

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή εργασία

ΙΩΑΝΝΑ Σ. ΞΕΝΙΚΑΚΗ

*Διγλωσσική ανάπτυξη και διγλωσσική συμπεριφορά
αλλοδαπών μαθητών Γυμνασίου στην Ιεράπετρα Κρήτης*

Τριμελής επιτροπή

- 1. Επόπτης: Χατζηδάκη Ασπασία (Επίκουρη Καθηγήτρια)**
- 2. Μέλος: Δαμανάκης Μιχάλης (Καθηγητής)**
- 3. Μέλος: Ανδρεαδάκης Νικόλαος (Επίκουρος Καθηγητής)**

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
	Σελ. 1-75
Πρόλογος	Σελ. 1
Εισαγωγή	Σελ. 2-7
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	
	Σελ. 8-37
1.1.Εισαγωγή	Σελ. 8
1.2. Διγλωσσία σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο	Σελ. 8-28
1.2.1. Διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο	Σελ. 8-18
1.2.2. Διγλωσσία σε κοινωνικό επίπεδο	Σελ. 19-28
1.2.2.1. Γλωσσικές κοινότητες	Σελ. 19-20
1.2.2.2. Το κράτος ως μία πολύγλωσση κοινότητα	Σελ. 20-21
1.2.2.3. Η γλωσσική σύνθεση των πολύγλωσσων κρατών	Σελ. 21-24
1.2.2.4. Γλωσσική χρήση σε δίγλωσσες κοινότητες	Σελ. 25-28
1.3. Διαστάσεις της κοινωνικοποίησης σε μεταναστευτικό περιβάλλον	Σελ. 29-37
1.3.1. Διαστάσεις της γλωσσικής κοινωνικοποίησης σε μεταναστευτικό περιβάλλον	Σελ. 31-33
1.3.1.1. Ανάπτυξη διγλωσσικής ικανότητας σε μεταναστευτικό περιβάλλον	Σελ. 34-37
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΜΕΤΑΣΤΡΟΦΗ	
	Σελ. 38-64
2.1. Εισαγωγή	Σελ. 38-39
2.2. Ορισμοί γλωσσικής διατήρησης	Σελ. 39-40
2.3. Ορισμοί γλωσσικής μεταστροφής	Σελ. 40-43
2.4. Θεωρίες και παράγοντες που συνδέονται με τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή	Σελ. 44-64
2.4.1. Θεωρίες ερμηνείας της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής	Σελ. 44-54
2.4.1.1. Η θεωρία των τομέων χρήσης	Σελ. 44-46
2.4.1.2. Η θεωρία των κοινωνικών δικτύων	Σελ. 47-48
2.4.1.3. Η θεωρία της εθνογλωσσική ζωτικότητα	Σελ. 48-51
2.4.1.4. Η θεωρία της γλωσσικής αγοράς	Σελ. 51-52
2.4.1.5. Η θεωρία των θεμελιωδών αξιών	Σελ. 53-54
2.4.2. Παράγοντες που συνδέονται με τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή	Σελ. 54-64

2.4.2.1. Αντικειμενικοί παράγοντες	Σελ. 55-58
2.4.2.2. Παράγοντες που εξαρτώνται από τις ομάδες ή τους ομιλητές	Σελ. 58-64
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σελ. 65-75
3.1. Εισαγωγή	Σελ. 65
3.2. Υποθέσεις διαπολιτισμικής προσέγγισης	Σελ. 65-67
3.3. Αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης	Σελ. 67-69
3.4. Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα	Σελ. 70-75
3.4.1. Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα	Σελ. 72-74
3.4.2. Σχολεία Διαπολιτισμικής προσέγγισης	Σελ. 74-75
Β' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	Σελ. 76-195
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Σελ. 76-93
4.1. Εισαγωγή	Σελ. 76
4.2. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	Σελ. 76-77
4.3. Σημασία της έρευνας	Σελ. 77-78
4.4. Σκοπός και στόχοι	Σελ. 78-79
4.5. Ερευνητικά ερωτήματα	Σελ. 79-80
4.6. Ερευνητικό εργαλείο	Σελ. 80-83
4.7. Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας	Σελ. 83-86
4.8. Διαδικασία και χρόνος συλλογής των δεδομένων	Σελ. 86-88
4.9. Περιγραφή των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας	Σελ. 88-89
4.10. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	Σελ. 89-92
4.11. Περιορισμοί της έρευνας	Σελ. 92-93
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Σελ. 94-143
5.1. Εισαγωγή	Σελ. 94
5.2. Οικογενειακό – μεταναστευτικό προφίλ των μαθητών	Σελ. 95-105
5.2.1. Καταγωγή των γονέων των μαθητών	Σελ. 95-97
5.2.2. Διάρκεια παραμονής των γονέων στην Ελλάδα	Σελ. 97-98
5.2.3. Χώρα γέννησης των μαθητών	Σελ. 99
5.2.4. Ηλικία άφιξης των μαθητών στην Ελλάδα	Σελ. 100-101

5.2.5. Ηλικία των μαθητών	Σελ. 101-102
5.2.6. Χρόνος παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα	Σελ. 102-104
5.2.7. Επαφές των μαθητών με τη χώρα προέλευσης	Σελ. 104-105
5.3. Σχολικό προφίλ των μαθητών	Σελ. 106-111
5.3.1. Φοίτηση σε σχολείο της χώρας προέλευσης	Σελ. 106
5.3.2. Τάξη φοίτησης στη χώρα προέλευσης	Σελ. 107
5.3.3. Φοίτηση σε τάξη υποδοχής	Σελ. 108
5.3.4. Γυμνάσιο φοίτησης στην Ιεράπετρα	Σελ. 108-109
5.3.5. Τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο	Σελ. 109-110
5.3.6. Επίδοση των μαθητών	Σελ. 110-111
5.4. Κοινωνικό προφίλ των μαθητών	Σελ. 112-114
5.4. 1. Σύνθεση των ομάδων συνομιλήκων	Σελ. 112-113
5.4.2. Σχέδια για το μέλλον	Σελ. 113-114
5.5. Γλωσσικό προφίλ των μαθητών	Σελ. 115-143
5.5.1. Γλωσσομάθεια των γονέων	Σελ. 115-117
5.5.2. Οι εθνοτικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο σπίτι	Σελ. 117-119
5.5.3. Γλωσσική ικανότητα στη γλώσσα της χώρας προέλευσης	Σελ. 119-124
5.5.4. Γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά	Σελ. 124-127
5.5.5. Συχνότητα χρήσης της γλώσσας της χώρας προέλευσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες	Σελ. 127-130
5.5.6. Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες	Σελ. 131-134
5.5.7. Γλωσσική επιλογή των μαθητών με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών	Σελ. 134-139
5.5.8. Γλωσσική επιλογή των συνομιλητών με τους μαθητές	Σελ. 139-143
6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΕΠΑΓΩΓΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Σελ. 144-183
6.1. Εισαγωγή	Σελ. 144
6.2. Η διγλωσσική ικανότητα και ο ρόλος των διάφορων μεταβλητών	Σελ. 144-158
6.2.1. Το φύλο	Σελ. 144-145
6.2.2. Η ηλικία άφιξης και ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα	Σελ. 145-147
6.2.3. Η συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης	Σελ. 148-149
6.2.4. Η συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε διάφορες δραστηριότητες	Σελ. 149-153
6.2.4.1. Η συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας	Σελ. 149-151
6.2.4.2. Η συχνότητα χρήσης της εθνοτικής γλώσσας	Σελ. 151-153
6.2.5. Τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον	Σελ. 153-158

6.2.5.1. Τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον και η ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας	Σελ. 154-156
6.2.5.2. Τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον και η ανάπτυξη της εθνοτικής γλώσσας	Σελ. 156-158
6.3. Η διγλωσσική χρήση και ο ρόλος διάφορων μεταβλητών	Σελ. 158-183
6.3.1. Το φύλο	Σελ. 159
6.3.2. Η ηλικία άφιξης και ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα	Σελ. 160-161
6.3.3. Η συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης	Σελ. 162-163
6.3.4. Η γλωσσική ικανότητα	Σελ. 163-168
6.3.4.1. Η γλωσσική ικανότητα στην ελληνική γλώσσα	Σελ. 163-165
6.3.4.2. Η γλωσσική ικανότητα στην εθνοτική γλώσσα	Σελ. 165-168
6.3.5. Ο ρόλος του συνομιλητή	Σελ. 169-176
6.3.5.1. Η γλωσσική χρήση των μαθητών προς τους συνομιλητές	Σελ. 169-172
6.3.5.2. Η γλωσσική χρήση των συνομιλητών προς τους μαθητές	Σελ. 172-174
6.3.5.3. Σύγκριση της γλωσσικής χρήσης των μαθητών και των συνομιλητών	Σελ. 174-176
6.3.6. Η σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων	Σελ. 176-180
6.3.7. Τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον	Σελ. 180-183
7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Σελ. 184-195
7.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων	Σελ. 184-194
7.1.1. Εισαγωγή	Σελ. 184
7.1.2. Γονείς των μαθητών	Σελ. 184
7.1.3. Μαθητές	Σελ. 185-192
7.1.3.1. Ατομικό επίπεδο	Σελ. 185-189
7.1.3.1.1. Μεταναστευτική βιογραφία	Σελ. 185
7.1.3.1.2. Σχολική βιογραφία	Σελ. 186
7.1.3.1.3. Γνωστική διάσταση	Σελ. 186-187
7.1.3.1.4. Συναισθηματική διάσταση	Σελ. 188-189
7.1.3.2. Μικροεπίπεδο	Σελ. 189-192
7.1.3.2.1. Η γλωσσική χρήση στην οικογένεια, στο σχολείο και εκτός σχολείου	Σελ. 189-191
7.1.3.2.2. Ομάδες συνομηλίκων (peer groups)	Σελ. 191-192
7.1.4. Τελικές διαπιστώσεις- Προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική	Σελ. 192-194
7.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	Σελ. 194-195

Βιβλιογραφία	Σελ. 196-206
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	Σελ. 196-202
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	Σελ. 203-206
Παράρτημα	
Ερωτηματολόγιο για αλλοδαπούς μαθητές	
Ερωτηματολόγιο για Έλληνες μαθητές	
Δραστηριότητες	

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πρόλογος

Μία από τις πιο σημαντικές εμπειρίες στην εκπαιδευτική μου πορεία ήταν η τοποθέτηση μου το σχολικό έτος 2006-2007 ως αναπληρώτρια σε ένα κεντρικό σχολείο της Αθήνας (περιοχή Κάτω Πατήσια). Το σχολείο αυτό χαρακτηριζόταν από μεγάλο αριθμό συγκέντρωσης αλλοδαπών μαθητών. Σχεδόν οι μισοί μαθητές σε κάθε τμήμα ήταν από χώρα διαφορετική από την Ελλάδα, στην πλειονότητα τους από την Αλβανία αλλά υπήρχαν και μαθητές από άλλες βαλκανικές χώρες, ακόμα και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Έτσι, ήρθα για πρώτη φορά σε επαφή με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει πλέον γενικά την ελληνική κοινωνία και ειδικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αυτή η εμπειρία αποτέλεσε το έναυσμα για να ασχοληθώ σε επιστημονικό επίπεδο με τη γλωσσική όψη του μεταναστευτικού φαινομένου και συγκεκριμένα με το θέμα της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής συμπεριφοράς των παιδιών των μεταναστών που φοιτούν στα τρία Γυμνάσια Ιεράπετρας, περιοχή που χαρακτηρίζεται από μεγάλο σχετικά αριθμό αλλοδαπών λόγω των θερμοκηπιακών καλλιεργειών.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας. Ιδιαίτερα εκτιμώ και ευχαριστώ την επόπτρια καθηγήτρια μου, κ. Ασπασία Χατζηδάκη για τον τρόπο σκέψης που μου μετέδωσε καθώς και για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις της σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών. Επίσης ευχαριστώ τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, τον κύριο Ν. Ανδρεαδάκη για τις χρήσιμες παρατηρήσεις του στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και στα επαγωγικά αποτελέσματα, και τον κύριο Μ. Δαμανάκη για την έμμεση σύμπραξη του μέσω των συγγραμμάτων του. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένεια μου για την κατανόηση τους και κυρίως την αδερφή μου Δέσποινα για την εξ αποστάσεως πλην αδιάκοπη υποστήριξη και συμπαράσταση που μου παρέχει.

Εισαγωγή

Η μετανάστευση συνιστά βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη διγλωσσίας, μια και η μετακίνηση από ένα οικείο περιβάλλον σε άλλο μη οικείο προϋποθέτει ένα ελάχιστο γλωσσικών δεξιοτήτων για την «επιβίωση» των μεταναστών. Ως εκ τούτου, εισαγωγικά θα γίνει μία σκιαγράφηση των μεταναστευτικών ρευμάτων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Bhatia & Ritchie, 2006:667), από το σύνολο των 371 εκατομμυρίων ατόμων που ζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση και οι οποίοι συνιστούν το 4,4% του παγκόσμιου πληθυσμού, τα 15 εκατομμύρια είναι μετανάστες, από τους οποίους τα 5 εκατομμύρια κατάγονται από χώρες εντός της Ε.Ε. και τα 10 εκατομμύρια από χώρες εκτός της Ε.Ε. Οι κυριότερες χώρες υποδοχής είναι το Βέλγιο (σε ποσοστό 9% επί του συνόλου του μεταναστευτικού πληθυσμού), η Γερμανία (7%), η Γαλλία (6,3%), και η Ολλανδία (4,6%). Οι μεγαλύτερες μεταναστευτικές ομάδες προέρχονται από την Τουρκία (22% επί του συνόλου), από την πρώην Γιουγκοσλαβία (8%), από άλλες ευρωπαϊκές χώρες (20%), από την Ασία (15%) και από την Αμερική (8%).

Συγκεκριμένα στη Γερμανία οι μετανάστες προέρχονται κυρίως από την Τουρκία ή την πρώην Γιουγκοσλαβία, στη Γαλλία από την Αλγερία και το Μαρόκο, και στη Μεγάλη Βρετανία από την Ιρλανδία και τη νότια και δυτική Ασία (Bhatia & Ritchie, 2006:667).

Οι νότιες χώρες της Ευρώπης, ήδη από το 1980 συγκεντρώνουν μεταναστευτικούς πληθυσμούς που προέρχονται κυρίως από τη βόρεια Αφρική, την Ασία και την ανατολική Ευρώπη. Χώρες, όπως η Πορτογαλία, η Ισπανία, η Ιταλία και η Ελλάδα, αφού λειτούργησαν στα μέσα του 20^{ου} αιώνα ως χώρες αποστολής εργατικού δυναμικού στη βόρεια Αμερική και στη Δυτική Ευρώπη, μετατράπηκαν τις τελευταίες δεκαετίες του ίδιου αιώνα σε χώρες υποδοχής ολοένα αυξανόμενων μεταναστευτικών πληθυσμών (Rovolis & Tragaki, 2006:100).

Ειδικότερα, η Ελλάδα είχε έντονη συμμετοχή στα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα του 20^{ου} αιώνα, αποτελώντας σε παλιότερες περιόδους χώρα εξαγωγής εργατικού δυναμικού κυρίως προς τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία (ήδη από τις αρχές μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα) και στη δεκαετία του '60 κυρίως προς τη Γερμανία, αλλά και προς άλλες

χώρες, όπως Βέλγιο, Ιταλία, Γαλλία, Μεγάλη Βρετανία, Ελβετία κ.ά. (Κάτσικας & Πολίτου 2005:135). Ενδεικτικά επισημαίνεται ότι μεταξύ του 1955 και του 1977 το σύνολο των Ελλήνων που μετανάστευσαν ανέρχεται σε 2.433.891 άτομα. Μάλιστα, στη δεκαετία του '60 παρατηρείται η μεγαλύτερη αύξηση στη μεταναστευτική κίνηση, οπότε τα άτομα που μεταναστεύουν ξεπερνούν αριθμητικά το σύνολο των γεννήσεων της ίδιας περιόδου (Δαμανάκης, 2005:42).

Ωστόσο, το έτος 1989 (έτος κατάρρευσης της πρώην Σοβιετικής Ένωσης) ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση παλιννοστούν στην Ελλάδα (περίπου 167.000 στις αρχές της δεκαετίας του 1990) και από την άλλη το 1990 μαζικά μεταναστευτικά κύματα από τη γειτονική Αλβανία αρχίζουν να μετακινούνται προς στην Ελλάδα αλλά και την Ιταλία (King, 2003:289). Αναφορικά με τη μετανάστευση του αλβανικού πληθυσμού, επισημαίνεται ότι υπήρξε ένα από τα πιο μαζικά και εκούσια μεταναστευτικά ρεύματα στην ιστορία της μετανάστευσης. Μάλιστα υπολογίζεται σήμερα ότι τη δεκαετία του 1990 τουλάχιστον το 1/5 του συνολικού πληθυσμού, ίσως βέβαια και το 1/4 ή περισσότερο, μετανάστευσε σε άλλη χώρα, και συγκριτικά με άλλες χώρες αλλά και αναλογικά με τον πληθυσμό της, την πενταετία 1995-2000 ήταν η τρίτη χώρα στον κόσμο σε αριθμό αποστολής μεταναστών (Pajo, 2008:11-13).

Σήμερα στην Ελλάδα, σύμφωνα με την τελευταία απογραφή πληθυσμού που έγινε το 2001, ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών εργαζομένων στη χώρα μας (παλιννοστούντες, πρόσφυγες, εξειδικευμένοι εργαζόμενοι από το εξωτερικό, οικονομικοί μετανάστες) εκτιμάται σε περίπου 760.000 άτομα που προέρχονται από 195 διαφορετικές χώρες, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 7,3% του συνολικού πληθυσμού. Ωστόσο, πολλοί αναλυτές εκτιμούν ότι ο πραγματικός αριθμός των αλλοδαπών προσεγγίζει ακόμα και το 10% του συνολικού πληθυσμού. Στο γενικό σύνολο αυτοί που φαίνεται να συμβάλλουν περισσότερο από αριθμητική άποψη είναι οι οικονομικοί μετανάστες (Lianos, 2001, Fakiolas, 2002, στο Rovolis & Tragaki, 2006:101).

Η πλειονότητα των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα προέρχεται κυρίως από γειτονικές χώρες των Βαλκανίων (Rovolis & Tragaki, 2006:102). Οι περισσότεροι μετανάστες (57,5% του συνολικού μεταναστευτικού πληθυσμού, δηλαδή 438.036 άτομα) προέρχονται από την Αλβανία. Δεύτερη σε αριθμό μεταναστών έρχεται η Βουλγαρία με ποσοστό 4,6% και ακολουθεί η Γεωργία και η Ρουμανία με 3% και 2,9% αντίστοιχα. Οι

παραπάνω χώρες αποτελούν και τις πρώτες τέσσερις εθνικότητες που συγκεντρώνουν πάνω από το 70% του συνολικού αριθμού των αλλοδαπών. Πολύ μικρότερα ποσοστά παρουσιάζουν χώρες, όπως η Ρωσία (2,3%), η Ουκρανία (1,8%), η Πολωνία (1,7%), το Πακιστάν (1,5%), η Τουρκία (1%), η Αρμενία (1%), η Αίγυπτος (1%), η Ινδία (0,9%), το Ιράκ (0,9%), οι Φιλιππίνες (0,8%) και άλλες χώρες συνιστούν το 0,1%.

Αναφορικά με την ηλικία των μεταναστών, σε γενικές γραμμές, ο μεταναστευτικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από νεαρή σχετικά ηλικία. Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, οι μισοί αλλοδαποί κυμαίνονται ηλικιακά μεταξύ 20 και 40 ετών, ενώ από αυτούς σχεδόν το 64% είναι κάτω των 35 ετών. Ενδεικτικά καταγράφεται ότι ο μέσος όρος ηλικίας των μεταναστών στις αστικές περιοχές είναι 30,6 χρόνια και στις αγροτικές 29,6 χρόνια. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι το 17% του μεταναστευτικού πληθυσμού είναι παιδιά μέχρι 15 ετών (Rovolis & Tragaki, 2006:102-103).

Όσον αφορά την επαγγελματική ενασχόληση των μεταναστών, παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα. Οι περισσότεροι από τους μισούς αλλοδαπούς άντρες (74,2%) απασχολούνται στις οικοδομές και στη γεωργία, ενώ οι μισές γυναίκες (51,8%) απασχολούνται κυρίως στον τομέα των υπηρεσιών, π.χ. οικιακές βοηθοί (Rovolis & Tragaki, 2006:104).

Τέλος, αναφορικά με τη διασπορά των μεταναστών στα διάφορα σημεία της ελληνικής επικράτειας, επικρατεί ανομοιομορφία. Τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσης μεταναστών εντοπίζονται στα μεγάλα αστικά κέντρα. Οι νομοί Αττικής, Θεσσαλονίκης και Αχαΐας συγκεντρώνουν τους περισσότερους μετανάστες. Άλλες περιοχές με υψηλά ποσοστά συγκέντρωσης είναι η Ζάκυνθος, η Κεφαλλονιά, το Λασίθι, το Ρέθυμνο, η Χαλκιδική (κυρίως τουριστικές περιοχές) αλλά και περιοχές όπως η Αργολίδα, η Βοιωτία και η Λακωνία (αγροτικές). Πολύ λιγότεροι μετανάστες απογράφηκαν σε συνοριακές περιοχές, όπως ο Έβρος, η Ροδόπη, οι Σέρρες και η Κοζάνη (Rovolis & Tragaki, 2006:104-119).

Στα πλαίσια της συζήτησης που αναπτύσσεται στο διεθνή χώρο για το φαινόμενο της διγλωσσίας σε συνθήκες μετανάστευσης, στην Ελλάδα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας με δεδομένη την έντονη παρουσία των μεταναστών από το 1990 και μετά εστιάζει, σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2005:79-80), είτε σε τομείς της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, όπως είναι η ανίχνευση λαθών (λ.χ. Ιορδανίδου & Κονδύλη, 2001)

και ο καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας (λ.χ. Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου, 2000), είτε σε μεθοδολογικές προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (λ.χ. Χατζηδάκη, 2000), είτε σε ζητήματα διγλωσσίας, μάθησης και διγλωσσικής συνειδητοποίησης (λ.χ. Κούρτη-Καζούλλη & Σκούρτου, 2001, Tsokolidou, 2005), είτε τέλος σε κοινωνιο-γλωσσολογικά θέματα, όπως είναι η βιωσιμότητα μειονοτικών γλωσσών στην Ελλάδα (Τσιτσιπής 1995, Σελλά-Μάζη, 2001).

Ωστόσο, είναι ελάχιστες οι έρευνες που αφορούν στις γλωσσικές πρακτικές, όπως αυτές εφαρμόζονται από τους ίδιους τους ομιλητές καθώς και στη βιωσιμότητα των γλωσσών των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα. Τέτοιες έρευνες είναι λ.χ. της Χατζηδάκη (Κυριαζής και Χατζηδάκη, 2005, Χατζηδάκη, 2005, 2006, 2007), στις οποίες διερευνώνται θέματα, όπως οι στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους, η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τα μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς που υιοθετούν Αλβανοί μετανάστες, του Γογωνά (Gogonas, 2007), ο οποίος ασχολήθηκε με την εθνογλωσσική βιωσιμότητα Αλβανών και Αιγύπτων εφήβων, και της Μαλιγκούδη (2009) η οποία διερεύνησε τις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούνται στην Ελλάδα για τη γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών καθώς και τις οικογενειακές πρακτικές γλωσσικής κοινωνικοποίησης που υιοθετούν Αλβανοί μετανάστες.

Προς την κατεύθυνση της διερεύνησης της διγλωσσικής ικανότητας και της διγλωσσικής συμπεριφοράς στρέφεται η παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ιεράπετρα, με υποκείμενα αλλοδαπούς μαθητές τριών Γυμνασίων. Σκοπός της ήταν να διερευνήσει (α) τον βαθμό στον οποίο κατέχουν τη μία και την άλλη γλώσσα, (β) τη συχνότητα χρήσης των γλωσσών των μαθητών στα πλαίσια της καθημερινής τους επικοινωνίας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και με συγκεκριμένους ομιλητές, και (γ) τη σημασία διαφόρων παραγόντων για την ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών αυτών, όπως ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, η ηλικία κατά την άφιξη, το φύλο, τα σχέδια για το μέλλον, η συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης και η σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων. Μέσα από τη διερεύνηση αυτή θα επιχειρηθεί και η ανίχνευση της τάσης για διατήρηση ή υποχώρηση των εθνοτικών γλωσσών των μαθητών.

Το ενδιαφέρον και η πρωτοτυπία της έρευνας έγκεινται στο ότι στην Ελλάδα απουσιάζουν έρευνες που να επικεντρώνονται στις γλωσσικές πρακτικές

μεταναστευτικών πληθυσμών. Αν και το θέμα αυτό έχει μελετηθεί περισσότερο σε χώρες του εξωτερικού που υποδέχονται μετανάστες εδώ και περισσότερα χρόνια απ' ό, τι η Ελλάδα, είναι αναμφισβήτητο ότι κάθε περιβάλλον έρευνας το οποίο είναι πρόσφορο για μελέτη ενός τέτοιου θέματος συνδυάζει ιδιαίτερες συνθήκες, οπότε η ίδια η έρευνα και τα πορίσματά της αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Βέβαια, σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2005:83), η μικρή σχετικά διάρκεια παραμονής των οικογενειών των μεταναστών στην Ελλάδα δεν επιτρέπει ακόμη μεγάλης κλίμακας έρευνες παρά μόνο προκαταρκτικές, που θα αποτελέσουν και τη βάση για συγκρίσεις μεταξύ γενεών ή χρονικών φάσεων, από τις οποίες θα εξαχθούν κάποια πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, από τα οποία το πρώτο αποτελεί το θεωρητικό μέρος και το δεύτερο το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος της έρευνας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι ορισμοί και οι διακρίσεις της ατομικής και της κοινωνικής διγλωσσίας, καθώς και οι διαστάσεις της κοινωνικοποίησης σε μεταναστευτικό περιβάλλον. Στο δεύτερο κεφάλαιο, πραγματοποιείται ανάλυση των φαινομένων της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής από τη σκοπιά των ορισμών και των παραγόντων που συνδέονται με τα συγκεκριμένα φαινόμενα. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι υποθέσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης, οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης καθώς και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται διεξοδική αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας, η σημασία της, οι σκοποί και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο, ο πληθυσμός αναφοράς και το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία και ο χρόνος συλλογής των δεδομένων, η περιγραφή των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας, η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και τέλος οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά συνθέτουν και διαμορφώνουν το οικογενειακό-μεταναστευτικό, το σχολικό, το κοινωνικό και τέλος το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα επαγωγικά αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών (διγλωσσική ικανότητα και διγλωσσική χρήση) με διάφορες κατηγορίες μεταβλητών.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων, τις προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία, ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση, τα δύο ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους μαθητές καθώς και οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της διδασκαλίας στην τάξη.

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

1.1. Εισαγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι *bilingualism* και *diglossia*, για να χαρακτηριστεί με τον πρώτο όρο η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο και με τον δεύτερο όρο η διγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας. Στην ελληνική γλώσσα, ο πρώτος όρος έχει αποδοθεί ως ατομική διγλωσσία και ο δεύτερος όρος ως κοινωνική διγλωσσία. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες, ενώ ο δεύτερος χαρακτηρίζει μία κοινωνία, στην οποία είναι θεσμοθετημένες και χρησιμοποιούνται δύο ή και περισσότερες γλώσσες¹. Στις δύο επόμενες ενότητες, θα επιχειρηθεί μια αποσαφήνιση των εννοιών αυτών.

1.2.1. Διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο (bilingualism)

Στη σχετική βιβλιογραφία που αφορά στο θέμα της διγλωσσίας δεν υπάρχει ένας ορισμός για τη διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο ο οποίος να έχει καθολική ισχύ, δεδομένης της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει αυτό το φαινόμενο (Butler & Hakuta, 2006:114). Πέραν της στενότερης σχέσης της διγλωσσίας με την επιστήμη της Γλωσσολογίας, η διγλωσσία αποτελεί αντικείμενο και άλλων επιστημών (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Παιδαγωγική), καθεμία από τις οποίες επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τομείς και προσεγγίζει από άλλη σκοπιά το φαινόμενο. Οι γλωσσολόγοι ενδιαφέρονται για την επίδραση της διγλωσσίας στο γλωσσικό σύστημα των δίγλωσσων και εστιάζουν στη γλωσσική επάρκεια των δίγλωσσων ατόμων, ενώ οι κοινωνιογλωσσολόγοι μελετούν τη διγλωσσία από λειτουργική σκοπιά και ενδιαφέρονται για πώς χρησιμοποιούνται οι δύο γλώσσες από τα άτομα. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι περιγράφουν τη διγλωσσία υπό το πρίσμα των στάσεων που έχουν διαμορφωθεί απέναντι στη διγλωσσία (Skutnabb-Kangas, 1984:81), ενώ η επιστήμη της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής ενδιαφέρεται για την αγωγή και εκπαίδευση των δίγλωσσων ατόμων (Τριάρχη-Herrmann, 2000:42). Συνεπώς, κάθε ορισμός της διγλωσσίας είναι συμβατικός, αφού εξυπηρετεί τους στόχους της συγκεκριμένης επιστημονικής προσέγγισης και του συγκεκριμένου ερευνητή και

¹ Ο όρος *diglossia* έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και ως *διπλοδιγλωσσία* (Δαμανάκης και Σκούρτου, 2001) και ως *διμορφία* (Κακριδής, 1986).

προκύπτει από μεμονωμένες περιπτώσεις δίγλωσσων καταστάσεων (Hamers & Blanc, 1989:7, Edwards, 2006:8).

Παρακάτω θα αναλυθούν βασικές διακρίσεις της διγλωσσίας, ανάλογα με τη διάσταση από την οποία προσεγγίζεται το φαινόμενο, και οι οποίες στη συνέχεια οδηγούν σε διάφορους όρους. Οι δίγλωσσοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με διάφορες διαστάσεις, όπως είναι η γλωσσική επάρκεια, η λειτουργία, η ηλικία έκθεσης στη δεύτερη γλώσσα, το γλωσσικό περιβάλλον και το αποτέλεσμα της διγλωσσικής ανάπτυξης στην πρώτη γλώσσα. Παρόλα αυτά, η κατηγοριοποίηση αυτή βάσει διαφορετικών διαστάσεων εξυπηρετεί μεθοδολογικούς καθαρά λόγους, δεδομένου ότι δεν είναι εύκολη υπόθεση ο διαχωρισμός των διαστάσεων (π.χ. δύσκολο να διαχωριστεί η γλωσσική επάρκεια από τη γλωσσική χρήση). Άρα, οι τυπολογίες αυτές συλλαμβάνουν κάποιες μόνο πτυχές της σύνθετης έννοιας που είναι η διγλωσσία, η οποία συνιστά μία ιδιαίτερα δυναμική διαδικασία στην οποία εμπεριέχονται και αλληλεπιδρούν πολλές και ποικίλες μεταβλητές (Butler & Hakuta, 2006:134).

Ωστόσο, σημαντικές διαστάσεις είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hamers & Blanc, 1995, Hoffmann, 1991, Butler & Hakuta, 2006:114-135), οι παρακάτω:

A) Γλωσσική επάρκεια (language competence)

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που βασίζονται στο κριτήριο της γλωσσικής επάρκειας. Οι ορισμοί τέτοιου είδους κινούνται συνήθως ανάμεσα σε δύο άκρα και είτε είναι πολύ στενοί είτε πολύ ευρείς. Ανάμεσα στους στενούς ορισμούς συγκαταλέγεται αυτός του Bloomfield (1933:56), σύμφωνα με τον οποίο προϋπόθεση για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος είναι να έχει κατακτήσει τέλεια και τις δύο γλώσσες.

Ένας άλλος μαξιμαλιστικός ορισμός του δίγλωσσου ατόμου είναι αυτός του *αμφίγλωσσου* ομιλητή (*ambilingualism*), όρος ο οποίος περιγράφει το άτομο το οποίο είναι σε θέση να λειτουργεί εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες που γνωρίζει σε όλες τις σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας, χωρίς να αφήνει ίχνη της μιας γλώσσας όταν κάνει χρήση της άλλης. Μάλιστα, ένας τέτοιος ομιλητής θεωρείται ότι είναι και ο πραγματικός δίγλωσσος ομιλητής, αλλά πρόκειται τόσο για μία σπάνια περίπτωση ακόμα και για επαγγελματίες διερμηνείς, όσο και αφύσικη. Σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1986:8), ένα πραγματικά αμφίγλωσσο άτομο είναι σαν να έχει διπλή ζωή

στην οποία θα έχει τις ίδιες ακριβώς εμπειρίες και δραστηριότητες τόσο στη μία γλώσσα όσο και στην άλλη.

Μία άλλη σχετική έννοια είναι αυτή της *ισογλωσσίας* (*equilingualism*) ή *ισόρροπης/αμφιδύναμης διγλωσσίας* (*balanced bilingualism*), που σημαίνει ότι ο ομιλητής κατέχει τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό, σε σημείο που η γνώση τους να συγκρίνεται με αυτή ενός μονόγλωσσου ομιλητή. Ωστόσο, είναι πιθανό ένα άτομο να μην κατέχει σε όλες τις φάσεις της ζωής του εξίσου «ικανοποιητικά» μια γλώσσα και, δεύτερον, ένα δίγλωσσο άτομο ενδέχεται να χειρίζεται τη μια γλώσσα για ορισμένες εκφάνσεις της καθημερινότητάς του με μεγαλύτερη άνεση από ό,τι την άλλη γλώσσα και αντίστροφα. Επίσης, υπάρχει και η περίπτωση οι δύο γλώσσες να είναι αναπτυγμένες σε εξίσου ικανοποιητικό βαθμό, αλλά ο βαθμός αυτός να είναι χαμηλός (Baker, 2001:51). Ακόμα, η σύγκριση με βάση τη νόρμα των μονόγλωσσων ‘αδικεί’ την ικανότητα του ομιλητή να ανταποκρίνεται πλήρως στις επικοινωνιακές ανάγκες του περιβάλλοντός του, ακόμα κι αν εμφανίζει ίχνη παρεμβολής από την άλλη γλώσσα.

Σε γενικές γραμμές πάντως, ορισμοί όπως οι παραπάνω, οι οποίοι συνδέουν τη διγλωσσία με την τέλεια κατάκτηση των δύο γλωσσών, αφορούν μία πολύ μικρή μερίδα ατόμων. Οι δίγλωσσοι ομιλητές σπάνια εμφανίζουν ίδιο βαθμό ανάπτυξης των δύο γλωσσών, ο λόγος είναι ότι σπάνια χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες στις ακριβώς ίδιες συνθήκες επικοινωνίας (Myers-Scotton, 2006:36). Οι περισσότεροι δίγλωσσοι μάλλον emπίπτουν στις παρακάτω κατηγορίες.

Ένας ορισμός που δεν ‘απαιτεί’ υψηλό βαθμό ανάπτυξης της γλώσσας είναι αυτός του Haugen (1953, στο Hoffmann, 1991:22), σύμφωνα με τον οποίο ως κριτήριο για να χαρακτηριστεί κάποιος ως δίγλωσσος τίθεται η ελάχιστη ικανότητα παραγωγής εκφωνημάτων με νόημα στη δεύτερη γλώσσα. Μια τέτοια περίπτωση είναι η *αρκτική ή ελάχιστη διγλωσσία* (*incipient bilingualism*), η οποία επιτρέπει σε άτομα με ελάχιστη επάρκεια να συμπεριληφθούν στην κατηγορία των δίγλωσσων (Diebold, 1974, στο Skutnabb-Kangas, 1984:82).

Ένας ορισμός που εξισορροπεί τα δύο άκρα είναι της *κυρίαρχης ή ανισοβαρούς διγλωσσίας* (*dominant bilingualism*), ο οποίος φαίνεται να χαρακτηρίζει και τα περισσότερα δίγλωσσα άτομα. Ο ορισμός αυτός σημαίνει ότι η μία από τις δύο γλώσσες των ομιλητών είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ανεπτυγμένη από την άλλη (Hamers & Blanc,

1989:8). Ωστόσο, η κυριαρχία της μίας ή της άλλης γλώσσας δεν είναι σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αλλά μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στη ζωή του (Δαμανάκης, 1997:96-97). Γι' αυτό είναι χρήσιμη η έννοια της *γλώσσας προτίμησης* (preferred language) του Dodson (1981, στο Baetens Beardsmore, 1986:35-36). Ο δίγλωσσος, δηλαδή, μπορεί να έχει μία προτιμώμενη γλώσσα για ένα σύνολο δραστηριοτήτων και μία άλλη για άλλες δραστηριότητες, όμως αυτό μπορεί να αλλάξει με το χρόνο.

Η συζήτηση γύρω από το θέμα της επάρκειας θέτει και το ζήτημα του ότι υπάρχουν επίπεδα επάρκειας στα δίγλωσσα άτομα, και άρα δεχόμαστε και ότι η διγλωσσία είναι φαινόμενο που μπορεί να μετρηθεί (Hoffmann, 1991:21). Εξάλλου, η μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας των ατόμων επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ ατόμων οι οποίοι περιγράφονται ως επαρκώς δίγλωσσοι για συγκεκριμένους λόγους ο καθένας (π.χ. διερμηνείς, φοιτητές, διπλωμάτες κ.λπ.). Ωστόσο, οι ορισμοί γύρω από την επάρκεια, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν παραπάνω, είτε είναι πολύ στενοί, ώστε δύσκολα εμπίπτει κάποιος στην κατηγορία του δίγλωσσου, είτε πολύ ευρείς, ώστε πρακτικά ο καθένας μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσος, με αποτέλεσμα ορισμοί τέτοιου είδους να είναι στην πράξη 'άχρηστοι' (Skutnabb-Kangas, 1984:83).

Από την άλλη μεριά, για τους ορισμούς που είναι στη μέση, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια το επίπεδο επάρκειας ενός δίγλωσσου ατόμου. Ο προσδιορισμός της επάρκειας μέσω της διάκρισης της γλωσσικής ικανότητας στις επιμέρους δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής, της ακρόασης και της ομιλίας, αποτελεί μια υπεραπλουστευμένη προσέγγιση της γλωσσικής ικανότητας, δεδομένου ότι το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι ευρύ και πολυδιάστατο (Baker, 2001:49). Καθεμία από τις γλωσσικές ικανότητες διακρίνεται σε επιμέρους κατηγορίες, π.χ. η ομιλία περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, την προφορά αλλά και το συντακτικό. Εξάλλου, η γλωσσική ικανότητα δεν περιλαμβάνει μόνο τη *γραμματική ικανότητα* (*grammatical competence*) (φωνολογία, σύνταξη, μορφολογία και λεξιλόγιο), αλλά και την *επικοινωνιακή* (*communicative competence*) (Myers-Scotton, 2006:39-41). Η γραμματική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να παράγουν σωστό φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και λεξιλογικά λόγο, ενώ η επικοινωνιακή

ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παράγει λόγο που να ταιριάζει με την περίσταση επικοινωνίας.

Έτσι, προκύπτουν πολλές διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη μέτρηση της. Ακόμα, η ανάπτυξη μίας επιμέρους ικανότητας δε συνεπάγεται την ανάπτυξη και των υπόλοιπων, οπότε η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας αφορά συγκεκριμένες κάθε φορά διαστάσεις της (Baker, 2001:49, Edwards, 2006:8-9). Όπως υποστηρίζει και η Romaine (1995:15), τα περισσότερα τεστ που αποσκοπούν στην περιγραφή της γλωσσικής ικανότητας αγγίζουν μόνο μερικές όψεις της.

Επίσης, ειδικά για το είδος της γλωσσικής ικανότητας που αναπτύσσεται σε περιβάλλον διγλωσσίας στο σχολείο, είναι σημαντική και η διάκριση του Cummins (2005:106-119) μεταξύ της επικοινωνιακής και της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) και στη δεύτερη για τη γνωσιακή ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). Αναλυτικότερα, η επικοινωνιακή ικανότητα είναι η ικανότητα να διεξάγεις μια συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής, πρόσωπο με πρόσωπο, όπου η μετάδοση του μηνύματος συνήθως υποστηρίζεται από εξωτερικούς δείκτες (cues), όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός κ.λ.π. Αυτού του είδους η γλωσσική ικανότητα κατακτάται μέσα σε διάστημα ενός ή δύο χρόνων έκθεσης των παιδιών στη γλώσσα είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Σε γενικές γραμμές, για να λειτουργήσει κάποιος επαρκώς στη διαπροσωπική επικοινωνία απαιτείται αρκετά λιγότερη γνώση της ίδιας γλώσσας, απ' ό,τι απαιτείται σε εκπαιδευτικές καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2005:106-119). Από την άλλη μεριά, η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση λιγότερο συχνού λεξιλογίου, σύνθετης σύνταξης και αφηρημένων εκφράσεων. Πρόκειται για τη γλώσσα του σχολείου και αφορά στην ικανότητα να γίνονται κατανοητά πιο απαιτητικά κείμενα από γλωσσική και εννοιολογική άποψη, καθώς και την ικανότητα να ερμηνεύονται και να παράγονται κείμενα σε ολόένα πιο σύνθετη γλώσσα. Για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτούνται πέντε με επτά χρόνια (Cummins, 2005:106-119).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι σημείο εκκίνησης για τη μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας πρέπει να είναι ο προσδιορισμός των πτυχών της γλωσσικής ικανότητας που η αξιολόγηση θα περιλαμβάνει.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα που χρειάζεται διευκρίνιση αναφορικά με την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας είναι η νόρμα με την οποία θα συγκριθούν οι δίγλωσσοι, δηλαδή αν το μέτρο σύγκρισης θα είναι μονόγλωσσοι ή δίγλωσσοι ομιλητές (Skutnabb-Kangas, 1984:84-85, Hoffmann, 1991:21). Ο Grosjean έχει ασκήσει κριτική στη μονογλωσσική προσέγγιση των δίγλωσσων ατόμων, δηλαδή ότι ένας δίγλωσσος ομιλητής δεν μπορεί να ισοδυναμεί με δύο μονόγλωσσους. Η επάρκεια των δίγλωσσων ομιλητών δεν μπορεί να συγκριθεί με αυτή των μονόγλωσσων, καθώς οι γλωσσικές τους ικανότητες διαφέρουν σε ποιοτικά χαρακτηριστικά. Υιοθετεί μία ολιστική προσέγγιση των δίγλωσσων ατόμων, οι οποίοι αποτελούν ενιαία σύνολα και όχι δύο μονόγλωσσους ομιλητές που συνυπάρχουν σε ένα άτομο. Οι δύο γλώσσες του ομιλητή συνυπάρχουν και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ενώ το επίπεδο ανάπτυξης της κάθε γλώσσας είναι αντίστοιχο του βαθμού στον οποίο χρειάζεται την καθεμία (Grosjean, 1989:3-10).

B) Λειτουργία (function)

Μέσα από τη συζήτηση σχετικά με τους ορισμούς που βασίζονται στο βαθμό ανάπτυξης των δύο γλωσσών, αυτό που φαίνεται να προκύπτει είναι ότι κάθε μέτρηση της γλωσσικής επάρκειας δεν έχει τόσο νόημα αν δε λαμβάνει υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο χρήσης καθώς και τις λειτουργίες που ικανοποιεί καθεμία από τις δύο γλώσσες (Edwards, 2006:8). Μία πρώτη λειτουργική προσέγγιση στη διγλωσσία είναι αυτή του Weinreich (1953:1), σύμφωνα με τον οποίο «*η διγλωσσία συνιστά την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στην καθημερινή ζωή του ατόμου*».

Η λειτουργική προσέγγιση στη διγλωσσία συνδέεται με την αποσαφήνιση του πότε χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα, σε ποιο πλαίσιο επικοινωνίας, για ποιο λόγο και μέχρι ποιου βαθμού επεκτείνεται η χρήση της καθεμίας. Μία τέτοια προσέγγιση έκανε ο Fishman (2007:55-69), εισάγοντας την έννοια του *domain*, η οποία περιλαμβάνει τους ομιλητές, τους δέκτες, την περίσταση, το θέμα στα πλαίσια μίας επικοινωνιακής πράξης. Όταν αλλάζει ένας από τους παραπάνω παράγοντες, μπορεί να αλλάξει και η γλώσσα που χρησιμοποιείται.

Ωστόσο, η γλωσσική χρήση δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από τη γλωσσική ικανότητα, δεδομένου ότι το επίπεδο ανάπτυξης της κάθε γλώσσας είναι αντίστοιχο του βαθμού στον οποίο χρειάζεται και χρησιμοποιεί ο ομιλητής την καθεμία (*λειτουργική ικανότητα/functional ability*) (Edwards, 2006:10, Butler & Hakuta, 2006:119-120).

Ένας ορισμός που συνδυάζει τόσο την ικανότητα όσο και τη χρήση είναι αυτός της Oksaar (1966, στο Hoffmann, 1991:23-24), σύμφωνα με την οποία «*διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες για να επικοινωνήσει στις περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας και να εναλλάσσει τις δύο γλώσσες αν είναι απαραίτητο*». Αυτός ο ορισμός είναι αρκετά 'απαιτητικός', αφού στην πραγματικότητα ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να μη χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιστάσεις. Πολλά άτομα γνωρίζουν μερικά μόνο στοιχεία μίας γλώσσας που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις, π.χ. τα αγγλικά των πιλότων ή τα γαλλικά της κουζίνας.

Ένας περιοριστικός ορισμός είναι αυτός που κάνει λόγο για *προσληπτική ή παθητική διγλωσσία (receptive/passive bilingualism)*. Αυτή η περίπτωση διγλωσσίας αφορά τον ομιλητή, ο οποίος, ενώ είναι σε θέση να κατανοεί γραπτό ή προφορικό λόγο σε μία γλώσσα, δεν είναι απαραίτητα σε θέση να παράγει ομιλία ή γραπτό κείμενο (Baetens Beardsmore, 1986:16). Μολονότι ο όρος *παθητική διγλωσσία* εμπεριέχει, σύμφωνα με τη Hoffmann (1991:24), αρνητικές συνδηλώσεις, καθώς «αποσιωπάται» η ενεργοποίηση του ακροατή κατά την αποκωδικοποίηση του μηνύματος που λαμβάνει, η παραπάνω κατάσταση αποτελεί πραγματικότητα για τα άτομα τα οποία ευρισκόμενα σε αλλόγλωσσο περιβάλλον δε χρησιμοποιούν για μεγάλο διάστημα την πρώτη τους γλώσσα, με αποτέλεσμα να διαπιστώνουν κάποια στιγμή δυσκολία στο να εκφραστούν στη συγκεκριμένη γλώσσα. Ο Grosjean (1982:239) αποκαλεί αυτούς τους ανθρώπους «*δίγλωσσους εν υπνώσει*» (*dormant bilinguals*). Μετά όμως από μία περίοδο προσαρμογής στη χώρα προέλευσης η πρώτη γλώσσα επανενεργοποιείται. Δε φαίνεται, όμως, να ισχύει το ίδιο στα παιδιά, τα οποία αν μεταφερθούν σε αλλόγλωσσο περιβάλλον, π.χ. σε ηλικία πέντε ετών, και δεν έχουν άλλη επαφή με τη γλώσσα τους, σύντομα θα την ξεχάσουν.

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με έναν μαξιμαλιστικό ορισμό, η διγλωσσία μπορεί να χαρακτηριστεί ως *παραγωγική διγλωσσία (productive bilingualism)*, που παραπέμπει

στην ικανότητα του ατόμου όχι μόνο να κατανοεί, αλλά και να μιλάει και ενδεχομένως να γράφει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Ωστόσο, ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από παραγωγική διγλωσσία δε σημαίνει ότι μπορεί να μιλάει και να γράφει το ίδιο καλά και στις δύο γλώσσες, αφού αυτό καθορίζεται από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αποκτά τις γλώσσες του. Κάποιοι άνθρωποι μπορούν να μιλούν και να κατανοούν δύο γλώσσες, χωρίς όμως απαραίτητα να μπορούν να γράψουν σε αυτές, ενώ άλλοι ενδεχομένως μπορούν να γράψουν στη μία αλλά όχι στην άλλη. Εξάλλου, σε πολλά μέρη του κόσμου η χρήση των γλωσσών γίνεται προφορικά είτε γιατί οι γλώσσες δεν έχουν γραφή είτε γιατί οι ομιλητές δεν έχουν μάθει να γράφουν στο συγκεκριμένο σύστημα. Με άλλα λόγια, ο χαρακτηρισμός ενός ατόμου ως «παραγωγικού δίγλωσσου» δε μας λέει τίποτα για το βαθμό στον οποίο κατέχει τις παραγωγικές του ικανότητες στις δύο γλώσσες, αφού δεν είναι αξιολογικός όρος (Baetens Beardsmore, 1986:18-19).

Αυτό που φαίνεται να προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι η διγλωσσία ενός ατόμου δεν είναι στατική αλλά δυναμική διαδικασία, και επομένως το προφίλ ενός δίγλωσσου ατόμου αλλάζει συνεχώς ανάλογα με το βαθμό που χρησιμοποιεί την καθεμία γλώσσα (Myers-Scotton, 2006:43-44). Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν τόσο για την επάρκεια όσο και για τη χρήση, είναι χρήσιμος ο ορισμός της Myers-Scotton (2006:44-45) για τα δίγλωσσα άτομα, σύμφωνα με τον οποίο, «*διγλωσσία είναι η ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος δύο ή περισσότερες γλώσσες επαρκώς σε μία συνηθισμένη καθημερινή συζήτηση*». Ο ορισμός αυτός θέτει ως ελάχιστη αλλά σημαντική προϋπόθεση την ικανότητα παραγωγής λόγου, προκρίνοντας έτσι τη συγκεκριμένη δεξιότητα αντί των υπόλοιπων (ανάγνωση, γραφή, κατανόηση) και αποκλείοντας από την ομάδα των δίγλωσσων τα άτομα που π.χ. ξέρουν να διαβάζουν ένα μενού σε μία ξένη γλώσσα ή ξέρουν να διαβάζουν λίγο στη γλώσσα αυτή, αλλά δεν είναι σε θέση να κάνουν μία συζήτηση. Επίσης, αποκλείονται και όσοι απλώς χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις στο λόγο τους σε μία άλλη γλώσσα.

Γ) Ηλικία/ σειρά (age/order)

Η Hoffmann (1991:18) με βάση το κριτήριο της ηλικίας διακρίνει τη διγλωσσία σε *πρώιμη (early bilingualism)* και *όψιμη (late bilingualism)* με μεταξύ τους χρονικό όριο την εφηβεία. Περίπτωση πρώιμης διγλωσσίας είναι η *διγλωσσία νηπίων ή παιδιών (infant bilingualism / child bilingualism)*, ενώ όψιμη θεωρείται η *διγλωσσία ενηλίκων (adult bilingualism)*.

Η παραπάνω διάκριση βασίζεται στην υπόθεση ότι η εφηβεία γενικά θεωρείται κρίσιμο σημείο (critical age hypothesis), αφού πριν από αυτή η κατάκτηση μίας γλώσσας θεωρείται πιο εύκολη σε σχέση με τη μετέπειτα ηλικία, όπου η γλώσσα κατακτάται δυσκολότερα και αποτελεί περισσότερο συνειδητή διαδικασία (Penfield & Roberts, 1959, Lenneberg, 1967 στο Butler & Hakuta, 2006:126-129). Ωστόσο, υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στους ερευνητές για το χρονικό αυτό όριο είναι η εφηβεία ή/και κάποιο άλλο, για το ποια είναι η διάρκεια του χρονικού αυτού ορίου και για το πότε τοποθετείται η έναρξη και το κλείσιμο του. Το όριο μπορεί να τερματίζει στα πέντε (Krashen, 1973), έξι (Pinker, 1994), 12 (Lenneberg, 1967) ή στα 15 χρόνια (Johnson & Newport, 1989 στο Butler & Hakuta, 2006:126-127).

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν αμφιβολίες για την ύπαρξη του κρίσιμου χρονικού ορίου, δεδομένου ότι τονίζεται η σημασία άλλων μη βιολογικών μεταβλητών στη γλωσσική ανάπτυξη, όπως το είδος και η ποσότητα έκθεσης στη γλώσσα, η συχνότητα εξάσκησης, τα κίνητρα για την εκμάθηση της και η προηγούμενη εκπαίδευση (Myers-Scotton, 2006:36, 344-345, Butler & Hakuta, 2006:129).

Με βάση τώρα τη σειρά κατάκτησης των δύο γλωσσών, η διγλωσσία διακρίνεται σε *ταυτόχρονη (simultaneous bilingualism)*, όταν οι δύο γλώσσες μαθαίνονται ταυτόχρονα (στην περίπτωση αυτή συμβολικά αποδίδονται με το Γα και το Γβ), και *διαδοχική διγλωσσία (consecutive bilingualism)* όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται, αφού έχει αναπτυχθεί πρώτα μία άλλη γλώσσα (συμβολίζονται με το Γ1 και το Γ2). Το όριο ανάμεσα στην ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία δεν είναι κοινά αποδεκτό από όλους τους ερευνητές, ωστόσο οι περισσότεροι συγκλίνουν με την άποψη του McLaughlin (1984 στο Romaine, 1995:181, Myers-Scotton, 2006:328) ότι η διγλωσσία μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονη, μόνο εάν η επαφή του παιδιού με τις δύο γλώσσες γίνει μέχρι την

ηλικία των τριών ετών, ηλικία στην οποία έχει κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την πρώτη γλώσσα.

Δ) Γλωσσικό περιβάλλον (*language environment*)

Αν ο χώρος κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι το οικείο περιβάλλον του ατόμου, τότε έχουμε *φυσική διγλωσσία (natural bilingualism)*. Αντίθετα, αν η γλώσσα κατακτάται σε σχολικό χώρο, σύμφωνα με μια τυπική διαδικασία εκμάθησης και διδασκαλίας της γλώσσας, τότε πρόκειται για *σχολική διγλωσσία (school bilingualism)*, ενώ *πολιτισμική (cultural bilingualism)* λέγεται στην περίπτωση της εκμάθησης μιας γλώσσας από ενήλικες για επαγγελματικούς σκοπούς (Skutnabb-Kangas, 1984:95-96).

Παράλληλη είναι και η διάκριση ανάμεσα στη *διγλωσσία της ελίτ (elite bilingualism)* και τη *διγλωσσία του λαού (folk bilingualism)*. Η διγλωσσία του λαού αφορά άτομα γλωσσικών μειονοτήτων των οποίων η γλώσσα δεν έχει υψηλό κύρος και οι οποίοι έμαθαν τη δεύτερη γλώσσα αλληλεπιδρώντας με γηγενείς, ενώ στην πρώτη περίπτωση οι δίγλωσσοι της ελίτ ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, και η δεύτερη γλώσσα την οποία ενδεχομένως ανέπτυξαν μέσω εκπαίδευσης (π.χ. σπουδές) τους προσδίδει επιπλέον κύρος (Skutnabb-Kangas, 1984:97).

Ε) Το αποτέλεσμα της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας στην πρώτη

Όταν το άτομο έχει κατακτήσει μία δεύτερη γλώσσα και κουλτούρα με ελάχιστη ή καμία απολύτως πίεση να αντικαταστήσει ή να περιορίσει την πρώτη του γλώσσα, τότε γίνεται λόγος για *αθροιστική μορφή διγλωσσίας (additive bilingualism)* (Landry & Allard, 1992:173-174). Η προσθετική διγλωσσία συνιστά την ομαλή και θετική εξέλιξη της δίγλωσσης ανάπτυξης, όπου το άτομο εμπλουτίζει εκτός από τις γλωσσικές, τις κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες του. Είναι το αποτέλεσμα αφενός των θετικών στάσεων απέναντι στις δύο γλώσσες και αφετέρου της εκπαιδευτικής μεθόδου με την οποία προσεγγίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα η πρώτη γλώσσα (διδασκαλία τόσο της Γ1 όσο και της Γ2).

Από την άλλη μεριά, όταν το άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα και κουλτούρα υπό την πίεση να αντικαταστήσει ή να υποβιβάσει την πρώτη του γλώσσα, τότε μιλάμε για *αφαιρετική μορφή διγλωσσίας (subtractive bilingualism)* (Landry & Allard (1992: 173-174). Μια τέτοια περίπτωση διγλωσσίας παρατηρείται συνήθως σε μεταναστευτικές ομάδες, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειονότητα και στις οποίες επιβάλλεται η συνεχής χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας, παραμελώντας έτσι την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας. Κάτι τέτοιο σχετίζεται με μια λιγότερο θετική αυτοαντίληψη και με κίνδυνο απώλειας της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού. Παράλληλα, το παιδί που δεν έχει αναπτύξει ικανοποιητικά τη γλωσσική ικανότητα ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα ούτε στο άλλο αδυνατεί να αντεπεξέλθει γλωσσικά στις διάφορες απαιτήσεις που του παρουσιάζονται κατά τη γλωσσική επικοινωνία με το περιβάλλον (Baker, 2001:180, Romaine, 1995:245).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι τόσο η διγλωσσία όσο και ο δίγλωσσος συνιστούν πολυδιάστατες έννοιες. Οι διάφοροι ορισμοί δίνουν ο καθένας από τη μεριά του μία άλλη όψη του φαινομένου. Γι' αυτό, δε χρειάζεται να στηρίζεται κανείς σε μία διάσταση του δίγλωσσου ατόμου, αλλά να σχεδιάζει προφίλ διγλωσσίας για άτομα ή κοινότητες το οποίο να λαμβάνει υπόψη διάφορες παραμέτρους και διαστάσεις, όπως (Hoffmann, 1991, 34-35):

1. το βαθμό ανάπτυξης της Γ1 και Γ2,
2. τις λειτουργικές πλευρές της χρήσης των δύο γλωσσών,
3. την ηλικία και τη χρονική σειρά κατάκτησης των δύο γλωσσών,
4. το περιβάλλον στο οποίο κατακτήθηκαν οι δύο γλώσσες,
5. το αποτέλεσμα της διγλωσσικής ανάπτυξης.

Κλείνοντας το κεφάλαιο των ορισμών παραθέτουμε την άποψη των Butler & Hakuta (2006:115) για το ποια θεωρούν δίγλωσσα άτομα. Οι Butler & Hakuta υιοθετούν έναν πιο ευρύ και συνδυαστικό ορισμό που αντανακλά μια πιο σύγχρονη προσέγγιση των δίγλωσσων ατόμων και λένε ότι πρόκειται για άτομα ή ομάδες ανθρώπων οι οποίοι αναπτύσσουν επικοινωνιακές ικανότητες και έχουν διάφορα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας σε προφορικό ή/και γραπτό λόγο, με σκοπό την αλληλεπίδραση με ομιλητές

μίας ή περισσότερων γλωσσών σε μία κοινωνία. Ακολούθως, η διγλωσσία συνιστά μία κοινωνική και ψυχολογική κατάσταση των ατόμων ή ομάδων ανθρώπων, η οποία προκύπτει από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις μέσω της χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών (Butler & Hakuta, 2006:115).

1.2.2. Διγλωσσία σε κοινωνικό επίπεδο

Εκτός όμως από τη *διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο (bilingualism)*, η οποία αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η διγλωσσία μπορεί να αφορά και ολόκληρη την κοινωνία και τότε γίνεται λόγος για τη *διγλωσσία σε κοινοτικό επίπεδο (societal level)*, θέμα που θα αναλυθεί παρακάτω.

1.2.2.1. Γλωσσικές κοινότητες

Όλοι οι άνθρωποι ανήκουν σε κοινότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται και διακρίνονται από στοιχεία, όπως η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, η θρησκεία κ.ά.. Ένα άλλο διακριτικό στοιχείο είναι και η γλώσσα, η οποία και χαρακτηρίζει τον όρο ‘γλωσσική κοινότητα’ (Bhatia & Ritchie, 2006:385-386).

Διασαφηνίζοντας τον όρο ‘γλωσσική κοινότητα’, πρόκειται για ένα σύνολο ατόμων, ο αριθμός των οποίων κυμαίνεται από λίγα έως χιλιάδες άτομα, τα οποία μιλούν μία γλώσσα σε κάποιες, στις περισσότερες ή σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας. Χαρακτηριστικό μίας γλωσσικής κοινότητας δεν είναι τόσο ο αριθμός των μελών της όσο η αίσθηση της αλληλεγγύης και της αλληλεπίδρασης των ατόμων με σημείο αναφοράς μία συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά και οι σχέσεις ανάμεσα στα άτομα που θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη της συγκεκριμένης κοινότητας. Υπό αυτή την άποψη, οι γλωσσικές κοινότητες συνιστούν *κοινότητες πρακτικής (communities of practice)*, δηλαδή είναι ομάδες ατόμων που επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε τακτικά διαστήματα, χωρίς όμως να αποκλείεται η παράλληλη συμμετοχή των ατόμων σε

παραπάνω από μία γλωσσικές κοινότητες. Εξάλλου οι περισσότεροι άνθρωποι του πλανήτη ανήκουν σε ένα σύνολο από αυτές (Bhatia & Ritchie, 2006:386-387).

Για παράδειγμα, η Μικρή Αβάνα στο Μαϊάμι, η Μικρή Ιταλία στη Νέα Υόρκη και οι λεγόμενες China-towns στο Σαν Φρανσίσκο και το Λονδίνο συνιστούν γλωσσικές κοινότητες των οποίων τα μέλη είναι ομιλητές των αντίστοιχων γλωσσικών κοινοτήτων (ισπανικά, ιταλικά, κινέζικα), αλλά ταυτόχρονα συμμετέχουν και σε μία ευρύτερη γλωσσική κοινότητα, την αγγλόφωνη η οποία προκύπτει από την επίσημη γλώσσα των συγκεκριμένων χωρών (Bhatia & Ritchie, 2006:386).

1.2.2.2. Το κράτος ως μία πολύγλωσση κοινότητα

Μία συνηθισμένη αφετηρία για την αναγνώριση των διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων που υπάρχουν στο εσωτερικό των χωρών του πλανήτη είναι η διερεύνηση των διαφορετικών γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο.

Οι γλωσσολόγοι εκτιμούν ότι υπάρχουν περίπου 6700 γλώσσες στον κόσμο, οι οποίες δημιουργούν ισάριθμες γλωσσικές κοινότητες, και οι οποίες κατανέμονται στα 200 περίπου διαφορετικά κράτη της γης. Ωστόσο, πάνω από το 70% των γλωσσών βρίσκονται σε λιγότερες από 20 χώρες, όπως είναι η Παπούα Νέα Γουινέα (860 γλώσσες), η Ινδονησία (670 γλώσσες), η Νιγηρία (427 γλώσσες), η Ινδία (380 γλώσσες), το Καμερούν (270 γλώσσες), το Μεξικό (240 γλώσσες) κ.ά.. Είναι ενδιαφέρον ότι η Παπούα Νέα Γουινέα έχει το μεγαλύτερο ποσοστό των γλωσσών του κόσμου (13,2%) αλλά μόλις το 0,1% του παγκόσμιου πληθυσμού και το 0,4% της γήινης επικράτειας (Bhatia & Ritchie, 2006:388).

Έτσι, υπάρχουν 30 φορές περισσότερες γλώσσες από τον αριθμό των κρατών, με αποτέλεσμα η επικοινωνία μεταξύ ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες να προκαλεί διγλωσσικές ή πολυγλωσσικές καταστάσεις. Αυτό λοιπόν που υποκινεί την ανάπτυξη διγλωσσίας δεν είναι η γλωσσική ποικιλία που υπάρχει στον κόσμο, αλλά η επαφή και η ανάγκη επικοινωνίας ανάμεσα σε ομιλητές διαφορετικών γλωσσών (Myers-Scotton, 2006:5-6). Λαμβάνοντας υπόψη μόνο την αγγλική γλώσσα ως τη μία από τις

γλώσσες ενός δίγλωσσου ατόμου, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ενδεικτικά ότι περίπου 570 εκατομμύρια άνθρωποι στον κόσμο είναι δίγλωσσοι στα αγγλικά και σε μία άλλη γλώσσα (Bhatia & Ritchie, 2006:388).

1.2.2.3. Η γλωσσική σύνθεση των πολύγλωσσων κρατών

Από το σύνολο των διαφορετικών γλωσσών που υπάρχουν στα πλαίσια μίας χώρας, συνήθως μία, δύο ή το πολύ τρεις ή τέσσερις συνιστούν τις επίσημες γλώσσες της, αποτελώντας έτσι σε γλωσσικό επίπεδο τους νόμιμους εκπροσώπους της. Έτσι, το κάθε κράτος θεσπίζει είτε τη μονογλωσσία (π.χ. Ελλάδα), είτε τη διγλωσσία (π.χ. Καναδάς) ή την τετραγλωσσία (π.χ. Ελβετία). Ωστόσο, οι επίσημα δίγλωσσοι ή τρίγλωσσοι ομιλητές που ζουν σε επίσημα δίγλωσσες χώρες είναι πολύ λιγότεροι από τους μη αναγνωρισμένους δίγλωσσους ή τρίγλωσσους, οι οποίοι ζουν σε επίσημα μονόγλωσσες χώρες (*de jure vs de facto bilingualism*) (Mackey, 1967 στο Bhatia & Ritchie, 2006:398).

Ένας όρος που χρησιμοποιείται για να διαχωρίσει τις γλωσσικές κοινότητες των ατόμων που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους μία γλώσσα διαφορετική από την επίσημη ενός κράτους είναι ο όρος *γλωσσική μειονότητα* (Myers-Scotton, 2006:46).

Ο Trudgil (1992 στο Σελλά-Μάζη, 2001:161) δίνει ένα αρκετά ευρύ ορισμό της έννοιας *γλωσσική μειονότητα*, σύμφωνα με τον οποίο, πρόκειται «για μια κοινωνική ομάδα εντός ενός κράτους-έθνους ή μιας άλλης οργανωμένης μονάδας, της οποίας η γηγενής γλώσσα είναι διάφορη από τη μητρική γλώσσα του πολυπληθέστερου τμήματος του λαού του εν λόγω κράτους ή μονάδας».

Σύμφωνα με τον Allard (1993 στο Σελλά-Μάζη, 2001:159), τα κριτήρια που καθορίζουν μία γλωσσική μειονότητα είναι: α) η αυτοκατηγοριοποίηση (ο αυτοπροσδιορισμός της ως τέτοιας), β) η κοινή καταγωγή των ομιλητών, γ) ορισμένα γλωσσικά, πολιτιστικά και ιστορικά χαρακτηριστικά συνυφασμένα με τη γλώσσα, καθώς και δ) ο τρόπος κοινωνικής οργάνωσης ο οποίος καθορίζει και τη μειονοτική θέση της εν

λόγω ομάδας. Όμως, σύμφωνα με τον Allard, τα κριτήρια αυτά δεν πρέπει να θεωρηθούν απόλυτα, σε κάθε δε γλωσσική μειονότητα υπάρχουν ορισμένα μέλη που συνδέονται με την υπόλοιπη ομάδα μέσω του συνόλου των τεσσάρων στοιχείων και άλλα που συνδέονται με αυτή μόνο με ένα από αυτά.

