

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
«ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΝ  
ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ»

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**" Ζητήματα διγλωσσίας στην Εκπαίδευση στη Θράκη - Στάσεις  
εκπαιδευτικών και προκλήσεις για την Κοινωνική Εργασία"**

**Φοιτήτρια**

Μαρία Παπαγιαννάκη

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

- 1) Κουτσούκου Ηλέκτρα
- 2) Καρακατσάνη Δέσποινα
- 3) Παπαδιαμαντάκη Γιούλη

Κόρινθος 2020

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Summary .....	3
Εισαγωγή.....	4
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Αποσαφήνιση της έννοιας της διγλωσσίας – Θεωρίες σχετικά με τη διγλωσσία	7
1.1 Αποσαφήνιση της έννοιας της διγλωσσίας.....	7
1.2 Θεωρίες και μορφές διγλωσσίας .....	8
1.3 Διπλή Ημιγλωσσία και δίγλωσση γλωσσική ικανότητα .....	10
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> . Η διγλωσσία στην εκπαίδευση: μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης.....	12
2.1 Η ένταξη του δίγλωσσου παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.....	12
2.2 Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης .....	14
2.3 Ρατσιστικά φαινόμενα και δίγλωσσοι μαθητές στην ελληνική πραγματικότητα.....	17
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> . Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση.....	18
3.1 Η σχολική κοινωνική εργασία.....	18
3.2 Προσεγγίσεις του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε περιβάλλον διγλωσσίας.....	20
Κεφάλαιο 4ο. Ερευνητικό μέρος.....	23
4.1 Ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες έρευνες.....	23
4.2 Στόχοι της παρούσας έρευνας και η συμβολή της στην ερευνητική δραστηριότητα....	26
4.3 Μεθοδολογία.....	27
4.4 Συμμετέχοντες.....	28
4.5 Ερευνητικό εργαλείο .....	29
4.6 Παραγωγή δεδομένων .....	30
4.7 Ανάλυση δεδομένων.....	31
4.8 Αποτελέσματα ερευνητικής διαδικασίας.....	32
4.8.1. 1ος θεματικός άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία.....	33
4.8.2. 2ος θεματικός άξονας: η διγλωσσία ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	38
4.8.3. 3 <sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση .....	43
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> . Συζήτηση.....	46
5.1 Συμπεράσματα.....	46
5.2 Περιορισμοί.....	53
Επίλογος.....	54
Βιβλιογραφία.....	56

## Περίληψη

Η διγλωσσία είναι μια κατάσταση που μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με τον τρόπο που κατακτώνται οι δύο γλώσσες, το χρονικό πλαίσιο και τους περιορισμούς που προκύπτουν στο ένα γλωσσικό σύστημα από την απόκτηση του δεύτερου. Η διγλωσσία συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον όταν απαντάται στον μαθητικό πληθυσμό και αφορά παιδιά μεταναστευτικών πληθυσμών και μειονοτήτων που φοιτούν σε σχολεία με μονόγλωσση εκπαίδευση στην ελληνική, όπως είναι το παράδειγμα της Θράκης. Η κατάσταση διγλωσσίας των παιδιών επηρεάζει την καθαυτό μαθησιακή διαδικασία, αλλά εγείρει και ζητήματα διαχείρισης εντός της τάξης καθώς και κοινωνικής ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στη σχολική κοινότητα. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Θράκης αναφορικά με τη διγλωσσία των μαθητών που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, καθώς και τη συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε θέματα διγλωσσίας και διαχείρισης των δίγλωσσων παιδιών. Η έρευνα αφορά τις απόψεις έξι εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία γενικής παιδείας στην Θράκη και έγινε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Οι άξονες εντός των οποίων κινήθηκαν οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διγλωσσία, τη διαχείριση των δίγλωσσων παιδιών εντός της σχολικής τάξης και τις απόψεις και εμπειρίες τους για τη συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την κατάσταση διγλωσσίας ως θετική, μεν, αλλά αυτό που σημειώνουν είναι ότι τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα απόκτησης της ελληνικής, στην οποία όμως δεν αναγνωρίζουν ως εμπόδιο τη διγλωσσία αλλά την ελλιπή στήριξη από πλευράς πολιτείας για την παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης και τη λειτουργία της διαπολιτισμικότητας. Εντόπισαν ζητήματα εντός της σχολικής τάξης που σχετίζονται τόσο με τη μάθηση όσο και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, ενώ ανέφεραν τη συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού ως καθοριστική για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με το κλίμα έντασης μέσα στην τάξη και τις διομαδικές αντιθέσεις, την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο τη διασύνδεση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας για την αγαστή συνύπαρξη και πρόοδο όλων.

## **Summary**

Bilingualism is a condition that can be demonstrated in different forms and versions, according to the way the two linguistic systems are acquired, the timeline of acquisition and the restriction of one language in order for the second one to become dominant. Bilingualism is of great research interest when it concerns the school year population and for this present study it refers to the students that come from the Turkish minority in the region of Thrace and attend Greek schools of general education. Bilingualism in children of this social and ethnic subgroup interferes with their cognitive skills but it also affects their social skills and their adaption in the classroom environment. The purpose of the present research was to investigate the opinions of school teachers who work in public schools of the region about bilingualism and the contribution of the school social worker in bilingualism issues and problems that occur within the classroom. The present research presents opinions of six school teachers who work in these conditions. A qualitative kind of research took place in terms of semi-structured interview. The main issues that were discussed were about the opinion of school teachers about bilingualism, management issues of bilingual students in the classroom and the contribution of the school social worker in this procedure. Results showed that the teachers evaluate bilingualism as a positive condition for the individual, but they report that bilingual students face serious issues in Greek language acquisition, not because of their bilingualism but because of the poor support of the State in language learning methodology in terms of bilingual education and the application of multicultural programs of education. They also reported issues that are connected with the main purpose of education and knowledge, as well as the social interaction and the acceptance of bilingual students by their monolingual peers. Furthermore, they recognized as essential the contribution of the school social worker in this process, as through social work there can be resolved problems concerning social interaction within the classroom, tension between dominant monolingual and bilingual students and the application of the multicultural methodology in an attempt to connect the school, the families and the community altogether for peaceful co-existence.

## Εισαγωγή

Η ειρηνική ή συγκρουσιακή συνύπαρξη πληθυσμών με διαφορετικά γλωσσικά συστήματα οδηγούν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ετερότητας και την κατάσταση της διγλωσσίας ή και πολυγλωσσίας που συνιστά ένα δυναμικό πεδίο εκπαιδευτικών εφαρμογών. Η μετακίνηση πληθυσμών ή οι ιστορικές μεταναστευτικές ροές που οδηγούν στη δημιουργία μειονοτήτων σχηματίζουν αυτό το μωσαϊκό διγλωσσίας και στην Ελλάδα, σε βαθμό που να κρίνεται επιτακτική η ανάγκη νέων προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής σε αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς (Σκούρτου & Κούρτη - Καζούλλη, 2016). Ταυτόχρονα, η ετερότητα παρατηρείται και στο πλαίσιο κοινωνικοπολιτικών προσεγγίσεων του σύγχρονου κράτους και της συγκρότησης της κοινωνίας σήμερα, συναντάμε την άποψη ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εκ των πραγμάτων κοινωνίες ετερότητας, χωρίς καν να χρειάζεται να έχουν στους κόλπους τους μειονότητες ή μετανάστες, απλώς και μόνο λόγω της πολλαπλότητας των ρόλων που καλούνται να καλύψουν τα υποκείμενα σήμερα (Γκότοβος, 2013). Για την ελληνική επικράτεια, η διγλωσσία προκύπτει από τη γλωσσική επαφή, αναπτύσσεται ως προσωπική γλωσσική πρακτική με βασικό υποκείμενο αναφοράς τον δίγλωσσο μαθητή που φοιτά στο δημόσιο σχολείο γενικής παιδείας. Όπως είναι αναμενόμενο, η εκπαίδευση, η συνύπαρξη μαθητών φυσικών ομιλητών της ελληνικής με ομιλητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική εκ των πραγμάτων θέτει ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας, βέλτιστων πρακτικών και διδακτικών υλικών που μεταφράζονται σε γλωσσική πολιτική και πραγματώνεται με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Σκούρτου & Κούρτη - Καζούλλη, 2016).

Πέρα από τα αμιγώς γλωσσικά ζητήματα, εγείρονται και θέματα συνύπαρξης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στο γενικό σχολείο και σχετίζονται με την κοινωνική ενσωμάτωση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία ως διαδικασία συναντά εμπόδια που σχετίζονται με φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας, και εντέλει κοινωνικής απομόνωσης των δίγλωσσων μαθητών (Νικολάου, 2012). Οι εκδηλώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς και κοινωνικής απομόνωσης δεν μπορεί παρά να έχουν αντίκτυπο και στη διαδικασία μάθησης που αφορά τους δίγλωσσους μαθητές. Υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ αποτυχίας εκμάθησης της ελληνικής που συνεπάγεται την αδυναμία επικοινωνίας του δίγλωσσου παιδιού με τον μονόγλωσσο πληθυσμό του σχολείου και κατ' επέκταση τον κοινωνικό αποκλεισμό, που σε

ακραίες μορφές συνεπάγεται φαινόμενα ρατσισμού και γκετοποίησης των μαθητών που ανήκουν στην μειονότητα (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας κατανομής του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί η περιοχή της Θράκης, όπου φιλοξενείται η μειονότητα σε καθεστώς συνύπαρξης με την πλειονοτική ελληνική κοινότητα και τον μαθητικό πληθυσμό να αποτελείται από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Επομένως, η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής είναι επιτακτικής ανάγκης, ώστε να μπορέσουν τα δίγλωσσα παιδιά να αποκτήσουν την κυρίαρχη γλώσσα της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται η ανάγκη για δίγλωσση εκπαίδευση και διατήρηση της επαφής του δίγλωσσου μαθητή με τη μητρική του γλώσσα ως μέρος του πολιτισμικού του δυναμικού. Ωστόσο, στην ελληνική επικράτεια προωθείται η έννοια της ελληνικής μονογλωσσίας και η ταυτόχρονη εξάλειψη των γλωσσών των μειονοτήτων και των μεταναστευτικών πληθυσμών, καθώς κρίνονται ως κατώτερες, όπως και οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί, αν αναλογιστεί κανείς τις μορφές ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία σε σημαντικό βαθμό (Γκαϊναρτζή, 2012).

Σε αυτό το πολωμένο περιβάλλον η κοινωνική εργασία μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, με στόχο την προάσπιση του δικαιώματος για την πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη διατήρηση της διγλωσσίας για κάθε μαθητή. Η κοινωνική εργασία αντλεί τις αξίες και τη δεοντολογία από τα ανθρωπιστικά και δημοκρατικά ιδεώδη και ως εκ τούτου τα ανθρώπινα δικαιώματα κατέχουν το κέντρο της αξιακής βάσης της. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, η σχολική κοινωνική εργασία εστιάζει στην προάσπιση των κοινωνικών δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού, και με βάση αυτές τις συνθήκες σχεδιάζονται παρεμβάσεις ειδικά σε περιοχές όπως της Θράκης για μαθητές με ελλιπή ένταξη στο σχολείο, με στόχο την εξάλειψη των ανισοτήτων και της σχολικής διαρροής, την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης και την αντιμετώπιση των ενδοσχολικών προβλημάτων μάθησης και κοινωνικοποίησης (Κανδυλάκη, 2014).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε σχολεία γενικής παιδείας στην περιοχή της Θράκης και καλούνται να λύσουν ζητήματα διγλωσσίας στην σχολική τάξη μαθητών που προέρχονται από την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, και τα οποία

συνεπάγονται ή προέρχονται από τα γενικά ζητήματα ένταξης του μειονοτικού πληθυσμού στον κοινωνικό ιστό του επικρατούντος ελληνικού στοιχείου. Η απόκτηση της ελληνικής είναι αναγκαία και ικανή συνθήκη ως γλώσσα της πλειονότητας αλλά και επίσημο γλωσσικό σύστημα της εκπαίδευσης και της δημόσιας ζωής. Ταυτόχρονα, όμως, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα και τα οφέλη της διγλωσσίας και της επαφής του δίγλωσσου ατόμου με την μητρική του γλώσσα. Το τελευταίο αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα των μειονοτικών και δίγλωσσων πληθυσμών, το οποίο όμως απειλείται από αφομοιωτικές τακτικές που εφαρμόζονται άτυπα τόσο στα σχολεία όσο και την καθημερινή ζωή. Στον αντίποδα αυτών των αφομοιωτικών πρακτικών στέκεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η κοινωνική ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο αυτής, την οποία καλείται να εξυπηρετήσει τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός.

Η παρούσα εργασία *απαρτίζεται* από τέσσερα μέρη. Το 1<sup>ο</sup> μέρος αναφέρεται στην αποσαφήνιση της έννοιας της διγλωσσίας, τις θεωρίες και τις μορφές που μπορεί να λάβει, καθώς και το ιδιαίτερο ζήτημα της διπλής ημιγλωσσίας που χαρακτηρίζει συχνά τους μειονοτικούς πληθυσμούς, σε αντίθεση με την ιδανική συνθήκη της δίγλωσσης γλωσσικής ικανότητας. Το 2<sup>ο</sup> μέρος αναφέρεται στη διγλωσσία στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη. Πιο ειδικά, συζητούνται θέματα ένταξης του δίγλωσσου παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τα προβλήματα που συνοδεύουν την ένταξη και σχετίζονται με φαινόμενα ρατσιστικού χαρακτήρα. Στο 3<sup>ο</sup> μέρος παρουσιάζεται η σχολική κοινωνική εργασία, τα προβλήματα που καλείται να λύσει και το ειδικό έργο που αναλαμβάνουν οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί σε περιβάλλοντα διγλωσσίας. Το 4<sup>ο</sup> μέρος περιλαμβάνει την κυρίως ερευνητική εργασία, αφού πρώτα παρουσιάζονται τα δεδομένα από προηγούμενες συναφείς της παρούσας έρευνες. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα δεδομένα της έρευνας και τα αποτελέσματα. Τέλος, γίνεται μια συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σύγκριση με τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και τη συμβολή της παρούσας στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία και τη συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην εκπαιδευτική διαδικασία δίγλωσσου και μονόγλωσσου πληθυσμού.

# **1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Αποσαφήνιση της έννοιας της διγλωσσίας – Θεωρίες σχετικά με τη διγλωσσία**

## **1.1 Αποσαφήνιση της έννοιας της διγλωσσίας**

Η διγλωσσία είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία, προαιρετικά ή αναγκαστικά, δύο γλώσσες αλλά και όταν ομάδες ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επικοινωνία. Οι παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση της διγλωσσίας είναι πολιτικοί, θρησκευτικοί, κοινωνικοί ή μορφωτικοί. Εμφανίζεται ως προαιρετική, όταν οφείλεται στο ενδιαφέρον και τη θέληση του ίδιου του ατόμου, αλλά και ως επιβεβλημένη, όταν οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες. Ως εκ τούτου, η επίδραση που έχει στην ανάπτυξη, την εξέλιξη και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου είναι πολύπλευρη και πολυδιάστατη (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Η διγλωσσία προσφέρει ένα ευρύ πεδίο προς μελέτη, δεδομένου ότι αφορά ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου εγείρει το ερευνητικό ενδιαφέρον διαφόρων επιστημονικών κλάδων, όπως της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και κοινωνιογλωσσολογίας, της διδακτικής, της παιδαγωγικής και της ανθρωπογεωγραφίας. Κάθε μια από αυτές τις επιστήμες ασχολείται με διαφορετικούς τομείς της διγλωσσίας, με τα αντικείμενα έρευνας να ποικίλουν. Η γλωσσολογία και η ψυχολογία ερευνούν τις διαφορές αλλαγές που παρατηρούνται στο εκάστοτε γλωσσικό σύστημα, καθώς και τη διαδικασία κατάκτησης αυτών. Η ψυχολογία εξετάζει τη διγλωσσία ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα επίδρασης κατά την γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου στην παιδική ηλικία. Η κοινωνιολογία και η κοινωνιογλωσσολογία μελετούν το δίγλωσσο άτομο στο πλαίσιο των πολιτισμικών και κοινωνικών σχέσεων. Η διδακτική και η παιδαγωγική ενδιαφέρονται για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, την αγωγή των δίγλωσσων ατόμων, καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Η ανθρωπογεωγραφία μελετά τις σχέσεις μεταξύ δίγλωσσων ομάδων και πολιτιστικής ταυτότητας (Καμπανάρου, 2007).



## 1.2 Θεωρίες και μορφές διγλωσσίας

Το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται ως πολυδιάστατο και πολύμορφο. Η συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας γίνεται συνήθως με τη βοήθεια τριών κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά είναι:

- 1) Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. πχ. ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.
- 2) Γλωσσολογικά κριτήρια, όπως ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και σημειολογικών εννοιών και ο βαθμός κατοχής του κάθε συστήματος.
- 3) Κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνιολογική ανάπτυξη του ατόμου (Καμπανάρου, 2007).

Ως προς την ηλικία που κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία διακρίνεται α) στην ταυτόχρονη και διαδοχική και β) στην πρώιμη και μεταγενέστερη. Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αμέσως μετά τη γέννησή του. Η πρόσκτηση αυτή γίνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο, και μπορεί να συμβεί είτε όταν μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε όταν τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Παιδιά μικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων είναι συνήθως ταυτόχρονα δίγλωσσα (Tsimplici, 2014). Χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας (Baker, 2001). Η δε πρώιμη διγλωσσία συμβαίνει όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ η μεταγενέστερη διγλωσσία όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτήν (Τριάρχη -Herrman, 2000).

Ως προς τον τρόπο που κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία διακρίνεται σε φυσική και πολιτισμική<sup>1</sup>. Η φυσική διγλωσσία αφορά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με μητρικούς, φυσικούς ομιλητές χωρίς να υπάρχει παράλληλο φροντιστηριακό μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας. Αντίθετα η πολιτισμική διγλωσσία αφορά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

---

<sup>1</sup> Στη βιβλιογραφία, ο όρος πολιτισμική διγλωσσία χρησιμοποιείται εναλλακτικά ως τεχνητή, κατευθυνόμενη, σχολική διγλωσσία.

