



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ- ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**  
**ΠΜΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ**  
**ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

---

«Οι στάσεις των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την ελληνική κοινωνία: Η περίπτωση του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ.»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Γκόντζου Αλεξάνδρα (Α.Ε.Μ.: 675)

Τριμελής επιτροπή:

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα (Επιβλέπουσα καθηγήτρια)

Ντίνας Κωνσταντίνος

Μπίκος Κωνσταντίνος

---

Θεσσαλονίκη, 2018

Copyright © Αλεξάνδρα Γκόντζου, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

**Όνοματεπώνυμο:** Αλεξάνδρα Γκόντζου

**A.E.M.:** 675

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** alexgkontzou@gmail.com

**Έτος εισαγωγής:** 2016

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Οι στάσεις των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την ελληνική κοινωνία: Η περίπτωση του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
2. ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ABSTRACT.....	5
3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	9
4.1. Πολιτισμική – Γλωσσική Ετερότητα.....	9
4.2. Πολυπολιτισμικότητα.....	11
4.3. Πολυγλωσσία.....	13
4.4. Διγλωσσία.....	16
4.4.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός.....	16
4.4.2. Ατομική – Κοινωνική Διγλωσσία.....	21
4.5. Τυπολογία Διγλωσσίας.....	24
4.6. Επιδράσεις της Διγλωσσίας.....	33
4.6.1. Αρνητικές Επιδράσεις της Διγλωσσίας.....	33
4.6.2. Ουδέτερες Επιδράσεις της Διγλωσσίας.....	34
4.6.3. Θετικές Επιδράσεις της Διγλωσσίας.....	35
4.7. Πρώτη/ Μητρική – Δεύτερη – Ξένη Γλώσσα.....	42
4.7.1. Πρώτη/ Μητρική Γλώσσα.....	42
4.7.2. Δεύτερη – Ξένη Γλώσσα.....	44
4.7.3. Σχέση Πρώτης/ Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας.....	45
4.8. Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	51
4.8.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός.....	51
4.8.2. Δίγλωσσα Προγράμματα.....	53
4.8.3. Ισχυρισμοί για Δίγλωσση Εκπαίδευση.....	55
4.9. Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ).....	59
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	60
5.1. Υποθέσεις της Έρευνας.....	60
5.2. Σκοπός της Έρευνας.....	62
5.3. Μέθοδος Έρευνας και Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων.....	63
5.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των Μετρήσεων.....	65
5.5. Άξονες του Ερωτηματολογίου.....	66
6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ.....	68
6.1. Ανάλυση Γραφημάτων κατά άξονα.....	68
6.2. Μέσοι Όροι Γραφημάτων.....	89
6.3. Διερεύνηση Πιθανών Επιδράσεων και Συσχετίσεων.....	92
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	101
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	107
9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113

---

## 1. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

---

Στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας συνέβαλαν πολλοί άνθρωποι, τους οποίους αισθάνομαι την ανάγκη να αναφέρω και να ευχαριστήσω.

Αρχικά, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλες τις διδάσκουσες και όλους τους διδάσκοντές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, για την γνώση, τον προβληματισμό, αλλά και την πολύτιμη βοήθεια που μας προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ιδιαίτερα όμως, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, η οποία με την επιστημονική της καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις, αλλά και τις πολύτιμες συμβουλές της συνέβαλε αποφασιστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την διεύθυνση και τα μέλη του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που μου επέτρεψαν να διεξαγάγω εκεί την έρευνά μου και να διανείμω τα ερωτηματολόγια. Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω σε όλες/όλους τους σπουδαστές του ΣΝΕΓ που δέχτηκαν και διέθεσαν χρόνο για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, το οποίο αποτέλεσε και το υλικό της έρευνας και βέβαια χωρίς την συνδρομή τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η εν λόγω μελέτη.

Θα ήταν παράλειψή μου αν δεν ευχαριστούσα θερμά το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, για την πολύτιμη βοήθεια, την κατανόηση, αλλά και την ενθάρρυνση και διαρκή συμπαράσταση που μου προσέφερε.

Γκόντζου Αλεξάνδρα

Θεσσαλονίκη, 2018

---

## 2. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Η συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμών στη σημερινή κοινωνία θεωρείται κάτι παραπάνω από δεδομένη. Οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν εντοπίζονται κυρίως στην καταγωγή, στην γλώσσα, αλλά και στις προσωπικές εμπειρίες που φέρει κάθε άτομο. Έτσι, η κοινωνία γενικότερα αλλά και το σχολείο ειδικότερα, έχουν ως βασική αποστολή τόσο την αποδοχή και ενσωμάτωση των ατόμων στην ελληνική κοινωνία, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας όσο και την ισότιμη εκπαίδευσή τους, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Στην προσπάθεια επίτευξης της διττής αυτής πρόκλησης, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις που φέρουν τα ίδια τα άτομα για την γλώσσα και κοινωνία της χώρας μας, αποτελούν ένα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο, που αξίζει να εστιάσουμε.

Στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας, αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την ελληνική κοινωνία και συγκεκριμένα των ενήλικων αλλόγλωσσων σπουδαστών που φοιτούν στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, από την συμπλήρωση και ανάλυση των ερωτηματολογίων, καταδεικνύουν την θετική στάση των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα, την διάθεση και το ενδιαφέρον τους να ασχοληθούν ενεργά με αυτήν, καθώς και το πολύ καλό επίπεδο ελληνομάθειας που οι ίδιοι κατέχουν. Παράλληλα, διαπιστώθηκε η θετική στάση που υιοθετούν οι αλλόγλωσσοι απέναντι στην ελληνική κοινωνία, καθώς και η απουσία αρνητικών και ρατσιστικών συμπεριφορών προς αυτούς.

*Λέξεις κλειδιά: στάσεις, αλλόγλωσσοι, διγλωσσία, ελληνική γλώσσα, ελληνική κοινωνία, δίγλωσση εκπαίδευση*

---

## 2. ABSTRACT

---

In contemporary society the coexistence of various cultures is taken more than granted. The differentiations emerging are mainly related to origin, language, and individual's personal experiences. Hence, society and by extension, school have the mission not only to accept and include people in Greek society within the framework of interculturalism, but also to provide them equal education regardless their cultural background. In the effort of meeting this huge challenge, perspectives and beliefs of these people with regards to language and society of our country are an interesting field of research, which is worth focusing on.

Therefore, the aim of this study is the investigation of multilinguals' perspectives towards Greek language and Greek society and especially of adult multilingual students of School of Modern Greek Language of Aristotle University of Thessaloniki.

Data collected from completion and analysis of the questionnaires reveal their positive position towards Greek language, their attitude and interest in actively engaging with it, as well as their very good level of Greek language, which they have acquired. At the same time, multilinguals' positive position towards Greek society and absence of negative and racist behaviours towards them are noted.

*Key words: perspectives, multilinguals, bilingualism, Greek language, Greek society, bilingual education*



---

### 3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

Οι συνεχείς και έντονες γεωγραφικές, πολιτικές και οικονομικές μεταβολές και εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες σε ποικίλες χώρες της Ευρώπης, και όχι μόνο, επιφέρουν πλήθος αλλαγών σε αυτές, τόσο στη δομή όσο και στην σύστασή τους (Κουλιάρη, 2005, σ. 9· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 15). Οι αλλαγές αυτές εντοπίζονται σε επίπεδο κοινωνικό, δημογραφικό, πολιτιστικό, αλλά και γλωσσικό, ωθώντας τα ευρωπαϊκά κράτη στην υιοθέτηση ενός πολυεθνικού χαρακτήρα (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 15). Η διεθνοποίηση αυτή αναμένεται να γίνει όλο και πιο έντονη μέσα στα επόμενα χρόνια, αυξάνοντας έτσι την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 15· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 15). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα εθνικά κράτη να απέχουν πολύ από το ιδεώδες της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας που έθεσαν στις απαρχές της ίδρυσής τους (Σκούρτου, 2011, σ. 35).

Η κατάργηση των συνόρων, οι μαζικές μετακινήσεις και οι μεταναστεύσεις πληθυσμών βρίσκονται στο προσκήνιο των αλλαγών αυτών και συνηγορούν προς την κατεύθυνση δημιουργίας πολυεθνικών κοινωνιών, μεταξύ των οποίων ανήκει και η Ελλάδα (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 15). Κι ενώ η χώρα μας μέχρι την δεκαετία του '70 αποτελούσε μία παραδοσιακή χώρα αποστολής μεταναστών τόσο σε ευρωπαϊκές χώρες όσο και σε άλλες ηπείρους, από τις αρχές της δεκαετίας του '80 το σκηνικό αρχίζει να αλλάζει (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011, σ. 55· Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 23· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 14· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σσ. 30, 31· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 15). Αδιαμφισβήτητο θεωρείται πλέον το γεγονός ότι η Ελλάδα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων από διάφορα μέρη (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 23· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 14· Παπαδοπούλου, 2003· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 31· Magos, 2006, σ. 358). Αναλυτικότερα, κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 παρατηρήθηκε μεγάλο κύμα εγκατάστασης παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, αλλά και εισροή οικονομικών μεταναστών από τα κράτη της ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων από τις αρχές της δεκαετίας του '90 (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 14· Παπαδοπούλου, 2003). Φυσικά, από τότε μέχρι τώρα,



το μεταναστευτικό αυτό φαινόμενο ολοένα και διογκώνεται, με αποτέλεσμα ακόμα περισσότερες εθνότητες, από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, να εισέρχονται στον ελλαδικό χώρο.

Αναμφίβολα, λοιπόν, η Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 31· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 15). Έτσι, πρόκειται πια για τη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας, ενός πολύμορφου και πολύγλωσσου μωσαϊκού σε μια χώρα (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011, σ. 55· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 14· Κοιλιάρη, 2005, σ. 9· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 15) που μέχρι τότε φάνταζε εντυπωσιακά «ομογενοποιημένη» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 14). Η επαφή λοιπόν ανθρώπων, γλωσσών και πολιτισμών δημιουργεί ποικιλομορφία, η οποία αξιακά δεν είναι καθόλου ουδέτερη και η οποία έχει πολλές εκφάνσεις στο πολιτισμικό, κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο (Σκούρτου, 2011, σ. 34). Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα που βρίσκεται στο προσκήνιο, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ειδικών και εξετάζεται από κοινωνιογλωσσολογική αλλά και από εκπαιδευτική σκοπιά.

---

## 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

---

### 4.1. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η πολιτισμική ετερογένεια, πέραν του γεγονότος ότι αποτελεί βασικό γνώρισμα της εκούσιας ή ακούσιας μετακίνησης μεγάλων ομάδων ανθρώπων, είναι παράλληλα και κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000, σ. 26· Coelho, Τρέσσου – Μυλωνά & Μητακίδου, 2007, σ. 45· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 22) και συγκεκριμένα της γνώσης και της τεχνολογίας (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000, σ. 26· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 22). Η πολιτισμική ετερότητα εμφανίζεται σε περιπτώσεις συνύπαρξης ομάδων, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στο ίδιο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στα πλαίσια του σύγχρονου εθνικού κράτους, η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να είναι ενδημική, δηλαδή να αναφέρεται στη σύνθεση πληθυσμών που περικλείονται στα σύνορά του τη στιγμή της συγκρότησής του ή να είναι «εισαγόμενη», η διαφοροποίηση δηλαδή της σύνθεσης του πληθυσμού που κατοικεί στην επικράτεια του να προέρχεται από την εισροή μεταναστών από άλλα κράτη, έξω από τα σύνορά του (Κοιλιάρη, 2005, σ. 78). Στο ίδιο πλαίσιο, η γλωσσική ετερότητα διαμορφώνεται στη βάση της επαφής και συνύπαρξης των γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2008· Σκούρτου, 2011, σ. 111), στη διασταύρωση γλωσσικών και κοινωνικών παραγόντων (Τσοκαλίδου, 2008).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η παρουσία και η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον, μεταφράζεται με την ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών με άγνωστο και/ ή μη αποδεκτό πολιτισμικό υπόβαθρο (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000, σ. 26· Σκούρτου, 2011, σ. 73). Το σχολείο, και πιο συγκεκριμένα το ελληνικό, σε κάθε γωνιά της ελληνικής επικράτειας φιλοξενεί παιδιά που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά, όντας τουλάχιστον εν δυνάμει δίγλωσσοι (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000, σ. 26· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 91· Magos, 2006, σ. 358). Οι μαθητές κουβαλούν μαζί τους την γλώσσα ή τις γλώσσες αλλά και τον πολιτισμό τους, δημιουργώντας έτσι, σε επίπεδο γλωσσικό και πολιτισμικό, μια πολυμορφία (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000,

σ. 26) που δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται και στην ευρύτερη κοινωνία. Η διαχείριση λοιπόν της ετερότητας στα πλαίσια του σχολείου, ως εκπαιδευτικού οργανισμού, αναδεικνύει την στενή σχέση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την πολιτική εξουσία (Κοιλιάρη, 2005, σ. 83).

Όμως, υπάρχει, ή ακόμα καλύτερα καλλιεργείται μια ανησυχία αναφορικά με την γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα που λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα, που επικεντρώνεται στις μητρικές γλώσσες, τις διαφορετικές θρησκείες και κουλτούρες αλλά και σε θέματα που αφορούν στον τρόπο διαχείρισης της αυξανόμενης γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης (Σκούρτου, 2011, σ. 22). Αυτό που απασχολεί τους κοινωνικούς επιστήμονες, τους παιδαγωγούς και τους γλωσσολόγους αφορά στο κατά πόσο πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαφορά ή σε αυτά που μας ενώνουν, όπως επίσης και στους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας, ώστε αυτό που υπάρχει ως γνώση και παραμένει στο σκοτάδι, να μπορέσει να ανασυρθεί στο προσκήνιο και να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Σκούρτου, 2011, σσ. 22, 73, 74). Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε την άποψη του Jim Cummins (όπως αναφέρεται στο Cummins & Σκούρτου, 1999) ότι «σε καταστάσεις πολιτισμικής ετερότητας, παρά τη γλωσσική ασυμφωνία και την πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι του δίγλωσσου μαθητή, παρατηρούνται μεγάλες διαβαθμίσεις στη σχολική επιτυχία των παιδιών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές κοινότητες» (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ 23).

Γενικότερα λοιπόν, υιοθετώντας τις παραπάνω απόψεις και επιθυμώντας να δημιουργήσουμε κοινωνίες που αποδέχονται το διαφορετικό και συνδυάζουν ανομοιογενή πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία, αναμφίβολα θα επικεντρωθούμε και θα εξετάσουμε έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα, η πολυγλωσσία και η διγλωσσία.

## 4.2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η πολυπολιτισμικότητα έχει προσλάβει τεράστιες διαστάσεις και πλέον αποτελεί τον «κανόνα» και όχι την «εξαίρεση» στις σύγχρονες κοινωνίες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 11· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 16). Θέτοντας υπο αμφισβήτηση παραδοσιακές δομές και αξίες, η πολυπολιτισμικότητα, ασχολείται με κοινωνικές και πολιτιστικές δομές, επισημαίνοντας την έντονη εσωτερική διαφοροποίηση, η οποία θα πρέπει να διατηρηθεί και να αποβεί επωφέλης για όλους τους κοινωνικούς εταίρους (Κοιλιάρη, 2005, σ. 14).

Η διαπολιτισμικότητα ή πολυπολιτισμικότητα σχετίζεται με την συνύπαρξη δύο ή περισσότερων πολιτισμών αντίστοιχα είτε σε ένα άτομο είτε σε μία κοινωνία (Mills, 2001, σ. 389). Στην περίπτωση αυτή, οι διάφοροι πολιτισμοί συνυπάρχουν, συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν προσφέροντας στο άτομο ή στην κοινωνία πληθώρα πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Οι διαφορές των πολιτισμών όμως, καλούνται πλέον να συνυπάρχουν στο εθνικό κράτος και δεν οδηγούν σε κοινωνικές αντιπαραθέσεις, όπως συνέβαινε ίσως σε εποχές που χαρακτηρίζονταν από έντονη πολιτική και ιδεολογική φόρτιση (Κοιλιάρη, 2005, σ. 13). Σήμερα, οι διαφορές αυτές κατανοούνται ως αντιπροσωπευτικά δείγματα μιας πολυπολιτισμικής πολυμορφίας (Κοιλιάρη, 2005, σ. 13).

Η πολυπολιτισμικότητα έχει ένα διττό πολιτισμικό και κατά συνέπεια γλωσσικό χαρακτήρα, ενδυναμώνοντας την τάση για υπερπολιτισμική και διαπολιτισμική κοινωνία και ενισχύοντας παράλληλα την έμφαση στην οικεία ταυτότητα και γλωσσική συμπεριφορά (Κοιλιάρη, 2005, σ. 13). Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατομικό, σχετίζεται με την αίσθηση της ταυτότητας του ατόμου αυτού (Mills, 2001, σ. 389). Τα άτομα που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες μπορούν να είναι συγχρόνως και μονοπολιτισμικά (Mills, 2001, σ. 389). Ομοίως, τα άτομα που είναι μονόγλωσσα μπορεί να είναι διαπολιτισμικά ή πολυπολιτισμικά, συνδυάζοντας τις πεποιθήσεις και την συμπεριφορά δύο πολιτισμών (Mills, 2001, σ. 389). Το πολύγλωσσο όμως και πολυπολιτισμικό άτομο μπορεί να ανήκει σε δυο ή περισσότερες γλωσσικές κοινότητες, που δεν εμπλέκονται απαραίτητα μεταξύ τους (Κοιλιάρη, 2005, σ. 36). Τα άτομα αυτά κινούνται ανάμεσα στις διαφορετικές αυτές κοινότητες και αλλάζουν όχι μόνο γλωσσικούς κώδικες, αλλά και κανόνες χειρισμού

του λόγου, μη λεκτικές συμπεριφορές και άλλες στρατηγικές διάδρασης, καθώς και τους κοινωνικούς τους ρόλους και ταυτότητες (Κοιλιάρη, 2005, σ. 36).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι κάτι παραπάνω από αναμενόμενη και εμφανής (Κοιλιάρη, 2005, σ. 118· Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Αυτός είναι και ο νέος, φιλόδοξος στόχος: η πολυπολιτισμικότητα του σχολείου και της κοινωνίας, η δυνατότητα να ζουν αρμονικά μαζί διαφορετικές εθνότητες, διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και σεβόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των «άλλων» (Σακελλαρίου, 2006, σ. 7). Και σε αυτό το σημείο έγκειται το «δύσκολο» έργο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να συνδυάζουν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Φυσικά αυτό είναι ένα γεγονός που αφορά το σύνολο της εκπαίδευσης, τόσο στο μακρο – επίπεδο ως κοινωνικό θεσμό όσο και στο μικρο – επίπεδο της σχολικής τάξης (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

### 4.3. ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ

Έχοντας ως γνώμονα τις απόψεις που αναπτύχθηκαν παραπάνω, η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την πολυγλωσσία. Η πολυγλωσσία, ως φαινόμενο διαχρονικό και δυναμικό, διαχέεται από το ατομικό επίπεδο, μέσα από την μικροομάδα σε συλλογικό επίπεδο, σε μια κοινωνία ή σε ένα κράτος (Κοιλιάρη, 2005, σ. 26). Συναντάται λοιπόν, σχεδόν σε κάθε πόλη ή χώρα, σε κάθε λογής κοινωνική τάξη αλλά και ηλικία (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 23). Η πολυγλωσσία, αποτελεί κατάσταση και πλαίσιο επικοινωνίας, όταν περισσότερες από δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή, όταν τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας επικοινωνούν σε περισσότερες από δύο γλώσσες, ακόμη και αν – επισήμως τουλάχιστον – δεν τις διδάσκονται (Κοιλιάρη, 2005, σ. 26). Όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι η επίσημη θέση ή το κύρος των γλωσσών που συνυπάρχουν είναι συνήθως άνισα (Κοιλιάρη, 2005, σ. 31). Και ενώ η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι κοινωνικά φαινόμενα, οι στάσεις απέναντι στην μονογλωσσία ή την πολυγλωσσία, την πολυμορφία ή την ομοιογένεια είναι ιδιαίτερα σημαντικές και είναι κοινωνικές στάσεις (Κοιλιάρη, 2005, σ. 31).

Στην Ευρώπη, υπογραμμίζεται ότι η πολυγλωσσία αποτελεί βασικό γνώρισμα του ευρωπαϊκού γλωσσικού χάρτη, πολύ πριν από την σύσταση των εθνικών κρατών (Σκούρτου, 2011, σ. 34). Πάρα τις απόψεις που συγκλίνουν στην ύπαρξη της πολυγλωσσίας, αλλά και της διγλωσσίας, από πολύ παλιά (Σκούρτου, 2011, σ. 31), πρόκειται για ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει αν μην τι άλλο, τη σημερινή ανθρώπινη κοινωνία, όπως πολύ σωστά προέβλεψε πριν από πολλά χρόνια ο Έλληνας γλωσσολόγος Τριανταφυλλίδης (όπως αναφέρεται στο Τριάρχη – Herrmann, 2000) (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 24). Ο ίδιος τόνισε ότι η πολυγλωσσία «όχι μόνο δεν θα λείψει μελλοντικά, αλλά με την όλο και μεγαλύτερη συμπλησίαση των λαών και με τις μεγαλύτερες ανάγκες της επικοινωνίας των μικρών εθνών με τους μεγάλους ευρωπαϊκούς, είναι πιθανό να απλωθή σε όλο και μεγαλύτερους κύκλους» (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 24).

Έτσι, επιβεβαιώνεται η εμφάνιση της πολυγλωσσίας στα περισσότερα κράτη με πολύ φυσιολογικό τρόπο (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 24). Εκλαμβάνεται ως δεδομένο πια ότι πάνω από το μισό του πληθυσμού ολόκληρης της υφηλίου κατέχει

και μιλάει περισσότερες από μία γλώσσες (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 24). Αξιοσημείωτη προς την ίδια κατεύθυνση είναι και η αναντιστοιχία ανάμεσα στον αριθμό των γλωσσών που ομιλούνται και τον αριθμό των εθνικών κρατών μέσα στην επικράτεια των οποίων οι γλώσσες αυτές χρησιμοποιούνται (Σκούρτου, 2011, σ. 31). Φαντάζει πια απολύτως λογικό ότι η πολυγλωσσία και η διγλωσσία αποτελούν τον «κανόνα» και όχι την «εξαίρεση» (Σκούρτου, 2011, σ. 19· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 23),

Η πολυγλωσσία κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος και βρίσκεται στο προσκήνιο της γλωσσικής επικοινωνίας στον ελλαδικό χώρο (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 31). Η ελληνική γλώσσα δεν κυριαρχεί πάντα στην καθημερινή ανθρώπινη επικοινωνία και θεωρείται αδιαμφισβήτητο πλέον το γεγονός ότι κατά τις επαγγελματικές συναλλαγές και τις ανθρώπινες επαφές οι απαιτήσεις δεν περιορίζονται μόνο στις κυρίαρχες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά) (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σσ. 31, 32), αναδεικνύοντας μάλιστα την πολυγλωσσική ή διγλωσσική ικανότητα σε προφανές πλεονέκτημα του ατόμου (Κοιλιάρη, 2005, σ. 29). Κάθε άτομο θα πρέπει να αποκτήσει την γλωσσική ικανότητα σε πολλές γλώσσες ως μέρος των κύριων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατάρτιση, την απασχόληση, τις πολιτιστικές ανταλλαγές και την προσωπική του ολοκλήρωση (Κοιλιάρη, 2005, σ. 30).

Επομένως, ο χάρτης του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία έχει αλλάξει και ο γλωσσικός πλουραλισμός αποτελεί αναμφίβολα πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής τάξης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 15· Σκούρτου, 2011, σ. 21). Στο σχολικό περιβάλλον, την πολυγλωσσία μπορούμε να την αντιληφθούμε ως μια προϋπόθεση που κουβαλούν ορισμένοι μαθητές μαζί τους, ως μια μέθοδο διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στις αρχές της διγλωσσίας και τέλος ως έναν τελικό στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω του οποίου επιθυμούμε να γίνουν οι μαθητές δίγλωσσοι (Σκούρτου, 2011, σ. 45). Είναι πιθανόν λοιπόν, η πολυγλωσσία να μην ενοχλεί και επιλεκτικά να είναι επιθυμητή και άρα να πρέπει να αποφασιστεί ο τρόπος που θέλουμε να εκμεταλλευτούμε τον γλωσσικό πλουραλισμό και συνεπώς τις γλώσσες των μαθητών (Σκούρτου, 2011, σ. 46). Άλλωστε, βγαίνοντας λίγο από τα πλαίσια του σχολείου, στην Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα η πολυγλωσσία αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη των στόχων της (Νικολάου, 2003, σ. 75). Η πολυγλωσσία προβάλλεται ως ασπίδα για την προστασία του ευρωπαϊκού γλωσσικού



πλούτου και ως κινητήρια δύναμη στη βάση της ανάπτυξης της οικονομίας, της διερεύνησης των επαγγελματικών οριζόντων και της κινητικότητας των πολύγλωσσων πολιτών (Σκούρτου, 2011, σ. 19).

Όμως, ποια η σχέση της πολυγλωσσίας με την διγλωσσία; Τόσο η μία όσο και η άλλη εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν εκεί όπου υπήρξαν οι συνθήκες για εκτεταμένη επαφή γλωσσών και πολιτισμών (Σκούρτου, 2011, σ. 75). Άρα, είναι φανερό ότι οι δύο έννοιες εμπεριέχονται η μία στην άλλη και πιο συγκεκριμένα η διγλωσσία εμφανίζεται ως η απλούστευση μιας διάχυτης πολυγλωσσίας (Σκούρτου, 2011, σσ. 75, 76).

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε ως επί το πλείστον στην έννοια της διγλωσσίας και στα ζητήματα που εκτυλίσσονται γύρω από αυτήν, μιας και πρόκειται για ένα θέμα που κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στους εκπαιδευτικούς και γλωσσολογικούς κύκλους. Και αυτό διότι, η διγλωσσία αφορά τόσο τους δίγλωσσους μαθητές όσο και τους μονόγλωσσους (η μη) συνομιλητές/ συμμαθητές τους, τις γλώσσες, που μέσω διγλωσσίας, έρχονται σε επαφή, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον στο σύνολό του, μέσα στο οποίο υλοποιούνται η επικοινωνία και η κατασκευή νοήματος, άρα η μάθηση (Σκούρτου, 2011, σ. 24). Αν μην τι άλλο, δεν μπορούμε να αρνηθούμε το γεγονός ότι η γοητεία του φαινομένου αυτού, εξηγείται και με το ότι η ίδια συναρτάται με ευρεία γλωσσομάθεια και δημιουργική σύνθεση γλωσσών (Σκούρτου, 2011, σ. 21), αποτελώντας πηγή εμπλουτισμού για την ανθρωπότητα (Macnamara, 1967, σ. 5).

## 4.4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

### 4.4.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Η διγλωσσία νοείται ως ένα καθόλου πρόσφατο (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σσ. 23, 25· Σκούρτου, 2011, σ. 31), αλλά σίγουρα πολυδιαδεδομένο φαινόμενο. Σε μια απόπειρα ιστορικής αναδρομής διαπιστώνει κανείς ότι η διγλωσσία είναι σχεδόν το ίδιο παλιά όσο και η ανάπτυξη της γλώσσας γενικά (Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 17). Προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή και έχουν την ανάγκη ή πρέπει να επικοινωνήσουν (Σκούρτου, 1997, σ. 51· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 18· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 19). Η εξάπλωση και παγκοσμιότητά του είναι τέτοια, ώστε πια να εκλαμβάνεται η διγλωσσία ως κανόνας παρά η μονογλωσσία (Σκούρτου, 2011, σ. 19· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 19). Ο Fishman επισημαίνει (όπως αναφέρεται στο Αθανασίου & Γκότοβος, 2002) ότι σχεδόν οι μισοί άνθρωποι του πλανήτη μας χαρακτηρίζονται δίγλωσσοι (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 25). Όμως, παρά τη διαχρονικότητα του φαινομένου, οι έννοιες, οι θεωρήσεις και η ανάγκη για εμφάνιση και κατανόησή του εμφανίστηκαν τα τελευταία χρόνια, όταν προέκυψαν οι ανάλογες περιστάσεις για εκτεταμένη επαφή γλωσσών και πολιτισμών (Σκούρτου, 2011, σ. 75). Εντούτοις, ο όρος «διγλωσσία» αδυνατεί ακόμη και σήμερα να προσδιοριστεί με απόλυτη ευκρίνεια (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Παπαπαύλου, 1997, σ. 36), παρά τις πολυάριθμες προσπάθειες να αποδοθεί ένας δόκιμος/ αποδεκτός ορισμός (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 45).

Πριν επικεντρωθούμε στην πορεία της διγλωσσίας μέσα στο χρόνο, σημειώνεται ότι χαρακτηρίζεται ως ένα μεταβαλλόμενο, καθόλου «συμπαγές» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 11) και πολυπαραγοντικό σύστημα. Συνεπώς, επηρεάζεται και διαμορφώνεται στη βάση των ιστορικών, πολιτισμικών, πολιτικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών, γλωσσικών, ψυχολογικών (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 11· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 27· Baker, 2001, σ. 46), εκπαιδευτικών, κοινωνικών και γεωγραφικών παραγόντων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 11).

Για πολλές δεκαετίες, οι συζητήσεις στους ερευνητικούς κύκλους γίνονται ολοένα και πιο έντονες αναφορικά με το ζήτημα και την οριοθέτηση της διγλωσσίας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25). Πλήθος μελετητών και συγγραφέων έχουν την τάση να υιοθετούν δικές τους σημασίες και διαχωρισμούς (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 27· Baker, 2001, σ. 47), να αξιολογούν διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της διγλωσσίας και συνεπώς να διατυπώνουν τους δικούς τους ορισμούς. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Beatens Beardsmore (όπως αναφέρεται στο Παπαπαύλου, 1997) έχει καταγράψει περίπου τριάντα πέντε ορισμούς, που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς (Παπαπαύλου, 1997, σ. 37). Άλλωστε, ο όρος αυτός είναι από μόνος του τόσο γενικός, ώστε να καλύπτει όλες τις περιπτώσεις των ατόμων που ονομάζονται «δίγλωσσοι» (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 42· Hakuta, 1990, σ. 2). Το εύρος του κυμαίνεται από την ικανότητα ενός ατόμου για στοιχειώδη κατοχή και χρήση των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες για τη βασική επικοινωνία (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25· Hakuta, 1990, σ. 2), μέχρι την κατοχή ανεπτυγμένων γνωστικών/ επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (Hakuta, 1990, σ. 2).

Αρχικά, μελετώντας τον όρο «δίγλωσσία» λιγότερο σχολαστικά δεν προκύπτει κάποιος ιδιαίτερος προβληματισμός ή δυσκολία (Παπαπαύλου, 1997, σ. 36· Σκούρτου, 2011, σ. 79), καθώς η αναφορά σε δύο γλώσσες (Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 19· Σκούρτου, 2011, σ. 79) και η παραδειγματική χρήση τους από ένα άτομο (Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 19· Σκούρτου, 1997, σ. 52) είναι κάτι παραπάνω από εμφανής (Σκούρτου, 2011, σ. 79). Παρ' όλ' αυτά, η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται απλουστευτική (Σκούρτου, 2002), καθώς υπάρχουν πτυχές και ιδιότητες της διγλωσσίας που πρέπει να καθοριστούν με ακρίβεια, αφού δεν είναι άμεσα διακριτές (Σκούρτου, 2011, σ. 79). Συνεπώς, οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί θεωρούνται ημιτελείς, χαρακτηρίζονται από έλλειψη ακρίβειας και λειτουργικότητας (Παπαπαύλου, 1997, σ. 36), περιέχουν αντιφάσεις και αδυνατούν να αποδώσουν επαρκώς όλες τις όψεις του φαινομένου.

Όπως είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία, η συστηματοποίηση των διάφορων ορισμών της διγλωσσίας κινείται σε δύο κατευθύνσεις (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 42). Η πρώτη κατεύθυνση, επικεντρώνεται στη γλωσσολογική προσέγγιση, τονίζοντας την γλωσσική ικανότητα του ατόμου, τον τρόπο χειρισμού των δύο γλωσσών (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 1· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 28· Τριάρχη –

Herrmann, 2000, σ. 42), ενώ η δεύτερη σε μια ψυχο –κοινωνικο – γλωσσολογική προσέγγιση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 1· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 28· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 42). Η τελευταία μάλιστα σχετίζεται και με τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στις δύο γλώσσες ο δίγλωσσος ομιλητής, για τη στάση του δηλαδή έναντι των γλωσσών αυτών, καθώς και την στάση των λοιπών μελών της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 28).

Έχοντας ως γνώμονα την πρώτη προσέγγιση και δίνοντας έμφαση στην γλωσσική και εγκεφαλική διεργασία (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 29), ο **Bloomfield** διατύπωσε έναν από τους πρώιμους και επικρατέστερους για πολλά χρόνια ορισμούς της διγλωσσίας (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 25). Σύμφωνα με αυτή την κλασική θεώρηση, η διγλωσσία νοείται ως η «άριστη» κατοχή και χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών (γλωσσικών συστημάτων) σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή (Αθανασίου & Γκότοβος, 2001, σ. 25· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25· Παπαπαύλου, 1997, σ. 36· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 29· Σκούρτου, 2011, σ. 79· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 43· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 20· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 21· Baker, 2001, σ. 50). Διαπιστώθηκε όμως, ότι δεν αποδίδει με πληρότητα το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου, αφού ήταν δύσκολο να προσδιοριστεί επαρκώς ποιος μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός τύπος του φυσικού ομιλητή, ούτε αν αυτός ο τύπος είναι ένας ή περισσότεροι (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26), μειώνοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό τον αριθμό των ατόμων που θα μπορούσαν να ονομαστούν δίγλωσσοι (Σκούρτου, 2011, σ. 79· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 43). Έτσι, απορρίφθηκε από αρκετούς ερευνητές, χαρακτηρίζοντάς τον ακραίο, ασαφή και μαξιμαλιστικό (Baker, 2001, σ. 50).