Από την άλλη μεριά, η απόδοση του όρου *μειονότητα* σε μία ομάδα είναι θέμα πολιτικής βούλησης ενός οργανισμού, π.χ. των Ηνωμένων Εθνών, ή ενός κράτους να αναγνωρίσει ότι εντός των συνόρων του υπάρχουν πληθυσμοί που διαφέρουν γλωσσικά από μία μεγαλύτερη ομάδα.

Σε σχέση με το περιεχόμενο του όρου, ο όρος *μειονότητα* παραπέμπει κυρίως σε μία ομάδα η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη κύρους. Έτσι, ο όρος *μειονότητα* εμπεριέχει το στοιχείο της κατωτερότητας, δεδομένου και ότι κοινό στοιχείο των μειονοτήτων είναι ότι το κύρος τους καθορίζεται πάντα σε σχέση με μία μεγαλύτερη ομάδα με περισσότερη εξουσία (Myers-Scotton, 2006:46-47, Bhatia & Ritchie, 2006:388-389). Ωστόσο, υπάρχουν μειονότητες οι οποίες δεν είναι κατώτερες ούτε πολιτικά ούτε οικονομικά σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα, π.χ. η εβραϊκή κοινότητα της Νέας Υόρκης (Bhatia & Ritchie, 2006:392). Η Hoffman (1991:233) καταλήγει ότι οι μειονότητες ποικίλουν σε μέγεθος, κοινωνική σύνθεση και οικονομική δύναμη, και το πολιτικό status που μπορεί να έχουν ποικίλει από την απόλυτη αυτονομία έως την απόλυτη καταπίεση.

Μία συνηθισμένη τυπολογία των μειονοτήτων είναι αυτή που διακρίνει τις μειονότητες σε γηγενείς και μη γηγενείς (Hoffmann, 1991:221-226).

Γηγενείς γλωσσικές μειονότητες είναι οι κοινότητες ανθρώπων οι οποίοι χαρακτηρίζονται από έναν αριθμό κοινών γνωρισμάτων, μεταξύ των οποίων και η γλώσσα τους, και οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους διαφορετικούς από τις ομάδες ομιλητών της γλώσσας της πλειονότητας. Είναι εγκατεστημένοι σε μία δεδομένη περιοχή όπου ζούσαν για μεγάλο διάστημα, συνήθως για αιώνες. Στην περιοχή αυτή, η εν λόγω γλώσσα χρησιμοποιείται από όλους ή τουλάχιστον από έναν σημαντικό αριθμό μελών της προσκείμενης γλωσσικής κοινότητας. Οι ποικίλες γηγενείς μειονότητες κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες: α) γλωσσικές μειονότητες των οποίων η γλώσσα δεν αποτελεί επίσημη γλώσσα κανενός κράτους, γι' αυτό και αποκαλούνται 'τα έθνη χωρίς κράτος', π.χ. οι Βάσκοι στην Ισπανία, οι Λάπωνες στη βόρεια Σκανδιναβία, και β)

γλωσσικές μειονότητες των οποίων η γλώσσα συνιστά επίσημη γλώσσα κάποιου άλλου κράτους. Αυτές οι μειονότητες συνήθως είναι πιο πρόσφατες από αυτές της πρώτης κατηγορίας και 'οφείλονται' στις σχετικά πρόσφατες αλλαγές στις συνοριακές γραμμές των κρατών, π.χ. οι Αλσατοί στη Γαλλία, οι Γερμανοί στη Δανία, οι Σουηδοί στη Φιλανδία (Hoffmann, 1991:221-226).

Από την άλλη μεριά, *μη γηγενείς γλωσσικές μειονότητες* είναι εκείνες οι εθνοτικές ομάδες οι οποίες εγκαταστάθηκαν πρόσφατα σε ένα κράτος. Πρόκειται για τις ομάδες εκείνες οι οποίες μετακινήθηκαν προς το σημερινό τόπο διαμονής τους ή οι πατεράδες ή οι παππούδες τους μετακινήθηκαν προς το συγκεκριμένο κράτος. Αποτελούν περιπτώσεις μόνιμης (immigration) ή πρόσκαιρης (migration) μετανάστευσης και θεωρούνται ως νέες μειονότητες, στις οποίες οφείλονται οι αλλαγές στην κοινωνική δομή πολλών χωρών στα μεταπολεμικά χρόνια (π.χ. Έλληνες στη Γερμανία, Τούρκοι στη Γαλλία). Έτσι, τα μεταναστευτικά κινήματα γίνονται μοχλός για ένα πρόσθετο είδος διαφορετικής γλωσσικά ομάδας πέραν των γηγενών γλωσσικών μειονοτήτων.

Στην παρουσία αυτών των μη γηγενών γλωσσικών μειονοτήτων οφείλεται η δημιουργία μητροπόλεων με πολυγλωσσικό χαρακτήρα, όπως είναι η Νέα Υόρκη, το Μόντρεαλ και το Λονδίνο. Ωστόσο, η παρουσία μη γηγενών γλωσσικών μειονοτήτων αφορά σήμερα και μικρότερες χώρες, όπως είναι η Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες που έχουν μεταναστεύσει στη χώρα τις τελευταίες δεκαετίες.

Όρος συναφής της γλωσσικής μειονότητας είναι η *μειονοτική γλώσσα*, η οποία αναφέρεται σε μία αδύναμη από οικονομική άποψη, μικρή από αριθμητική και κατώτερη από κοινωνική άποψη γλώσσα, αλλά υπάρχουν και δείγματα μειονοτικών γλωσσών που εκπροσωπούν την αντίθετη κατάσταση (π.χ. τα καταλανικά στην Ισπανία). Ωστόσο, η έκφραση και η αντίληψη της εθνοτικής ή εθνικής ταυτότητας, το κύρος της μειονοτικής γλώσσας και των ομιλητών, καθώς και γλωσσολογικοί παράγοντες, όπως εάν η γλώσσα είναι ρυθμισμένη, αλλά και διάφορες κοινωνικές πλευρές, όπως οι σκοποί για τους οποίους χρησιμοποιείται είναι πιο αντικειμενικά κριτήρια χαρακτηρισμού μίας μειονοτικής γλώσσας (Hoffmann, 1991:226-227).

Από θεσμική δε άποψη, ο Χάρτης των περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης ορίζει ως μειονοτική γλώσσα αυτή που: α) παραδοσιακά χρησιμοποιείται εντός μίας ορισμένης περιοχής του κράτους από υπηκόους του κράτους αυτού οι οποίοι συνιστούν ομάδα μικρότερη αριθμητικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους, και β) διαφέρει από την επίσημη γλώσσα του εν λόγω κράτους. Ο παραπάνω ορισμός είναι περιοριστικός, καθώς αναφέρεται στις «ιστορικές» γλώσσες, εκείνες δηλαδή που χρησιμοποιούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο κράτος, ενώ αποκλείει τις γλώσσες των μεταναστών (Σελλά-Μάζη, 2001:161).

Αναφορικά με την οριοθέτηση του όρου *μειονοτική γλώσσα*, σύμφωνα με την Κωστούλα-Μακράκη (2001:38), αυτή μπορεί να σημαίνει μία γλώσσα που είναι προστατευμένη θεσμικά σε ένα κράτος (π.χ. τα τουρκικά στην Ελλάδα) ή μια γλώσσα που δεν είναι προστατευμένη θεσμικά σε ένα κράτος (π.χ. τα σλαβομακεδονικά στην Ελλάδα) ή, τέλος, μια γλώσσα μεταναστών σε ένα άλλο κράτος (π.χ. τα αλβανικά και τα βουλγάρικα στην Ελλάδα).

Σύμφωνα με την τελευταία περίπτωση της προηγούμενης οριοθέτησης, οι εθνοτικές γλώσσες των μεταναστών οι οποίοι έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια μπορούν να θεωρηθούν μειονοτικές γλώσσες, τουλάχιστον από την άποψη της μικρής αριθμητικά εκπροσώπησης τους σε σχέση με την εκπροσώπηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας. Στην παρούσα έρευνα, ο όρος *μειονοτική/ές γλώσσα/ες* θα αναφέρεται στις γλώσσες των μεταναστευτικών πληθυσμών που ζουν στην Ελλάδα και θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο *γλώσσα/ες της χώρας προέλευσης* ή *εθνοτική/ές γλώσσες* και κατ' αντιδιαστολή προς τους όρους *κυρίαρχη γλώσσα*, *ελληνική γλώσσα*, *γλώσσα της χώρας υποδοχής*, *πλειονοτική γλώσσα*.

1.2.2.4. Γλωσσική χρήση σε δίγλωσσες κοινότητες

Η συμμετοχή των ατόμων σε παραπάνω από μία γλωσσικές κοινότητες προκαλεί το ερώτημα ποια κατανομή (*allocation*) παρουσιάζουν οι γλώσσες αυτές στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτό που φαίνεται να χαρακτηρίζει τις γλωσσικές επιλογές των δίγλωσσων είναι ότι είναι συστηματικές. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά η Myers-Scotton (2006:76), οι δίγλωσσοι είναι πάντα πολύ οικονομικοί αναφορικά με τις γλώσσες τους, τις οποίες δε χρησιμοποιούν στις ίδιες περιστάσεις επικοινωνίας.

Την έννοια της συστηματικότητας στις γλωσσικές επιλογές αναγνώρισε ο Ferguson το 1959, με την εισαγωγή του όρου *diglossia* (Ferguson, 1959, 325-340). Χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο για να περιγράψει τη γλωσσική κοινότητα όπου συνυπήρχαν δύο ποικιλίες της ίδιας γλώσσας, αλλά η χρήση των δύο ποικιλιών ήταν αυστηρά κατανεμημένη σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Πρόκειται για *diglossia* σε επίπεδο κοινότητας και η *diglossia* αυτού του είδους χαρακτηρίζει τις γλωσσικές κοινότητες των οποίων οι γλωσσικές επιλογές αντανακλούν κοινωνικές νόρμες και είναι θεσμοθετημένες.

Κριτήριο για να χαρακτηριστεί *diglossia* μία γλωσσική κοινότητα είναι ότι δύο ή περισσότερες ποικιλίες της ίδιας γλώσσας είναι θεσμοθετημένες και χρησιμοποιείται η καθεμία για διαφορετικούς σκοπούς. Η μία ποικιλία αξιολογείται ως ανώτερη (αποδίδεται με το H = High variety) και χρησιμοποιείται σε τυπικό και επίσημο περιβάλλον (π.χ. στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στην πολιτική, στην εκπαίδευση), ενώ η άλλη ποικιλία, θεωρούμενη ως κατώτερη (αποδίδεται με το L=Low variety), χρησιμοποιείται μόνο σε ανεπίσημο περιβάλλον (π.χ. στην επικοινωνία με την οικογένεια, με φίλους, με συναδέλφους). Επίσης, η θεωρούμενη ως ανώτερη ποικιλία δε χρησιμοποιείται ποτέ σε μία συνηθισμένη καθημερινή συνομιλία και η εκμάθηση της πραγματοποιείται στο σχολείο.

Ο Ferguson (1959:326-327) αναγνώρισε τέσσερις περιπτώσεις γλωσσικών κοινοτήτων οι οποίες ικανοποιούν τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν. Σε αραβόφωνες χώρες η κλασική αραβική θεωρείται ως ανώτερη, ενώ οι τοπικές ποικιλίες της αποτελούν τις κατώτερες ποικιλίες και χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα. Στην Ελβετία, η επίσημη γερμανική συνιστά την ανώτερη ποικιλία, ενώ το ελβετογερμανικό ιδίωμα χρησιμοποιείται σε ανεπίσημο περιβάλλον. Στην Αϊτή η γαλλική γλώσσα αποτελεί την

ανώτερη ποικιλία, ενώ η κρεολική τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, αν και η κρεολική δεν είναι ποικιλία της γαλλικής γλώσσας και άρα είναι ένα θέμα αν πρόκειται για την κλασική διγλωσσία (Myers-Scotton, 2006:83). Τέλος, στην Ελλάδα η διαφοροποιημένη χρήση της καθαρεύουσας και της δημοτικής αποτελούσε άλλο ένα παράδειγμα της διγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο. Σε κάποιες από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις τα όρια στη γλωσσική χρήση των ανώτερων και των κατώτερων ποικιλιών έχουν αμβλυνθεί σήμερα και οι θεωρούμενες ως κατώτερες ποικιλίες κερδίζουν έδαφος και σε πιο επίσημες περιστάσεις (π.χ. επέκταση του ελβετογερμανικού ιδιώματος και σε άλλα πλαίσια, καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας στην Ελλάδα) (Myers-Scotton, 2006:80-81).

Είναι σημαντικό ότι στο μοντέλο του Ferguson αναγνωρίστηκε ως κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των συγκεκριμένων γλωσσικών κοινοτήτων ο βαθμός επισημότητας με τον οποίο συνδέεται μία κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ανώτερη (H) είτε κατώτερη (L) και η οποία συνδέεται με την αντίστοιχη γλωσσική ποικιλία. Με άλλα λόγια, η διγλωσσία έχει να κάνει με τη διαφοροποιημένη χρήση των δύο ποικιλιών ανάλογα με την περίπτωση (επίσημη ή ανεπίσημη), διάκριση που βασίζεται στις διαφορετικές αξίες που οι ομιλητές προσδίδουν στις δύο ποικιλίες. Οι ομιλητές δηλαδή γνωρίζουν ότι σε κάποιες περιστάσεις επικοινωνίας μόνο μία ποικιλία θεωρείται κατάλληλη (Myers-Scotton, 2006:80-81).

Σύμφωνα με τον Fishman (2000:47-53) η κοινωνική διγλωσσία και τα χαρακτηριστικά της δεν αφορούν μόνο τις ποικιλίες μίας γλώσσας αλλά μπορούν να αφορούν ακόμα και διαφορετικές γλώσσες που συνυπάρχουν σε μία επίσημα μονόγλωσση κοινωνία. Ο Hudson (2002 στο Myers-Scotton, 2006:86) χρησιμοποιώντας διαφορετική ορολογία χαρακτηρίζει την περίπτωση όπου πρόκειται για διαφορετικές γλώσσες και όχι για ποικιλίες της ίδιας γλώσσας *κοινωνική διγλωσσία (social bilingualism)* και όχι *diglossia*, η οποία θεωρείται ως η *κλασική μορφή κοινωνικής διγλωσσίας (classic diglossia)*, ενώ από την άλλη μεριά η Myers-Scotton (2006:81) την ορίζει ως *‘εκτεταμένη διγλωσσία’ (extended diglossia)*.

Βασική διαφορά ανάμεσα στην κλασική και εκτεταμένη διγλωσσία είναι ότι στην περίπτωση της κλασικής διγλωσσίας (diglossia), η ανώτερη γλώσσα δεν είναι η μητρική γλώσσα των ομιλητών και δεν κατακτάται με φυσική διαδικασία στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά μαθαίνεται μέσω της εκπαίδευσης. Από την άλλη μεριά, στην περίπτωση της εκτεταμένης διγλωσσίας η θεωρούμενη ως ανώτερη γλώσσα μπορεί να αποτελεί για κάποιους τη μητρική τους γλώσσα και να χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία, π.χ. οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας μίας χώρας υποδοχής, ενώ για άλλους μητρική γλώσσα να είναι η θεωρούμενη ως κατώτερη ποικιλία (Myers-Scotton, 2006:87-88).

Ο Fishman (2000:47-53) συνδυάζει την ατομική και κοινωνική διγλωσσία και καταλήγει σε τέσσερις γλωσσικές, επικοινωνιακές καταστάσεις:

1. Κοινωνική διγλωσσία και ατομική διγλωσσία. Σ' αυτή την περίπτωση η χρήση δύο γλωσσών απαντάται τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Για παράδειγμα, στην Παραγουάη χρησιμοποιούνται παράλληλα τα ισπανικά και τα γκουαρανί. Τα ισπανικά είναι η επίσημη γλώσσα και τα γκουαρανί η γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας.
2. Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία. Πρόκειται για την περίπτωση της diglossia που αναλύθηκε παραπάνω. Σ' αυτή τη γλωσσική κατάσταση υπάρχει τέτοια κατανομή ρόλων, ώστε κάποιοι από αυτούς να μην είναι προσβάσιμοι στον καθένα. Για παράδειγμα, σε κάποιες ευρωπαϊκές κοινωνίες πριν τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, η ελίτ χρησιμοποιούσε τη γαλλική γλώσσα, ενώ ο λαός χρησιμοποιούσε κάποια άλλη (π.χ. Ρωσία των Τσάρων).
3. Ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Πρόκειται για σπάνια περίπτωση και εμφανίζεται σε μικρές και απομονωμένες κοινωνίες όπου δεν υπάρχει διαφοροποίηση ρόλων και επίσης λόγω επάρκειας μέσων επιβίωσης δεν αναπτύσσονται επαφές με άλλες γλωσσικές κοινότητες. Ωστόσο, αυτές οι κοινότητες είναι πιο εύκολο να υποθέσει κανείς ότι υπάρχουν παρά να τις εντοπίσει.
4. Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Η κατάσταση αυτή συναντάται σε κοινωνίες που δέχονται μετανάστες. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι γλώσσες των

χωρών προέλευσης «επικρατούν» συνήθως στο οικογενειακό πλαίσιο, ενώ οι περισσότερες κοινωνικές λειτουργίες και ρόλοι επιφυλάσσονται στη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας (Oksaar, 1983, στο Hoffmann, 1991:29, Tannenbaum, 2003:381, Fishman, 2000:50-52,66). Ωστόσο, το γεγονός ότι υπάρχουν προνομιακοί χώροι χρήσης της εθνοτικής γλώσσας και της γλώσσας της χώρας υποδοχής δε σημαίνει ότι στις παραπάνω περιστάσεις επικοινωνίας γίνεται αποκλειστική χρήση αυτής της γλώσσας. Σταδιακά, η γλώσσα της πλειονότητας παραισφύει σε όλους τους χώρους χρήσης όπου αρχικά κυριαρχούσε η εθνοτική γλώσσα (Fishman, 2000:66).

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, επισημαίνεται ότι η αναγνώριση της κατανομής διαφορετικών γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών σε κάποιους τομείς (είτε πρόκειται για την κλασική μορφή διγλωσσίας είτε για την εκτεταμένη) δε συνιστά ένα απλό κοινωνιογλωσσικό γεγονός, αλλά συνεπάγεται κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις της χρήσης των γλωσσών, η οποία συνδέεται με διαφορετική κατανομή εξουσίας. Οι ομιλητές της θεωρούμενης υψηλής ή ανώτερης ποικιλίας ή γλώσσας έχουν μερίδιο οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής δύναμης, στην οποία δε συμμετέχουν όσοι δεν έχουν πρόσβαση στη συγκεκριμένη γλώσσα ή ποικιλία. Στην περίπτωση της κλασικής διγλωσσίας, η πρόσβαση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της εκμάθησης της γλώσσας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ στην περίπτωση της εκτεταμένης διγλωσσίας, η επάρκεια στη συγκεκριμένη γλώσσα είναι βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του ατόμου στον αγώνα για κατανομή εξουσίας, με προνομιούχους όμως όσους είναι φυσικοί ομιλητές ή μεγαλώνουν σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η θεωρούμενη ως ανώτερη γλώσσα (Myers-Scotton, 2006:87-88).

1.3. Διαστάσεις της κοινωνικοποίησης σε μεταναστευτικό περιβάλλον

Καταρχάς, ο όρος ‘κοινωνικοποίηση’ συνιστά μία διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο αποκτά τη γνώση, τους προσανατολισμούς και τις πρακτικές οι οποίες του επιτρέπουν να συμμετέχει αποτελεσματικά και κατάλληλα στην κοινωνική ζωή μίας συγκεκριμένης κοινότητας. Πρόκειται για μία διαδικασία η οποία διαρκεί όσο και η ανθρώπινη ζωή και η οποία πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσω της χρήσης της γλώσσας, η οποία αποτελεί το πιο βασικό μέσο μετάδοσης και αναπαραγωγής της πολιτισμικής γνώσης (Garrett & Baquedano-Lopez, 2002:339-348).

Σε κοινωνίες οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα τα πλαίσια στα οποία πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση είναι πολλά και ποικίλα. Ξεκινώντας από τα χωρικά πλαίσια στα οποία κοινωνικοποιούνται οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί αυτά οριοθετούνται από τη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής. Ωστόσο, σε καθένα από αυτά τα πλαίσια χώρου, υπάρχουν περαιτέρω επίπεδα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνικοποίηση. Υπάρχουν επομένως ποικίλοι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, οι οποίοι εκπορεύονται από τους συγκεκριμένους χώρους και οι οποίοι διακρίνονται σε όσους ανήκουν στο ατομικό επίπεδο, στο μικροεπίπεδο, στο μεσοεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο. Ωστόσο, η διάκριση αυτή των επιπέδων γίνεται για μεθοδολογικούς λόγους και δε σημαίνει ότι οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης λαμβάνουν χώρα σε αυστηρά οργανωμένο και προδιαγεγραμμένο πλαίσιο, δεδομένου ότι τα όρια μεταξύ των επιπέδων είναι ρευστά και μία διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σε ένα ή σε δύο επίπεδα (Δαμανάκης, 2007:31-34).

Στο *ατομικό επίπεδο* αναφέρονται οι κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις του ατόμου, δηλαδή οι εμπειρίες και τα βιώματα του, οι δεξιότητες του, οι μαθησιακές του προϋποθέσεις και οι γνωστικές και συναισθηματικές του δομές. Τα κύρια πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν τις παραπάνω κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις είναι η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία και η συνακόλουθη διπολιτισμική ταυτότητα. Η διπολιτισμική ταυτότητα, ως προϊόν της πολυπολιτισμικής σύνθεσης που λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και ως συνείδηση αυτής της πολιτισμικής σύνθεσης, εκφράζεται μέσα από την ικανότητα του ατόμου να ασχολείται ενεργά και κριτικά και με τους δύο πολιτισμούς, να διαχειρίζεται τη

διπολιτισμική-διγλωσσική του κατάσταση και να υπερασπίζεται προς τα έξω τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία του (Δαμανάκης, 2007:35).

Το *μικροεπίπεδο* αποτελούν οι θεσμοί και οι κοινωνικοί χώροι εντός των οποίων το άτομο αποκτά όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν στο ατομικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό του μικροεπίπεδου περιλαμβάνονται θεσμοί και χώροι, όπως η οικογένεια (πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης), το σχολείο, η ομάδα ομηλικών, ο κύκλος συγγενών, η γειτονιά (δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης). Το μικροεπίπεδο χαρακτηρίζεται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία (οικογένεια), αλλά και από την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (σχολείο, γειτονιά) (Δαμανάκης, 2007:35).

Συγκεκριμένα, η οικογένεια, η οποία αφορά ιδιαίτερα την παρούσα εργασία, είναι ο χώρος στον οποίο διαμορφώνεται σε κάποιο βαθμό η εθνοπολιτισμική ταυτότητα του παιδιού. Στην οικογένεια δημιουργούνται «πρωτογενείς δεσμοί», όπως συγγένεια, γλώσσα, θρησκεία, συναισθηματικές σχέσεις. Στη βιβλιογραφία διακρίνονται διάφοροι τύποι οικογενειών, όπως αυτές διαμορφώνονται στο μεταναστευτικό περιβάλλον με κριτήριο τη διαγενεακή τους σύνθεση, τον τόπο γέννησης και το χρόνο διαβίωσης στη χώρα προέλευσης και στη χώρα διαμονής, αλλά και το βαθμό ένταξης της οικογένειας στις οργανώσεις της παροικίας (Δαμανάκης, 2007:118-121).

Με κριτήριο τη διαγενεακή σύνθεση της οικογένειας, μπορούν να διακριθούν δύο τύποι οικογενειών: α) η *πυρηνική*, αποτελούμενη από τους συζύγους και τα ανήλικα παιδιά, και β) η *εκτεταμένη*. Η εκτεταμένη οικογένεια δε συνεπάγεται ότι οι γενιές ζουν κάτω από την ίδια στέγη, αλλά ότι υπάρχουν ισχυρά οικογενειακά δίκτυα που τα χαρακτηρίζει η μεταξύ τους αλληλεγγύη για την αντιμετώπιση των όποιων αντιξοοτήτων στη νέα πατρίδα.

Με κριτήρια: α) τον τόπο γέννησης και το χρόνο διαβίωσης στη χώρα προέλευσης και στη χώρα διαμονής και β) την εθνοτική προέλευση των συζύγων, οι οικογένειες διακρίνονται σε ομοεθνοτική οικογένεια 1^{ης}, 2^{ης} ή 3^{ης} γενιάς, ή σε μεικτή οικογένεια 1^{ης}, 2^{ης} ή 3^{ης} γενιάς.

Με κριτήριο το βαθμό ένταξης της οικογένειας στις οργανώσεις της παροικίας, καθώς και στην κοινωνία υποδοχής και στον κοινωνικο-πολιτισμικό της προσανατολισμό, μπορούν να διακριθούν πολλοί τύποι οικογενειών που κινούνται μεταξύ των ακόλουθων

πόλων: α) εθνοκεντρικά προσανατολιζόμενες οικογένειες και ενταγμένες στις παροικιακές οργανώσεις και β) αποστασιοποιημένες από την παροικία και τις οργανώσεις της και αφομοιωμένες από την κοινωνία υποδοχής.

Το άτομο και οι φορείς κοινωνικοποίησης του (οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομηλικών κ.λ.π.) κινούνται και δρουν κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες σε μια συγκεκριμένη κοινωνία κάθε φορά (π.χ. πολυεθνική κοινωνία) (μεσοεπίπεδο). Για παράδειγμα, στο μεσοεπίπεδο εντάσσεται η λειτουργία παροικιακών οργανώσεων αλλά και η λειτουργία στη χώρα υποδοχής τμημάτων διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης. Επίσης, στο μεσοεπίπεδο εμπίπτει και η αναφορά στις δυνατότητες κοινωνικο-οικονομικής ανέλιξης στη χώρα υποδοχής ή η χρησιμότητα της γλώσσας της χώρας προέλευσης στην κοινωνική εξέλιξη.

Τέλος, συστατικά στοιχεία του *μακροεπίπεδου* αποτελούν οι διεθνείς εξελίξεις, όπως είναι η κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των μέσων επικοινωνίας και συγκοινωνίας και οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών. Τα παραπάνω δημιουργούν δεδομένα τα οποία δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά συστήματα των χωρών, αλλά επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης, 2007:36-38).

1.3.1. Διαστάσεις της γλωσσικής κοινωνικοποίησης σε μεταναστευτικό περιβάλλον

Το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη γλωσσική κοινωνικοποίηση αποτελεί μέρος της κοινωνικής θεωρίας μάθησης, η οποία καταπιάνεται με τους τρόπους και τις διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα σταδιακά γίνονται μέλη σε μία κοινότητα. Ένας τρόπος ένταξης σε μία κοινότητα είναι και η γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών (Lanza, 2007:46-47). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα γύρω από τη γλωσσική κοινωνικοποίηση επικεντρώνεται στο πώς τα παιδιά κοινωνικοποιούνται μέσα από τη χρήση της γλώσσας αλλά και στο πώς κατευθύνονται από το περιβάλλον τους στο να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ή τις γλώσσες που είναι διαθέσιμες στο ρεπερτόριο των ομιλητών. Η γλωσσική κοινωνικοποίηση δεν περιορίζεται στο πώς το παιδί μαθαίνει να

παράγει σωστές προτάσεις, αλλά στο ότι το παιδί μαθαίνει και πώς να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο (Garrett & Baquedano-Lopez, 2002:342).

Όπως και στην προηγούμενη γενικότερη ανάλυση της κοινωνικοποίησης, έτσι και στη γλωσσική κοινωνικοποίηση διακρίνονται διάφορα επίπεδα ανάλυσης (ατομικό, μικροεπίπεδο, μεσοεπίπεδο, μακροεπίπεδο) και αναγνωρίζονται διαφορετικοί παράγοντες ανάλογα με τη διάσταση από την οποία προσεγγίζεται (Δαμανάκης, 1997:94-100).

Καταρχάς, στο *ατομικό επίπεδο*, τόσο η χρήση και ο βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας όσο και η μεταναστευτική και σχολική βιογραφία του δείγματος συνιστούν σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης. Επίσης, στο ατομικό επίπεδο υπάγονται οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί των ατόμων και η στάση που έχουν απέναντι στην κάθε γλώσσα.

Στο *μικροεπίπεδο* περιλαμβάνεται η οικογενειακή διάσταση της γλωσσικής κοινωνικοποίησης, δηλαδή η χρήση της κάθε γλώσσας στην οικογένεια και την παροικία, καθώς και η γλωσσική πολιτική που ακολουθεί η οικογένεια.

Ιδιαίτερα για την οικογένεια, η θεωρία της γλωσσικής κοινωνικοποίησης αναγνωρίζει ότι η οικογένεια είναι μία βασική κοινωνική μονάδα για την κατάκτηση της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα ότι η αποτελεί μία *κοινότητα πρακτικών (community of practice)*, δηλαδή αποτελεί μία κοινωνική ομάδα η οποία έχει τις δικές της νόρμες για τη γλωσσική χρήση. Σύμφωνα με τους Eckert & McCounnell-Ginet (1999:186), μία κοινότητα πρακτικών είναι ένα σύνολο ατόμων, οι οποίοι συνδεδεμένοι με κοινούς στόχους, αναπτύσσουν και μοιράζονται τρόπους να κάνουν πράγματα, να μιλάνε, να έχουν κοινές αξίες και ιδέες. Αυτή η έννοια έχει κάποια ομοιότητα με άλλους κοινωνιογλωσσικούς όρους, όπως η *γλωσσική κοινότητα* και τα *κοινωνικά δίκτυα* και περιλαμβάνει και την έννοια των στάσεων. Ωστόσο, η έννοια της κοινότητας πρακτικών ορίζει ότι ακόμα και μικρές ομάδες μπορούν να έχουν τους δικούς τους τρόπους να μιλούν, να δρουν και να πιστεύουν. Επιπλέον, οι παραπάνω πρακτικές είναι προϊόντα μίας επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς, έννοια σημαντική στη θεωρία της γλωσσικής κοινωνικοποίησης.

Αυτό που φαίνεται πάντως να προκύπτει από τη διερεύνηση της διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών των μεταναστών είναι ότι υπάρχει η τάση να επικρατεί η εθνοτική γλώσσα μεταξύ γονέων και παιδιών (Clyne, 1991:113, Hauls & Van de Mond, 1992:107, Eil Aissati & Schaufeli, 1998:363-364, Wright & Kurtoglu-Hooton, 2006:47-

48, Extra & Yağmur, 2009:9). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ωστόσο ότι η διάθεση των μαθητών να επικοινωνήσουν στην εθνοτική γλώσσα μειώνεται, όταν ο συνομιλητής τους είναι σε θέση να καταλάβει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Έτσι, είναι συχνό φαινόμενο οι γονείς να μιλούν στο παιδί στην εθνοτική γλώσσα και το παιδί να απαντά στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Pauwels, 2005:126).

Από την άλλη μεριά, η γλώσσα της χώρας υποδοχής φαίνεται να κυριαρχεί στην επικοινωνία μεταξύ των αδερφιών, οι οποίοι αποτελούν έτσι εν δυνάμει φορείς γλωσσικής μεταστροφής (Clyne, 1991:113-114, Eil Aissati & Schaufeli, 1998:363-376, Yağmur & Akinci, 2003:114, Gogonas, 2009:104).

Εξάλλου, η θεωρία της γλωσσικής κοινωνικοποίησης αναγνωρίζει τη δυνατότητα των ατόμων να επαναδιαπραγματεύονται τους ρόλους τους, αποτελώντας, έτσι, συχνά φορείς αλλαγών και νέων πρακτικών (Garret & Baquedano-Lopez, 2002:351). Για παράδειγμα, στην περίπτωση των παιδιών των μεταναστών, η επέκταση της κοινωνικής ζωής των παιδιών έξω από το σπίτι και ακολούθως της εξάπλωσης των κοινωνικών τους δικτύων μπορεί να φέρει νέες γλωσσικές πρακτικές στην επικοινωνία με το περιβάλλον του σπιτιού. Ειδικότερα, οι γλωσσικές πρακτικές των παιδιών στο σπίτι μπορεί να διαμεσολαβούνται από τη γλωσσική χρήση με τους φίλους τους έξω από αυτό (Howard, 2008:193).

Στο *μεσοεπίπεδο* της γλωσσικής κοινωνικοποίησης υπάγεται η εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, το status και το κύρος της κάθε γλώσσας στην κοινωνία υποδοχής αλλά και η χρήση και η χρησιμότητα της κάθε γλώσσας για εξέλιξη στην κοινωνία υποδοχής ή και προέλευσης.

Τέλος, το *μακροεπίπεδο* αφορούν οι διεθνείς εξελίξεις στον κόσμο, οι γλωσσικές πολιτικές αλλά και το κύρος και το status των δύο γλωσσών (Δαμανάκης, 1997:94-100).

1.3.1.1. Ανάπτυξη διγλωσσικής ικανότητας σε μεταναστευτικό περιβάλλον

Βασικό στοιχείο της γλωσσικής κοινωνικοποίησης αποτελεί ο βαθμός ανάπτυξης των δύο γλωσσών, θέμα που λόγω της σημασίας του για την εργασία αλλά και του εύρους του αναλύεται σε χωριστό υποκεφάλαιο.

Αναφορικά με τη διγλωσσία των ενήλικων μεταναστών, αυτοί αναπτύσσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής συνήθως με ‘φυσικό’ τρόπο, χωρίς δηλαδή να λάβουν επίσημη εκπαίδευση, αλλά μέσω της αλληλεπίδρασης τους - κυρίως στο χώρο εργασίας- με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Romaine, 1995:182). Επίσης, αυτή η διαδικασία εκμάθησης πραγματοποιείται, αφού έχουν ήδη κατακτήσει τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, δεδομένου ότι η μετανάστευση για την πρώτη γενιά πραγματοποιείται σε ενήλικη φάση της ζωής τους, γι’ αυτό και συχνά η γλώσσα της χώρας υποδοχής εμφανίζει μικρότερη ανάπτυξη σε σχέση με την εθνοτική γλώσσα (Tannenbaum, 2003:383).

Όσον αφορά τα παιδιά των μεταναστών, από τη σκοπιά της διγλωσσικής ικανότητας, η διατήρηση του επιπέδου ανάπτυξης της εθνοτικής γλώσσας εξαρτάται από τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείται σε περιβάλλοντα στα οποία δεν επιβάλλεται η γλώσσα της χώρας υποδοχής (π.χ. στο σπίτι). Τα παιδιά τα οποία μεταναστεύουν σε ηλικία που έχει αναπτυχθεί η εθνοτική τους γλώσσα μπορεί να χάσουν γρήγορα την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις εθνοτικές τους γλώσσες στη χώρα υποδοχής, διαδικασία που επιταχύνεται ή επιβραδύνεται από το βαθμό χρήσης των γλωσσών. Μάλιστα, είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν τις παθητικές δεξιότητες, ενώ από τη σκοπιά του αλφαριθμητισμού αναφέρεται ότι οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής της εθνοτικής γλώσσας διατηρούνται καλύτερα σε σχέση με την ικανότητα ομιλίας (Cummins, 2005:97-119, Fishman, 2007, στο Lanza, 2007:60-61).

Από την άλλη μεριά, στις περιπτώσεις όπου η μετανάστευση συντελείται σε μικρή συνήθως ηλικία (προσχολική ή αρχή της σχολικής), η εθνοτική γλώσσα βρίσκεται ακόμα σε μία διαδικασία ανάπτυξης. Έτσι, στο νέο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, όπου συνήθως απουσιάζουν οι εκπαιδευτικές δομές που θα επέτρεπαν την περαιτέρω καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας παράλληλα με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, συχνά οι γονείς και τα πιο ηλικιωμένα άτομα της οικογένειας αποτελούν τη μοναδική

«πηγή» της εθνοτικής γλώσσας (input) στην οποία μπορούν να εκτεθούν τα παιδιά των μεταναστών. Η συμβολή του σπιτιού στη διαγενεακή μετάδοση της γλώσσας μπορεί να κυμανθεί από ανύπαρκτη, στην ακραία περίπτωση που οι γονείς δε μεταδίδουν στα παιδιά ούτε μία λέξη στην εθνοτική γλώσσα, έως πολύ ουσιαστική, όταν τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης μέσω της συνεχούς χρήσης της εθνοτικής γλώσσας στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών μεταναστών συμβαίνουν ενδιάμεσες καταστάσεις. Τέτοιες μπορεί να είναι από τη μία μεριά η ανάπτυξη της παθητικής ικανότητας, που σημαίνει ότι το παιδί κατανοεί ό, τι ακούει στην εθνοτική του γλώσσα αλλά δεν μπορεί να ανταποκριθεί παράγοντας δικό του λόγο, και από την άλλη η ενεργητική μετάδοση, όπου το παιδί είναι σε θέση να μπορεί να συνεννοηθεί με το περιβάλλον του στη γλώσσα αυτή, ενώ μπορεί να μην έχει αναπτύξει δεξιότητες αλφαριθμητισμού. Πάντως, ένα θέμα είναι η ίδια η επάρκεια των γονιών στην εθνοτική γλώσσα αλλά και η γλωσσική ποικιλία που μιλούν οι ίδιοι (Borland, 2006:24, Pauwels, 2005:126-127).

Παράλληλα, ένα άλλο θέμα είναι το γλωσσικό πρότυπο στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά, το οποίο είναι σε μεγάλο ή μικρό βαθμό επηρεασμένο και από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Υβριδικοί τύποι, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά δάνεια περισσότερο ή λιγότερο προσαρμοσμένα στο σύστημα της εθνοτικής γλώσσας αλλά και συνεχής εναλλαγή κωδίκων (code switching) διαμορφώνουν μια ιδιόμορφη εκδοχή της εθνοτικής γλώσσας (Χατζηδάκη, 1995:567, Χατζηδάκη, 2005:81, Tandefelt, 1992:161). Η Σκούρτου επιπλέον σχολιάζει ότι σε περιπτώσεις διγλωσσίας δεν πρόκειται απλώς για δύο γλώσσες που εναλλακτικά χρησιμοποιούνται από το ίδιο άτομο, αλλά για πλέγμα γλωσσών (Σκούρτου, 2002:6).

Δεδομένου ότι η γλώσσα που μιλιέται από μία μειονότητα είτε αυτή είναι αυτόχθονη είτε προϊόν μετανάστευσης, βρίσκεται σε εντατική επαφή με τη γλώσσα που κυριαρχεί στην κοινωνία, ως αποτέλεσμα αυτής της επαφής η μειονοτική γλώσσα υφίσταται ορισμένες μεταβολές στο σύστημα της που μπορεί να οδηγήσουν σε μία γλωσσική ποικιλία διαφορετική από την αρχική (Χατζηδάκη, 1995:568). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Baetens Beardsmore (1986:45), η γλωσσική νόρμα που ισχύει στο εσωτερικό μίας κοινότητας όπου γίνεται χρήση δύο κωδίκων μπορεί να διαφέρει αισθητά από τις νόρμες που επικρατούν σε καθεμία από τις ενδιαφερόμενες μονόγλωσσες κοινότητες. Ο Haugen

(1987, στο Χατζηδάκη, 1995: 568) υποστήριξε ότι είναι αδύνατο για τους μετανάστες να διατηρήσουν τη ‘ρητορική νόρμα’ της εθνικής γλώσσας τους και γι’ αυτό στην περίπτωση τους θα έπρεπε να μιλάει κανείς για ‘δίγλωσση επικοινωνιακή νόρμα’. Επίσης, διατυπώνει την άποψη ότι ο μαζικός δανεισμός σε όλα τα επίπεδα της εθνικής γλώσσας από την κυρίαρχη μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση μιας νέας, μεταναστευτικής ποικιλίας της εθνικής γλώσσας, την οποία αποκαλεί ‘διάλεκτο επαφής’ (‘contact dialect’ Haugen, 1977 στο Χατζηδάκη, 1995:94).

Από τη σκοπιά της σχέσης που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με τις δύο γλώσσες, τα παιδιά αναπτύσσουν μία ιδιαίτερη σχέση με την εθνοτική τους γλώσσα και με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η εθνοτική γλώσσα για τα παιδιά των μεταναστών διατηρεί μεν τη θέρμη του οικείου, αφού αποτελεί καθοριστικό στοιχείο ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου, αλλά μάλλον έχει μικρότερη συναισθηματική αξία απ’ ό,τι έχει για τους γονείς, λόγω του ότι μεγαλώνουν σε ένα τελείως διαφορετικό περιβάλλον από αυτό στο οποίο μεγάλωσαν οι γονείς τους και στο οποίο κυριαρχεί μία άλλη γλώσσα. Η νέα γλώσσα της χώρας υποδοχής λειτουργεί ως σύμβολο για το νέο περιβάλλον και οι μαθητές θέλουν να ενταχθούν σ’ αυτό μέσω της χρήσης της συγκεκριμένης γλώσσας. Δεδομένου και ότι τα παιδιά εκτίθενται καθημερινά στη νέα γλώσσα στο σχολικό χώρο, έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες αλλά και κίνητρο - πολλές φορές από τους γονείς τους - να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στη διγλωσσική κοινωνικοποίηση, σημειώνεται ότι αυτό που χαρακτηρίζει τη διγλωσσία είναι ότι συνιστά μία δυναμική διαδικασία όπου και οι δύο γλώσσες είναι ζωντανές, και στα πλαίσια της εξέλιξης του ατόμου είναι πολύ πιθανή μία μετεξέλιξη της γλώσσας από πρώτη σε δεύτερη και αντίστροφα. Ωστόσο, μία γλώσσα μπορεί να αξιολογηθεί ως πρώτη ή δεύτερη ανάλογα με το βαθμό κατοχής της από το άτομο (αντικειμενική αξιολόγηση) ή ανάλογα με την αυτοεκτίμηση του ατόμου και τη στάση του απέναντι στη γλώσσα (υποκειμενική αξιολόγηση). Έτσι, σε μία δυναμική-διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης καθεμία από τις δύο γλώσσες μπορεί να είναι πρώτη και από μία άλλη άποψη δεύτερη (Δαμανάκης, 1997:96-97).

Από την άλλη πλευρά, κάθε μία από τις δύο γλώσσες μπορεί να διατηρήσει ή να αλλάξει τη θέση της στην ιεραρχική κλίμακα. Είναι συνηθισμένο το φαινόμενο, πριν από τη σχολική ένταξη του παιδιού, να είναι κυρίαρχη η γλώσσα της οικογένειας και λίγα χρόνια αργότερα εκείνη της χώρας υποδοχής. Συχνά η γλώσσα της πλειοψηφίας γίνεται συχνά η κυρίαρχη γλώσσα στα μεταναστώπουλα, η πρώτη τους γλώσσα από άποψη επιπέδου γλωσσομάθειας και συχνότητας χρήσης, καθώς αυτή είναι η βασική τους γλώσσα στο σχολείο (Δαμανάκης, 1997:96-97).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν έχει νόημα να ιεραρχεί κανείς τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του παιδιού και να τις κατατάσσει σε πρώτη και δεύτερη, αλλά θα πρέπει να τις αντιμετωπίζει στη βάση της ισοτιμίας. Ωστόσο, για μεθοδολογικούς καθαρά λόγους χρησιμοποιούμε τους όρους «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα για να διαχωρίζουμε μεταξύ τους τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Έτσι, στην παρούσα εργασία χαρακτηρίζουμε ως *πρώτη γλώσσα* την εθνοτική ή μειονοτική γλώσσα των μαθητών και ως *δεύτερη γλώσσα* τα ελληνικά.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΜΕΤΑΣΤΡΟΦΗ

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται τα φαινόμενα της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής, από τη σκοπιά των ορισμών των φαινομένων αλλά και των παραγόντων που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην εκδήλωση τους σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

2.1. Εισαγωγή

Εντάσσοντας τα φαινόμενα της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής στο χώρο των επιστημών, θα λέγαμε ότι αποτελούν κεντρικά θέματα στον κλάδο της Κοινωνιογλωσσολογίας και συνιστούν πτυχές του γενικότερου θέματος της εξέλιξης των γλωσσών. Τα φαινόμενα αυτά αφορούν τις μακροσκοπικές πλευρές της γλώσσας, καθώς μέσω της μελέτης τους αναλύεται περισσότερο η κοινωνική δομή και η διαδικασία διατήρησης ή μεταστροφής (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:21,70).

Σε γενικές γραμμές, η γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή προκύπτουν ως φαινόμενα όταν υπάρχει επαφή μεταξύ γλωσσών (*language contact*). Μία τέτοια περίπτωση είναι αυτής της μετανάστευσης, φαινόμενο που συνδέεται στενά με τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή. Η *γλωσσική διατήρηση (language maintenance)* συνεπάγεται διατήρηση της χρήσης της γλώσσας των μεταναστών παράλληλα με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενώ η *γλωσσική μεταστροφή (language shift)* παραπέμπει στην εγκατάλειψη της γλώσσας της χώρας προέλευσης για χάρη της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Pauwels, 2004:719).

Η Ευρώπη χαρακτηρίζεται ως η ήπειρος όπου τα μεταναστευτικά ρεύματα δε σταματούν ποτέ. Όμως, παρά το γεγονός ότι η μετανάστευση δεν είναι καινούριο φαινόμενο και άρα ούτε η διγλωσσία είναι κάτι καινούριο (π.χ. παράλληλη χρήση της λατινικής και τοπικών γλωσσών) αυτό που διαφοροποιεί τα σημερινά μεταναστευτικά ρεύματα από αυτά παλαιότερων εποχών είναι η ταχύτητα με την οποία εγκαταλείπεται η εθνική γλώσσα των μεταναστών (μέσα σε δύο, τρεις γενιές ή και πιο γρήγορα), ελαχιστοποιώντας έτσι το διάστημα διγλωσσίας, παράλληλης χρήσης δηλαδή των δύο γλωσσών (Bhatia & Ritchie, 2006:665-667).

Τα μαζικά μεταναστευτικά ρεύματα από την Ευρώπη προς τις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στη διάρκεια του 20^{ου} πρόσφεραν γόνιμο έδαφος για την μελέτη της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής των ανά τον κόσμο γλωσσών των μεταναστών (Clyne, 1991, Cummins, 1986, Edwards, 1998, Holmes, 1993, 1997, στο Pauwels, 2004:720). Στην ίδια ερευνητική κατεύθυνση συνέβαλε η αποστολή εργατικού δυναμικού από την Ελλάδα, την Τουρκία και τη βόρεια Αφρική προς τις χώρες της βόρειας Ευρώπης, καθώς και η εγκατάσταση πληθυσμών από πρώην βρετανικές και ολλανδικές αποικίες στη Βρετανία και την Ολλανδία αντίστοιχα (Extra & Verhoeven, 1993:3-18). Περιπτώσεις γλωσσικής μεταστροφής που επίσης έχουν ιδιαίτερα μελετηθεί αφορούν τις γλωσσικές μειονότητες σε όλο τον κόσμο, όπως τα καταλανικά στην Ισπανία, τις γλώσσες των Αβοριγίνων στην Αυστραλία, τη γλώσσα μαορί στη Νέα Ζηλανδία, κ.λ.π. (Pauwels, 2004:720).

Γενικότερα πάντως, οι έρευνες για τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή προκύπτουν από τον ανταγωνισμό που υφίστανται μικρές γλωσσικές ομάδες (μειονοτικές γλώσσες) από τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας (γλώσσα πλειονοτική).

2.2. Ορισμοί γλωσσικής διατήρησης (language maintenance)

Είναι δύσκολο να βρεθεί ένας ορισμός ομόφωνα αποδεκτός από όσους ασχολούνται με τα φαινόμενα αυτά, ωστόσο υπάρχει η κοινή αντίληψη ότι ο όρος *γλωσσική διατήρηση* χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία κατάσταση όπου ένας ή περισσότεροι ομιλητές συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα σε σχεδόν όλα τα επικοινωνιακά πλαίσια, παρά τον ανταγωνισμό από τη γλώσσα της πλειονότητας (Pauwels, 2004:719).

Σύμφωνα με τους ορισμούς του Fasold (1990:213) και της Σελλά-Μάζι (2001:94), γλωσσική διατήρηση σημαίνει παράλληλη χρήση της πρώτης με τη δεύτερη γλώσσα, με την καθεμία να έχει διαφορετικές λειτουργίες. Οι ομιλητές συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα σε κάποιους *τομείς (language domains)*, όπως για παράδειγμα το σπίτι, ενώ σε άλλους χώρους, όπως η εκπαίδευση, χρησιμοποιείται η δεύτερη γλώσσα.

Το φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης αναφέρεται τόσο στην παράλληλη χρήση της πρώτης με τη δεύτερη γλώσσα όσο και στη διατήρηση της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών (Fase, Jaspaert & Kroon, 1992:4, Tandefelt, 1992:149-151).

Η Bennett (1997:66) διακρίνει την «πραγματική» γλωσσική διατήρηση που συνεπάγεται καθημερινή χρήση της γλώσσας, από την «συμβολική» διατήρηση, τη χρήση δηλαδή σχετικά μικρού αριθμού στοιχείων μιας γλώσσας σε ορισμένες περιπτώσεις, ως ένδειξη οικειότητας ή ταύτισης με τη συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα.

Από ψυχολογική σκοπιά, η γλωσσική διατήρηση δε σχετίζεται μόνο με την επιβίωση μίας γλώσσας, αλλά συνδέεται και με την ψυχολογική πραγματικότητα των μεταναστών και των οικογενειών τους. Η γλώσσα είναι σημαντική πτυχή της χώρας καταγωγής και θεωρείται συχνά σύμβολο εθνικής υπερηφάνειας, μέσο διατήρησης πραγματικών και συναισθηματικών επαφών με τη χώρα προέλευσης αλλά και εργαλείο κοινωνικής συνοχής. Επίσης, συνιστά μέσο εξοικείωσης με την κουλτούρα της χώρας προέλευσης αλλά και το μέσο για τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς στις επόμενες γενιές (Tannenbaum, 2003:374-375).

2.3. Ορισμοί γλωσσικής μεταστροφής (language shift)

Ο όρος *γλωσσική μεταστροφή* σημαίνει ότι οι ομιλητές σταδιακά περνούν από τη χρήση μιας γλώσσας σε όλους σχεδόν τους τομείς επικοινωνίας, στη χρήση μιας άλλης γλώσσας στους ίδιους τομείς. Ωστόσο, η γλώσσα αυτή συνεχίζει να επιβιώνει, επειδή η χρήση της συνεχίζεται σε άλλα περιβάλλοντα ή γλωσσικές κοινότητες (Pauwels, 2004:720). Η γλωσσική μεταστροφή προς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής θεωρείται σχεδόν αναπόφευκτη επιλογή για τους μετανάστες με λίγο – πολύ μόνιμη παραμονή στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο, η ένταση του φαινομένου της γλωσσικής μεταστροφής, συνδέεται με την έκταση και το βαθμό χρήσης της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας (Fase, Jaspaert & Kroon, 1992:5-6).

Η γλωσσική μεταστροφή αποτελεί περιγραφή μίας διαδικασίας κατά την οποία με την πάροδο του χρόνου συμβαίνει μία λειτουργική ανακατανομή των τομέων χρήσης των

δύο γλωσσών. Η γλώσσα της πλειονότητας καταλαμβάνει όλο και περισσότερους χώρους της πρώτης γλώσσας, με αποτέλεσμα οι χώροι χρήσης της γλώσσας της μειοψηφίας να συρρικνώνονται (Pauwels, 2004:719-720, Extra & Verhoeven, 1993:12). Σύμφωνα με τον Fasold (1990:213), η έναρξη της γλωσσικής μεταστροφής για μια γλωσσική κοινότητα τοποθετείται χρονικά στο σημείο όπου η κοινότητα αρχίζει να χρησιμοποιεί μία άλλη γλώσσα σε τομείς που παραδοσιακά επεφύλασσε σε μια διαφορετική γλώσσα.

Η γλωσσική μεταστροφή μπορεί να αναφέρεται τόσο στην αλλαγή στη χρήση όσο και στην ικανότητα (Tandefelt, 1992:149-151). Η Tandefelt διακρίνει τη γλωσσική μεταστροφή, ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται, σε *μερική γλωσσική μεταστροφή* (μεταστροφή που βρίσκεται σε εξέλιξη) και σε *ολική γλωσσική μεταστροφή* (χωρίς επιστροφή). Στη μερική γλωσσική μεταστροφή (*partial shift*) από άποψη λειτουργίας η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται σε περισσότερους τομείς απ' ό,τι η πρώτη, ενώ από την άποψη της ικανότητας, η παθητική γνώση της γλώσσας υπερισχύει της ενεργητικής. Ολική γλωσσική μεταστροφή (*total shift*) από λειτουργική άποψη σημαίνει ότι καμία γλωσσική χρήση δεν επιτελείται στη Γ1, ενώ από τη σκοπιά της ικανότητας το άτομο δεν έχει ανεπτυγμένη ούτε την ενεργητική ούτε την παθητική γνώση στη Γ1.

Άλλοι ερευνητές συνδέουν τη μεταστροφή με την αλλαγή στη γλωσσική χρήση, ενώ για την περίπτωση των αλλαγών στη γλωσσική ικανότητα (μη ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα στην πρώτη γλώσσα) μεταχειρίζονται τον όρο *γλωσσική απώλεια* (Extra & Verhoeven, 1993:12, Fase, Jaspaert & Kroon, 1992:4). Μάλιστα, ενώ η γλωσσική μεταστροφή συνήθως συνδέεται με τις γλωσσικές επιλογές μίας ολόκληρης ομάδας, η γλωσσική απώλεια αφορά κυρίως το άτομο, και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα του να χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Στην πιο απλή της μορφή, η γλωσσική απώλεια συμβαίνει όταν το άτομο δεν είναι σε θέση πια να χρησιμοποιήσει τη μειονοτική γλώσσα σε περιστάσεις που συνήθιζε να τη χρησιμοποιεί. Η γλωσσική απώλεια συνιστά μία αργή διαδικασία και μπορεί να θεωρηθεί ένδειξη γλωσσικής μεταστροφής. Εάν οι ομιλητές δεν είναι πια σε θέση να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, αυτόματα θα καταφύγουν σε άλλα γλωσσικά συστήματα στα οποία είναι περισσότερο επαρκείς. Η γλωσσική απώλεια είναι κυρίως αντικείμενο μελέτης των γλωσσολόγων, οι οποίοι εστιάζουν στο «τι» χάνεται, αλλά

αποτελεί αντικείμενο έρευνας και της ψυχολinguιστολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας όπου δίνεται έμφαση στο «πώς» και το «γιατί» της γλωσσικής απώλειας (Fase, Jaspaert & Kroon, 1992:8-10).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί όροι που περιγράφουν φαινόμενα που αναφέρονται στη γλώσσα, η οποία λόγω πιέσεων από ισχυρότερες γλώσσες αντικαθίσταται από μια άλλη γλώσσα με την οποία βρίσκεται σε επαφή (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:72). Τέτοιοι όροι είναι η *γλωσσική απώλεια (language loss)* που αναλύθηκε παραπάνω, η *γλωσσική φθορά (language attrition)* που σημαίνει ότι μία γλώσσα παύει να έχει λειτουργική αξία και δε μεταδίδεται στις επόμενες γενιές, η *γλωσσική εξάπλωση (language spread)*, που λαμβάνει χώρα όταν αυξάνεται η χρήση ή οι χρήστες της γλώσσας είτε σε αριθμητικό είτε σε γεωγραφικό ή λειτουργικό επίπεδο, δηλαδή χρησιμοποιείται σε περισσότερους κοινωνικούς χώρους, η *γλωσσική αντικατάσταση (language displacement)* και η *γλωσσική μεταστροφή (language shift)*.

Όσον αφορά την ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου 'language shift' στα ελληνικά, αυτός αποδίδεται ως *γλωσσική μεταστροφή* (Χατζηδάκη 2005:96, Σελλά-Μάζη, 2001), *γλωσσική υποχώρηση* (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:70), *γλωσσική συρρίκνωση* (Τσιτσιπής, 2001), ενώ στο λεξικό του Κόμβου Ελληνικής Γλώσσας χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι *γλωσσική μετατόπιση και γλωσσική μετακίνηση*. Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τον όρο *μεταστροφή*, ο οποίος θα λέγαμε ότι περιγράφει καλύτερα το φαινόμενο, έναντι του όρου *υποχώρηση*. Ο όρος *υποχώρηση* συναρτάται περισσότερο με την αντικατάσταση της μειονοτικής γλώσσας από τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, ενώ το φαινόμενο της μεταστροφής περιλαμβάνει και την περίπτωση όπου οι ομιλητές κατευθύνονται και προς την εκτεταμένη χρήση της μειονοτικής γλώσσας. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις: α) της υιοθέτησης των αγγλικών αντί των γαλλικών από τους Νορμανδούς στην Αγγλία τον ενδέκατο αιώνα, β) της γλώσσας Guarani των αυτόχθονων αντί της Ισπανικής από τους Ισπανούς αποίκους, γ) της ισχυροποίησης των γαλλικών στο Κεμπέκ του Καναδά έναντι των αγγλικών (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:71,73, Fasold, 1990: 217), δ) της προτίμησης της μειονοτικής αγγλικής γλώσσας στην Ινδία (Pandharipande, 1992:255).

Ακραία περίπτωση γλωσσικής μεταστροφής είναι ο *γλωσσικός θάνατος (language death)*, έννοια που δηλώνει ότι μια γλώσσα που χρησιμοποιούνταν προηγουμένως έχει

εγκαταλειφθεί πλήρως και δε χρησιμοποιείται (Fasold, 1990:213). Αυτό συνέβη είτε επειδή οι λειτουργίες που επιτελούσε εκπληρώνονται από μια άλλη γλώσσα είτε επειδή ολόκληρη η γλωσσική κοινότητα αφανίζεται λόγω ασθένειας, γενοκτονίας ή άλλης καταστροφής, όπως συνέβη στην περίπτωση της γλώσσας των Ινδιάνων ή των Αβοριγίνων της Αυστραλίας, ως αποτέλεσμα της εγκατάστασης Ευρωπαίων στις συγκεκριμένες εδαφικές περιοχές. Γενικά, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μία συζήτηση σχετικά με το αν ο θάνατος της γλώσσας θα πρέπει να αφορά μόνο τις περιπτώσεις εκείνες όπου ο θάνατος της γλώσσας συνδέεται με το θάνατο και των τελευταίων επιζώντων ομιλητών ή αν μπορεί να αναφέρεται και στην περίπτωση που ζώντας πληθυσμοί εγκατέλειψαν την πρώτη γλώσσα και υιοθέτησαν ως αποκλειστικό όργανο επικοινωνίας τη γλώσσα της πλειονότητας. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του γλωσσικού θανάτου είναι η μη αναστρεψιμότητα του φαινομένου, ειδικά για τις γλώσσες εκείνες στις οποίες δεν υπάρχουν γραπτά κείμενα. Κάποιες περιπτώσεις *γλωσσικής αναβίωσης (language revival)* είναι δυνατές είτε εξαιτίας της ύπαρξης γραπτών κειμένων είτε εξαιτίας της ομοιότητας της γλώσσας με γειτονικές γλώσσες ή διαλέκτους (Pauwels, 2004:720).

Κλείνοντας την εισαγωγή για την αποσαφήνιση των όρων γλωσσική διατήρηση και γλωσσική μεταστροφή, χρειάζεται να επισημανθούν τα παρακάτω. Γενικά, η γλωσσική διατήρηση και η μεταστροφή θεωρούνται όψεις του ίδιου νομίσματος (Fasold, 1990:213), όμως τα φαινόμενα αυτά δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται με τη λογική του ‘άσπρου-μαύρου’. Η γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών μπορεί να απεικονιστεί ως ένα *συνεχές (continuum)*, στις άκρες του οποίου είναι από τη μία η γλωσσική διατήρηση και από την άλλη η γλωσσική μεταστροφή. Ακραία περίπτωση αποτελεί η αποκλειστική χρήση της μίας ή της άλλης γλώσσας. Στην πραγματικότητα, όμως η γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών συνήθως κινείται κάπου ανάμεσα σ’ αυτά τα δύο άκρα και ανάλογα με τη γλωσσική χρήση που κάνουν προσεγγίζουν ή αποκλίνουν από τη γλωσσική διατήρηση (maintainers- shifters). Ακόμα και ο χαρακτηρισμός των ατόμων ως maintainers ή shifters μπορεί να αλλάξει, αφού στην εκδήλωση της γλωσσικής συμπεριφοράς συνεπιδρούν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι θα αναλυθούν παρακάτω (Stoessel, 2002:93-95).

2.4. Θεωρίες και παράγοντες γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής

Η μελέτη των φαινομένων της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής έχει ως κεντρικό άξονα την αναγνώριση των παραγόντων που συμβάλλουν είτε στη γλωσσική διατήρηση είτε στη γλωσσική μεταστροφή. Για την προσέγγιση των παραπάνω φαινομένων έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες/μοντέλα, αλλά υπάρχουν στη βιβλιογραφία και κατάλογοι με παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται ότι συνδέονται με τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή. Στο παρακάτω υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν αρχικά τα μοντέλα ερμηνείας και στη συνέχεια ακολουθήσει η αναφορά στους χωριστούς παράγοντες. Επισημαίνεται ότι τα ίδια τα μοντέλα ερμηνείας περιλαμβάνουν παράγοντες κάποιου από τους οποίους θα αναλυθούν και χωριστά στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου (2.4.2.)

2.4.1. Θεωρίες ερμηνείας της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής

Οι θεωρίες που αφορούν την ερμηνεία της γλωσσικής διατήρησης ή μεταστροφής θα αναλυθούν με την ακόλουθη σειρά:

- A) Η θεωρία των τομέων χρήσης
- B) Η θεωρία των κοινωνικών δικτύων
- Γ) Η θεωρία της εθνογλωσσικής ζωτικότητας
- Δ) Η θεωρία της γλωσσικής αγοράς
- E) Η θεωρία των θεμελιωδών αξιών

2.4.1.1. Η θεωρία των τομέων χρήσης (domain theory)

Το μοντέλο αυτό προτάθηκε από τον Joshua Fishman το 1972 και στο οποίο εξετάζονται οι πιθανοί συνδυασμοί διάφορων μεταβλητών, οι οποίες μπορεί να

συμβάλουν στην κατανόηση του ερωτήματος ‘ποιος μιλάει σε ποια γλώσσα σε ποιον και πότε’, ερώτημα που προκύπτει σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η επιλογή της μίας ή της άλλης γλώσσας δε θεωρείται ότι είναι τυχαία αλλά μία από τις διαθέσιμες γλώσσες θα επιλεγεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (2000:55-69).

Ειδικότερα, η επιλογή μίας γλώσσας από το ρεπερτόριο των γλωσσών που έχει στη διάθεση της μία γλωσσική κοινότητα συνδέεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, όπως αυτό διαμορφώνεται από το συνδυασμό διάφορων μεταβλητών, όπως: α) του βαθμού επιστημότητας της επικοινωνίας (επίσημη, λιγότερο επίσημη ή οικεία περίσταση), β) της μορφής επικοινωνίας (γραπτή ή προφορική), γ) του είδους του λόγου (εσωτερικός λόγος, κατανόηση ή παραγωγή λόγου), δ) του θέματος συζήτησης (topic), ε) καθώς και των τομέων επικοινωνίας (domains) (Fishman, 2000:55-65).

Οι τομείς επικοινωνίας αναφέρονται στους πιο σημαντικούς κοινωνικούς θεσμούς ενός πολιτισμού, όπως είναι η οικογένεια, οι φίλοι, η εργασία, η εκπαίδευση, η θρησκεία, η κυβέρνηση. Από αυτούς τους τομείς, αυτοί που φαίνεται να συνδέονται με μεγαλύτερη χρήση της μειονοτικής γλώσσας είναι η οικογένεια, οι φίλοι, η γειτονιά, χώροι που συνδέονται με αξίες οικειότητας. Από την άλλη μεριά, χώροι που συνδέονται με μεγαλύτερη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι η εκπαίδευση, η εργασία, η διοίκηση, τομείς που σχετίζονται περισσότερο με αξίες κύρους. Η αναγωγή της γλωσσικής συμπεριφοράς σε τομείς επικοινωνίας υπονοεί ότι η γλωσσική επιλογή συνδέεται με διαδεδομένες νόρμες επικοινωνίας (Fishman, 2000:58).

Ο Edwards (στο Pauwels, 2004:724) υιοθετώντας διαφορετική ορολογία κάνει λόγο για τομείς που συνδέονται με τις πιο βασικές πτυχές της ζωής του ατόμου (*domains of necessity*) και για τομείς όπου η παρουσία του ατόμου είναι εθελοντική ή σποραδική. Μάλιστα, υπογραμμίζει ότι η διατήρηση μιας γλώσσας είναι διασφαλισμένη, εάν η χρήση της απαιτείται σε τομείς της πρώτης κατηγορίας.

Επίσης, στην έννοια του domain του Fishman περιλαμβάνονται και οι σχέσεις αλλά και οι διαφορετικοί ρόλοι που έχουν μεταξύ τους τα άτομα στο συγκεκριμένο ‘χώρο’. Έτσι, στο χώρο της οικογένειας, οι διαφορετικοί ρόλοι, π.χ. γονέων και παιδιών εκφράζονται και μέσα από τις διαφορετικές επιλογές γλώσσας που μπορεί να κάνει καθένας από αυτούς ανάλογα με το συνομιλητή του (Fishman, 2000:60). Η γλωσσική χρήση

προσεγγίζεται από τη σκοπιά των ζευγαριών που δημιουργούνται σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, π.χ. πατέρας-μητέρα, παππούς-παιδί, μητέρα-παιδί, κ.λπ.. Αυτού του είδους η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι το κάθε μέλος της οικογένειας έχει διττό ρόλο, του ακροατή και ταυτόχρονα του παραγωγού λόγου. Επίσης, υπονοείται ότι η γλωσσική συμπεριφορά δεν είναι απλώς θέμα ατομικής προτίμησης, αλλά επίσης ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των συνομιλητών. Για παράδειγμα, είναι πιθανό κάποιες γλωσσικές συμπεριφορές να υπαγορεύονται από τις επιθυμίες κάποιων μελών της οικογένειας αναφορικά με τη γλωσσική συμπεριφορά των υπολοίπων (Fishman 2000:60).

Ο Fishman επισημαίνει ότι σε αρχικό στάδιο υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των τομέων, με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής να χρησιμοποιείται εκεί όπου δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί η εθνοτική γλώσσα, όμως με την πάροδο του χρόνου υπάρχει επικάλυψη των τομέων και η γλώσσα της χώρας υποδοχής διεισδύει σε χώρους στους οποίους κυριαρχούσε η εθνοτική γλώσσα, με αποτέλεσμα τη σταδιακή εξάπλωση της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε όλους τους τομείς (Fishman, 2000:66).

