατέχει το μέσο επικοινωνίας και ανάλυσης που είναι η κυρίαρχη γλώσσα. Επομένως η απομονωτική εκπαίδευση επιβάλλει μία πολιτική μονογλωσσίας στην κοινωνικά ανίσχυρη ομάδα (Baker, 2001).

### **2.8.8. Διαχωριστική εκπαίδευση**

Στην περίπτωση της διαχωριστικής εκπαίδευσης έχουμε την επιδίωξη μιας γλωσσικής μειονότητας να διαχωριστεί από τη γλωσσική πλειονότητα και να γίνει ανεξάρτητη. Απώτερος στόχος της διαχωριστικής εκπαίδευσης είναι η προστασία της μειονοτικής γλώσσας από την καταστροφή της από τη γλώσσα της πλειονότητας. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι ένα τέτοιο τύπο εκπαίδευσης τον οργανώνει η ίδια η μειονοτική γλωσσικά κοινότητα για να προστατεύσει τον εαυτό της. Αν και αυτή η περίπτωση δε έχει συχνή αναφορά δείχνει ωστόσο κάτι ιδιαίτερα σημαντικό: η εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων είναι σε θέση να μεταβεί από το στόχο του πλουραλισμού στον απομονωτισμό (Baker, 2001).

### **2.9. Η κριτική θεώρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης**

Η δίγλωσση εκπαίδευση και η αξία της έχει βρεθεί στο επίκεντρο έντονης αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικών, πολιτικών και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Τόσο οι αντίπαλοι όσο και οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στηρίζουν τις θέσεις τους επικαλούμενοι το συμφέρον των παιδιών.

Το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών είναι ότι η τελευταία μειώνει την έκθεση των μαθητών αυτών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συχνά συνοδεύονται από ακραίες θέσεις όπως για παράδειγμα, ότι η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών, ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ' έναν ευρύτερο κόσμο». (Cummins, 2005).

Σύμφωνα με τον Cummins, τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης: Το πρώτο είναι ο ισχυρισμός ότι ο χρόνος ανά σχολική εργασία ή η «μέγιστη έκθεση» είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας. Το δεύτερο αφορά στον ισχυρισμό ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμπάπτισης, οι μαθητές που είναι μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης. Το τρίτο αναφέρεται στον ισχυρισμό ότι η εμπάπτιση



στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα (Cummins, 2005).

Από την άλλη πλευρά, οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στα μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα. Μάλιστα υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου. Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Για την υποστήριξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης προτείνονται δύο θεωρητικές αρχές η αρχή του εμπλουτισμού μέσω της προσθετικής διγλωσσίας και η αρχή της αλληλεξάρτησης ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας..

Σύμφωνα με την πρώτη, το παιδί που αποκτά καλή γνώση των δύο γλωσσών πλεονεκτεί γλωσσικά έναντι του μονόγλωσσου παιδιού. Οι δίγλωσσοι κατανοούν γρήγορα ότι έχουν στη διάθεσή τους δύο τρόπους για να πουν το ίδιο πράγμα και επίσης το επίπεδο της γλωσσικής τους ικανότητας επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα και παρουσιάζουν αδυναμίες σε αυτή χρειάζονται διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα και όχι στην πρώτη. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα στην πρώτη γλώσσα είναι ξεχωριστή από την ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα και ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μία γλώσσα και της καλής επίδοσης στη γλώσσα αυτή. Πρόκειται για το μοντέλο της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Σήμερα πάντως είναι αποδεκτό ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα και μάλιστα η ακαδημαϊκή επάρκεια σε αυτή ενισχύει και βοηθά την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. (Cummins, 2005). Επομένως η μητρική γλώσσα δεν πρέπει να παραμελείται και να εγκαταλείπεται, καθώς οι γλωσσικές της ικανότητες αποτελούν το θεμέλιο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998).

## **2.10. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διγλωσσία**

Όπως αναλύσαμε στο κεφάλαιο περί κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της εκπαίδευσης τα άτομα που ανήκουν στην ετερότητα βιώνουν έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική ανισότητα καθώς πλήττονται από την έλλειψη μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής ένταξης στην κοινωνία του κυρίαρχου πολιτισμού. Ακόμη και στην περίπτωση που διδάσκονται τη γλώσσα τους, η ελλιπής γνώση της κυρίαρχης γλώσσας αποκλείει τους μετανάστες από τη συνέχεια των σπουδών τους σε ανώτερο ή και ανώτατο επίπεδο. Αυτή η αναφορά αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση που επικεντρώνεται σε θέματα πρόσβασης και φοίτησης με σκοπό την ένταξη στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από μειονότητες, μετανάστες και παλιννοστούντες (Γεωργογιάννης, 1997).

### **2.10.1. Εννοιολογική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – Σύνδεση με διγλωσσία**

Η γενικευμένη χρήση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση, δημιουργεί την εντύπωση ότι υπάρχει μία ενιαία και γενικώς αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία. Αυτό όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Παπά, (Γκόβαρης, 2004), δεν είναι δυνατόν να δοθεί ένας σαφής και καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα πολυάριθμα προγράμματα και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναδεικνύουν ένα πολύ ευρύ φάσμα κοινωνικών και φιλοσοφικών οριζόντων. Ένα βασικό κριτήριο για να ομαδοποιήσουμε και να διαφοροποιήσουμε τις κατευθύνσεις αυτές, είναι η εννοιολογική χρήση του όρου πολιτισμός. Μπορούμε να μιλήσουμε για τρεις κατευθύνσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού και θέτει ως στόχο την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού και στηρίζει ως στόχο την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών. Η τρίτη κατεύθυνση που έχει διαμορφωθεί και η οποία προσπαθεί να ξεπεράσει το δίλημμα οικουμενισμός ή σχετικισμός, θέτει τις προϋποθέσεις ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής στις κοινωνίες που έχουν χαρακτήρα πολυπολιτισμικό (Παπάς, 1998). Αναλύοντας τη λέξη «διαπολιτισμική», θα λέγαμε ότι η πλήρης σημασία της πρόθεσης δια είναι συνδεδεμένη με έννοιες όπως αλληλεγγύη, ανταλλαγή και υπέρβαση ορίων. Η έννοια «πολιτισμός» από την άλλη είναι ταυτόσημη με την αναγνώριση του διαφορετικού τρόπου ζωής, καθώς και με την

αναγνώριση της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Από αυτήν την άποψη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως ένα πρόγραμμα απόλυτα ισότιμης αλληλόδρασης των πολιτισμών με προφανή στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη δημιουργία μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Γκότοβος, 2004). Όπως αναφέρουν οι Hohmann και Reich, (Γκότοβος, 2004), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται ως ένας ιδιαίτερος κλάδος της παιδαγωγικής και δεν πρέπει να αποτελεί μία ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά θα πρέπει να θεωρείται διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχει το σχολείο. Υπό αυτήν την έννοια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού που στόχο έχει να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία όπως αυτή εκφράζεται και γίνεται αντιληπτή στους χώρους δράσης των παιδιών και των νέων γενικότερα.

Ο Μάρκου αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να οριστεί ως Αρχή, ως Προσέγγιση και ως Κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της Κοινωνίας. Ως Αρχή, δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία έχουν χρέος να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, κοινωνική ή πολιτισμική τους προέλευση. Ως προσέγγιση, είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Προχωρεί σε ουσιαστικές και βαθύτερες αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου για να μπορέσει να ανοίξει στον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός υφίσταται, με τις αντιθέσεις του και τις συγκρούσεις του. Ως κίνημα, σημαίνει ότι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί θεσμοί, πρέπει να υποστούν μετασηματισμό, μέσα από μία διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν σε συλλογικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο, να προβάλλουν τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους απαιτήσεις μα και να έχουν την υποστήριξη του κράτους. Στην ουσία λοιπόν, οι συγκρούσεις δεν δημιουργούνται από υπαιτιότητα της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, αλλά από το δομικό αποκλεισμό των μελών ορισμένων και συγκεκριμένων εθνοπολιτισμικών ομάδων που αποκλείονται από την πλήρη συμμετοχή τους στους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς μιας χώρας. Υπό αυτήν την έννοια λοιπόν ο Μάρκου υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί ένα ξεχωριστό μάθημα ή μία θεματική ενότητα για διδασκαλία. Πρέπει σε κάθε περίπτωση να γίνεται αντιληπτή ως μία αρχή που διαπερνά όλα τα μαθήματα, όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υποτάσσεται σε κλειστά συστήματα, καθώς διερευνά την ανθρωπιά ή την απανθρωπιά μιας κοινωνίας. Χρίζει συνεχούς επανακαθορισμού, συνεχούς αναθεώρησης και διεύρυνσης σε θεωρητικό μα και σε πρακτικό επίπεδο. Αυτό ισχύει και για το σχολείο, αλλά και για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών η οποία είναι σαφώς προσανατολισμένη στα γηγενή παιδιά (Μάρκου, 1997). Ακόμη η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εξαρτάται μόνο από την παρουσία εθνικών μειονοτικών ομάδων στο σχολείο. Οι επιδράσεις της μπορεί να είναι πολύ θετικές για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το γλωσσικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό τους υπόβαθρο και θα πρέπει να συνδυάζεται με τη ριζική αναμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Μάρκου, 1996).

Ο Δαμανάκης αναφέρει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Απευθύνεται σε όλους, ντόπιους και ξένους και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή και αναγνώριση. Απευθύνεται σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, δέχεται τις ιδιαιτερότητές τους και προσπαθεί να δημιουργήσει ένα νέο πολιτισμό που θα έχει αφετηρία όλους τους άλλους. Το σχολείο είναι ένας θεσμός που εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και προσπαθεί διαμέσου των προγραμμάτων του να εφαρμόσει το στόχο της, δηλαδή, να μάθει στους μαθητές, ντόπιους και μετανάστες πως όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι και ο καθένας με τη δική του ιστορία μπορεί να προσφέρει θετικά στοιχεία στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, 1997).

Οι παραπάνω ορισμοί μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε την πολυσημία του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σύνδεσή του με το σχολικό θεσμό. Είναι γεγονός ότι κάποιοι μελετητές τονίζουν με emphaticό τρόπο την ισοτιμία των πολιτισμών, βασικό συστατικό στοιχείο των οποίων αποτελεί η γλώσσα και το στόχο αυτό προσπαθούν να τον εφαρμόσουν μέσω του σχολικού θεσμού. Άλλοι τονίζουν τις ομοιότητες των πολιτισμών, ενώ άλλοι δίνουν βάση σε συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εδράζεται στην καλλιέργεια στάσεων και προσανατολισμών, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να διαμορφωθούν μέσα από τη συσσώρευση γνώσεων για τους ξένους μαθητές, αλλά κυρίως μέσα από την αναζήτηση εναλλακτικών προοπτικών θεώρησης των σχέσεων των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων. Η αναγνώριση της ετερότητας ορίζεται ως ο πυρήνας της εκπαίδευσης και μπορεί να επιτευχθεί στο σχολικό σύστημα μέσα από μια σειρά δράσεων, οι οποίες αποβλέπουν στη συνειδητοποίηση και τη θετική αντιμετώπιση του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να δώσει έμφαση στη δυναμική της ανταλλαγής και του διαλόγου ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που συναντιούνται σε μια κοινωνία. Όπως αναφέρει ωστόσο η Ασκούνη: « η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα ήταν λάθος να θεωρηθεί ως ένα σύνολο παγιωμένων αρχών και κανόνων γιατί κάτι τέτοιο είναι αντίθετο με το δυναμικό

χαρακτήρα της λογικής της και το ανοιχτό παιδαγωγικό πλαίσιο που υποστηρίζει. Και επειδή συναντά εμπόδια και ρητές αντιστάσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι περισσότερο ένα διαρκές αιτούμενο παρά μια κεκτημένη βεβαιότητα» (Ασκούνη, 2001:101).

Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, στην αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης και στην αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών. Και οι τρεις αυτές αρχές δηλώνουν την άμεση σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη διγλωσσία. Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών υιοθετεί την άποψη ότι όλοι οι πολιτισμοί και επομένως και οι γλώσσες ως βασικά πολιτιστικά στοιχεία τους, είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους και δέχεται την ισότιμη αντιμετώπισή τους. Σύμφωνα με το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου, η διαπολιτισμική αγωγή υιοθετεί την υπόθεση της διαφοράς και επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και στην κοινωνία των χωρών υποδοχής. Η αποδοχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών και η αξιοποίηση αυτού στο σχολείο είναι μια θεμελιώδης παιδαγωγική και διδακτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψη του ίδιου του μαθητή, πράγμα που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης.

Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών συνεπάγεται ότι το σχολείο όχι μόνο οφείλει να προχωρήσει στην αναγνώριση του κοινωνικοπολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών γεγονός που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, αλλά παράλληλα πρέπει να προβεί στην προώθηση της γλώσσας των μεταναστών συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των αλλοδαπών μαθητών. Η πολιτική της αφομοίωσης και η αναγόρευση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών ως δυσλειτουργικού, μειώνουν τις μορφωτικές τους ευκαιρίες και δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης μιας κοινωνικοπολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας. Το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες του και την προσωπικότητα του με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο (Δαμανάκης, 1998).

### **2.10.2. Η διγλωσσία και τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας γνωρίζουμε ότι γίνεται συζήτηση για πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, δύο από τα οποία είναι

μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και τρία έχουν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται άμεσα και με μια γενικότερη αντίληψη της εκάστοτε κοινωνίας και πολιτείας για την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών σε αυτήν. Έτσι έχουν επικρατήσει κατά καιρούς, ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας χώρας, διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με τα θέματα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Γεγονός είναι πως, όταν αλλάζει η εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας χώρας, τότε αλλάζει και η εκπαιδευτική της πολιτική, όσον αφορά στην οργάνωση αλλά και στο αναλυτικά προγράμματα. Τα μονοπολιτισμικά μοντέλα είναι το **αφομοιωτικό** και το μοντέλο **ενσωμάτωσης**, που ιστορικά θεωρείται η μετεξέλιξη του αφομοιωτικού. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις είναι σαφώς κατά της δίγλωσσης εκπαίδευσης και των μητρικών – μειονοτικών γλωσσών.

Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, ο μόνος τρόπος, για να γίνει κάποιος αποδεκτός από την κυρίαρχη ομάδα και να μπορεί να λειτουργεί σε αυτήν ισότιμα με αυτήν είναι να θέσει στο περιθώριο τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. το αφομοιωτικό μοντέλο είναι εκείνο που συνδέεται με την απώλεια των μειονοτικών πολιτισμών και των μητρικών γλωσσών. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θεωρείται ιδιωτική υπόθεση της μειονότητας και σε καμία περίπτωση υπόθεση του σχολείου (Μάρκου, 1996).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης υπάρχει μία ανοχή στις πολιτισμικές ρίζες, καθώς οι υπάρχουσες παραδόσεις των μειονοτικών πολιτισμών μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν οι μειονότητες στη χώρα υποδοχής. Το ίδιο συμβαίνει και με τις μητρικές γλώσσες, οι οποίες μπορούν να διατηρηθούν. Το νέο μοντέλο διακηρύσσει την ανάγκη σεβασμού του πολιτισμού των μεταναστών. Όμως ο σεβασμός και η αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τις πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Η γλώσσα των μεταναστών γίνεται σεβαστή (Παπιάς 1998). Στο επίπεδο όμως της εκπαίδευσης οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης δίνουν βάρος στην επάρκεια της επίσημης γλώσσας σε ένα σχολείο προσανατολισμένο μονοπολιτισμικά που αδυνατεί να καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών (Μάρκου, 1996).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά τα μοντέλα πολυπολιτισμικού χαρακτήρα για να εξετάσουμε τη σχέση τους με τη δίγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.

#### **2.10.2.1. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία ενώ η εφαρμογή του διατηρήθηκε και τη δεκαετία

του 1980. Οι κυβερνήσεις των δυτικών χωρών προσπάθησαν να δώσουν μια ουσιαστική λύση στις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές και ιδεολογικές συγκρούσεις που είχαν δημιουργηθεί και προχώρησαν σε πιο διαλλακτικές προσεγγίσεις.

Ο Μάρκου αναφέρει πως η βασική αρχή του πολυπολιτισμικού μοντέλου ήταν πως η γνώση των άλλων πολιτισμών θα περιόριζε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που στιγματίζουν καθετί διαφορετικό. Ακόμη θα έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά των μεταναστών να γνωρίσουν νέα πολιτισμικά στοιχεία, την ιστορία των άλλων λαών και να ανταλλάξουν εμπειρίες, ήθη και έθιμα. Στον τομέα της εκπαίδευσης αναπτύσσονται και εφαρμόζονται μία ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών, προγράμματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών. Το μοντέλο αυτό αποτέλεσε μια ανάσα μετά τη μονοπολιτισμική εκπαίδευση που είχε εφαρμοστεί με τα προηγούμενα μοντέλα (Μάρκου,1996).

Ο Παπάς τονίζει πως «το πολυπολιτισμικό μοντέλο μετατόπισε το κέντρο βάρους από τα στενά πλαίσια των εθνοκεντρικών τάσεων στο πολιτισμικό στοιχείο και αναζητήθηκαν τα στοιχεία αυτά του πολιτισμού, που αυτοκαθορίζουν τη φυλετική ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνία υποδοχής σέβεται και αποδέχεται αυτές τις πολιτισμικές λειτουργίες και ακόμα στο γενικότερο πνεύμα οι πολιτισμοί τείνουν να ξεπεράσουν τα στεγανά τους συναισθήματα της εθνικής υπεροχής και να καταλήξουν σε μια συναινετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, δηλαδή γενικότερα σε μια ηθική αναγκαιότητα αναγνώρισης μιας θα λέγαμε ισοτιμίας των πολιτισμών» (Παπάς, 1998, σ.295).

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001), το νέο εκπαιδευτικό μοντέλο περιλάμβανε μια ποικιλία σχολικών προγραμμάτων και παιδαγωγικών υλικών που σχεδιάστηκαν με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά μεταναστών να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Υποστηρίχθηκε ότι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος θα αναπτέρωνε το ηθικό των παιδιών και θα αποκτούσαν περισσότερη αυτοεκτίμηση. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα αναγνώριζε τον πολιτισμό τους και αυτό θα λειτουργούσε ως έναυσμα για την καλύτερη κοινωνική τους ένταξη. Η χώρα υποδοχής από την πλευρά της θα εξασφάλιζε την αρμονική συμβίωση των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και θα έλειπαν οι προστριβές.

Σύμφωνα με την Κεσίδου το μοντέλο αυτό, βασίζεται στη λογική ότι η ζητούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα. Συγκεκριμένα, τονίζεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας που θα πρέπει να έχει το κάθε παιδί να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Υπό αυτήν την έννοια είναι δυνατή η ανάπτυξη ξεχωριστών σχολείων ή προγραμμάτων για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού. Το

μοντέλο αυτό, παρόλο που ενέχει το θετικό στοιχείο ότι λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, μπορεί να δημιουργήσει το σημαντικό ζήτημα της παράλληλης ανάπτυξης των πολιτισμών χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση. Το γεγονός αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο, οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει σε γκετοποίηση. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται «παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιτυγχάνεται το βασικό αίτημα για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου στο [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr)).

#### **2.10.2.2. Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα της πρόληψης και της άρσης του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία. Προσπαθεί να στρέψει το ενδιαφέρον της κυρίαρχης ομάδας στους λόγους, για τους οποίους τα παιδιά κάποιων μειονοτικών ομάδων οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και επιπλέον να προσφέρει στις μειονοτικές ομάδες τους πόρους και τα μέσα που χρειάζονται, προκειμένου να λειτουργήσουν με όρους ισότητας και με επιτυχία στο σχολείο. Όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση, επιδιώκεται η αποδοχή και η εκτίμηση της ετερότητας (Κεσίδου στο [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr)).

Ο Γκόβαρης τονίζει ότι βασικός άξονας της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η διατύπωση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των μειονοτήτων (Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Γεωργογιάννης, το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 στη Μ. Βρετανία. Η εξέλιξή του σχετίζεται με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας αυτής αλλά και την κριτική που ασκήθηκε στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Το προηγούμενο μοντέλο σύμφωνα με τους επικριτές του δεν κατάφερε να δώσει ουσιαστικές λύσεις για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών και την εκπαίδευσή τους. Η δίγλωσση εκπαίδευση εξυπηρετείται μέσα από τον κυριότερο στόχο του αντιρατσιστικού μοντέλου που αφορά στην ισότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική προέλευση ή τη φυλή στην οποία ανήκουν, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα (Γεωργογιάννης, 1999).