Άλλοι μελετητές, βλέποντας με διαφορετικό τρόπο την διγλωσσία και απορρίπτοντας τα στενά όριά της, μεγαλώνουν τα περιθώρια των προϋποθέσεων που οφείλει να πληροί κάποιος για να ονομαστεί δίγλωσσος (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25). Έτσι, ελαχιστοποιώντας το ζήτημα της ικανότητας που είχε κεντρική θέση στον ορισμό του Bloomfield, ο **Haugen** θεωρεί ότι η βασική γνώση μιας δεύτερης γλώσσας είναι αρκετή για να χαρακτηρίσουμε κάποιον δίγλωσσο (Σκούρτου, 2011, σσ. 79, 80), όντας ο ίδιος ικανός να παράγει «ορθά διατυπωμένες δηλώσεις στην άλλη γλώσσα» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 44). Την ίδια σχεδόν μινιμαλιστική άποψη υιοθετεί και ο **Diebold**, υποστηρίζοντας ότι το

ελάχιστο προαπαιτούμενο για τη διγλωσσία είναι η ελάχιστη επάρκεια των ατόμων σε μια δεύτερη γλώσσα (Baker, 2001, σ. 50). Από τις δύο αυτές οριοθετήσεις συνεπάγεται η αντίληψη που επικρατούσε, ότι οι δίγλωσσοι είναι σπανίως το ίδιο επαρκείς και στις δύο γλώσσες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25). Παραμένοντας περίπου στο ίδιο πλαίσιο, ο **MacNamara** εντάσσει στην κατηγορία των δίγλωσσων τα άτομα που αρκεί να κατέχουν την ελάχιστη ικανότητα σε μία μόνο από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 25· Παπαπαύλου, 1997, σ. 36· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 30· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 43· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 21). Τέλος, μια προσέγγιση που βρίσκεται μεταξύ των ακραίων θέσεων του Bloomfield και του MacNamara είναι αυτή του **Titone**, ο οποίος υποστηρίζει ότι η διγλωσσία νοείται ως «η ικανότητα κάποιου ατόμου να μιλά μια δεύτερη γλώσσα στο βαθμό που ακολουθεί τις ιδέες και τη δομή της γλώσσας αυτής, παρά να παραφράζει τη μητρική του γλώσσα» (Παπαπαύλου, 1997, σ. 36)

Στηριζόμενος στην ψυχο – κοινωνικο – γλωσσολογική προσέγγιση, ο **Weinreich** θέτει στο προσκήνιο το ζήτημα της χρήσης, εγκαταλείποντας σχεδόν το κριτήριο της ικανότητας (Σκούρτου, 2011, σ. 80), δίνοντας έμφαση στην λειτουργική χρήση των γλωσσών (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 29). Πιστεύει λοιπόν, ότι η διγλωσσία αρχίζει από τη στιγμή που ένα άτομο είναι σε θέση να χρησιμοποιεί εναλλακτικά τις ομιλούμενες γλώσσες του, εκλαμβάνοντας την εναλλακτική αυτή χρήση ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση της (Σκούρτου, 2011, σσ. 80, 81· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 29· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 21· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 44). Για να λειτουργήσει πιο ολοκληρωμένα η θεώρηση του Weinreich, θα ήταν σκόπιμο να συμπεριλάβει εκτός από την εναλλακτική και την συνδυαστική χρήση των γλωσσικών συστημάτων (Σκούρτου, 2011, σ. 83).

Φυσικά, η άποψη του Weinreich δεν έμεινε χωρίς επικρίσεις, κυρίως επειδή προτείνει μια απλουστευτική προσέγγιση της διγλωσσίας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 24· Σκούρτου, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η Σκούρτου τονίζει (όπως αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014, στο Σκούρτου, 2002 & στο Τσοκαλίδου, 2012) ότι «δεν πρόκειται απλά για δύο γλώσσες που εναλλακτικά χρησιμοποιούνται από το ίδιο άτομο, αλλά για πλέγμα γλωσσών, ιδιωμάτων, μορφών, κειμενικών ειδών που ο κάθε ομιλητής πρέπει να χειρίζεται, για να θεωρήσουμε ότι αυτός έχει αναπτύξει επικοινωνιακή δεξιότητα ή τη δεξιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 24· Σκούρτου, 2002· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 20). Παράλληλα, ο

ορισμός αυτός χαρακτηρίζεται γενικευμένος (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 24· Σκούρτου, 2011, σ. 83), αφήνοντας μεγάλα περιθώρια συγκεκριμενοποίησης μέσα στα διαφορετικά πλαίσια που πραγματώνεται κάθε φορά η διγλωσσία (Σκούρτου, 2011, σ. 83). Αδυνατεί να ενσωματώσει και να διευκρινίσει σημαντικές παραμέτρους της, όπως το ηλικιακό επίπεδο απόκτησης των γλωσσών από τα άτομα και την επάρκειά τους σε αυτές, τη συχνότητα, τον τρόπο έκθεσης στις γλώσσες αλλά και τους χώρους χρήσης αυτών (Γρίβα, 2014, σ. 24), τη σύνδεση που αποκτά η διγλωσσία με την νοητική και γνωστική ανάπτυξη (Σκούρτου, 2011, σ. 80) αλλά και την οπτική των δίγλωσσων απέναντι στις δυο γλώσσες και κατ' επέκταση στους πολιτισμούς (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 24), στους ομιλητές και στις κοινότητές τους (Σκούρτου, 2011, σ. 80).

Χωρίς να απομακρύνονται σε μεγάλο βαθμό από την οπτική του Weinreich, η σύγχρονη ερευνητική κοινότητα υιοθετεί έναν πιο περιεκτικό ορισμό, υπογραμμίζοντας την ικανότητα επικοινωνίας του δίγλωσσου ατόμου, παρά την ικανότητα διατύπωσης της τέλει εντολής (Cox, Bak & MacPherson, 2016, σ. 300). Λεπτομερέστερα, σύμφωνα με τον **Grosjean**, δίγλωσσος είναι κάποιος που μπορεί να λειτουργήσει και να επικοινωνήσει και στις δύο γλώσσες ανάλογα με τις εκάστοτε κάθε φορά ανάγκες και περιστάσεις (Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 284). Τα άτομα αυτά δηλαδή, πρέπει να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας και στα δύο γλωσσικά συστήματα και να μπορούν να μεταφέρουν παρόμοιες πληροφορίες, γεγονότα, συζητήσεις από τη μία γλώσσα στην άλλη (Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 284). Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου η διγλωσσία νοείται ως η απλή κατοχή και χρήση δύο διαφορετικών γλωσσικών κωδικών από ένα άτομο (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011, σ. 56· Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001), η ίδια αποκτά πραγματικό νόημα και ουσία σε πλαίσια επικοινωνίας και πραγματικών συνθηκών (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011, σ. 56), όπου αποδεικνύεται τελικά αν ένα άτομο είναι δίγλωσσο ή όχι. Πηγαίνοντας λίγο παρακάτω, ο **Van Overbeke** εστιάζει και στους «κόσμους» που εκφράζονται μέσω των γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 21). Σύμφωνα με τον εν λόγω ορισμό, διγλωσσία είναι ένας προαιρετικός ή υποχρεωτικός τρόπος αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων «κόσμων» και διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 29· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 21).

Με βάση αυτά, συνάγεται ότι η κάθε απόπειρα για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της συγκεκριμένης έννοιας γίνεται ολοένα δυσκολότερη και πλέον φαντάζει άπιαστο όνειρο να θέλουμε να προσδιορίσουμε ακριβώς ποιος είναι δίγλωσσος (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 1· Baker, 2001, σ. 59). Η μόνη άποψη που ισχύει και είναι γενικά αποδεκτή από το σύνολο των επιστημόνων είναι ότι η δίγλωσσία είναι μια γλωσσική κατάσταση με δύο βασικά χαρακτηριστικά: πρώτον δεν ολοκληρώνεται τελείως ποτέ, και ως εκ τούτου, δεύτερον, δεν μπορεί να μείνει σταθερή, δηλαδή βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 48). Παρ' ολ' αυτά, οι διάφοροι ορισμοί και οριοθετήσεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε και να κατανοήσουμε τις ποικίλες διαστάσεις και πλαίσια της δίγλωσσίας (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 23· Baker, 2001, σ. 59) και να σχηματίσουμε μια πιο σφαιρική αντίληψη και γι' αυτήν και για τον γύρω κόσμο. Προς αυτή την κατεύθυνση, η κατηγοριοποίηση στα διάφορα «είδη» της αποτελεί σημαντική, αν όχι απαραίτητη προϋπόθεση.

#### 4.4.2. Ατομική – Κοινωνική Δίγλωσσία

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η δίγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, μπορεί να μελετηθεί και να ερμηνευτεί από ατομική αλλά και από κοινωνική σκοπιά (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.11· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 32). Όταν υπάρχει εστίαση στο άτομο και στην ικανότητα χρήσης του δύο ή περισσότερων γλωσσών, χρησιμοποιείται ο όρος ατομική δίγλωσσία (bilingualism) (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 27· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 11· Σκούρτου, 1997, σ. 52). Αντίθετα, όταν το ενδιαφέρον στρέφεται στην κοινωνία και σχετίζεται με την ύπαρξη και χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο, υιοθετείται ο όρος κοινωνική δίγλωσσία (diglossia) (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 11· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 31· Baker, 2001, σ. 89). Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους όρους bilingualism και diglossia έχουν προταθεί ποικίλες ερμηνείες στην ελληνική βιβλιογραφία (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 11), στην παρούσα εργασία όμως υιοθετούνται οι παραπάνω.

Ο όρος της κοινωνικής δίγλωσσίας εισήχθη από τον Charles Ferguson το 1959 και ορίστηκε ως η συνύπαρξη δύο ποικιλιών ή μορφών της ίδιας γλώσσας (Παπαπαύλου, 1997, σ. 35· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 85· Σκούρτου, 1997, σ. 52·



Σκούρτου, 2011, σ. 66· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 50· Baker, 2001, σ. 89). Από αυτή την άποψη, υπάρχουν γλωσσικά συστήματα στα οποία εμφανίζεται μια επίσημη και μια ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας (Παπαπαύλου, 1997, σ. 35· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 85· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 50). Την διεύρυνση του όρου επιχείρησε ο Fishman, ο οποίος εντάσσει την από κοινού ύπαρξη των δύο ποικιλιών σε συγκεκριμένο γεωγραφικό και κοινωνικό πλαίσιο (Baker, 2001, σ. 89). Αυτή η προσέγγιση φαίνεται να είναι πιο δόκιμη, αφού είναι πολύ πιθανόν μια κοινότητα να χρησιμοποιεί και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, σε διαφορετικές κάθε φορά περιστάσεις και λειτουργίες (Παπαπαύλου, 1997, σ. 35· Baker, 2001, σ. 89). Η μία γλωσσική ποικιλία θεωρείται συνήθως ανώτερη και πλειονοτική, ενώ η άλλη κατώτερη και μειονεκτική, απολαμβάνοντας φυσικά και διαφορετικό κύρος (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 31· Baker, 2001, σσ. 89, 90). Η υψηλή συνήθως διδάσκεται και μαθαίνεται στην εκπαίδευση ή χρησιμοποιείται για τα περισσότερα είδη του γραπτού λόγου, ενώ η χαμηλή χρησιμοποιείται κατά την καθημερινή συνομιλία μεταξύ των μελών της γλωσσικής κοινότητας (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 31).

Η σχέση που υφίσταται μεταξύ της ατομικής και τη κοινωνικής διγλωσσίας δεν είναι πάντα μια αιτιολογική ή αλληλοεξαρτώμενη σχέση (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 51). Μπορεί, δίχως άλλο, να υπάρχει η καθεμιά ανεξάρτητα από το αν υπάρχει η άλλη ή μπορούν και οι δυο να συνυπάρχουν στην ίδια γλωσσική κοινωνία (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 51). Συνδυάζοντας λοιπόν τις δύο αυτές μορφές διγλωσσίας (ατομική και κοινωνική), ο Fishman παρουσιάζει τέσσερις περιπτώσεις, μέσα από τις οποίες σκιαγραφείται η σχέση τους και οι συνθήκες ή όχι ύπαρξής τους (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 88· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 51· Baker, 2001, σ. 90).

- **Ατομική και κοινωνική διγλωσσία**

Συνύπαρξη ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας σε μία γλωσσική κοινότητα, δεδομένου ότι όλα τα μέλη της είναι γνώστες και χρήστες και των δύο γλωσσικών ποικιλιών (επίσημη/ ανώτερη – ανεπίσημη/ κατώτερη γλώσσα) (Baker, 2001, σ. 91). Τα άτομα γνωρίζουν πολύ καλά σε ποιες περιπτώσεις, με ποια άτομα και πότε θα χρησιμοποιήσουν τη μία ή την άλλη γλώσσα (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 88).

- **Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική**

Ύπαρξη δύο γλωσσών στην ίδια γεωγραφική περιοχή (Baker, 2001, σ. 91). Σε αυτήν την περίπτωση, ενώ η διγλωσσία είναι αποδεκτή (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 27), μια μερίδα ανθρώπων γνωρίζει και μιλά τη μία γλώσσα και μία άλλη γνωρίζει και μιλά μια διαφορετική γλώσσα (Baker, 2001, σ. 91). Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η κοινωνική αξία των γλωσσών είναι ίση αλλά και άλλες όπου υπάρχει εμφανής διάκριση σε ανώτερη (ομιλούμενη από την ισχυρή ομάδα) και σε κατώτερη γλώσσα (ομιλούμενη από την λιγότερο ισχυρή ομάδα) (Baker, 2001, σ. 91).

- **Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική**

Ύπαρξη δίγλωσσων ατόμων και χρήση οποιασδήποτε από τις γλώσσες για ποικίλες λειτουργίες (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 27· Baker, 2001, σ. 91). Σε γλωσσικές κοινότητες σαν αυτήν, δεν υπάρχει συγκεκριμένη γλώσσα που χρησιμοποιείται για συγκεκριμένους σκοπούς και τα μέλη τους επιλέγουν περισσότερες από μία γλώσσες για τις καθημερινές τους επαφές (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 27· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 91· Baker, 2001, σ. 91) και για οποιαδήποτε κοινωνική περίσταση. Ωστόσο, το ιδιαίτερο γνώρισμα των κοινοτήτων αυτών είναι η αστάθεια και η μεταβατική φάση που τις χαρακτηρίζει (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 91· Baker, 2001, σ. 91), καθώς και το γεγονός ότι παρά την ύπαρξη δύο γλωσσών, η διγλωσσία δεν θεωρείται αποδεκτή ως επίσημο καθεστώς (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 27). Αυτό σημαίνει, ότι η κοινωνία, οι θεσμοί και οι φορείς της, λειτουργούν αυστηρά μονόγλωσσα, αγνοώντας την χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών από ορισμένα μέλη της (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011, σ. 56· Νικολάου, 2003, σ. 72). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας κοινωνίας αποτελεί η Ελλάδα (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011, σ. 56· Νικολάου, 2003, σ. 72).

- **Ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία**

Ύπαρξη αρχικά μιας κοινότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από γλωσσική ανομοιογένεια και απότομη μεταβολή αυτής σε μια μονόγλωσση κοινωνία (Baker, 2001, σσ. 91, 92). Σε αυτήν την περίπτωση οι μειονοτικές γλώσσες εξολοθρεύθηκαν με διατήρηση της πλειονοτικής ή χρησιμοποιούνται για όλες τις λειτουργίες από μια γλωσσική κοινότητα, παραγκωνίζοντας την επίσημη γλώσσα των γειτόνων της (Baker, 2001, σ. 92).

## 4.5. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Ύστερα από την προσπάθεια διατύπωσης μιας ενιαίας θεώρησης του φαινομένου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται για τον προσδιορισμό του τρόπου, της σειράς και του χρόνου εκμάθησης των δύο γλωσσικών συστημάτων, της επάρκειας και της ικανότητας που έχει κανείς στις δύο γλώσσες αλλά και των αποτελεσμάτων της διγλωσσίας. Τουτέστιν, η προσοχή των μελετητών στρέφεται ολοένα και περισσότερο στη δημιουργία τυπολογιών της διγλωσσίας (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26), που να μπορούν να περιγράψουν με σαφή και έγκυρο τρόπο της πλευρές του φαινομένου αυτού.

Η κατηγοριοποίηση λοιπόν της διγλωσσίας εντάσσεται σε τέσσερις γενικότερες διαστάσεις (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 24). Αυτές είναι:

1. Γλωσσική διάσταση
2. Ηλικιακή διάσταση
3. Ψυχο – κοινωνικο – πολιτισμική διάσταση
4. Κοινωνικο – εκπαιδευτική διάσταση (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 24).

Στη γλωσσική διάσταση δίνεται έμφαση στην ικανότητα που παρουσιάζει το άτομο σε καθεμιά από τις δύο γλώσσες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 24, 25· Παπαπαύλου, 1997, σ. 38). Έτσι, η επάρκεια του δίγλωσσου ατόμου σε αυτές, η κυριαρχία της μιας ή της άλλης γλώσσας αλλά και η γνωστική οργάνωση τους, οδήγησαν στη δημιουργία των εξής τύπων:

### ❖ **Αρκτική/ελάχιστη διγλωσσία**

Αναφορά στα πρώτα στάδια της διγλωσσίας, κατέχοντας περιορισμένη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 25, 31· Baker, 2001, σ. 61).

### ❖ **Μέγιστη διγλωσσία**

Εξαιρετική ικανότητα κατοχής και χρήσης των δύο γλωσσικών συστημάτων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 25, 31).

### ❖ **Ισόρροπη/αμφιδύναμη/συμμετρική διγλωσσία**

Ικανότητα χρήσης των δύο γλωσσών με την ίδια περίπου ευχέρεια, σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα, κατέχοντας τον ίδιο σχεδόν βαθμό επάρκειας σε αυτές (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σσ. 26, 27· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 26, 31· Παπαπαύλου, 1997, σ. 39· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 1· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 40· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4· Baker, 2001, σ. 51). Βέβαια, η έννοια αυτή εξιδανικεύεται σε πολλές περιπτώσεις (Baker, 2001, σ. 51), με αποτέλεσμα συχνά να παρεξηγείται, καθώς «ισόρροπα» δίγλωσσος δεν νοείται κάποιος που γνωρίζει τέλεια και τα δύο γλωσσικά συστήματα ή κάποιος που μπορεί να εκφραστεί εξίσου καλά για όλα τα θέματα και στις δύο γλώσσες (Παπαπαύλου, 1997, σ. 39· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 40· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4) και σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας (Baker, 2001, σ. 51). Πρέπει λοιπόν να γίνει σαφές ότι δεν υπονοείται σε καμία περίπτωση ότι η ικανότητα που έχει σε οποιαδήποτε γλώσσα είναι κατά κάποιον τρόπο συγκρίσιμη με τα πρότυπα των μονόγλωσσων (Baker, 2001, σ. 52).

#### ❖ **Κυρίαρχη/ανισοβαρής/ασύμμετρη διγλωσσία**

Κατοχή μεγαλύτερης επάρκειας σε μία γλώσσα από ένα άτομο, γνωρίζοντας όμως μία δεύτερη ή και άλλες γλώσσες σε ποικίλους βαθμούς (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4). Πρόκειται δηλαδή για γλωσσική υπεροχή και επικυριαρχία της μιας από το σύνολο των γλωσσών που γνωρίζει και μιλάει το άτομο (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26· Παπαπαύλου, 1997, σ. 39· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4). Παρά το γεγονός ότι η διάκριση αυτή αποτελεί μια από τις πιο συνηθισμένες περιπτώσεις διγλωσσίας στον κόσμο (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4), πρέπει να σημειωθεί ότι για ποικίλους παράγοντες η κυρίαρχη γλώσσα δεν παραμένει πάντα σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του δίγλωσσου ατόμου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4). Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποια δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη μία γλώσσα σε ορισμένες δραστηριότητες – περιστάσεις και μεγαλύτερη ευχέρεια στην άλλη γλώσσα για τις άλλες δραστηριότητες – περιστάσεις (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4).

#### ❖ **Ημιγλωσσία και Διπλή ημιγλωσσία**

Περιορισμένη γνώση της πρώτης (Γ1) ή της δεύτερης γλώσσας (Γ2) και αντίστοιχα περιορισμένη γνώση της πρώτης (Γ1) και της δεύτερης γλώσσας (Γ2) από ένα άτομο (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 27· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 26, 31·

Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 38· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 1· Baker, 2001, σ. 52). Οι ημίγλωσσοι ή οι διπλά ημίγλωσσοι φέρουν αδυναμίες και ελλείψεις σε επίπεδο λεξιλογίου και γραμματικής, σκέψης και έκφρασης συναισθημάτων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 25, 26· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 1), ενώ παρουσιάζουν έλλειψη δημιουργικότητας στη χρήση των γλωσσών (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26). Αυτό το «είδος» διγλωσσίας περιγράφει συνήθως τη γλωσσική κατάσταση μεταναστευτικών πληθυσμών που ζουν περιθωριακά (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 27) ή σε αφομοιωτικό περιβάλλον υποδοχής (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26) και συχνά λαμβάνει υποτιμητική χροιά (Baker, 2001, σ. 5).

#### ❖ Παραγωγική/ενεργητική διγλωσσία

Ικανοποιητική γνώση των παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων σε μία δεύτερη γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 26, 31· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Baker, 2001, σ. 62). Το δίγλωσσο άτομο δηλαδή είναι ικανό όχι μόνο να ακούει και να διαβάζει στη δεύτερη γλώσσα αλλά και να μιλάει και να γράφει σε αυτήν (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Baker, 2001, σ. 62).

#### ❖ Προσληπτική/παθητική διγλωσσία

Επάρκεια μόνο στις προσληπτικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 26, 31· Σακελλαρίου, 2006, σ. 10· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 44· Baker, 2001, σ. 62). Σε αυτή την περίπτωση, παρατηρείται μόνο ικανότητα ακρόασης και ανάγνωσης από το άτομο, αδυνατώντας το ίδιο να μιλήσει ή να γράψει (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26· Σακελλαρίου, 2006, σ. 10· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 44· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Baker, 2001, σ. 62).

#### ❖ Σύνθετη διγλωσσία

Εκμάθηση δύο γλωσσών στον ίδιο χρόνο και στο ίδιο πλαίσιο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινών σημασιολογικών εννοιών, που συνδέονται όμως με διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31· Παπαπαύλου, 1997, σ. 39· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 62· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 40). Πιο συγκεκριμένα, η Γρίβα και η Στάμου τονίζουν (όπως αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014) ότι οι δίγλωσσοι κατακτούν «δύο διαφορετικά σημαίνοντα για το ίδιο σημαινόμενο» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31).

### ❖ Συντονισμένη διγλωσσία

Εκμάθηση δύο γλωσσών σε ξεχωριστό χρόνο και πλαίσιο, με αποτέλεσμα τα γλωσσικά σύμβολα και η εννοιολογική τους σημασία να αποθηκεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31· Παπαπαύλου, 1997, σ. 39· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 62· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 39). Όπως επισημαίνει η Γρίβα και η Στάμου (όπως αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014) στη συντονισμένη διγλωσσία προκύπτει «κατοχή δύο διαφορετικών σημαινόντων για δύο διαφορετικά σημαινόμενα» από το άτομο (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31).

### ❖ Ανερχόμενη διγλωσσία

Αισθητή βελτίωση στη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία οφείλεται στη συνεχή έκθεσή της σε αυτή από το δίγλωσσο άτομο (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31).

Οι επόμενοι «τύποι» διγλωσσίας διαμορφώνονται στη βάση της ηλικιακής διάστασης, η οποία αναφέρεται στην ηλικία στην οποία άρχισε το άτομο να μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26· Παπαπαύλου, 1997, σ. 39) αλλά και στη «σειρά» με την οποία εκτέθηκε στις γλώσσες (Γ1 και Γ2) (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 26). Συνεπώς, οι κατηγοριοποιήσεις που προκύπτουν είναι:

### ❖ Ταυτόχρονη διγλωσσία

Ταυτόχρονη εκμάθηση και ανάπτυξη δύο γλωσσών από ένα άτομο (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 26, 31· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 32· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 36· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 59· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 3· Baker, 2001, σ. 145). Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί έρχεται σε επαφή με δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες από τη βρεφική ηλικία (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Παπαπαύλου, 1997, σ. 41· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 36· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 3), οι οποίοι κατακτώνται παράλληλα συνήθως μέχρι την ηλικία των τριών – τεσσάρων ετών (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 3). Βέβαια, το χρονικό όριο έναρξης της ταυτόχρονης διγλωσσίας δεν είναι ίδιο για όλους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 27). Ορισμένοι το προσδιορίζουν μέχρι την ηλικία των τριών ετών, άλλοι μέχρι των πέντε (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 27) ή ακόμη μέχρι και το έβδομο έτος (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 27). Για τους ψυχογλωσσολόγους, αυτό το είδος αποτελεί και τη μόνη μορφή

γνήσιας διγλωσσίας (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 59). Μάλιστα, χαρακτηριστικό της ταυτόχρονης διγλωσσίας είναι ότι συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει δύο «πρώτες» γλώσσες (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 59· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 37).

#### ❖ **Επάλληλη/ διαδοχική/ επακόλουθη διγλωσσία**

Εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από ένα άτομο, αφού πρώτα έχει κατακτηθεί και σταθεροποιηθεί η πρώτη γλώσσα (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 27, 31· Παπαπαύλου, 1997, σ. 41· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 32· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 59· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 38· Baker, 2001, σ. 151). Συνήθως, η επαφή του με τη δεύτερη γλώσσα γίνεται μετά την ηλικία των τεσσάρων – πέντε ετών ή ύστερα από την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 3). Έτσι, λόγω της εκμάθησης των γλωσσών (Γ1 και Γ2) σε διαφορετικά πλαίσια είναι πολύ πιθανόν να δημιουργηθεί στο παιδί μια διαφορετική αντίληψη του μηχανισμού της γλώσσας σε σχέση με παιδιά που κατέκτησαν τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 27).

#### ❖ **Πρώιμη/ παιδική διγλωσσία**

Απόκτηση της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 27, 31· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 32· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 59· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 39· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 3· Baker, 2001, σ. 62). Αυτή η μορφή διγλωσσίας ταυτίζεται από πολλούς με την ταυτόχρονη διγλωσσία (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 39· Baker, 2001, σ. 62), καθώς η «ταυτόχρονη» θεωρείται εξ ορισμού «πρώιμη» (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 3).

#### ❖ **Ύστερη/ όψιμη διγλωσσία**

Απόκτηση της δεύτερης γλώσσας μετά την παιδική ηλικία και συνήθως με την έναρξη της εφηβείας (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 27, 31· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 32· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 59· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 3· Baker, 2001, σ. 62) ή με την ενηλικίωση του ατόμου (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001). Συχνά, η όψιμη διγλωσσία ταυτίζεται από πολλούς ερευνητές με τη διαδοχική/ επάλληλη (Baker, 2001, σ. 62).



Ως πολυδιάστατο φαινόμενο, η διγλωσσία διαμορφώθηκε στη βάση ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους οδηγούν στη διαμόρφωση ποικίλων «ειδών» διγλωσσίας. Έτσι, οι στάσεις, οι απόψεις, η ταυτότητα και τα κίνητρα που αναπτύσσονται σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 28) αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό κύρος των δύο γλωσσών (Παπαπαύλου, 1997, σ. 38), δίνουν στις παρακάτω διαφοροποιήσεις του φαινομένου μια ψυχο – κοινωνικο – πολιτισμική διάσταση (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 28):

#### ❖ **Λαϊκή διγλωσσία**

Αναγκαστική και ακούσια εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας για λόγους επιβίωσης (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 42· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 44). Οι λαϊκοί δίγλωσσοι είναι άτομα που ανήκουν σε μεταναστευτικές μειονοτικές ομάδες (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 29· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 2· Mills, 2001, σ. 387), η πρώτη γλώσσα των οποίων τυγχάνει μικρότερης αποδοχής από την κυρίαρχη του περιβάλλοντος όπου ζουν (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 29). Τα άτομα αυτά προκειμένου να ενταχθούν, να εργαστούν και να συμμετάσχουν στην κοινωνική δομή της εκπαίδευσης και της πρόνοιας (Mills, 2001, σ. 387), υποχρεούνται να κατακτήσουν και να μιλούν τη γλώσσα της πλειονότητας (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 2· Mills, 2001, σ. 387). Σε αυτή την περίπτωση, είναι πολύ πιθανόν τα δίγλωσσα άτομα να εμφανίσουν σοβαρά εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και γνωστικά προβλήματα (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 2).

#### ❖ **Ελίτ διγλωσσία**

Εκούσια εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας ως ένδειξη υψηλού μορφωτικού, κοινωνικού, οικονομικού επιπέδου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 31· Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 42· Τσοκαλίδου, 2012, σσ. 43, 44). Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία προέρχονται κατά κύριο λόγο από την μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 29· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 44· Mills, 2001, σ. 387), είναι καταρτισμένα επαγγελματικά και μορφωτικά (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 2·

Mills, 2001, σ. 387) και συνήθως κατέχουν μια ισχυρή μητρική γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 29). Μαθαίνουν λοιπόν και μία δεύτερη γλώσσα προκειμένου να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να αυξήσουν τα προσόντα τους (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 2) θεωρώντας ότι τους παρέχει ποικίλα γνωστικά και επαγγελματικά εφόδια (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001) και τους προσφέρει προστιθέμενη αξία στη χώρα όπου διαμένουν (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 29).

#### ❖ Αφανής διγλωσσία

Συνειδητή απόκρυψη κατοχής μιας δεύτερης γλώσσας εξαιτίας του μειωμένου κοινωνικού κύρους που αυτή φέρει (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 31, 32).

#### ❖ Αδρανής διγλωσσία

Εκούσια αδρανοποίηση από ένα άτομο μιας από τις δύο γλώσσες που αυτό γνωρίζει (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 32).

#### ❖ Μονοπολιτισμική διγλωσσία

Αποδοχή και ταύτιση του δίγλωσσου ατόμου με τον έναν από τους δύο πολιτισμούς των γλωσσών που κατέχει (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 32). Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο απαρνιέται την πολιτισμική ταυτότητα που φέρει η μητρική του γλώσσα και καταλήγει να ενστερνίζεται τον πολιτισμό της δεύτερης και συνήθως κυρίαρχης γλώσσας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 28· Παπαπαύλου, 1997, σ. 43). Τα άτομα αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από ορισμένους ερευνητές ως «δίγλωσσοι, πολιτισμικά προσαρμοσμένοι προς την δεύτερη γλώσσα» (Παπαπαύλου, 1997, σ. 43).

#### ❖ Διπολιτισμική διγλωσσία

Κατοχή διπολιτισμικής ικανότητας από ένα δίγλωσσο άτομο (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 28). Ο δίγλωσσος λοιπόν, υιοθετεί τα στοιχεία και των δύο πολιτισμών των γλωσσών που μιλάει και συνήθως ταυτίζεται με αυτά (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 28· Παπαπαύλου, 1997, σ. 42) αλλά και αναγνωρίζεται από την κάθε ομάδα ως δικό της μέλος (Παπαπαύλου, 1997, σ. 42). Επίσης, καλλιεργεί θετικά συναισθήματα απέναντι σε αυτούς τους πολιτισμούς και αποκτά συναίσθηση και γνώση για τον πολιτισμικά κατάλληλο τρόπο συμπεριφοράς (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 28).

### ❖ Προσθετική/ Αθροιστική διγλωσσία

Εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας προκαλώντας ενδυνάμωση της μητρικής (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 32· Stamou & Dinas, 2009). Σε αυτή την περίπτωση, η Γ2 όχι μόνο διατηρεί την ήδη κατακτημένη πρώτη γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Portes & Hao, 1998, σ. 290) αλλά αναπτύσσει και εμπλουτίζει τις γλωσσικές (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4· Stamou & Dinas, 2009), νοητικές, (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 41· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4), γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 29· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 42), χωρίς να προκαλεί εκπαιδευτικά προβλήματα ή προβλήματα ταυτότητας (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4). Τα θετικά γνωστικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα συνδέονται κυρίως με αυτό το είδος διγλωσσίας (Σελλά – Μάζη, 2006, σ. 42· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 42· Portes & Hao, 1998, σ. 290), η οποία συναντάται κυρίως στις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις και συνδέεται με την ελίτ διγλωσσία (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 30).

### ❖ Αφαιρετική διγλωσσία

Εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε βάρος της μητρικής προκαλώντας επιβράδυνση στην ανάπτυξή της και στη συνέχεια μερική ή ολική απώλειά της (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 32· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 42· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4· Portes & Hao, 1998, σ. 290· Stamou & Dinas, 2009). Πέρα από την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας, στην αφαιρετική διγλωσσία παρατηρείται και απαξίωση και υποχώρηση της πολιτισμικής ταυτότητας και κουλτούρας των ατόμων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 29· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 4). Είναι επίσης λογικό, αυτό το είδος να αναπτύσσεται κυρίως σε κατώτερες και μεταναστευτικές ομάδες, όπου η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός βρίσκονται στο περιθώριο, και έτσι συσχετίζεται συχνά με την λαϊκή διγλωσσία (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 30).

Η τελευταία διάσταση σχετίζεται με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και πραγματώνεται κάθε φορά η διγλωσσία. Πιο συγκεκριμένα, η κατεύθυνση αυτή προσανατολίζεται στον τρόπο μέσω του οποίου αποκτώνται οι γλώσσες και στον χώρο όπου μαθαίνονται και χρησιμοποιούνται (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 30). Στη βάση αυτών, διακρίνουμε τη:

### ❖ Φυσική/ Πρωτογενής διγλωσσία

Εκμάθηση των δύο γλωσσών με φυσικό τρόπο, σ' ένα φυσικό περιβάλλον (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 30, 32· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 60· Baker, 2001, σ. 62· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 1). Εδώ, οι γλώσσες κατακτώνται μέσω της καθημερινής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άτομα του πρωτογενούς περιβάλλοντος (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 60· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 1), ενώ απουσιάζει εντελώς η συστηματική διδασκαλία και μάθηση (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 60· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 1· Baker, 2001, σ. 62).