Κλείνοντας την παρουσίαση του συγκεκριμένου μοντέλου, η έννοια του τομέα χρήσης αναμφίβολα έχει συμβάλει στην κατανόηση της διγλωσσίας και της γλωσσικής επιλογής μέσω της αναγνώρισης της σημασίας κάποιων τομέων στη γλωσσική διατήρηση ή αντίστροφα της αντίστασής τους στη γλωσσική μεταστροφή (Fishman, 2000:63). Ωστόσο, κάθε προσπάθεια πρόβλεψης της γλωσσικής επιλογής βάσει των παραπάνω μεταβλητών, ίσως υποβάλλει την ιδέα ότι η απόφαση του ατόμου είναι λογική, σταθερή και προβλέψιμη. Δε λαμβάνεται υπόψη η ποικιλία των μεταβλητών που συμβάλλουν στο τελικό αποτέλεσμα, π.χ. ψυχολογικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα ότι κάποιος μπορεί να αποφασίσει να χρησιμοποιήσει εκείνη τη γλώσσα που είναι πιο επιθυμητή κοινωνικά ή έχει μεγαλύτερο κύρος, πράγμα που καθιστά δύσκολο να προκύψουν συγκεκριμένα, ακριβή και οικονομικά μοντέλα πρόβλεψης της γλωσσικής επιλογής (Baker, 2001:56-68).

Επίσης, για τη Myers-Scotton (2006:77), το μοντέλο του Fishman δε συνιστά ερμηνευτικό μοντέλο της γλωσσικής διατήρησης ή μεταστροφής. Ναι μεν προσφέρει περιγραφές της γλωσσικής συμπεριφοράς των ομιλητών, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, αλλά δεν εξηγεί γιατί εκδηλώνεται η συγκεκριμένη γλωσσική χρήση, πράγμα που επιχειρούν μοντέλα, όπως τα παρακάτω.

2.4.1.2. Η θεωρία των κοινωνικών δικτύων (social networks theory)

Στη συγκεκριμένη θεωρία αναγνωρίζεται η σημασία που έχει η σύνθεση ενός κοινωνικού δικτύου στη διατήρηση μιας γλώσσας ή την εγκατάλειψη της για χάρη μιας άλλης.

Σύμφωνα με τον Boissevain (1974, στο Χατζηδάκη, 1992:617), κάθε άτομο εμπλέκεται σε κοινωνικές σχέσεις οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν ως ένα δίκτυο. Αν πάρουμε ένα συγκεκριμένο άτομο ως αφετηρία, όλα τα άτομα τα οποία γνωρίζει θεωρούνται μέλη του δικτύου του και τοποθετούνται σε ομόκεντρες ζώνες ανάλογα με το πόσο στενά συνδέονται με το συγκεκριμένο άτομο. Έτσι, το δίκτυο αναφέρεται στο πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσει ένα άτομο με άλλα άτομα του περιβάλλοντος του σε καθημερινή βάση (social network theory) (Milroy, 1987 στο Χατζηδάκη, 1992:617-620). Τα δίκτυα μπορούν να περιγραφούν βάσει της συνθετότητας αλλά και της πυκνότητάς τους. *Σύνθετα δίκτυα* έχουμε όταν οι σχέσεις μεταξύ ατόμων είναι πολυσχιδείς, για παράδειγμα δύο ξαδέρφια (σχέση συγγένειας) που εργάζονται στο ίδιο εργοστάσιο (σχέση επαγγελματική) και μένουν στην ίδια γειτονιά (σχέση γειννίασης). Όσο πιο σύνθετο είναι το δίκτυο τόσο πιο συχνή είναι η επικοινωνία μεταξύ των μελών του. Από την άλλη μεριά, *πυκνά δίκτυα* σημαίνει να διατηρούν τα υπόλοιπα άτομα σχέσεις μεταξύ τους, ανεξάρτητα από ένα συγκεκριμένο άτομο.

Η συμμετοχή σε ένα δίκτυο δε σημαίνει ότι το άτομο διατηρεί τον ίδιο βαθμό σχέσεων με όλα τα άτομα. Κάποιος μπορεί να διατηρεί στενούς δεσμούς με ορισμένα άτομα (στενοί δεσμοί) και πιο χαλαρούς με άλλα (αδύναμοι δεσμοί). Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών δικτύων, όσο στενότεροι είναι οι δεσμοί μεταξύ των μελών ενός δικτύου (όσο μεγαλύτερη η πυκνότητα και η συνθετότητα) τόσο πιο εύκολα επιβάλλεται σ' αυτά κάποια νόρμα συμπεριφοράς, π.χ. γλωσσική. Τα μέλη που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο δίκτυο υιοθετούν κοινές νόρμες ή μοιράζονται την ίδια ιδεολογία αναφορικά με τη γλωσσική χρήση. Για να επιβληθεί όμως μία νόρμα συμπεριφοράς, εξαρτάται από τη θέση του ατόμου που εισάγει στο δίκτυο τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Τα άτομα που είναι κεντρικά στο δίκτυο (centrality) μπορούν να 'επιβάλουν' μία νόρμα. Το κατά πόσο ένα άτομο είναι κεντρικό στο δίκτυο μετριέται

από τον αριθμό των δεσμών που έχει με τα άλλα άτομα και από τη θέση του στο δίκτυο (Myers-Scotton, 2006:73-74).

Από την άλλη μεριά, οι αδύναμοι δεσμοί μεταξύ των ατόμων επιτρέπουν να ξεφύγουν άτομα περιφερειακά του δικτύου από τη συγκεκριμένη νόρμα και να υιοθετήσουν μία άλλη, για παράδειγμα να υιοθετήσουν μία άλλη γλώσσα, συμμετέχοντας σε ένα άλλο δίκτυο και δημιουργώντας στενούς δεσμούς με τα μέλη του (Myers-Scotton, 2006:73-74).

Κλείνοντας, η διερεύνηση του είδους του κοινωνικού δικτύου στο οποίο ανήκουν οι ομιλητές θεωρείται πολύ χρήσιμο εργαλείο στη μελέτη της γλωσσικής επιλογής σε κοινότητες μεταναστών. Η συμμετοχή ομοεθνών σε πυκνά και σύνθετα δίκτυα θεωρείται ότι λειτουργεί υπέρ της χρήσης της εθνοτικής γλώσσας (Χατζηδάκη, 1994:690). Ωστόσο, οι Lanza & Svendsen (2007:294-296) επισημαίνουν ότι η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων των ομιλητών δεν προσφέρει όλες τις απαντήσεις στο ζήτημα της γλωσσικής επιλογής σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα, γι' αυτό η διερεύνηση των κοινωνικών δικτύων χρειάζεται να συμπληρωθεί με εξέταση και άλλων μεταβλητών, π.χ. των γλωσσικών ιδεολογιών των ομιλητών.

2.4.1.3. Η θεωρία της εθνογλωσσικής ζωτικότητας (ethnolinguistic vitality theory)

Πρόκειται για μία θεωρία που εισήγαγαν οι Giles και Bourhis κ.ά. (1977 στο Allard & Landry, 1992:171-175) στην οποία χρησιμοποιούνται κοινωνιολογικές και κοινωνικοψυχολογικές μεταβλητές για την ερμηνεία της γλωσσικής συμπεριφοράς, όταν διαφορετικές γλωσσικές ομάδες έρχονται σε επαφή.

Η εθνογλωσσική ζωτικότητα (EV) ορίζεται ως *«αυτό που κάνει μία γλωσσική ομάδα να συμπεριφέρεται ως χωριστή και ενεργή συλλογική οντότητα στις σχέσεις της με άλλες ομάδες»*. Μία ομάδα με υψηλή εθνογλωσσική ζωτικότητα θα συνεχίσει να λειτουργεί ως χωριστή οντότητα, ενώ μια ομάδα με χαμηλή εθνογλωσσική ζωτικότητα έχει λιγότερες πιθανότητες να διατηρήσει τη γλώσσα της και άρα είναι πιο πιθανό να αφομοιωθεί. Η ζωτικότητα «μετριέται» με συνδυασμό παραγόντων, όπως α) το κύρος της ομάδας (π.χ.

κύρος γλώσσας, οικονομική κατάσταση, πολιτική δύναμη), β) δημογραφικοί παράγοντες (π.χ. μέγεθος ομάδας, συγκέντρωση σε ορισμένες περιοχές), γ) θεσμική και κυβερνητική υποστήριξη (π.χ. αντιπροσώπευση της γλώσσας σε θεσμούς, προγράμματα διδασκαλίας της μειονοτικής γλώσσας). Για παράδειγμα, οι Ελληνοαυστραλοί θεωρείται ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερο «εθνογλωσσικό σφρίγος» από άλλες ομάδες, ίσως χάρη στην οργανωμένη γλωσσική υποστήριξη, το κοινωνικοοικονομικό καθεστώς των ομιλητών, την υψηλή πυκνότητα του πληθυσμού, παράγοντες που ευνοούν τη γλωσσική διατήρηση (Clyne & Kipp, 1997:464).

Από την άλλη μεριά, επισημαίνεται ότι η σημασία της υποκειμενικής αντίληψης των ομιλητών για τη ζωτικότητα της γλώσσας τους φαίνεται πιο αξιόπιστος δείκτης από τις παραπάνω αντικειμενικές μεταβλητές (*υποκειμενική εθνογλωσσική ζωτικότητα, subjective ethnolinguistic vitality*), (Giles, Bourhis et al., 1977, 1981 στο Allard & Landry, 1992:171-195). Οι υποκειμενικές αυτές αντιλήψεις μπορεί να μην αντανακλούν αντικειμενικές κρίσεις, αλλά μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της συμπεριφοράς του ατόμου ή της ομάδας. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις των μελών μιας ομάδας μπορεί να σχετίζονται με τις ικανότητες και τα κίνητρα να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα ή τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση μιας ορισμένης γλώσσας ή, με άλλα λόγια, ότι συνιστούν έναν δείκτη ερμηνείας της γλωσσικής συμπεριφοράς των ομιλητών.

Οι υποκειμενικές αντιλήψεις διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες, όπως αυτές αναφέρονται στη θεωρία γνωστικού προσανατολισμού (*cognitive orientation theory*), η οποία ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Kreitler & Kreitler, 1972 στο Allard & Landry, 1992:175-178). Η διαπίστωση της εθνογλωσσικής ζωτικότητας επιχειρείται μέσα από ερωτήσεις που αφορούν απόψεις (*beliefs*) οι οποίες διαχωρίζονται σε: α) γενικού τύπου (*general beliefs*), π.χ. δημογραφικές απόψεις για την ομάδα, β) κανονιστικές (*normative beliefs*), π.χ. η μειονοτική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία, γ) ατομικές (*personal beliefs*), π.χ. βαθμός ταύτισης με μία ομάδα, και τέλος δ) αυτές που αναφέρονται στους στόχους που το άτομο επιθυμεί να πραγματοποιήσει (*goal beliefs*), π.χ. να αναπτύξει στο βαθμό που επιθυμεί μία γλώσσα.

Οι Landry & Allard (1992:173-174) ενσωματώνουν τροποποιημένη την έννοια της εθνογλωσσικής ζωτικότητας των Giles, Bourhis et al., (1977, 1981) σε ένα μοντέλο κοινωνικών και ψυχολογικών μεταβλητών της γλωσσικής συμπεριφοράς. Θεωρούν ότι

διαφορετικοί τύποι και βαθμοί ατομικής διγλωσσίας θα αναπτυχθούν όταν δύο ή περισσότερες γλωσσικές ομάδες βρίσκονται σε επαφή. Ανέπτυξαν τη θεωρία της *αθροιστικής και αφαιρετικής διγλωσσίας (additive and subtractive bilingualism)*. Αθροιστική διγλωσσία προκύπτει όταν οι συνθήκες ευνοούν την ανάπτυξη και διατήρηση της μητρικής γλώσσας, ενώ επιτρέπουν παράλληλα την ανάπτυξη και μίας άλλης γλώσσας, ενώ η αφαιρετική διγλωσσία προκύπτει όταν οι συνθήκες ευνοούν την ανάπτυξη μίας δεύτερης γλώσσας, εμποδίζοντας όμως την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας.

Η σχετική δημογραφική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική δύναμη της κάθε γλωσσικής ομάδας ή με άλλα λόγια ο βαθμός εθνογλωσσικής ζωτικότητάς της καθορίζει το βαθμό στον οποίο το άτομο εκτίθεται σε διάφορες περιστάσεις χρήσης των δύο γλωσσών, το οποίο έχει *ατομικό δίκτυο γλωσσικών επαφών (individual network of linguistic contacts)*. Αυτό αναφέρεται στις ευκαιρίες που παρέχονται στο άτομο για επαφές με τη γλώσσα, και οι οποίες διακρίνονται στις διαπροσωπικές επαφές, στις επαφές μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης και στην εκπαιδευτική υποστήριξη. Αυτές οι επαφές επηρεάζουν την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των ατόμων και τη διάθεση του ατόμου για εκμάθηση και χρήση των γλωσσών. Έτσι, η γλωσσική συμπεριφορά προς την κατεύθυνση της διατήρησης ή απώλειας μίας γλώσσας είναι αποτέλεσμα των εθνογλωσσικών επαφών του ατόμου. Όταν η μειονοτική γλώσσα χρησιμοποιείται σε πολλές περιστάσεις και από πολλούς ομιλητές, τότε έχει και περισσότερες πιθανότητες να επιβιώσει.

Συνοψίζοντας, η εθνογλωσσική ζωτικότητα μιας ομάδας σε κοινωνιολογικό επίπεδο, όπως αυτή οριοθετείται είτε από αντικειμενικούς παράγοντες είτε από τις υποκειμενικές απόψεις των ομιλητών, καθορίζει το βαθμό γλωσσικών επαφών μεταξύ των ομιλητών, οι οποίες επαφές με τη σειρά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και την προδιάθεση τους προς τη χρήση των γλωσσών.

Καταλήγοντας, οι Allard & Landry (1992:192-193) επισημαίνουν ότι στην περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσωπικών στάσεων υπέρ της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας, η οποία θα συνέβαλε στην ανάπτυξη αθροιστικής μορφής διγλωσσίας. Επίσης, αν και είναι δύσκολο να αλλάξουν οι αντικειμενικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την

εθνογλωσσική ζωτικότητα (π.χ. μέγεθος ομάδας), ωστόσο μέσα από αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, μπορεί να αλλάξουν οι υποκειμενικές απόψεις των ομιλητών προς την κατεύθυνση της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας.

Ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δεχθεί κριτική ως προς το ότι είναι απλουστευτική η προσέγγιση των εθνογλωσσικών ομάδων μέσω κοινωνιολογικών και δημογραφικών μεταβλητών (Husband & Saifullah Khan, 1982:193-205). Επίσης, δεν υπάρχει ξεκάθαρη συσχέτιση μεταξύ κάποιων μεταβλητών με τη διατήρηση ή μεταστροφή μιας γλώσσας. Δεν είναι σίγουρο προς ποια κατεύθυνση (διατήρηση ή μεταστροφή) οδηγούν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι ‘μετράνε’ στην εθνογλωσσική ζωτικότητα, π.χ. το μέγεθος της ομάδας, αφού ο ίδιος παράγοντας μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να μειώσει τη ζωτικότητα. Για παράδειγμα, ενώ το μικρό μέγεθος μίας ομάδας θεωρείται αρνητικός παράγοντας, ωστόσο μπορεί να ενισχύσει σε μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των μελών της ομάδας και να έτσι να ενισχύσει τη χρήση της «μειονοτικής» γλώσσας. Επίσης, το χαμηλό κύρος μιας γλώσσας ή μιας γλωσσικής ομάδας μπορεί να αποτελέσει μια αφορμή για την αναγέννηση της ταυτότητας και της γλώσσας τους (Hamers and Blanc, 1989:165, Clyne, 1991:88-91, Yağmur & Akinci, 2003:123).

Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί ότι το δίκτυο προσωπικών επαφών μεταξύ των ομιλητών δεν μπορεί να προβλέψει την εθνογλωσσική ζωτικότητα, για παράδειγμα σε ποιο βαθμό το άτομο ταυτίζεται με την ομάδα του. Καλύτερος δείκτης του βαθμού ταύτισης με μία ομάδα εμφανίστηκε σε μία έρευνα ο βαθμός επαφής που τα άτομα διατηρούσαν με τη γλωσσική ομάδα μέσω της τηλεόρασης, ταινιών, ραδιοφώνου ή του Τύπου (Hogg & Rigoli, 1996 στο Myers-Scotton, 2006:75).

2.4.1.4. Η θεωρία της γλωσσικής αγοράς (linguistic market place theory)

Μία θεωρία που στηρίζεται στο δεδομένο ότι οι γλώσσες δεν αξιολογούνται το ίδιο εκ μέρους των ομιλητών και επομένως το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός ατόμου μπορεί να αποτελέσει πηγή εξουσίας και δύναμης είναι αυτή που έχει ως κεντρική έννοια τη *γλωσσική αγορά (linguistic market place)* του Bourdieu (Tandefelt, 1992:149-167).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος κεφαλαίου και θα συνεχίσει να υπάρχει όσο είναι χρήσιμη κοινωνικο-οικονομικά για τους ομιλητές της. Στην περίπτωση των γλωσσών των μεταναστών, όσο οι γλώσσες αυτές θα θεωρούνται χρήσιμες στους ομιλητές τους θα διατηρούνται, διαφορετικά θα εγκαταλείπονται και θα υιοθετούνται άλλες με μεγαλύτερη αξία.

Η ιδέα της γλωσσικής αγοράς στηρίζεται στην άποψη ότι, επειδή οι διαφορετικές γλώσσες έχουν διαφορετική αξία στη γλωσσική αγορά, το ρεπερτόριο γλωσσών ενός ατόμου μπορεί να αποτελέσει μία πηγή συμβολικής δύναμης. Αναλυτικότερα, οι γλώσσες που μιλά ένα άτομο συνιστούν έναν δείκτη για τη θέση του στην κοινωνία. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα προϊόν που προσφέρεται σε μία αγορά και στο οποίο αποδίδεται μία αξία. Αυτοί που κατέχουν τις γλώσσες που έχουν περισσότερη αξία έχουν περισσότερο συμβολικό κεφάλαιο από όσους κατέχουν γλώσσες με μικρότερη αξία. Η αξία που αποδίδεται στη γλώσσα σχετίζεται και με άλλες μορφές κεφαλαίου (π.χ. οικονομικό, πολιτιστικό), το οποίο ιεραρχεί το άτομο στον κοινωνικό χώρο. Έτσι, οι ομιλητές που ενδιαφέρονται για συμβολικό κέρδος, τείνουν να επιλέγουν τη γλώσσα που έχει και τη μεγαλύτερη αξία. Με αυτό τον τρόπο, εάν μία γλώσσα δε συνδέεται με την εξασφάλιση κέρδους, τότε αναμένεται ότι η συγκεκριμένη γλώσσα θα χάσει την αξία της και δε θα υπάρχει κίνητρο να μεταδοθεί στην επόμενη γενιά (Myers-Scotton, 2006:114-115).

Ωστόσο, στην υλική αξία μίας πλειονοτικής γλώσσας και στην αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως 'πλουτοπαραγωγική πηγή' αντιπαρατίθεται η *συμβολική αξία* που μπορεί να έχει μία μειονοτική γλώσσα για την ταυτότητα των ομιλητών και κατά συνέπεια τη διατήρησή της, άποψη που εξέφρασε ο Fishman (1985 στο Clyne, 1991:91). Όμως και ο ίδιος ο Fishman αναφέρεται στις απαιτήσεις της γλώσσας ως πρωταρχικού συστήματος ανταμοιβών, δηλαδή εφόσον η κοινωνία δε χρειάζεται αυτή τη γλώσσα στην αγορά εργασίας, τα μέλη μιας εθνοτικής ομάδας δεν έχουν κίνητρα να διατηρήσουν τη γλώσσα τους (Fishman, 1985 στο Clyne, 1991:91).

2.4.1.5. Η θεωρία των θεμελιωδών αξιών (core values theory)

Ένα μοντέλο που προσπαθεί να εξηγήσει το γιατί ορισμένες ομάδες διατηρούν τη γλώσσα τους περισσότερο απ' ό,τι άλλες είναι η θεωρία των «θεμελιωδών αξιών» που αναπτύχθηκε από τον Jerzy Smolicz (1980:1-13, 1984:23-41, 1985:17-29). Ο όρος *πυρηνικές ή θεμελιώδεις αξίες* αναφέρεται σε εκείνα τα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά για την ταυτότητα μίας εθνοτικής ομάδας και τα οποία τη διαφοροποιούν από άλλες ομάδες. Κάθε εθνική ομάδα επιλέγει από το σύνολο των πολιτιστικών της αξιών (γλώσσα, θρησκεία, ήθη/έθιμα, διατροφή) κάποιες ως θεμελιώδεις και τις τοποθετεί στον πυρήνα της πολιτισμικής της ταυτότητας. Η συλλογική ταυτότητα διαμορφώνεται και προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων σε αξίες, όπως οι παραπάνω, ενισχύοντας έτσι την αλληλεγγύη (solidarity) και την αφοσίωση (loyalty) μεταξύ των μελών της ομάδας (Parsons, 1972 στο Smolicz, 1980:6).

Η γλώσσα αποτελεί τη σημαντικότερη πολιτισμική αξία για ορισμένες εθνοτικές ομάδες, όπως είναι οι Έλληνες στους οποίους η γλώσσα διατηρείται περισσότερο από άλλες ομάδες, όπως οι Ολλανδοί, οι οποίοι εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά γλωσσικής μεταστροφής, καθώς η γλώσσα τους δεν έχει τον ίδιο ζωτικό ρόλο στη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας.

Οι Clyne & Kipp (1997:459) κάνουν λόγο για την *πολιτισμική απόσταση* (cultural distance) ανάμεσα σε ομάδες οι οποίες προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Τέτοια είναι η περίπτωση ατόμων που προέρχονται από ισλαμικές ή ορθόδοξες κουλτούρες, όπως οι Έλληνες, οι Τούρκοι και οι Λιβανέζοι, οι οποίοι φαίνεται να διατηρούν τη γλώσσα τους περισσότερο από τα άτομα από τη βόρεια, κεντρική και δυτική Ευρώπη, οι οποίοι παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά γλωσσικής μεταστροφής προς την αγγλική γλώσσα στην Αυστραλία. Ωστόσο, οι δείκτες γλωσσικής μεταστροφής τα τελευταία χρόνια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στην περίπτωση των Ελλήνων της Αυστραλίας, πράγμα που ενδεχομένως σημαίνει ότι η γλωσσική μεταστροφή είναι αναπόφευκτη, αλλά απλώς επιβραδύνεται, ίσως και λόγω της σημασίας της γλώσσας για την ταυτότητα των ομιλητών. Και πάλι όμως τα ποσοστά μεταστροφής στην περίπτωση των Ελλήνων είναι από τα χαμηλότερα συγκριτικά με άλλες ομάδες, π.χ. Γερμανοί, Ολλανδοί (Clyne & Kipp, 1997:464).

Παρά το ότι μέσω της σημασίας που οι ομιλητές αποδίδουν σε κάποια στοιχεία της κουλτούρας τους ερμηνεύεται η διαφορά μεταξύ εθνοτικών ομάδων στη διατήρηση μιας εθνοτικής τους γλώσσας σε μεταναστευτικό περιβάλλον, η συγκεκριμένη θεωρία δεν εξηγεί ικανοποιητικά τις περιπτώσεις όπου, ενώ αναγνωρίζεται η γλώσσα ως σημαντική πυρηνική αξία, δε συνεπάγεται ότι χρησιμοποιείται και άρα διατηρείται και μεταδίδεται στις επόμενες γενιές (π.χ. περίπτωση Πολωνών, Clyne, 1988:70-71, περίπτωση Τούρκων στη Γαλλία, Extra et al., 2002 στο Yağmur & Akinci, 2003:123). Η αντίφαση αυτή εξηγείται από ότι οι ομιλητές μπορεί να ταυτίζονται με τη συγκεκριμένη κουλτούρα μέσω της γλώσσας, την οποία θεωρούν θεμελιώδη αξία, όμως η ταύτιση αυτή έχει συμβολική υπόσταση, δε συνδέεται δηλαδή και με χρήση της συγκεκριμένης γλώσσας. Όπως επισημαίνει ο Fishman, η συμβολική λειτουργία της γλώσσας επιζεί περισσότερο από τη χρήση της (Fishman, 1985 στο Clyne, 1988:70-71).

Άλλωστε, ο ίδιος ο Smolicz (Smolicz & Secombe, 1989:486), στην πιο πρόσφατη διαμόρφωση της θεωρίας του, κάνει διάκριση ανάμεσα στη *στάση* (attitude) και την *τάση* (tendency) ή *ενεργοποίηση μιας στάσης* ((identity activation). Ο όρος τάση αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο διαθέτει ένα σύστημα πολιτισμικών αξιών σε μία γλώσσα και το ενεργοποιεί με το να το χρησιμοποιεί σε ορισμένες εκφάνσεις του βίου του. Όταν το άτομο διαθέτει ένα τέτοιο σύστημα, αλλά δεν το ενεργοποιεί, τότε γίνεται λόγος για στάση μόνο, ενώ όταν γίνεται χρήση της γλώσσας, τότε ενεργοποιείται η στάση και μεταβάλλεται σε τάση.

2.4.2. Παράγοντες που συνδέονται με τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή

Εκτός από τα συγκεκριμένα μοντέλα θεώρησης της γλωσσικής μεταστροφής, στη βιβλιογραφία γίνεται χωριστή αναφορά σε μεμονωμένους παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση ή μεταστροφή. Ωστόσο, δεν είναι εύκολη υπόθεση να διακριθούν και να απομονωθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές των ατόμων. Πρώτον, υπάρχει μεταξύ τους διαρκής αλληλεπίδραση. Δεύτερον, καθένας από τους παράγοντες αυτούς επηρεάζει διαφορετικά την προσωπικότητα του κάθε

ατόμου. Ωστόσο, για μεθοδολογικούς καθαρά λόγους θα γίνει χωριστή αναφορά σε κάθε παράγοντα που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συνδέεται με τη γλωσσική διατήρηση ή μεταστροφή.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι ερευνητές κατηγοριοποιούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση ή μεταστροφή. Στην παρούσα εργασία οι παράγοντες διακρίνονται σε: α) αντικειμενικούς παράγοντες, και β) παράγοντες που εξαρτώνται από τις ενδο-εθνοτικές ομάδες ή τους ίδιους τους ομιλητές.

2.4.2.1. Αντικειμενικοί παράγοντες

Η πρώτη κατηγορία των αντικειμενικών παραγόντων περιλαμβάνει υποκατηγορίες, όπως:

α) Κοινωνικοί -Δημογραφικοί παράγοντες:

1) **Το μέγεθος της ομάδας** είναι ένας βασικός παράγοντας που συμβάλλει στη διατήρηση της γλώσσας, όταν πρόκειται για πολυπληθή γλωσσική κοινότητα. Για παράδειγμα, τα ισπανικά έχουν επιβιώσει στην Αμερική εξαιτίας και του μεγάλου αριθμού των ομιλητών (Holmes, 1992:67). Η ενίσχυση του αριθμού των ομιλητών επιτυγχάνεται και μέσω της συνέχισης των μεταναστευτικών κυμάτων, γεγονός που φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην ενδυνάμωση μιας γλώσσας. Φαίνεται ότι στις ομάδες που ενισχύονται με νέους μετανάστες, οι γλώσσες τους διατηρούνται περισσότερο έναντι άλλων ομάδων που δεν εμπλουτίζονται με ομιλητές (Clyne & Kipp, 1997:468). Ωστόσο, ο Kloss (1966, στο Pauwels, 2004:726) υποστηρίζει ότι ο μεγάλος αριθμός μπορεί να είναι αρνητικός παράγοντας στη γλωσσική διατήρηση, δεδομένου ότι μια μεγάλη ομάδα της οποίας τα μέλη είναι διασκορπισμένα δεν έχουν την αίσθηση της κοινότητας, το οποίο μπορεί να παρεμποδίζει τις προσπάθειες για γλωσσική διατήρηση. Επίσης, όπως επισημαίνει η Romaine (1995:40), το ποιοι μιλούν μια γλώσσα (κοινωνικοοικονομικό καθεστώς, πνευματικό επίπεδο, εξουσία) είναι πιο σημαντικό από το πόσοι τη μιλούν.

2) Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται επίσης η σημασία της **απομόνωσης μιας εθνοτικής ομάδας σε μία περιοχή** για τη γλωσσική διατήρηση μέσω της ομοιογένειας των ομιλητών και του ‘φυσικού’ διαχωρισμού της από άλλες ομάδες (Myers-Scotton, 2006:90). Για παράδειγμα, Ουκρανοί που μένουν σε φάρμες στον Καναδά έχουν διατηρήσει τη γλώσσα τους, σε αντίθεση με τους ομοεθνείς τους που μένουν στην πόλη (Holmes, 1992:66). Ωστόσο, ενώ η απομόνωση μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική διατήρηση, στο βαθμό που οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί δε χρειάζεται να έχουν επαφές με την κυρίαρχη ομάδα, από την άλλη πλευρά, όπως επισημαίνει η Romaine (1995:41,46), η απομόνωση των πληθυσμών μπορεί να λειτουργήσει και υπέρ της γλωσσικής μεταστροφής, σε περίπτωση που η μεταναστευτική κοινότητα δε διατηρεί πια επαφές με τη χώρα προέλευσης.

3) **Οι συχνές επαφές με τη χώρα προέλευσης** θεωρείται ότι ενδυναμώνουν τη σχέση των μεταναστών με την εθνοτική γλώσσα, προωθώντας έτσι τη γλωσσική διατήρηση (Kondo, 1998:384-386, Pauwels, 2005:126, Wright & Kurtoglu-Hooton, 2006:51). Μάλιστα, επισημαίνεται η σημασία της μικρής απόστασης από την πατρίδα και η ευκολία μετάβασης για τη συχνότητα επισκέψεων, στοιχεία που ευνοούν τη γλωσσική διατήρηση, ενώ η δυσπρόσιτη ή απομακρυσμένη πατρίδα δεν ενισχύει τις επαφές με την εθνοτική γλώσσα (Conklin & Lourie, 1983, στο Baker, 2001:100, Yağmur & Akinci, 2003:109). Επίσης, επισημαίνεται ιδιαίτερα η σημασία της συχνής επικοινωνίας με τους συγγενείς που παρέμειναν στη χώρα προέλευσης στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας (Hulsen et al. 2002: 48).

Τις επαφές με τη χώρα προέλευσης ενισχύει σήμερα και η ανάπτυξη της τεχνολογίας των τηλεπικοινωνιών. Έτσι, μέσω του τηλεφώνου, της ανταλλαγής email ή sms οι μετανάστες σήμερα, σε σύγκριση με παλιότερες περιόδους μετανάστευσης, μπορούν αξιοποιώντας την τεχνολογία να διατηρήσουν ενεργητικούς πια δεσμούς με τη χώρα προέλευσης με πολύ πιο οικονομικό και αποτελεσματικό τρόπο, εξασφαλίζοντας έτσι επαφές με ανθρώπους με τους οποίους τους χωρίζουν αποστάσεις (Clifford, 1994:304, Borland, 2006:32, Gogonas, 2009:106).

4) Μία άλλη μεταβλητή που συνδέεται με τη γλωσσική διατήρηση είναι **το γόητρο της μειονοτικής γλώσσας**. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι η διατήρηση της γλώσσας συνδέεται με το αν αυτή η γλώσσα έχει «υψηλό» και διεθνές κύρος και τυγχάνει υψηλής εκτίμησης (Conklin και Lourie 1983 στο Baker 2001:100-101, Holmes, 1992:69). Για παράδειγμα, η ελληνική γλώσσα φαίνεται να «αντιστέκεται» στην πίεση της αγγλικής γλώσσας (Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία) ενδεχομένως και λόγω της αναγνώρισης της συμβολής των Ελλήνων στη διαμόρφωση του δυτικού πολιτισμού (Paulston, 1986 στο Χατζηδάκη, 1992:609). Όμως και αντίστροφα το αυξημένο κύρος της γλώσσας της πλειονότητας μπορεί να ευνοήσει τη γλωσσική μεταστροφή (π.χ. κύρος αγγλικής γλώσσας, Borland, 2006:37).

β) Εργασιακοί παράγοντες

1) Η απασχόληση των μεταναστών σε εργασιακούς χώρους όπου υπάρχουν κι άλλοι ομοεθνείς φαίνεται να λειτουργεί υπέρ της γλωσσικής διατήρησης μέσα από την καθημερινή επικοινωνία των ομοεθνών σε εργασιακό πλαίσιο (Myers-Scotton, 2006:90).

γ) Κοινωνικο-εκπαιδευτικοί παράγοντες

1) Η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση συνιστά σημαντικό παράγοντα γλωσσικής διατήρησης (Holmes, 1992:73, Romaine, 1995:44,46). Προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργούν τα κοινοτικά σχολεία (π.χ. Πολωνικό σχολείο στην Αθήνα) αλλά και τα δίγλωσσα σχολεία (Clyne 1991:107, 129-131). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Edwards (1988, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:131), εάν η γλωσσική επαφή είναι τέτοια ώστε να οδηγήσει στη γλωσσική υποχώρηση, είναι πολύ δύσκολο να μπορέσει το σχολείο να ανατρέψει αυτή την εξέλιξη. Σε γενικές γραμμές πάντως, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής παίζει ρόλο στη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών. Σύμφωνα με τη Benett (1997:51), η μετάβαση από την αγγλο-κελτική αφομοίωση των μεταναστών σε μια πολυπολιτισμική φιλοσοφία στην περίπτωση της Αυστραλίας είχε ως αποτέλεσμα οι

μετανάστες να επιθυμούν να διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτιστική τους κληρονομιά.

2) Η ύπαρξη πηγών στην εθνοτική γλώσσα (resources) λειτουργεί ως ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό περιβάλλον στην επαφή των ομιλητών με την εθνοτική γλώσσα. Αναλυτικότερα, η λειτουργία των μέσων ενημέρωσης με εργαλείο επικοινωνίας τη μειονοτική γλώσσα ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση της επαφής των ομιλητών με τη γλώσσα και την καλλιέργεια των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Έτσι, η χρήση της δορυφορικής τηλεόρασης αναφέρεται ως σημαντική μεταβλητή στην επιλογή της εθνοτικής γλώσσας (Clyne, 1991:107, 145-151, Myers-Scotton, 2006:90). Επίσης, τις επαφές με την εθνοτική γλώσσα μπορεί να ενισχύσει η χρήση του διαδικτύου, ιδιαίτερα στην περίπτωση μεγάλης απόστασης των μεταναστών από τη χώρα καταγωγής (Clyne, 1991:145-151, Yağmur & Akinci, 2003:110, Borland, 2006:32-34). Παράλληλα, η πρόσβαση στον Τύπο (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά) και στα βιβλία στην εθνοτική γλώσσα, η διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων, συναυλιών και εκθέσεων αλλά και η προβολή ταινιών στην εθνοτική γλώσσα συμβάλλουν στη διατήρηση της επαφής των ομιλητών με την εθνοτική γλώσσα (Yağmur & Akinci, 2003:110, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:45-46, Borland, 2006:32).

2.4.2.2. Παράγοντες που εξαρτώνται από τις ομάδες ή τους ομιλητές

1) Σημαντική μεταβλητή αναδεικνύεται η **ηλικία** στην οποία οι μετανάστες εγκαταστάθηκαν στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Luo & Wiseman, 2000:321-322, Singleton, 2003 στο Szuber, 2007:52), η μεγάλη ηλικία άφιξης συνδέεται με μεγαλύτερες πιθανότητες διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας, σε σχέση με όσους μετανάστευσαν σε μικρή ηλικία. Η ηλικία αποτελεί έναν δείκτη της ποσότητας έκθεσης στην εθνοτική κουλτούρα και γλώσσα, πριν την εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής. Έτσι, οι μαθητές που μετανάστευσαν σε πολύ μικρή ηλικία εκτέθηκαν πολύ λίγο στην

εθνοτική γλώσσα και κουλτούρα, σε αντίθεση με όσους μετανάστευσαν σε μεγαλύτερη ηλικία. Οι τελευταίοι, μέσα από την επιθυμία ταύτισης τους με ομόγλωσσους και ενίσχυσης των μεταξύ τους δεσμών, οι οποίοι είχαν δημιουργηθεί στη χώρα καταγωγής, φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη διάθεση διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας (Luo & Wiseman, 2000:321-322, Singleton, 2003 στο Szuber, 2007:52).

2) Η ενδογαμία, δηλαδή η σύναψη γάμου μεταξύ ατόμων από την ίδια εθνοτική ομάδα, συνδέεται με μεγαλύτερη πιθανότητα διατήρησης και μετάδοσης της γλώσσας στις επόμενες γενιές σε σχέση με τους μεικτούς γάμους. Αντίστροφα, οι μεικτοί γάμοι φαίνεται να ενισχύουν τη γλωσσική μεταστροφή, ειδικά στην περίπτωση που επικρατεί μόνο η μία από τις δύο γλώσσες ως κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας (Clyne, 1997:466, Holmes, 1992:68, 72).

3) Σύμφωνα με τη Bennett (1997:52), η μέτρηση των στάσεων των ομιλητών για τη γλώσσα τους μπορεί να συμβάλλει στην πρόβλεψη για τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, αν και σε ό,τι αφορά την πρώτη γενιά, ίσως να μην έχουν τόσο σημασία οι στάσεις λόγω των παγιωμένων απόψεων των μεταναστών, οι οποίοι μετανάστευσαν σε μεγάλη ηλικία. Κρίνονται όμως ιδιαίτερα σημαντικές για τα άτομα δεύτερης γενιάς, τα οποία έχουν εκτεθεί από τη γέννηση τους σε στοιχεία και από τις δύο κουλτούρες. Έτσι, αν και η θετική στάση απέναντι στη διατήρηση της γλώσσας συνοδεύεται και από συχνή χρήση της, η ύπαρξη θετικής στάσης δε συνεπάγεται πάντα και διατήρηση της χρήσης της γλώσσας (Gardner & Lambert, 1972, στο Romaine, 1995:43-44, Clyne, 1988:70-71) (βλ. και προηγούμενο υποκεφάλαιο 2.4.1.5. για το θέμα των στάσεων)

4) Ένας άλλος παράγοντας γλωσσικής διατήρησης είναι σύμφωνα με έρευνες η επιθυμία επιστροφής στη χώρα προέλευσης. Σε αντίθεση με τη μικρή πρόθεση παλιννόστησης, η οποία λειτουργεί υπέρ της γλωσσικής μεταστροφής, η προοπτική μόνιμης εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής συνδέεται με μεγαλύτερη χρήση της γλώσσας της πλειονότητας (Conklin & Lourie, 1983, στο Baker, 2001:100, Δαμανάκης, 1997:130-132, Μαλιγκούδη,

2009:175, Pavlinic-Wolf, 1988, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:83, Χατζηδάκη, 2005:87).

5) Η χρήση της γλώσσας στο σπίτι συνιστά τον πιο σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της διατήρησης της γλώσσας ανάμεσα στις γενιές, σύμφωνα με τον Fishman (1991:94, 113). Η οικογένεια συνδεόμενη με τις έννοιες της οικειότητας και της ιδιωτικής ζωής μπορεί να λειτουργήσει ως ένα φυσικό σύνορο ενάντια στις εξωτερικές πιέσεις για υποκατάσταση της εθνοτικής γλώσσας από την κυρίαρχη γλώσσα. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά η Σελλά-Μάζη (2001:100), «*το οριακό εκείνο σημείο πέραν του οποίου δεν υπάρχει πλέον επιστροφή (για τη μητρική γλώσσα) είναι η στιγμή κατά την οποία ο γονιός ή οι γονείς θα πάνε να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι, θα σταματήσει, δηλαδή, το πέρασμα, η μεταβίβαση της γλώσσας της ομάδας από γενιά σε γενιά*».

Η εγκατάλειψη ή ο συνδυασμός της εθνοτικής γλώσσας με άλλες γλώσσες από τους γονείς, όταν απευθύνονται στα παιδιά τους, είναι πιθανόν να οδηγήσει σε *δια-γενεαλογική εξασθένιση (inter-generational weakening)* της γλώσσας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ολική μεταστροφή (Siren, 1991, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:80). Ο Denison (1977, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:80) ονομάζει το φαινόμενο αυτό *γλωσσική αυτοκτονία (language suicide)*, όταν οι γονείς δεν κρίνουν σκόπιμο να μεταδώσουν την εθνοτική τους γλώσσα στα παιδιά τους.

Έτσι, **το οικογενειακό πλαίσιο** συνδέεται πολύ στενά με τη γλωσσική διατήρηση, συνιστώντας το βασικότερο χώρο μετάδοσης της εθνοτικής γλώσσας στην επόμενη γενιά (intergenerational language transmission), αφού αυτό που δε μεταδίδεται δεν μπορεί να διατηρηθεί. Η μετάδοση αυτή από τη μία γενιά στην άλλη αφορά τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο μεταδίδει τη γλώσσα στην επόμενη γενιά είτε ανεπίσημα μέσω της χρήσης της στο σπίτι είτε μέσω επίσημης διδασκαλίας ή με συνδυασμό και των δύο (Fishman, 1991:113, Winter & Pauwels, 2006:123, Yağmur & Akinci, 2003:114).

6) Στη βιβλιογραφία (Clyne, 1991:113, Holmes, 1992:72, Pauwels, 2005:125) επισημαίνεται ιδιαίτερα **η σημασία της σύνθεσης της οικογένειας** στη χώρα υποδοχής, δηλαδή η συμβίωση των γονιών και των παιδιών με τους παππούδες-γιαγιάδες ή και με

άλλους συγγενείς (π.χ. θείους), κατάσταση που ευνοεί τη συνεχή χρήση της εθνοτικής γλώσσας και κατ' επέκταση τη διατήρηση της, ιδιαίτερα, στην περίπτωση που οι παππούδες και οι γιαγιάδες έχουν περιορισμένη γλωσσομάθεια στη χώρα της χώρας υποδοχής (Luo & Wiseman, 2000:311-312, Pauwels, 2005:125, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:47).

7) Η **γενιά** στην οποία ανήκουν οι ομιλητές θεωρείται σημαντική μεταβλητή στην ανάλυση της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής. Ένα συχνό σενάριο γλωσσικής υποχώρησης είναι αυτό της μεταστροφής μέσα σε διάστημα τριών γενεών (Fishman, 2000:66). Μάλιστα, η δεύτερη γενιά χαρακτηρίζεται στη βιβλιογραφία ως η 'μεταβατική γενιά' (transition generation), υπονοώντας ότι καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση ή όχι της γλώσσας (Tannenbaum, 2003:374). Με άλλα λόγια, κάθε γενιά που ακολουθεί στρέφεται προς τη γλώσσα της πλειοψηφίας περισσότερο απ' ό,τι η πρώτη (Clyne & Kirp, 1997:472). Σύμφωνα με τον Clyne, οι παππούδες/γιαγιάδες αποτελούν τους καταλύτες για τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας, ενώ τα παιδιά είναι οι δραστικοί παράγοντες της γλωσσικής μετατόπισης (Clyne, 1991:114).

Ωστόσο, το όριο των τριών γενεών δεν είναι απόλυτο ούτε το μόνο πιθανό, αφού σε διάφορες μεταναστευτικές κοινότητες παρατηρείται μετατόπιση σε τέσσερις γενιές (Bratt-Paulston, 1986, στο Χατζηδάκη, 1992:609, Extra & Verhoven, 1993:12). Πάντως, σύμφωνα με την Bratt-Paulston (1986, στο Χατζηδάκη, 1992:609), είναι αναπόφευκτη η εγκατάλειψη της εθνοτικής γλώσσας από μεταναστευτικές ομάδες, ωστόσο αυτό που τις διαφοροποιεί είναι η ταχύτητα με την οποία εγκαταλείπουν την εθνοτική τους γλώσσα και γίνονται μονόγλωσσες σε μία άλλη.

Σχετικά πάντως με την απόδοση του όρου *γενιά*, είναι ένα θέμα στη βιβλιογραφία η διάκριση μεταξύ των γενεών αλλά και ποια είναι τα κριτήρια για την οριοθέτηση της δεύτερης γενιάς (Portes & Zhou, 1993, Thomson & Crul, 2007 στο Gogonas, 2009:100) (π.χ. ο τόπος γέννησης μόνο, ή ο τόπος γέννησης και η ηλικία άφιξης στη χώρα υποδοχής). Επίσης, υπάρχει και ο όρος *1,5 γενιά* που αφορά τα παιδιά που δε γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής, αλλά μετακόμισαν εκεί σε μικρή ηλικία (Οικονομίδου, 2008:10). Λόγω, λοιπόν, της ασάφειας που επικρατεί σε σχέση με τον όρο αυτό, στην παρούσα εργασία προτιμάται και υιοθετείται ο όρος *ηλικιακή ομάδα* των ατόμων ή των ομιλητών.

8) Άλλος παράγοντας που φαίνεται να συναρτάται με τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή είναι οι **φιλικές σχέσεις μεταξύ ομοεθνών** (Winter & Pauwels, 2006:123-124). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται σε διάφορες έρευνες, η φιλική σχέση βοηθάει στη διατήρηση της γλώσσας μόνο την πρώτη γενιά μεταναστών, ενώ ανάμεσα στα παιδιά τους παρατηρείται μετατόπιση προς την κυρίαρχη γλώσσα (Clyne, 1991:113-116, Lainio, 1995:215, Gogonas, 2009:104, Willoughby, 2009:421-435, Szuber, 2007:34-36). Ιδιαίτερα την περίοδο της εφηβείας όπου η κοινωνική ζωή επεκτείνεται και εκτός της οικογένειας, τα παιδιά των μεταναστών φαίνεται να προτιμούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής, γιατί συμμετέχοντας σε κοινωνικά δίκτυα που αποτελούνται τόσο από ομοεθνείς όσο και από άτομα καταγόμενα από τη χώρα υποδοχής, θέλουν να ‘μοιάζουν’ με τους φίλους τους. Δεν επιθυμούν να διαφοροποιούνται από αυτούς ή να θεωρούνται ξένοι, γι’ αυτό και η χρήση της γλώσσας της πλειονότητας συνιστά έναν τρόπο ένταξης στη χώρα υποδοχής (Romaine, 1995:238, Tannenbaum, 2003:384).

9) Τέλος, σημαντική μεταβλητή στη μελέτη της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής θεωρείται και το **φύλο των ομιλητών**. Σε γενικές γραμμές, γυναίκες οι οποίες είναι μέλη μιας μεταναστευτικής ομάδας φαίνεται πως όταν ανήκουν στην πρώτη γενιά, τείνουν να διατηρούν τη γλώσσα, ενώ όταν είναι δεύτερης γενιάς τείνουν να παρακινούν προς τη γλωσσική μεταστροφή, εξανεμίζοντας έτσι τις διαφορές μεταξύ των φύλων, τάση που συνδέεται με την επιθυμία τους να αποκτήσουν τα παιδιά τους τις ικανότητες εκείνες, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών, για ανοδική κοινωνική εξέλιξη (Holmes, 1993:161, Clyne & Kipp, 1997:465, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:50).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στους παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σχετίζονται με τη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή, χρειάζεται να επισημανθεί ότι παρά το γεγονός ότι πλήθος ερευνών σχετίζονται με την ανάλυση και την επισήμανση παραγόντων και μοντέλων διατήρησης ή μεταστροφής, στη βιβλιογραφία (Myers-Scotton, 2006:68-71, Baker, 2001:101-102, Romaine, 1995:40, Σελλά-Μάζη, 2001:98) επισημαίνεται ότι δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί το μέλλον μίας μεταναστευτικής γλώσσας στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής λόγω των παρακάτω:

- Η συμβολή των παραγόντων δεν είναι αναγκαστικά μονομερής προς την κατεύθυνση της διατήρησης ή της μεταστροφής.
- Το κάθε περιβάλλον έρευνας είναι μοναδικό και στο οποίο οι παράγοντες μπορεί να επιδρούν διαφορετικά στην εξέλιξη της γλώσσας. Υπάρχουν ομάδες που διατηρούν τη γλώσσα τους υπό συνθήκες όπου σε άλλες περιπτώσεις θα συνέβαινε γλωσσική μεταστροφή.
- Η διατήρηση της πρώτης γλώσσας ή η μεταστροφή υπέρ της γλώσσας της χώρας υποδοχής δεν οφείλεται ποτέ σε ένα μόνο παράγοντα αλλά είναι το αποτέλεσμα ενός συνόλου παραγόντων.
- Περίπου οι ίδιοι παράγοντες κρύβονται πίσω από τη γλωσσική διατήρηση ή μεταστροφή. Όμως, πόσο ‘μετράει’ κάποιος παράγοντας για τη συγκεκριμένη κοινότητα ή αλλιώς σε ποιους παράγοντες φαίνεται η κάθε μεταναστευτική κοινότητα να δίνει προτεραιότητα, αυτό φαίνεται να διαφοροποιεί και το αποτέλεσμα.
- Το κάθε περιβάλλον βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και το αποτέλεσμα δεν μπορεί να προβλεφθεί ούτε και να προδιαγραφεί συγκρίνοντας περιβάλλοντα διατήρησης και μεταστροφής.
- Παρόλα αυτά, τουλάχιστον μπορούν να προσδιοριστούν τα «σημάδια» τα οποία αποκαλύπτουν ενδεχόμενη τάση γλωσσικής μεταστροφής σε μια δεδομένη στιγμή.

Όπως επισημαίνει η Holmes (1992:65-66) αναφορικά με τα φαινόμενα της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής, όταν μια μεταναστευτική ομάδα μετακινείται σε ένα περιβάλλον όπου η γλώσσα της χώρας υποδοχής κυριαρχεί σε όλους τους θεσμούς – σχολείο, τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες, διοίκηση, εργασία- η γλωσσική μεταστροφή είναι σχεδόν αναπόφευκτη, εκτός εάν η μεταναστευτική ομάδα ενεργοποιηθεί για να την παρεμποδίσει. Πάντως, η γλωσσική μεταστροφή δε φαίνεται να είναι αποτέλεσμα συνειδητής απόφασης της μειονότητας να εγκαταλείψει την εθνική της γλώσσα, αντιλαμβανόμενη κάποια απειλή. Στην αρχή, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική και οικονομική επιτυχία, αναπτύσσεται διγλωσσία, και η μειονοτική γλώσσα φαίνεται «ασφαλής», επειδή κατά τη γνώμη των ομιλητών «όλοι τη μιλούν». Ωστόσο, όπως καταλήγει η Holmes (ό.π.:65-66), χωρίς συνειδητή διαφύλαξη της γλώσσας είναι πιθανό να εξαφανιστεί ίσως και σε λιγότερο από τρεις γενιές.

Κλείνοντας το κεφάλαιο που αφορά στη γλωσσική διατήρηση και μεταστροφή, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα εργασία δεν εφαρμόζεται κάποιο από τα μοντέλα ερμηνείας των φαινομένων τα οποία αναφέρθηκαν προηγουμένως και τα οποία μάλιστα απαιτούν το καθένα από αυτά συγκεκριμένη μεθοδολογία. Στην παρούσα εργασία πρόκειται να διερευνηθεί ο ρόλος που έχουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στο συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας κάποιοι από τους παράγοντες που αναλύθηκαν παραπάνω κάποιοι, μάλιστα, από τους οποίους περιλαμβάνονται και στα μοντέλα.

Έτσι, ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται τόσο η διερεύνηση όσο και η αναζήτηση της σχέσης των παρακάτω στοιχείων, τα οποία χαρακτηρίζουν το ατομικό και το μικροεπίπεδο της γλωσσικής κοινωνικοποίησης (βλ. κεφ. 1.3.1.):

- α) της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στις δύο γλώσσες,
- β) της συχνότητας χρήσης των δύο γλωσσών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες
- γ) των κοινωνικοπολιτισμικών προσανατολισμών των μαθητών (σχέδια για το μέλλον)
- δ) της μεταναστευτικής και σχολικής βιογραφίας των μαθητών,
- ε) της σύνθεσης των ομάδων συνομηλίκων,
- στ) της γλωσσικής χρήσης με το οικογενειακό (στενό και ευρύτερο) αλλά και φιλικό περιβάλλον τους,
- ζ) του ρόλου συνομιλητή στη γλωσσική επιλογή των μαθητών και αντίστροφα.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Εισαγωγή

Τα μεταναστευτικά ρεύματα μεταβάλλουν τα δεδομένα στις χώρες υποδοχής, οι οποίες εκτός των άλλων αλλαγών θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και εκείνη στην εκπαίδευση, όπως αυτή διαμορφώνεται από την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό. Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι εκπαιδευτικές κατευθύνσεις με γνώμονα την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, και συγκεκριμένα σε ποιες υποθέσεις στηρίχτηκαν οι εκπαιδευτικές επιλογές, στη συνέχεια γίνεται λόγος για τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και τέλος αναλύονται τα μέτρα εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

3.2. Υποθέσεις διαπολιτισμικής προσέγγισης

Η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίστηκε μέσω της λήψης εκπαιδευτικών μέτρων για τα παιδιά των μεταναστών την περίοδο από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, μέτρα τα οποία φαίνεται να στηρίζονται στην *υπόθεση του ελλείμματος*, σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών είναι ελλειμματικό και μη λειτουργικό. Με την υπόθεση αυτή ουσιαστικά υπονοείται μία άρρητη αξιολόγηση του πολιτισμού και του κεφαλαίου που φέρουν οι μετανάστες μαθητές, το οποίο θα έπρεπε μέσα από αντισταθμιστικά μέτρα να εξομοιωθεί με αυτό της κυρίαρχης ομάδας. Στο πλαίσιο αυτής της υπόθεσης τα εκπαιδευτικά μέτρα συγκεκριμενοποιούνται, π.χ. σε τάξεις υποδοχής, σε εντατικά γλωσσικά μαθήματα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή σε φροντιστηριακά μαθήματα (ενισχυτική διδασκαλία), μέτρα που αφορούν και απευθύνονται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές (παιδαγωγική για αλλοδαπούς) και τα οποία μεταφράζονται σε μία αφομοιωτικού χαρακτήρα εκπαιδευτική παρέμβαση (Δαμανάκης, 2007:405-407).

Η κριτική που ασκήθηκε σ' αυτή την αντισταθμιστικού τύπου εκπαίδευση οδήγησε σε νέους προβληματισμούς που αποκρυσταλλώθηκαν στην *υπόθεση της διαφοράς* και στη

διαπολιτισμική παιδαγωγική (μέσα του 1970 μέχρι το 1990). Έτσι, στο πλαίσιο της νέας προσέγγισης, η πολιτισμική διαφορά δεν αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα, αλλά στη βάση του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών, το πολιτισμικό κεφάλαιο και ο γλωσσικός κώδικας των αλλοδαπών μαθητών έχουν τη δική τους αξία και τη δική τους λειτουργικότητα. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των διαφορετικών δεν είναι λοιπόν ελλειμματικό αλλά απλώς διαφορετικό και θα πρέπει να γίνει ως τέτοιο αποδεκτό, να θεωρηθεί ισότιμο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας και να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να το αξιοποιήσουν και να βελτιώσουν έτσι τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες. Έτσι, από την τάση για εξομοίωση των μαθητών που εκφράστηκε με την υπόθεση του ελλείμματος περνάμε στο αίτημα για συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό των πολιτισμών. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ο πολιτισμικός εμπλουτισμός μεταφράζεται π.χ. σε εισαγωγή της γλώσσας των μεταναστών στην κύρια εκπαίδευση και στη δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων. Ωστόσο, η εν λόγω προσέγγιση δεν μπαίνει στον κόπο να αναλύσει και να κατανοήσει τη διαφορετικότητα του άλλου, αλλά τη θεωρεί δεδομένη και άξια να διατηρηθεί. Εξάλλου, η διαφορά καλλιεργείται στην περιφέρεια της κυρίαρχης ομάδας, πράγμα που συνεπάγεται κατακερματισμό της κοινωνίας μέσα από τη μειονοτικοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών και τη λήψη ειδικών θεσμικών μέτρων για αυτούς (Δαμανάκης, 2007:408-410).

Από το 1990 και μετά, νεότερες θεωρητικές συζητήσεις συμπυκνώνονται στην *υπόθεση των πόρων ή των αποθεμάτων (resources)* και προσπαθούν να αναδείξουν την αξία του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της νέας υπόθεσης, το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών εμφανίζεται σε δύο εκφάνσεις. Από τη μία, συζητείται στη λογική του πολιτισμικού εμπλουτισμού, αλλά σε άμεση συνάρτηση με την οικονομία, και από την άλλη ως αυταξία. Το κύριο χαρακτηριστικό της πρώτης έκφανσης είναι ότι το κεφάλαιο των μεταναστών προσεγγίζεται από την οπτική της κυρίαρχης ομάδας και θεωρείται αξιοποιήσιμο απόθεμα προς όφελος της. Μία τέτοια προσέγγιση προφυλάσσει βέβαια τις εθνοτικές ομάδες από μία ενδεχόμενη περιθωριοποίηση και αποκλεισμό με το να εντάσσεται το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο στο κοινωνικοοικονομικό γίγνεσθαι και να θεωρείται αξιοποιήσιμο απόθεμα.

Σύμφωνα με τη δεύτερη έκφανση, το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο δεν προσεγγίζεται ως απόθεμα για το σύστημα, αλλά είναι πλούτος των μεταναστών και στόχος είναι η αξιοποίηση αυτών των πόρων μέσα από την παροχή ευκαιριών σ' αυτά τα άτομα, ώστε αυτά να διαμορφώσουν τη ζωή τους στην κοινωνία υποδοχής, αίτημα που συνδέεται με το αίτημα για αναγνώριση του κοινωνικού πλουραλισμού.

3.3. Αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης

Στο πλαίσιο της συζήτησης στην παιδαγωγική για τη διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού, η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ήδη από τη δεκαετία του 1980 αποτελεί μία πρόταση της παιδαγωγικής, η οποία αποσκοπεί στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, στην ευαισθητοποίηση των ατόμων για αμοιβαία ανοχή, στην αναγνώριση και στην αποδοχή. Η ύπαρξη πολυπολιτισμικότητας συνιστά την αφετηρία του προβληματισμού στην παιδαγωγική, η *διαπολιτισμικότητα (interculturalism)* όμως είναι το ζητούμενο, η οποία προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή (Δαμανάκης, 2005:38-40).

Με άλλα λόγια, η *διαπολιτισμικότητα* υποδηλώνει τη σκοπιμότητα διατήρησης της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κατάστασης, ωστόσο δεν εξαντλείται στην απλή συνύπαρξη και διατήρηση των πολιτισμών των μειονοτήτων ή στην ανοχή της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στους πολιτισμούς άλλων φορέων. Βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι: α) η ισοτιμία των πολιτισμών και η πολιτισμική σχετικότητα, β) η ισοτιμία των διαφορετικών μορφών κεφαλαίων, και γ) η παροχή ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 2005:38-40).

Αναφορικά με το πρώτο αξίωμα, αυτό που παραδέχεται η διαπολιτισμική θεωρία είναι η λειτουργικότητα του κάθε πολιτισμού κάτω από ορισμένες συνθήκες στις οποίες υφίσταται και όχι η ανωτερότητα ή η κατωτερότητα του σε σύγκριση με άλλους πολιτισμούς, παραπέμποντας έτσι στην ύπαρξη πολιτισμικής σχετικότητας. Από παιδαγωγική σκοπιά, τονίζεται η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του

πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Ως εκ τούτου, αν το άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δώσουμε την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα (Δαμανάκης, 2005:99-103).

Η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και η ισότιμη αντιμετώπιση τους αποτελούν προϋπόθεση για την ισότιμη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρνουν τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Έτσι, φαίνεται ότι μεταξύ των αρχών «ισοτιμία πολιτισμών» και «ισοτιμία των μορφωτικών κεφαλαίων των παιδιών» υπάρχει άμεση σχέση. Για να αποδεχτούμε τα μορφωτικά κεφάλαια που φέρνουν τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης, ως ισότιμα μεταξύ τους, πρέπει να αποδεχτούμε την ισοτιμία πολιτισμών, από τους οποίους προέρχονται τα παιδιά. Μακροπρόθεσμα, η αποδοχή το μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή ευνοεί την εξέλιξη του, ενώ η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή, λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης και επομένως περιορίζει τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες. Έτσι, από παιδαγωγικής πλευράς, επιβάλλεται η αποδοχή των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και μάλιστα ως ισότιμων μεταξύ τους (Δαμανάκης, 2005:103-104).

Η τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών, για την ύπαρξη της οποίας προϋποτίθεται η ισότιμη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται έμπρακτα στην παροχή ίσων ευκαιριών σ' αυτούς τους μαθητές, ίσες με αυτές που προσφέρονται στους γηγενείς μαθητές. Έτσι, το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες του και την προσωπικότητα του με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η τρίτη αυτή αρχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη δεύτερη (Δαμανάκης, 2005:1004-105).

Ο Hohmann (1989 στο Δαμανάκης, 2005:108-110), συνοψίζει τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα: α) συνάντηση των πολιτισμών, β) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται από μια τέτοια συνάντηση, και γ) δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού.

Αν και η συνάντηση των πολιτισμών συνοδεύεται συχνά από πολιτισμικές συγκρούσεις που αποβαίνουν σε βάρος της ασθενέστερης ομάδας, ωστόσο, αν η συνάντηση αυτή βασίζεται στη λογική της ισοτιμίας των πολιτισμών, τότε τα εμπόδια που παρεμβάλλονται από μία τέτοια συνάντηση μπορούν να παραμεριστούν. Από την άλλη μεριά, ο πολιτισμικός εμπλουτισμός μπορεί να επιτελεστεί μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς των μειονοτήτων και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Βέβαια, η διαπολιτισμική παιδεία δεν εξαντλείται σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και θεσμικά μέτρα, αλλά είναι τρόπος ζωής και μία διάσταση που πρέπει να ξεπερνά την αγωγή και την εκπαίδευση. Σ' αυτή την περίπτωση, ζητούμενο είναι η διαπολιτισμοποίηση όχι μόνο των προγραμμάτων σπουδών αλλά και της σχολικής ζωής συνολικά. Ένα σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, και το οποίο συνεχίζει να λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά συνιστά μία παιδαγωγική αντίφαση. Στην περίπτωση των ατόμων που ανήκουν σε μια πολιτισμική μειονότητα, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσονται οι δυνητικές ικανότητες του ατόμου είναι διπολιτισμικές-διγλωσσικές, οι οποίες, όμως, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για απρόσκοπτη εξέλιξη των ικανοτήτων του. Η λογική εξέλιξη είναι επομένως μία ελεύθερη και ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών μέσω της οποίας θα προκύψουν πολιτισμικές συνθέσεις και πρακτικές που να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αλλά και γενικότερα της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005:108-110).

Κλείνοντας, η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και σ' αυτό το σημείο εστιάζεται η βασική διαφορά της από τη διπολιτισμική αγωγή, η οποία απευθύνεται, κατά κανόνα, στα παιδιά των μειονοτήτων. Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλους, γηγενείς και αλλοδαπούς, και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία και ανοχή, κατανόηση και αποδοχή (Δαμανάκης, 2005:38-40).

3.4. Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

Η μετακίνηση και η συγκέντρωση σημαντικού αριθμού αλλοδαπών στην Ελλάδα αντικατοπτρίζεται και στον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος τα τελευταία χρόνια χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές τάξεις.

Σύμφωνα με στοιχεία του ΠΙΟΔΕ (βλ. πίνακα 2) αναφορικά με την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία,, παρατηρείται σημαντική αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών από το 1995 έως το 2007. Μέσα σε δώδεκα χρόνια ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών περίπου τετραπλασιάστηκε. Από 2,5% που ήταν το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση το σχολικό έτος 1995-1996 έφτασε το 8,4% τη σχολική χρονιά 2006-2007.

Πίνακας 1: Κατανομή αλλοδαπών μαθητών την περίοδο 1995-2007 σε ελληνικά σχολεία.

Σχολικό έτος	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών F	Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών %
1995-1996*	39.211	2,5%
1999-2000*	48.963	3,4%
2002-2003	96.899	6,6%
2003-2004	109.130	7,5%
2004-2005	113.463	7,8%
2005-2006	123.839	8,5%
2006-2007	109.482	8,4%

Πηγή: Στατιστικά στοιχεία ΠΙΟΔΕ, www.ipode.gr

*Πηγή: Καββαδίας, Γ. (2004) στο Νικολούδης, 2005:26

Ο επόμενος πίνακας (πίνακας 3) αφορά στο πώς κατανέμονται οι αλλοδαποί μαθητές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης τα σχολικά έτη από 2002 έως 2007. Από την κατανομή που

παρουσιάζουν οι αλλοδαποί μαθητές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης προκύπτει ότι η πλειονότητα φοιτά στο Δημοτικό, ενώ ο συνολικός αριθμός των μαθητών που φοιτούν τις αντίστοιχες χρονιές στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι μικρότερος από το σύνολο των μαθητών στο Δημοτικό, στοιχείο που ενδεχομένως οφείλεται σε σχολική διαρροή.

Πίνακας 2: Κατανομή αλλοδαπών μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης την περίοδο 2002-2007

Σχολικό έτος	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο & ΤΕΕ
2002-2003	8,2%	56,5%	23,3%	11,7%
2003-2004	9,9%	53,2%	23,2%	13,6%
2004-2005	8,3%	52,2%	26,2%	13,0%
2005-2006	9,8%	44,2%	22,8%	23,1%
2006-2007	6,9%	49,7%	27,9%	15,3%

Πηγή: Στατιστικά στοιχεία ΙΠΟΔΕ www.ipode.gr

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ για την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών όλων των βαθμίδων ανά περιφέρεια, το σχολικό έτος 2002-2003 ο μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών συγκεντρώνεται στην Αττική (ποσοστό 49,73% επί του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών), ενώ στην Κρήτη το αντίστοιχο ποσοστό είναι 5,21%.

Την ίδια σχολική χρονιά (2002-2003) η Κρήτη συμβάλλει με ποσοστό 6,64% στο ποσοστό των αλλοδαπών στα Νηπιαγωγεία σε όλη την Ελλάδα, με 5,94% αντίστοιχα στα Δημοτικά σχολεία, με 4,21% αντίστοιχα στα Γυμνάσια και με 2,55% στα Λύκεια και στα ΤΕΕ.

Ειδικότερα, ο νομός Λασιθίου το σχολικό έτος 2002-2003 συμβάλλει με ποσοστό 1,15% στο ποσοστό των αλλοδαπών στα Νηπιαγωγεία σε όλη την Ελλάδα, με 1,08% στα Δημοτικά, με 0,61% στα Γυμνάσια και με 0,25% στα Λύκεια και στα ΤΕΕ (Γκότοβος και Μάρκου, 2003:29-43).

Έχοντας ως δεδομένα τα παραπάνω, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι νέες προκλήσεις που θέτει η πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, εγκαινιάζονται στην Ελλάδα με σχετική υπουργική απόφαση οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα (Ν. 1404/83, αρθ. 45, Ν. 1894/90) καθώς και τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ν. 2413, ΦΕΚ 124/17.6.1996) (Δαμανάκης, 2005:57,79), θεσμικά μέτρα τα οποία θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα.

3.4.1. Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα

Το 1983 νομοθετούνται τόσο οι τάξεις υποδοχής όσο και τα φροντιστηριακά τμήματα τα οποία συνιστούν έναν εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος προβλέπει ότι, όταν το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης τους, αυτοί φοιτούν σε παράλληλες βοηθητικές τάξεις στις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 2005:57-61). Είναι λογικό ότι η μηδαμινή ή μικρή γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν επιτρέπει στους αλλόγλωσσους μαθητές να παρακολουθήσουν με επιτυχία τη διδασκαλία στις κανονικές τάξεις, γι' αυτό και η δημιουργία των τάξεων υποδοχής εξυπηρετεί την ανάγκη των μαθητών για ενίσχυση της ελληνομάθειας τους και για ανταπόκριση τους στις σχολικές απαιτήσεις.