### 2.10.2.3. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται και αυτό στη δεκαετία του 1980, κυρίως στη Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή ένωση εννοούν τον όρο "διαπολιτισμική" εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Στον αλληλοεξαρτώμενο σημερινό κόσμο, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική. Αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σήμερα η ΕΕ συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Με αυτό το σκεπτικό αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική αγωγή στα τέλη του 1970 και στις αρχές του 1980. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές, ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Προϋποθέτει την ύπαρξη δυο τουλάχιστον γλωσσών και πολιτισμών. Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης, στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών καθορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής :

- α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κλπ. (Γεωργογιάννης, 1999).

Σύμφωνα με το Μάρκου, η διαπολιτισμικότητα δεν είναι αυτοσκοπός αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επίσης η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας. Ο διαπολιτισμός δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων. Από τις παρατηρήσεις προκύπτουν ως αντικείμενα εκπαίδευσης η εκμάθηση των πολιτισμών, η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και οι γλωσσικές ανταλλαγές (Μάρκου, 1996).

Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης, τρία είναι τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής: Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, των ίσων ευκαιριών και τέλος της αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών (Δαμανάκης, 1998).

Ο Νικολάου, αναφέρει τις βασικές κατά Helmut Essinger αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι οι εξής:

**Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.** Πρόκειται για την ανάγκη για κατανόηση των άλλων, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματα τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα τους και τη διαφορετικότητα τους.

**Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς και έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

**Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Σε μια κοινωνία η οποία δε σέβεται την πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς, κάτι το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετάσχουν στο δικό μας πολιτισμό.

**Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.** Αυτό σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ούτως ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να ανοίξουν διάλογο μεταξύ τους και να επικοινωνήσουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Νικολάου, 2003).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη δίγλωσση εκπαίδευση και βασίζεται σε αυτήν για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι πέρα από την καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή της γλώσσας του σχολείου, θα πρέπει να βρίσκει αναγνώριση στα εκπαιδευτικά συστήματα και η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών τόσο ως αντικείμενο, όσο και ως μέσο διδασκαλίας. Στόχο σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της σωστής εκμάθησης τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Η διαπολιτισμική προσέγγιση προσπαθεί να διασφαλίσει τη δυνατότητα απόκτησης καλής επάρκειας στη χρήση δύο γλωσσών αντί για μίας, διασφαλίζει τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ως

αναφαίρετο δικαίωμά τους, αναδεικνύει τις θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας για τους μαθητές και πρεσβεύει την άποψη ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η δεύτερη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας βασίζεται στην καλή γνώση της πρώτης (Κεσίδου στο [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr)).

## **2.11. Διγλωσσία και ελληνική πραγματικότητα**

### **Εισαγωγή**

Οικονομικοί, κοινωνικοί και γεωπολιτικοί παράγοντες έχουν αλλάξει, τα τελευταία χρόνια το χαρακτήρα και τη σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας που από μονοπολιτισμική που ήταν μετατράπηκε σε πολυπολιτισμική. Η μετατροπή της χώρας μας σε χώρα υποδοχής μεταναστών αρχικά με την είσοδο ενός μεγάλου αριθμού παλινοστούτων στους οποίους τα τελευταία δέκα χρόνια προστέθηκε ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός νόμιμων ή παράνομων αλλοδαπών εργαζομένων και των οικογενειών τους, θέτει το θέμα της διγλωσσίας με πολύ επιτακτικό τρόπο. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, ειδικότερα, απεικονίζεται εδώ και είκοσι τουλάχιστον χρόνια και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ), περίπου το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στα ελληνικά σχολεία είναι παλινοστούτες και αλλοδαποί μαθητές. Η παρουσία των μαθητών αυτών είναι πιο έντονη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές αυτοί είναι φορείς γνωστικών και μαθησιακών ελλειμμάτων, παρουσιάζουν αδυναμίες προσαρμογής μέσα στο κυρίαρχο σχολείο.

Η νέα πρόταση και λογική που υιοθετεί η Παιδαγωγική όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι εκείνη της διαπολιτισμικής αγωγής. Η διαπολιτισμική αγωγή υπερβαίνει τη λογική, σύμφωνα με την οποία οι παλινοστούτες, αλλοδαποί και λοιποί μειονοτικοί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα». Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πράξης, δεν εστιάζεται στην αντιστάθμιση κάποιου ελλείμματος, αλλά στην αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών που υφίστανται μέσα στη μικτή σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, τόσο των μειονοτικών, όσο και των γηγενών. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική αγωγή αντιμετωπίζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό που δημιουργείται μέσα στην τάξη και το σχολείο ως μια μοναδική ευκαιρία που θα επιτρέψει στα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν να ζουν με τον άλλο, τον «διαφορετικό». Δηλαδή, να αποκτήσουν «διαπολιτισμική συνείδηση» και ικανότητα για «διαπολιτισμική

επικοινωνία», που θεωρούνται πλέον ως δύο απολύτως απαραίτητες ικανότητες-κλειδιά για την εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Κεσίδου, 2008).

Είναι απαραίτητο να γίνει ανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος με παράλληλη εφαρμογή νέων αναλυτικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων προκειμένου να εξυπηρετηθεί η ένταξη στον οικονομικό και κοινωνικό ιστό ενός μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών και να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα της κοινωνικής ανισότητας, διάκρισης και κοινωνικού αποκλεισμού που διαμορφώνονται στο εσωτερικό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, υφίσταται ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, που έχει να κάνει με το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζουν τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων στην προετοιμασία των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικότητα οι προκλήσεις της διαφορετικότητας. Επειδή όμως τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας θέτει και το οποίο βρίσκεται σαφώς σε άμεση σχέση με τους γενικότερους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς στόχους της, είναι ευνόητο ότι η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τύπο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που επιδιώκουμε να έχουμε (Ευαγγέλου, 2007).

Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, το σχολείο καλείται να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης, όπως επίσης και τους πολιτισμούς των μεταναστών στη χώρα υποδοχής και ακόμη, καλείται να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκουλτούρας και να τους συμπεριλάβει στο κανονικό μάθημα. Αυτό προϋποθέτει τη διαδικασία αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να αντανακλούν τις ανάγκες των μαθητών μιας πολιτισμικά ετερογενούς κοινωνίας (Δαμανάκης, 1989).

Ο Μάρκου, υποστηρίζει ότι είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα σχετικά με την οριοθέτηση των στόχων, την οργάνωση της ύλης και την αξιολόγησή του. Η διαπολιτισμική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, θέτει μία σειρά ερωτημάτων που άπτονται του ιδιαίτερου πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών και του βαθμού κατά τον οποίο αντιπροσωπεύεται στα γνωστικά περιεχόμενα της σχολικής εκπαίδευσης. Ακολουθώντας, θα πρέπει να εξετάζονται οι προσφερόμενες γνώσεις σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχουν στους μαθητές και το βαθμό συνεισφοράς τους στην ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, τη διαπολιτισμική αλληλόδραση και επικοινωνία (Μάρκου, 1999).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, προτείνει δύο βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής, έτσι ώστε οι όποιες διαφορές σε επίπεδο πολιτισμού, γλώσσας, θρησκείας, να μη

λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης, και αποκλεισμού αλλά ως πεδία μάθησης. Είναι οι αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης. Η διασφάλιση των ίσων ευκαιριών, προϋποθέτει μία συγκεκριμένη μορφή αναγνώρισης των διαφορών που με απλά λόγια σημαίνει πρακτικές αποδοχής και κατανόησης άλλων πολιτισμών και άλλων γλωσσών. Άλλωστε, η γλώσσα και ο πολιτισμός των μεταναστών, αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για την αυτόνομη ατομική και κοινωνική εξέλιξή τους.

### **2.11.1. Η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εφαρμόζεται στην πράξη μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα, και σε μικρότερο βαθμό στα εβραϊκά και τα αρμενικά σχολεία. Αντίθετα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχει θεσμοθετηθεί, σύμφωνα με το Ν 2413/1996 για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στην πραγματικότητα παραμένει ανεφάρμοστη. Εξαίρεση αποτελούν τα ιδιωτικά δίγλωσσα σχολεία, στα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές. Ειδικότερα το ελληνικό σχολείο, ήδη από την εισαγωγή των πρώτων παλιννοστούντων μαθητών σε αυτό, δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως απαίτησε την πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2001).

Με την έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών από το 1990 και μετά το θέμα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών αποκτά νέες διαστάσεις και αναζητούνται θεσμικές λύσεις, χωρίς όμως να υιοθετηθεί μία συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε, μέσα από τις τέσσερις διατάξεις του νόμου του 1996 σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορούμενο και αντιφατικό. Δηλαδή, ενώ το προαναφερόμενο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό στην πραγματικότητα δεν επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιχειρείται η εμβύθισή τους στο αμιγές ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου. Είναι προφανές πως πρόκειται για μία επιφανειακή και αφομοιωτική προσέγγιση του γεγονότος της διγλωσσίας. Στα

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που ιδρύονται σύμφωνα με τον ίδιο νόμο προβλέπεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων με σκοπό την επιτυχέστερη ένταξη των παιδιών των επαναπατριζόμενων Ελλήνων και των οικονομικών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα και οι δύο αυτοί θεσμοί λειτουργούν προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δε λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Με αποτέλεσμα η λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων να αμφισβητείται με έντονο τρόπο από τους ειδικούς. Άλλωστε και οι αρμόδιοι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν πως ο θεσμός αυτός αποτελεί μία λύση ανάγκης, εφόσον θεωρούν ότι δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση (Δαμανάκης, 2001). Αξιολογώντας λεπτομερέστερα τους δύο θεσμούς, σε σχέση με τα δεδομένα που ισχύουν για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι αλήθεια πως περισσότερο οι Τ.Υ. και λιγότερο τα Φ.Τ. μπορούν, σε αρχικό στάδιο και υπό προϋποθέσεις, να αποτελέσουν μία ρεαλιστική λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών που πρόσφατα μετανάστευσαν στη χώρα μας (Νικολάου, 2000). Είναι γεγονός ότι σχετικά πρόσφατα καθορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής με το διαχωρισμό τους σε δύο επίπεδα, Τ.Υ. Ι για αρχάριους και Τ.Υ. ΙΙ για προχωρημένους. Το νέο πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, εάν εφαρμοστεί με συνέπεια στη σχολική πράξη, θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αρκεί να σχεδιάζεται κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και να υπάρχει ένα έγκυρο και αξιόπιστο κριτήριο, αφενός για την κατάταξη των μαθητών στο αντίστοιχο επίπεδο και αφετέρου για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας στις τάξεις αυτές. Η προαναφερόμενη επισήμανση είναι σημαντική, καθώς έχει διαπιστωθεί πως πολλοί αλλοδαποί μαθητές παραμένουν για χρόνια στις τάξεις αυτές, χωρίς ποτέ να καταφέρουν να ενταχθούν πλήρως στις γενικές τάξεις του σχολείου (Νικολάου 2005).

### **2.11.2. Διαπολιτισμικά Σχολεία – ο Νόμος 2413/96**

Μέχρι και το 1994 στη χώρα μας δεν είχε γίνει καμία επίσημη προσπάθεια απογραφής των παιδιών των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων τα οποία φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία. Αρχικά τα παιδιά αυτά φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο ως μαθητές διαφορετικής κατηγορίας ή ακόμη και ως μαθητές τελευταίας κατηγορίας, αν αναλογιστεί κανείς ότι τα στελέχη εκπαίδευσης αρνούσαν στις περισσότερες των περιπτώσεων να δεχθούν τα παιδιά αυτά στα

σχολεία τους και άλλωστε δεν θα μπορούσαν να πράξουν διαφορετικά, καθώς όφειλαν να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία δεν προέβλεπε μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 την επίσημα εγγραφή των αλλόφωνων μαθητών παρά μόνο αν παρέβλεπαν την κείμενη σχετική νομοθεσία (Παλαιολόγου – Ευαγγέλου, 2003).

Με τα προεδρικά διατάγματα 435/84 και 369/85 ιδρύθηκαν τα Σχολεία Παλινοστούτων στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα, για τους παλινοστούτες μαθητές που προέρχονταν από αγγλόφωνες, γερμανόφωνες και ρωσόφωνες χώρες (Δαμανάκης, 1997). Τα ξεχωριστά αυτά σχολεία για τους παλινοστούτες, σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997), βασίζονταν σε μια λογική αντίφαση, αφού επιδίωκαν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Με το νόμο 2413/96 εισάγονται στην ελληνική νομοθεσία οι όροι διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικό σχολείο. Τα Σχολεία Παλινοστούτων μετονομάστηκαν σε διαπολιτισμικά και συνολικά μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σ' όλη την Ελλάδα. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας τα σχολεία αυτά που συνεχώς θα αυξάνονται, εγγυώνται την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2008). Σύμφωνα με το άρθρο 34 του νόμου αυτού, ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στο ίδιο άρθρο ορίζεται ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών. Το άρθρο 35 αναφέρεται στην ίδρυση και λειτουργία των «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Τα άρθρα 36 και 37 καθορίζουν και ρυθμίζουν θέματα προσωπικού και θέματα διοικητικά των «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου – Ευαγγέλου, με το νόμο 2413 μπαίνουν οι βάσεις για μία ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ή εθνική προέλευση που ζουν και δρουν στην ελληνική κοινωνία. Στόχος είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και βεβαίως η ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, που εν πολλοίς μπορεί να επιτευχτεί με την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών (Παλαιολόγου – Ευαγγέλου, 2003).

Ο Δαμανάκης από την άλλη πλευρά εκφράζει τις επιφυλάξεις του υποστηρίζοντας ότι παρά το γεγονός ότι στο νόμο χρησιμοποιείται ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μία μετάβαση από την αφομοιωτική στη

διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική. Η παραδοχή της «ιδιαιτερότητας» νομιμοποιεί το διαχωρισμό, από τη στιγμή μάλιστα κατά την οποία αυτή η ιδιαιτερότητα δεν αναλύεται και δεν προσδιορίζεται, αλλά θεωρείται διατηρήσιμη και δεδομένη. Η «ιδιαιτερότητα» αποτελεί αρχή και στόχο της ειδικής εκπαίδευσης για τους ανθρώπους που φέρουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Αυτή η διαδικασία της αναπαραγωγής της «ιδιαιτερότητας» απειλεί να εξελιχθεί σε μία διαδικασία ιδιαιτεροποίησης και κατ' επέκταση κοινωνικής και πολιτισμικής διάκρισης ατόμων και ομάδων εξαιτίας της βιογενετικής ή της πολιτισμικής τους καταγωγής. Η ιδιαιτεροποίηση μπορεί σε μία ακραία της έκφανση να λειτουργήσει ως ένας συγκαλυμμένος κοινωνικός ρατσισμός. Συμπερασματικά λοιπόν, το ζητούμενο κατά το Δαμανάκη, δεν είναι μία αφομοιωτική ή μία διαχωριστική εκπαίδευση, αλλά μία κοινή εκπαίδευση η οποία μέσα από την προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την καλλιέργεια της πολιτισμικής ετερότητας, θα δύναται να συμβάλλει στον παράλληλο πολιτισμικό εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται ως μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό με έντονα μονολιθικά στοιχεία (Δαμανάκης, 2005).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

#### **3. Η σχέση οικογένειας και σχολείου - Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής - Η περίπτωση των Αλβανών μεταναστών**

##### **Εισαγωγή**

Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης και συγκροτεί πλέον ένα μεγάλο πεδίο επιστημονικής έρευνας για το οποίο μάλιστα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση των σχετικών μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία. Η δημιουργία μιας καλής σχέσης μεταξύ των δυο πλευρών ενισχύει την ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με το σχολικό πρόγραμμα (Γεωργίου, 1996). Οι γονείς αποτελούν το βασικότερο εταίρο του σχολείου. Αποτελούν το βασικό δίαυλο επικοινωνίας σχολείου-κοινωνίας (Ανδρέου 1998). Αν και η προσέγγιση του θέματος μπορεί να γίνεται με βάση διαφορετικό φιλοσοφικό, επιστημονικό ή ιδεολογικό υπόβαθρο, στην πλειονότητά τους τα σχετικά ερευνητικά προγράμματα και οι μελέτες καταλήγουν σε προτάσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Έτσι δημιουργούνται θεωρητικά μοντέλα για τη



σχέση σχολείου και οικογένειας, ενώ παράλληλα υπάρχει σαφής προσανατολισμός στην αναζήτηση στρατηγικών και πρακτικών, που στοχεύουν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δύο αυτών συστημάτων, αφού είναι πια αυτονόητο πως δεν γίνεται να λειτουργούν σε απομόνωση το ένα από το άλλο.

Τα σχετικά ζητήματα απασχολούν πολύ σοβαρά τα τελευταία χρόνια διεθνείς οργανισμούς, πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, διεθνή δίκτυα καθώς και πολιτικούς φορείς αρμόδιους για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όλοι οι παραπάνω, φαίνεται ότι συγκλίνουν σε μια ολοένα αυξανόμενη προσπάθεια, ιδιαίτερα τα τελευταία τριάντα χρόνια, για την ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Σήμερα, είναι αναγκαία η ουσιαστική επικοινωνία και η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας,

Για να παραχθούν όμως, θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους, είτε είναι μαθητές, είτε είναι γονείς, είτε είναι εκπαιδευτικοί, απαιτείται κοινή προσπάθεια με το μέγιστο δυνατό συντονισμό, η οποία υπαγορεύεται τόσο από την κοινή λογική, όσο και από τη λογική της δια βίου μάθησης.

### **3.1. Η αναγκαιότητα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου**

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των θεωρητικών μοντέλων θεωρούμε απαραίτητο να παρουσιαστούν οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία τη συνεργασία των δυο πλευρών. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η οικογένεια είναι ο πρώτος φορέας αγωγής του παιδιού αλλά επίσης είναι γεγονός ότι συνεχίζει να επιδρά καταλυτικά στο παιδί και σε μεγάλο βαθμό να καθορίζει τα περιθώρια εκπαιδευτικής παρέμβασης του σχολείου, επομένως μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το σχολείο δεν μπορεί να παραγνωρίζει ή να αγνοεί το ρόλο της οικογένειας. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να αναθεωρήσει τις παραδοσιακές του αντιλήψεις και πρακτικές που τοποθετούν σε απόσταση τους γονείς και να αναλάβει την πρωτοβουλία να προσεγγίσει τους γονείς και να διαμορφώσει πλαίσιο συνεργασίας.

Οι απόψεις βεβαίως διαφέρουν. Υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν, ότι γονείς κι εκπαιδευτικοί πρέπει να δρουν ανεξάρτητα για να πετύχουν τους στόχους και τις αρμοδιότητές τους (Weber, 1947, στο Πασιαρδής, 1993). Σύμφωνα με την άποψη αυτή οι γονείς αποτελούν μέρος των προβλημάτων που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως ομάδα πίεσης. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά είναι οι ειδικοί της εκπαίδευσης και ως ειδικοί είναι οι μόνοι που μπορούν να ασχολούνται με τη μόρφωση των μαθητών (Φρειδερίκου & Φολερού Τσερούλη, 1991).

Οι υποστηρικτές της αντίθετης άποψης στηρίζονται σε θεωρητικά μοντέλα όπως αυτό που θεμελίωσε η Epstein (1987, στο Γεωργίου, 2000). Γονείς κι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν

σε ένα κοινό σκοπό που δεν είναι άλλος από την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το καλό των παιδιών επιβάλλει την αμοιβαία προσέγγιση των δυο αυτών βασικών θεσμών αγωγής. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και το θεσμό του σχολείου, τις απαιτήσεις του, τους σκοπούς και τις μεθόδους του, ποικίλλει σημαντικά σε κάθε κοινωνική τάξη. Οι πρακτικές πολιτισμού και εκπαίδευσης των λαϊκότερων στρωμάτων γίνονται συχνά αντιληπτές με τρόπο αρνητικό από το σχολείο. Αντιμετωπίζονται ως ένα περιβάλλον υστέρησης και όχι ως μέρος της κουλτούρας τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά που προέρχονται από τα στρώματα αυτά.

Όπως υποστηρίζει η Γώγου-Κρητικού, υφίσταται μια στενή σχέση ανάμεσα στην επιτυχία των μαθητών και τις προσδοκίες των δασκάλων. Για αυτό το λόγο αυτό η εξήγηση των παιδαγωγικών στόχων και μεθόδων στους γονείς με ένα τρόπο κατανοητό πρέπει να αποτελέσει μέρος των δραστηριοτήτων του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα συνειδητοποιήσουν, πως δεν μπορούν να δράσουν προς όφελος όλων των παιδιών, όταν θεωρούν τους γονείς ως άτομα που στερούνται κάθε εκπαιδευτικής αρμοδιότητας. Άλλωστε οι γονείς στην συντριπτική τους πλειοψηφία επιθυμούν να μεγαλώσουν όσο γίνεται καλύτερα τα παιδιά της και βεβαίως επιθυμούν την επιτυχία τους στο σχολείο (Γώγου-Κρητικού, 1994).

