



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ  
ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΩΝ ΚΑΙ  
ΑΛΒΑΝΙΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΕΝΙΑΣ**

**MULTILINGUALISM AS A RISK FACTOR FOR  
EXCLUSION FROM THE EDUCATIONAL  
COMMUNITY: THE CASE OF SECOND-GENERATION  
ALBANIANS**



**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΔΗΜΗΤΡΑ-ΑΝΤΖΕΛΑ ΛΑΝΑΪ**

**ΑΕΜ: 3979**

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΖΑ ΓΕΩΡΓΑΛΟΥ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΝΤΙΝΑΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023**

## Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων .....	4
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	4
Περίληψη.....	6
Abstract .....	7
Εισαγωγή.....	8
<b>A' Μέρος-Θεωρητικό</b>	
<b>1.Πολυγλωσσία .....</b>	<b>.....</b>
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της πολυγλωσσίας .....	11
1.2 Διγλωσσία και χαρακτηριστικά των δι/πολύγλωσσων.....	14
1.3 Ιστορική αναδρομή της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα.....	16
1.4 Νομοθετικό πλαίσιο πολυγλωσσίας .....	18
1.5 Μειονεκτήματα της πολυγλωσσίας.....	20
1.6 Πλεονεκτήματα της πολυγλωσσίας .....	21
<b>2.Πολυγλωσσια στην εκπαίδευση: Περίπτωση των Αλβανών και Αλβανίδων μαθητών και μαθητριών.....</b>	<b>.....</b>
2.1 Μεταναστευτικές γλώσσες .....	24
2.2 Στατιστικά δεδομένα μεταναστών στην Ελλάδα .....	25
2.3 Αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα .....	27
2.4 Η πολυγλωσσία στην εκπαίδευση .....	29
2.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.....	34
2.6 Η οπτική των γονέων των μεταναστών .....	35
<b>B Μέρος- Ερευνητικό</b>	
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας .....	37
3.2 Η μέθοδος της έρευνας .....	38
3.3 Συμμετέχοντες .....	39
3.4 Συλλογή δεδομένων .....	40
<b>4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....</b>	<b>41</b>
4.1 Πότε και για ποιους λόγους μετανάστευσαν.....	42
4.2 Ποιες γλώσσες γνωρίζουν και σε τι βαθμό.....	43
4.3 Ποιες ήταν οι επιδόσεις και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι πολύγλωσσοι μαθητές στο σχολείο.....	45
4.4 Ποιες οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει με τους συμμαθητές τους.....	46
4.5 Ποια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πολυγλώσσους μαθητές τους.....	47
4.6 Ποια η στάση των γονέων και των ίδιων απέναντι στις γλώσσες.....	47

5. Συμπεράσματα -Συζήτηση.....	49
6. Βιβλιογραφικές αναφορές .....	55
Παράρτημα 1.....	60

## Κατάλογος πινάκων

Πίνακας : Ισχύουσες άδειες διαμονής πολιτών τρίτων χωρών, Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, Φεβρουάριος, 2023.

Πίνακας 2: Καταμερισμός των αλλοδαπών μαθητών κατά τη σχολική περίοδο 2020-2021 ως προς τις χώρες καταγωγής. Σελλά, 2021. *Η σημασία της πολυγλωσσίας σήμερα στον κόσμο, στην Ευρώπη, στην Ελλάδα.*

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Αναφέρονται τα παραδείγματα:

L1	Μητρική γλώσσα
L2	Δεύτερη γλώσσα
LX	Αναφέρεται στις γλώσσες που αποκτήθηκαν μετά την μητρική
E.E	Ευρωπαϊκή Ένωση
Σ(1,2...)	Συμμετέχοντες
EΚΚΕ	Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

“We may have different religions, different languages, different colored skin, but we all belong to one human race.”

-Kofi Annan

## Περίληψη

Η κοινωνία είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο που φιλοξενεί άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς με διαφορετική κουλτούρα, ιστορία, ήθη και έθιμα και κατά επέκταση γλώσσα. Με λίγα λόγια, η κοινωνία μας πλέον χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές, καθώς στο ίδιο περιβάλλον συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετική εθνικότητα και πολιτισμικά στοιχεία. Συχνά, οι άνθρωποι αυτοί επιλέγουν να διατηρούν και να χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους την γλώσσα προέλευσης τους με αποτέλεσμα, η πολυγλωσσία να αποτελεί ένα πολύ επίκαιρο και καίριο ζήτημα. Σημαντικό να τονίσουμε, ότι δεν αποτελεί ένα φαινόμενο που έκανε την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια. Παρόλα αυτά, πρόσφατα άρχισε να απασχολεί σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα, όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην μοναδικότητα, τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή, αλλά και στην ενίσχυση και ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο.

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο την διερεύνηση της πολυγλωσσίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου συγκεκριμένα θα εστιάσουμε σε άτομα αλβανικής καταγωγής. Πιο αναλυτικά, θα επικεντρωθούμε στην έννοια της πολυγλωσσίας και θα εξετάσουμε τον όρο, ενώ στην συνέχεια θα στρέψουμε την προσοχή μας στις εμπειρίες που βίωσαν πολύγλωσσα/δίγλωσσα άτομα κατά την διάρκεια φοίτησης τους σε ελληνικά σχολεία. Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε να αναφερθούμε στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται τα πολύγλωσσα άτομα, για παράδειγμα αν εφαρμόζουν πρακτικές που εντάσσονται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ενώ ακόμα, θα αναφερθούμε και στη στάση της οικογένειας ως προς την πολυγλωσσία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά την διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων, σχεδιάστηκε ποιοτική έρευνα με σκοπό να εξετάσουμε τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν μη δομημένες συνεντεύξεις και το δείγμα μας αποτελείται από πέντε (5) ενήλικες αλβανικής καταγωγής.

**Λέξεις – κλειδιά:** Πολυγλωσσία/διγλωσσία, Εκπαιδευτικοί, Εκπαίδευση, Αλβανοί/Αλβανίδες, Μετανάστες, Χώρα υποδοχής.

## **Abstract**

Society is shaped in such a way that it welcomes people from different cultures, with different cultures, histories, customs and languages. In short, our pleon society is characterized as multicultural, as in the same environment coexist people with different nationality and cultural elements. Often, these people choose to maintain and use their language of origin in their daily lives, and as a result, multilingualism is a very topical and crucial issue. It is important to emphasise that it is not a phenomenon that has appeared in recent years. However, it has recently become a major concern for the educational community, where particular attention is paid to the uniqueness and diversity of each student, but also to the strengthening and integration of intercultural education in the school context.

The present research aims to explore multilingualism in the context of the educational community, specifically we will focus on people of Albanian origin. More specifically, we will analyze the concept of multilingualism and examine the term, and then we will turn our attention to the experiences of multilingual/bilingual individuals during their attendance in Greek schools. Finally, it would be interesting to refer to teachers' views and how they themselves deal with and manage multilingual individuals and whether they implement practices that are part of intercultural education. While we would also refer to the attitude of the family towards multilingualism and the methods they use.

To investigate the above issues, a qualitative survey was designed in order to examine the experiences of the participants. Semi-structured interviews were conducted the research and collect data and our sample consisted of 5 adults of Albanian origin.

**Keywords:** Multilingualism/bilingualism, Educators, Education, Albanians/Albanians, Migrants, Host country.

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού θεωρείται δίγλωσσο, διότι εκτός από την μητρική γλώσσα σε νεαρή ηλικία ξεκινάει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, όπου τις περισσότερες φορές αυτή είναι η αγγλική. Στην περίπτωση που το άτομο έχει διαφορετική καταγωγή από την γλώσσα υποδοχής ή επιλέξει την εκμάθησή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, το άτομο χαρακτηρίζεται ως πολύγλωσσο. Η πολυγλωσσία δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο, χωρίς όμως να στρέφουμε το ενδιαφέρον μας προς αυτή. Πλέον, οι κοινωνίες είναι διαμορφωμένες με αυτό τον τρόπο όπου επιτρέπουν την συνύπαρξη πολλών πολιτισμών και την ενίσχυση της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Τα ίδια βήματα οφείλει να ακολουθήσει και το εκπαιδευτικό σύστημα, καθότι η φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι πλέον πολύ συχνό φαινόμενο. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διαχειριστεί την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών φροντίζοντας για την αποδοχή τους και την δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος στην τάξη, όπως και να διασφαλίσει την διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Καθίσταται σημαντικό, αφού οι μαθητές μέσω αυτού διατηρούν την ταυτότητα τους, νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί από τους συνομήλικους τους ανεξάρτητα από την προέλευση τους. Τα οφέλη είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών.

Σημαντικό να τονίσουμε ότι, η πολυγλωσσία συνδέεται άμεσα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου πλέον είναι ένα ζήτημα που συναντάμε συχνά σε έρευνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και ειδικότερα όταν αναφερόμαστε στην διδασκαλία των μεταναστών μαθητών. Η Ελλάδα αποτελούσε πάντα μια χώρα με



έντονη κινητικότητα, καθώς από την δεκαετία του 1970 δέχτηκε τον επαναπατρισμό των παλινοστούντων πληθυσμών, ενώ παράλληλα γίνεται αποδέκτης μεταναστών και προσφύγων. Ωστόσο, παρατηρήθηκε κάποια μείωση του φαινομένου την περίοδο της κρίσης (Σιάνου-Κύργιου, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι τάξεις στα σχολεία να είναι πολυπολιτισμικές και να περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετική καταγωγή και κατά επέκταση πολιτισμικά χαρακτηρίστηκα και γλώσσα. Έτσι, τα προβλήματα τα όποια πρέπει να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλά και κυρίως πρέπει να στοχεύσει στις ανάγκες των μαθητών του αποφεύγοντας τις διακρίσεις, την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών, την αντιμετώπιση της κοινωνικής περιθωριοποίησης και των αδικιών που μπορούν να υποστούν (Σιάνου-Κύργιου, 2020).

Οι πληθυσμοί που έφτασαν στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία μιας νέας κατάστασης, η οποία έπρεπε να αντιμετωπιστεί από τις εκάστοτε κυβερνήσεις και να καλύψει τις ανάγκες που προκύπταν. Συγκεκριμένα, δόθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση και ο Ν.2413/96, συνιστά την πρώτη επιδίωξη. Στη συνέχεια, ακολούθησαν και άλλες σχετικές ρυθμίσεις και νομοθετικά πλαίσια (Σιάνου-Κύργιου, 2020). Μάλιστα, σύμφωνα με την Σιάνου-Κύργιου (2020), κύριος στόχος ήταν η αντιμετώπιση των αναγκών και η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μια τέτοια περίπτωση αποτελούν και τα άτομα αλβανικής καταγωγής. Αρχικά, εξαιτίας των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών που επικρατούσαν στα Βαλκάνια και την Ανατολική Ευρώπη τη δεκαετία του 1990, οδήγησαν ένα τεράστιο μέρος του πληθυσμού στο να μετακινηθεί σε νέους προορισμούς, όπου ένας από αυτούς ήταν και η Ελλάδα. Επίσης, η κορύφωση του φαινομένου καταγράφεται το 1992, όπου οι συγκρούσεις και τα περιστατικά βίας στην Αλβανία, βρίσκονταν σε έξαρση. Πλέον κατά την εξέταση του φαινομένου διακρίνουμε, ότι βασικό κίνητρο ήταν η ελπίδα για καλύτερη ποιότητα ζωής, ώστε να διασφαλίσουν συνθήκες κατάλληλες τόσο για εκείνους όσο και την οικογένεια τους. Αυτό θα εξασφάλιζε μελλοντικά μια οικονομική ευχέρεια και ευνοϊκότερες ευκαιρίες για τα παιδιά τους (εκπαίδευση, οικονομικά οφέλη, εργασία, διαφυγή από τις σύγκρουσης) (Διαλεκτόπουλος, 2009).

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την διερεύνηση των εμπειριών πολύγλωσσων ατόμων αλβανικής καταγωγής κατά την διάρκεια της φοίτησης τους σε ελληνικά σχολεία. Επιπλέον, η έρευνα χωρίζεται σε δυο μέρη. Από την μια έχουμε το Ά μέρος, που περιλαμβάνει το θεωρητικό τμήμα της ερευνάς και από την άλλη έχουμε το Β μέρος, όπου συνθέτει το ερευνητικό μέρος της.

Στο Ά μέρος, θα αναλύσουμε το θεωρητικό μέρος που βασίστηκε η έρευνα. Το Ά μέρος διακρίνεται σε δυο (2) κεφάλαια, το πρώτο εκ των οποίων χωρίζεται σε έξι (6) υποκεφάλαια, αναφερόμενα σε γενικές πληροφορίες σχετικά με την πολυγλωσσία. Έπειτα, το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στο κομμάτι της εκπαίδευσης και παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία και δεδομένα για τους πολύγλωσσους μαθητές. Στη συνέχεια ακολουθεί το Β μέρος, όπου αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της έρευνας. Συγκεκριμένα, η ερευνά αποτελείται από αλβανικής καταγωγής ενήλικες, παιδιά μεταναστών που ολοκλήρωσαν την εκπαίδευση τους σε ελληνικά σχολεία και ένα ακόμα σημαντικό κριτήριο ήταν η πολυγλωσσία των συμμετεχόντων. Τέλος, η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνετε με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα/συζήτηση.

# Α Μέρος-Θεωρητικό

## 1. Πολυγλωσσία

### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της πολυγλωσσίας

Αρχικά, να διευκρινίσουμε ότι με την χρήση του όρου πολυγλωσσία αναφερόμαστε και στην διγλωσσία. Οι διαφορές τους είναι μικρές και θα αναφερθούμε σε αυτές στην συνέχεια. Η έρευνα μας σχετίζεται με το πως η δι/πολυγλωσσία έχει μεγάλες πιθανότητες να αποτελέσει παράγοντα αποκλεισμού για τα άτομα και συγκεκριμένα, πριν προσεγγίσουμε τον όρο της πολυγλωσσίας, θα αναφερθούμε στην έννοια της “γλώσσας”, όπου είναι βασικό στοιχείο για την ύπαρξη της πολυγλωσσίας.

Η αλήθεια είναι ότι δύσκολα μπορούμε να προσδώσουμε έναν ακριβή ορισμό για την ‘γλώσσα,’ καθώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την φιλοσοφική και επιστημονική θέση του κάθε μελετητή. Ωστόσο, ένας ορισμός ότι η γλώσσα συγκροτεί ένα σύνολο φωνητικών σχημάτων που αποσκοπούν στην επικοινωνία, είναι ένας αρκετά γενικός ορισμός που δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί και αποδυναμώνει την επιστημονικότητα του (Πετρούνιας, 2013). Επιπρόσθετα, για να είναι όσο το δυνατόν πιο λειτουργικός ένας ορισμός για την ‘γλώσσα’, πρέπει να πληρούνται τέσσερις (4) βασικές αρχές: πρώτον, η παραγωγή της γλώσσας γίνεται με τη χρήση της φωνής, δεύτερον οι ήχοι και οι φθόγγοι ανάλογα την σημασία που τους δίνουμε προσδίδουν κάτι άλλο, τρίτον οι φθόγγοι είναι ένα σύνολο αλληλεξάρτησης και τέλος η χρήση τους γίνεται με σκοπό την επικοινωνία (Πετρούνιας, 2013). Όπως είχε πει και ο Αντουαν Μεγιε (1903) ‘η γλώσσα αποτελεί σύστημα όπου όλα είναι δεμένα μεταξύ-τους’.

Στη συνέχεια, ένα συχνό φαινόμενο που διαπιστώνουμε να συμβαίνει στο δυτικό κυρίως κόσμο, είναι η εδραίωση της μονογλωσσίας. Σύμφωνα με το Wardhaugh (1992), ως μονογλωσσία (monolingualism) ορίζεται η δυνατότητα του ατόμου να

αξιοποιεί μια μόνο γλώσσα. Έτσι, αυτό που συμβαίνει είναι να περιθωριοποιούνται οι άλλες γλώσσες, γεγονός που λαμβάνει χώρα και στην Ελλάδα με τις μειονοτικές γλώσσες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Όσον αφορά την πολυγλωσσία αποτελεί μια έννοια που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια. Ο όρος χρησιμοποιείται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, γεγονός που δηλώνει ότι οι ορισμοί φάσκουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, πολλοί χρησιμοποιούν τον όρο για να δηλώσουν ένα σύστημα με περισσότερες από μια γλώσσες. Παρά το γεγονός ότι για πολλούς ερευνητές η διγλωσσία αποτελεί υποκατηγορία της πολυγλωσσίας, οι όροι χρησιμοποιούνται και ως ταυτόσημοι (Jessner-Schmid, 2015). Ακόμα, όταν πρώτο εμφανίστηκε δεν αποτελούσε μια έννοια που θα συναντούσε κάποιος συχνά στην βιβλιογραφία, ενώ ήταν έντονη ακόμα η μονόγλωσση προκατάληψη. Βέβαια, ως δίγλωσσα θεωρούνταν τα άτομα που γνώριζαν και τις δυο γλώσσες τόσο καλά όσο την μητρική τους (Dewaele, 2015). Σύμφωνα με τον Kemp (2009), ο όρος διαμορφώνεται ανάλογα με την επιλογή των γλωσσών, τις απόψεις και τον σκοπό του ερευνητή (Jessner-Schmid, 2015). Για παράδειγμα, η διγλωσσία για τον Bloomfield (1933) απαιτεί την ύπαρξη δυο γλωσσών σε τέτοιο επίπεδο όπου να μην διαφοροποιείται από τον φυσικό ομιλητή. Σε αντίθεση με τον Hauger, όπου υποστηρίζει ότι «αρχίζει όταν το άτομο είναι σε θέση να παράγει εκφωνήματα με νόημα στη δεύτερη γλώσσα» (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Από τους ορισμούς που προαναφέραμε, διακρίνουμε ότι ποικίλουν οι περιπτώσεις των ατόμων που μπορούμε να αποκαλέσουμε ως πολύγλωσσα.

Συμπληρωματικά, με βάση την γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο όρος πολυγλωσσία έχει θεσπιστεί και συνδέεται με την ατομική πολυγλωσσία και όχι τόσο με την κοινωνική. Ακόμα, σε διεθνή επίπεδο ο όρος της πολυγλωσσίας είναι αυτός που χρησιμοποιείται περισσότερο (Jessner-Schmid, 2015).

Όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, ένα ζήτημα που προκύπτει σχετικά με τους ορισμούς της πολυγλωσσίας ήταν σε τι βαθμό ο ομιλητής κατείχε μια δεύτερη γλώσσα (L2) σε σχέση με την μητρική του. Αυτό στην συνέχεια δημιουργούσε μεθοδολογικά και θεσμικά ζητήματα, όπου καθιστούσαν τον ορισμό αυτό μη λειτουργικό. Κυρίως γιατί εστιάζει σε ζητήματα γλωσσομάθειας και αδιαφορεί για τις

μη γλωσσικές διαστάσεις. Ακόμη, υπάρχει ευελιξία δηλαδή ως πολύγλωσσο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε και ένα άτομο που κατέχει μια από τις τέσσερις (4) δεξιότητες μιας γλώσσας εκτός από την μητρική του (ομιλία, ακρόαση, γραφή και ανάγνωση) (Dewaele, 2015). Στο σημείο αυτό να αποσαφηνίσουμε ότι, ως μητρική γλώσσα ορίζεται αυτή που ερχόμαστε σε επαφή κατά τα πρώτα χρόνια μετά την γέννηση μας και μας είναι πιο οικία εξαιτίας του οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο αναπτυσσόμαστε. Μάλιστα, πολλές φορές η μητρική μας γλωσσά δεν είναι η ίδια με αυτή που έχουν οι γονείς μας και αυτό επειδή υπάρχουν περιπτώσεις που η μητρική γλώσσα δεν συνάδει με αυτή του κράτους στο οποίο κατοικούμε (λ.χ παιδιά μεταναστών) (Χριστίδη, 2012). Πέρα από αυτό, μαζί με την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, αρχίζει παράλληλά και η διαμόρφωση βασικών δεξιοτήτων, όπως αυτές της κριτικής σκέψης και δεξιότητες αλφαριθμητισμού (Nishanthi, 2020). Τέλος, η Skutnabb-Kangas (1984-1988), διέκρινε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά όπου με βάση αυτά μπορούμε να χαρακτηρίσουμε μια γλώσσα ως μητρική (Γ1), ενώ συνάμα με τα ίδια κριτήρια μπορούν να λειτουργήσουν και σε ένα δίγλωσσο άτομο. Πρώτα απ' όλα, πως και πότε κατακτήθηκαν οι γλώσσες, έπειτα την ικανότητα του ομιλητή να χειρίζεται τις γλώσσες, στη συνέχεια τις λειτουργίες του σχετικά με την χρήση της και τέλος τη στάση του ατόμου και αν μπορεί να γίνει διακριτή η κατάκτηση της γλώσσας από τους άλλους (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011).

Μέχρι πριν το 1980 επικρατούσε η άποψη ότι η διγλωσσία είναι απλά το άθροισμα των δυο γλωσσών. Στην συνέχεια, ο Grosjean (2010) υποστήριξε ότι ήταν λάθος να εξετάζουμε τις γλωσσικές ικανότητες του κάθε ατόμου με βάση το μονόγλωσσο μοντέλο, στο οποίο η συνύπαρξη των δυο γλωσσών σε ένα άτομο θεωρείται τυχαία και γι' αυτό πρέπει να αναλύονται ξεχωριστά. Η επικράτηση αυτής της άποψης, έχει προκαλέσει στα δίγλωσσα άτομα αμφιβολίες σχετικά με τις δυνατότητες τους στην κατάρτιση των γλωσσών. Έτσι, ο Grosjean (2010) έκανε μια εισαγωγή στην αρχή της συμπληρωματικότητας και διευκρίνισε με αυτόν το τρόπο ότι τα δι/πολύγλωσσα άτομα δεν είναι απαραίτητο να κατέχουν πλήρως τις γλώσσες που γνωρίζουν. Ακόμα, οι δι/πολύγλωσσοι εναλλάσσουν τις γλώσσες ανάλογα με τις ανάγκες, τις περιστάσεις, σε ποιον απευθύνονται, με βάση τον χώρο στον οποίο βρίσκονται και τον σκοπό που επιδιώκουν (Dewaele, 2015). Εν συνεχεία, δεν είναι απαραίτητο να έχουν κατακτηθεί οι γλώσσες στο ίδιο επίπεδο, ενώ δεν μας απασχολεί η χρονική στιγμή και πως αναπτυχθήκαν. Βέβαια, μπορεί να διαφέρουν σημαντικά οι

δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί σε κάθε γλώσσα. Για παράδειγμα, σε μια γλώσσα μπορεί ο ομιλητής να είναι ικανός να επικοινωνήσει με έναν συνομιλητή του αλλά να υστερεί στις δεξιότητες γραμματισμού (Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Ο Cook (2010) προκειμένου να αποφύγει την σύγχυση των ορισμών για τους δίγλωσσους, εισήγαγε τον ορό “χρήστης L2”, όπου αναφέρεται στους χρήστες μιας δεύτερης γλώσσας στην καθημερινότητα τους. Ακόμη, ο ερευνητής μίλησε για τα οφέλη των δίγλωσσων ατόμων και πως υπερτερούν σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα τα οποία θα εξετάσουμε σε ένα άλλο υποκεφάλαιο, όπου μάλιστα θα διαπιστώσουμε πως δεν αποτελεί αποδεκτή άποψη από την επιστημονική κοινότητα. Στην συνέχεια, ο Dewaele (2013) προχώρησε σε ένα πιο γενικό όρο, αυτό του “LX”. Αναφέρεται γενικά σε όλες τις γλώσσες που αναπτύχθηκαν μετά τη μητρική (L1) και σκοπός του ήταν να διαχωρίσει με αυτό τον όρο την ταύτιση με τους όρους L2, L3 κ.α. Μέσω της αρίθμησης αυτής, είτε δήλωναν την σειρά είτε την επάρκεια (Dewaele, 2015).

## **1.2 Διγλωσσία και χαρακτηριστικά των δι/πολύγλωσσων**

Όπως αναφέραμε και παραπάνω οι δυο όροι, αυτός της πολυγλωσσίας και αυτός της διγλωσσίας, δεν έχουν σημαντικές διαφορές και συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι από τους ερευνητές. Ωστόσο, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Μπαμπινιώτης (2009), η διγλωσσία είναι “η χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών από την ίδια γλωσσική κοινότητα (ή τον ίδιο ομιλητή)”. Στα αγγλικά ο ορός μεταφράζεται ως “bilingualism”. Σε αντίθεση με την πολυγλωσσία, όπου νοσηματοδοτείται ως κατάκτησή πολλών γλωσσών από έναν άνθρωπό ή μια κοινότητα (Μπαμπινιώτη, 2009), στα αγγλικά χρησιμοποιούνται οι όροι “Multilingualism” και “plurilingualism”. Ο δεύτερος αναφέρεται περισσότερο στην ικανότητα του ομιλητή να εναλλάσσει των γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες σε συγκεκριμένες περιστάσεις (CoE, 2001).

Στο Διεθνές Συνέδριο που έγινε στο Όσλο, τον Ιούνιο του 2011, η επιτροπή παρότρυνε στον τίτλο του συνεδρίου να προστεθεί και η πολυγλωσσία ως όρος.

Δεν έγινε αποδεκτό, διότι πολύ ισχυριστήκαν ότι η πολυμορφία των γλωσσών καλύπτετε από τον όρο διγλωσσία. Στην συνέχεια όμως έγινε αποδεκτός, γιατί άλλες έννοιες όπως αυτός της τριγλωσσίας, φάνηκαν μη αντιπροσωπευτικές. Ο όρος πολυγλωσσία , αποδίδεται στα άτομα με παραπάνω από δυο γλώσσες. Από τα αποτελέσματα των αναζητήσεων στο Google Scholar, διακρίνουμε ότι η "διγλωσσία" αναζητείται περισσότερο από τους χρήστες σε σχέση με την "πολυγλωσσία" (Dewaele, 2015).

Στο σημείο αυτό, θα εξετάσουμε ποιος μπορεί να χαρακτηριστεί ως δι/πολύγλωσσος. Όπως αναφέρει ο Baker (2006) "ο ακριβής προσδιορισμός του ποιος είναι ή δεν είναι δίγλωσσος είναι ουσιαστικά ασύλληπτος και τελικά αδύνατος". Αν σκεφτούμε τις περιπτώσεις στην καθημερινότητα μας που συναντάμε και χρησιμοποιούμε μια άλλη γλώσσα, θα συνειδητοποιήσουμε ότι τα ποσοστά των απολύτως μονόγλωσσων στο κόσμο είναι ελάχιστα (Maftoon & Shakibafar 2011). Μεγάλο ποσοστό των παιδιών αναπτύσσεται σε δίγλωσσα περιβάλλοντα είτε από πολύ μικρή ηλικία, είτε από το σχολείο όπου διδάσκονται τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα. Ακόμα, στο διαδίκτυο ή και σε προϊόντα καθημερινής χρήσης συναντούν πάνω από δυο γλώσσες. Αυτό το γεγονός, μας επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό του Edwards (2006), ότι είναι αδύνατον να βρούμε κάποιον άνθρωπο που να μην ξέρει έστω και μια λέξη σε άλλη γλώσσα (Maftoon & Shakibafar 2011).

Οι Baker και Prys Jones (1998), δημιούργησαν μερικά ερωτήματα βάση των απαντήσεων που θα λάμβαναν από αυτά και διέκριναν αν ένα άτομο ήταν πολύγλωσσο. Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονταν με α) την ικανότητα του ομιλητή στις γλώσσες, β) αν έχουν ίσες δυνατότητες και στις δυο γλώσσες, γ) αρκεί να γνωρίζουμε απλά τις γλώσσες ή πρέπει να τις εξασκούμε και στην καθημερινότητα μας, δ) κατά πόσο θεωρείται δίγλωσσος κάποιος που μόνο κατανοεί την άλλη γλώσσα, ε) εάν θεωρείται ένας ομιλητής που δεν γνωρίζει τους γραμματικούς κανόνες, στ) αν μπορεί να γράφει και να διαβάζει αλλά όχι να αυτοσχεδιάσει μια πρόταση και ζ) η κατάκτηση μιας γλώσσας εξαρτάται από το περιβάλλον και την χρονική στιγμή (Maftoon & Shakibafar 2011).

Όσον αφορά τα ερωτήματα αυτά, στο βιβλίο των Αρχάκη και Κονδύλη

(2011), μας διευκολύνει, διότι έχει διαχωρίσει τα πολύγλωσσα άτομα με βάση τα χαρακτηριστικά που γνωστοποιούμε παρακάτω. Τα οποία βασίζονται σε προγενέστερα ευρήματα των Baker (1993) και Χατζηδάκη (1998) και αφορούν άμεσα τα ερωτήματα που παραθέσαμε:

- Πρώιμη και όψιμη διγλωσσία (early/late bilingualism). Όπου έχει να κάνει με την χρονική στιγμή κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2), και κατά πόσο αυτή η διαδικασία έγινε στο μεταβατικό στάδιο πριν την ενηλικίωση (πρώιμη) ή μετά (όψιμη).
- Κυρίαρχη και ισορροπημένη (dominant/balanced). Αναφέρεται στις ικανότητες ενός ομιλητή να χρησιμοποιεί την γλώσσα. Συγκεκριμένα στην κυρίαρχη, όπου το άτομο έχει μεγαλύτερη ευελιξία σε μια από τις δυο γλώσσες, ενώ στην ισορροπημένη βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο. Το επίπεδο κρίνεται με βάση την ικανότητα στην κατανόηση, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.
- Προσθετική και αφαιρετική (additive/subtractive). Σχετίζεται με το πως η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζει την μητρική. Εάν η απόκτηση της ενισχύει (προσθετική) ή εάν δημιουργεί σύγχυση στην υπάρχουσα (αφαιρετική).

### **1.3 Ιστορική αναδρομή της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα**

Η πολυγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί παγκοσμίως και έχει εξελιχθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Αν κρίνουμε από το γεγονός ότι το 1950 στο Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο υπήρχαν θεσμοθετημένες μόνο τέσσερις (4) γλώσσες, κάτι τέτοιο πλέον δεν ισχύει. Σήμερα, είναι αναγνωρισμένες είκοσι τέσσερις (24) γλώσσες και αυξάνονται διαρκώς μετά την ένταξη των κρατών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Η Ελλάδα ορίστηκε ως επίσημη γλώσσα το 1981 (European Parliament, n.d).

Θα εστιάσουμε στην περίπτωση της Ελλάδας και την εξέλιξη του φαινομένου εντός της επικράτειας. Πιο αναλυτικά, διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: α) «κατατεθειμένη διγλωσσία», δηλαδή στην γλώσσα των ιθαγενών και σε αυτές που αποτελούν μειονότητα (π.χ. Τουρκική, Πομάκικα, Βλάχικα, Σλάβικα, Αρβανίτικα, Ρομάνι, Αρμενική (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011) β) «μη κατατεθειμένη διγλωσσία»,



όπου αναφέρεται στη μητρική γλώσσα των μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων που έφτασαν στην χώρα. Περίπου τριάντα τρεις (33) είναι οι επίσημες "μεγάλες" γλώσσες που έχουν καταγραφεί (Σελλά, 2021).

Στην πρώτη περίπτωση, αναφερόμαστε στην γλώσσα των γηγενών και στις γλώσσες που έχουν οριστεί ως μειονοτικές. Ως μειονοτικές, χαρακτηρίζουμε σύμφωνα με τους γλωσσολόγους, μια γλώσσα με κάποια κριτήρια ως προς την χρήση της, δηλαδή σε ποιες περιστάσεις επιλέγεται από τον ομιλητή και εάν μπορεί να ενταχθεί σε λογοτεχνικά κείμενα κ.α. Ενώ σύμφωνα με τον Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης, ισχύουν τα εξής κριτήρια: εάν ο πληθυσμός που ομιλεί την γλώσσα είναι περιορισμένος και κατά πολύ μικρότερος ποσοτικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, αν περιορίζεται σε ένα γεωγραφικό σημείο και σαφώς εάν διαφοροποιείται από την επίσημη και καθολικά αναγνωρισμένη γλώσσα. Ο όρος αυτός είναι αρκετά περίπλοκος και εύκολα μπορεί να παρεξηγηθεί, γιατί έχει αρνητικό πρόσημο και έτσι η Ευρωπαϊκή Ένωση το 1990, εισήγαγε τις έννοιες τις «λιγότερο ομιλούμενες ή χρησιμοποιούμενες γλώσσες» (Σελλά-Μάζη, 2015).

Η εμφάνισή των μειονοτικών γλωσσών οφείλεται στην αναπροσαρμογή των συνόρων μετά το 1821, δηλαδή τον πόλεμο της Ανεξαρτησίας και μετά την ολοκλήρωση του Β Παγκοσμίου Πολέμου 1974. Έπειτα, με βάση την απογραφή του 1951, οι γλώσσες που φαίνεται να ομιλούσαν οι πληθυσμοί αυτοί είναι οι εξής, η αρβανίτικη, η αρμενική, η αρωμουνική ή (κουτσο)βλαχική, η πομακική, η αθιγγανική ρομανί, η σλαβομακεδονική και η τουρκική (Σελλά-Μάζη, 2015). Να επισημάνουμε ότι από αυτές τις γλώσσες, μόνο η τουρκική αξιοποιείται στην εκπαίδευση (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011). Ακόμα, σύμφωνα με την απογραφή της ίδιας χρονιάς για 97,1 % των ατόμων, τα Ελληνικά ήταν η πρώτη γλώσσα τους. Έπειτα, ακολούθησε το 1976, όπου η κοινή νεοελληνική ορίζεται ως επίσημη γλώσσα στα σχολεία (Σελλά-Μάζη, 2015)

Στην δεύτερη περίπτωση, η «μη κατατεθειμένη διγλωσσία», διακρίνεται τα τελευταία χρόνια με την αύξηση των μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων στην χώρα. Τα δεδομένα αυτά έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μιας νέας μορφής δίγλωσσου πληθυσμού, καθώς αυτοί οι άνθρωποι φέρουν μαζί τους την δική τους γλώσσα (Σελλά-Μάζη, 2015). Έτσι, στο πλαίσιο ενσωμάτωσης τους στην νέα χώρα, πολλά

από τα παιδιά τους φοιτούν στα σχολεία της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα να μιλάμε πλέον για πολυπολιτισμικές τάξεις. Η γλώσσα καθίσταται ένα από τα βασικότερα στοιχεία πολιτισμού. Με λίγα λόγια, οι μετανάστες/προσφυγές με την έλευση τους στην νέα χώρα, φέρουν μαζί τους ένα στοιχείο της εθνικής τους ταυτότητας.

Στην παρούσα έρευνα, θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στην δεύτερη ενότητα με την έλευση των μεταναστών στην χώρα και την γλωσσική ποικιλία που παρατηρείται πλέον στα σχολεία. Δηλαδή, θα εστιάσουμε περισσότερο στην «μη κατατεθειμένη διγλωσσία» και πως αυτή εξελίσσεται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, θα εμβαθύνουμε στην μεταναστευτική ομάδα των Αλβανών και Αλβανίδων και στα παιδιά τους ως δεύτερη γενιά που ολοκλήρωσε την φοίτηση τους στα σχολεία της χώρας.

#### **1.4 Νομοθετικό πλαίσιο πολυγλωσσίας**

Η πολυγλωσσία αποτελεί ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Αναφέρεται στο δικαίωμα του ατόμου να κατέχει μια γλώσσα διαφορετική από αυτή του υπολοίπου κράτους. Προστατεύεται από το 1920-1940 από την κοινωνία των Εθνών και από το 1945 έως σήμερα αποτελεί ατομικό δικαίωμα και προστατεύεται από το ΟΗΕ. Επίσης, είναι από το 1990, υπό την προστασία του ΟΗΕ, της UNESCO και της Ε.Ε. Όσον αφορά τον ΟΗΕ, πέρασε ενδιάμεσα από πολλά στάδια μέχρι να φτάσει στο 2009 με τη διαφύλαξη και επιμέλεια όλων των γλωσσικών κωδίκων του πλανήτη. Αρχικά, το 1945 εισήχθη στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών. Το 1990 θεσπίστηκε μια σύμβαση, σύμφωνα με την οποία προστατεύονταν τα δικαιώματα των μεταναστών που εργάζονταν στην χώρα και των μελών της οικογένειάς τους και παράλληλα τους προσφέρονταν η δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας τους. Το 1992 ανακοινώθηκε διακήρυξη σχετικά με τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων ( εθνικά, θρησκευτικά, γλωσσικά). Το 2007, σημειώνεται η πρώτη συζήτηση για την «διαπολιτισμική συνεργασία» και η πρώτη απόπειρα διάδοσης της πολυπολιτισμικότητας. Ακόμα, το 2008 ορίστηκε ως το Διεθνές έτος Γλωσσών (Σελλά,2021).