Ωστόσο, ο αριθμός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα, μειώνεται σταδιακά, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα του πίνακα 4. Από την άλλη μεριά, η πλειονότητα των βοηθητικών αυτών τμημάτων βρίσκονται στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη και τα υπόλοιπα μοιράζονται σε λοιπές αστικές, αλλά και μη αστικές περιοχές (Νικολάου, 2000:63).

Από την άλλη μεριά, η λειτουργία των τάξεων υποδοχής στηρίζεται σε μία αντίφαση που έχει επισημανθεί από τα μέσα της δεκαετίας του '90 (Δαμανάκης, 1987 στο Χατζηδάκη, 1999:398). Επιδιώκουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από την απομόνωση τους, με αποτέλεσμα να συμβάλουν έτσι στην περιθωριοποίησή τους. Από τη μεριά των ντόπιων συμμαθητών, η απόσυρση των αλλόγλωσσων μαθητών σε μία άλλη τάξη, ερμηνεύεται ως αδυναμία των μαθητών αυτών να παρακολουθήσουν την υπόλοιπη τάξη, ενισχύοντας έτσι μία υποτιμητική στάση απέναντι τους.

Πίνακας 3: Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα από το 1995 έως το 2007

Σχολικό Έτος	Τάξεις Υποδοχής	Φροντιστηριακά Τμήματα
1995/1996	319	1.107
1996/1997	324	1.059
2002/2003	548	525
2005/2006	322	147
2006/2007	286	146

Πηγή: www.isocrates.gr

Παράλληλα, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται στη λογική της υπόθεσης του ελλείμματος, που σημαίνει ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών είναι ελλειμματικό και μη λειτουργικό, και άρα θα έπρεπε μέσα από αντισταθμιστικά μέτρα να εξομοιωθεί με εκείνο των μαθητών της χώρας υποδοχής. Τα παιδιά που έρχονται στην Ελλάδα σε σχολική ηλικία είναι ήδη επαρκείς χρήστες μιας τουλάχιστον γλώσσας και μάλιστα τα μεγαλύτερα από αυτά έχουν χρησιμοποιήσει τις γλώσσες αυτές ως εργαλεία μάθησης στα σχολεία των χωρών προέλευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως αγνοεί τις ήδη κατακτημένες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτών και τα αντιμετωπίζει ως «ά-γλωσσους» και «προβληματικούς» μαθητές που χρήζουν άμεσης θεραπείας. Αυτή η θεραπευτικού τύπου παρέμβαση που επιχειρείται με τη διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής συνήθως δεν αξιοποιεί το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μαθητές, παρά το ότι υπουργικές αποφάσεις και εγκύκλιοι (Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/γ1/1124/8.12.94. ΦΕΚ930 τ. β', 14/12.94) αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της χώρας προέλευσης στις τάξεις υποδοχής, αποφάσεις όμως που δεν έχουν υλοποιηθεί μέχρι τώρα είτε λόγω της αδιαφορίας και της δυσκαμψίας των διάφορων εκπαιδευτικών υπηρεσιών είτε για οικονομικούς λόγους (Χατζηδάκη, 1999:397-398).

Μία τέτοια αντιμετώπιση της πρώτης γλώσσας και κουλτούρας των παιδιών αντιτίθεται στα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας στο χώρο της δίγλωσσης

εκπαίδευσης (Cummins, 2005), που δείχνουν ότι μια καλά ανεπτυγμένη γλώσσα βοηθάει στην εκμάθηση της δεύτερης, τρίτης κτλ. (Χατζηδάκη, 1999:397-398). Επίσης, στην Ελλάδα δεν υπάρχει πρόβλεψη για εξειδικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών, αφού ενταχθούν στις κανονικές τάξεις. Στις σχολικές τάξεις κυριαρχεί η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας, ενώ, όπως τονίζει η Χατζηδάκη, η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μπορεί να προωθήσει τη συνολική διαδικασία μάθησης και να ενθαρρύνει την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών σε αυτή (Χατζηδάκη, 1999:399).

Από την άλλη μεριά, απaráσκευοι εκπαιδευτικοί, συνήθως αναπληρωτές, καλούνται να διδάξουν στους αλλόγλωσσους μαθητές την ελληνική, χωρίς να διαθέτουν το κατάλληλο υλικό και χωρίς να έχουν δεχτεί καμία ουσιαστική επιμόρφωση σχετικά με το πώς πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία της γλώσσας όταν διδάσκεται ως δεύτερη (Δαμανάκης, 2005:206-209).

Έτσι, καταλήγουμε σε μία εκπαιδευτική πολιτική και πράξη που λειτουργούν στη λογική του ελλείμματος, της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας.

3.4.2. Σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο νέος νόμος 2413 (ΦΕΚ 124/17.6.1996) φαίνεται να επιχειρεί μία τομή στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου για τη λειτουργία των Διαπολιτισμικών σχολείων η οργάνωση και η λειτουργία τους αποσκοπεί στην παροχή μιας ιδιαίτερης εκπαίδευσης σε παιδιά και νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Οι εμπνευστές των διατάξεων επικαλούνται την «ιδιαιτερότητα» κάποιων ατόμων ή ομάδων για να νομιμοποιήσουν την ίδρυση σχολικών μονάδων, οι οποίες θα καλλιεργούν αυτή την ιδιαιτερότητα. Σ' αυτή την περίπτωση οι μονάδες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα αποτελούν χωριστά μειονοτικά σχολεία, τα οποία όμως στο όνομα της ιδιαιτερότητας των μαθητών θα αναπαράγουν το διαχωρισμό τους από την κυρίαρχη ομάδα. Στην πραγματικότητα, όμως, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική πολιτική. Ο διαχωρισμός αυτός νομιμοποιείται μέσα από

την άκριτη παραδοχή μιας ιδιαιτερότητας, η οποία θεωρείται δεδομένη και διατηρήσιμη. Αυτή η διαδικασία της προϋπόθεσης και της αναπαραγωγής της ιδιαιτερότητας απειλεί να εξελιχθεί σε μια διαδικασία ιδιαιτεροποίησης, η οποία συνεπάγεται την αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και την περιθωριοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Δαμανάκης, 2005:85-86).

Ωστόσο, το ζητούμενο δεν είναι μια αφομοιωτική ή μια διαχωριστική εκπαίδευση, αλλά μια κοινή εκπαίδευση, η οποία, μέσα από την προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την καλλιέργεια της πολιτισμικής ετερότητας, να συμβάλει στον παράλληλο πολιτισμικό εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, το ζητούμενο είναι μια κοινή για όλους εκπαίδευση και συγχρόνως ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του, ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στην πολιτισμική πολλαπλότητα και διασφαλίσει την πολιτισμική ετερότητα του άλλου (Δαμανάκης, 2005:87-88).

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα θέματα που σχετίζονται με τη μεθοδολογία έρευνας. Αναλυτικότερα, στην αρχή αναλύεται η αναγκαιότητα, η πρωτοτυπία και η σημασία της έρευνας, καθορίζεται ο σκοπός και οι στόχοι και ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, αναλύεται η περιγραφή του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο. Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος της έρευνας, η ανάλυση της διαδικασίας και του χρόνου συλλογής των δεδομένων καθώς και η περιγραφή των συνθηκών της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και οι περιορισμοί που προκύπτουν (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

4.2. Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Το γενικότερο θέμα της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής και ειδικότερα οι γλωσσικές πρακτικές μεταναστευτικών πληθυσμών αποτελούν αντικείμενα μελέτης περισσότερο σε χώρες του εξωτερικού, οι οποίες λειτούργησαν ως χώρες υποδοχής μεταναστών εδώ και αρκετές δεκαετίες. Ωστόσο, με δεδομένη την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών στη χώρα μας από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και από την άλλη το ότι κάθε περιβάλλον έρευνας που είναι πρόσφορο για μελέτη ενός τέτοιου θέματος συνδυάζει ιδιαίτερες συνθήκες, η ίδια η έρευνα και τα πορίσματά της αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον και η πρωτοτυπία της έρευνας έγκεινται στο ότι στην Ελλάδα απουσιάζουν οι έρευνες που επικεντρώνονται στις γλωσσικές πρακτικές μεταναστευτικών πληθυσμών. Οι μόνες έρευνες που σχετίζονται με τα θέματα αυτά είναι της Χατζηδάκη (2005), του Γογωνά (2009) και της Μαλιγκούδη (2009). Και οι τρεις αυτές έρευνες αφορούν τις μεταναστευτικές ομάδες των Αλβανών. Στην περίπτωση της έρευνας της Χατζηδάκη, το δείγμα (N=138) περιλάμβανε τους γονείς των αλλοδαπών

μαθητών Δημοτικού σχολείου, ενώ στην έρευνα του Γογωνά, το δείγμα (N=70) συγκροτείται από Αλβανούς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της Μαλιγκούδη το δείγμα περιλάμβανε 33 οικογένειες Αλβανών μεταναστών.

Εξάλλου, με δεδομένη τη μικρή σχετικά διάρκεια παραμονής των οικογενειών των μεταναστών στην Ελλάδα προκύπτει η ανάγκη για έρευνες που θα αποτελέσουν τη βάση για συγκρίσεις μεταξύ γενεών ή χρονικών φάσεων, από τις οποίες θα εξαχθούν κάποια πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

4.3. Σημασία της έρευνας

Η σημασία της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων κρίνεται από τις παρακάτω διαφορετικές αλλά αλληλοσυμπληρούμενες οπτικές:

α) Καταρχάς, η μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας συμβάλλει στην προαγωγή της γνώσης για τις δυνατότητες των ανθρώπων, για το πώς αυτοί ζουν και πώς αλληλεπιδρούν, αλλά διευρύνει και την κατανόηση που σχετίζεται με την ανθρώπινη γλώσσα (Myers-Scotton, 2006:12-13).

β) Από τη σκοπιά της Κοινωνιογλωσσολογίας, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την καταγραφή της γλωσσικής ετερότητας στην Ελλάδα και τη ζωτικότητα κάποιων γλωσσών μεταναστών. Επίσης, αναμένεται να συμβάλουν στην επαλήθευση ή στον έλεγχο κάποιων πορισμάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη γλωσσική διατήρηση και τη γλωσσική μεταστροφή.

γ) Από την οπτική γωνία της εκπαίδευσης, προκύπτει η ανάγκη συγκέντρωσης και συστηματοποίησης στοιχείων που αφορούν το φαινόμενο της διγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο. Μόνο στη βάση πραγματικών μεγεθών για τις γλώσσες, τις γλωσσικές πρακτικές των ομιλητών, καθώς και τις γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών μπορούν να διαμορφωθούν και να εφαρμοστούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μοντέλα και ειδικά εκπαιδευτικά υλικά (Δαμανάκης, 1997:98, Γιαλαμάς, Σκούρτου, κ.ά. 2000:91-116).

δ) Επίσης, σε συνάφεια και με το προηγούμενο, είναι σημαντικό να διερευνηθεί ποιες μεταβλητές συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση της διγλωσσίας του συγκεκριμένου δείγματος, δεδομένου ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα της βιβλιογραφίας,

οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών συνδέονται με απρόσκοπτη ανάπτυξη της διγλωσσίας τους (Cummins, 2005).

ε) Τέλος, με δεδομένο ότι τα σχολεία γίνονται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικά η διερεύνηση του εάν οι μαθητές χρησιμοποιούν τις εθνοτικές τους γλώσσες συνδέεται με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον μέσα από τη γλωσσική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

4.4. Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα έρευνα, η οποία ως προς την ερευνητική προσέγγιση είναι ποσοτική και ως προς την ερευνητική στρατηγική περιγραφική, δεδομένου ότι περιγράφονται γεγονότα ή χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού (Βάμβουκας, 2006:83,89), έχει τίτλο *«Διγλωσσική ανάπτυξη και διγλωσσική συμπεριφορά αλλοδαπών μαθητών Γυμνασίου στην Ιεράπετρα Κρήτης»* και αποσκοπεί στο να διερευνήσει: (α) τον βαθμό στον οποίο κατέχουν τη μία και την άλλη γλώσσα, (β) τη συχνότητα χρήσης των γλωσσών των μαθητών στα πλαίσια της καθημερινής τους επικοινωνίας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και με συγκεκριμένους ομιλητές, και (γ) τη σημασία διαφόρων παραγόντων για την ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών αυτών, όπως ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, η ηλικία κατά την άφιξη, το φύλο, τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον, η συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης και η σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων. Μέσα από τη διερεύνηση αυτή θα επιχειρηθεί και η ανίχνευση της τάσης για διατήρηση ή υποχώρηση των εθνοτικών γλωσσών των μαθητών.

Στόχοι

Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπεί στο:

- Να διερευνήσει τη *γλωσσική επιλογή* με συγκεκριμένες κατηγορίες ομιλητών.
- Να προσεγγίσει το *βαθμό ανάπτυξης* των δύο γλωσσών.
- Να εξετάσει την επιρροή παραγόντων, όπως το *φύλο*, την *ηλικία άφιξης* στην Ελλάδα, τη *συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης*, τα *σχέδια των μαθητών*

για το μέλλον, τη σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων, τη συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες στη γλωσσική χρήση και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στις δύο γλώσσες.

- Να περιγράψει την *εθνοτική σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων των μαθητών* και να τη συσχετίσει με τη γλωσσική χρήση.
- Να ανιχνεύσει την τάση για *διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας ή για γλωσσική μεταστροφή των μαθητών.*

4.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών η έρευνα μέσα από τη συσχέτιση των **εξαρτημένων μεταβλητών** *γλωσσική ικανότητα και γλωσσική χρήση με τις ανεξάρτητες φύλο, ηλικία άφιξης, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών, σχέδια των μαθητών για το μέλλον, σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων, γλωσσική επιλογή με διάφορους συνομιλητές, γλωσσική επιλογή διάφορων συνομιλητών* αποσκοπεί να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα/ προβληματισμούς:

Ερευνητικά ερωτήματα

- A1) Διαφοροποιείται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στις δύο γλώσσες ανάλογα με το *φύλο*;
- A2) Διαφοροποιείται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στις δύο γλώσσες ανάλογα με την *ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα*;
- A3) Διαφοροποιείται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στις δύο γλώσσες ανάλογα με τη *συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης*;
- A4) Διαφοροποιείται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στις δύο γλώσσες ανάλογα με τη *συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες*;
- A5) Διαφοροποιείται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στις δύο γλώσσες ανάλογα με τα *σχέδια τους για το μέλλον*;

- B1) Διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με *το φύλο*;
- B2) Διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με *την ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα*;
- B3) Διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με *τη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης*;
- B4) Διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με *τη γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες*;
- B5) Διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με *τους συνομιλητές αλλά και αντίστροφα και με ποιο τρόπο*;
- B6) Διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με *τη σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων*;
- B7) Διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με *τα σχέδια τους για το μέλλον*;

4.6. Ερευνητικό εργαλείο

Έχοντας αποφασίσει τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αναζητούνται απαντήσεις, στο πλαίσιο της ερευνητικής στρατηγικής περιλαμβάνεται και η αναζήτηση της κατάλληλης μεθόδου για τη συγκέντρωση των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα θέμα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει ερευνητικές πληροφορίες. Η χρήση του έχει γενικευθεί σε πολλά πεδία έρευνας, ωστόσο έχει πολλές αδυναμίες και ατέλειες οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων (Βάμβουκας, 2006:246-247).

Καταρχάς, το ερωτηματολόγιο δεν αποτελεί εγγύηση ειλικρινών απαντήσεων εκ μέρους των υποκειμένων. Οι απαντήσεις δεν είναι πάντοτε πηγαίες και αυθόρμητες, οι ερωτώμενοι μπορεί να ψεύδονται ή να παρουσιάζονται διαφορετικά απ' ό,τι συμπεριφέρονται είτε από δυσπιστία στον ερευνητή είτε από φόβο ότι η ανωνυμία τους

μπορεί να μη γίνει σεβαστή και οι απαντήσεις τους να συνεπιφέρουν κυρώσεις. Ακόμα, μπορεί να θέλουν να εντυπωσιάσουν και να προβάλουν μία ελκυστική εικόνα του εαυτού τους μέσα από τις απαντήσεις τους. Παράλληλα, τα υποκείμενα μπορεί να σφάλουν είτε από άγνοια είτε από ελλιπή ενημέρωση ή από ατελή κατανόηση των ερωτήσεων είτε από την τάση ορισμένων να μεγαλοποιούν την πραγματικότητα. Είναι δε πολύ δύσκολο να γίνει έλεγχος της ορθότητας και της ακρίβειας των απαντήσεων των υποκειμένων. Ακόμα, μπορεί ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο ερευνητής την ερώτηση να μην είναι ίδιος με αυτόν του ερωτώμενου. Επίσης είναι δύσκολο να καλυφθούν όλες οι όψεις ενός θέματος μέσα από το ερωτηματολόγιο και επίσης δύσκολα γενικεύονται τα αποτελέσματα των ερευνών τα οποία είναι κατά προσέγγιση (στις περιπτώσεις όπου έχουμε δείγμα σκοπιμότητας). Τέλος, πάντοτε ένα μέρος του δείγματος δεν απαντά στα ερωτηματολόγια, θέμα που πρέπει να απασχολήσει τον ερευνητή, ποια δηλαδή υποκείμενα αρνήθηκαν να απαντήσουν και για ποιο λόγο δεν απάντησαν (Βάμβουκας, 2006:246-247).

Ωστόσο, η τεχνική του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των ερευνητικών πληροφοριών δεν πρέπει να καταδικάζεται και να απορρίπτεται τελείως για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παράλληλα με τις αδυναμίες που έχει το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει και αδιαφιλονίκητα πλεονεκτήματα που δε θα πρέπει να αποσιωπώνται. Τέτοια είναι ότι κατά πρώτον οι κατά προσέγγιση πληροφορίες έχουν πιο μεγάλη αξία από την παντελή έλλειψη τους και αναμφίβολα έχουν μεγαλύτερη αξία από τις ανεύθυνες εικασίες, τις εμπειρικές απόψεις και τις υποκειμενικές γνώμες με τις οποίες καλύπτονται τα κενά της άγνοιας.

Επίσης, με το ερωτηματολόγιο επιτυγχάνεται η συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρόνο. Σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών (π.χ. συνέντευξη) είναι ελάχιστα δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Παράλληλα, χωρίς την παρουσία του ερευνητή, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει τη διερεύνηση των όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, την οποίας την ελεύθερη έκφραση και εξωτερίκευση παρεμποδίζει η παρουσία ενός άλλου, με προϋπόθεση βέβαια την εξασφάλιση της πλήρους ανωνυμίας των απαντήσεων. Έτσι, εξασφαλίζεται σε ένα βαθμό η ειλικρίνεια των απαντήσεων των υποκειμένων. Ταυτόχρονα, η προκωδικοποιημένη μορφή των ερωτήσεων διευκολύνει την αποδελτίωση του

ερωτηματολογίου, την ταξινόμηση των απαντήσεων και τη μηχανογραφική τους επεξεργασία. Τέλος, παρά τις ενδογενείς αδυναμίες του, μπορεί να δώσει σημαντικές ερευνητικές πληροφορίες και να συμβάλει στην πρόοδο της έρευνας στις επιστήμες της συμπεριφοράς του ανθρώπου, αρκεί να γίνει λεπτομερής προπαρασκευή των ερωτήσεων του σε ότι αφορά τη σύνταξη, τη διάρθρωση και την παρουσίαση τους (Βάμβουκας, 2006:247-259, Φίλιας, 1995:147).

Το ερωτηματολόγιο άρχισε να κατασκευάζεται τον Αύγουστο του 2008 και ολοκληρώθηκε τέλη Οκτωβρίου, όταν επιδόθηκε σε πολύ μικρό δείγμα μαθητών, προκειμένου να γίνει έλεγχος των ερωτήσεων και να οριστικοποιηθεί η τελική μορφή του.

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας είναι δομημένο, περιέχει, δηλαδή, κυρίως κλειστές ερωτήσεις. Στις κλειστές ερωτήσεις το υποκείμενο καλείται να κάνει μια απλή επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων απαντήσεων. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα των πληροφοριών και αυξάνουν την εγκυρότητα των ερωτήσεων, καθώς οδηγούν τον ερωτώμενο να απαντά εντός του εννοιολογικού πλαισίου των ερωτήσεων. Ένα άλλο πλεονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι επιτρέπουν στο υποκείμενο να αντιμετωπίζει και άλλες δυνατότητες που το εκφράζουν και τις οποίες ενδεχομένως να μη θυμάται τη δεδομένη στιγμή (Βάμβουκας, 2006:247-259).

Όλες σχεδόν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου, εκτός από τις ερωτήσεις για τη βαθμολογία, την ηλικία άφιξης στην Ελλάδα και τη φοίτηση σε σχολείο στη χώρα προέλευσης.

Ως προς το περιεχόμενο, το ερωτηματολόγιο είναι ενιαίο, αλλά όλες οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην περιγραφή ενός συνολικού προφίλ, το οποίο μπορεί να διακριθεί επιμέρους σε οικογενειακό, μεταναστευτικό, σχολικό, κοινωνικό και τέλος γλωσσικό προφίλ. Αρχικά, διερευνάται το οικογενειακό-μεταναστευτικό προφίλ των μαθητών με ερωτήσεις που αφορούν την καταγωγή των γονιών τους, τη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα, τη χώρα γέννησης των μαθητών, την τωρινή ηλικία των μαθητών, το φύλο, την ηλικία άφιξης τους στην Ελλάδα, και τέλος τη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης (ερωτήσεις 6,7,8,12, 2, 1, 12.1 και 9 αντίστοιχα).

Οι ερωτήσεις 12.2, 13, 3, 4 και 5 εστιάζουν στο σχολικό προφίλ των μαθητών, όπως αυτό διαμορφώνεται, σύμφωνα με τα στοιχεία για τη φοίτηση τους σε σχολείο της χώρας προέλευσης, τη φοίτηση σε τάξη υποδοχής στην Ελλάδα, το Γυμνάσιο και την τάξη φοίτησης στην Ιεράπετρα, καθώς και την επίδοσή τους.

Μέσω άλλων ερωτήσεων (ερωτήσεις 21 και 24), προσεγγίζεται το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, και συγκεκριμένα ποια είναι η σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων και ποια είναι τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον. Η ερώτηση που αφορούσε τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον έδινε και τη δυνατότητα ανοικτής απάντησης, θέτοντας την επιλογή «Κάτι άλλο. Τι;». Έτσι, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αναφέρουν σύντομα τα μελλοντικά τους σχέδια, σε περίπτωση που δεν τους κάλυπταν οι κωδικοποιημένες απαντήσεις. Υπήρχε η δυνατότητα ανοικτής απάντησης, δεδομένου ότι τα μελλοντικά σχέδια αποτελούν ένα θέμα το οποίο είναι καθαρά υποκειμενικό, το οποίο δεν είναι εύκολα προβλέψιμο και κωδικοποιήσιμο. Η ανοικτή ερώτηση «Κάτι άλλο. Τι;» κωδικοποιήθηκε στη συνέχεια με τη βοήθεια της τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου.

Άλλες ερωτήσεις (ερωτήσεις 10, 11, 16, 14, 17, 15 και 18) αποσκοπούν να περιγράψουν το γλωσσικό προφίλ των μαθητών, διερευνώντας θέματα, όπως η γλωσσομάθεια των γονιών τους, η διγλωσσική ταυτότητα των μαθητών, ο βαθμός ανάπτυξης της εθνοτικής και της ελληνικής γλώσσας, καθώς και η συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Τέλος, το γλωσσικό προφίλ ολοκληρώνεται με ερωτήσεις που αφορούν τη γλωσσική επιλογή των μαθητών με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομηλίκων και αντίστροφα τη γλωσσική επιλογή των συνομηλίκων με τους μαθητές (ερωτήσεις 19, 20, 22, 23).

4.7. Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Πληθυσμός αναφοράς είναι οι αλλοδαποί μαθητές των σχολείων της Ιεράπετρας. Από το σύνολο αυτό, δείγμα της έρευνας συνιστούν οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στα τρία Γυμνάσια της πόλης της Ιεράπετρας (N=118).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά στα στοιχεία που συλλέχθηκαν και αφορούν γενικά το μεταναστευτικό πληθυσμό στην Ιεράπετρα. Το

τμήμα αλλοδαπών του δήμου Ιεράπετρας μας έδωσε στοιχεία για τη μεταναστευτική ομάδα των Αλβανών αλλά και άλλων ομάδων, όπως των Μολδαβών, των Σύριων, των Ρώσων και των Γεωργιανών. Από την άλλη μεριά, τα δεδομένα για τους Ρουμάνους, τους Βούλγαρους και τους Πολωνούς συλλέχθηκαν από τα αρχεία του αστυνομικού τμήματος Ιεράπετρας.

Έτσι, σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 4, οι αλλοδαποί στην Ιεράπετρα υπολογίζονται σε περίπου 3.617 άτομα (ποσοστό 12,9%) επί του συνόλου του πληθυσμού του δήμου Ιεράπετρας (περίπου 28.000). Πιο συγκεκριμένα, οι Αλβανοί υπολογίζονται σε περίπου 2500 άτομα και συνιστούν την πολυπληθέστερη μεταναστευτική ομάδα (8,9%). Δεύτερη σε σειρά έρχεται η ομάδα των Βούλγαρων με ποσοστό 2,8%. Πολύ μικρότερο ποσοστό (συνολικά 1,01%) συγκεντρώνουν οι υπόλοιπες μεταναστευτικές ομάδες (Μολδαβοί, Σύριοι, Τυνησιοί, Γεωργιανοί, Πολωνοί, Ρώσοι). Ωστόσο, σύμφωνα με όσα εκτιμούν οι υπάλληλοι στις αρμόδιες υπηρεσίες, ο αριθμός αυτός είναι κατά προσέγγιση, και το πραγματικό σύνολο των αλλοδαπών στην Ιεράπετρα είναι πολύ μεγαλύτερο από το καταγεγραμμένο.

Πίνακας 4: Κατανομή αλλοδαπών ανά εθνοτική καταγωγή στην Ιεράπετρα

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		f	Ποσοστό επί του συνόλου του πληθυσμού %
Αλβανοί		2500	8,9
Βούλγαροι		803	2,8
Μολδαβοί		120	0,4
Άλλες χώρες μη μέλη της Ε.Ε.	Σύριοι	100	0,3
	Τυνησιοί		
	Ρώσοι		
	Γεωργιανοί		
Ρουμάνοι		89	0,3
Πολωνοί		5	0,01
ΣΥΝΟΛΟ		3617	12,9

Όσον αφορά την επαγγελματική ενασχόληση των μεταναστών, οι περισσότεροι από αυτούς απασχολούνται ως εργάτες στις θερμοκηπιακές καλλιέργειες που υπάρχουν στην ευρύτερη περιοχή της Ιεράπετρας την περίοδο από το Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιούνιο. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς και κυρίως όσοι έχουν αρκετά χρόνια παραμονής στην περιοχή της Ιεράπετρας είναι οι ίδιοι ιδιοκτήτες θερμοκηπίων ή ενοικιάζουν θερμοκήπια ντόπιων. Πολλοί μετανάστες απασχολούνται και στη συγκομιδή της ελιάς τους χειμερινούς μήνες αλλά και στη συλλογή σταφυλιών το καλοκαίρι. Επίσης, αρκετοί αλλοδαποί εργάζονται σε τουριστικές επιχειρήσεις τους καλοκαιρινούς μήνες.

Επανερχόμενοι στο δείγμα της παρούσας έρευνας, αυτό αποτελείται από 62 αγόρια (52,5%) και 56 κορίτσια (47,5%) όλοι μαθητές Γυμνασίου.

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος ανά φύλο

Φύλο μαθητών	F	%
Αγόρια	62	52,5
Κορίτσια	56	47,5
Σύνολο	118	100,0

Το δείγμα αυτό (δείγμα σκοπιμότητας) επιλέχθηκε για τους παρακάτω λόγους:

- Καταρχάς, η γλωσσική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας συνιστά σημαντικό παράγοντα γλωσσικής μεταστροφής (Pauwels, 2004:731).
- Προτιμήθηκαν έφηβοι ηλικίας 13-16, γιατί έχουν ήδη αναπτύξει ικανοποιητικά και τις δύο γλώσσες και αντίθετα από τους μαθητές μικρότερης ηλικίας είναι πιο ώριμοι να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο (Hakuta & D'Andrea, 1992:73-74).
- Στα Γυμνάσια της χώρας φοιτούν οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές, ενώ στα Λύκεια υπάρχει εντονότερο το φαινόμενο της διαρροής.

- Τέλος, επιλέχθηκε η πόλη της Ιεράπετρας λόγω καταγωγής της ερευνήτριας και συνεπώς πιο εύκολης πρόσβασης στα συγκεκριμένα σχολεία.

Βέβαια, δεδομένου ότι το δείγμα είναι εμπειρικό, δεν προέκυψε δηλαδή από τυχαία δειγματοληψία, η συλλογή ερευνητικών δεδομένων από το συγκεκριμένο δείγμα δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των συμπερασμάτων, αφού δεν ικανοποιείται η συνθήκη της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος (Βάμβουκας, 1988:157-158,165). Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από την παρούσα έρευνα θα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, θα είναι μονάχα ενδεικτικά των τάσεων των αλλοδαπών μαθητών ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη και τη γλωσσική συμπεριφορά και δε θα έχουν γενικευτική ισχύ.

4.8. Διαδικασία και χρόνος συλλογής δεδομένων

Όπως ορίζεται από τον κώδικα δεοντολογίας της ερευνητικής διαδικασίας, είναι απαραίτητη η σύμφωνη γνώμη τόσο των αρμόδιων αρχών για τη διεξαγωγή έρευνας σε συγκεκριμένο χώρο όσο και των υποκειμένων της έρευνας (Cohen & Manion, 2000:487, 518-520). Σε αρχικό στάδιο επιδιώχθηκε ενημέρωση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου για τη διεξαγωγή της έρευνας στα τρία Γυμνάσια της πόλης της Ιεράπετρας, ενώ σε δεύτερο στάδιο, ζητήθηκε η έγκριση άδειας διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μετά την έγκριση της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (πράξη1/2009, αριθ. πρωτ. 33381/Γ2), η έρευνα διεξήχθη την περίοδο από τις 2 Φεβρουαρίου 2009 έως τις 8 Απριλίου 2009. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά 312 μαθητές και από τα τρία Γυμνάσια Ιεράπετρας, από τους οποίους οι 118 είναι αλλοδαποί μαθητές και οι 194 Έλληνες.

Πίνακας 6: Κατανομή ερωτηματολογίων σε αλλοδαπούς και Έλληνες ανά Γυμνάσιο

	Αλλοδαποί		Έλληνες		Σύνολο
Γυμνάσια	F	%	f	%	f
1 ^ο	53	26,6	146	73,3	199
2 ^ο	36	55,3	29	44,6	65
3 ^ο	29	60,4	19	39,5	48
Σύνολο	118		194		312

Η συμμετοχή και Ελλήνων στην έρευνα υπαγορεύτηκε από την ανάγκη εξασφάλισης εμπιστοσύνης από τη μεριά των αλλοδαπών μαθητών, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για τη διεξαγωγή της έρευνας (Gogonas, 2009:101-102). Δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές ενδεχομένως να μην ένιωθαν άνετα να συμμετάσχουν μόνο αυτοί σε μία έρευνα που πραγματοποιείται στη χώρα υποδοχής και, προκειμένου να αισθανθούν πιο ελεύθεροι να δώσουν στοιχεία σχετικά με τη γλωσσική συμπεριφορά των ίδιων και των οικογενειών τους, εφαρμόστηκαν τα παρακάτω. Πρώτα απ' όλα, πριν από την επίδοση των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα, πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια μία διδασκαλία σχετική με τη διγλωσσία, όπου οι μαθητές συζήτησαν και προβληματίστηκαν γύρω από έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα, η πολυγλωσσία, η σημασία της ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας, μέσα από διάφορες δραστηριότητες που έγιναν στην τάξη (βλ. φύλλα δραστηριοτήτων στο παράρτημα). Ο στόχος αφενός ήταν να εξοικειωθούν κάπως οι μαθητές με την ερευνήτρια και το θέμα της έρευνας, και αφετέρου να καλλιεργηθεί θετικό κλίμα προς την έννοια της διγλωσσίας. Αυτό πιστεύουμε ότι συνέβαλε στο να απαντήσουν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια τα υποκείμενα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κατά δεύτερον, ερωτηματολόγια συμπλήρωσε και ένας σημαντικός αριθμός γηγενών μαθητών (συνολικά 194 μαθητές), με σκοπό να μη δημιουργηθεί κλίμα διακρίσεων εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών και να μην προκαταληφθούν οι ίδιοι απέναντι στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο για τους Έλληνες μαθητές περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τη γλωσσομάθεια τους και τη σημασία που αποδίδουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη γνώση ξένων γλωσσών. Ωστόσο, τα ερωτηματολόγια αυτά δε χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, γι' αυτό και δεν

τα επεξεργαστήκαμε στατιστικά, αφού χρησιμοποιήθηκαν απλώς για τους λόγους που αναλύθηκαν παραπάνω.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω της απόσυρσης των μαθητών από το μάθημα σε ιδιαίτερο χώρο (τουλάχιστον στα δύο σχολεία). Εκεί παρευρισκόταν και η ερευνήτρια, προκειμένου να δώσει διευκρινίσεις πριν και κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου. Επίσης, κατά την παράδοση του ερωτηματολογίου και στο βαθμό που υπήρχαν τα χρονικά περιθώρια, οι απαντήσεις των μαθητών επανελέγχθηκαν, προκειμένου, κατά πρώτον, να υπάρχουν όσο γίνεται υψηλά ποσοστά απόκρισης αλλά και, δεύτερον, να διορθωθούν ορισμένα λάθη στις απαντήσεις που οφείλονταν σε παρανοήσεις των ερωτήσεων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η προσωπική επαφή του ερωτώντος και ερωτώμενου διευκολύνει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφού σε περίπτωση απουσίας του ερευνητή (π.χ. ταχυδρομικό ερωτηματολόγιο) ο αποκρινόμενος μπορεί να αντιληφθεί τις ερωτήσεις διαφορετικά απ' ό,τι έπρεπε (Howard & Sharp, 1996:214).

4.9. Περιγραφή συνθηκών διεξαγωγής έρευνας

Σχετικά με τις συνθήκες έρευνας στο καθένα από τα τρία σχολεία, σε γενικές γραμμές δεν προέκυψαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Αναλυτικότερα, η έρευνα ξεκίνησε από το 2^ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας και διήρκησε τρεις ημέρες (2-4 Φεβρουαρίου 2009). Δόθηκαν 36 ερωτηματολόγια σε αλλοδαπούς και 29 σε Έλληνες. Στο 2^ο Γυμνάσιο οι συνθήκες ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκές, λόγω του ότι υπήρχε διαθέσιμη αίθουσα εκδηλώσεων στην οποία αποσύρθηκαν οι μαθητές. Οι μαθητές, αφού ενημερώθηκαν στη διάρκεια της προσευχής από τον διευθυντή του σχολείου ότι κληρώθηκαν να συμμετάσχουν σε μία έρευνα, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και με κάθε ομάδα παιδιών συναντηθήκαμε για δύο συνολικά ώρες. Τις ώρες αυτές κανονικά οι μαθητές είχαν μάθημα, αλλά οι μαθητές μου παραχωρήθηκαν ευχαρίστως από τους συναδέλφους. Τη μία ώρα κάναμε τις δραστηριότητες και την επόμενη μέρα επιδόθηκαν και συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια.

Η έρευνα στο 3^ο Γυμνάσιο διήρκησε τρεις ημέρες (3-5 Μαρτίου 2009). Δόθηκαν 29 ερωτηματολόγια σε αλλοδαπούς και 19 σε Έλληνες. Στο 3^ο Γυμνάσιο οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας δεν ήταν το ίδιο εύκολες, δεδομένης της έλλειψης αίθουσας εκδηλώσεων, στην οποία θα μπορούσαν να αποσυρθούν οι μαθητές. Επίσης, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο σχολείο είχε και το μικρότερο αριθμό αλλοδαπών, δεν είχε νόημα τόσο η διδασκαλία όσο και η έρευνα να πραγματοποιηθούν χωριστά σε κάθε τμήμα, αφού το κάθε τμήμα συνέβαλε μόλις με τρεις ή τέσσερις αλλοδαπούς μαθητές. Ως εκ τούτου, τόσο η διδασκαλία όσο και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σε αίθουσα που εκείνες τις ώρες είτε είχε κενό είτε γυμναστική.

Το τελευταίο στάδιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Γυμνάσιο, όπου υπήρχαν και οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές, γι' αυτό και η έρευνα στο συγκεκριμένο σχολείο διήρκησε περισσότερο (συνολικά πέντε ημέρες, στις 2-3 και 6-8 Απριλίου 2009). Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 53 ερωτηματολόγια από αλλοδαπούς, και 146 ερωτηματολόγια από Έλληνες. Στο 1^ο Γυμνάσιο, τόσο η ενημέρωση όσο και η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγιναν σε όλα τα τμήματα του σχολείου πλην ενός, το οποίο δεν είχε καθόλου αλλοδαπούς μαθητές. Και στο συγκεκριμένο σχολείο δεν υπήρχε αίθουσα εκδηλώσεων, όπου θα μπορούσαν να αποσυρθούν οι μαθητές, γι' αυτό αναγκαστικά έπρεπε η έρευνα να πραγματοποιηθεί χωριστά σε κάθε τμήμα. Η παραχώρηση των τμημάτων γινόταν με τη σειρά που μου υπεδείκνυε ο διευθυντής, ο οποίος λάμβανε υπόψη τυχόν απουσίες καθηγητών ή μου παραχωρούσε ώρες της γυμναστικής ή των καλλιτεχνικών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αντιδρούν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι προτιμούσαν να κάνουν το κενό τους ή το μάθημα της γυμναστικής. Ωστόσο, υποσχόμενη ότι θα τους κρατούσα στην τάξη για λίγη ώρα, παρέμεναν και συμμετείχαν στην έρευνα, με εξαίρεση δύο, τρεις αλλοδαπούς μαθητές που αρνήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο.

4.10. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων λειτουργικοποιήθηκαν όλες οι έννοιες σε μεταβλητές και κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις. Στην περίπτωση των

ερωτήσεων κλειστού τύπου η κωδικοποίηση ήταν απλή, καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν ήδη κατηγοριοποιημένες. Αντίθετα, στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου, ώστε να κατηγοριοποιηθούν και στη συνέχεια να κωδικοποιηθούν και εκείνες οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Στη συνέχεια εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε H/Y χάρη στο πρόγραμμα εισαγωγής δεδομένων dbase, που προτιμήθηκε από την εισαγωγή απευθείας στο στατιστικό πακέτο SPSS, λόγω της οικονομίας των πληκτρολογήσεων και της εμφάνισης στην οθόνη του H/Y ενός ερωτηματολογίου κάθε φορά. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Μακράκης, 2001:39, Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005:65-66).

Απαραίτητο βήμα πριν από τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών πληροφοριών με τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια ήταν ο διαχωρισμός των μεταβλητών του ερωτηματολογίου, ως προς την κλίμακα μέτρησής τους σε κατηγορικές και ποιοτικές (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005:68-69), ενώ ως προς την αντιμετώπιση του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Στο επίπεδο της περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζονται μονομεταβλητοί πίνακες με τις συχνότητες κατανομής για τις κατηγορικές μεταβλητές, ενώ πρόσθετα για τις ποιοτικές μεταβλητές δίνεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση (Φίλιας, 1998:309,314).

Από την άλλη, στο επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής, χρησιμοποιούνται ποικίλα στατιστικά κριτήρια ανάλογα με το είδος των εξεταζόμενων ως προς τη μεταξύ τους συνάφεια μεταβλητών. Στην περίπτωση ελέγχου συνάφειας ανάμεσα σε μία κατηγορική με δύο κατηγορίες με μία ποιοτική διαβαθμιστική με μονό αριθμό κατηγοριών (π.χ. «φύλο» με « γλωσσική χρήση» ή «γλωσσική ικανότητα») ενδείκνυται το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005:70).

Επίσης, στην περίπτωση ελέγχου της συνάφειας μιας κατηγορικής μεταβλητής που έχει περισσότερες από δύο τιμές με μια ποιοτική μεταβλητή σε διαβαθμιστική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών (π.χ. «σχέδια για το μέλλον» με «γλωσσική χρήση») ενδείκνυται το απαραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005:74). Σε περίπτωση στατιστικά σημαντικής διαφοράς, εξετάζονταν όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί μεταξύ των ομάδων της ανεξάρτητης μεταβλητής μέσω του τεστ Scheffe (Μακράκης, 2005:124,130), προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο/-α ζεύγος/-η

πιστωνόταν η διαφορά που εντοπιζόταν στο σύνολο. Να σημειωθεί ότι το τεστ Scheffe είναι ένα αρκετά αυστηρό κριτήριο, που σημαίνει ότι μπορεί το κριτήριο Kruskal-Wallis να έδινε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, όμως η εφαρμογή Scheffe στη συνέχεια να μην έδινε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα από τη σύγκριση των ομάδων μεταξύ τους.

Ακόμα, στην περίπτωση συσχέτισης μίας ποιοτικής και μίας ποσοτικής μεταβλητής (π.χ. «Γλωσσική χρήση» και «Ηλικία άφιξης στην Ελλάδα») ή δύο ποιοτικών μεταβλητών (π.χ. «Γλωσσική χρήση» και «Γλωσσική ικανότητα») χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Spearman's rho λόγω της μη κανονικότητας κατανομών, όπως έδειξε ο έλεγχος κανονικότητας μέσω του δείκτη συσχέτισης Kolmogorov –Smirnov. Να σημειωθεί εδώ ότι μέσω του συγκεκριμένου δείκτη ελέγχεται η παρουσία γραμμικής συσχέτισης των μεταβλητών. Η παρουσία ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα σε δυο μεταβλητές δε συνεπάγεται και την ύπαρξη μιας αιτιατής σχέσης μεταξύ τους, αλλά οι πληροφορίες που δίνουν οι τιμές των συντελεστών μπορούν απλώς να προβλέψουν πιθανές αιτιατές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (Μακράκης, 2005:150).

Όσον αφορά το μέγεθος της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, σε γενικές γραμμές ισχύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η απόλυτη τιμή του συντελεστή συσχέτισης, τόσο περισσότερο ισχυρή είναι η πρόβλεψη της μιας μεταβλητής από την άλλη. Για την αξιολόγηση τώρα του μεγέθους συσχέτισης των μεταβλητών, ακολουθήθηκε η παρακάτω κατηγοριοποίηση (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:231).

0	καμία συσχέτιση
0-0,2	πολύ ασθενής συσχέτιση
0,2-0,4	ασθενής συσχέτιση
0,4-0,6	μέτρια συσχέτιση
0,6-0,8	ισχυρή συσχέτιση
0,8-1	πολύ ισχυρή συσχέτιση
1	τέλεια συσχέτιση

Επίσης, στην περίπτωση συσχέτισης δύο εξαρτημένων δειγμάτων («Γλωσσική χρήση μεταξύ διάφορων κατηγοριών συνομιλητών») λόγω μη κανονικότητας κατανομών εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:222).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας που έγιναν, επέτρεψαν να συμπεράνουμε αν μια διαφορά που προέκυπτε ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ή όχι από μια τυχαία διαφορά. Το ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας που υιοθετήθηκε ήταν το 5% ($p = .05$), εννοώντας ότι μια διαφορά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .05$, είναι η διαφορά που μπορεί να συμβεί τυχαία σε λιγότερο από πέντε στις εκατό φορές.

4.11. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας αφορά στη μέτρηση της διγλωσσικής ικανότητας των ομιλητών. Ένας συνηθισμένος τρόπος μέτρησης είναι η αυτοαξιολόγηση, που σημαίνει ότι οι ομιλητές αξιολογούν οι ίδιοι τις γλωσσικές τους ικανότητες. Αυτός ο τρόπος μέτρησης της διγλωσσίας είναι και ο πιο συνηθισμένος, ειδικά για τις περιπτώσεις εκείνες όπου είναι ανάγκη να γίνει οικονομία χρόνου (McKinney & Priestly 2004:26-28). Ωστόσο, οι ατομικές αξιολογήσεις συχνά χαρακτηρίζονται από την υπερβολή ή την υποτίμηση ή μπορεί η απάντηση των ομιλητών να είναι απλώς κοινωνικά επιθυμητή. Δεδομένου ότι πρόκειται για υποκειμενική μέτρηση, είναι ένα θέμα το κατά πόσον η γλωσσική επάρκεια που ισχυρίζονται οι ομιλητές ότι έχουν συμφωνεί με την πραγματική γλωσσική ικανότητα (Baker, 2001:70-71, Pauwels, 2004:722).

Επίσης, δυσκολίες ανακύπτουν και από τις λέξεις του ερωτηματολογίου, όπως «μιλώ» και «κατανοώ», οι οποίες περιλαμβάνονται σε ερωτήσεις μέτρησης της γλωσσικής ικανότητας και οι οποίες εμπεριέχουν μεγάλο βαθμό γενικότητας, γι' αυτό και είναι πιθανό να παρερμηνευθούν. Το ίδιο πρόβλημα μπορεί να προκύψει και στην περίπτωση των δυνατών απαντήσεων αυτοαξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας, π.χ. «καλά», «πολύ καλά», «καθόλου» (Baker, 2001:49, 64-85). Έτσι, οι αυτοαξιολογήσεις, δεδομένης της υποκειμενικής κρίσης των ομιλητών, πρέπει να προσεγγίζονται με προσοχή

(McKinney and Priestly, 2004:28). Σύμφωνα με τον Khubchandani (1983, στο McKinney and Priestly 2004:28), η *γλωσσική απεικόνιση (language image)*, δηλαδή, τι πιστεύει κάποιος ότι κάνει σε κάθε γλώσσα ή η *γλωσσική τοποθέτηση (language posture)*, δηλαδή τι πιστεύει κάποιος ότι είναι σε θέση να κάνει στη μία ή στην άλλη γλώσσα, διαφέρουν από τη *γλωσσική χρήση (language usage)*, δηλαδή τι πραγματικά κάνει κάποιος με τη γλώσσα. Παρόμοιους όρους χρησιμοποιεί και ο Fishman (1991:44), ο οποίος διακρίνει ανάμεσα στο τι στάση έχει το ομιλητής απέναντι στις δύο γλώσσες (στάση/προαίρεση) (*attitude/volition*), στο τι μπορεί να κάνει στις δύο γλώσσες (*competence*) και στο τι πραγματικά κάνει (*performance*). Με άλλα λόγια, μπορεί να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις γλωσσικές πρακτικές που αναφέρουν τα υποκείμενα της έρευνας και σε αυτές που θα προέκυπταν από την εφαρμογή της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου (Pauwels, 2004:722).

Επομένως, είναι δύσκολο να βρεθεί ένας αξιόπιστος τρόπος μέτρησης της γλωσσικής ικανότητας. Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι τόσο η γλωσσική όσο και η ανθρώπινη συμπεριφορά στο σύνολο της, δε μελετάται εύκολα με βάση πειραματικές μεθόδους και σαφώς ορισμένα μεγέθη. Για τη διερεύνηση της γλωσσικής χρήσης υιοθετούνται τα τελευταία χρόνια πιο «ποιοτικές» μέθοδοι, δεδομένης της πολυπλοκότητας του ανθρώπινου λόγου και πιο συγκεκριμένα του λόγου δίγλωσσων ατόμων, ο οποίος είναι συχνά μεικτός με στοιχεία και από τις δύο γλώσσες. Ωστόσο, παρά τις μεθοδολογικές αδυναμίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος προσέγγισης της διγλωσσίας των ομιλητών, αφού συνιστά έναν οικονομικό τρόπο συλλογής μεγάλου αριθμού δεδομένων από μια ευρεία ομάδα ατόμων (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:178).

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Η περιγραφή θα διαρθρωθεί σε υποκεφάλαια όπου έχουν κατηγοριοποιηθεί τα δεδομένα, τα οποία συνθέτουν και το γενικό προφίλ των μαθητών.

Αρχικά, παρουσιάζεται το **οικογενειακό-μεταναστευτικό προφίλ** των μαθητών με στοιχεία που αφορούν την καταγωγή των γονιών τους, τη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα, τη χώρα γέννησης των μαθητών, την ηλικία άφιξης στην Ελλάδα καθώς και την τωρινή τους ηλικία, το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα και τη συχνότητα επαφών που διατηρούν με τη χώρα προέλευσης.

Στη συνέχεια, αναλύεται το **σχολικό προφίλ** των μαθητών, σύμφωνα με τα στοιχεία για τη φοίτηση τους σε σχολείο της χώρας προέλευσης, τη φοίτηση σε τάξη υποδοχής στην Ελλάδα, το Γυμνάσιο και την τάξη φοίτησης στην Ιεράπετρα, καθώς και την επίδοση τους.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται το **κοινωνικό προφίλ των μαθητών**, σύμφωνα με τα δεδομένα που αφορούν τη σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων και τα σχέδια τους για το μέλλον.

Στο τελευταίο υποκεφάλαιο, αναλύεται το **γλωσσικό προφίλ** των μαθητών, το οποίο συντίθεται από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν για τη γλωσσομάθεια των γονιών τους, τη διγλωσσική ταυτότητα των μαθητών, το βαθμό ανάπτυξης της εθνοτικής και της ελληνικής γλώσσας, καθώς και τη συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Τέλος, το γλωσσικό προφίλ ολοκληρώνεται με τα στοιχεία που προέκυψαν για τη γλωσσική επιλογή των μαθητών με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών και αντίστροφα τη γλωσσική επιλογή των συνομιλητών με τους μαθητές.

5.2. Οικογενειακό-μεταναστευτικό προφίλ των μαθητών

5.2.1. Καταγωγή των γονέων των μαθητών

Εγγενές στοιχείο της μετανάστευσης αποτελεί η μετακίνηση από ένα συγκεκριμένο, οικείο περιβάλλον σε ένα νέο και διαφορετικό, το οποίο στην περίπτωση της 'εξωτερικής μετανάστευσης' βρίσκεται εκτός των εθνικών συνόρων (Μουσούρου, 1991:15). Στην περίπτωση της Ελλάδας, ήδη από το 1980 η χώρα υποδέχεται μετανάστες, οι οποίοι κατάγονται από 195 διαφορετικές χώρες προέλευσης. Ωστόσο, η πλειονότητα των μεταναστών προέρχεται από χώρες των Βαλκανίων και του πρώην ανατολικού μπλοκ. Όπως προέκυψε από την απογραφή του 2001, οι Αλβανοί συνιστούν την πολυπληθέστερη μεταναστευτική ομάδα, ενώ δεύτερη σε αριθμό είναι αυτή που αποτελείται από μετανάστες από τη Βουλγαρία. Ακολουθούν οι μετανάστες από τη Γεωργία και τη Ρουμανία, ενώ μικρότερη εκπροσώπηση έχουν χώρες, όπως η Ρωσία, η Ουκρανία και η Πολωνία (Ronolis & Tragaki, 2006:99-102).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προσδιορίσαμε ως έναν αρχικό στόχο της έρευνας τη διερεύνηση της μεταναστευτικής προέλευσης των μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια Ιεράπετρας τη σχολική περίοδο 2008-2009. Φάνηκε ότι η προέλευση των μαθητών του δείγματος είναι αντίστοιχη με τα παραπάνω δεδομένα της απογραφής.

Πιο συγκεκριμένα, τα 4/5 των μαθητών (ποσοστό 81,3%) κατάγονται από μόλις δύο χώρες, την Αλβανία και τη Βουλγαρία. Μόνο από την Αλβανία κατάγονται τα 2/3 των μαθητών (ποσοστό 66,9%), ενώ η Βουλγαρία εκπροσωπείται σε ποσοστό 14,4%.

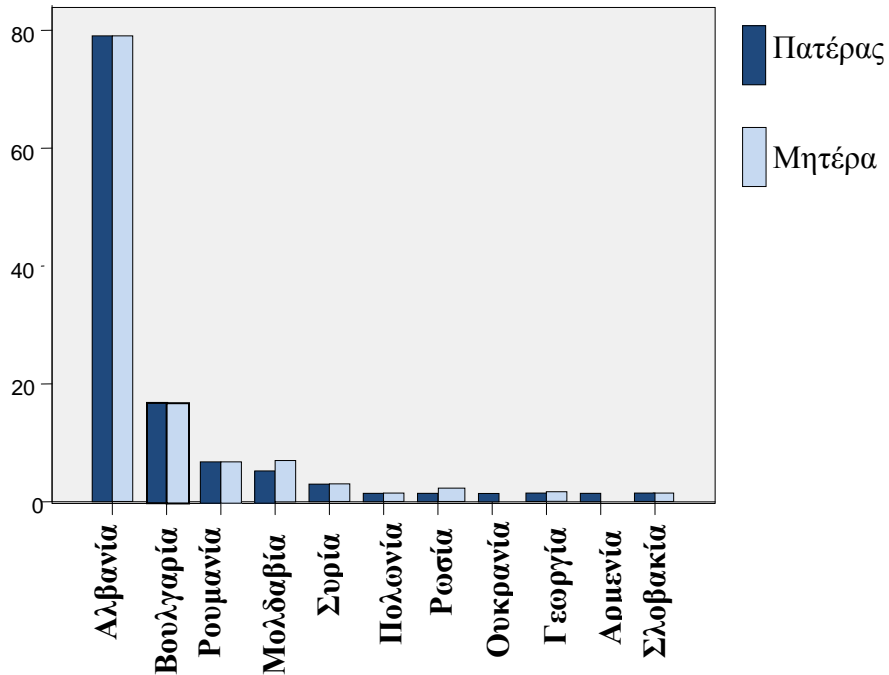
Το υπόλοιπο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών του δείγματος μας (18,7%) συνθέτουν άλλες χώρες με πολύ μικρό αριθμό μαθητών, όπως είναι η Ρουμανία, η Μολδαβία, η Συρία, η Πολωνία, η Ρωσία, η Ουκρανία, η Γεωργία, η Αρμενία και η Σλοβακία.

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά χώρα προέλευσης

Χώρες προέλευσης των γονέων		Πατέρας		Μητέρα	
		f	%	F	%
1	Αλβανία	79	66,9	79	66,9
2	Βουλγαρία	17	14,4	17	14,4
3	Ρουμανία	7	5,9	7	5,9
4	Μολδαβία	6	5,1	7	5,9
5	Συρία	3	2,5	3	2,5
6	Πολωνία	1	0,8	1	0,8
7	Ρωσία	1	0,8	2	1,7
8	Ουκρανία	1	0,8	-	-
9	Γεωργία	1	0,8	1	0,8
10	Αρμενία	1	0,8	-	-
11	Σλοβακία	1	0,8	1	0,8
Σύνολο		118	100,0	118	100,0

Αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα έδειξε ανισότητα στον αριθμό εκπροσώπησης των χωρών μεταξύ του πατέρα και της μητέρας (βλ. γραφική παράσταση 1). Έτσι, κάποιες χώρες εκπροσωπούνται από τον ένα μόνο γονέα, με τον πατέρα να κατάγεται από έντεκα διαφορετικές χώρες και τη μητέρα από εννέα, διαφορά που προκύπτει από τους μεικτούς γάμους μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. Στην περίπτωση του δείγματος μας, οι μεικτοί γάμοι είναι μεταξύ ενός Αρμένιου και μιας Ρωσίδας και ενός Ουκρανού με μία Μολδαβή, όλοι πολίτες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, στην οποία οι γάμοι ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικότητες ήταν αρκετά συχνοί - κυρίως στις πιο ανεπτυγμένες περιοχές, όπως στη Ρωσία, στη Μολδαβία και στην Ουκρανία. Μάλιστα, η Ουκρανία και η Μολδαβία είχαν από τα πιο υψηλά ποσοστά σε μεικτούς γάμους, σύμφωνα με την απογραφή του 1974 (19,7% και 17,9% αντίστοιχα σε κάθε χώρα), ενώ, βάσει της ίδιας απογραφής, το 1/4 των μεικτών γάμων ήταν ανάμεσα σε Ρώσους με πολίτες ενός άλλου έθνους της ένωσης (Komarova, 1980:31-34).

Γραφική παράσταση 1: Σύγκριση των χωρών καταγωγής ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα



5.2.2. Διάρκεια παραμονής των γονέων στην Ελλάδα

Η διάρκεια παραμονής των γονέων στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών για τους γονείς τους, κυμαίνεται σε μία κλίμακα που χρονολογικά ξεκινά πριν το 1999 και φτάνει μέχρι και το 2008. Αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα 8 κατέδειξε ότι για το 90,6% των γονιών η παραμονή διαρκεί το λιγότερο έξι χρόνια και ξεπερνά τα δέκα, αφού ξεκινά πριν το 1999 και εκτείνεται μέχρι το 2003. Από αυτούς, το 73,5% έχει χρόνο παραμονής περισσότερα από δέκα χρόνια.

Από την άλλη, μόλις εννιά μαθητών οι γονείς βρίσκονται στην Ελλάδα από δύο έως πέντε χρόνια και μόνο σε δύο περιπτώσεις η διάρκεια παραμονής είναι μικρότερη από δύο χρόνια.

Η συγκέντρωση μεταναστών στην Ιεράπετρα φαίνεται να συμβαδίζει με το γενικότερο ρεύμα μετανάστευσης προς την Ελλάδα, το οποίο ξεκίνησε από το 1990 και εντάθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μετανάστευση του αλβανικού πληθυσμού εξελίχθηκε σε ένα από τα πιο μαζικά και εκούσια μεταναστευτικά ρεύματα. Μάλιστα υπολογίζεται σήμερα ότι τη δεκαετία του 1990 τουλάχιστον το 1/5

του συνολικού πληθυσμού, ίσως βέβαια και το 1/4 ή περισσότερο, μετανάστευσε σε άλλη χώρα, και συγκριτικά με άλλες χώρες αλλά και αναλογικά με τον πληθυσμό της, την πενταετία 1995-2000 ήταν η τρίτη χώρα στον κόσμο σε αριθμό αποστολής μεταναστών (Pajo, 2008:11-13).

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα

Διάρκεια παραμονής των γονέων στην Ελλάδα	Χρονολογική περίοδος άφιξης	F	%
πάνω από 10 χρόνια	πριν το 1999	86	73,5
6-10 χρόνια	1999-2003	20	17,1
2-5 χρόνια	2004-2007	9	7,7
λιγότερο από 2 χρόνια	2008	2	1,7
Σύνολο	117 άτομα (ποσοστό 99,2%)		
Δεν απάντησαν	1 άτομο (ποσοστό 0,8%)		

Τα παραπάνω δεδομένα για τη διάρκεια παραμονής των γονέων των μαθητών στην Ελλάδα αλλά και την εθνοτική τους προέλευση, η οποία αναλύθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (βλ. 3.1.2.1.), καταδεικνύουν τον τύπο οικογένειας στον οποίο ανήκουν οι μαθητές με κριτήρια την εθνοτική προέλευση των συζύγων και το χρόνο διαβίωσης τους στη χώρα προέλευσης (Δαμανάκης, 2007:118-119). Έτσι, από τη σκοπιά του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα, το σύνολο των μαθητών του δείγματος ανήκει σε οικογένεια πρώτης γενιάς, ενώ από τη σκοπιά της εθνοτικής προέλευσης των συζύγων, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (98,3%) ανήκουν σε ομοεθνοτική οικογένεια, ενώ μόλις δύο μαθητές ανήκουν σε διεθνοτική οικογένεια.

5.2.3. Χώρα γέννησης των μαθητών

Όπως προέκυψε από την έρευνα, η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών του δείγματος γεννήθηκαν στις αντίστοιχες χώρες προέλευσης τους, εκτός από επτά μαθητές (ποσοστό 5,9%) που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Από αυτούς τους επτά μαθητές οι πέντε κατάγονται από την Αλβανία, ένας από την Πολωνία και ένας προέρχεται από το μεικτό γάμο μεταξύ ενός Αρμένιου και μιας Ρωσίδας, όλοι τους με χρόνο παραμονής των γονιών τους πάνω από δέκα χρόνια, εκτός από τον έναν από την Αλβανία που δεν απάντησε στην αντίστοιχη ερώτηση.

Από την άλλη μεριά, από όσους γεννήθηκαν στη χώρα προέλευσης το μεγαλύτερο ποσοστό (62,7%) γεννήθηκε στην Αλβανία και δεύτερη έρχεται η Βουλγαρία με 17 μαθητές (ποσοστό 14,4%). Ακολουθούν οι υπόλοιπες χώρες με μικρότερη εκπροσώπηση, όπως η Ρουμανία και η Μολδαβία (ποσοστό 5,9% αντίστοιχα), η Συρία (ποσοστό 2,5%), η Ουκρανία, η Γεωργία και η Σλοβακία (ποσοστό 0,8% αντίστοιχα σε κάθε χώρα).

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά χώρα γέννησης των μαθητών

Χώρα γέννησης	F	%
Ελλάδα	7	5,9
Αλβανία	74	62,7
Βουλγαρία	17	14,4
Ρουμανία	7	5,9
Μολδαβία	7	5,9
Συρία	3	2,5
Ουκρανία	1	0,8
Γεωργία	1	0,8
Σλοβακία	1	0,8
Σύνολο	118	100,0

5.2.4. Ηλικία άφιξης των μαθητών στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα (αρ. 9), οι 111 από τους 118 μαθητές του δείγματος ήρθαν στην Ελλάδα μετά τη γέννηση τους. Βάσει των απαντήσεων των μαθητών για την ηλικία που ήρθαν στην Ελλάδα, προέκυψε μία κλίμακα που κυμαίνεται από το πρώτο έτος της ζωής τους έως και την ηλικία των 14 ετών, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας άφιξης στην Ελλάδα εντοπίστηκε στα 5,28 χρόνια. Αναλυτικότερη εξέταση του πίνακα 10 κατέδειξε ότι μέχρι την ηλικία των πέντε ετών (προσχολική ηλικία) ήρθαν οι 64 από τους 111 μαθητές (ποσοστό 57,6%), από τους οποίους το 45,9% (51 μαθητές) ήρθε στην Ελλάδα σε βρεφική ή νηπιακή ηλικία (0-3 ετών) και το 11,7% μεταξύ 4 και 5 ετών. Μεταξύ έξι και δώδεκα ετών, ηλικία φοίτησης στο Δημοτικό ήρθαν 40 μαθητές (ποσοστό 36%) και μόλις 7 μαθητές (ποσοστό 6,3%) ήρθαν σε ηλικία φοίτησης στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά ηλικία άφιξης στην Ελλάδα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Ηλικία άφιξης στην Ελλάδα		F	%	ΔΕΙΚΤΕΣ	
				μ.ό	τ.α.
Προσχολική	1	21	18,9	5,28	3,84
	2	10	9,0		
	3	20	18,0		
	4	11	9,9		
	5	2	1,8		
Σχολική	6	7	6,3		
	7	5	4,5		
	8	9	8,1		
	9	9	8,1		
	10	5	4,5		
	11	1	0,9		
	12	4	3,6		
	13	4	3,6		
	14	3	2,7		
Σύνολο		111 άτομα (ποσοστό 94,1%)			
Δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν		7 άτομα (ποσοστό 5,9%)			

Από τα δεδομένα, λοιπόν, που αφορούν την ηλικία άφιξης των μαθητών στην Ελλάδα προκύπτει ότι για την πλειονότητα των παιδιών του δείγματος η έναρξη επαφής τους με τη δεύτερη γλώσσα συνέβη σε ιδιαίτερα μικρές ηλικίες των παιδιών (βρεφική, νηπιακή, παιδική) και άρα η διγλωσσία τους, με βάση το κριτήριο της ηλικίας μπορεί να χαρακτηριστεί πρώιμη παιδική (Hoffmann, 1991:18).

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση μεταξύ της *ταυτόχρονης* και της *διαδοχικής* διγλωσσίας αλλά και το όριο των τριών χρόνων που τις διακρίνει (McLaughlin, 1984 στο Τριάρχη-Hermann, 2000:59), θα λέγαμε ότι στην περίπτωση αυτών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά και των 51 μαθητών που ήρθαν στη χώρα μέχρι την ηλικία των τριών ετών η διγλωσσία τους θεωρητικά είναι ταυτόχρονη. Από την άλλη μεριά, οι υπόλοιποι 60 μαθητές, θεωρητικά πάλι, χαρακτηρίζονται από διαδοχική διγλωσσία. Ωστόσο, η ηλικία άφιξης στο νέο περιβάλλον μπορεί να διαφοροποιείται από την ηλικία έναρξης έκθεσης των μαθητών στις δύο γλώσσες (Myers-Scotton, 2006:329). Οι όροι ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία στην ουσία παραπέμπουν στο βαθμό της έκθεσης των μαθητών στις δύο γλώσσες, κατά πόσο δηλαδή οι μαθητές 'εκτέθηκαν' ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες ή πρώτα ήρθαν σε επαφή με τη μία γλώσσα και μετά με τη άλλη. Δεδομένου, όμως, ότι δε γνωρίζουμε κάτι τέτοιο και ιδιαίτερα το βαθμό στον οποίο εκτέθηκαν οι μαθητές στην ελληνική γλώσσα όταν ήρθαν στην Ελλάδα, η απόδοση του ενός ή του άλλου όρου (ταυτόχρονα ή διαδοχικά δίγλωσσοι) εκ των πραγμάτων είναι αυθαίρετη, αφού προϋποθέτει τη διερεύνηση του βαθμού επαφής των μαθητών στις δύο γλώσσες στις συγκεκριμένες ηλικίες άφιξης στην Ελλάδα.

5.2.5. Ηλικία των μαθητών του δείγματος

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα, η ηλικία των μαθητών του δείγματος εκτείνεται από τα 11 έως τα 17 χρόνια, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών είναι 14,19 χρόνια.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον πίνακα 11, μόλις ένας μαθητής είναι 11 ετών, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 12,7% των μαθητών οι οποίοι είναι 16 ή 17 ετών με αντίστοιχα

ποσοστά 9,3% και 3,4%. Προφανώς, οι τελευταίοι μαθητές τοποθετήθηκαν σε τάξη που αντιστοιχούσε σε μικρότερη ηλικία, λόγω της χαμηλής ελληνομάθειάς τους.

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά ηλικία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Ηλικία μαθητών	F	%	ΔΕΙΚΤΕΣ	
			μ.ό.	τ.α.
11	1	0,8	14,19	1,25
12	11	9,3		
13	21	17,8		
14	36	30,5		
15	34	28,8		
16	11	9,3		
17	4	3,4		
Σύνολο	118 άτομα (ποσοστό 100,0%)			

5.2.6. Χρόνος παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα

Ο χρόνος παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα, αν και δεν αποτέλεσε ερώτηση του ερωτηματολογίου, προέκυψε συνδυαστικά βάσει των στοιχείων που συλλέχθηκαν για την ηλικία άφιξης στην Ελλάδα και την τωρινή ηλικία των μαθητών. Σύμφωνα, λοιπόν, με το συνδυασμό και την ανάλυση των δεδομένων των δύο προηγούμενων πινάκων, η διάρκεια παραμονής στη χώρα εκτείνεται σε μία κλίμακα από ένα έως 13 χρόνια, ενώ ο μέσος όρος παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα είναι 8,83 χρόνια.