μέσω συστηματικής μάθησης. πχ. υπό τη μορφή σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος. Ο διαχωρισμός της φυσικής και πολιτισμικής διγλωσσίας αμφισβητείται από διάφορους επιστήμονες γιατί τα μεταξύ τους όρια πολλές φορές δεν είναι ξεκάθαρα και ευδιάκριτα. Αυτό που παρατηρείται στη σχολική τάξη εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και καθιστά το άτομο δίγλωσσο είναι ότι η κατάκτηση της γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, τον τρόπο προώθησης της γνώσης και το βαθμό προσαρμογής του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον διγλωσσίας (Collinson et al., 2009). Επισημαίνεται και η διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στους βασικούς στόχους κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Στη φυσική διγλωσσία, από την άλλη πλευρά, στόχος είναι η αλληλοκατανόηση και η άμεση επικοινωνία με άτομα διαφορετικής γλωσσικής ομάδας, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στην αλάνθαστη απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας. Στην πολιτισμική διγλωσσία ο στόχος της αλληλοκατανόησης και της άμεσης επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής γλωσσικής ομάδας είναι απροσδιόριστος, καθώς ο στόχος αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και την επαρκή απόκτηση της ξένης γλώσσας (Τριάρχη -Herrman, 2000).

Η διγλωσσία διακρίνεται σε προσθετική και αφαιρετική με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει κατά την παιδική ηλικία σε διάφορους τομείς ανάπτυξης του δίγλωσσου ατόμου, καθώς και τα ατομικά και κοινωνικά του στοιχεία. Υποστηρίζεται ότι η εξέλιξη του δίγλωσσου ατόμου εξαρτάται από την αξία που το οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον προσδίδει στην κάθε γλώσσα. Αποτελέσματα ερευνών μετά το 1960 απέδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά που αναπτύσσουν και τις δύο γλώσσες παράλληλα και αρμονικά όχι μόνο δεν επιβαρύνεται στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσα αλλά αντιθέτως αποκτούν υψηλό επίπεδο, τόσο στην ευχέρεια λόγου όσο και στο γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες (Cummins, 1999). Ο Baker (2001) αναφέρει ότι η διγλωσσία αναφέρεται στη συνύπαρξη δύο γλωσσών και συνδυάζει την ατομική και την κοινωνική διγλωσσία, καταλήγοντας σε τέσσερις περιπτώσεις όπου καθένα από τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας μπορεί να υπάρξει με ή χωρίς το άλλο. Στην πρώτη περίπτωση, σε μια κοινότητα μπορεί να υπάρχει ταυτόχρονα κοινωνική και ατομική διγλωσσία, όπου και οι δύο γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις περιστάσεις μαζί. Τα μέλη της είναι σε θέση να χειρίζονται την κατώτερη αλλά και την ανώτερη ποικιλία, έχοντας η καθεμιά ξεχωριστές λειτουργίες. Κατά τη δεύτερη περίπτωση, στην κοινότητα συναντάται η

κοινωνική διγλωσσία αλλά απουσιάζει η ατομική. Οι δύο γλώσσες ομιλούνται σε συγκεκριμένο γεωγραφικό περιβάλλον, με τη μια ομάδα των μελών της κοινότητας να μιλούν μια γλώσσα, ενώ μια άλλη ομάδα να χρησιμοποιεί διαφορετικό γλωσσικό σύστημα.

Στην τρίτη περίπτωση, η ατομική διγλωσσία συναντάται στην κοινότητα αλλά χωρίς την κοινωνική. Τα μέλη της χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, διότι η κοινωνία και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Αυτές οι κοινότητες χαρακτηρίζονται ως ασταθείς και σε μεταβατική φάση, καθώς όπου υπάρχει ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική αναμένεται σε βάθος χρόνου, η μία γλώσσα να αποκτήσει μεγαλύτερη ισχύ και να παραγκωνίσει την άλλη. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001) η Ελλάδα εντάσσεται στην περίπτωση αυτή. Στην Ελλάδα, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες μεταναστών που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Οι γλώσσες προέλευσης των μεταναστών και αλλοδαπών περιορίζονται στο στενό οικογενειακό και κοινωνικό κύκλο. Εξάιρεση αποτελεί η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, όπου η τουρκική γλώσσα παίζει έναν αποφασιστικό εκπαιδευτικό ρόλο και η οποία κατοχυρώνεται από το status της μουσουλμανικής μειονότητας. Ωστόσο, η γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μελών της μειονότητας (Παπαδόπουλος, 2011).

Τέλος, στην τέταρτη περίπτωση συμβαίνει να μην υπάρχει ούτε κοινωνική αλλά ούτε και ατομική διγλωσσία. Παραδείγματα αυτής της περίπτωσης είναι η Κούβα και η Δομινικανή Δημοκρατία, όπου γλωσσικά ανομοιογενείς κοινότητες μεταβλήθηκαν σε σχετικά μονόγλωσσες κοινωνίες εξολοθρεύοντας τις τοπικές γλώσσες. Ένα άλλο παράδειγμα είναι μια μικρή γλωσσική κοινότητα να επιμένει να χρησιμοποιεί την μειονοτική της γλώσσα σε όλες τις περιστάσεις αγνοώντας την πλειονοτική γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας. Ως τέτοιες αναφέρει ο Δαμανάκης (2001) τις μικρές πρωτόγονες και απομονωμένες κοινωνίες, όπου οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι διαφοροποιημένοι.

### **1.3 Διπλή Ημίγλωσσία και δίγλωσση γλωσσική ικανότητα**

Ημίγλωσσο καλείται το άτομο που εμφανίζει ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους συνανθρώπους του, χωρίς να συνυπάρχει κάποια παθολογική διαταραχή, αλλά κυρίως για λόγους ανεπαρκούς

κατάκτησης της μητρικής και στη συνέχεια ελλιπούς έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα (Καμπανάρου, 2007). Το παιδί επιδεικνύει περιορισμένο λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά κατά την γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτο και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες. Η εμφάνιση της ημιγλωσσίας οφείλεται σε ένα σύστημα περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων που επιδρούν κατά την ανάπτυξη ενός ατόμου (Baker,2001).

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας χαρακτηρίζει κυρίως τα παιδιά των μειονοτήτων και γίνεται για πρώτη φορά αντιληπτό στο σχολείο, όπου ως μαθητές καλούνται να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν αφηρημένες έννοιες σε γραπτά κείμενα ή σε προφορικές συζητήσεις. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εστιάζονται στη γλωσσική κατανόηση και την επεξεργασία των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων των διαφόρων μαθημάτων, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποδώσουν το νόημα γραπτών κειμένων, να εκφράσουν γραπτά πολυσύνθετα νοήματα καθώς και να περιγράψουν παραστατικά διάφορα γεγονότα ή καταστάσεις. (Τριάρχη- Herrman, 2000).

Από την άλλη πλευρά, σε περιστάσεις επιτυχούς κατάκτησης των δύο γλωσσικών συστημάτων, η δίγλωσση γλωσσική ικανότητα την οποία κατέχουν τα δίγλωσσα άτομα, επιτυγχάνεται είτε μέσω της ταυτόχρονης δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης είτε μέσω της κατάκτησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (Tsimpli, 2014). Ο Hoffman (1991) κατατάσσει τα δίγλωσσα άτομα σε τέσσερις κατηγορίες με κριτήρια κυρίως περιβαλλοντικούς παράγοντες και πρώτη αναφέρεται η κατηγορία με τα δίγλωσσα παιδιά της ελίτ. Τα παιδιά συνήθως φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια του εξωτερικού και αναπτύσσονται χωρίς προβλήματα και τις δύο γλώσσες, μέσω των οποίων πραγματοποιείται και η κοινωνικοποίησή τους. Η δεύτερη αναφέρεται στα δίγλωσσα παιδιά των πλειονοτήτων, όπου τα παιδιά φοιτούν σε δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού ως δείγμα καλύτερης και ευρύτερης μόρφωσης ή προσόν περισσότερων και καλύτερων δυνατοτήτων επαγγελματικής αποκατάστασης. Η τρίτη αφορά τα δίγλωσσα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία ζουν. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την υποτίμηση της δικής τους γλώσσας αλλά και του πολιτισμού τους δημιουργούν πολλαπλά και πολύπλευρα προβλήματα σε όλη την ανάπτυξη των

παιδιών με αποτέλεσμα φαινόμενα υψηλής σχολικής διαρροής. Τέλος, η τέταρτη περιλαμβάνει τα δίγλωσσα παιδιά των δίγλωσσων οικογενειών που προέρχονται από μικτούς γάμους και οι γονείς χρησιμοποιούν τη δική τους διαφορετική μητρική γλώσσα. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν κανονική γλωσσική ανάπτυξη και στους δύο γλωσσικούς κώδικες. (Τριάρχη- Herrman, 2000).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>. Η διγλωσσία στην εκπαίδευση: μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης**

### **2.1 Η ένταξη του δίγλωσσου παιδιού στο σχολικό περιβάλλον**

Το περιβάλλον της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, κατά συνέπεια ο διαχωρισμός των κοινωνικών ομάδων στην κοινωνία μεταφέρεται και στο σχολείο. Κάθε παιδί πηγαίνει στο σχολείο έχοντας διαμορφώσει προσωπικά χαρακτηριστικά που αντλεί από το οικογενειακό περιβάλλον και την καταγωγή του, ενώ τα πάγια χαρακτηριστικά διαμορφώνονται από το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων που συμπληρώνουν τις πληροφορίες για την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν. Επομένως, το παιδί που προέρχεται από μειονοτική οικογένεια φέρει τα ατομικά του χαρακτηριστικά καθώς και τα χαρακτηριστικά της εθνοτικής και κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, αποτυπώνοντας με συνέπεια την κοινωνική ιεραρχία, όπως στην περίπτωση της Θράκης (Ασκούνη, 2006).

Η κατάταξη του δίγλωσσου παιδιού από τη μειονοτική οικογένεια καθορίζει και τις κρίσεις αναφορικά με τη σχολική ετοιμότητα και την απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που ορίζουν τον γενικό βαθμό σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Τα δίγλωσσα παιδιά που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το γενικό σχολείο αναμένεται να έχουν σημαντικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να αποκλίνουν από τον τυπικό μέσο όρο στη μάθηση, στη γλωσσική ικανότητα και το κοινωνικό περιβάλλον. Η ερμηνεία που δίνεται και επικρατεί στους εκπαιδευτικούς κύκλους, είναι αυτή της πολιτισμικής στέρησης ή του κοινωνικού-μορφωτικού ελλείμματος: για τους εκπαιδευτικούς, την κύρια ευθύνη για την κακή σχολική επίδοση των μαθητών φέρει το στερητικό κοινωνικά και οικονομικά οικογενειακό τους περιβάλλον. Η απόκλιση που εμφανίζουν τα παιδιά από τη σχολική νόρμα ερμηνεύεται από τους λειτουργούς της εκπαίδευσης και από το σύστημα ως έλλειμμα, αναγνωρίζοντας, ταυτόχρονα, την υπεροχή του πολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου. Παραβλέπεται, όμως, το γεγονός ότι η κουλτούρα, όπως και η γλώσσα,

είναι ταξικά προσδιορισμένη και ότι αυτό που εμφανίζεται ως μοναδική κουλτούρα είναι, στην πραγματικότητα, η κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικά στρωμάτων και η γλώσσα της πλειονότητας. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε παρέκκλιση από τη νόρμα του σχολείου θεωρείται αυτόματα ότι είναι κατώτερη και οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Αυτό που ερμηνεύεται ως αδιαφορία για το σχολείο είναι η παραδοχή της απόστασης μεταξύ του σχολείου και των παιδιών μειονοτήτων και η εσωτερικευμένη υποτίμηση των ομάδων αυτών που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς (Ασκούνη, 2007).

Οι μαθητές αξιολογούνται και κατατάσσονται ως προς τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, όχι μόνο με βάση αντικειμενικά κριτήρια που είναι η γλωσσική γνώση, αλλά και σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση και την ταυτότητα της εθνοτικής ομάδας, διαμορφώνοντας τις προσδοκίες για επιτυχία ή αποτυχία ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τη διγλωσσία (Φραγκουδάκη, 2007). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ομοιογενείς ως προς το δυναμικό και την ελληνική γλώσσα τις μαθητικές ομάδες που προκύπτουν από τις αξιολογικές του κρίσεις. Όσοι προέρχονται από τα ανώτερα στρώματα και την πλειονότητα θα αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου και όσοι προέρχονται από τα κατώτερα και τις μειονοτικές ομάδες θα αποτύχουν. Το αποτέλεσμα είναι οι δίγλωσσοι μαθητές των κατώτερων κοινωνικά ομάδων να οδηγούνται στην παραίτηση, ως συνέπεια των αξιολογήσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σχολική πορεία. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά στιγματίζονται περισσότερο με το χαρακτηρισμό ως μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και την εισαγωγή τους σε τάξεις ένταξης ή τη λήψη ενισχυτικής διδασκαλίας. Φαίνεται, επομένως, ότι το σχολείο δεν λαμβάνει μέριμνες ώστε να ανατρέψει την αρχική ελλειμματική κατάσταση των δίγλωσσων παιδιών στο πλαίσιο της κανονικής λειτουργίας της σχολικής τάξης. Η άνιση επίδοση στο σχολείο καθορίζεται από την κοινωνική και εθνική ταυτότητα, ενώ δεν εφαρμόζονται οι αρχές της τυπικής ισότητας που προβλέπει την πρόσβαση όλων στην παιδεία με την παράκαμψη όλων των εμποδίων (Ασκούνη, 2007). Το σχολείο προσφέρει ένα πολύ στενό γνωστικό πεδίο, είτε αυτό αφορά άμεσα τη γλώσσα είτε ζητήματα κουλτούρας, από το οποίο αποκλείονται γνώσεις και ικανότητες, όπως η γλωσσική ποικιλία και διαφορετικές από τη νόρμα κουλτούρες. Με βάση αυτό το πεδίο προαποφασίζεται το κριτήριο της σχολικής επίδοσης.

## 2.2 Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης

Η μειονοτική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από τα μέλη της μειονότητας, αφενός με υπερηφάνεια, διότι, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, συμβολίζει και διαφυλάσσει τη μειονοτική ταυτότητα, αλλά ταυτόχρονα αγωνιούν καθώς αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα προβλήματα και οι δυσκολίες που συνδέονται με την εφαρμογή του θεσμού. Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα της μειονότητας σήμερα είναι το πολύ χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και ο αναλφαβητισμός που μαστίζει την πλειοψηφία των μελών της και ιδιαίτερα των γυναικών. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας από μεγάλο ποσοστό των μειονοτικών συνιστά την κύρια δυσκολία στην προσβασιμότητα των μειονοτικών στις δημόσιες υπηρεσίες και την απασχόληση σε σταθερές θέσεις εργασίας (Ασκούνη, 2006).

Στο σύστημα της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει η προσχολική αγωγή. Η απουσία μονάδων προσχολικής αγωγής για τους κατοίκους της μειονότητας στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης, καθώς και η εξαιρετικά περιορισμένη πρόσβασή τους στα νηπιαγωγεία που φοιτούν τα παιδιά της πλειονότητας, αποτελούν τις κύριες αιτίες για τον χρονικά μεγάλο αποκλεισμό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην επαφή τους με την ελληνική γλώσσα. Το αποτέλεσμα ακυρώνει τη δυνατότητα πληρέστερης προετοιμασίας για τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Τα φαινόμενα αυτά δεν έχουν εξαλειφθεί. Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Θράκη λειτουργούν 223 μειονοτικά σχολεία, τα οποία στην πλειοψηφία τους είναι διθέσια. Σε ό,τι αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η φοίτηση των παιδιών είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Στη Θράκη μέχρι σήμερα συνολικά υπάρχουν δύο μειονοτικά γυμνάσια-λύκεια, και δύο ιεροσπουδαστήρια. Λόγω του περιορισμένου αριθμού μαθητών που μπορούν να φοιτήσουν εκεί, πολλοί μαθητές αναγκάζονται να μεταναστεύσουν στην Τουρκία και να σπουδάσουν στα εκεί γυμνάσια και πανεπιστήμια (Καραγκούνης, 2008).

Ο μαθητικός πληθυσμός της Θράκης διακρίνεται σε δύο ομάδες, τους μουσουλμάνους και τους μη μουσουλμάνους μαθητές. Ο μαθητικός πληθυσμός της μειονοτικής εκπαίδευσης προέρχεται κατ' αποκλειστικότητα από τον μειονοτικό πληθυσμό των μουσουλμάνων. Απουσιάζει παντελώς η περίπτωση μη μουσουλμάνων μαθητών της ευρύτερης κοινότητας που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία. Το Παράδοξο που σημειώνεται είναι ότι, ενώ η Συνθήκη της Λωζάννης δεσμεύει την ελληνική πολιτεία ως προς την υποχρέωσή της να εξασφαλίσει ειδικό εκπαιδευτικό

καθεστώς για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, εντούτοις δεν υποχρεώνει τα μέλη της να κάνουν χρήση της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συντριπτική πλειονότητα των μουσουλμάνων μαθητών παρακολουθεί την πρωτοβάθμια μειονοτική και όχι τη δημόσια γενική εκπαίδευση (Τρέσσου, 1997).

Λόγω των ειδικών περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της ζωής τους, οι μουσουλμάνοι μαθητές δεν επικοινωνούν με παιδιά της ευρύτερης κοινότητας εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και έτσι δεν εκτίθενται σχεδόν καθόλου στην ελληνική γλώσσα. Η ανυπαρξία φυσικής επικοινωνίας με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας συνεπάγεται έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας στη γλώσσα στην οποία εκφράζεται η ευρύτερη κοινότητα. Παρ' όλα αυτά, η οργάνωση του εκπαιδευτικού μειονοτικού συστήματος βασίζεται στο δεδομένο ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές αρχίζουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο γνωρίζοντας ελληνικά στον ίδιο βαθμό με τους χριστιανούς συνομήλικούς τους, και μέρος των μαθημάτων διδάσκεται στην ελληνική γλώσσα με μεθόδους και μέσα διδασκαλίας όμοια με αυτά της γενικής δημόσιας εκπαίδευσης (Τρέσσου, 1997, Παπαδόπουλος, 2011).

Οι παράλληλες μονογλωσσίες αποτελούν θεσμική συνθήκη της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα ελληνικά και τα τουρκικά είναι ταυτόχρονα γλώσσες και αντικείμενα της διδασκαλίας, με διαφορετικά μαθήματα να διδάσκονται σε κάθε γλώσσα. Στα μειονοτικά σχολεία συνυπάρχουν δύο ανεξάρτητα προγράμματα διδασκαλίας, εκείνα του τουρκόφωνου και του ελληνόφωνου χωρίς να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Μαθήματα όπως ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, γεωγραφία και ελληνική γλώσσα διδάσκονται στα ελληνικά. Άλλα όπως θρησκευτικά, φυσική, χημεία και αριθμητική διδάσκονται στα τουρκικά. Οι μουσουλμάνοι μαθητές στην πρώτη δημοτικού καλούνται να μάθουν ελληνικά σε τάξεις όπου η διδασκαλία γίνεται στα ελληνικά από δασκάλους που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής και οι οποίοι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα (Τρέσσου- Μητακίδου, 2002).