Συμπληρωματικά, η UNESCO ασχολήθηκε περισσότερο με την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το 1960 ορίστηκε σύμβαση σχετικά με τις διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έπειτα, το 1974 ακολούθησε πρόταση από τον οργανισμό για την επιμόρφωση για τη Διεθνή Συνεννόηση Συνεργασίας, Ειρήνης και Εκπαίδευσης που έχουν να κάνουν με τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των ατόμων, όπως η γνωριμία με διαφορετικούς λαούς και η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Την περίοδο 1992 και 1994 πραγματοποιήθηκαν Διεθνή Συνέδρια για την εκπαίδευση. Μια σημαντική μέρα είναι η 21<sup>η</sup> Φεβρουαρίου, όπου το 1999 ορίστηκε ως « Διεθνή Ημέρα Μητρικής Γλώσσας». Ακόμα πιο πρόσφατα στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, δηλαδή το 2001, κηρύχθηκε Οικουμενική Διακήρυξη για την πολιτισμική ποικιλομορφία, όπου δεν θα συμπεριλάμβανε μόνο το κοινωνικό, άλλα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έπειτα, το 2003 πραγματοποιήθηκαν ενέργειες προκειμένου να προστατευτούν οι γλώσσες που απειλούνταν να εξαλειφθούν και το 2008 έγιναν κινητοποιήσεις για την αλληλεπίδραση και συνεργασία διαφορετικών πολιτισμών μεταξύ τους, αναπτύσσοντας έτσι την διαπολιτισμικότητα (Σελλά, 2021).

Η πολυγλωσσία και η πολιτισμική ποικιλότητα προστατεύονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, συγκεκριμένα με το άρθρο 22. Πιο αναλυτικά, στις 31 Μαρτίου του 1995 ψηφίστηκε η εκμάθηση και η εκπαίδευση στις γλώσσες και η διδασκαλία επιπλέον δυο (2) γλωσσών εκτός της πρώτης. Ενώ στο ψήφισμα στις 17 Δεκεμβρίου 1997 ορίστηκε ότι η εκμάθηση έπρεπε να ξεκινήσει σε νεαρή ηλικία και να προωθεί την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας. Το 2001 ορίστηκε ως έτος Ευρωπαϊκών Γλωσσών και το 2002 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στην Βαρκελώνη εξέδωσε ψήφισμα για την εκμάθηση δυο (2) ακόμη γλωσσών από την πρώιμη ηλικία. Επίσης, το 2006 αποτέλεσε καθοριστική χρονιά για την πολυγλωσσία, διότι ακολουθήθηκαν νέες πρακτικές, οι οποίες λάμβαναν υπόψη τους την πολυμορφία των γλωσσών, τις μειονοτικές γλώσσες, την διδασκαλία ξένων γλωσσών στο πρόγραμμα σπουδών και εστίαζαν στον τρόπο που διεξάγεται και πιστοποιείται μια γλώσσα. Ωστόσο μια απόφαση ανακοίνωσε το Συμβούλιο της Ευρώπης το 2008, όπου αποτέλεσε το έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου, έγινε προώθηση της πολυγλωσσίας μέσω της συνεργασίας μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών και εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το 2013 αποφασίστηκε ψήφισμα από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για την προστασία των μειονοτικών γλωσσών της Ευρώπης. Το 2014 πραγματοποιήθηκε

Συμβούλιο σχετικά με την πολυγλωσσία και την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων. Τέλος, πλησιάζουμε στο 2018 όπου συστάθηκε Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στα κράτη-μέλη, που αφορούσε την εκπαίδευση των παιδιών σε διαφορετική γλώσσα από την μητρική τους και την αφύπνιση των εκπαιδευτικών και γενικότερα όλου του σχολείου σχετικά με γλωσσικά ζητήματα (Σελλά, 2021).

### **1.5 Μειονεκτήματα της πολυγλωσσίας**

Αρχικά, η πολυγλωσσία είχε αρνητικό αντίκτυπο στην επιστημονική κοινότητα, καθώς υπερίσχυε η μονογλωσσία και πολλοί ερευνητές τον 20<sup>ο</sup> αιώνα υποστήριζαν, ότι η πολυγλωσσία επηρεάζει αρνητικά την νοημοσύνη των ατόμων. Αυτό συνέβαινε, διότι υπερίσχυε η άποψη ότι στα δίγλωσσα άτομα, οι γλώσσες καταλαμβάνουν δυο χώρους του εγκεφάλου σε αντίθεση με το μονόγλωσσο άτομο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011), γεγονός που υποτίθεται προκαλούσε σύγχυση και μπερδέματα μεταξύ των γλωσσών στους μαθητές. Η θεωρία αυτή βέβαια, απορρίπτεται στην συνέχεια από τον ίδιο τον Baker (1993), ο οποίος στρέφεται στα θετικά της πολυγλωσσίας και επισημαίνει ότι ο εγκεφαλικός χώρος που καταλαμβάνει μια γλώσσα δεν είναι περιορισμένος, αλλά ικανός να συμπεριλάβει αρκετές γλώσσες. Στην συνέχεια, αφορμώμενος από αυτό ο Commins (1980), εισήγαγε το «μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας», όπου η καθεμία γλώσσα καταλαμβάνει τον δικό της χώρο και αναπτύσσεται ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Αυτό το μοντέλο όμως απορρίφθηκε από πολλούς μελετητές. Έπειτα, ο ίδιος ο Commins (1980,1981) υποστήριξε το μοντέλο «Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας», το οποίο αναφέρει ότι οι γλώσσες αναπτύσσονται ξεχωριστά η μια από την άλλη, αλλά έχουν κοινά σημεία όπως γλωσσικές, γνωσιακές και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα κοινά αυτά σημεία είναι αλληλένδετα στις δυο γλώσσες και μπορεί να είναι επωφελείς για την ανάπτυξη των δυο γλωσσών και την σχολική επιτυχία του μαθητή (Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Πέρα από όσα έχουμε αναφέρει, κυριαρχεί η άποψη ότι η πολυγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο που εμφανίστηκε εξαιτίας της δύσκολης οικονομικής κατάστασης, των μεταναστευτικών ρευμάτων, των περιθωριοποιημένων ομάδων και των μεικτών γάμων, διαιώνιζοντας με αυτό τον τρόπο διάφορες προκαταλήψεις και αντιλήψεις που συχνά στιγματίζουν τους ομιλητές και προκαταβάλουν τους

εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Μια αντίληψη ισχυρά διαδεδομένη, είναι αυτή της μονογλωσσίας, η οποία αντιμετωπίζεται ως καθολικά αποδεκτή άποψη και οποιαδήποτε άλλη γλώσσα αποτελεί κίνδυνο προς την "κυρίαρχη". Η αντίληψη αυτή ενισχύει την πεποίθηση ότι ο εγκέφαλος των νεαρών παιδιών είναι ικανός να διαχειριστεί μια γλώσσα (Γρίβα & Στάμου, 2018).

Όπως, έχουμε ήδη αναφέρει, η πολυγλωσσία υποστηριζόταν ότι προκαλούσε σύγχυση και γλωσσικό μπέρδεμα στα παιδιά. Γι' αυτό πολλοί ερευνητές υποστήριζαν ότι η πολυγλωσσία μπορεί να επηρεάσει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και ότι συχνά συνδέεται με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση με την αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις σχολικές επιδόσεις. Ακόμα, κάποιιοι την συγχέουν με το χαμηλό επίπεδο ευφυΐας και πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως ο τραυλισμός, παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα πολύγλωσσα άτομα από ότι στα μονόγλωσσα. Παρατηρείται ότι μέχρι το 1960, οι ερευνητές ερευνούσαν τις αρνητικές πτυχές της πολυγλωσσίας σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο, προωθώντας τεστ ευφυΐας σε πολύγλωσσα και μονόγλωσσα άτομα και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα. Ενώ, αρκετές από τις έρευνες διαπίστωσαν ουδέτερα αποτελέσματα στις δυο ομάδες. Δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους σε λεξιλογικό, συντακτικό και γραμματικό επίπεδο(Γρίβα & Στάμου, 2018).

Οι έρευνες που επεκτάθηκαν στα μειονεκτήματα της πολυγλωσσίας άρχισαν το 1920 μέχρι και το 1960 και μερικοί από τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτό ήταν ο Saer (1923) και ο Smith (1923). Τα αποτελέσματα των ερευνών επικεντρώνονται στα σημεία που ήδη έχουμε αναφέρει παραπάνω. Αρκετοί από τους ερευνητές εστίασαν στο γεγονός, ότι τα πολύγλωσσα άτομα στις έρευνες τους παρουσίασαν δυσκολίες στην ομιλία και στη γραφή και έκαναν περισσότερα λάθη στην ορθογραφία. Παρ' όλα αυτά, κατά γενική ομολογία παρατηρήθηκε περιορισμένο λεξιλόγιο (Γρίβα & Στάμου, 2018).

## **1.6 Πλεονεκτήματα της πολυγλωσσίας**

Σε αντίθεση με ότι παραθέσαμε πιο πάνω, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν πιο πρόσφατα έχουν αναδείξει την θετική πλευρά της πολυγλωσσίας, όπου ωφελεί

τόσο το ίδιο το άτομο όσο και την κοινωνία. Από τη μια η επιστημονική κοινότητα άρχισε να συνειδητοποιεί ότι η πολυγλωσσία δεν αποτελεί απειλή, αλλά από την άλλη είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο που μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες τόσο στον άνθρωπο όσο και στην κοινωνία. Αρχικά, φαίνεται να είναι αποτελεσματική σε επικοινωνιακό επίπεδο, διότι για τα άτομα που γνωρίζουν πολλές γλώσσες είναι πιο εύκολο να κοινωνικοποιηθούν και να διευρύνουν τις επαφές τους. Ακόμα, γνωρίζοντας την μητρική τους γλώσσα, κρατούν επαφή με τους συγγενείς τους και είναι σε θέση να μεταδώσουν τον πολιτισμό της χώρας τους και στα παιδιά τους ( Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Έπειτα, σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο η κατάκτηση περισσότερων από μια γλώσσες προστίθεται ως πλεονέκτημα για το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου και μπορεί να του χαρίσει περισσότερες ευκαιρίες και σε επαγγελματικό (Σταμούλη & Κάντζου, 2014). Για παράδειγμα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Grin, Sfreddo και Vaillancourt (2010), στον εργασιακό χώρο παρατήρησαν ότι οι εργοδότες επιλέγουν και εκτιμούν περισσότερο τους πολυγλωσσους εργαζόμενους, ενώ ακόμα διαπιστώθηκε ότι ο μισθός τους ήταν μεγαλύτερος από ένα μονόγλωσσο υπάλληλο (Dewaele, 2015). Έτσι, προκύπτει ότι τα πολυγλωσσα άτομα έχουν άνεση στην επικοινωνία και καλύτερες οικονομικές αποδοχές. Συμπερασματικά, σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο τα άτομα αυτά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης ( Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Ακόμα, σε πολιτισμικό επίπεδο τα άτομα αυτά είναι σε θέση να γνωρίσουν τον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα των άλλων γλωσσών που κατέχουν, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες εμπειρίες από ένα μονόγλωσσο άτομο. Μάλιστα, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, λόγω των πολιτισμικών ερεθισμάτων που έχουν λάβει και έτσι μπορούν να κρίνουν από διαφορετικές οπτικές τα πράγματα και τα άτομα που συναναστρέφονται. Τέλος, τείνουν να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την διαφορετικότητα (π.χ σε πολιτισμικό, φυλετικό, γλωσσικό επίπεδο) ( Σταμούλη & Κάντζου, 2014).

Όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο, τα οφέλη στα παιδιά είναι ακόμα μεγαλύτερα, καθότι συμβάλλει στην ανάπτυξη όλων των γλωσσών που γνωρίζουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, έχοντας μεγαλύτερη ευκολία στην επεξεργασία της γλώσσας και εξοικειώνονται με τις γλωσσικές μορφές και τις λειτουργίες τους. Έτσι,

τα πολύγλωσσα άτομα, αναπτύσσουν μεταγλωσσική επίγνωση, όπου προϋποθέτει κριτική σκέψη και ικανότητες. «Η μεταγλωσσική επίγνωση σχετίζεται με κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό), το οποίο προσδιορίζει τη μονάδα ή τις μονάδες ανάλυσης ( φώνημα, μόρφημα, λέξη, φράση, πρόταση, περίοδος, κείμενο). Ακόμα, τα παιδιά αυτά αποκτούν στρατηγικές ικανότητες, οι οποίες έχουν να κάνουν με τις δεξιότητες που αναπτύσσουν για την νοηματοδότηση και κατασκευή γραπτού και προφορικού λόγου. Με λίγα λόγια, σύμφωνα με τον Bialystok (1992,2002β), η συγκεκριμένη ικανότητα, αναφέρεται στις στρατηγικές που αναπτύσσουν τα άτομα κατά την εκμάθηση της γλώσσας, που τους επιτρέπει να διαχωρίζουν και να αναλύουν συγκεκριμένα δεδομένα από το πλήθος που διατίθενται( Γρίβα & Στάμου, 2018). Συμπληρωματικά, σε γνωστικό επίπεδο τα οφέλη είναι πολλά, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι η πολυγλωσσία βελτιώνει της γνωστικές ικανότητες και μπορεί να φανεί ιδιαίτερα βοηθητική και σε άτομα με διαταραχές. Αναφορικά, αυτό συμβαίνει βάση μελετών γιατί ενισχύει τις εκτελεστικές λειτουργίες του ατόμου, που σχετίζονται με την εναλλαγή, την αναστολή και την εργαζόμενη μνήμη που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση και την πραγματοποίηση των στόχων (Μαρτζούκου, 2022).

## **2. Πολυγλωσσία στην εκπαίδευση: Περίπτωση των Αλβανών και Αλβανίδων μαθητών**

### **2.1 Μεταναστευτικές γλώσσες**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στην πολυγλωσσία γενικά και διαπιστώσαμε ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, γίνεται μια διάκριση σε «κατατεθειμένη διγλωσσία» και στην «μη κατατεθειμένη διγλωσσία». Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την δεύτερη περίπτωση, της «μη κατατεθειμένης διγλωσσίας» και πως η πολυγλωσσία παρουσιάζεται και αντιμετωπίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, από την οπτική των Αλβανικής καταγωγής μαθητών/τριών (Σελλά, 2022).

Ειδικότερα, η «μη κατατεθειμένη διγλωσσία» αναφέρεται στις γλώσσες των μεταναστών που κατέφθασαν στη χώρα από διάφορα σημεία του κόσμου και φέρουν μαζί τους την μητρική τους γλώσσα. Ως μετανάστες ορίζονται τα άτομα που επιλέγουν να φύγουν από την χώρα τους, όχι γιατί βρίσκονται σε κάποιο κίνδυνο, αλλά για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους και τις περισσότερες φορές για οικονομικούς λόγους. Είτε για να εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες (εκπαίδευση, υγεία, εργασία), είτε επιχειρούν την επανένωση με κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο που έχει μεταναστεύσει ήδη. Στην περίπτωση που επιθυμούν να επιστρέψουν και πάλι στην χώρα τους, είναι ελεύθεροι να γυρίσουν, χωρίς η κυβέρνηση να τους επιβάλλει κάποιο περιορισμό (Edwards, 2016).

Η έλευση των μεταναστών φαίνεται να προβληματίσε αρκετά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς μεγάλο ποσοστό των παιδιών τους άρχισαν να φοιτούν στα σχολεία της χώρας. Γι' αυτόν το λόγο ενεργό ρολό άρχισε να λαμβάνει η δια/πολυπολιτισμική εκπαίδευση, διότι επικρατούσε σύγχυση σχετικά με την ένταξη τους στα σχολεία. Παρά το μεγάλο αριθμό εισροής των μεταναστών τα σχολεία δεν ήταν εφικτό να χαρακτηριστούν ως «διαπολιτισμικά», γιατί ο αριθμός των αλλοδαπών δεν ξεπερνούσε το 65% που ήταν απαραίτητο για να συμβεί αυτό. Όλοι (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, οργανισμοί και φορείς) ανησυχούν για την εκπαίδευση τους, ενώ παράλληλα ο νόμος 2413 του 1996, δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν την



κατάσταση στα χέρια τους και να εφαρμόζουν πρακτικές για την βελτίωση της ένταξης τους στα σχολεία. Τέλος, η μετανάστευση του 1990 προς την χώρα μας επέφερε τεράστιες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που άλλαξαν τα δεδομένα της Ελληνικής πραγματικότητας έως και σήμερα (Σελλά, 2022).

## **2.2 Στατιστικά δεδομένα μεταναστών στην Ελλάδα**

Η Ελλάδα αποτελούσε πάντα μια χώρα με έντονη μεταναστευτική κίνηση, ειδικότερα τον 20<sup>ο</sup> αιώνα που αποτέλεσε χώρα υποδοχής για πολλούς μετανάστες, αλλά και ίδια απέστειλε προσφυγές και μετανάστες στο εξωτερικό λόγω της δυσχερούς κατάστασης που επικρατούσε.

Ιδιαίτερα σημαντική χρονική περίοδος αποτέλεσε για την χώρα η δεκαετία του 1990, λόγω της γεωγραφικής της θέσης και της οικονομικής της σταθερότητας εκείνη την περίοδο, όπου και αποτέλεσε ελκυστικό προορισμό για αρκετούς πληθυσμούς. Σήμερα εξακολουθεί να αποτελεί μια χώρα υποδοχής μεγάλων μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων, σύμφωνα με τα δεδομένα της Eurostar προσμετρούνται έξι (6) μετανάστες ανά 1.000 κάτοικους, ενώ σημειώθηκε και κάποια μείωση στο μεταναστευτικό πληθυσμό της χώρας το 2022 σε σύγκριση με το 2021 (Eurostat: Έξι μετανάστες ανά 1.000 κατοίκους στην Ελλάδα το 2021, 2023).