Πιο συγκεκριμένα, τα 2/3 των μαθητών (74 μαθητές-ποσοστό 66,7%) παραμένουν στην Ελλάδα από οχτώ έως 13 χρόνια. Αυτό συνεπάγεται ότι η άφιξη τους στην Ελλάδα τοποθετείται χρονολογικά από το 1996 έως το 2001. Οι περισσότεροι από αυτούς (66 μαθητές -ποσοστό 56,7%) έχουν διάρκεια παραμονής το λιγότερο 10 χρόνια και

φαίνεται να ήρθαν στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της τριετίας 1996-1999. Το 2000 και το 2001 μειώνεται αισθητά ο αριθμός αφίξεων, δεδομένου ότι μόλις επτά άτομα ήρθαν το 2000 και τέσσερις το 2001 με αντίστοιχα χρόνια παραμονής εννιά και οχτώ.

Πίνακας 12: Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα (σε έτη)	Χρονολογία άφιξης στην Ελλάδα	F	%	ΔΕΙΚΤΕΣ	
				μ.ό.	τ.α.
13	1996	17	15,3	8,83	3,567
12	1997	12	10,8		
11	1998	17	15,3		
10	1999	17	15,3		
9	2000	7	6,3		
8	2001	4	3,6		
7	2002	8	7,2		
6	2003	3	2,7		
5	2004	11	9,9		
4	2005	3	2,7		
3	2006	3	2,7		
2	2007	4	3,6		
1	2008	5	4,5		
Σύνολο	111 άτομα (ποσοστό 94,1%)				
Δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν	7 άτομα (ποσοστό 5,9%)				

Το υπόλοιπο 1/3 των μαθητών (37 άτομα, ποσοστό 33,3%) έχει από ένα έως επτά χρόνια παραμονής, δηλαδή ήρθε στην Ελλάδα μεταξύ του 2002 και του 2008. Οι περισσότεροι, 11 άτομα (ποσοστό 9,9%) έχουν πέντε χρόνια παραμονής, δηλαδή έφτασαν το 2004, ενώ υπάρχουν και εννιά μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα μόλις πριν ένα-δύο χρόνια.

Συγκρίνοντας, τώρα, τα στοιχεία παραμονής των μαθητών με τα αντίστοιχα των γονέων των μαθητών (πίνακας 13), προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς έχουν μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής από τα παιδιά.

Πίνακας 13: Σύγκριση της διάρκειας παραμονής των γονέων και των παιδιών στην Ελλάδα

Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	Γονείς		Παιδιά	
	f	%	f	%
λιγότερο από 2 χρόνια	2	1,7	5	4,5
2-5 χρόνια	9	7,7	21	18,9
6-10 χρόνια	20	17,1	39	35,1
πάνω από 10 χρόνια	86	73,5	46	41,4
Σύνολο	117 άτομα (ποσοστό 99,2%)		111 άτομα (ποσοστό 94,1%)	
Δεν απάντησαν	1 άτομο (ποσοστό 0,8%)		7 άτομα (ποσοστό 5,9%)	

Πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνουμε ότι οι γονείς 86 μαθητών βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 10 χρόνια, ενώ για τα παιδιά ο αντίστοιχος αριθμός φτάνει τα 46 άτομα. Ενώ, λοιπόν, στους γονείς υπάρχει συγκέντρωση των ποσοστών στην επιλογή πάνω από 10 χρόνια, στα παιδιά υπάρχει διασπορά των ποσοστών και στις τρεις επιλογές (2-5 χρόνια, 6-10 χρόνια, πάνω από 10 χρόνια). Τα στοιχεία αυτά ενδεχομένως αποτελούν ένδειξη ότι η μετανάστευση γονέων και παιδιών ακολούθησε διαφορετικές φάσεις έλευσης και εγκατάστασης στην Ελλάδα, προσδίδοντας έτσι στη μετανάστευση ‘σταδιακό’ χαρακτήρα, που σημαίνει ότι αρχικά μετακινήθηκαν προς την Ελλάδα οι γονείς και αργότερα έφεραν τα παιδιά τους.

5.2.7. Επαφές των μαθητών με τη χώρα προέλευσης

Για τη συλλογή των στοιχείων που αφορούν στο βαθμό στον οποίο οι μαθητές διατηρούν επαφές με τη χώρα προέλευσης μέσω ταξιδιών, ζητήσαμε από αυτούς να δηλώσουν πόσο συχνά επισκέπτονται τη χώρα του πατέρα και της μητέρας, σε μία κλίμακα με τις επιλογές ‘ποτέ’, ‘το πολύ κάθε 2 χρόνια’, ‘1 φορά το χρόνο’, ‘2 φορές το χρόνο’, ‘πιο συχνά’.

Η συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης συμβάλλει στη δημιουργία πραγματικών - και όχι εικονικών- επαφών με ομιλητές της εθνοτικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, δεδομένης της δημογραφικής συγκέντρωσης των ομιλητών της συγκεκριμένης γλώσσας σε σχέση με τη χώρα υποδοχής, δημιουργούνται περισσότερες ευκαιρίες χρήσης της εθνοτικής γλώσσας, γεγονός που προωθεί τη διατήρηση της. Εξάλλου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο βαθμός επαφών μέσω των ταξιδιών με άτομα της χώρας προέλευσης φαίνεται να ενδυναμώνει τη σχέση των μεταναστών με την εθνοτική γλώσσα (Kondo, 1998:384-386, Pauwels, 2005:126, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:51).

Πίνακας 14: Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά συχνότητα επισκέψεων των στη χώρα προέλευσης του πατέρα και της μητέρας

Συχνότητα επισκέψεων	Συχνότητα επίσκεψης στη χώρα του πατέρα		Συχνότητα επίσκεψης στη χώρα της μητέρας	
	f	%	f	%
Ποτέ	9	7,6	7	5,9
το πολύ κάθε 2 χρόνια	38	32,2	38	32,2
1 φορά το χρόνο	60	50,8	60	50,8
2 φορές το χρόνο	7	5,9	9	7,6
πιο συχνά	4	3,4	4	3,4
Σύνολο	118	100,0	118	100,0

Όπως κατέδειξε η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, οι περισσότεροι μαθητές (ποσοστό 83%) επισκέπτονται τη χώρα του πατέρα και της μητέρας κάθε ένα ή δύο χρόνια, ενώ οι μισοί μαθητές του δείγματος (ποσοστό 50,8%) επισκέπτονται τη χώρα προέλευσης κάθε χρόνο. Έτσι, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται ότι μέσω των ταξιδιών διατηρούν συχνές επαφές με τις αντίστοιχες χώρες προέλευσης, γεγονός που ενδεχομένως σχετίζεται με τη γεινίαση των περισσότερων χωρών προέλευσης με την Ελλάδα. Από την άλλη μεριά, μόνο το 7,6% για τη χώρα του πατέρα και το 5,9% για τη χώρα της μητέρας δεν επισκέπτονται ποτέ τη χώρα καταγωγής και μόλις 4 μαθητές επισκέπτονται τη χώρα καταγωγής πάνω από 2 φορές το χρόνο.

5.3. Σχολικό προφίλ των μαθητών

5.3.1. Φοίτηση σε σχολείο της χώρας προέλευσης

Βασικό στοιχείο του σχολικού προφίλ των μαθητών συνιστά η φοίτηση τους σε σχολείο της χώρας προέλευσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των μαθητών στη σχετική ερώτηση, μόνο οι 45 από τους 118 μαθητές (ποσοστό 38,1%) πρόλαβαν να φοιτήσουν σε κάποια τάξη σε σχολείο της χώρας προέλευσης, ενώ 73 μαθητές (ποσοστό 61,9%) δεν παρακολούθησαν καμία τάξη στη χώρα καταγωγής.

Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων των μαθητών στη φοίτηση σε σχολείο στη χώρα προέλευσης

Φοίτηση σε σχολείο της χώρας προέλευσης	f	%
Ναι	45	38,1
Όχι	73	61,9
Σύνολο	118	100,0

Το ποσοστό φοίτησης των μαθητών σε σχολείο της χώρας προέλευσης φαίνεται να συνδέεται με τα δεδομένα του πίνακα 10 για την ηλικία άφιξης στην Ελλάδα, αφού 47 μαθητές ήρθαν στην Ελλάδα σε ηλικία στην οποία θα είχαν προλάβει να παρακολουθήσουν κάποια τάξη (δηλαδή μεταξύ έξι ή επτά και δεκατεσσάρων ετών).

Επίσης, βάσει των στοιχείων του πίνακα 9 για τη χώρα γέννησης των μαθητών και του πίνακα 10 για την ηλικία άφιξης στην Ελλάδα, από τους 73 μαθητές που δε φοίτησαν σε σχολείο της χώρας προέλευσης οι επτά ήταν γεννημένοι στην Ελλάδα και οι 64 ήρθαν στην Ελλάδα σε προσχολική ηλικία (1-5 ετών). Ως εκ τούτου, προκύπτει ότι οι 73 μαθητές που δεν παρακολούθησαν σχολείο στη χώρα προέλευσης δεν είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν δεξιότητες γραμματισμού στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης.

5.3.2. Τάξη φοίτησης στη χώρα προέλευσης

Βαθύτερη διερεύνηση της φοίτησης των μαθητών στη χώρα προέλευσης κατέδειξε ότι η σχολική εκπαίδευση των μαθητών έχει σε γενικές γραμμές ημιτελή χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα και βάσει των στοιχείων του πίνακα 16, από τους 45 μαθητές που φοίτησαν σε κάποια τάξη σε σχολείο της χώρας προέλευσης, αν αφαιρέσουμε τους τέσσερις μαθητές του νηπιαγωγείου, προκύπτει ότι το 1/3 των μαθητών του συνολικού δείγματος (40 μαθητές) παρακολούθησαν ορισμένες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αριθμός που συμφωνεί με τους μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα σε σχολική ηλικία (40 άτομα μεταξύ 7-14 ετών).

Ειδικότερα, από τους 40 μαθητές που φοίτησαν σε κάποιες τάξεις του Δημοτικού ή του Γυμνασίου, οι περισσότεροι (15 μαθητές – ποσοστό 34,1%) φοίτησαν μέχρι τη δευτέρα Δημοτικού ή έφτασαν μέχρι την τετάρτη (13 μαθητές-ποσοστό 29,5%). Μόλις εννιά μαθητές (ποσοστό 20,5%) ολοκλήρωσαν το Δημοτικό και μόνο τρεις (ποσοστό 6,8%) έφτασαν μέχρι τη Β΄ Γυμνασίου.

Πίνακας 16: Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά τάξη φοίτησης σε σχολείο της χώρας προέλευσης

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Τάξη φοίτησης	F	%
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Νηπιαγωγείο	4	9,1
	Α΄-Β΄ Δημοτικού	15	34,1
	Γ΄-Δ΄ Δημοτικού	13	29,5
	Ε΄-Στ΄ Δημοτικού	9	20,5
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Α΄-Β΄ Γυμνασίου	3	6,8
Σύνολο		44 άτομα (ποσοστό 37,3%)	
Δεν απάντησαν		2 άτομα (ποσοστό 1,7%)	
Δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν		72 άτομα (ποσοστό 61,0%)	
Γενικό σύνολο		118 άτομα (ποσοστό 100,0%)	

5.3.3. Φοίτηση σε τάξη υποδοχής

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, από τους 111 μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα μόλις οι μισοί περίπου (50 άτομα, ποσοστό 45%) φοίτησαν σε τάξη υποδοχής. Το χαμηλό αυτό ποσοστό οφείλεται και στο ότι οι περισσότεροι μαθητές ήρθαν στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία αλλά και στην ανεπάρκεια των σχετικών υποδομών σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας.

Πίνακας 17: Κατανομή απαντήσεων των μαθητών στη φοίτηση σε τάξη υποδοχής

Παρακολούθηση τάξης υποδοχής	F	%
Ναι	50	45,0
Όχι	61	55,0
Σύνολο	111 άτομα (ποσοστό 94,1%)	
Δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν	7 άτομα (ποσοστό 5,9%)	

5.3.4. Γυμνάσιο φοίτησης στην Ιεράπετρα

Στα τρία Γυμνάσια Ιεράπετρας το σχολικό έτος 2008-2009 φοιτούν συνολικά 870 μαθητές από τους οποίους οι 118 (ποσοστό 13,5%) έχουν μεταναστευτική προέλευση.

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά γυμνάσιο φοίτησης

Γυμνάσιο	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	%	Συνολικός αριθμός μαθητών	Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών επί του συνόλου
1 ^ο	53	44,9	300	17,7%
2 ^ο	36	30,5	286	12,6%
3 ^ο	29	24,6	284	10,2%
Σύνολο	118	100,0	870	13,5%

Έτσι, σύμφωνα με τον πίνακα 18, οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές του δείγματος (44,9%) φοιτούν στο 1^ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας, το οποίο συμβάλλει στο συνολικό ποσοστό αλλοδαπών στα Γυμνάσια με 17,7%. Εξάλλου, σύμφωνα και με τη γεωγραφική κατανομή των μεταναστών στην ευρύτερη περιοχή της Ιεράπετρας, στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν μαθητές που διαμένουν είτε στην πόλη είτε σε περιοχές έξω από αυτή, όπως είναι τα χωριά Στόμιο και Νέα Ανατολή. Στα χωριά αυτά συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός μεταναστών, προερχόμενοι κυρίως από την Αλβανία, οι οποίοι απασχολούνται στις θερμοκηπιακές κυρίως καλλιέργειες που υπάρχουν στην περιοχή.

Στο 2^ο Γυμνάσιο βρίσκονται 36 αλλοδαποί μαθητές (ποσοστό 30,5% στο σύνολο των αλλοδαπών και 12,6% στο σύνολο των μαθητών). Στο 2^ο Γυμνάσιο φοιτούν μαθητές από την πόλη και από περιοχές, όπως η Γρα-Λυγιά, όπου επίσης υπάρχει σημαντικός αριθμός αλλοδαπών. Μάλιστα, το συγκεκριμένο χωριό αποκαλείται τα τελευταία χρόνια «Βουλγαροχωριό», ή «Βουλγαρία», χαρακτηρισμοί ενδεικτικοί της συγκέντρωσης μεταναστών κυρίως από τη Βουλγαρία.

Τέλος, το 3^ο Γυμνάσιο συμβάλλει με το μικρότερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών (29 άτομα, ποσοστό 10,2% επί του συνόλου και 24,6% στους αλλοδαπούς). Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν μαθητές από την πόλη αλλά και από περιοχές με πολύ μικρότερο αριθμό αλλοδαπών.

5.3.5. Τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση για την τάξη φοίτησης, προέκυψε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών συγκεντρώνονται στην Α΄ και Β΄ τάξη γυμνασίου (ποσοστά 36,4% και 39,8% αντίστοιχα), ενώ στη Γ΄ τάξη φοιτά το 23,7% των μαθητών (βλ. πίνακα 19).

Οι διαφορές αυτές ενδεχομένως οφείλονται από τη μια μεριά σε διαρροή μαθητών λόγω εγκατάλειψης του σχολείου, κατά την εκτίμηση των διευθυντών των Γυμνασίων, και από την άλλη στο ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά και έρχονται στο γυμνάσιο παρουσιάζει αυξητικές τάσεις, άποψη που υποστηρίζουν συνάδελφοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά τάξη φοίτησης

Τάξη Γυμνασίου	f	%
A´	43	36,4
B´	47	39,8
Γ´	28	23,7
Σύνολο	118	100,0

5.3.6. Επίδοση μαθητών

Για τη συλλογή των στοιχείων που αφορούσαν την επίδοση των μαθητών, ζητήσαμε από αυτούς να δηλώσουν τη βαθμολογία τους την προηγούμενη χρονιά (σχολικό έτος 2008-2009). Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν σε χωριστούς πίνακες, δεδομένου ότι για τα παιδιά της Α´ τάξης Γυμνασίου, δηλώθηκε η βαθμολογία τους στο Δημοτικό, όπου χρησιμοποιείται διαφορετική βαθμολογική κλίμακα από αυτή του Γυμνασίου. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δεδομένα του πίνακα 20, οι μαθητές της Α´ τάξης Γυμνασίου αποφοίτησαν από το Δημοτικό με μέσο όρο 8,73. Πιο συγκεκριμένα, 32 από τους 40 μαθητές (ποσοστό 80%) αποφοίτησαν από την έκτη Δημοτικού με βαθμό «οχτώ» ή «εννιά». Ένας μαθητής αποφοίτησε με «εφτά», ενώ εφτά μαθητές πήραν «άριστα 10».

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος της Α´ τάξης ανά βαθμολογία τους στο Δημοτικό σχολείο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Βαθμολογία Δημοτικού	F	%	ΔΕΙΚΤΕΣ	
			μ.ό.	τ.α.
7	1	2,5	8,73	0,784
8	16	40,0		
9	16	40,0		
10	7	17,5		
Σύνολο	40 άτομα (ποσοστό 93,0%)			
Δεν απάντησαν	3 άτομα (ποσοστό 7,0%)			

Συγκρίνοντας τα στοιχεία αυτά με το γενικότερο μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών που αποφοίτησαν από το Δημοτικό το σχολικό έτος 2008-2009 (μ.ό. 8,9), όπως αυτός προέκυψε μετά από δειγματοληπτική διαδικασία που πραγματοποίησαν συνάδελφοι της πρωτοβάθμιας σε κάποια από τα δημοτικά σχολεία της περιοχής, προκύπτει ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στους αλλοδαπούς και στους γηγενείς μαθητές.

Από την άλλη μεριά, οι αλλοδαποί μαθητές που την προηγούμενη χρονιά φοιτούσαν είτε στην Α΄ είτε στη Β΄ Γυμνασίου, είχαν κατά μέσο όρο βαθμολογία 15,01. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί σχεδόν μαθητές (ποσοστό 49,3%) βαθμολογήθηκαν από 13 έως 15, ενώ το 30,4% των μαθητών έλαβε βαθμολογία από 16 έως 18. Μόλις σε οχτώ από τους 69 μαθητές (ποσοστό 11,6%) εκτιμήθηκε η επίδοσή τους (βαθμολογία 11 ή 12) ως «μέτρια», ενώ μόλις έξι μαθητές έβγαλαν μέσο όρο 19. Συγκρίνοντας τα στοιχεία αυτά με το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στα γυμνάσια (16,5), ο οποίος προέκυψε και πάλι με δειγματοληπτική μέθοδο που εφάρμοσαν συνάδελφοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει απόκλιση ενάμιση βαθμού σε σχέση με το μέσο όρο των αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος της Β΄ και Γ΄ τάξης ανά βαθμολογία τους στο Γυμνάσιο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Βαθμολογία Γυμνασίου	F	%	ΔΕΙΚΤΕΣ	
			μ.ό.	τ.α.
11	2	2,9	15,01	2,159
12	6	8,7		
13	12	17,4		
14	10	14,5		
15	12	17,4		
16	9	13,0		
17	8	11,6		
18	4	5,8		
19	6	8,7		
Σύνολο	69 άτομα (ποσοστό 92%)			
Δεν απάντησαν	6 άτομα (ποσοστό 8%)			

5.4. Κοινωνικό προφίλ των μαθητών

5.4.1. Σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων

Βασικό συστατικό του κοινωνικού προφίλ των μαθητών αποτελεί η συμμετοχή τους σε παρέες που έχουν μονοπολιτισμικό ή πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Εξάλλου, η εθνοτική σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων συνιστά δείκτη για την κοινωνική ένταξη των μαθητών στη χώρα υποδοχής (Δαμανάκης, 1997:131).

Έτσι, οι 114 από τους 118 μαθητές (ποσοστό 96,6%) δήλωσαν ότι έχουν φίλους από διάφορες χώρες. Ειδικότερα, 15 μαθητές έχουν φίλους μόνο από την Ελλάδα (ποσοστό 12,7%), ενώ σε ποσοστό 17,8% έχουν φίλους από την Ελλάδα και από τη χώρα καταγωγής (21 άτομα). 76 μαθητές (ποσοστό 64,4%) δηλώνουν ότι έχουν φίλους και από την Ελλάδα και από τη χώρα καταγωγής και από άλλες χώρες, και μόλις 2 μαθητές έχουν φίλους από διάφορες χώρες εκτός της Ελλάδας.

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά σύνθεση ομάδων συνομηλίκων

Οι φίλοι μου είναι		F	%
Μονοπολιτισμικές ομάδες	μόνο από την πατρίδα του πατέρα ή της μητέρας μου	4	3,4
Πολυπολιτισμικές ομάδες	μόνο Έλληνες	15	12,7
	και Έλληνες και από την πατρίδα του πατέρα μου ή της μητέρας μου	21	17,8
	και Έλληνες και από την πατρίδα του πατέρα ή της μητέρας μου και από άλλες χώρες	76	64,4
	από την πατρίδα του πατέρα ή της μητέρας και από άλλες χώρες εκτός της Ελλάδας	2	1,7
Σύνολο		118	100,0

Από την άλλη πλευρά, μόνο τέσσερις μαθητές (3,4%) του δείγματος έχουν φίλους μόνο από τη χώρα προέλευσης. Από αυτούς τους μαθητές, μόνο ένας, ο οποίος κατάγεται

από τη Βουλγαρία έχει μόλις ένα χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με την προτίμηση του να κάνει παρέα με ομοεθνείς, αφού οι πρόσφατοι μετανάστες εξοικειώνονται περισσότερο στο νέο περιβάλλον μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομοεθνείς ομάδες συνομηλίκων (Willoughby, 2009:423). Οι υπόλοιποι τρεις κατάγονται από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και την Ουκρανία (και τη Μολδαβία λόγω του μεικτού γάμου) αντίστοιχα, ενώ ο αντίστοιχος χρόνος παραμονής τους είναι 13, επτά και έξι χρόνια. Δε φαίνεται επομένως στους άλλους τρεις μαθητές να σχετίζεται η προτίμηση τους με ομοεθνείς με τη διάρκεια παραμονής τους στο νέο περιβάλλον, αλλά μάλλον συνδέεται με άλλους λόγους.

Διαχωρίζοντας τώρα τους μαθητές μεταξύ αυτών που συμμετέχουν σε παρέες που αποτελούνται μόνο από Έλληνες ή μόνο από ομοεθνείς από όσους συμμετέχουν σε ομάδες όπου υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία προελεύσεων, 15 μαθητές (12,7%) κάνουν παρέα μόνο με Έλληνες, τέσσερις μαθητές (3,4%) κάνουν παρέα με παιδιά μόνο από την πατρίδα του πατέρα ή της μητέρας, ενώ οι υπόλοιποι 99 μαθητές του δείγματος (ποσοστό 83,8%) συμμετέχουν σε παρέες που αποτελούνται από διάφορες εθνικότητες. Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τα παραπάνω, οι μαθητές του δείγματος φαίνεται να διατηρούν άμεση επικοινωνία με το φυσικό τους περίγυρο και σε καμία περίπτωση δεν είναι απομονωμένοι από αυτόν.

5.4.2. Σχέδια για το μέλλον

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος αναφορικά με το τι σχεδιάζουν να κάνουν στο μέλλον, οι μαθητές διακρίνονται μεταξύ αυτών που θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα για πάντα, αυτών που θέλουν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής και όσων προτιμούν να μείνουν στο εξωτερικό. Πάντως, τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον αποτελούν μέρος των κοινωνικοπολιτισμικών προσανατολισμών των μεταναστών και συνδέονται με τις γλωσσικές επιλογές των μαθητών (Δαμανάκης, 1997:130-132, Χατζηδάκη, 2005:87 Μαλιγκούδη, 2009:175).

Πίνακας 23: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στα σχέδια που έχουν για το μέλλον

Στο μέλλον θα ήθελα		f	%
Παραμονή στην Ελλάδα	Να μείνω στην Ελλάδα για πάντα	46	39,3
Επιστροφή στη χώρα καταγωγής	Να σπουδάσω στην Ελλάδα αλλά μετά να επιστρέψω στη χώρα καταγωγής	26	22,2
	Να τελειώσω το Γυμνάσιο/Λύκειο στην Ελλάδα, αλλά να επιστρέψω μετά στη χώρα καταγωγής	29	24,8
	Να επιστρέψω στη χώρα καταγωγής όσο πιο γρήγορα γίνεται	4	3,4
Παραμονή στο εξωτερικό	Να σπουδάσω στο εξωτερικό και να πηγαίνω συχνά στην Ελλάδα και στη χώρα καταγωγής	8	6,8
	Να σπουδάσω στην Ελλάδα, αλλά να μείνω μόνιμα στο εξωτερικό και να επισκέπτομαι την πατρίδα μου για διακοπές	4	3,4
Σύνολο		117 άτομα (ποσοστό 99,2%)	
Δεν απάντησαν		1 άτομο (ποσοστό 0,8%)	

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, οι μαθητές του δείγματος σε ποσοστό 39,3% (46 άτομα) επιθυμούν να παραμείνουν μόνιμα στην Ελλάδα, ενώ σε ποσοστό 50,4% (59 άτομα) προτιμούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής είτε άμεσα (ποσοστό 3,4%) είτε αφού τελειώσουν το Γυμνάσιο και το Λύκειο (ποσοστό 24,8%) είτε μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (ποσοστό 22,2%). Η επιλογή του εξωτερικού δηλώθηκε από 12 μαθητές (ποσοστό 10,2%) και αφορούσε είτε την προοπτική σπουδών (ποσοστό 6,8%) είτε την προοπτική μόνιμης εγκατάστασης (ποσοστό 3,4%). Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω στοιχεία, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος επιθυμούν την παλιννόστηση στη χώρα προέλευσης, ενώ πολλοί είναι και εκείνοι που θα έμεναν στην Ελλάδα για πάντα.

5.5. Γλωσσικό προφίλ των μαθητών

5.5.1. Γλωσσομάθεια των γονέων

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων σχετικά με τη γλωσσομάθεια των γονέων τους (βλ. πίνακα 24), προέκυψαν συνολικά 267 και 265 αναφορές γλωσσών για τα 118 υποκείμενα, σε σχέση με τον πατέρα και τη μητέρα τους αντίστοιχα.

Πίνακας 24: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη γλωσσομάθεια των γονέων

Γλώσσες	Γλωσσομάθεια πατέρα				Γλωσσομάθεια μητέρας			
	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν		Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ελληνικά	102	86,4	16	13,6	104	88,1	14	11,9
Αγγλικά	12	10,2	106	89,8	15	12,7	103	87,3
Ρωσικά	16	13,6	102	86,4	20	16,9	98	83,1
Αλβανικά	79	66,9	39	33,1	78	66,1	40	33,9
Πολωνικά	3	2,5	115	97,5	2	1,7	116	98,3
Βουλγαρικά	20	16,9	98	83,1	18	15,3	100	84,7
Ουκρανικά	4	3,4	114	96,6	2	1,7	116	98,3
Ρουμάνικα	16	13,6	102	86,4	16	13,6	102	86,4
Γερμανικά	5	4,2	113	95,8	4	3,4	114	96,6
Ολλανδικά	3	2,5	115	97,5	0	0	118	100,0
Αραβικά	3	2,5	115	97,5	3	2,5	115	97,5
Γεωργιανά	1	0,8	117	99,2	1	0,8	117	99,2
Ιταλικά	2	1,7	116	98,3	1	0,8	117	99,2
Σλοβάκικα	1	0,8	117	99,2	1	0,8	117	99,2
Δηλώθηκαν φορές	267				265			
Σύνολο			118				118	
Γενικό σύνολο				236				

Εξάλλου, η πολυγλωσσία των γονέων των μαθητών είναι αναμενόμενη, δεδομένου ότι διδάχτηκαν κάποιες ξένες γλώσσες στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (λ.χ. αγγλικά, γερμανικά, ρωσικά), ανατράφηκαν σε χώρες που παλαιότερα ήταν επισήμως δίγλωσσες (λ.χ. οι πρώην σοβιετικές δημοκρατίες Ουκρανία, Αρμενία, Γεωργία, Μολδαβία), ή κατέκτησαν άλλες γλώσσες λόγω μετανάστευσης στις αντίστοιχες χώρες (ελληνικά, πιθανόν και άλλες γλώσσες).

Ξεκινώντας από την ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, δηλώθηκε περισσότερες φορές σε σχέση με όλες τις άλλες (102 για τον πατέρα και 104 για τη μητέρα). Ωστόσο, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό γονέων, οι οποίοι, σύμφωνα με τους μαθητές, δε γνωρίζουν ελληνικά (13,6% για τον πατέρα και 11,9% για τη μητέρα). Αυτό το ποσοστό μάλλον οφείλεται σε παράλειψη των μαθητών, αφού μόλις μία περίπτωση σχετίζεται με μικρή παραμονή των γονέων στην Ελλάδα (λιγότερο από δύο χρόνια) άρα και με χαμηλή ελληνομάθεια.

Όσον αφορά τις γλώσσες των χωρών προέλευσης των γονέων, παρατηρήσαμε ότι όλα τα ποσοστά είναι αυξημένα αναλογικά με τον αριθμό των ατόμων που κατάγονται από τις συγκεκριμένες χώρες. Τα πιο υψηλά ποσοστά είναι αυτά που αφορούν τη ρουμάνικη και τη ρώσικη γλώσσα. Ενώ συνολικά οι μαθητές από τη Ρουμανία είναι μόλις επτά, 16 μαθητές δήλωσαν ότι οι γονείς τους ξέρουν αυτή τη γλώσσα. Προφανώς, η ρουμάνικη γλώσσα δηλώθηκε και από τους Μολδαβούς μαθητές, οι οποίοι δηλώνουν ότι γνωρίζουν τα ρουμάνικα, διότι τα μολδαβικά και τα ρουμάνικα είναι συγγενικές γλώσσες (για πολλούς πρόκειται για την ίδια γλώσσα με τοπικές παραλλαγές), ενώ γράφονται με διαφορετικό αλφάβητο (Baker & Jones, 1998:415).

Αντίστοιχα, παρόλο που δύο μαθητές του δείγματος είναι Ρώσοι, η ρωσική γλώσσα δηλώθηκε 16 φορές για τον πατέρα και 20 φορές για τη μητέρα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Grenoble, 2003:193-210, Holmes, 1992:88), η ρωσική γλώσσα κυριαρχούσε εκτός από τη Ρωσία και σε κράτη, όπως η Μολδαβία, η Ουκρανία, η Αρμενία και η Γεωργία. Μάλιστα, στα εν λόγω κράτη την περίοδο που ήταν κράτη μέλη της Σοβιετικής Ένωσης (πριν το 1991) η γλωσσική πολιτική ήταν υπέρ της ρωσικής γλώσσας, η οποία χρησίμευε και ως *lingua-franca* μεταξύ των διαφορετικών εθνοτήτων, και η διδασκαλία της οποίας στα σχολεία ήταν υποχρεωτική, ενώ αντίθετα οι άλλες εθνοτικές γλώσσες διδάσκονταν προαιρετικά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα είτε την

ανάπτυξη διγλωσσίας για τους περισσότερους πολίτες της ένωσης είτε τη γλωσσική μεταστροφή υπέρ της ρωσικής γλώσσας και τη εγκατάλειψη της εθνοτικής τους γλώσσας (Grenoble, 2003:193-210, Holmes, 1992:88).

Όσον αφορά τις λεγόμενες διεθνείς γλώσσες (αγγλικά, γερμανικά), δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά τα ποσοστά, αφού την αγγλική γλώσσα φαίνεται να γνωρίζει μόλις το 10,2% για τον πατέρα και το 12,7% για τη μητέρα, τα αντίστοιχα ποσοστά για τη γερμανική γλώσσα είναι 4,2% και 3,4%.

Ακόμα, μόνο σε τρεις περιπτώσεις ο πατέρας γνωρίζει την ολλανδική γλώσσα. Πρόκειται για γονείς με καταγωγή από την Αλβανία, οι οποίοι ενδεχομένως είχαν μεταναστεύσει για κάποιο διάστημα και στην Ολλανδία.

Τέλος, σε δύο μόλις περιπτώσεις ο πατέρας των μαθητών γνωρίζει ιταλικά και σε μία περίπτωση για τη μητέρα. Και στις τρεις αυτές περιπτώσεις πρόκειται για μετανάστες από την Αλβανία, οι οποίοι ενδεχομένως είχαν μεταναστεύσει προηγουμένως και στην Ιταλία, δεδομένου ότι η Ελλάδα και η Ιταλία αποτέλεσαν τους βασικότερους προορισμούς Αλβανών μεταναστών μετά το 1990 (King, 2003:289).

Συνοψίζοντας, τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στις γλώσσες των χωρών προέλευσης ή στις γλώσσες γειτονικών χωρών αλλά και στα ελληνικά, που είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, τα μικρότερα ποσοστά διαπιστώνονται στις λεγόμενες διεθνείς γλώσσες, όπως τα αγγλικά ή τα γερμανικά.

5.5.2. Οι εθνοτικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο σπίτι

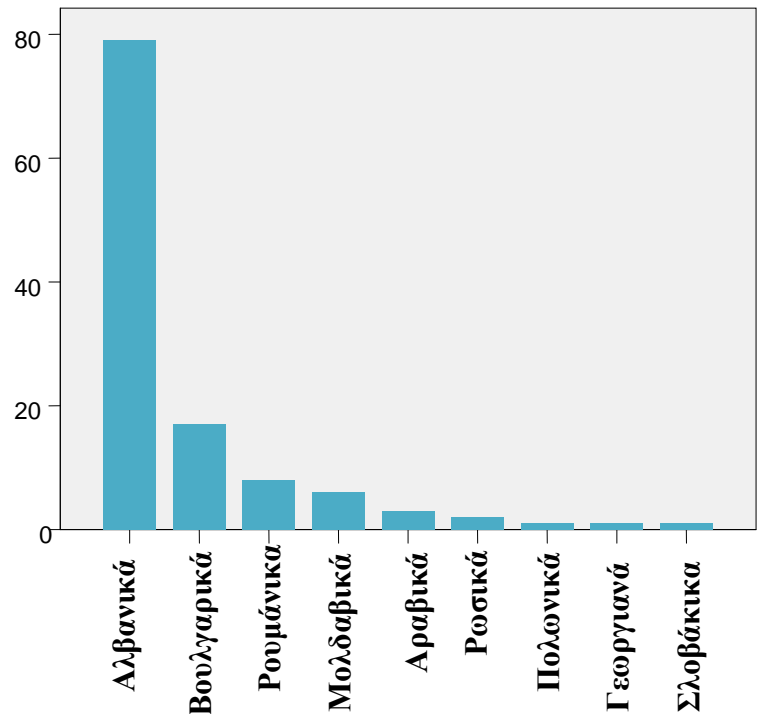
Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών ως προς το ποια άλλη γλώσσα χρησιμοποιείται στο σπίτι εκτός από τα ελληνικά, χρησιμοποιούνται οι παρακάτω εννέα διαφορετικές εθνοτικές γλώσσες: Αλβανικά, βουλγαρικά, ρουμάνικα, молδαβικά, αραβικά, ρωσικά, πολωνικά, γεωργιανά και σλοβάκικα.

Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά εθνοτική γλώσσα

Γραφική παράσταση 2:

Οι εθνοτικές γλώσσες των μαθητών

Εθνοτική γλώσσα		f		%	
1	Αλβανικά	79	79	66,9	66,9
2	Βουλγαρικά	17	39	14,4	32,9
3	Ρουμάνικα	8		6,8	
4	Μολδαβικά	6		5,1	
5	Αραβικά	3		2,5	
6	Ρωσικά	2		1,7	
7	Πολωνικά	1		0,8	
8	Γεωργιανά	1		0,8	
9	Σλοβάκικα	1	0,8		
Σύνολο		118		100,0	



Ειδικότερα, τα 2/3 των μαθητών χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα στο σπίτι (66,9%), ενώ οι υπόλοιπες γλώσσες συνιστούν το 32,9% της γλωσσικής χρήσης. Η δεύτερη σε σειρά γλώσσα μετά τα αλβανικά είναι η βουλγαρική (14,4%) και ακολουθούν άλλες γλώσσες, όπως είναι τα ρουμάνικα (ποσοστό 6,8%), τα μολδαβικά (5,1%), τα αραβικά (ποσοστό 2,5%), τα ρωσικά (ποσοστό 1,7%), τα πολωνικά (0,8%), τα γεωργιανά (ποσοστό 0,8%) και τα σλοβάκικα (0,8%).

Στις περισσότερες από τις παραπάνω περιπτώσεις οι γλώσσες συνδέονται με την αντίστοιχη καταγωγή των μαθητών. Ωστόσο, ενώ οι γλώσσες είναι εννέα σε σύνολο, οι διαφορετικές καταγωγές των μαθητών είναι 11. Δε φαίνεται, λοιπόν, να υπάρχει ακριβής αντιστοιχία μεταξύ της χώρας καταγωγής και της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σπίτι είτε λόγω επιλογής μίας συγγενικής γλώσσας είτε λόγω μεικτού γάμου. Για παράδειγμα, η ρουμάνικη γλώσσα έχει δηλωθεί από 8 μαθητές, ενώ λιγότεροι (εφτά μαθητές) κατάγονται από την αντίστοιχη χώρα. Ένας μαθητής με καταγωγή από τη Μολδαβία δήλωσε ότι στο σπίτι μιλάνε ρουμάνικα και όχι μολδαβικά, διότι τα μολδαβικά και τα

ρουμανικά είναι συγγενικές γλώσσες (για πολλούς πρόκειται για την ίδια γλώσσα, με τοπικές παραλλαγές), ενώ γράφονται με διαφορετικό αλφάβητο (Baker & Jones, 1998:415).

Όσον αφορά τους μεικτούς γάμους, αυτοί συχνά είναι αποτέλεσμα εθνικών και πολιτικών αλλαγών, όπως συνέβη την περίοδο ύπαρξης της Σοβιετικής Ένωσης, όπου οι γάμοι μεταξύ πολιτών διαφορετικών εθνικοτήτων που ανήκαν στην Ένωση αυξήθηκαν (Kozlov στο Komarova, 1980:31-34). Η συνύπαρξη ατόμων με δύο διαφορετικές εθνικότητες μπορεί να μεταφραστεί σε επίπεδο γλώσσας είτε στην επιλογή και των δύο γλωσσών είτε στην προτίμηση της μίας ή της άλλης γλώσσας. Έτσι, στην περίπτωση του πατέρα από την Αρμενία και της μητέρας από τη Ρωσία επικράτησε η ρωσική γλώσσα ως κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, ενώ στην περίπτωση του πατέρα από την Ουκρανία και της μητέρας από τη Μολδαβία επικράτησε η μολδαβική γλώσσα.

5.5.3. Γλωσσική ικανότητα στη γλώσσα της χώρας προέλευσης

Για τη διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών τόσο στη γλώσσα της χώρας προέλευσης όσο και στην ελληνική γλώσσα, ζητήσαμε από αυτούς να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους σε πέντε βασικές δεξιότητες τους προφορικού και του γραπτού λόγου. Αν και οι γλωσσικές ικανότητες είναι πολυσύνθετες και πολυδιάστατες και η αντικειμενική τους μέτρηση είναι γενικά δύσκολη - θέμα που μας απασχολεί σε άλλο κεφάλαιο της εργασίας- για την πραγματοποίηση της έρευνας λάβαμε υπόψη τη διάκριση της διγλωσσικής δεξιότητας σε τέσσερις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες, την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή, δεξιότητες οι οποίες υπάγονται στις ευρύτερες κατηγορίες της πρόσληψης και της παραγωγής λόγου (Baker, 2001: 47-49).

Πίνακας 26: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στις γλωσσικές δεξιότητες στην εθνοτική γλώσσα

Η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στη γλώσσα της χώρας προέλευσης	καθόλου/ λίγο		καθόλου		λίγο		μέτρια		αρκετά καλά		πολύ καλά		αρκετά καλά/ πολύ καλά	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα	12	10,2	0	0	12	10,2	9	7,6	28	23,7	69	58,5	97	82,2
Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση	19	16,1	6	5,1	13	11,0	15	12,7	22	18,6	62	52,5	84	71,1
Μιλώ αυτή τη γλώσσα	11	9,3	2	1,7	9	7,6	15	12,7	23	19,5	69	58,5	92	78,0
Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα	36	30,5	14	11,9	22	18,6	13	11,0	21	17,8	48	40,7	69	58,5
Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα	46	38,9	24	20,3	22	18,6	14	11,9	15	12,7	43	36,4	58	49,1
Σύνολο = 118														

Έτσι, τρεις ερωτήσεις αφορούσαν την ικανότητα ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης, ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου διερευνήθηκε μέσω δύο ερωτήσεων, η καθεμία από τις οποίες αφορούσε διαφορετικό επίπεδο λόγου, την καθημερινή ομιλία από τη μία μεριά και τον απαιτητικό λόγο των ειδήσεων από την άλλη. Σύμφωνα με μία άλλη διάκριση, το επίπεδο ομιλίας και κατανόησης του καθημερινού λόγου αποτελούν πτυχές της επικοινωνιακής δεξιότητας, ενώ η ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και κατανόησης του ειδησεογραφικού λόγου αποτελούν πτυχές της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2005:106-119).

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 26, υπάρχει διασπορά των ποσοστών σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης της εθνοτικής γλώσσας. Η δεξιότητα με τη μεγαλύτερη ανάπτυξη είναι αυτή της κατανόησης του καθημερινού προφορικού λόγου, όπου το 82,2% των μαθητών καταλαβαίνουν *‘αρκετά καλά’* (ποσοστό 23,7%) και *‘πολύ καλά’* (ποσοστό 58,5%). Επίσης, δεν υπάρχει κανένας μαθητής που να μην καταλαβαίνει *‘καθόλου’*, όταν ακούει μία συζήτηση μεταξύ αγνώστων στην εθνοτική γλώσσα, ενώ ένα ποσοστό 10,2% των μαθητών δήλωσαν ότι κατανοούν *‘λίγο’* τον καθημερινό προφορικό λόγο.

Σε πολύ καλό επίπεδο είναι και η παραγωγή προφορικού λόγου όπου το 71,1% των μαθητών μιλάνε *‘αρκετά καλά’* (ποσοστό 19,5%) και *‘πολύ καλά’* (ποσοστό 58,5%) την εθνοτική γλώσσα, ενώ μόλις δύο μαθητές δεν ξέρουν να μιλάνε *‘καθόλου’* και εννέα μιλάνε *‘λίγο’*.

Χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στη δεξιότητα κατανόησης του λόγου των ειδήσεων, όπου το 71,1% καταλαβαίνει *‘αρκετά καλά’* έως *‘πολύ καλά’*, ενώ το 16,1% καταλαβαίνει από *‘λίγο’* (ποσοστό 11,0%) έως *‘καθόλου’* (ποσοστό 5,1%). Αν και οι περισσότεροι μαθητές κατά την πραγματοποίηση της έρευνας δήλωσαν ότι στα σπίτια τους κάνουν δορυφορική λήψη καναλιών της χώρας τους, η συγκεκριμένη ικανότητα δεν είναι ανεπτυγμένη, γεγονός ίσως που σχετίζεται και με το ότι δεν επιλέγουν να παρακολουθούν ειδησεογραφικά προγράμματα αλλά και με τον απαιτητικό λόγο αυτών των προγραμμάτων.

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες φαίνεται να εντοπίζονται στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής όπου το 30,5% των μαθητών δεν ξέρει να διαβάζει *‘καθόλου’* ή διαβάζει *‘λίγο’* και το αντίστοιχο ποσοστό στη γραφή είναι 38,9%. Αναλυτικότερα, σημαντικό ποσοστό των μαθητών δεν ξέρει *‘καθόλου’* να διαβάζει (ποσοστό 11,9%) ή να γράφει

(ποσοστό 20,3%) ή διαβάζει και γράφει *λίγο* (ποσοστό 18,6%). Ωστόσο, το 40,7% των μαθητών διαβάζουν *πολύ καλά* και το 36,4% έχει αναπτύξει στον ίδιο βαθμό τη δεξιότητα της γραφής. Επίσης, το 17,8% και το 12,7% των μαθητών έχουν αναπτύξει *αρκετά καλά* την ανάγνωση και τη γραφή. Συνολικά, σχεδόν τα 3/5 των μαθητών (ποσοστό 58,5%) διαβάζουν *αρκετά* έως *πολύ καλά* και σχεδόν οι μισοί (ποσοστό 49,1%) ξέρουν να γράφουν στο ίδιο επίπεδο.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει η άνιση ανάπτυξη μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων στην εθνοτική γλώσσα. Οι δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης του καθημερινού προφορικού λόγου είναι αρκετά ανεπτυγμένες, ενώ οι δεξιότητες γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή) παρουσιάζουν μικρότερη ανάπτυξη. Από μια άλλη σκοπιά, σύμφωνα με τη διάκριση της γλωσσικής ικανότητας σε επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή (Cummins, 2005:106-119), προκύπτει ότι η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (γραφή, ανάγνωση, κατανόηση επίσημου λόγου) δεν εμφανίζουν τον ίδιο βαθμό ανάπτυξης με την επικοινωνιακή ικανότητα (κατανόηση καθημερινού λόγου, παραγωγή λόγου), η οποία είναι πολύ περισσότερο ανεπτυγμένη.

Παρόλ' αυτά, είναι σημαντικά ευρήματα της έρευνας από τη μια μεριά η διατήρηση σε πολύ καλό επίπεδο της παραγωγής λόγου (το 71,1% των μαθητών μιλούν *αρκετά* ή *πολύ καλά*) και από την άλλη τα υψηλά ποσοστά των μαθητών που κατέχουν ανάγνωση και γραφή στον ίδιο βαθμό. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (ποσοστό 49,1%) γράφουν *αρκετά* ή *πολύ καλά*, ενώ παραπάνω από τους μισούς μαθητές (ποσοστό 58,5%) αξιολόγησαν στον ίδιο βαθμό τις ικανότητες τους στην ανάγνωση. Το τελευταίο αυτό εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αν λάβουμε υπόψη τις παρακάτω παραμέτρους. Πρώτον, η ανάγνωση και η γραφή συνιστούν δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Δεύτερον, οι μαθητές του δείγματος ήρθαν στην Ελλάδα σε πολύ μικρή ηλικία (μ.ό. 5,28 χρόνια) που σημαίνει ότι έχουν μεγάλη παραμονή στην Ελλάδα (μ.ό. 8,83 χρόνια). Τρίτον, τα ποσοστά φοίτησης σε σχολείο της χώρας προέλευσης αποδείχτηκαν πολύ χαμηλά, δεδομένου ότι μόλις το 1/3 του συνολικού δείγματος (ποσοστό 33,8%) φοίτησε σε κάποιες τάξεις του Δημοτικού ή του Γυμνασίου. Έτσι, λόγω των παραπάνω παραμέτρων δεν καλλιεργήθηκε ιδιαίτερα ο γραμματισμός των μαθητών στην εθνοτική γλώσσα μέσω του σχολείου, γεγονός, όμως, από το οποίο

προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθούν οι πρακτικές γραμματισμού που ενδεχομένως έχουν εφαρμόσει οι γονείς τους.

Ακόμα, συγκριτικά με άλλες έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης της εθνοτικής γλώσσας αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι σημαντικότερες διαφορές εντοπίζονται στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής (βλ. πίνακα 27). Η έρευνα της Χατζηδάκη είχε δείγμα 138 γονείς Αλβανών μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χρόνο παραμονής των μαθητών πέντε χρόνια και τέσσερις μήνες, ενώ στην έρευνα του Γογωνά το δείγμα αποτελούνταν από 70 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με καταγωγή επίσης από την Αλβανία, η πλειονότητα των οποίων (55%) βρισκόταν στην Ελλάδα την περίοδο που έγινε η έρευνα τουλάχιστον για 10 χρόνια. Αν και το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι μεικτό εθνοτικά, σε αντίθεση με τις δύο έρευνες που επικεντρώνονται στους Αλβανούς μαθητές, και επίσης δεν υπάρχει ομοιογένεια ως προς την ηλικία των μαθητών, η σύγκριση μας επιτρέπει να σχηματίσουμε σε κάποιο βαθμό μία εικόνα για το επίπεδο γλωσσομάθειας των συγκεκριμένων μαθητών.

Ειδικότερα, από τις έρευνες των Χατζηδάκη (2005:91-92) και Γογωνά (2009:103-104), προέκυψε μεγαλύτερο ποσοστό στην κατανόηση καθημερινού λόγου στα επίπεδα «αρκετά καλά» και «πολύ καλά» σε σύγκριση με την παρούσα έρευνα (αντίστοιχα ποσοστά 90,3%, 84,3% και 82,2%). Όσον αφορά την παραγωγή προφορικού λόγου, η παρούσα έρευνα κινείται στα ίδια επίπεδα με του Γογωνά με αντίστοιχα ποσοστά 77,2% και 78%, ενώ στις Χατζηδάκη είναι λίγο πιο αυξημένο το ποσοστό (84,2%). Οι μεγαλύτερες διαφορές, όμως, εντοπίζονται στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής όπου, συγκριτικά με τα ευρήματα των Χατζηδάκη και Γογωνά, τα ποσοστά στην παρούσα έρευνα όσων γνωρίζουν «αρκετά καλά» και «πολύ καλά» ανάγνωση και γραφή είναι κατά πολύ μεγαλύτερα με αντίστοιχα ποσοστά στην ανάγνωση 33,4%, 50,1% και 58,5% και αντίστοιχα στη γραφή 29,5%, 32,8% και 49,1%. Η διαφορά με τη Χατζηδάκη ίσως συνδέεται και με τη μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής των μαθητών, γεγονός που συμβάλλει στη μεγαλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού.

Πίνακας 27: Σύγκριση απαντήσεων δειγμάτων διάφορων ερευνών στο βαθμό που γνωρίζουν «αρκετά καλά» και «πολύ καλά» τη γλώσσα της χώρας προέλευσης.

ΕΡΕΥΝΕΣ	Κατανόηση καθημερινού λόγου	Κατανόηση επίσημου λόγου	Ομιλία	Ανάγνωση	Γραφή
	%	%	%	%	%
Χατζηδάκη, 2005	90,3	75,0	84,2	33,4	29,5
Γογωνάς, 2009	84,3		77,2	50,1	32,8
Παρούσα έρευνα	82,2	71,1	78,0	58,5	49,1

5.5.4. Γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά

Για τη διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στα ελληνικά ζητήσαμε από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν σε πέντε βασικές δεξιότητες τους προφορικού και του γραπτού λόγου. Έτσι, τρεις ερωτήσεις αφορούσαν την ικανότητα ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης, ενώ η κατανόηση του προφορικού λόγου διερευνήθηκε μέσω δύο ερωτήσεων, η καθεμία από τις οποίες αφορούσε διαφορετικό επίπεδο λόγου, την καθημερινή ομιλία στο δρόμο ή στο λόγο των σήριαλ της τηλεόρασης από τη μία μεριά και τον ακαδημαϊκό λόγο του σχολείου από την άλλη.

Σύμφωνα με μία άλλη διάκριση, το επίπεδο ομιλίας και κατανόησης του καθημερινού λόγου (συζήτηση στο δρόμο ή σήριαλ στην τηλεόραση) αποτελούν πτυχές της επικοινωνιακής δεξιότητας (BICS), ενώ η ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και κατανόησης του λόγου του σχολείου αποτελούν πτυχές της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (CALP) (Cummins, 2005:106-119).

Πίνακας 28: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στις γλωσσικές δεξιότητες στα ελληνικά

Η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στα ελληνικά	καθόλου-λίγο		καθόλου		λίγο		μέτρια		αρκετά καλά		πολύ καλά		αρκετά καλά/πολύ καλά	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση	2	1,7	0	0,0	2	1,7	2	1,7	14	11,9	100	84,7	114	96,6
Καταλαβαίνω όταν ακούω τους καθηγητές μου στο μάθημα	4	3,4	0	0,0	4	3,4	5	4,2	24	20,3	85	72,0	109	92,3
Μιλώ ελληνικά	2	1,7	0	0,0	2	1,7	5	4,2	18	15,3	93	78,8	111	94,1
Διαβάζω ελληνικά	4	3,3	1	0,8	3	2,5	8	6,8	21	17,8	85	72,0	106	89,8
Γράφω ελληνικά	6	5,1	0	0,0	6	5,1	11	9,3	23	19,5	78	66,1	101	85,6
Σύνολο =118														

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, η γλωσσομάθεια των μαθητών στα ελληνικά είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, όπως προκύπτει από το άθροισμα των ποσοστών που αφορούν την *‘αρκετά καλή’* και *‘πολύ καλή’* ικανότητα σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και από το μηδενικό ποσοστό στο επίπεδο *‘καθόλου’* σε τέσσερις από τις πέντε δεξιότητες. Έτσι, στην κατανόηση προφορικού λόγου οι μαθητές σε ποσοστό 96,6% κατανοούν *‘αρκετά καλά’* (ποσοστό 11,9%) και *‘πολύ καλά’* (ποσοστό 84,7%), όταν ακούν μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπουν ένα σήριαλ στην τηλεόραση.

Σε αντίστοιχα επίπεδα ανάπτυξης είναι και η παραγωγή προφορικού λόγου με το άθροισμα των ποσοστών των αντίστοιχων επιπέδων να φτάνει το 94,1%, από το οποίο το 78,8% να αφορά την *‘πολύ καλή’* ικανότητα παραγωγής ελληνικών και το 15,3% την *‘αρκετά καλή’*.

Από την άλλη μεριά, ενώ η ικανότητα κατανόησης του ακαδημαϊκού λόγου του σχολείου πλησιάζει τις προηγούμενες με συνολικό ποσοστό των επιπέδων *‘αρκετά καλά’* και *‘πολύ καλά’* 92,3%, εάν επιμερίσουμε τα δύο επίπεδα ανάπτυξης, διαπιστώνουμε ότι το *«πολύ καλά»* δηλώθηκε σε ποσοστό 72%, το οποίο είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο των προηγούμενων δεξιοτήτων, ενώ είχαμε υψηλότερη συγκέντρωση στο *«αρκετά καλά»* (20,3%) σε σχέση με τις προηγούμενες δεξιότητες. Επίσης, είναι πιο υψηλά τα ποσοστά των μαθητών που καταλαβαίνουν *‘λίγο’* (ποσοστό 3,4%) και *‘μέτρια’* (ποσοστό 4,2%) τον ακαδημαϊκό λόγο του σχολείου σε σύγκριση με τα ποσοστά των αντίστοιχων επιπέδων στις προηγούμενες δύο δεξιότητες.

Σε αρκετά καλό επίπεδο είναι οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής με το άθροισμα των ποσοστών που αφορούν την *‘αρκετά καλή’* και *‘πολύ καλή’* ικανότητα να είναι 89,8% και 85,6% αντίστοιχα. Μόνο ένας μαθητής δεν ξέρει να διαβάσει *‘καθόλου’* και τρεις διαβάζουν *‘λίγο’*, ενώ μόλις έξι μαθητές του δείγματος ξέρουν να γράφουν *‘λίγο’*. Ωστόσο, η *‘πολύ καλή’* ικανότητα της γραφής παρουσιάζει το μικρότερο ποσοστό (66,1%) σε σχέση με όλες τις άλλες δεξιότητες. Ακόμα, η *‘μέτρια’* ικανότητα στην ανάγνωση και τη γραφή εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά από τις προηγούμενες ικανότητες, 6,8% για την ανάγνωση και 9,3% για τη γραφή. Σε σχετική ερώτηση κατά την πραγματοποίηση της έρευνας για το τι δυσκολεύει τους μαθητές στη δεξιότητα της γραφής απάντησαν ότι η ορθογραφία συνιστά για αυτούς το μεγαλύτερο πρόβλημα.

Συνοψίζοντας, η γλωσσική ικανότητα των μαθητών στα ελληνικά είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη, όπως φαίνεται από όλες τις δεξιότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου αλλά και από την εμφανώς μικρότερη απόκλιση μεταξύ των δεξιοτήτων σε σχέση με την αντίστοιχη στην εθνική γλώσσα. Έτσι, οι επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS) είναι ανεπτυγμένες σε αρκετά καλό ή καλό επίπεδο από το 95% περίπου των μαθητών, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τη μακρά παραμονή των μαθητών στην Ελλάδα και ότι για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων απαιτούνται ένα με δύο χρόνια έκθεσης στη γλώσσα. Επίσης, τα 4/5 περίπου των μαθητών εμφανίζουν αντίστοιχο βαθμό ανάπτυξης στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (CALP), πράγμα που συνδέεται πάλι με τη μακρά παραμονή των μαθητών στην Ελλάδα και την φοίτηση στο σχολείο.

5.5.5. Συχνότητα χρήσης της γλώσσας της χώρας προέλευσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες

Καταρχάς, να αναφέρουμε ότι η μέτρηση της διγλωσσίας περιλαμβάνει εκτός από την αυτό-αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας και την παράμετρο της συχνότητας χρήσης της γλώσσας (Baker, 2001:67-69). Έτσι, για μεγαλύτερη προσέγγιση του διγλωσσικού φαινομένου, ζητήσαμε από τους μαθητές να δηλώσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν την εθνική γλώσσα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες σε μία κλίμακα συχνότητων από το ποτέ έως το κάθε εβδομάδα. Για την εξαγωγή του μέσου όρου βαθμολογήσαμε τις διαφορετικές συχνότητες με τιμές από το 1 έως το 5. Έτσι, κάθε δραστηριότητα απέκτησε ένα μέσο όρο, ο οποίος όσο πιο κοντά είναι στο 1 τόσο πιο μικρή η συχνότητα χρήσης της γλώσσας για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ όσο πιο κοντά στο 5 τόσο μεγαλύτερη η συχνότητα χρήσης της συγκεκριμένης γλώσσας.

Να σημειώσουμε ότι οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν βασίζονται κυρίως στην τεχνολογία, και αναλυτικότερα είναι η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων της χώρας προέλευσης, η μουσική και τα τραγούδια της χώρας, η επικοινωνία μέσω

τηλεφώνου με συγγενείς στην πατρίδα, η αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων (emails) ή μηνυμάτων μέσω κινητού τηλεφώνου (sms). Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ευνοούν τις επαφές με την εθνοτική γλώσσα. Έτσι, οι μετανάστες σήμερα, σε σύγκριση με παλιότερες περιόδους μετανάστευσης, μπορούν αξιοποιώντας την τεχνολογία να διατηρήσουν ενεργητικούς πια δεσμούς με τη χώρα προέλευσης με πολύ πιο οικονομικό και αποτελεσματικό τρόπο, εξασφαλίζοντας έτσι επαφές με ανθρώπους που τους χωρίζουν αποστάσεις (Clifford, 1994:304, Borland, 2006:32, Gogonas, 2009:106). Από την άλλη μεριά, ο τομέας των συγγενών που παρέμειναν στη χώρα προέλευσης αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας, ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται και από αυξημένη ένταση των επαφών μεταξύ των ομοεθνών (Hulsen et al. 2002: 48). Ακόμα, μέσω της ανάγνωσης βιβλίων και περιοδικών στην εθνοτική γλώσσα ενισχύονται οι επαφές με την εθνοτική γλώσσα αλλά και καλλιεργείται ο γραμματισμός (Yağmur & Akinci, 2003:110, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:45-46).

Ανάμεσα στις δραστηριότητες που αναφέρονται στον πίνακα 29, η παρακολούθηση τηλεόρασης/βίντεο/DVD φαίνεται να συνδέεται με την υψηλότερη συχνότητα επαφής με τη γλώσσα της χώρας προέλευσης (μ.ό. 4,05). Ειδικότερα, τα 3/5 των μαθητών (ποσοστό 61%) παρακολουθούν τηλεόραση ή DVD στη γλώσσα τους τουλάχιστον κάθε εβδομάδα και το 13,6% τουλάχιστον μία φορά κάθε μήνα. Μία-δύο φορές το χρόνο παρακολουθεί τηλεόραση/DVD το 10,2% των μαθητών, ενώ αντίστοιχο ποσοστό δεν παρακολουθεί ποτέ τηλεοπτικά προγράμματα στην εθνοτική γλώσσα. Σε σχετική ερώτηση κατά την πραγματοποίηση της έρευνας μάς απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει είτε επειδή δεν κάνουν δορυφορική λήψη των καναλιών της χώρας καταγωγής είτε επειδή δε συνηθίζουν να βλέπουν προγράμματα στην εθνοτική γλώσσα.

Τουλάχιστον κάθε εβδομάδα φαίνεται να ακούει μουσική και τραγούδια της χώρας καταγωγής το 59,3% των μαθητών ή μία φορά το μήνα το 16,1%, ενώ το 15,3% των μαθητών δεν ακούει ποτέ μουσική και τραγούδια της χώρας προέλευσης.

Τα 2/5 των μαθητών (ποσοστό 39,8%) φαίνεται να επικοινωνούν με συγγενείς και φίλους τους τηλεφωνικά τουλάχιστον κάθε εβδομάδα, ενώ το 34,7% του δείγματος μία φορά το μήνα. Σε ποσοστό μόλις 12,7% επικοινωνούν μία-δυο φορές το χρόνο, ενώ οχτώ μαθητές δε διατηρούν καμία επικοινωνία.

Πίνακας 29: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη συχνότητα χρήσης της γλώσσας της χώρας προέλευσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

Συχνότητα χρήσης της γλώσσας της χώρας προέλευσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες	ποτέ/ καθόλου		1-2 φορές/χρόνο		4-5 φορές/χρόνο		1 φορά/μήνα		κάθε βδομάδα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Παρακολουθώ τηλεόραση/DVD	12	10,2	12	10,2	6	5,1	16	13,6	72	61,0	4,05	1,41
Ακούω μουσική/τραγούδια	18	15,3	5	4,2	6	5,1	19	16,1	70	59,3	4,00	1,48
Επικοινωνώ με συγγενείς/φίλους στην πατρίδα μέσω τηλεφώνου	8	6,8	15	12,7	7	5,9	41	34,7	47	39,8	3,88	1,25
Στέλνω email/sms σε φίλους	47	39,8	10	8,5	4	3,4	17	14,4	40	33,9	2,94	1,78
Διαβάζω βιβλία/περιοδικά	49	41,5	14	11,9	4	3,4	19	16,1	32	27,1	2,75	1,72
Σύνολο= 118												

Η επικοινωνία μέσω email και sms στην εθνοτική γλώσσα έχει έναν από τους χαμηλότερους μέσους όρους (μ.ό. 2,94). Τουλάχιστον κάθε εβδομάδα φαίνεται να επικοινωνεί μέσω sms ή email μόνο το 1/3 των μαθητών (ποσοστό 33,9%), ενώ το 39,8% των μαθητών δε στέλνει ποτέ sms ή email στην εθνοτική γλώσσα. Σε σχετική ερώτηση κατά την πραγματοποίηση έρευνας οι μαθητές διευκρίνιζαν είτε ότι δε συνηθίζουν να στέλνουν μηνύματα στην εθνοτική γλώσσα είτε ότι δε διαθέτουν τα αντίστοιχα τεχνολογικά μέσα (κινητό ή υπολογιστή).

Η ανάγνωση βιβλίων και περιοδικών στην εθνοτική γλώσσα έχει τη μικρότερη συχνότητα (μ.ό.2,75), με αρκετά υψηλό το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι δε διαβάζουν ποτέ βιβλία ή περιοδικά στην εθνοτική γλώσσα (ποσοστό 41,5%). Μόλις το 27,1% των μαθητών δηλώνουν ότι διαβάζουν τουλάχιστον κάθε εβδομάδα, το 16,1% μία φορά το μήνα και το 11,9% μία-δύο φορές το χρόνο. Τα ποσοστά αυτά δεν προκαλούν εντύπωση, δεδομένου ότι προέκυψε υψηλό ποσοστό μαθητών που δεν ξέρουν να διαβάζουν καθόλου ή διαβάζουν λίγο στην εθνοτική γλώσσα (30,5%).

Συνοψίζοντας, η ανάλυση των δεδομένων του πίνακα έδειξε ότι από τις παραπάνω δραστηριότητες η παρακολούθηση τηλεόρασης/DVD/βίντεο εξασφαλίζει την πιο συχνή επαφή των μαθητών με την εθνοτική γλώσσα (μ.ό. 4,05). Ακολουθεί η μουσική και τα τραγούδια της χώρας προέλευσης (μ.ό. 4,00), η τηλεφωνική επικοινωνία με συγγενείς και φίλους (μ.ό. 3,88), η επικοινωνία με sms/email (μ.ό. 2,94) και τελευταία κατατάσσεται η ανάγνωση βιβλίων ή περιοδικών (μ.ό. 2,75).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν, οι μαθητές του δείγματος, παρά το γεγονός ότι ζουν εδώ και αρκετά χρόνια σε ελληνόφωνο περιβάλλον, δεν είναι αποκομμένοι από την εθνοτική τους γλώσσα, δεδομένου ότι κάποιες από τις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν έχουν υψηλό βαθμό χρήσης. Ενδεχομένως και η γλωσσική ανάπτυξη της εθνοτικής γλώσσας να συνδέεται στενά με τη συχνότητα χρήσης της γλώσσας αυτής, κάτι βέβαια που θα φανεί μέσω της επαγωγικής στατιστικής.

5.5.6. Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 30, η παρακολούθηση τηλεόρασης/DVD φαίνεται ότι συνεπάγεται πολύ μεγάλη συχνότητα επαφής των μαθητών με την ελληνική γλώσσα (μ.ό. 4,84). Σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος (ποσοστό 91,5%) παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα στα ελληνικά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

Υψηλή συχνότητα προκύπτει και μέσα από την επαφή των μαθητών με την ελληνική μουσική και τα ελληνικά τραγούδια (μ.ό. 4,79), αφού το 87,3% του δείγματος ακούει ελληνική μουσική και τραγούδια τουλάχιστον κάθε εβδομάδα.

Ο χαμηλότερος μέσος όρος στη συχνότητα χρήσης των ελληνικών συνδέεται με την επικοινωνία με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα μέσω τηλεφώνου (μ.ό. 2,62). Σχεδόν οι μισοί μαθητές (ποσοστό 46,6%) δεν επικοινωνούν ποτέ με συγγενείς τους στην πατρίδα στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, υπάρχει ένα ποσοστό 22% των μαθητών οι οποίοι επικοινωνούν με τους συγγενείς τους στην ελληνική γλώσσα τουλάχιστον κάθε εβδομάδα ή μία φορά το μήνα (ποσοστό 18,6%). Ίσως κάποια από τα ποσοστά αυτά να οφείλονται σε παρανόηση της ερώτησης από τους μαθητές, αν και σε σχετική ερώτηση κατά την πραγματοποίηση της έρευνας για το για ποιο λόγο μιλούν στα ελληνικά σε συγγενείς τους αρκετοί μαθητές απάντησαν ότι οι συγγενείς τους ήταν και οι ίδιοι μετανάστες στην Ελλάδα και ξέρουν τη γλώσσα. Το υψηλό αυτό ποσοστό καταδεικνύει το βαθμό που έχει διεισδύσει η ελληνική γλώσσα στο ρεπερτόριο των οικογενειών.