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων στελεχώνεται από χριστιανούς και μουσουλμάνους δασκάλους. Οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας της



Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ).<sup>2</sup> Οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη μειονοτική εκπαίδευση δεν είναι καταρτισμένοι σε θέματα γλωσσικών μειονοτήτων, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του περιβάλλοντος και του έργου που καλούνται να προσφέρουν, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και η ανυπαρξία επιστημονικής στήριξης συντελούν στη δημιουργία ενός κλίματος εγκατάλειψης και αδιαφορίας. Έρευνες αναδεικνύουν την έλλειψη διαπολιτισμικής αγωγής ως βασική αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει ως άμεση συνέπεια την ανεπαρκή γνώση των μαθητών, τόσο της ελληνικής όσο και της τουρκικής γλώσσας, του πολιτισμού και τη μη δυνατότητα εξέλιξης και ένταξης τους στην ευρύτερη κοινωνία (Ματανά, 2006).

Η χρησιμοποίηση της τουρκικής ως μειονοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση των Πομάκων και των Αθίγγανων αποτελεί παράβαση της Συνθήκης της Λωζάνης και έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση που παρέχεται σήμερα να παρουσιάζει τουρκοκεντρικό χαρακτήρα. Εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι εν λόγω μαθητές, με την επικράτηση της τουρκικής γλώσσας αλλοιώνεται ταυτόχρονα και ο εθνοφυλετικός τους χαρακτήρας (Ζεγκίνης, 1994). Επίσης στα μειονοτικά σχολεία ο ωφέλιμος χρόνος διδασκαλίας περιορίζεται σημαντικά λόγω των εορτών και αργιών της μουσουλμανικής θρησκείας (Παπαδόπουλος, 2011).

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας υπό αυτές τις συνθήκες είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση του μαθητικού δυναμικού στα μειονοτικά σχολεία το οποίο οφείλεται τόσο στο ότι οι μαθητές συνεχίζουν τη φοίτησή τους στα δημόσια σχολεία όσο και στην εξωτερική και εσωτερική μετανάστευση. Οι υψηλές απαιτήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν τα παιδιά, η προφανής σύγχυση και οι πολλαπλές απογοητεύσεις που δημιουργούνται στον μαθητικό πληθυσμό οδηγούν συχνά στην ασταθή παρουσία του μαθητή στο σχολείο και εντέλει στην εγκατάλειψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

---

<sup>2</sup> Η ΕΠΑΘ, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, διέκοψε τη λειτουργία της οριστικά τον Ιούνιο 2011. Ήδη έχει αποφασιστεί η ένταξη του Τμήματος στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, με τετραετή φοίτηση και πανεπιστημιακό πτυχίο.

### **2.3 Ρατσιστικά φαινόμενα και δίγλωσσοι μαθητές στην ελληνική πραγματικότητα**

Η φυλετική παρενόχληση ή ρατσιστικός εκφοβισμός συμβαίνει όταν το δίγλωσσο άτομο αντιμετωπίζει την αρνητική συμπεριφορά επειδή έχει διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, ενώ δεν υπάρχει άλλος λόγος σύγκρουσης. Στον ορισμό της φυλετικής παρενόχλησης συμπεριλαμβάνονται όλες οι πράξεις και συμπεριφορές, οι οποίες εσκεμμένα ή με άλλο τρόπο προκαλούν διακρίσεις εναντίον κάποιου ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας. Στο σχολικό περιβάλλον οι διαχωρισμοί, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις συμβαίνουν μεταξύ μαθητών της πλειονότητας και εκείνων με δίγλωσσο προφίλ, με τους τελευταίους να ενοχοποιούνται αδικώς και να αναπαρίσταται το προφίλ του βίαιου αλλόγλωσσου ή μετανάστη ή ατόμου της μειονότητας που καλλιεργείται τόσο από ορισμένα μέσα μαζικής ενημέρωσης που υιοθετούν ρατσιστική ρητορική, όσο και μέσα από καθημερινές συζητήσεις αναφορικά με το φαινόμενο. Στον αντίποδα παρατηρείται το φαινόμενο της συστηματικής θυματοποίησης των μαθητών με εθνοπολιτισμικές ετερότητες Αναπτύσσεται, δε, μια επιχειρηματολογία, σύμφωνα με την οποία οι πρακτικές βίας και σχολικού εκφοβισμού δεν οφείλονται στην πολιτισμική ετερότητα, αλλά στις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες διαβιώνουν οι οικογένειες των μειονοτικών μαθητών, όπως για παράδειγμα στην περιοχή της Θράκης (Νικολάου, 2012, Ασκούνη, 2007).

Οι δίγλωσσοι μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες εθνοπολιτισμικής ετερότητας και φοιτούν στα γενικά σχολεία καθώς θυματοποιούνται αυξάνεται το άγχος τους καθώς δεν αναγνωρίζονται εύκολα οι εθνοπολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Στην κοινωνία της Θράκης, η δίγλωσσία, η μειονοτική ομάδα σε συνδυασμό με τις κοινωνικές ανισότητες, έχουν ως συνέπεια οι μειονοτικοί μαθητές να υστερούν σε ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που ανήκουν στην πλειοψηφική ημεδαπή ομάδα (Καλλινικάκη & Κασσέρη, 2014). Ταυτόχρονα καθίσταται δύσκολη η αποδοχή και η κοινωνικοποίηση των δίγλωσσων παιδιών, ώστε να κάνουν φίλους και να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον χωρίς διαχωρισμούς. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά των ημεδαπών οικογενειών δυσκολεύονται να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και την κουλτούρα του «άλλου» και να την εντάξουν στη δική τους κουλτούρα, γεγονός που δυσχεραίνεται και από τη γλωσσική απόκλιση των δίγλωσσων παιδιών (Νικολάου, 2012).

Τα προβλήματα αυτά πρέπει να αντιμετωπιστούν βάσει σχεδιασμού και θεσμικής ρύθμισης, αλλά και με τη στήριξη εξωτερικών του σχολείου φορέων, όπως είναι ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός. Η φοίτηση όλων των παιδιών κάθε εθνικότητας στα γενικά σχολεία είναι αποτέλεσμα της στροφής στην εκπαιδευτική πολιτική που ορίζει την ισότιμη συμμετοχή των αλλοδαπών δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά την προσαρμογή των κοινωνιών της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα, παρά το γεγονός ότι υπάρχει θεσμική μέριμνα, ωστόσο εγείρονται ζητήματα τόσο της άμεσης εκπαιδευτικής πράξης όσο και κοινωνικής φύσης (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008). Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού και η αгаστή συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό μπορεί να έχει κατά περίπτωση αίσια αποτελέσματα για όλους τους μαθητές.

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση**

### **3.1 Η σχολική κοινωνική εργασία**

Η σχολική κοινωνική εργασία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς κλάδους των εφαρμοσμένων επιστημών και ορίζεται ως μια εξειδικευμένη πρακτική στο ευρύ πεδίο της, με τους κοινωνικούς λειτουργούς να προωθούν σημαντικά τους στόχους της εκπαίδευσης, παρέχοντας ένα πλαίσιο στήριξης για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, σε συνεργασία με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Η σύνδεση οικογένειας, σχολείου και κοινότητας είναι προϊόν της έμφασης που δίνεται στο «πρόσωπο στο περιβάλλον» (person in the environment) και οι παρεμβάσεις του σχολικού κοινωνικού λειτουργού εστιάζουν στην εκτίμηση, την επανάκτηση και τη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργικότητας κάθε μέλους (Πιλήσης, 2011). Πιο ειδικά, η σχολική κοινωνική εργασία επικεντρώνεται στην ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή παιδιών από ειδικούς πληθυσμούς και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά προέρχονται είτε από οικογένειες μεταναστών ή οικογενειών αδύναμων κοινωνικά και οικονομικά και τα οποία παρουσιάζουν αδυναμία ομαλής ένταξης στο σχολείο ή και παραβατική συμπεριφορά. Επίσης, στο πλαίσιο των εργασιών εντάσσεται και η ένταξη στη γενική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Μέσα από το έργο του κοινωνικού λειτουργού αναδεικνύονται οι ανάγκες και τα δικαιώματα όλων των μαθητών και υποστηρίζεται η εξασφάλιση της δυνατότητας να αξιοποιούν στο έπακρο την εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαμά, 2014).

Σύμφωνα με τον Dupper (2003) ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου, του συνήγορου του μαθητή και του διαμεσολαβητή, σε μια προσπάθεια να συνδέσει μεταξύ τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με στόχο την εξάλειψη των αντιθέσεων και την πρόκληση μιας θετικής αλλαγής για όλους. Στο πλαίσιο αυτό, ο κοινωνικός λειτουργός αξιοποιεί την ατομική συμβουλευτική, την εργασία με ομάδες, προβαίνει σε κατ' οίκον επισκέψεις, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες των ρόλων που καλείται να υπηρετήσει εντός της σχολικής κοινότητας (Dupper, 2003).

Στην εργασία με ομάδες στο σχολείο ο κοινωνικός λειτουργός μεριμνά για την ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας του κάθε μέλους με στόχο την ένταξη των μαθητών διαφορετικής καταγωγής, κουλτούρας, εθνικότητας ή χρώματος δέρματος, την καλλιέργεια προϋποθέσεων για πρόκληση θετικής αλληλεπίδρασης, τη συνεργασία και τη συμμετοχή κάθε παιδιού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με την πορεία της ομάδας. Αξίες όπως η ενίσχυση της ελευθερίας και της μοναδικότητας του κάθε μέλους, η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, η δημιουργική συζήτηση για την επίλυση ζητημάτων και ο σεβασμός στα ειδικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού αποτελούν σταθερούς στόχους της κοινωνικής εργασίας. Η πρόκληση αλλαγής έρχεται μέσα από τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια, την εξατομίκευση και την αλληλοβοήθεια, την ενδυνάμωση και την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι μαθητές δημιουργούν μεταξύ τους συνθήκες συμπερίληψης, αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης οι οποίες ακολούθως βελτιώνουν την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα, την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση και την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν κάθε παιδιού στην εκπαιδευτική κοινότητα (Κανδυλάκη, 2009).

Η σχολική κοινωνική εργασία βασίζεται στην οικοσυστημική προσέγγιση, καθώς το σχολείο δεν λειτουργεί εν κενώ αλλά εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα και παραλαμβάνει μαθητές από τα ειδικά οικογενειακά περιβάλλοντα στα οποία διαβιώνουν. Ως εκ τούτου, κάθε μαθητής αποτελεί μέρος των κοινωνικών συστημάτων στα οποία μετέχει, που είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και η ευρύτερη κοινότητα. Κατά συνέπεια, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός οφείλει να διευρύνει την αντίληψή του αναφορικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα κάθε μαθητή και να εντοπίσει τους πιθανούς στόχους παρέμβασης (Openshaw, 2008). Για

τον κοινωνικό λειτουργό τα προβλήματα που προκύπτουν δεν αποδίδονται ατομικά στον μαθητή αλλά νοούνται ως δυσκολίες που πηγάζουν από την αλληλεπίδρασή του με τα περιβάλλοντα στα οποία διαβιώνει. Οι απαιτήσεις για τις ακαδημαϊκές δεξιότητες σε συνδυασμό με την κοινωνική ζωή του σχολείου αποτελούν προκλήσεις για μαθητές με δυσκολίες που αφορούν τη μάθηση, και ειδικά τη διγλωσσία. Κατά συνέπεια, οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας στοχεύουν στην ενίσχυση των μαθητών για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων λειτουργικής διαχείρισης των δυσκολιών τους, καθώς και τη βελτίωση των συνθηκών στο περιβάλλον. Η σχολική κοινωνική εργασία επιτελεί διττή λειτουργία, καθώς αποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος σε συνάρτηση με την πολυπλοκότητα του ατόμου (Germain, 2006).

Στην Ελλάδα οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης ως ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ΕΕΠ) προσφέροντας τις υπηρεσίες τους στη γενική εκπαίδευση ως μέλη των νεοσύστατων επιστημονικών επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) (Κασσέρη, 2014). Από το άρθρο 1 του ΦΕΚ 315/2014 ορίζεται ότι «οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και γενικά στην οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης και στη λειτουργία του σχολείου. Στηρίζονται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού στο κοινό σχολείο με την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης.»<sup>3</sup>

### **3.2 Προσεγγίσεις του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε περιβάλλον διγλωσσίας**

Προτού γίνει αναφορά στο έργο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού εντός της τάξης με δίγλωσσους μαθητές, είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί η έννοια της διαπολιτισμικότητας/πολυπολιτισμικότητας και η λειτουργία της εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ως διαπολιτισμικότητα/πολυπολιτισμικότητα περιγράφεται η

<sup>3</sup> <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/symvulia-epitropes/2282-systash-eeday-kathikonta.html>

πολιτισμική συνύπαρξη πλειονότητας και μειονοτήτων που απαντώνται στις κοινωνικές δομές σε κάθε επίπεδο, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, με επίκεντρο τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Η διαπολιτισμικότητα περιγράφει την ιδανική κατάσταση που διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις διαλόγου κατά τη διάρκεια μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπιδράσεων, με βάση την αμοιβαία κατανόηση (Μάρκου, 1996). Η διαπολιτισμική/πολυπολιτισμική εκπαίδευση θέτει ως στόχο την εναντίωση απέναντι σε αφομοιωτικές τάσεις προς τις μειονότητες, προωθώντας την πολυπολιτισμική ετερότητα, πραγμάτωση της οποίας αποτελεί και η διγλωσσία. Η διαπολιτισμική/πολυπολιτισμική εκπαίδευση προάγει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορετικότητες των αλλόγλωσσων μεταναστών και των δίγλωσσων μειονοτήτων. Οι εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζονται με την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, την εκπαίδευση και τα πολιτικά πράγματα της χώρας διαμονής, με την ταυτόχρονη παύση των διακρίσεων στο πλαίσιο της καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής. Προάγεται η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων εις βάρος των μειονοτήτων και επιχειρείται η διαλεκτική σχέση μεταξύ ατόμων με διαφορετική προσωπική κουλτούρα, στο πλαίσιο της γενικής ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει τον κοινωνικό ιστό ακόμη και μιας ομοιογενούς εθνικά ομάδας (Evans, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο η κοινωνική εργασία ως εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη εστιάζει στην υποστήριξη των μειονεκτουσών, καταπιεσμένων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς τοποθετείται στο όριο ανάμεσα στους κοινωνικά ενταγμένους και τους κοινωνικά αποκλεισμένους. Σύμφωνα με την O'Brien (2011) η κοινωνική εργασία αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στην ένταξη και τον αποκλεισμό, προωθώντας αλλαγές σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής (Κανδυλάκη, 2014). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα δημιουργικό και ευρύ πλαίσιο για την εφαρμογή των αρχών της κοινωνικής εργασίας, ευνοώντας την αξιοποίηση του αντίστοιχου εύρους που χαρακτηρίζει τις παρεμβάσεις σε άτομα, ομάδες και την κοινότητα, μέσω διεπαγγελματικών και διομαδικών συνεργασιών (Κατσαμά, 2014).

Η συνεισφορά του κοινωνικού λειτουργού στην πολυπολιτισμικότητα και το δίγλωσσο περιβάλλον της τάξης εστιάζει στον τομέα της πρόληψης, της καταστολής, της αντικατάστασης και της επανακοινωνικοποίησης. Για να γίνει αποδεκτή η

πολυπολιτισμικότητα ο κοινωνικός λειτουργός προλαμβάνει τις δύσκολες καταστάσεις που συνδέονται με την ανάπτυξη των παιδιών, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τη διαμόρφωση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές καλούνται να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους μέσα από τη δράση του κοινωνικού λειτουργού που στοχεύει στην αναγνώριση των προσωπικών χαρακτηριστικών και των ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που αποδυναμώνουν τη λειτουργία της διαπολιτισμικότητας (Lehr & Christenson, 2002).

Στο πλαίσιο της τάξης ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας παρέμβασης κοινωνικής εργασίας έχουν συγκεκριμένους στόχους που αφορούν το αίσθημα αξίας του μαθητή, την ικανότητα ελέγχου του εαυτού, τις ρεαλιστικές πεποιθήσεις, τη συναισθηματική επίγνωση, τη συνειδητοποίηση της ατομικής και πολιτισμικής ταυτότητας και συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Sweeney & Witmer, 1991). Για την Μπίμου - Νάκου (2008) ένα επιτυχημένο πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης πρέπει να στοχεύει στο να διευρύνει τη θεματολογία και τις προοπτικές μέσα στη σχολική τάξη, να λαμβάνει υπόψιν τις απόψεις των παιδιών, να συμπορεύεται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, να διασφαλίζει την απαραίτητη συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών και να παρέχει τον ανάλογο χρόνο σε όλους για αναστοχασμό και επεξεργασία της εμπειρίας τους (Μπίμου - Νάκου, 2008).

Ειδικά για τα σχολεία της Θράκης όπου συνυπάρχουν δίγλωσσοι και μονόγλωσσοι μαθητές, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας, με στόχο να συζητηθούν οι συνθήκες διαβίωσης των δίγλωσσων μαθητών και να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σε βάθος για το βιοτικό επίπεδο της κάθε οικογένειας, καθώς είναι αρκετές οι φορές που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τέτοιου είδους μέριμνες δεν αποτελούν μέρος των αρμοδιοτήτων του. Όμως, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με τις ειδικές συνθήκες διαβίωσης του παιδιού μειονοτικής οικογένειας, τα αποτελέσματα είναι μόνο θετικά για τον μαθητή. Επίσης, ο εκπαιδευτικός καταφεύγει στον κοινωνικό λειτουργό για αποφόρτιση, βοήθεια και καθοδήγηση ως προς το χειρισμό των μαθητών στην τάξη. Όμως, φαίνεται να του είναι ανοίκεια η τακτική συνεργασία μαζί του σε διεπιστημονικό επίπεδο, γεγονός που μαρτυρεί την ελλιπή εκπαίδευσή του σε θέματα διεπιστημονικότητας. Ο κοινωνικός λειτουργός, από την άλλη πλευρά, μέσα από την τακτική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, έχει την ευκαιρία να

αντιληφθεί τις κρίσεις και τις απόψεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών, να παρατηρήσει τη διαμόρφωση των στάσεων και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού για το μαθησιακό προφίλ του δίγλωσσου μαθητή και να ανιχνεύσει ειδικές στρατηγικές ή κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για την απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας στην ελληνική ως γλώσσα της πλειονότητας και της εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 2014).