Ακόμη ένας σημαντικός λόγος που επιβάλλει τη συνεργασία γονέων και σχολείου είναι ότι οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα το παιδί τους καθώς συνδέονται και συναισθηματικά με αυτό. Επομένως ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να αντλεί από αυτούς πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση, τις οικογενειακές αξίες κ.α. που θα του επιτρέψουν να κατανοήσει και να αντιληφθεί καλύτερα το μαθητή και να προγραμματίσει εκείνες τις διδακτικές ενέργειες, στην κατεύθυνση της βελτίωσης της επίδοσής του. Επίσης όταν οι γονείς αποκτούν οικειότητα με θέματα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου όπως ο κανονισμός, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.α. αποκτούν θετική στάση την οποία μεταδίδουν στα παιδιά τους με αποτέλεσμα αυτά να διαμορφώνουν καλύτερη στάση απέναντι στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Τέλος το ενδιαφέρον των γονιών ενισχύει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και αποτελεί κίνητρο για τη βελτίωση της δουλειάς του (Μπρούζος, 1998).

Επιπλέον η εμπιστοσύνη και η αμοιβαία επικοινωνία συμβάλλουν στη σχολική επίδοση και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδή & Πασιαρδή, 1993).

Η Καστανίδου αναφέρει πως η έλλειψη συνεργασίας μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς καθώς κάθε πλευρά αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο εκπαιδευτικά προβλήματα που κάθε φορά δημιουργούνται. Η εκπαιδευτική πλευρά τοποθετεί την αιτία των προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ η οικογένεια επιρρίπτει ευθύνες στο σχολείο. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι η διακοπή της μεταξύ τους επικοινωνίας. Το παιδί που βρίσκεται στη μέση και μάλιστα σε πολύ δύσκολη θέση. Οι περιπτώσεις αντιπαλότητας επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στο

μαθητή, όπως η σχολική άρνηση και η δημιουργία αρνητικής εικόνας για το σχολείο και την κοινωνία (Καστανίδου, 2004).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως τα θετικά αποτελέσματα από την εποικοδομητική και ουσιαστική σχέση και επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού φαίνονται μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνητικών μελετών που διεξήχθησαν κυρίως στο διεθνή χώρο. Από την πλευρά των μαθητών, η εμπλοκή των γονέων τους στη σχολική τους εκπαίδευση αποτελεί σημαντική ένδειξη για την πρόβλεψη της επιτυχίας τους, βοηθά στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και στην πρόληψη των δυσκολιών προσαρμογής τους, βελτιώνει τις σχολικές τους επιδόσεις, την άποψη και την εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους, τη συμπεριφορά τους, τις προσδοκίες τους, τη συμμετοχικότητά τους στην τάξη, τη ευθύνη τους απέναντι στη μάθηση, την προσπάθεια τους για ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών στο σπίτι, τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Οι ίδιοι οι γονείς, μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και τη δυνατότητα τους να τα βοηθούν με τη σχολική εργασία στο σπίτι, εκτιμούν την εργασία και την αποτελεσματικότητα του δασκάλου και αισθάνονται ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα το έργο τους, βελτιώνουν τις θεωρητικές και πρακτικές τους προσεγγίσεις και τα μεθοδολογικά τους εργαλεία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Η καθολική αποδοχή της ανάγκης ύπαρξης επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς καθώς και τα διάφορα μοντέλα που περιγράφουν την επικοινωνία αυτή και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της δεν έχουν πάντοτε τα αναμενόμενα πρακτικά αποτελέσματα. Όμως είναι σημαντικό να αποτελούν αφετηρία για την ανάπτυξη των σχέσεων οικογένειας σχολείου (Γεωργίου, 2000).

### **3.2. Η σχέση σχολείου και οικογένειας**

Είναι γενικά αποδεκτό πως όταν η σχέση του σχολείου με την οικογένεια είναι συνεργατική και όχι ανταγωνιστική μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις επιδόσεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες των παιδιών, που γεφυρώνουν με κάποιο τρόπο τις δύο μονάδες (σχολείο-οικογένεια) ως κοινό σημείο ενδιαφέροντος. Γονείς και εκπαιδευτικοί δείχνουν πολύ συχνά πρόθυμοι να συνεργαστούν, αλλά και τα ίδια τα παιδιά συμφωνούν με την ιδέα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και προθυμοποιούνται να συμβάλουν στη μεταξύ τους επικοινωνία (Γεωργίου, 2009). Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής το παιδί, αφού η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού απασχολεί τόσο τους γονείς, όσο και τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, τα τελευταία τριάντα χρόνια τα σχετικά ζητήματα αποτελούν

ένα γόνιμο επιστημονικό πεδίο και οι ιδέες, οι αντιλήψεις, οι έρευνες και τα διάφορα παρεμβατικά προγράμματα για τη βελτίωση της σχέσης αυτής παρουσιάζουν ταχύτατη αύξηση σε παγκόσμια κλίμακα.

### **3.2.1 Μοντέλα για τη σχέση οικογένειας και σχολείου**

Στην προσπάθειά που γίνεται να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα του ζητήματος της σχέσης οικογένειας και σχολείου που μεγαλώνει από το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, διάφοροι ερευνητές πρότειναν θεωρητικά μοντέλα με τα οποία περιγράφουν τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Γεωργίου, 2010).

#### **Το σταδιακό μοντέλο**

Το σταδιακό μοντέλο είναι το πρώτο μοντέλο που οριοθέτησε τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια. Χρησιμοποίησε ως βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μέσα στην προοπτική του χρόνου. Έτσι εννοείται ότι η ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού αναλαμβάνεται πρώτα από την οικογένεια, ύστερα από το σχολείο και τέλος από το ίδιο το άτομο το οποίο στο μεταξύ έχει ενηλικιωθεί. Το βασικό μειονέκτημα του σταδιακού μοντέλου είναι ότι δεν προνοεί ούτε επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, αλλά υποθέτει ότι η παράδοση της κύριας ευθύνης από την πρώτη στο δεύτερο θα συμβεί όταν έρθει το πλήρωμα του χρόνου, όταν δηλαδή το παιδί εισέλθει στη σχολική ηλικία.

#### **Το οργανισμικό μοντέλο**

Το οργανισμικό μοντέλο βασίζεται στις ιδέες που διατύπωσαν κοινωνιολόγοι, όπως ο Weber και ο Parsons, για να περιγράψουν τη δομή και τη λειτουργία παραγωγικών οργανισμών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι διάφοροι οργανισμοί ή οργανωμένες ομάδες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Ο βαθμός επιτυχίας στη λειτουργία των οργανισμών αυτών και η διευκόλυνση της επίτευξης των στόχων τους, εξαρτάται από τον ξεκάθαρο χαρακτήρα των ιεραρχικών δομών και από το γεγονός ότι η εξουσία πηγάζει από σαφώς καθορισμένες αρχές. Η καθημερινή λειτουργία του σχολείου έχει τα σημάδια της επιρροής αυτού του μοντέλου και χαρακτηρίζεται από τη διστακτικότητα τόσο των γονιών όσο και των δασκάλων να συνεργαστούν. Και οι δύο πλευρές θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να αποφεύγουν να «επεμβαίνουν», οι μεν στο σχολείο και οι δε στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τους γονείς μόνο όταν το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και οι γονείς ζητούν τη γνώμη των δασκάλων μόνο όταν το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στο σπίτι. Έτσι, οι προσπάθειες για βελτίωση της μεταξύ

τους επικοινωνίας αρχίζουν με προβλήματα. Τόσο το σταδιακό όσο και το οργανισμικό μοντέλο αποθαρρύνουν τη διαπλοκή μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

### **Το οικοσυστημικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό βλέπει το σχολείο και την οικογένεια ως οργανικά μέλη του ίδιου συστήματος ενώ η αλληλεπίδραση τους όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται επιθυμητή και αυτονόητη. Πρόκειται για το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986 στο Γεωργίου, 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα τα οποία το επηρεάζουν, άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλα σε μικρότερο βαθμό. Όλοι οι άνθρωποι ζουν και λειτουργούν σε ένα υπερσύστημα, το οποίο υποδιαιρείται σε μικρότερα υποσυστήματα. Στον ενδιάμεσο χώρο υπάρχουν μικροσυστήματα, στα οποία ανήκει το σχολείο και η οικογένεια. Τα κύρια χαρακτηριστικά των μικροσυστημάτων είναι οι επώνυμες σχέσεις μεταξύ των μελών τους, η άμεση επικοινωνία, η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων μεταξύ των μελών. Τα μικροσυστήματα, όπως είναι φυσικό, ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση. Η οικογένεια, οι ομάδες των συνομηλίκων και το σχολείο ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Η επίδραση ελαττώνεται όσο μεγαλώνει η απόσταση του κάθε υποσυστήματος από το άτομο, αλλά δεν μηδενίζεται ( Γεωργίου, 2009).

### **Το σφαιρικό μοντέλο**

Το σφαιρικό μοντέλο της Joyce Epstein (1987) αποτελεί μία ειδική περίπτωση του οικοσυστημικού μοντέλου. Θεωρεί ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Το σημείο τομής τους είναι το παιδί. Οι τρεις αντίστοιχες σφαίρες πλησιάζουν η μία την άλλη ή απομακρύνονται ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και ρυθμίζουν τις κινήσεις τους. Οι δυνάμεις αυτές είναι η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και το κατά πόσο ευαισθητοποιείται η κοινότητα σε θέματα εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ( Γεωργίου, 2009).

### **Το πολιτικό μοντέλο**

Σύμφωνα με το πολιτικό μοντέλο οι κοινωνικές ομάδες έχουν ανάγκες που μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από τη συνεργασία τους με το πολιτικό σύστημα. Όταν οι επιθυμίες των ομάδων εκφράζονται οργανωμένα γίνονται πιέσεις που ασκούνται στα συστήματα τα οποία είναι απαραίτητα ώστε να υπάρξει αποτέλεσμα, δηλαδή αλλαγή. Για παράδειγμα γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες ασκούν πιέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες τους. Η συνεργασία των ομάδων και του συστήματος μπορεί να οδηγήσει σε ικανοποίηση, τροποποίηση ή απόσυρση των αιτημάτων επηρεάζοντας εκ νέου τη ζωή των ομάδων. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πεδίο όπου το πολιτικό μοντέλο βρίσκει εφαρμογή.

## **Το επικοινωνιακό μοντέλο**

Τα προβλήματα στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας προκύπτουν από τα κενά της πληροφόρησης και την αποτυχία στην επικοινωνία. Εάν το σχολείο παρέχει πληροφορίες στους γονείς και τους εξηγεί τις πρακτικές του, τότε το ενδιαφέρον τους για την επίδοση των παιδιών τους θα βασίζεται σε ρεαλιστικές και ορθολογιστικές εκτιμήσεις. Η επικοινωνία θα πρέπει να είναι πολλαπλή και να έχει ως αντικείμενο όχι μόνο την καλή σχολική επίδοση και την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά εντός και εκτός του σχολικού χώρου, όχι υπό μορφή ελέγχου, αλλά με τη μορφή της υποβοήθησης του οικογενειακού περιβάλλοντος (Ζησιμοπούλου, 2000 στο [bdim-diap-elfth.thess.sch.gr/](http://bdim-diap-elfth.thess.sch.gr/)).

## **Η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσα από το μοντέλο συμμετοχής**

Το μοντέλο της συμμετοχής ανάμεσα σε σχολείο, οικογένεια και κοινότητα αναγνωρίζει ότι και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν τόσο κοινούς όσο και συμπληρωματικούς ρόλους, καθώς επίσης την αξία των κοινών προσπαθειών και των ιδιαίτερων συνεισφορών και υποστηρίζει ότι οι παραδοσιακές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και την κοινότητα, τους γονείς και τα παιδιά, πρέπει να είναι επαναδιαπραγματεύσιμες μέσα από την εμπλοκή και τη δράση όλων των παραπάνω παραγόντων σε ένα πλαίσιο σχέσεων που δεν θα έχουν ιεραρχική μορφή.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, επειδή από την μία πλευρά αναγνωρίζει ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις σχέσεις των γονέων με το σχολείο έχουν κοινωνικές και πολιτισμικές βάσεις και από την άλλη ότι η ίδια η οργάνωση και η πρακτική του σχολείου προδιαγράφει το είδος των σχέσεων που αυτό έχει με την οικογένεια και την κοινότητα, υιοθετεί το παραπάνω μοντέλο συμμετοχής, θεωρώντας ότι τηρεί τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της. Μέσα από τη διαπολιτισμική προοπτική, ξεπροβάλλει το όραμα μιας κοινότητας που μαθαίνει και οδηγείται από εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς και μαθητές, μέσα στην οποία ο διάλογος και η συμμετοχική έρευνα αποτελούν κανόνα (Ζησιμοπούλου, 2000 στο [bdim-diap-elfth.thess.sch.gr/](http://bdim-diap-elfth.thess.sch.gr/)).

### **3.3. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής**

Τα μοντέλα που αναλύθηκαν πιο πάνω καθορίζουν τη σχέση των γονέων με το σχολείο και επομένως και το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά πράγματα. Εξαρχής θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή που καθιερώθηκε μόλις το 1982 είναι αρκετά ασαφής, καθώς οι διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν εννοώντας ο καθένας διαφορετικά πράγματα και λαμβάνοντας υπόψη ένα μέρος ή μία διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής. Υπό αυτόν

τον τίτλο όμως μπορούμε να συμπεριλάβουμε συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές οι οποίες ανάλογα με την ένταση και τη συχνότητά τους μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών θετικά ή αρνητικά (Γκλιάου, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)).

Όταν αναφερόμαστε στη γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement), μιλούμε για τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορεί να εμπλέκονται ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλή απόδοση στο σχολείο. Στην πραγματικότητα όμως ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι τόσο ασαφής που μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε: από μία απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο μια φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονιού δασκάλου, ή ακόμη και την πραγματική συμμετοχή του γονιού σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου 2000). Πιο αναλυτικά η γονεϊκή εμπλοκή διακρίνεται σε διάφορους τύπους, σύμφωνα με τα ευρήματα μιας σειράς σχετικών ερευνών που είναι η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς, ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς, η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και η επαφή με το σχολείο. Ο καθένας από τους τύπους αυτούς ασκεί διαφορετική επίδραση στην επίδοση του μαθητή, ανάλογα με την έντασή του και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται από το παιδί.

### **Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς**

Ο γονιός χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του παιδιού του, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη σχολική εργασία στο σπίτι. Για παράδειγμα, ελέγχει το χρόνο που το παιδί αφιερώνει στη μελέτη του, το χρόνο που παίζει, που παρακολουθεί τηλεόραση, που ασχολείται με εξωσχολικές δραστηριότητες. Γενικά προσπαθεί να δημιουργήσει στο σπίτι μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή για τη μελέτη του παιδιού, αλλά και να του περάσει το μήνυμα ότι η σχολική εργασία έχει προτεραιότητα έναντι σε οποιαδήποτε άλλη ενασχόληση.

### **Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς**

Ο γονιός προσπαθεί να ελέγξει θέματα, που ενώ δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, μπορεί να συνδέονται με αυτό. Θέματα όπως η διατροφή, η εμφάνιση, η επιλογή των φίλων ελέγχονται από τους γονείς με τη δικαιολογία ότι επηρεάζουν τη σχολική ζωή.

## **Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία**

Αυτός είναι ο πιο γνωστός τρόπος συμμετοχής του γονιού στη σχολική ζωή του παιδιού του. Αυτό μπορεί να σημαίνει συστηματικό έλεγχο των τετραδίων και των εργασιών που φέρνει το παιδί στο σπίτι, επαφή με θέματα κάλυψης της ύλης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, επίλυση αποριών που μπορεί να έχει το παιδί στα μαθήματά του.

## **Επαφή με το σχολείο**

Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή εκφράζεται από τη συχνότητα αλλά και την ποιότητα της επαφής του γονιού με το σχολείο. Η πιο συνηθισμένη ενέργεια αυτού του τύπου είναι οι επισκέψεις του γονιού στο σχολείο, που στοχεύουν στην ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του. Επίσης, οι γονείς μπορεί να διατηρούν την επαφή με το σχολείο και με την παρακολούθηση των σχολικών εορτών και εκδηλώσεων, τη συμμετοχή στις δραστηριότητες που οργανώνει ο σύλλογος γονέων, την προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών στο σχολείο και γενικά με προσωπική επαφή με τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Γεωργίου, 2009).

Όπως αναφέρει η Χατζηδάκη, η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών είναι μία πολύ σημαντική παράμετρος για την εκπαιδευτική τους επιτυχία καθώς επιφέρει πολλές θετικές συνέπειες που αφορούν στη βελτίωση των επιδόσεων, στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας, στην καλύτερευση της συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και των γνώσεων των παιδιών και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου ( Χατζηδάκη στο Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, 2007).

Καθορίζοντας πιο συγκεκριμένα τη γονεϊκή εμπλοκή θα λέγαμε πως ο γονέας πρέπει να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του καλύπτοντας τις βασικές εκπαιδευτικές του ανάγκες, επικοινωνώντας τακτικά με το προσωπικό του σχολείου, βοηθώντας το παιδί με τις εργασίες και τη μελέτη στο σπίτι, προσφέροντας εθελοντική εργασία στο σχολείο και βέβαια συμμετέχοντας σε σώματα που λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών του (Χατζηδάκη στο Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, 2007).

Στο ίδιο πλαίσιο η Epstein (1992) ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή περιγράφοντας έξι βασικούς τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να προάγουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία του παιδιού, που είναι οι ακόλουθοι:



- 1) Γονεϊκότητα: οι γονείς παρέχουν φυσική φροντίδα και ασφάλεια στα παιδιά. Συγχρόνως εφαρμόζουν πρακτικές που διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις τους με το παιδί, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης.
- 2) Επικοινωνία: αναφέρεται στην αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των μαθητών.
- 3) Εθελοντισμός στο σχολείο: οι γονείς εμπλέκονται εθελοντικά στο σχολείο παρέχοντας βοήθεια στην τάξη ή σε σχολικές εκδηλώσεις.
- 4) Μάθηση στο σπίτι: οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στις εργασίες στο σπίτι και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες.
- 5) Λήψη αποφάσεων στο σχολείο: οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στον τρόπο λειτουργίας και τις αποφάσεις του σχολείου.
- 6) Συνεργασία με την κοινότητα: οι γονείς έχουν πρόσβαση σε κοινοτικούς πόρους, οι οποίοι δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για αυξημένες ευκαιρίες μάθησης των Μαθητών ( Epstein 1992).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει διάκριση των όρων **γονεϊκή εμπλοκή** και **γονεϊκή συμμετοχή** που υφίσταται όταν οι γονείς αντιμετωπίζονται ως ίσοι στη διαμόρφωση της πολιτικής και των πρακτικών του σχολείου με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται από το ατομικό στο συλλογικό συμφέρον των παιδιών και του σχολείου. Η έννοια της γονεϊκής συμμετοχής μεταφέρεται σε ένα ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το σκοπό τους, έτσι ώστε οι δύο πλευρές να διαμοιράζονται ευθύνες αλλά και εξουσία. Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοτήσεων και η διαπραγμάτευση πολιτικής που να διασφαλίζουν την ενεργό και πλήρη συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση και στη λήψη απόφασης. Η μετατόπιση αυτή, πολύ πιθανό να προαπαιτεί σε ένα βαθμό την επίσημη αναπροσαρμογή της διαχείρισης και λειτουργίας του σχολικού ή εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς ενδιαφέρονται ξεκάθαρα, για το συμφέρον ολόκληρου του σχολείου και του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Μιλάμε τότε για **γονεϊκή συμμετοχή** (parent participation) (Συμεού, 2002).