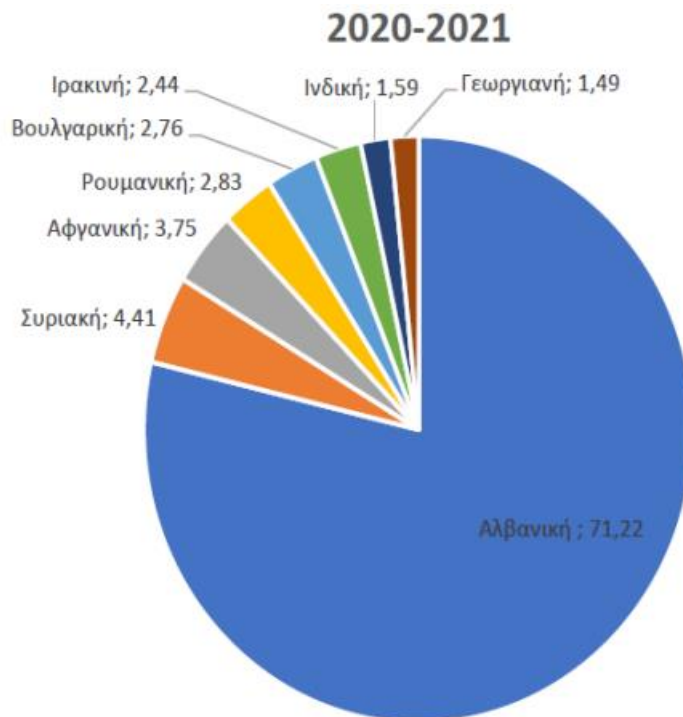
Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ από την απογραφή του 2021 τα οποία αναμένονται να οριστικοποιηθούν, συνεπάγεται ότι 9.904.286 άτομα φέρουν ελληνική υπηκοότητα, 199.121 άτομα έχουν υπηκοότητα διαφορετικών χωρών της Ε.Ε, 530.244 έχουν λοιπών χωρών της Ε.Ε. Ενώ, 175.930 άτομα καταγράφηκαν να έχουν υπηκοότητα από χώρες της Ασίας, Αφρικής, Καραϊβικής, Ωκεάνιας και Νοτιάς, Κεντρικής και Βορείας Αμερικής. Ακόμη, 6.705 άνθρωποι καταμερίζονται σε χωρίς ή ακαθόριστη υπηκοότητα. Με βάση την απογραφή του 2011, το ποσοστά των αλλοδαπών που σημειώθηκαν ήταν τα εξής: το 8,3% βουλγαρική, 5,1% ρουμανική, το 3,7% πακιστανική, το 3% γεωργιανή, το 1,9% ουκρανική, το 1,7% αγγλική (ΗΒ), το 1,7% κυπριακή, το 1,6% πολωνική, το 1,5% ρωσική, το 1,2%, ινδική, το 1,2%, μαγκαλντεσιανή, το 1,2% γερμανική, 1,1% αιγυπτιακή, το 1,1% молδαβική, και το 1,1% φιλιππινέζικη. Σημαντικό να τονίσουμε

ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών στην Ελλάδα με τεράστια διαφορά από τις άλλες εθνικότητες, είναι τα άτομα αλβανικής καταγωγής, όπου αγγίζουν το 52,7% στην απογραφή του 2011 (Σελλά, 2022). Το ποσοστό αυτό εξακολουθεί έως και σήμερα να παραμένει μεγάλο, καθώς σύμφωνα με το Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου το Φεβρουάριο του 2023, καταγράφηκαν 748.709 νόμιμοι μετανάστες , όπου 463.177 ήταν πολίτες τρίτων χωρών. Οι 277.730 (με ποσοστό 60,0%) ήταν Αλβανοί πολίτες με ισχύουσες άδειες διαμονής

Φυσικό επακόλουθο είναι και η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών που εισέρχονται στα ελληνικά σχολεία. Δηλαδή, τα τελευταία χρόνια μετά το 2011 τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών κυμαίνονται ως εξής: το 2011-12 καταγράφηκαν 80.000 μαθητές, το 2016-17 μόλις 50.626 μαθητές, ενώ 2017-18 μειώθηκαν στους 23.900 μαθητές και το 2020-21 ακολούθησε και πάλι άνοδος στους 33.440 μαθητές με τα μεγαλύτερα ποσοστά να συγκεντρώνονται στην περιφέρεια Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας. Επιπροσθέτως, το 2020-21 οι χώρες προέλευσης των μαθητών ήταν: με φθίνουσα σειρά κατά ποσοστό 71,22% αλβανικής καταγωγής, 4,41% συριακής, 3,75% αφγανικής, 2,83% ρουμάνικης, 2,76% βουλγαρική και φυσικά και άλλες που καταλάμβαναν μικρότερα ποσοστά. Τέλος, παρατηρούμε για ακόμα μια φορά ότι ο αλβανικός πληθυσμός αποτελεί και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό (Σελλά, 2021)

Κορυφαίες 10 εθνικότητες των πολιτών τρίτων χωρών με ισχύουσες άδειες διαμονής			
1	ΑΛΒΑΝΙΑ	277.730	60,0%
2	ΚΙΝΑ	23.306	5,0%
3	ΓΕΩΡΓΙΑ	19.783	4,3%
4	ΠΑΚΙΣΤΑΝ	18.057	3,9%
5	ΡΩΣΙΑ	15.053	3,2%
6	ΟΥΚΡΑΝΙΑ	14.278	3,1%
7	ΑΙΓΥΠΤΟΣ	10.669	2,3%
8	ΙΝΔΙΑ	9.801	2,1%
9	ΜΠΑΝΓΚΛΑΝΤΕΣ	9.262	2,0%
10	ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ	8.282	1,8%
	Άλλες Ιθαγενείες	56.956	12,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	463.177	100,0%

Πίνακας 1. Ισχύουσες άδειες διαμονής πολιτών τρίτων χωρών, Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, Φεβρουάριος, 2023.



Πίνακας 2. Καταμερισμός των αλλοδαπών μαθητών κατά την σχολική περίοδο 2020-2021 ως προς τις χώρες καταγωγής. Σελλά, 2021. *Η σημασία της πολυγλωσσίας σήμερα στον κόσμο, στην Ευρώπη, στην Ελλάδα.*

### 2.3 Αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα

Η έντονη μετανάστευση των Αλβανών προς την Ελλάδα ξεκίνησε μετά το 1990 και συγκεκριμένα μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος υπό την ηγεσία του Ενβέρ Χότζα. Η Αλβανία για αρκετά χρόνια, λόγω του πολιτεύματος της, έμεινε αποκλεισμένη και ακολούθησε μια αργή ανάπτυξη σε σχέση με τα διεθνή δεδομένα. Αποτελούσε ένα κράτος αποκλεισμένο και περιθωριοποιημένο από την δυτική πραγματικότητα και ο λαός του δεν γνώριζε τι συνέβαινε έξω από τα σύνορα του. Εξάλλου, διωκόταν ποινικά η μετακίνηση των πληθυσμών προς άλλες κατευθύνσεις, ενώ τιμωρούταν με φυλάκιση ή ακόμα και με θάνατο. Η μετανάστευση του αλβανικού πληθυσμού χωρίζεται σε τρεις περιόδους. Αρχικά, η πρώτη

μετακίνηση σημειώνεται το 1990 με 1993, όπου μοιάζουν περισσότερο με « μαζικές εξόδους από την χώρα», και οι κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν σε αυτό το φαινόμενο ήταν οι άθλιες συνθήκες ζωής του πληθυσμού. Αυτό σήμαινε, ότι επικρατούσε μια δυσάρεστη κατάσταση, που συνοδευόταν από κακή οικονομία, αδυναμία εύρεσης εργασίας και αντίξοες συνθήκες στο υγειονομικό σύστημα της χώρας κ.α. Γενικότερα, επικρατούσε μια ανασφαλής κατάσταση που με δυσκολία μπορούσε να προσφέρει σιγουριά και ευκαιρίες στο λαό της. Με βάση τα λεγόμενα του Barjaba (2014), οι μετανάστες επιδίωκαν από την χώρα υποδοχής καλύτερες συνθήκες διαβίωσης σε πολιτισμικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο και πολλές φορές απλά επιθυμούσαν να προσελκύσουν συγγενικά πρόσωπα (Μιχαήλ,2014).

Στην συνέχεια, το 1993 έως το 1996, παρατηρείται μια κάμψη της μετανάστευσης, όπου ξανά επιδεινώνεται το 1997, καθώς η κατάσταση στην Αλβανία παρέμενε ίδια. Ιδιαίτερα σημαντικό να διευκρινιστεί, ότι η Ελλάδα δεν ήταν εξαρχής η πρώτη επιλογή των μεταναστών μετά την απελευθέρωση των συνόρων, αλλά αποτελούσε προσωρινή λύση για την εξασφάλιση ενός πρώτου κεφαλαίου. Όμως, λόγω της γεωγραφικής της θέσης ήταν ευκολότερη η πρόσβαση σε αυτή. Ο τελικός προορισμός τους θα ήταν η Ιταλία, έπειτα όμως η Ελλάδα έγινε η μόνιμη κατοικία για αρκετές οικογένειες. Σοκαριστικό, είναι το μεγάλο ποσοστό των Αλβανών που το ένα τέταρτο (1/4) αναζήτησε νέο προορισμό για την μόνιμη εγκατάσταση του, αφού η χώρα τους δεν ήταν σε θέση να καλύψει τις ανάγκες τους (Μιχαήλ,2014).

Η τρίτη και τελευταία περίοδος σημειώνεται το 2010, όπου η πρόσβαση στην χώρα είχε γίνει ευκολότερη, αλλά συγχρόνως υπήρχε μια συνεχομένη μετακίνηση στις δυο χώρες, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που βίωνε η Ελλάδα. Έτσι, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην την κάνει τόσο ελκυστική για μόνιμη εγκατάσταση, αλλά ως έναν προσωρινό προορισμό για εργασία σε εποχιακά επαγγέλματα (π,χ αγροτικά επαγγέλματα, τουρισμό) (Μιχαήλ,2014).

Με βάση έρευνα από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) (2003) έδειξε ότι οι Έλληνες εκδηλώνουν μια αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες, πράγμα που οφείλεται στις εθνικιστικές και εθνοκεντρικές απόψεις που επικρατούν στην χώρα (Castles, 2004). Ως επακόλουθο αυτού δημιουργήθηκαν στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία οι μετανάστες έπρεπε να διαχειριστούν. Έτσι, αυτό επέφερε

από τους ίδιους την υιοθέτηση στρατηγικών σε ιδιωτικό και δημόσιο επίπεδο, με σκοπό να καταφέρουν την ομαλή ενσωμάτωση και την αποδοχή στην χώρα υποδοχής. Από την μια, σε ιδιωτικό επίπεδο προσπάθησαν να αποβάλουν τις παραδοσιακές αξίες τους και να ενισχύσουν τον ρόλο των γυναικών, όπου σε πολλές περιπτώσεις οι γυναίκες ήταν που διατηρούσαν μια οικονομική σταθερότητα στο σπίτι. Από την άλλη, σε δημόσιο επίπεδο, ακολουθήσαν τη στρατηγική του αναπροσδιορισμού της ταυτότητας τους μέσα από την αλλαγή ονόματος, θρησκείας και γλώσσας. Στόχος αυτών των στρατηγικών ήταν η επίτευξη της γρήγορης ενσωμάτωσης και κοινωνικής αποδοχής στην χώρα υποδοχής και η αποφυγή της περιθωριοποίησης τους. Τέλος, να διευκρινίσουμε ότι ως δεύτερη γενιά μεταναστών αναφερόμαστε στα παιδιά που είτε γεννήθηκαν στην χώρα που μετανάστευσαν οι γονείς τους, είτε στα παιδιά που έφτασαν στην χώρα μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών (Μιχαήλ, 2014).

#### **2.4 Η πολυγλωσσία στην εκπαίδευση**

Από τα στοιχεία που ήδη έχουμε συγκεντρώσει παρατηρούμε, ότι τα ποσοστά των μεταναστών στην Ελλάδα είναι μεγάλα γεγονός που επιβεβαιώνει και η καταγραφή που έγινε από ΥΠΑΙΘ για το έτος 2010-11, όπου σημειώθηκαν τριάντα τρεις (33) από τις πιο διαδεδομένες μητρικές γλώσσες από τα σχολεία για εκείνο το έτος (Σέλλα & Γρίβα, 2020). Ταυτόχρονα, όπως διαπιστώσαμε και από την προηγούμενη ενότητα, ένα σημαντικό κίνητρο για τους Αλβανούς μετανάστες ήταν η εξασφάλιση ενός καλού μορφωτικού επιπέδου για τα παιδιά τους, με σκοπό να μπορούν να ανταπεξέλθουν τον ανταγωνισμό και να καταλάβουν μια αξιοπρεπή θέση στην αγορά εργασίας (Μιχαήλ, 2014). Συνεπάγεται λοιπόν, ότι μετά την έλευση των μεταναστευτικών ρευμάτων στα σχολεία της χώρας, αρχίσαν να φοιτούν πολλοί μετανάστες μαθητές, δημιουργώντας έτσι πολυπολιτισμικές τάξεις, με κάθε μαθητή να φέρει την δική του πολιτισμική ταυτότητα, στην οποία συγκαταλέγεται και η γλώσσα.

Αυτό που συμβαίνει λοιπόν στην εκπαίδευση είναι ότι εστιάζει στην διδασκαλία της εθνικής γλώσσας με τέτοιο τρόπο που αντιμετωπίζεται ως απόλυτη εκδοχή του λόγου, αδιαφορώντας για τις υπόλοιπες γλώσσες που τυχόν φέρουν οι μαθητές τους. Περιθωριοποιεί με αυτόν τον τρόπο το πολιτιστικό υπόβαθρο των

μαθητών τους και εστιάζει στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη εκμάθηση της κοινά αποδέκτης γλώσσας της χώρας υποδοχής, με απώτερο σκοπό την επίτευξη σχολικής επιτυχίας. Πιο αναλυτικά, το σχολείο θα έπρεπε να προωθεί την ελεύθερη έκφρασή και να ενισχύει την διαφορετικότητα στο τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας των μαθητών του. Εντούτοις, κάθε τρόπος έκφρασης και γραφής διαφορετικός, αναγνωρίζεται ως εσφαλμένος, προωθώντας την μονογλωσσία και την μοναδικότητα της γλώσσας. Πολλές φορές αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία γλωσσικών προκαταλήψεων όπου επηρεάζουν τους πολύγλωσσους μαθητές και είναι ικανές να τους ωθήσουν σε σχολική αποτυχία (Δρεμέτσικα, 2019).

Γενικότερα, η διγλωσσία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν εφαρμόζεται, με την έννοια της εκμάθησης και της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών, εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της Θράκης, όπου διαδραματίζονται προγράμματα στα ελληνικά και τα τούρκικα. Μια ακόμα τέτοια περίπτωση είναι και το 132<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Γκράβας, όπου το 80% του σχολείου απαρτίζεται από αλλόγλωσσα παιδιά. Στο σχολείο συμπεριλαμβάνονται τμήματα ένταξης και διδάσκεται η μητρική γλώσσα όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στους γονείς τους. Με αυτό τον τρόπο κρίνεται ότι οι μαθητές είναι σε θέση να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην διδασκαλία της ελληνικής. Το σχολείο ακολουθεί ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο, που υποστηρίζεται διαρκώς από δράσης και εκπαιδευτικό υλικό. Βέβαια, η ύπαρξη ενός τέτοιου χώρου, δημιούργησε αντιδράσεις, με αποτέλεσμα το 2007 η εκπαιδευτικός και διευθύντρια του σχολείου, μετά από μήνυση που δέχτηκε απομακρύνθηκε από τα καθήκοντα της (Αλιπράντη, 2016). Εκτός των προαναφερθέντων, υπάρχουν και οι περιπτώσεις μερικών ιδιωτικών διγλωσσών σχολείων. Παρά το γεγονός ότι έχει θεσμοθετηθεί νόμος Ν 2413/1996 που υποστηρίζει την «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» δεν εφαρμόστηκε στην πράξη. Με αυτό τον τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας "γύρισε την πλάτη της" στο μεταναστευτικό πληθυσμό, αδιαφορώντας και απαιτώντας από αυτούς την ενσωμάτωση τους στο ήδη υπάρχον σύστημα και εξαναγκάζοντας τους να αφομοιωθούν σε αυτό. Κάθε ενέργεια που έγινε μετά την θεσμοθέτηση του νόμου για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως η έναρξη λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής και η λειτουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων, αμφισβητήθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητα τους σχετικά με την επιτυχή ενσωμάτωση των μεταναστών. Παράλληλα, πολλοί ισχυρίστηκαν ότι

αποτελέσαν επιφανειακές ενέργειες, με σκοπό την γρήγορη ένταξη των πληθυσμών, καθώς διάφοροι ειδικοί την χαρακτήρισαν και ως «λύση ανάγκης» (Σακελλαροπούλου, 2007).

Παρόλα αυτά, οι Τάξεις Υποδοχής φαίνεται να είναι μια λειτουργική λύση σε ένα πρώτο στάδιο, διότι αποδείχτηκαν αποτελεσματικές. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι πέρα από την λειτουργία περισσότερων Τάξεων Υποδοχής, να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα σπουδών με μακροπρόθεσμες προοπτικές και με τέτοιο τρόπο που να στοχεύει στην βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και λιγότερο στην γλωσσική επάρκεια (Σακελλαροπούλου, 2007)

Το σχολείο παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες και απαιτεί τις ίδιες επιδόσεις από όλους τους μαθητές του, χωρίς να λαμβάνει υπόψιν του το υπόβαθρο (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό) και τις δυνατότητες των μαθητών, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε σχολική αποτυχία και να έχουμε σχολική διαρροή. Ειδικότερα, το φαινόμενο αυτό είναι πιο συχνό στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, όπου έρχονται αντιμέτωποι με μεγαλύτερες δυσκολίες από έναν Έλληνα μαθητή. Καλούνται αφενός να εκπαιδευτούν και να διαχειριστούν δυο ή περισσότερες γλώσσες, να επιτύχουν την κοινωνική αποδοχή και ένταξη των ίδιων στο σχολικό περιβάλλον και αφετέρου των γονιών τους στο κοινωνικό σύνολο και να αντιμετωπίσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που αναπαράγονται λόγω της καταγωγής τους. Για την εξάλειψη αυτών των φαινομένων και την αποφυγή της περιθωριοποίησης των μαθητών, καθοριστικό ρόλο έχει η στάση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Σακελλαροπούλου, 2007).