### ❖ Τεχνητή/ Σχολική/ Δευτερογενής διγλωσσία

Εκμάθηση μιας γλώσσας (συνήθως ξένης) μέσω δομημένης και τυπικής διδασκαλίας (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 30, 32· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 60· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 1). Η δευτερογενής διγλωσσία συναντάται σε άτομα που κατέκτησαν τη δεύτερη γλώσσα μέσω της εκπαίδευσης, σε περιβάλλον σχολικής τάξης (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, σ. 26· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 1· Baker, 2001, σ. 62), χωρίς να έχουν την ευκαιρία να την μάθουν σε φυσικά πλαίσια επικοινωνίας (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 1)

## 4.6. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Ένας από τους βασικούς και διαχρονικούς προβληματισμούς που εγείρει η ενασχόληση με το φαινόμενο της διγλωσσίας, αφορά στην υπεροχή ή όχι των δίγλωσσων ατόμων έναντι των μονόγλωσσων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 59). Έτσι, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στους διάφορους επιστημονικούς κύκλους, ψυχολόγοι, γλωσσολόγοι, νευρολόγοι, εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει το ενδιαφέρον τους και έχουν διατυπώσει τις απόψεις τους για τη διγλωσσική ανάπτυξη (Παπαπαύλου, 1997, σ. 43· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 84) και τις θετικές ή αρνητικές επιδράσεις που αυτή επιφέρει σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, στην ψυχική ισορροπία και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 83).

### 4.6.1. Αρνητικές Επιδράσεις της Διγλωσσίας

Από τη δεκαετία του 1920 μέχρι την δεκαετία του 1960, η κυρίαρχη άποψη των ερευνητών εστίαζε στις επιβλαβείς συνέπειες της διγλωσσίας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 60· Σκούρτου, 2011, σ. 119· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 84· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 83· Baker, 2001, σ. 201), θεωρώντας την μειονέκτημα (Ricciardelli, 1992, σ. 301) και ανασταλτικό παράγοντα για τη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη του ατόμου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 60· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 84· Σκούρτου, 2011, σ. 119).

Οι πρώτες ψυχομετρικές μελέτες εκείνης της περιόδου, υποδείκνυαν μια αναπτυξιακή καθυστέρηση στα άτομα που μιλούσαν δύο γλώσσες (Παπαπαύλου, 1997, σ. 43· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 83). Πιο συγκεκριμένα, συνέκριναν τις επιδόσεις των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων σε διανοητικά τεστ και κατέδειξαν την υπεροχή των τελευταίων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 60· Σκούρτου, 2011, σ. 119· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 83), επιβεβαιώνοντας τις επίσημες επιδράσεις της διγλωσσίας στην σκέψη (Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 84· Baker, 2001, σ. 201). Μάλιστα, από αρκετούς ειδικούς, η διγλωσσία εκλαμβάνονταν ως «νοητικό μπέρδεμα» ή «γλωσσική μειονεξία» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 60), λόγω της

διανοητικής σύγχυσης που προκαλούσε στα άτομα (Baker, 2001, σ. 202). Οι έρευνες που ακολούθησαν όχι μόνο συναίνεσαν με την παραπάνω άποψη, αλλά την εμπλούτισαν με τα πορίσματά τους, επισημαίνοντας τις χαμηλότερες επιδόσεις των δίγλωσσων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 60· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 3), κυρίως σε λεκτικό επίπεδο, όπως το φτωχό λεξιλόγιο, την ελλιπή άρθρωση και τα ορθογραφικά λάθη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 60, 61). Παράλληλα, αποδείχθηκε η αδυναμία τους στη γραπτή έκθεση, στη σιωπηλή ανάγνωση, στην αναγνωστική ακρίβεια και κατανόηση (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 61). Μεταγενέστερες συγκριτικές μελέτες απέδειξαν την υπεροχή των μονόγλωσσων στην κατάκτηση λεξιλογίου και δομών της γραμματικής και της σύνταξης, αλλά και τις ελλείψεις που παρουσίαζαν οι δίγλωσσοι στις μη λεκτικές ικανότητες, όπως αυτή των μαθηματικών (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 61). Τέλος, υποστηρίχθηκε ότι η διγλωσσία έπληττε την μνήμη, την ταυτότητα (Σκούρτου, 2011, σ. 119) και την ψυχική ισορροπία του ατόμου (Σκούρτου, 2011, σ. 119· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 84). Βέβαια, πολλοί επιστήμονες υποστήριζαν ότι οι παραπάνω ενδείξεις επιβεβαιώνουν τα στερεότυπα της εποχής, βάσει των οποίων το να είσαι δίγλωσσος παρέπεμπε σε πολίτη χαμηλών οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων, συνήθως σε μετανάστη (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 3).

Παρά το γεγονός ότι η περίοδος των «επιβλαβών» συνεπειών διήρκησε αρκετά χρόνια, υπογραμμίζοντας την γνωστική και λειτουργική υστέρηση των δίγλωσσων, τα ευρήματα της δεν μπορούν να θεωρηθούν απολύτως έγκυρα (Σκούρτου, 2011, σ. 119· Baker, 2001, σ. 205). Και αυτό διότι, οι έρευνες της στερούνταν διαφοροποιημένων ερευνητικών εργαλείων (Σκούρτου, 2011, σ. 119), παρουσίαζαν ελλείψεις και αδυναμίες, κυρίως σε επίπεδο μεθοδολογίας, (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 69· Baker, 2001, σ. 205) με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

#### 4.6.2. Ουδέτερες Επιδράσεις της Διγλωσσίας

Την ίδια περίοδο με τις μελέτες που διαπίστωναν την αρνητική επίδραση της διγλωσσίας στην νοητική ανάπτυξη του ατόμου, μια μερίδα ερευνών κατέδειξε ότι η

διγλωσσία δεν επιφέρει ούτε αρνητικές ούτε θετικές συνέπειες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 60· Σκούρτου, 2011, σ. 119· Baker, 2011, σ. 205). Για παράδειγμα, η έρευνα των Printer και Arsenian το 1937 (όπως αναφέρεται στο Baker, 2001), δεν διαπίστωσε καμία ουσιώδη διαφορά ανάμεσα στο λεκτικό και μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους (Baker, 2001, σ. 205). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και ο Jones το 1959 (Baker, 2001, σ. 206), γενικεύοντας την άποψη ότι δεν παρουσιάζεται αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και την νοητική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Σκούρτου, 2011, σ. 120). Μάλιστα, επισημάνθηκε ότι οι τυχόν διαφορές πρέπει να αποδίδονται σε κοινωνικούς παράγοντες, μη λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές ή γνωστικές παραμέτρους (Σκούρτου, 2011, σ. 120). Μολονότι οι έρευνες της περιόδου των «ουδέτερων» συνεπειών ήταν περιορισμένες, αποδείχθηκαν πολύ σημαντικές διότι αμφισβήτησαν την μέχρι τότε κυρίαρχη αντίληψη για αρνητική επιρροή της διγλωσσίας και άνοιξαν τον δρόμο για τη σύγχρονη προσέγγιση της διγλωσσίας (Baker, 2001, σσ. 205, 206).

#### 4.6.3. Θετικές Επιδράσεις της Διγλωσσίας

Πέρα από την κριτική επισκόπηση πρώιμων ερευνών και εξετάζοντας πιο σχολαστικά τα αποτελέσματα ποικίλων διαχρονικών μελετών, οι αντιλήψεις που έθεταν στο προσκήνιο τις αρνητικές ή έστω τις ουδέτερες επιδράσεις της διγλωσσίας στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη του ατόμου, άρχισαν να αμφισβητούνται. Πλέον η διγλωσσία και ο αλφαριθμητισμός/ γραμματισμός σε δύο γλώσσες δίνουν ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και πολυδιάστατα χαρακτηριστικά στο άτομο (Κοιλιάρη, 2005, σ. 128).

Ορόσημο στην σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και τη γνωστική λειτουργία αλλά και στη σύγχρονη προσέγγιση της διγλωσσίας, αποτέλεσε η έρευνα των Peal και Lambert το 1962 (Σκούρτου, 2011, σ. 120· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 85· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 5· Baker, 2001, σ. 206· Ricciardelli, 1992, σ. 302· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4). Η μελέτη αυτή ήταν καθοριστική διότι, όχι μόνο αποτέλεσε τον προάγγελο για τη μελλοντική έρευνα (Σκούρτου, 2011, σ. 120), αλλά ξεπέρασε τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που εμφάνιζαν οι αρχικές μελέτες,

απέδειξε ότι η διγλωσσία είναι δυνατόν να επιφέρει πλεονεκτήματα για το άτομο και τέλος, χρησιμοποίησε διάφορους τομείς της διανοητικής δραστηριότητας πέρα από τον δείκτη νοημοσύνης (Baker, 2001, σ. 206).

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Peal και Lambert πραγματοποιήθηκε στον Καναδά (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 5· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 86· Baker, 2001, σ. 207), όπου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως αρχικό δείγμα 364 δεκάχρονα παιδιά της μεσαίας τάξης (Baker, 2001, σ. 207). Σχημάτισαν μία ομάδα από αμφιδύναμα δίγλωσσα παιδιά και μία από μονόγλωσσα, φροντίζοντας τα τελευταία να ανήκουν στην ίδια ή σε παρόμοια κοινωνικοοικονομική τάξη (Baker, 2001, σ. 207). Συνεπώς, το αρχικό δείγμα μειώθηκε κατά 254 παιδιά, με αποτέλεσμα μόνο 110 άτομα να συμμετέχουν στην τελική έρευνα (Baker, 2001, σ. 207). Οι αναλύσεις των ευρημάτων έδειξαν ότι οι δίγλωσσοι παρουσίαζαν υψηλότερες επιδόσεις σε 15 από τις 18 μεταβλητές (Baker, 2001, σ. 207) και αποτέλεσαν τις πρώτες ενδείξεις για τα γνωστικά πλεονεκτήματα που επιφέρει η διγλωσσία. Λεπτομερέστερα, συνήγαγαν ότι η διγλωσσία δρα υποστηρικτικά στη διανοητική (Σκούρτου, 2011, σ. 120· Baker, 2001, σ. 207) και γνωστική ευελιξία του ατόμου (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4), στον σχηματισμό εννοιών (Σκούρτου, 2011, σ. 120· Baker, 2001, σ. 207· Portes & Hao, 1998, σ. 271· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4) και ειδικά σε εργασίες που απαιτούν συμβολική ευελιξία (Portes & Hao, 1998, σ. 271). Παράλληλα, υποστήριξαν ότι τα δίγλωσσα άτομα υπερείχαν σε διάφορους τομείς, όπως είναι η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση, η κοινωνική ευαισθησία, η μνήμη, η ταξινόμηση αντικείμενων, η ανάληψη ρόλου (Ricciardelli, 1992, σσ. 301, 302), η διαμόρφωση της αντίληψης (Baker, 2001, σ. 207) αλλά και η δημιουργικότητα και οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (Ricciardelli, 1992, σ. 302· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4). Τέλος, εμφάνισαν σε μεγαλύτερο βαθμό αφαιρετική και ανεξάρτητη από τις λέξεις σκέψη, ανάπτυξη του δείκτη νοημοσύνης και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των γλωσσών (Baker, 2001, σ. 207).

Αν και η έρευνα των Peal και Lambert αποτέλεσε σταθμό για την μετέπειτα πορεία της διγλωσσίας, σημείωσε ορισμένες ελλείψεις κυρίως από μεθοδολογική σκοπιά (Baker, 2001, σ. 207). Μολαταύτα, έδωσε το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες, οι οποίες έφεραν στο φως όλα τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η διγλωσσία στο άτομο, σε ποικίλους τομείς, γνωστικούς και γλωσσικούς.



Αρχικά, η κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στη **σκέψη** του ατόμου (Baker, 2001, σ. 217). Ο Vygotsky, ήδη από το 1930 (όπως αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014), επεσήμανε την ικανότητα που διαθέτουν τα δίγλωσσα άτομα να αντιλαμβάνονται και να περιγράφουν τον κόσμο γύρω τους με δύο τρόπους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67). Έτσι, η σκέψη τους είναι πιο πολύπλοκη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 67, 68· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 2· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 84· Baker, 2001, σ. 217) και πιο ευέλικτη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 67, 68· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 2· Baker, 2001, σ. 217· Wodniecka & Cereda, 2007, σ. 4), με αποτέλεσμα να εφευρίσκουν περισσότερες λύσεις σε ένα πρόβλημα ή μία κατάσταση από τους μονόγλωσσους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67). Απόρροια των παραπάνω είναι ότι, όχι μόνο αντιλαμβάνονται τον κόσμο με δύο τρόπους, έχοντας δύο διαφορετικές οπτικές για καθετί, αλλά ταυτόχρονα έχουν δύο γλωσσικά συστήματα και δύο ή περισσότερες λέξεις – ονομασίες για κάθε πράγμα ή ιδέα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 68· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 2· Baker, 2001, σ. 217), αποκτώντας μεγαλύτερη ποικιλία συνειρμών από ότι οι μονόγλωσσοι (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 2). Συνεπώς, αυξάνεται η ευρύτητα, η ευχέρεια, η πρωτοτυπία (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 68, 69· Baker, 2001, σσ. 217, 219) και η δημιουργικότητας της σκέψης τους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 68, 69· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 5· Baker, 2001, σσ. 217, 219· Stamou & Dinas, 2009), ενώ σκέφτονται με τρόπο αναλογικό και συνειδητό (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 68, 69), καθώς είναι αφοσιωμένοι και δεν αποσπώνται εύκολα από άσχετες και παραπλανητικές πληροφορίες εξωτερικών ερεθισμάτων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 67, 68, 69· Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 282).

Στη συνέχεια, οι διάφορες έρευνες απέδειξαν ότι η κατοχή δύο ή και περισσότερων γλωσσών παρέχει πλεονεκτήματα στη **γλωσσική και μεταγλωσσική επίγνωση** του ατόμου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 62· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 84· Baker, 2001, σ. 226· Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 283· Ricciardelli, 1992, σ. 302· Stamou & Dinas, 2009). Οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν μεγάλη ικανότητα στο να αναλύουν τη γνώση τους για τη γλώσσα, να την επεξεργάζονται και να τη χρησιμοποιούν, ενώ είναι πιο ευαίσθητοι στη δομή και τη λειτουργία της (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 62· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 84). Έτσι, όχι μόνο αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα, αλλά στοχάζονται πάνω σε αυτήν (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 63·

Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3) και συνεπώς αντιλαμβάνονται την αυθαίρετη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μορφή και την έννοια των λέξεων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 63· Baker, 2001, σ. 222). Διαθέτοντας λοιπόν την μεταγλωσσική συνειδητοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 5· Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 283· Ricciardelli, 1992, σ. 302), είναι ικανοί να γνωρίζουν πως λειτουργούν τα δύο γλωσσικά συστήματα και πως είναι παρόμοια ή εντελώς διαφορετικά (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 63) και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευελιξία και αναλυτικότητα στις γλωσσικές τους δεξιότητες (Baker, 2001, σ. 222).

Αναλυτικότερα, σε έρευνα των Eilers, Gavin και Oller (1982) (όπως αναφέρεται στο Παπαπαύλου, 1997), των Laurent και Martinot (2009) (όπως αναφέρεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014) καθώς και σε πολλές άλλες, η υπεροχή των δίγλωσσων στην φωνολογική επίγνωση ήταν κάτι παραπάνω από εμφανής (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 63· Παπαπαύλου, 1997, σσ. 45, 46). Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν αυξημένες δεξιότητες φωνητικής διάκρισης (Παπαπαύλου, 1997, σ. 46), ορισμένα μάλιστα πριν καν κατακτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 63). Αξιοσημείωτη είναι και η αυξημένη αναγνωστική ικανότητα των δίγλωσσων (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3· Wodniecka & Cereda, 2007, σ. 3), καθώς κρίνονται έτοιμοι να διαβάζουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από τους μονόγλωσσους (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3). Παράλληλα, ενθαρρυντικά ήταν και τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την γραμματική και συντακτική επίγνωση που οι ίδιοι παρουσιάζουν (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 64). Μάλιστα, σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε, τα άτομα αυτά φάνηκε να υπερέχουν σε σχέση με τους μονόγλωσσους σε διεργασίες αναγνώρισης και αυτό – διόρθωσης λανθασμένων γραμματικά προτάσεων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 64). Λαμβάνοντας υπόψη το πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον των δίγλωσσων, η έκταση, η ποικιλία και η ευχέρεια του λεξιλογίου που διαθέτουν είναι πολύ μεγάλη (Baker, 2001, σ. 220· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3), όπως επίσης και η λεξιλογική επίγνώσή τους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 64). Τέλος, επισημαίνεται ότι οι δίγλωσσοι, και κυρίως οι αμφιδύναμοι, παρουσιάζουν ανεπτυγμένες δεξιότητες χειρισμού του γραπτού και προφορικού λόγου, αφού διαθέτουν την ικανότητα να επικεντρώνονται στα λεγόμενα του συνομιλητή τους και να τον κατανοούν πλήρως (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 64).

Το 1977, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ben – Zeev, παρατηρήθηκαν για πρώτη φορά (Baker, 2001, σ. 226) οφέλη της κατοχής δύο γλωσσών ως προς την

**επικοινωνιακή ευαισθησία** του ατόμου (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 85· Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 5· Baker, 2001, σ. 226· Stamou & Dinas, 2009). Σε αυτή την περίπτωση, οι δίγλωσσοι είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν την γλώσσα και τα γλωσσικά μέσα που είναι κατάλληλα ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας και τον εκάστοτε συνομιλητή τους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 65· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 85· Baker, 2001, σ. 226). Τα συγκεκριμένα άτομα, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του ακροατή – συνομιλητή τους, με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν ευαισθησία και επικοινωνιακή ευελιξία (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 65· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 85· Baker, 2001, σ. 227). Αλλά και μετέπειτα συγκριτικές έρευνες, επιβεβαίωσαν τα παραπάνω ευρήματα και επεσήμαναν την υπεροχή των δίγλωσσων ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες, ως προς την συνειδητοποίηση της καταλληλότητας χρήσης της γλώσσας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 64, 65· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3), αναπτύσσοντας έτσι τις γνωστικές και αντιληπτικές τους δεξιότητες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 65).

Επιπρόσθετα, έρευνες σε συγκεκριμένους τομείς της γνωστικής λειτουργίας φανερώνουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν **γνωστικά πλεονεκτήματα** σε σχέση με τα μονόγλωσσα (Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 282). Πιο συγκεκριμένα, υπερτερούν σε δεξιότητες ταξινόμησης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67· Ricciardelli, 1992, σ. 302), αποθήκευσης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 69), σχηματισμού και επεξεργασίας πληροφοριών (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 69· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 204), ενώ εμφανίζουν ανεπτυγμένη οπτικο – χωρική ικανότητα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67· Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 282· Cox, Bak & MacPherson, 2016, σ. 299). Επιπλέον, η ερευνητική δραστηριότητα έχει αποδείξει ότι οι δίγλωσσοι είναι πιο ικανοί στην επίλυση προβλημάτων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 67, 68· Ricciardelli, 1992, σ. 301· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4), γεγονός που φανερώνει τα αυξημένα επίπεδα διορατικότητας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 68), δημιουργικότητας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 68· Ricciardelli, 1992, σ. 302· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4), επιλεκτικής προσοχής (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67) και γνωστικού ελέγχου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 66· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4) που αυτοί διαθέτουν. Και άλλοι μελετητές, υπογραμμίζουν τα οφέλη της διγλωσσίας σε ποικίλες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η ενεργοποίηση και η πλαστικότητα του εγκεφάλου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67· Cox, Bak &

MacPherson, 2016, σ. 299), η κατανόηση επιστημονικών εννοιών (Ricciardelli, 1992, σ. 302), ο γεωμετρικός σχεδιασμός (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67), η κατανόηση της αυθαίρετης φύσης των αριθμητικών συμβόλων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67· Carlson & Meltzoff, 2008, σ. 282), καθώς και η μαθηματική ικανότητα (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 3). Η γνωστική υπεροχή τους εντοπίζεται επίσης στην δυνατότητα σχηματισμού εννοιών (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67· Portes & Hao, 1998, σ. 271), πράγμα που αποδεικνύει ότι διαθέτουν αυξημένη συμβολική ευελιξία (Portes & Hao, 1998, σ. 271) αλλά και γνωστική, αφού εναλλάσσουν με ευκολία πολλές διαφορετικές γλώσσες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 68· Portes & Hao, 1998, σ. 271· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 3). Επίσης, η αυξημένη μνήμη (Ricciardelli, 1992, σ. 301· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4) και κυρίως η εργασιακή μνήμη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 69) που εμφανίσουν ορισμένα άτομα, αποδίδεται στο φαινόμενο της διγλωσσίας και αυτό διότι είναι πιο ικανοί στο να θυμούνται μια πληροφορία ή την πηγή από όπου έμαθαν ένα γεγονός (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4). Τέλος, οι δίγλωσσοι υπερέχουν σε λεκτικές και μη λεκτικές δραστηριότητες δημιουργικότητας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 67· Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 4), σε γενικότερες δεξιότητες στρατηγικής (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 65), ενώ αδιαμφισβήτητη είναι η ανώτερη γνωστική και ακαδημαϊκή τους επίδοση (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 68· Portes & Hao, 1998, σ. 271).

Τέλος, η διγλωσσία φαίνεται να παρουσιάζει οφέλη και στην **υγεία** πέρα των άλλων (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 6). Πιο συγκεκριμένα, προλαμβάνει ή έστω καθυστερεί την απώλεια μνήμης που εμφανίζεται στο άτομο και η οποία οφείλεται στην άνοια (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 7). Και αυτό διότι, γνωρίζοντας και χρησιμοποιώντας δύο ή πολλές γλώσσες σε καθημερινή βάση, ενδέχεται να καθυστερήσει την εμφάνιση πτυχών της αναπόφευκτης γνωστικής πτώσης που επέρχεται στο άτομο με την γήρανση (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 6). Η διαπίστωση αυτή είναι ίσως το πιο θεαματικό πλεονέκτημα που προσφέρει η διγλωσσία μέχρι σήμερα (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 6). Επιπλέον, έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι η ανάπτυξη της διγλωσσίας σε ένα πολύ καλό επίπεδο μπορεί να φανεί χρήσιμη σε άτομα που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας), δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναπτύξουν βελτιωμένη ικανότητα ελέγχου των ενεργειών τους ή να μειώσουν τις πιθανότητες ανάπτυξης του (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 7). Βέβαια, αξίζει να

σημειωθεί ότι τα ευρήματα αυτά προσφέρουν ορισμένες πρώτες ενδείξεις για τα οφέλη της διγλωσσίας στην υγεία των ατόμων, απαιτείται όμως μεγαλύτερη έρευνα για οριστικά συμπεράσματα (Wodniecka & Cepeda, 2007, σ. 6).

Εν κατακλείδι, και οι έρευνες που διαπίστωναν τις θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας υστερούσαν σε επίπεδο μεθοδολογίας και παρουσίασαν γενικότερες αδυναμίες και ελλείψεις (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 69), αλλά παρ' αυτά η άποψη ότι η διγλωσσία επιφέρει πλεονεκτήματα σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης είναι πια ευρέως αποδεκτή και αδιαμφισβήτητη.

## 4.7. ΠΡΩΤΗ/ ΜΗΤΡΙΚΗ – ΔΕΥΤΕΡΗ – ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τα γλωσσικά συστήματα, σε ολόκληρο τον κόσμο, μαθαίνονται, κατακτώνται και εξελίσσονται ταυτόχρονα ή στη βάση μιας χρονικής ακολουθίας (Σκούρτου, 2011, σ. 95). Έτσι, η σειρά κατάκτησής τους, η θέση και η πορεία τους μέσα στη γλωσσική πρακτική, προσδιορίζουν τις γλώσσες ως πρώτες/μητρικές, δεύτερες ή ξένες (Σκούρτου, 2011, σ. 95). Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι η διγλωσσία σχετίζεται με την κατοχή, διαχείριση και διαπραγμάτευση διαφορετικών γλωσσών από ένα άτομο, απαραίτητη θεωρείται η διευκρίνιση των όρων «πρώτη/ μητρική/ Γ1», «δεύτερη/ Γ2» και «ξένη» γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12). Η αποσαφήνιση αυτή αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονται ιεραρχικά οι σε επαφή γλώσσες, στον τρόπο που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και στο πως αποτελούν μέρος της ταυτότητας των δίγλωσσων (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12).

### 4.7.1. Πρώτη/ Μητρική Γλώσσα

Προσπαθώντας να κατανοήσουμε τον όρο «πρώτη/ μητρική γλώσσα», πρέπει να εξετάσουμε τον ορισμό της UNESCO, με βάση τον οποίο η πρώτη/μητρική (Γ1) θεωρείται η γλώσσα που κατακτά ένα άτομο στα αρχικά στάδια της ζωής του και η οποία εκλαμβάνεται ως το βασικό μέσο επικοινωνίας και σκέψης του (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Σκούρτου (2011), επισημαίνοντας ότι η γλώσσα που κατακτιέται πρώτη, ορίζεται ως μητρική (Σκούρτου, 2011, σ. 97). Η Τριάρχη – Herrmann (2000, 2005) επεκτείνει λίγο τον ορισμό, τονίζοντας ότι πρώτη γλώσσα είναι αυτή που κατακτιέται μέσω της επαφής του ατόμου με το καθημερινό του περιβάλλον (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 54· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 30). Συμπερασματικά, αν και η πρώτη γλώσσα είναι αυτή που κληροδοτείται από τους γονείς του ατόμου και αποτελεί το γλωσσικό κώδικα με τον οποίο το ίδιο αυτοπροσδιορίζεται, εκφράζει συναισθήματα και κοινωνικοποιείται, σε περιβάλλοντα επαφής γλωσσών, μπορεί, εν τέλει να είναι η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών ή, με άλλα λόγια, η «διγλωσσία» (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 26).

Πηγαίνοντας λίγο παρακάτω, η Skutnabb – Kangas (1981) (όπως αναφέρεται στο Σκούρτου, 2011 & Τσοκαλίδου, 2012) διατυπώνει ορισμένα κριτήρια, βάσει των οποίων είναι δυνατόν να διευκρινιστεί το ποια θεωρείται πρώτη γλώσσα από αυτές που συνυπάρχουν στο γλωσσικό ρεπερτόριο ενός ομιλητή (Σκούρτου, 2011, σσ. 92, 93· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 25). Πιο συγκεκριμένα, παράγοντας αποτελεί ο χρόνος και η σειρά κατάκτησης του γλωσσικού κώδικα, με αποτέλεσμα ως πρώτη να ορίζεται αυτή που κατακτήθηκε πρώτα (Σκούρτου, 2011, σ. 93· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 25). Η επάρκεια ενός ατόμου σε μία γλώσσα, και συγκεκριμένα, η ικανότητα του να την χειρίζεται με ευκολία, αλλά και η λειτουργία και η συχνή χρήση ενός γλωσσικού συστήματος, αποτελούν κριτήρια προσδιορισμού της πρώτης γλώσσας (Σκούρτου, 2011, σ. 93· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 25). Τέλος, η στάση του δίγλωσσου απέναντι στις γλώσσες, δηλαδή αυτή με την οποία ταυτίζεται και αυτή με την οποία τον ταυτίζει το περιβάλλον, καθώς και αν αποτελεί τον γλωσσικό κώδικα με τον οποίο το άτομο σκέφτεται, δρα, συλλογίζεται, λειτουργούν επίσης ως παράγοντες (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 25). Σε αυτό ακριβώς το σημείο αποτυπώνεται η συνθετότητα και η πολυπλοκότητα του φαινομένου της διγλωσσίας, καθώς κρίνεται πολύ δύσκολη η προσπάθεια προσδιορισμού των γλωσσών του δίγλωσσου με βάση τα παραπάνω κριτήρια (Σκούρτου, 2011, σ. 93· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 25).

Επίσης, έχουν προταθεί και άλλοι όροι που προσπαθούν να περιγράψουν την έννοια της πρώτης/ μητρικής γλώσσας και κυρίως εντοπίζονται σε χώρες όπου η προσέλευση και υποδοχή των μεταναστών είναι συχνή και μεγάλη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 13) και οι οποίες γλώσσες χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με τις κυρίαρχες των χωρών αυτών (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 27). Αναλυτικότερα, στον Καναδά υιοθετείται ο όρος «γλώσσα καταγωγής», ενώ στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία γνωστοί είναι οι όροι «μητρικές γλώσσες πέραν της αγγλικής» (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 13) και «κοινοτικές γλώσσες πέραν της αγγλικής» αντίστοιχα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 13· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 27). Σημειώνεται, ότι στην παρούσα εργασία οι όροι που χρησιμοποιούνται είναι αυτοί της «πρώτης» ή «μητρικής» γλώσσας. Πλέον, στην σύγχρονη βιβλιογραφία, οι δύο αυτοί όροι εκλαμβάνονται ως συνώνυμοι, αφού στις περισσότερες των περιπτώσεων η πρώτη γλώσσα ενός ατόμου είναι και η μητρική του (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 54). Μπορεί βέβαια, να υπεισέρχεται και ο παράγοντας της «συνήθειας» (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 54).

#### 4.7.2. Δεύτερη – Ξένη γλώσσα

Στη συνέχεια, οποιοδήποτε γλωσσικό σύστημα διδάσκεται ή μαθαίνεται έπειτα από την μητρική, αποτελεί έναν κώδικα, ο οποίος έπεται χρονολογικά και αξιολογικά, καθώς λαμβάνει δευτερεύουσα θέση σε σχέση με την πρώτη και συγκροτεί ένα ενιαίο σύστημα που χαρακτηρίζεται ως «δεύτερη» ή «ξένη» γλώσσα (Χατζηπαναγιωτίδη, 2016, σ. 23). Όσον αφορά στην διάκριση των όρων «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα, ο Besse (στο Σακελλαρίου, 2006) επισημαίνει ότι δεύτερη γλώσσα (Γ2) νοείται αυτή που αποκτά ο δίγλωσσος μέσω της τυπικής εκπαίδευσης και η οποία ανήκει στο καθημερινό περιβάλλον του ατόμου, εντός και εκτός σχολείου (Σακελλαρίου, 2006, σ. 7). Άρα, δεύτερη γλώσσα μπορούμε να ονομάσουμε την γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, μετά την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της εκμάθησης της πρώτης γλώσσας (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 26· Χατζηδάκη, 2005, σ. 81). Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη της Κοιλιάρη (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2012), βάσει της οποίας ως δεύτερη μπορεί να θεωρηθεί το γλωσσικό σύστημα, που ενώ δεν αποτελεί την πρώτη γλώσσα της κυρίαρχης κοινότητας, είναι η μητρική ατόμων που ανήκουν σε μεταναστευτικές κοινότητες που ζουν στην επικράτεια της συγκεκριμένης χώρας (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 27). Όλα αυτά ασφαλώς σε επίπεδο καθαρά κοινωνικό (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 27). Βέβαια, ο όρος «δεύτερη γλώσσα» είναι ένας σχετικά πρόσφατος και έχει επικρατήσει τις τελευταίες δεκαετίες προκειμένου να προσδιορίσει μία έννοια, που παλαιότερα δεν είχε προκύψει ανάγκη διευκρίνισής της (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55).

Αντίθετα, ως ξένη ορίζεται η γλώσσα που, ενώ βασίζεται στην άμεση γλωσσική διδασκαλία, δεν χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα του δίγλωσσου ατόμου (Σακελλαρίου, 2006, σ. 7· Σκούρτου, 2011, σ. 100· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 27) και ως αποτέλεσμα δεν θεωρείται απαραίτητη για την κάλυψη άμεσων και βασικών αναγκών της καθημερινής του ζωής (Σακελλαρίου, 2006, σ. 7· Σκούρτου, 2011, σ. 100· Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 27). Χρησιμοποιείται κυρίως για λόγους μορφωτικούς, επαγγελματικούς ή και προσωπικούς (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 27). Δηλαδή, η ξένη γλώσσα είτε είναι πρώτη, δεύτερη ή τρίτη, εκλαμβάνεται ως μία πρόσθετη και μελλοντική υπόσχεση για την διεύρυνση της επικοινωνίας του ατόμου (Σκούρτου, 2011, σ. 100). Για την



καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας, επισημαίνουμε δύο βασικά χαρακτηριστικά αυτής που αναφέρει η Τριάρχη - Herrmann (2000) (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι ο τρόπος εκμάθησής της πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσω συστηματικής διδασκαλίας ή φροντιστηριακού μαθήματος (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55), χωρίς να μεσολαβεί πάντα επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, καθώς επίσης ότι τα κίνητρα εκμάθησής της χαρακτηρίζονται τις περισσότερες φορές από αφηρημένο χαρακτήρα (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούμε στην άποψη της Μπέλλα και Κοιλιάρη (όπως αναφέρεται στο Σκούρτου, 2011), βάσει της οποίας η δεύτερη γλώσσα δεν διαφοροποιείται σημαντικά από την ξένη, καθώς επισημαίνουν ότι κάθε επιπρόσθετη γλώσσα είναι μία δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου, 2011, σ. 100). Όμως, για να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνεύσεις, υπογραμμίζεται ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν συνεπάγεται απαραίτητα και ύπαρξη του φαινομένου της διγλωσσίας, είναι πιθανό όμως στη βάση ορισμένων παραγόντων να οδηγήσει σε αυτήν (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 56). Σε αυτή την περίπτωση φυσικά δεν κάνουμε λόγο για ξένη, αλλά για δεύτερη γλώσσα (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 56).