## **Κεφάλαιο 4ο. Ερευνητικό μέρος**

### **4.1 Ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες έρευνες**

Οι απόψεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές έχουν διερευνηθεί από αρκετούς ερευνητές που υπηρετούν πλείστα ερευνητικά πεδία της εκπαίδευσης. Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που απαντάται πολύ συχνά στη σχολική τάξη του ελληνικού σχολείου, καθώς είναι δεδομένη η συμπόρευση και η συνύπαρξη των μειονοτήτων και των μεταναστευτικών πληθυσμών με τον εντόπιο πληθυσμό στην ελληνική επικράτεια. Ως εκ τούτου, το ελληνικό σχολείο καλείται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή και να διασφαλίσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους. Στο πλαίσιο αυτό η διγλωσσία αποτελεί έναν ιδιαίτερο προβληματισμό και για αυτόν το λόγο έχει διερευνηθεί εκτενώς.

Ενδεικτική είναι η έρευνα της Γκαϊναρτζή (2012) αναφορικά με τη διερεύνηση των γλωσσικών αντιλήψεων παιδιών, εκπαιδευτικών και των γονέων, με τα παιδιά (19 τον αριθμό) και τις οικογένειές τους να είναι αλβανικής καταγωγής σε αγροτική περιοχή της Θεσσαλίας. Σκοπός της έρευνας ήταν η ανίχνευση των γλωσσικών ιδεολογιών, στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη διγλωσσία τους, μέσα από την εξέταση του λόγου των ίδιων, των εκπαιδευτικών και των γονέων τους. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, με συμμετέχοντες τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, σε συνδυασμό με άτυπες συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα σε διάστημα δύο (2) ετών στον χώρο του σχολείου με καθεμιά από τις παραπάνω υποομάδες. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας παρατίθενται τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Όπως προκύπτει, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν γλωσσικές αντιλήψεις και στάσεις οι οποίες αντανακλούν την ιδεολογία της μονογλωσσίας (Γκαϊναρτζή, 2018).

Εκφράζεται η αντίληψη της διγλωσσίας ως πρόβλημα και εμπόδιο στη σχολική γλωσσική εκπαίδευση και υποστηρίζεται η απόδοση ευθυνών για τις δυσκολίες των παιδιών στη γνώση, την επαφή και τη χρήση της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι. Ακόμη, προέκυψε η αποστασιοποιημένη και αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών. Η χρήση της μίας και ελληνικής γλώσσας για όλους στο σχολείο είναι αντιληπτή ως δεδομένη και αναμενόμενη συνθήκη αλλά και νόμιμη γλωσσική συμπεριφορά. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να



αναγνωρίσουν τον δικό τους ρόλο στην αναπαραγωγή της ιδεολογίας της μονογλωσσίας και των μηνυμάτων που μεταφέρουν, και παγιδεύονται σε μια υποτιθέμενη ουδετερότητα, επειδή η ιδεολογία της μονογλωσσίας παραμένει για αυτούς αφανής (Γκαϊναρτζή, 2018).

Επίσης, από την έρευνα της Πουρσανίδου (2016) η ελληνική γλώσσα αποτελεί κύριο ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε σχολεία της Α' βάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης σχετικά με τους δίγλωσσους και πολύγλωσσους μαθητές και τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας 2 (Γ2). Η έρευνα ήταν ποσοτική και έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε 150 εκπαιδευτικούς που υπηρετήσαν σε σχολεία της Ξάνθης για διάστημα ως 15 ετών. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε γύρω από τέσσερις άξονες που αφορούσαν την παρουσία των δίγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών στο σχολείο, τις σχολικές τους επιδόσεις, την εμπλοκή των γονέων με το σχολείο και τις εκπαιδευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις για τους δίγλωσσους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν ως προς τις απαντήσεις τους ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την ειδική εκπαίδευση πάνω στη διαπολιτισμική αγωγή (Πουρσανίδου, 2016).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης, λόγω της γλωσσικής χρήσης της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, όπως σημειώνουν, και της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής. Επίσης, καθοριστικό είναι το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν υποστήριξη στο σπίτι, όπως αναφέρεται, για την περαίωση των καθημερινών μαθησιακών υποχρεώσεων, γεγονός που δυσχεραίνει την εκμάθηση της γλώσσας. Ακόμη, σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα η ελλιπής επαφή και ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Τέλος, σε σχέση με τις διδακτικές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η λειτουργία της τάξης υποδοχής και η απλοποίηση των εργασιών με παροχή περισσότερων διευκρινίσεων, ώστε τα παιδιά να βελτιώσουν το μαθησιακό τους προφίλ και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (Πουρσανίδου, 2016).

Μια άλλη ποιοτική έρευνα διεξήχθη από την Κοσσυβά (2014) με σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία των μαθητών. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον της έρευνας περιστράφηκε γύρω από το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τη διγλωσσία, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, τη διδασκαλία σε μεικτές τάξεις, τις απόψεις τους για τη χρήση της μητρικής στη διδακτική διαδικασία και το πώς διαφοροποιούν τη διδασκαλία για να βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές, όπως και ζητήματα επιμόρφωσης. Το εργαλείο για την παραγωγή δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί από σχολεία Α' βάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων, με πολυετή υπηρεσία αλλά καμία επιμόρφωση γύρω από θέματα διγλωσσίας, παρά το γεγονός ότι έχουν κληθεί να διδάξουν με μεικτές τάξεις και τάξεις υποδοχής (Κοσσυβά, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί, παρά τη θετική άποψη που εξέφρασαν αναφορικά με την κατάσταση της διγλωσσίας ως μέρος του πολιτισμικού «οπλοστασίου» του ατόμου, εντούτοις δεν αναγνωρίζουν τη μεταγλωσσική αξία της διγλωσσίας στην εκμάθηση και άλλων γλωσσών. Συνέκλιναν στην ιδεολογία της μονογλωσσίας, με την ελληνική ως μοναδική γλώσσα του σχολείου και υποστήριξαν την εντατική γλωσσική εκπαίδευση για τους δίγλωσσους μαθητές. Φάνηκε ότι εν γένει πρεσβεύουν την άποψη πως ο μόνος τρόπος να εκπαιδευτεί στη γλώσσα ένας δίγλωσσος μαθητής είναι να έχει όσο το δυνατόν λιγότερη επαφή με τη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, σε ζητήματα κουλτούρας και πολιτισμού φάνηκε να συγκλίνουν προς την αναγνώριση της αξίας της πολυπολιτισμικής τάξης με στόχο της ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων και την αλληλοκατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Παρόλα αυτά, δεν προωθείται η διγλωσσία αλλά η εντατική διδασκαλία της ελληνικής, με στόχο την επαρκή απόκτησή της και στην οποία η διγλωσσία στέκεται εμπόδιο (Κοσσυβά, 2014).

Από τις παρεμβάσεις των σχολικών κοινωνικών λειτουργών σε σχολεία όπου φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές και χρειάζεται η υποστήριξη της σχολικής τάξης με προγράμματα κοινωνικής εργασίας σημειώνονται ενδεικτικά τα αποτελέσματα από μια παρέμβαση, αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που συζητούνται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, καθώς και την επαφή που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί με τη σχολική κοινωνική λειτουργό, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα φοίτησης των δίγλωσσων παιδιών στα γενικά δημόσια δημοτικά. Πρόκειται για την παρέμβαση της κοινωνικής εργασίας στον νομό Ροδόπης και ειδικά στον πολύ δύσκολο και προβληματικό οικισμό Αλάν Κουγιού στην Κομοτηνή. Στόχος της παρέμβασης ήταν η φοίτηση των μαθητών σε τυπικές τάξεις δημόσιων σχολείων της πόλης της Κομοτηνής, η οποία απέβη άγονη εξαιτίας των παγιωμένων αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, σύμφωνα με τις οποίες είναι απαραίτητη η διαχωρισμένη φοίτηση των δίγλωσσων παιδιών από το Αλάν Κουγιού σε τάξεις υποδοχής και σε σχολεία-γκέτο (Παπαδοπούλου, 2014).

Από την παρέμβαση αξίζει να αναφερθούν τα δεδομένα που αφορούν την επαφή και συνεργασία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της Κομοτηνής. Συγκεκριμένα, η κοινωνική λειτουργός ανέλαβε το έργο της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών και τους προέτρεψε να τις γνωρίσουν από κοντά. Όμως, οι περισσότεροι δεν θεώρησαν ότι αυτή η εγγύτητα ήταν μέρος των αρμοδιοτήτων τους, ενώ μερικοί αρκέστηκαν στην εκπλήρωση των τυπικών καθηκόντων τους. Στην περίπτωση μιας δασκάλας που έδειξε ενδιαφέρον και ακολούθησε την οδηγία της κοινωνικού λειτουργού, η επίσκεψή της στους μαθητές φάνηκε να έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς οι μαθητές βελτίωσαν τις σχέσεις τους μαζί της, έγιναν πιο ενεργητικοί, αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και δεν δημιουργούσαν στην πορεία προβλήματα με τη συμπεριφορά τους. Και άλλοι εκπαιδευτικοί αποτάθηκαν στην κοινωνική λειτουργό για αποφόρτιση, βοήθεια και καθοδήγηση ως προς τον χειρισμό των μαθητών στην τάξη. Όμως, κάποιοι δίστασαν να αποδεχτούν την τακτική

συνεργασία που τους προτάθηκε, εξαιτίας της έλλειψης συνεργατικής νοοτροπίας με άλλες ειδικότητες στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας και εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η κοινωνική λειτουργός από την πλευρά της σημείωσε ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί σπανίως αναφέρονταν σε θετικά σημεία ή σε κάποιο ταλέντο των παιδιών της μειονότητας, αλλά αναδείκνυαν με έμφαση τις αδυναμίες τους στην εκμάθηση της ελληνικής ή γενικά στη γενική αδυναμία τους «να μάθουν». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολήθηκαν με στρατηγικές ή την αναζήτηση κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής στην ειδική ομάδα των μαθητών, παρά το γεγονός ότι όλοι συμφωνούσαν ότι η ελλιπής απόκτηση της γλώσσας συνιστά ανυπέρβλητο παράγοντα της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής που σημειώνεται, αντί της προαγωγής των μαθητών σε επόμενη σχολική βαθμίδα (Παπαδοπούλου, 2014).

#### **4.2 Στόχοι της παρούσας έρευνας και η συμβολή της στην ερευνητική δραστηριότητα**

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική και την πολιτισμική ετερότητα μέσα στη σχολική τάξη, με εστίαση στη διγλωσσία και την απόκτηση της ελληνικής, καθώς και την άποψή τους για τη συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού σε τομείς που άπτονται της εκπαιδευτικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της διγλωσσίας για το άτομο και τη διαχείρισή της ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τον ρόλο της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση. Τα ερωτήματα προς τους εκπαιδευτικούς τίθενται με στόχο να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο πιστεύουν ότι η διγλωσσία αποτελεί προσόν για το άτομο που την κατέχει, να αναδειχθούν οι παράγοντες για την επιτυχή διγλωσσία, ειδικά στην περιοχή της Θράκης, όπου επίσης διερευνάται το αν και κατά πόσο η διγλωσσία είναι κύρια αιτία για τις χαμηλές επιδόσεις των μειονοτικών μαθητών. Τέλος, ελέγχεται το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση.

Συνοπτικά, οι άξονες είναι:

1<sup>ο</sup> άξονας: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία

2<sup>ος</sup> άξονας: Η διγλωσσία ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας

3<sup>ος</sup> άξονας: Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να εμπλουτίσει τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς του δίγλωσσου πληθυσμού στα γενικά δημόσια σχολεία, να τονίσει τη συμβολή της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση και να συμβάλει σε μελλοντικές έρευνες σύγκρισης και βελτίωσης θεσμικών οργάνων, εκπαιδευτικών διαδικασιών και ζητημάτων διεπιστημονικής συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας.

### **4.3 Μεθοδολογία**

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε έχει τα τυπικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας. Ο λόγος που οδήγησε στη χρήση της είναι ότι μόνο μέσω αυτής θα μπορούσαν να καταγραφούν οι προσωπικές απόψεις των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα με το υπό διερεύνηση θέμα. Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από τον Ιωσηφίδη (2003) ως φαινομενολογική, επαγωγική, ολιστική, υποκειμενική, διαδικαστική, ερμηνευτική, επεξηγητική. Έχει σχετική αδυναμία ελέγχου, όμως στοχεύει στην κατανόηση των λεγομένων. Επιτρέπει τη λεπτομερή και σε βάθος κατανόηση και ανάλυση της ομάδας στόχου, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από οπτική των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων. Το ουσιώδες χαρακτηριστικό της είναι ότι ενδιαφέρεται για τη συγκέντρωση ποιοτικών και όχι ποσοτικών στοιχείων δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην υποκειμενική προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η ποιοτική έρευνα είναι μία πρόκληση απέναντι στην αντικειμενικότητα, τη γενίκευση και την απόλυτη αλήθεια. Δεν στοχεύει στην αντικειμενική παρατήρηση, αλλά στην παρατήρηση που είναι επιφορτισμένη με τις αξίες και με ερωτήματα που αφορούν την ταυτότητα ή τα όρια του ερευνητή. Είναι μία πρόκληση για τον ερευνητή να δει την ατομική οπτική, την υποκειμενική αλήθεια και τις συναισθηματικές πτυχές ενός ζητήματος. Κάθε φαινόμενο – ζητούμενο έχει πολλές διαφορετικές επεξηγήσεις και όχι μια αληθινή, με πολλαπλές πτυχές και χαρακτηρίζεται από περιπλοκότητα, όπως και η ίδια η ανθρώπινη ύπαρξη. Η ανάδειξη του λόγου των συμμετεχόντων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των μελετών της κοινωνικής εργασίας, ιδιαίτερα όταν αυτές αφορούν ευαίσθητα ζητήματα. Ως εκ τούτου, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την πλέον αρμόζουσα επιστημολογία και ερευνητική μεθοδολογία. Η γνώση που γεννιέται και θεμελιώνεται ερευνητικά διαμέσου ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

προέρχεται από τον λόγο, τις στάσεις, τις εμπειρίες και τα βιώματα που οι συμμετέχοντες μοιράζονται με τον ερευνητή (Κανδυλάκη, 2010).

Η παραγωγή των δεδομένων και η ανάλυση του περιεχομένου μετατρέπει το δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Είναι ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου. Αυτό συνεπάγεται α) ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, β) ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές, γ) ότι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με εφάμιλλα κείμενα (Κυριαζή, 2005).

#### **4.4 Συμμετέχοντες**

Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελούν έξι εκπαιδευτικοί της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί σε σχολεία γενικής παιδείας στην περιοχή της Θράκης. Η επιλογή τους έγινε μέσα από το άτυπο κοινωνικό δίκτυο της ερευνήτριας και για τη συμμετοχή τους δεν χρειάστηκε η άδεια κάποιου σχολείου. Βασική και αναγκαία συνθήκη για την επιλογή τους ήταν η εργασία τους σε σχολεία της Θράκης με φοίτηση δίγλωσσων ή και πολύγλωσσων μαθητών, καθώς και το ενδιαφέρον τους γύρω από ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στο 1<sup>ο</sup> μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν πληροφορίες σχετικά με την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση στην εκπαίδευση, τις μεταπτυχιακές σπουδές και τη γνώση γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν τρεις φιλόλογοι, ένας πληροφορικός και δύο μουσικοί, εκ των οποίων ο ένας έχει και δεύτερο τίτλο σπουδών κοινωνικής εργασίας. Να σημειωθεί ότι στα προσωπικά στοιχεία δεν διευκρινίστηκε το φύλο των συμμετεχόντων, καθώς δεν τέθηκε ως μεταβλητή για την παρούσα έρευνα, επομένως το αρσενικό γένος απευθύνεται σε όλους. Οι συμμετέχοντες έχουν προϋπηρεσία από 5 ως 17 χρόνια, με τους τρεις να είναι μόνιμοι και τρεις αναπληρωτές. Όλοι έχουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών σε συναφή με την εκπαίδευση αντικείμενα, ενώ ένας κατέχει και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Επίσης, όλοι έχουν ως μητρική γλώσσα

την ελληνική και μιλούν κυρίως αγγλικά, με ένα συμμετέχοντα και κατέχει και την γερμανική.

#### **4.5 Ερευνητικό εργαλείο**

Η συνέντευξη δεν επιδέχεται ποσοτική ανάλυση και σκοπός της είναι να διερευνηθεί ένα φαινόμενο λαμβάνοντας υπόψη την οπτική του ερωτώμενου. Πρόκειται για μια καταγραφή της βιωματικής εμπειρίας του ερωτώμενου, καθώς και των απόψεων και αντιλήψεών του. Επιτρέπει τη σε βάθος εξερεύνηση των αιτίων και των λόγων κάποιων στάσεων και συμπεριφορών αφού εμπεριέχει τη δυναμική της συζήτησης (Ζαφειρόπουλος, 2005). Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορία σε βάθος ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, απόψεων, αξιών και αντιλήψεων (Ιωσηφίδης, 2003).

Τα εναλλακτικά είδη της συνέντευξης είναι η δομημένη, η αδόμητη και η ημιδομημένη. Στη δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής συμπεριφέρεται, όσο είναι δυνατό, μηχανικά και ουδέτερα. Χρησιμοποιεί ένα προκαθορισμένο και τυποποιημένο πρωτόκολλο συνέντευξης με συγκεκριμένες ερωτήσεις τις οποίες υποβάλλει με την ίδια σειρά, χωρίς να αλλοιώνει τη διατύπωση. Δεν υπάρχει περιθώριο για τη διερεύνηση του άγνωστου, μη προβλέψιμου φαινομένου, μιας νέας γνώσης, την αναζήτηση της οποίας επικαλείται η θεμελιωμένη θεωρία. Αντίθετα στην αδόμητη ή ελεύθερη συνέντευξη, το σχήμα καθορίζεται από κάθε ερωτώμενο χωριστά. Δεν υπάρχει ακριβές διάγραμμα ερωτήσεων παρά μια ανεπίσημη σειρά ερωτήσεων με μικρό έλεγχο από τον ερευνητή. Ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να μιλήσει ελεύθερα για διάφορα γεγονότα που αφορούν το γενικό θέμα της συνέντευξης. Δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις και η δομή είναι όσο το δυνατόν πιο χαλαρή και ελαστική. Σε ενδιάμεση θέση βρίσκεται η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης. Αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις κυρίως ανοικτού τύπου αλλά και κλειστού τύπου, όπως και η δομημένη συνέντευξη. Στην μορφή αυτή υπάρχει μία λίστα θεμάτων που πιθανόν να καλυφθούν στη διάρκεια της συνέντευξης. Ανάλογα δε με τις απαντήσεις που δίνει ο ερωτώμενος, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει τη σειρά των ερωτήσεων, καθιστώντας έτσι περισσότερο ευέλικτη τη ροή της συνέντευξης και επιτρέποντάς του να κάνει και πρόσθετες ερωτήσεις σε πιθανές παρεμφερείς περιοχές ενδιαφέροντος. Έτσι μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα (Ιωσηφίδης, 2003).