Επιπρόσθετα, από την στιγμή που συζητάτε η ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπιστούν κάποια πρακτικά ζητήματα. Όπως είναι από την μια η εφαρμογή πρακτικών σχεδιασμών και η επιλογή ενός προγράμματος σπουδών που θα προωθεί την ανομοιογένεια και την διαφορετικότητα και «θα εξισορροπηθούν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεσμική απόφαση, να αναγνωρίζονται επίσημα στο σχολείο συλλογικές ταυτότητες και να δημιουργείται ενιαία εθνική συνείδηση σε όλους τους μαθητές μέσω μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως π.χ. η ιστορία» (Κοιλιάρη, 2015). Από την άλλη, η πολυγλωσσία είναι αντίθετη με την εφαρμογή του μονόγλωσσου μοντέλου όπου επικρατεί και η μη διδασκαλία των πρώτων γλωσσών

των μεταναστών, άλλα ταυτόχρονα εξυπακούεται η διδασκαλία μιας διεθνούς αναγνωρισμένης γλώσσας (Κοιλιάρη, 2015).

Αυτό όμως που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι ότι η κυβερνητική πολιτική στοχεύει στην αφομοίωση του μεταναστευτικού πληθυσμού, οπότε στο ίδιο μοτίβο κινείται και η εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, η γλώσσα των μεταναστών συχνά αντιμετωπίζεται ως επικίνδυνη, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πολιτική να στοχεύει αποκλειστικά στη διδασκαλία της εθνικής γλώσσας. Παρομοίως, ο Αρχάκης (2021), αναφέρεται στον ελληνικό εθνικό λόγο, όπου κινείται προς την επικράτηση ενός μονόγλωσσου και μονοπολιτισμικού μοντέλου. Παρά το γεγονός των συγκρούσεων μεταξύ της καθαρεύουσας και της δημοτικής, επικρατούσε η στάση της ομογενοποίησης της εθνικής γλώσσας και της αποφυγής συνύπαρξης με άλλες. Η άποψη αυτή εδραιώθηκε τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην κοινωνία. Έτσι, η εκμάθηση των γλωσσών των μεταναστών γίνεται είτε «σε ενδοκοινοτική χρήση (vernacularization)», όπου η διδασκαλία αναλαμβάνεται από την κοινότητα τους (γλωσσικός πλουραλισμός), είτε μέσα από διαπραγμάτευση που μπορεί να εφαρμοστεί η συμπερίληψή μερικών μαθημάτων για μια ομάδα ατόμων που έχουν κοινή μητρική γλώσσα ( γλωσσικός εμπλουτισμός) (Κοιλιάρη, 2015).

Ωστόσο, αυτό που παρατηρείται να συμβαίνει είναι ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών στην μητρική τους γλώσσα αναλαμβάνεται, ως επί των πλείστων, από την ίδια την οικογένεια και σε κάποιες περιπτώσεις από την κοινότητα των μεταναστών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι αρκετά δύσκολο να εφαρμοστεί μια καθολική εκπαιδευτική πολιτική για τις μεταναστευτικές ομάδες, επειδή υπάρχουν πολλοί και διαφορετικής εθνικότητας μετανάστες και η γλώσσα της χώρας καταγωγής μπορεί να μην συνάδει με την γλώσσα της οικογένειας. Ακόμα και να γνωρίζουν κάποια διάλεκτο της χώρας καταγωγής, ακόμα δεν μπορούμε να γνωρίζουμε σε πιο βαθμό και ποιες δεξιότητες έχουν κατακτηθεί στην γλώσσα καταγωγής. Έτσι δεν πρέπει να θεωρούμε δεδομένη ως Γ1 την γλώσσα των παιδιών που γεννήθηκαν στην χώρα υποδοχής, διότι οι γονείς μπορεί να έχουν επιλέξει να μιλούν στο παιδί με την γλώσσα καταγωγής. (Κοιλιάρη, 2015).

Τέλος, όσον αφορά την σχέση μεταξύ των παιδιών στο σχολείο έρευνες έχουν αναδείξει ότι υπάρχουν θετικές και αρνητικές στάσεις απέναντι στους



αλλοδαπούς μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση, σε μια έρευνα που έγινε από τον Διαλεκτόπουλο (2009), σχετικά με την σχέση των Αλβανικής και Ελληνικής καταγωγής μαθητών και πως η μια ομάδα αντιλαμβάνεται την άλλη, τα αποτελέσματα ήταν αρκετά θετικά. Πιο αναλυτικά, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι Έλληνες μαθητές αποδέχονται και αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με τους αλβανικής καταγωγής συμμαθητές τους. Ακόμα, τους αποδέχονται ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και τους επιλέγουν για φίλους τους, ενώ δεν διαπιστώθηκαν φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης. Ο ερευνητής απέδωσε την αιτιολογία αυτών των αποτελεσμάτων στο γεγονός ότι η έρευνα έλαβε χώρα στην επαρχία, όπου αποτελεί μια κλειστή κοινωνία και λειτουργεί με την «κουλτούρα του εμείς» (Eppink, 1986), δηλαδή η ατομικότητα του καθενός αλληλεξαρτάται από την κοινωνική ομάδα και υποχρεούται να ακολουθήσει ένα προκαθορισμένο πρότυπο συμπεριφοράς (Διαλεκτόπουλος, 2009). Επιπρόσθετα, άλλες έρευνες έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα της φιλίας ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, ως σημαντικό παράγοντα καταπολέμησης της ξενοφοβίας και των στερεοτύπων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από μια μελέτη των Tormey & Gleeson (2012), όπου ισχυρίστηκαν ότι σε σχολεία που συμπεριλαμβάνονται πρακτικές προώθησης της παγκοσμιοποίησης και της πολυμορφίας, τα ποσοστά περιθωριοποίησης των αλλοδαπών μαθητών ήταν χαμηλά. Ακόμα, ο Ford (2008) και ο McLaren (2003) αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης των ομογενών με τους μετανάστες με σκοπό την καταπολέμηση των προκαταλήψεων. (Γρίβα & Στάμου, 2018).

Στη δεύτερη περίπτωση, έχουμε τις έρευνες που αναφέρονται σε αρνητικά περιστατικά ξενοφοβίας και ρατσισμού που έχουν δεχτεί μετανάστες στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές, με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον, πέφτουν συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού και αποστασιοποιούνται από τους συμμαθητές τους εξαιτίας των στερεοτύπων που ακολουθούν την καταγωγή τους. Συχνά, τα περιστατικά ξενοφοβίας και ρατσιστικών επιθέσεων απομονώνουν τους αλλοδαπούς μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία, πράγμα που συνεπάγεται με την αδυναμία να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους. Ακόμα μπορεί να οδηγήσουν και στην εγκατάλειψη του σχολείου. Να τονίσουμε, ότι η πλειοψηφία των ερευνών καταλήγει στο ότι οι γηγενείς μαθητές απορρίπτουν τους πολύγλωσσους συμμαθητές τους και ότι οι σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους είναι

επιφανειακές. Μελέτη που έγινε σε γυμνάσιο της Αττικής (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004) ανέδειξε ότι, οι γηγενείς μαθητές απομονώνουν τους πολύγλωσσους συμμαθητές τους, καθότι δυσκολεύονται στην επικοινωνία μεταξύ τους και δεν έχουν κοινά σημεία επαφής. Τέλος, σε άλλες περιπτώσεις έχει ειπωθεί η ξενόφοβη άποψη ότι οι μετανάστες ευθύνονται για την αύξηση της παραβατικότητας. (Γρίβα & Στάμου, 2018).

## **2.5 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών**

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, γιατί έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε πως κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητά, άλλα παράλληλα ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για την εκπαιδευτική διαδικασία και οι απόψεις και οι στάσεις τους μπορούν να την επηρεάσουν άμεσα. Μέσα από την διαδικασία αυτή, αναδύονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν και πως αυτές μπορούν να εδραιωθούν μέσα από τις εκπαιδευτικές εφαρμογές και να χαρίσουν μια δυσάρεστη εμπειρία στους πολύγλωσσους μαθητές (Γρίβα & Στάμου, 2014). Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό και ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Merton, 1949), όπου ορίζεται ως «μια πρόβλεψη που άμεσα ή έμμεσα προκαλεί η ίδια την πραγμάτωσή της, λόγω θετικής ανάδρασης μεταξύ πεποίθησης και συμπεριφοράς». Μερικές από τις απόψεις τους που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους μαθητές είναι, ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην πρώτη γνωριμία σε γλωσσικά στοιχεία των μαθητών τους και με βάση αυτές τις εντυπώσεις δημιουργούν προσδοκίες και προκαταβάλλονται σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών, εντείνοντας την αρνητική συμπεριφορά τους (Δρεμέτσικα, 2019).

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αυτό που παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς είναι, ότι έχουν μια αδιάφορη και αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στην διγλωσσία των μαθητών τους. Οι ίδιοι δικαιολογούν αυτή τους την

συμπεριφορά, χαρακτηρίζοντας την ως «ουδέτερη», ενώ ακόμα φαίνεται να είναι καθησυχασμένη στο μονόγλωσσο μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και φαίνεται να το αναπαράγουν με τις πρακτικές τους. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι η πολυγλωσσία αποτελεί πρόβλημα και δυσκολεύει τις γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο, άλλα ακόμα δημιουργεί δυσκολίες και στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας στο σπίτι. Μέσω αυτού, θεωρούν ότι η εκμάθηση της πρέπει να περιορίζεται στο σπίτι και αποτελεί ένα θέμα που δεν αφορά την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται αυτές τις απόψεις, δεν αντιλαμβάνονται ότι με την αποστασιοποίηση τους ενισχύουν τις γλωσσικές προκαταλήψεις, την μονογλωσσία και την ιδέα της σπουδαιότητάς της εθνικής γλώσσας ως η απόλυτη και μοναδική, καταρρίπτοντας με αυτό τον τρόπο μια βασική αρχή της γλωσσολογίας, ότι καμία γλώσσα δεν είναι πιο σημαντική από κάποια άλλη (Γκαϊνταρτζή, 2018).

Το κύριο πρόβλημα εντοπίζεται στο γεγονός, ότι οι διδάσκοντες δεν είναι ευαισθητοποιημένοι με ζητήματα πολυμορφίας και πολυγλωσσίας και έτσι τους είναι δύσκολο να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές τάξεις. Καταληκτικά, αποτελεσματική για τους αλλοδαπούς μαθητές θα φανεί η συμπερίληψή πρακτικών ανάπτυξης και ανάδειξης της πολυγλωσσίας στο πρόγραμμα σπουδών (Αβραμίδου, Τσικαλάς, Καρυπίδου & Λουλά, 2012).

## **2.6 Η οπτική των γονέων των μεταναστών**

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά και τις επιδόσεις των πολύγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η στάση που εκφράζουν οι γονείς τους και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των γλωσσών. Συγκεκριμένα, η χρήση μιας γλώσσας από το παιδί και η διατήρηση της μητρικής του, σχετίζεται άμεσα με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική, όπου ορίζεται ως μια σκόπιμη προσπάθεια άσκησης μιας συγκεκριμένης γλώσσας και επιλεγμένων πρακτικών οραματισμού στα πλαίσια της οικογένειας και μεταξύ των μελών. Σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον, η

επιλογή της γλώσσας που θα επικρατεί σε οικογενειακό πλαίσιο συνδέεται άμεσα με τις πεποιθήσεις και τις ιδεολογίες των γονέων ως προς αυτή (Spolsky, 2004). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν αποδείξει ότι για να επιτευχθεί η γλωσσική διατήρηση της γλώσσας καταγωγής, τα άτομα επιλέγουν να ενημερώνονται για τις ειδήσεις σε αυτή την γλώσσα, διατηρούν επαφές με συνομιλητές και σχεδιάζουν συχνά ταξίδια προς την χώρα τους. Όμως, καμία από αυτές τις πρακτικές δεν φαίνεται αποδοτική χωρίς την γονική συμβολή, την συνεχή τριβή με την γλώσσα και την εκμάθηση βασικών στοιχείων γραμματισμού. Η επιλογή της οικογένειας για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους, φαίνεται να επηρεάζεται από ένα πλήθος κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και κυρίως από τον τρόπο που η κοινωνία την παρουσιάζει (Μαλιγκούδη, 2011).

Πρόσφατες έρευνες που έγιναν σε γονείς μεταναστών διαπιστώθηκε, ότι πολλοί γονείς αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσία ως κάτι θετικό, αναγνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρονται μέσω αυτής και έχουν παιδιά που είναι πιο ανοιχτά στην διαφορετικότητα και την πολιτισμική πολυμορφία. Κάποιοι από τους γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν σε δίγλωσσα σχολεία, με σκοπό την εξασφάλιση της πολιτισμικής κληρονομιάς και καλύτερων επαγγελματικών ευκαιριών. Φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα της κατάκτησης πολλών γλωσσών και τα οφέλη που έχει στην συναισθηματική ενίσχυση των παιδιών να γνωρίζουν τον πολιτισμό τους. Εξάλλου, είναι πρόθυμοι να την ενισχύσουν με διάφορες πρακτικές που δεν είναι πάντα αποδοτικές, αφού πολλά από τα πολύγλωσσα παιδιά θεωρούν ότι η εκμάθηση της μειονοτικής γλώσσας δεν τους είναι χρήσιμη, γιατί δεν είναι αυτή που επιλέγουν στην καθημερινότητα τους και αδυνατούν να εντοπίσουν τα οφέλη της. Έτσι, πολλές φορές τα παιδιά προσανατολίζονται στην επιλογή της γλώσσας υποδοχής. Η υπεροχή της αποδίδεται στο γεγονός ότι η πολιτεία και η εκπαίδευση αδιαφορεί για την πολυγλωσσία και έτσι οι μοναδικοί που προσπαθούν και φροντίζουν για την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής είναι το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών ( Γρίβα & Στάμου, 2018).

## **Β Μέρος- Ερευνητικό**

### **3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας**

Θεωρώντας την πολυγλωσσία ως ένα επίκαιρο ζήτημα, όπου φαίνεται να απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια επιλέξαμε να διερευνήσουμε το φαινόμενο αυτό. Η εισροή των μεταναστευτικών πληθυσμών στα σχολεία είναι μεγάλη και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι σχετικά με την διαχείριση του φαινομένου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την οπτική των Αλβανών και Αλβανίδων δεύτερης γενιάς που φοίτησαν στα σχολεία της χώρας. Πιο διεξοδικά, στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει τα βιώματα, τα συναισθήματα και την εμπειρία που είχαν τα άτομα αυτά από το χρονικό διάστημα που φοιτούσαν στο σχολείο. Θα εστιάσουμε στα συναισθήματα τους, στις δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισαν και στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που είχαν με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, θα διερευνήσουμε και τη στάση που διατηρήσε το οικογενειακό περιβάλλον απέναντι στις δυο γλώσσες (ελληνική και αλβανική). Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- α) Ποιοι οι λόγοι μετανάστευσής των γονιών τους στην Ελλάδα ;
- β) Πως βίωσαν την φοίτηση τους στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας υποδοχής;
- γ) Πως η καταγωγή τους επηρέασε την αντιμετώπιση που είχαν από τον περίγυρο τους κατά την περίοδο φοίτησης στο σχολείο;
- δ) Εάν η πολυγλωσσία επηρέασε τις επιδόσεις τους στο σχολείο και σε ποιο βαθμό;
- ε) Ποια ήταν η αντιμετώπιση που λάμβαναν από τους εκπαιδευτικούς;
- στ) Ποιες ήταν οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει με τους συμμαθητές τους;
- ζ) Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στις γλώσσες;
- η) Ποιες στρατηγικές υιοθέτησαν για την διατήρηση της αλβανικής γλώσσας;

### 3.2 Η μέθοδος της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική ερευνά. Κρίθηκε ως κατάλληλη η συγκεκριμένη μέθοδος, διότι συνηθίζεται όταν ο ερευνητής επιλέγει να διερευνήσει σε βάθος ένα φαινόμενο. Στην περίπτωση αυτή έχουμε επιλέξει να διερευνήσουμε τις απόψεις μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, που μάλιστα αποτελεί και μειονότητα. Έτσι, για την εις βάθος διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων της συγκεκριμένης ομάδας, καταλληλότερη θεωρείται η χρήση ποιοτικής μελέτης, γιατί δεν μας απασχολεί μια αποστασιοποιημένη καταγραφή στατιστικών στοιχείων. Επιπλέον, ο ερευνητής μέσα από τα μέσα που του προσφέρονται από την συγκεκριμένη μέθοδο, αποσκοπεί στη λεπτομερή συλλογή των εμπειριών των συμμετεχόντων και στην μετέπειτα αξιοποίηση τους για την κατανόηση του φαινομένου (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε για την συλλογή των δεδομένων μας την συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής δεδομένων σε ποιοτικές μελέτες, που αφορούν κυρίως την ψυχολογία, την κοινωνία και την εκπαίδευση. Μέσω αυτής δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να διερευνήσει αξίες, απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές και μας βοηθά στο να μπούμε στην θέση του ερωτώμενου και να κατανοήσομε την δική του οπτική πάνω στο θέμα. Επιπρόσθετα, η συνέντευξη κατά πρόσωπο προσφέρει την δυνατότητα ανακατεύθυνσης της έρευνας, διότι εστιάζει στην υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων. Ακόμα, προσφέρει αμεσότητα σε σχέση με την απρόσωπη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που συμβαίνει στις ποσοτικές έρευνες, ενώ παράλληλα η καταγραφή μη λεκτικών στοιχείων, μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη πληροφορία στον μελετητή, διότι είναι εφικτό να νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο ή και να έρχονται σε ρίζη με τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου. Όμως, ένα από τα μειονεκτήματα της είναι ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, με απαιτητικές δεξιότητες από τον ερευνητή (επικοινωνιακές ικανότητες και ευελιξία) (Colin, 2010).