#### 4.7.3. Σχέση Πρώτης/ Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας

Φυσικά, οι υπο διαπραγμάτευση όροι (μητρική/ πρώτη, δεύτερη και ξένη γλώσσα) αποκτούν διαφορετική σημασία σε καταστάσεις και περιβάλλοντα διγλωσσίας απ' ότι σε μονογλωσσίας (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12· Σκούρτου, 2011, σ. 95). Όπως είναι φυσικό, σε καταστάσεις μονογλωσσίας, η μητρική όντας μία και μοναδική, εκλαμβάνεται ως αναντικατάστατη (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12· Σκούρτου, 2011, 97), δημιουργώντας την επιθυμία οριοθέτησης και προσδιορισμού της (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12). Αντίθετα, σε περιβάλλοντα διγλωσσίας η πρώτη γλώσσα του ατόμου δεν είναι μία και μοναδική ούτε παραμένει αναντικατάστατη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12· Σκούρτου, 2011, σ. 97). Παράλληλα, παρατηρείται ανάγκη καθορισμού της ως «πρώτη» σε σύγκριση με μία «δεύτερη» γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12). Αναλυτικότερα, όπου εμφανίζεται η διγλωσσία, οι όροι «πρώτη» και «δεύτερη» αποκτούν όχι μόνο ποιοτική και ποσοτική σχέση, αλλά είναι δυνατόν να περιγραφούν στη βάση μιας

χρονικής διαδοχής (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 12· Σκούρτου, 2011, σ. 95). Συνεπώς, εκτός από το χρονολογικό πλαίσιο, που αποτελεί το βασικό παράγοντα διαχωρισμού της Γ1 από τη Γ2, οι δύο αυτοί γλωσσικοί κώδικες διαφοροποιούνται και στο ότι η τελευταία μαθαίνεται μέσω της επαφής του δίγλωσσου με φυσικούς ομιλητές, σε ένα φυσικό περιβάλλον (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55· Χατζηδάκη, 2005, σ. 81), ακόμα και αν ενισχύεται από κάποιο είδος διδασκαλίας (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55). Η διαφοροποίηση έγκειται εξίσου και στο γεγονός ότι το άτομο χρησιμοποιεί την γλώσσα αυτή στο πλαίσιο της καθημερινής του επικοινωνίας, για προσωπικούς και επαγγελματικούς σκοπούς (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 55).

Βέβαια, είναι πιθανό τα δύο γλωσσικά συστήματα να αποκτήθηκαν παράλληλα από το δίγλωσσο άτομο. Άρα πρόκειται για κατοχή δύο πρώτων γλωσσών, οι οποίες στη βάση ορισμένων συνθηκών, δέχονται και τη ανάλογη επιρροή (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 54). Δηλαδή, μία από τις δύο γλώσσες αναπτύσσεται σε μεγαλύτερο βαθμό, σε αντίθεση με την άλλη που δεν παρουσιάζει ανάλογη δύναμη και κύρος και οι οποίες χαρακτηρίζοντας ως «ισχυρή» και «ασθενής» αντίστοιχα (Τριάρχη – Herrmann, 2000, σ. 54).

Αδιαμφισβήτητα, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, βρίσκεται υπό διαρκή εξέλιξη και ανάγκη προσδιορισμού, καθώς οι απαιτήσεις, οι χρήσεις, ο ρόλος και ο βαθμός εξοικείωσης τους μεταβάλλονται καθ' όλη τη πορεία ζωής του δίγλωσσου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 12, 13· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 26). Άρα, είναι αναμενόμενο ότι κάθε μια από τις δυο γλώσσες (Γ1 και Γ2) μπορεί είτε να διατηρεί είτε να αλλάξει την θέση της στην ιεραρχική κλίμακα (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 26). Αναλυτικότερα, ανάλογα πάντα με τις εκάστοτε συνθήκες (ατομικές, κοινωνικές, οικονομικές, επαγγελματικές κτλ), μπορεί η μητρική γλώσσα του δίγλωσσου να μεταβεί στην δεύτερη θέση και το αντίστροφο με την δεύτερη γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 26). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι τα δύο γλωσσικά συστήματα αλληλοεξαρτώνται και λειτουργούν συμπληρωματικά στο επικοινωνιακό περιβάλλον του ατόμου (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 13, 59· Hakuta, 1990, σ. 7), ανεξαρτήτως της σειράς της οποίας κατακτήθηκαν αλλά και της επάρκειας χρήσης τους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 13, 59). Έτσι, οι ίδιες οι γλώσσες αποτελούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου (Σκούρτου, 2002, σ. 3· Σκούρτου, 2011, σ. 97), το οποίο διαμορφώνεται αξιοποιείται συνολικά από αυτόν (Σκούρτου, 2011, σ. 97).

Ανεξάρτητα από την παραπάνω αντίληψη, ότι οι γλωσσικοί κώδικες του ατόμου συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της καθημερινής του επικοινωνίας, εγείρεται ένα ερώτημα στους επιστημονικούς κύκλους που αφορά στην ενίσχυση ή όχι της μητρικής/ πρώτης γλώσσας του δίγλωσσου. Μία μερίδα ειδικών, εκπαιδευτικοί, γλωσσολόγοι, ψυχολόγοι, υποστηρίζουν ότι η μητρική γλώσσα λειτουργεί ανασταλτικά στην εκμάθηση της δεύτερης και έτσι πρέπει να αποφεύγεται (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 115). Στον αντίποδα, σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη διδασκαλίας και ενίσχυσης του πρώτου γλωσσικού κώδικα, ως απαραίτητη προϋπόθεση για προσωπική εξέλιξη και ακαδημαϊκή επιτυχία του δίγλωσσου ατόμου.

Αναλυτικότερα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας συντελεί αρνητικά στην κατάκτηση και ανάπτυξη της δεύτερης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 115). Σε τέτοιες περιπτώσεις, συχνά η πρώτη θεωρείται μειονοτική, ενώ αντίθετα η δεύτερη η πλειονοτική, που απολαμβάνει και το ανάλογο κύρος. Έτσι, έχει δημιουργηθεί η πεποίθηση ότι τα άτομα πρέπει να κατακτήσουν πιο γρήγορα την δεύτερη, και πλειονοτική, γλώσσα, προκειμένου να ενταχθούν πιο ομαλά στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 115), με αποτέλεσμα να της δίνουν την ανάλογη έμφαση από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά προγράμματα (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001). Στο ίδιο πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι η εθνοτική γλώσσα δεν πρέπει να ενισχύεται από το οικογενειακό περιβάλλον (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 115, 116· Τσοκαλίδου, 2012, σ. 89), καθώς παρεμποδίζει τη εκμάθηση της πλειονοτικής αλλά και επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή τους στο γλωσσικό μάθημα και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ. 115, 116). Συνεπώς, μερικοί υποστηρικτές της συγκεκριμένης αντίληψης επισημαίνουν την ανάγκη επαφής του ατόμου με την δεύτερη γλώσσα, καταλήγοντας έτσι στην υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 115).

Όσον αφορά στην παραπάνω προσέγγιση, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ασπάζονται την άποψη ότι όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα που εκτίθεται ένας άνθρωπος σε μία δεύτερη γλώσσα, τόσο πιο εύκολα, γρήγορα και επαρκώς θα την κατακτήσει (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 58· Μητακίδου, 2005, σ. 25). Η αλήθεια είναι ότι φαντάζει πολύ πειστικό το επιχείρημα ότι για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες στην Γ2, απαιτείται εντατικότερη και συστηματικότερη διδασκαλία αυτής (Μητακίδου, 2005, σ. 25). Όμως, στις

περιπτώσεις όπου ο δίγλωσσος λειτουργεί ως αποδέκτης μονόγλωσσης μέγιστης έκθεσης, είναι πολύ πιθανό, να προκληθεί συρρίκνωση και υπανάπτυξη της πρώτης γλώσσας με σοβαρές γνωστικές, ψυχολογικές (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001), κοινωνικές, συναισθηματικές και εκπαιδευτικές συνέπειες για το άτομο (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 91). Το ίδιο, στερείται της δυνατότητας να αναπτύξει πλήρως ένα ημιτελές όργανο έκφρασης και αδυνατεί να επικοινωνήσει επαρκώς με την ομάδα στην οποία ανήκει (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001). Έτσι, η πρώτη γλώσσα αρχίζει να θεωρείται «μειονοτική», να μην απολαμβάνει κοινωνικό κύρος και συνεπώς να περιθωριοποιείται (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 58). Καταλήγουμε λοιπόν στο φαινόμενο της γλωσσικής μετατόπισης στην δεύτερη γλώσσα και τέλος στην εμφάνιση της αφαιρετικής διγλωσσίας (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 58). Παράλληλα, ευρήματα διεθνών ερευνών διαπιστώνουν ότι σε περιπτώσεις αποκλειστικής καλλιέργειας της δεύτερης γλώσσας, τα άτομα τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους, καταλήγοντας έτσι σε μορφωτική και επαγγελματική αποτυχία αλλά και σε κοινωνικό αποκλεισμό (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001).

Στον αντίποδα, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, φωτίζουν μία άλλη διάσταση του φαινομένου της διγλωσσίας, η οποία φαίνεται να κερδίζει συνεχώς έδαφος στην εκπαιδευτική κοινότητα, παρά τις ισχυρές, αντίθετες φωνές. Ο λόγος για την κατάρριψη του μύθου της μέγιστης έκθεσης στην Γ2 (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 59) και την ανάγκη συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου που κάθε άτομο φέρει από το οικογενειακό του περιβάλλον, βασικότερο στοιχείο του οποίου ανάγεται η πρώτη του γλώσσα (Νικολάου, 2003, σ. 65). Σύμφωνα με μια έκθεση της UNESCO, που δημοσιεύτηκε το 1953, «είναι αξίωμα ότι το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία είναι μέσω της πρώτης γλώσσας του παιδιού» (Coelho, Τρέσσου – Μυλωνά & Μητακίδου, 2007, σ. 237). Άλλωστε, δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι η Γ1 αποτελεί μέρος της προσωπικότητας του δίγλωσσου (Reich, 1997, σ. 25), υποδηλώνοντας έτσι την αξία της. Η απομάκρυνση ή αποκοπή από αυτήν, μπορεί να προκαλέσει κρίση ταυτότητας και να συμβάλλει σημαντικά στην σχολική του αποτυχία (Κοιλιάρη, 2005, σ. 71).

Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, υποστηρίζεται ότι η μητρική γλώσσα, όχι μόνο δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη της δεύτερης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 59· Σκούρτου, 2002), αλλά βοηθάει στην ενίσχυση και στην επιτυχημένη κατάκτησής της (Αγιακλή

& Χατζηδάκη, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 59· Σκούρτου, 2002· Hakuta, 1990, σ. 8· Stamou & Dinas, 2009), μιας και οι δύο γλωσσικοί κώδικες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001· Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 59· Κοιλιάρη, 2005, σ. 88· Τριάρχη – Herrmann & Χατζηδήμου, 2005, σ. 105· Hakuta, 1990, σ. 7). Αναλυτικότερα, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γλωσσών λειτουργούν ενισχυτικά στην συνομιλιακή γλωσσική ικανότητα και στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες της (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 59). Μάλιστα, ευρήματα παγκόσμιων ερευνών συνηγορούν στο ότι η διατήρηση και η παράλληλη ανάπτυξη της γλώσσας καταγωγής των δίγλωσσων ατόμων διευκολύνει την κατάκτηση της δεύτερης, συμβάλλει στην ευρύτερη διαδικασία μάθησης, οδηγώντας σε μέγιστη σχολική/ακαδημαϊκή επίδοση (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 59· Κοιλιάρη, 2005, σ. 88· Μητακίδου, 2005, σ. 25), καθώς η δεύτερη γλώσσα θα έρθει να προστεθεί στην πρώτη και να εμπλουτίσει τις γλωσσικές και νοητικές δυνατότητες του ατόμου (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2001). Για τον λόγο αυτό, θεωρείται απαραίτητο να φτάσουν τα δίγλωσσα άτομα σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή «κατώφλι» στην πρώτη γλώσσα (Μητακίδου, 2005, σ. 27), αποκτώντας δηλαδή την απαιτούμενη επάρκεια σε αυτή (Hakuta, 1990, σ. 7). Με αυτόν τον τρόπο οι δίγλωσσοι, και κυρίως οι μαθητές, συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα τους δεν είναι μόνο κάτι το όμορφο αλλά αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα και την αξία της για την προσωπική τους εξέλιξη (Reich, 1997, σ. 30), καθώς φτάνουν σε ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Coelho, Τρέσσου – Μυλωνά & Μητακίδου, 2007, σ. 240). Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων στην Γ1 αποτελεί προϋπόθεση για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων αλλά και για την εξάλειψη προκαταλήψεων της πλειονότητας (Stamou & Dinas, 2009), διευρύνοντας τον πολιτισμικό της ορίζοντα και μλώντας την σε αξίες της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ίσης μεταχείρισης (Reich, 1997, σ. 25).

Συμπερασματικά με τα παραπάνω, η ανάγκη αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των ατόμων θεωρείται πια αδιαμφισβήτητη. Για το λόγο αυτό, η διδασκαλία της κατέχει κεντρικό ρόλο στα δίγλωσσα προγράμματα σπουδών και η αξία της δίγλωσσης εκπαίδευσης κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς κύκλους. Άλλωστε, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την άποψη της Σκούρτου (2002) (όπως αναφέρεται στο Σκούρτου, 2002) ότι η λύση δεν θεωρείται η αντικατάσταση των «άλλων» γλωσσών από την επίσημη

γλώσσα του σχολείου, αλλά η αξιοποίηση αυτών των «άλλων» γλωσσικών συστημάτων (Σκούρτου, 2002).

## 4.8. ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 4.8.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Το φαινόμενο της διγλωσσίας, καθώς και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πρακτικές που το συνοδεύουν, έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον ποικίλων επιστημονικών κλάδων, πράγμα που επιβεβαιώνεται από τον τεράστιο όγκο διεθνούς βιβλιογραφίας (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 21). Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον της διγλωσσίας συναρτάται με ειδικά ζητήματα που συνδέονται με τη σχέση του γνωστικού περιεχομένου και γλώσσας διδασκαλίας και με γενικότερα ζητήματα που συνδέονται με το περιεχόμενο του γραμματισμού (Σκούρτου, 2011, σ. 20). Όμως, η διαχείριση της διγλωσσίας στο σχολείο δεν βασίζεται αποκλειστικά στην παιδαγωγική προσέγγιση (Σκούρτου, 2011, σ. 20). Έτσι, η παιδαγωγική αντιμετώπιση της διγλωσσίας ωστόσο γίνεται συνεχώς αντικείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο το εθνικό κράτος αντιλαμβάνεται τη γλωσσική ετερότητα σε σχέση με τον κοινό κώδικα τόσο ως φαινόμενο του παρόντος όσο και ως μελλοντική κατάσταση (Κοιλιάρη, 2005, σ. 70· Σκούρτου, 2002, σ. 3). Οι αποφάσεις δηλαδή του γλωσσικού σχεδιασμού συνδέονται άμεσα με μια επιδιωκόμενη διατήρηση ή μετατόπιση γλωσσών (Σκούρτου, 2011, σ. 20). Στο θεσμό του σχολείου, αυτές οι πολιτικές αποφάσεις υλοποιούνται μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογών (Σκούρτου, 2011, σ. 20).

Μπορεί η έννοια της δίγλωσσης εκπαίδευσης να φαντάζει απλή και ξεκάθαρη, όμως, όπως επισημαίνει και ο Garden και Snow (όπως αναφέρεται στην Baker, 2001 & στον Νικολάου, 2003), αυτή αποτελεί «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο» (Νικολάου, 2003, σ. 70· Baker, 2001, σ. 274). Και αυτό διότι, η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση, δεν συνεπάγεται αυτόματα και ύπαρξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2002). Η δίγλωσση εκπαίδευση, που στο πλαίσιο του γενικού δικαιώματος στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ύπαρξη σχετικού εθνικού ή διεθνούς δικαίου, εφαρμόζεται μετά από κρατική παρέμβαση και θα πρέπει να υποστηρίζει τη διατήρηση της γλωσσικής, πολιτισμικής, εθνοτικής ή ενδεχομένως εθνικής ταυτότητας της αλλόγλωσσης ομάδας (Κοιλιάρη, 2005, σ. 84). Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, μέσω δύο ή περισσότερων

γλωσσών, και όχι η διδασκαλία των ίδιων των γλωσσών ως γνωστικά αντικείμενα (Σκούρτου, 2002).

Η συνηθισμένη λοιπόν οριοθέτησή της αφορά στην χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας (Κοιλιάρη, 2005, σ. 92· Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3· Coelho, Τρέσσου – Μυλωνά & Μητακίδου, 2007, σ. 238· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124) σε κάποια χρονική στιγμή της σχολικής πορείας του ατόμου (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124). Πιο συγκεκριμένα, η δίγλωσση εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή με βάση το μέσο, με τη βοήθεια του οποίου επιτυγχάνονται οι ορισμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 3· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124). Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται με αυτή την έννοια, η ικανότητα που αποκτά ένα άτομο σε δύο γλωσσικούς κώδικες δεν αποτελεί απαραίτητα και καθαυτό στόχο της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124). Αυτή την μορφή λαμβάνει και η δίγλωσση εκπαίδευση που εφαρμόζεται στις ΗΠΑ, ονομαζόμενη ως μεταβατική, που επικεντρώνεται κυρίως στην κατοχή της βασικής επάρκειας των μαθητών στα αγγλικά και η οποία όταν αποκτηθεί, διακόπτεται (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124).

Από την άλλη πλευρά, η δίγλωσση εκπαίδευση είναι πιθανόν να οριοθετείται σε σχέση με τους στόχους, και συγκεκριμένα σε αναφορικά με εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι σχεδιασμένα για την προώθηση διγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124). Όταν εφαρμόζεται στη βάση αυτής της έννοιας μπορεί να αφορά στην διδασκαλία είτε πρωταρχικά είτε αποκλειστικά μιας μόνο γλώσσας, όπως για παράδειγμα όταν η διδασκαλία πραγματοποιείται σε μια γλώσσα μειονότητας (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124). Έτσι, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα της εκμάθησης της συγκεκριμένης γλώσσας στον μέγιστο βαθμό (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 124). Τέτοια είναι τα Προγράμματα Εμβάπτισης που εφαρμόζονται σε πολλές χώρες, στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Πρόκειται λοιπόν για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις όπου, στην μεν πρώτη η επίσημη διδασκαλία αξιοποιεί και προάγει τα δύο γλωσσικά συστήματα, καλλιεργώντας έτσι την διγλωσσία, ενώ στην δεύτερη, η οποία απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν προωθεί την διγλωσσία (Κοιλιάρη, 2005, σ. 92· Νικολάου, 2003, σ. 70· Baker, 2001, σσ. 274, 275).



Παρολαυτά, ο γενικός όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις (Νικολάου, 2003, σ. 70· Baker, 2001, σσ. 274, 275).

#### 4.8.2. Δίγλωσσα Προγράμματα

Για να μιλήσουμε ωστόσο με μεγαλύτερη ακρίβεια για τη δίγλωσση εκπαίδευση και να την κατανοήσουμε στον μέγιστο βαθμό, χρειάζεται να αναφερθούμε στα δίγλωσσα προγράμματα. Οι διάφορες τυπολογίες των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν δημιουργήσει χιλιάδες διαφορετικούς τύπους που μπορούν να εφαρμοστούν και οι οποίοι διαμορφώνονται στη βάση διαφορετικών κάθε φορά παραγόντων. Έτσι, είναι πιθανόν να λαμβάνουν υπόψη, είτε συνδυαστικά είτε μεμονωμένα, τους στόχους του προγράμματος (Σκούρτου, 2002· Baker, 2001, σ. 275· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125), τους αποδέκτες (για ποιους σχεδιάζονται και σε ποιους εφαρμόζονται) (Σκούρτου, 2002), την κοινωνική θέση της ομάδας των μαθητών (π.χ. κυρίαρχη/ υποτελής, πλειονότητα/ μειονότητα), το ποσοστό διδακτικού χρόνου σε κάθε γλώσσα (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125), τις γλώσσες του σπιτιού, τις γλώσσες του Αναλυτικού Προγράμματος, τις γλώσσες της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο, το τοπικό και διεθνές κύρος των γλωσσών (Baker, 2001, σ. 175) και γενικότερα την κοινωνιογλωσσική και κοινωνικοπολιτική κατάσταση στο άμεσο περιβάλλον και στην ευρύτερη περιοχή (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125).

Επιχειρώντας λοιπόν μια ομαδοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων, είναι δυνατό να τα κατατάξουμε σε τέσσερις ευρύτερους τύπους ανάλογα με τις πληθυσμιακές ομάδες στις οποίες σκοπεύει να απευθυνθεί το πρόγραμμα (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125). Από αυτούς, οι τρεις αφορούν κυρίως μαθητές από ομάδες μειονοτήτων ή υποτελείς ομάδες, ενώ ο τέταρτος απευθύνεται σε μαθητές από κυρίαρχες ομάδες ή ομάδες πλειοψηφίας (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125).

Τα **Προγράμματα Τύπου Ι** χρησιμοποιούν ως μέσο διδασκαλίας τις γλώσσες ιθαγενών ή αυτόχθονων πληθυσμών, οι οποίοι κατακτήθηκαν ή αποικιοποιήθηκαν από άλλους πληθυσμούς και στοχεύουν στην αναβίωση των γλωσσών αυτών που

τείουν να εξαφανιστούν στις χώρες όπου εφαρμόζονται (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125). Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν τα ποικίλα δίγλωσσα προγράμματα αυτόχθονων γλωσσών στις Ηνωμένες Πολιτείες (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125) αλλά και τα δίγλωσσα προγράμματα της γλώσσας Ινουκτίτου στο Βόρειο Κεμπέκ (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125).

Τα **Προγράμματα Τύπου II**, επικεντρώνονται στη χρήση μιας εθνικής μειονοτικής γλώσσας στη διδασκαλία, η οποία κατέχει τη θέση της επίσημης γλώσσας στην κοινωνία και έχουν ως στόχο την αναζωογόνηση και διατήρηση των γλωσσών αυτών, καθώς αυτές απολαμβάνουν κοινωνική και επίσημη αναγνώριση από το κράτος (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σσ. 125, 126). Χαρακτηριστικό παράδειγμα θεωρείται η χρήση της Κελτικής στην Ιρλανδία και τη Σκωτία αλλά και της Βασκικής και της Καταλανικής στην Ισπανία (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 125).

Τα **Προγράμματα Τύπου III** αφορούν στην διδασκαλία διεθνών μειονοτικών γλωσσών, που χρησιμοποιούνται από σχετικά πρόσφατους οικονομικούς μετανάστες σε μια χώρα υποδοχής και επικεντρώνεται στην διευκόλυνση της σχολικής προόδου, των μαθητών και όχι τόσο στην προώθηση της διγλωσσίας (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 126). Τέτοια είναι κατά κύριο λόγο τα προγράμματα μεταβατικής διγλωσσίας εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία κτλ (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 126).

Τα **Προγράμματα Τύπου IV** σχεδιάστηκαν για τις κυρίαρχες ομάδες, η αλλιώς τις ομάδες της πλειοψηφίας, και στοχεύουν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας, με την καλλιέργεια δύο πλειονοτικών γλωσσών (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 126). Ανάλογο παράδειγμα αποτελούν τα προγράμματα εμβάπτισης γαλλικών στον Καναδά και τα δίγλωσσα προγράμματα διπλής κατεύθυνσης στις ΗΠΑ (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 126). Το μοντέλο των Ευρωπαϊκών Σχολείων, τα οποία περιλαμβάνουν την διδασκαλία τεσσάρων διαφορετικών γλωσσών σε διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής των μαθητών, εμπίπτει στον IV Τύπο, καθώς και τα Προγράμματα Εμβάπτισης στη

σουηδική γλώσσα για τους Φιλανδούς μαθητές, στην Φιλανδία (Σακελλαροπούλου, 2007, σ. 4· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 126).

Μια διαφορετική προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης αφορά στην εξέταση των στόχων της, με αποτέλεσμα να προκύπτουν δύο τύποι, η **Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση και η Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης** (Baker, 2001, σ. 275). Η πρώτη επικεντρώνεται στην μετάβαση του μαθητή από τη μειονοτική γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος, στην προώθηση της κυρίαρχης, πλειονοτικής γλώσσας, έχοντας ως βασικό στόχο την αφομοίωση από την γλωσσική πλειονότητα, σε επίπεδο πολιτισμικό και κοινωνικό (Baker, 2001, σ. 275). Από την άλλη πλευρά, η Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης αποσκοπεί στην ενίσχυση της εθνοτικής, μειονοτικής γλώσσας του παιδιού, προσπαθώντας να αναπτύξει την αίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας και επιβεβαιώνοντας τα δικαιώματα μιας εθνοτικής μειονότητας μέσα σ' ένα άλλο έθνος (Baker, 2001, σ. 275).

Φυσικά, οι διάφορες τυπολογίες της δίγλωσσης εκπαίδευσης που έχουν προταθεί κατά καιρούς είναι ποικίλες, με πολυπληθείς υπο – ποικιλίες η καθεμιά και διαφορετικό σημείο αναφοράς. Όμως, ένα κοινό γνώρισμα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην ανάπτυξη οποιουδήποτε προγράμματος δίγλωσσης εκπαίδευσης αφορά στην κατανόηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των θεμελιωδών πιστεύω και εμπειριών των παιδιών, ώστε να ανοιχτούν περισσότερες δίοδοι μάθησης για αυτά (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Λουλά & Καρυπίδου, 2011, σ. 57).

#### 4.8.3. Ισχυρισμοί για τη Δίγλωσση Εκπαίδευση

Στην εποχή μας, η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών σε ολόκληρη την υφήλιο χρησιμοποιεί κάποια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins & Σκούρτου, 1999, σσ. 126, 127). Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αντιτιθέμενοι ισχυρισμοί αναφορικά με την δίγλωσση εκπαίδευση και επικεντρώνονται στο κατά πόσο αυτή λειτουργεί τελικά υποστηρικτικά προς τους μαθητές.

Το βασικό επιχείρημα των ειδικών που «απορρίπτουν» την δίγλωσση εκπαίδευση εστιάζει στη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των παιδιών και η οποία μειώνει τη έκθεση αυτών στην πλειονοτική γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες (Νικολάου, 2003, σ. 67). Ο ισχυρισμός αυτός βασίζεται στην πεποίθηση ότι η «μέγιστη έκθεση» είναι ο κύριος παράγοντας για την εκμάθηση της γλώσσας και επομένως η εμβάπτιση στην γλώσσα της πλειοψηφίας είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος για να εξασφαλιστεί η εκμάθησή της (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 127). Ένας άλλος «ψευδοισχυρισμός» εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης αφορά στη άποψη ότι κάτω από τις προτεινόμενες συνθήκες της εμβύθισης, τα άτομα τις γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν την εκάστοτε γλώσσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε να επιζήσουν εκπαιδευτικά, χωρίς επιπλέον υποστήριξη (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 127). Επιπροσθέτως, ένα ακόμη επιχείρημα κατά της δίγλωσσης εκπαίδευσης τονίζει ότι η εμβάπτιση στην κυρίαρχη γλώσσα θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατόν νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 127).

Οι ισχυρισμοί αυτοί είναι συχνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία όπως για παράδειγμα ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», «η διγλωσσία κλείνει πόρτες» αλλά και η άποψη ότι «μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σε έναν ευρύτερο κόσμο» (Νικολάου, 2003, σ. 68). Πολλοί είναι οι επιστήμονες που εναντιώνονται στα δίγλωσσα προγράμματα και τα απορρίπτουν ως μη αποτελεσματικά, με βασικούς την Rosalie Pedalino Porter, τον Gary Imhoff και τον Nathan Glazer (Νικολάου, 2003, σ. 68· Cummins & Σκούρτου, 1999, σσ. 127, 128). Ο κύριος όμως εκφραστής ενάντια στην ετερότητα και την δίγλωσση εκπαίδευση είναι ο A. Schlessinger. Jr., (Σκούρτου, 2002· Σκούρτου, 2011, σ. 37), ο οποίος προτείνει την «θεραπεία» της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας και το ξεπέρασμά της προς την κατεύθυνση της ομοιογένειας, ως τον μόνο τρόπο για τη επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Σκούρτου, 2002).

Στον αντίποδα των απόψεων των ακαδημαϊκών που απορρίπτουν την δίγλωσση εκπαίδευση, η ζήτηση αυτής αυξάνεται ολοένα και περισσότερο σε πολλά μέρη του κόσμου (Mackey, 1970, σ. 596). Και αυτό διότι στις αναπτυσσόμενες ή αναδιδόμενες χώρες η ζήτηση οφείλεται στην απόκτηση κύρους μιας ή περισσότερων μειονοτικών

γλωσσών σε συνδυασμό με την ανάγκη για διατήρηση της κυρίαρχης διεθνούς γλώσσας (Mackey, 1970, σ. 596). Παράλληλα, η μονόγλωσση εκπαίδευση σε πολύγλωσσες κοινωνίες έχει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες για τις αλλόγλωσσες ομάδες σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο (Κοιλιάρη, 2005, σ. 71). Με δεδομένη την γλωσσική πολυμορφία των σύγχρονων κοινωνιών η επιβολή από την πολιτεία μιας γλώσσας που δεν εκφράζει τις βιωματικές εμπειρίες όλων των πολιτών της συνεπάγεται την περιθωριοποίηση τμήματος του πληθυσμού και τον αποκλεισμό του από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και από τις διαδικασίες του δημοκρατικού πολιτεύματος (Κοιλιάρη, 2005, σ, 71).

Έτσι, οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης κρατούν μια απόσταση και απορρίπτουν τα αντισταθμιστικά ή μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα, υποστηρίζοντας την ανάγκη για δίγλωσσα προγράμματα εμπλουτισμού (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 129). Θεωρούν ότι αυτά προωθούν την μόρφωση σε δύο γλώσσες για όλα τα παιδιά, μην λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό τους υπόβαθρο (Νικολάου, 2003, σ. 68· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 129). Έτσι, οι δύο θεωρητικές αρχές που έχουν προταθεί για να προωθήσουν τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι η Αρχή του Εμπλουτισμού δια της Προσθετικής Διγλωσσίας και η Αρχή της Αλληλεξάρτησης ή της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Νικολάου, 2003, σ. 68· Σκούρτου 2002, σ. 2· Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 129).

Η Αρχή της Προσθετικής Διγλωσσίας συγκλίνει με τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών και υποστηρίζει ότι η διγλωσσία είναι δυνατόν να προσφέρει θετικά αποτελέσματα στην νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 130). Πιο συγκεκριμένα, η ευαισθησία που εμφανίζουν τα δίγλωσσα άτομα είναι πολύ μεγάλη, επιδεικνύοντας μάλιστα και ευελιξία όσον αφορά στην σκέψη τους αλλά και αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 130). Αναμφίβολα, τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η διγλωσσία στο άτομο, ενισχύοντας έτσι την ανάγκη της ύπαρξης της δίγλωσσης εκπαίδευσης, είναι ποικίλα και έχουν αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Η Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών αντιτίθεται στον ισχυρισμό περί μέγιστης έκθεσης ή χρόνου ανά σχολικό καθήκον λόγω ύπαρξής τους σοβαρών αδυναμιών (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 135). Η ίδια υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην πλειονοτική γλώσσα επιτυγχάνεται όχι μόνο μέσω της

συνεχής έκθεσης σε αυτήν αλλά και με την γνώση και τις έννοιες που έχουν τα άτομα στο μυαλό τους και οι οποίες λειτουργούν βοηθητικά (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 138). Έτσι η διδασκαλία που αξιοποιεί την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης των μαθητών στην μειονοτική γλώσσα, δημιουργεί μια εννοιολογική βάση πάνω στην οποία μπορούν να αναπτυχθούν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες στην πλειονοτική (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 138).

Συνοψίζοντας, οι σημερινές κοινωνίες είναι περισσότερο ή λιγότερο πολύγλωσσες και γι' αυτόν τον λόγο η γλωσσική πολιτική στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ανοιχτή και να αποδεχτεί τις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα στα σχολικά και κοινωνικά τους συμφραζόμενα (Κοιλιάρη, 2005, σ. 69). Οι υπεύθυνοι σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να προβλέψουν τα πιθανά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στους δίγλωσσους μαθητές που εφαρμόζονται σε πολύ διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 149). Όντας σίγουροι ότι τα δίγλωσσα προγράμματα επιφέρουν συνεχή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, χωρίς καμία νοητική και γνωστική σύγχυση, αλλά και ότι η αφιέρωση διδακτικού χρόνου στην γλώσσα της μειονότητας δεν θα οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα σχολικής επίδοσης (Cummins & Σκούρτου, 1999, σ. 149), οφείλουν να προωθούν την δίγλωσση εκπαίδευση στον μέγιστο βαθμό. Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι τα ζητήματα που αφορούν τόσο την διγλωσσία όσο και την δίγλωσση εκπαίδευση είναι ποικίλα, που για να εκτιμήσουμε σωστά τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές τους διαστάσεις, θα πρέπει να τα προσεγγίσουμε σχεδόν εξ' ολοκλήρου από την σκοπιά των ίδιων δίγλωσσων ατόμων (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 89).