### **3.4. Σχέσεις σχολείου και οικογενειών που ανήκουν σε μειονότητες**

Η συζήτηση που γίνεται αναφορικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας τις τελευταίες δεκαετίες εμπλέκει όλο και περισσότερο το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Οι ειδικοί επιστήμονες της εκπαίδευσης, για να εξηγήσουν τη σχολική αποτυχία των παιδιών που

προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο όρους όπως «πολιτισμική διαφορά», «πολιτισμικό έλλειμμα» ή «πολιτισμική απόσταση» και σημειώνουν ότι τα παιδιά που αποτυγχάνουν προέρχονται συνήθως από πολιτισμικά υποβαθμισμένο περιβάλλον και χαρακτηρίζονται από οικογενειακή κουλτούρα, η οποία δεν τα βοηθά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Νικολάου, 2000).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών των μεταναστών στερούνται πλήρως μορφωτικού κεφαλαίου. Όμως μέσα από το διάλογο και την οργάνωση της οικογενειακής ζωής δημιουργούν μια συμβολική ή μια πραγματική θέση για το μικρό μαθητή μέσα στην οικογενειακή αναπαράσταση. Σε πολλές από αυτές τις οικογένειες μπορούμε να συναντήσουμε γονείς με διάθεση να ακούσουν και να ρωτήσουν το παιδί και να δείξουν ενδιαφέρον γι' αυτό που κάνει στο σχολείο, γιατί γι' αυτούς έχει ιδιαίτερη αξία. Ακόμα και αν οι γονείς δεν καταλαβαίνουν τίποτα από αυτά που γίνονται στο σχολείο, δίνουν προσοχή στη σχολική ζωή του παιδιού τους ρωτώντας το και συμβουλευοντάς το σχετικά. Η γονεϊκή αυτή δραστηριότητα είναι πολύ σημαντική υπό την έννοια ότι το παιδί σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας έχει να αντιμετωπίσει όχι μόνο την απόρριψη από το σχολείο αλλά και από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογένειες μεταναστών δίνοντας νόημα στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν αυτή την απόρριψη (Νικολάου, 2000).

Εάν θεωρήσουμε ότι η εμπλοκή και το ενδιαφέρον των γονέων για το σχολείο δεικνύεται με τη συχνότητα των επαφών μεταξύ δασκάλων και γονέων και με τη συνεπή παρουσία των τελευταίων στις συγκεντρώσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί, τότε θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι οικογένειες των μεταναστών δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί λόγοι που εξηγούν γιατί οι γονείς που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες δεν επισκέπτονται τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι κάποιοι γονείς εμπιστεύονται το σχολείο σε μεγάλο βαθμό, ώστε δεν είναι μέσα στις προθέσεις τους να ελέγξουν ή να φανεί ότι ελέγχουν αυτό που κάνουν τα παιδιά τους εκεί. Θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών, που είναι ειδικοί και γνωρίζουν αυτό που το σχολείο περιμένει από τα παιδιά. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το σχολείο είναι γι' αυτούς ένα άγνωστο μέρος. Από την άλλη πλευρά όμως αυτή η άγνοια θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρόσθετο επιχείρημα υπέρ της προώθησης των σχέσεων οικογένειας και σχολείου.

Ο τρίτος λόγος είναι ότι τα θέματα και τα προβλήματα που τίθενται στις ενημερωτικές συγκεντρώσεις ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς παρά τους γονείς. Βασική επιδίωξη είναι να μάθουν οι γονείς όχι το «πώς» ενεργεί ο εκπαιδευτικός, αλλά υπάρχουν ποιο

είναι το αποτέλεσμα των ενεργειών του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης είναι γεγονός ότι η απόσταση ανάμεσα στους μετανάστες γονείς και στους εκπαιδευτικούς μεγαλώνει όσο η χρησιμοποιούμενη γλώσσα εξειδικεύεται, γίνεται δηλαδή περισσότερο επαγγελματική. Ο τέταρτος λόγος μπορεί να είναι η έλλειψη χρόνου ή η απόσταση.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επαφή της οικογένειας με το σχολείο. Η παρουσία του γονέα του αλλοδαπού παιδιού στο σχολείο, είναι δηλωτική της σημασίας που του αποδίδει. Επιπλέον, το αίτημα για εμπλοκή των γονέων και η σπουδή για την προσέγγισή τους στο σχολείο μαρτυρούν τη συνειδητοποίηση, από μέρους του σχολείου, του πολύπλοκου χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενός παιδιού. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δια της επικοινωνίας με τους γονείς θέλουν να μάθουν καθετί που θα τους επέτρεπε να καταλάβουν καλύτερα τις οικογένειες των μεταναστών και την κουλτούρα τους, ώστε να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τα παιδιά των μεταναστών και να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους (Νικολάου, 2000).

Μέσα στα πλαίσια αυτά της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας σε μειονοτικές ομάδες, αξιοσημείωτη είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση που έγινε τόσο εντός όσο και εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης του μαθητικού πληθυσμού της μειονότητας στη Θράκη, η οποία μπορεί να υποστηριχθεί ότι έχει αξία παραδείγματος γενικότερα για την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετική γλωσσική, εθνική και θρησκευτική ταυτότητα (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

### **3.5. Η περίπτωση των Αλβανών μεταναστών**

Είναι γεγονός ότι η Ελλάδα δέχτηκε πολύ μεγάλο αριθμό Αλβανών μεταναστών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γίνει η μοναδική χώρα στην Ευρώπη όπου μία ομάδα μεταναστών αντιπροσωπεύει πάνω από το 50% του μεταναστευτικού της πληθυσμού. (Τριανταφυλλίδου, 2010). Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών (Υπουργείο Εσωτερικών, Ιούλιος 2004), η Αλβανία, είναι η χώρα προέλευσης απ' όπου προέρχεται το 63,24% όλων των αλλοδαπών που έχουν άδεια παραμονής. Σε ό,τι αφορά στο μαθητικό δυναμικό, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με στοιχεία του ΙΠΟΔΕ οι περισσότεροι από τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού σχολείου έχουν γεννηθεί στην Αλβανία (Γκότοβος και Μάρκου, 2004).

Η παρουσία των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα επειδή είναι και πολύχρονη και μεγάλη αριθμητικά παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον όσον αφορά ζητήματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Η γονεϊκή εμπλοκή των Αλβανών γονέων χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα προβλήματα που σχετίζονται: α) με την άγνοια της γλώσσας ή του κώδικα

επικοινωνίας των δασκάλων με τους γονείς, β) με πρακτικές που απορρέουν από το καθεστώς παραμονής τους και τις συνθήκες εργασίας τους και γ) με τις αντιλήψεις στάσεις και προσδοκίες που πιθανόν να έχουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τους γονείς και το αντίστροφο. Πιο αναλυτικά, η δυσκολία χειρισμού και κατανόησης της κυρίαρχης γλώσσας δυσκολεύει πολύ την επικοινωνία των γονέων με το προσωπικό του σχολείου και απαξιώνει την εικόνα τους, κλονίζει την αυτοεκτίμησή τους και μοιραία τους οδηγεί στο να αποφεύγουν να εκτίθενται σε τέτοιες καταστάσεις επικοινωνίας με το σχολείο. Επίσης η απαιτητική από πλευράς ωρών απασχόληση των γονέων είναι δυνατό να μην τους επιτρέπει την επικοινωνία με τους δασκάλους των παιδιών τους στις προκαθορισμένες από το σχολείο ημέρες και ώρες. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς μετανάστες λόγω των προβλημάτων τους δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας συνεργασίας επιπέδου με το σχολείο ή πιστεύουν πως οι Αλβανοί γονείς δε συμμετέχουν επειδή αδιαφορούν. Το αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι οι αλλοδαποί γονείς να νιώθουν ότι δεν απολαμβάνουν του δέοντος σεβασμού και να εισπράττουν απαξίωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη, οι Αλβανοί γονείς προτιμούν ένα αυστηρό παιδαγωγικό μοντέλο που απαιτεί την προσήλωση των μαθητών στις σχολικές εργασίες και στις καλές σχολικές επιδόσεις με απώτερο σκοπό την κοινωνική κινητικότητα. Επίσης, θεωρούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς πιο αυστηρούς από τους Αλβανούς συναδέλφους τους. Σε ότι αφορά την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία οι Αλβανοί γονείς εμφανίζουν υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος και συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επισκέπτονται αρκετά συχνά τους δασκάλους και επιθυμούν ακόμη τακτικότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη δείχνουν εμπιστοσύνη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στον Έλληνα δάσκαλο πιστεύοντας ότι δίκαια και αμερόληπτα κάνει ότι μπορεί για τα παιδιά τους. Τέλος, οι Αλβανοί γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους ανταπεξέρχονται μάλλον ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου. (Χατζηδάκη στο Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, 2007).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **4. Η έρευνα**

#### **4.1. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας συνδέεται με το θέμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα καθώς και με τη σημασία της μητρικής γλώσσας και τη σχέση της με τη σχολική επίδοση αλλά και τη γενικότερη παρουσία των Αλβανών μαθητών στα ελληνικά σχολεία.

Η παγκοσμιοποίηση, οι μετακινήσεις μεταναστών και παλιννοστούντων άλλαξαν τη σύνθεση του ελληνικού σχολείου, το οποίο θεωρείται πλέον πολυπολιτισμικό. Ως πολυπολιτισμικό σχολείο λοιπόν οφείλει να αντιμετωπίσει τη νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε στην Ελλάδα μετά την έλευση χιλιάδων μεταναστών. Το σχολείο πρέπει να αντισταθμίσει τις διαφορές πολιτισμικού κεφαλαίου που έχουν οι μαθητές. Παρέχοντας κατάλληλη παιδεία οφείλει να βοηθήσει τους μετανάστες να μην απεμπολήσουν τη μητρική τους γλώσσα, αλλά να κατακτήσουν ομαλά τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Επίσης στους στόχους του πρέπει να είναι η μείωση, αν όχι η εξάλειψη, του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Ο ρόλος του σχολείου είναι σύνθετος, αφενός είναι φορέας γνώσεων και πληροφοριών, αφετέρου είναι ο σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης τον ατόμου, γι' αυτό πρέπει να εντάξει τους μετανάστες ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, οφείλει να ευαισθητοποιήσει τους γηγενείς, ώστε να μην αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς ως διαφορετικούς.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας και στο σεβασμό της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας τον μαθητή.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν έχει εδραιωθεί στην πράξη, καθώς η διγλωσσία θεωρείται ακόμη μειονέκτημα και ανασταλτικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση του μαθητή, ο οποίος αναγκάζεται πολλές φορές να εγκαταλείψει τη μητρική του γλώσσα. Η διγλωσσία όμως μπορεί να αποδειχθεί πλεονέκτημα για το μαθητή, από την άποψη ότι έρχεται σε επαφή με δύο γλωσσικά συστήματα. Η διγλωσσία δεν ασκεί πίεση στο μαθητή, αλλά απεναντίας κάνει τη σκέψη του πιο ευέλικτη. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να άρει τις προκαταλήψεις και να ευνοήσει τη σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών με την εισαγωγή άλλων πολιτισμών στο σχολείο ως τμήμα της σχολικής γνώσης. Στοχεύει ακόμη στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλοκατανόησης, μέσα από τη διαμόρφωση νέου αναλυτικού προγράμματος και παιδαγωγικού υλικού, ώστε να αρθούν οι ανισότητες που υπάρχουν στο σημερινό σχολείο.

Η καλή επικοινωνία και κατά συνέπεια η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του ρόλου της οικογένειας ως προς τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών.

#### **4.2. Στόχοι της έρευνας**

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα της έρευνας αλλά και στη σπουδαιότητα του προβλήματος οι ειδικότεροι στόχοι της παρούσας έρευνας έχουν ως εξής:

- Να εξεταστεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών και να μελετηθεί το κατά πόσον βοηθά στη διασφάλιση μιας ισορροπημένης παρουσίας τους μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και το κατά πόσον συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των επιδόσεών τους στο σχολείο.

- Να αναδειχθεί η σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από την οπτική γωνία των Αλβανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο.
- Να διερευνηθεί κατά πόσον οι Αλβανοί γονείς θεωρούν ότι είναι σημαντική η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους για την διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, καθώς επίσης να καταγραφούν τα τυχόν προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Αλβανοί γονείς στην πορεία αυτών των διαδικασιών.

### **4.3. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τους στόχους της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- α) Ποια είναι σήμερα η επίσημη θέση του ελληνικού σχολείου σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών;
- β) Πως αξιολογούν οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί - οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο - τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών;
- γ) Πόσο σημαντική είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών αναφορικά με την ψυχολογική ενδυνάμωσή τους και κατά συνέπεια την ομαλότερη και ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους; Σε ποιο βαθμό συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των σχολικών επιδόσεών τους;
- δ) Ποιες είναι οι απόψεις των Αλβανών γονέων για τη σημασία της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους αναφορικά με την διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας; Ποια προβλήματα και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν ως γονείς στην πορεία αυτών των διαδικασιών;

### **4.4. Ερευνητική μέθοδος**

Η επιλογή της μεθόδου διενέργειας μιας έρευνας καθορίζεται από τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην προκειμένη περίπτωση, εφόσον σκοπός υπήρξε η διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων, έγινε χρήση της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη διενέργεια ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ένα περιορισμένο αριθμό Αλβανών εκπαιδευτικών και γονέων, στην Αθήνα και στην Κόρινθο, δύο περιοχές όπου η δραστηριότητα της αλβανικής κοινότητας παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον.

Η χρήση της συνέντευξης στην έρευνα σηματοδοτεί τη μετατόπιση από την προσέγγιση των υποκειμένων ως απλών αντικειμένων χειρισμού και των δεδομένων ως ανεξάρτητα από τα

άτομα, στην προσέγγιση της γνώσης ως παραγώγου των ατόμων με τη μορφή μάλιστα του προϊόντος από τις μεταξύ τους συζητήσεις. Υπό την έννοια της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων με στόχο την παραγωγή γνώσης, η συνέντευξη δίνει έμφαση στον κοινωνικό πυρήνα των ερευνητικών δεδομένων. Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους είτε είναι συνεντευκτές είτε συνεντευξιαζόμενοι, να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει και ζουν σε αυτόν και να εκφράσουν προσωπικές απόψεις για καταστάσεις και ζητήματα που προσεγγίζουν. Επίσης έχει το πλεονέκτημα ότι δίνει ευκαιρίες για εμβάθυνση και διευκρίνιση των απαντήσεων και παρέχει τη δυνατότητα να μετρηθεί όχι μόνο η γνώση ενός ατόμου αλλά και οι αξίες και οι προτιμήσεις του, καθώς και οι στάσεις και πεποιθήσεις του (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Η ποιοτική συνέντευξη, όπως αναφέρει η Mason, (Mason, 2003), αφορά συνήθως σε ημιδομημένες συνεντεύξεις που χαρακτηρίζονται από ένα σχετικά ανεπίσημο ύφος, μία θεματική θεματοκεντρική ή αφηγηματική προσέγγιση κατά την οποία ο ερευνητής προσεγγίζει το θέμα μέσα από ένα εύρος θεμάτων και ζητημάτων που επιθυμεί να καλύψει χωρίς να διαθέτει απαραίτητα ένα δομημένο κατάλογο ερωτήσεων και έχει τη μορφή της πρόσωπο με πρόσωπο επαφής όπου το υποκείμενο της συνέντευξης είναι η πηγή των δεδομένων.

Επίσης είναι γεγονός ότι η ποιοτική συνέντευξη βοηθά τον ερευνητή να παράγει δεδομένα μέσω της εμπλοκής του σε μία άκρως διαδραστική σχέση με τα υποκείμενα της συνέντευξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Ανοιχτές θεωρούνται οι ερωτήσεις που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά δεν υπάρχουν περιορισμοί ούτε στο περιεχόμενο ούτε στον τρόπο απάντησης του ερωτώμενου. Όταν τα θέματα που εξετάζονται είναι περιπεπλεγμένα ή δεν είναι σχηματοποιημένα με σαφήνεια στο μυαλό των ανθρώπων ώστε να μπορούν να τα διατυπώσουν σε τυποποιημένες ερωτήσεις, η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είναι η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος (Mason, 2010) και ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει με το δικό του τρόπο τις απόψεις του.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν πολλά πλεονεκτήματα: Είναι ευέλικτες, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στο συνεντευκτή να κάνει ερωτήσεις ώστε - αν το επιλέξει - να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος, του επιτρέπουν να ελέγξει τις γνώσεις των ερωτωμένων, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής επιτρέποντας στον ερωτώντα να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που στην πραγματικότητα πιστεύει ο ερωτώμενος (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στη διεύρυνση, την ανακάλυψη και την κατανόηση όλων των γνώσεων από ένα συγκεκριμένο σύνολο πληροφοριών, αντίθετα με την ποσοτική

προσέγγιση, που σε γενικές γραμμές επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος και επεξεργάζεται δεδομένα που απώτερο σκοπό έχουν την εξεύρεση απαντήσεων σε ένα σύνολο ερωτήσεων που έχουν καθοριστεί με μεγάλη προσοχή από την αρχή. Είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στο βασικό μειονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου, που είναι η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, λόγω του μικρού αριθμού των περιπτώσεων που μελετώνται. Όμως μπορεί να συνεισφέρει στην κάλυψη κενών στην υπάρχουσα γνώση, να αποτελέσει αφορμή για επέκταση και συνέχιση του διαλόγου, ή να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μικρές ποιοτικές έρευνες σαν σύνολο, ώστε να μπορέσουν να γενικευθούν τα συμπεράσματά της. (Mason, 2010).

Επίσης, στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης που έχει μία μακρά και σταθερή σχέση με την ποιοτική έρευνα, όπως αναφέρει η Mason (Mason, 2003).

## **4.5. Ερευνητική Διαδικασία**

### **4.5.1. Οι ομάδες – άτομα των συνεντεύξεων**

Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας ενισχύεται ή αποδυναμώνεται όχι μόνο από την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής μεθοδολογίας η οποία υιοθετείται. Ο ερευνητής πολύ συχνά καλείται να αποσπάσει πληροφορίες για το θέμα που ερευνά από μικρότερες ομάδες ή υποομάδες του συνολικού πληθυσμού που βρίσκεται υπό μελέτη συγκροτώντας έτσι το δείγμα. (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Συγκρότηση του δείγματος είναι η διαδικασία εντοπισμού και επιλογής εκείνων των μονάδων που είναι σχετικές με την έρευνα που διεξάγεται. Σχεδόν πάντα η επιλογή δείγματος είναι απαραίτητη, γιατί μια πλήρης απογραφή του συνολικού πληθυσμού είναι αδύνατη και μη πρακτική. Οι διαδικασίες επιλογής του δείγματος αποτελούν στοιχεία ζωτικής σημασίας για τη διεξαγωγή της, καθώς σχετίζονται τόσο με την εγκυρότητα, όσο και με την αξιοπιστία της. Πρέπει δηλαδή καταρχάς να εξασφαλιστεί ότι το δείγμα θα διαθέτει τις εμπειρίες που διερευνώνται και έπειτα να περιγραφεί επαρκώς, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι σε μια ανάλογου περιεχομένου και ενδιαφέροντος μελλοντική έρευνα μια ομάδα ανθρώπων με τα ίδια χαρακτηριστικά, είναι πιθανό να δώσει τις ίδιες απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα. (Mason, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα μας αποτέλεσαν γυναίκες εκπαιδευτικοί, πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων από αλβανικά Πανεπιστήμια εκτός από μία που είναι απόφοιτος



Αγγλικής Φιλολογίας, όλες μητέρες παιδιών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Η δραστηριότητά τους αναφορικά με τη διδασκαλία Αλβανών μαθητών είναι εθελοντική και όλες απασχολούνται σε άλλες εργασίες. Στο σύνολό τους βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από δέκα χρόνια και μιλούν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα.

Από την πλευρά των γονέων, το δείγμα αποτέλεσαν δύο άντρες που εργάζονται στην Ελλάδα ως οικοδόμοι και δύο γυναίκες που απασχολούνται ως οικιακοί βοηθοί. Και οι τέσσερις έχουν παιδιά γεννημένα στη Ελλάδα που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και βρίσκονται στην Ελλάδα τα τελευταία δέκα χρόνια.

#### **4.5.2. Η διαδικασία των συνεντεύξεων**

Οι συνεντεύξεις δόθηκαν σε ιδιωτικό χώρο, όπου παραβρίσκονταν μόνο ο ερευνητής και το υποκείμενο της συνέντευξης κάθε φορά χωριστά, ώστε να μην επηρεάζεται ο συνεντευξιαζόμενος από την παρουσία τρίτων.

Η έρευνα στην Αθήνα πραγματοποιήθηκε σε ένα ιδιωτικό εκπαιδευτήριο που έχει παραχωρηθεί από τον ιδιοκτήτη του στην αλβανική κοινότητα και στην Κόρινθο στο 10ο Δημοτικό Σχολείο Κορίνθου που έχει παραχωρηθεί από την αρμόδια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εκεί αλβανική κοινότητα.