Από την άλλη μεριά, υψηλή συχνότητα χρήσης των ελληνικών διαπιστώθηκε στην περίπτωση που οι μαθητές στέλνουν email ή μηνύματα στο κινητό σε ποσοστό 70,3% (μ.ό.4,14). Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό 16,9% των μαθητών οι οποίοι ποτέ δε στέλνουν μηνύματα σε φίλους στα ελληνικά, ποσοστό που οφείλεται σε έλλειψη κινητού ή υπολογιστή, όπως μας εξήγησαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Πίνακας 30: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες	ποτέ/ καθόλου %		1-2 φορές/χρόνο %		4-5 φορές/χρόν ο %		1 φορά/μήν α %		κάθε βδομάδα %		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Παρακολουθώ τηλεόραση/DVD	1	0,8	2	1,7	2	1,7	5	4,2	108	91,5	4,84	0,61
Ακούω μουσική/τραγούδια	2	1,7	1	0,8	2	1,7	10	8,5	103	87,3	4,79	0,67
Επικοινωνώ με συγγενείς/φίλους στην πατρίδα μέσω τηλεφώνου	55	46,6	9	7,6	6	5,1	22	18,6	26	22,0	2,62	1,69
Στέλνω email/sms σε φίλους	20	16,9	2	1,7	3	2,5	10	8,5	83	70,3	4,14	1,52
Διαβάζω βιβλία/περιοδικά	10	8,5	12	10,2	2	1,7	31	26,3	63	53,4	4,06	1,31
Σύνολο=118												

Αυξημένη επαφή με την ελληνική γλώσσα πραγματοποιείται και μέσω ελληνικών βιβλίων ή περιοδικών (μ.ό. 4,06). Οι μαθητές σε ποσοστό 53,4% διαβάζουν ελληνικά βιβλία ή περιοδικά τουλάχιστον κάθε εβδομάδα ή μία φορά το μήνα (ποσοστό 26,3%) και μόλις το 8,5% των μαθητών δε διαβάζουν ποτέ ή διαβάζουν μία-δύο φορές το χρόνο (ποσοστό 10,2%).

Συνοψίζοντας, οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν, όπως προέκυψε από τα ποσοστά και τους μέσους όρους (4 στις 5 περιπτώσεις είχαν μέσο όρο κοντά στο 5 ή λίγο πάνω από 4) συμβάλλουν σε αυξημένη έκθεση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Η τηλεόραση έχει αδιαφιλονίκητο ρόλο στην επαφή αυτή και ακολουθεί η ελληνική μουσική, η επικοινωνία με μηνύματα ή email και τέλος η ανάγνωση βιβλίων ή περιοδικών. Τέλος, αν και η επικοινωνία με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα στην ελληνική γλώσσα έχει το χαμηλότερο μέσο όρο συχνότητας χρήσης, δεν είναι καθόλου αμελητέο το ποσοστό που επιλέγει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής για να επικοινωνήσει με ομοεθνείς του.

Συγκρίνοντας τα στοιχεία του πίνακα 30 με εκείνα του πίνακα 29 προκύπτει ότι μόνο σε μία περίπτωση η συχνότητα χρήσης της εθνοτικής γλώσσας ξεπερνά την ελληνική γλώσσα (επικοινωνία με συγγενείς-φίλους στην πατρίδα), κάτι βέβαια που είναι απόλυτα λογικό, να προτιμάται, δηλαδή, η εθνοτική γλώσσα. Σε όλες τις άλλες δραστηριότητες η ελληνική γλώσσα έχει υψηλότερη συχνότητα χρήσης, πράγμα που είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι οι μαθητές ζουν σε περιβάλλον με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική. Ωστόσο, οι μαθητές του δείγματος διατηρούν επαφές και με τις δύο γλώσσες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα και με τη δραστηριότητα.

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους μεταξύ τους, οι δραστηριότητες με τη μικρότερη απόκλιση στο μέσο όρο χρήσης είναι αυτές της «παρακολούθησης τηλεόρασης» και της «μουσικής/τραγούδια». Η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίζεται στην ανάγνωση βιβλίων και περιοδικών, όπου στα ελληνικά είναι υψηλότερος ο μέσος όρος, κάτι που ενδεχομένως σχετίζεται είτε με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη δεξιότητα της ανάγνωσης στην εθνοτική γλώσσα ή στον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο λόγω των απαιτήσεων των μαθημάτων στο σχολείο είτε και στο ότι μπορεί να μην υπάρχει τόση ποικιλία σε αναγνώσματα στην εθνοτική γλώσσα.

Από την άλλη μεριά, και η επικοινωνία με email/sms είναι μεγαλύτερη στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που ίσως σχετίζεται με τις παρέες που έχουν (σε ποσοστό 96,6% συμμετέχουν σε πολυπολιτισμικές παρέες), όπου η ελληνική λειτουργεί ως lingua franca μεταξύ ατόμων με διαφορετική προέλευση.

5.5.7. Γλωσσική επιλογή των μαθητών με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών

Η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών διερευνάται στην παρούσα εργασία από τη σκοπιά της γλωσσικής επιλογής με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών. Έτσι, ζητήσαμε από τους μαθητές να δηλώσουν ποιες γλώσσες χρησιμοποιούν με εννιά διαφορετικές κατηγορίες συνομιλητών. Πέντε κατηγορίες αφορούσαν άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (γονείς, θείους -ες, παππούδες-γιαγιάδες, φίλους γονιών) και πέντε συνομηλικούς (αδέρφια, ξαδέρφια, φίλοι). Η ευρεία αυτή επιλογή, η οποία υπερβαίνει τα όρια του οικογενειακού πλαισίου, βασίστηκε στο ότι στη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών εμπλέκονται όχι μόνο οι γονείς, αλλά και το ευρύτερο οικογενειακό ή φιλικό μεταναστευτικό περιβάλλον (Δαμανάκης, 1997:94-100, Lanza, 2007:61).

Για την εξαγωγή του μέσου όρου βαθμολογήσαμε την κλίμακα συχνότητας με τιμές από το 1 έως το 5. Ο βαθμός 1 αντιστοιχούσε «μόνο στην άλλη γλώσσα» = 1 και ο βαθμός 5 «μόνο στα ελληνικά». Έτσι, η κάθε κατηγορία συνομιλητή απέκτησε ένα μέσο όρο βαθμού χρήσης των γλωσσών για το σύνολο του δείγματος. Όσο πιο κοντά στο 1 είναι ο μέσος όρος τόσο μεγαλύτερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας γίνεται και όσο πιο κοντά στο 5 τόσο μεγαλύτερη χρήση των ελληνικών. Το Ν συνιστά το σύνολο των μαθητών που ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν στην ερώτηση και απάντησαν. Είναι μικρότερο του συνόλου του δείγματος (118), επειδή οι κατηγορίες των συνομιλητών δεν ταίριαζαν με όλους τους μαθητές (π.χ. δε ζουν μαζί και οι δύο γονείς, δεν υπάρχουν μεγάλα αδέρφια, οι παππούδες δε ζουν στην Ελλάδα, δεν έχουν φίλους ομοεθνείς στο σχολείο).

Πίνακας 31: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη γλωσσική επιλογή με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

Το παιδί μιλάει	N	1+2		1 μόνο στην άλλη γλώσσα		2 περισσότερο στην άλλη γλώσσα και λιγότερο στα ελληνικά		3 το ίδιο συχνά και στις δύο γλώσσες		4 περισσότερο στα ελληνικά και λιγότερο στην άλλη γλώσσα		5 μόνο στα ελληνικά		4+5		ΔΕΙΚΤΕΣ	
		f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Στον πατέρα	114	62	54,3	20	17,5	42	36,8	26	22,8	14	12,3	12	10,5	26	22,8	2,61	1,21
Στη μητέρα	117	61	52,1	20	17,1	41	35	29	24,8	17	14,5	10	8,5	27	23	2,62	1,18
Στα μικρότερα αδέρφια	69	16	23,2	4	5,8	12	17,4	14	20,3	17	24,6	22	31,9	39	56,5	3,59	1,26
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	62	15	24,2	9	14,5	6	9,7	8	12,9	21	33,9	18	29	39	62,9	3,53	1,38
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	100	54	54	28	28	26	26	20	20	16	160	10	10	26	26	2,54	1,32
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	35	27	77,1	21	60	6	17,1	4	11,4	2	5,7	2	5,7	4	11,4	1,80	1,20
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	99	24	24,2	12	12,1	12	12,1	18	18,2	21	21,2	36	36,4	57	57,6	3,58	1,40
Σε φίλους των γονιών από την πατρίδα τους που μένουν στην Ελλάδα	114	59	51,7	30	26,3	29	25,4	24	21,1	19	16,7	12	10,5	31	27,2	2,60	1,32
Σε φίλους στο σχολείο	102	19	18,6	8	7,8	11	10,8	19	18,6	16	15,7	48	47,1	64	62,8	3,83	1,33
Σε φίλους εκτός σχολείου	105	25	23,8	10	9,5	15	14,3	22	21	20	19	38	36,2	58	55,2	3,58	1,35

Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα, η μεγαλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας πραγματοποιείται κατά την επικοινωνία των μαθητών με τα μικρότερα ή τα μεγαλύτερα αδέρφια τους (μ.ό. 3,59 και 3,53 αντίστοιχα), με τα ξαδέρφια τους και με τους φίλους τους είτε είναι στο σχολείο είτε εκτός σχολείου (μ.ό. 3,58, 3,83 και 3,58 αντίστοιχα). Αντίθετα, η μεγαλύτερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας πραγματοποιείται κατά την επικοινωνία των μαθητών με τους παππούδες ή γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα (μ.ό. 1,80), με τον πατέρα ή τη μητέρα των μαθητών (μ.ό. 2,61 και 2,62 αντίστοιχα), με τους θείους ή θείες από την πατρίδα τους που μένουν στην Ελλάδα (μ.ό. 2,54) αλλά και με τους φίλους των γονιών τους που μένουν στη χώρα μας (μ.ό. 2,60).

Πιο αναλυτικά, η εθνοτική γλώσσα φαίνεται να προτιμάται στην επικοινωνία των μαθητών με τους γονείς σε ποσοστό 54,3% όταν συνομιλητής είναι ο πατέρας και 52,1% αντίστοιχα για τη μητέρα. Ειδικότερα, το 17,5% των μαθητών κάνει αποκλειστική χρήση της εθνοτικής γλώσσας με τον πατέρα, και το αντίστοιχο ποσοστό για τη μητέρα είναι 17,1%. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με τη γενικότερη τάση των μεταναστών να μεταχειρίζονται στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία κυρίως την εθνοτική γλώσσα (Clyne, 1991:113, Hauls & Van de Mond, 1992:107, Eil Aissati & Schaufeli, 1998: 363-364, Wright & Kurtoglu-Hooton, 2006:47-48, Extra & Yağmur, 2009:9). Ωστόσο, όπως κατέδειξαν τα ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές του δείγματος φαίνεται να προτιμούν και την ελληνική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον σε ποσοστό 22,8% όταν ο μαθητής συνομιλεί με τον πατέρα και σε ποσοστό 23% όταν πρόκειται για τη μητέρα, γεγονός που καταδεικνύει τη διεισδυτικότητα της γλώσσας αυτής στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία.

Ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά στα ποσοστά, κάτι που πρόκειται να ελεγχθεί και από την επαγωγική στατιστική. Βέβαια, σε πολλές έρευνες η γλωσσική επιλογή ερμηνεύεται από την πλευρά του φύλου, για παράδειγμα διαπιστώνεται μεγαλύτερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας από τις γυναίκες, οι οποίες λειτουργούν είτε ως «θεματοφύλακες» της εθνοτικής γλώσσας (Clyne & Kipp, 1997:465-467, Broeder & Extra, 1999:71) είτε φαίνεται να επιδιώκουν την ταχύτερη ενσωμάτωση μέσω της μεγαλύτερης χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Holmes, 1993:165, Wright & Kurtoglu-Hooton, 2006:50, Gogonas, 2009:104-105). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα δε φαίνεται να ανιχνεύεται κάποια ιδιαίτερη επίδραση του παράγοντα «φύλο» ως προς την επιλογή της γλώσσας.

Αντίστροφη είναι η εικόνα στην περίπτωση που οι μαθητές επικοινωνούν με τα αδέρφια τους. Επιλέγεται κυρίως η ελληνική γλώσσα σε ποσοστό 56,5% για τα μικρότερα αδέρφια και 62,9% για τα μεγαλύτερα. Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν την προτίμηση των νεαρών δεύτερης γενιάς για τη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην επικοινωνία τους με τα αδέρφια τους, που αποτελούν έτσι εν δυνάμει μοχλούς γλωσσικής μεταστροφής (Clyne, 1991:113-114, Eil Aissati & Schaufeli, 1998: 363-376, Yağmur & Akinci, 2003:114, Gogonas, 2009:104, Δαμανάκης, 1997:133). Ωστόσο, σχεδόν το 1/4 των μαθητών χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα στην περίπτωση που συνομιλούν με τα μικρότερα αδέρφια ή τα μεγαλύτερα αδέρφια (αντίστοιχα ποσοστά 23,2% και 24,2%). Σε κάποιες έρευνες υπογραμμίζεται η συμβολή της σειράς γέννησης των μαθητών μέσω της μεγαλύτερης χρήσης της εθνοτικής γλώσσας από τα πρωτότοκα και αντίστοιχα τη μεγαλύτερη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τα δευτερότοκα ή τριτότοκα παιδιά (Shin, 2002:108-109). Έτσι, αναλυτικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα κατέδειξε ότι μόλις ένα 5,8% πρωτότοκων μαθητών μιλάει στα μικρότερα αδέρφια του μόνο στην εθνοτική γλώσσα, ενώ αντίστοιχο ποσοστό των δευτερότοκων είναι 14,5%, χωρίς όμως να παρατηρούνται στο σύνολο της χρήσης της εθνοτικής γλώσσας σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα πρωτότοκα και τα δευτερότοκα παιδιά. Επίσης, μεγαλύτερο ποσοστό των δευτερότοκων φαίνεται να χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα (62,9%) έναντι του 52,5% των πρωτότοκων, στοιχείο που φαίνεται να συμφωνεί με ό, τι αναφέρεται στη βιβλιογραφία, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να αυξάνει το μέσο όρο χρήσης της ελληνικής γλώσσας.

Από την άλλη μεριά, όπως κατέδειξαν τα στοιχεία του πίνακα, φαίνεται να κυριαρχεί η εθνοτική γλώσσα στην επικοινωνία των μαθητών με τους θείους και τις θείες που μένουν στην Ελλάδα. Έτσι, σε ποσοστό 54% προτιμάται κυρίως η εθνοτική γλώσσα, ενώ η ελληνική γλώσσα δηλώθηκε από το 26% των μαθητών. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, η παρουσία στο περιβάλλον ενήλικων από τη χώρα προέλευσης, ιδιαίτερα αν η γλωσσομάθεια τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι περιορισμένη, ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας και άρα προωθεί τη διατήρηση της (Pauwels, 2005:125).

Στην περίπτωση που συνομιλητές είναι τα ξαδέρφια των μαθητών, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας σε ποσοστό 57,6%, ενώ η εθνοτική γλώσσα δηλώθηκε από το 24,2% των μαθητών. Εξάλλου, τα ξαδέρφια συνήθως

είναι στην ίδια ηλικία, οπότε από ηλικιακή άποψη ακολουθούν τις τάσεις της πιο νέας γενιάς, προτιμώντας τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Οι 27 από τους 35 μαθητές που έχουν παππούδες και γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα δήλωσαν ότι επιλέγουν κυρίως την εθνοτική γλώσσα με τους συγκεκριμένους συνομιλητές, με τους οποίους γίνεται και η μεγαλύτερη χρήση της γλώσσας της χώρας προέλευσης, δεδομένου και ότι μόλις 4 από τους 35 μαθητές επιλέγουν την ελληνική γλώσσα με τους παππούδες ή τις γιαγιάδες. Στη βιβλιογραφία (Clyne, 1991:113, Holmes, 1992:72, Li Wei, 1994) επισημαίνεται η σημασία της σύνθεσης της οικογένειας στη χώρα υποδοχής, δηλαδή η συμβίωση των γονιών, των παιδιών αλλά και των παππούδων ή άλλων συγγενών, κατάσταση που ευνοεί τη συνεχή χρήση της γλώσσας και κατ' επέκταση τη διατήρηση της, ιδιαίτερα, βέβαια, στην περίπτωση που οι παππούδες και οι γιαγιάδες έχουν περιορισμένη γλωσσομάθεια στη χώρα της χώρας υποδοχής (Luo & Wiseman, 2000:311-312, Pauwels, 2005:125, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:47).

Αυξημένα ποσοστά προτίμησης της εθνοτικής γλώσσας έχουμε και στην περίπτωση που οι μαθητές συνομιλούν με φίλους γονιών (ποσοστό 51,7%), ενώ σε ποσοστό 27,2% επιλέγεται η ελληνική γλώσσα. Οι φίλοι των γονιών φαίνεται να αντιμετωπίζονται όπως οι άλλοι ενήλικοι μετανάστες με τους οποίους επικρατεί η εθνοτική γλώσσα, τάση που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Gogonas, 2009:104).

Όσον αφορά την επικοινωνία με φίλους των μαθητών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτή χαρακτηρίζεται από την προτίμηση προς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Lainio, 1995:215, Gogonas, 2009:104, Willoughby, 2009:421-435, Szuber, 2007:34-36). Στη διάρκεια της εφηβείας, μετακινείται το κέντρο της κοινωνικής ζωής από την οικογένεια στους φίλους και στο σχολείο, τομείς στους οποίους δε συνηθίζεται η εθνοτική γλώσσα (Pauwels, 2005:127-136). Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν με τους φίλους τους περισσότερο την ελληνική γλώσσα, είτε αυτοί βρίσκονται στο σχολείο (μ.ό. 3,83) είτε εκτός σχολείου (μ.ό. 3,58). Έτσι, οι 64 από τους 102 μαθητές (ποσοστό 62,8%) δήλωσαν ότι επιλέγουν κυρίως την ελληνική γλώσσα όταν συνομιλούν με τους φίλους τους στο σχολείο και αντίστοιχη γλωσσική επιλογή κάνει το 55,2% των μαθητών όταν βρίσκονται εκτός σχολείου. Ακόμα, το ίδιο συχνά χρησιμοποιούνται οι δύο γλώσσες από το 18,6% των μαθητών όταν πρόκειται για το σχολικό χώρο και από το 21% των μαθητών όταν επικοινωνούν εκτός σχολικού χώρου. Ωστόσο,

υπάρχει ένα ποσοστό 18,6% των μαθητών οι οποίοι χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα στο σχολικό χώρο. Το τελευταίο αυτό ποσοστό είναι μεγαλύτερο, όταν η επικοινωνία λαμβάνει χώρα εκτός σχολικού χώρου (23,8%). Έτσι, η εθνοτική γλώσσα δεν είναι εντελώς απύσχα από το σχολικό χώρο και μάλιστα αυξάνεται όταν οι μαθητές βρίσκονται εκτός σχολείου. Συνοψίζοντας, το σχολείο τελικά δεν μπορεί να αποκλείσει τη χρήση και των άλλων γλωσσών, αφού φαίνεται να χρησιμοποιούνται και οι εθνοτικές γλώσσες των μαθητών. Οι λειτουργίες τις οποίες αυτές πραγματώνουν είναι ενδεχομένως ‘κοινωνικές’, π.χ. ένδειξη αλληλεγγύης ή έκφραση ταυτότητας (Willoughby, 2009:426, 433, Extra & Yağmur, 2009:10).

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της βιβλιογραφίας που αφορούν στις γλωσσικές προτιμήσεις των μεταναστών, μέσω της υιοθέτησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην επικοινωνία των μαθητών με τους συνομήλικους τους, ενώ στην περίπτωση που επικοινωνούν με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας προτιμούν να χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα. Έτσι, φαίνεται ότι η ηλικιακή ομάδα του συνομιλητή συνδέεται με τη γλωσσική επιλογή, δεδομένου ότι οι μαθητές προτιμούν τα ελληνικά όταν συνομιλούν με συνομήλικους τους (αδέρφια, ξαδέρφια, φίλοι), ενώ όταν συνομιλούν με τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (γονείς, παππούδες-γιαγιάδες, θείοι-ες, φίλοι γονιών) επιλέγουν κυρίως την εθνοτική γλώσσα.

Τέλος, αποτελεί σημαντικό εύρημα το ότι η ενδοοικογενειακή επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη χρήση κυρίως της εθνοτικής αλλά και της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που χαρακτηρίζει τα πρώιμα στάδια γλωσσικής μεταστροφής.

5.5.8. Γλωσσική επιλογή των συνομιλητών με τους μαθητές

Ο προηγούμενος πίνακας (πίνακας 31) περιείχε την κατανομή των ποσοστών για τις προτιμήσεις των μαθητών προς τη μία ή την άλλη γλώσσα κατά την επικοινωνία τους με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών. Δεδομένου, όμως, ότι η επικοινωνία έχει αμφίδρομο χαρακτήρα, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν και τις γλωσσικές επιλογές των συνομιλητών απέναντι στους μαθητές (βλ. πίνακα 32).

Πίνακας 32: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη γλωσσική επιλογή των συνομιλητών με το μαθητή. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

Στο παιδί μιλάει/μιλούν	N	1+2		1 μόνο στην άλλη γλώσσα		2 περισσότερο στην άλλη γλώσσα και λιγότερο στα ελληνικά		3 το ίδιο συχνά και στις δύο γλώσσες		4 περισσότερο στα ελληνικά και λιγότερο στην άλλη γλώσσα		5 μόνο στα ελληνικά		4+5		ΔΕΙΚΤΕΣ	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	μ.ό.	τ.α.
Ο πατέρας	114	72	63,1	43	37,7	29	25,4	26	22,8	9	7,9	7	6,1	16	14	2,19	1,20
Η μητέρα	117	69	59	31	26,5	38	32,5	30	25,6	13	11,1	5	4,3	18	15,4	2,34	1,11
Τα μικρότερα αδέρφια	69	17	24,6	7	10,1	10	14,5	17	24,6	13	18,8	22	31,9	35	50,7	3,48	1,34
Τα μεγαλύτερα αδέρφια	62	17	27,4	10	16,1	7	11,3	13	21	15	24,2	17	27,4	32	51,6	3,35	1,41
Οι θείες, θείοι που μένουν στην Ελλάδα	100	59	59	31	31	28	28	22	22	12	12	7	7	19	19	2,36	1,23
Οι παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	35	26	74,2	20	57,1	6	17,1	4	11,4	2	5,7	3	8,6	5	14,3	1,91	1,31
Τα ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	99	25	25,2	12	12,1	13	13,1	16	16,2	21	21,2	37	37,4	58	58,6	3,59	1,41
Οι φίλοι των γονιών από την πατρίδα τους που μένουν στην Ελλάδα	114	64	56,2	36	31,6	28	24,6	24	21,1	15	13,2	11	9,6	26	22,8	2,45	1,31
Οι φίλοι του μαθητή στο σχολείο	102	19	18,7	7	6,9	12	11,8	20	19,6	19	18,6	44	43,1	63	61,7	3,79	1,30
Οι φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	105	25	23,8	10	9,5	15	14,3	21	20	22	21	37	35,2	59	56,2	3,58	1,35

Έτσι, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων του πίνακα 32, οι ενδείξεις για τη γλωσσική συμπεριφορά των συνομιλητών φαίνεται να συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με τις γλωσσικές προτιμήσεις των μαθητών, τις οποίες αναλύσαμε στον πίνακα 31. Μεγαλύτερη προτίμηση προς την εθνοτική γλώσσα φαίνεται ότι εκδηλώνουν οι γονείς (μ.ό. 2,19 για τον πατέρα, μ.ό. 2,34 για τη μητέρα), οι παππούδες και οι γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα (μ.ό. 1,91), οι θείοι-ες των μαθητών (2,36) και τέλος οι φίλοι των γονιών τους (μ.ό. 2,45). Αντίθετα, προτιμούν κυρίως την ελληνική γλώσσα τα αδέρφια των μαθητών (μ.ό. 3,48 για τα μικρότερα, μ.ό. 3,35 για τα μεγαλύτερα), τα ξαδέρφια τους που μένουν στην Ελλάδα (μ.ό. 3,59) αλλά και οι φίλοι τους είτε είναι στο σχολείο είτε όχι (μ.ό. 3,79 και 3,58 αντίστοιχα).

Πιο αναλυτικά, ένα ποσοστό 63,1% των μαθητών για τον πατέρα και αντίστοιχα 59,0% για τη μητέρα χρησιμοποιούν την εθνοτική γλώσσα στην επικοινωνία με τα παιδιά τους. Άλλωστε, οι οικογενειακές σχέσεις θεωρούνται ο βασικότερος χώρος μετάδοσης εθνογλωσσικών πρακτικών που συνδέονται στενά με τη μετάδοση της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές (*intergenerational language transmission*) (Winter & Pauwels, 2006:123, Yağmur & Akinci, 2003:114). Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο μεταδίδει τη γλώσσα στην επόμενη γενιά είτε ανεπίσημα μέσω της χρήσης της στο σπίτι είτε μέσω επίσημης διδασκαλίας ή με συνδυασμό και των δύο. Εξάλλου, όπως επισημαίνεται από τον Fishman (1991:94), η χρήση της γλώσσας στο σπίτι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της διατήρησης της γλώσσας ανάμεσα στις γενιές, αφού συνδεόμενη με τις έννοιες της οικειότητας και της ιδιωτικής ζωής μπορεί να λειτουργήσει ως ένα φυσικό σύνορο ενάντια στις εξωτερικές πιέσεις για υποκατάσταση της εθνοτικής γλώσσας από την κυρίαρχη γλώσσα. Ωστόσο, εκδηλώνεται και προτίμηση προς την ελληνική γλώσσα από ένα ποσοστό 14% για τον πατέρα και 15,4% για τη μητέρα.

Τα αδέρφια των μαθητών δείχνουν να επιλέγουν κυρίως την ελληνική γλώσσα, με τα μικρότερα να επιλέγουν κυρίως τα ελληνικά σε ποσοστό 50,7% και τα μεγαλύτερα σε ποσοστό 51,6%. Ωστόσο, υπάρχει ένα ποσοστό 24,6% για τα μικρότερα αδέρφια τα οποία προτιμούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα στην επικοινωνία τους με τους μαθητές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα μεγαλύτερα αδέρφια είναι 27,4%.

Η συμπεριφορά των θείων προς τους μαθητές χαρακτηρίζεται από την προτίμηση προς την εθνοτική γλώσσα σε ποσοστό 59%, ενώ η ελληνική γλώσσα επιλέγεται από μόλις το 19%, σε σύγκριση με το 26% των μαθητών προς τους θείους/ες.

Οι παππούδες και οι γιαγιάδες συνιστούν την κατηγορία με τη συχνότερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας. Έτσι, από τους 35 μαθητές που απάντησαν στην ερώτηση οι 26 δηλώνουν ότι οι παππούδες τους χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα στην επικοινωνία τους με τους μαθητές και μόλις σε πέντε περιπτώσεις κυριαρχεί η ελληνική γλώσσα.

Από την άλλη μεριά, την ελληνική γλώσσα φαίνεται να προτιμούν τα ξαδέφια των μαθητών σε ποσοστό 58,6%, ενώ σε ποσοστό 25,2% χρησιμοποιείται κυρίως η εθνοτική γλώσσα. Τέλος, αυξημένη χρήση της εθνοτικής χρήσης πραγματοποιείται από τους φίλους των γονιών που ζουν στην Ελλάδα σε ποσοστό 56,2%, ενώ η ελληνική γλώσσα προτιμάται από το 22,8% των συγκεκριμένων συνομιλητών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα που αφορά τις γλωσσικές επιλογές των φίλων προς τους μαθητές, σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι φίλοι επιλέγουν κυρίως την ελληνική γλώσσα όταν συνομιλούν με τους μαθητές του δείγματος είτε βρίσκονται στο σχολείο (μ.ό. 3,79) είτε εκτός σχολείου (μ.ό. 3,58). Έτσι, οι 63 από τους 102 μαθητές (ποσοστό 61,7%) δήλωσαν ότι οι φίλοι τους επιλέγουν κυρίως την ελληνική γλώσσα όταν συνομιλούν με τους μαθητές στο σχολείο και αντίστοιχη προτίμηση εκδηλώνει το 56,2% των μαθητών όταν βρίσκεται εκτός σχολείου. Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό 18,7% των μαθητών που χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα στο σχολικό χώρο. Το τελευταίο ποσοστό είναι περισσότερο αυξημένο, όταν η επικοινωνία γίνεται εκτός σχολικού χώρου (23,8%).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δύο προηγούμενων πινάκων, σε γενικές γραμμές φαίνεται να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της γλώσσας που προτιμούν οι μαθητές με τους συγκεκριμένους συνομιλητές και αντίστοιχα οι συνομιλητές με τους μαθητές στη μεταξύ τους επικοινωνία. Η ελληνική γλώσσα υπερισχύει όταν πρόκειται για τη νεότερη ηλικιακή ομάδα (αδέφια, ξαδέφια, φίλοι), ενώ οι παππούδες-γιαγιάδες, θείοι και φίλοι των γονιών εκδηλώνουν, σύμφωνα με τους μαθητές, μεγαλύτερη προτίμηση προς την εθνοτική γλώσσα.

Συγκρίνοντας τώρα τα παραπάνω ευρήματα με αυτά των άλλων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα αναφορικά με τη γλωσσική χρήση αλλοδαπών, και στις τέσσερις έρευνες (την παρούσα, της Χατζηδάκη 2005, του Γογωνά, 2009 και της Μαλιγκούδη, 2009) προκύπτει ότι οι μετανάστες σε καμία περίπτωση δεν έχουν εγκαταλείψει τις εθνοτικές τους γλώσσες υπέρ της ελληνικής, αλλά τις χρησιμοποιούν παράλληλα με την ελληνική γλώσσα. Μάλιστα, τουλάχιστον για τις πρώτες τρεις έρευνες προέκυψε ότι στην επικοινωνία των μαθητών με ενήλικους χρησιμοποιείται η εθνοτική γλώσσα, ενώ στην επικοινωνία με συνομήλικους χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα. Από την έρευνα της Μαλιγκούδη (2009:189-197), η οποία πραγματοποίησε την έρευνα της με συνέντευξη σε 33 οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία προέκυψαν διάφορες γλωσσικές πρακτικές. Σε μία ομάδα οικογενειών η Αλβανική επιλέγεται συνειδητά στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, σε μία άλλη ομάδα οικογενειών η Ελληνική είναι ο κώδικας που επιλέγουν τα παιδιά προς τους γονείς και η Αλβανική η επιλογή των γονέων προς τα παιδιά, ενώ σε μία τρίτη είναι συνειδητή η μετατόπιση των οικογενειών από τα αλβανικά στα ελληνικά.

Ως εκ τούτου, μέχρι στιγμής φαίνεται να ‘επιβιώνουν’ οι γλώσσες των μεταναστών και να χρησιμοποιούνται παράλληλα με τα ελληνικά, ωστόσο η πιο σοβαρή «απειλή» για τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας είναι η εισβολή της στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία, κάτι που χαρακτηρίζει τα πρώτα στάδια γλωσσικής μεταστροφής. Ωστόσο, χρειάζεται να γίνουν πολλές έρευνες στο μέλλον για να εξαχθούν πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΕΠΑΓΩΓΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Η ανάλυση των επαγωγικών αποτελεσμάτων διαρθρώθηκε σε δύο βασικά κεφάλαια, τα οποία αποτελούν και το βασικό άξονα στον οποίο σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε η μεταπτυχιακή εργασία. Όπως δηλώνεται και από τον τίτλο της (*Διγλωσσική ανάπτυξη και διγλωσσική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών στην Ιεράπετρα Κρήτης*), βασικές συνιστώσες της αποτέλεσαν τόσο η γλωσσική ανάπτυξη της ελληνικής και της εθνοτικής γλώσσας όσο και η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών, από τη σκοπιά της γλωσσικής επιλογής στην επικοινωνία των μαθητών με διάφορες κατηγορίες συνομηλτών. Και οι δύο αυτές θεματικές ενότητες αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες, σύμφωνα και με τους στόχους της έρευνας και τα διερευνητικά ερωτήματα που αναλύθηκαν στη μεθοδολογία έρευνας, συσχετίστηκαν με μία ποικιλία μεταβλητών. Η γλωσσική ανάπτυξη συσχετίστηκε με *το φύλο, την ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, τη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης, τη συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον*. Από την άλλη μεριά, η γλωσσική συμπεριφορά συσχετίστηκε με *το φύλο, την ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, τη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης, τη γλωσσική ανάπτυξη στις δύο γλώσσες, τη γλωσσική επιλογή ανάλογα με το συνομηλτή, τη σύνθεση ομάδων συνομηλίκων και τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον*. Στα επόμενα κεφάλαια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα επαγωγικά αποτελέσματα των συσχετίσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

6.2. Η διγλωσσική ικανότητα και ο ρόλος των διάφορων μεταβλητών

6.2.1. Το φύλο

Σε γενικές γραμμές, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, το φύλο δε φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών στις δύο γλώσσες (ερευνητικό ερώτημα A1), παρά μόνο στην περίπτωση της παραγωγής προφορικού λόγου στην εθνοτική γλώσσα. Έτσι, ενώ στις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, τα αγόρια έχουν αναπτύξει την ικανότητα παραγωγής

προφορικού λόγου στην εθνοτική γλώσσα περισσότερο απ' ό,τι τα κορίτσια ($p=.038$, μ.ό. 4,44 και 4,05 αντίστοιχα για τα δύο φύλα).

Πίνακας 33. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας αγοριών και κοριτσιών του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ		ΦΥΛΟ				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		Αγόρια		Κορίτσια		Mann-Whitney U	
		μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.		
N		62		56		Z	p
Ελληνικά	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση	4,82	0,59	4,77	0,50	-1,200	.230
	Καταλαβαίνω όταν ακούω τους καθηγητές μου στο μάθημα	4,63	0,75	4,59	0,71	-0,545	.586
	Μιλώ ελληνικά	4,69	0,67	4,73	0,59	-0,329	.742
	Διαβάζω ελληνικά	4,53	0,88	4,63	0,70	-0,349	.727
	Γράφω ελληνικά	4,44	0,86	4,50	0,87	-0,643	.520
Άλλη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα	4,34	1,06	4,27	0,92	-1,134	.257
	Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση	4,13	1,29	3,91	1,21	-1,574	.115
	Μιλώ αυτή τη γλώσσα	4,44	0,93	4,05	1,15	-2,073	.038
	Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα	3,66	1,53	3,46	1,41	-1,024	.306
	Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα	3,29	1,63	3,23	1,56	-0,209	.834

6.2.2. Η ηλικία άφιξης και ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα

Από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στο βαθμό ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας και της ηλικίας άφιξης στην Ελλάδα (ερευνητικό ερώτημα A2), διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις ($p<.05$) στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας. Από την άλλη μεριά, από τη συσχέτιση ανάμεσα στο χρόνο παραμονής και τη γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά προέκυψαν θετικές συσχετίσεις όλες στατιστικά σημαντικές ($p<.05$).

Πίνακας 34: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας και της ηλικίας άφιξης και του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα.

Spearman Rho			Ηλικία άφιξης του παιδιού στην Ελλάδα	Χρόνος παραμονής του παιδιού στην Ελλάδα
Γλωσσική ικανότητα				
Ελληνικά	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση	rho p	-0,397(**) .000	0,440(**) .000
	Καταλαβαίνω όταν ακούω τους καθηγητές μου στο μάθημα	rho p	-0,301(**) .001	0,354(**) .000
	Μιλώ ελληνικά	rho p	-0,538(**) .000	0,543(**) .000
	Διαβάζω ελληνικά	rho p	-0,335(**) .000	0,432(**) .000
	Γράφω ελληνικά	rho p	-0,405(**) .000	0,446(**) .000
Άλλη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα	rho p	0,118 .216	-0,155 .105
	Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση	rho p	0,146 .126	-0,156 .102
	Μιλώ αυτή τη γλώσσα	rho p	0,076 .428	-0,066 .489
	Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα	rho p	0,256(**) .007	-0,195(*) .040
	Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα	rho p	0,306(**) .001	-0,231(*) .015

Αναλυτικότερα, μέτριες συσχετίσεις προέκυψαν από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στην ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής και στην παραγωγή προφορικού λόγου (αντίστοιχες τιμές rho -0,538 και -0,543). Μέτριου επιπέδου συνάφεια προέκυψε και στην περίπτωση της γραφής (τιμές rho -0,405 και 0,446 αντίστοιχα για την ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής). Ακολουθεί η δεξιότητα της κατανόησης του καθημερινού προφορικού λόγου με ασθενή και μέτρια συνάφεια αντίστοιχα για την ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής (τιμές rho -0,397 και 0,440). Ανάλογοι επιπέδου συσχετίσεις έχουμε και στη δεξιότητα της ανάγνωσης, όπου στην περίπτωση της ηλικίας άφιξης έχουμε ασθενή συνάφεια (τιμή rho -0,335) και μέτρια για το χρόνο παραμονής (0,432). Τέλος, ασθενής συσχέτιση προέκυψε και στην περίπτωση της κατανόησης του ακαδημαϊκού λόγου του σχολείου, όπως δείχνει η τιμή του συντελεστή rho -0,301, στατιστικά σημαντικό στο $p=.001$ για την ηλικία

άφιξης και τιμή r_{ho} 0,354, στατιστικά σημαντικό στο $p=.000$ για το χρόνο παραμονής.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η μικρή ηλικία άφιξης του μαθητή στην Ελλάδα και αντίστροφα η μεγάλη διάρκεια παραμονής συνδέονται με την ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα.

Από την άλλη μεριά, στην περίπτωση της συσχέτισης της γλωσσικής ικανότητας στη γλώσσα της χώρας προέλευσης με την ηλικία άφιξης και το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p>.05$) σε τρεις από τις πέντε γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου). Αντιθέτως στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p<.05$), με τις τιμές όμως των συντελεστών να υποδηλώνουν ότι η συσχέτιση είναι σε ασθενή επίπεδα. Έτσι, η αύξηση της ηλικίας άφιξης στην Ελλάδα φαίνεται να συνδέεται με το βαθμό ανάπτυξης μόνο των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (τιμές r_{ho} 0,256 και 0,306 αντίστοιχα για την ανάγνωση και τη γραφή, ενώ ο μικρότερος χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής φαίνεται να συνδέεται σε ασθενή ή πολύ ασθενή βαθμό με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής (αντίστοιχες τιμές r_{ho} -0,195 και -0,231).

Από τα παραπάνω φαίνεται να προκύπτει ότι η ηλικία άφιξης και η διάρκεια της παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα δε φαίνεται να σχετίζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, ενδεχομένως επειδή οι δεξιότητες αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν και μέσω αλληλεπίδρασης των μαθητών με ομοεθνείς στη χώρα υποδοχής. Από την άλλη μεριά, η μεγάλη ηλικία άφιξης φαίνεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, αφού οι μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγάλη ηλικία πρόλαβαν σε κάποιο βαθμό να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες αυτές στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, πριν μεταναστεύσουν στην Ελλάδα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η μικρή ηλικία άφιξης και η μεγάλη παραμονή στην Ελλάδα φαίνεται να συνδέονται θετικά με την ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων της δεύτερης γλώσσας των μαθητών (ελληνικά). Από την άλλη μεριά, δε φαίνεται να έχουν επηρεάσει αρνητικά την προφορική ικανότητα των παιδιών, ωστόσο συνδέονται αρνητικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου.

6.2.3. Συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης

Από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στη συχνότητα επισκέψεων των μαθητών στη χώρα προέλευσης και στην ανάπτυξη των δύο γλωσσών (ερευνητικό ερώτημα Α3) δεν προκύπτει κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > .05$) στην περίπτωση της ελληνική γλώσσας, ενώ προέκυψαν τρεις θετικές σχέσεις στην περίπτωση της εθνοτικής γλώσσας. Η απουσία στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας είναι μάλλον αναμενόμενη, δεδομένου ότι στη διάρκεια των επισκέψεων αυτών κυριαρχεί η εθνοτική γλώσσα στην επικοινωνία με συγγενείς και φίλους.

Πίνακας 35: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας και της συχνότητας επισκέψεων στη χώρα προέλευσης.

Spearman Rho		Συχνότητα επισκέψεων στην πατρίδα		
			Του πατέρα	Της μητέρας
Ελληνικά	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση	Rho	0,033	0,057
		P	.726	.541
	Καταλαβαίνω όταν ακούω τους καθηγητές μου στο μάθημα	Rho	0,060	0,036
		p	.517	.696
	Μιλώ ελληνικά	Rho	0,101	0,130
		p	.279	.160
	Διαβάζω ελληνικά	Rho	0,102	0,137
		p	.273	.139
	Γράφω ελληνικά	Rho	0,135	0,176
		p	.145	.057
Άλλη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα	Rho	0,220(*)	0,145
		p	.017	.118
	Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση	Rho	0,221(*)	0,147
		p	.016	.112
	Μιλώ αυτή τη γλώσσα	Rho	0,285(**)	0,270(**)
		p	.002	.003
	Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα	Rho	0,122	0,138
		p	.190	.135
	Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα	Rho	0,053	0,094
		p	.569	.313

Από την άλλη μεριά, στην περίπτωση της εθνοτικής γλώσσας, δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα καταγωγής ($p > .05$), κάτι που είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται στα

πλαίσια εκπαίδευσης και όχι στα πλαίσια ενός ταξιδιού στη χώρα καταγωγής. Αντίθετα, προέκυψε θετική στατιστική σχέση ανάμεσα στη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης του πατέρα και στην ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων στην εθνοτική γλώσσα ($p < .05$), με τις τιμές όμως των συντελεστών να είναι σε ασθενή επίπεδα (τιμή rho 0,220 για την κατανόηση καθημερινού λόγου, τιμή rho 0,221 για την κατανόηση επίσημου λόγου και τιμή rho 0,285 για την παραγωγή προφορικού λόγου). Από την άλλη μεριά, στην περίπτωση της χώρας προέλευσης της μητέρας προκύπτει θετική συσχέτιση μόνο στην παραγωγή προφορικού λόγου (rho 0,270).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συχνότητα με την οποία οι μαθητές επισκέπτονται τη χώρα καταγωγής φαίνεται να συνδέεται με την ανάπτυξη μόνο των προφορικών δεξιοτήτων στην εθνοτική γλώσσα. Ωστόσο, οι ασθενείς τιμές του συντελεστή δεν αναδεικνύουν ως πολύ σημαντική τη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης στη γλωσσική ανάπτυξη, ενδεχομένως επειδή οι προφορικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν και στη χώρα υποδοχής κατά την επικοινωνία με ομοεθνείς (συγγενείς, φίλοι).

6.2.4. Συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών

Στα επόμενα δύο υποκεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της συσχέτισης ανάμεσα στο βαθμό ανάπτυξης της ελληνικής και της εθνοτικής γλώσσας και στη συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (παρακολούθηση τηλεόρασης, ακρόαση μουσικής, τηλεφωνική επικοινωνία με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα, ανταλλαγή email/sms, ανάγνωση βιβλίων/περιοδικών) (ερευνητικό ερώτημα A4).

6.2.4.1. Συχνότητα χρήσης των ελληνικών

Από τη συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ανάπτυξης των διάφορων γλωσσικών δεξιοτήτων στα ελληνικά και στη συχνότητα χρήσης της σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, προκύπτει ότι από τις 25 περιπτώσεις συσχέτισης στις 13 δεν υπάρχει κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p > .05$). Στις υπόλοιπες 12 περιπτώσεις προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p < .05$),

με τις τιμές των συντελεστών να υποδηλώνουν ότι η συνάφεια είναι σε ασθενή επίπεδα.

Πιο συγκεκριμένα, ασθενής συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στη συχνότητα παρακολούθησης τηλεόρασης/DVD στην ελληνική γλώσσα και στο βαθμό κατανόησης του ακαδημαϊκού λόγου στο σχολείο (τιμή rho 0,329).

Επίσης, η συχνότητα με την οποία οι μαθητές τηλεφωνούν σε φίλους και συγγενείς στην πατρίδα σχετίζεται, σε ασθενή βαθμό, με το επίπεδο ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας, όπως φαίνεται από τις τιμές των συντελεστών (οι τιμές rho κυμαίνονται από 0,212 έως 0,266).

Πίνακας 36: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας στα ελληνικά και της συχνότητας χρήσης της.

Spearman Rho		Συχνότητα χρήσης των ελληνικών				
		Τηλεόραση Βίντεο DVD	Μουσική	Τηλέφωνο στην πατρίδα	Email SMS	Βιβλία Περιοδικά
Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση	rho p	0,136 .143	-0,011 .904	0,212(*) .021	0,100 .282	0,090 .331
Καταλαβαίνω όταν ακούω τους καθηγητές μου στο μάθημα	rho p	0,329(**) .000	0,086 .354	0,219(*) .017	0,089 .339	0,099 .285
Μιλώ ελληνικά	rho p	0,156 .091	0,113 .222	0,225(*) .014	0,025 .787	0,243(**) .008
Διαβάζω ελληνικά	rho p	0,182(*) .048	0,185(*) .045	0,266(**) .004	0,174 .060	0,242(**) .008
Γράφω ελληνικά	rho p	0,146 .116	0,189(*) .040	0,255(**) .005	0,170 .066	0,279(**) .002

Από την άλλη μεριά, καμία στατιστικά σημαντική σχέση δε φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στη συχνότητα ανταλλαγής email /sms ανάμεσα στους μαθητές και σε κάποια από τις γλωσσικές δεξιότητες (σε όλες τις περιπτώσεις $p > .05$).

Τέλος, η συχνότητα με την οποία οι μαθητές διαβάζουν βιβλία και περιοδικά στα ελληνικά σχετίζεται σε ασθενή, πάλι, βαθμό με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) καθώς και την παραγωγή προφορικού λόγου (αντίστοιχες τιμές rho 0,242, 0,279 και 0,243).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, δεν προέκυψε καμία ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας με την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν τα ελληνικά στις συγκεκριμένες δραστηριότητες και της ανάπτυξης της γλωσσομάθειας τους στην ελληνική γλώσσα. Η πιο υψηλή τιμή rho αφορούσε την παρακολούθηση τηλεόρασης και την ανάπτυξη

της κατανόησης του ακαδημαϊκού λόγου του σχολείου. Η απουσία ισχυρής συσχέτισης ίσως οφείλεται στο ότι οι μαθητές αξιολόγησαν τις δραστηριότητες με υψηλές συχνότητες και έτσι δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα τους.

6.2.4.2. Συχνότητα χρήσης της εθνοτικής γλώσσας

Από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στο βαθμό γλωσσομάθειας στην εθνοτική γλώσσα και στη συχνότητα χρήσης της σε διάφορες δραστηριότητες, προκύπτουν σε γενικές γραμμές στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις σε όλες τις περιπτώσεις ($p=.05$), με τις τιμές των συντελεστών να υποδηλώνουν, ωστόσο, ότι η συσχέτιση βρίσκεται σε μέτρια και ασθενή επίπεδα .

Πίνακας 37: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας στην εθνοτική γλώσσα και της συχνότητας χρήσης.

Spearman Rho		Συχνότητα χρήσης της άλλης γλώσσας που μιλιέται στην οικογένεια (εκτός των ελληνικών)				
		Τηλεόραση Βίντεο DVD	Μουσική	Τηλέφωνο στην πατρίδα	Email Sms	Βιβλία Περιοδικά
Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα	rho p	0,410(**) .000	0,475(**) .000	0,371(**) .000	0,287(**) .002	0,374(**) .000
Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση	rho p	0,475(**) .000	0,547(**) .000	0,377(**) .000	0,267(**) .003	0,444(**) .000
Μιλώ αυτή τη γλώσσα	rho p	0,454(**) .000	0,426(**) .000	0,328(**) .000	0,335(**) .000	0,433(**) .000
Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα	rho p	0,392(**) .000	0,429(**) .000	0,321(**) .000	0,383(**) .000	0,503(**) .000
Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα	rho p	0,241(**) .009	0,364(**) .000	0,319(**) .000	0,441(**) .000	0,554(**) .000

Αναλυτικότερα, η συχνότητα παρακολούθησης τηλεόρασης/DVD συνδέεται σε μέτριο βαθμό με το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου (κατανόηση προφορικού λόγου τιμή rho 0,410, κατανόηση του λόγου των ειδήσεων τιμή rho 0,475, παραγωγή προφορικού λόγου τιμή rho 0,454), πράγμα που ίσως να σημαίνει ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ του τηλεοπτικού λόγου, που είναι είναι κατά κύριο λόγο προφορικός, με την ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, προκύπτει ασθενής συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης τηλεόρασης/DVD και των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (τιμές rho 0,392 και 0,241 αντίστοιχα για την

ανάγνωση και τη γραφή). Η πιο αυξημένη τιμή για την ανάγνωση ενδεχομένως να συνδέεται με το ότι γίνεται χρήση του γραπτού λόγου σε διάφορες εκπομπές (υποτιτλισμός σε σήριαλ/ταινίες/ντοκυμαντέρ/ δελτία ειδήσεων).

Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές ακούν εθνοτική μουσική και τραγούδια φαίνεται να συνδέεται σε μέτριο βαθμό με όλες τις δεξιότητες, εκτός από τη δεξιότητα της γραφής στην οποία προέκυψε ασθενής συσχέτιση (r_{ho} 0,364). Στις δεξιότητες του προφορικού λόγου, η συσχέτιση έχει τιμή r_{ho} 0,475 για την κατανόηση του καθημερινού λόγου και τιμή 0,547 για την κατανόηση πιο επίσημου προφορικού λόγου. Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές ακούν μουσική στην εθνοτική γλώσσα φαίνεται να συνδέεται σε μέτριο βαθμό με την παραγωγή προφορικού λόγου (τιμή r_{ho} 0,426), ενώ η αντίστοιχη τιμή για τη δεξιότητα της ανάγνωσης είναι 0,429. Από την άλλη μεριά, ασθενής κρίνεται η συσχέτιση μεταξύ της δεξιότητας της γραφής και της συχνότητας που οι μαθητές ακούν εθνοτική μουσική και τραγούδια (τιμή r_{ho} 0,364).

Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές επικοινωνούν τηλεφωνικά με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα διαπιστώθηκε ότι συνδέεται σε ασθενή βαθμό με όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, όπως φαίνεται από τις τιμές του συντελεστή r_{ho} , ο οποίος κυμαίνεται από 0,319 έως 0,377.

Ασθενείς τιμές προκύπτουν και από τον έλεγχο της συσχέτισης ανάμεσα στη συχνότητα ανταλλαγής email/sms μεταξύ των μαθητών και του βαθμού ανάπτυξης της γλωσσομάθειας τους στην εθνοτική γλώσσα. Οι τιμές του συντελεστή r_{ho} κυμαίνεται από 0,319 έως 0,377 σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από την περίπτωση της δεξιότητας της γραφής, η οποία φαίνεται να συνδέεται σε μέτριο βαθμό με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (τιμή r_{ho} 0,441).

Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι μαθητές διαβάζουν βιβλία ή περιοδικά στην εθνοτική γλώσσα, προέκυψαν μέτριες συσχετίσεις σε όλες τις περιπτώσεις προφορικού και γραπτού λόγου (η τιμή του συντελεστή r_{ho} κυμαίνεται από 0,444 έως 0,554), εκτός από την περίπτωση της κατανόησης του καθημερινού λόγου όπου το επίπεδο της συσχέτισης κρίνεται ασθενές (τιμή r_{ho} 0,374). Μάλιστα, οι μεγαλύτερες τιμές του συντελεστή εντοπίζονται στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής (αντίστοιχες τιμές r_{ho} 0,503 και 0,554), πράγμα που ίσως σημαίνει ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές διαβάζουν βιβλία ή περιοδικά στην εθνοτική γλώσσα συνδέεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου στην εθνοτική γλώσσα.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η συχνότητα με την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν την εθνοτική γλώσσα στις παραπάνω δραστηριότητες φαίνεται να σχετίζεται με την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας. Ειδικότερα, προέκυψαν ενδείξεις ότι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου μπορεί να συνδέεται με τη συχνή παρακολούθηση τηλεόρασης ή ακρόασης μουσικής και τραγουδιών αλλά και την τηλεφωνική επικοινωνία με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα ή την ανάγνωση βιβλίων και περιοδικών, ενώ το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου να συνδέεται περισσότερο με τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων και περιοδικών στην εθνοτική γλώσσα και με την ανταλλαγή email/sms. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται να επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών που εξετάζουν τη σημασία της ύπαρξης πηγών (resources), όπως η τηλεόραση, τα βιβλία, η μουσική, αλλά και της επικοινωνίας με τη χώρα προέλευσης μέσω της τεχνολογίας (δορυφορική τηλεόραση, email/sms) στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας (Clifford, 1994:304, Borland, 2006:32, Gogonas, 2009:106, Clyne, 1991:107, 145-151, Myers-Scotton, 2006:90).

Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση των παραπάνω πηγών και η εμπλοκή των μαθητών με δραστηριότητες, όπως αυτές που αναφέρθηκαν, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας.

6.2.5. Τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον

Στα επόμενα δύο υποκεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα στα σχέδια των μαθητών για το μέλλον και το βαθμό ανάπτυξης της ελληνικής και της εθνοτικής γλώσσας (ερευνητικό ερώτημα Α5). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες, όπως αυτές προέκυψαν από τα περιγραφικά αποτελέσματα. Έτσι, μία ομάδα παιδιών αποτελούν όσοι σκοπεύουν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα, μία άλλη περιλαμβάνει όσους σχεδιάζουν να παλιννοστήσουν και μία τρίτη κατηγορία συνιστούν όσοι σκοπεύουν να εγκατασταθούν μόνιμα στο εξωτερικό. Μέσα από τον έλεγχο της παραπάνω συνάφειας διερευνάται αν και σε ποιο βαθμό τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον συνδέονται με το βαθμό ανάπτυξης των δύο γλωσσών.

6.2.5.1. Τα σχέδια για το μέλλον και η ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας

Από τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά και στα σχέδια των μαθητών για το μέλλον προκύπτουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ($p < .05$) ανάμεσα στην ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων και στην πρόθεση τους να παραμείνουν στην Ελλάδα, να παλιννοστήσουν ή να φύγουν στο εξωτερικό. Η εφαρμογή του κριτηρίου Scheffe για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποιες ομάδες εντοπίζονται οι διαφορές, έδειξε ότι στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ των ομάδων εντοπίζονται μόνο στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) και στην παραγωγή του καθημερινού προφορικού λόγου. Επίσης, οι διαφορές αφορούν κυρίως όσους θέλουν να παραμείνουν μόνιμα στην Ελλάδα σε σχέση με όσους θέλουν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής, ενώ μόνο στη δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου υπάρχουν διαφορές και ανάμεσα σε όσους θέλουν να εγκατασταθούν στο εξωτερικό και σε όσους επιθυμούν μελλοντικά την παλιννόστηση.

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της παραγωγής λόγου, διαφέρει σημαντικά ($p = .007$) η ομάδα που θέλει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα, και η οποία έχει αναπτύξει περισσότερο τη συγκεκριμένη δεξιότητα (μ.ό. 4,89), σε σχέση με την ομάδα που θέλει να παλιννοστήσει (μ.ό. 4,51). Επίσης, διαφέρουν μεταξύ τους και η ομάδα που θέλει να επιστρέψει από τους μαθητές που θέλουν να μείνουν μόνιμα στο εξωτερικό ($p = .039$). Πιο συγκεκριμένα, η δεύτερη ομάδα εμφανίζει καλύτερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη δεξιότητα (μ.ό. 5,00) από την πρώτη ομάδα (μ.ό. 4,51).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, η γλωσσική δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη για όλες τις ομάδες των μαθητών, όπως καταδεικνύουν οι μέσοι όροι, αλλά σε όσους σκοπεύουν μελλοντικά να εγκατασταθούν στο εξωτερικό η συγκεκριμένη ικανότητα είναι ακόμα πιο ανεπτυγμένη. Έπεται η ομάδα των μαθητών που θέλει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα και ακολουθεί η ομάδα μαθητών που σκοπεύει να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής.

Πίνακας 38: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας στα ελληνικά των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά και στα σχέδια για το μέλλον

Γλωσσική ικανότητα	Σχέδια για το μέλλον	Περιγραφικά χαρακτηριστικά γλωσσικής ικανότητας			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΔΕΙΚΤΕΣ			Kruskal-Wallis H		
		N	M.O.	T.A.	χ^2	df	p
Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση	Παραμονή στην Ελλάδα	46	4,91	0,29	7,143	2	.028
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,66	0,71			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	5,00	,00			
Καταλαβαίνω όταν ακούω τους καθηγητές μου στο μάθημα	Παραμονή στην Ελλάδα	46	4,72	0,62	6,039	2	.049
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,46	0,84			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	4,92	0,29			
Μιλώ ελληνικά	Παραμονή στην Ελλάδα	46	4,89	0,32	12,376	2	.002
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,51	0,80			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	5,00	,00			
Διαβάζω ελληνικά	Παραμονή στην Ελλάδα	46	4,76	0,52	8,301	2	.016
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,36	0,98			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	4,92	0,29			
Γράφω ελληνικά	Παραμονή στην Ελλάδα	46	4,70	0,59	8,211	2	.016
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,22	1,04			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	4,83	0,39			

Στα ελληνικά

Όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή), οι πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των τριών ομάδων μαθητών έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο μεταξύ αυτών που θέλουν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα και αυτών που ενδιαφέρονται να παλινοστήσουν. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα διαφέρει από τη δεύτερη ($p=.033$) ως προς την ικανότητα ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα, με την πρώτη ομάδα να ξέρει να διαβάζει πολύ καλύτερα από τη δεύτερη (μ.ό. 4,76 και μ.ό. 4,36 αντίστοιχα για τις δύο ομάδες). Στην περίπτωση της δεξιότητας της γραφής, οι μέσοι όροι φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($p=.018$), με την ομάδα των μαθητών που θέλει κάποια στιγμή να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής να έχει αναπτύξει λιγότερο την ικανότητα της γραφής (μ.ό. 4,22) από την ομάδα που σχεδιάζει να παραμείνει στην Ελλάδα (μ.ό. 4,70).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, προκύπτει ότι τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον σχετίζονται με το βαθμό στον οποίο έχει αναπτυχθεί η ελληνική γλώσσα, κάτι που φαίνεται ιδιαίτερα στη δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου αλλά και στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι λογικό η ομάδα που σκοπεύει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα να έχει προσπαθήσει να αναπτύξει πιο πολύ τη γλώσσα, αφού ο βαθμός ανάπτυξης της γλώσσας συνδέεται στενά με το βαθμό ένταξης στην ελληνική κοινωνία και τη δυνατότητα σταδιοδρομίας τους στη χώρα υποδοχής. Από την άλλη μεριά, η ανάπτυξη σε μικρότερο βαθμό της ελληνικής γλώσσας για όσους μαθητές σκοπεύουν μελλοντικά να παλιννοστήσουν, φαίνεται αναμενόμενη για όσους δεν επιθυμούν να σταδιοδρομήσουν στην Ελλάδα, πράγμα που θα χρειαζόταν μεγαλύτερη ανάπτυξη της γλώσσας. Από την άλλη μεριά, η σχολική αποτυχία ενδέχεται να έχει οδηγήσει κάποιους στην αίσθηση ότι εδώ δεν 'έχουν μέλλον' και κατά συνέπεια η παλιννόστηση είναι η καλύτερη λύση.

Τέλος, αποτελεί ενδιαφέρον εύρημα το ότι η ομάδα των μαθητών που θέλει να εγκατασταθεί μόνιμα στο εξωτερικό εμφανίζει καλύτερους μέσους όρους ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με την ομάδα που θέλει να εγκατασταθεί μόνιμα στην Ελλάδα, εύρημα που μπορεί να υποκρύπτει τη διάθεση των μαθητών να ενταχθούν και να 'πετύχουν' σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και ενδεχομένως η Ελλάδα να αποτελεί το πρώτο βήμα προς την πραγματοποίηση του στόχου τους, να εγκατασταθούν στο εξωτερικό.

6.2.5.2. Τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον και η ανάπτυξη της εθνοτικής γλώσσας

Από τη συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα στην εθνοτική γλώσσα και στα σχέδια των μαθητών για το μέλλον προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τρεις από τις πέντε γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση επίσημου προφορικού λόγου, ανάγνωση, γραφή) σε στατιστικό επίπεδο $p < .05$. Οι διαφορές που προκύπτουν από την εφαρμογή του κριτηρίου Scheffe, εντοπίζονται ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών που θέλει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα και σε όσους σκοπεύουν μελλοντικά να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής.

Αναλυτικότερα, οι πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων έδειξαν ότι, όσον αφορά την κατανόηση του λόγου των ειδήσεων στην εθνοτική γλώσσα, οι μαθητές που σχεδιάζουν να παραμείνουν στην Ελλάδα εμφανίζουν μικρότερη

ανάπτυξη στη συγκεκριμένη δεξιότητα από την ομάδα μαθητών που σκοπεύει μελλοντικά να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής ($p=.027$ και αντίστοιχοι μέσοι όροι 3,63 και 4,29).

Πίνακας 39: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας στην εθνοτική γλώσσα των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα στην εθνοτική γλώσσα και στα σχέδια για το μέλλον

Γλωσσική ικανότητα	Σχέδια για το μέλλον	Περιγραφικά χαρακτηριστικά γλωσσικής ικανότητας			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
		ΔΕΙΚΤΕΣ			Kruskal-Wallis H			
		N	M.O.	T.A.	χ^2	df	P	
Στην άλλη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα	Παραμονή στην Ελλάδα	46	4,09	1,03	5,457	2	.065
		Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,42	1,00			
		Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	4,50	0,67			
	Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση	Παραμονή στην Ελλάδα	46	3,63	1,39	7,543	2	.023
		Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,29	1,145			
		Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	4,17	0,84			
	Μιλώ αυτή τη γλώσσα	Παραμονή στην Ελλάδα	46	4,04	1,12	5,636	2	.060
		Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	4,42	1,00			
		Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	4,17	1,03			
Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα	Παραμονή στην Ελλάδα	46	3,04	1,53	10,085	2	.006	
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	3,92	1,37				
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	3,75	1,22				
Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα	Παραμονή στην Ελλάδα	46	2,72	1,56	9,429	2	.009	
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	3,63	1,52				
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	3,42	1,62				

Από την άλλη μεριά, ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν και στις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή), με την ομάδα των μαθητών που θέλει να επιστρέψει να διαφέρει σημαντικά από τους μαθητές που θέλουν να μείνουν μόνιμα

εδώ ($p=.009$). Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα έχει αναπτύξει περισσότερο την αναγνωστική ικανότητα σε σχέση με τη δεύτερη (αντίστοιχοι μέσοι όροι 3,92 και 3,04). Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο έχει αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών στη γραφή, οι μαθητές που θέλουν να παραμείνουν μόνιμα στην Ελλάδα έχουν χαμηλότερο επίπεδο στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας σε σχέση με όσους σχεδιάζουν να επιστρέψουν στη χώρα προέλευσης ($p=.013$ με αντίστοιχους μέσους όρους 2,72 και 3,63).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον συνδέονται με το βαθμό ανάπτυξης της εθνοτικής γλώσσας, τουλάχιστον στις ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες. Έτσι, ο βαθμός ανάπτυξης της εθνοτικής γλώσσας εμφανίζεται μεγαλύτερος σε όσους μαθητές θέλουν να επιστρέψουν από όσους θέλουν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα, κάτι που φαίνεται λογικό, αφού όσοι ενδιαφέρονται να επιστρέψουν, ενδεχομένως, προσπαθούν περισσότερο να διατηρήσουν το επίπεδο των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό. Το γεγονός ότι τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον δε φαίνεται να σχετίζονται με το επίπεδο ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενδεχομένως σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες καλλιεργούνται και στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των μαθητών με ομοεθνείς είτε βρίσκονται στη χώρα υποδοχής είτε στη χώρα προέλευσης.

Πάντως, τόσο τα ευρήματα αυτά όσο και αυτά της προηγούμενης ενότητας για την ελληνική γλώσσα φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά δεδομένα που τονίζουν τη σημασία της πρόθεσης παραμονής ή της πρόθεσης παλιννόστησης στη γλωσσική διατήρηση ή μεταστροφή (Conklin & Lourie, 1983, στο Baker, 2001:100, Pavlinic-Wolf, 1988, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:83, Χατζηδάκη, 2005:87, Μαλιγκούδη, 2009:175).

6.3. Η διγλωσσική χρήση και ο ρόλος διάφορων μεταβλητών

Στο δεύτερο μέρος των επαγωγικών αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση του ρόλου που μπορεί να έχουν διάφορες μεταβλητές (φύλο, ηλικία άφιξης και χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, συχνότητα επισκέψεων στη χώρα καταγωγής, συνομιλητής) στη γλωσσική χρήση, τη συχνότητα χρήσης, δηλαδή, των δύο γλωσσών με διάφορους συνομιλητές.

6.3.1. Το φύλο

Από τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και στη γλωσσική χρήση που κάνουν οι μαθητές με συγκεκριμένους συνομιλητές (ερευνητικό ερώτημα B1), δεν προέκυψε σε γενικές γραμμές κάποια στατιστικά σημαντική σχέση, παρά μόνο στην περίπτωση που συνομιλητές είναι οι φίλοι των γονιών από την πατρίδα ($p=.005$), όπου τα κορίτσια φαίνεται να χρησιμοποιούν εξίσου και τις δύο γλώσσες (μ.ό. 2,93), σε σχέση με τα αγόρια που επιλέγουν περισσότερο την εθνική γλώσσα στην επικοινωνία τους με τους συγκεκριμένους συνομιλητές (μ.ό. 2,29).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, προκύπτει ότι η μεταβλητή του φύλου δε φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική χρήση που κάνουν οι μαθητές.

Πίνακας 40 : Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής χρήσης αγοριών και κοριτσιών του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και στη γλωσσική επιλογή με διάφορους συνομιλητές.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΧΡΗΣΗ	ΦΥΛΟ				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Αγόρια		Κορίτσια		Mann-Whitney U	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
Σε ποια γλώσσα μιλάς:	μ.ό.	τ.α.	μ.ό.	τ.α.	Z	p
N	62		56			
Στον πατέρα	2,53	1,24	2,71	1,20	-0,853	.394
Στη μητέρα	2,49	1,16	2,77	1,19	-1,24	.215
Στα μικρότερα αδέρφια	3,31	1,26	3,88	1,23	-1,93	.053
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	3,45	1,41	3,61	1,38	-0,49	.620
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	2,35	1,24	2,75	1,39	-1,43	.150
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	1,65	0,88	2,00	1,56	-0,019	.985
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	3,46	1,49	3,70	1,30	-0,664	.507
Σε φίλους των γονιών σου, από την πατρίδα τους, που μένουν στην Ελλάδα	2,29	1,37	2,93	1,20	-2,83	.005
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είστε σχολείο	3,63	1,34	4,04	1,31	-1,71	.087
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είστε εκτός σχολείου	3,48	1,24	3,69	1,48	-1,12	.262

6.3.2. Ηλικία άφιξης και χρόνος παραμονής στην Ελλάδα

Από τη συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική χρήση των μαθητών με διάφορους συνομιλητές και στην ηλικία άφιξης και του χρόνου παραμονής τους στην Ελλάδα (ερευνητικό ερώτημα Β2) προέκυψαν σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p < .05$).