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή/παραγωγή δεδομένων είναι η συνέντευξη και ειδικά η ημιδομημένη συνέντευξη, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στόχος της συνέντευξης ήταν να μιλήσουν οι εκπαιδευτικοί για τις απόψεις τους αναφορικά με τη διγλωσσία ως χαρακτηριστικό ορισμένων μαθητών και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την εμπειρία τους με τυχόν επαφή με κοινωνικό λειτουργό αναφορικά με το θέμα της διαχείρισης της διγλωσσίας στο σχολείο. Αρχικά ζητήθηκαν τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Έγιναν ρωτήσεις που προσπαθούν να ανιχνεύσουν τη γνώμη και τις στάσεις του ερωτώμενου, όπως «ποια είναι η γνώμη σας...;» ή «πώς πιστεύετε ότι λειτουργεί...;» «πώς αξιολογείτε...;» κτλ. Επίσης, τέθηκαν ερωτήσεις που στόχευαν στην εύρεση και ανάδειξη της σχέσης της διγλωσσίας με τη μαθησιακή πορεία στην ελληνική, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζει η μητρική γλώσσα την εκμάθηση της ελληνικής. Τέλος, έγιναν ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό και τις βοήθειες που μπορεί ο τελευταίος να παράσχει στον εκπαιδευτικό για τη διαχείριση των ειδικών θεμάτων της εκπαίδευσης δίγλωσσων μαθητών.

#### **4.6 Παραγωγή δεδομένων**

Η παραγωγή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις που έγιναν κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2019. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν ύστερα από τη συγκατάθεσή τους να μιλήσουν για τη διγλωσσία, με βασικό κριτήριο το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών, τα προβλήματα και τις εξελίξεις γύρω από τη διγλωσσία και τη διδασκαλία των δίγλωσσων παιδιών στη γενική τάξη. Η συνέντευξη με τον κάθε συμμετέχοντα έγινε ύστερα από συνεννόηση με την ερευνήτρια και η ανταπόκρισή τους ήταν άμεση και συνεπής. Κάθε ερωτώμενος ενημερώθηκε για το ερευνητικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η συνέντευξη, το σκοπό της έρευνας και τον πανεπιστημιακό φορέα που είναι υπεύθυνος για αυτήν την ερευνητική εργασία. Τα προσωπικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα είναι απόρρητα και τα δημογραφικά στοιχεία αναφέρονται σε γενικές και ανώνυμες πληροφορίες που εξυπηρετούν την παρούσα έρευνα. Επίσης, υπήρξε η βεβαίωση ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και προσωπική, ενώ τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί η ποιότητα και η ποσότητα των ερωτήσεων, καθώς και οι συνθήκες συνοχής

και συνεκτικότητα που είναι απαραίτητες για τη συνέντευξη. Η διαδικασία ήταν διαφωτιστική σε σημεία, όμως επιβεβαίωσε την ορθή επιλογή των ερωτήσεων στο σύνολό τους. Κάθε ερωτώμενος απάντησε αρχικά στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, όπως για την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση στην εκπαίδευση, τις σπουδές του, όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω αναλυτικά. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε με τη συναίνεση κάθε συμμετέχοντα ώστε να είναι εύκολη η ανάλυση των δεδομένων. Η καταγραφή των πληροφοριών αμέσως μετά το τέλος της συνέντευξης έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους τρόπους ελέγχου και παραγωγής αξιόπιστων δεδομένων για την ανάλυση. Δύο είναι οι βασικές μέθοδοι καταγραφής των δεδομένων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης: η πρώτη με τεχνικά μέσα (μαγνητοφώνηση) και η δεύτερη με σημειώσεις. Η δυσκολία της μεθόδου των σημειώσεων έγκειται στους πολλούς περιορισμούς που έχει η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό, καθώς τα δύο κανάλια επικοινωνίας διαφέρουν ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και την απόδοση της φόρτισης που συνοδεύει την εκάστοτε εκφορά του λόγου (Κανδυλάκη, 2010). Για τους παραπάνω λόγους προτιμήθηκε η μαγνητοφώνηση.

#### **4.7 Ανάλυση δεδομένων**

Ύστερα από την παραγωγή δεδομένων μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, ακολουθεί η ανάλυσή τους ώστε να ερμηνευθούν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία των μαθητών που φοιτούν στις γενικές τάξεις του σχολείου, την επιρροή της στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο της κοινωνικής εργασίας στη διαδικασία αυτή. Η ανάλυση δεδομένων είναι το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας κατά το οποίο ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει τα στοιχεία που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις (Ματζούκας, 2007). Η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει την ανίχνευση των κοινών εκείνων εκφωνημάτων που απαντώνται στις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου σε κάθε μια ερώτηση χωριστά. Τα κοινά αυτά εκφωνήματα αποτελούν τις μονάδες προς ανάλυση των απαντήσεων (Ryan & Bernard, 2000). Η διαδικασία της ανάλυσης είναι που νοηματοδοτεί την έρευνα στο σύνολό της, καθώς από την ερμηνεία των δεδομένων είναι εφικτό να παραχθεί η νέα γνώση.

Σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994) η ποιοτική ανάλυση γίνεται σε τρία βήματα. Προηγείται η αναγωγή των δεδομένων, έπειτα η έκθεση των δεδομένων και



τέλος η εξαγωγή και πιστοποίηση των συμπερασμάτων (Punch, 2009). Το πρώτο βήμα που έγινε στην παρούσα διαδικασία ανάλυσης ήταν η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους, ώστε με την ανάγνωση των διαλόγων να είναι σε θέση ο ερευνητής να κατανοήσει τα δεδομένα και να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη επί των απαντήσεων που έλαβε (Ματζούκας, 2007). Έπειτα, επιχειρήθηκε η εύρεση των κοινών και εφάμιλλων απαντήσεων που εντοπίζονται για κάθε ερώτηση σε καθέναν από τους έξι ερωτώμενους και η απομόνωση των εκφωνημάτων εκείνων που παράχθηκαν από κοινού σε κάθε ερώτηση. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συστηματική ανάγνωση των απαντήσεων και των απομονωμένων εκφωνημάτων, τα αποτελέσματα της οποίας οδήγησαν σε κωδικοποίηση των δεδομένων και τη δημιουργία Κωδικών με στόχο την απόδοση νοήματος στα δεδομένα. Η ταξινόμηση των Κωδικών έγινε με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και τις επιμέρους ερωτήσεις για κάθε άξονα. Ακολούθησε η έκθεση δεδομένων κατά την οποία παρουσιάζονται τα δεδομένα σε μορφή πινάκων αναφορικά με κάθε ερώτηση της συνέντευξης. Τέλος, έγινε η εξαγωγή συμπερασμάτων, κατά την οποία συζητήθηκαν οι απαντήσεις κάθε συνεντευξιαζόμενου οργανωμένες ανά θεματικό άξονα και σύμφωνα με τις επιμέρους ερωτήσεις (κατηγορίες) της συνέντευξης, τόσο ως προς τις κοινές απαντήσεις όσο και ως προς τα επιμέρους στοιχεία των απαντήσεων.

#### **4.8 Αποτελέσματα ερευνητικής διαδικασίας**

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά (Miles & Huberman, 1994). Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψαν Κωδικοί, 50 τον αριθμό, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 11 κατηγορίες που προέκυψαν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης και εντάχθηκαν στους τρεις θεματικούς άξονες της συνέντευξης. Η κατηγοριοποίηση έγινε ως εξής:

##### Θεματικοί άξονες

1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία
2. Η διγλωσσία ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας
3. Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

##### Κατηγορίες

1. Απόψεις για τη διγλωσσία
2. Η λειτουργία της διγλωσσίας στα παιδιά
3. Η επικοινωνία στα δίγλωσσα παιδιά
4. Η ηλικία ως παράγοντας στη δίγλωσση εξέλιξη του ατόμου
5. Συνύπαρξη δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών
6. Προσέγγιση δίγλωσσων παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
7. Πρόοδος δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο
8. Επιρροή της μητρικής στην εκμάθηση της ελληνικής
9. Διαχείριση ζητημάτων των δίγλωσσων παιδιών
10. Συνεργασία με σχολικό κοινωνικό λειτουργό
11. Υποστηρικτική λειτουργία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη διγλωσσία

Ακολουθεί η λεπτομερής ανάλυση με το σχήμα που ήδη αναφέρθηκε.

#### **4.8.1. 1ος θεματικός άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία**

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με δίγλωσσο πληθυσμό αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη διαχείριση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Βασική μέριμνα επίσης είναι και η ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον χωρίς προβλήματα που θα εμποδίσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κοινωνική αλληλεπίδραση στον χώρο του σχολείου (Δραγώνα, 2007). Για την περάτωση των παραπάνω είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τι ορίζεται ως διγλωσσία και πώς αυτή γίνεται βασικό γνώρισμα του μαθησιακού προφίλ του παιδιού. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία ως κατάσταση και την αξιολογούν στο πλαίσιο του ελληνικού γενικού σχολείου, τόσο σε γλωσσικό επίπεδο όσο και σε πολιτισμικό (Κοσσυβά, 2014).

Ο 1<sup>ος</sup> θεματικός άξονας αφορά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία. Ακολουθεί ο πίνακας 1 στον οποίο δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα με τις κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

*Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων – 1<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας*

<b>1<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία</b>	
Κατηγορίες	Κωδικοί
1. Απόψεις για τη διγλωσσία	ΑΠΑΛΛΠΟΛΣΚΟΠ: απαλλαγμένη από πολιτικές σκοπιμότητες ΔΙΕΥΡΕΠΙΚ: διεύρυνση επικοινωνίας ΠΡΟΣΔΙΔΕΛΛ: προσοχή στη διδασκαλία της ελληνικής ΗΛΕΚΜΓΛΩΧΡΗ: ηλικία, εκμάθηση και γλωσσική χρήση ΦΥΣΚΟΙΝΣΥΝΘ: φυσική και κοινωνική συνθήκη
2. Η επίδραση της διγλωσσίας στα παιδιά	ΕΠΙΚΑΠΟΜ: επικοινωνία ή απομόνωση ΠΕΡΜΗΤΡ: περιορισμός της μητρικής ΔΙΤΤΡΟΓΛΩΣΚΕ: διττός τρόπος γλώσσας και σκέψης ΠΑΡΕΚΜΧΡΗ: παράλληλη εκμάθηση και χρήση
3. Η επικοινωνία στα δίγλωσσα παιδιά	ΑΡΝΕΘΝΣΤΙΓ: αρνητική λόγω εθνικισμού και στιγματισμού ΔΥΣΚΕΝΑΛΚΩΔ: δυσκολία στην εναλλαγή κώδικα ΘΕΤΦΟΡΠΟΛ: θετική ως φορέας πολιτισμού ΘΕΤΕΠΑΑΚΜΗΤΡ: θετική με επαρκή τη μητρική
4. Η ηλικία ως παράγοντας στη δίγλωσση εξέλιξη του ατόμου	ΣΗΜΜΙΚΗΛ: σημαντική σε μικρή ηλικία ΣΗΜΚΑΤΜΗΤ: σημαντική η κατάκτηση της μητρικής ΠΡΟΣΔΙΔ: προσαρμογή της διδασκαλίας

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους Κωδικούς των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 1<sup>ου</sup> θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

### *Απόψεις για τη διγλωσσία*

Στην πρώτη αυτή φάση της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να πουν την προσωπική τους γνώμη για τη διγλωσσία. Η γενική αποτίμηση είναι ότι η διγλωσσία κρίνεται ως μια θετική κατάσταση για το άτομο, αν και εφόσον το δίγλωσσο άτομο δεν αντιμετωπίζεται από το κοινωνικό περιβάλλον υποτιμητικά, λόγω πολιτικών και εθνικιστικών σκοπιμοτήτων. Θετική κρίνεται η διεύρυνση του πεδίου επικοινωνίας που προσφέρει η διγλωσσία στο άτομο, τόσο ως προς το πλήθος των ανθρώπων με τους οποίους μπορεί να έρθει σε επαφή, όσο και αναφορικά με τις διαθέσιμες γλώσσες που έχει το άτομο και μπορεί να αλλάζει γλωσσικό κώδικα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι για να είναι θετική η διγλωσσία, πρέπει να δοθεί προσοχή στη διδασκαλία της ελληνικής και ταυτόχρονα να μην λογίζεται η μητρική γλώσσα ως εμπόδιο στη μάθηση. Κοντά σε αυτό είναι και η άποψη ότι η διγλωσσία πραγματώνεται με θετικό τρόπο και σε αυτό συμβάλλει η ηλικία εκμάθησης, οι τρόποι εκμάθησης και η γλωσσική χρήση, όπως διατυπώνεται από τον 5<sup>ο</sup> συνεντευξιαζόμενο: *«Η γνώση και η χρήση των δύο γλωσσών μπορεί να λειτουργήσει κάποιες φορές ως πλεονέκτημα και κάποιες άλλες ως μειονέκτημα. Έχει να κάνει με την ηλικία που μαθαίνει κανείς μια γλώσσα, το πώς και το πού τη μαθαίνει καθώς και το πού και γιατί τη χρησιμοποιεί.»* (5<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 13-11-2019). Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν τη διγλωσσία οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με τις συνθήκες κατάκτησης των γλωσσικών συστημάτων και τη γλωσσική χρήση. Τέλος, η διγλωσσία θεάται ως φυσικό και κοινωνικό επακόλουθο, αν αναλογιστεί κανείς την αθρόα μετακίνηση πληθυσμών, το φαινόμενο της μετανάστευσης και ειδικά για τη Θράκη την αρμονική συμβίωση ελλήνων και μουσουλμάνων που μιλούν την τουρκική, η διγλωσσία είναι μια φυσιολογική κατάσταση και όχι η μονογλωσσία. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο 4<sup>ος</sup> συνεντευξιαζόμενος *«Η διγλωσσία πρέπει να αξιοποιηθεί ως αφορμή για προσεκτικότερη διδασκαλία της ελληνικής και να μην εκληφθεί ως εμπόδιο»* (4<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 16-10-2019). Γίνεται φανερό ότι αναγνωρίζεται η ανάγκη της διατήρησης της διγλωσσίας των παιδιών σε αντίθεση με την προώθηση της μονογλωσσίας και των τακτικών αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τον εκπαιδευτικό, ο δίγλωσσος μαθητής θα αποκτήσει την ελληνική μόνο αν διδαχτεί με συγκεκριμένες μεθόδους και ταυτόχρονα να διατηρήσει την επαφή του με τη μητρική του γλώσσα.

### ***Η επίδραση της διγλωσσίας στα παιδιά***

Η επίδραση της διγλωσσίας στα παιδιά είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, τονίστηκε η έννοια των προκαταλήψεων που μπορεί να επικρατούν σε κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα τα δίγλωσσα παιδιά να στιγματίζονται κοινωνικά επειδή δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα αλλά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2). Η διγλωσσία μπορεί να είναι για τα παιδιά μια ευκαιρία για επικοινωνία ή μια αιτία για κοινωνική απομόνωση. Επίσης, αυτό που ανέφεραν είναι ότι τα παιδιά συχνά μπαίνουν στη διαδικασία περιορισμού της μητρικής γλώσσας, ώστε να αποκτήσουν επαρκώς την επίσημη γλώσσα του σχολείου, τη γλώσσα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις *«η μια γλώσσα αντιμάχεται την άλλη»* (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019). Όμως, από μια θετική οπτική γωνία, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά βιώνουν χάρη στη διγλωσσία μια ευρύτητα πνεύματος και υιοθετούν ένα διττό τρόπο σκέψης και θέασης του κόσμου μέσα από τα δύο γλωσσικά συστήματα. Η πρόσβαση σε δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα οδηγεί στην εμβάθυνση στη γλωσσική χρήση και την ολιστική αντίληψη του κόσμου: *«...Η διγλωσσία βοηθά σε μια ολιστική αντίληψη του κόσμου, καθώς αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από δύο διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της σκέψης λόγω των δύο συστημάτων γλώσσας που έχουν κατακτηθεί.»* (3<sup>ος</sup> συν., Μουσικός, 29-11-2019). Η διττότητα αυτή επιτυγχάνεται για το παιδί αν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, γίνεται παράλληλη κατάκτηση των δύο συστημάτων και παράλληλη γλωσσική χρήση τόσο στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον.

### ***Η επικοινωνία στα δίγλωσσα παιδιά***

Σχολιάζοντας την επικοινωνία στα δίγλωσσα παιδιά οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στο ζήτημα των κοινωνικών διακρίσεων που βασίζονται σε προκαταλήψεις αναφορικά με πληθυσμούς που μιλούν άλλη από την ελληνική και διαμένουν στην ελληνική επικράτεια. Έτσι η γλώσσα μπορεί να είναι φορέας πολιτισμού αλλά μπορεί να λογίζεται και ως φορέας στιγματισμού για ένα δίγλωσσο παιδί, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η επικοινωνία του με τα μονόγλωσσα παιδιά ή να έχει δυσκολία στην εναλλαγή κώδικα, προκειμένου να επικοινωνήσει κατάλληλα σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας: *«...Τα δίγλωσσα παιδιά αποφεύγουν την επικοινωνία με τα μονόγλωσσα από φόβο μήπως γελοιοποιηθούν και επειδή νιώθουν περισσότερο άνετα...με τα*

δίγλωσσα παιδιά» (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019). Η επικοινωνία διευκολύνεται για το δίγλωσσο παιδί αν «...χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες τις οποίες έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό...αν τη μητρική δεν την έχει κατακτήσει επαρκώς, τότε θα έχει δυσκολίες.» (5<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 13-11-2019). Με άλλα λόγια, και πάλι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επαρκή κατάκτηση και των δύο συστημάτων ώστε το παιδί να κρίνεται ως επαρκής ομιλήτης και στα δύο γλωσσικά συστήματα και να αλλάζει γλωσσικό κώδικα με ευκολία. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το δίγλωσσο παιδί δεν έχει αποκτήσει την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, πέρα από την κοινωνική απομόνωση, βιώνει και αισθήματα ντροπής για τη μητρική, που νοείται ως εμπόδιο στην κοινωνική και γλωσσική προσαρμογή του. Επομένως, για την επιτυχή επικοινωνία του δίγλωσσου παιδιού τίθεται ως προϋπόθεση η κατάκτηση και των δύο συστημάτων χωρίς προκαταλήψεις.