### 3.3 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε (5) ενήλικες αλβανικής καταγωγής που ολοκλήρωσαν τη φοίτηση τους σε ελληνικά σχολεία. Συγκεκριμένα, το δείγμα μας αποτελείται από δυο (2) γυναίκες 22 και 25 ετών και από τρεις (3) άνδρες, 28, 23 και 21 ετών. Για την επιλογή του δείγματος αναζητήθηκαν άτομα από τον φιλικό κύκλο με βασικά κριτήρια την Αλβανική προέλευση τους, την μετανάστευση της οικογένειας τους στην χώρα μας, την επαφή τους με τις δυο γλώσσες και την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης τους σε σχολείο της χώρας. Η επιλογή της δειγματοληψίας ήταν συνδυασμός στρατηγικών, καθώς από τα στοιχεία που αναδύονται στη συνέχεια φαίνεται να επιβεβαιώνει σε αρκετά σημεία το θεωρητικό μέρος της μελέτης (δειγματοληψία περιπτώσεων που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν). Εκτός αυτού, σε μία περίπτωση χρησιμοποιήθηκε και η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας, αφού ο 23χρονος συνεντευξιζόμενος μας έφερε σε επικοινωνία με τον 21χρονο.

Μερικές ακόμα γενικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες είναι ότι, οι τέσσερις (4) από τους πέντε (5) συμμετέχοντες εξακολουθούν να μένουν και να εργάζονται στην Ελλάδα, συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, Αθήνα και Εύβοια. Ενώ η μια από αυτούς είναι πλέον κάτοικος εξωτερικού και ζει και εργάζεται στην Αγγλία. Οι δυο από αυτούς ήρθαν σε μικρή ηλικία στην χώρα, ενώ οι υπόλοιποι γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Οι δυο από αυτούς συνέχισαν την εκπαίδευσή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ/ ΤΕΙ) σε αντίθεση με τους υπόλοιπους που κινήθηκαν προς ιδιωτικές σχολές. Τέλος, κοινό σημείο όλων των συμμετεχόντων ήταν η γνώση των Ελληνικών, Αλβανικών και Αγγλικών έως ένα βαθμό και όχι στο ίδιο επίπεδο σε όλες τις γλώσσες. Μάλιστα η μια συμμετέχουσα είναι μόνιμη κάτοικος στην Αγγλία.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΓΛΩΣΣΕΣ	ΑΔΕΡΦΙΑ
Σ1	γυναίκα	22 ετών	ΑΕΙ	ελληνικά αλβανικά αγγλικά	1

Σ2	γυναίκα	25 ετών	IEK	ελληνικά αλβανικά αγγλικά	3
Σ3	άνδρας	28 ετών	TEI	ελληνικά αλβανικά αγγλικά	1
Σ4	άνδρας	23 ετών	IEK	ελληνικά αλβανικά αγγλικά	1
Σ5	άνδρας	21 ετών	IEK	ελληνικά αλβανικά αγγλικά	1

Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

### 3.4 Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, όπως προαναφέραμε, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και συγκεκριμένα της μη δομημένης συνέντευξης. Ο συγκεκριμένος τύπος είναι ανοιχτός και δεν έχει συγκεκριμένες ερωτήσεις τις οποίες πρέπει να απαντήσουν οι συμμετέχοντες, αλλά θεματικές που συνδράμουν στην οργάνωση της. Βέβαια, πάνω σε αυτές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις και μέσω αυτών αναδύονται οι εμπειρίες τους. Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά αυτού του είδους είναι ο μακροσκελής χαρακτήρας τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ειδικότερα, η συλλογή των δεδομένων διήρκησε τρεις (3) μήνες από τις αρχές Μαΐου έως και τα μέσα Ιουλίου του 2023. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, αλλά και διαδικτυακά με κάποιους συμμετέχοντες που έμεναν μακριά. Αναλυτικά, δυο από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, στην πόλη της Θεσσαλονίκης, όπου έπειτα από συνεννόηση με τον ερωτώμενο, επιλέχθηκε ένα μέρος κατάλληλο για την υλοποίηση της συνέντευξης, που ήταν ήσυχο και χωρίς εξωτερικές παρεμβολές. Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες τρεις ολοκληρώθηκαν διαδικτυακά, με την χρήση της εφαρμογής Zoom. Κατά προσέγγιση η διάρκεια που



χρειάστηκε για την ολοκλήρωση τους ήταν μια (1) ώρα. Επίσης, πριν την έναρξη των συνεντεύξεων τηρήθηκε ο κώδικας δεοντολογίας και όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της ερευνάς, για τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα που θα συλλεχθούν και για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους και αφού συμφώνησαν προχωρήσαμε στις συνεντεύξεις. Συμπληρωματικά, κανείς από τους συμμετέχοντες δεν είχε αντίρρηση να ηχογραφηθεί η διαδικασία. Ακόμα, καταγράφηκαν χειρόγραφες σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όπου κρίθηκαν ως βοηθητικές για την μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων, Οι σημειώσεις αυτές είχαν να κάνουν με μη λεκτικές πληροφορίες, όπως έκφρασης και σωματικής τοποθέτησης του ερωτώμενου.

#### **4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση, όπου αποτελεί μια διαδικασία που συμβάλει στην εξοικείωση με τα δεδομένα. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε η διαδικασία θεματικής ανάλυσης των δεδομένων όπου είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στις ποιοτικές μελέτες και αποσκοπεί στην καταγραφή, ανάλυση και ταξινόμηση σε ενότητες του ερευνητικού υλικού. Καταρχάς, ακολούθησε συνεχή επανεξέταση των συνεντεύξεων με σκοπό την εξοικείωση με τα δεδομένα. Έπειτα, προβήκαμε σε κωδικοποίηση και αναζήτηση θεμάτων και υποθεμάτων, για την καλύτερη οργάνωση και ανάλυση του υλικού. Αυτό καθίσταται πιο εύκολο για τον ερευνητή στην παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων. Μετά επανεξετάζουμε τα θέματα που επιλέξαμε, διότι πρέπει να γίνει μια σωστή επιλογή του υλικού, αφού δε μπορούμε να τα συμπεριλάβουμε όλα. Το υλικό που θα επιλέξουμε πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό και να συνδέεται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Έτσι, ακολουθεί ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων και κατόπιν η έκθεση και συγγραφή των δεδομένων. Οι θεματικές στις οποίες θα αναφερθούμε προέκυψαν με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.

Επομένως, προέκυψαν οι εξής θεματικές :

- Πότε και για ποιους λόγους μετανάστευσαν.
- Ποιες γλώσσες γνωρίζουν και σε τι βαθμό.

- Ποιες ήταν οι επιδόσεις και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι πολύγλωσσοι μαθητές στο σχολείο.
- Ποιες οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει με τους συμμαθητές τους.
- Ποια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πολυγλώσσους μαθητές τους.
- Ποια η στάση των γονέων απέναντι στις γλώσσες.

Οι θεματικές αυτές θα μας βοηθήσουν να διερευνήσουμε και να οργανώσουμε καλύτερα τις εμπειρίες και τα βιώματα των πολυγλώσσων μαθητών, όπως και τα συναισθήματα που βίωσαν μέσα από αυτές αλλά και τη στάση και τις απόψεις που ενστερνίζονται. Οι θεματικές αυτές μας εξυπηρετούν στο να εξερευνήσουμε τους παρακάτω άξονες σχετικά με το πως η πολυγλωσσία επηρέασε τους μετανάστες μαθητές ως προς α) πολιτισμικό επίπεδο, β) εκπαιδευτικό επίπεδο, γ) συναισθηματικό και δ) κοινωνικό. Εν κατακλείδι, μέσω αυτών είναι ευκολότερη η σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως και η κατανόηση των ευρημάτων.

#### 4.1 Πότε και για ποιους λόγους μετανάστευσαν

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε γενικές πληροφορίες που συλλέξαμε από το δείγμα μας σχετικά με την μετανάστευση των γονιών τους στη χώρα μας. Διαπιστώνουμε ότι η περίοδος που επέλεξαν να μεταναστεύσουν ήταν κατά κύριο λόγο στα τέλη της δεκαετίας του '90. Οι λόγοι που προέβησαν σε μια τέτοια κίνηση ήταν οικονομικοί, ενώ ακόμα αναζητούσαν καλύτερες συνθήκες, για να εξασφαλίσουν μια πιο ευνοϊκή ποιότητα ζωής τόσο για τους ίδιους όσο και για την οικογένεια τους. Έχουμε και την περίπτωση της 25χρονης που οι γονείς της μετανάστευσαν για τους λόγους που προαναφέραμε, αλλά επέλεξαν να εγκατασταθούν στην πόλη που βρίσκονταν ήδη δυο συγγενικά τους πρόσωπα με τις οικογένειες τους « Όταν επέλεξε ο πατέρας μου να έρθει στην Ελλάδα, είχα γεννηθεί εγώ και η αδερφή μου. Έχω μια μεγαλύτερη αδερφή, και τα οικονομικά μας δεν ήταν σε καλή κατάσταση. Έτσι, σε μια συζήτηση του πατέρα μου με τον θείο μου, του είπε ότι η κατάσταση στην Ελλάδα είναι καλύτερη και αν πηγαίναμε εκεί θα μπορούσε

αυτός να μας βοηθήσει». Ακόμα, από τα ευρήματα προέκυψε ότι τέσσερεις (4) στους πέντε (5), συμμετέχοντες αυτός που μετανάστευσε πρώτος ήταν ο πατέρας και στη συνέχεια ακολούθησε η οικογένεια. Σε όλες τις περιπτώσεις η μετανάστευση αρχικά έγινε με παράνομο τρόπο, μέσω διακινητών, ή από ομάδες Αλβανών που διέσχισαν τα σύνορα με τα πόδια. Αυτό συνέβαινε με σκοπό ο πατέρας να δει, να προετοιμάσει το έδαφος και να διασφαλίσει έναν ασφαλή τρόπο, έτσι ώστε να ακολουθήσει και η οικογένεια. Αυτό επισημαίνεται χαρακτηριστικά από τα λεγόμενα του 28χρονου, « ο πατέρας μου ξεκίνησε με τα πόδια και είχε διωχτεί αρκετές φορές από την αστυνομία, κρυβόταν στα βουνά μαζί με άλλους ... αφού μάζεψε κάποια λεφτά σε ότι δουλειές έβρισκε, σε χωράφια που δούλευε και είχε βρει ένα μικρό σπίτι, γύρισε και πήρε εμένα και την μητέρα μου». Με εξαίρεση, την περίπτωση της 25χρονης όπου μετανάστευσε όλη η οικογένεια μαζί, γιατί ήδη είχαν μια στήριξη από συγγενικά πρόσωπα στην χώρα υποδοχής.

Από το δείγμα μας διαπιστώνουμε ότι σε τρεις (3) από τις πέντε (5) περιπτώσεις οι γονείς μετανάστευσαν όταν δεν είχαν ακόμα παιδιά, ενώ και στις δυο (2) περιπτώσεις που είχαν γεννηθεί τα παιδιά στην χώρα καταγωγής, έχουν από ένα ή και περισσότερα αδέρφια που γεννήθηκαν στην χώρα υποδοχής. Πράγμα που μας υποδηλώνει ότι μετά την άφιξη τους, την επιτυχή εγκατάσταση και ενσωμάτωση τους και αφού είχαν εξασφαλιστεί οικονομικά, επέλεξαν να δημιουργήσουν ή να επεκτείνουν την οικογένεια τους, με την ελπίδα παροχής μιας αξιοπρεπούς ποιότητας ζωής στα μέλη της. Επιπρόσθετα, να επισημάνουμε ότι οι γονείς τους όταν κατέφθασαν στην χώρα δεν γνώριζαν τη γλώσσα και ότι η διαδικασία της νόμιμης μετάβασης τους σε αυτή ήταν αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα.

#### 4.2 Ποιες γλώσσες γνωρίζουν και σε τι βαθμό

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τις γλώσσες που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, όλοι γνώριζαν Ελληνικά, Αλβανικά και Αγγλικά, γι' αυτό θεωρούνται πολύγλωσσοι. Όλοι ήταν απόφοιτοι γενικού λυκείου, οπότε είχαν πλήρη κατάρτιση της ελληνικής γλώσσας (γραμματικό, συντακτικό, γλωσσικό, επικοινωνιακό και επίπεδο κατανόησης) και όλοι οι ερωτώμενοι στα αγγλικά είχαν επίπεδο γλωσσομάθειας lower-B2, όπου πιστοποιεί μια καλή γνώση της γλώσσας. Σε αυτές τις δύο γλώσσες, οι συμμετέχοντες φαίνεται να βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο,

όμως στην γνώση της αλβανικής διέφερε σημαντικά το επίπεδο κατάρτισης. Οι δύο μόνο από τους συμμετέχοντες είχαν πλήρη κατάρτιση της αλβανικής, αφού ήταν σε θέση να την κατανοούν πλήρως, να επικοινωνούν, να γράφουν και να διαβάζουν. Ο 23χρονος δήλωσε ότι, «...μπορώ να διαβάζω, να γραφώ και να μιλάω στα Αλβανικά, αφού κάνουμε βιντεοκλήσεις ή μιλάμε μέσω μηνυμάτων σε καθημερινή βάση με τους συγγενείς μου στην Αλβανία...». Αντίθετα, ο 21χρόνος ισχυρίστηκε ότι γνωρίζει την γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό (γραφή, ανάγνωση, ομιλία) η μόνη δυσκολία του είναι ότι λόγω της προφοράς του πολλές φορές δεν γίνεται αντιληπτός από τον συνομιλητή του «γνωρίζω αρκετά καλά την γλώσσα θεωρώ, αφού με τους γονείς μου μιλάμε και επικοινωνούμε στα Αλβανικά, αλλά να σου πω την αλήθεια όταν πάω στην Αλβανία, έχω παρατηρήσει ότι καμία φορά δυσκολεύονται να με καταλάβουν και αναγκάζομαι να επαναλαμβάνω το ίδιο πράγμα πολλές φορές και με διαφορετικούς τρόπους». Ακόμα, στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, οι ομιλητές δεν γνωρίζουν επαρκώς την γλώσσα, παρά μόνο κατανοούν τι λένε οι άλλοι και δυσκολεύονται πολύ στο κομμάτι της ομιλίας, όπου συνήθως οι συνομιλητές τους δεν τους αντιλαμβάνονται. Συγκεκριμένα στην περίπτωση του 28χρονου, ο οποίος ανήκει στην προαναφερθείσα κατηγορία, συμπεριλαμβάνοντας ότι ξέρει με δυσκολία να διαβάζει, ειπώθηκε το εξής «είναι η αλήθεια ότι δεν ξέρω τόσο καλά αλβανικά, όσες φορές έχω μιλήσει με συγγενείς, λίγες βέβαια γιατί δεν έχω επαφές και δεν μπορούσαν να με καταλάβουν και αυτό με κούραζε...στην εφηβεία μου όταν ο πατέρας μου έβλεπε ειδήσεις στα αλβανικά, μπορούσα να διαβάσω τους τίτλους, αλλά μου έπαιρνε ώρες και πολλές φορές άλλαζαν οι τίτλοι και εγώ δεν είχα καταφέρει να τον διαβάσω όλο (γέλιο)». Στη συνέχεια, εξήγησε ότι δεν τον ενοχλεί που δεν γνωρίζει τη γλώσσα καταγωγής του, όπως και οι γονείς του δεν του την δίδαξαν ποτέ έτσι και ο ίδιος ως ενήλικας συνειδήτα επέλεξε να μην την διδάξει. Πρόσθεσε, ότι δεν την θεωρεί σημαντική αφού η καθημερινότητα του πλέον είναι στην Ελλάδα. Όπως και ότι δεν του φαίνεται ωφέλιμη αφού δεν την χρησιμοποιεί ούτε για να επικοινωνήσει με συγγενικά πρόσωπα, «εε όπως και να έχει δεν την χρησιμοποιώ, οπότε δεν βρισκω τον λόγο να μπω τώρα στην διαδικασία να την μάθω...αφού να φανταστείς δεν έχω επαφές με τους συγγενείς μου και η κοπέλα μου είναι Ελληνίδα, οπότε ουσιαστικά μου φαίνεται άχρηστη.»

#### 4.3 Ποιες ήταν οι επιδόσεις και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι πολύγλωσσοί μαθητές στο σχολείο

Κατά γενική ομολογία η συνεντευξιαζόμενοι παραδέχτηκαν ότι αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες στο σχολείο, η κυριότερη των οποίων ήταν η ορθογραφία. Όλοι τους συμφώνησαν στο ότι δεν ήταν ο αγαπημένος τους χώρος και ότι δεν ήταν ιδιαίτερα καλοί μαθητές, ενώ ακόμα τρεις (3) από αυτούς εξέφρασαν την ανησυχία τους, ότι δεν θα καταφέρουν να περάσουν σε κάποια σχολή (και για αυτό είχαν ήδη αποφασίσει πριν φτάσουν στην τελευταία τάξη) να κατευθυνθούν σε κάποια ιδιωτική σχολή. Συγκεκριμένα, όλοι τους αντιμετώπιζαν προβλήματα στην ορθογραφία που δεν έχουν λύση μέχρι και σήμερα. Σε όλα τα μαθήματα αντιμετώπιζαν προβλήματα, ενώ τα αγόρια δήλωσαν ότι ήταν καλύτεροι στην γυμναστική και στην πληροφορική. Σε αντίθεση με τα κορίτσια που όταν τους δινόταν η επιλογή να διαλέξουν, κατευθυνόντουσαν στα θεωρητικά μαθήματα. Πάρα τις δυσκολίες που ισχυρίστηκαν ότι αντιμετώπιζαν (ορθογραφία και ανάγνωση), επέλεξαν αυτή την κατεύθυνση γιατί την θεωρούσαν πιο εύκολη και οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο επιεικείς μαζί τους. Πέρα από τη δυσκολία στην ορθογραφία, μερικοί από αυτούς μας αποκαλύψαν ότι δυσκολεύονταν και στην ανάγνωση και κάποιες φορές κόμπιαζαν ή τραύλιζαν όταν μιλούσαν. Σημαντικό να τονίσουμε ότι, στην περίπτωση των δυο συνεντευξιαζόμενων που είχαν πλήρη κατάρτιση και στις δυο γλώσσες, δεν είχαν τόσο έντονο πρόβλημα στην αλβανική γλώσσα. Επιπρόσθετα από το υλικό που συλλέξαμε προκύπτει ότι δεν τους άρεσε καθόλου το σχολείο τόσο ως χώρος, καθώς όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, σε κάποιους από αυτούς αποτελούσε «καθημερινό Γολγοθά», όσο και η διαδικασία του διαβάσματος. Οι περισσότεροι απέδωσαν το γεγονός ότι, οι επιδόσεις τους στο σχολείο ήταν χαμηλές και γενικά ότι ήταν εμπαθείς και αδιάφοροι προς αυτό, γιατί δεν είχαν κάποιο κίνητρο να τους παρακινήσει. Για παράδειγμα ότι δεν είχαν καμία υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική κοινότητα. Χαρακτηριστικά ο 23χρονος δήλωσε ότι «ότι έκανα το έκανα μόνος μου, οι γονείς μου δεν ήξεραν πως να με βοηθήσουν και ούτε τα καταλαβαίναν, όπως και δεν είχαν το χρόνο εξαιτίας της δουλειάς τους να με βοηθήσουν».