Πριν αρχίσει η συνέντευξη δόθηκαν σε κάθε συνεντευξιαζόμενο περισσότερες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και λύθηκαν κάποιες απορίες που είχαν κάποιοι απ' αυτούς. Έπειτα, τους εξηγήθηκε ότι οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες ώστε να μπορέσουν ελεύθερα να εκφράσουν την άποψή τους. Επίσης, εκ των προτέρων ενημερώθηκαν ότι η συνέντευξη διεξάγεται για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και τα αποτελέσματά της θα χρησιμεύσουν μόνο για επιστημονικούς σκοπούς. Τέλος, τους εξηγήθηκε πως αν το θελήσουν, μπορούν να έχουν ένα αντίτυπο της έρευνας μετά το τέλος της όλης διαδικασίας.

Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, έτσι ώστε να καταγραφούν με τη μεγαλύτερη πιστότητα όσα λέγονται, αλλά και για να απαλλαγεί ο ερευνητής από το καθήκον να σημειώνει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσα λέει ο συνομιλητής της, κάτι που αποσπά την προσοχή και των δύο συνομιλητών.

Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν την περίοδο Ιανουαρίου – Μαρτίου 2013 στην Αθήνα και την Κόρινθο. Στην αρχή των συνεντεύξεων και στην Αθήνα και στην Κόρινθο διεξήχθη μία κατατοπιστική συζήτηση με τις εκπαιδευτικούς αναφορικά με το πώς διαμορφώνονται οι τάξεις, πώς επιλέγεται το εκπαιδευτικό υλικό και κάθε πότε πραγματοποιούνται τα μαθήματα. Είναι

λοιπόν χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι ίδιες οι δασκάλες διαμορφώνουν το μαθητικό δυναμικό των τάξεων με βασικό κριτήριο το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών, κάτι το οποίο αποδεικνύεται μετά από συγκεκριμένη γραπτή δοκιμασία στην οποία υποβάλλονται αρχικά οι μαθητές. Έτσι χωρίζουν τους μαθητές σε τρεις κατηγορίες, σε αρχάριους, μέτριους και προχωρημένους. Επίσης, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται είναι αυτά που εγκρίνει και προμηθεύει το αλβανικό Υπουργείο Παιδείας και τα μαθήματα πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα και διαρκούν δύο διδακτικές ώρες διάρκειας εξήντα λεπτών η κάθε μία. Σε ότι αφορά στις συνεντεύξεις με τους γονείς, πρέπει να σημειώσω ότι στην αρχή τουλάχιστο της επαφής μου με τους ανθρώπους αυτούς, διέκρινα εμφανώς δυσπιστία, απροθυμία και καχυποψία θα έλεγα από μέρους τους προς το πρόσωπό μου και τους σκοπούς της έρευνας, κάτι που ξεπεράστηκε μετά από τις αναλυτικές μου τοποθετήσεις σχετικά με τη σκοποθεσία της έρευνας και με τη διαβεβαίωσή μου για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

#### **4.5.3. Η έρευνα - πιλότος**

Η έρευνα άρχισε με συνέντευξη του τέως Σχολικού Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίου Λινάρδου Ερμόλαου, ο οποίος ανέπτυξε ενδιαφέρουσες απόψεις σχετικά με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών. Πρόκειται για έναν εκπρόσωπο της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο οποίος υπηρέτησε αρκετά χρόνια στη Γερμανία και επίσης από τη θέση του ως σχολικού Συμβούλου υπήρξε πάντοτε ένας ένθερμος υποστηρικτής του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι απόψεις του δε για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τη διγλωσσία συνεισέφεραν σημαντικά στην εξαγωγή των σχετικών επιστημονικών συμπερασμάτων. Στον τέως Σχολικό Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τέθηκαν τα εξής (4) ερωτήματα:

1. Πώς ασχοληθήκατε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με θέματα διγλωσσίας και ποια είναι η εμπειρία σας από τη θητεία σας στο εξωτερικό;
2. Ποια η γνώμη σας για τη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών;
3. Ποια είναι, σύμφωνα με όσα εσείς γνωρίζετε, η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών προέλευσης των μεταναστών σχετικά με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας
4. Ποιες είναι οι προτάσεις σας αναφορικά με την καθιέρωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών;

Ο τέως σχολικός σύμβουλος κος Λινάρδος αναφέρθηκε στην εμπειρία που είχε ως δάσκαλος διορισμένος στη Γερμανία από το έτος 1977. Συγκεκριμένα υποστήριξε πως στην

Στουτγκάρδη, όπου δραστηριοποιήθηκε από το 1977, υπήρχε έντονο μεταναστευτικό πρόβλημα και η γερμανική πολιτεία υιοθέτησε στην αρχή αφομοιωτικές πρακτικές, αλλά αργότερα αναγνωρίζοντας την αντίθεση με τις χώρες αποστολής στράφηκε στα μοντέλα ενσωμάτωσης και ένταξης προχωρώντας στις απαραίτητες τροποποιήσεις των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πληροφορία ότι υπήρχαν προπαρασκευαστικές τάξεις προσαρμογής στη γερμανική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου τα παιδιά μάθαιναν τη γερμανική γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα το απόγευμα παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η αναφορά στο γεγονός ότι οι πανεπιστημιακοί Γερμανοί καθηγητές στην πλειοψηφία τους εξέφραζαν απόψεις υπέρ των μειονοτήτων, ακόμη και αν έρχονταν σε αντίθεση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας.

Αναφερόμενος στη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας τη χαρακτήρισε τεράστια και πρόσθεσε ότι η μητρική γλώσσα πρέπει να είναι σεβαστή, να καλλιεργείται και να μη χάνεται. Αυτό πρέπει να γίνεται για λόγους καταρχάς ψυχολογικούς, καθώς για ένα παιδί που βίωσε τη μητρική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον η γλώσσα αυτή αποτελεί βασικότατο εργαλείο για να αναπτύξει το συναισθηματικό του κόσμο, να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του, να διατηρήσει την ταυτότητά του και να αισθάνεται την εθνολογική του συνέχεια. Επιπροσθέτως, το άτομο που μεγαλώνει στη χώρα υποδοχής, για να έχει τη δυνατότητα επιστροφής στην πατρίδα του, χρειάζεται να γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα. Επίσης ως επιστήμονας ή ως εργαζόμενος μπορεί να προσφέρει αποτελεσματικότερα στη χώρα προέλευσης ως γνώστης της μητρικής γλώσσας. Ακόμη υποστήριξε ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας εξασφαλίζει ψυχοπνευματική ισορροπία στα άτομα που παραμένουν στη χώρα υποδοχής. Τέλος τόνισε την ανάγκη, από την πλευρά της επίσημης ελληνικής πολιτείας, επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής με προφανή στόχο να καλλιεργηθεί και να μη χαθεί η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών έτσι ώστε, όταν επιστρέφουν στις πατρίδες τους, να γίνονται οι καλύτεροι πρεσβευτές της Ελλάδας και του πολιτισμού της μέσω της γλώσσας τους.

Τέλος υπό μορφή προτάσεων ανέφερε πως είναι καθήκον η διατήρηση, η καλλιέργεια και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, ώστε το άτομο να μην αποκόπτεται από τις ρίζες του και να διατηρεί και να ενδυναμώνει έτσι την ταυτότητά του. Πρότεινε συγκεκριμένα να διατίθενται κάποιες ώρες μέσα στο κανονικό ελληνικό σχολείο, κατά τις οποίες οι αλλοδαποί μαθητές θα μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, τον πολιτισμό τους την ιστορία τους, ακόμη και θέματα γύρω από τις ιδιαίτερες θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Αυτό βέβαια σημαίνει τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και θα μπορούσε να γίνει μόνο με την παρουσία δασκάλων της χώρας αποστολής, οι οποίοι όμως θα είναι παιδαγωγικά καταρτισμένοι και θα έχουν επαρκή επιστημονικά εφόδια και προσόντα, ούτως ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις

απαιτήσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος και σε συνεργασία με τον Έλληνα δάσκαλο να μπορούν να βοηθούν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των αλλοδαπών μαθητών.

#### **4.5.4. Αντιστοιχία ομάδων των συνεντεύξεων με διερευνητικά ερωτήματα και άξονες συνέντευξης**

Για τις ανάγκες της έρευνας και για την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες ερωτηθέντων με αντίστοιχα ερωτήματα ανά ομάδα.

- Την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν Αλβανοί εκπαιδευτικοί (N= 5)<sup>1</sup> οι οποίες (όλες γυναίκες) δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο και απάντησαν στα εξής (9) ερωτήματα:
  1. Ποια ήταν τα κίνητρα που σας ώθησαν να δραστηριοποιηθείτε στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών;
  2. Γιατί θεωρείτε ότι είναι σημαντική η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των συμπατριωτών σας;
  3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα για να φέρετε σε πέρας το έργο σας;
  4. Πόσο κατά τη γνώμη σας η δίγλωσση εκπαίδευση βοηθά στη διασφάλιση μιας ισορροπημένης παρουσίας των παιδιών μέσα στη τάξη του επίσημου ελληνικού σχολείου;
  5. Θεωρείτε ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολείο και αν ναι σε ποιο βαθμό;
  6. Τι συμβαίνει με τη σχολική διαρροή των παιδιών που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα;
  7. Έχετε ως διδακτικό προσωπικό την απαιτούμενη κατάρτιση και επιμόρφωση ώστε να ανταπεξέρχεσθε στις ανάγκες του αλβανικού μαθητικού δυναμικού;
  8. Σε ποιο βαθμό είναι οργανωμένοι οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα;
  9. Ποια είναι η σχέση σας με την επίσημη Ελληνική πολιτεία, Δήμους τοπικούς φορείς κ.τ.λ.;

---

<sup>1</sup> Στην έρευνα που έγινε στην Αθήνα συμμετείχαν οι δασκάλες Μιμόζα Χίντα, Ιλύρα Ντρίο και Ερμίρα Μορίνα που αποτελούν το διδακτικό προσωπικό του σχολείου της Αθήνας και διδάσκουν εξήντα παιδιά. Στην Κόρινθο, συμμετείχαν οι δασκάλες Μαρινέλα Ντούρι και Γαλία Κώτση με μαθητικό δυναμικό περίπου σαράντα τέσσερα παιδιά.

Τα παραπάνω (9) ερωτήματα που απευθύνθηκαν στην ομάδα των Αλβανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο, ομαδοποιούνται στους παρακάτω άξονες:

- α) Πώς αξιολογούν οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία της μητρικής αλβανικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών συμπατριωτών τους;
- β) Πόσο σημαντική είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών αναφορικά με την ψυχολογική ενδυνάμωσή τους και κατά συνέπεια την ομαλότερη και ταχύτερη κοινωνικοποίησή τους; Σε ποιο βαθμό συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των σχολικών επιδόσεών τους;

Την δεύτερη ομάδα αποτέλεσαν Αλβανοί γονείς (N=4) οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τους Αλβανούς γονείς μαθητών και μαθητριών στην Αθήνα και στην Κόρινθο και απάντησαν στα εξής (4) ερωτήματα:

1. Γιατί θεωρείτε ότι είναι σημαντική η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά σας;
2. Ποια η σχέση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με τη διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας;
3. Ποια προβλήματα και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στην πορεία της εξέλιξης αυτών των διαδικασιών;
4. Ποια είναι τα αιτήματά σας (αν υπάρχουν), προς την επίσημη ελληνική πολιτεία;

Η αντιστοιχία των (4) ερωτημάτων στην ομάδα των Αλβανών γονέων οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τους Αλβανούς γονείς μαθητών και μαθητριών στην Αθήνα και στην Κόρινθο σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα είναι η εξής:

- γ) Οι Αλβανοί γονείς θεωρούν ότι είναι σημαντική η εκμάθηση της μητρικής αλβανικής γλώσσας στα παιδιά τους για την διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας. Ποια προβλήματα και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν ως γονείς στην πορεία αυτών των διαδικασιών;

#### **4.5.5. Το προφίλ των ερωτηθέντων**

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι γυναίκες, πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων από αλβανικά Πανεπιστήμια εκτός από μία που είναι απόφοιτος Αγγλικής Φιλολογίας. Είναι όλες μητέρες παιδιών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Η δραστηριότητά τους αναφορικά με τη διδασκαλία Αλβανών μαθητών είναι

εθελοντική και όλες απασχολούνται σε άλλες εργασίες. Στο σύνολό τους βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από δέκα χρόνια και μιλούν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα.

Από την πλευρά των γονέων οι δύο άντρες εργάζονται στην Ελλάδα ως οικοδόμοι ενώ από τις δύο γυναίκες η μία είναι οικιακή βοηθός ενώ η άλλη την εποχή που έδωσε τη συνέντευξη ήταν άνεργη. Και οι τέσσερις έχουν παιδιά γεννημένα στη Ελλάδα που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συνεννόηση σε επίπεδο λεκτικής επικοινωνίας υπήρξε με όλους λίαν ικανοποιητική. Ο ένας εκ των δύο ανδρών είναι ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων της αλβανικής κοινότητας και οργανωτής του όλου εγχειρήματος στην Αθήνα και ο άνθρωπος που πραγματοποιεί τις όποιες αναγκαίες επαφές με επίσημους φορείς ένθεν και ένθεν.

#### **4.5.6. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Καταρχάς έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη συνέχεια επιχειρήθηκε προσπάθεια ταξινόμησης των δεδομένων σε συγκεκριμένους άξονες οι οποίοι κατευθύνθηκαν από τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

Συγκεκριμένα οι βασικοί άξονες είναι:

- α) Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αφορούν σε συγκεκριμένες παραμέτρους όπως είναι η ελληνική και αλβανική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, η στάση τοπικών φορέων και τοπικής κοινωνίας, η οργάνωση των Αλβανών εκπαιδευτικών και η σχέση τους με το σχολείο και η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- β) Τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση.
- γ) Ο ρόλος και η σημασία της διγλωσσίας και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας υπό το πρίσμα συγκεκριμένων παραμέτρων όπως είναι η σχολική επίδοση, η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή, η ενίσχυση της ταυτότητας και η ψυχική ισορροπία.
- δ) Τα αποτελέσματα της δράσης.

Επειδή η πρόθεσή μας από την αρχή ήταν να γίνει μία πρωτίστως ερμηνευτική και δευτερευόντως αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων, (Mason 2003), σκοπίμως δεν παραθέτουμε αυτολεξεί τις συνεντεύξεις.

## **4.6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

### **4.6.1. Ρόλος της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής**

Παρουσιάζοντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων με βάση τους προαναφερθέντες άξονες θα λέγαμε ότι η συγκεκριμένη δράση που αναπτύσσεται από τους Αλβανούς εκπαιδευτικούς και την αλβανική κοινότητα στην Ελλάδα, έρχεται να γεμίσει το κενό της εκπαιδευτικής πολιτικής της επίσημης ελληνικής πολιτείας αναφορικά με τη διαπολιτισμική και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Βεβαίως, όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγους – Ευαγγέλου, με το νόμο 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» μπαίνουν οι βάσεις για μία ουσιαστική αντιμετώπιση των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες με διαφορετική πολιτισμική ή εθνική προέλευση που ζουν και δρουν στην ελληνική κοινωνία. Στόχος είναι να εξασφαλιστεί η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και βεβαίως η ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών που μπορεί να γίνει πραγματικότητα με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. (Παλαιολόγους – Ευαγγέλου, 2003). Στόχος του συγκεκριμένου νόμου είναι να συμπλεύσουμε με την ευρωπαϊκή πολιτική και να ανταποκριθούμε στις διεθνείς υποχρεώσεις αφενός αλλά και να διασφαλίσουμε την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού αφετέρου. Ο νόμος αποτελείται από δύο σκέλη: 1. την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό που αποτελείται από 33 άρθρα χωρισμένα σε 9 κεφάλαια. 2. τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που αποτελείται από 4 άρθρα και καταλαμβάνει χώρο μικρότερο από μια σελίδα από τις 14 συνολικά του νόμου. Και μόνο από την αναφορά του αριθμού των άρθρων και των κεφαλαίων αντιλαμβάνεται ο οιοσδήποτε την άνιση ενασχόληση του νόμου με τα δύο σκέλη. Είναι εμφανές ότι το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και πολύ λιγότερο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 1998). Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί, στην πραγματικότητα παραμένει ανεφάρμοστη. Και τούτο διότι ο νόμος αυτός δεν εισηγείται τη δημιουργία πραγματικών δίγλωσσων διαπολιτισμικών σχολείων με ειδικά πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα αλλά αντίθετα προτρέπει σε μια μονόπλευρη εκπαίδευση που προωθεί τον κοινωνικό αποκλεισμό. Παρά το ότι έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την ψήφιση του νόμου, βασικές διατάξεις και προβλέψεις του δεν έχουν ακόμα μετουσιωθεί σε εκπαιδευτική πράξη. Σαφώς έχουμε τη μετονομασία περισσότερων από είκοσι δημόσιων σχολείων σε Σχολεία Διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης, όμως σε αυτά δεν έχουν ακόμα εφαρμοσθεί τα εξειδικευμένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προαναφέραμε και επομένως δεν έχουμε την αναμενόμενη διαφοροποίησή τους από τα λοιπά σχολεία (Δαμανάκης, 2000). Στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί το καθεστώς της ατομικής διγλωσσίας χωρίς την κοινωνική διγλωσσία. Αυτό στη καθημερινή πραγματικότητα σημαίνει ότι ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που κάνουν χρήση δύο γλωσσών, όμως οι κοινωνικοί θεσμοί και η κοινωνία στο σύνολό της λειτουργούν μονόγλωσσα (Νικολάου, 2001). Πιο συγκεκριμένα το ελληνικό σχολείο, από την εποχή ακόμη της εισαγωγής των πρώτων παλινοστούτων μαθητών σε αυτό, δεν έδειξε κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως ζήτησε την πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2001). Επομένως το σχολείο λειτουργεί προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δε λαμβάνει υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Είναι λοιπόν γεγονός πως παρά την ψήφιση του νόμου 2413/96 και την προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας για τη μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», ή αλλιώς από την «εκπαίδευση των ξένων» στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», βρισκόμαστε σε μια πλήρως αντιφατική κατάσταση, κατά την οποία ενώ το Υπουργείο Παιδείας λαμβάνει θεσμικά μέτρα, η εκπαιδευτική πράξη αντιστέκεται με βασικούς εκφραστές της αντίστασης αυτής τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη ίδια τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επίσης ο νόμος 2413/96 υποκρύπτει τον κίνδυνο μιας διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτικής υπό την έννοια ότι εμπεριέχει αντιφάσεις, η υπέρβαση των οποίων είναι σε μεγάλο βαθμό δυνατή κατά την υλοποίησή του Νόμου μέσα από την ενεργοποίηση ή μη των διατάξεων που εγκυμονούν τον κίνδυνο μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Έτσι το αν θα αναδειχθούν τα θετικά στοιχεία του νόμου θα εξαρτηθεί κυρίως απ' αυτούς που καλούνται να τον υλοποιήσουν. Ακόμη όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει μόνο σε ένα δημοκρατικό σχολείο που δέχεται όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη εθνική καταγωγή, τη φυλή, το φύλο και τη θρησκεία, ως κοινωνικά ίσους. Το ελληνικό σχολείο, στο πρόγραμμα του οποίου ο μειονοτικός πολίτης, παρουσιάζεται ως συνέχεια του πλειοψηφικού μαθητικού δυναμικού και μάλιστα με συγκεκριμένες ψυχικές, αξιακές και συναισθηματικές δεσμεύσεις, είναι σχολείο που προάγει και εφαρμόζει την ιδεολογία του μειονοτικού εθνικισμού και σε καμία περίπτωση δε μπορεί να θεωρηθεί ένα διαπολιτισμικό σχολείο (Γκότοβος, 2007). Επιπρόσθετα το ελληνικό σχολείο αλλά και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος ασκούν πολύ ισχυρές πιέσεις συμμορφωτικού χαρακτήρα στους αλλοδαπούς μαθητές οι οποίοι υπό τη λογική



της ομοιομορφίας καλούνται να αποποιηθούν και να αφήσουν στην άκρη τα στοιχεία πολιτισμού που φέρουν μαζί τους και επομένως και τη μητρική τους γλώσσα. Ακόμη με δεδομένο το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στα γλωσσικά κυρίως μαθήματα είναι φανερό πως μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών των παιδιών καταφέρνει να ξεπεράσει το επίπεδο του κακού μαθητή και να εξελιχθεί σε καλό ή πολύ καλό μαθητή (Μάρκου, 1996). Οι αλλοδαποί μαθητές μετέχουν της ελληνικής εκπαίδευσης που σήμερα χαρακτηρίζεται ως ένας πολύ σημαντικός κοινωνικός θεσμός. Η εκπαίδευση μορφώνει, καλλιεργεί, διαπαιδαγωγεί και παρέχει εφόδια στα νεαρά μέλη της κοινωνίας με απώτερο σκοπό να προετοιμάσει κατάλληλα την ενήλικη ζωή τους και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή και βεβαίως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αξιολογεί τους εκπαιδευομένους και πιστοποιεί την κατοχή και επάρκεια των γνώσεών τους δια της απονομής σε αυτούς των ανάλογων τίτλων σπουδών. Επομένως η εκπαίδευση παράλληλα με την κοινωνικοποίηση εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την τοποθέτηση και κατανομή των ατόμων σε κοινωνικές θέσεις ως αποτέλεσμα του επαγγέλματος που τα άτομα θα επιλέξουν όταν ενηλικιωθούν, καθώς αξιολογεί τις σχολικές επιδόσεις των εκπαιδευομένων, συνεπώς μέσω της εκπαίδευσης επιλέγονται οι μαθήτριες και οι μαθητές που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο ή ανώτατο επίπεδο αποκτώντας τίτλους σπουδών που μπορεί να αποτελέσουν βασικό τυπικό αλλά και ουσιαστικό προσόν για την είσοδο στον κόσμο της εργασίας και επομένως και για την κοινωνική τους ανέλιξη. Η εκπαίδευση λοιπόν ως θεσμός είναι το εφαλτήριο για να μπορέσει ένα άτομο να περάσει από την κοινωνική θέση από την οποία προέρχεται στην κοινωνική θέση που δυνητικά μπορεί να καταλάβει με την προσωπική του επιτυχή προσπάθεια (Οικονόμου, Φερόνας, 2006).