Πίνακας 41: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής χρήσης και της ηλικίας άφιξης και του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα

Spearman Rho		Ηλικία άφιξης στην Ελλάδα	Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα
Σε ποια γλώσσα μιλάς:			
Στον πατέρα	rho	-0,329(**)	0,300(**)
	p	.001	.002
Στη μητέρα	rho	-0,327(**)	0,265(**)
	p	.000	.005
Στα μικρότερα αδέρφια	rho	-0,185	0,105
	p	.140	.403
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	rho	-0,603(**)	0,626(**)
	p	.000	.000
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	rho	-0,452(**)	0,425(**)
	p	.000	.000
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	rho	-0,480(**)	0,569(**)
	p	.005	.001
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	rho	-0,350(**)	0,322(**)
	p	.000	.001
Σε φίλους των γονιών σου, από την πατρίδα τους, που μένουν στην Ελλάδα	rho	-0,299(**)	0,269(**)
	p	.002	0,005
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είσαστε σχολείο	rho	-0,091	0,052
	p	.373	.612
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είσαστε εκτός σχολείου	rho	-0,303(**)	0,275(**)
	p	.002	.005

Ασθενής συνάφεια προκύπτει μεταξύ της ηλικίας άφιξης και του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα, με τη γλωσσική επιλογή των μαθητών με τους γονείς (τιμές rho -0,329 και 0,300 αντίστοιχα για τον πατέρα, τιμές rho -0,327 και 0,265 αντίστοιχα για τη μητέρα), τα ξαδέρφια (τιμές rho -0,350 και 0,322 αντίστοιχα), τους φίλους των γονιών (τιμές rho -0,299 και 0,269 αντίστοιχα), καθώς και τους ομοεθνείς φίλους των μαθητών εκτός σχολείου (τιμές rho -0,303 και 0,275 αντίστοιχα).

Από την άλλη μεριά, μέτριες συσχετίσεις προκύπτουν στην περίπτωση της γλωσσικής χρήσης με θείους/ες αλλά και τους παππούδες-γιαγιάδες (τιμές rho για την

ηλικία άφιξης στην Ελλάδα 0,452 και 0,480 αντίστοιχα για κάθε συνομιλητή και τιμές rho για το χρόνο παραμονής 0,425 και 0,569 αντίστοιχα για κάθε συνομιλητή.).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αυτό που φαίνεται να ισχύει είναι ότι όσο πιο μικρή είναι η ηλικία άφιξης τόσο μεγαλύτερη είναι η χρήση της ελληνικής γλώσσας και, αντίστροφα, όσο πιο μεγάλος ο χρόνος παραμονής τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τα ελληνικά με τους συγκεκριμένους συνομιλητές. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά, δεδομένου ότι με τους γονείς και με τους θείους αλλά και με τους παππούδες/γιαγιάδες υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται η εθνοτική γλώσσα. Ωστόσο, σύμφωνα με τα δεδομένα, φαίνεται ότι όσο αυξάνεται η παραμονή των μαθητών στη χώρα υποδοχής η ελληνική γλώσσα διεισδύει σιγά-σιγά στην επικοινωνία με τις συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία (Luo & Wiseman, 2000:321-322, Singleton, 2003 στο Szuber, 2007:52, Χατζηδάκη, 2005:87).

Η πιο ισχυρή συσχέτιση καταγράφεται στην περίπτωση που η ηλικία άφιξης και ο χρόνος παραμονής σχετίζονται με την επικοινωνία των μαθητών με τα μεγαλύτερα αδέρφια. Στη συγκεκριμένη μεταβλητή παρατηρείται η υψηλότερη συνάφεια, όπως δείχνουν και οι τιμές του συντελεστή (τιμές rho=-0,603 και 0,626 αντίστοιχα).

Τέλος, η απουσία συσχέτισης στην περίπτωση που οι μαθητές επικοινωνούν είτε με τα μικρότερα αδέρφια τους είτε με ομοεθνείς φίλους τους όταν είναι στο σχολείο ενδεχομένως σημαίνει ότι οι μαθητές μιλούν ούτως ή άλλως στους συγκεκριμένους συνομιλητές στην ελληνική γλώσσα, ανεξαρτήτως της ηλικίας άφιξης ή του χρόνου παραμονής τους στην Ελλάδα.

Τα παραπάνω στοιχεία παρέχουν ενδείξεις ότι η επιμήκυνση της διάρκειας της παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα φαίνεται να έχει σημασία στη γλωσσική επιλογή των μαθητών, με την ελληνική γλώσσα σταδιακά να επιλέγεται στην επικοινωνία των μαθητών με τους περισσότερους συνομιλητές, ακόμα και με αυτούς με τους οποίους συνήθως χρησιμοποιείται η εθνοτική γλώσσα. Ενδεχομένως, οι διαφορές που προκύπτουν ανάλογα με τους συνομιλητές να εξανεμίζονται με την πάροδο του χρόνου και την παράταση της παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα.

6.3.3. Συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης

Από τη συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα επισκέψεων στη χώρα του πατέρα ή της μητέρας και της γλωσσικής επιλογής με διάφορους συνομιλητές (ερευνητικό ερώτημα B3), μόνο σε δύο περιπτώσεις προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ($p < .05$), ωστόσο οι τιμές των συντελεστών είναι σε ασθενή επίπεδα.

Πίνακας 42. Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής χρήσης και της συχνότητας επισκέψεων του μαθητή στη χώρα προέλευσης των γονέων.

Spearman Rho		Συχνότητα επισκέψεων του παιδιού στη χώρα προέλευσης	
		Του πατέρα	Της μητέρας
Σε ποια γλώσσα μιλάς:			
Στον πατέρα	rho	-0,146	-0,062
	p	.120	.510
Στη μητέρα	rho	-0,180	-0,117
	p	.052	.210
Στα μικρότερα αδέρφια	rho	-0,212	-0,091
	p	.080	.458
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	rho	-0,090	0,048
	p	.486	.712
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	rho	0,021	0,075
	p	.834	.457
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	rho	0,153	0,218
	p	.380	.207
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	rho	-0,016	-0,073
	p	.877	.473
Σε φίλους των γονιών σου, από την πατρίδα τους, που μένουν στην Ελλάδα	rho	-0,199(*)	-0,136
	p	.034	.150
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είσαστε σχολείο	rho	-0,289(**)	-0,226(*)
	p	.003	.022
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είσαστε εκτός σχολείου	rho	-0,293(**)	-0,219(*)
	p	.002	.025

Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επισκέψεων στη χώρα καταγωγής και στη γλωσσική επιλογή με ομοεθνείς φίλους των μαθητών είτε είναι στο σχολείο είτε εκτός σχολείου (τιμές rho - 0,289 για τη χώρα του πατέρα και - 0,226 για τη χώρα της μητέρας και τιμές rho - 0,293 και -0,219 για τη χώρα του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα). Τα στοιχεία αυτά ίσως δείχνουν ότι όσο μικρότερη είναι η συχνότητα επισκέψεων στη χώρα

προέλευσης τόσο περισσότερο μιλάει ελληνικά με φίλους του στη χώρα υποδοχής, ενώ αντίστροφα η αύξηση των επισκέψεων στη χώρα καταγωγής ίσως να οδηγούσαν και σε μεγαλύτερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας με τους φίλους του. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως συνδέεται με την υπόθεση ότι οι περισσότεροι φίλοι του μαθητή βρίσκονται στη χώρα υποδοχής με τους οποίους χρησιμοποιεί κυρίως τα ελληνικά, ενώ ελάχιστες φιλίες διατηρούν στη χώρα προέλευσης, δεδομένου και ότι οι περισσότεροι έφυγαν σε πολύ μικρή ηλικία.

Από παραπάνω συνάγεται ότι η συχνότητα επισκέψεων στη χώρα προέλευσης δε φαίνεται να σχετίζεται με τη γλωσσική επιλογή με διάφορους συνομιλητές.

6.3.4. Η γλωσσική ικανότητα

Στα επόμενα δύο υποκεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο γλωσσομάθειας στις δύο γλώσσες των μαθητών και στη γλωσσική προτίμηση των μαθητών με συγκεκριμένους συνομιλητές (ερευνητικό ερώτημα B5). Με άλλα λόγια, διερευνήθηκε αν η γλωσσική επιλογή των μαθητών στην επικοινωνία τους με διάφορους συνομιλητές διαφοροποιείται από το επίπεδο κατοχής των δύο γλωσσών.

6.3.4.1. Η γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά

Από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και στη γλωσσική χρήση στα ελληνικά, σε γενικές γραμμές προέκυψαν θετικές συσχετίσεις (οι περισσότερες σε ασθενή και μέτρια επίπεδα) στην περίπτωση που συνομιλητές των μαθητών είναι η μητέρα, τα μεγαλύτερα αδέρφια, οι θείοι/ες, τα ξαδέρφια και οι ομοεθνείς φίλοι τους εκτός σχολείου.

Στην περίπτωση της μητέρας, οι τιμές r_{ho} είναι σε ασθενή επίπεδα για την κατανόηση καθημερινού λόγου (0,312), την παραγωγή λόγου (0,337) και τη γραφή (0,353).

Στην επικοινωνία με τα μεγαλύτερα αδέρφια προέκυψαν και οι πιο υψηλές τιμές του συντελεστή (τιμή r_{ho} 0,516 για την κατανόηση του καθημερινού λόγου, 0,466 για την κατανόηση του επίσημου λόγου, 0,631 για την παραγωγή λόγου, 0,559 για την ανάγνωση και 0,536 για τη γραφή).

Πίνακας 43: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και στη γλωσσική χρήση στα ελληνικά

Spearman Rho Γλωσσική χρήση	Γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά				
	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση	Καταλαβαίνω όταν ακούω τους καθηγητές μου στο μάθημα	Μιλώ ελληνικά	Διαβάζω ελληνικά	Γράφω ελληνικά
Σε ποια γλώσσα μιλάς:					
Στον πατέρα	0,218(*) .020	0,123 .192	0,246(**) .008	0,126 .182	0,203(*) .030
Στη μητέρα	0,312(**) .001	0,261(**) .004	0,337(**) .000	0,270(**) .003	0,353(**) .000
Στα μικρότερα αδέρφια	0,200 .100	0,164 .179	0,267(*) .026	0,198 .102	0,200 .099
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	0,516(**) .000	0,466(**) .000	0,631(**) .000	0,559(**) .000	0,536(**) .000
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	0,355(**) .000	0,150 .136	0,359(**) .000	0,207(*) .039	0,202(*) .044
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	0,093 .596	0,130 .456	0,190 .275	0,181 .297	0,224 .195
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	0,426(**) .000	0,351(**) .000	0,489(**) .000	0,343(**) .001	0,338(**) .001
Σε φίλους των γονιών σου από την πατρίδα τους, που μένουν στην Ελλάδα	0,133 .158	0,108 .253	0,178 .058	0,157 .096	0,193(*) .039
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είστε στο σχολείο	0,245(*) .013	0,230(*) .020	0,285(**) .004	0,153 .125	0,119 .233
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είστε εκτός σχολείου	0,310(**) .001	0,392(**) .000	0,373(**) .000	0,222(*) .023	0,204(*) .037

Στην περίπτωση των θείων προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα μόνο στις επικοινωνιακές δεξιότητες (τιμή t_{ho} για την κατανόηση καθημερινού λόγου 0,355 και τιμή t_{ho} 0,359 για την παραγωγή λόγου).

Στην περίπτωση των ξαδερφιών, η τιμή του συντελεστή για την κατανόηση καθημερινού λόγου είναι 0,426, για την κατανόηση επίσημου λόγου 0,351, για την παραγωγή λόγου 0,489, για την ανάγνωση 0,343 και για τη γραφή 0,338.

Στην περίπτωση των φίλων εκτός σχολείου, η τιμή του συντελεστή για την κατανόηση καθημερινού λόγου είναι 0,310, για την κατανόηση επίσημου λόγου 0,392 και για την παραγωγή λόγου 0,373.

Τα παραπάνω αποτελούν ενδείξεις ότι τα ελληνικά εισβάλλουν σταδιακά στην επικοινωνία των μαθητών με συνομιλητές, όπως η μητέρα ή οι θείοι με τους οποίους προτιμάται κυρίως η εθνοτική γλώσσα, όπως κατέδειξαν τα περιγραφικά αποτελέσματα. Η διείσδυση αυτή της ελληνικής γλώσσας ίσως συνδέεται με την 'ανοχή' που μπορεί να δείχνουν οι συγκεκριμένοι συνομιλητές στην εισβολή της ελληνικής γλώσσας στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία.

Από την άλλη μεριά, δεν προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις στην περίπτωση του πατέρα, των μικρότερων αδερφιών, των φίλων των μαθητών στο σχολείο, των φίλων των γονιών και των παππούδων-γιαγιάδων. Αυτό σημαίνει ότι με τους συγκεκριμένους συνομιλητές το επίπεδο ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας δεν επηρεάζει τη γλωσσική επιλογή, ενδεχομένως λόγω του ότι με τους συγκεκριμένους συνομιλητές κυριαρχεί είτε η ελληνική γλώσσα (για τα μικρότερα αδέρφια και τους φίλους των μαθητών στο σχολείο) είτε η εθνοτική (για τον πατέρα, τους φίλους των γονιών, τους παππούδες-γιαγιάδες).

6.3.4.2. Η γλωσσική ικανότητα στην εθνοτική γλώσσα

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας στην εθνοτική γλώσσα και της γλωσσικής προτίμησης με διάφορους συνομιλητές, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν μόνο στις περιπτώσεις των γονιών, των αδερφιών, των θείων καθώς και στην περίπτωση των φίλων των γονιών. Άρα, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στο στενό οικογενειακό περιβάλλον και κατά ένα μέρος στο φιλικό περιβάλλον των ενηλίκων. Επίσης, οι διαφορές αφορούν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες και την επικοινωνιακή και την ακαδημαϊκή,

εκτός από την περίπτωση των μεγαλύτερων αδερφιών όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στην παραγωγή προφορικού λόγου. Οι περισσότερες από τις συσχετίσεις, ωστόσο, είναι σε ασθενή επίπεδα.

Αναλυτικότερα, οι τιμές r_{ho} για τον πατέρα είναι -0,355 για την κατανόηση καθημερινού λόγου, -0,385 για την κατανόηση επίσημου λόγου, -0,362 για την παραγωγή λόγου και -0,315 για την ανάγνωση, ενώ πολύ ασθενής τιμή προέκυψε στην περίπτωση της γραφής (τιμή r_{ho} -0,257).

Από την άλλη μεριά, οι τιμές r_{ho} για τη μητέρα είναι και αυτές σε ασθενή επίπεδα (-0,368 για την κατανόηση καθημερινού λόγου, -0,349 για την κατανόηση επίσημου λόγου, -0,356 για την ανάγνωση, -0,323 για τη γραφή, ενώ για την παραγωγή προφορικού λόγου η τιμή είναι σε μέτρια επίπεδα -0,400).

Στην περίπτωση των μικρότερων αδερφιών, η τιμή r_{ho} για την κατανόηση καθημερινού λόγου είναι -0,372, -0,325 για την ανάγνωση, ενώ για την κατανόηση επίσημου λόγου και την παραγωγή προφορικού λόγου οι τιμές είναι σε μέτρια επίπεδα (αντίστοιχες τιμές r_{ho} -0,427 και -0,401).

Στην περίπτωση των μεγαλύτερων αδερφιών, η τιμή r_{ho} για την κατανόηση καθημερινού λόγου είναι σε μέτρια επίπεδα (-0,416), ενώ σε ασθενή επίπεδα είναι οι τιμές r_{ho} για την κατανόηση επίσημου λόγου (-0,342), την ανάγνωση (-0,375) και τη γραφή (-0,350). Καμία συσχέτιση δεν προέκυψε στην περίπτωση της παραγωγής προφορικού λόγου, ενδεχομένως επειδή στη συγκεκριμένη δεξιότητα επιλέγεται ούτως ή άλλως η ελληνική γλώσσα.

Στην περίπτωση των θείων των μαθητών, οι τιμές r_{ho} είναι σε ασθενή επίπεδα για την κατανόηση καθημερινού λόγου (-0,362), την κατανόηση επίσημου λόγου (-0,371), την παραγωγή λόγου (-0,342) και την ανάγνωση (-0,367). Μέτρια τιμή εντοπίστηκε στη δεξιότητα της ανάγνωσης (-0,467).

Τέλος, όσον αφορά τους φίλους των γονιών, προέκυψαν ασθενείς τιμές σε όλες τις δεξιότητες. Συγκεκριμένα, τιμή r_{ho} -0,335 για την κατανόηση καθημερινού λόγου, -0,355 για την κατανόηση επίσημου λόγου, -0,347 για την παραγωγή προφορικού λόγου, -0,391 για την ανάγνωση και -0,321 για τη γραφή.

Πίνακας 44: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και στη γλωσσική χρήση στην εθνοτική γλώσσα.

Spearman Rho	Γλωσσική ικανότητα στην άλλη γλώσσα (εκτός των ελληνικών) που μιλιέται στην οικογένεια				
	Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα	Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση	Μιλώ αυτή τη γλώσσα	Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα	Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα
Γλωσσική χρήση					
Σε ποια γλώσσα μιλάς:					
Στον πατέρα	-0,355(**) .000	-0,385(**) .000	-0,362(**) .000	-0,315(**) .001	-0,257(**) .006
Στη μητέρα	-0,368(**) .000	-0,349(**) .000	-0,400(**) .000	-0,356(**) .000	-0,323(**) .000
Στα μικρότερα αδέρφια	-0,372(**) .002	-0,427(**) .000	-0,401(**) .001	-0,325(**) .006	-0,277(*) .021
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	-0,416(**) .001	-0,342(**) .006	-0,226 .077	-0,375(**) .003	-0,350(**) .005
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	-0,362(**) .000	-0,371(**) .000	-0,342(**) .001	-0,467(**) .000	-0,367(**) .000
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	-0,245 .156	-0,294 .087	-0,264 .126	-0,137 .433	-0,087 .619
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	-0,106 .296	-0,133 .189	-0,113 .266	-0,243(*) .015	-0,148 .143
Σε φίλους των γονιών σου από την πατρίδα τους, που μένουν στην Ελλάδα	-0,335(**) .000	-0,355(**) .000	-0,347(**) .000	-0,391(**) .000	-0,321(**) .000
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είσαστε σχολείο	-0,072 .470	-0,077 .444	-0,068 .498	-0,064 .525	-0,011 .913
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είσαστε εκτός σχολείου	-0,145 .141	-0,213(*) .029	-0,185 .058	-0,233(*) .017	-0,185 .059

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, αυτό που φαίνεται να ισχύει είναι ότι το χαμηλό επίπεδο κατοχής των γλωσσικών δεξιοτήτων συνδέεται με χαμηλό βαθμό γλωσσικής χρήσης. Άρα, φαίνεται ότι ο βαθμός κατοχής της εθνοτικής γλώσσας επηρεάζει τη γλωσσική επιλογή με τους συγκεκριμένους συνομιλητές. Είναι ενδιαφέρον ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στην περίπτωση που οι μαθητές επικοινωνούν με τους γονείς τους, τους θείους και τους φίλους των γονιών, συνομιλητές δηλαδή με τους οποίους, όπως προέκυψε από τα περιγραφικά αποτελέσματα, προτιμούν την εθνοτική γλώσσα. Το ενδιαφέρον που φαίνεται να προκύπτει είναι ότι οι μαθητές σταδιακά φαίνεται να λιγοστεύουν τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας με τους συγκεκριμένους συνομιλητές είτε λόγω του ότι δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την εθνοτική γλώσσα, πράγμα που οδηγεί σε περαιτέρω υποβάθμιση, είτε και σε συνδυασμό με το ότι ενδεχομένως οι συγκεκριμένοι συνομιλητές 'ανέχονται' τη σταδιακή εγκατάλειψη της εθνοτικής γλώσσας από τους μαθητές οι οποίοι καταφεύγουν στη γλώσσα που είναι περισσότερο επαρκείς (Δαμανάκης, 1997:134, Χατζηδάκη, 2005:92).

Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, το παιδί φαίνεται να φέρνει στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου, η οικογένεια αρχικά επιμένει στη χρήση της χώρας προέλευσης και στη συνέχεια ανέχεται τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας. Έτσι, η χρήση της μειονοτικής γλώσσας περιορίζεται, επειδή ένας παραδοσιακός χώρος χρήσης της, αυτός της μεταναστευτικής οικογένειας αδυνατεί να εγείρει τις ανάλογες απαιτήσεις (Σκούρτου, 2002:3).

Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι δεν προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις στην περίπτωση των παππούδων-γιαγιάδων, των ξαδερφιών και των φίλων των μαθητών στο σχολείο και εκτός σχολείου σημαίνει ότι η γλωσσική επιλογή δε διαφοροποιείται από το βαθμό κατοχής της γλώσσας, άρα με τους συγκεκριμένους συνομιλητές κυριαρχεί ούτως ή άλλως η μία από τις δύο γλώσσες (η εθνοτική με τους παππούδες-γιαγιάδες και η ελληνική με τους υπόλοιπους συνομιλητές).

6.3.5. Ο ρόλος του συνομιλητή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στις γλωσσικές επιλογές του μαθητή με διάφορους συνομιλητές, όπως επίσης και τα αποτελέσματα ανάμεσα στις γλωσσικές επιλογές των συνομιλητών με τους μαθητές. Στο τρίτο μέρος του υποκεφαλαίου θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα αναφορικά με το αν διαφοροποιούνται οι επιλογές των μαθητών από αυτές των συνομιλητών (ερευνητικό ερώτημα B5).

6.3.5.1. Η γλωσσική χρήση των μαθητών προς τους συνομιλητές

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο αν διαφοροποιείται η γλωσσική χρήση των μαθητών ανάλογα με τους συνομιλητές, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στις γλωσσικές επιλογές των μαθητών με διάφορες κατηγορίες συνομιλητών, κατέδειξε ότι, σε γενικές γραμμές, υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με το συνομιλητή, και μάλιστα συνδέεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο συνομιλητής.

Αναλυτικότερα, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$) στις περιπτώσεις όπου συγκρίνεται η γλωσσική επιλογή των μαθητών ανάμεσα σε ενήλικους συγγενείς (πατέρας, μητέρα, αδέρφια, ξαδέρφια, θείοι-ες) ή ανάμεσα σε άλλους ενήλικους ομοεθνείς (φίλοι γονιών). Αντίθετα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < .05$) στις περιπτώσεις όπου συσχετίζονται οι γλωσσικές επιλογές ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής ηλικιακής ομάδας (ενήλικες και συνομήλικοι των μαθητών). Έτσι, τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής επικυρώνουν τα προηγούμενα περιγραφικά αποτελέσματα τα οποία αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Πίνακας 45: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες συνομιλητών με τους οποίους μιλάει ο μαθητής

Ο μαθητής μιλάει	Κατηγορίες συνομιλητών	N	Wilcoxon	
			Z	P
Πατέρας	Μητέρα	113	-0,283	.777
	Μικρά αδέρφια	69	-4,838	.000
	Μεγαλύτερα αδέρφια	59	-4,795	.000
	Θείοι-ες	98	-,410	.682
	Παππούδες, γιαγιάδες	35	-3,563	.000
	Ξαδέρφια	97	-5,381	.000
	Ομοεθνείς φίλοι γονιών	111	-0,442	.658
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	100	-6,314	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	102	-5,971	.000
Μητέρα	Μικρά αδέρφια	69	-4,960	.000
	Μεγαλύτερα αδέρφια	62	-4,862	.000
	Θείοι-ες	99	-0,209	.834
	Παππούδες, γιαγιάδες	34	-3,447	.001
	Ξαδέρφια	99	-5,372	.000
	Ομοεθνείς φίλοι γονιών	113	-0,244	.807
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	101	-6,159	.000
Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	104	-5,952	.000	
Μικρά αδέρφια	Μεγαλύτερα αδέρφια	28	0,00	1,000
	Θείοι-ες	64	-4,616	.000
	Παππούδες, γιαγιάδες	25	-3,572	.000
	Ξαδέρφια	65	-0,518	.605
	Ομοεθνείς φίλοι γονιών	68	-3,754	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	60	-0,492	.623
Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	61	-0,092	.927	
Μεγαλύτερα αδέρφια	Θείοι-ες	51	-4,701	.000
	Παππούδες, γιαγιάδες	22	-3,434	.000
	Ξαδέρφια	50	-1,190	.234
	Ομοεθνείς φίλοι γονιών	60	-4,221	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	52	-1,012	.311
Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	54	-0,319	.750	
Θείοι-ες	Παππούδες, γιαγιάδες	33	-3,111	.002
	Ξαδέρφια	94	-5,592	.000
	Ομοεθνείς φίλοι γονιών	98	-1,203	.229
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	89	-5,772	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	91	-5,483	.000
Παππούδες-γιαγιάδες	Ξαδέρφια	32	-3,858	.000
	Ομοεθνείς φίλοι γονιών	35	-3,690	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	31	-4,100	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	31	-4,204	.000
Ξαδέρφια	Ομοεθνείς φίλοι γονιών	97	-5,229	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	89	-1,145	.252
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	91	-0,589	.556
Ομοεθνείς φίλοι γονιών	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	101	-6,021	.000
	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	104	-5,779	.000
Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή στο σχολείο	Ομοεθνείς φίλοι του μαθητή εκτός σχολείου	102	-2,057	.040

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη γλωσσική προτίμηση του μαθητή στην επικοινωνία του με ενήλικους, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$) στις περιπτώσεις ελέγχου της σχέσης ανάμεσα σε ενήλικους συνομιλητές (πατέρας, μητέρα, θείοι, φίλοι γονιών). Αναλυτικότερα, η γλωσσική χρήση του μαθητή προς τον πατέρα δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .0777$) από τη γλωσσική χρήση με τη μητέρα. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που συγκρίνονται οι γλωσσικές επιλογές με τον πατέρα και τους θείους ($p = .682$) αλλά και τους φίλους των γονιών ($p = .658$). Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και από τη σύγκριση μεταξύ των γλωσσικών προτιμήσεων ανάμεσα στη μητέρα και στους θείους-ες ($p = .834$) και στη μητέρα και τους φίλους των γονιών ($p = .807$).

Επίσης, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις γλωσσικές επιλογές μεταξύ συνομηλικών (μικρά και μεγαλύτερα αδέρφια, ξαδέρφια), όπως έδειξε η τιμή του δείκτη σημαντικότητας ($p > .05$). Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στη γλωσσική επιλογή των μαθητών προς τους ομοεθνείς φίλους τους ανάλογα με το αν είναι στο σχολείο ή εκτός σχολείου ($p = .040$).

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν στις περιπτώσεις όπου συγκρίνονται οι γλωσσικές επιλογές ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής ηλικιακής ομάδας (ενήλικες και συνομήλικοι των μαθητών) ($p = .000$).

Επίσης, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις περιπτώσεις συσχέτισης της γλωσσικής επιλογής με παππούδες-γιαγιάδες και όλους τους υπόλοιπους συνομιλητές (συνομήλικοι των μαθητών και μεγαλύτεροι). Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική επιλογή με τους παππούδες διαφέρει σημαντικά ακόμα και από τον πατέρα και τη μητέρα ($p = .000$ και $p = .001$ αντίστοιχα), αλλά και από τους θείους και φίλους των γονιών ($p = .002$ και $p = .000$ αντίστοιχα).

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο συνομιλητής παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική επιλογή. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι η γλωσσική επιλογή με τους παππούδες-γιαγιάδες διαφοροποιείται σημαντικά από όλους τους υπόλοιπους συνομιλητές (ενήλικους και συνομήλικους των μαθητών), καθιστώντας τους έτσι 'θεματοφύλακες' της εθνοτικής γλώσσας, όπως φάνηκε ήδη και από τα περιγραφικά αποτελέσματα. Από την άλλη μεριά, η γλωσσική επιλογή με όλους τους υπόλοιπους ενήλικους διαφοροποιείται σημαντικά από την προτίμηση με συνομήλικους των μαθητών.

Τέλος, είναι επίσης σημαντικό ότι η επικοινωνία των μαθητών με ομοεθνείς στο σχολείο διαφοροποιείται από αυτή όταν λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου. Όπως

έδειξαν τα περιγραφικά αποτελέσματα, η ελληνική κυριαρχεί ως κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των φίλων τους, αλλά η χρήση της είναι μικρότερη όταν αυτοί βρίσκονται εκτός σχολείου.

6.3.5.2. Η γλωσσική χρήση των συνομιλητών προς τους μαθητές

Όπως προέκυψε από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των γλωσσικών επιλογών των διάφορων συνομιλητών προς τους μαθητές, σε γενικές γραμμές υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχία με τα αποτελέσματα του προηγούμενου πίνακα (πίνακας 45, Γλωσσική χρήση μαθητή με συνομιλητές).

Πρώτα απ' όλα, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$) από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι ενήλικες (πατέρας, μητέρα, θείοι, φίλοι γονιών). Όπως και στον προηγούμενο πίνακα, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν αφορούν στην περίπτωση των παππούδων-γιαγιάδων στη συσχέτιση τους με τη μητέρα ($p = .009$), τους θείους ($p = .007$) και τους φίλους των γονιών ($p = .000$), με τη διαφορά ότι η συσχέτιση ανάμεσα στον πατέρα και στους παππούδες-γιαγιάδες δεν έδωσε σημαντικές διαφορές ($p = .143$). Αυτό μάλλον σημαίνει, ότι ο πατέρας έχει την ίδια γλωσσική συμπεριφορά με αυτή των παππούδων-γιαγιάδων απέναντι στο παιδί.

Από την άλλη μεριά, οι συσχετίσεις της γλωσσικής χρήσης μεταξύ των συνομιλητών των μαθητών (μικρότερα και μεγαλύτερα αδέρφια, ξαδέρφια, ομοεθνείς φίλοι μαθητών στο σχολείο, ομοεθνείς φίλοι μαθητών εκτός σχολείου) δεν έδωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$). Ενώ, στον προηγούμενο πίνακα των επιλογών των μαθητών (πίνακας 13), η γλωσσική χρήση με τους ομοεθνείς στο σχολείο διέφερε σημαντικά ($p = .040$) από τη γλωσσική χρήση με τους ίδιους συνομιλητές εκτός σχολείου, από τη μεριά των συνομιλητών, δε διαπιστώθηκε να διαφοροποιείται σημαντικά η γλωσσική συμπεριφορά των ομοεθνών φίλων των μαθητών απέναντι στους μαθητές του δείγματος είτε βρίσκονται στο σχολείο είτε όχι ($p = .083$).

Πίνακας 46: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες συνομιλητών οι οποίοι μιλάνε στο μαθητή

Στο μαθητή μιλάνε	Κατηγορίες συνομιλητών	Wilcoxon		
		N	Z	P
Πατέρας	Μητέρα	113	-1,600	.110
	Μικρά αδέρφια	69	-5,150	.000
	Μεγαλύτερα αδέρφια	59	-4,679	.000
	Θείοι-ες	98	-1,229	.219
	Παππούδες, γιαγιάδες	35	-1,466	.143
	Ξαδέρφια	97	-6,282	.000
	Φίλοι γονιών	111	-1,868	.062
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	100	-6,682	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	102	-6,610	.000
Μητέρα	Μικρά αδέρφια	69	-4,868	.000
	Μεγαλύτερα αδέρφια	62	-4,702	.000
	Θείοι-ες	99	-0,141	.888
	Παππούδες, γιαγιάδες	34	-2,597	.009
	Ξαδέρφια	99	-6,030	.000
	Φίλοι γονιών	113	-1,365	.172
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	101	-6,521	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	104	-6,432	.000
Μικρά αδέρφια	Μεγαλύτερα αδέρφια	28	-0,286	.775
	Θείοι-ες	64	-4,268	.000
	Παππούδες, γιαγιάδες	25	-2,643	.008
	Ξαδέρφια	65	-1,301	.193
	Φίλοι γονιών	68	-3,387	.001
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	60	-0,932	.351
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	61	-0,575	.565
Μεγαλύτερα αδέρφια	Θείοι-ες	51	-3,596	.000
	Παππούδες, γιαγιάδες	22	-2,180	.029
	Ξαδέρφια	50	-0,404	.686
	Φίλοι γονιών	60	-3,734	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	52	-1,720	.085
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	54	-1,075	.282
Θείοι-ες	Παππούδες, γιαγιάδες	33	-2,698	.007
	Ξαδέρφια	94	-6,033	.000
	Φίλοι γονιών	98	-1,165	.244
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	89	-6,282	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	91	-6,240	.000
Παππούδες-γιαγιάδες	Ξαδέρφια	32	-3,850	.000
	Φίλοι γονιών	35	-3,545	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	31	-3,880	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	31	-3,945	.000
Ξαδέρφια	Φίλοι γονιών	97	-5,794	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	89	-0,825	.409
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	91	-0,535	.592
Φίλοι γονιών	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	101	-6,095	.000
	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	104	-6,181	.000
Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του στο σχολείο	Φίλοι μαθητή από την πατρίδα του εκτός σχολείου	102	-1,734	.083

Αντίθετα, προέκυψαν και πάλι στατιστικά σημαντικές διαφορές από τη συσχέτιση της γλωσσικής επιλογής ενήλικων και συνομήλικων των μαθητών ($p=.000$). Ως εκ τούτου, όπως και στην περίπτωση της γλωσσικής χρήσης των μαθητών προς τους συνομιλητές, η οποία περιγράφηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, έτσι και στην περίπτωση των συνομιλητών, η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι συνομιλητές αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα για τη γλωσσική επιλογή, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συνομιλητές (παππούδες-γιαγιάδες) να διαφοροποιούνται σημαντικά από τις άλλες δύο ηλικιακές ομάδες (γονείς-συνομήλικοι γονέων και μαθητές-συνομήλικοι μαθητών), παρατείνοντας τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας με τους μαθητές, όπως φάνηκε και από τα περιγραφικά αποτελέσματα. Από την άλλη μεριά, οι συνομήλικοι των μαθητών (αδέρφια, ξαδέρφια, φίλοι) είναι στον αντίποδα της γλωσσικής συμπεριφοράς, αφού διαφοροποιούνται σημαντικά από όλους τους ενήλικους (γονείς, συνομήλικοι τους και παππούδες-γιαγιάδες), προτιμώντας μεταξύ τους την ελληνική γλώσσα, όπως διαπιστώθηκε και από τα περιγραφικά αποτελέσματα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τα ευρήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σχετικά με το ρόλο του συνομιλητή στη γλωσσική επιλογή (Clyne, 1991:113, Hauls & Van de Mond, 1992:107, Eil Aissati & Schaufeli, 1998:363-376, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:47-48, Extra & Yağmur, 2009:9, Yağmur & Akinci, 2003:114, Gogonas, 2009:104, Δαμανάκης, 1997:133-135, Χατζηδάκη, 2005:87-89).

6.3.5.3. Σύγκριση της γλωσσικής χρήσης των μαθητών και των συνομιλητών

Στο ερώτημα σχετικά με το αν διαφοροποιούνται οι γλωσσικές επιλογές που οι μαθητές δήλωσαν ότι κάνουν με διάφορους συνομιλητές από τις γλωσσικές προτιμήσεις των ίδιων συνομιλητών προς τους μαθητές προέκυψε ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε τρεις μονάχα περιπτώσεις ($p<.05$).

Πιο συγκεκριμένα, διαφορές διαπιστώθηκαν ανάμεσα στη γλωσσική χρήση των μαθητών με τους γονείς τους και τη γλωσσική χρήση των γονιών με τους μαθητές ($p=.000$). Αυτό σημαίνει ότι στην επικοινωνία των γονέων και των μαθητών, οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετική γλωσσική συμπεριφορά σε σχέση με τους μαθητές. Όπως είδαμε και στα περιγραφικά αποτελέσματα, οι μέσοι όροι χρήσης της εθνοτικής γλώσσας στην επικοινωνία των γονιών με τους μαθητές ήταν μ.ό. 2,19 για τον πατέρα

και 2,34 για τη μητέρα. Από την άλλη, οι μαθητές χρησιμοποιούν να μεν την εθνοτική γλώσσα με τους γονείς, αλλά την προτιμούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους γονείς (μ.ό. 2,61 και 2,62 αντίστοιχα η γλωσσική επιλογή των μαθητών προς τον πατέρα και τη μητέρα).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών για τη γλωσσική χρήση με τους γονείς και αντίστροφα, οι γονείς παραμένουν πιο ‘πιστοί’ στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας, σε σχέση με τους μαθητές. Οι γονείς ‘προσπαθούν’ να διατηρήσουν την εθνοτική γλώσσα, αλλά οι μαθητές μάλλον εμφανίζονται ως *language brokers* (Myers-Scotton, 2006:101).

Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και στη γλωσσική συμπεριφορά, όπως αυτή δηλώθηκε από τους μαθητές, ανάμεσα σ’ αυτούς και στους ομοεθνείς φίλους των γονιών τους. Έτσι, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ανάμεσα στη γλωσσική χρήση που οι μαθητές δήλωσαν ότι κάνουν με τους φίλους των γονιών τους και αντίστροφα των φίλων προς τους μαθητές ($p=.019$). Έτσι, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, οι φίλοι των γονιών φαίνεται να προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό την εθνοτική γλώσσα (μ.ό. 2,45) σε σχέση με τους μαθητές, οι οποίοι την προτιμούν σε λίγο μικρότερο βαθμό (μ.ό. 2,60).

Είναι ενδιαφέρον ότι, ενώ και με τους παππούδες-γιαγιάδες οι μαθητές χρησιμοποιούν την εθνοτική γλώσσα, με τους συγκεκριμένους συνομιλητές δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών και των συγκεκριμένων συνομιλητών. Οι γονείς και οι φίλοι των γονιών, σε αντίθεση με τους παππούδες-γιαγιάδες σαν να ‘ανέχονται’ την παρείσφρηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ οι μαθητές είναι πιο πιστοί στην εθνοτική γλώσσα όταν μιλούν με τους παππούδες-γιαγιάδες. Οι τελευταίοι είναι πιστοί στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας ίσως βέβαια και λόγω του ότι μπορεί να μη γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (Luo & Wiseman, 2000:311-312, Pauwels, 2005:125, Wright & Kurtoğlu-Hooton, 2006:47).

Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις συσχέτισης των γλωσσικών προτιμήσεων των μαθητών προς τους συνομιλητές και των επιλογών των συνομιλητών δε διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>.05$). Φαίνεται, λοιπόν, ότι, όπως δήλωσαν οι ίδιοι οι μαθητές, σε όλες τις άλλες περιπτώσεις συνομιλητών, υπάρχει αντιστοιχία στις γλωσσικές προτιμήσεις μαθητών και συνομιλητών.

Πίνακας 47: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στους μαθητές και τους συνομηλητές ως προς τη γλωσσική επιλογή

Ο μαθητής μιλάει σε	Στο μαθητή μιλάνε	N	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			Wilcoxon Z	P
Πατέρα	Πατέρας	114	-4,474	.000
Μητέρα	Μητέρα	117	-3,910	.000
Μικρά αδέρφια	Μικρά αδέρφια	69	-1,201	.230
Μεγάλα αδέρφια	Μεγάλα αδέρφια	62	-1,676	.094
Θείους-ες	Θείοι-ες	100	-1,902	.057
Παππούδες-γιαγιάδες	Παππούδες-γιαγιάδες	35	-0,597	.551
Ξαδέρφια	Ξαδέρφια	99	-0,199	.843
Φίλους γονιών	Φίλοι γονιών	114	-2,339	.019
Ομοεθνείς φίλους στο σχολείο	Ομοεθνείς φίλοι στο σχολείο	102	-0,420	.674
Ομοεθνείς φίλους εκτός σχολείου	Ομοεθνείς φίλοι εκτός σχολείου	105	-0,088	.930

6.3.6. Η σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων

Από τα αποτελέσματα της συσχέτισης ανάμεσα στη σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων με τις διάφορες κατηγορίες συνομηλητών (ερευνητικό ερώτημα Β6) προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τέσσερις από τις δέκα περιπτώσεις συσχετίσεων (βλ. πίνακα 48). Οι πέντε ομάδες συνομηλίκων που διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών συγχωνεύτηκαν σε τρεις κατηγορίες, όπως φάνηκε ήδη στα περιγραφικά αποτελέσματα. Μία ομάδα αποτελούν όσοι έχουν φίλους μόνο Έλληνες, άλλη ομάδα αποτελούν όσοι κάνουν παρέα με παιδιά μόνο από τη χώρα καταγωγής και η τρίτη, η οποία είναι και η πολυπληθέστερη, αποτελείται από όσους έχουν φίλους και από την Ελλάδα και από τη χώρα καταγωγής και από άλλες χώρες.

Ωστόσο, να επισημανθεί εδώ ότι, όπως έδειξαν και τα περιγραφικά αποτελέσματα, οι τρεις αυτές ομάδες δεν εκπροσωπούνται το ίδιο από αριθμητική

άποψη και μάλιστα μία ομάδα αποτελείται από ελάχιστα άτομα, αλλά υπάρχει και μεγάλη απόκλιση μεταξύ των ομάδων (99 άτομα συμμετέχουν σε μεικτές παρέες, 15 άτομα κάνουν παρέα μόνο με Έλληνες και μόλις 4 μαθητές έχουν φίλους μόνο από τη χώρα προέλευσης. Ως εκ τούτου, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προκύπτουν αποτελούν σε κάποιο βαθμό ενδείξεις για τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών, αλλά η αριθμητικά μεγαλύτερη εκπροσώπηση των μικρότερων ομάδων θα εξασφάλιζε πιο έγκυρα αποτελέσματα.

Αναλυτικότερα τώρα οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν αφορούν τις περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές συνομιλούν με τον πατέρα ($p=.039$), τη μητέρα ($p=.023$) τα ξαδέρφια ($p=.019$) και τους ομοεθνείς φίλους εκτός σχολείου ($p=.047$).

Στην περίπτωση που συνομιλητής είναι ο πατέρας, οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Scheffe ανάμεσα στις τρεις ομάδες συνομηλίκων έδειξαν ότι διαφοροποιείται σημαντικά η ομάδα των παιδιών που έχουν φίλους μόνο Έλληνες από τους μαθητές που έχουν φίλους και Έλληνες και ομοεθνείς και από άλλες χώρες ($p=.026$). Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή των μαθητών σε παρέες που αποτελούνται μόνο από Έλληνες συνδέεται με μεγαλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας, σε σχέση (μ.ό. 3,43) σε σχέση με την τρίτη ομάδα παιδιών (συμμετοχή σε μεικτές ομάδες) που χρησιμοποιεί κυρίως την εθνοτική γλώσσα ή εξίσου και τις δύο γλώσσες (μ.ό. 2,49).

Στην περίπτωση που οι μαθητές συνομιλούν με τα ξαδέρφια τους, οι πολλαπλές συγκρίσεις έδειξαν διαφορές ανάμεσα στη δεύτερη και στην τρίτη ομάδα παιδιών ($p=.045$). Οι μαθητές που έχουν φίλους μόνο από τη χώρα προέλευσης χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα (μ.ό. 2,00), ενώ οι μαθητές που έχουν φίλους από διάφορες χώρες χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο την ελληνική γλώσσα (μ.ό. 3,74).

Πίνακας 48. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής χρήσης των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική χρήση και στη σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΧΡΗΣΗ Σε ποια γλώσσα μιλάς:	Σύνθεση ομάδων συνομηλίκων	Περιγραφικά χαρακτηριστικά γλωσσικής χρήσης			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΔΕΙΚΤΕΣ			Kruskal-Wallis		
		N	M.O.	T.A.	χ^2	df	P
Στον πατέρα	Μόνο Έλληνες	14	3,43	1,28	6,470	2	.039
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	3	2,67	2,08			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	97	2,49	1,15			
Στη μητέρα	Μόνο Έλληνες	15	3,33	1,23	7,555	2	.023
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	4	1,75	0,96			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	98	2,55	1,14			
Στα μικρότερα αδέρφια	Μόνο Έλληνες	9	4,00	1,23	1,167	2	.558
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	2	3,00	2,83			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	58	3,55	1,23			
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	Μόνο Έλληνες	8	3,13	1,64	1,845	2	.398
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	3	2,33	2,31			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	51	3,67	1,28			
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	Μόνο Έλληνες	10	2,60	1,58	1,471	2	.479
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	4	1,75	0,96			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	86	2,57	1,31			
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	Μόνο Έλληνες	4	1,25	0,50	2,267	2	.322
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	1	3,00	-			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	30	1,83	1,26			
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	Μόνο Έλληνες	10	2,80	1,69	7,912	2	.019
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	4	2,00	1,16			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	85	3,74	1,31			
Σε φίλους των γονιών σου από την πατρίδα τους, που μένουν στην Ελλάδα	Μόνο Έλληνες	12	3,33	1,56	3,402	2	.182
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	4	2,75	2,06			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	98	2,50	1,25			
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είστε σχολείο	Μόνο Έλληνες	3	4,33	1,16	1,207	2	.547
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	3	3,00	2,00			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	96	3,84	1,32			
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είστε εκτός σχολείου	Μόνο Έλληνες	4	4,50	0,58	5,115	2	.047
	Μόνο από την πατρίδα των γονιών	4	2,00	2,00			
	Έλληνες και από την πατρίδα των γονιών και από άλλες χώρες	97	3,61	1,31			

Τέλος, στην περίπτωση που οι μαθητές επικοινωνούν με τους φίλους τους εκτός σχολείου, οι πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των τριών ομάδων έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης ομάδας ($p=.031$). Όταν λοιπόν οι μαθητές είναι εκτός σχολείου και οι φίλοι τους είναι μόνο Έλληνες τείνουν να χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την ελληνική γλώσσα (μ.ό. 4,50), ενώ όταν οι φίλοι τους είναι μόνο από τη χώρα καταγωγής στη μεταξύ τους επικοινωνία εκτός σχολείου υπερισχύει η εθνοτική γλώσσα (μ.ό. 2,00).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, φαίνεται ότι η σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων επηρεάζει τη γλωσσική επιλογή σε κάποιες περιπτώσεις συνομιλητών, όπως προέκυψε στην παρούσα έρευνα με τις κατηγορίες του πατέρα, της μητέρας και των ξαδερφιών και των φίλων των μαθητών εκτός σχολείου. Η μεγαλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με τη συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες που αποτελούνται μόνο από Έλληνες, η ισότιμη χρήση της ελληνικής και της εθνοτικής γλώσσας συνδέεται με τη συμμετοχή σε πολυπολιτισμικές παρέες, ενώ η μεγαλύτερη προτίμηση προς την εθνοτική γλώσσα χαρακτηρίζει τους μαθητές που έχουν φίλους μόνο από τη χώρα καταγωγής.

Στην περίπτωση των γονιών, φαίνεται ότι η εθνοτική γλώσσα δεν προτιμάται το ίδιο όταν οι μαθητές έχουν φίλους μόνο Έλληνες, εύρημα που είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι η επικοινωνία των μεταναστών παιδιών με τους γονείς τους χαρακτηρίζεται από την προτίμηση κυρίως της εθνοτικής γλώσσας. Άρα, ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές συναναστρέφονται Έλληνες μπορεί να χαρακτηρίσει και την ενδοοικογενειακή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και γονιών τους, στοιχείο που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι οι γλωσσικές πρακτικές των παιδιών στο σπίτι μπορεί να διαμεσολαβούνται από τη γλωσσική χρήση με τους φίλους τους έξω από αυτό (Howard, 2008:193).

Από την άλλη μεριά, όπως προέκυψε στην περίπτωση των ξαδερφιών των μαθητών, προτιμάται περισσότερο η εθνοτική από την ελληνική γλώσσα, όταν οι φίλοι των μαθητών είναι ομοεθνείς. Το συμπέρασμα έχει ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι η ηλικιακή εξίσωση των μαθητών με τα ξαδέρφια τους συνδέεται με την προτίμηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Τέλος, είναι σημαντικό εύρημα η προτίμηση της εθνοτικής γλώσσας στην εκτός σχολείου επικοινωνία με ομοεθνείς φίλους, δεδομένου ότι μεταξύ συνομηλίκων κυριαρχεί η γλώσσα της χώρας υποδοχής, αναδεικνύοντας τη σημασία της εθνοτικής σύνθεσης των ομάδων συνομηλίκων στο γλωσσικό κώδικα που επιλέγεται από την ομάδα (Χατζηδάκη, 1994:690).

Ωστόσο, όπως ειπώθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, η μικρή αντιπροσώπευση των ομάδων δεν επιτρέπει να στηριχτούμε στα ευρήματα αυτά, διότι ο μικρός αριθμός των ομάδων υπονομεύει την εγκυρότητα των παραπάνω ευρημάτων.

6.3.7. Τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής για τη συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική χρήση και τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον (ερευνητικό ερώτημα B7), προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < .05$) σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις συνομιλητών, εκτός από την περίπτωση των παππούδων και των γιαγιάδων ($p = .534$) αλλά και των ομοεθνών φίλων των μαθητών είτε αυτοί είναι στο σχολείο είτε εκτός σχολείου (αντίστοιχες τιμές $p = .121$ και $p = .117$).

Προκειμένου να διαπιστωθούν σε ποιες ομάδες πιστώνονται οι διαφορές, εφαρμόστηκε το κριτήριο Scheffe. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων προέκυψαν σε όλες τις περιπτώσεις συνομιλητών, εκτός από την περίπτωση του πατέρα ($p = .064$).

Αναλυτικότερα, στην περίπτωση που συνομιλητής είναι η μητέρα του μαθητή, η διαφορά πιστώνεται μεταξύ της ομάδας που θέλει να παραμείνει στην Ελλάδα και αυτής που επιθυμεί την παλιννόστηση ($p = .001$), με την πρώτη ομάδα να δείχνει προτίμηση και προς τις δύο γλώσσες (μ.ό.3,07) σε σχέση με τη δεύτερη που κλίνει περισσότερο προς την εθνική γλώσσα (μ.ό.2,22).

Όταν συνομιλητές είναι τα μικρότερα αδέρφια των μαθητών, διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα και στις τρεις ομάδες των μαθητών. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ($p = .001$) μεταξύ της ομάδας που σκοπεύει να μείνει στην Ελλάδα για πάντα και αυτής που θέλει στο μέλλον να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής, με την πρώτη ομάδα να δείχνει πολύ μεγαλύτερη προτίμηση προς την ελληνική γλώσσα σε σχέση με τη δεύτερη (αντίστοιχοι μέσοι όροι 4,13 και 2,97). Επίσης, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και όσοι θέλουν να επιστρέψουν από όσους προτιμούν τη μόνιμη εγκατάσταση στο εξωτερικό ($p = .036$), με τη δεύτερη ομάδα να επιλέγει πολύ περισσότερο τα ελληνικά (μ.ό. 4,40) απ' ό,τι η πρώτη που κλίνει και προς τις δύο γλώσσες (μ.ό. 2,97).

Πίνακας 49: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής χρήσης των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική χρήση και στα σχέδια των μαθητών για το μέλλον.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΧΡΗΣΗ Σε ποια γλώσσα μιλάς:	Σχέδια για το μέλλον	Περιγραφικά χαρακτηριστικά γλωσσικής χρήσης			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΔΕΙΚΤΕΣ			Kruskal-Wallis H		
		N	M.O.	T.A.	χ^2	df	P
Στον πατέρα	Παραμονή στην Ελλάδα	45	2,89	1,27	7,084	2	.029
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	56	2,32	1,13			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	3,00	1,21			
Στη μητέρα	Παραμονή στην Ελλάδα	45	3,07	1,16	15,320	2	.000
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	59	2,22	1,08			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	12	3,00	1,13			
Στα μικρότερα αδέρφια	Παραμονή στην Ελλάδα	31	4,13	0,89	13,970	2	.001
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	33	2,97	1,36			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	5	4,40	0,55			
Στα μεγαλύτερα αδέρφια	Παραμονή στην Ελλάδα	23	3,91	1,24	8,714	2	.013
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	30	3,00	1,46			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	8	4,38	0,74			
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα	Παραμονή στην Ελλάδα	41	3,10	1,20	15,153	2	.001
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	48	2,06	1,21			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	10	2,40	1,51			
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα	Παραμονή στην Ελλάδα	18	2,00	1,41	0,386	1	.534
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	16	1,63	0,96			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	0	-	-			
Σε ξαδέρφια που μένουν στην Ελλάδα	Παραμονή στην Ελλάδα	39	4,10	1,05	10,892	2	.004
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	50	3,08	1,51			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	9	4,00	1,32			
Σε φίλους των γονιών σου από την πατρίδα τους, που μένουν στην Ελλάδα	Παραμονή στην Ελλάδα	44	3,14	1,36	12,987	2	.002
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	58	2,17	1,11			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	11	2,82	1,47			
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είσαστε σχολείο	Παραμονή στην Ελλάδα	39	3,95	1,30	4,218	2	.121
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	53	3,60	1,41			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	9	4,56	0,73			
Σε φίλους δικούς σου από την πατρίδα των γονιών σου, όταν είστε εκτός σχολείου	Παραμονή στην Ελλάδα	39	3,77	1,20	4,284	2	.117
	Επιστροφή στη χώρα προέλευσης	56	3,32	1,45			
	Εγκατάσταση στο εξωτερικό	9	4,22	1,09			

Αντίστοιχη είναι η εικόνα και στην περίπτωση που συνομιλητές είναι τα μεγαλύτερα αδέρφια των μαθητών, όπου διαφέρουν μεταξύ τους και οι τρεις ομάδες μαθητών. Όσοι θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα χρησιμοποιούν περισσότερο τα ελληνικά (μ.ό. 3,91) από όσους θέλουν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής που χρησιμοποιούν εξίσου και τις δύο γλώσσες (μ.ό. 3,00), αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό στο $p=.05$. Επίσης, όσοι θέλουν να μείνουν μόνιμα στο εξωτερικό χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο τα ελληνικά (μ.ό. 4,38) σε σύγκριση με όσους θέλουν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους που χρησιμοποιούν εξίσου και τις δύο γλώσσες (μ.ό. 3,00 και αντίστοιχη τιμή $p=.038$).

Επίσης, όταν συνομιλητές είναι οι θείοι ή θείες των μαθητών, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=.001$) ανάμεσα σε όσους θέλουν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα και οι οποίοι προτιμούν και τις δύο γλώσσες (μ.ό. 3,10) και σε όσους θέλουν να παλιννοστήσουν, οι οποίοι χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα με τους συγκεκριμένους συνομιλητές (μ.ό. 2,06).

Αντίστοιχες προτιμήσεις εκφράζουν οι μαθητές και στην επικοινωνία με τα ξαδέρφια τους ($p=.004$), προτιμώντας περισσότερο τα ελληνικά στην περίπτωση που θέλουν να μείνουν μόνιμα εδώ (μ.ό. 4,10) σε σχέση με όσους θέλουν να παλιννοστήσουν, οι οποίοι χρησιμοποιούν εξίσου και τις δύο γλώσσες.

Αντίστοιχη εικόνα προκύπτει και στην περίπτωση που συνομιλητές είναι οι φίλοι των γονιών των μαθητών, με τους μαθητές που θέλουν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα να επιλέγουν και τις δύο γλώσσες (μ.ό. 3,14) σε σχέση με όσους θέλουν να επιστρέψουν και οι οποίοι χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα (μ.ό. 2,17), αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό στο $p=.002$.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι τα διαφορετικά σχέδια των μαθητών για το μέλλον επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές των μαθητών με τους ακόλουθους τρόπους. Καταρχάς, η πρόθεση παραμονής στην Ελλάδα συνοδεύεται από ακόμα μεγαλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας, όταν συνομιλητές των μαθητών είναι οι συνομήλικοί τους με τους οποίους ούτως ή άλλως χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα. Από την άλλη μεριά, η επιθυμία παλιννόστησης συνοδεύεται από ακόμα μεγαλύτερη προτίμηση της εθνοτικής γλώσσας, στην περίπτωση που συνομιλητές είναι οι ενήλικοι, με τους οποίους χρησιμοποιούν πιο πολύ την εθνοτική γλώσσα, όπως φάνηκε και στο υποκεφάλαιο για το ρόλο του συνομιλητή. Άρα, φαίνεται τα μελλοντικά σχέδια των μαθητών να αναδεικνύουν περισσότερο τις διαφορές μεταξύ των συνομιλητών. Στην περίπτωση που οι μαθητές επιθυμούν την εγκατάσταση στο

εξωτερικό, η επιλογή αυτή συνοδεύεται με μεγαλύτερη προτίμηση προς την ελληνική γλώσσα (περίπτωση επικοινωνίας με μεγαλύτερα αδέρφια), που σημαίνει ότι για τους μαθητές είναι σημαντικό να ξέρουν να χρησιμοποιούν ήδη άλλη μία γλώσσα, ακόμα κι αν εγκατασταθούν μόνιμα σε μία άλλη χώρα.

Από την άλλη μεριά, στην περίπτωση που συνομιλητές είναι οι ενήλικοι (μητέρα, θείοι-ες, φίλοι γονιών) η προοπτική παραμονής στην Ελλάδα συνοδεύεται από χρήση και των δύο γλωσσών (λαμβάνοντας υπόψη στις περιπτώσεις αυτές το μέσο όρο που κυμάνθηκε στο 3.00). Από την άλλη μεριά, στην περίπτωση επικοινωνίας των μαθητών με συνομήλικους τους (αδέρφια, ξαδέρφια) η προοπτική επιστροφής στην πατρίδα συνοδεύεται και εδώ από χρήση και των δύο γλωσσών (και εδώ ο μέσος όρος κυμάνθηκε στο 3,00). Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν ότι οι γλωσσικές προτιμήσεις των μαθητών 'φιλτράρονται' μέσα από τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον και φαίνεται να επηρεάζουν προς τη διαμόρφωση διαφορετικών γλωσσικών προτιμήσεων, σε σχέση με αυτές που προέκυψαν από τα περιγραφικά και τα επαγωγικά αποτελέσματα για το ρόλο του συνομιλητή (Conklin & Lourie, 1983, στο Baker, 2001:100, Pavlinic-Wolf, 1988, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:83, Χατζηδάκη, 2005:87, Μαλιγκούδη, 2009:175, Δαμανάκης, 1997:130-132).

Τέλος, είναι σημαντικό ότι δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση που συνομιλητές είναι οι παππούδες-γιαγιάδες και οι φίλοι των μαθητών είτε είναι στο σχολείο είτε εκτός σχολείου, πράγμα που σημαίνει ότι με τους συγκεκριμένους συνομιλητές δεν παίζουν κάποιο ρόλο τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον στη γλωσσική επιλογή που φαίνεται να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα (εθνοτική γλώσσα με τους παππούδες-γιαγιάδες και ελληνικά με τους φίλους).

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

7.1.1. Εισαγωγή

Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο θα συνοψιστούν και θα συζητηθούν τα ευρήματα που προέκυψαν από τις δύο μορφές ανάλυσης. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα διαρθρωθεί με βάση τις δύο διαστάσεις της γλωσσικής κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, την ατομική και το μικροεπίπεδο (Δαμανάκης, 1997:94-100). Καταρχάς, η συζήτηση θα ξεκινήσει από την σύνοψη των στοιχείων που συλλέχθηκαν και που αφορούν τους γονείς των μεταναστών (ατομικό επίπεδο). Στη συνέχεια, η συζήτηση θα επικεντρωθεί στα στοιχεία που φαίνεται να προσδιορίζουν το ατομικό και το μικροεπίπεδο της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των συγκεκριμένων μαθητών. Το κεφάλαιο κλείνει με κάποιες τελευταίες διαπιστώσεις, με τις προεκτάσεις των ευρημάτων στην εκπαιδευτική πολιτική και τέλος με τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

7.1.2. Γονείς των μαθητών

Ως προς το μεταναστευτικό προφίλ των γονιών των μαθητών, αυτό διαμορφώνεται από τα παρακάτω στοιχεία, σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν οι μαθητές.

Ως προς την καταγωγή, τα 4/5 των γονιών κατάγονται από μόλις δύο χώρες (από την Αλβανία τα 2/3 των γονιών και από τη Βουλγαρία σε ποσοστό 14,4%), ενώ οι υπόλοιποι γονείς (ποσοστό 18,7%) προέρχονται από άλλες χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ. Ως προς το χρόνο παραμονής, σχεδόν τα 3/5 των γονιών βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 10 χρόνια. Ως εκ τούτου, όπως δηλώθηκε και από τους μαθητές, είναι αναμενόμενη η γλωσσομάθεια τους τόσο στη γλώσσα της χώρας καταγωγής όσο και στα ελληνικά. Έτσι, η ελληνομάθεια των γονιών καθιστά δυνατή τη χρήση και της ελληνικής γλώσσας τόσο στην ενδοοικογενειακή όσο και στην ενδοεθνοτική επικοινωνία. Από τους μαθητές δηλώθηκε επίσης ότι γνωρίζουν και άλλες γλώσσες τις οποίες έμαθαν είτε μέσω εκπαίδευσης είτε λόγω της μετακίνησης τους και σε άλλες χώρες.

7.1.3. Μαθητές

7.1.3.1. Ατομικό επίπεδο

Τα στοιχεία που συνθέτουν τη μεταναστευτική και σχολική βιογραφία των μαθητών, οι γνωστικές τους προϋποθέσεις και οι κοινωνικοπολιτισμικοί τους προσανατολισμοί αποτελούν τα στοιχεία που διαμορφώνουν το περιβάλλον κοινωνικοποίησης των συγκεκριμένων μαθητών του δείγματος.

7.1.3.1.1. Μεταναστευτική βιογραφία

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν για τη μεταναστευτική βιογραφία των μαθητών προκύπτει ότι οι μαθητές του δείγματος έχουν μέσο όρο ηλικίας τα 14,19 χρόνια και ήρθαν στην Ελλάδα μετά τη γέννηση τους, εκτός από εφτά άτομα που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Τα 4/5 των μαθητών κατάγονται από μόλις δύο χώρες (Αλβανία, Βουλγαρία). Μόνο τα 2/3 των μαθητών κατάγονται από την Αλβανία (66,9%) και σε ποσοστό 14,4% κατάγονται από τη Βουλγαρία. Σε ποσοστό 18,7% οι μαθητές κατάγονται από άλλες χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ.

Λαμβάνοντας, υπόψη την εθνοτική προέλευση των γονιών και τον τόπο γέννησης των γονιών και των μαθητών, αυτοί ανήκουν σε ομοεθνοτικές οικογένειες πρώτης γενιάς, εκτός από δύο περιπτώσεις που οι μαθητές προέρχονται από μεικτό γάμο. Ως προς την ηλικία άφιξης των μαθητών στην Ελλάδα, ο μέσος όρος τοποθετείται στα 5,28 χρόνια, σε προσχολική δηλαδή ηλικία. Λίγοι πάνω απ' τους μισούς (57,6%) ήρθαν μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, ενώ λίγο πάνω από το 1/3 των μαθητών (ποσοστό 36%) ήρθε μεταξύ 6-12 ετών και σε ποσοστό μόλις 6,3% ήρθαν μεταξύ 13-14 ετών.

Ως προς το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, ο μέσος όρος εντοπίζεται στα 8,83 χρόνια. Τα 2/3 των μαθητών έχουν διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα από 8-13 χρόνια, από τους οποίους το 56,7% παραμένουν στην Ελλάδα εδώ και 10-13 χρόνια, με αποτέλεσμα οι μαθητές του δείγματος να έχουν περάσει το μεγαλύτερο μέρος της μέχρι τώρα ζωής τους στην Ελλάδα απ' ό,τι στη χώρα καταγωγής.

Ως προς τη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται τη χώρα προέλευσης, οι περισσότεροι μαθητές (83%) πηγαίνουν στη χώρα καταγωγής περίπου κάθε ένα ή δύο χρόνια.

7.1.3.1.2. Σχολική βιογραφία

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και τα οποία συνθέτουν τη σχολική βιογραφία των μαθητών προκύπτει ότι, δεδομένης της μικρής ηλικίας άφιξης στην Ελλάδα, το 61,9% (73 άτομα) δε φοίτησε σε σχολείο της χώρας προέλευσης, πράγμα που συνεπάγεται ότι η σχολική τους εκπαίδευση ξεκίνησε στη χώρα υποδοχής. Από όσους πρόλαβαν να φοιτήσουν σε σχολείο στη χώρα προέλευσης (45 άτομα) διεκόπη η φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, άρα πρόκειται για ημιτελή σχολική φοίτηση.

Ως προς τη φοίτηση σε τάξεις υποδοχής, το 45% των μαθητών φοίτησε σε τάξη υποδοχής, όταν ήρθε στην Ελλάδα.

7.1.3.1.3. Γνωστική διάσταση

Η γνωστική διάσταση αφορά στο βαθμό ανάπτυξης και στο βαθμό χρήσης των δύο γλωσσών των μαθητών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών.

Όσον αφορά το βαθμό ανάπτυξης στην εθνοτική γλώσσα, οι περισσότεροι μαθητές (4/5) έχουν αναπτύξει σε αρκετά ή πολύ καλό επίπεδο τις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ ο αντίστοιχος βαθμός ανάπτυξης της ακαδημαϊκής ικανότητας εντοπίζεται στα 2/3 των μαθητών στην κατανόηση επίσημου λόγου, στα 3/5 των μαθητών στην ανάγνωση, και στους μισούς μαθητές στη γραφή. Μάλιστα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου προκαλεί εντύπωση, δεδομένου ότι μόλις το 33,8% των μαθητών φοίτησε σε κάποια τάξη από την Α' δημοτικού έως τη Β' γυμνασίου.

Ωστόσο, υπάρχει και 1/3 των μαθητών που δεν ξέρουν να διαβάζουν καθόλου ή διαβάζουν λίγο στην εθνοτική γλώσσα, ενώ το 1/5 δεν ξέρει να γράφει καθόλου.

Από τη σκοπιά της συχνότητας χρήσης της εθνοτικής γλώσσας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι μαθητές του δείγματος, παρά το γεγονός ότι ζουν εδώ και αρκετά χρόνια σε ελληνόφωνο περιβάλλον, δεν είναι αποκομμένοι από την εθνοτική τους γλώσσα, δεδομένου ότι κάποιες από τις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν έχουν υψηλό βαθμό χρήσης (παρακολούθηση τηλεόρασης, μουσική, τηλεφωνική επικοινωνία με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα). Αντίθετα, η ανάγνωση βιβλίων ή περιοδικών είχε χαμηλή συχνότητα δήλωσης, πράγμα αναμενόμενο εφόσον το 1/3 περίπου των μαθητών δεν ξέρει να διαβάζει καθόλου ή διαβάζει λίγο.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, το 95% περίπου των μαθητών έχει αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε αρκετά καλό ή πολύ καλό επίπεδο, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τη μακρά παραμονή των μαθητών στην Ελλάδα και ότι για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων απαιτούνται ένα με δύο χρόνια έκθεσης στη γλώσσα (Cummins, 2005:110-111). Επίσης, τα 4/5 περίπου των μαθητών εμφανίζουν αντίστοιχο βαθμό ανάπτυξης στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, πράγμα που συνδέεται πάλι με τη μακρά παραμονή των μαθητών στην Ελλάδα και τη φοίτηση τους σε σχολείο. Επίσης, αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι μαθητές εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό σε δραστηριότητες χρήσης της ελληνικής γλώσσας, όπως παρακολούθηση τηλεόρασης, μουσική, ανταλλαγή email/sms, ανάγνωση βιβλίων/περιοδικών.