#### 4.4 Ποιες οι σχέσεις που είχαν αναπτύξει με τους συμμαθητές τους

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων δεν είχε αντιμετωπίσει κάποιο περιστατικό εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους, αν και κακοπροαίρετα σχόλια για την καταγωγή τους έστω και μια φορά είχαν δεχτεί όλοι τους. Στη συγκεκριμένη θεματική το υλικό που συλλέξαμε ποίκιλε. Οι δυο από τους συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα με τους συμμαθητές τους, αντιθέτως είχαν πολύ φιλικές σχέσεις και συνεργαζόντουσαν άψογα όπου χρειαζόταν « τα πηγαίναμε πολύ καλά , αφού οι περισσότεροι μου φίλοι ήταν Έλληνες και ο κολλητός μου που καθόμασταν στο ίδιο θρανίο ήταν Έλληνας». Μάλιστα, οι σχέσεις τους ήταν υποστηρικτικές και αλληλοβοηθητικές, όπως και ότι απολάμβαναν την παρέα τους και οι σχέσεις αυτές επεκτείνονταν και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η 25χρονη ανέφερε ότι δεν είχε βρεθεί ποτέ σε δύσκολη θέση στο σχολείο από τους συνομήλικους της, αλλά επισήμανε ότι δεν είχε αναπτύξει φιλικές σχέσεις μαζί τους. Οι παρέες που επέλεγε να κάνει ήταν συνήθως με άτομα της ίδιας καταγωγής « ...τα τυπικά είχαμε, δεν έτυχε να κάνω παρέα με κάποιο Έλληνα/νίδα συμμαθητή/τρία μου, όπως και η αδερφή μου είχε Αλβανίδες φίλες, έτσι εντάχθηκα και εγώ σε αυτή την παρέα». Στην ίδια περίπτωση εντάσσεται και ο 23χρονος, όπου έκανε παρέα μόνο με Αλβανούς συμμαθητές του «είχαμε περισσότερα κοινά, είχαμε πράγματα να πούμε, τα βρίσκαμε καλύτερα». Τέλος, έχουμε και την περίπτωση του 21χρονου, όπου χαρακτήρισε την καθημερινότητα του σχολείου ως «Γολγοθά», γιατί δεχόταν σε καθημερινή βάση περιστατικά εκφοβισμού και βίας από τους συμμαθητές του, λόγω της καταγωγής του. Εστίασε συγκεκριμένα στα περιστατικά, που εξαιτίας της πολυγλωσσίας, υπήρξαν φορές που μπερδευε λέξεις μεταξύ των δυο γλωσσών και ο χλευασμός από τους συμμαθητές του γινόταν εντονότερος. Έτσι, πολλές φορές έμενε απομονωμένος και απομακρυνόταν από την εκπαιδευτική διαδικασία, « πολλές φορές δεν ήθελα να πάω σχολείο και έλεγα ψέματα για να μην πάω».

#### 4.5 Ποια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πολυγλώσσους μαθητές τους

Από τους ερωτώμενους προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά βάση ήταν αδιάφοροι προς την πολυγλωσσία. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είχαν τυπικές σχέσεις με όλους του εκπαιδευτικούς τους ,σχεδόν αδιάφορες ο ένας προς τον άλλο. Γενικότερα δεν είχαν καμία ειδική μεταχείριση, ούτε προσάρμοζαν το μάθημα τους με εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και δραστηριότητες που ενίσχυαν την πολυγλωσσία και την διαφορετικότητα. Ακόμα, ενώ γνώριζαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες σε γνωστικό επίπεδο, δεν προτίθενται να τους βοηθήσουν ή να τους προτείνουν λύσεις στους ίδιους αλλά και στους γονείς τους για αυτοβελτίωση. Κυρίως, ο τρόπος που παρουσιαζόντουσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν απαθής, «αδιάφορος» και απρόθυμος. Έκαναν το μάθημα τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τους πολυγλώσσους μαθητές, αντιμετώπιζαν και είχαν τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, χωρίς να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους για της ανάγκες τις τάξεις τους. Πάρα μόνο ο 21χρονος εξέφρασε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν «υποστηρικτικοί μαζί μου» ως προς το κομμάτι του εκφοβισμού που δεχόταν, αφού «παρέμβαιναν άμεσα και αποτελεσματικά και πολλές φορές έβαζαν στα παιδιά τιμωρίες, ενώ κάποιοι από αυτούς ήταν καλοί μαζί μου και με ενθάρρυναν όταν γινόταν κάτι». Ωστόσο, τόνισε ότι αυτό το ενδιαφέρον τους, παρέμενε μόνο σε αυτού του είδους την επικοινωνία και δεν ήταν το ίδιο υποστηρικτικοί στο γνωστικό κομμάτι. Εντούτοις, όπως ειπώθηκε και από την 22χρονη, επειδή γνώριζαν τις αδυναμίες τους ήταν ακόμα πιο επιφυλακτικοί « από τις σπάνιες φορές που σήκωνα το χέρι μου για να μιλήσω, δεν με επέλεγαν ποτέ και υπήρχαν και φορές που έστρεφαν το βλέμμα τους σε άλλους μαθητές και συνήθως τους ‘άριστους’ μαθητές της τάξης».

#### 4.6 Ποια η στάση των γονέων και των ίδιων απέναντι στις γλώσσες

Από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι γονείς των μεταναστών θεωρούσαν αρκετά σημαντική την εκπαίδευση των παιδιών τους, ιδιαίτερα το να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να αποκτήσουν όλες και σε έναν επαρκή βαθμό τις δεξιότητες γραμματισμού. Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι μας επισήμαναν ότι έμαθαν την Ελληνική

γλώσσα από το σχολείο και ότι οι γονείς τους δεν συνέβαλαν στη διαδικασία αυτή, διότι δεν γνώριζαν την γλώσσα, πάρα μόνο σε επίπεδο ομιλίας και συνεννόησης. Μόνο τα άτομα που είχαν μεγαλύτερα αδέρφια είχαν κάποια βοήθεια στο σχολείο και συνήθως ήταν αυτά που τους προετοίμαζαν για την επόμενη μέρα. Επιπρόσθετα, στην περίπτωση της 22χρονης και του 28χρονου μας ανέφεραν ότι η μητέρα τους, στην προσπάθεια της να τους βοηθήσει, έμαθε βασικά στοιχεία γραμματισμού, όπως να διαβάζει και να γράφει. Αναφορικά, η 22χρονη δήλωσε ότι « η μαμά μου με το πρώτο της παιδί δεν είχε αρχικά καμία βοήθεια, ούτε είχε τότε δουλειά και καθόταν ώρες με τον αδερφό μου και προσπαθούσε να τον διαβάσει....πλέον ξέρει να διαβάζει, βέβαια μπερδεύεται αρκετά με τους φθόγγους και να γράφει, ανορθόγραφα βέβαια, αλλά η λίστα του σουπερμάρκετ βγάζει νόημα πολλές φορές,...επίσης στην ορθογραφία μπερδεύει πολύ τα "i"» και «είναι πολύ αυτόνομη και της φάνηκαν πολύ χρήσιμες οι δεξιότητες γραμματισμού στη δουλειά της, αφού μπορεί να γράφει και να διαβάζει ότι θέλει μόνη της, σε αντίθεση με τον μπαμπά μου που ότι και αν χρειαστεί ρωτάει εμάς και γενικά δυσκολεύεται πολύ σε αυτό το κομμάτι». Όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι, οι γονείς τους θεωρούσαν πολύ σημαντικό να μάθουν οι ίδιοι ελληνικά και προσπάθησαν με κάθε τρόπο να τους εξασφαλίσουν ένα καλό μορφωτικό επίπεδο. Ήταν διατεθειμένοι δηλαδή να πληρώσουν και φροντιστήρια σε περίπτωση που ήταν αναγκαίο. Προσθετικά, τόσο σημαντική θεωρούσαν και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Όσον αφορά την κατάκτηση της αλβανικής γλώσσας από τους συμμετέχοντες, διακρίνονται σε διάφορες περιπτώσεις. Αρχικά, έχουμε τρεις (3) περιπτώσεις πρώιμης πολυγλωσσίας, όπου οι συνεντευξιαζόμενοι κατέκτησαν και τις δυο γλώσσες πριν την περίοδο της ήβης. Επιπρόσθετα, οι γλώσσες από αυτούς έχουν κατακτηθεί σε τέτοιο βαθμό που εντάσσονται η 25χρονη και ο 23χρονος στην κατηγορία των ισορροπημένων ομιλιών, ενώ στην περίπτωση του 21χρονου γνωρίζει και τις δυο αρκετά καλά, ωστόσο κυριαρχεί περισσότερο η ελληνική, καθώς εξακολουθεί να δυσκολεύεται περισσότερο στην αλβανική. Ακόμα στους παραπάνω συμμετέχοντες η κατάκτηση της γλώσσας λειτούργησε προσθετικά, ενισχύοντας τις γλωσσικές δεξιότητες τους. Σε αντίθεση με την περίπτωση του 28χρονου, όπου ενώ γεννήθηκε στην Αλβανία και οι πρώτες του λέξεις ήταν σε αυτή την γλώσσα, μετά την έλευση του στην Ελλάδα η γλώσσα της χώρας υποδοχής εξάλειψε εντελώς την μητρική του γλώσσα, οπότε κατατάσσεται στην κατηγορία της αφαιρετικής πολυγλωσσίας.



Ακόμη, η εκμάθηση της γλώσσας έγινε από τα ίδια τα παιδιά, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επικοινωνία με μηνύματα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η διατήρηση επακολούθησε με την καθημερινή ομιλία των παιδιών στα Αλβανικά στο σπίτι. Όσον αφορά τους γονείς και τους συγγενείς, καθημερινά ενημερώνονταν στην γλώσσα αυτή σχετικά με τα γεγονότα που διαδραματίζονταν στη χώρα και παγκοσμίως, όπως και με την προβολή σειρών και ταινιών.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η δήλωση της 25χρονης, η οποία όπως έχουμε ήδη αναφέρει ότι είναι πλέον κάτοικος εξωτερικού, γνωρίζει τρεις (3) γλώσσες σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού λόγω της εγκατάστασης της στην Αγγλία, μιλάει καθημερινά την γλώσσα και έχει μια κόρη επτά (7) μηνών. Ως μια πολύγλωσση μητέρα δήλωσε, « ...στην κόρη μου έχω σκοπό να μάθω και θα της μιλάω στα Αλβανικά, γιατί είναι μια γλώσσα που αγαπώ και εγώ και ο πατέρας της και αγγλικά, καθώς καλώς ή κακώς εδώ μένουμε, οπότε το θεωρώ σημαντικό μια και η ζωή μας είναι εδώ τώρα.... τα ελληνικά αν και τα γνωρίζω αρκετά καλά, ίσως αργότερα, δεν είναι πια τόσο "ενεργή" γλώσσα στην καθημερινότητα μας, αυτές που χρησιμοποιούμε τώρα είναι αυτές που ανέφερα... αν και θα ήθελα να τις μάθει όλες, πιστεύω ότι είναι καλό να τις ξέρει, αλλά νομίζω ότι είναι πολλές για ένα παιδί και πιστεύω ότι θα την δυσκολέψουν και θα τις μπερδεύει».

## **5. Συμπεράσματα -Συζήτηση**

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις εμπειρίες των πολύγλωσσων μεταναστών μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας.

Πρώτα απ' όλα, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι περισσότεροι από τους μετανάστες του δείγματος μετακινήθηκαν προς την χώρα υποδοχής, την Ελλάδα και κατά βάση για οικονομικούς λόγους και ως μακροχρόνιο στόχο είχαν την εξασφάλιση μίας καλής ποιότητας ζωής για τα παιδιά τους. Οι δυσκολίες των μεταναστών ήταν πολλές κατά την έλευση τους στην χώρα. Πιο συγκεκριμένα, η μετακίνηση τους ήταν παράνομη και διώκονταν από την αστυνομία διηλεκώς, οπότε κρυβόντουσαν και ζούσαν μέσα στο φόβο και το άγχος. Της περισσότερες φορές αν δεν υπήρχε ήδη ένα μέλος της οικογένειας στην άλλη χώρα, δεν είχαν καμία βοήθεια. Σκοπός τους ήταν η

οικονομική ενίσχυση, πράγμα που μας δηλώνει ότι όταν έφτασαν στην χώρα είχαν ήδη οικονομικά προβλήματα, ενώ μια ακόμα αδυναμία ήταν ότι δεν γνώριζαν την γλώσσα. Σε μια έρευνα που έγινε σχετικά με την ‘παράτυπη’ μετανάστευση, επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών ήταν άνδρες (Γκέμη, 2015). Επίσης, από μια άλλη μελέτη της Γκέμη (2017), προκύπτει ότι παράνομες μετακινήσεις διήρκησαν μέχρι το 2009, εφόσον μετά το 2000 επικρατούσε πιο ελαστικοί όροι για την μετανάστευση ανάμεσα στις δυο χώρες. Ακόμα, το κύριο προφίλ των μεταναστών ήταν άνδρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που εργαζόνταν σε θέσεις υψηλών απαιτήσεων, όπως σε εποχιακές θέσεις εργασίας και στην γεωργία, όπου αποτελούσαν ασφαλείς χώρους για τον μη εντοπισμό τους και θέσεις που δεν καλύπτονταν από τους ομογενείς. Επιπρόσθετα, η επιλογή της χώρας οφείλεται στις εισοδηματικές διαφορές με την χώρα καταγωγής και στην εύκολη πρόσβαση σε αυτή (Gemi, 2017).

Το γεγονός ότι δεν γνώριζαν την γλώσσα τους καθιστούσε αδύναμους στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην καθημερινή προετοιμασία για το σχολείο. Έτσι, οι μετανάστες ξεκινούσαν από μια «μειονεκτική θέση» σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Μόνο στην περίπτωση που υπήρχαν μεγαλύτερα αδέρφια η κατάσταση ήταν πιο ευνοϊκή. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι τα πολύγλωσσα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πολλές δυσκολίες και μια από αυτές, είναι η μαθησιακή δυσκολία. Από την ερευνά μας προέκυψε ότι το κυρίαρχο πρόβλημα ήταν η ορθογραφία, αλλά πέρα από αυτό αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και εμφάνιζαν τραύλισμα. Όπως, έχουμε ήδη αναφέρει οι απόψεις για τις επιδράσεις της πολυγλωσσίας σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο δίστανται. Από την μία υπήρξαν ερευνητές που μέσα από έρευνες που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς και γονείς εστίασαν στα αρνητικά της, περιγράφοντας την ως ‘νοητικό μέρδεμα’ ή ‘γλωσσική μειονεξία’ (Γρίβα & Στάμου, 2014). Αντίθετα, πολύ μελετητές θεωρούν ότι οι πολύγλωσσοί έχουν το πλεονέκτημα, σε σχέση με τους μονόγλωσσους, να μαθαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία μια άλλη γλώσσα (Μαρτζούκου, 2022).

Ένα ακόμα εμπόδιο που μπορεί να προκαλέσει μια δυσάρεστη εμπειρία στους μαθητές είναι οι σχέσεις που δημιουργούν με τους συμμαθητές τους. Ως προς αυτό, υπάρχουν δυο οπτικές. Από την μια έχουμε τους μαθητές που αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με ομογενείς συμμαθητές τους και απολαμβάνουν την παρέα τους. Τα περισσότερα άτομα του δείγματος της ερευνάς μας δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα

εκφοβισμού στο σχολείο, σε αντίθεση με ένα από αυτά, όπου ανήκει στην άλλη περίπτωση. Από την άλλη λοιπόν έχουμε τις περιπτώσεις των πολύγλωσσων μαθητών που έχουν δεχτεί εκφοβισμό και έχουν βιώσει περιστατικά βίας εξαιτίας της καταγωγής τους. Επιπρόσθετα, γίνονται θύματα εμπαιγμού, λόγω της προφοράς τους ή του ότι μερικές φορές 'πέφτουν σε γλωσσικά μπερδέματα'. Για αυτό συχνά τα πολύγλωσσα άτομα βιώνουν την απόρριψη και νιώθουν απομονωμένα. Ακόμα, μέσα από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι πολύγλωσσοι μαθητές επέλεξαν να κάνουν παρέα με συνομιλητές που είχαν την ίδια καταγωγή, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο «κλίκες», και αυτό γιατί θεωρούσαν ότι έβρισκαν περισσότερα κοινά ενδιαφέροντα και ένιωθαν πιο οικεία.