Για τους αλλοδαπούς μαθητές λοιπόν καθίσταται κεφαλαιώδους σημασίας παράγοντας μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η παροχή ίσων ευκαιριών κάτι το οποίο δεν υφίσταται καθώς το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιεί πανομοιότυπο γλωσσικό κώδικα με αυτόν των προνομιούχων τάξεων, παρέχει γνώσεις και διδάσκει ιδέες και απόψεις παρόμοιες με το πολιτιστικό κεφάλαιο αυτών των τάξεων δημιουργώντας επομένως ένα σχολικό περιβάλλον οικείο στα παιδιά που προέρχονται από αυτές τις τάξεις και ανοίκειο για τα παιδιά των αλλοδαπών. Αυτού του είδους η εκπαίδευση δεν παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους και άρα από τη μία πλευρά μεροληπτεί υπέρ των παιδιών της κυρίαρχης τάξης εξασφαλίζοντας σε αυτά σε μεγάλο βαθμό τη σχολική πρόοδο και επιτυχία και από την άλλη πλευρά συμβάλλει στον κοινωνικό αποκλεισμό μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών, καθώς φροντίζει για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνίας και άρα και των κοινωνικών ανισοτήτων. Για τα παιδιά των αλλοδαπών ο κόσμος του σχολείου με τη διαφορετική γλώσσα, και τις συγκεκριμένες ιδέες και

απόψεις που αναπαράγει, είναι κάτι ξένο και αυτό μπορεί σε ένα βαθμό να εξηγήσει τις χαμηλές σχολικές τους επιδόσεις. Το σχολείο επομένως αναδεικνύεται σε παράγοντα διατήρησης και αναπαραγωγής της κοινωνίας, των κυρίαρχων ιδεολογιών, της κοινωνικής ανισότητας και βεβαίως δε συμβάλλει στη παροχή δυνατοτήτων για ανοδική κοινωνική κινητικότητα και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι παιδιά προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή από οικογένειες μεταναστών έχουν επί το πλείστον σύντομη σχολική σταδιοδρομία και δεν κατορθώνουν να φτάσουν ή και να φέρουν σε πέρας τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Οικονόμου, Φερόνας, 2006). Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το Γεωργογιάννη ο οποίος υποστηρίζει ότι τα άτομα που ανήκουν στην ετερότητα βιώνουν έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική ανισότητα μέσω της εκπαίδευσης καθώς πλήττονται από την έλλειψη μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής ένταξης στην κοινωνία του κυρίαρχου πολιτισμού. Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποκλείει τους ξένους και τους μετανάστες από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, καθώς χαρακτηρίζεται από έλλειψη παροχής ικανοποιητικού βαθμού εκπαίδευσης σε κατηγορίες παιδιών που προέρχονται από μειονότητες ή μειονοτικές ομάδες και παιδιά μεταναστών. Ακόμη και στην περίπτωση που διδάσκονται τη γλώσσα τους, η μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν επιτρέπει στους μετανάστες να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο ή και ανώτατο επίπεδο. Αυτή η αναφορά αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (Γεωργογιάννης, 1997).

Η δραστηριοποίηση των Αλβανών εκπαιδευτικών και της αλβανικής κοινότητας θα λέγαμε ότι αποτελεί και ένα μοχλό πίεσης απέναντι στη μονογλωσσικά προσανατολισμένη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική που το ελληνικό σχολείο καλείται να εφαρμόσει. Όπως αναφέρει ο Μάρκου, η χρησιμοποίηση από την πλευρά του κράτους εξουσίας για παρέμβαση και άσκηση ελέγχου στη γλώσσα και στον πολιτισμό των μειονοτήτων, δημιουργεί αντιστάσεις και αντιδράσεις από την πλευρά αυτών των κοινωνικών ομάδων που καλούνται να αρνηθούν την ετερότητά τους τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και βεβαίως τη γλώσσα τους στη λογική της ομοιομορφίας και της ομοιογένειας. Οι αντιστάσεις αυτές στρέφονται φυσικά ενάντια στη μονογλωσσική και μονοπολιτισμική πολιτική του σχολείου ( Μάρκου, 1996). Ενισχύοντας την άποψη περί ίσων ευκαιριών στη κατεύθυνση της οποίας βρίσκεται η διαπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση, θα λέγαμε ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας από την πλευρά των Αλβανών εκπαιδευτικών προσπαθεί να ικανοποιήσει ένα βασικό παράγοντα που εγγυάται τις ίσες ευκαιρίες και που είναι σύμφωνα με τους Παλαιολόγου – Ευαγγέλου η διδασκαλία των

μαθητών στη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003).

#### 4.6.2. Εμπόδια και δυσκολίες Αλβανών εκπαιδευτικών και γονέων

Σχετικά με τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί έγινε αναφορά στη δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων χώρων για να πραγματοποιούνται τα μαθήματα, στην αρνητική στάση της τοπικής κοινωνίας και των τοπικών φορέων και στα οικονομικά προβλήματα που ανακύπτουν καθώς εργάζονται αφιλοκερδώς. Επίσης οι δασκάλες στο σύνολό τους υποστήριξαν πως είναι πολύ δύσκολη η επικοινωνία με παιδιά που ως μετανάστες δεύτερης γενιάς δε γνωρίζουν καθόλου Αλβανικά και πως είναι προβληματική η διδασκαλία σε τάξεις που αποτελούνται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Ακόμη μίλησαν για την έλλειψη διδακτικού υλικού και για τις πολλές διαλέκτους της αλβανικής γλώσσας που συνιστούν ένα επιπλέον πρόβλημα. Η Γ.Κ. έθιξε το θέμα του ρατσισμού από την πλευρά των Ελλήνων λέγοντας χαρακτηριστικά: «...στο άκουσμα μόνο της αλβανικής γλώσσας συναντούμε αντιδράσεις, ρατσιστικές πράξεις και μην ξεχνάμε ότι τα μισά χωριά της Κορινθίας είναι αρβανίτικα». Πρέπει να σημειώσουμε εδώ, πως η δίγλωσση εκπαίδευση εξυπηρετείται μέσα από τον κυριότερο στόχο του αντιρατσιστικού μοντέλου που αφορά στην ισότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική προέλευση ή τη φυλή στην οποία ανήκουν, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα (Γεωργογιάννης, 1999).

Σε ό,τι αφορά στη στάση της τοπικής κοινωνίας και των τοπικών φορέων τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι ερωτηθέντες ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με αυτά που αντιμετώπισε η εκπαιδευτική κοινότητα στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών που όπως πιο πάνω αναφέραμε είχαν αναπτυχθεί καινοτόμες δράσεις που κυρίως αφορούσαν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των αλλοδαπών και παρά το γεγονός ότι οι δράσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και η εισαγωγή των καινοτομιών έγινε με γνώμονα την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των γονέων τους, ένα μεγάλο μέρος της τοπικής κοινωνίας, άνθρωποι που ανήκαν στον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και κόμματα εντός και εκτός του ελληνικού κοινοβουλίου αντέδρασαν πολύ έντονα απέναντι σε αυτές τις καινοτόμες δράσεις, προτάσσοντας συντηρητικές και φοβικές απόψεις περί έθνους και εθνικών προνομίων που κινδύνευαν να χαθούν εξαιτίας τέτοιων δράσεων (Βαρνάβα – Σκούρα, 2008).

Αναφορικά με τις δυσκολίες οι γονείς υποστήριξαν πως αντιμετωπίζουν την αδιαφορία του επίσημου αλβανικού κράτους και την έλλειψη συνεργασίας με την ελληνική πολιτεία και το επίσημο ελληνικό σχολείο. Επίσης αναφέρθηκαν και αυτοί στη δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων χώρων για τη διδασκαλία των παιδιών τους. Μία ακόμη σημαντική δυσκολία είναι αυτή της επικοινωνίας με το ελληνικό σχολείο κυρίως λόγω του μη επαρκούς χειρισμού και της όχι καλής κατανόησης της κυρίαρχης γλώσσας γεγονός που απαξιώνει την εικόνα τους, κλονίζει την αυτοεκτίμησή τους και μοιραία τους οδηγεί στο να αποφεύγουν να εκτίθενται σε καταστάσεις επικοινωνίας με το σχολείο. Η δυσκολία αυτή της επικοινωνίας συνάδει απόλυτα με την τοποθέτηση της Χατζηδάκη περί γονεϊκής εμπλοκής των Αλβανών γονέων και των εμποδίων από τα οποία αυτή συνοδεύεται, καθώς όπως υποστηρίζει η Χατζηδάκη, οι Αλβανοί γονείς δυσκολεύονται να μιλήσουν και να καταλάβουν την κυρίαρχη γλώσσα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επικοινωνήσουν με το προσωπικό του σχολείου (Χατζηδάκη στο Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, 2007). Επίσης όπως αναφέρει ο Νικολάου, η δυσκολία της επικοινωνίας αποτρέπει τους γονείς των αλλοδαπών από το να έχουν μία συνεπή παρουσία στις συγκεντρώσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί, επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι οικογένειες των μεταναστών τείνουν να αποφεύγουν μάλλον μεγάλο βαθμό εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δυσκολία της επικοινωνίας επιπροσθέτως ενισχύεται από τη χρήση επαγγελματικού λόγου από μέρους των εκπαιδευτικών και τη χρησιμοποίηση φράσεων, συχνά άγνωστων στους περισσότερους γονείς, που συνιστά παράγοντα ο οποίος εμποδίζει τη δυνατότητα των αλλοδαπών γονέων να αναμειχθούν σε συνομιλίες με τους δασκάλους για τις πρακτικές και τον τρόπο διδασκαλίας. Η πεποίθηση επίσης των εκπαιδευτικών ότι κατέχουν τη γνώση και την ισχύ του ειδικού τους κάνει πολλές φορές με τρόπο συνειδητό ή ασυνείδητο να αποδυναμώσουν τους αλλοδαπούς γονείς οι οποίοι δυνητικά τείνουν να παίρνουν τη θέση των συνομιλητών τους (Γώγου – Κρητικού, 1994). Ένας ακόμη ανασταλτικός για την επικοινωνία παράγοντας είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται την ανάγκη να αναγνωρίζονται ως ειδικοί και ως επαγγελματίες του είδους. Νιώθουν ότι κρίνονται και συνεπώς αμφισβητούνται από ορισμένους γονείς. Καθώς είναι δυνατόν μερικές φορές οι γονείς να είναι απογοητευμένοι από την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική, καθιστούν σε ορισμένες περιπτώσεις υπεύθυνους γι' αυτό τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όμως με τη σειρά τους σχηματίζουν την εντύπωση ότι με αυτόν τον τρόπο οι γονείς δεν τους σέβονται (Γώγου-Κρητικού, 1994).

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που εξηγούν γιατί οι γονείς που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες δεν επισκέπτονται τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Ένας σημαντικός λόγος είναι ότι αρκετοί γονείς εμπιστεύονται το σχολείο τόσο πολύ, ώστε δεν είναι μέσα στις προθέσεις τους να

ελέγξουν ή να φανεί ότι ελέγχουν αυτό που κάνουν τα παιδιά τους εκεί. Θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών, που είναι ειδικοί και γνωρίζουν αυτό που το σχολείο περιμένει από τα παιδιά (Νικολάου, 2000). Την άποψη αυτή ενισχύει και η Χατζηδάκη η οποία αναφερόμενη στους Αλβανούς γονείς υποστήριξε με βάση τα εξαγόμενα από τη σχετική της έρευνα ότι οι Αλβανοί εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και τους θεωρούν πολύ καλούς σε αυτό που κάνουν (Χατζηδάκη στο Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου, Κοντάκος, 2007). Ένας άλλος πολύ σοβαρός λόγος που μπορεί να έχει ανασταλτική δράση αναφορικά με τη συνεργασία των αλλοδαπών γονέων με το σχολείο είναι η κοινωνικοοικονομική θέση του γονέα. Σύμφωνα με τη Γώγου - Κρητικού, οι γονείς που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα - και σε αυτή την κατηγορία ανήκουν συνήθως οι αλλοδαποί γονείς - έχουν μια κουλτούρα που είναι ξένη ως προς αυτή από την οποία διέρχεται η σχολική επιτυχία. Οι γονείς αυτοί δεν έκαναν μακροχρόνιες σπουδές, ενώ στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν υπήρξαν καλοί μαθητές, δηλαδή δεν είχαν την ευκαιρία για πρόσβαση στη διανοητική εργασία και επομένως κοινωνική ανέλιξη, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα εμφανή την πολιτιστική απόσταση, η οποία με τη σειρά της συνιστά σημαντικό εμπόδιο, όσον αφορά τη σχολική επιτυχία. Έτσι κύρια αιτία απουσίας από τη σχολική μονάδα των γονέων αυτών που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, είναι ο φόβος ότι δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε περίπτωση που αναμειχθούν. Σε αυτό προστίθεται και η αίσθηση που υπάρχει ότι το σχολείο είναι ένας απρόσιτος γραφειοκρατικός μηχανισμός με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να αισθάνονται αποκλεισμένοι και απομονωμένοι. Συνεπώς οι γονείς των μη προνομιούχων στρωμάτων επισκέπτονται λιγότερο το σχολείο. Συνήθως δηλώνουν επαρκή ενημέρωση τη βαθμολογία. Οι γονείς αυτοί δε συζητούν με τους εκπαιδευτικούς τα προβλήματα συμπεριφοράς ή μάθησης που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ή τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτά. Η Γώγου-Κρητικού υποστηρίζει επίσης ότι η συμμετοχή στο σχολείο των γονιών από τα πιο χαμηλά στρώματα χαρακτηρίζεται από καχυποψία και από τυπικής μορφής σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Τηρούν μια απόσταση προκειμένου να μην αλλοιωθεί η κοινωνική τους ταυτότητα. Αιτία συνήθως είναι η γλωσσική ανεπάρκεια, το αίσθημα κατωτερότητας που τους διακατέχει, η έλλειψη χρόνου λόγω της πιθανής πολύωρης χειρωνακτικής τους εργασίας και η αδυναμία απουσίας από τη δουλειά τους. Οι γονείς αυτοί διατηρούν αποστάσεις προκειμένου να διατηρήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Πολλές φορές μετέρχονται του ψέματος για να καλύψουν αδυναμίες δικές τους ή των παιδιών τους. Πιθανά οι γονείς αυτοί αναβιώνουν προσωπικές αρνητικές μνήμες από την εποχή της προσωπικής τους μαθητείας λόγω της δικής τους σχολικής αποτυχίας ή προβληματικής συμπεριφοράς. Η καχυποψία των ατόμων αυτών αυξάνει, γιατί είναι αυτοί που συνήθως καλούνται στο σχολείο και μάλιστα

όχι προληπτικά, αλλά για να δώσουν εξηγήσεις για τη χαμηλή επίδοση ή την κακή συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι γονείς αυτοί έχουν την πεποίθηση αφενός ότι δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα στο σχολείο αφετέρου ότι θα δεχτούν κριτική. (Γώγου - Κρητικού 1994). Επίσης οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μη προνομιούχων κοινωνικά και πολιτιστικά στρωμάτων είναι πολύ δύσκολες καθώς δεν παρατηρείται συνάφεια ανάμεσα στις αξίες του σχολείου των στρωμάτων αυτών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς στην πλειοψηφία τους επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά και μόνο στην εκμάθηση του παιδιού χωρίς να ενδιαφέρονται ούτε για το σχολείο αλλά ούτε και για τη διαμόρφωση καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Σε πολλές περιπτώσεις οι οικογένειες που ανήκουν στις λεγόμενες μη προνομιούχες τάξεις δεν είναι καλά πληροφορημένες για το σχολείο και τη λειτουργία του. Μη γνωρίζοντας σε ποιον άλλον να απευθυνθούν επιχειρούν να αντλήσουν πληροφορίες από το περιβάλλον τους, το οποίο όμως κάθε άλλο παρά φαίνεται να είναι καλύτερα ενημερωμένο. Έτσι το φαινόμενο της κακής συνεργασίας μεταξύ αυτών των γονέων με το σχολείο επιτείνεται. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια διαμορφώνεται τελικά ένα είδος συνεργασίας ανάμεσα στις μη προνομιούχες οικογένειες και το σχολείο, όπου η συνεργασία αυτή είναι μια διαδικασία προσαρμογής μάλλον των οικογενειών αυτών στα πρότυπα και τις αξίες του σχολείου, διαδικασία κατά την οποία πολλοί γονείς επιδεικνύουν μια στάση κατωτερότητας απέναντι στο σχολείο (Γώγου- Κρητικού, 1994).

#### **4.6.3. Τα κίνητρα και οι επιδιώξεις των Αλβανών εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με τον άξονα των κινήτρων και των επιδιώξεων θα λέγαμε ότι στην περίπτωση της έρευνάς μας οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος σε αυτή παρωθούνται στη συγκεκριμένη δράση τους από ισχυρά εσωτερικά ή ενδογενή κίνητρα που έχουν να κάνουν με την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, τη διατήρηση της επαφής με τις βασικές τους σπουδές που αντικείμενο έχουν την παιδαγωγική επιστήμη και τη διαφύλαξη και διάσωση της μητρικής αλβανικής γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία της στα νέα παιδιά των Αλβανών μεταναστών. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας εργάζονται αφιλοκερδώς, κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία αναφορικά με την διερεύνηση των κινήτρων τους. Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για την αγάπη τους προς στο λειτούργημα της δασκάλας και τα παιδιά. Είναι χαρακτηριστικά τα λεγόμενα της E.M. που είπε: «...η αγάπη μου για το μάθημα είναι διπλή για τι με κάνει να νιώθω καλύτερα καθώς για πολλά έτη τα πρωινά ασχολούμαι με δύσκολες δουλειές όπως είναι ο καθαρισμός σπιτιών ή η φροντίδα ηλικιωμένων και έχω την ελπίδα να μποω στο ελληνικό Πανεπιστήμιο γιατί το πτυχίο μου εδώ δεν αναγνωρίζεται».

Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο, είναι οι λόγοι που εξηγούν και προκαλούν την ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά. Κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Τα κίνητρα είναι δυνατό να ωθούν το άτομο ενεργοποιώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Κίνητρα επομένως είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Με τον όρο ενδογενή ή εσωτερικά κίνητρα περιγράφουμε και εννοούμε τις υπάρχουσες σε κάθε οργανισμό δυνάμεις για δραστηριοποίηση ή για εκτέλεση ενός έργου. Τα κίνητρα αυτά συνήθως τα ονομάζουμε ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις κτλ. Είναι τα κίνητρα αυτά που ωθούν το υποκείμενο σε μια ενέργεια, η οποία αποτελεί αυτοσκοπό. Λέμε ότι ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο να επιτελέσει μια δραστηριότητα αν την αναλαμβάνει μόνο και μόνο για να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθ' αυτή και όχι για να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή. Το κίνητρο στην περίπτωση αυτή αποτελεί εσωτερική κατάσταση και αναγκαιότητα του δρώντος προσώπου. Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε ένα ιδιαίτερο, βαθύ ενδιαφέρον και ικανοποίηση για τη δραστηριότητα που κάνει κάποιος και του προκαλούν αισθήματα ολοκλήρωσης και βαθιάς ευχαρίστησης από το γεγονός ότι κάνει κάτι που θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό, το απολαμβάνει και αξίζει τον κόπο. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Εξετάζοντας τη βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας αναφορικά με τη γλωσσική διατήρηση θα λέγαμε ότι οι ίδιοι προσπαθούν να διαφυλάξουν τη γλώσσα που ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν μέσα από το νευραλγικό τομέα της παιδείας. Στην προσπάθειά τους αυτή θα λέγαμε ενεργοποιούν ή καλύτερα είναι μέσα στις προθέσεις τους να ενεργοποιήσουν πολιτικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Όπως υποστηρίζει η Σελλά – Μάζη στη θεωρία της περί γλωσσικής διατήρησης, οι προσπάθειες διατήρησης έχουν θετικό αποτέλεσμα όταν οι ομιλητές κατορθώνουν να διατηρούν ή να επεκτείνουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στους τομείς της διοίκησης, της παιδείας, των εμπορικών συναλλαγών και τα λοιπά. Η γλωσσική διατήρηση δύναται να ενισχυθεί από παράγοντες πολιτικοκοινωνικούς που αφορούν στον αριθμό της ομάδας σε σχέση με άλλες ομάδες, στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν οι ομιλητές, στους δεσμούς με τη χώρα προέλευσης και την επιθυμία επιστροφής σε αυτήν. Επίσης η γλωσσική διατήρηση ενισχύεται από παράγοντες πολιτιστικούς υπό την έννοια της εκπαιδευτικής και θρησκευτικής υποδομής στη μητρική γλώσσα, της εθνοτικής ταυτότητας που εκδηλώνεται μέσω της μητρικής γλώσσας και της επίσημης υπόστασης της μητρικής γλώσσας στη χώρα προέλευσης. Τέλος, δεν πρέπει να

αγνοούνται οι γλωσσικοί παράγοντες που αναφέρονται στο βαθμό ομοιότητας της μητρικής με τη γλώσσα της πλειοψηφίας και βεβαίως η δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής στη χώρα εγκατάστασης μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας αυτής ( Σελλλά – Μάζη, 2001).

#### **4.6.4. Ο ρόλος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας**

Σε ό,τι αφορά στον άξονα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας οι δασκάλες στο σύνολό τους αναφέρθηκαν στη μεγάλη σημασία που έχει η μητρική γλώσσα για τα παιδιά καθώς υποστήριξαν ότι αποτελεί τη βάση για να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επίσης ανέφεραν πως με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας προάγεται η έννοια της αγάπης για την πατρίδα για τις ρίζες, τα ήθη, τα έθιμα και τους προγόνους. Ακόμη, διασφαλίζεται η επαφή με την ιστορία και την κουλτούρα της Αλβανίας. Επιπροσθέτως υποστήριξαν πως η μητρική γλώσσα ενισχύει την εθνική ταυτότητα των μαθητών, βοηθά στη βελτιστοποίηση των σχολικών επιδόσεων ιδιαίτερα στον τομέα του γραπτού λόγου, ενισχύει την αυτοσυγκέντρωση και εξασφαλίζει ψυχική ισορροπία των μαθητών μέσα στην τάξη. Η Ε.Μ. ανέφερε συγκεκριμένα: *«...η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας προσφέρει στα παιδιά σταθερότητα, αξιοπρέπεια και περηφάνια»*. Η Γ.Κ. υποστήριξε χαρακτηριστικά: *«...είναι αναφαίρετο δικαίωμα μα και ταυτόχρονη υποχρέωση των Αλβανών να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα»*.

Οι ερωτηθέντες γονείς αναφέρθηκαν επίσης στη μεγάλη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας η οποία όπως υποστήριξαν εξασφαλίζει στα παιδιά τους την επαφή με την έννοια της πατρίδας, με τα περιουσιακά τους στοιχεία και τους συγγενείς. Ανέφεραν επίσης τη σημασία της δυνατότητας της επικοινωνίας μεταξύ συμπατριωτών στη περίπτωση επιστροφής στην πατρίδα. Επίσης όλοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για τη διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας και τη εξάλειψη κάθε είδους ντροπής για την αλβανική καταγωγή.

Οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τον άξονα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, θεωρούμε ότι επιβεβαιώνουν τις σχετικές έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις περί σημασίας της μητρικής γλώσσας. Αρχικά θα λέγαμε πως μία μετακίνηση από την εντατική διδασκαλία της επίσημης σχολικής γλώσσας στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών σηματοδοτεί τη μετάβαση από την υπόθεση του ελλείμματος στην αντίληψη της διαφοράς και ουσιαστικά συνδέεται με την εμφάνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχουμε λοιπόν δίγλωσση, διαπολιτισμική και διπολιτισμική εκπαίδευση που στηρίζεται στην παιδαγωγική αντίληψη ότι η γρήγορη και ορθή εκμάθηση της



επίσημης γλώσσας εξαρτάται από την καλή γνώση και χρήση της μητρικής γλώσσας ( Μάρκου, 1996). Τη θέση αυτή ενισχύει και η άποψη της Σκούρτου, η οποία υποστηρίζει ότι το επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με τη γλωσσική γνώση που ο δίγλωσσος μαθητής έχει δομήσει ήδη στη μητρική του γλώσσα (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001). Το σχολείο σεβόμενο τη μητρική γλώσσα μπορεί να καταφέρει να προσφέρει στους μαθητές πρόσθετες γνώσεις και ένα ουσιώδες υπόβαθρο για την εκμάθηση και άλλων γλωσσών. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το σχολείο υποτιμά τη μητρική και της αποδίδει το στίγμα της κατώτερης γλώσσας, οδηγεί τους μαθητές του στην αποτυχία σε σχέση με τα γλωσσικά μαθήματα και πλήττει ίσως ανεπανόρθωτα την ψυχολογία των αλλοδαπών παιδιών, καθώς η μητρική είναι για αυτά όπως και για τον καθένα η πιο σημαντική γλώσσα (Φραγκουδάκη στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)). Ο Δαμανάκης επίσης υποστηρίζει ότι τα παιδιά που γνωρίζουν τη μητρική σε ικανοποιητικό επίπεδο μπορούν όχι μόνο να καλλιεργήσουν αλλά και μάθουν πολύ καλά τη δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης, 1997). Ο Νικολάου επικροτεί την άποψη του Δαμανάκη υποστηρίζοντας ότι η μητρική γλώσσα δεν πρέπει ούτε να παραμελείται ούτε να εγκαταλείπεται γιατί αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Νικολάου, 2005).

Επίσης στις απόψεις αυτές βρίσκει εμφανή αναφορά η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών που διατύπωσε ο Cummins, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες όσον αφορά το χρόνο και τη σχέση δεν κατακτώνται η μία ανεξάρτητα από την άλλη (Cummins, 2005). Οι γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο μιας πρόσθεσης αυτόνομων μεγεθών αλλά αποτελούν ενότητα από μόνες τους. Με άλλα λόγια η εκμάθηση και κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι θέμα της πράξης της πρόσθεσης αλλά είναι θέμα σχέσης. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από τη μεταφορά εννοιολογικών και γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001). Ακόμη επιβεβαιώνεται και η αντίληψη της ύπαρξης ενός πλέγματος σχέσεων των γλωσσών σύμφωνα με την οποία ένας μαθητής που κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική του γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιήσει με αποτελεσματικό τρόπο αυτή τη γνώση για να κατανοήσει τη δεύτερη γλώσσα, σε σύγκριση με κάποιον που, μην κατέχοντας αυτή την δεξιότητα, θα πρέπει να μάθει τις ίδιες έννοιες από την αρχή. Η σχέση των γλωσσών αναδεικνύεται από την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας που είναι η βασική συνθήκη της διγλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, οι γλώσσες αναπτύσσονται σε αλληλεξάρτηση η μια από την άλλη και τα νοήματα μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη όπως σε συγκοινωνούντα δοχεία με την πιο δυνατή γλώσσα στο ρόλο του δανειστή και την πιο αδύναμη στο ρόλο του δανειζόμενου. Με άλλα λόγια, οι γλώσσες δε μαθαίνονται ως κλειστά αυτόνομα συστήματα αλλά σε

αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, πρώτα στο επίπεδο των εννοιών και ακολούθως στο επίπεδο των γλωσσικών δομών. Για το λόγο αυτό, οι γνώσεις στη μια γλώσσα μπορούν να αξιοποιηθούν στην άλλη και αντίστροφα, η διαταραχή στην ανάπτυξη της μιας γλώσσας έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη της άλλης (Σκούρτου, 2002). Επιπροσθέτως οι απόψεις των ερωτηθέντων επιβεβαιώνουν και τη θεωρία της προσθετικής διγλωσσίας σύμφωνα με την οποία έχουμε μία θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου. Ο δίγλωσσος μαθητής αποκτά ένα σύνολο από γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες εξαιτίας της συνεχούς επαφής του με το δίγλωσσο περιβάλλον. Στις περιπτώσεις της προσθετικής διγλωσσίας το άτομο αναπτύσσει θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες και θεωρεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σημαντικό πλεονέκτημα για τη συνέχεια της ζωής του (Γεωργογιάννης, 2008). Επίσης η εισαγωγή της δεύτερης γλώσσας δεν ακυρώνει την πρώτη γλώσσα και αυτό από μόνο του είναι ένα γεγονός που συμβάλλει στη διατήρηση των γλωσσών, στον εμπλουτισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου του κάθε χρήστη αλλά και στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου. Η γλωσσική ικανότητα του ατόμου διευρύνεται (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001). Επιπρόσθετα οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης της συμβατικότητας των γλωσσικών σημείων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο γεγονός που πρακτικά σημαίνει πως πολύ γρήγορα συνειδητοποιούν την ταυτοσημία των εννοιών που σε διαφορετικές γλώσσες αποκαλούνται με διαφορετικούς τρόπους.

Ακόμη, είναι εμφανής η σύνδεση των απαντήσεων των ερωτηθέντων με τις απόψεις του ερευνητή της διγλωσσίας Cummins, ο οποίος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο είναι απαραίτητη για λόγους ψυχολογικούς και μαθησιακούς. Όταν τα παιδιά των μεταναστών βλέπουν τη γλώσσα που μιλούν οι γονείς τους να εκπροσωπείται στο σχολείο, τονώνονται σημαντικά από ψυχολογική άποψη και συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή η ταυτότητά τους επικυρώνεται και ενδυναμώνεται. Και όσο περισσότερο ενδυναμώνεται ένα άτομο τόσο αυξάνει η αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Αντίθετα όταν τα παιδιά δε διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα αισθάνονται μειονεκτικά έναντι του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής και εισέρχονται στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής με αποδυναμωμένη ταυτότητα (Cummins, 2005).

Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον όπου αναδεικνύεται το ζήτημα της αναγνώρισης της ταυτότητας και του πολιτισμού εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν ως μειονότητες μέσα στην επικράτεια κράτους που είναι φορέας κυρίαρχου πολιτισμού, η μητρική γλώσσα έχει πολύ ισχυρή θέση, η διατήρησή της αποτελεί βασική αρχή της πολυπολιτισμικότητας και η γλώσσα

αυτή καθαυτή είναι στοιχείο πολιτιστικής ιδιαιτερότητας που πρέπει να διαφυλάσσεται. (Ανδρούσου – Ασκούνη, 2009). Επίσης αναφορικά με την ενίσχυση της πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας μέσω της μητρικής γλώσσας, οι απόψεις που εκφράστηκαν ενισχύονται και από τις θέσεις του Καναδού φιλόσοφου Kymlicka, ο οποίος αναφέρεται σε ένα μοντέλο πολυπολιτισμικού φιλελευθερισμού που έχει ως βάση τον εθνοτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, την ατομική αυτονομία και τους ισχυρούς πολιτισμικούς δεσμούς με την ομάδα προέλευσης. Ο Kymlicka υποστηρίζει επίσης ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία είναι εξόχως σημαντικό η μειονότητα να απολαμβάνει πλήρη γλωσσικά, πολιτικά και παιδαγωγικά δικαιώματα. Επομένως πολυπολιτισμός κατά τον Kymlicka σημαίνει χάραξη και εφαρμογή συγκεκριμένης πολιτικής που περιλαμβάνει μία σειρά μέτρων στήριξης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστευτικών πληθυσμών που βασικό δομικό τους στοιχείο αποτελεί η μητρική γλώσσα. (Ανδρούσου – Ασκούνη, 2009 και Γκόβαρης, 2004). Η γλώσσα μαζί με τη θρησκεία και τη φυλή αποτελούν τους σημαντικότερους προσδιοριστικούς δείκτες της εθνικής ταυτότητας. Ειδικά η γλώσσα και η γλωσσική έκφραση συνιστούν το σπουδαιότερο συστατικό του έθνους. Οι γλώσσες ορίζουν τα έθνη και θεωρούνται το κυρίαρχο σύμβολο και η ισχυρότερη απόδειξη της μακραίωνης κοινής διαβίωσης, επιτρέπουν στα άτομα την πρόσβαση στα εθνοτικά δίκτυα και παρέχουν τη δυνατότητα για δημιουργία σχέσεων και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Η ταυτότητα λοιπόν βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην κοινή γλωσσική συμπεριφορά και προωθείται από αυτή (Κωστούλα – Μακράκη, 2001).

Αναφορικά με την παράμετρο της ψυχικής ισορροπίας και τη σύνδεσή της με τον άξονα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της μητρικής γλώσσας θα λέγαμε πως η παράμετρος αυτή άπτεται απολύτως της ομαλής σχολικής προσαρμογής των Αλβανών μαθητών στο ελληνικό σχολείο η οποία εξαρτάται άμεσα από το βαθμό κατοχής της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δηλαδή της δεύτερης ή ξένης γλώσσας που όπως πιο πάνω αναλύθηκε σχετίζεται άμεσα με την καλή γνώση της μητρικής γλώσσας. Οι αλλοδαποί μαθητές λόγω της γλωσσικής διαφορετικότητας συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής οι οποίες εκδηλώνονται είτε με μορφές εξωστρεφούς είτε με μορφές εσωστρεφούς συμπεριφοράς. Το άγχος, η νευρικότητα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση η άρνηση συμμετοχής είναι τα πιο συνήθη φαινόμενα δυσπροσαρμοστικότητας που η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δυνητικά θα μπορούσε να μειώσει (Παλαιολόγου - Ευαγγέλου, 2003). Επιπροσθέτως, τα παιδιά που απολαμβάνουν δίγλωσσης εκπαίδευσης μπορούν να δομήσουν μία ισορροπημένη προσωπικότητα που θα έχει στοιχεία και από τους δύο πολιτισμούς.

Αναλύοντας την παράμετρο της σχέσης της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας με τη σχολική επίδοση θα πρέπει να αναφερθούμε στη θεωρία του Bernstein περί γλωσσικών κωδίκων επικοινωνίας, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα, η γνώση του χειρισμού της και η ευχέρεια

εκμάθησης των κανόνων της είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας. Η γλώσσα που το σχολείο διδάσκει είναι η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας με αποτέλεσμα να ευνοείται η σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα ή από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι αλλοδαποί με την είσοδό τους στο σχολείο βρίσκονται σε άγνωστο γλωσσικό περιβάλλον και έχουν λιγότερες πιθανότητες για σχολική επιτυχία καθώς ο περιορισμένος έως ανύπαρκτος γλωσσικός τους κώδικας δυσκολεύει την προσπάθειά τους να χειριστούν αφηρημένες έννοιες. Οι αλλοδαποί μαθητές, φορείς εντελώς διαφορετικού πολιτιστικού κεφαλαίου και εκ φύσεως ελλειμματικοί ως προς τους γλωσσικούς κώδικες του επίσημου σχολείου, βρίσκονται πολύ κοντά στη σχολική αποτυχία (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001). Ακόμη η ταχεία μύηση στην κυρίαρχη γλώσσα είναι ένας πολύ ισχυρός λόγος που οδηγεί στη σχολική αποτυχία, καθώς παραγνωρίζει τις δεξιότητες των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα και αρνείται την ταυτότητα και τον αυτοσεβασμό των ίδιων των παιδιών. Χρειάζεται έτσι η ύπαρξη ενός αρκετά ευέλικτου σχολείου που θα μπορεί να ενσωματώσει τη μητρική γλώσσα και κουλτούρα στη δική του εκπαιδευτική πρακτική, προσέγγιση σύμφωνα με την οποία ένα παιδί μπορεί να έχει πολλές σχολικές επιτυχίες αν παρακολουθεί προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μητρική του γλώσσα στη διδασκαλία και το ίδιο παιδί να αποτυγχάνει αν παρακολουθεί προγράμματα που επιδιώκουν την αντικατάσταση της μητρικής γλώσσας όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Επομένως όταν έχουμε τη σχολική αποτυχία ενός παιδιού που ανήκει σε γλωσσική μειονότητα καλό θα ήταν να επανεξετάσουμε το σύστημα του σχολείου καθώς αυτό κατά πάσα πιθανότητα αποτελεί την εξήγηση για την αποτυχία των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Baker 2001).

Η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας ως απόρροια της δίγλωσσης εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την απόκτηση ικανότητας χειρισμού της επίσημης γλώσσας του σχολείου από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών αυτό δηλαδή που ο Cummins ονομάζει γλωσσική επάρκεια. Η γλωσσική επάρκεια με τις τρεις όψεις της, τη συνομιλιακή ευχέρεια, τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών γιατί καθώς οι μαθητές προχωρούν στις τάξεις ζητείται από αυτούς όλο και πιο πολύ να αποκτούν ικανότητα χειρισμού της γλώσσας σε νοητικά απαιτητικές καταστάσεις οι οποίες διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τις καθημερινές τυπικές συνομιλίες. Συμπερασματικά οι μαθητές αποκτώντας τη γλωσσική επάρκεια αποκτούν την ικανότητα επιτυχούς ανταπόκρισης στις γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις που τους επιβάλλει το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υποχρεούνται να λειτουργούν (Cummins, 2005). Ειδικότερα η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο λεξιλογίου, γραμματικών κανόνων και γλωσσικών λειτουργιών. Το

σχολείο ως ένας χώρος όπου κατεξοχήν γίνεται χρήση της γλώσσας απαιτεί από τους μαθητές να έχουν την ικανότητα να κατανοούν, να εκφράζουν και να αναπαράγουν αποκλειστικά μέσω της σχολικής γλώσσας συγκεκριμένες γνώσεις χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε προφορική ή γραπτή μορφή. Ο μαθητής συμμετέχοντας στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, θα κληθεί να αποδείξει την επάρκεια αυτών των γνώσεων μέσα από κείμενα διάφορων τύπων. Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα είναι πολύ σημαντική λοιπόν και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα δηλαδή από την καλή γνώση της μητρικής γλώσσας. Το άτομο μαθαίνει μία γλώσσα όχι από την αρχή αλλά από το σημείο στο οποίο βρίσκεται η γνώση του αναφορικά με τη μητρική γλώσσα που ήδη γνωρίζει (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001).