#### 4.9. ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΣΝΕΓ)

Η έρευνα που θα ακολουθήσει διεξήχθη στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, οπότε κρίνεται απαραίτητη μία σύντομη αναφορά για την ιστορία και την δράση του. Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) ιδρύθηκε το 1970 και λειτούργησε για πρώτη φορά το 1971. Η ίδρυσή του αποτελεί καινοτομία και αποκτά μεγάλη αξία καθώς πρόκειται για το μοναδικό, μέχρι τότε, επίσημο φορέα που θεσμοθετείται για την διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη/ δεύτερη γλώσσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ΣΝΕΓ βρίσκεται στην πανεπιστημιούπολη του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και λειτουργεί υπό την εποπτεία της Φιλοσοφικής Σχολής, προσφέροντας μαθήματα νέας ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς και ομογενείς. Πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, παρέχει μαθήματα πολιτισμού, μέσω δραστηριοτήτων και πολιτιστικών εκδηλώσεων, καθώς ιδιαίτερη σημασία έχει η γνωριμία, η κατανόηση και η εξοικείωση των αλλόγλωσσων με κάθε πτυχή αυτού (κουλτούρα, παράδοση, ήθη, έθιμα). Τα γλωσσικά προγράμματα που διενεργούνται ποικίλουν ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες των σπουδαστών, το επίπεδο ελληνομάθειάς τους και την χρονική τους διάρκεια. Οι σπουδαστές του, αλλοδαποί ή ομογενείς, που είτε πρόκειται να φοιτήσουν στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα είτε θέλουν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και την Ελλάδα, οφείλουν να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την φοίτησή τους την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, το Σχολείο είναι γνωστό για το επιστημονικό και συγγραφικό έργο που παράγει, καθώς και για τα ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης που παρέχει σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ασχολούνται ή επιθυμούν να ασχοληθούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

---

## 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

---

Στο προηγούμενο τμήμα της εργασίας προηγήθηκε η παράθεση του θεωρητικού πλαισίου που αφορούσε θέματα πολυπολιτισμικότητας, πολυγλωσσίας, διγλωσσίας, δίγλωσσης εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα ανάλυση των επιμέρους ζητημάτων αυτών. Για την τεκμηρίωση, διερεύνηση και την ολοκληρωμένη πραγμάτευση των παραπάνω θεμάτων, πραγματοποιήθηκε μελέτη με τη χρήση γραπτού ερωτηματολογίου, όπου επιχειρήθηκε η συλλογή των απαραίτητων στοιχείων, προκειμένου να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των αλλόγλωσσων απέναντι την ελληνική γλώσσα και την ελληνική κοινωνία.

### 5.1. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι υποθέσεις τις έρευνας είναι οι εξής:

- ❖ Υπάρχει θετική στάση των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα.
- ❖ Υπάρχει θετική στάση των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική κοινωνία.
- ❖ Υπάρχει επιθυμία και διάθεση των αλλόγλωσσων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
- ❖ Υπάρχουν και άλλοι λόγοι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλόγλωσσων, πέρα αυτών της δουλειάς και της οικογένειας.
- ❖ Το επίπεδο ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων είναι από καλό έως πολύ καλό.
- ❖ Η ελληνική γλώσσα θεωρείται από τους αλλόγλωσσους δύσκολη ως προς την εκμάθησής της.



- ❖ Δεν παρουσιάζονται ρατσιστικές και αρνητικές συμπεριφορές, καχυποψία και εκμετάλλευση απέναντι στους αλλόγλωσσους
- ❖ Υπάρχει επιθυμία των αλλόγλωσσων για παραμονή τους στην Ελλάδα.
- ❖ Υπάρχει δυσκολία εύρεσης εργασίας στην Ελλάδα για τους αλλόγλωσσους.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

- ❖ Παρατηρείται θετική στάση των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα;
- ❖ Παρατηρείται θετική στάση των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική κοινωνία;
- ❖ Συναντάται επιθυμία και διάθεση των αλλόγλωσσων για να μάθουν την ελληνική γλώσσα;
- ❖ Εμφανίζονται και άλλοι λόγοι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλόγλωσσων, πέραν της δουλειάς και της οικογένειας;
- ❖ Το επίπεδο ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων είναι καλό έως πολύ καλό;
- ❖ Παρατηρείται απουσία ρατσιστικών και αρνητικών συμπεριφορών, καχυποψίας και εκμετάλλευσης απέναντι στους αλλόγλωσσους;
- ❖ Παρατηρείται επιθυμία των αλλόγλωσσων να παραμείνουν στην Ελλάδα;
- ❖ Συναντάται δυσκολία εύρεσης εργασίας για τους αλλόγλωσσους;

## 5.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η βασική επιδίωξη διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των στάσεων που υιοθετούν οι αλλόγλωσσοι που φοιτούν στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης απέναντι στην ελληνική γλώσσα και την ελληνική κοινωνία. Επομένως, κύριος στόχος αποτελεί η συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού, πραγματικού, δείγματος αλλόγλωσσων και η ανάδειξη των απόψεων τους σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα, προκειμένου να καταλήξουμε σε συμπεράσματα.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ Συλλογή προσωπικών στοιχείων των αλλόγλωσσων, π.χ. φύλο, ηλικία, μορφωτικό υπόβαθρο.
- ❖ Συλλογή βασικών πληροφοριών των αλλόγλωσσων, π.χ. χώρα καταγωγής, έτη διαμονής στην Ελλάδα.
- ❖ Μελέτη των απόψεων και της χρήσης της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των αλλόγλωσσων.
- ❖ Μελέτη των απόψεων και της χρήσης της μητρικής γλώσσας από την πλευρά των αλλόγλωσσων.
- ❖ Διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας που έχουν ή που θεωρούν ότι έχουν οι αλλόγλωσσοι.
- ❖ Μελέτη των απόψεων των αλλόγλωσσων για την Ελλάδα και τους Έλληνες.
- ❖ Διερεύνηση τυχόν αρνητικών και ρατσιστικών συμπεριφορών προς τους αλλόγλωσσους.

### 5.3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 3 Νοεμβρίου μέχρι τις 21 Δεκεμβρίου του 2017. Διεξήχθη στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, που στεγάζεται στο Παλιό κτήριο της Φιλοσοφικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου οι αλλόγλωσσοι φοιτούν προκειμένου να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Έτσι, αφιερώθηκε για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ορισμένο χρονικό διάστημα, διαφορετικό για τον καθένα (ανάλογα με τις ανάγκες του), πριν από την έναρξη της διδακτικής ώρας. Βασική επιδίωξη αποτέλεσε η συλλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος για την διεξαγωγή της έρευνας γύρω από την μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας αλλά και των γλωσσικών και κοινωνικών στάσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Στο δείγμα ήθελα να συμπεριλάβω άντρες και γυναίκες, διαφορετικής ηλικίας, καταγωγής και επιπέδου ελληνομάθειας, ώστε να μελετήσω και να συγκρίνω τα σημεία που συγκλίνουν και διαφέρουν στις απαντήσεις τους. Συμπερασματικά, τα άτομα που επιλέχθηκαν, αποτελούν το κατάλληλο υποκείμενο μελέτης, καθώς φιλοξενούν στους κόλπους τους αλλόγλωσσα άτομα, διαφορετικού φύλου, ηλικίας, προέλευσης και γλωσσικού ελληνικού υποβάθρου, αποτελώντας έτσι ένα «πρόσφορο» πεδίο μελέτης για την συγκεκριμένη έρευνα.

Σχετικά με το είδος της έρευνας, αυτή είναι η ποσοτική με ποιοτικά στοιχεία. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης και το μεθοδολογικό εργαλείο είναι το αυτό – συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Η ποσοτική έρευνα, όπως υπονοεί και το όνομά της, αναφέρεται σε οποιαδήποτε προσέγγιση για τη συλλογή δεδομένων όπου ο σκοπός είναι να συλλεχθούν πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, δηλαδή που μπορούν να μετρηθούν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο (Verma, Mallick & Παπασταμάτης, 2004, σ. 64). Επομένως, η ποσοτική έρευνα ασχολείται με την συλλογή και ερμηνεία δεδομένων που μπορούν να παρουσιαστούν με την μορφή ξεχωριστών μονάδων, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να συγκριθούν με άλλες μονάδες, χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές (Verma, Mallick & Παπασταμάτης, 2004, σ. 64). Φυσικά, σημειώνεται ότι η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα δεν αποκλείουν η μία την άλλη (Verma, Mallick &

Παπασταμάτης, 2004, σ. 66), όπως συμβαίνει και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα συνιστά μία μελέτη περίπτωσης με αυτό – συμπληρούμενα ερωτηματολόγια, ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος ενηλίκων δίγλωσσων που φοιτούν στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. Η μελέτη περίπτωσης είναι μία ερευνητική μέθοδος που επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός φαινομένου. Είναι κατά βάση μία έρευνα σε βάθος παρά σε εύρος (Verma, Mallick & Παπασταμάτης, 2004, σ. 169). Υπό τον όρο «μελέτη περίπτωσης» συμπεριλαμβάνεται μια ολόκληρη οικογένεια μεθόδων έρευνας που έχουν ως κοινό σημείο τον εστιασμό της προσοχής στη συλλογή πληροφοριών γύρω από ένα φαινόμενο ή συμβάν (Bell, 1999, σ. 31). Αυτό είναι κάτι πολύ περισσότερο από την περιγραφή ενός ατόμου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης (Bell, 1999, σ. 31). Ασχολείται πρωταρχικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις (Bell, 1999, σ. 31). Όπως παρατήρησαν οι Nisbet και Watt, «ορισμένες φορές αρκεί να πάρουμε ένα συγκεκριμένο περιστατικό και θα έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της αλληλεπίδρασης» (Bell, 1999, σ. 31). Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή ν' αφοσιωθεί σ' ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση, και να αναγνωρίσει, ή να προσπαθήσει να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνα (Bell, 1999, σσ. 31, 32). Αν και οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις είναι οι πιο συχνές στις μελέτες περιπτώσεων, άλλες τεχνικές επίσης μπορούν να εφαρμοστούν ανάλογα με την φύση της έρευνας, όπως π.χ. ερωτηματολόγια, δίνοντάς έτσι έναν ποσοτικό χαρακτήρα.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και αυτό διότι προσφέρει μια απλή, άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, πεποιθήσεων και κινήτρων, ενώ το ίδιο μπορεί να προσαρμοστεί για τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να γενικευτούν σχεδόν από οποιονδήποτε ανθρώπινο πληθυσμό (Robson, 2007, σ. 275). Παράλληλα, καλύπτει μεγάλα σύνολα τυποποιημένων απαντήσεων και συχνά αποτελεί το μόνο ή εύκολο τρόπο για την ανάκληση πληροφοριών σχετικά με την παρελθούσα ιστορία ενός μεγάλου συνόλου ανθρώπων (Robson, 2007, σ. 275). Τέλος, η έρευνα που βασίζεται σε ερωτηματολόγιο μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματική για την παραγωγή μεγάλων συνόλων δεδομένων, με σχετικά χαμηλό κόστος και σε σύντομο χρονικό

διάστημα, καθώς επίσης επιτρέπει την ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα (Robson, 2007, σ. 275).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε κάθε μέλος του δείγματος. Αφού αυτό συμπληρώθηκε, συγκεντρώθηκαν και ακολούθησε η ανάλυση των απαντήσεων και η συναγωγή συμπερασμάτων. Μερικές πρόσθετες πληροφορίες για ορισμένα χαρακτηριστικά του και για τη διαδικασία συμπλήρωσης, θεωρούνται απαραίτητες για την καλύτερη κατανόησή του. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας είναι αυτό- συμπληρούμενο, το οποίο συμπλήρωσαν 60 ενήλικα άτομα, διατηρώντας την ανωνυμία τους. Από αυτά το ένα θεωρήθηκε άκυρο, οπότε 59 ερωτηματολόγια αποτελούν το υλικό της έρευνας. Κατά την διάρκεια συμπλήρωσής τους, η ερευνήτρια έδινε διευκρινήσεις, απαντούσε σε τυχόν απορίες των ερωτώμενων, προκειμένου να μην υπάρχουν παρερμηνείες, για την πλήρη εξασφάλιση της εγκυρότητας, ακρίβειας και αυθεντικότητας της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε με κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert, 5 βαθμη, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συλλογή των απαραίτητων στοιχείων. Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή, καθώς ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 426). Η κλίμακα Likert είναι μια από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων (Verma, Mallick & Παπασταμάτης, 2004, σ. 238). Η κλίμακα πήρε το όνομα από τον Rensis Likert, ο οποίος ανέπτυξε αυτόν τον τύπο το 1932 (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 426· Verma, Mallick & Παπασταμάτης, 2004, σ. 238). Στην πιο δημοφιλή μορφή της, αυτός που απαντά στο ερωτηματολόγιο έχει μία πρόταση στην οποία του ζητείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε μια κλίμακα 3, 5 ή 7 βαθμών (Verma, Mallick & Παπασταμάτης, 2004, σ. 238). Η κλίμακα των 5 βαθμών είναι πιο πρακτική για πολλούς σκοπούς, γι' αυτό και επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα.

#### 5.4. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ

Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες, σε όλες τις περιπτώσεις

(Bell, 1999, σ. 107). Η αξιοπιστία αφορά δηλαδή τη συνέπεια ή την σταθερότητα της μέτρησης (Robson, 2007, σ. 110). Η εγκυρότητα, είναι σε γενικές γραμμές ένα πιο σύνθετο θέμα (Bell, 1999, σ. 108). Πρόκειται για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά η να περιγράφει (Bell, 1999, σ. 108; Verma, Mallick & Παπασταμάτης, 2004, σ. 264). Αναφέρεται δηλαδή στο κατά πόσο τα ευρήματα είναι «πραγματικά» αυτά που φαίνονται ότι είναι (Robson, 2007, σ. 110). Η αξιοπιστία είναι προϋπόθεση της εγκυρότητας, δηλαδή ένα μέτρο που δεν είναι αξιόπιστο δεν μπορεί να είναι έγκυρο, αλλά η αξιοπιστία δεν επαρκεί για να εξασφαλίσει την εγκυρότητα (Robson, 2007, σ. 120). Στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μετρήθηκαν με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας “Cronbach alpha”. Ο συγκεκριμένος δείκτης μετρά λανθάνουσες μεταβλητές, κρυμμένες ή μη παρατηρούμενες, που είναι πολύ δύσκολο να μετρηθούν στην πραγματική ζωή. Αξιολογεί λοιπόν το βαθμό που όλες οι ερωτήσεις/προτάσεις της κλίμακας συσχετίζονται με τον συνολικό βαθμό της κλίμακας. Ο δείκτης στην παρούσα έρευνα είναι 0,917, οπότε παρουσιάζεται καλός βαθμός αξιοπιστίας.

## 5.5. ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Οι ερωτήσεις που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο, κατηγοριοποιούνται σε κατηγορίες – άξονες, που βασίζονται στις εξής παραμέτρους:

- ❖ Ερωτήματα αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία και τις γενικές πληροφορίες των αλλόγλωσσων, προκειμένου να συγκροτηθεί το προφίλ των μελών της έρευνας.
- ❖ Ερωτήματα αναφορικά με την ανάδειξη των απόψεων των αλλόγλωσσων για την ελληνική και μητρική τους γλώσσα.
- ❖ Ερωτήματα αναφορικά με την ανάδειξη του επιπέδου ελληνομάθειας και των γλωσσικών δεξιοτήτων που κατέχουν οι αλλόγλωσσοι.

- ❖ Ερωτήματα αναφορικά με την ανάδειξη των απόψεων των αλλόγλωσσων για την ελληνική κοινωνία και τα μέλη της

Παρατίθενται λοιπόν επιγραμματικά οι τέσσερις άξονες μελέτης:

- A) Γενικά – Προσωπικά στοιχεία.
- B) Απόψεις για την ελληνική – μητρική γλώσσα.
- Γ) Απόψεις για το επίπεδο σπουδών.
- Δ) Απόψεις για την Ελλάδα και τους Έλληνες.

---

## 6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

---

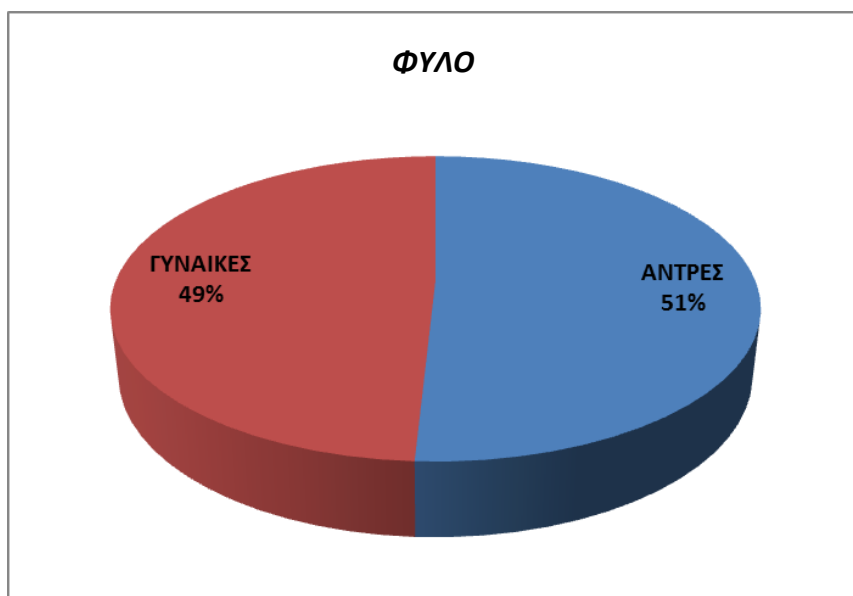
Η παρούσα ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε στην R, ενώ το Excel χρησιμοποιήθηκε για τα διαγράμματα και τις πίτες (απεικόνιση αποτελεσμάτων/αναλύσεων/τεστ).

### 6.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΑΞΟΝΑ

#### 1<sup>ΟΣ</sup> ΑΞΟΝΑΣ

#### ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ: ΓΕΝΙΚΑ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### 1.1. Γράφημα 1<sup>ο</sup>: Φύλο των αλλόγλωσσων

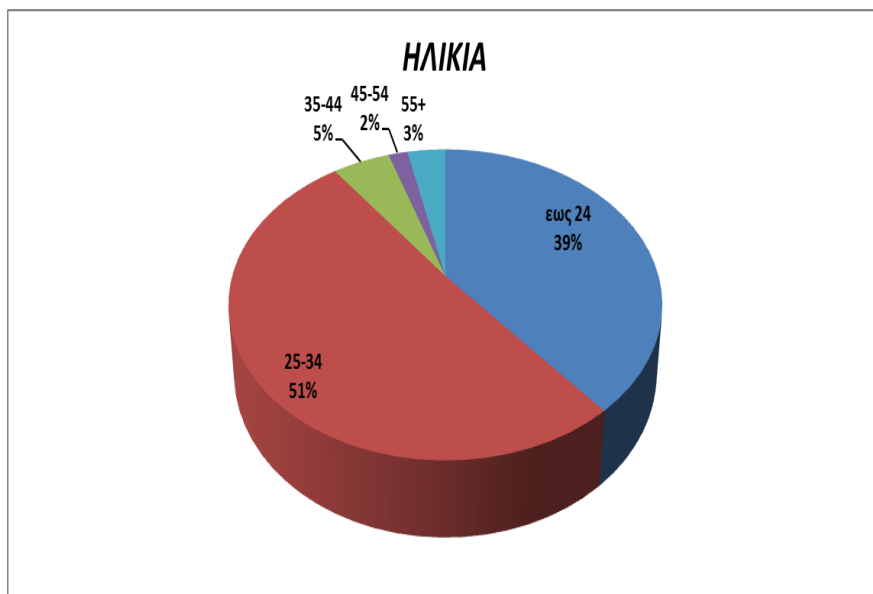


ΦΥΛΟ	
ANTΡΕΣ	30
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	29

- ❖ Από τα 59 άτομα του συνολικού δείγματος, τα 30 ήταν άντρες και τα 29 ήταν γυναίκες. Άρα, η αναλογία ως προς το φύλο των συμμετεχόντων είναι σχεδόν ίση.



## 1.2. Γράφημα 2<sup>ο</sup>: Ηλικία των αλλόγλωσσων

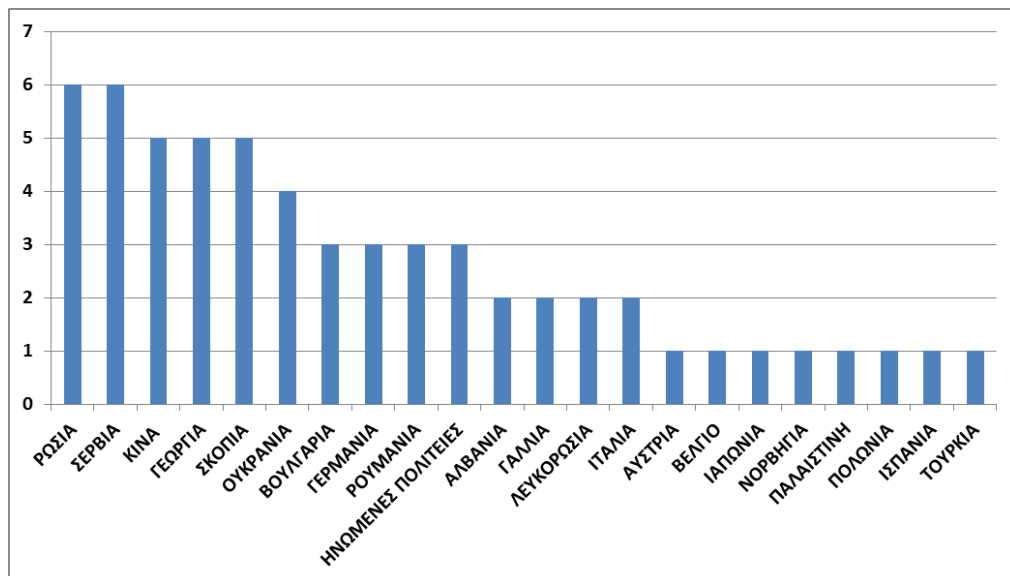


ΗΛΙΚΙΑ	
έως 24	23
25-34	30
35-44	3
45-54	1
55+	2

έως 34	
53	90%

- ❖ Οι 23 στους 59 αλλόγλωσσους έχουν ηλικία μέχρι 18 ετών, οι 30 στους 59 βρίσκονται μεταξύ των 25 και των 34 ετών, οι 3 στους 59 είναι από 35 έως 44 χρονών, 1 από τους 59 κυμαίνονται ηλικιακά μεταξύ των 45 και 54 ετών και τέλος, 2 στους 59 ξεπερνούν τα 55 χρόνια. Σημειώνεται ότι 53 άτομα του συνολικού πληθυσμού (59 αλλόγλωσσοι), δηλαδή το 90% του δείγματος, βρίσκεται μέχρι και κάτω της ηλικίας των 34 ετών.

### 1.3. Γράφημα 3<sup>ο</sup>: Χώρα καταγωγής των αλλόγλωσσων

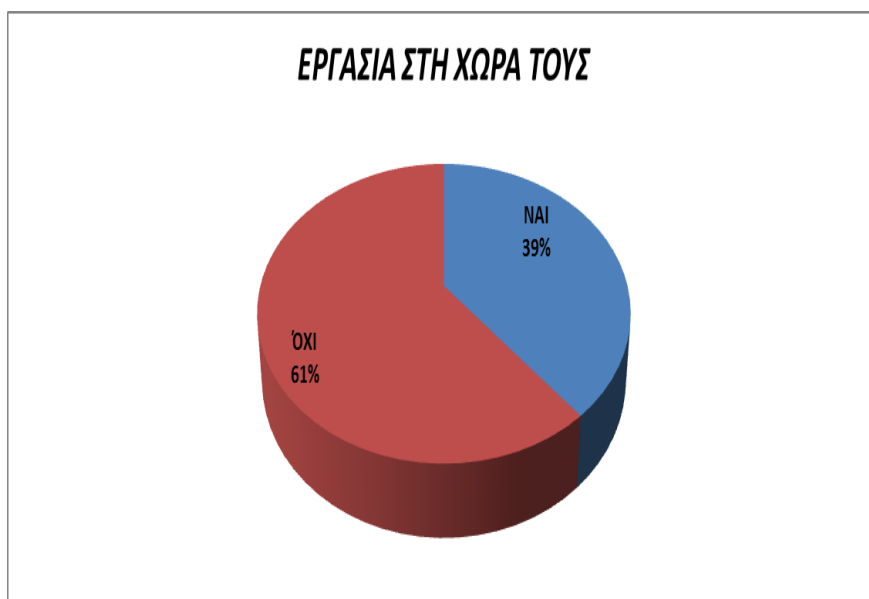


ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	
ΡΩΣΙΑ	6
ΣΕΡΒΙΑ	6
ΚΙΝΑ	5
ΓΕΩΡΓΙΑ	5
ΣΚΟΠΙΑ	5
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	4
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	3
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	3
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	3
ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ	3
ΑΛΒΑΝΙΑ	2
ΓΑΛΛΙΑ	2
ΛΕΥΚΟΡΩΣΙΑ	2
ΙΤΑΛΙΑ	2
ΑΥΣΤΡΙΑ	1
ΒΕΛΓΙΟ	1
ΙΑΠΩΝΙΑ	1
ΝΟΡΒΗΓΙΑ	1
ΠΑΛΑΙΣΤΙΝΗ	1
ΠΟΛΩΝΙΑ	1
ΙΣΠΑΝΙΑ	1
ΤΟΥΡΚΙΑ	1

59

- ❖ Από τους 59 ερωτώμενους, οι 6 κατάγονται από την Ρωσία, οι 6 από την Σερβία, οι 5 από την Κίνα, οι 5 από την Γεωργία, οι 5 από τα Σκόπια και οι 4 από την Ουκρανία. 3 αλλόγλωσσοι από τους 59 δήλωσαν ως χώρα καταγωγής την Βουλγαρία, 3 την Γερμανία, 3 την Ρουμανία, 3 τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ενώ 2 δήλωσαν την Αλβανία, 2 την Γαλλία, 2 την Λευκορωσία και 2 την Ιταλία. Τέλος, 1 άτομο από το σύνολο του δείγματος είναι αυστριακής προέλευσης, 1 είναι βέλγικης, 1 γιαπωνέζικης, 1 νορβηγικής, 1 παλαιστινιακής, 1 πολωνικής, 1 ισπανικής και τέλος 1 τούρκικης. Αξιοσημείωτη, είναι η ποικιλία χωρών καταγωγής των αλλόγλωσσων καθώς δεν περιορίζεται μόνο στον ευρωπαϊκό χάρτη αλλά επεκτείνεται και σε μέρη έξω από αυτόν. Αναμενόμενη παρ' αυτά είναι η εισροή μεταναστών από αρκετές βαλκανικές χώρες (Σκόπια, Σερβία, Βουλγαρία, Ουκρανία, Ρουμανία), οι οποίες αποτελούν τα κατ' εξοχήν κράτη αποστολής μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα.

#### 1.4. Γράφημα 4<sup>ο</sup>: Εργασία των αλλόγλωσσων στη χώρα καταγωγής τους



ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΤΟΥΣ	
ΝΑΙ	23
ΌΧΙ	36

- ❖ Το 61% του συνολικού δείγματος, δηλαδή 36 από τους 59 δεν απασχολούνται στην χώρα τους, ενώ το 39%, δηλαδή 23 από τους 59 εργάζονται σε διάφορους τομείς. Παρατηρείται λοιπόν, μια σχετικά σημαντική διαφορά του πληθυσμού του δείγματος που δεν εργαζόταν πριν έρθει στην Ελλάδα.

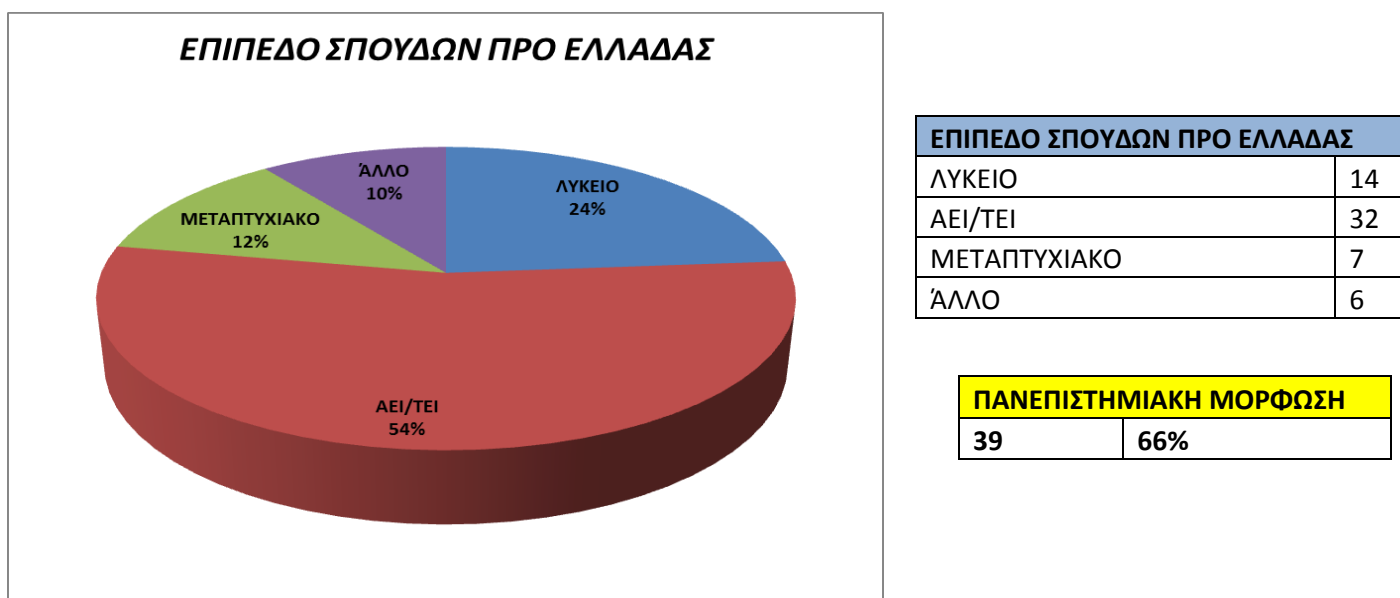
#### 1.5. Γράφημα 5<sup>ο</sup>: Εργασία των αλλόγλωσσων στην Ελλάδα



ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
ΝΑΙ	6
ΌΧΙ	53

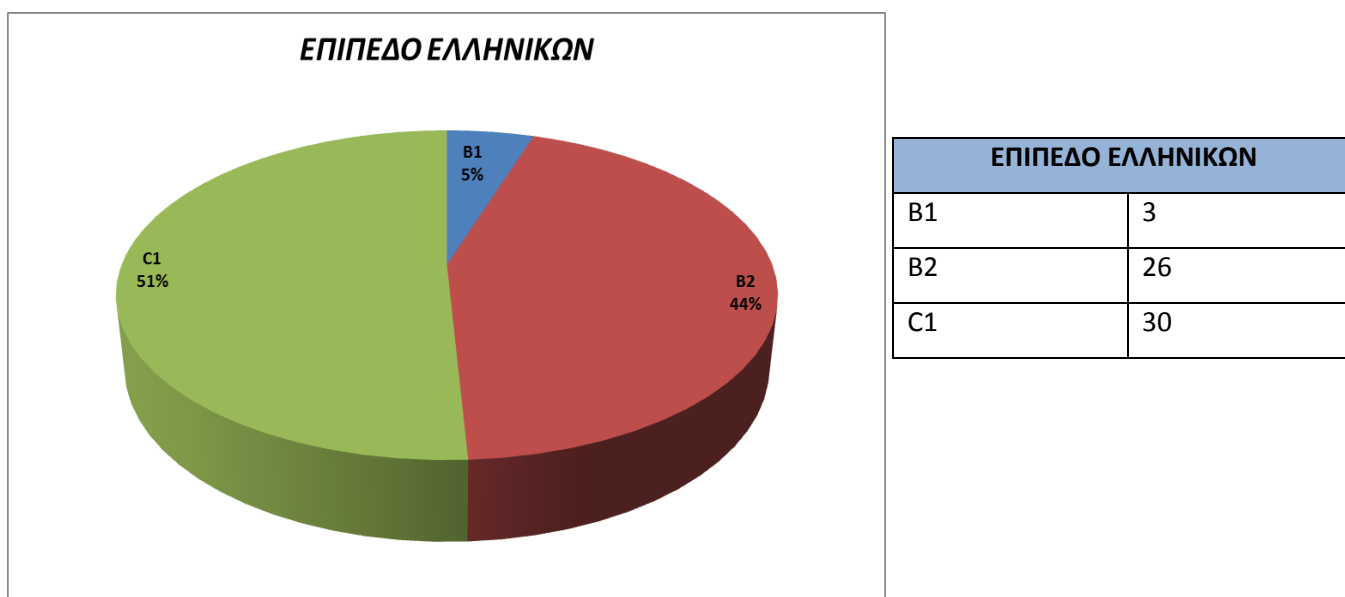
- ❖ Το 90% των ερωτώμενων, και πιο συγκεκριμένα 53 από τους 59 δήλωσε ότι δεν εργάζεται στην Ελλάδα, ενώ το 10%, 6 από τους 59, ισχυρίστηκε ότι έχει δουλειά στην χώρα μας. Αναγκαία κρίνεται η επισήμανση, καθώς υπερβολικά μεγάλο μέρος του δείγματος φαίνεται να μην απασχολείται επαγγελματικά στην ξένη χώρα όπου πλέον διαμένει.