Ωστόσο, άλλος ένας παράγοντας ήταν η στάση των εκπαιδευτικών. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, άφηναν στους μαθητές το αίσθημα της αδιαφορίας και της απλής παράδοσης της ύλης για την ολοκλήρωση της. Σε καμία περίπτωση δεν είχαν εφαρμοστεί πρακτικές ένταξης σε δραστηριότητες ενίσχυσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο και στις ανάγκες της τάξης. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι μαθητές ήταν και αυτοί απαθείς και παθητικοί δέκτες της όλης διαδικασίας, χωρίς κάποιο κίνητρο και σκοπό να τους παρακινεί για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, πάρα μόνο την ολοκλήρωση της υπάρχουσας. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονταν ότι με τη στάση τους αυτή επιδεινώνουν τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους (χαμηλή αυτοπεποίθηση, περιθωριοποίηση, μελαγχολία, κατάθλιψη κ.α.), ενώ ακόμα μπορούν να ενισχύσουν και τα επίπεδα της σχολικής αποτυχίας και μαθητικής «διαρροής». Γεγονός που συνδέεται με την θεωρία των κωδίκων του Bernstein ( 1971, 1987,1990) , όπου προέκυψε από τον προβληματισμό σχετικά με τις επιδόσεις των χαμηλών κοινωνικών τάξεων. Όπως αναφέρουν ο Αρχακίς και η Κονδύλη (2011), “οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας δεν τοποθετούνται πια αποκλειστικά στους δομικούς παράγοντες της κοινωνικής ιεράρχησης, αλλά αναζητούνται συστηματικά από τον Bernstein στους μηχανισμούς και τις κοινωνικές διαδικασίες που υιοθετεί το σχολείο για τη μετάδοση της γνώσης” (σελ. 161).

Έκτος όλων των προαναφερθέντων, στον ίδιο βαθμό μπορεί να επηρεάσει και η στάση που θα διατηρήσουν οι γονείς. Σε γενικό επίπεδο οι γονείς αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα του να γνωρίζει κάποιο περισσότερες από μια γλώσσες. Αυτό που

προέκυψε και από την μελέτη είναι ότι, φαίνονται πολύ πρόθυμοι και υποστηρικτικοί με το να μάθουν τα παιδιά τους την γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο καλύτερα μπορούν, αποτελώντας βέβαια μια διαδικασία που γίνεται από τα ίδια τα παιδιά και μέσω του σχολείου. Δυστυχώς οι γονείς τους δεν έχουν το γνωστικό και μορφωτικό επίπεδο για να τους υποστηρίξουν σε αυτό, γεγονός που στηρίζεται στο ότι δεν γνωρίζουν πλήρως ή και καθόλου την γλώσσα. Παράλληλα, πολλές φορές κατευθύνουν τα παιδιά τους και στην εκμάθηση τρίτης γλώσσας, συχνά κάποιας επίσημα διαδεδομένης, όπως είναι η αγγλική. Η γλώσσα αυτή είναι παγκοσμίως αναγνωρισμένη, την συναντάμε συχνά και σχεδόν παντού και θεωρείται αναγκαία να την γνωρίζουμε. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες του δείγματος γνώριζαν όλοι αγγλικά. Η εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας αναλαμβάνεται κυρίως από φροντιστήρια και σκοπός τους ήταν η προετοιμασία για την αγορά εργασίας και την εξασφάλιση μιας καλής επαγγελματικής πορείας.

Τέλος, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των πολύγλωσσων αναλαμβάνεται αποκλειστικά από το οικογενειακό περιβάλλον. Βέβαια από την έρευνα προέκυψε ότι, λόγω έλλειψης χρόνου από τους γονείς, τα παιδιά που τους ενδιέφερε η γλώσσα την έμαθαν με προσωπική τους προσπάθεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα στην τηλεόραση (π.χ. παιδικά, εκπαιδευτικά, ειδήσεις) στη μητρική τους γλώσσα συνέβαλλαν σημαντικά στην προσπάθεια. Εξάλλου, το οικογενειακό περιβάλλον εντείνει και διασφαλίζει τη διατήρηση της γλώσσας, αφού η κύρια γλώσσα που επικρατεί στο σπίτι είναι η γλώσσα καταγωγής, και συνιστά τον δίαυλο επικοινωνίας με τους συγγενείς και τους φίλους. Σε μια μελέτη της Χατζηδάκη (2005) αποζητούσαν την κατοχή της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά τους, γιατί θεωρούσαν ότι με αυτό τον τρόπο διατηρείται η πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι, οι στρατηγικές που κατέγραψε για την εξασφάλιση της ήταν, η ένταξη σε τάξεις αλβανικής παράδοσης μαθημάτων από την οικογένεια και η παροχή εκπαιδευτικού υλικού στην γλώσσα. Παρομοίως, σε μια άλλη μελέτη η οικογένεια υποχρέωνε την ομιλία της γλώσσας στο σπίτι για να μην επέλθει αποξένωση από την χώρα καταγωγής (Μαλιγκουδη, 2011).

Όλοι οι παράγοντες που προαναφέραμε και διερευνήσαμε τόσο στο θεωρητικό μέρος όσο και στο ερευνητικό κομμάτι, σχέσεις μεταξύ συνομήλικων, στάση εκπαιδευτικού και γονέων, μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση του πολυγλώσσου μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, τα παιδιά αυτά

μπορούν με βάση τους παραπάνω παράγοντες, να βιώσουν μια άσχημη εμπειρία που να στιγματίζει τα υπόλοιπα μαθητικά τους χρόνια και την μετέπειτα ζωή τους. Όπως και να τους κάνει να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να πιστεύουν ψευδείς προσδοκίες που έχουν φτιάξει οι άλλοι για αυτούς (αυτοεκπληρούμενη προφητεία), οδηγώντας τους σε ένα μονοπάτι απομόνωσης και άγχους. Αυτό συνεπάγεται η επίδοσης τους να είναι χαμηλή όπως και η αυτοεκτίμηση τους εξίσου. Αυτό που πρέπει να γίνει για να αλλάξει αυτή η κατάσταση, είναι να παρθούν κυβερνητικές αποφάσεις και μεταρρυθμίσεις που να προωθούν και να ενισχύουν την πολυγλωσσία τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε εκπαιδευτικό.

Πάνω από όλα, η μεγαλύτερη προσπάθεια πρέπει να γίνει από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, θα ήταν βοηθητικό ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που να λαμβάνει υπόψη την διαφορετικότητα και να προσαρμόζεται στις ανάγκες της τάξης. Έτσι, με την σειρά τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν και να εφαρμόζουν διαπολιτισμικές και διαφοροποιημένες πρακτικές στην διδασκαλία τους. Ακόμα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς μέσα από την στάση του και τις ενέργειες του μπορεί να συμβάλει στην προσαρμογή και αποδοχή των πολύγλωσσων μαθητών, ενώ ακόμα έχει καθοριστικό ρόλο για το κλίμα που θα επικρατεί στην τάξη. Εξάλλου, είναι αυτή που μπορούν να έρθουν άμεσα σε επαφή και να υποστηρίξουν τόσο τους γονείς όσο και τους μαθητές. Έτσι, μπορούν να υποστηρίξουν και τις δύο αυτές ομάδες ταυτόχρονα. Τους γονείς μέσα από την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους και έπειτα να τους προτείνουν πρακτικές και συμβουλές βελτίωσης και ενθάρρυνσης που μπορούν να εφαρμόσουν στο σπίτι. Στην περίπτωση των μαθητών, μπορούν να εφαρμόσουν αρχικά δραστηριότητες για την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών, δράσεις που να έχουν να κάνουν με την γλώσσα και την καταγωγή, ώστε με τον τρόπο αυτό να προσεγγίσουν το θέμα και να δημιουργήσουν ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη, με σκοπό να μην υπάρχουν εντάσεις και οι μαθητές τους να νιώθουν αποδεκτοί. Ακόμα και αν υπάρξουν εντάσεις μέσω του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων ομαδοσυνεργατικών, βιωματικών, θα ενισχύσει την ενσυναίσθηση των παιδιών, θα μπορούν να εξομαλύνουν την κατάσταση και να εντείνουν στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων και φίλων μεταξύ τους (Σακελαροπούλου, 2007). Γενικότερα, η εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, θα υποστηρίξει σε μεγάλο βαθμό τα πολύγλωσσα παιδιά, και όχι μόνο.

Μέσα από την διερεύνηση της πολυγλωσσίας αναδύονται νέα ερωτήματα για ενασχόλησή σε μελλοντικές έρευνες. Μια πιθανή θεματική θα μπορούσε να ήταν η διερεύνηση των επιδράσεων των διαπολιτισμικών πρακτικών σε πολύγλωσσους μαθητές. Επίσης, ένα σημείο της έρευνας που αναφερθήκαμε αρκετές φορές, ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, επομένως άλλη μια πιθανή μελέτη θα ήταν να εξετάσουμε το περίπλοκο αυτό φαινόμενο της πολυγλωσσίας από την οπτική αυτών.

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η συγκεκριμένη υποκόπτει σε κάποιους περιορισμούς που δεν μας επιτρέπουν την γενίκευση της. Καταρχάς, ο μικρός αριθμός του δείγματός αποτελεί έναν περιορισμό, αν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν αντιπροσωπευτικές, επιβεβαίωναν το θεωρητικό πλαίσιο και απεικόνιζαν την πραγματικότητα που βίωνε ένας πολύγλωσσος μετανάστης μαθητής στο σχολείο. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι κάποιες συνεντεύξεις έγιναν διαδικτυακά, μπορεί να αποτελέσει μειονέκτημα, αφού δεν υπήρξε άμεση επαφή. Καθώς και η μέθοδος της μη δομημένης συνέντευξης, μπορεί να άφησε αρκετά ερωτήματα αναπάντητα αφότου κατευθυνόταν από τον συνεντευξιαζόμενο. Συμπερασματικά θα ήταν θεμιτό, σε μια επόμενη έρευνα που θα πραγματευόταν το ίδιο θέμα, να υπάρξει μεγαλύτερη συμμετοχή και ίσος αριθμός ως προς το φύλο των ερωτώμενων.

Εν κατακλείδι ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να διαμορφώνεται έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του, να φροντίζει για την διασφάλιση ενός ειρηνικού κλίματος και να αποδέχεται όλους τους μαθητές ανεξάρτητα των ιδιαιτεροτήτων τους. Θα συμβάλει και στη συνεχή ανάπτυξη τους και πάνω απ' όλα θα είναι σε θέση να εξολοθρεύει κάθε παράγοντα που οδηγεί στην περιθωριοποίηση τους.

## 6.Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

Clyne, M. (1997). Multilingualism. In F. Coulmas, *The Handbook of Sociolinguistics* (Vol. First, pp. 301-302). Blackwell Publishing Ltd.

Colin, R. (2010). Συνεντεύξεις. Στο Κ. Μιχαλοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* ( Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dewaele, J.-M. (2015). Bilingualism and Multilingualism. In *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. UK: Oxford.  
doi:10.1002/9781118611463/wbielsi108

Edwards, A. (2016, Ιουλίου 11). 'Πρόσφυγας' ή 'μετανάστης' – Ποιος όρος είναι ο σωστός;. *UNHCR*. Retrieved from [https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas\\_i\\_metanastis.html](https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html)

European Parliament. (n.d). *Multilingualism in the European Parliament*. Retrieved from <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/en/organisation-and-rules/multilingualism>

Gemi, E. (2017). Albanian Migration in Greece: Understanding Irregularity in a Time of Crisis. *European Journal of Migration and Law*, (19)1, pp. 12-33.  
Retrieved from: <https://doi.org/10.1163/15718166-12342113>.

Jessner-Schmid, U. (2015). Multilingualism. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 16(2), pp. 65-71.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53035-9>

Maftoon, P., & Shakibafar, M. (2011). Who Is a Bilingual? Science & Research Branch, 1(2), pp.79–85.

Nishanthi, R. (2020). Understanding of the Importance of Mother Tongue Learning. International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD), 5(1), p. 77. Retrieved from [www.ijtsrd.com](http://www.ijtsrd.com)

### Ελληνόγλωσσες

Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου Αικ., & Λουλά Μ. (2012). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου, *Σταυρωδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου*, (σ.207-227). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο. Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.

Αλιπράντη, Τ. (2016, Σεπτέμβριος 19). 132ο δημοτικό Γκράβας: Ένα σχολείο πρότυπο αλληλεγγύης. *Η εποχή*. Ανακτήθηκε από: <https://www.epohi.gr/article/9852/132-gravas-ena-sholeio-protypo-allileggyis>

Αρχάκης, Α. (2021). Από το εθνικό στο μετα-εθνικό λόγο: Προβλήματα και προβληματισμοί. Στο Ε. Μότσιου, Ε. Βασιλάκη, Ε. Γκανά, & Α. Κωστούλας (Επιμ.), *Ιδεολογίες, γλωσσική επικοινωνία και εκπαίδευση*, σ. 33-45.

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας ( γ' έκδ.). Αθίνα: νήσος.

Γκαϊνταρτζή Α. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δίγλωσσων μαθητών/τριών και γονέων μεταναστευτικής καταγωγής γύρω από τη διγλωσσία: Μεθοδολογικά ζητήματα και επανεξέταση ερευνητικών δεδομένων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 83–94. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.15366>



- Γκέμη, Έ. (2015). *Η Ατελής Τροχιά της Αλβανικής Μετανάστευσης στην Ελλάδα*.
- Γρίβα, Ε. Α., & Στάμου, Α. Γ. (2018). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων* (2<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2009). Έλληνες και Αλβανοί μαθητές στο σχολείο. Πώς η μια κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται την άλλη. Εισηγήσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.diaopolis.auth.gr/diaopolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE](http://www.diaopolis.auth.gr/diaopolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE)
- Δρεμέτσικα, Β. (2019). Γλωσσική ποικιλότητα και εκπαίδευση: διγλωσσία, κοινωνική διγλωσσία, γλωσσικές στάσεις και προκαταλήψεις, ποικιλότητα και εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, (σελ.162-169). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/edusc.3114>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από:  
[https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)
- Eurostat: Έξι μετανάστες ανά 1.000 κατοίκους στην Ελλάδα το 2021.(2023, Μάρτιος 29). *Αυτοδιοίκηση*. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.aftodioikisi.gr/koinonia/eurostat-exi-metanastes-ana-1-000-katoikoys-stin-ellada-to-2021/>
- Κοιλιάρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην Ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες αγωγής*, 2015 (θεματικό τχ.), σ. 206-219.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Στρατηγικές και πρακτικές αλβανικών οικογενειών ως προς

τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, στα πρακτικά της 31ης Συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 16-18 Απριλίου 2010

Μαρτζούκου, Μ. (2022). Διγλωσσία: μύθοι και επιστημονικά δεδομένα. Στο Κ. Ι.

Γεωργιάδης & Κ. Ε. Κατσαρού (Επιμ.), 3<sup>ο</sup> πανελλήνιο συνέδριο επιστημολογίας. Καβαλά: Λογία/ Logia.

Μιχαηλ, Δ. (2014). *Αλβανική μεταναστευση στην Ελλάδα Μελετες και ζητηματα Ανθρωπολογικες και διεπιστημονικες προσεγγισεις*. Θεσσαλονικη: Εκδοτικος οικος Αντ. Σταμουλη.

Μπαμπινιώτη, Γ. (2009). Μικρο λεξικό της νεας ελληνικης γλωσσας (2<sup>η</sup> εκδ). Αθηνα: Κεντρο λεξικολογιας Ε.Π.Ε.

Πετρούνιας, Ε. (2013). Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση. Θεσσαλονικη: Ζητη.

Σακελλαροπούλου, Ε. (2007). Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη. Στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Σελλά, Ε. (2022). Μη κατατεθειμένη διγλωσσία στην Ελλάδα: δεδομένα και προκλήσεις. Στο Ε. Γρίβα (Επιμ.), *Γλωσσική διδασκαλία και μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον (2)*(σ.226-245).

Σελλά, Ε. (2021). *Η σημασία της πολυγλωσσίας σήμερα στον κόσμο, στην Ευρώπη, στην Ελλάδα*. Αθηνα: Εθνικον και Καποδιστριακον Πανεπιστημιον Αθηνων.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 20-60). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγραμματα και Βοηθηματα.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2020). Εκπαίδευση και μετανάστευση στην Ελλάδα: θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα. Στο Ο. Παχή (Επιμ.), *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες* (σ.15-25). Κερκυρα. Ανακτήθηκε από: <https://www.pdeionion.gr/wp->

content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%  
CE%B9%CE%BA%CE%AC-  
%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE  
%BF%CF%85.pdf

- Σταμούλη, Σ., & Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.), *Επιμορφωτικός οδηγός. Βασικές αρχές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (επίπεδα Α1-Β2)*(σ.21-42).Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. «Αθηνά».
- Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (language awareness/ eveil aux langues). Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός (σελ. 90-110).
- Χριστίδη, Α. Φ. (2012). Τα μυστικά της γλώσσας. Στο Α. Φ. Χριστίδη (Επιμ.), *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient\\_greek/history/ag\\_history/browse.html?start=8](https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/history/ag_history/browse.html?start=8)

## **Παράρτημα 1 : « Έντυπο συγκατάθεσης»**

Αγαπητέ/η .....,

Η έρευνα στην οποία παρακαλείσθε να συμμετάσχετε εκπονείται στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας στο τμήμα Νηπιαγωγών. Κύρια επόπτρια της εργασίας αυτής είναι η επίκουρη καθηγήτρια Μαρίζα Γεωργάλου. Ο τίτλος της εργασίας είναι «Η πολυγλωσσία ως παράγοντας κινδύνου αποκλεισμού από την εκπαιδευτική κοινότητα: Η περίπτωση των Αλβανών και Αλβανίδων δεύτερης γενιάς» και ως κύριο στόχο έχει να διερευνήσει την πολυγλωσσία στην εκπαιδευτική κοινότητα και τις εμπειρίες των Αλβανών μαθητών που εντάσσονται σε αυτή. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αποσκοπούν στην υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί, ώστε να συγκεντρωθούν οι απαντήσεις σας, οι οποίες και θα χρησιμοποιηθούν ως βάση για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Επίσης σας ενημερώνουμε πως για λόγους δεοντολογίας, θα διατηρηθεί η ανωνυμία των απαντήσεων σας, εφόσον προηγηθεί η συναίνεση σας για να συμμετάσχετε στην παρούσα ερευνητική διαδικασία.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την υποστήριξή σας και τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Λανάϊ Δήμητρα-Άντζελα