#### **4.6.5. Τα αποτελέσματα της δράσης εκπαιδευτικών και γονέων**

Ως προς τα αποτελέσματα της δράσης εκπαιδευτικών και γονέων και οι δύο πλευρές παρουσιάστηκαν πολύ ικανοποιημένες από τη δραστηριότητά τους παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτό φαίνεται και από τον τρόπο που οι δασκάλες μίλησαν για την επιμόρφωσή τους. Αναφέρθηκαν στην ανελλιπή συμμετοχή τους σε τετραήμερα σεμινάρια τα οποία παρακολουθούν και τα οποία λαμβάνουν χώρα μία φορά το χρόνο, στην Αλβανία και στο Κόσσοβο κυρίως όπου εκεί τους δίνεται η ευκαιρία εκτός των άλλων, να έρθουν σε επαφή με συναδέλφους τους της αλβανικής διασποράς από Ελλάδα, Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία, Ελβετία, αλλά και σε μικρότερης διάρκειας σεμινάρια που πραγματοποιούνται σε ελληνικές πόλεις, όπως η Κόρινθος και η Πάτρα γεγονός που δεικνύει τη σημασία που οι ίδιοι δίνουν σε αυτό που κάνουν. Επίσης ενδεικτικό των αποτελεσμάτων της δράσης τους είναι και η οργάνωσή τους στην Ένωση Αλβανών Εκπαιδευτικών η οποία είναι επισήμως αναγνωρισμένη και από την ελληνική πολιτεία και από το αλβανικό κράτος. Θεωρούμε ότι για τους Αλβανούς εκπαιδευτικούς ισχύει ό,τι και για όλους τους εκπαιδευτικούς γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν άμεσα τα ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη λόγω των κοινωνικών αλλαγών και είναι αναγκαίο να αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις εκάστοτε συνθήκες προκειμένου αυτή να είναι αποτελεσματική. Ανεξάρτητα από το αν οι όποιες αλλαγές υποστηρίζονται ή όχι από θεσμικές αποφάσεις, γεγονός παραμένει ότι η αναπροσαρμογή αυτή απαιτεί ανάλογη προετοιμασία, εφόσον οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια πραγματικότητα διαφορετική από αυτή για την οποία προετοιμάστηκαν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Είναι γεγονός λοιπόν ότι η προετοιμασία αυτή παρέχεται μέσα από τη διαδικασία της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση θεωρείται αναγκαίος

εκπαιδευτικός θεσμός, μέσω του οποίου οι διδάσκοντες ανανεώνουν το μορφωτικό τους εξοπλισμό, αναπτύσσονται επαγγελματικά και επιστημονικά, διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω σε καινούρια θέματα ή σε ήδη αποκτηθείσες δεξιότητες και αυξάνουν την επαγγελματική τους αποδοτικότητα, για να ανταποκριθούν στα νέα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα και να συμπληρώσουν πιθανές ελλείψεις και κενά από τη βασική τους κατάρτιση. Μ' αυτή την έννοια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια παρέμβαση που εντάσσεται στη στρατηγική της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, καλύπτοντας έτσι αδυναμίες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οποιοδήποτε σχολικό πρόγραμμα ή διδακτικό υλικό, όσο καλό κι αν είναι, δεν πρόκειται να έχει σημαντικά αποτελέσματα αν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρουσιάζουν αυτό το υλικό δε διαθέτουν την αναγκαία γνώση, τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις αλλά και τον ενθουσιασμό για τις απαραίτητες αλλαγές. Όλα αυτά οικοδομούνται μέσα από τη διαδικασία της επιμόρφωσης η οποία είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Μάρκου,1997). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες αποτελεί μία δύσκολη υπόθεση. Αυτό συμβαίνει διότι ως πρόταση αλλαγής ή ενίοτε και ανατροπής της διδακτικής τους πρακτικής μπορεί να βιώνεται από μέρους τους ως απειλή για την επαγγελματική τους ταυτότητα και επάρκεια που ως το σημείο αυτό της επιμόρφωσης έχουν αναπτύξει (Ανδρούσου – Ασκούνη, 2011). Στο πλαίσιο ευρύτερων εκπαιδευτικών αλλαγών ο θεσμός της επιμόρφωσης ενεργοποιείται σε κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία ανάλογα με τις ιδιαίτερες αντικειμενικές συνθήκες και όρους που επικρατούν. Η διαμόρφωση δηλαδή μιας επιμορφωτικής πολιτικής βρίσκεται σε μια σχέση διάδρασης με το σύνολο των εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών παραμέτρων που υπεισέρχονται στον προσδιορισμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Με αυτή την έννοια η επιμόρφωση δεν είναι απλά θέμα διοικητικό, οργανωτικό ή συντονιστικό, αλλά κυρίως ένας θεσμός που παρουσιάζει πολλές πολιτικές και ιδεολογικές προεκτάσεις (Μαυρογιώργος, 1999).

Ακόμη σε ό,τι αφορά τους γονείς οι απόψεις τους και ο αξιόλογος βαθμός συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δράσεις που πιο πάνω παρουσιάστηκαν, δεικνύει έναν υψηλό βαθμό γονεϊκής εμπλοκής που στόχο έχει να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλή απόδοση στο σχολείο μέσα από την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Οι οικογένειες που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες είναι πολύ περισσότερο εξαρτημένες από το σχολείο και τη λειτουργία του απ' ό,τι οι υπόλοιπες, εφόσον οι πρώτες διαθέτουν πολύ λιγότερες εναλλακτικές λύσεις από τις δεύτερες όταν υπάρχουν προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτές είναι ευθύνη του σχολείου να διασφαλίσει την επιτυχία. Το ότι δεν το επισκέπτονται δε σημαίνει ότι αδιαφορούν

και δεν το υπολογίζουν. Αντίθετα, θα λέγαμε ότι το εμπιστεύονται εκ των προτέρων. Δέχονται ότι δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι ο τελευταίος γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τι πρέπει να γίνει (Νικολάου, 2000). Κατά την άποψή μας οι Αλβανοί γονείς ακολουθούν το πολιτικό μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με το οποίο οι κοινωνικές ομάδες έχουν ανάγκες που μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από τη συνεργασία τους με το πολιτικό σύστημα. Εκφράζουν τις επιθυμίες και τα αιτήματά τους οργανωμένα έτσι ώστε αυτά να μετατραπούν σε πιέσεις που ασκούνται στα συστήματα τα οποία είναι απαραίτητα ώστε να υπάρξει αποτέλεσμα, δηλαδή αλλαγή. Οι πιέσεις που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα και τα αιτήματα που προβάλλονται είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενα, ενώ συχνά απαιτείται ο συμβιβασμός των ακραίων θέσεων. Οι συνέπειες από τις αποφάσεις και τις ενέργειες του συστήματος επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο κάθε ομάδα του περιβάλλοντος και ενεργοποιούν ανάλογες αντιδράσεις. Σύμφωνα με το πολιτικό μοντέλο αναπτύσσονται συναλλαγές μεταξύ οργανισμών και οργανωμένων ομάδων που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πεδίο όπου το πολιτικό μοντέλο βρίσκει εφαρμογή (Γεωργίου, 2000).

#### **4.7. Συμπεράσματα**

Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ανθρώπων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ενισχύουν την πεποίθηση ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία όπως πλέον είναι η ελληνική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχει σημαντική θέση μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και βεβαίως δεν μπορεί να υπάρξει διαπολιτισμική προσέγγιση χωρίς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.

Από τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην έρευνα προσώπων φαίνεται καταρχάς η σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και η αναγκαιότητα να διδάσκεται οργανωμένα και περισσότερες ώρες. Η γνώση της μητρικής γλώσσας, είναι σαφέστατα ένα αναφαίρετο δικαίωμα μα και ταυτόχρονη υποχρέωση, εξασφαλίζει ψυχοπνευματική ισορροπία, καλλιεργεί την αγάπη για την πατρίδα, είναι εργαλείο ενίσχυσης και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, εξασφαλίζει την επαφή των Αλβανών μεταναστών με τις ρίζες, την πατρίδα την κουλτούρα και την ιστορία της Αλβανίας. Επίσης διευκολύνει την επικοινωνία με τους συγγενείς και άλλους συμπατριώτες καθώς και τον επαναπατρισμό που είναι ένα σοβαρό ενδεχόμενο που κανείς δεν πρέπει να αποκλείει, ειδικά σε μέρες οικονομικής κρίσης.

Επιπροσθέτως τα παιδιά που διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα αποκτούν σταθερότητα, υπερηφάνεια και αξιοπρέπεια, εντάσσονται πιο εύκολα στην ομάδα και έχουν καλύτερη συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στο μαθησιακό τομέα, τα παιδιά αυτά μαθαίνουν

πιο εύκολα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, έχουν πιο καλή μαθησιακή ανάπτυξη, έχουν καλύτερες επιδόσεις μέσα στις τάξεις του ελληνικού σχολείου, εργάζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και έχουν μεγάλη βελτίωση στον τομέα της γραφής.

Συμπερασματικά λοιπόν καταγράφεται μία θετική συνεισφορά της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

Από την έρευνα προκύπτουν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως είναι η εξεύρεση κατάλληλων χώρων για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, η έλλειψη διδακτικού υλικού, η αφιλοκερδής και μη αμειβομένη εργασία, οι δυσκολίες που από τη φύση της παρουσιάζει η αλβανική γλώσσα με τις πολλές διαλέκτους, η μη οργανωμένη σε επίσημα προγράμματα διδασκαλία της γλώσσας, που γίνεται με συμπίεση της ύλης σε πολύ περιορισμένο χρόνο. Επιπροσθέτως, σε σημαντική δυσκολία αναδείχθηκε ο χωρισμός των τάξεων που περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών. Τέλος, πολύ σημαντική παράμετρος που είναι ευνόητο πόσο δυσκολεύει τέτοιες δραστηριότητες, είναι η κάθε μορφής ρατσιστική εκδήλωση που λαμβάνει χώρα στη ελληνική κοινωνία.

Από την έρευνα φαίνεται ότι οι ίδιοι οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται και θεωρούν ότι είναι πλήρως καταρτισμένοι και επαρκείς για να διδάσκουν την Αλβανική στα παιδιά των συμπατριωτών τους. Ακόμη, επιμορφώνονται τακτικά και με πολύ μεγάλη συνέπεια εντός αλλά κυρίως εκτός Ελλάδας, γεγονός που δεικνύει κατά την άποψή μου τη μεγάλη σημασία που αποδίδει η επίσημη αλβανική πολιτεία στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Όλοι ανήκουν σε μία επίσημη νομικά κατοχυρωμένη ένωση που στόχο έχει την εδραίωσή τους στην Ελλάδα και την ενίσχυση της θέσης τους.

Η έρευνα δεν κατόρθωσε να απαντήσει στο ερώτημα που αφορούσε στη σχολική διαρροή καθώς δε στάθηκε δυνατό να παρουσιαστούν επίσημα στοιχεία, γεγονός όμως που από την αρχή είχε αξιολογηθεί ως αρκετά δύσκολο.

Τελειώνοντας είναι πολύ σημαντικό να αναφερθούν κάποια στοιχεία που η έρευνα έφερε στο φως και που δεν ήταν ζητούμενα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Το πιο σημαντικό κατά την άποψή μας, είναι το αίτημα των Αλβανών εκπαιδευτικών και γονέων να εισαχθεί η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του επίσημου Ελληνικού σχολείου κάποιες ώρες την εβδομάδα και να διδάσκουν τη γλώσσα Αλβανοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ζητούν την αναγνώριση των πτυχίων τους από το επίσημο Ελληνικό κράτος.

Η έρευνα όμως, ανέδειξε και μία προφανή αντίφαση. Από τη μία καταγράφηκε έλλειψη ενδιαφέροντος και αρωγής από το Αλβανικό Υπουργείο Παιδείας προς τους Αλβανούς εκπαιδευτικούς, και από την άλλη έχουμε τη διοργάνωση αρκετών επιμορφωτικών σεμιναρίων



από το επίσημο Αλβανικό κράτος εντός αλλά και εκτός Ελλάδας, γεγονός κατά τη γνώμη μου που δείχνει το απώτερο και πιο βαθύ ενδιαφέρον της Αλβανίας για το θέμα μετανάστευση και εκμάθηση της μητρικής γλώσσας.

Τέλος, η παράμετρος του επαναπατρισμού είναι πολύ σημαντικό στοιχείο και από την έρευνα φάνηκε ότι απασχολεί πολύ την αλβανική κοινότητα ιδιαίτερα σε μία περίοδο που η οικονομική κρίση παίρνει μεγάλες και απρόβλεπτες διαστάσεις.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΠΑΡΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**

Σύμφωνα με την ταυτότητα του δείγματος, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη που απευθύνθηκε στον τέως σχολικό σύμβουλο κύριο Λινάρδο Ερμόλαο συγκροτήθηκε από τις εξής ερωτήσεις:

1. Πώς ασχοληθήκατε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με θέματα διγλωσσίας και ποια είναι η εμπειρία σας από τη θητεία σας στο εξωτερικό;
2. Ποια η γνώμη σας για τη σημασία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών;
3. Ποια είναι, σύμφωνα με όσα εσείς γνωρίζετε, η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών προέλευσης των μεταναστών σχετικά με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις σας αναφορικά με την καθιέρωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστών;

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων απευθύνθηκε στους Αλβανούς εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται στην Αθήνα και στην Κόρινθο και συγκροτήθηκε από τις εξής ερωτήσεις:

1. Ποια ήταν τα κίνητρά σας που σας ώθησαν να δραστηριοποιηθείτε στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των Αλβανών μεταναστών;
2. Γιατί θεωρείτε ότι είναι σημαντική η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των συμπατριωτών σας;
3. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα για να φέρετε σε πέρας το έργο σας;
4. Πόσο κατά τη γνώμη σας η δίγλωσση εκπαίδευση βοηθά στη διασφάλιση μιας ισορροπημένης παρουσίας των παιδιών μέσα στη τάξη του επίσημου ελληνικού σχολείου;
5. Θεωρείτε ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολείο και αν ναι σε ποιο βαθμό;
6. Τι συμβαίνει με τη σχολική διαρροή των παιδιών που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα;

7. Έχετε ως διδακτικό προσωπικό την απαιτούμενη κατάρτιση και επιμόρφωση ώστε να ανταπεξέρχεστε στις ανάγκες του αλβανικού μαθητικού δυναμικού;

8. Σε ποιο βαθμό είναι οργανωμένοι οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα;

9. Ποια είναι η σχέση σας με την επίσημα Ελληνική πολιτεία, Δήμους τοπικούς φορείς κ.τ.λ.;

Η Τρίτη ομάδα ερωτήσεων απευθύνθηκε στους Αλβανούς γονείς και συγκροτήθηκε από τις εξής ερωτήσεις:

1. Γιατί θεωρείτε ότι είναι σημαντική η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά σας;

2. Ποια η σχέση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με τη διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας;

3. Ποια προβλήματα και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στην πορεία της εξέλιξης αυτών των διαδικασιών;

4. Ποια είναι τα αιτήματά σας , αν υπάρχουν, προς την επίσημη ελληνική πολιτεία;

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Απ.**, (1998): *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, εκδ. Βιβλιογονία, Αθήνα.
- Ανδρούσου – Ασκούνη** (2009): *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2009.
- Ασκούνη Ν.**, (2001) : *Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης* στο Ανδρούσου Αλ., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τ. Β, Πάτρα: ΕΑΠ
- Baker, C., Baker, C.**, (2001): *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Μ. Δαμανάκης (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg
- Βαρβάρα Σκούρα**, (2008): *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον Το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών* Ντουντούμη 2008
- Γεωργογιάννης, Π.** (1997): *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π.** (1999): *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π.** (2006): *Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π.** (2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Γεωργίου, Σ.** (2000): *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ.** (2009): *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Έ. Θεοδωροπούλου, & Α. Κοντάκος** (2006) (Επιμ.): *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χρ.**, (2001): *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χρ.**, (2004): *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός.
- Γκόβαρης – Ρουσσάκης**, (2008): *Ευρωπαϊκή Ένωση Πολιτικές στην Εκπαίδευση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα 2008.
- Γκότοβος, Α.** (2002): *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Γκότοβος Α.** (2007): *Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό Πλαίσιο στο Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση*. 2008.

**Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ.** (2003-2004): *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

**Γώγου - Κρητικού, Λ.,** (1994): *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Πορεία, Αθήνα.

**Cohen, L., Manion, L.** (1997): *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.

**Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2008): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Cummins, J.** (2005): *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

**Δαμανάκης Μ. (επιμ.)** (1997): *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg, Αθήνα.

**Δαμανάκης, Μ.** (1998): *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

**Δαμανάκης, Μ.** (2000): *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. Επιστήμες Αγωγής*.

**Δαμανάκης, Μ.** (2001): *Η διαμόρφωση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Επιστήμες της Αγωγής*.

**Δαμανάκης, Μ.** (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

**Διαμαντόπουλος Π.** (1995): *Βασικά Θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας*, έκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

**Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. & Σκούρτου, Ε.,** (2001): *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ.

**Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη Α.** (επιμ.) (2008): *Πρόσθεση και όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Δράκος, Γ.**,(1998): *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία - Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδ. Περιβολάκι & Ατραπός.

**Ευαγγέλου, Ο.** (2007): *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

**Ζώνιου-Σιδερά, Αθ. & Χαράμης, Π.** (1997): *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προβληματισμοί και προοπτικές*. (Επιμ.), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα.

**Ιωσήφ-Σωκράτους** (2008): *Ετερότητα και εκπαίδευση*. Παπαζήση 2008.

**Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β.** (1998): *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Καστανίδου, Σ.**, (2004): *Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 136

**Καρύδης, Β.** (1996): *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα*. Παπαζήση 1996.

**Κεσίδου Α.** (2008): *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – Γυμνάσιο (επιμ.), «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», Πρακτικά Διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 11-27.

**Κοιλιάρη, Α.** (2005): *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005.

**Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.** (1999): *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Κωστούλα-Μακράκη, (2001):** *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

**Μάρκου, Γ.** (1996): *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

**Μάρκου, Γ.** (1997): *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

**Μάρκου, Γ.** (1999): *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

**Μαυρογιώργος Γ.** (1999): *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Πάτρα - ΕΑΠ

**Mason J.** (2003): *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Μπρούζος, Αν.**, (1998): *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, εκδ. Λύχνος, Αθήνα.

**Μυλωνάκου-Κεκέ, Η.** (2006): *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

**Νικολάου, Γ.** (2000): *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Νικολάου, Γ.** (2003): *Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο Επιστημονικός Διάλογος σχετικά με την Σκοπιμότητα Εφαρμογής τους*. Επιστημονικό Βήμα 2003, Τεύχος 2.

**Νικολάου, Γ.** (2005): *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2004): *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες Αγωγής τεύχος 4 2004.

**Οικονόμου- Φερόνας** (2006): *Οι εκτός των τειχών*. Αθήνα 2006.

**Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο.**(2003): *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός

**Παπάς, Α.** (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Τόμος α'. Αθήνα: αυτοέκδοση.

**Πασιαρδής, Π.,** (1993): *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης - Μια κριτική παρουσίαση, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 18.*

**Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ.,** (1993): *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, εκδ. Art of text, Θεσσαλονίκη.

**Σελλά-Μάζη, Ε.** (2001): *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο

**Σκούρτου, Ε.** (1997): (επιμ.) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Νήσος.

**Σκούρτου, Ε.** (2002): *Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο*, στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002,

**Συμεού, Λ.** (2002): *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Τομ. 1)

**Τριανταφυλλίδου Α.** (2005): *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Εκδόσεις Κριτική 2005.

**Τριάρχη-Herrmann,** (2000): *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογιστική Προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, 2000.

**Φραγκουδάκη, Α.,** (1985): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

**Φρειδερίκου, Αλ. και Φολερού-Τσερούλη, Φρ.,** (1991): *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα.

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**Epstein, J.** (1992). *School and family partnership*. In M. Alike (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition. New York: MacMillan

**Krashen S.** (1999): *Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education* Heinemann Educational Books, U.S.

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

**ΠΠΟΔΕ:** [www.ipode.gr](http://www.ipode.gr) (πρόσβαση στις 4/9/2012).

**Καθημερινή:** [www.efklidis.edu.gr](http://www.efklidis.edu.gr) ( πρόσβαση στις 6/9/2012).

**Ανδρούσου Ασκούνη:** [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net) ( πρόσβαση στις 6/9/2012 και 15/10/2012).).

**Φραγκουδάκη:** [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net) ( πρόσβαση στις 6/9/2012 και στις 15/3/2013).

**Πολυγλωσσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση:** [www.pi-schools.gr/programs/epim](http://www.pi-schools.gr/programs/epim) (πρόσβαση στις 6/9/2012).

**Συνθήκη του Maastricht:** [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr) ( πρόσβαση στις 6/9/2012).

**Η περίπτωση του 132<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Αθηνών:** [www.132grava.net](http://www.132grava.net) (πρόσβαση στις 10/10/2012).

**Τσοκαλίδου:** [www.polydromo.gr](http://www.polydromo.gr) (πρόσβαση στις 10/10/2012).

**Νικολάου:** [www.elemedu.upatras.gr/.../nikolaou.htm](http://www.elemedu.upatras.gr/.../nikolaou.htm) (πρόσβαση στις 15/10/2012).

**Κεσίδου:** [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr) (πρόσβαση στις 15/10/2012 και στις 6/3/2013).).

**Έρευνα του τμήματος Γεωγραφίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου:** [www.galaxy.hua.gr~metanastes](http://www.galaxy.hua.gr~metanastes) (πρόσβαση στις 18/10/2012).

**ΠΠΟΔΕ:** <http://www.antigone.gr/stats>. (πρόσβαση στις 2/11/2012).

**Εννοιολογική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας:** [www.i-red.eu/institute.el.glossary](http://www.i-red.eu/institute.el.glossary) (πρόσβαση στις 2/11/2012).

**Δραγώνα:** στο [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net) (πρόσβαση στις 5/12/2012).



**Baker, C.:** [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)(πρόσβαση στις 15/2/2013).

**Ζησιμοπούλου:** [6dim-diap-elfth.thess.sch.gr](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr) (πρόσβαση στις 16/4/2013).

**Γκλιάου:** [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr) (πρόσβαση στις 18/4/2013).