### 1.6. Γράφημα 6<sup>ο</sup>: Επίπεδο σπουδών των αλλόγλωσσων στη χώρα τους



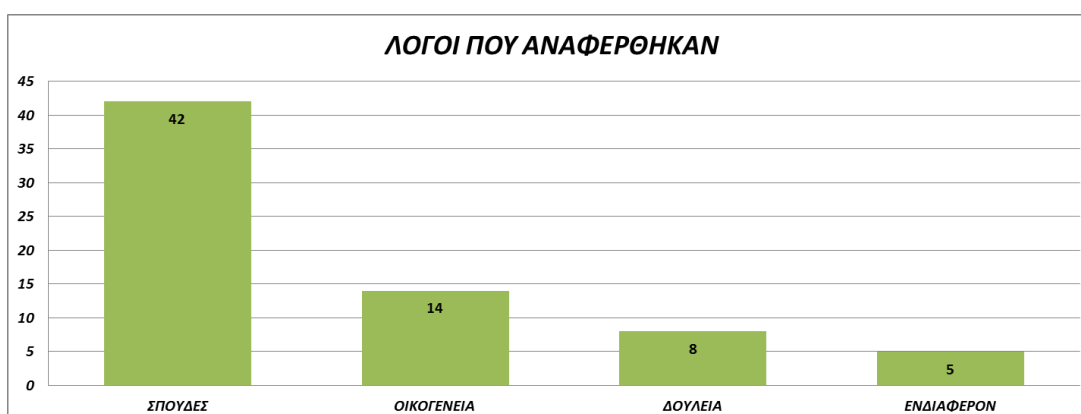
- ❖ Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των αλλόγλωσσων, πριν αυτοί έρθουν στην Ελλάδα, προέκυψε ότι οι 14 στους 59 έχουν αποφοιτήσει τουλάχιστον από το Λύκειο, οι 32 στους 59 έχουν παρακολουθήσει κάποια μεταλυκειακή εκπαίδευση είτε σε κάποιο Πανεπιστήμιο είτε σε κάποια Τεχνική – Επαγγελματική Σχολή, οι 7 στους 59 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και οι 6 στους 59 δεν έδωσαν κάποια από τις παραπάνω απαντήσεις. Αξίζει λοιπόν να σημειωθεί ότι το 66% του συνολικού δείγματος, δηλαδή, 39 άτομα, έχουν δεχθεί κάποια πανεπιστημιακή ή μεταπτυχιακή εκπαίδευση.

### 1.7. Γράφημα 7<sup>ο</sup>: Επίπεδο ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων



- ❖ Από το συνολικό πληθυσμό του δείγματος, το 5% (3 στους 59 αλλόγλωσσους) κατέχει ένα καλό επίπεδο (B1) γνώσης της ελληνικής γλώσσας, το 44% (26 στους 59 αλλόγλωσσους) κατέχει ένα πολύ καλό επίπεδο (B2) γνώσης της ελληνικής γλώσσας και τέλος το 51% (30 στους 59 αλλόγλωσσους) κατέχει ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο (C1) γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Σημαντικά αυξημένος είναι ο αριθμός των αλλόγλωσσων (56 στους 59) που γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα ή που κατέχουν ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο, σχεδόν άριστο, ελληνομάθειας.

### 1.8. Γράφημα 8<sup>ο</sup>: Λόγοι των αλλόγλωσσων για την εκμάθηση ελληνικών



ΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	
ΣΠΟΥΔΕΣ	33
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	10
ΣΠΟΥΔΕΣ/ΔΟΥΛΕΙΑ	4
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	4
ΣΠΟΥΔΕΣ/ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	3
ΔΟΥΛΕΙΑ	3
ΣΠΟΥΔΕΣ/ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	1
ΣΠΟΥΔΕΣ/ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ/ΔΟΥΛΕΙΑ	1

ΛΟΓΟΣ	ΠΛΗΘΟΣ(ΣΥΝΟΛΙΚΑ)
ΣΠΟΥΔΕΣ	42 → 71%
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	14 → 24%
ΔΟΥΛΕΙΑ	8 → 14%
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	5 → 8%

- ❖ Αναφορικά με τους λόγους εκμάθησης ελληνικών, οι 33 από τους 59 ερωτώμενους δήλωσαν τις σπουδές, οι 10 από τους 59 την οικογένεια, οι 4 από τους 59 το ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και οι 3 από τους 59 την δουλειά. Τα υπόλοιπα μέλη του δείγματος δεν επέλεξαν μόνο ένα από τους παραπάνω λόγους αλλά έναν συνδυασμό αυτών με βάση την προσωπική τους ιεράρχηση. Έτσι, οι 4 στους 59 μαθαίνουν ελληνικά λόγω σπουδών και δουλειάς, οι 3 στους 59 λόγω σπουδών και οικογένειας, ο/η 1 στους 59 λόγω σπουδών και ενδιαφέροντος και τέλος, ο/ η 1 στους 59 λόγω σπουδών, οικογένειας και δουλειάς. Από την συνολική εξαγωγή των ποσοστών και ανεξάρτητα από την συνδυαστική επιλογή λόγων, φαίνεται ότι 42 άτομα, δηλαδή το 71%, δήλωσαν τις σπουδές ως τον κύριο λόγο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, 14 άτομα, δηλαδή το 24%, επέλεξαν την οικογένεια, 8 άτομα, δηλαδή το 14%, δήλωσαν τις σπουδές και 5 άτομα, δηλαδή το 8%, μαθαίνουν την γλώσσα μας λόγω προσωπικού τους ενδιαφέροντος. Άξια αναφοράς είναι η πολύ μεγάλη επιλογή των σπουδών ως της βασικής αιτίας ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων, που καταδεικνύει ίσως το μεγάλο ποσοστό φοιτητών του δείγματος.

## ΑΕΟΝΑΣ 2<sup>ΟΣ</sup>

### ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗΤΡΙΚΗ ΤΟΥΣ ΓΛΩΣΣΑ

## 2.1. Γράφημα 9<sup>ο</sup>: Η ελληνική γλώσσα είναι δύσκολη



Χ13	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	11
ΣΥΜΦΩΝΩ	27
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	7
ΔΙΑΦΩΝΩ	14

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ 64%**

- ❖ Από τον συνολικό αριθμό των αλλόγλωσσων που έλαβαν μέρος στη έρευνα, οι 27 στους 59 «Συμφωνούν» ότι η ελληνική γλώσσα είναι δύσκολη, ενώ οι 11 στους 59 «Συμφωνούν Απόλυτα» με την άποψη αυτή. Οι 7 στους 59 δεν πήραν συγκεκριμένη θέση απαντώντας «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ», ενώ οι 14 στους 59 «Διαφωνούν». Άξιο αναφοράς είναι το αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος, 64%, που ασπάζονται τη θέση αυτή είτε συμφωνώντας απόλυτα είτε όχι. Άρα, η ελληνική είναι μία γλώσσα που, στο σύνολό της, θεωρείται δύσκολη ως προς την εκμάθησή της.

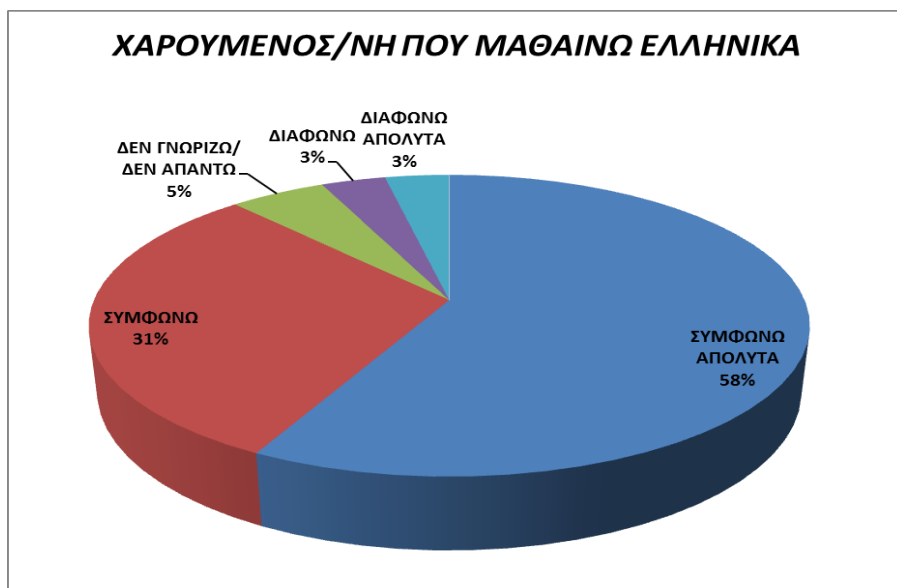
## 2.2. Γράφημα 10<sup>ο</sup>: Αφιερώνω αρκετό χρόνο για να μάθω την ελληνική γλώσσα



Χ19	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	13
ΣΥΜΦΩΝΩ	29
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	5
ΔΙΑΦΩΝΩ	12

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ 71%**

### 2.3. Γράφημα 11<sup>ο</sup>: Είμαι χαρούμενος/ η που μαθαίνω ελληνικά



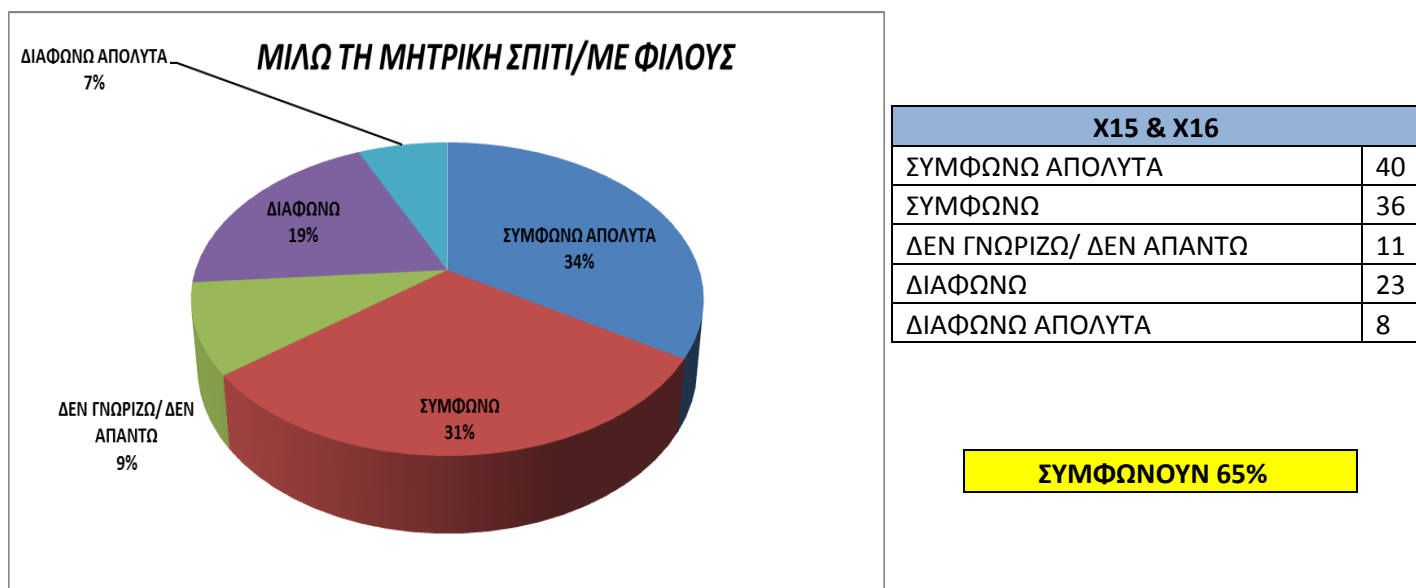
Χ28	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	34
ΣΥΜΦΩΝΩ	18
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	3
ΔΙΑΦΩΝΩ	2
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ 89%**

- ❖ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δύο παραπάνω ερωτήσεις, γι' αυτό εξετάζονται παράλληλα. Η πρώτη σχετίζεται με τον αρκετό χρόνο που αφιερώνουν οι αλλόγλωσσοι για την εκμάθηση ελληνικών. Πιο συγκεκριμένα, οι 29 στους 59 «Συμφωνούν», ενώ οι 13 στους 59 « Συμφωνούν απόλυτα» με αυτήν την άποψη. Από την άλλη πλευρά, οι 12 στους 59 «Διαφωνούν» με την θέση αυτή, ενώ οι 5 στους 59 απάντησαν « Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ». Στην επόμενη ερώτηση, για το αν είναι χαρούμενοι οι αλλόγλωσσοι με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, το 31% των μελών της έρευνας δήλωσε ότι «Συμφωνεί» και μάλιστα το 58% ότι «Συμφωνεί απόλυτα». Αντίθετα, το 3% του συνολικού πληθυσμού «Διαφωνεί» όπως επίσης και το 3% «Διαφωνεί απόλυτα» με την άποψη αυτή, δεν αισθάνονται χαρούμενοι δηλαδή που μαθαίνουν ελληνικά. Το 5% δεν πήρε κάποια θέση, επιλέγοντας το «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ». Από τις δύο αυτές ερωτήσεις, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει μια θετική στάση των αλλόγλωσσων απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μιας και συνολικά το 71% του δείγματος αφιερώνει αρκετό χρόνο ενώ και το 89% δηλώνει ιδιαίτερα χαρούμενο που μαθαίνει ελληνικά.



## 2.4. Γράφημα 12<sup>ο</sup>: Μιλώ την μητρική μου γλώσσα στο σπίτι/ με φίλους



- ❖ Το παραπάνω γράφημα αποτελεί συνδυασμό δύο ερωτήσεων που αφορούν στην προτίμηση των αλλόγλωσσων να μιλούν την μητρική τους γλώσσα είτε στο σπίτι είτε με τους φίλους τους. Το 34% του συνόλου του δείγματος «Συμφωνεί απόλυτα» με την άποψη αυτή αλλά και το 31% «Συμφωνεί». Αντίθετα, το 19% «Διαφωνεί» με την συγκεκριμένη θέση, ενώ μόνο το 7% «Διαφωνεί απόλυτα». Τέλος, το 9% απάντησε «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ». Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος των ερωτώμενων, και συγκεκριμένα, το 65% αυτών, επιλέγει για την επικοινωνία του, είτε με τους φίλους είτε με την οικογένεια, την μητρική γλώσσα και όχι την ελληνική.

## ΑΕΟΝΑΣ 3<sup>ΟΣ</sup>

### ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥΣ

#### 3.1. Γράφημα 13<sup>ο</sup>: Κάνω συχνά λάθη στην ορθογραφία

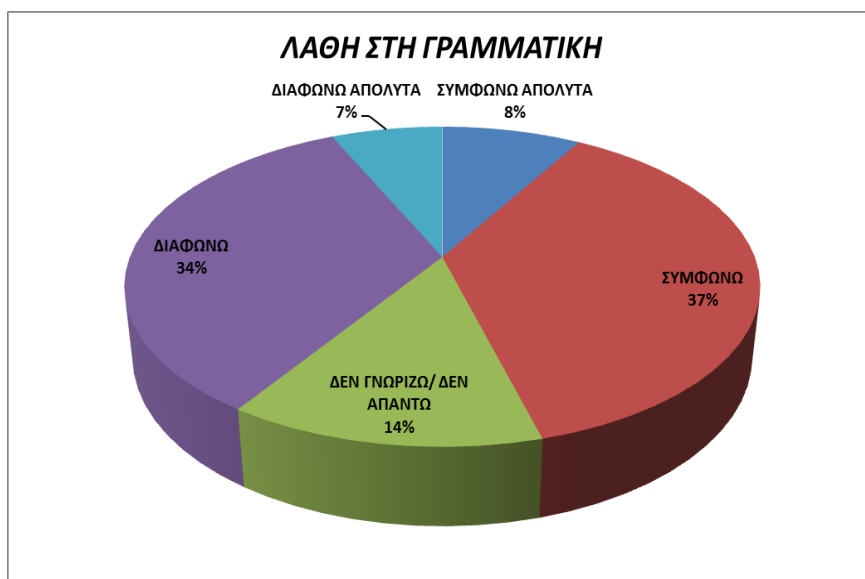


Χ34	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	10
ΣΥΜΦΩΝΩ	28
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	4
ΔΙΑΦΩΝΩ	15
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ 65%**

- ❖ Τα 28 από τα 59 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι κάνουν συχνά λάθη στην ορθογραφία, επιλέγοντας την απάντηση «Συμφωνώ», ενώ τα 10 από τα 59 συμμερίζονται την ίδια άποψη, απαντώντας «Συμφωνώ απόλυτα». Στον αντίποδα, οι 15 από το σύνολο του δείγματος «Διαφωνούν» με την παραπάνω άποψη, ενώ μόνο οι 2 «Διαφωνούν απόλυτα». Τέλος, 4 άτομα επέλεξαν την απάντηση «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ».

### 3.2. Γράφημα 14<sup>ο</sup>: Κάνω συχνά λάθη στην γραμματική

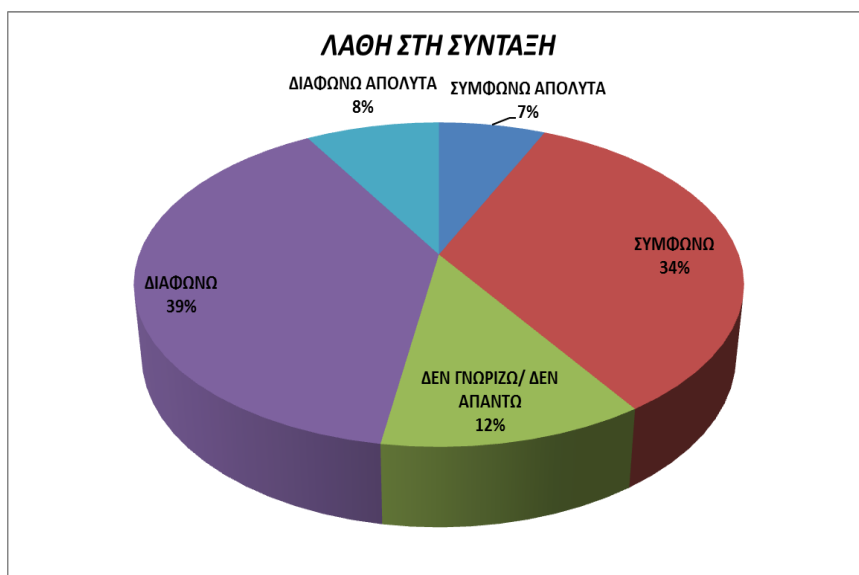


Χ35	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5
ΣΥΜΦΩΝΩ	22
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	8
ΔΙΑΦΩΝΩ	20
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ 45%**

- ❖ Στην ερώτηση που αφορά στα συχνά λάθη των αλλόγλωσσων στην γραμματική, οι απαντήσεις ήταν σχεδόν ίσα μοιρασμένες, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 37% του δείγματος «Συμφωνεί» με την παραπάνω άποψη, ενώ το 34% αυτού, «Διαφωνεί». Παρόμοια, το 8% των μελών της έρευνας «Συμφωνεί απόλυτα», ενώ το 7% «Διαφωνεί απόλυτα». Το υπόλοιπο 14% επέλεξε «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ».

### 3.3. Γράφημα 15<sup>ο</sup>: Κάνω συχνά λάθη στη σύνταξη

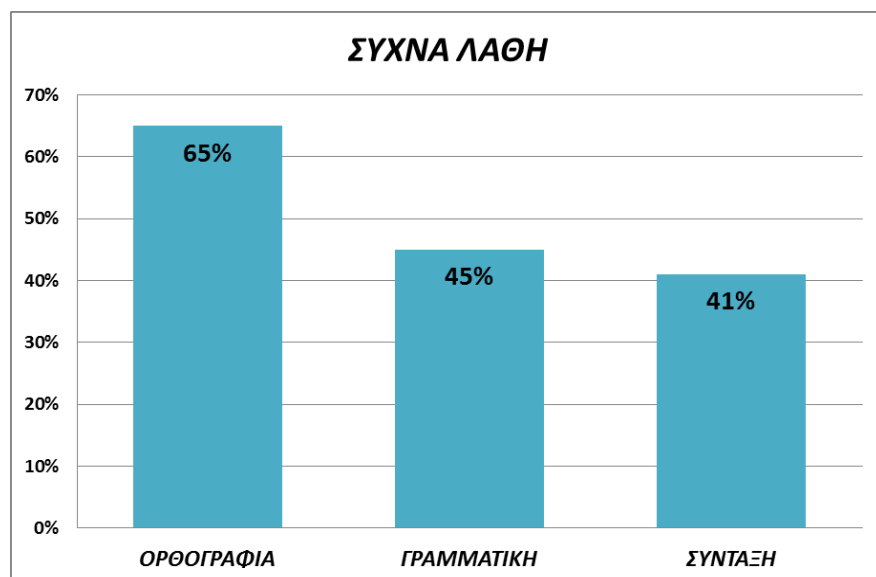


Χ36	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4
ΣΥΜΦΩΝΩ	20
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	7
ΔΙΑΦΩΝΩ	23
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ 41%**

- ❖ Με παρόμοιο τρόπο, απαντήθηκε και η αυτή η ερώτηση, που σχετίζεται με τα συχνά λάθη που κάνουν οι αλλόγλωσσοι στη σύνταξη. Αναλυτικότερα, οι 20 στους 59 «Συμφωνούν» με την θέση αυτή, κάνουν δηλαδή συχνά λάθη στο συντακτικό κομμάτι, ενώ οι 23 στους 59 «Διαφωνούν». Παράλληλα, οι 4 στους 59 «Συμφωνούν απόλυτα», ενώ οι 5 στους 59 «Διαφωνούν απόλυτα». Τέλος, οι 7 στους 59 ερωτώμενους απάντησαν «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ». Φαίνεται λοιπόν, ότι δεν προέκυψαν ιδιαίτερες αποκλίσεις, καθώς τα ποσοστά των απαντήσεων κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα.

**Γράφημα 16<sup>ο</sup> : Συνδυαστικό γράφημα ερωτήσεων 34/ 35/ 36**



Χ34/Χ35/Χ36	
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	65%
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ	45%
ΣΥΝΤΑΞΗ	41%

- ❖ Το συνδυαστικό γράφημα των παραπάνω ερωτήσεων, μας δίνει μία πιο σαφή εικόνα σχετικά με την γνώμη των αλλόγλωσσων για τη συχνότητα των λαθών που κάνουν σε επίπεδο ορθογραφίας, γραμματικής και σύνταξης. Πιο συγκεκριμένα, το 65% ισχυρίζεται ότι κάνει συχνά ορθογραφικά λάθη, ενώ σε δύο επόμενες ερωτήσεις το 45% και το 41% δήλωσε ότι κάνει συχνά λάθη σε γραμματική και σύνταξη αντίστοιχα. Συνάγεται λοιπόν, ότι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αυτό που δυσκολεύει τους αλλόγλωσσους είναι η ορθογραφία και αποτελεί το κομμάτι στο οποίο κάνουν τα περισσότερα λάθη, συγκριτικά με την γραμματική και τη σύνταξη.

**3.4. Μπορώ να ανταποκριθώ σε απλές δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης (γραπτού και προφορικού λόγου) στα ελληνικά (όπως να καταλαβαίνω ένα απλό μήνυμα/ μια απλή συζήτηση στα ελληνικά, να συμμετέχω σε μια απλή συζήτηση με Έλληνες, να διαβάζω ένα απλό και μικρο κείμενο στα ελληνικά και να γράφω απλές προτάσεις στα ελληνικά)**

<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΕΝΑ ΑΠΛΟ ΜΗΝΥΜΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (Χ38)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	46
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	11
ΜΕΤΡΙΑ	0
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1
ΚΑΘΟΛΟΥ	1

<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΜΙΑ ΑΠΛΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (Χ39)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	42
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	15
ΜΕΤΡΙΑ	0
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1
ΚΑΘΟΛΟΥ	1

<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΣΕ ΜΙΑ ΑΠΛΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΕΛΛΗΝΕΣ (Χ41)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	34
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	20
ΜΕΤΡΙΑ	3
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1
ΚΑΘΟΛΟΥ	1

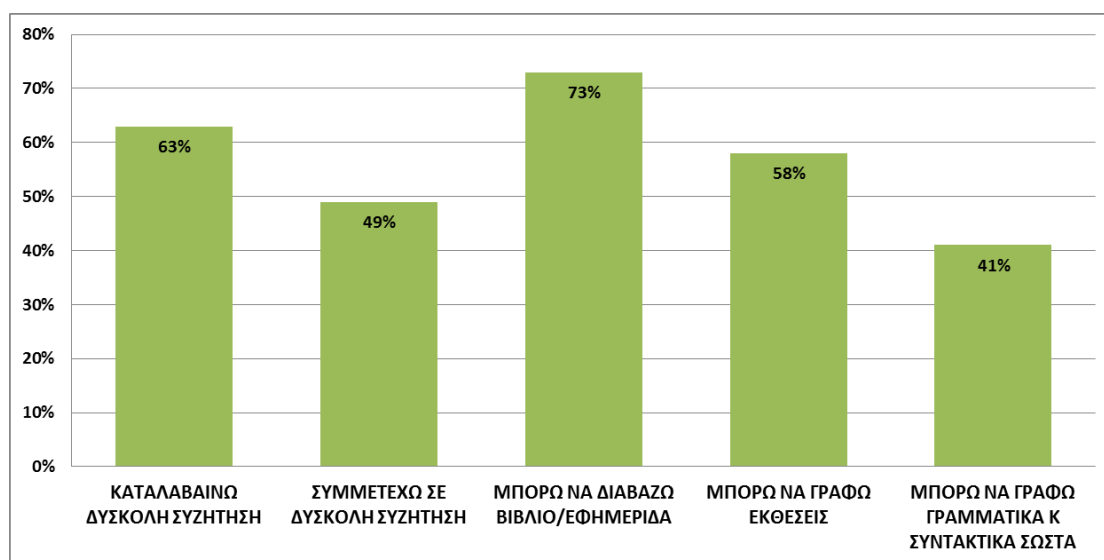
<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ ΕΝΑ ΑΠΛΟ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (Χ43)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	49
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	9
ΜΕΤΡΙΑ	0
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	1
ΚΑΘΟΛΟΥ	0

<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΓΡΑΦΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (Χ45)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	36
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	19
ΜΕΤΡΙΑ	4
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0

- ❖ Οι παραπάνω πίνακες αποτυπώνουν τις απόψεις των μελών της έρευνας ως προς την ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται μια απλή συζήτηση στα ελληνικά και να συμμετέχουν σε αυτήν, αλλά και να διαβάζουν και να γράφουν ένα απλό μήνυμα ή κείμενο στην ελληνική. Συμπερασματικά, το 95% των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι μπορεί να

ανταποκριθεί καλά έως πολύ καλά στις παραπάνω δεξιότητες. Αυτό ίσως εξηγείται και από το σχετικά καλό και υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας που κατέχουν οι αλλόγλωσσοι, καθώς πρόκειται για απλά κείμενα, μηνύματα και συζητήσεις που δεν απαιτούν ιδιαίτερες γλωσσικές δεξιότητες.

**3.5. Γράφημα 17<sup>ο</sup>: Μπορώ να ανταποκριθώ σε ανώτερες δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης (γραφτού και προφορικού λόγου) στα ελληνικά (όπως να καταλαβαίνω και να συμμετέχω σε μια δύσκολη συζήτηση με Έλληνες, να διαβάσω ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή μια εφημερίδα στα ελληνικά, να γράφω εκθέσεις/ ιστορίες αλλά και κείμενα γραμματικά και συντακτικά σωστά στα ελληνικά)**



ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΩ ΜΙΑ ΔΥΣΚΟΛΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (Χ40)	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	15
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	22
ΜΕΤΡΙΑ	14
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	6
ΚΑΘΟΛΟΥ	2

ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΣΕ ΜΙΑ ΔΥΣΚΟΛΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΕΛΛΗΝΕΣ (Χ42)	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	9
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	20
ΜΕΤΡΙΑ	14
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	13
ΚΑΘΟΛΟΥ	3

<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ ΕΝΑ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ Ή ΜΙΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (Χ44)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	15
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	28
ΜΕΤΡΙΑ	8
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0

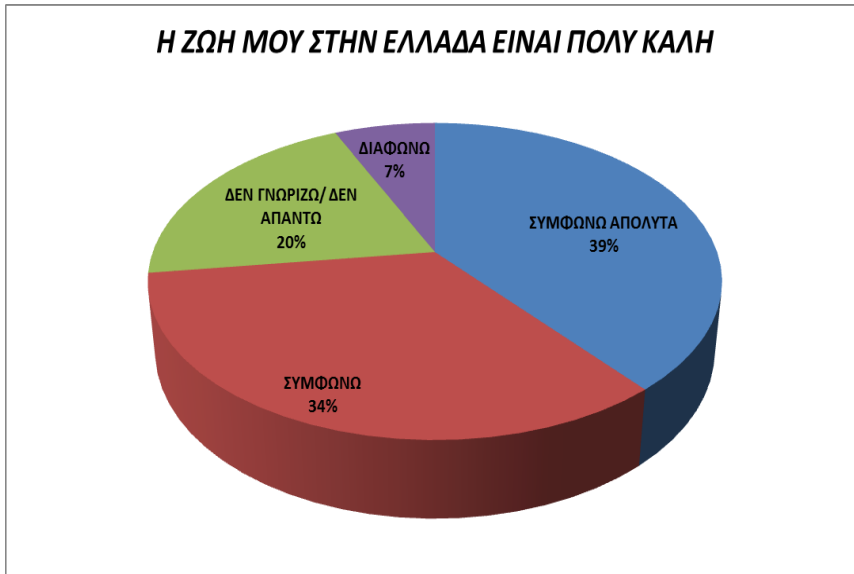
<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΓΡΑΦΩ ΕΚΘΕΣΕΙΣ Ή ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (Χ46)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	12
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	22
ΜΕΤΡΙΑ	15
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	9
ΚΑΘΟΛΟΥ	1

<b>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΓΡΑΦΩ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΣΩΣΤΟ (Χ47)</b>	
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	6
ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	18
ΜΕΤΡΙΑ	23
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	9
ΚΑΘΟΛΟΥ	3

- ❖ Το παραπάνω γράφημα και οι πίνακες αναδεικνύουν τις ικανότητες που πιστεύουν ότι κατέχουν οι αλλόγλωσσοι της έρευνάς αναφορικά με σύνθετες δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής (γραπτού και προφορικού λόγου) στην ελληνική γλώσσα. Αναλυτικότερα, σχετικά με την κατανόηση μιας δύσκολης συζήτησης, το 65% του συνολικού δείγματος δήλωσε ότι τα καταφέρνει από «Πολύ καλά» έως «Αρκετά καλά», ενώ στην συμμετοχή σε μια ανάλογη συζήτηση, το 49% απάντησε ότι ανταποκρίνεται «Πολύ καλά» έως «Αρκετά καλά». Στη συνέχεια, το 73% του δείγματος δήλωσε ότι μπορεί να διαβάζει ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα από «Πολύ καλά» έως «Αρκετά καλά». Τέλος, όσον αφορά στην ικανότητα γραπτής παραγωγής μιας έκθεσης, το 58% θεωρεί ότι τα καταφέρνει «Πολύ καλά» έως «Αρκετά καλά», ενώ στην ικανότητα γραπτής παραγωγής κειμένων, γραμματικά και συντακτικά ορθών, το ποσοστό των αλλόγλωσσων που απάντησε ότι μπορεί «Πολύ καλά» έως «Αρκετά καλά» ανέρχεται σε 41%. Από την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορούμε να συνάγουμε το υψηλό επίπεδο που κατέχουν οι αλλόγλωσσοι, ή που πιστεύουν ότι κατέχουν, σε σύνθετες δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας. Αυτό, εν μέρει, μπορεί να δικαιολογηθεί από το σχετικά καλό και υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο βρίσκονται (B1, B2, C1).

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΈΛΛΗΝΕΣ

4.1. Γράφημα 18<sup>ο</sup>: Η ζωή μου στην Ελλάδα είναι πολύ καλή



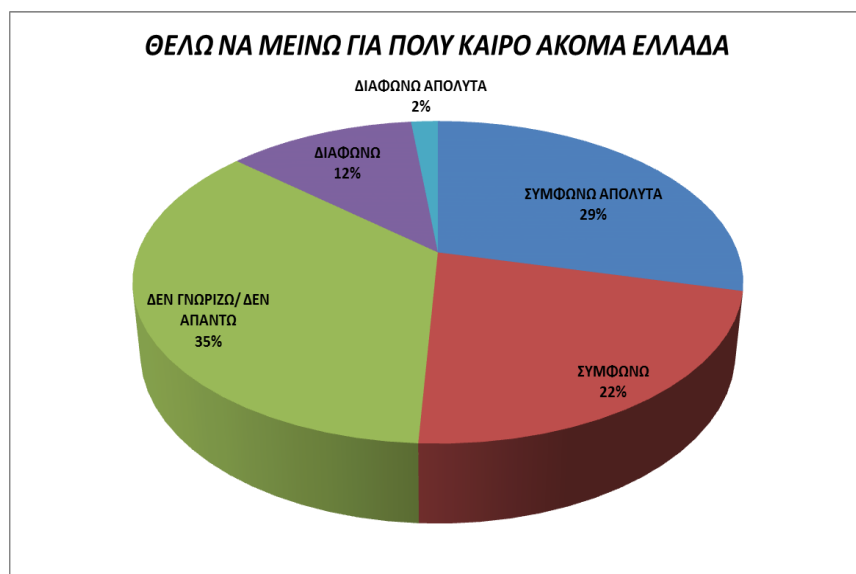
Χ48	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	23
ΣΥΜΦΩΝΩ	20
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	12
ΔΙΑΦΩΝΩ	4
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ/  
ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ 73%**

- ❖ Τα 23 στα 59 άτομα του συνολικού δείγματος «Συμφωνούν απόλυτα» ότι η ζωή τους στην Ελλάδα είναι πολύ καλή, αλλά και τα 20 στα 59 «Συμφωνούν» με την άποψη αυτή. Αντίθετα, μόνο τα 4 άτομα στα 59 «Διαφωνούν», θεωρώντας πως η ζωή τους στην χώρα μας δεν είναι πολύ καλή, ενώ τα 12 από τα 59 δεν έλαβαν συγκεκριμένη θέση, απαντώντας «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ». Αξιοσημείωτο είναι λοιπόν το γεγονός ότι για ένα πολύ μεγάλο μέρος των ερωτώμενων, δηλαδή για το 73%, η ζωή τους στην Ελλάδα είναι από καλή έως πολύ καλή, καθώς επέλεξαν τις απαντήσεις «Συμφωνώ απόλυτα» και «Συμφωνώ».