### ***Η ηλικία ως παράγοντας στη δίγλωσση εξέλιξη του ατόμου***

Ολοκληρώνοντας τον 1<sup>ο</sup> άξονα της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχολιάσουν τον παράγοντα ηλικία στη δίγλωσση εξέλιξη του παιδιού. Το σημείο στο οποίο συνηγορούν όλοι είναι ότι η έκθεση του παιδιού στα δύο γλωσσικά συστήματα από μικρή ηλικία είναι καθοριστική για ομαλή δίγλωσση εξέλιξή του. Επίσης, τονίζεται η σημαντικότητα της επαρκούς κατάκτησης της μητρικής γλώσσας: «Θεωρώ ότι τα δίγλωσσα παιδιά που μεταναστεύουν σε μια ηλικία στην οποία έχουν κατακτήσει τη μητρική τους γλώσσα, μπορούν όχι μόνο να συνεχίσουν να την μαθαίνουν αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθεια αυτή αρκετές γνώσεις και στη Γ2» (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019). Σε επίπεδο εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διευκολύνει το δίγλωσσο παιδί, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στο ρυθμό εκμάθησης του δίγλωσσου παιδιού, ως μέρος των ατομικών χαρακτηριστικών του: «...Καλό είναι να γίνεται (η διδασκαλία) με σεβασμό στον ιδιαίτερο τρόπο εκμάθησης του παιδιού, με ανοχή στα λάθη, με επιμονή και ενθάρρυνση.» (6<sup>ος</sup> συν., 17-10-2019). Επομένως, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσέγγιση και τις προθέσεις του εκπαιδευτικού, ώστε να σημειώσει ο δίγλωσσος μαθητής εντέλει σχολική επιτυχία. Η εξατομίκευση του προγράμματος διδασκαλίας αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την εκπαίδευση στη ελληνική και την ταυτόχρονη διατήρηση της διγλωσσίας.

**4.8.2. 2ος θεματικός άξονας: η διγλωσσία ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας**  
 Στον 2<sup>ο</sup> θεματικό άξονα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με το πώς διαχειρίζονται τυχόν προβλήματα που προκύπτουν εντός της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προβλήματα όπως προκύπτει αφορούν τη γλωσσική εκπαίδευση και τη γλωσσική επικοινωνία, καθώς και την κοινωνικοποίηση των δίγλωσσων μαθητών που δυσχεραίνει λόγω της γλωσσικής διαφορετικότητας (Γκαϊναρτζή, 2018). Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τις συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη και τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, με στόχο την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου και την ομαλή συνύπαρξη. Πιο συγκεκριμένα, συζήτησαν για τη συνύπαρξη μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών στη σχολική τάξη, για τη γλωσσική πρόοδο και τη συμβολή ή τροχοπέδη της μητρικής σε αυτήν τη διαδικασία, καθώς και για τους τρόπους υποστήριξης των δίγλωσσων παιδιών στην εκμάθηση της ελληνικής αλλά και στη γενικότερη παρουσία τους στη σχολική τάξη.

Ο 2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας αφορά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακολουθεί ο πίνακας 2 στον οποίο δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα 2 με τις κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

*Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων – 2<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας*

<b>2<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: η διγλωσσία ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας</b>	
Κατηγορίες	Κωδικοί
5. Συνύπαρξη δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών	ΚΑΤΚΟΙΝΩ: κατανόηση από την κοινωνία ΟΧΑΠΟΚΡΑΤΣ: όχι αποκλεισμό λόγω ρατσισμού ΑΠΟΤΔΙΑΠΟΛΕΚ: αποτυχία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ΚΑΘΑΠΟΚΓ2: καθυστερημένη απόκτηση Γ2 ΓΛΩΣΠΟΛΑΝΤ: γλωσσική και πολιτισμική ανταλλαγή ΕΛΛΗΓΛΩΣΧ: η ελληνική μόνο ως

	γλώσσα του σχολείου ΓΕΝΔΥΣΚΣΥΝ: γενικές δυσκολίες συνύπαρξης
6. Προσέγγιση δίγλωσσων παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	ΜΟΝΓΛΩ: όπως τα μονόγλωσσα ΠΑΡΒΟΗ: παροχή βοήθειας ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ: πολυαισθητηριακή προσέγγιση
7. Πρόοδος δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο	ΚΑΚΠΡΟ: κακή πρόοδος ΠΕΡ: περιθωριοποίηση ΕΛΛΚΑΤΓ1Γ2: ελλιπής κατάκτηση της Γ1 και/ή της Γ2 ΕΛΛΚΙΝΜΑΘ: έλλειψη κινήτρων μάθησης
8. Επιρροή της χρήσης της μητρικής στην εκμάθηση της ελληνικής	ΑΡΝΧΡΗΜΗΤ: αρνητική χρήση της μητρικής ΘΕΤΧΡΗΜΗΤ: θετική χρήση της μητρικής ΕΚΠΕΛΛΗΟΙΚ: εκπαίδευση ελληνικών για την οικογένεια ΜΗΕΠΗΡ: μη επηρεασμός
9. Διαχείριση ζητημάτων των δίγλωσσων παιδιών	ΣΧΕΜΑΘΕΚΠ: σχέση μαθητή εκπαιδευτικού ΑΠΟΦΓΚΕΤ: αποφυγή γκετοποίησης ΕΝΔΙΔΕΛΛΗ: ενίσχυση διδασκαλίας της ελληνικής ΠΡΟΔΙΕΚΠ: προώθηση δίγλωσσης εκπαίδευσης

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους Κωδικούς των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 2<sup>ου</sup> θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

### ***Συνύπαρξη δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών***

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το πώς πιστεύουν ότι λειτουργεί η συνύπαρξη δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών μέσα στην τάξη. Σε γενικές γραμμές αναφέρθηκαν δυσκολίες οι οποίες αφορούν τόσο γλωσσικές διαφορές όσο



και ζητήματα κουλτούρας και πολιτισμικής διαφοράς. Για τους εκπαιδευτικούς είναι επιτακτική ανάγκη να γίνουν αποδεκτοί από το σύνολο της κοινωνίας οι δίγλωσσοι πληθυσμοί της μειονότητας της Θράκης, καθώς αυτή η αποδοχή θα αντανακλάται και στη μικρή κοινωνία του σχολείου. Έτσι, αποφεύγεται ο κοινωνικός αποκλεισμός, που έχει τη βάση του σε ρατσιστικές προκαταλήψεις. Σημειώνεται ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται κάποιο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που συνεπάγεται τη μείωση μορφωτικών ευκαιριών για τα δίγλωσσα παιδιά. Στις περιπτώσεις που έχει αποκτηθεί επαρκώς η απόκτηση της ελληνικής από τους δίγλωσσους μαθητές αναφέρονται περιστάσεις επικοινωνίας κατά τις οποίες επιτυγχάνεται η γλωσσική και πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ των παιδιών. Η συνθήκη αυτή όμως στηρίζεται σε γλωσσικά κριτήρια, τα οποία τις περισσότερες φορές δεν ικανοποιούνται, οπότε και η αρμονική συνύπαρξη καθίσταται δύσκολη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «...Αν μιλάμε για παιδιά που μετά από μια ηλικία προσπαθούν να μάθουν μια γλώσσα ενώ έχουν την τουρκική ως μητρική και ζουν σε κλειστές κοινωνίες της Θράκης, τότε τα πράγματα δυσκολεύουν...» (3<sup>ος</sup> συν., Μουσικός, 29-11-2019). Από τα λεγόμενα συνάγεται ότι τα σοβαρά προβλήματα έχουν παιδιά με προφίλ καθυστερημένης διγλωσσίας, ιδίως μετά την ηλικία των 8 ετών, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν την ελληνική ως μια ξένη γλώσσα. η συνθήκη αυτή εγείρει και τις μεγαλύτερες δυσκολίες μάθησης και συνύπαρξης.

### ***Προσέγγιση δίγλωσσων παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία***

Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση του πώς προσεγγίσουν εν γένει τα δίγλωσσα παιδιά, ειδικά σε ζητήματα μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης. Κατά γενική ομολογία απάντησαν ότι τα προσεγγίσουν όπως και τα μονόγλωσσα παιδιά, παρέχοντας κάποιες επιπλέον βοήθειες. Οι βοήθειες είναι άμεσες, μέσα από επιπλέον επεξηγήσεις και υπομονή για τις δυσκολίες, την επαλήθευση της αποκτηθείσας γνώσης και τις διευκρινίσεις. Η έμμεση βοήθεια που προσφέρεται γίνεται πιο οργανωμένα, μέσω της διδασκαλίας με πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, που περιλαμβάνουν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα για τη μετάδοση της πληροφορίας κατά την ώρα του μαθήματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τους δίγλωσσους μαθητές όπως και τους μονόγλωσσους, κυρίως λόγω της ελλιπούς εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: «...Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει τα παιδιά αυτά σαν να είναι μονόγλωσσα και να

διαθέτουν ένα μονοπολιτισμικό μορφωτικό κεφάλαιο. Δεν προωθεί διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια για τα δίγλωσσα παιδιά, οπότε ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να εφαρμόζει μια κοινή εκπαίδευση για όλους.» (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019).

### ***Πρόοδος δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο***

Η επόμενη ερώτηση που προέκυψε ως φυσικό επακόλουθο στο πλαίσιο της συζήτησης αφορούσε την πρόοδο των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο. Γίνεται κατανοητό από τα προηγούμενα στοιχεία που ήδη αναφέρθηκαν, ότι αναμένεται τα παιδιά να αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες και να μην φτάνουν τους διδακτικούς στόχους που προβλέπονται για την ηλικία τους. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς στο σύνολό τους δήλωσαν ότι τα παιδιά σημειώνουν κακή πρόοδο, εξαιτίας μιας σειράς προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά εκκινούν από την ελλιπή κατάκτηση τόσο της μητρικής όσο και της κυρίαρχης ελληνικής σε σχολείο και κοινότητα. Ως εκ τούτου τα δίγλωσσα παιδιά περιθωριοποιούνται «...και το πλεονέκτημα που μπορεί να δημιουργηθεί με τη χρήση δύο γλωσσών, τελικά μετατρέπεται σε μειονέκτημα.» (1<sup>ος</sup> συν., πληροφορικός, 10-11-2019). Η ατελής γνώση της γλώσσας σε συνδυασμό με τη στοχοποίηση και τη διατάραξη του αισθήματος του ανήκειν έχει ως συνέπεια την έλλειψη κινήτρων για μάθηση, μέσα σε έναν φαύλο κύκλο σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής αποστέρησης. Η απόσταση, δε, ανάμεσα στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και τη μητρική γλώσσα του παιδιού ενισχύει αυτήν την αποσταθεροποίηση: «Όταν η μη επαρκής γνώση της γλώσσας του σχολείου αποτελεί εμπόδιο πρόσβασης στη γνώση, η πρόοδος είναι μικρή και αργή...» (5<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 13-11-2019).

### ***Επιρροή της χρήσης της μητρικής στην εκμάθηση της ελληνικής***

Στη συνέχεια της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν για την επιρροή της χρήσης της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της κυρίαρχης ελληνικής, με στόχο την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για το αν και κατά πόσο η μητρική συμβάλλει στα προβλήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν, καθώς για κάποιους η χρήση της μητρικής θεωρείται αρνητική, για κάποιους θετική, για κάποιους ουδέτερη, ενώ υποστηρίζεται και η άποψη ότι η ελληνική πρέπει να διδάχτεί σε όλη την οικογένεια, γεγονός που υπονοεί

τον περιορισμό της χρήσης της μητρικής, σε κάποιο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της μητρικής γλώσσας θεωρείται ότι επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία για λόγους κοινωνικούς που δεν αφορούν τη γλώσσα καθαυτή ως σύστημα. Η χρήση της μητρικής ενισχύει τη ρατσιστική προκατάληψη και την προπαγάνδα που δέχονται τα παιδιά ως περιθωριακή κοινωνική ομάδα, ώστε να αναμένεται από αυτά να σημειώσουν σχολική αποτυχία και αυτή η εξέλιξη επιβεβαιώνεται. Στον αντίποδα στέκεται η άποψη ότι πρέπει να ενθαρρύνεται η χρήση της μητρικής, καθώς δεν επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της ελληνικής, αλλά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να ενισχύεται εξίσου με την εκμάθηση της κυρίαρχης ελληνικής. Κοντά σε αυτήν τη θέση βρίσκεται και η άποψη ότι η χρήση της μητρικής δεν επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής. Η απόκτηση της ελληνικής βασίζεται εξολοκλήρου στη διδακτική πράξη και δεν επηρεάζεται από εξωδιδακτικούς ή κοινωνικούς παράγοντες. Τέλος, για τους εκπαιδευτικούς μια λύση που διευκολύνει τη χρήση και των δύο συστημάτων είναι η εκμάθηση της κυρίαρχης ελληνικής από όλη την οικογένεια, ώστε να ενθαρρύνεται το παιδί για μάθηση και παρακολούθηση του σχολείου: *«Σαφώς θα πρέπει οπωσδήποτε να παρέχει ερεθίσματα ελληνικής γλώσσας...να μιλάνε μεταξύ τους ή ακόμη κι αν δεν μπορούν, να το καλοδέχονται όταν τα παιδιά ή τα αδέρφια μιλάνε ελληνικά μεταξύ τους.»* (6<sup>ος</sup> συν., 17-10-2019).

### ***Διαχείριση ζητημάτων των δίγλωσσων παιδιών***

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται ζητήματα που αφορούν τα δίγλωσσα παιδιά και ποια είναι αυτά τα μέσα που λειτουργούν υποστηρικτικά. Οι εκπαιδευτικοί καταρχήν τόνισαν την ανθρώπινη σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, που δεν εμπίπτει στο γνωστικό πεδίο, αλλά ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσα από την υποστηρικτική σχέση με τον ενήλικα. Σαφώς αναφέρουν τη γλώσσα και προτάσσουν ως βασική μέριμνα προς τα δίγλωσσα παιδιά την ενίσχυση της διδασκαλίας της ελληνικής, την αποφυγή της γκετοποίησης και την προώθηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Τους ενθαρρύνω να αξιοποιούν τις γνώσεις τους στη μητρική τους γλώσσα, να την μιλούν μεταξύ τους, χωρίς να παραμελούν την εκμάθηση της ελληνικής. Αυτό που θα βοηθούσε θα ήταν η εφαρμογή δίγλωσσων μορφών εκπαίδευσης, οι οποίες θα ήταν ανοιχτές και για τους*

έλληνες μαθητές. *Μ' αυτόν τον τρόπο θα αποφεύγονταν μια πιθανή γκετοποίηση των δίγλωσσων μαθητών.*» (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019). Αξιοσημείωτη είναι, δε, η απάντηση του 5ου συνεντευξιαζόμενου, ο οποίος καταφεύγει στη λύση της χρήσης μιας ενδιάμεσης γλώσσας, όταν ο ίδιος δεν γνωρίζει τη μητρική του μαθητή και ο μαθητής έχει ελλείψεις στην ελληνική. Η συνθήκη αυτή, αν και ιδιαίτερη, όμως προωθεί τη διαπολιτισμικότητα, καθώς εκδηλώνεται σεβασμός σε κάθε γλωσσικό σύστημα και προάγεται ως κύριος στόχος η επαρκής επικοινωνία και η απόκτηση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή: «...*Αν δεν γνωρίζουν επαρκώς την επίσημη γλώσσα του σχολείου, φροντίζω να μάθω αν γνωρίζουν κάποια που να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ως ενδιάμεση όταν κάτι δεν τους γίνεται κατανοητό.*» (5<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 13-11-2019).

#### **4.8.3. 3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση**

Ο άξονας 3 περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε δύο περιεκτικές ερωτήσεις για τη συνεργασία τους με την σχολικό κοινωνικό λειτουργό στο πλαίσιο του σχολείου, προκειμένου να λύσουν προβλήματα που βρίσκονται έξω από τη σφαίρα των γνώσεων και των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Τέτοια προβλήματα αφορούν την κοινωνική ζωή του σχολείου, την επιρροή της οικογένειας στη σχολική ζωή, τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα και τη ρύθμιση των προβληματικών καταστάσεων που αναφέρθηκαν σε ό,τι αφορά τη διγλωσσία και τη συνύπαρξη των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαίδευση (Κανδυλάκη, 2014). Διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη δράση της κοινωνικής λειτουργού εντός και εκτός της τάξης, για το πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση με τη σχολική κοινωνική λειτουργό και τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Πέρα από τις άμεσες πληροφορίες που έδωσαν, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας με σχολικό κοινωνικό λειτουργό, συγκεκριμένα οι τρεις από τους έξι έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν και όχι σε σταθερή βάση, γεγονός που εγείρει σημαντικά ζητήματα θεσμικού πλαισίου και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σημαντικός παράγοντας της οποίας είναι οι εφαρμογές της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας (Κατσαμά, 2014).

Ο 3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας αφορά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση

Ακολουθεί ο πίνακας 3 στον οποίο δίδεται μια συνοπτική εικόνα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα 3 με τις κατηγορίες, τους Κωδικούς και τους εννοιολογικούς ορισμούς στους οποίους αντιστοιχούν.

*Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων – 3<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας*

<b>3<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση</b>	
10. Συνεργασία με σχολικό κοινωνικό λειτουργό	ΑΡΝ: αρνητική απάντηση ΘΕΤ: θετική απάντηση ΔΡΑΑΠΟΔΜΑΘ: δράσεις για την αποδοχή μαθητή ΣΥΝΕΚΠ: συνεργασία με εκπαιδευτικό ΡΥΣΥΜΠΙΜΑΘ: ρύθμιση συμπεριφοράς μαθητή ΠΡΟΠΑΡΤΑΞ: πρόγραμμα παρέμβασης στην τάξη ΠΑΡΜΑΘΗΟΙΚ: παρέμβαση σε μαθητή και οικογένεια
11. Υποστηρικτική λειτουργία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη διγλωσσία	ΔΙΑΜΣΧΟΙΚ: διαμεσολάβηση σχολείου και οικογένειας ΔΙΑΧΡΑΤΣΣΥΜΠ: διαχείριση ρατσιστικών συμπεριφορών ΕΞΟΜΕΝΤΤΑΞ: εξομάλυνση εντάσεων στην τάξη ΕΚΠΑΝΜΑΘ: εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητή ΣΥΝΣΧΟΛΚΟΙΝ: σύνδεση σχολείου και κοινότητας

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αντιστοιχούν στους Κωδικούς των απαντήσεων σε ερωτήσεις του 3<sup>ου</sup> θεματικού άξονα, με παράλληλη ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των απαντήσεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

#### ***Συνεργασία με σχολικό κοινωνικό λειτουργό***

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συζητήσουν τη συνεργασία που τυχόν είχαν στο παρελθόν με σχολική κοινωνική λειτουργό και να αναφέρουν την εμπειρία τους από αυτήν τη συνεργασία. Από τους έξι εκπαιδευτικούς οι τρεις απάντησαν θετικά, ενώ οι άλλοι τρεις δεν είχαν ποτέ μια ανάλογη εμπειρία, γεγονός που δείχνει την ελλιπή στήριξη από πλευράς πολιτείας της δράσης του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία της Θράκης. Για τους τρεις εκπαιδευτικούς που μοιράστηκαν την εμπειρία τους στο πλαίσιο της συνέντευξης, αυτή κρίνεται σε γενικές γραμμές θετική: *«Ιδιαίτερα βοηθητικός ο ρόλος του. Τόσο εντός του σχολείου αλλά και στη διασύνδεση με την τοπική κοινωνία. Θυμάμαι τις ενδιαφέρουσες δράσεις που είχαν διοργανώσει για την αποδοχή και τη μοναδικότητα των ατόμων. Μέσα από αυτές αλλά και με τις συζητήσεις μαζί του βλέπουμε και αντιμετωπίζουμε τους μαθητές με μια άλλη οπτική, με ενσυναίσθηση.»* (1<sup>ος</sup> συν., πληροφορικός, 10-11-2019).

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η σχολική κοινωνική λειτουργός ανέλαβε δράσεις για την αποδοχή και την ενσωμάτωση μαθητή παρά τη διαφορετικότητά του, καθώς και τη βοήθεια στον εκπαιδευτικό για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ως απαραίτητου συστατικού στις σχέσεις με τον μαθητικό πληθυσμό: *«...Έμαθα πολλά και συνειδητοποίησα άλλα τόσα. Βοηθήθηκα πολύ στους χειρισμούς των μαθητών που δημιουργούν δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο...»* (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019). Επίσης, η σχολική κοινωνική λειτουργός ανέλαβε τη ρύθμιση συμπεριφοράς μαθητών από κάθε υποομάδα της τάξης, με αποτέλεσμα την εξομάλυνση συμπεριφορών και στάσεων των παιδιών. Εφαρμόστηκαν προγράμματα παρέμβασης στη γενική τάξη, καθώς και προγράμματα παρέμβασης μεταξύ μαθητή, οικογένειας και σχολείου: *«Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού εξομάλυνε πολύ τις συμπεριφορές και τις στάσεις των μαθητών...και τα αποτελέσματα ήταν ορατά ακόμη και στις οικογένειες των μαθητών...»* (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019).

### ***Υποστηρικτική λειτουργία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη διγλωσσία***

Η τελευταία ερώτηση που τέθηκε στη συνέντευξη απευθύνθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το αν είχαν συνεργαστεί με σχολικό κοινωνικό λειτουργό ή όχι. Η ερώτηση αφορούσε τις απόψεις τους για το πώς θα υποστήριζε ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός την εκπαιδευτική πράξη των δίγλωσσων παιδιών και την κοινωνική ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν

καταρχήν τη διαμεσολάβηση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού μεταξύ σχολείου και οικογένειας, δεδομένων των πολλαπλών προβλημάτων που παρουσιάζουν οι οικογένειες μειονοτήτων στην περιοχή της Θράκης, αλλά και της ήδη εφαρμοσμένης παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας σε σχολεία του νομού: «...Ένα σχολείο που υποστηρίζεται με μόνιμη και σταθερή παρουσία σχολικού κοινωνικού λειτουργού λειτουργεί πολύ καλύτερα σε όλα τα επίπεδα...Ο κοινωνικός λειτουργός χειρίζεται με επιδεξιότητα τις καταστάσεις που αφορούν τους μαθητές, ενώ παράλληλα δείχνει μια διαφορετική οπτική στους εκπαιδευτικούς που τους διευκολύνει στην κατανόηση αλλά και την προσέγγιση των μαθητών.» (2<sup>ος</sup> συν., φιλόλογος, 24-11-2019). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανάγκη για παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού ώστε να καταστούν διαχειρίσιμες οι ρατσιστικές συμπεριφορές που σημειώνονται στο σχολείο και να παύσουν οι εντάσεις εντός της σχολικής τάξης μεταξύ των υποομάδων των μαθητών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι χρήσιμη η εξατομικευμένη παρέμβαση του σχολικού κοινωνικού λειτουργού για την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ορισμένων μαθητών. Τέλος, αναφέρθηκε ότι στην περιοχή της Θράκης υπάρχει μεγάλη ανάγκη για σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, ώστε να προωθηθεί η έννοια της αποδοχής, της συμπερίληψης και η άρση της γκετοποίησης των δίγλωσσων μειονοτήτων: «...Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συμβάλει με την οπτική του...τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διγλωσσία, όπως ρατσισμός, υποτίμηση, χλευασμός, απομόνωση, γκετοποίηση...Να οργανώσει βιωματικές δραστηριότητες για την ενίσχυση των δεσμών στην τάξη...» (6<sup>ος</sup> συν., 17-10-2019). Η σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα είναι στις αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού και προάγουν την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της κοινότητας στο σύνολό της για θέματα συμπερίληψης και ετερότητας που εκφράζονται με τη διγλωσσία.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>. Συζήτηση**

### **5.1 Συμπεράσματα**

Η διγλωσσία αποτελεί ένα μείζον ζήτημα για την εκπαιδευτική κοινότητα σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της συνεχούς μετακίνησης πληθυσμών προς χώρες υποδοχής όπου ομιλείται μια γλώσσα άλλη της μητρικής. Η μετακίνηση αυτή οδηγεί διαχρονικά στην ανάπτυξη μειονοτήτων που καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, διατηρώντας ταυτόχρονα τα ειδικά πολιτισμικά

και γλωσσικά τους χαρακτηριστικά ως μέρος της πολιτισμικής παρακαταθήκης. Όμως ειδικά για τα παιδιά μειονοτήτων το γλωσσικό ζήτημα είναι ανάγκη να αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται η δίγλωσση εκπαίδευση, με τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και την ταυτόχρονη επαρκή έκθεση και εκπαίδευση στην κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας. Σε αυτήν τη διαδικασία κυρίαρχο ρόλο κατέχει ο λειτουργός της εκπαίδευσης, ο οποίος πρέπει να υποστηρίζεται μεθοδολογικά, διεπιστημονικά και κυρίως θεσμικά ώστε να εξασφαλίζει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση για κάθε παιδί, αποθαρρύνοντας συμπεριφορές γκετοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από την έκφραση ρατσιστικής προπαγάνδας στη σχολική κοινότητα. Στην προσπάθειά του αυτή πρέπει να είναι εκπαιδευμένος σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να υποστηρίζεται σε θεσμικό πλαίσιο αλλά και στην πράξη από διεπιστημονικές ομάδες όπως της ΕΔΕΑΥ, οι οποίες στελεχώνονται από επαγγελματίες υγείας και σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν το παιδί και προκαλούνται είτε στην οικογένεια, είτε στο σχολείο ή στην κοινότητα.

Η εκπαίδευση στην περιοχή της Θράκης είναι ένα παράδειγμα κοινότητας με δίγλωσσους πληθυσμούς και ελλιπή εκπαίδευση, όπου υπάρχει μειονοτική εκπαίδευση καθώς και σχολεία γενικής δημόσιας εκπαίδευσης, όμως στην πράξη σημειώνονται μεγάλα ποσοστά ελλιπούς πρόσβασης στην εκπαίδευση ήδη από την προσχολική ηλικία, ελλιπής εκπαίδευση στην Α' Βάθμια εκπαίδευση και εγκατάλειψη του σχολείου κατά τις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Καραγκούνης, 2008). Ο αναλφαβητισμός και το πολύ χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο χαρακτηρίζει τις κοινότητες των μειονοτήτων, παρά το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για τη Θράκη. Η άγνοια, δε, της ελληνικής από μεγάλο μέρος του πληθυσμού καθιστά δύσκολη τη διαβίωση των ατόμων στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας, δυσχεραίνει τις συναλλαγές των μειονοτικών πληθυσμών με φορείς του δημοσίου και οδηγεί στην γκετοποίηση (Ασκούνη, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν στα δημόσια σχολεία της Θράκης έχουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν από διάφορες μορφές διγλωσσίας και δεν ευνοούν τους δίγλωσσους μαθητές καθώς δεν προάγουν την ένταξή τους στο γενικό σχολείο και την κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, τα δίγλωσσα παιδιά όπως φάνηκε



δεν κατακτούν και τις δύο γλώσσες, τη μητρική και την ελληνική ως κυρίαρχη γλώσσα και γλώσσα της εκπαίδευσης, στην ιδανική συνθήκη της ταυτόχρονης διγλωσσίας, παρά το γεγονός ότι τόσο η μητρική όσο και η ελληνική ομιλούνται στο άμεσο περιβάλλον τους από την πρώτη παιδική ηλικία (Baker, 2001). Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε, τα παιδιά εκτίθενται στην ελληνική σε συνθήκες πρώιμης διγλωσσίας, ώστε να προσεγγίσουν την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ταυτόχρονα, αυτό το είδος της διγλωσσίας που χαρακτηρίζει τα δίγλωσσα παιδιά της περιοχής της Θράκης πραγματώνεται ως ελλιπής πολιτισμική διγλωσσία, καθώς παρά το γεγονός ότι η ελληνική είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος, όμως αποκτάται ως γλώσσα υπό μορφή σχολικού μαθήματος με τεχνικό χαρακτήρα. Έτσι, παραγκωνίζεται ο επικοινωνιακός στόχος της γλώσσας και τονίζεται η τεχνική πλευρά του γλωσσικού συστήματος (Τριάρχη – Hermann, 2000). Οι εκπαιδευτικοί της Θράκης καταλήγουν στην άποψη ότι η ιδανική συνθήκη είναι εκείνη της παράλληλης διγλωσσίας για τα παιδιά, καθώς μόνο η παράλληλη ανάπτυξη των δύο γλωσσικών συστημάτων ενισχύει τη μεταγλωσσική ικανότητα και για τα δύο γλωσσικά συστήματα (Cummins, 1999). Όμως, όπως διαπιστώθηκε, τα δίγλωσσα παιδιά βιώνουν σε συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης από την ευρύτερη σχολική κοινότητα, καθώς η επικοινωνία μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών είναι ελλιπής, λόγω της ελλιπούς απόκτησης της ελληνικής αλλά και της προκατάληψης που λειτουργεί εις βάρος του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού, με συνέπειες τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ημιμάθεια και τελικά τη σχολική διαρροή (Τρέσσου, 1997).

Η δράση της σχολικής κοινωνικής εργασίας σε περιοχές όπως της Θράκης έχει ως στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης των μαθητών που προέρχονται από υποβαθμισμένες και αποκλεισμένες μειονοτικές κοινότητες. Κεντρικός άξονας μιας τέτοιας παρέμβασης είναι η συστηματική σύνδεση του σχολείου, της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας, με στόχο τον περιορισμό των διακρίσεων και τους αποκλεισμούς από την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών με ελλείψεις που εκκινούν από τη γνώση της ελληνικής και επηρεάζουν την κοινωνική του ένταξη. Οι βασικές αρχές της σχολικής κοινωνικής εργασίας αφορούν τη διασφάλιση του δικαιώματος κάθε παιδιού να μετέχει στην εκπαίδευση και την κάλυψη των βασικών και κοινωνικών του αναγκών (Κανδυλάκη, 2014). Τα θεμελιώδη δικαιώματα κάθε παιδιού αναφορικά με την εκπαίδευση, την υγεία και την κοινωνική ένταξη δεν αποτελούν μέρος θεωρητικών προσεγγίσεων

αλλά αντικείμενο διεθνών συνθηκών και θεσμικού πλαισίου προστασίας αυτών. Η Διεθνής Συνθήκη για τα Δικαιώματα του παιδιού (UN Convention on the Rights of the Child, 1989) αποτελεί θεμελιώδη διεθνή νομική πράξη κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των παιδιών παγκοσμίως (Κουρσουμπά, 2011). Περιγράφονται οι θεμελιώδεις αρχές για την εκπαίδευση όλων των παιδιών, οι οποίες δεν προβλέπουν αλλά αντίθετα αποκλείουν διαχωρισμούς μεταξύ των παιδιών, είτε αυτά αντιμετωπίζουν κάποια αδυναμία είτε όχι (Mittler, 2005). Η Συνθήκη ορίζει το παιδί ως υποκείμενο δικαιωμάτων αναγνωρίζοντάς το ως ολοκληρωμένη ανθρώπινη ύπαρξη με εγγενή αξιοπρέπεια (Κουρσουμπά, 2011). Οι αρχές καθορίζουν τους στόχους της εκπαίδευσης, που είναι το γενικό συμφέρον των παιδιών, η προάσπιση των δικαιωμάτων τους, η παροχή υπηρεσιών υγείας και αποκατάστασης και η ενεργός συμμετοχή τους (Mittler, 2005). Η συνθήκη αυτή αφορά κάθε απόκλιση που μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές αποκλεισμού του παιδιού, είτε πρόκειται για αναπηρίες είτε για γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Η συμπερίληψη είναι μια έννοια που αφορά κάθε διαφορετικότητα στο χώρο του σχολείου.

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της διγλωσσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τη θέση που κατέχει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός σε αυτή το πολύπλοκο έργο για την περιοχή της Θράκης. Για την παρούσα έρευνα διενεργήθηκαν συνεντεύξεις έξι εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια γενικά σχολεία στην περιοχή της Θράκης, στην Α' βάρθμια και Β' βάρθμια εκπαίδευση. Η συνέντευξη έγινε με βάση τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και την ποιοτική ανάλυση των Miles & Huberman (1994), σύμφωνα με την οποία έγινε ανάλυση σε τρία βήματα: αναγωγή των δεδομένων έκθεση των δεδομένων και εξαγωγή και πιστοποίηση συμπερασμάτων (Punch, 2009). Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το αν η διγλωσσία αποτελεί προσόν για το άτομο που την κατέχει. Ακόμη, στόχευε στην ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που καθιστούν τη διγλωσσία επιτυχή εντός της σχολικής τάξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν για τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το έργο των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στο σχολείο της Θράκης.

Ως προς τον 1<sup>ο</sup> θεματικό άξονα, που εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία των παιδιών που προέρχονται από τη μειονοτική κοινότητα της Θράκης, τα συμπεράσματα που εξάγονται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί

που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρούν τη διγλωσσία ως μια θετική κατάσταση, αρκεί να είναι απαλλαγμένος ο δίγλωσσος μαθητής από ρατσιστικές προκαταλήψεις που λειτουργούν εις βάρος του και οι οποίες γεννώνται στους κόλπους της ευρύτερης κοινωνίας. Καθώς το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινότητας, τα παιδιά της οποίας καλείται να εκπαιδεύσει, είναι δεδομένο ότι αντανακλά τις όποιες παθογένειες εντοπίζονται στον κοινωνικό ιστό αυτής. Οι τακτικές κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτικών οικογενειών και η υποβάθμισή τους ως πολιτών β' κατηγορίας εκφράζεται και μέσα στη σχολική τάξη, με τους μονόγλωσσους μαθητές της πλειονότητας να αποτελούν το βασικό εκπαιδευτικό «κοινό» ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές να απομονώνονται και να αντιμετωπίζουν τη σοβαρή πιθανότητα της σχολικής αποτυχίας, της γκετοποίησης και της κοινωνικής απομόνωσης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχει μεγάλη σημασία η γλωσσική χρήση καθώς και οι συνθήκες γλωσσικής κατάκτησης και των δύο γλωσσικών συστημάτων, διαφορετικά το άτομο οδηγείται σταδιακά σε κοινωνικό στιγματισμό και κοινωνική απομόνωση στον χώρο του σχολείου. Δεν τονίζουν την ιδεολογία της κυριαρχίας της ελληνικής, ή αλλιώς της ελληνικής μονόγλωσσίας, όπως αυτή προέκυψε από την έρευνα της Κοσσυβά (2014) που αφορούσε αντίστοιχα τις απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τη διγλωσσία μαθητών με μητρική γλώσσα την αλβανική σε περιοχή της Θεσσαλίας. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να γίνεται παράλληλη κατάκτηση και των δύο συστημάτων, διαφορετικά η μητρική οδηγείται σε περιορισμό και επικρατεί η ελληνική. Η έκθεση στην ελληνική πρέπει να γίνεται στην πρώτη παιδική ηλικία, όπως δήλωσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, όμως αυτή η συνθήκη δεν πραγματώνεται στη Θράκη, καθώς μεγάλο μέρος του μειονοτικού πληθυσμού δεν παρακολουθεί την προσχολική εκπαίδευση (Καραγκούνης, 2008). Εν γένει, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι πρέπει να συμβαίνει η επαρκής κατάκτηση και των δύο συστημάτων από μικρή ηλικία και χωρίς προκαταλήψεις. Η χρήση του γλωσσικού οργάνου έχει και κοινωνικές επιπτώσεις, όπως σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς παρατηρείται ο διαχωρισμός των μαθητών και ο σχηματισμός υποομάδων εντός της σχολικής τάξης. Ως αποτέλεσμα αναπτύσσονται διομαδικές συμπεριφορές που δεν προάγουν τη διαπολιτισμικότητα αλλά οδηγούν σε συγκρούσεις και τελικά στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη γκετοποίηση των δίγλωσσων μαθητών, οι οποίοι εκ του ασφαλούς επικοινωνούν μόνο μεταξύ τους, αποφεύγοντας τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Έτσι για τους εκπαιδευτικούς εξυπηρετούνται τα στερεότυπα και οι

προκαταλήψεις της ευρύτερης κοινότητας, αφού μεταφέρονται στο περιβάλλον της τάξης (Δραγώνα, 2008).