Όσον αφορά το ρόλο **της ηλικίας άφιξης και του χρόνου παραμονής στο επίπεδο ανάπτυξης των δύο γλωσσών**, όπως προέκυψε από τα επαγωγικά αποτελέσματα, η μικρή ηλικία άφιξης και αντίστροφα η μεγάλη διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα φαίνεται να συνδέονται θετικά με την ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα, ενώ δε φαίνεται να έχουν επηρεάσει αρνητικά την προφορική ικανότητα των παιδιών στην εθνοτική γλώσσα, ωστόσο συνδέονται αρνητικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων το γραπτού λόγου στην ίδια γλώσσα.

Από την άλλη μεριά, από την παρούσα έρευνα δεν αναδείχτηκε η σημασία της συχνότητας χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες στην ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας. Αντιθέτως, η ανάπτυξη της εθνοτικής γλώσσας φαίνεται να συνδέεται με την αξιοποίηση διάφορων πηγών στην εθνοτική γλώσσα (resources) (τηλεόρασης, μουσική, βιβλία), αλλά και της αξιοποίησης της τηλεπικοινωνίας και συγκεκριμένα σε μεγαλύτερο βαθμό της χρήσης της τηλεφωνικής επικοινωνίας με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα και σε μικρότερο βαθμό της χρήσης email/sms. Ίσως, γι' αυτό δεν αναδείχτηκε και η σημασία της συχνότητας επισκέψεων στη χώρα καταγωγής με την ανάπτυξη της εθνοτικής γλώσσας, ενδεχομένως επειδή η επαφή με τη χώρα προέλευσης μπορεί να επιτευχθεί σήμερα αξιοποιώντας την τεχνολογία και τις τηλεπικοινωνίες και μάλιστα με πολύ πιο οικονομικό αλλά εξίσου αποτελεσματικό τρόπο.

7.1.3.1.4. Συναισθηματική διάσταση

Η συναισθηματική διάσταση στην παρούσα έρευνα αφορά στους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των μαθητών, όπως αυτοί διαμορφώνονται από τα σχέδια τους για το μέλλον. Σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου, αναφορικά με το αν οι μαθητές σκοπεύουν μελλοντικά να μείνουν στην Ελλάδα, να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής ή σχεδιάζουν κάτι άλλο, φάνηκε ότι ο προσανατολισμός των μαθητών προς τη χώρα προέλευσης εκδηλώνεται μέσα από την πρόθεση τους να επιστρέψουν σε αυτή σε ποσοστό 50,2%, ενώ σε ποσοστό 39,3% επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα υποδοχής. Αντίθετα, ένα ποσοστό 10,2% επιθυμούν να μείνουν στο εξωτερικό.

Τα σχέδια αυτά φαίνεται να συνδέονται με το επίπεδο γλωσσομάθειας τους στην ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι η ομάδα που σκοπεύει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα έχει αναπτύξει πιο πολύ την ελληνική γλώσσα σε σχέση με όσους μαθητές σκοπεύουν μελλοντικά να παλινοστήσουν στην Ελλάδα, οι οποίοι έχουν υψηλό αλλά λίγο χαμηλότερο σε σχέση με την πρώτη ομάδα επίπεδο ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας, ενώ η ομάδα των μαθητών που θέλει να εγκατασταθεί μόνιμα στο εξωτερικό εμφανίζει ακόμα μεγαλύτερη ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

Επίσης, αναφορικά με τους προσανατολισμούς των μαθητών και τη γλωσσομάθεια τους στην εθνοτική γλώσσα, προέκυψε ότι οι ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες (γραφή, ανάγνωση, κατανόηση επίσημου λόγου) είναι περισσότερο ανεπτυγμένες σε όσους σχεδιάζουν να παλινοστήσουν σε σχέση με όσους προτιμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα, πράγμα που σημαίνει ότι η πρώτη ομάδα προσπαθεί στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό να διατηρήσει το επίπεδο των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι τα σχέδια των μαθητών για το μέλλον δε φαίνεται να επηρεάζουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών ενδεχομένως σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες καλλιεργούνται και στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των μαθητών με ομοεθνείς είτε βρίσκονται στη χώρα υποδοχής είτε στη χώρα προέλευσης.

Ο προσανατολισμός των μαθητών προς τη χώρα προέλευσης, τη χώρα υποδοχής ή το εξωτερικό εκφράζεται και μέσα από τη γλωσσική χρήση που κάνουν με

συγκεκριμένους συνομιλητές. Έτσι, όπως φάνηκε από τη συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική χρήση και στα σχέδια των μαθητών για το μέλλον, τόσο η προοπτική παραμονής στην Ελλάδα όσο και η προοπτική εγκατάστασης στο εξωτερικό συνοδεύονται από ακόμα μεγαλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας, στην περίπτωση που οι μαθητές επικοινωνούν με συνομήλικους τους, ενώ στην περίπτωση που επικοινωνούν με ενήλικους το πρώτο σχέδιο (παραμονή στην Ελλάδα) συνοδεύεται από χρήση εξίσου και των δύο γλωσσών. Από την άλλη μεριά, η πρόθεση επιστροφής στη χώρα καταγωγής εκφράζεται με ακόμα μεγαλύτερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας όταν επικοινωνούν με ενήλικους, ενώ στην περίπτωση που συνομιλητές είναι συνομήλικοί τους το σχέδιο αυτό συνοδεύεται από χρήση και των δύο γλωσσών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι προσανατολισμοί των μαθητών συνδέονται τόσο με το βαθμό ανάπτυξης των δύο γλωσσών όσο και με το βαθμό χρήσης τους με συγκεκριμένους συνομιλητές. Άρα, φαίνεται ότι οι γλώσσες των μαθητών καλλιεργούνται ή χρησιμοποιούνται στο βαθμό που θα τις χρειαστούν στο μέλλον ανάλογα με τα σχέδια τους, με την ελληνική γλώσσα να διεισδύει περισσότερο στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία όσο σχεδιάζεται η παράταση της παραμονής στην Ελλάδα.

7.1.3.2. Μικροεπίπεδο

Ο βαθμός χρήσης της κάθε γλώσσας στο περιβάλλον της οικογένειας, στο ευρύτερο ενδοεθνοτικό περιβάλλον, στο σχολείο και εκτός σχολείου και τέλος στην ομάδα συνομηλίκων περιλαμβάνονται στο μικροεπίπεδο της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των συγκεκριμένων μαθητών.

7.1.3.2.1. Η γλωσσική χρήση στην οικογένεια, στο σχολείο και εκτός σχολείου

Όπως προέκυψε από τα περιγραφικά και επαγωγικά αποτελέσματα της έρευνας, η ενδοοικογενειακή επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη χρήση και των δύο γλωσσών, της ελληνικής και της εθνοτικής κατά την επικοινωνία των μαθητών με συγκεκριμένες κατηγορίες συνομιλητών και αντίστροφα. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων των συνομιλητών. Οι μαθητές επιλέγουν κυρίως την ελληνική γλώσσα με συνομήλικους τους (αδέρφια ξαδέρφια, φίλους στο σχολείο και εκτός σχολείου), ενώ με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας προτιμούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα (γονείς, θείους/ες, παππούδες-

γιαγιάδες, φίλους γονιών). Όμως, αυτό δε σημαίνει ότι γίνεται αποκλειστική χρήση της μίας ή της άλλης γλώσσας με τους συγκεκριμένους συνομιλητές, αλλά χρησιμοποιείται σε μικρό ποσοστό βέβαια τόσο η ελληνική γλώσσα στην επικοινωνία με τους ενήλικους όσο και η εθνοτική γλώσσα στην επικοινωνία των μαθητών με συνομήλικους τους.

Είναι ενδιαφέρον ότι η κατηγορία των παππούδων-γιαγιάδων διαφέρει αισθητά από όλες τις άλλες κατηγορίες συνομιλητών (συνομήλικοι των μαθητών και ενήλικοι), αφού στην επικοινωνία των μαθητών με αυτούς παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη χρήση της εθνοτικής γλώσσας, όπως έδειξε ο μέσος όρος των περιγραφικών και οι στατιστικά σημαντικές διαφορές από τη συσχέτιση της συγκεκριμένης κατηγορίας με όλους τους άλλους συνομιλητές.

Αντίστοιχη γλωσσική συμπεριφορά εμφανίζουν και οι συνομιλητές προς τους μαθητές, με τους ενήλικες να χρησιμοποιούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα με τους μαθητές, προωθώντας έτσι τη διαγενεακή μετάδοση της γλώσσας. Επίσης, προέκυψε ότι ο πατέρας εμφανίζει παρόμοια γλωσσική συμπεριφορά με τους παππούδες-γιαγιάδες. Δηλαδή, χρησιμοποιεί εξίσου συχνά με τους παππούδες-γιαγιάδες την εθνοτική γλώσσα στην επικοινωνία του με το μαθητή και γι' αυτό δεν προέκυψε μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά. Στην περίπτωση των συνομήλικων των μαθητών αυτοί προτιμούν κυρίως την ελληνική γλώσσα με τους μαθητές.

Τέλος, από τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική χρήση των μαθητών και τη γλωσσική χρήση των συνομιλητών προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις μόνο περιπτώσεις. Στη περίπτωση των γονιών και στην περίπτωση των φίλων των γονιών. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ οι μαθητές προτιμούν κυρίως την εθνοτική γλώσσα με τους συγκεκριμένους συνομιλητές, οι τελευταίοι χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο την εθνοτική γλώσσα με τους μαθητές.

Έτσι, η γλωσσική επιλογή φαίνεται να είναι καθαρά θέμα συνομιλητή. Η κατηγορία στην οποία διαπιστώνεται και η πιο μεγάλη επιμονή στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας είναι οι παππούδες-γιαγιάδες. Αν και η εθνοτική γλώσσα προτιμάται και στην περίπτωση των άλλων ενήλικων συνομιλητών (γονείς, θείοι, φίλοι γονιών), και μάλιστα οι γονείς προτιμούν περισσότερο την εθνοτική γλώσσα προς τα παιδιά τους από το αντίστροφο, με τις κατηγορίες αυτές διαπιστώθηκε και μία 'ανοχή' στην παρείσφρηση της ελληνικής γλώσσας στην ενδοοικογενειακή και ενδοεθνοτική επικοινωνία, τάση που πιθανώς υποδηλώνει τόσο την επιθυμία και την αγωνία τους να βοηθήσουν στην καλύτερη ένταξη των μαθητών στο νέο περιβάλλον

όσο και την αξία και τη χρησιμότητα που αποδίδουν στην ελληνική γλώσσα για την επιτυχή ένταξη των παιδιών τους στο νέο, ελληνόφωνο, εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον τους (βλ. θεωρία της γλωσσικής αγοράς).

Αντίθετα, η χρήση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να επικρατεί στην περίπτωση επικοινωνίας με αδέρφια, ξαδέρφια αλλά και ομοεθνείς φίλους τους.

Όσον αφορά τη γλωσσική χρήση στο σχολείο και εκτός σχολείου, όπως φάνηκε από τα περιγραφικά και επαγωγικά αποτελέσματα, ο χώρος του σχολείου φαίνεται ότι αποτελεί ισχυρό χώρο χρήσης της ελληνικής γλώσσας, ωστόσο δεν αποκλείεται σε κάποιο βαθμό η χρήση και άλλων γλωσσών. Εξάλλου, η γλωσσική χρήση των μαθητών με ομοεθνείς στο σχολείο βρέθηκε να διαφέρει σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τη γλωσσική χρήση με τα ίδια άτομα εκτός σχολείου, όπου, ενώ κυριαρχεί και πάλι η ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιείται λιγότερο και έτσι αφήνεται χώρος και για τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας.

7.1.3.2.2. Ομάδες συνομηλίκων (peer groups)

Στο μικροεπίπεδο εντάσσονται και οι κοινωνικές σχέσεις (peer groups) των ατόμων και μάλιστα η εθνοτική τους σύνθεση συνιστά δείκτη για την κοινωνική ένταξη των μαθητών στη χώρα υποδοχής. Όπως λοιπόν προέκυψε από την έρευνα, οι κοινωνικές σχέσεις των συγκεκριμένων μαθητών εκτείνονται σε Έλληνες, ομοεθνείς και μαθητές από άλλες χώρες. Όπως έδειξαν τα περιγραφικά αποτελέσματα, το 83,8% των μαθητών συμμετέχει σε πολυπολιτισμικές παρέες που αποτελούνται από Έλληνες, ομοεθνείς αλλά και άλλες χώρες, το 12,7% κάνει παρέα μόνο με Έλληνες, ενώ μόλις το 3,4% των μαθητών κάνει παρέα μόνο με ομοεθνείς. Οι μαθητές, λοιπόν, φαίνεται να διατηρούν άμεση επικοινωνία με το φυσικό τους περίγυρο και σε καμία περίπτωση δεν είναι απομονωμένοι από αυτόν.

Από την άλλη μεριά, αναφορικά με τη διερεύνηση της γλωσσικής χρήσης σε σχέση με την εθνοτική σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων, η τελευταία φαίνεται να προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τη γλωσσική επιλογή. Στην περίπτωση της επικοινωνίας των μαθητών με τους γονείς τους, ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές συναναστρέφονται Έλληνες συνδέεται με μεγαλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας και άρα η εθνοτική σύνθεση των κοινωνικών δικτύων φαίνεται να επηρεάζει τη

γλωσσική χρήση κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Από την άλλη μεριά, η συμμετοχή των μαθητών σε παρέες που αποτελούνται μόνο από τη χώρα προέλευσης τους προσανατολίζει προς την εθνοτική τους γλώσσα, όπως φάνηκε στην περίπτωση επικοινωνίας των μαθητών με τα ξαδέρφια και τους φίλους τους εκτός σχολείου. Ωστόσο, η μικρή αριθμητικά εκπροσώπηση των δύο από τις τρεις ομάδες, υπονομεύει την εγκυρότητα των παραπάνω συμπερασμάτων, γι' αυτό και τα παραπάνω χρειάζεται να μελετηθούν με μεγαλύτερη εκπροσώπηση μαθητών στις διαφορετικές ομάδες.

7.1.4. Τελικές διαπιστώσεις - Προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική

Με αφορμή τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα καθώς και τα παραπάνω συμπεράσματα, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας για τους ορισμούς των δίγλωσσων ατόμων, προέκυψε ότι η δίγλωσσία είναι μία πραγματικότητα για τους συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι φαίνεται να χαρακτηρίζονται από κυρίαρχη ή ανισοβαρή δίγλωσσία (*dominant bilingualism*), με δεδομένη την άνιση ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες αλλά και τον άνισο βαθμό εμπλοκής των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες χρήσης των δύο γλωσσών. Λαμβάνοντας υπόψη και ότι οι μαθητές έχουν ζήσει το μεγαλύτερο διάστημα της ζωής τους στην Ελλάδα και η εκπαίδευση τους έλαβε χώρα κυρίως στο ελληνικό σχολείο, η ελληνική γλώσσα είναι πολύ περισσότερο ανεπτυγμένη σε σχέση με την εθνοτική, διαφορά που είναι ακόμα πιο έντονη στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση οι μαθητές του δείγματος δεν είναι αποκομμένοι από το περιβάλλον χρήσης της εθνοτικής γλώσσας, το οποίο εξασφαλίζει είτε η επικοινωνία με την οικογένεια και το ευρύτερο μεταναστευτικό περιβάλλον είτε η εμπλοκή των μαθητών με διάφορες δραστηριότητες χρήσης της γλώσσας. Τα παραπάνω επιτρέπουν να χαρακτηριστούν οι μαθητές από παραγωγική δίγλωσσία (*productive bilingualism*), δεδομένου ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες και ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς ξέρει να γράφει και να διαβάζει στην εθνοτική γλώσσα. Όσον αφορά το γλωσσικό περιβάλλον, θα λέγαμε ότι η ανάπτυξη της δίγλωσσίας έχει πραγματοποιηθεί τόσο σε αλληλεπίδραση με φυσικούς ομιλητές όσο και στα πλαίσια εκπαίδευσης (φυσική και σχολική δίγλωσσία, *natural, school bilingualism*).

Τέλος, από τη σκοπιά των φαινομένων της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής, διαπιστώθηκε ότι η εθνοτική γλώσσα διατηρείται παράλληλα με την

ελληνική και υπερισχύει κατά την ενδοοικογενειακή και ενδοεθνοτική επικοινωνία με συγκεκριμένους συνομιλητές. Ωστόσο, η εισβολή της ελληνικής γλώσσας στην επικοινωνία των μαθητών με το στενό και ευρύτερο μεταναστευτικό περιβάλλον, είναι εύρημα που χαρακτηρίζει τα πρώιμα στάδια γλωσσικής μεταστροφής, όμως χρειάζεται να γίνουν περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα στο συγκεκριμένο θέμα.

Από την άλλη μεριά, τα ευρήματα της έρευνας έχουν προεκτάσεις και στις αποφάσεις πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Μάλιστα, τονίζεται ότι η γλωσσική χρήση των δίγλωσσων αποτελεί ένα πολιτικοποιημένο θέμα, καθώς η παρουσία αλλόγλωσσων στις σχολικές τάξεις προκαλεί τη λήψη αποφάσεων από τη μεριά κυβερνήσεων, σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και εκπαιδευτικών (Brutt-Gruffler & Varghese, 2004:93).

Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα τόσο η παρουσία μεταναστών στην σχολικές τάξεις όσο και η ατομική διγλωσσία τους είναι μία δεδομένη κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτική πολιτική και πράξη οφείλουν να έχουν ως αφετηρία τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία των παιδιών και να συμβάλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας.

Δεδομένης από την παρούσα έρευνα της ύπαρξης διγλωσσικής ικανότητας και χρήσης των μαθητών, αυτή πρέπει να σηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προγράμματα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και τα παραδείγματα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα βιώματα και στις εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, με άλλα λόγια να λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο τους. Όταν τέτοιο υλικό δεν υπάρχει, μια και λόγω των γρήγορων αλλαγών είναι πολύ δύσκολο η έκδοση των βιβλίων να συμβαδίζει με τη συνεχώς ανανεωμένη σύνθεση του πληθυσμού, το βάρος πέφτει στους εκπαιδευτικούς. Ειδικά οι φιλόλογοι περισσότερο από κάθε άλλη ειδικότητα, είναι αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα, καθώς εμπλέκονται με τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής και με δεδομένο ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι για να πετύχουν επαγγελματικά πρέπει να αφομοιωθούν γλωσσικά, αλλά από την άλλη αγνοούν ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία στηρίζεται και στις δύο γλώσσες (Johnston, 2003 στο Brutt-Gruffler & Varghese, 2004:98).

Από την άλλη, προέκυψε ότι σημαντικό μέρος του δείγματος έχει γνώσεις γραμματισμού στην εθνοτική γλώσσα, και άρα υπάρχει κάποια προδιάθεση για ανάπτυξη και καλλιέργεια γραμματισμού. Επίσης, με δεδομένο ότι δε φαίνεται από την παρούσα έρευνα η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας να βάζει σε κίνδυνο τη

δεύτερη γλώσσα, προκύπτει η ανάγκη για διατήρηση και παράλληλη καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων είτε μέσα από μαθήματα μητρικής γλώσσας είτε μέσα από δίγλωσσα προγράμματα και δίγλωσσα σχολεία, τα οποία μάλιστα δημιουργούν ένα κλίμα αποδοχής όλων των πολιτισμικών ομάδων.

Θα μπορούσε επίσης η διδασκαλία ξένων γλωσσών να συμπεριλαμβάνει και τις γλώσσες ευρείας χρήσης στην κάθε περιοχή, προκειμένου να διασπάται η ιεραρχική αντιμετώπιση των γλωσσών με βάση το ήδη καθιερωμένο τους κύρος (Δαμανάκης, 1997). Φυσικά αυτό προϋποθέτει την αντιπροσώπευση διαφόρων γλωσσικών ομάδων στο προσωπικό του σχολείου, πράγμα που μπορεί να είναι εφικτό σε αρχικό στάδιο σε εξωσχολικά προγράμματα.

Τα παραπάνω κρίνονται σημαντικά, λαμβάνοντας γενικότερα υπόψη ότι η ενθάρρυνση διγλωσσίας συμβάλλει θετικά στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, στον περιορισμό των πιθανών προκαταλήψεων των παιδιών της τάξης, αλλά και στη σημασία της διγλωσσίας στην ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή (Benson, 2002:312-313, Cummins, 2005).

7.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Καταρχάς, δεδομένου ότι η έρευνα δεν εστίασε σε μία εθνοτική ομάδα αλλά αφορούσε γενικά όλες τις μεταναστευτικές ομάδες, χρήσιμη θα ήταν η διερεύνηση της διγλωσσικής ικανότητας και της διγλωσσικής συμπεριφοράς χωριστά για κάθε μεταναστευτική ομάδα, τουλάχιστον για την πολυπληθέστερη, με σκοπό την εξαγωγή πιο αντιπροσωπευτικών συμπερασμάτων για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Από την άλλη, με δεδομένους τους περιορισμούς του ερωτηματολογίου σε θέματα μέτρησης της διγλωσσίας και της διγλωσσικής συμπεριφοράς, θα ήταν καλό να συμπληρωθεί η εξέταση τέτοιων θεμάτων και με άλλες τεχνικές, όπως η παρατήρηση ή η συνέντευξη, καθώς και να μετρηθούν οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών με γλωσσικά τεστ.

Ακόμα, λόγω του ότι η έρευνα αφορούσε τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών αλλά μέσω των μαθητών συλλέχθηκαν στοιχεία και για τους συνομιλητές τους, θα ήταν καλό στο δείγμα της έρευνας να συμπεριληφθούν οι συνομιλητές, για τη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας των γλωσσικών πρακτικών κοινωνικοποίησης στις μεταναστευτικές κοινότητες μέσα από την οπτική και τη

διαφορετική φωνή όλων των μεταναστών. Η συμπερίληψη στο δείγμα της έρευνας και των συνομιλητών σε συνδυασμό με τη χρήση και άλλων τεχνικών, όπως η συνέντευξη θα επέτρεπε μία βαθύτερη εξέταση, διερεύνηση και ερμηνεία των γλωσσικών επιλογών των μαθητών και των συνομιλητών τους. Επίσης, κάτι τέτοιο θα έδινε τη δυνατότητα διερεύνησης των πρακτικών των γονιών και το βαθμό εμπλοκής τους σε θέματα ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών τους, δεδομένου ότι, όπως προέκυψε από την έρευνα, οι μαθητές εμφάνισαν υψηλό επίπεδο γραμματισμού στην εθνοτική γλώσσα, μολονότι πολλοί από αυτούς δεν πήγαν σχολείο στη χώρα προέλευσης ή φοίτησαν για λίγο διάστημα.

Ακόμα, δεδομένου ότι η διγλωσσική συμπεριφορά είναι μία δυναμική διαδικασία και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, θα ήταν σκόπιμο τα φαινόμενα της γλωσσικής διατήρησης και μεταστροφής να αποτελέσουν αντικείμενο παρακολούθησης στις επόμενες γενιές των μεταναστών που βρίσκονται στην Ελλάδα, με σκοπό την εξαγωγή πιο αντιπροσωπευτικών συμπερασμάτων.

Ολοκληρώνοντας τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, με δεδομένο ότι τα σχολεία γίνονται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικά το να διερευνήσει κανείς μέσα από τεχνικές, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη, εάν, πώς και πότε οι μαθητές χρησιμοποιούν τις εθνοτικές τους γλώσσες, χρησιμεύει στην κατανόηση της διαδικασίας της ενσωμάτωσης των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον μέσα από τη γλωσσική αλληλεπίδραση. Η λεπτομερής ανάλυση των γλωσσικών πρακτικών των μαθητών μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών εθνοτήτων σε πολυπολιτισμικά σχολεία (Willoughby, 2009:434).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Allard, R. & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. Στο W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon, (Επιμ.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 171-195.
2. Auer, P. & Wei, L. (eds) (2007). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin:Mouton de Gruyter.
3. Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Baker, C. & Jones, S. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
5. Benett, J. (1997) Attitudes of the Second Generation to Dutch Language Maintenance and Ethnic Identity in Australia. Στο Klatter- Former, J. & Kroon, S. (eds) *Dutch overseas. Studies in maintenance and loss of Dutch as an immigrant language*. Studies in multilingualism: Tilburg University Press, 51-68.
6. Bhatia, T. & Ritchie, W. (2006). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
7. Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen and Unwin.
8. Borland, H. (2006). Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: what makes the difference? *International Journal of Sociology of Language*. 180, 23-41.
9. Broeder P. & Extra G. (1999). *Language ethnicity and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
10. Brutt-Griffler, J. & Varghese, M. (2004). Introduction. *Bilingual education and bilingualism*. 7:2&3, 93-101.
11. Butler, Y. & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. Στο Bhatia, T. & Ritchie, W. *The Handbook of Bilingualism*. Oxford:Blackwell, 114-144.
12. Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9:3, 302-338.
13. Clyne, M. (1988). The German-Australian speech community: ethnic core values and language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 71, 67-83.

14. Clyne, M. (1991). *Community languages. The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Clyne, M. (1991). Models for the investigation and prediction of language maintenance/shift. Στο Clyne, M. *Community languages. The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 86-111.
16. Clyne, M. & Kipp, S. (1997). Trends and Changes in Home Language Use and Shift in Australia, 1986-1996. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 18, 451-473.
17. Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
18. Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1999). New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in Society*, 28:2, 185-201.
19. Edwards, J. (1992). Sociopolitical aspects of Language Maintenance and Loss: Towards a Typology of Minority Language Situations. Στο W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon, (Επιμ.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 37-54.
20. Edwards, J. (2006). Foundations on Bilingualism. Στο Bhatia, T. & Ritchie (Επιμ.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
21. Eil Aissati, A. & Schaufeli, A. (1998). Language maintenance and loss : evidence from language perception and production. Στο Extra, G. & Verhoeven (Επιμ.) *Bilingualism and Migration*. Studies on Language Acquisition. Mouton de Gruyter, 363-376.
22. Extra, G & Verhoeven, L. (1993). *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
23. Extra, G & Verhoeven, L. (1999). *Bilingualism and Migration*. Studies on Language Acquisition. Mouton de Gruyter.
24. Extra, G. & Yağmur, K. (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
25. Extra, G. & Yağmur, K. (2009). Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands. *Language and education*, 1, 1-16.
26. Fase, W. & Jaspaert, K. & Kroon, S. (1992). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam/ Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.

27. Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
28. Ferguson, A. (1959). Diglossia. *Word*, 15:325-340.
29. Fishman, J. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon:Multilingual Matters.
30. Fishman, J.A. (2000), Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In Li Wei (ed.) *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, p. 47-53.
31. Fishman, J.A. (2000), Who speaks what language to whom and when? In Li Wei (ed.) *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, p. 55-70.
32. Garcia, M. (2003). Recent research on Language Maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press. 23, 22-43.
33. Garret, P. & Baquedano-Lopez, P. (2002). Language socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 31:339-361.
34. Gogonas, N. (2007a). *The Orientation of Greek Education towards Multilingualism*. Paper presented at the 3rd Hellenic Observatory PhD Symposium (14-15 May 2007). London.
35. Gogonas, N. (2007b). *Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second-Generation Migrants: A Study of Albanian and Egyptian Pupils in Athens"* Phd thesis at the University of Sussex.
36. Gogonas, N. (2009). Language Shift in Second-Generation Albanian Immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30:2, 95-110.
37. Grenoble, L. (2003). *Language Policy in the Soviet Union*. Kluwer Academic Publishers.
38. Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language* 36, 3-15.
39. Hakuta, K. & d' Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican Background high-school students. *Applied Linguistics*, 13:1, 72-99.
40. Hamers, J. F. & Blanc, M. H. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.

42. Holmes, J. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.
43. Holmes, J. (1993). Immigrant women and language maintenance in Australia and New Zealand. *International Journal of Applied Linguistics*, 3/2, 159-179.
44. Howard, K. (2008). Language socialization and language shift among school-aged children. Στο Duff, P.A.& Hornberger, N. H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 187-199.
45. Huls, E. & Van de Mond, A. (1992). Maintenance and Loss of Minority Languages. Στο W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon, (Επιμ.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 99-115.
46. Hulsen, M. & De Bot, K. & Weltens, B. (2002). "Between two worlds". Social networks, language shift, and language processing in three generations of Dutch migrants in New Zealand. *International Journal of the Sociology of Language*, 153, 27-52.
47. Husband, C. & Saifullah Khan, V. (1982). The Viability of Ethnolinguistic Vitality: Some Creative Doubts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3,3 193-205.
48. Jaspaert, K. & Kroon, S. (1993). Methodological issues in language shift research. Στο Extra, G & Verhoeven, L. *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 297-308.
49. King, R. (2003). Across the Sea and Over the Mountains: Documenting Albanian Migration. *Scottish Geographical Journal*, 119: 3, 283-309.
50. Komarova, O.D. (1980). Ethnically Mixed Marriages in the Soviet Union. *GeoJournal*, 1, 31-34.
51. Kondo, K. (1998). Social-Psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9:4, 369-408.
52. Lainio, J. (1995). The use of Finnish and Swedish in two generations of Sweden Finns. Στο W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon, (Επιμ.), *The state of minority languages: International perspective in survival and decline*. Lisse: Swets & Zeithinger BV, 201-227.
53. Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. Στο Auer, P. & Wei, L. (eds) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Mouton de Gruyter, 45-67.

54. Lanza, E. & Svendsen, B. (2007). Tell me who your friends are and I *might* be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International Journal of Bilingualism*, 11,3:275-300.
55. Li Wei (1994) *Three Generations Two Languages One Family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
56. Li Wei (2007). *The Bilingualism Reader*. Routledge.
57. Luo, S. & Wiseman, R. (2000). Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 307-324.
58. McKinney, M. & Priestly, T. (2004). Telling Tales out of school: Assessing Linguistic Competence in Minority Language Fieldwork. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25:1, 24-40.
59. Maligkoudi, C. (2007, June 1). *Albanian pupils in Greece: Language policies*. Paper presented at the 6th International Symposium on Bilingualism. Hamburg.
60. Myers – Scotton C. (2006). *Multiple voices- An Introduction to Bilingualism*. Blackwell.
61. Pajo, E. (2008). A preliminary portrait of the Albanian Emigration. Στο *International Migration Social Demotion and Imagined Advancement*. Springer: New York, 11-34.
62. Pandharipande, R. (1992). Language Shift in India. Στο Fase, W. & Jaspaert, K. & Kroon, S. (Επιμ.). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam/ Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.
63. Pauwels, A. (1997). The Role of Gender in Immigrant Language Maintenance in Australia. Στο Wölck, W. & A. de Houwer (eds.), *Recent studies in contact linguistics*, 276-285.
64. Pauwels, A. (2004). Language Maintenance. Στο Davies, A. & Elder, C. *Handbook of Applied Linguistics*. Cambridge: Blackwell, 719-737.
65. Pauwels, A. (2005). Maintaining the Community Language in Australia: Challenges and Roles for Families. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8:2&3, 124-131.
66. Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

67. Rovolis, A. & Tragaki, A. (2006). The Regional Dimension of Migration in Greece. *European Urban and Regional Studies*, 13:2, 99-111.
68. Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication, An introduction*. Oxford: Blackwell.
69. Schecter, S., Taboada, D. & Bayley, R. (1996). Bilingual by choice: Latino parents' rationales and strategies for raising children with two languages. *The Bilingual Research Journal*. 20:2, 261-281.
70. Shin, S. (2002). Birth order and the language experience of bilingual children. *TESOL Quarterly*, 36:1, 103-113.
71. Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
72. Slavik, H. (2001). Language maintenance and language shift among Maltese immigrants in Ontario and British Columbia. *International Journal of the Sociology of Language*. 152, 131-152.
73. Smolicz, J. & Lean, R. (1979). Parental Attitudes to Cultural and Linguistic Pluralism in Australia: A Humanistic Sociological Approach. *The Australian Journal of Education*, 23:3, 227-249.
74. Smolicz, J. (1980). Language as a Core Value of Culture. *RELC Journal Regional Language Centre*, Singapore, 11:1, 1-13.
75. Smolicz, J. (1984). Minority languages and the core values of culture: Changing policies and ethnic response in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5:1, 23-41.
76. Smolicz, J. (1985) Greek-Australians: A question of survival in multicultural Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6:1, 17-29.
77. Smolicz, J. & Secombe, M. (1989). Types of Language Activation and Evaluation in an Ethnically Plural Society. In Ammon, U. (ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin: Walter de Gruyter, 478-511.
78. Stoessel, S. (2002). Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. *International Journal of Sociology of Language*, 153, 93-131.
79. Szuber, A. (2007). Native Polish-speaking Adolescent Immigrants' Exposure and Use of English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:1, 26-57.

80. Tandefelt, M. (1992). Some linguistic consequences of the shift from Swedish to Finnish in Finland. Στο W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Επιμ). *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 149-168.
81. Tannenbaum, M. (2003). The Multifaceted aspects of Language Maintenance: A new measure for its assessment in immigrant families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6:5, 374-393.
82. Trudgill, P. (1995). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin Books.
83. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague:Mouton.
84. Willoughby, L. (2009). Language choice in multilingual peer groups: insights from an Australian high school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30:5, 421-435.
85. Winter, J. & Pauwels, A. (2005). Gender in Construction and Transmission of Ethnolinguistic Identities and Language Maintenance in Immigrant Australia. *Australian Journal of Linguistics*, 25:1, 153-168.
86. Winter, J. & Pauwels, A. (2006). Language maintenance in friendships: second generation German, Greek and Vietnamese migrants. *International Journal of the Sociology of Language*, 180, 123-139.
87. Wright, S. & Kurtoğlu-Hooton, N. (2006). Language maintenance: the case of a Turkish-speaking community in Birmingham. *International Journal of the Sociology of Language*, 181, 43-56.
88. Yağmur, K. (2009). Language use and ethnolinguistic vitality of Turkish compared with the Dutch in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30:3, 219-233.
89. Yağmur, K. & Akinci, M. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107-128.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
2. Ανδρεαδάκης, Ν. (2008). «*Επιλογή στατιστικών κριτηρίων στον έλεγχο υποθέσεων*» [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
3. Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
4. Βάμβουκας Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
5. Γιαλαμάς, Β. & Κούρτη, Β. & Μπατσούτα, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Σύστημα Διγλωσσίας. Στο Σκούρτου, Ε. *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Π.Τ.Δ.Ε., ΕΕΑΕΚ. 109-124.
6. Γκότοβος & Μάρκου (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΠΙΟΔΕ.
7. Cohen L. & Manion L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
8. Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
9. Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg.
10. Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
11. Δαμανάκης, Μ. (2007). Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος. Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
13. Howard, K. & Sharp, J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
14. Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

15. Μαλιγκούδη, Χ. (2009). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών. Εκπαιδευτικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. (Διδακτορική διατριβή). ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.
16. Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
17. Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
19. Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
20. Οικονομίδου Ε. (2008). Γλωσσικές ιδεολογίες, μετανάστευση και εκπαίδευση. *Πρακτικά από το 11^ο Διεθνές Συνέδριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. ΚΕΔΕΚ, Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008*, 1-18.
21. Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
22. Σκούρτου, Ε. (2002). *Η γλώσσα/ες ως μέσον κοινωνικής ένταξης*. Ανακτημένο στις 20-02-2008 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>
23. Σκούρτου, Ε. (2002). *Από το σπίτι στο σχολείο: Οι ομιλητές και οι γλώσσες τους*. Ανακτημένο στις 20-02-2008 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>
24. Σκούρτου, Ε. (2002). *Διγλωσσοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο*. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2002, 11-22.
25. Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Ανακτημένο στις 20-02-2008 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>
26. Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
27. Τσιτσιπής, Λ. (2001). *Γλωσσική συρρίκνωση*, Ανακτημένο στις 20/03/2008 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/>
28. Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

29. Χατζηδάκη, Α. (1992). Social networks and language choice in a bilingual context. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 13^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 7-9 Μαΐου 1992. Θεσσαλονίκη, 607-624.
30. Χατζηδάκη, Α. (1994). Η διατήρηση της ελληνικής από Έλληνες μετανάστες-Μια κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 15^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 11-14 Μαΐου 1994. Θεσσαλονίκη. 686-697.
31. Χατζηδάκη, Α. (1995). Τα ελληνικά των απόδημων: Προβλήματα περιγραφής και οριοθέτησης και προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 16^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 4-6 Μαΐου 1995. Θεσσαλονίκη. 564-575.
32. Χατζηδάκη, Α. (1999). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: Σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Αντωνοπούλου, Ν. & Τσαγγαλίδη, Αν. & Μουμτζή, Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά διημερίδας ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999. ΚΕΓ: Θεσσαλονίκη, 2000, 397-403.
33. Χατζηδάκη, Α. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις 'κανονικές' τάξεις*. Στο Σκούρτου, Ε. *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Π.Τ.Δ.Ε., ΕΕΑΕΚ. 73-89.
34. Χατζηδάκη, Α. (2001). *Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
35. Χατζηδάκη, Α. & Κυριαζής, Δ. (2004). Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία. Ρέθυμνο 18-21 Σεπτεμβρίου 2003.
36. Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα Διγλωσσικής Συμπεριφοράς σε Οικογένειες Αλβανών Μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 79-102.

37. Χατζηδάκη, Α. (2006). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα. Στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Αν. Κοντάκος (επιμ.). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυποτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός. σς 133-152.
38. Χατζηδάκη, Α. (2007) Η συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) «*Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της*» (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σς 732-745.
39. Χριστίδης, Α.-Φ. & Καραντζόλα, Ε. (1997). Εισαγωγή. Στο *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*. ΥΠΕΠΘ & Κέντρο ελληνικής γλώσσας: Αθήνα, σς 13-14.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο για αλλοδαπούς μαθητές
2. Ερωτηματολόγιο για Έλληνες μαθητές
3. Δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ Μαθητή,

Αγαπητή Μαθήτριά,

Στο Πανεπιστήμιο του Ρεθύμνου κάνουμε μια έρευνα για τα παιδιά που μιλούν και άλλη γλώσσα εκτός από τα ελληνικά. Για αυτή την έρευνα σου ζητάμε να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Κανείς άλλος δεν πρόκειται να μάθει αυτό που έγραψες.

Σε παρακαλώ να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σημείωσε αυτό που σε εκφράζει καλύτερα.

Η φοιτήτρια

Ιωάννα Ξενικάκη

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Φύλο: Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Αγόρι

Κορίτσι

2. Πόσων χρονών είσαι;

3. Σε ποιο Γυμνάσιο πας; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

1^ο

2^ο

3^ο

4. Σε ποια τάξη πας; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Α΄

Β΄

Γ΄

5. Σημείωσε το βαθμό (μέσο όρο) που έβγαλες την περσινή χρονιά.....

6. Από ποια χώρα κατάγεται ο πατέρας σου; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Ελλάδα

Ρουμανία

Αγγλία

Πολωνία

Αλβανία

Ρωσία

Γερμανία

Μολδαβία

Ουκρανία

Βουλγαρία

Ολλανδία

Συρία

Κάποια άλλη. Ποια;

7. Από ποια χώρα κατάγεται η μητέρα σου; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Ελλάδα

Ρουμανία

Αγγλία

Πολωνία

Αλβανία

Ρωσία

Γερμανία

Μολδαβία

Ουκρανία

Βουλγαρία

Ολλανδία

Συρία

Κάποια άλλη. Ποια;

8. Πόσο χρονικό διάστημα είναι οι γονείς σου στην Ελλάδα;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

λιγότερο από 2 χρόνια

2-5 χρόνια

6-10 χρόνια

πάνω από 10 χρόνια

9. Πόσο συχνά επισκέπτεσαι την πατρίδα του πατέρα και της μητέρας σου;

Σημείωσε για κάθε απάντηση χωριστά, βάζοντας ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

Επισκέπτομαι	Ποτέ	το πολύ κάθε 2 χρόνια	μια φορά το χρόνο	δυο φορές το χρόνο	πιο συχνά
την πατρίδα του πατέρα μου					
την πατρίδα της μητέρας μου					

10. Ποιες γλώσσες μιλάει ο πατέρας σου; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Ελληνικά		Ουκρανικά	
Αγγλικά		Ρουμάνικα	
Ρωσικά		Γερμανικά	
Αλβανικά		Ολλανδικά	
Πολωνικά		Αραβικά	
Βουλγαρικά		Κάποια άλλη. Ποια;	

11. Ποιες γλώσσες μιλάει η μητέρα σου; Βάλε ✓ στα κατάλληλα κουτάκια:

Ελληνικά		Ουκρανικά	
Αγγλικά		Ρουμάνικα	
Ρωσικά		Γερμανικά	
Αλβανικά		Ολλανδικά	
Πολωνικά		Αραβικά	
Βουλγαρικά		Κάποια άλλη. Ποια;	

12. Εσύ, σε ποια χώρα γεννήθηκες; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

- Ελλάδα Ρουμανία Αγγλία Πολωνία Αλβανία Ρωσία
 Γερμανία Μολδαβία Ουκρανία Βουλγαρία Ολλανδία Συρία
 Κάποια άλλη. Ποια;

↪ Αν γεννήθηκες σε άλλη χώρα, πόσων χρονών ήσουν όταν ήρθες στην Ελλάδα;

.....

↪ Πήγες σχολείο σ' αυτή τη χώρα; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

- Ναι Όχι

↪ Αν ναι, μέχρι ποια τάξη παρακολούθησες;

.....

13. Όταν ήρθες στην Ελλάδα, έκανες μάθημα ελληνικών και σε ξεχωριστή τάξη (Τάξη υποδοχής); Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

- Ναι Όχι

14. Πόσο καλά ξέρεις τα ελληνικά; Σημείωσε πόσο καλά κάνεις τα παρακάτω πράγματα, βάζοντας ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά καλά	πολύ καλά
Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση στο δρόμο ή βλέπω ένα σήριαλ στην τηλεόραση					
Καταλαβαίνω όταν ακούω το καθηγητές μου στο μάθημα					
Μιλώ ελληνικά					
Διαβάζω ελληνικά					
Γράφω ελληνικά					

15. Πόσο συχνά κάνεις τα παρακάτω στα ελληνικά; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	ποτέ /καθόλου	1-2 φορές το χρόνο	4-5 φορές το χρόνο	τουλάχιστον 1 φορά κάθε μήνα	κάθε εβδομάδα
Βλέπω τηλεόραση/βίντεο/DVD					
Ακούω μουσική/τραγούδια					
Μιλώ στο τηλέφωνο με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα					
Στέλνω email ή sms σε φίλους/ες					
Διαβάζω βιβλία / περιοδικά					

16. Εκτός από τα ελληνικά, ποια άλλη από τις παρακάτω γλώσσες μιλάτε στην οικογένειά σου;

Διάλεξε μόνο μία, βάζοντας ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Αγγλικά		Ρουμάνικα	
Ρωσικά		Ουκρανικά	
Αλβανικά		Ολλανδικά	
Πολωνικά		Αραβικά	
Γερμανικά		Κάποια άλλη.	
Βουλγαρικά		Ποια;	

17. Πόσο καλά μπορείς να κάνεις τα παρακάτω πράγματα σ' αυτή τη γλώσσα που διάλεξες στην ερώτηση 16; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά καλά	πολύ καλά
Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων σ' αυτή τη γλώσσα					
Καταλαβαίνω όταν ακούω ειδήσεις στην τηλεόραση					
Μιλώ αυτή τη γλώσσα					
Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα					
Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα					

18. Πόσο συχνά κάνεις τα παρακάτω σ' αυτή τη γλώσσα; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	ποτέ /καθόλου	1-2 φορές το χρόνο	4-5 φορές το χρόνο	τουλάχιστον 1 φορά κάθε μήνα	κάθε βδομάδα
Βλέπω τηλεόραση/βίντεο/DVD					
Ακούω μουσική/τραγούδια					
Μιλώ στο τηλέφωνο με συγγενείς και φίλους στην πατρίδα					
Στέλνω email ή sms σε φίλους/ες					
Διαβάζω βιβλία / περιοδικά					

19. Από τις γλώσσες που μιλάς στην οικογένεια σου, σε ποιες μιλάς με τα παρακάτω

άτομα. (Σημείωσε για κάθε συνομιλητή ξεχωριστά, βάζοντας ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

Αν κάτι δεν ταιριάζει στην περίπτωση σου, π.χ. αν δεν έχεις μικρότερα αδέρφια ή αν δεν ζουν εδώ συγγενείς σου, μη συμπληρώνεις τίποτε).

	μόνο στην άλλη γλώσσα	περισσότερο στην άλλη γλώσσα και λιγότερο στα ελληνικά	το ίδιο συχνά και στις δύο γλώσσες	περισσότερο στα ελληνικά και λιγότερο στην άλλη γλώσσα	μόνο στα ελληνικά
Στον πατέρα σου					
Στη μητέρα σου					
Στα μικρότερα αδέρφια σου					
Στα μεγαλύτερα αδέρφια σου					
Σε θείες, θείους που μένουν στην Ελλάδα					
Σε παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα					
Σε ξαδέρφια σου που μένουν στην Ελλάδα					
Σε φίλους των γονιών σου από την πατρίδα τους που μένουν στην Ελλάδα					

20. Σε ποια γλώσσα σου μιλούν τα παρακάτω άτομα;

(Σημείωσε για κάθε συνομιλητή ξεχωριστά, βάζοντας ✓ στο κατάλληλο κουτάκι. Αν κάτι δεν ταιριάζει στην περίπτωση σου, μη γράφεις τίποτε).

	μόνο στην άλλη γλώσσα	περισσότερο στην άλλη γλώσσα και λιγότερο στα ελληνικά	το ίδιο συχνά και στις δύο γλώσσες	περισσότερο στα ελληνικά και λιγότερο στην άλλη γλώσσα	μόνο στα ελληνικά
Ο πατέρας σου					
Η μητέρα σου					
Τα μικρότερα αδέρφια σου					
Τα μεγαλύτερα αδέρφια σου					
Οι θείες, θείοι που μένουν στην Ελλάδα					
Οι παππούδες, γιαγιάδες που μένουν στην Ελλάδα					
Τα ξαδέρφια σου που μένουν στην Ελλάδα					
Οι φίλοι των γονιών σου από την πατρίδα τους που μένουν στην Ελλάδα					

21. Οι φίλοι/ες μου είναι: (Διάλεξε μία επιλογή και βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι).

- μόνο Έλληνες
- μόνο από την πατρίδα του πατέρα μου ή της μητέρας μου
- και Έλληνες και από την πατρίδα του πατέρα μου ή της μητέρας μου
- και Έλληνες και από την πατρίδα του πατέρα μου ή της μητέρας μου και από άλλες χώρες.

22. Εάν έχεις φίλους/ες από την πατρίδα του πατέρα σου ή της μητέρας σου, σε ποια γλώσσα τους μιλάς; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	μόνο στην άλλη γλώσσα	περισσότερο στην άλλη γλώσσα και λιγότερο στα ελληνικά	το ίδιο συχνά και στις δύο γλώσσες	περισσότερο στα ελληνικά και λιγότερο στην άλλη γλώσσα	μόνο στα ελληνικά
Όταν είμαστε στο σχολείο					
Όταν είμαστε εκτός σχολείου (π.χ. στο δρόμο, σε μια καφετέρια, κ.λπ.)					

23. Εάν έχεις φίλους/ες από την πατρίδα του πατέρα ή της μητέρας σου, σε ποια γλώσσα σου μιλούν αυτοί/ες; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	μόνο στην άλλη γλώσσα	περισσότερο στην άλλη γλώσσα και λιγότερο στα ελληνικά	το ίδιο συχνά και στις δύο γλώσσες	περισσότερο στα ελληνικά και λιγότερο στην άλλη γλώσσα	μόνο στα ελληνικά
Όταν είμαστε στο σχολείο					
Όταν είμαστε εκτός σχολείου (π.χ. στο δρόμο, σε μια καφετέρια, κ.λπ.)					

24. Τι θα ήθελες να κάνεις στο μέλλον; (Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι)

- Θα ήθελα να μείνω στην Ελλάδα για πάντα
- Θα ήθελα να σπουδάσω στο Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα, αλλά μετά να επιστρέψω στην πατρίδα του πατέρα μου ή της μητέρας μου
- Θα ήθελα να τελειώσω το Γυμνάσιο/το Λύκειο στην Ελλάδα, αλλά μετά κάποια στιγμή να επιστρέψω στην πατρίδα του πατέρα μου ή της μητέρας μου
- Να επιστρέψω στην πατρίδα του πατέρα μου ή της μητέρας μου όσο πιο γρήγορα γίνεται
- Κάτι άλλο. Τι;

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου!

2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΛΛΗΝΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ Μαθητή,

Αγαπητή Μαθήτριά,

Στο Πανεπιστήμιο του Ρεθύμνου κάνουμε μια έρευνα για τα παιδιά που μιλούν και άλλη γλώσσα εκτός από τα ελληνικά. Για αυτή την έρευνα σου ζητάμε να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Κανείς άλλος δεν πρόκειται να μάθει αυτό που έγραψες.

Σε παρακαλώ να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σημείωσε αυτό που σε εκφράζει καλύτερα.

Η φοιτήτρια
Ιωάννα Ξενικάκη

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

5. Φύλο: Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Αγόρι

Κορίτσι

6. Πόσων χρονών είσαι;

7. Σε ποιο Γυμνάσιο πας; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

1^ο

2^ο

3^ο

8. Σε ποια τάξη πας; Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Α΄

Β΄

Γ΄

5. Ποια από τις παρακάτω ήταν η δεύτερη γλώσσα που έμαθες μετά τα ελληνικά;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Αγγλικά	
Γαλλικά	
Γερμανικά	
Ιταλικά	
Κάποια άλλη. Ποια;	

6. Σε ποια ηλικία ξεκίνησες να μαθαίνεις αυτή τη γλώσσα;

.....

7. Πόσο καλά μπορείς να κάνεις τα παρακάτω πράγματα σ' αυτή τη γλώσσα;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά καλά	πολύ καλά
1. Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση σ' αυτή τη γλώσσα					
2. Καταλαβαίνω όταν βλέπω ένα πρόγραμμα στην τηλεόραση, χωρίς να διαβάζω τους υπότιτλους					
3. Μιλώ αυτή τη γλώσσα					
4. Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα					
5. Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα					

8. Πόσο συχνά κάνεις τα παρακάτω σ' αυτή τη γλώσσα;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	ποτέ/ καθόλου	1-2 φορές το χρόνο	4-5 φορές το χρόνο	τουλάχιστον κάθε μήνα	κάθε βδομάδα
1. Βλέπω τηλεόραση/βίντεο/DVD					
2. Ακούω μουσική/τραγούδια					
3. Μπαίνω σε sites/ chatrooms					
4. Διαβάζω βιβλία / περιοδικά					

9. Πόσο σημαντική θεωρείς τη γλώσσα αυτή στο να κάνεις τα παρακάτω;

(Σημείωσε για κάθε περίπτωση ξεχωριστά, βάζοντας ✓ στο κατάλληλο κουτάκι)

	καθόλου σημαντική	όχι πολύ σημαντική	σημαντική	αρκετά σημαντική	πολύ σημαντική
1. Για να σπουδάσεις					
2. Για να βρεις δουλειά					
3. Για να ταξιδέψεις					
4. Για να επικοινωνήσεις με ανθρώπους που δε γνωρίζουν ελληνικά					

10. Γνωρίζεις άλλη ξένη γλώσσα;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Ναι Όχι

11. Ποια από τις παρακάτω γλώσσες είναι;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι:

Αγγλικά	
Γαλλικά	
Γερμανικά	
Ιταλικά	
Κάποια άλλη. Ποια;	

12. Σε ποια ηλικία ξεκίνησες να μαθαίνεις αυτή τη γλώσσα;

.....

13. Πόσο καλά μπορείς να κάνεις τα παρακάτω πράγματα σ' αυτή τη γλώσσα;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά καλά	πολύ καλά
1. Καταλαβαίνω όταν ακούω μια συζήτηση σ' αυτή τη γλώσσα					
2. Καταλαβαίνω όταν βλέπω ένα πρόγραμμα στην τηλεόραση χωρίς να διαβάζω τους υπότιτλους					
3. Μιλώ αυτή τη γλώσσα					
4. Διαβάζω σ' αυτή τη γλώσσα					
5. Γράφω σ' αυτή τη γλώσσα					

14. Πόσο συχνά κάνεις τα παρακάτω σ' αυτή τη γλώσσα;

Βάλε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι.

	ποτέ/ καθόλου	1-2 φορές το χρόνο	4-5 φορές το χρόνο	τουλάχιστον κάθε μήνα	κάθε βδομάδα
1. Βλέπω τηλεόραση/βίντεο/DVD					
2. Ακούω μουσική/τραγούδια					
3. Μπαίνω σε sites/chatrooms					
4. Διαβάζω βιβλία / περιοδικά					

15. Πόσο σημαντική θεωρείς τη γλώσσα αυτή στο να κάνεις τα παρακάτω;

(Σημείωσε για κάθε περίπτωση ξεχωριστά, βάζοντας ✓ στο κατάλληλο κουτάκι)

	καθόλου σημαντική	όχι πολύ σημαντική	σημαντική	αρκετά σημαντική	πολύ σημαντική
1. Για να σπουδάσεις					
2. Για να βρεις δουλειά					
3. Για να ταξιδέψεις					
4. Για να επικοινωνήσεις με ανθρώπους που δε γνωρίζουν ελληνικά					

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου!

3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1- ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΛΕΞΕΩΝ

Οι γλώσσες βρίσκονται σε επαφή μεταξύ τους και είναι συνηθισμένο φαινόμενο η μία να δανείζεται λέξεις από την άλλη. Στα ελληνικά χρησιμοποιούμε πολλές λέξεις που προέρχονται από άλλες γλώσσες. Βρείτε την προέλευση καθεμίας λέξης, επιλέγοντας από τη σκεπή την προέλευση που πιστεύετε ότι ταιριάζει.



Το σπίτι των λέξεων

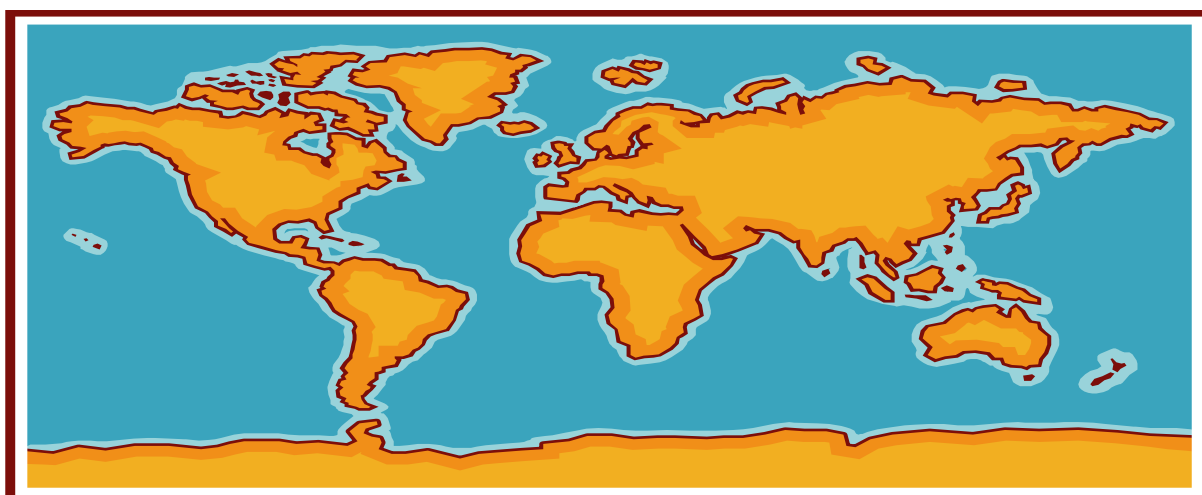
γαλλική κινεζική αγγλική
αραβική ελληνική αλβανική
γερμανική τούρκικη ιταλική

γιαούρτι	λουλούδι	κουβέρτα	κουζίνα	κραγιόν
λάστιχο	λεμόνι	μαγαζί	μαρκαδόρος	κάμπιγκ
παλτό	παπούτσι	μπάσκετ	μπίρα	ρέστα
καλαμπόκι	τζάκι	τσάι	φαντάρος	χαλί

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 – ΚΟΥΙΖ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΟΙΚΙΛΙΑΣ

Κυκλώστε για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις το Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος) ανάλογα με το περιεχόμενο της.

1	Η γλώσσα που μιλιέται ως μητρική από τους περισσότερους ανθρώπους στον κόσμο είναι τα κινέζικα.	Σ	Λ
2	Υπάρχουν περίπου 6000 με 7000 γλώσσες στον κόσμο.	Σ	Λ
3	Στην Ινδία χρησιμοποιούνται περίπου 100 διαφορετικές γλώσσες	Σ	Λ
4	Το 96% των γλωσσών του πλανήτη μας μιλιέται από μόλις το 4% του παγκόσμιου πληθυσμού.	Σ	Λ
5	Στην Ευρώπη ομιλούνται περίπου 100 γλώσσες	Σ	Λ
6	Οι περισσότερες γλώσσες του κόσμου ομιλούνται στην Ασία, στην Αφρική, στη Νότια Αμερική και στην Ινδία.	Σ	Λ
7	Οι γλώσσες Hindi και Urdu που ομιλούνται στην Ινδία προφέρονται το ίδιο, αλλά γράφονται διαφορετικά	Σ	Λ
8	Στη Νότια Αφρική υπάρχουν 11 επίσημες γλώσσες	Σ	Λ
9	Τα αγγλικά έχουν δανειστεί λέξεις από 50 περίπου γλώσσες	Σ	Λ
10	Τα αγγλικά είναι η μητρική γλώσσα του 20% του παγκόσμιου πληθυσμού	Σ	Λ



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 – ΚΟΥΙΖ ΓΛΩΣΣΩΝ

Επιλέξτε για καθεμία από τις παρακάτω ερωτήσεις την απάντηση που θεωρείτε σωστή



1. Πόσες διαφορετικές γλώσσες ομιλούνται στο Λονδίνο;

- α). Πάνω από 100
- β). Πάνω από 200
- γ). Πάνω από 300

2. Με ποια λέξη οι Γερμανοί αναφέρονται στο μετρό;

- α). Metro
- β). U-bahn
- γ) Bahnhof

3. Τι σημαίνει η λέξη 'Real' στο όνομα της ποδοσφαιρικής ομάδας Real Madrid?

- α) Μεγάλη
- β) Πραγματική
- γ) Βασιλική

4. Ποια είναι στην Ευρώπη η μητρική γλώσσα που έρχεται δεύτερη σε ποσοστό ομιλητών μετά τα ρωσικά;

- α) ισπανικά
- β) γερμανικά
- γ) αγγλικά

5. Πόσες γλώσσες ομιλούνται στην Αφρική;

- α) 200
- β) 700
- γ) περισσότερες από 2000

6. Σε ποια γλώσσα είναι γραμμένο το παρακάτω κείμενο;

הזה שנים רבות מכירים לך סקוויגה בתיקתה
מחשבים בעובדה, התיקתה, התיקתה
התיקתה. התיקתה, התיקתה, התיקתה
התיקתה, התיקתה, התיקתה, התיקתה
התיקתה, התיקתה, התיקתה, התיקתה
התיקתה, התיקתה, התיקתה, התיקתה

- α) εβραϊκά
- β) αραβικά
- γ) γιαπωνέζικα

7. Πώς λέμε

«ευχαριστώ» στα γιαπωνέζικα;

- α) konnichiwa
- β) arigatô
- γ) kor khun krap

8. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείται στην Αυστρία;

- α) αυστριακά
- β) γερμανικά
- γ) ιταλικά

9. Ποια από τις παρακάτω γλώσσες υπάρχει πραγματικά;

- α) volleyo
- β) cricketto
- γ) basketto

10. Μετά τα ισπανικά, ποια άλλη γλώσσα έχει τους περισσότερους ομιλητές στη Νότια Αμερική;

- α) αγγλικά
- β) πορτογαλικά
- γ) ιταλικά

11. Στη γεωργιανή γλώσσα χρησιμοποιείται:

- α) το λατινικό αλφάβητο
- β) το κυριλλικό αλφάβητο
- γ) το γεωργιανό αλφάβητο

12. Πόσοι άνθρωποι έχουν τα ισπανικά ως πρώτη τους γλώσσα;

- α) 200 εκατομμύρια
- β) 400 εκατομμύρια
- γ) 600 εκατομμύρια

13. Στα λατινικά λέγεται "Albus" στα σλοβένικα "bel" "geal" στα ιρλανδέζικα, "djermak" στην αρμένικη γλώσσα και "fehér" στην ουγγρική γλώσσα. Ποιο είναι το χρώμα;

- α) μπλε
- β) άσπρο
- γ) κόκκινο

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

Σε ποιες γλώσσες εκφράζεται ο χαιρετισμός «Γεια σου» στο παρακάτω πλαίσιο; Σημειώστε στο κενό μπροστά από κάθε χαιρετισμό την ανάλογη γλώσσα, επιλέγοντας από τον πιο κάτω χάρτη όποια νομίζετε ότι ταιριάζει.

«Γεια σου»	
.....Buenas diasChào anh
.....CześćЗдравствуйτε
.....你好Goddag
.....C'kemiCiao
Здравейте
السلام عليكم



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

Πίνακας	1	Κατανομή αλλοδαπών μαθητών την περίοδο 1995-2007 σε ελληνικά σχολεία.	Σελ. 70
Πίνακας	2	Κατανομή αλλοδαπών μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης την περίοδο 2002-2007	Σελ. 71
Πίνακας	3	Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα από το 1995 έως το 2007	Σελ. 73
Πίνακας	4	Κατανομή αλλοδαπών ανά εθνοτική καταγωγή στην Ιεράπετρα	Σελ. 84
Πίνακας	5	Κατανομή του δείγματος ανά φύλο	Σελ. 85
Πίνακας	6	Κατανομή ερωτηματολογίων σε αλλοδαπούς και Έλληνες ανά Γυμνάσιο	Σελ. 87
Πίνακας	7	Κατανομή συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά χώρα προέλευσης	Σελ. 96
Πίνακας	8	Κατανομή συχνοτήτων των γονέων του δείγματος ανά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα	Σελ. 98
Πίνακας	9	Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά χώρα γέννησης των μαθητών	Σελ. 99
Πίνακας	10	Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά ηλικία άφιξης στην Ελλάδα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση	Σελ. 100
Πίνακας	11	Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά ηλικία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση	Σελ. 102
Πίνακας	12	Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση	Σελ. 103
Πίνακας	13	Σύγκριση της διάρκειας παραμονής των γονέων και των παιδιών στην Ελλάδα	Σελ. 104
Πίνακας	14	Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά συχνότητα επισκέψεων των μαθητών στη χώρα προέλευσης του πατέρα και της μητέρας	Σελ. 105
Πίνακας	15	Κατανομή απαντήσεων των μαθητών στη φοίτηση σε σχολείο στη χώρα προέλευσης	Σελ. 106
Πίνακας	16	Κατανομή των συχνοτήτων του δείγματος ανά τάξη φοίτησης σε σχολείο της χώρα προέλευσης	Σελ. 107
Πίνακας	17	Κατανομή απαντήσεων των μαθητών στη φοίτηση σε τάξη υποδοχής	Σελ. 108
Πίνακας	18	Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά γυμνάσιο φοίτησης	Σελ. 108
Πίνακας	19	Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά τάξη φοίτησης στο Γυμνάσιο	Σελ. 110
Πίνακας	20	Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος της Α΄ τάξης ανά βαθμολογία τους στο Δημοτικό σχολείο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.	Σελ. 110
Πίνακας	21	Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος της Β΄ και Γ΄ τάξης ανά βαθμολογία τους στο Γυμνάσιο. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.	Σελ. 111
Πίνακας	22	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος ανά σύνθεση ομάδων συνομηλίκων	Σελ. 112
Πίνακας	23	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στα σχέδια για το μέλλον	Σελ. 114
Πίνακας	24	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη γλωσσομάθεια των γονέων	Σελ. 115

Πίνακας	25	Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ανά εθνοτική γλώσσα	Σελ. 118
Πίνακας	26	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στις γλωσσικές δεξιότητες στην εθνοτική γλώσσα	Σελ. 120
Πίνακας	27	Σύγκριση απαντήσεων δειγμάτων διάφορων ερευνών στην Ελλάδα στο βαθμό που γνωρίζουν «αρκετά καλά» και «πολύ καλά» τη γλώσσα της χώρας προέλευσης.	Σελ. 124
Πίνακας	28	Κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις γλωσσικές δεξιότητες στα ελληνικά	Σελ. 125
Πίνακας	29	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη συχνότητα χρήσης της γλώσσας της χώρας προέλευσης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	Σελ. 129
Πίνακας	30	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη συχνότητα χρήσης των ελληνικών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	Σελ. 131
Πίνακας	31	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη γλωσσική επιλογή με συγκεκριμένες κατηγορίες ομιλητών. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	Σελ. 135
Πίνακας	32	Κατανομή απαντήσεων του δείγματος στη γλωσσική επιλογή των συνομιλητών με τους μαθητές. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	Σελ. 140
Πίνακας	33	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας αγοριών και κοριτσιών του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	Σελ. 145
Πίνακας	34	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας και της ηλικίας άφιξης και του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα.	Σελ. 146
Πίνακας	35	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας και της συχνότητας επισκέψεων στη χώρα προέλευσης.	Σελ. 148
Πίνακας	36	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας στα ελληνικά και της συχνότητας χρήσης της.	Σελ. 150
Πίνακας	37	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας στην εθνοτική γλώσσα και της συχνότητας χρήσης.	Σελ. 151
Πίνακας	38	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα στα ελληνικά και στα σχέδια για το μέλλον	Σελ. 155
Πίνακας	39	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής ικανότητας στην εθνοτική γλώσσα των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα στην εθνοτική γλώσσα και στα σχέδια για το μέλλον.	Σελ. 157
Πίνακας	40	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής χρήσης αγοριών και κοριτσιών του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και στη γλωσσική επιλογή με διάφορους συνομιλητές.	Σελ. 159
Πίνακας	41	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής χρήσης και της ηλικίας άφιξης και του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα	Σελ. 160
Πίνακας	42	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της γλωσσικής χρήσης και της συχνότητας επισκέψεων του μαθητή στη χώρα προέλευσης	Σελ. 162

		των γονέων.	
Πίνακας	43	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho μεταξύ της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και στη γλωσσική χρήση στα ελληνικά	Σελ. 164
Πίνακας	44	Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman Rho ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και στη γλωσσική χρήση στην εθνοτική γλώσσα	Σελ. 167
Πίνακας	45	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες συνομιλητών με τους οποίους μιλάει ο μαθητής	Σελ. 170
Πίνακας	46	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες συνομιλητών οι οποίοι μιλάνε στο μαθητή	Σελ. 173
	47	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στους μαθητές και τους συνομιλητές ως προς τη γλωσσική επιλογή	Σελ. 176
Πίνακας	48	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής χρήσης των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική χρήση και στη σύνθεση των ομάδων συνομηλίκων	Σελ. 178
Πίνακας	49	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γλωσσικής χρήσης των τριών ομάδων του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στη γλωσσική χρήση και στα σχέδια των μαθητών για το μέλλον.	Σελ. 181
Γραφική παράσταση	1	Σύγκριση των χωρών καταγωγής ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα	Σελ. 97
Γραφική παράσταση	2	Οι εθνοτικές γλώσσες των μαθητών	Σελ. 118