#### 4.2. Γράφημα 19<sup>ο</sup>: Θέλω να μείνω για πολύ καιρό ακόμα στην Ελλάδα

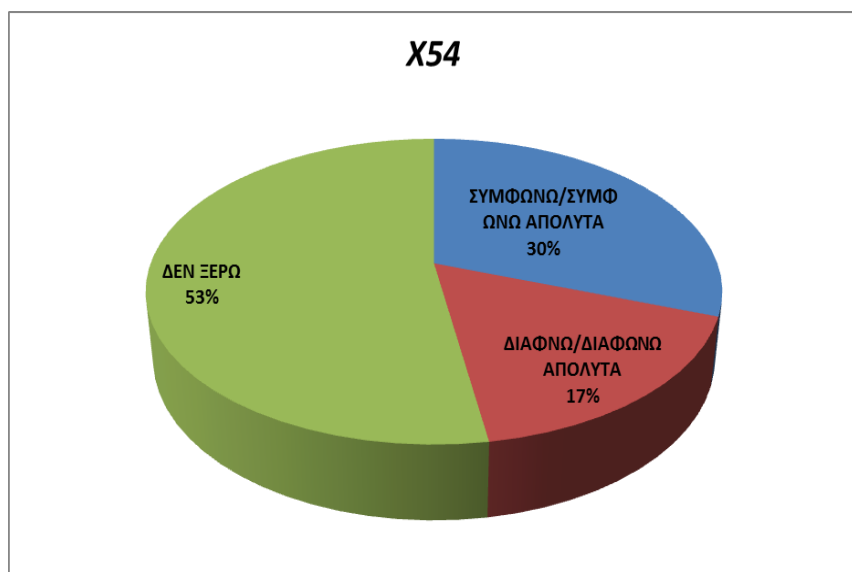


Χ49	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	17
ΣΥΜΦΩΝΩ	13
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	21
ΔΙΑΦΩΝΩ	7
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1

**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ/  
ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ 51%**

- ❖ Από τον συνολικό αριθμό των αλλόγλωσσων που συμμετείχαν στην έρευνα, το 22% «Συμφωνεί» ότι θέλει να μείνει για πολύ καιρό ακόμα στην Ελλάδα, καθώς το 29% «Συμφωνεί απόλυτα» με αυτήν την θέση. Στον αντίποδα, το 12% του πληθυσμού μας «Διαφωνεί», μην θέλοντας να παραμείνει στην χώρα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ μόνο το 2% «Διαφωνεί απόλυτα» με την υπό συζήτηση άποψη. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει, το σχετικά μέτριο ποσοστό, 35% των αλλόγλωσσων, που δεν θέλησε να διατυπώσει συγκεκριμένη γνώμη, επιλέγοντας «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ». Παρολ' αυτά, το 51% του δείγματος, απάντησε συνολικά πως «Συμφωνεί απόλυτα» και «Συμφωνεί», δείχνοντας θετική διάθεση για την παραμονή τους εδώ.

### 4.3. Γράφημα 20<sup>ο</sup>: Δεν μπορώ να βρω εύκολα δουλειά επειδή είμαι από άλλη χώρα

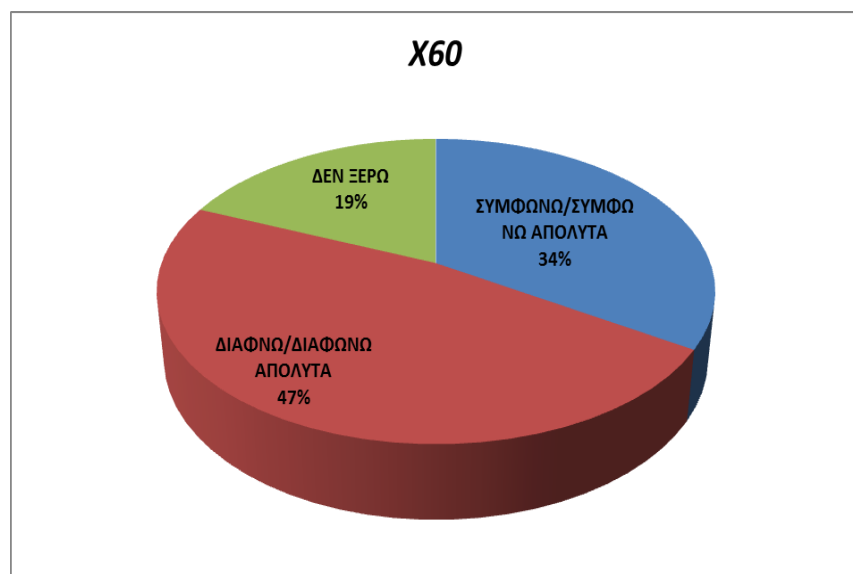


X54	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	10
ΣΥΜΦΩΝΩ	8
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	31
ΔΙΑΦΩΝΩ	6
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4

**ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ  
53%**

- ❖ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ερώτηση που αφορά στην εργασία των αλλόγλωσσων στην χώρα μας, και πιο συγκεκριμένα στην άποψη ότι είναι δύσκολη η εύρεση δουλειάς στην Ελλάδα λόγω της διαφορετικής καταγωγής. Αναλυτικά, οι 8 στους 59 δήλωσαν ότι «Συμφωνούν» και οι 10 στους 59 ότι «Συμφωνούν απόλυτα» με την θέση αυτή. Αντίθετα, ακόμη λιγότερα άτομα, τα 6 στα 59 και τα 4 στα 59 «Διαφωνούν» και «Διαφωνούν απόλυτα» αντίστοιχα, υποδηλώνοντας ότι θεωρούν εύκολο το να βρουν δουλειά. Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το μεγάλο νούμερο αλλόγλωσσων, 31 στους 59, που δεν θέλησαν να δώσουν συγκεκριμένη απάντηση, επιλέγοντας «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ».

#### 4.4. Γράφημα 21<sup>ο</sup>: Είναι δύσκολο στην σημερινή ελληνική κοινωνία να διατηρήσω στοιχεία του πολιτισμού μου

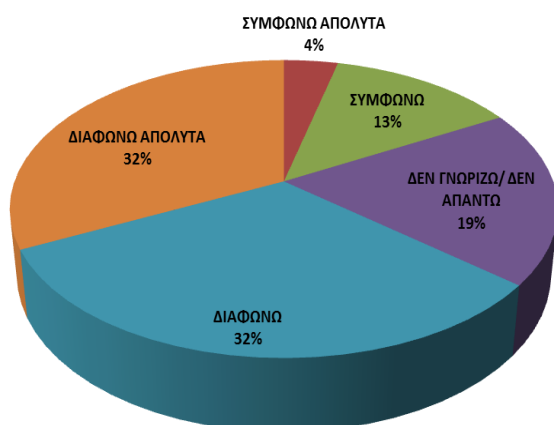


X60	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	7
ΣΥΜΦΩΝΩ	13
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	11
ΔΙΑΦΩΝΩ	20
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	8

- ❖ Από τον συνολικό πληθυσμό της έρευνας, το 34% αυτού, δηλαδή οι 13 στους 59 και οι 7 στους 59, δήλωσε ότι «Συμφωνεί» και «Συμφωνεί απόλυτα» αντίστοιχα ότι είναι δύσκολο να διατηρήσουν τα στοιχεία του πολιτισμού τους στην σημερινή ελληνική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, το 47%, και συγκεκριμένα οι 20 στους 59 και οι 8 στους 59, «Διαφωνούν» και «Διαφωνούν απόλυτα», θεωρώντας έτσι ότι τα πολιτισμικά στοιχεία είναι δυνατόν να διατηρηθούν στην σημερινή κοινωνία της χώρας μας. Δεν θεωρούν δηλαδή ότι αφομοιώνονται, υιοθετώντας μόνο τα ελληνικά στοιχεία πολιτισμού. Τέλος, το 19%, δηλαδή οι 11 στους 59, απάντησαν «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ».

**4.5. Γράφημα 22<sup>ο</sup>: Βιώνω την καχυποψία, τον ρατσισμό, την περιθωριοποίηση και τον αρνητισμό ως αλλόγλωσσος στην Ελλάδα (όπως, οι Έλληνες δείχνουν να μην μου έχουν εμπιστοσύνη και είναι καχύποπτοι μαζί μου επειδή είμαι από άλλη χώρα, δεν νιώθω μέλος της ελληνικής κοινωνίας και βιώνω τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση, έχω πέσει θύμα ρατσισμού ή εκμετάλλευσης επειδή είμαι από άλλη χώρα και μιλάω άλλη γλώσσα, πιστεύω πως οι Έλληνες έχουν αρνητική διάθεση απέναντι σε ανθρώπους από άλλες χώρες)**

**ΒΙΩΝΟΥΝ  
ΡΑΤΣΙΣΜΟ/ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗ/ΚΑΧΥΠΟΨΙΑ/ΑΡΝΗΤΙΣΜΟ**



Χ55 / Χ56 / Χ57 / Χ58	
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	9
ΣΥΜΦΩΝΩ	31
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	45
ΔΙΑΦΩΝΩ	75
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	76

<b>ΔΙΑΦΩΝΩ/ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</b>
<b>64%</b>

- ❖ Το εν λόγω γράφημα εξετάζει συνδυαστικά την γνώμη των μελών της έρευνας σχετικά με τον αν έχουν βιώσει ρατσιστικές και αρνητικές στάσεις, περιθωριοποίηση ή καχυποψία από Έλληνες κατά τη διάρκεια ζωής τους εδώ. Πιο συγκεκριμένα, σε όλες τις σχετικές ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι αλλόγλωσσοι, μόνο το 4% αυτών επέλεξε «Συμφωνώ απόλυτα» ενώ το 13% αυτών απάντησε «Συμφωνώ», πράγμα που δηλώνει ότι υπήρχαν κάποια άτομα που έχουν έρθει αντιμέτωπα με ανάλογα γεγονότα. Από την άλλη μεριά, ένα 32% επέλεξε «Διαφωνώ» και ένα άλλο 32% δήλωσε πως «Διαφωνεί απόλυτα», ενώ τέλος, ένα 19% δεν επιθυμούσε να δώσει συγκεκριμένη απάντηση, διαλέγοντας «Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ». Αξιοσημείωτο και αρκετά ενθαρρυντικό είναι το αρκετά μεγάλο μέρος των αλλόγλωσσων, το 65%, που δήλωσε ότι δεν έχει βιώσει περιστατικά ρατσισμού, απομόνωσης, εκμετάλλευσης και θεωρούν ότι οι Έλληνες δεν τρέφουν αρνητικά αισθήματα γι' αυτούς.

## 6.2. ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

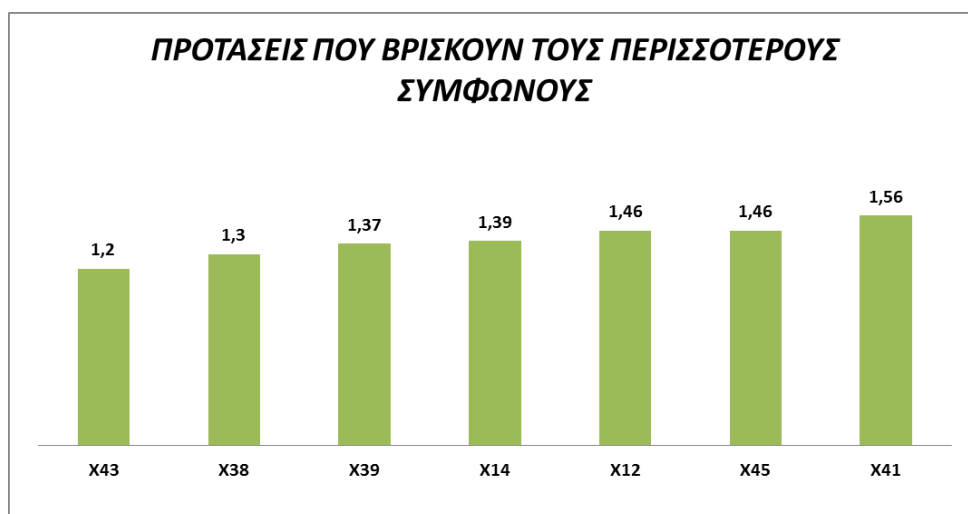
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
X43	1,2
X38	1,3
X39	1,37
X14	1,39
X12	1,46
X45	1,46
X41	1,56
X25	1,63
X28	1,64
X23	1,75
X27	1,81
X31	1,92
X22	1,93
X30	1,95
X48	1,95
X52	2,02
X50	2,03
X33	2,12
X44	2,15
X15	2,17
X21	2,17
X40	2,23
X19	2,27
X49	2,36
X13	2,4
X46	2,41
X34	2,5
X16	2,53
X26	2,53
X61	2,54
X20	2,66
X32	2,67
X42	2,68
X29	2,75
X47	2,75
X54	2,76
X35	2,93
X51	3,02
X37	3,03
X36	3,08

X18	3,14
X60	3,15
X53	3,2
X17	3,34
X24	3,44
X59	3,5
X56	3,56
X55	3,7
X58	3,7
X57	4,07

**Γράφημα 23<sup>ο</sup>: Προτάσεις που βρίσκουν σύμφωνους τους περισσότερους αλλόγλωσσους**



**Γράφημα 24<sup>ο</sup>: Προτάσεις με τις οποίες διαφωνούν οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι**



- ❖ Στον παραπάνω πίνακα και στα γραφήματα παρατίθενται οι μέσοι όροι των ερωτήσεων της έρευνας, ταξινομημένοι από αυτές που βρίσκουν τους περισσότερους σύμφωνους με την πρόταση προς αυτές που βρίσκουν τους περισσότερους να διαφωνούν με την πρόταση.

Αναλυτικότερα, οι δύο ερωτήσεις που συγκέντρωσαν τις περισσότερες θετικές «αποκρίσεις» ήταν, κατά σειρά, η 43 και η 38. Η ερώτηση 43 αναφέρεται στην ικανότητα των αλλόγλωσσων να διαβάζουν ένα απλό και μικρό κείμενο στα ελληνικά, ενώ παρόμοια η 38 εξετάζει την άποψη για την ικανότητα τους να κατανοούν ένα απλό μήνυμα στα ελληνικά. Η διαφορά σε αυτές τις δύο ερωτήσεις είναι πάρα πολύ μικρή (1,2 στην 43 και 1,3 στην 38). Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι οι αλλόγλωσσοι της έρευνας συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι κατέχουν τις απλές δεξιότητες κατανόησης και ανάγνωσης μηνυμάτων και κειμένων στην ελληνική γλώσσα.

Στον αντίποδα, η ερώτηση που βρήκε τους περισσότερους αλλόγλωσσους να διαφωνούν ήταν η 57, η οποία εστίαζε στην άποψη τους για το αν έχουν πέσει θύματα ρατσισμού ή εκμετάλλευσης επειδή προέρχονται από άλλη χώρα και μιλούν άλλη γλώσσα. Άξιο επισήμανσης θεωρείται το μεγάλο αυτό νούμερο και φανερώνει ότι η ελληνική κοινωνία δεν διακατέχεται ή τουλάχιστον δεν εμφανίζει ρατσιστικές ή τάσεις εκμετάλλευσης απέναντι σε αλλοεθνείς και αλλόγλωσσους πληθυσμούς.

### 6.3. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΙΘΑΝΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Οι επόμενοι πίνακες εξετάζουν πιθανές επιρροές και επιδράσεις που μπορεί να είχαν οι παράγοντες του Φύλου, της Ηλικίας αλλά και των Σπουδών σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθούν. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των πιθανών επιδράσεων και συσχετίσεων πραγματοποιήθηκε με βάση το Chi – Square test, το οποίο εφαρμόστηκε σε όλα τα ζευγάρια μεταβλητών, σε ένα διάστημα εμπιστοσύνης 5%.

Το Chi - Square test χρησιμοποιείται για να ανιχνευθεί η εξάρτηση μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών. Η αρχική μας υπόθεση ( $H_0$ ) υποστηρίζει ότι οι δύο μεταβλητές που εξετάζονται από το test είναι ανεξάρτητες. Αντίθετα, η υπόθεση  $H_1$  υποστηρίζει ότι οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες, κόντρα στην  $H_0$ .

Το test δίνει την τιμή  $p$  – value, πράγμα που σημαίνει ότι:

- ❖ Αν η τιμή της  $p$  – value είναι μεγαλύτερη από 0.05, τότε δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$ , ότι δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- ❖ Αν η τιμή της  $p$  – value είναι μικρότερη από 0.05, τότε απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$ , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

Για την ορθότερη εφαρμογή του Chi – Square test, η μεταβλητή «Ηλικία» χωρίστηκε σε δύο και όχι σε πέντε κατηγορίες ως εξής:

<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	
<b>ΕΩΣ 24</b>	<b>23</b>
<b>&gt; 24</b>	<b>36</b>

Η πρώτη ερώτηση που εξετάστηκε με το Chi – Square test και έδειξε εξάρτηση είναι αυτή που διερευνά την ικανότητα των αλλόγλωσσων να διαβάζουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή μια εφημερίδα (X44) σε συνάρτηση με τους παράγοντες Φύλο, Ηλικία και Σπουδές.



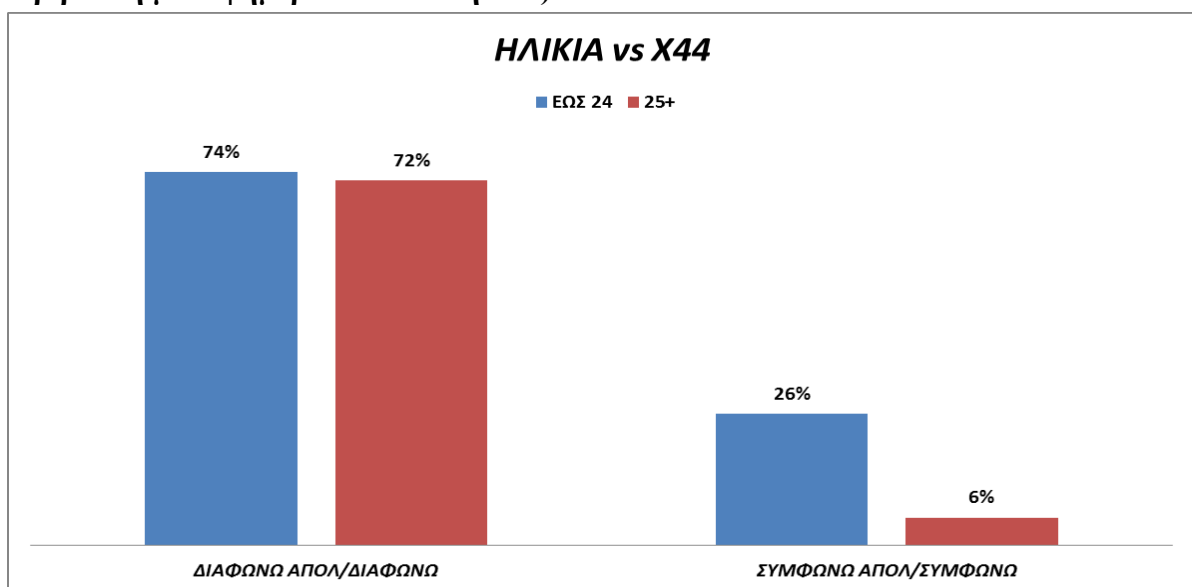
Χ44	p-value	ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ
ΦΥΛΟ	0,63	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
ΗΛΙΚΙΑ	0,003	<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ</b>
ΣΠΟΥΔΕΣ	0,88	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ

Πιο αναλυτικά, από τον πίνακα διαφαίνεται ότι όσον αφορά στους παράγοντες του Φύλου και των Σπουδών, η τιμές του p – value είναι μεγαλύτερες από 0.05 και συγκεκριμένα 0.63 και 0.88 αντίστοιχα ( $0.63 > 0.05$  και  $0.88 > 0.05$ ). Αυτό σημαίνει ότι δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$  ότι οι εν λόγω μεταβλητές είναι ανεξάρτητες και έτσι δεν παρουσιάζεται στατιστικώς καμία συσχέτιση μεταξύ των τιμών των μεταβλητών του Φύλου και των Σπουδών με την ικανότητα ανάγνωσης λογοτεχνικού βιβλίου ή εφημερίδας. Άρα, συμπεραίνουμε ότι το Φύλο και οι Σπουδές δεν επηρεάζουν την ικανότητα των δίγλωσσων να διαβάζουν ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα.

Αντίθετα, παρατηρείται ότι ο παράγοντας της Ηλικίας εμφανίζει τιμή p – value μικρότερη από 0.05, και συγκεκριμένα 0.003 ( $0.003 < 0.05$ ). Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτουμε στην αρχική υπόθεση  $H_0$  και δεχόμαστε την υπόθεση  $H_1$  ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες και εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τιμών των μεταβλητών της Ηλικίας και της ικανότητας ανάγνωσης λογοτεχνικού βιβλίου ή εφημερίδας. Άρα, συνάγουμε ότι η Ηλικία επηρεάζει την ικανότητα των αλλόγλωσσων να διαβάζουν ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα.

Η συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα:

**Γράφημα 25<sup>ο</sup>: Ηλικία αλλόγλωσσων vs Χ44 (Μπορώ να διαβάσω ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή μια εφημερίδα στα ελληνικά)**



ΗΛΙΚΙΑ vs X44					
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΑΠΑΝΤΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ
ΕΩΣ 24	9	8	0	6	0
25+	6	20	8	2	0

ΗΛΙΚΙΑ vs X44 (%)					
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΑΠΑΝΤΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ
ΕΩΣ 24	39%	35%	0%	26%	0%
25+	17%	56%	22%	6%	0%

ΗΛΙΚΙΑ vs X44 (%)		
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ/ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ/ΣΥΜΦΩΝΩ
ΕΩΣ 24	74%	26%
25+	72%	6%

- ❖ Το παραπάνω γράφημα εξετάζει την ερώτηση που αφορά στην ικανότητα των αλλόγλωσσων να διαβάζουν ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή μια εφημερίδα στα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι της έρευνας που βρίσκονται μέχρι την ηλικία των 24 ετών διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την θέση αυτή με ποσοστό 74%, ενώ την ίδια άποψη έχουν και οι αλλόγλωσσοι άνω των 25 ετών με ποσοστό 72%. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη του δείγματος που είναι μικρότερα ηλικιακά (κάτω των 24 ετών) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι είναι ικανοί να διαβάζουν ένα βιβλίο ή μια εφημερίδα στην ελληνική γλώσσα με ποσοστό 26%, ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά αλλόγλωσσοι (άνω των 25 ετών) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό μόλις 6%. Εφόσον λοιπόν, το ποσοστό των μελών που διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα είναι σχεδόν το ίδιο, ανεξαρτήτως ηλικίας, προκύπτει ότι τα πιο νεαρά μέλη του δείγματος συμφωνούν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό με την υπο συζήτηση θέση.

Η επόμενη ερώτηση που εξετάστηκε με το Chi – Square test και έδειξε εξάρτηση είναι αυτή που διερευνά την άποψη των αλλόγλωσσων για την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία, τον αποκλεισμό και τη περιθωριοποίηση που έχουν βιώσει (X56) σε συνάρτηση με τους παράγοντες Φύλο, Ηλικία και Σπουδές.

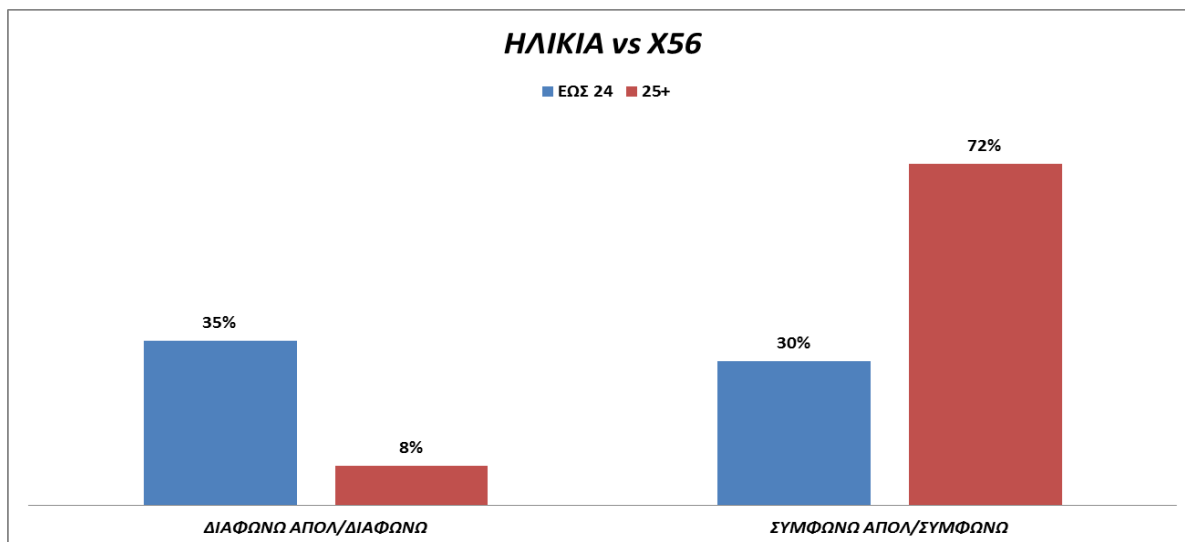
<b>Χ56</b>	<b>p-value</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	0,55	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	0,015	<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ</b>
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	0,79	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ

Πιο αναλυτικά, από τον πίνακα διαφαίνεται ότι όσον αφορά στους παράγοντες του Φύλου και των Σπουδών, η τιμές του  $p$  – value είναι μεγαλύτερες από 0.05 και συγκεκριμένα 0.55 και 0.79 αντίστοιχα ( $0.55 > 0.05$  και  $0.79 > 0.05$ ). Αυτό σημαίνει ότι δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$  ότι οι εν λόγω μεταβλητές είναι ανεξάρτητες και έτσι δεν παρουσιάζεται στατιστικώς καμία συσχέτιση μεταξύ των τιμών των μεταβλητών του Φύλου και των Σπουδών με την άποψη των αλλόγλωσσων ότι δεν αισθάνονται μέλη της ελληνικής κοινωνίας, βιώνοντας τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Άρα, συμπεραίνουμε ότι το Φύλο και οι Σπουδές δεν επηρεάζουν την πεποίθηση των αλλόγλωσσων ότι δεν νιώθουν ενταγμένοι στην κοινωνία μας και ότι αισθάνονται αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι.

Αντίθετα, παρατηρείται ότι ο παράγοντας της Ηλικίας εμφανίζει τιμή  $p$  – value μικρότερη από 0.05, και συγκεκριμένα 0.015 ( $0.015 < 0.05$ ). Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτουμε στην αρχική υπόθεση  $H_0$  και δεχόμαστε την υπόθεση  $H_1$  ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες και εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τιμών των μεταβλητών της Ηλικίας και της άποψης των αλλόγλωσσων ότι δεν αισθάνονται μέλη της ελληνικής κοινωνίας, βιώνοντας τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Άρα, συνάγουμε ότι η Ηλικία επηρεάζει την πεποίθηση των αλλόγλωσσων ότι δεν νιώθουν ενταγμένοι στην κοινωνία μας, ότι αισθάνονται αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι.

Η συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα:

**Γράφημα 26<sup>ο</sup>: Ηλικία αλλόγλωσσων vs X56 (Δεν νιώθω μέλος της ελληνικής κοινωνίας και βιώνω τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση)**



ΗΛΙΚΙΑ vs X56					
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΑΠΑΝΤΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ
ΕΩΣ 24	3	5	8	4	3
25+	0	3	7	15	11

ΗΛΙΚΙΑ vs X56 (%)					
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΑΠΑΝΤΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ
ΕΩΣ 24	13%	22%	35%	17%	13%
25+	0%	8%	19%	42%	31%

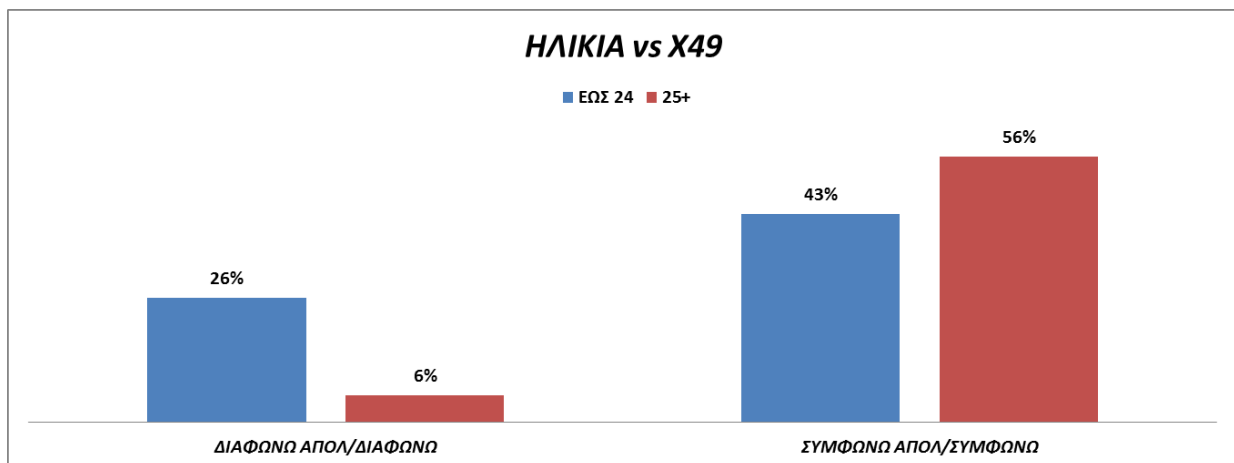
ΗΛΙΚΙΑ vs X56 (%)		
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ/ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ/ΣΥΜΦΩΝΩ
ΕΩΣ 24	35%	30%
25+	8%	72%

- ❖ Το παραπάνω γράφημα εξετάζει την ερώτηση που αφορά στην αίσθηση των αλλόγλωσσων ότι δεν αποτελούν μέλη της ελληνικής κοινωνίας και ότι βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Λεπτομερέστερα, ο πληθυσμός τη έρευνας που βρίσκεται μέχρι την ηλικία των 24 ετών διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή με ποσοστό 35%, ενώ ο αντίστοιχος που είναι μεγαλύτερος ηλικιακά, άνω των 25, διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα

με ποσοστό μόλις 6%. Από την άλλη πλευρά, οι αλλόγλωσσοι, οι μικρότεροι των 24 ετών, συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι δεν νιώθουν μέλη της ελληνικής κοινωνίας και ότι βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση με ποσοστό 30%, ενώ οι αλλόγλωσσοι, οι μεγαλύτεροι των 25 ετών, ασπάζονται την θέση αυτή με ποσοστό 72%. Προκύπτει λοιπόν, ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία μέλη του δείγματος, όσοι έχουν περάσει δηλαδή τα 25 τους χρόνια, διαφωνούν σε μικρότερο ποσοστό και συμφωνούν σε μεγαλύτερο με την υπο συζήτηση θέση.

Στο επόμενο γράφημα εξετάζεται συνδυαστικά η ερώτηση που αφορά την παραμονή των αλλόγλωσσων στην Ελλάδα με την ηλικία του δείγματος. Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη συνδυαστική ερώτηση δεν αναλύεται στη βάση του Chi – Square test όπως η προηγούμενες και αυτό διότι μόνο αυτές (X44 και X56) έδειξαν εξάρτηση ως προς τις μεταβλητές τους. Ο λόγος που εξετάζεται η παρούσα ερώτηση (X49) σε συνδυασμό με την ηλικία είναι ότι θεωρούμε ότι θα προκύψουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

**Γράφημα 27<sup>ο</sup>: Ηλικία αλλόγλωσσων vs X49 (Θα ήθελα να μείνω για πολύ καιρό ακόμη στην Ελλάδα)**



ΗΛΙΚΙΑ vs X49					
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΑΠΑΝΤΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ
ΕΩΣ 24	1	5	7	6	4
25+	0	2	14	7	13

ΗΛΙΚΙΑ vs X49 (%)					
-------------------	--	--	--	--	--

ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΑΠΑΝΤΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ
ΕΩΣ 24	4%	22%	30%	26%	17%
25+	0%	6%	39%	19%	36%

ΗΛΙΚΙΑ vs Χ49 (%)		
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛ/ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛ/ΣΥΜΦΩΝΩ
ΕΩΣ 24	26%	43%
25+	6%	56%

- ❖ Το παραπάνω γράφημα εξετάζει συνδυαστικά την ερώτηση που αφορά στην άποψη των αλλόγλωσσων για την παραμονή τους στην Ελλάδα σε συνάρτηση με την ηλικία τους. Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι οι αλλόγλωσσοι που βρίσκονται μέχρι την ηλικία των 24 ετών διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα για την παραμονή τους στην χώρα μας, για αρκετό χρονικό διάστημα με ποσοστό 26%, ενώ τα μέλη την έρευνας που βρίσκονται πάνω από την ηλικία των 25 ετών διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με ποσοστό μόλις 6%. Στον αντίποδα, οι αλλόγλωσσοι που είναι μικρότεροι ηλικιακά (κάτω των 24 χρονών) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω άποψη με ποσοστό 43%, ενώ οι μεγαλύτερη σε ηλικία ερωτώμενοι (άνω των 25 χρονών) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με μεγαλύτερο ποσοστό που ανέρχεται σε 56%. Προκύπτει λοιπόν, ότι τα πιο νεαρά μέλη του δείγματος, όσοι βρίσκονται δηλαδή μέχρι την ηλικία των 24 ετών, διαφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό και συμφωνούν σε μικρότερο με την υπο συζήτηση θέση.

Οι πίνακες που ακολουθούν δεν παρουσιάζουν συσχετίσεις και πιθανές επιδράσεις που μπορεί να είχαν ορισμένοι παράγοντες όπως συνέβη με την εφαρμογή του Chi –Square test, αλλά εξετάζουν τους μέσους όρους και αν αυτοί είναι ίσοι ή όχι. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η διερεύνηση των μέσων όρων πραγματοποιήθηκε με βάση το t - test, το οποίο εφαρμόστηκε σε όλες τις ερωτήσεις, σε ένα διάστημα εμπιστοσύνης 5%.