Ως προς τον 2<sup>ο</sup> θεματικό άξονα, οι εκπαιδευτικοί εξέθεσαν τις απόψεις και τις στάσεις αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τη διγλωσσία μέσα στη σχολική τάξη αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων των δίγλωσσων μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα αποτελέσματα συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλύσουν ζητήματα που άπτονται της μαθησιακής διαδικασίας και ειδικά σε ό,τι αφορά τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς το μαθησιακό προφίλ των δίγλωσσων μαθητών είναι σημαντικά χαμηλό σε σύγκριση με εκείνο των μονόγλωσσων, με αποτέλεσμα να χρειάζονται στήριξη, επιπλέον βοήθειες και δευτερεύουσες προσεγγίσεις προκειμένου να μάθουν. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα αντίστοιχα της έρευνας της Πουρσανίδου (2016) αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής σε δίγλωσσους μαθητές σε σχολεία της Ξάνθης, και εκεί όπως και εδώ διαπιστώθηκε το χαμηλό μαθησιακό προφίλ των δίγλωσσων μαθητών στην παραγωγή και κατανόηση της ελληνικής καθώς και η ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Πέρα από τους μαθησιακούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν και ζητήματα που αφορούν τους παράγοντες επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών και αυτοί σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης στην ελληνική όλης της οικογένειας, ώστε να καταστούν όλα τα μέλη δίγλωσσα στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Έτσι καθίσταται η οικογένεια λειτουργική στην κοινότητα και στηρίζει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, όμως δεν πρέπει να παραμελείται η μητρική. Γίνεται φανερό ότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική παρά το γεγονός ότι έχει κατοχυρωθεί θεσμικά μέσα από μια σειρά νόμων και διατάξεων που ακολουθούν τις εξελίξεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, εντούτοις μένει ανεφάρμοστη (Παπαδόπουλος, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει ως βασικό στόχο την εξασφάλιση της συμμετοχής στην εκπαίδευση, την αντιμετώπιση των ανισοτήτων λόγω πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής ετερότητας παιδιών από τον μεταναστευτικό πληθυσμό ή τις μειονότητες. Όπως συμπεραίνεται, η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων δεν είναι αρκετή, αλλά επιβάλλεται η εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών σε προγράμματα διαπολιτισμικότητας, καθώς οι δίγλωσσοι ή αλλόγλωσσοι μαθητές είναι παρόντες στο εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να εντάσσονται ομαλά σε αυτό και να μην περιορίζεται αυτή η προσπάθεια σε ειδικά

πλαίσια, αλλά να γενικεύεται, αξιοποιώντας το δυναμικό κάθε παιδιού και ακολουθώντας το δυναμικό του κοινωνικού ιστού στο οποίο εντάσσεται το ελληνικό σχολείο.

Ως προς τον τρίτο άξονα της συνέντευξης το θέμα προς πραγμάτευση ήταν οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον κρίσιμο ρόλο του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στη δίγλωσση εκπαίδευση και την ενταξιακή πολιτική που αφορά την οικογένεια και την κοινότητα μονόγλωσσων και δίγλωσσων πολιτών. Για τους εκπαιδευτικούς που είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν με σχολικό κοινωνικό λειτουργό, η εμπειρία αυτή ήταν σημαντική και θετική, καθώς ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός έλυσε μια σειρά από προβλήματα συμπεριφοράς και έντασης στη σχολική τάξη, οργάνωσε δράσεις στο πλαίσιο διασύνδεσης του σχολείου και της κοινότητας και βελτίωσε κατά περίπτωση την επαφή οικογενειών και σχολείου. Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με τη θεωρία και την εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής κοινωνικής εργασίας, τα οποία έχουν σημειώσει επιτυχή έκβαση για τον μαθητή και την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Παπαδοπούλου, 2014). Για τους εκπαιδευτικούς κρίνεται αναγκαία η παρουσία του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην υποστήριξη του δίγλωσσου πληθυσμού στα σχολεία της Θράκης, χάρη στον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της παρέμβασης που συνενώνει την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, που επιτυγχάνει τη διαχείριση κρίσεων και των ρατσιστικών προκαταλήψεων, της γκετοποίησης και της κοινωνικής απομόνωσης, αλλά και μέσα από τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, που φαινομενικά δεν λύνουν μαζικά προβλήματα, όμως αντιμετωπίζουν κρίσιμες περιπτώσεις μαθητών και οικογενειών, προς όφελος όλων. Όπως σημειώνουν και οι εκπαιδευτικοί, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να βοηθήσει τη σχολική κοινότητα θέτοντας στόχους αναφορικά με την κινητοποίηση της εν δυνάμει αποδοχής της διαπολιτισμικότητας από τους μονόγλωσσους μαθητές. Αυτή η συνθήκη εκπληρώνεται μέσα από τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε διαπολιτισμικά προγράμματα συλλογικής δράσης και δημιουργικής απασχόλησης. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν την καθημερινότητα του σχολείου και πιο ειδικά τη βελτίωση των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων, την πρόληψη της σχολικής διαρροής των δίγλωσσων μαθητών, την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των οικογενειών και του σχολείου, την παρέμβαση μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων και την προώθηση συνεργασίας με υπηρεσίες υγείας για διεπιστημονική παρέμβαση όποτε αυτό κρίνεται

αναγκαίο. Επίσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον να οργανώνουν ειδικές εκπαιδεύσεις των εκπαιδευτικών για θέματα διαπολιτισμικότητας και να ενημερώνουν τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα για ζητήματα διαπολιτισμικότητας, άρσης ρατσιστικών συμπεριφορών και εφαρμογής της έννοιας της συμπερίληψης (Gummis, 1999).

## **5.2 Περιορισμοί**

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών που λειτουργούν στην περιοχή της Θράκης και καλούνται να διδάξουν σε δίγλωσσους πληθυσμούς, μαζί με μονόγλωσσους, αντιμετωπίζοντας προβλήματα που σχετίζονται με την κοινότητα, την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το θεσμικό πλαίσιο. Η συμβολή της παρούσας έρευνας είναι περιορισμένη λόγω του πολύ περιορισμένου δείγματος που επιλέχτηκε για την έρευνα, όμως τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σε κάποιο βαθμό την άποψη που επικρατεί για τη διγλωσσία και η οποία σε σημεία ενισχύει προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα. Καθώς η διγλωσσία αναδεικνύεται ως μείζον ζήτημα για την εκπαίδευση όχι μόνο για τους μειονοτικούς πληθυσμούς που είναι για δεκαετίες εγκατεστημένοι στη Θράκη, αλλά και λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων που καλούνται να ζήσουν και να σπουδάσουν με μια ξένη γλώσσα σε μια ξένη χώρα, όπως είναι η Ελλάδα, είναι επιτακτική η ανάγκη περεταίρω διερεύνησης του κρίσιμου ρόλου του κοινωνικού λειτουργού και πώς αυτός ρόλος νοείται από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ένας δεύτερος σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η μικρής έκτασης διερεύνηση της παρέμβασης και των στόχων του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην πολυπολιτισμική τάξη και της δράσης του στις περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών, όπως αποτυπώνεται στον 3ο άξονα της συνέντευξης. Είναι ένα ζήτημα που χρήζει περεταίρω έρευνας, με εστίαση στη σχολική κοινωνική εργασία σε περιβάλλον διγλωσσίας. Με τη συνέχιση της έρευνας θα επιτευχθεί η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική εργασία, η διερεύνηση των συνεργατικών συνθηκών και των ορίων παρέμβασης και η εκτίμηση της γενικής συνεισφοράς της κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση. Έτσι, εγείρεται το ενδιαφέρον για την τόσο υποστηρικτική για τη σχολική ζωή ειδικότητα, με στόχο τη διάδοση και την ενεργό και μόνιμη παρουσία των σχολικών κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία της επικράτειας.

## **Επίλογος**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε σχολεία της Θράκης αναφορικά με τη συνύπαρξη εντός της σχολικής τάξης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και το ειδικό θέμα της διγλωσσίας. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τις απόψεις τους για την έννοια της διγλωσσίας και τη διαχείριση του δίγλωσσου πληθυσμού στα γενικά δημόσια σχολεία. Η διγλωσσία είναι μια θετική κατάσταση για το άτομο, όπως αποτιμάται από το συγκεκριμένο δείγμα, τίθενται όμως κάποιες βασικές προϋποθέσεις, ώστε να μην αποτελεί εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού. Αυτές είναι για τους εκπαιδευτικούς η καλή και επαρκής εκμάθηση της ελληνικής, καθώς είναι η γλώσσα της εκπαίδευσης, με την ταυτόχρονη διατήρηση της επαφής με τη μητρική γλώσσα, αλλά και την εκπαίδευση της οικογένειας του παιδιού στην ελληνική. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την επικράτηση της ελληνικής, καθώς είναι η κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, της κοινότητας και της πολιτείας, με την ταυτόχρονη διατήρηση της μητρικής, ως ένδειξη σεβασμού στη διαφορετικότητα και την προαγωγή της διαπολιτισμικής επαφής. Για τους εκπαιδευτικούς δεν επιτρέπεται η επικράτηση της ελληνικής μονογλωσσίας, αλλά προτείνεται η ιδανική συνθήκη λειτουργίας και χρήσης και των δύο γλωσσικών συστημάτων μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Καθώς η ελληνική πραγματικότητα απέχει από αυτές τις ιδανικές συνθήκες εκμάθησης των δύο γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα εμπόδια προς την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας με επίκεντρο τη γλωσσική επικοινωνία. Τέτοια είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αναφορικά με τον δίγλωσσο πληθυσμό της Θράκης που επικρατούν στην τοπική κοινωνία και βρίσκουν εφαρμογή εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα στερεότυπα έχουν ως αποτέλεσμα την ένταση εντός της τάξης, με εκδήλωση διομαδικών συμπεριφορών, αποκλεισμού των δίγλωσσων μαθητών και σχολική αποτυχία για τους τελευταίους. Καθώς το σχολείο μετρά την μόρφωση και την εκπαίδευση μέσω του γλωσσικού οργάνου, είναι αναμενόμενο να σημειώνουν αποτυχία τα δίγλωσσα παιδιά, όταν δεν λαμβάνουν επαρκή βοήθεια και δεν αξιοποιείται στην πράξη το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου και με αφορμή το γλωσσικό όργανο, εγείρονται ζητήματα σχολικής αποτυχίας, ρατσισμού, γκετοποίησης των δίγλωσσων μαθητών, την προάσπιση των οποίων αναλαμβάνουν ελλιπώς οι εκπαιδευτικοί. Υπό αυτές τις συνθήκες αδικίας και εξαναγκασμένης ημιμάθειας αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της συμβολής του σχολικού κοινωνικού λειτουργού για τη ρύθμιση της σχολικής τάξης, των σχέσεων των συνομηλίκων, τη σχέση της οικογένειας με το σχολείο και τη σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία όλοι μαζί διαβιώνουν. Ενώ ως κυρίαρχο πρόβλημα εκτιμάται η διγλωσσία και η απόσταση που δημιουργείται μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, καθώς τα δίγλωσσα παιδιά δεν έχουν επαρκείς γνώσεις ελληνικής επειδή δεν έχουν και επαρκή επαφή με τη γλώσσα της κοινότητας κατά την προσχολική ηλικία, το θεμελιώδες πρόβλημα δεν είναι γλωσσικής φύσης.

Συμπερασματικά, τα προβλήματα συνύπαρξης και εκπαίδευσης δεν δημιουργούνται από το γεγονός ότι υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές και δύο γλώσσες στην κοινότητα, αλλά από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ιστορικά αποδίδονται στα δύο γλωσσικά συστήματα και κατ' επέκταση τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ της κυρίαρχης ελληνικής κοινότητας και των μειονοτικών πληθυσμών, οι οποίοι νοούνται ως πολιτισμικά και κοινωνικά κατώτεροι. Η διγλωσσία ως αμιγές γλωσσικό ζήτημα δημιουργεί προβλήματα μέτριας δυσκολίας, τα οποία μπορούν να ξεπεραστούν μεθοδικά και συστηματικά. Η στερεοτυπική κρίση και η προκατάληψη στην κοινωνία που μεταφέρεται και στη μικρή σχολική κοινότητα είναι πολύπλοκα ζητήματα που χρειάζονται τη συστηματική παρέμβαση της πολιτείας και την εφαρμογή των αρχών της κοινωνικής εργασίας ώστε να εξομαλυνθούν οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και να αναδυθούν οι πραγματικές γλωσσικές αδυναμίες των δίγλωσσων μαθητών, με την ταυτόχρονη ανάδειξη του δυναμικού τους ως άτομα που εξελίσσονται μαθησιακά, κοινωνικά και πολιτισμικά.



## Βιβλιογραφία

- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη Ν. (2007). «Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο» στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων*, ΥΠΕΠΘ Παν/μιο Αθηνών.
- Baker, C. (2001) (επιμ. Δαμανάκης Μ.). *Εισαγωγή στη δίγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (μετ. Αλεξανδροπούλου) Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Βλάχου, Α. & Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). *Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: η οπτική των γονέων*. στο Φτιάκα, Ε. «Περάστε για έναν καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας» Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γκαϊναρτζή, Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη δίγλωσσία: μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, σσ. 83-94 (ανάκτηση από:  
[https://www.researchgate.net/publication/329711362\\_Antilepseis\\_ekpaideutikon\\_diglosson\\_mathetontrion\\_kai\\_goneon\\_metanasteutikes\\_katagoges\\_gyro\\_a\\_po\\_te\\_diglossia\\_Methodologika\\_zetemata\\_kai\\_epanexetase\\_ereunetikon\\_dedomenon](https://www.researchgate.net/publication/329711362_Antilepseis_ekpaideutikon_diglosson_mathetontrion_kai_goneon_metanasteutikes_katagoges_gyro_a_po_te_diglossia_Methodologika_zetemata_kai_epanexetase_ereunetikon_dedomenon)).
- Γκότοβος, Α. (2013). Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα. Στο Γ. Φλουρής, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διάβιου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 42-61). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

- Collinson, V. et al. (2009). Professional development of teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), February 2009, 3–19.
- Cummins J. (1999). (επιμ. Σκούρτου Ε.) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. «Σtereότυπα και προκαταλήψεις» (Κλειδιά και Αντικλειδιά) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων, εκδ. ΥΠΕΠΘ Παν/μιο Αθηνών (2007).
- Dupper, D. (2003). *School social work: skills and interventions for effective practice*. New Jersey: Wiley.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28, σσ. 122-137.
- Germain, C. (2006). An ecological perspective on social work in the schools. In R. Constable et al. *School Social Work: practice, policy and research*, Chicago: Lyceum Books.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London & New York: Longman.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*. Αθήνα: Τόπος.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην.
- Καραγκούνης, Β. (2008). *Κοινοτική εργασία και τοπική ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

- Κανδυλάκη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας της Κοινωνικής Εργασίας*. (επιμ. Καλινικάκη, Θ.). Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2014). Αντικαταπιστικές προσεγγίσεις και ανθρώπινα δικαιώματα στην κοινωνική εργασία, στο Καλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*, εκδ: Τόπος, Αθήνα.
- Κασσέρη, Ζ. (2014). Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση στο Καλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*, εκδ: Τόπος, Αθήνα.
- Κατσαμά, Ε. (2014). Σχολική κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη, στο Καλινικάκη, Θ. & Κασσέρη, Ζ *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*, εκδ: Τόπος, Αθήνα.
- Κοσσυβά, Π. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διγλωσσία: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του νομού Τρικάλων (μεταπτυχιακή διατριβή) Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης, Δ.Π.Μ.Σ. «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης» (ανάκτηση από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135935?ln=el>).
- Κουρσουμπά, Λ. (2011). Θέση επιτρόπου προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού για την αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες. Επίτροπος προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού: Αποτέλεσμα δημόσιας διαβούλευσης. Λευκωσία. (Ανάκτηση από: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yCLLYMr-jjcJ:www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/0/99B61DA7D463EBBDC2257CD80021C235/%24file/%25CE%2598%25CE%25AD%25CF%2583%25CE%25B5%25CE%25B9%25CF%2582%2520%2520%25CE%2595%25CF%2580%25CE%25B9%25CF%2584%25CF%2581%25CF%258C%25CF%2580%25CE%25BF%25CF%2585%2520%2520%25CE%25B3%25CE%25B9%25CE%25B1%2520%25CF%2584%25CE%25B7%25CE%25BD%2520%25CE%25B5%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%2520%25CE%25B1%25CE%25B3%25CF%2589%25CE%25B3%25CE%25AE%2520%25CE%25BA%25CE%25B1%25CE%25B9%2520%25CE%25>

[B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25AF%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2583%25CE%25B7.doc+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr](#)

- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα - Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lehr, C. & Christenson, S. (2002). Best practices in promoting a positive school climate, in A. Thomas & J. Crimes (Eds). *Best practices in school psychology*, 4, σσ. 929-947. National Association of School Psychologists.
- Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Ματανά Α.(2006). Η εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού κράτους για τη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116, Α' 2006, 111-140.
- Ματζούκας, Στ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1): 88-98 (ανάκτηση από: <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/attach/64390801/6-bhmata-poiotikh-ereyna.pdf>)
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2008). Κακοποίηση-Παραμέληση παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, στο Δ. Νικολόπουλος (επιμ.). *Σχολική ψυχολογία, εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*, Αθήνα: Τόπος.
- Mittler, P. (2005). *The global context of inclusion: the role of the United Nations*, in Mitchel, D. (ed) *Contextualizing Inclusive Education*. London: Routledge.
- Νικολάου, Γ. (2012). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτική ετερότητα. (Ανάκληση από [http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/86141/mod\\_resource/content/1/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85\\_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82\\_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81.pdf](http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/86141/mod_resource/content/1/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81.pdf))



Sweeny, T.J. & Witmer, J.M. (1991). Beyond social interest: striving towards optimal health and wellness. *Individual Psychology*, 47, pp. 527-540.

Τρέσσου, Ε.,(1997), Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: τα αίτια της αποτυχίας, *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ.63.

Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (2002). *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τριάρχη-Herrmann, (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Gutenberg

Tsimpli, I.M. (2014). Early, late or very late: Timing acquisition and bilingualism: A reply to peer commentaries. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, Volume 4, Issue 3, Jan pp. 393 – 402.

ΦΕΚ <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/symvulia-epitropes/2282-systash-edey-kathikonta.html>

Φραγκουδάκη Α. « Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση» στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων*, ΥΠΕΠΘ Παν/μιο Αθηνών (2007).