Το t – test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δύο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό, δηλαδή για να συγκρίνουμε μια συνεχή (ή μετρήσιμη) με μια κατηγορική μεταβλητή. Η αρχική μας υπόθεση (H<sub>0</sub>) υποστηρίζει ότι οι μέσοι όροι των δύο μεταβλητών που εξετάζονται από το test είναι

ίσοι ( $\mu_1 = \mu_2$ ). Αντίθετα, η υπόθεση  $H_1$  υποστηρίζει ότι οι μέσοι όροι των δύο μεταβλητών που εξετάζονται από το test δεν είναι ίσοι ( $\mu_1 \neq \mu_2$ ).

Το test δίνει την τιμή  $p$  – value, πράγμα που σημαίνει ότι:

- ❖ Αν η τιμή της  $p$  – value είναι μεγαλύτερη από 0.05, τότε δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$ , ότι δηλαδή  $\mu_1 = \mu_2$ .
- ❖ Αν η τιμή της  $p$  – value είναι μικρότερη από 0.05, τότε απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$  και δεχόμαστε την  $H_1$ , ότι δηλαδή  $\mu_1 \neq \mu_2$

Ο διαχωρισμός που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή του  $t$  – test είναι τα χρόνια διαμονής των αλλόγλωσσων στην Ελλάδα. Έτσι, διαμορφώθηκαν οι εξής δύο κατηγορίες:

<b>ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ</b>	
<b>ΕΩΣ 1 ΧΡΟΝΟ</b>	<b>29</b>
<b>ΠΑΝΩ ΑΠΟ 1 ΧΡΟΝΟ</b>	<b>30</b>

Τα  $t$  – test όλων των ερωτήσεων που εξετάστηκαν με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό εμφάνισαν τιμές  $p$  – value μεγαλύτερες από 0.005. Αυτό σημαίνει ότι δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση  $H_0$  ότι οι μέσοι όροι των δύο μεταβλητών που εξετάζονται από το test είναι ίσοι ( $\mu_1 = \mu_2$ ) και έτσι δεν παρουσιάζεται καμία διαφορά στις ερωτήσεις αναφορικά με τα χρόνια διαμονής των αλλόγλωσσων στην Ελλάδα. Είτε διαμένουν δηλαδή λιγότερο από έναν χρόνο είτε περισσότερο οι απαντήσεις τους δεν μεταβάλλονται.

Οι ερωτήσεις που εξετάστηκαν με το  $T$ - test και έδειξαν διαφορετικούς μέσους όρους είναι αυτές που διερευνούν την άποψη των αλλόγλωσσων αναφορικά με την καχυποψία και την έλλειψη εμπιστοσύνης (X55) αλλά και την αρνητική διάθεση (X58) που εμφανίζουν οι Έλληνες προς αυτούς.

	p-value	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ
X55	0,046	ΌΧΙ ΙΣΟΙ
X58	0,003	ΌΧΙ ΙΣΟΙ

Έτσι, παρατηρείται ότι δύο μόνο ερωτήσεις, η X55 και η X58, στη βάση του παραπάνω διαχωρισμού, εμφανίζουν τιμές p – value μικρότερες από 0.05, και συγκεκριμένα 0.046 και 0.003 αντίστοιχα ( $0.046 < 0.05$  και  $0.003 < 0.05$ ). Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση  $H_0$  και δεχόμαστε στην υπόθεση  $H_1$ , ότι οι μέσοι όροι των δύο μεταβλητών που εξετάζονται από το test δεν είναι ίσοι ( $\mu_1 \neq \mu_2$ ) και έτσι οι δύο αυτές ερωτήσεις παρουσιάζουν διαφορά αναφορικά με τα χρόνια διαμονής των αλλόγλωσσων στην Ελλάδα.

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ	X55	X58
ΕΩΣ 1 ΧΡΟΝΟ	3,38	3,24
ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΑΠΟ 1 ΧΡΟΝΟ	4	4,13
ΔΙΑΦΟΡΑ	<b>0,62</b>	<b>0,89</b>

Λεπτομερέστερα, αναφορικά με την πεποίθηση των αλλόγλωσσων ως προς την καχυποψία και την έλλειψη εμπιστοσύνης που αυτοί βιώνουν από τους Έλληνες, η διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ αυτών που διαμένουν έως έναν χρόνο στην Ελλάδα (τιμή 3,38) και αυτών που διαμένουν παραπάνω από αυτόν (τιμή 4), ανέρχεται στην τιμή 0.62. Λίγο μεγαλύτερη ήταν η διαφορά που σχετίζεται με την άποψη των αλλόγλωσσων αναφορικά με την αρνητική αντιμετώπιση που βιώνουν από τους Έλληνες, μεταξύ αυτών που διαμένουν μόνο έναν χρόνο στην χώρα μας (τιμή 3,24) και αυτών που διαμένουν παραπάνω από αυτόν (τιμή 4,13). Η διαφορά που παρατηρήθηκε λαμβάνει την τιμή 0,89. Προκύπτει λοιπόν, ότι τα άτομα που ζουν στην Ελλάδα έως ένα έτος συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό όσον αφορά τις υπο συζήτηση θέσεις. Αντίθετα, οι αλλόγλωσσοι που μένουν στην χώρα μας από ένα έτος και πάνω, δεν τάσσονται υπέρ των παραπάνω θέσεων σε μεγάλο ποσοστό.



---

## 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

---

Για την διεκπεραίωση της παραπάνω έρευνας συγκεντρώθηκαν 59 ερωτηματολόγια από ανθρώπους πολλών διαφορετικών εθνικοτήτων και κατ' επέκταση πολλών διαφορετικών μητρικών γλωσσών. Οι χώρες καταγωγής ή προέλευσης κάλυπταν ποικίλες γεωγραφικές περιοχές, όπως αυτή των Βαλκανίων, της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής Ευρώπης, των Η. Π. Α. αλλά και της Ασίας. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 18 έως και άνω των 55 ετών και η απασχόληση τους στην Ελλάδα ήταν περιορισμένη, εξαιρουμένων του μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων που φοιτούσε σε κάποια σχολή ή παρακολουθούσε το πρόγραμμα Erasmus. Ο απώτερος στόχος λοιπόν, της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, όπως άλλωστε έχει αναφερθεί ξανά, είναι η διερεύνηση των στάσεων των αλλόγλωσσων σχετικά με την ελληνική γλώσσα και την ελληνική κοινωνία, και συγκεκριμένα των αλλόγλωσσων που φοιτούν στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Από την διεξοδική μελέτη των ερωτηματολογίων μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα ως προς την διερεύνηση των απόψεων των αλλόγλωσσων για την ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να διαπιστώσουμε τι πιστεύουν οι αλλόγλωσσοι γι' αυτή, πως την αντιμετωπίζουν, αν υπάρχει διάθεση και θέληση ενασχόλησης και ποιο είναι το επίπεδο ελληνομάθειας που αυτοί κατέχουν. Από την παράθεση των απλών γραφημάτων αλλά και των γραφημάτων με τις συσχετίσεις και τους μέσους όρους που δημιουργήθηκαν, προκύπτει ότι η στάση τους είναι ιδιαίτερα θετική, παρουσιάζοντας πραγματικό ενδιαφέρον και διάθεση να ασχοληθούν με την εκμάθηση των ελληνικών.

Αναλυτικότερα, άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ιδιαίτερα χαρούμενη που μαθαίνει ελληνικά, πράγμα που ενισχύεται από τον αρκετό χρόνο που φαίνεται να διαθέτουν οι αλλόγλωσσοι για την εκμάθηση της γλώσσας μας. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι λόγοι για τους οποίους μαθαίνουν ελληνικά δεν περιορίζονται μόνο στην δουλειά και στην οικογένεια όπως ήταν αναμενόμενο, αλλά επεκτείνονται και σε άλλους παράγοντες. Έτσι, μεγάλο μέρος των ερωτώμενων επιλέγει την εκμάθηση των ελληνικών για προσωπικό ενδιαφέρον, για να επεκτείνει τις σπουδές του αλλά και για

να τις υποστηρίξει, καταδεικνύοντας έτσι το μεγάλο ποσοστό φοιτητών του δείγματος.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω που επιβεβαιώνουν άμεσα ή έμμεσα την θέληση και το ενδιαφέρον των αλλόγλωσσων να ασχοληθούν με την ελληνική γλώσσα, έρχεται να προστεθεί και το υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας που αυτοί κατέχουν. Πιο συγκεκριμένα, σημαντικά αυξημένος είναι ο αριθμός των αλλόγλωσσων που γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα ή που κατέχουν ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο, σχεδόν άριστο (B1, B2, C1). Αυτό εξηγεί και την ικανότητα τους να ανταποκρίνονται τόσο σε απλές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής ελληνικών (όπως για παράδειγμα να κατανοούν και να συμμετέχουν σε μια απλή συζήτηση, να διαβάζουν και να κατανοούν ένα μήνυμα ή ένα μικρό κείμενο αλλά και να γράφουν απλές προτάσεις), όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, αλλά και την ικανότητα να κατέχουν σύνθετες δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης του λόγου στα ελληνικά (όπως είναι η κατανόηση και η συμμετοχή σε μια προχωρημένη συζήτηση, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου ή μιας εφημερίδας αλλά και η συγγραφή κειμένων, συντακτικά και γραμματικά ορθών). Η άποψη ότι οι αλλόγλωσσοι κατέχουν ένα καλό επίπεδο ελληνομάθειας επιβεβαιώνεται και από τον πίνακα και το γράφημα που εξετάζουν τους μέσους όρους των ερωτήσεων της έρευνας. Προκύπτει λοιπόν, ότι οι αλλόγλωσσοι διαθέτουν τουλάχιστον τις απλές δεξιότητες κατανόησης και ανάγνωσης μηνυμάτων και κειμένων στην ελληνική γλώσσα.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνα και στο υπο συζήτηση θέμα είναι η διαπίστωση ότι οι νεότεροι αλλόγλωσσοι κατέχουν ένα καλύτερο επίπεδο της ελληνικής γλώσσας, που δεν περιορίζεται μόνο στις απλές δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης. Αυτό συνάγεται από τις συσχετίσεις που προέκυψαν αναφορικά με ορισμένες ικανότητες των αλλόγλωσσων και τον παράγοντα της Ηλικίας. Η ικανότητά τους να διαβάζουν ένα βιβλίο ή μία εφημερίδα σε μια ξένη γλώσσα αποδίδεται στο αρκετά υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας τους σε σχέση με μεγαλύτερους αλλόγλωσσους, μιας και η πλειοψηφία των πρώτων είναι κατά κύριο λόγο κάτοχοι επιπέδου B2 και C1. Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει λόγω των σπουδών των ατόμων αυτών και των απαιτήσεων των σχολών τους να γνωρίζουν την γλώσσα μας σε ένα πολύ καλό επίπεδο. Άλλωστε, οι νέοι φαίνονται να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ζήλο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είτε για λόγους σπουδών είτε για προσωπικό ενδιαφέρον που θα ενισχύσει τα προσόντα τους και την εξέλιξη τους.

Στον αντίποδα, οι αλλόγλωσσοι μεγαλύτερης ηλικίας, και συγκεκριμένα αυτοί άνω των 25 ετών, δεν κατέχουν τόσο απαιτητικές δεξιότητες, αλλά περιορίζονται κυρίως στην απλή κατανόηση και παραγωγή των ελληνικών. Και αυτό διότι, ενδιαφέρονται κυρίως για τη κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων για τη επικοινωνία και τη ζωή τους στην χώρα μας. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός, ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στην συγκεκριμένη θέση σε σχέση με το φύλο των αλλόγλωσσων.

Τέλος, η διερεύνηση των απόψεων των αλλόγλωσσων απέναντι στην ελληνική γλώσσα δεν περιορίζεται μόνο στην θετική στάση τους, στην θέληση και τον ζήλο που επιδεικνύουν για την εκμάθησή της και στο υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας που φαίνεται να κατέχουν, αλλά επεκτείνεται και στην αντίληψή τους ότι η ελληνική, θεωρείται μια δύσκολη γλώσσα. Μεγάλο μέρος του δείγματος, την χαρακτήρισε δύσκολη ως προς την εκμάθησή της, γεγονός που επιβεβαιώνει την γενική πεποίθηση ότι η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει δυσκολίες, τόσο από άποψη συντακτικού και γραμματικής όσο και από άποψη ορθογραφίας και λεξιλογίου. Άξια αναφοράς είναι συγκριτικά με τα παραπάνω, η θέληση των αλλόγλωσσων να μιλούν στην μητρική τους γλώσσα με το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον. Η επιλογή αυτή αποτυπώνει την επιθυμία τους να διατηρήσουν την μητρική τους γλώσσα και να την «περάσουν» στις επόμενες γενιές. Επίσης, πιθανόν είναι τα υπόλοιπα μέλη που συναναστρέφονται να μην γνωρίζουν ελληνικά, επιλέγοντας έτσι την πρώτη τους γλώσσα ως βασικό τρόπο επικοινωνίας.

Η λεπτομερής μελέτη των ερωτηματολογίων μπορεί να μας οδηγήσει στην συναγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την στάση που κατέχουν οι αλλόγλωσσοι απέναντι στην ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να διαπιστώσουμε τις πεποιθήσεις των αλλόγλωσσων γι' αυτή, πως την αντιμετωπίζουν αλλά και πως αντιμετωπίζονται από αυτήν και τα μέλη της, την διάθεση τους να παραμείνουν στην Ελλάδα, τις απόψεις τους για τη ζωή τους εδώ αλλά και την θέση που κατέχουν στην ελληνική κοινωνία. Από την παράθεση λοιπόν των απλών γραφημάτων αλλά και των γραφημάτων σε τις συσχετίσεις και τους μέσους όρους που δημιουργήθηκαν, προκύπτει ότι οι αλλόγλωσσοι τρέφουν θετικά αισθήματα για την χώρα που τους φιλοξενεί. Υποστηρίζουν ότι η ζωή τους στην Ελλάδα είναι καλή, χωρίς να δέχονται αρνητικές συμπεριφορές και χωρίς να βιώνουν καταστάσεις καχυποψίας, αποκλεισμού και εκμετάλλευσης.

Αναλυτικότερα, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι της έρευνας εξέφρασαν μια πολύ θετική στάση ως προς την ζωή τους στην Ελλάδα. Δήλωσαν ότι η διαβίωση τους στην χώρα μας είναι πολύ καλή, με μικρό ποσοστό να μην συμφωνεί στην ίδια άποψη. Ενισχυτικά με τα παραπάνω λειτούργησε και η θέληση των αλλόγλωσσων να παραμείνουν στην χώρα μας για μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμα, μην εκφράζοντας ιδιαίτερη προτίμηση για επιστροφή στις χώρες καταγωγής τους. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την παραμονή των αλλόγλωσσων στην Ελλάδα αναφορικά με το ηλικιακό τους επίπεδο και αυτό διότι τα πιο νεαρά μέλη του δείγματος, διαφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό και συμφωνούν σε μικρότερο με την άποψη της παραμονής τους. Αναλυτικότερα, η διαπίστωση αυτή μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι νεότεροι αλλόγλωσσοι φαίνονται πιο δύσπιστοι για την παραμονή και το μέλλον τους στην Ελλάδα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στον τρόπο σκέψης, στον φόβο και στην ανασφάλεια που ίσως τους διακατέχει για την ζωή σε μία ξένη χώρα. Άλλωστε η συντριπτική πλειοψηφία αυτών δεν εργάζεται, ενισχύοντας τον προβληματισμό και την αμφιβολία για την μετέπειτα ζωή τους. Παράλληλα, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, η διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα μέχρι στιγμής δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη, με αποτέλεσμα να μην έχουν διαμορφώσει πλήρη και σαφή άποψη για το αν θέλουν να συνεχίσουν να μένουν εδώ. Τέλος, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των νεαρών αλλόγλωσσων του δείγματός έχουν έρθει να σπουδάσουν στην χώρα μας, δικαιολογεί και την στάση τους. Και αυτό διότι, οι σπουδές τους, είτε πρόκειται για φοίτηση σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα είτε για συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus, είναι προγραμματισμένες να διαρκέσουν καθορισμένο διάστημα.

Αξιοσημείωτο αποτελεί επίσης και το γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι δεν έχουν βιώσει έντονα στοιχεία ρατσισμού, εκμετάλλευσης, καχυποψίας, αρνητισμού και περιθωριοποίησης κατά την παραμονή τους στην χώρα μας. Αντίθετα, μια ελάχιστη μειοψηφία δήλωσε το αντίθετο. Οι ίδιοι αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται θετικά από τα μέλη της ελληνικής κοινωνίας, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τις μετρήσεις των μέσων όρων των ερωτήσεων της έρευνας. Η ερώτηση που εξετάζει λοιπόν αυτήν την άποψη βρήκε την πλειοψηφία των αλλόγλωσσων να διαφωνεί, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, πράγμα που φανερώνει ότι η ελληνική κοινωνία δεν διακατέχεται ή τουλάχιστον δεν εμφανίζει ρατσιστικές ή τάσεις εκμετάλλευσης απέναντι σε αλλοεθνείς και αλλόγλωσσους πληθυσμούς.

Παράλληλα, η μελέτη των δεδομένων έδειξε ότι οι αλλόγλωσσοι δεν βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση, νιώθοντας ενταγμένοι στην ελληνική κοινωνία. Πέρα από την διαπίστωση αυτή, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απόκλιση, αν και σχετικά μικρή, των απόψεων των ατόμων για την υπό συζήτηση θέση, που έγκειται στον παράγοντα της ηλικίας. Έτσι, από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν, προκύπτει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αλλόγλωσσοι φαίνεται να έχουν βιώσει έστω και κάποια περιστατικά αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, μην νιώθοντας έτσι τόσο ενεργά μέλη της ελληνικής κοινωνίας. Αυτό μπορεί να αποδοθεί ίσως στα περισσότερα χρόνια παραμονής των ατόμων αυτών στην χώρα μας, σε σχέση με τους νεότερους, και συνεπώς στα περισσότερα βιώματα τους στα πλαίσια στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης, η άποψη αυτή να ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα άτομα που βρίσκονται άνω των 25 ετών, δεν έχουν έρθει στη Ελλάδα για σπουδές, με αποτέλεσμα να έχουν βγει στη αγορά εργασίας και μην βρίσκοντας την επαγγελματική αποκατάσταση που θα ήθελαν, αισθάνονται αποκλεισμένοι. Αντίθετα, οι νέοι, που δεν συμμερίζονται τη παραπάνω θέση, ίσως να έχουν ενταχθεί καλύτερα στην ελληνική κοινωνία στα πλαίσια της φοίτησής τους στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Σε συνέχεια των στατιστικών μετρήσεων, αξίζει να επισημανθεί η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στη βάση του διαχωρισμού των αλλόγλωσσων ανάλογα με τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα. Προέκυψε λοιπόν, ότι τα άτομα που διαμένουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην χώρα μας, δήλωσαν ότι δεν έχουν πέσει θύματα αρνητικών στάσεων από τους ντόπιους και δεν έχουν έρθει αντιμέτωποι με καταστάσεις καχυποψίας και έλλειψης εμπιστοσύνης. Αντίθετα, οι αλλόγλωσσοι που ζουν στην Ελλάδα ελάχιστο χρονικό διάστημα φάνηκαν πιο επιφυλακτικοί σχετικά με τις παραπάνω απόψεις. Η διαφορά των απαντήσεων μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι πιο «πρόσφατοι» αλλόγλωσσοι στην Ελλάδα δεν έχουν προσαρμοστεί όπως οι παλαιότεροι, με αποτέλεσμα να μην έχουν ενταχθεί πλήρως στην ελληνική κοινωνία. Επιπρόσθετα, είναι λογικό να μην έχουν καταφέρει να κερδίσουν από τους Έλληνες την ίδια εμπιστοσύνη, νιώθοντας ότι οι τελευταίοι είναι αρνητικοί απέναντί τους. Μάλιστα, η αδυναμία εύρεσης εργασίας από μέρος τους λειτουργεί ενθαρρυντικά ως προς τις παραπάνω αντιλήψεις.

Τέλος, προβληματισμό σε σχέση με τις μέχρι τώρα δηλώσεις των αλλόγλωσσων για τη ελληνική κοινωνία αποτελούν οι απαντήσεις τους για την εύρεση εργασίας

στην Ελλάδα. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έδειξε πως η συντριπτική πλειοψηφία δεν απασχολείται επαγγελματικά στην χώρα μας, ενώ ένα σχετικά μεγάλο μέρος του δείγματος επεσήμανε ότι δεν μπορεί να βρει δουλειά επειδή κατάγεται από ξένη χώρα. Το γεγονός αυτό ίσως επιβεβαιώνει την δυσκολία που συναντούν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες σε μια ξένη χώρα ως προς την εύρεση εργασίας, ανεξάρτητα με τα χρόνια που διαμένουν ή τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους γηγενείς. Μπορεί βέβαια, να αποδοθεί και στο γεγονός ότι ένα μέρος του πληθυσμού του δείγματος έχει έρθει στην Ελλάδα είτε για σπουδές είτε μέσω του προγράμματος Erasmus, με αποτέλεσμα η επαγγελματική αποκατάσταση να μην βρίσκεται στις προτεραιότητές του. Αίσθηση προκαλεί και ο μεγάλος αριθμός των αλλόγλωσσων που, όπως φάνηκε από την μελέτη των ερωτηματολογίων, δεν θέλησε να δώσει συγκεκριμένη απάντηση αναφορικά με δυσκολία εύρεσης δουλειάς στην Ελλάδα. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος του αποτελείται από φοιτητές και σπουδαστές που βρίσκονται στην Ελλάδα για σπουδές, χωρίς να έχουν ως προτεραιότητα την εργασία και που ίσως δεν έψαξαν γι' αυτήν.

---

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

- ❖ Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α., Λουλά, Μ. (2011). Διερευνώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Η οπτική των εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Οι σχολές των επιστημών της αγωγής. Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Frederick, Λεμεσός.
- ❖ Αγιακλή, Χ., & Χατζηδάκη, Α. (2001). Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο. (Ηλεκτρονικό περιοδικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) *Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμος 2<sup>ος</sup>*.  
Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr>
- ❖ Αθανασίου, Α. & Γκότοβος Α. (2002). Η Διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2002*, 23-44.
- ❖ Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54*, 26-33.
- ❖ Γρίβα, Ε. Α., & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- ❖ Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- ❖ Μητακίδου, Σούλα (2005). «Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας». Στα *Πρακτικά επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: «Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Η πραγματικότητα και η προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»*, Απρίλιος, 2005. Θεσσαλονίκη: Αινείας.
  
- ❖ Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με την σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα 2003, Τεύχος 2*, 65 -78.
  
- ❖ Παπαδοπούλου, Μ. (2003). Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο *Α. Τσοτσορού (επιμ.). Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα: Γκέλμπεσης Γεώργιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
  
- ❖ Παπαπαύλου, Α. (1997). Ψυχολογιστικές διαστάσεις της διγλωσσίας, στο Σκούρτου, Ε. (επιμ), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.\|
  
- ❖ Σακελλαρίου, Α. (2006). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
  
- ❖ Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. Στα *Πρακτικά του "2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση"*, 19- 21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.
  
- ❖ Σελλά-Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και κοινωνία: η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας : η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.



- ❖ Σημειώσεις Μεθοδολογίας. (2017).
  
- ❖ Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, στο Σκούρτου, Ε. (επιμ), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
  
- ❖ Σκούρτου, Ε. (2002) Η γλώσσα/ οι γλώσσες ως μέσο κοινωνικής ένταξης. Στα *Πρακτικά συνεδρίου: “Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη”*, Ρόδος, Νοέμβριος 2002.
  
- ❖ Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
  
- ❖ Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ . (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης, Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, Εμπειρογνωμοσύνη, Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ)
  
- ❖ Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
  
- ❖ Τριάρχη-Herrmann, Β., & Χατζηδήμου, Κ. Δ. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά: η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
  
- ❖ Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα πολιτικό εκπαιδευτικό ζήτημα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ)*, *Γλώσσα και Κοινωνία*, Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
  
- ❖ Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- ❖ Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2005*, 81 – 101.
- ❖ Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2016). *Η ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Σημειώσεις μαθήματος, GRK308, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία, Κύπρος.*
- ❖ Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες (1η ανατύπωση).* Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Carlson, S.M., & Meltzoff, A.N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282 – 298.
- ❖ Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ❖ Coelho, E., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., & Μητακίδου, Χ. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- ❖ Cox, S.R., Bak, T.H., & MacPherson, S.E. (2016). Bilingualism, social cognition and executive functions: A tale of chickens and eggs. *Neuropsychologia*, 91, 299 – 306.
- ❖ Cummins, J., & Σκούρτου, Ε. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

- ❖ Hakuta, K. (1990). Bilingualism and Bilingual Education: A Research Perspective. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, Number 1*, 1-10.
  
- ❖ Mackey, W. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3(4), 596-606.
  
- ❖ Macnamara, J. (1967). Bilingualism in modern world. *Journal of Social Issues*, 23(2), 1-7.
  
- ❖ Magos, K. (2006). Teachers from the majority population – students from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 357- 369. Doi:10.1080/02619760600795189.
  
- ❖ Mills, J. (2001). Being bilingual: Perspectives of third generation Asian children on language, culture and identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*,4(6), 383-402. Doi: 10.1080/13670050108667739.
  
- ❖ Portes, A & Hao, L. (1998). E pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of education*, 71(4), 269-294.
  
- ❖ Reich, H. H. (1997). Διγλωσσία και σχολείο, στο Σκούρτου, Ε. (επιμ), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
  
- ❖ Ricciardelli, L. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301-316.
  
- ❖ Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (1η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

- ❖ Stamou, A. G. & Dinas, K.D. (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism. *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Proceedings of the International Conference co – organized by the International Association for the Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of Unesco*. N. Palaiologou (ed.).
  
- ❖ Verma, G. K., Mallick, K., & Παπασταμάτης, Α. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυποθήτω.
  
- ❖ Wodniecka, Z., & Cepeda, N.J. (2007). Beyond the classroom: Bilingualism, cognitive skills, and health. *Mosaic*, 9(3), 3-8.

---

## 9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### A. ΓΕΝΙΚΑ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία:

.....  
.....

3. Χώρα προέλευσης:

.....

4. Τόπος γέννησης:

.....

5. Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα:

.....

6. Επάγγελμα στη χώρα προέλευσης:

.....

7. Επάγγελμα στην Ελλάδα:

.....

8. Επίπεδο σπουδών στη χώρα προέλευσης: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Απόφοιτος λυκείου)  ΑΕΙ-ΤΕΙ  Άλλο

9. Επίπεδο γλωσσικών σπουδών στην Ελλάδα: Β1  Β2  Γ1  Γ2

10. Χρονολογία που άρχισα να μαθαίνω και να μιλάω ελληνικά: .....

11. Λόγος/οι που άρχισα να μαθαίνω και να μιλάω ελληνικά:

Σπουδές  Οικογένεια  Δουλειά  Άλλο.....

#### B. ΑΠΟΦΥΞΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ – ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

(1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Δεν γνωρίζω, δεν απαντώ, 4: Διαφωνώ, 5: Διαφωνώ απόλυτα)

12. Είναι απαραίτητο να μάθω ελληνικά για την ζωή μου στην Ελλάδα.	1	2	3	4	5
13. Η ελληνική γλώσσα είναι δύσκολη.	1	2	3	4	5
14. Ξέρω την μητρική μου γλώσσα καλύτερα απ' ότι την ελληνική.	1	2	3	4	5
15. Μιλώ τη μητρική μου γλώσσα στο σπίτι.	1	2	3	4	5
16. Μιλώ τη μητρική μου γλώσσα με φίλους μου.	1	2	3	4	5
17. Μιλώ τη μητρική μου γλώσσα στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18. Σκέφτομαι στη μητρική μου γλώσσα πριν μιλήσω ελληνικά.	1	2	3	4	5
19. Αφιερώνω αρκετό χρόνο για να μάθω την ελληνική γλώσσα.	1	2	3	4	5
20. Η γνώση της μητρικής μου γλώσσας με βοήθησε να μάθω ελληνικά.	1	2	3	4	5
21. Στο σχολείο, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, μιλώ ΜΟΝΟ ελληνικά με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
22. Όταν είμαι μόνο με ανθρώπους από την χώρα μου μιλάμε στην μητρική μου γλώσσα και όχι στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
23. Όταν κάνω συζητήσεις με άτομα από τη χώρα μου και με Έλληνες προσπαθώ να μιλάω στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
24. Δυσκολεύομαι στην επικοινωνία επειδή δυσκολεύομαι να μάθω ελληνικά.	1	2	3	4	5
25. Η ελληνική γλώσσα με βοηθάει να επικοινωνώ καλύτερα με τους γύρω μου.	1	2	3	4	5
26. Θα επέλεγα τα παιδιά μου να μάθουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα.	1	2	3	4	5
27. Αν χρησιμοποιώ την γλώσσα που μιλούν οι περισσότεροι άνθρωποι, θα μπορέσω πιο εύκολα να κάνω φίλιες και να γίνω πιο συμπαθής.	1	2	3	4	5
28. Είμαι χαρούμενος/η που μαθαίνω ελληνικά.	1	2	3	4	5
29. Διαβάζω εφημερίδες ή βιβλία στα ελληνικά και όχι στη μητρική μου γλώσσα.	1	2	3	4	5

## Γ. ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

(1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Δεν γνωρίζω, δεν απαντώ, 4: Διαφωνώ, 5: Διαφωνώ απόλυτα)

30. Τα πάω καλά με τα γλωσσικά μαθήματα.	1	2	3	4	5
31. Η επίδοσή μου στα ελληνικά συνεχώς βελτιώνεται.	1	2	3	4	5
32. Προτιμώ να μιλάω ελληνικά παρά να γράφω.	1	2	3	4	5
33. Συχνά συναντώ δύσκολες και άγνωστες λέξεις.	1	2	3	4	5
34. Κάνω συχνά λάθη στην ορθογραφία.	1	2	3	4	5
35. Κάνω συχνά λάθη στη γραμματική.	1	2	3	4	5
36. Κάνω συχνά λάθη στη σύνταξη.	1	2	3	4	5
37. Έχω πλούσιο λεξιλόγιο.	1	2	3	4	5

(1: Πολύ καλά, 2: Αρκετά καλά, 3: Μέτρια, 4: Ελάχιστα, 5: Καθόλου)

38. Μπορώ να καταλάβω ένα απλό μήνυμα στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
39. Μπορώ να καταλάβω μία απλή συζήτηση στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
40. Μπορώ να καταλάβω μία δύσκολη συζήτηση στα ελληνικά (π.χ. κατανόηση μιας ιστορίας, ενός γεγονότος).	1	2	3	4	5
41. Μπορώ να συμμετέχω σε μία απλή συζήτηση με Έλληνες.	1	2	3	4	5
42. Μπορώ να συμμετέχω σε μια δύσκολη συζήτηση με Έλληνες (π.χ. διήγηση μιας ιστορίας, ενός γεγονότος).	1	2	3	4	5
43. Μπορώ να διαβάζω ένα απλό και μικρό γραπτό κείμενο στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
44. Μπορώ να διαβάζω ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή μια εφημερίδα στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
45. Μπορώ να γράφω προτάσεις στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
46. Μπορώ να γράφω εκθέσεις ή ιστορίες στα ελληνικά.	1	2	3	4	5
47. Μπορώ να γράφω ένα κείμενο γραμματικά και συντακτικά σωστό.	1	2	3	4	5

#### Δ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΕΛΛΗΝΕΣ – ΕΛΛΑΔΑ

(1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Δεν γνωρίζω, δεν απαντώ, 4: Διαφωνώ, 5: Διαφωνώ απόλυτα)

48. Η ζωή μου στην Ελλάδα είναι πολύ καλή.	1	2	3	4	5
49. Θα ήθελα να μείνω για πολύ καιρό ακόμα στην Ελλάδα.	1	2	3	4	5
50. Έχω φίλους Έλληνες και οι σχέσεις μας είναι πολύ καλές.	1	2	3	4	5
51. Στην αρχή, είχα δυσκολίες στις σχέσεις μου με τους Έλληνες.	1	2	3	4	5
52. Οι Έλληνες με υποδέχθηκαν θερμά και με βοήθησαν να προσαρμοστώ στην Ελλάδα.	1	2	3	4	5
53. Λίγοι Έλληνες συμπεριφέρονται με καλό τρόπο, σέβονται και βοηθούν τους ανθρώπους από άλλες χώρες.	1	2	3	4	5
54. Δεν μπορώ να βρω εύκολα δουλειά επειδή είμαι από άλλη χώρα.	1	2	3	4	5
55. Πολλές φορές, οι Έλληνες δείχνουν να μην μου έχουν εμπιστοσύνη και είναι καχύποπτοι απέναντί μου επειδή είμαι από άλλη χώρα.	1	2	3	4	5
56. Δεν νιώθω μέλος της ελληνικής κοινωνίας και βιώνω τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση.	1	2	3	4	5
57. Έχω πέσει θύμα ρατσισμού ή εκμετάλλευσης επειδή είμαι από άλλη χώρα και μιλάω άλλη γλώσσα.	1	2	3	4	5
58. Πιστεύω πως οι Έλληνες έχουν αρνητική διάθεση απέναντι σε ανθρώπους από άλλες χώρες.	1	2	3	4	5
59. Η ελληνική κοινωνία δεν ενδιαφέρεται για τα προβλήματα και τις ανάγκες των μεταναστών και των προσφύγων.	1	2	3	4	5
60. Είναι δύσκολο στην σημερινή ελληνική κοινωνία να διατηρήσω στοιχεία του πολιτισμού μου.	1	2	3	4	5
61. Από παλιά, θεωρώ ότι η στάση των Ελλήνων απέναντί μου έχει αλλάξει προς το καλύτερο.	1	2	3	4	5